

# Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό ΠΥΞΙΔΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Επόπτρια-Επιστημονικά Υπεύθυνη: Ευθυμία Πεντέρη, Επίκουρη  
Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Εκπονήτριες:

Χλαπάνα Ελισσάβητ, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο  
Κρήτης

Μέλλιου Κυριακή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60  
(Νηπιαγωγών)

Φιλιππίδη Ανδρομάχη, Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Νηπιαγωγών, PhD

Μαρινάτου Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Νηπιαγωγών

Προτεινόμενη αναφορά:

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ.  
(2021). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*.  
Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και  
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

(Το παρόν υλικό δεν είναι στην τελική του μορφή καθώς εκκρεμεί φιλολογική και γραφιστική επιμέλεια. Παρακαλούμε να χρησιμοποιηθεί μόνο για τις ανάγκες της επιμόρφωσης-πilotικής εφαρμογής του ΠΣ)

## Περιεχόμενα

A1 Φυσιογνωμία του γνωστικού αντικειμένου και διδακτική του .....	4
A1.1 Εισαγωγή .....	4
A1. 2 Το νηπιαγωγείο ως σύστημα και ζητήματα ποιότητας.....	8
A2. Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου.....	22
A2.1 Εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη.....	22
A2.2 Ευημερία, εμπλοκή και ενεργός συμμετοχή του παιδιού .....	40
A2.3 Μεταβάσεις και ζητήματα ετοιμότητας στο νηπιαγωγείο .....	50
A3. Περιεχόμενο γνωστικού αντικειμένου – Θεματικά πεδία/θεματικές ενότητες.....	74
A3. 1 Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων.....	74
A4. Διδακτική πλαισίωση - Σχεδιασμός Μάθησης (π.χ. θεωρητική πλαισίωση και τεκμηρίωση διδακτικών πρακτικών και εξειδίκευσή τους, διδακτικές αρχές, συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και διδακτικά εργαλεία, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών).....	118
A4.1 Διαδικασίες Μάθησης.....	118
A4.1.1 Διερευνητική μάθηση.....	118
A4.1.2 Παιγνιώδης μάθηση .....	132
A4.1.3 Συνεργατική Μάθηση.....	154
A4.1.4 Μάθηση για όλους .....	177
A4.2 Οργάνωση της μάθησης.....	215
A4.2 Ανάπτυξη Ημερήσιου Προγράμματος.....	216
A4.3 Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου.....	250
A4.3.1 Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.....	250
A4.3.2 Το ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.....	262
A4.3.3 Το κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου .....	267
A4.4 Επαγγελματική ταυτότητα, Ρόλοι και Επαγγελματική Μάθηση των νηπιαγωγών .....	302
A5. Αξιολόγηση.....	328

## A1 Φυσιογνωμία του γνωστικού αντικειμένου και διδακτική του

### A1.1 Εισαγωγή

#### *Φιλοσοφία και λειτουργία του Οδηγού Νηπιαγωγού*

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό κείμενο, το οποίο αντλεί το περιεχόμενό του από το Πρόγραμμα Σπουδών και υποστηρίζει την εφαρμογή του για την προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης και της ολιστικής μάθησης. Βασικός στόχος είναι να διασφαλιστεί η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με βάση τον σκοπό και τους στόχους του νηπιαγωγείου.

Λειτουργεί συμπληρωματικά με το Πρόγραμμα Σπουδών καθώς τεκμηριώνει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές που προτείνονται, αναπτύσσει βασικά θεωρητικά ερείσματα που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο και παρουσιάζει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την εφαρμογή των αρχών που καθοδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί *Πυξίδα* στα χέρια των νηπιαγωγών προκειμένου να χαράξουν το μονοπάτι της μαθησιακής διαδικασίας, καθιστώντας το νηπιαγωγείο κοινότητα μάθησης. Υπό αυτήν την έννοια, πέρα από συμπληρωματικό κείμενο στο Πρόγραμμα Σπουδών, ο Οδηγός Νηπιαγωγού έχει αυτόνομο χαρακτήρα υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση των νηπιαγωγών. Παρέχει ένα πλαίσιο αναφοράς με πλούσιο υποστηρικτικό υλικό ώστε οι νηπιαγωγοί να αποκτήσουν μια κοινή αντίληψη για το Πρόγραμμα Σπουδών αλλά και τα εργαλεία για να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους. Ο Οδηγός Νηπιαγωγού στοχεύει στο να υποστηρίξει τις/τους νηπιαγωγούς να κατανοήσουν τις θεωρητικές παραδοχές και τις μεθοδολογικές προτάσεις του Προγράμματος Σπουδών, να αντλήσουν ιδέες για την εφαρμογή τους στην πράξη αλλά και να αποκτήσουν μια βάση για να εξελίξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Καθώς εντάσσονται στον ενιαίο σχεδιασμό για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και ακολούθως ο Οδηγός Νηπιαγωγού ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή και οργάνωση που αντανακλά την εκπαιδευτική πολιτική και τις εθνικές προτεραιότητες για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η δομή αυτή δεν αναιρεί τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου ως το πρώτο σκαλοπάτι στην υποχρεωτική εκπαίδευση με τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία βρίσκονται σε συστοιχία με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις παραδοχές της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι όροι «γνωστικό αντικείμενο», «διδακτική πλαίσιωση» και «διδασκαλία» δεν αναφέρονται στο νηπιαγωγείο με τη στενή έννοια που προσδιορίζει το περιεχόμενό τους στις επόμενες βαθμίδες. Η χρήση τους συνιστά ως ένα βαθμό «υπέρβαση», η οποία όμως τονίζει την ανάγκη δημιουργίας συνέχειας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και τις άλλες βαθμίδες, καθώς αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και μάλιστα θέτει τις βάσεις για την μετέπειτα πορεία των παιδιών σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός του προγράμματος δραστηριοτήτων υιοθετεί τα στάδια του μοντέλου του **ανάστροφου σχεδιασμού**. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των Θεματικών Πεδίων και τη μεθοδολογία που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ανάπτυξης ικανοτήτων σε σχέση με τις Επιμέρους Θεματικές Ενότητες του Προγράμματος Σπουδών, στοιχεία που θα αναλυθούν στο Β΄ Μέρος του Οδηγού Νηπιαγωγού, οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ενσωματώνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της δικής τους τάξης και του δικού τους νηπιαγωγείου.



Ο σχεδιασμός του προγράμματος δραστηριοτήτων βασίζεται στο μοντέλο του ανάστροφου σχεδιασμού και ακολουθεί τρία βασικά στάδια (Wiggins & McTighe, 2006):

α. *Προσδιορισμός των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν:* Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν απαντά σε τρία βασικά ερωτήματα που αφορούν το αποτέλεσμα της μάθησης. Το πρώτο αφορά στο τι θα πρέπει τα παιδιά να γνωρίζουν, να είναι ικανά να κάνουν και να κατανοούν. Το δεύτερο αφορά στο γιατί είναι σημαντικό να το μάθουν και το τρίτο στο πως οι ικανότητες αναπτύσσονται εξελικτικά με βάση τα αναπτυξιακά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών.

β. *Προσδιορισμός των κριτηρίων και των δειγμάτων/τεκμηρίων για την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά σε σχέση με τις ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν:* Η αναφορά στην πρόοδο των μαθητών έχει να κάνει με το γεγονός ότι η αξιολόγηση εστιάζει στα θετικά στοιχεία της πορείας των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στο δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα της μάθησης αλλά και σηματοδοτεί μια διαδικασία που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των ίδιων των παιδιών, την ενθάρρυνση των οικογενειών, την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του, ενώ ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και τη διαμόρφωση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων μαθησιακών στόχων και εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Οι νηπιαγωγοί αναμένεται να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να δείξουν τι έχουν κατακτήσει με ποικίλους τρόπους και αξιοποιώντας τα διάφορα μαθησιακά πλαίσια στο νηπιαγωγείο.

γ. *Σχεδιασμός δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών:* Το βασικό ερώτημα είναι ποιες δραστηριότητες και μαθησιακές εμπειρίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες που έχουν προσδιοριστεί ως βασικές για να κατακτηθούν στο πρώτο στάδιο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τη χρυσή τομή ανάμεσα α. στο ποιες μαθησιακές εμπειρίες εμπλέκουν ενεργά και δυναμικά τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, β. στο τι είναι αποτελεσματικό για την κατάκτηση των συγκεκριμένων κάθε φορά ικανοτήτων και γ. στο τι βοηθά τα παιδιά να δείξουν αυτά που έχουν κατακτήσει αβίαστα σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης.

Ακολουθώντας τις αρχές της ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών, ο Οδηγός Νηπιαγωγού λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης, τις εξελίξεις στο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, τις αναφορές εκπαιδευτικών και άλλων οργανισμών για να διαμορφώσει το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Έτσι, αξιοποιεί και συνδέει αρμονικά τη θεωρία, την έρευνα και την πράξη, παρέχοντας στις/στους νηπιαγωγούς ένα συνεκτικό πλαίσιο για να δομήσουν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Τα θεωρητικά σχήματα, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα παραδείγματα εφαρμογών στην πράξη, στοχεύουν στο να βοηθήσουν τις/τους νηπιαγωγούς στο έργο τους, να αναπτύξουν μια κοινή βάση για να εξελίσουν περαιτέρω τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια «συνταγή» προς εφαρμογή ούτε φιλοδοξεί να καλύψει κάθε πτυχή του πολυδιάστατου και πολυσύνθετου έργου τους. Αξιοποιεί τη βάση των προηγούμενων αντίστοιχων κειμένων τα οποία έχουν διαμορφώσει τη φυσιογνωμία του σημερινού νηπιαγωγείου, χτίζοντας σε ότι είναι οικείο και έχει δοκιμαστεί από τις/τους νηπιαγωγούς, παράλληλα εμπλουτίζοντας, συμπληρώνοντας και επικαιροποιώντας τα εργαλεία σκέψης και την εκπαιδευτική πράξη στη βάση της φιλοσοφίας και των προτάσεων του Προγράμματος Σπουδών.

Παρέχει την ευελιξία στις/στους νηπιαγωγούς να νοηματοδοτήσουν το Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, τις εμπειρίες τους και τις αντιλήψεις τους και την ευκαιρία να δοκιμάσουν εναλλακτικές μαθησιακές εμπειρίες, προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης και της καθολικής προσχολικής εκπαίδευσης προωθείται η αντίληψη ενός σχολείου που είναι ανοικτό στην κοινωνία, προσφέροντας μαθησιακές εμπειρίες που αντλούν από την κοινωνική πραγματικότητα, σέβονται τα αποθέματα γνώσεων, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και υποστηρίζουν τον **κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου**. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το υποστηρικτικό υλικό λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο Πρόγραμμα Σπουδών και τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, παρέχοντας ευκαιρίες εφαρμογής των κατάλληλων διαφοροποιήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας το δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και της ισότιμης ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον, με βάση της αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

#### *Περιεχόμενα Οδηγού Νηπιαγωγού*

Τα περιεχόμενα του Οδηγού Νηπιαγωγού βρίσκονται σε συστοιχία με το Πρόγραμμα Σπουδών, ακολουθώντας τις αρχές του:

- Αρχικά παρουσιάζεται η λειτουργία του νηπιαγωγείου υπό το πρίσμα της **βιο-οικοσυστημικής προσέγγισης**, η οποία παρέχει στις/στους νηπιαγωγούς σημαντικά θεωρητικά και ερμηνευτικά εργαλεία για να κατανοήσουν τα διάφορα επίπεδα του συστήματος και τον τρόπο που διαμορφώνουν το πλαίσιο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι παράγοντες σε όλο το φάσμα του συστήματος που επηρεάζουν τον τρόπο που δουλεύουν με τα παιδιά και συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών, των μεθόδων και των πρακτικών που κάθε φορά επιλέγουν να εφαρμόσουν, ή λειτουργούν περιοριστικά σε σχέση με τα αποτελέσματα στα παιδιά. Δίνεται έμφαση στις παραμέτρους που διαμορφώνουν την ποιοτική προσχολική εκπαίδευση και στη συμβολή που αυτή έχει στην ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις με τα ζητήματα ετοιμότητας, τόσο των παιδιών όσο και του συστήματος να τα υποστηρίξει να δεχθούν στο μέγιστο τα οφέλη του νηπιαγωγείου.

- Για να υποστηρίξουν οι νηπιαγωγοί την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα **«ορόσημα» της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία**. Περιγράφονται οι βασικές παράμετροι που αφορούν τον σωματικό, γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα ανάπτυξης, ενώ γίνεται αναφορά στο ρόλο των ατομικών διαφορών και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Με δεδομένο τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, η γνώση αυτών των ζητημάτων είναι κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων στο νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες όταν λαμβάνουν υπόψη το ρυθμό της ανάπτυξης του κάθε παιδιού, ενισχύουν την πρωτοβουλία του, έχουν την απαιτούμενη διάρκεια και επαναλαμβάνονται ενσωματώνοντας κάθε φορά το βέλτιστο στάδιο δυσκολίας ώστε να οδηγούν σε βελτίωση και αλλαγή.

- Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει **ενεργό συμμετοχή** στη διαμόρφωσή της. Η συμμετοχή αυτή φιλτράρεται στο πλαίσιο όχι μόνο του δικαιώματος των παιδιών να συμμετέχουν στις διαδικασίες και τις αποφάσεις που τα αφορούν αλλά και στο πλαίσιο που η **εμπλοκή** τους στη μαθησιακή εμπειρία στο νηπιαγωγείο διασφαλίζει την **συναισθηματική τους ευημερία**. Γίνεται αναφορά στα κριτήρια με τα οποία μπορούν οι νηπιαγωγοί να αξιολογήσουν την εμπλοκή και

συναισθηματική ευημερία των παιδιών στο νηπιαγωγείο και αναφέρονται παραδείγματα για το πως μπορούν να προάγουν και να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.

- Για την απρόσκοπτη και ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών στις μαθησιακές εμπειρίες είναι σημαντική η **ομαλή προσαρμογή** στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι **μεταβάσεις** αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά και τις οικογένειες, ενώ το νηπιαγωγείο έχει κομβικό ρόλο στο να διευκολύνει τις σημαντικές μεταβάσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών σε αυτό. Αναλύονται βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη διαδικασία των μεταβάσεων και προτείνονται ενδεικτικές στρατηγικές και πρακτικές στη βάση ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ όλων των πλαισίων που συμμετέχουν σε αυτές και καθορίζουν τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσαρμογής.

- Το νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη ικανοτήτων που θεωρούνται βασικό εφόδιο για τους πολίτες του 21ου αιώνα. Παρουσιάζεται η **εργαλειοθήκη των βασικών ικανοτήτων** με τέσσερις υποδοχές, οι οποίες αναφέρονται σε κατηγορίες ικανοτήτων: (α) σκέψης, (β) επιστήμης και τεχνολογίας, (γ) μάθησης και (δ) ζωής. Προσδιορίζεται εννοιολογικά το περιεχόμενο των ικανοτήτων και αναλύεται η διάκρισή τους σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Για κάθε υποδοχή αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα ενεργοποίησης των σχετικών ικανοτήτων και προτείνονται τεχνικές για την ανάπτυξή τους.

- Η εκπαίδευση για τις ικανότητες του 21ου αιώνα προϋποθέτει την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη **διερευνητική μάθηση**, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες τόσο για τα παιδιά, όσο και για τις/τους νηπιαγωγούς. Ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην **παιγνιώδη και τη συνεργατική μάθηση**, οι οποίες βασίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας συνθήκες που έχουν νόημα και δίνουν πλαίσιο στη δράση των παιδιών, προσδίδοντας στη μαθησιακή διαδικασία παιδοκεντρικά χαρακτηριστικά και εξέχουσα ποιότητα. Η **μάθηση για όλους**, συμπληρώνει τις διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο, καθώς θέτει τις παραμέτρους για την **ενταξιακή προοπτική** της εκπαίδευσης. Αναφέρονται οι **βασικές αρχές και στρατηγικές της διαφοροποιημένης και της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας και το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**, δίνοντας έμφαση στη διαφορετικότητα ως εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας και της κοινωνίας του νηπιαγωγείου και ως πλεονέκτημα για τη μάθηση.

- Η οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο εκκινεί από το **Ημερήσιο Πρόγραμμα**, το οποίο όμως εξαρτάται από τον βραχυπρόθεσμο, τον μεσοπρόθεσμο και τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Περιγράφονται τα **μαθησιακά πλαίσια** στο νηπιαγωγείο και γίνονται συνδέσεις με το πως μπορεί να αξιοποιηθούν στον ημερήσιο προγραμματισμό για μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία.

- Το **περιβάλλον του νηπιαγωγείου** συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λαμβάνεται υπόψη από τις/τους νηπιαγωγούς ο πολυδιάστατος χαρακτήρας τους καθώς διακρίνεται σε: (α) φυσικό, (β) ψηφιακό και (γ) κοινωνικό. Ως προς το πρώτο αναλύονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης και παιδαγωγικής αξιοποίησης του φυσικού χώρου, εσωτερικού και εξωτερικού. Σε ότι αφορά το ψηφιακό περιβάλλον δίνεται έμφαση στις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας, της επικοινωνίας και της υποστήριξης της λειτουργίας του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης, ενώ παράλληλα διατυπώνεται η ανάγκη για μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στα χαρακτηριστικά της αξιοποίησής του. Το κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: i. τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ii. τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά

και την/τον νηπιαγωγό, iii. τη σχέση μεταξύ των νηπιαγωγών και iv. τη σχέση νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας.

- Αναγνωρίζεται ο κομβικός ρόλος των νηπιαγωγών, ο οποίος είναι πολυδιάστατος. Η **επαγγελματική μάθηση** προσδιορίζεται ως μια απαραίτητη διαδικασία σε σχέση με την ανάπτυξη της **επαγγελματικής ταυτότητας** των νηπιαγωγών. Η διάθεση για βελτίωση και αλλαγή αποκτά μια δια βίου προοπτική και δημιουργεί μια κουλτούρα μάθησης στο νηπιαγωγείο που σχετίζεται με την οργανωσιακή του κουλτούρα. Αναλύονται οι **διαφορετικοί ρόλοι** που καλείται να συνδυάσει η/ο νηπιαγωγός για να φέρει εις πέρας την αποστολή του και να υποστηρίξει τον σκοπό και τους στόχους του νηπιαγωγείου.

- Αυτή η νέα κουλτούρα συνδέεται με τον **αξιολογικό εγγραμματισμό** που προσδιορίζεται από την προσέγγιση της **αξιολόγησης για τη μάθηση**. Προσδιορίζονται οι διαδικασίες που αναφέρονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην Παιδαγωγική Τεκμηρίωση και στην αξιολόγηση με βάση τον Ατομικό Φάκελο Προόδου (Portfolio).

Το περιεχόμενο του Οδηγού Νηπιαγωγού οργανώνεται σε πέντε (5) Κεφάλαια, κατά αντιστοιχία με τη δομή του Προγράμματος Σπουδών, και σε επιμέρους ενότητες. Σε κάθε ενότητα υπάρχουν προοργανωτές, λέξεις κλειδιά, που βοηθούν στην αντίληψη αλλά και αναζήτηση των περιεχομένων της ενότητας. Το κείμενο αναπτύσσεται δυναμικά, αξιοποιώντας πλαίσια κειμένου, Πίνακες, Σχήματα και Εικόνες, ώστε να εμπλουτίζεται και να νοηματοδοτείται η πληροφορία με ποικίλους τρόπους. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένα πλαίσιο κειμένου με ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού που στοχεύουν να βοηθήσουν τις/τους νηπιαγωγούς να εμβαθύνουν περισσότερο και να προβληματιστούν σε σχέση με το περιεχόμενο της ενότητας.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

## A1. 2 Το νηπιαγωγείο ως σύστημα και ζητήματα ποιότητας

**Λέξεις κλειδιά:** βιο-οικοσυστημική προσέγγιση, μικροσύστημα, εγγύτερες διεργασίες, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα, χρονοσύστημα, πλαίσιο, ποιότητα διαχείρισης, ποιότητα διεργασίας, ποιότητα προσανατολισμού, καθολική προσχολική εκπαίδευση

Ο τρόπος λειτουργίας και η αποτελεσματικότητα του νηπιαγωγείου, καθορίζονται από διάφορους παράγοντες όπως: (α) το θεσμικό πλαίσιο, (β) τον τρόπο που οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο και διαμορφώνουν την παιδαγωγική τους πράξη, μετασχηματίζοντας το Πρόγραμμα Σπουδών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, (γ) την οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου, αλλά και το κλίμα της τάξης, (δ) τις σχέσεις που αναπτύσσονται με φορείς, δομές και θεσμούς που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών, όπως η οικογένεια, άλλα σχολεία, ο δήμος

8



κτλ., (ε) από τα χαρακτηριστικά (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες, αντιλήψεις για το παιδί, γνώσεις για το αντικείμενο, κτλ.) και τις παιδαγωγικές πρακτικές των νηπιαγωγών και (στ) τα χαρακτηριστικά και τη δράση των παιδιών.

Η *οργανωσιακή κουλτούρα* περιγράφει τη **μοναδική ατμόσφαιρα** που χαρακτηρίζει την κάθε σχολική μονάδα. Συμπεριλαμβάνει τις συλλογικές αντιλήψεις και στάσεις, τις αξίες των ατόμων που εργάζονται στο νηπιαγωγείο και την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων (Bloom, Hentschel, & Bella, 2010). Το οργανωσιακό κλίμα επιδρά στις επιλογές και το έργο του κάθε εκπαιδευτικού και σχετίζεται με την ποιότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη (Dennis & O'Connor, 2013).

Το *κλίμα της τάξης*, αναφέρεται στα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη (Roubinov et al., 2020).

Οι νηπιαγωγοί καλούνται να σχεδιάσουν μαθησιακές καταστάσεις, που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, σέβονται τον ρυθμό ανάπτυξης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το προφίλ μάθησής τους. Οργανώνουν το μαθησιακό περιβάλλον με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών επενδύοντας στις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις και στη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ένα σύστημα που ενσωματώνει επιδράσεις από διάφορα άλλα συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα και επηρεάζουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τη λειτουργία του και την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η **βιο-οικοσυστημική θεωρία** (Bronfenbrenner & Morris, 2006) προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των παραγόντων και των διεργασιών που διαμορφώνουν την ανάπτυξη και επηρεάζουν τη μάθηση, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και του ίδιου του παιδιού σε αυτήν. Η κατανόηση της επίδρασης των πολλαπλών περιβαλλοντικών πλαισίων, της άμεσης και έμμεσης εμπειρίας του παιδιού, τα οποία αναπαρίστανται σε επιμέρους υποσυστήματα (Σχήμα 1), βοηθά τις/τους νηπιαγωγούς να αντιληφθούν τη θέση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως μέρος αυτού του συστήματος, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Με άλλα λόγια, αποκτούν εκείνα τα θεωρητικά και ερμηνευτικά εργαλεία με τα οποία μπορούν να αντιληφθούν τα διάφορα επίπεδα του συστήματος και τους διαφορετικούς παράγοντες σε καθένα από αυτά που καθορίζουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, επηρεάζουν τον τρόπο που δουλεύουν με τα παιδιά, και συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών, των μεθόδων και των πρακτικών που κάθε φορά επιλέγουν να εφαρμόσουν, ή λειτουργούν περιοριστικά (Tudge, Merçon-Vargas, Liang, & Payir, 2017).

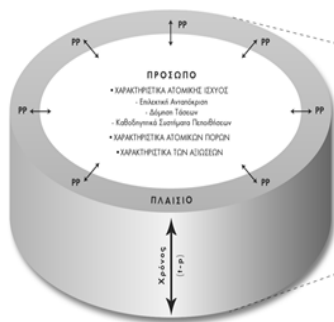
Δύο από τα βασικά ερμηνευτικά εργαλεία που προσφέρει η θεωρία για τον τρόπο που λειτουργούν τα πλαίσια ανάπτυξης του ανθρώπου είναι: (α) η λειτουργία των οικολογικών συστημάτων που περιβάλλουν καθέναν και καθεμιά, και (β) οι βασικές εκείνες συνιστώσες [principal components] που καθορίζουν την πορεία ανάπτυξης κάθε ανθρώπου, και κατ' επέκταση των παιδιών.

*Οι τέσσερις βασικές συνιστώσες της ανθρώπινης ανάπτυξης*

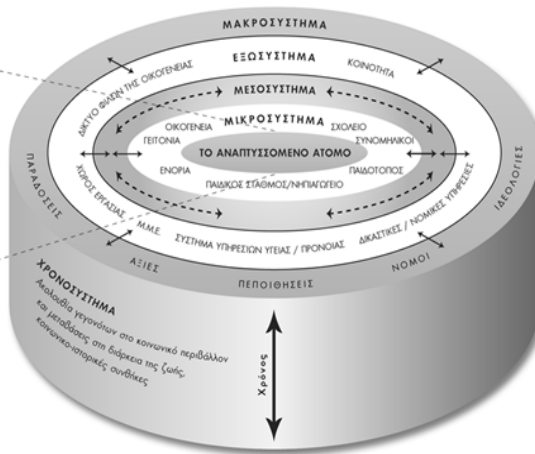
Ένα από τα εργαλεία που προσφέρει η βιο-οικοσυστημική θεωρία είναι το μοντέλο «Διεργασία-Πρόσωπο-Πλαίσιο-Χρόνος» (Bronfenbrenner & Morris, 2006), μέσω του οποίου γίνεται κατανοητή η ανάπτυξη και μάθηση ως το αποτέλεσμα της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον. Στη βάση του συστήματος, από την πλευρά του οποίου αναλύονται τα στοιχεία του περιβάλλοντος, βρίσκεται το Πρόσωπο, δηλαδή το παιδί. Πυρήνας και κινητήριος δύναμη της ανάπτυξης θεωρείται η Διεργασία. Αφορά σε συγκεκριμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος, που ονομάζονται **εγγύτατες διεργασίες** και θεωρούνται οι κύριοι μηχανισμοί της ανάπτυξης. Πρόκειται για τις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα, τα αντικείμενα και τα σύμβολα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, που έχουν σταθερότητα και διάρκεια (Πετρογιάννης, 2003), και αποτελούν τη βάση ανάπτυξης σχέσεων με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Το Πλαίσιο, «αναφέρεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένους φυσικούς και γεωγραφικούς χώρους στους οποίους συντελούνται σημαντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που έχουν νόημα για το Πρόσωπο, και όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτούς τους χώρους» (Πετρογιάννης, 2003: 81).

Τέλος, το στοιχείο του Χρόνου αποτελεί μία ακόμη σημαντική ρυθμιστική παράμετρο της ανάπτυξης και της μάθησης και γίνεται αντιληπτό σε δύο επίπεδα: (α) τον αναπτυξιακό χρόνο που αναφέρεται στην ηλικία και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού διαμορφώνοντας προϋποθέσεις ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες οι δραστηριότητες που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί και (β) τον ιστορικό χρόνο, στοιχείο που τοποθετεί στο κατάλληλο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο τη λειτουργία του νηπιαγωγείου (για παράδειγμα οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών στην πορεία των ετών) αντανακλώνοντας αλλαγές που αφορούν τις επιστημονικές εξελίξεις αλλά και τις κοινωνικές αντιλήψεις για το τι είναι σημαντικό να κατακτήσει το παιδί, τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, την έννοια της παιδικότητας, κτλ.

**ΣΧΗΜΑ 1:**  
 Γραφική απεικόνιση των στατικών μερών  
 του βιοοικολογικού μοντέλου:  
 πρόσωπο, πλαίσιο, εγγύτατες διεργασίες (pp), χρόνος (t-p)



**ΣΧΗΜΑ 2:**  
 Γραφική απεικόνιση της Θεωρίας Οικολογικών Συστημάτων



*Σχήμα 1 Αποτύπωση των συστατικών μερών του βιο-οικολογικού μοντέλου και της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων (ευγενική παραχώρηση Πετρογιάννη (2003) και εκδ. Καστανιώτη)*

**Αναλυτικότερα:**

Σε ότι αφορά το **Πρόσωπο**, ιδιαίτερη σημασία έχουν τα χαρακτηριστικά που διαθέτει το παιδί, και φέρει σε κάθε περίπτωση, με τρόπο που κινητοποιούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη και την μάθησή του. Τα στοιχεία αυτά, αναφέρονται σε τρεις τύπους χαρακτηριστικών (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006· Rosa & Tudge, 2013), οι οποίοι έχουν διαφορετική επιρροή στις εγγύτατες διεργασίες και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τις/τους νηπιαγωγούς στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος:

(α) *η ισχύς ή διάθεση*, που αφορά στην αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του ως ενεργό φορέα αλλαγών στο περιβάλλον και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αναπτύσσεται και μαθαίνει. Η *διάθεση*, όταν έχει τη μορφή επιμονής και στοχοπροσήλωσης, αποτελεί στοιχείο που ενεργοποιεί τις εγγύτατες διεργασίες ενώ αντίθετα, όταν εμφανίζεται ως ανασφάλεια και αδυναμία προσωπικού ελέγχου εμποδίζει ή διακόπτει τη λειτουργία τους. Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει θετικά στην αλλαγή των χαρακτηριστικών της *διάθεσης*, προάγοντας θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

(β) *οι ατομικοί πόροι*, αφορούν σε χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως οι πεποιθήσεις, τα κίνητρα, οι αξίες, οι εμπειρίες, καθώς και σε υλικούς πόρους, όπως η πρόσβαση στα αγαθά της στέγης, της περίθαλψης και της εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά των *ατομικών πόρων* διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των *εγγύτατων διεργασιών* και αποτελούν τη βάση για την ευημερία του παιδιού και την προσωπική του ενδυνάμωση. Οι νηπιαγωγοί έχουν σημαντικό ρόλο στην προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού σε σχέση με τους βασικούς υλικούς πόρους, οι οποίοι είναι απαραίτητοι ώστε να διασφαλιστεί η ευημερία του. Ως προς αυτό, συνεργάζονται με διάφορους φορείς, κατά βάση με την



οικογένεια, ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητα όλων των πλαισίων που συμμετέχει το παιδί για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και τη μάθηση, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Μεταβάσεις και Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας).

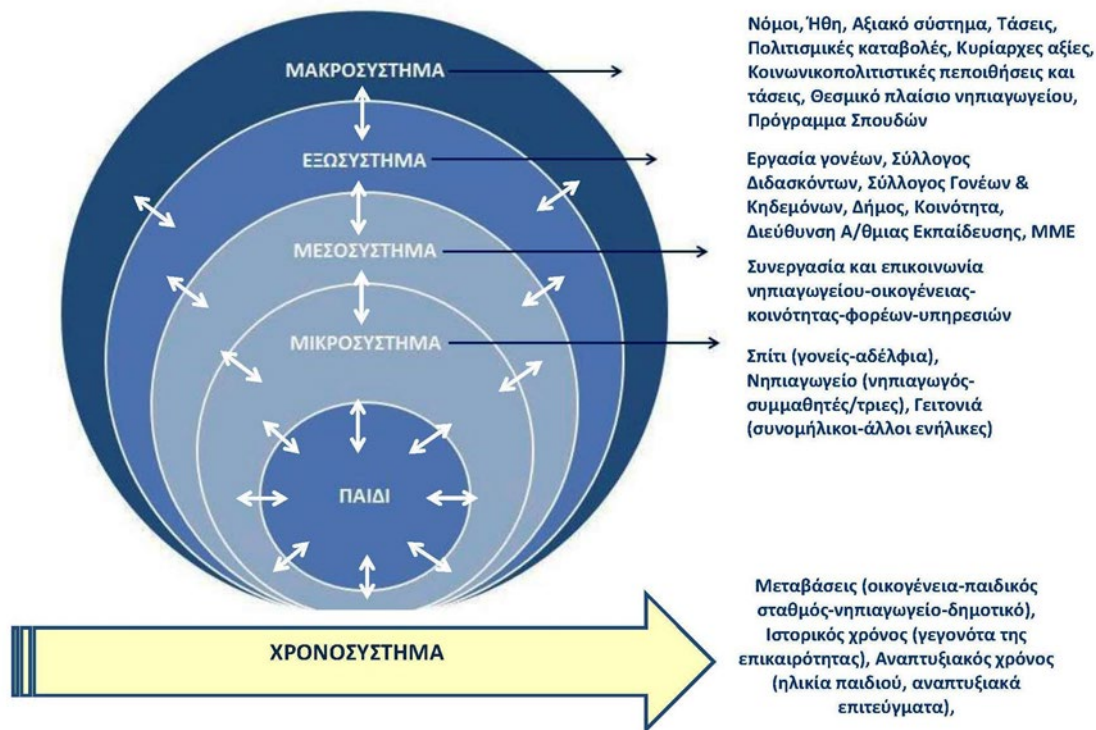
(γ) τα χαρακτηριστικά των αξιώσεων, που αναφέρονται σε παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η ιδιοσυγκρασία, και ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την οικοδόμηση των εγγύτατων διεργασιών και την ενσωμάτωση και προσαρμογή του παιδιού στον κοινωνικό του περίγυρο.

Η έννοια της **Διεργασίας** έχει μεγάλη αξία στο νηπιαγωγείο, καθώς αναδεικνύει τη σημασία του κοινωνικού αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος και της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό. Οι εγγύτατες διεργασίες παράγουν δύο είδη αναπτυξιακών αποτελεσμάτων: (α) την επαρκή απόκτηση ικανοτήτων, ή (β) τη δυσλειτουργία στην προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον. Το περιβάλλον, αντίστοιχα, διακρίνεται σε **ευνοϊκό** ως προς την προώθηση της αίσθησης του «ανήκειν» ή σε **ασυνεπές**, υπό την έννοια ότι περιορίζει ή εμποδίζει την αίσθηση ασφάλειας και τη δυνατότητα για εξερεύνηση και συμμετοχή (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Οι εγγύτατες διεργασίες έχουν μεγαλύτερη ισχύ έναντι του πλαισίου στο οποίο αναπτύσσονται έχοντας τη δυνατότητα να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις από ένα ασυνεπές περιβάλλον. Από την άλλη, ακόμη κι ένα ευνοϊκό περιβάλλον δεν μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα αν οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σε αυτό δεν χαρακτηρίζονται από αγάπη, αλληλοεκτίμηση, ενδιαφέρον και σεβασμό (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Άλλωστε η ζωή και η ανάπτυξη του παιδιού δομούνται κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεων και των κοινωνικών δεσμών που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια του βίου του (Πετρογιάννης, 2010). Η **προτεραιότητα στις αλληλεπιδράσεις και τις θετικές σχέσεις** τόσο ανάμεσα στα παιδιά και τη/τον νηπιαγωγό, όσο και στα παιδιά μεταξύ τους, αποτελεί προϋπόθεση για τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών και για την προαγωγή της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερη αξία έχει και η **οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος** του νηπιαγωγείου, για την ανάπτυξη των εγγύτατων διεργασιών, καθώς αποδίδεται μεγάλη σημασία στα σύμβολα και τα αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ώστε να προάγεται η προσοχή, η διερεύνηση, η επεξεργασία και να ενισχύεται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που αντανακλά τα επιτεύγματα και την πορεία της μάθησης όλων των παιδιών και σέβεται τις ανάγκες τους, ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις και προάγει τη μάθηση (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Οργάνωση της μάθησης, και Οδηγό Νηπιαγωγού: Το Φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου).

Το **Πλαίσιο** μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένα σύνολο ομόκεντρων κυκλικών επιπέδων που αποτελούν τις οικολογικές δομές του **μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος, εξωσυστήματος και μακροσυστήματος** που ασκούν άμεση και έμμεση επίδραση στο παιδί. Κάθε επίπεδο χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις (Bronfenbrenner, 1995): (α) τα δομικά χαρακτηριστικά που αφορούν στατικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα στο μικροσυστημικό επίπεδο του νηπιαγωγείου ο αριθμός παιδιών και νηπιαγωγών, ο χώρος της τάξης, ο αριθμός και το είδος των εκπαιδευτικών υλικών κτλ., και (β) τα χαρακτηριστικά των διεργασιών ή τις λειτουργικές σχέσεις, που αναφέρονται σε δυναμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος όπως τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του νηπιαγωγείου (π.χ. μεταξύ κάθε παιδιού και της/του νηπιαγωγού, μεταξύ των παιδιών της τάξης κτλ.).

Η αποτύπωση του πλαισίου σε συστημικά επίπεδα (Σχήμα 2), τα οποία είναι λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένα αλλά ιδιαίτερα σημαντικά για το παιδί, παρέχει ένα επιπλέον εργαλείο για την κατανόηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες οι διάφοροι παράγοντες σε κάθε επίπεδο

αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού.



Σχήμα 2 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων, με επίκεντρο το παιδί, στο πλαίσιο της βιο-οικοσυστημικής θεωρίας

Τέταρτη βασική συνιστώσα της ανάπτυξης είναι ο **Χρόνος**. Η συνιστώσα αυτή δίνει έμφαση στη σταθερότητα και συστηματικότητα που πρέπει να διέπει το περιβάλλον του παιδιού, προκειμένου οι εγγύτατες διαδικασίες να είναι αποτελεσματικές και να αναπτύσσονται σε τακτική βάση. Το στοιχείο του χρόνου διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα (Rosa & Tudge, 2013): (α) τον *μικροχρόνο*, που αναφέρεται στην έννοια της συνέχειας σε αντιδιαστολή με την έννοια της ασυνέχειας και αφορά στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των εγγύτατων διεργασιών, (β) τον *μεσοχρόνο*, που αναφέρεται στη συχνότητα ανάπτυξης των αλληλεπιδράσεων σε διαστήματα ημερών ή εβδομάδων, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα ή στην ελεύθερη απασχόληση, και (γ) τον *μακροχρόνο*, που επικεντρώνει στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες, τα γεγονότα και τις διαδικασίες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που εξελίσσονται και διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης που άλλαξε τα δεδομένα για τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο.

Τα πέντε συστημικά επίπεδα όπου συντελείται η ανάπτυξη

Το **παιδί** έχει ενεργό συμμετοχή στις διεργασίες ανάπτυξης και μάθησης, οι οποίες διαμορφώνονται από την άμεση επίδραση των διαφορετικών «χώρων» (και των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτούς) στους οποίους δρουν σε καθημερινή βάση τα παιδιά, το σπίτι, το σχολείο, τη γειτονιά, και συνιστούν το επίπεδο των **μικροσυστημάτων**. Τα μικροσυστήματα αποτελούν τα περιβάλλοντα στα οποία το παιδί δραστηριοποιείται καθημερινά, αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και αλληλεπιδρά με άλλα μέλη τους όπως οι γονείς (στο μικροσύστημα της οικογένειας), η/ο νηπιαγωγός και οι συμμαθητές του (στο μικροσύστημα του νηπιαγωγείου), οι φίλοι (στο μικροσύστημα των φίλων), κτλ.

Η ανάπτυξη σχέσεων και συστηματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων συνιστούν την έννοια του **μεσοσυστήματος**, το οποίο αποτελεί τον συνδετικό ιστό ανάμεσα στα μικροσυστήματα και έχει κομβική σημασία στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Ζητούμενο βέβαια αποτελεί η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τη συμβολή όλων όσων συμμετέχουν στα μικροσυστήματα, καθώς οι ποιοτικές σχέσεις είναι αυτές που προάγουν τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, σημαντική είναι η κατανόηση της λειτουργίας του μεσοσυστήματος σε ότι αφορά την ανάγκη, τη σημασία αλλά και τη διαχείριση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 2017). Η συνεργασία αυτή διασφαλίζει τη «συνέχεια» στις εμπειρίες του παιδιού και τις ομαλές **μεταβάσεις**, ενδυναμώνοντας και επεκτείνοντας τα οφέλη τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τα μικροσυστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και στα οποία συμμετέχει το παιδί (π.χ. οικογένεια – νηπιαγωγείο) (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Μεταβάσεις στο νηπιαγωγείο και ζητήματα ετοιμότητας). Οι νηπιαγωγοί αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με φορείς και υπηρεσίες που υποστηρίζουν τους γονείς και τα παιδιά, ώστε να προάγουν με τον καλύτερο τρόπο την εκπαίδευσή των παιδιών. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία αυτή είναι κομβικής σημασίας ώστε να διαμορφωθούν οι βέλτιστες συνθήκες για την ομαλή προσαρμογή και συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με τους σχετικούς φορείς (π.χ. ιατροπαιδαγωγικά κέντρα), διευκολύνει και προάγει την πρόωπη παρέμβαση, για να διασφαλιστεί ότι κάθε παιδί θα μπορεί να αποκομίσει τα μέγιστα από την εκπαίδευσή του.

Γίνεται αντιληπτή, επομένως, η λειτουργία του τρίτου υποσυστήματος, το **εξωσύστημα**, το οποίο προσδιορίζει χώρους στους οποίους δεν συμμετέχει το παιδί αλλά επηρεάζουν έμμεσα την μάθησή του και καθορίζουν την ποιότητα της ζωής του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις υπηρεσίες πρόνοιας, τις υπηρεσίες/δομές των δήμων/τοπικής αυτοδιοίκησης, τον εργασιακό χώρο των γονιών, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, κτλ. Στο εξωσύστημα εντάσσεται η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας ή κάποιας εκπαιδευτικής περιοχής/περιφέρειας, τα οποία συνιστούν συστήματα που επηρεάζουν έμμεσα το παιδί, καθώς οι δομές και οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο τους ασκούν επίδραση στη λειτουργία του νηπιαγωγείου και στο έργο των νηπιαγωγών.

Η λειτουργία αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο που εντάσσεται στο τέταρτο υποσύστημα, το **μακροσύστημα**, και περιλαμβάνει στοιχεία που καθορίζουν όλα όσα συμβαίνουν στα υπόλοιπα υποσυστήματα. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει τους νόμους του κράτους ως έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής που επιλέγεται κάθε φορά από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, τους κινδύνους του περιβάλλοντος, το αξιακό σύστημα, εθιμικές παραδόσεις κτλ. Το μακροσύστημα δεν αποτελεί ένα στατικό πλαίσιο καθώς περιλαμβάνει ήθη, κυρίαρχες αξίες, κοινωνικοπολιτισμικές πεποιθήσεις και τάσεις που επηρεάζουν έμμεσα αλλά σημαντικά την ποιότητα των εμπειριών κάθενος

από τα μέλη του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου και, κατά συνέπεια, των παιδιών-μαθητών και μελλοντικών πολιτών του (Bronfenbrenner, 1978). Επισημαίνεται ότι οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του *μακροσυστήματος* φιλτράρονται από το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών σε επίπεδο του μικροσυστήματος κάθε οικογένειας και προσδιορίζουν τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των γονιών σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών και τη σχέση που διαμορφώνουν με το σχολικό περιβάλλον.

Οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να αναπτύσσουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στις οικογένειες των οποίων το αξιακό σύστημα και οι πολιτισμικές τους καταβολές και πεποιθήσεις, τα ήθη, η γλώσσα, η θρησκεία, κτλ., δεν είναι τόσο κοντά στην κουλτούρα του σχολείου ώστε να εφαρμόζουν πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές, ενισχύοντας την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγός Νηπιαγωγού: Μάθηση για όλους). Στο *μακροσύστημα* εδράζεται το Πρόγραμμα Σπουδών. Ενώ βρίσκεται σε ένα απομακρυσμένο από το παιδί συστημικό επίπεδο, έχει σημαντική επίδραση στη μάθησή του καθώς θέτει το πλαίσιο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται και ενσωματώνουν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου τις αρχές και τις μεθόδους που προκρίνει το Πρόγραμμα Σπουδών, αποτελεί σημαντική παράμετρο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η έννοια του *χρονοσυστήματος* βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής πορείας του παιδιού, καθώς αντανακλά τη δυναμική της αλλαγής, σε αντιδιαστολή με τη στατικότητα. Δίνεται έμφαση στις αλλαγές στα περιβάλλοντα που συμμετέχει το παιδί στην πορεία του χρόνου και στις επιδράσεις που οι αλλαγές αυτές επιφέρουν στη μάθηση. Μία πολύ σημαντική αλλαγή που προσδιορίζει το *χρονοσύστημα* είναι η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο και η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η αλλαγή πλαισίου που αποτελεί οικολογική μετάβαση για το παιδί συνεπάγεται αλλαγή σχέσεων και ανάληψη νέων ρόλων (Bronfenbrenner, 1978). Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι αυτή η οπτική για την κατανόηση και διαχείριση των *μεταβάσεων* του παιδιού στην εκπαιδευτική του πορεία. Η ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν στη μετάβαση από την οικογένεια ή και τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο κ.ο.κ. δεν αφορά σε μεμονωμένες δράσεις που συντελούνται σε σχέση με τα χρονικά διαστήματα που τα παιδιά τυπικά βιώνουν το πέρασμα από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Αντιθέτως, οι μεταβάσεις γίνονται αντιληπτές ως δυναμικές διαδικασίες που σχετίζονται με την αντίληψη των ρόλων, χρειάζονται προετοιμασία και λαμβάνουν χώρα σταδιακά, με την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών από τις/τους νηπιαγωγούς. Η έννοια του *χρονοσυστήματος* εστιάζει στον **αναπτυξιακό χρόνο**, προσδιορίζοντας τα αναπτυξιακά επιτεύγματα σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο. Το ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς οι αλλαγές που συμβαίνουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ραγδαίες και μπορεί να διαφέρουν από παιδί σε παιδί εξαιτίας της ωρίμανσης αλλά και άλλων παραγόντων, τους οποίους θα πρέπει να συνεκτιμά η/ο νηπιαγωγός για να σχεδιάζει κατάλληλα προγράμματα και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, η έννοια του **ιστορικού χρόνου** προσδιορίζει την ανάγκη θεώρησης των διαχρονικών αλλαγών στην ανάπτυξη και τη μάθηση, οι οποίες γίνονται αντιληπτές σε όλα τα υποσυστήματα στο πέρασμα του χρόνου. Οι ρόλοι που αναλαμβάνει το παιδί καθορίζονται από τον ιστορικό χρόνο, τις τάσεις και τα γεγονότα της επικαιρότητας που βιώνει, τα οποία αντίστοιχα επηρεάζουν τη φύση και την ποιότητα των εμπειριών του. Η πρόσφατη οικονομική, μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, για παράδειγμα, συνδέεται με ιδιαίτερα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά



που συντελέστηκαν σε συγκεκριμένη ιστορική και χρονική περίοδο και τα οποία είχαν σημαντικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό οικογενειών και παιδιών.

#### *Πεδία πρακτικής εφαρμογής στο νηπιαγωγείο*

Το θεωρητικό πλαίσιο της βιο-οικοσυστημικής προσέγγισης βρίσκει πεδίο πρακτικής εφαρμογής στο νηπιαγωγείο και καθορίζει την ύπαρξη αμφίδρομων επιρροών μεταξύ των παιδιών και των σημαντικών ενηλίκων. Η ανάπτυξη των εγγύτατων διεργασιών συνδέεται με τις θετικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με άτομα και υλικά/εκπαιδευτικά στοιχεία του περιβάλλοντος των νηπιαγωγείων υπογραμμίζοντας τον υποστηρικτικό ρόλο των νηπιαγωγών. Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν τις/τους νηπιαγωγούς να κατανοήσουν, για παράδειγμα, ποια δομικά χαρακτηριστικά και ποιες λειτουργικές σχέσεις διευκολύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στο μικροσυστημικό επίπεδο της τάξης είναι (Tudge et al., 2017): (α) σε τι είδους δραστηριότητες επιλέγει το κάθε παιδί να απασχοληθεί, ομαδικές ή ατομικές (συνοχή), (β) πώς περνά στο νηπιαγωγείο (προσωπικοί φίλοι-προσωπικός χώρος), (γ) με πόσα και με ποια παιδιά επιλέγει να συναναστραφεί (αριθμός μελών και συχνότητα επαφών), (δ) πόσο χρόνο αφιερώνει για τις αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένα αντικείμενα, προτιμάει να παίζει με το οικοδομικό υλικό ή να ασχολείται με τα βιβλία της βιβλιοθήκης (τάσεις), (ε) τι είδους τεκμήρια μπορούν να αποκαλύψουν την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων του και να αποφέρουν εξίσου σημαντικά συμπεράσματα για την ερμηνεία των βασικών δομικών στοιχείων του μοντέλου «Διεργασία-Πρόσωπο-Πλαίσιο-Χρόνος». Τα χαρακτηριστικά του στοιχείου «Πρόσωπο», για παράδειγμα, καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τα αντικείμενα του νηπιαγωγείου και τα υπόλοιπα πρόσωπα. Η/Ο νηπιαγωγός παρατηρώντας ένα παιδί που συστηματικά δημιουργεί παρόμοιες κατασκευές με το οικοδομικό υλικό, ενθαρρύνει με κατάλληλες ερωτήσεις την πολυπλοκότητα στη σκέψη και κατ' επέκταση στο έργο του παιδιού. Έτσι, παρέχει ευκαιρίες στο παιδί ώστε να αναπτύξει περαιτέρω τις δεξιότητές τους και να μην ατονήσουν ή περιοριστούν. Ενδεικτικά:

- *πώς μπορείς να κάνεις το κτίριο ψηλότερο;*
- *τι ακριβώς πρέπει να κάνεις για να είναι γερό και να μην πέφτει;*
- *θα μπορούσες να φτιάξεις μια γέφυρα που να το συνδέει με το κτίριο που έχει κατασκευάσει ο Ρέντα;*

Η ευρύτητα των χαρακτηριστικών στοιχείων του «Προσώπου» επηρεάζει αντίστοιχα και τη διδασκαλία. Μία διδακτική στρατηγική, για παράδειγμα, που εφαρμόζεται εξίσου με τον ίδιο τρόπο σε όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά της τάξης δεν έχει πιθανότητες να είναι επιτυχής και να μεγιστοποιήσει τις εγγύτατες διεργασίες, εφόσον δεν λαμβάνει υπόψη τα ατομικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών (Πρόσωπο). Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός ντροπαλού παιδιού (*ισχύς ή διάθεση*) που δυσκολεύεται να ενσωματωθεί σε ομάδες συνομηλίκων, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να υποστηρίξει με κατάλληλες στρατηγικές την ανάπτυξη λειτουργικών σχέσεων στο πλαίσιο του μικροσυστήματος του νηπιαγωγείου και να ενθαρρύνει την ομαλή προσαρμογή του σε αυτό. Στην περίπτωση ενός χαρισματικού παιδιού, ή με αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη (*ατομικοί πόροι*), η/ο νηπιαγωγός πρέπει να προσδιορίσει στρατηγικές που θα κινητοποιήσουν το παιδί και θα κάνουν τη μαθησιακή εμπειρία να φαίνεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Αντίστοιχα, στην περίπτωση του παιδιού που έχει μία σωματική αναπηρία ή προέρχεται από διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος που κινείται και συμπεριφέρεται μπορεί να

διαφέρουν από εκείνα των άλλων παιδιών της τάξης (*χαρακτηριστικά αξιώσεων*), ως εκ τούτου η/ο νηπιαγωγός πρέπει να σκεφτεί τις ενταξιακές πρακτικές που θα αναπτύξει ώστε το παιδί να νιώσει ασφάλεια, σεβασμό και αποδοχή και να αναπτύξει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Μάθηση για όλους).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν το Πλαίσιο. Μία συνήθης ενέργεια είναι η διαμόρφωση του χώρου και των υλικών με τρόπο που να ενισχύονται οι *εγγύτατες διεργασίες* στο μικροσύστημα. Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη και η μάθηση ποτέ δεν λαμβάνουν χώρα μόνο σε ένα μικροσύστημα (Bronfenbrenner, 1978). Το μικροσύστημα της οικογένειας και ο τρόπος με τον οποίο ενθαρρύνονται οι αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτό, επηρεάζουν κάθε παιδί του νηπιαγωγείου σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριες του και την/τον νηπιαγωγό, ανεξάρτητα από την χωροταξική διάταξη της τάξης και των υλικών στοιχείων της (π.χ. των τραπεζών και των καθισμάτων στον χώρο). Κάποια παιδιά που προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα αναμένεται να αναπτύσσουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να έχουν το θάρρος της γνώμης και της επιλογής. Από την άλλη, κάποια άλλα με βάση τις αξίες της κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας προέλευσής τους έχουν συνηθίσει να ακολουθούν οδηγίες και κανόνες που ορίζουν οι ενήλικες, γεγονός που επηρεάζει δυσμενώς τη μετάβαση και την ενεργοποίησή τους σε μαθησιακές καταστάσεις που προϋποθέτουν πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και φαντασία (Tudge et al., 2017). Πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο στοιχεία του *μακροσυστήματος* (αξιακό σύστημα), μετασχηματίζονται με βάση τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των γονέων και κηδεμόνων σε πρακτικές διαπαιδαγώγησης που καθορίζουν τον βαθμό αυτονομίας ή συμμόρφωσης του παιδιού. Γίνεται αντιληπτό, ότι οι διαφορετικές προσδοκίες των γονέων και οι πρακτικές κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδιο ή να διευκολύνουν την μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ανάλογα με το πόσο αυτές είναι περισσότερο κοντά ή μακριά από το αξιακό σύστημα του νηπιαγωγείου.

Το *μακροσύστημα* υπόκειται πάντα σε αλλαγές (σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες), αρκεί κανείς να λάβει υπόψη τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων για την προσχολική εκπαίδευση τα τελευταία εκατό χρόνια. Ομοίως, οι απόψεις διαφορετικών ομάδων ακόμη και αν συμβιώνουν στο ίδιο τοπικό περιβάλλον εξελίσσονται και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (*μακροχρόνος*), γεγονός που αξίζει αναστοχασμού αναφορικά με την ατυχή συνήθη τακτική να ερμηνεύεται με έναν συγκεκριμένο και στερεοτυπικό τρόπο η συμπεριφορά παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή ανήκουν σε συγκεκριμένες εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες (Tudge et al., 2017).

Γίνεται αντιληπτό ότι όπως και το παιδί, έτσι και η/ο νηπιαγωγός φέρει αντίστοιχα χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο που λειτουργεί στο νηπιαγωγείο και αλληλεπιδρά με τα παιδιά. Για παράδειγμα, η *ισχύς* συνδέεται με τη διάθεση που έχει ως προς τον σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων και εποικοδομητικών αλληλεπιδράσεων, οι *ατομικοί πόροι* συνδέονται με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό της/του ρόλο, ενώ τα *χαρακτηριστικά αξιώσεων* είναι ακριβώς αυτά που αντιλαμβάνονται τα παιδιά ήδη από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς και διακρίνουν τη/τον νηπιαγωγό από τους άλλους ενήλικες.

*Η έννοια της «ποιότητας» των προσχολικών πλαισίων*

Οι αρχές της βιο-οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner είναι άμεσα συνδεδεμένες με την πολυδιάστατη έννοια της **ποιότητας** στην προσχολική εκπαίδευση, που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου ενισχύει την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (CARE PROJECT). Συγκεκριμένα, τα επίπεδα της ποιότητας επιδρούν (α) στο παιδί ως άτομο, (β) στις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί και αναπτύσσονται στο μικροσυστημικό επίπεδο της τάξης, (γ) στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των δομικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών των διαφορετικών «χώρων» που διέπουν το μεσοσύστημα και εξωσύστημα και επηρεάζουν έμμεσα και άμεσα τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, και (δ) στο επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας και διακυβέρνησης που εμπεριέχονται στο μακροσύστημα και γίνονται αντιληπτά σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και την εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγών είναι η αντίληψη που έχουν για την εικόνα του παιδιού του νηπιαγωγείου και για το πώς μαθαίνουν τα μικρά παιδιά. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αντιλαμβάνεται το παιδί ως μια αυτόνομη οντότητα με μοναδικά χαρακτηριστικά, προδιαθέσεις, ενδιαφέροντα και ανάγκες και το υποστηρίζει ώστε να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αναδείξει και να εξελίξει τις δυνατότητές του αλλά και να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, θέτοντας το ίδιο στόχους που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία του και τη δράση του ως ενεργός πολίτης. Η συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδος έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδεις για την αναπτυξιακή πορεία και σχολική επιτυχία των παιδιών, ενώ παράλληλα καταγράφονται πορίσματα για τη **μακροχρόνια θετική επίδραση της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης** στη μετέπειτα ζωή και ευημερία του ατόμου (Meloy et al., 2019).

Η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που σκέφτονται και αναπτύσσονται τα παιδιά οι οποίες αποτελούν τη βάση για την μετέπειτα ζωή. Η έρευνα έχει δείξει ότι σημαντικές αλλαγές στον εγκέφαλο και τη συμπεριφορά λαμβάνουν χώρα σε αυτές τις μικρές ηλικίες οι οποίες ενισχύονται και θεμελιώνονται με την εκπαίδευση δείχνοντας ότι η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αυτήν την αναπτυξιακή περίοδο συνδέεται με καλύτερες ευκαιρίες και θετικά αποτελέσματα στην μετέπειτα ζωή τους. **Η ποιοτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θεωρείται κομβικής σημασίας** καθώς θέτει τις βάσεις για μια επιτυχημένη δια βίου μάθηση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Με στόχο την οργάνωση ποιοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων οι νηπιαγωγοί εστιάζουν κατά βάση στις δύο διαστάσεις της ποιότητας: (α) την *ποιότητα διεργασίας* και (β) την *ποιότητα προσανατολισμού* ενώ λαμβάνουν υπόψη βασικές παραμέτρους που αφορούν την τρίτη διάσταση, (γ) την *ποιότητα διαχείρισης* (European Commission, 2014· Slot et al., 2015).

Η **ποιότητα διεργασίας** αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που αφορούν τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, στο οποία ενσωματώνονται η μάθηση και η ανάπτυξη του. Στο πλαίσιο της προσέγγισης του Bronfenbrenner η ποιότητα διεργασίας αφορά τις εγγύτατες διεργασίες που προσδιορίζονται από στοιχεία όπως (Moser et al., 2014): i. η *ποσότητα* (η αύξηση της ηλικίας δηλ. του παιδιού επιφέρει αντίστοιχα αύξηση των προσδοκιών των σημαντικών άλλων απέναντί του σχετικά με αναμενόμενες συμπεριφορές καθώς και σχετικά με αλλαγές στον ρόλο του που θα έχουν διάρκεια και συνέπεια), ii. η *ποιότητα* (η αναγνώριση του ενεργού ρόλου του παιδιού τροποποιεί τις αλληλεπιδράσεις του με τα πρόσωπα και αντικείμενα του περιβάλλοντος από μονοκατευθυντικές σε αμοιβαίες, προσδίδοντας επιπλέον ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και διάθεση για



συνεργασία) και ii. το *περιεχόμενο* (ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων, η παροχή υλικών και οι ευκαιρίες για παιχνίδι δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει περεταίρω γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και την ανάπτυξή του).

Η ποιότητα διεργασίας προσδιορίζει επιπλέον κριτήρια για τον τρόπο και το επίπεδο που το νηπιαγωγείο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Βασικά ζητήματα αναφοράς είναι (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019): (α) η εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών (ποιότητα και ποικιλία δραστηριοτήτων), (β) η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά, (γ) οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, (δ) οι σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών και άλλους φορείς. Σημαντική παράμετρος που διατρέχει τα ζητήματα αυτά είναι οι σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Χαρακτηριστικά ποιότητας όπως η σταθερότητα των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, το ευχάριστο κλίμα συνεργασίας, η δέσμευση σε ένα κοινό όραμα και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων έχουν θετικές επιπτώσεις στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η *παιδαγωγική διαδικασία* και η *ποιότητα της διεργασίας* είναι συγγενείς έννοιες αλλά διαφορετικές υπό την έννοια ότι η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να χαρακτηρίζεται από χαμηλή ή υψηλή ποιότητα, με άμεση επίδραση στα παιδιά.

Η **ποιότητα διαχείρισης** αναφέρεται σε δομικά χαρακτηριστικά που είναι ως έναν βαθμό σταθερά με την έννοια ότι δεν αλλάζουν αλλά είναι διαχειρίσιμα. Για παράδειγμα, ο αριθμός των παιδιών μίας τάξης είναι σταθερός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο θα υποστηριχθούν οι ομάδες και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις είναι ένα ζήτημα που διαχειρίζεται η/ο νηπιαγωγός της τάξης. Τα ζητήματα που αφορούν την ποιότητα διαχείρισης, καθορίζονται από την κείμενη νομοθεσία και αναφέρονται στον σχεδιασμό και την οργάνωση του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου, στα διαθέσιμα παιχνίδια, στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, στις αρμοδιότητες της/του προϊσταμένης/ου ή διευθύντριας/ή της σχολικής μονάδας, στις συνθήκες ασφάλειας και υγιεινής, στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, στην αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται ζητήματα που αφορούν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στο πλαίσιο της ικανοποίησης των αρχών και των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και των σχετικών οδηγιών (Moser et al., 2014).

Η **ποιότητα προσανατολισμού** αναφέρεται στις απόψεις, τις αξίες, την επιστημολογική τοποθέτηση και τις στάσεις απέναντι στις μαθησιακές επιδιώξεις και αφορά όχι μόνο τον τρόπο που η/ο κάθε νηπιαγωγός κατασκευάζει τον επαγγελματικό της/του ρόλο αλλά και τον τρόπο που προσδιορίζεται το κοινό όραμα και η παιδαγωγική προσέγγιση στα διάφορα επίπεδα του συστήματος. Επομένως η ποιότητα προσανατολισμού αποτελεί μία διευρυμένη διάσταση υπό την έννοια ότι περιλαμβάνει τις διαφορετικές οπτικές και προσδοκίες όλων εμπλεκόμενων (των γονέων και των εκπροσώπων της ευρύτερης κοινωνίας) στον καθορισμό των επιθυμητών διαδικασιών, στη δημιουργία βέλτιστων διαρθρωτικών συνθηκών και στον καθορισμό των κοινών αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών στόχων (ως προς το περιεχόμενο, τις αξίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις) που χρησιμεύουν ως θεμέλιος λίθος του Προγράμματος Σπουδών και του εκπαιδευτικού έργου.

Αυτή η πτυχή της ποιότητας δίνει έμφαση στη συνοχή και τον συνεχή διάλογο μεταξύ των εκπροσώπων των συστημάτων που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα το παιδί τονίζοντας παράλληλα τον ρόλο που έχει η **καθολική προσχολική εκπαίδευση** σε ότι αφορά την υποστήριξη του δικαιώματος του παιδιού για την εκπαίδευση και για την προαγωγή της δικαιοσύνης και της ισότιμης ένταξης όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον χωρίς διακρίσεις. Συγκεκριμένα, η ένταξη και η προσιτή πρόσβαση σε

ποιοτικά περιβάλλοντα μάθησης αποτελούν οικουμενικό δικαίωμα για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά, δυσμενή ή/και απειλητικά περιβάλλοντα καθώς και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Melhuish et al., 2015). Η καθολική προσχολική εκπαίδευση συμβάλει στην αποτροπή του σχηματισμού κενού στην απόκτηση πρώιμων ικανοτήτων και ως εκ τούτου αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και της εκπαιδευτικής ένδειας (Council of the European Union, 2019). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η καθολική εφαρμογή της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης που όχι μόνο επηρεάζει θετικά την εξέλιξη των παιδιών, αλλά συμβάλει στην πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών και στην έγκαιρη παρέμβαση και αντιμετώπισή τους. Η καθολική παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας δρα κατά των ανισοτήτων και των αποκλεισμών, λειτουργεί αντισταθμιστικά στα μαθησιακά και αναπτυξιακά ελλείμματα και προασπίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού στην ποιοτική εκπαίδευση.

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως σύστημα και τα ζητήματα ποιότητας:**

- ✓ Τι γνωρίζω για τα χαρακτηριστικά των βασικών οικολογικών πλαισίων που συμμετέχουν τα παιδιά της τάξης μου;
- ✓ Τι είδους προσδοκίες αλληλεπιδράσεις και σχέσεις αναπτύσσονται στα επιμέρους οικολογικά συστήματα και πώς τα αξιοποιώ στη διδακτική μου πρακτική;
- ✓ Ποιες επιπλέον πληροφορίες χρειάζομαι να λάβω από τα μέλη των επιμέρους συστημάτων ώστε να ενισχύσω τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών;
- ✓ Τι είδους ενέργειες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη ισχυρότερων συνδέσεων και κοινών αντιλήψεων σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών μεταξύ της οικογένειας, των συνομηλίκων και της κοινότητας;
- ✓ Με ποιο τρόπο και με ποιες συνεργασίες μπορώ να παρέχω ευκαιρίες «συνέχειας» της μάθησης των παιδιών ανάμεσα στα επιμέρους οικολογικά συστήματα;
- ✓ Ποια στοιχεία του πλαισίου μπορώ να αλλάξω ή να βελτιώσω για να ενισχύσω την ποιότητα του προγράμματος του νηπιαγωγείου;
- ✓ Πώς μπορώ να εξασφαλίσω υψηλή ποιότητα στην παιδαγωγική διαδικασία;
- ✓ Ποιες αντιλήψεις μεταξύ των νηπιαγωγών χρειάζονται να αλλάξουν για να διασφαλιστεί η ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bloom, P. J., Hentschel, A., & Bella, J. (2010). *A great place to work: Creating a healthy organizational climate*. Lake Forest, IL: New Horizons.
- Bronfenbrenner, U. (1978). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & Jr. and K. Lóschner (Eds), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris P., A. (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon & R. Lerner, (Eds). *Handbook of child psychology. Theories of development* (pp. 999–1058). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Child handbook of psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- CARE PROJECT (χ.η.). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου, 2021 από <https://ecec-care.org/en/>
- Council of the European Union (2019). *Council recommendation on high-quality early childhood education and care systems*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_en)
- Dennis, S. & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92. DOI: 10.1080/02568543.2012.739589
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Eurydice Brief: Key data on early childhood education and care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Retrieved from [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2014). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. WP4.1 Curriculum and quality analysis impact review, CARE. Retrieved from <http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports>
- Meloy, B., Gardner, M., & Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the evidence on preschool effectiveness: Insights for policymakers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Moser, T., Melhuish, E., Petrogiannis, K., Pastori, G., Slot, P., & Leseman, P. (2014). *Initial framework for evaluating and monitoring ECEC quality and wellbeing*. Working paper published online for eliciting stakeholder contributions. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University. Retrieved from <http://ecec-care.org/resources/publications>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.14050>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 4-28.
- Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος, (επιμ). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση – Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σελ. 387-431). Εκδόσεις Τόπος.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rosa, M., E., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Roubinov, D.S., Bush, N.R., Hagan, M.J., Thompson, J., Boyce, W.T. (2020). Associations between classroom climate and children's externalizing symptoms: The moderating effect of kindergarten children's parasympathetic reactivity. *Developmental Psychopathology*, 32(2), 661-672. doi: 10.1017/S095457941900052X. PMID: 31179951; PMCID: PMC6957767.
- Slot, P. L., Leseman, P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood education. In L., Cohen & S., Waite-Stupiansky (Eds.), *Theories of Early Childhood Education* (pp. 67-79). London & New York: Routledge

## A2. Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου

### A2.1 Εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη

**Λέξεις κλειδιά:** ολόπλευρη ανάπτυξη, ολιστική μάθηση, σωματικός τομέας, γνωστικός τομέας, κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας, αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες, κοινωνιογνωστικές ικανότητες, ατομικός παράγοντας, κοινωνικοπολιτισμικός παράγοντας, πολιτισμικά μοντέλα

Η προσχολική περίοδος χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, οι οποίες είναι εμφανείς ακόμη και μεταξύ των 4 και 6 ετών. Η ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει, επομένως, την καλή γνώση των «ορόσημων» της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία. Η γνώση αυτή καθορίζει όχι μόνο το περιεχόμενο της μάθησης αλλά και την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών από τις/τους νηπιαγωγούς στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της οργάνωσης αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά είναι **αναπτυξιακά κατάλληλες** όταν λαμβάνουν υπόψη το ρυθμό της ανάπτυξης του κάθε παιδιού, ενισχύουν την πρωτοβουλία του, έχουν την απαιτούμενη διάρκεια και επαναλαμβάνονται ενσωματώνοντας κάθε φορά το βέλτιστο στάδιο δυσκολίας ώστε να οδηγούν σε βελτίωση και αλλαγή. Η γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και του τρόπου που τα χαρακτηριστικά αυτά αλληλεπιδρούν με τα στοιχεία και τις διεργασίες του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για τις/τους νηπιαγωγούς καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Η γνώση αυτή καθοδηγεί τόσο τον σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων όσο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η **ολόπλευρη ανάπτυξη** των παιδιών αποτελεί βασικό σκοπό του νηπιαγωγείου. Αν και στις διάφορες επιστήμες χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να περιγράψουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανάπτυξη και τη μάθηση, η βασική παραδοχή για την αναπτυξιακή και μαθησιακή διαδικασία είναι ο αλληλεπιδραστικός και ολιστικός χαρακτήρας τους. Οι ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά σε σχέση



με έναν τομέα επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στους άλλους τομείς. Επομένως είναι σημαντικό στο νηπιαγωγείο να προσφέρονται ερεθίσματα που σέβονται τον τρόπο που αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα μικρά παιδιά, και αφορούν και στους τρεις βασικούς τομείς της ανάπτυξης, σωματικό, γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Στο πλαίσιο του **ανάστροφου σχεδιασμού**, η σύνδεση των βασικών ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν, με τις ειδικές θεματικές των μαθησιακών περιοχών και τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος του νηπιαγωγείου (Stoian, 2016).

Αντίστοιχα, η **μάθηση** στο νηπιαγωγείο έχει **ολιστικό χαρακτήρα**. Τα παιδιά μαθαίνουν καθώς εξερευνούν τον κόσμο χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Η συμμετοχή του σώματος και των αισθήσεων και η αξιοποίηση της κίνησης στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν σημαντική παράμετρο στην επεξεργασία και την εμπέδωση των πληροφοριών, ενισχύουν τη μνήμη και κινητοποιούν τα παιδιά να εμπλακούν περισσότερο ενεργά. Επιπλέον, η μάθηση μέσω της κίνησης λειτουργεί υποστηρικτικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που δυσκολεύονται να μείνουν συγκεντρωμένα για πολύ ώρα σε μια δραστηριότητα και αποφορτίζει από την ένταση της προσπάθειας και διευκολύνει στη διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων (An & Carr, 2017· Casasanto, 2011· Madan & Singhal, 2012· Sansom, 2011).

Η εμπειρία αποτελεί τη βάση για τη μάθηση δημιουργώντας νοητικές αναπαραστάσεις οι οποίες δομούνται αθροιστικά. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι πιο ισχυρές όταν υπάρχουν κοινά στοιχεία στις εμπειρίες, παρά όταν δεν υπάρχουν. Η μάθηση εξαρτάται από δίκτυα νευρώνων που βρίσκονται διασκορπισμένα σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου: οπτική, ακουστική και κιναισθητική περιοχή. Όταν προσφέρονται ερεθίσματα που πυροδοτούν διαφορετικά δίκτυα νευρώνων - πολυαισθητηριακή εμπειρία- δεν δημιουργούνται κενά στη μάθηση και εδραιώνονται οι γνώσεις (An & Carr, 2017). Σημαντικά στοιχεία για την μάθηση είναι, επομένως, η ποιότητα και η συχνότητα του ερεθίσματος, αλλά και η κινητοποίηση για τη μάθηση, καθώς η συναισθηματική κατάσταση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο η οποία μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη του ερεθίσματος, για παράδειγμα μέσω της προσοχής, αναδεικνύοντας την άρρηκτη σύνδεση του γνωστικού με τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Επιπρόσθετα, εσωτερικές νοητικές καταστάσεις μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η φαντασία και η νοητική διεργασία, κατά το παιχνίδι προσποίησης. Από την άλλη, η ασφάλεια που νιώθει ένα παιδί, σωματική και συναισθηματική, αποτελεί το κυρίαρχο πλαίσιο για την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης σε όλους τους τομείς (Allen & Kelly, 2015).

#### *Βασικά αναπτυξιακά ορόσημα και σύνδεση με τη μάθηση*

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε βασικά ορόσημα σε σχέση με τον κάθε έναν από τους τρεις βασικούς τομείς ανάπτυξης, τον σωματικό, τον γνωστικό και τον κοινωνικοσυναισθηματικό, για τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Τα ορόσημα αυτά συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τις παιδαγωγικές πρακτικές που είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη και να εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί.

#### Σωματικός τομέας

Η σωματική ανάπτυξη και η πρώιμη μάθηση συνδέονται στενά με την υγεία των παιδιών. Είναι αλληλένδετα στοιχεία και το ένα αποτελεί θεμέλιο για το άλλο, καθώς η υγεία είναι η βάση για τη μάθηση, ενώ η εκπαίδευση είναι καθοριστικός παράγοντας της υγείας (Zimmerman & Woolf, 2014). Η σωματική δραστηριότητα των μικρών παιδιών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος παγκοσμίως,

καθώς σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 2014 περίπου 41 εκατομμύρια παιδιά καταγράφηκαν ως υπέρβαρα ή παχύσαρκα (WHO, 2017). Διάφοροι διεθνείς οργανισμοί επισημαίνουν τη σημασία της προαγωγής της φυσικής δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία, για την εδραίωση και διατήρηση της καλής υγείας και μιας υγιούς στάσης ζωής και στην ενήλικη ζωή, τονίζοντας παράλληλα τη σύνδεση με τη θετική ανάπτυξη σε όλους τους τομείς (National Institutes of Health, 2016· Tucker, 2008). Το Κέντρο για το Αναπτυσσόμενο Παιδί στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (2010) περιγράφει τρεις πυλώνες οι οποίοι συμβάλλουν στη σωματική και ψυχική ευεξία του παιδιού:

- σταθερές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις, οι οποίες παρέχουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας θετικές αλληλεπιδράσεις με ενήλικες που ενισχύουν τη μάθησή τους και τα βοηθούν να αναπτύξουν ικανότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν σε αγχωτικές καταστάσεις.
- ασφαλή και υποστηρικτικά δομημένα περιβάλλοντα (οικογενειακό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό), τα οποία αποτελούν φυσικούς και ψυχολογικούς/συναισθηματικούς «χώρους» που επιτρέπουν στο παιδί την ασφαλή, ενεργό συμμετοχή του και λειτουργούν υποστηρικτικά και στις οικογένειες, και τέλος,
- υγιεινή και ποιοτική διατροφή και καλλιέργεια υγιεινών διατροφικών συνηθειών.

Σε σχέση με τη σωματική ανάπτυξη, χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας είναι η ενίσχυση της **ικανότητας χρήσης και ελέγχου του σώματος** (Lightfoot et al., 2014). Ο έλεγχος του σώματος σε σχέση με τον χώρο, αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα, λόγω της μειωμένης επίγνωσης της σωματικής εικόνας, του μεγέθους τους και της κινησιοχωρικής οργάνωσης συχνά συμβαίνουν ατυχήματα. Για παράδειγμα, προσπαθούν να περπατήσουν από ένα ψηλό σημείο ή να σκαρφαλώσουν σε ένα δέντρο, χωρίς να έχουν επίγνωση της απόστασης/του ύψους. Η σωματική ανάπτυξη ακολουθεί μια κοινή τροχιά μεταξύ των παιδιών, αλλά με ατομικές διαφορές ως προς το ρυθμό. Περιλαμβάνει την **ανάπτυξη των αισθητηριακών συστημάτων**, συμπεριλαμβανομένης της όρασης και της ακοής, την **ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων** που απαιτούν έλεγχο και ακρίβεια και την παραγωγή ήχου για την ομιλία. Ενδεικτικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), μπορούν να τρέξουν και να μεταβάλλουν το ρυθμό τους, να αναπηδήσουν και να πραγματοποιήσουν ένα άλμα, να περπατήσουν κατά μήκος μιας δοκού ισορροπίας και με ασφάλεια να σταθούν στο ένα πόδι για αρκετά δευτερόλεπτα (Εικόνα 1). Είναι σε θέση να πετάξουν μια μπάλα πάνω από το κεφάλι τους και να την πιάσουν όταν τους την πετάνε, να εκτελέσουν χορευτικές κινήσεις (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Δ1 Κινητική Αγωγή).



Εικόνα 1 Παιχνίδι ισορροπίας στη δοκό

Ως προς τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, απαιτείται από τα παιδιά πιο συντονισμένη και επιδέξια χρήση των χεριών, των δαχτύλων και του αντίχειρα (Graig & Baucum, 2007). Η κατάκτηση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας σχετίζονται με την ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος του παιδιού, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αφορούν, κυρίως, στην περιορισμένη υπομονή τους και το σχετικά περιορισμένο εύρος της προσοχής που μπορούν να επιδείξουν. Καθώς αποκτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες, γίνονται περισσότερο ικανά να εκτελούν καθημερινές δραστηριότητες, να φροντίζουν τον εαυτό τους και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μαθησιακές απαιτήσεις. Ενδεικτικά, ένα παιδί που ολοκληρώνει το νηπιαγωγείο είναι σε θέση να κουμπώσει και να ξεκουμπώσει τα ρούχα του, να φορέσει τα παπούτσια του, να κόψει με ψαλίδι, να εκτελέσει δράσεις που χρειάζονται μεγαλύτερη επιδεξιότητα (Graig & Baucum, 2007· Lightfoot et al., 2014). Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει **παράγοντες** που θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως (Graig & Baucum, 2007):

- *η ετοιμότητα*: είναι απαραίτητη για την εκμάθηση των κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που έχουν ένα ορισμένο επίπεδο ωρίμανσης και ετοιμότητας μπορούν να επωφεληθούν τα μέγιστα από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μαθαίνουν γρήγορα και με μικρή προσπάθεια (Allen & Kelly, 2015 · Gerson et al., 2014 ).
- *η εξάσκηση*: για τα παιδιά που ζουν σε ένα περιορισμένο ή/και περιοριστικό περιβάλλον, η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων τους μπορεί να καθυστερεί. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, τα κινητοποιεί να εξερευνήσουν και να εξοικειωθούν με βιωματικό τρόπο με διάφορες έννοιες (π.χ. παίζοντας με την άμμο και αδειάζοντάς τη σε διάφορα δοχεία/κουβαδάκια), εξοικειώνεται με έννοιες, όπως «γεμάτο», «άδειο», «μικρό», «μεγάλο»).
- *η προσοχή*: μέσα από την εμπλοκή σε κινητικές ασκήσεις και παιχνίδια, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο, υπακούουν σε οδηγίες και αυξάνεται ο βαθμός συγκέντρωσής τους.
- *η ικανότητα*: τα παιδιά επιχειρούν πράγματα, δοκιμάζοντας τις δυνατότητές τους, απολαμβάνουν τις δοκιμασίες και μέσα από την επανάληψη και τη μίμηση καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους.
- *τα κίνητρα*: τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες, βιώνοντας τη χαρά της συμμετοχής, την χαρά της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της επίτευξης.
- *η επανατροφοδότηση*: η οποία τα βοηθάει να καλλιεργήσουν και να τελειοποιήσουν τις κινητικές δεξιότητές τους μέσα από την επανάληψη. Η επανατροφοδότηση, μπορεί να προέρχεται από την ίδια την κατάκτηση του παιδιού, ως αποτέλεσμα του ενθουσιασμού και της ικανοποίησης που το ίδιο νιώθει.

Τα χαρακτηριστικά της σωματικής ανάπτυξης σε αυτήν την ηλικία είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τις/τους νηπιαγωγούς στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη δράση, την κίνηση και την επαφή με τα αντικείμενα και ο χώρος είναι σημαντικό να αναπροσαρμόζεται, προκειμένου να έχουν ισότιμη πρόσβαση στις κινητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια όλα τα παιδιά (Allen & Kelly, 2015· Bredenkamp & Corple, 1998· Felner et al., 2007).

Στο πλαίσιο αυτό οι νηπιαγωγοί οργανώνουν δραστηριότητες που ενισχύουν την **πολυαισθητηριακή μάθηση**, αξιοποιούν την κίνηση και αναφέρονται σε **ζητήματα ασφάλειας, υγείας και υγιεινής**



(Barnekow et al., 2006 · Darling-Hammond et al., 2018). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εξάσκηση της αδρής και λεπτής κινητικότητας η οποία αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν τη γενικότερη λειτουργικότητα του παιδιού στο περιβάλλον. Στο καθημερινό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να αναπτύσσονται δραστηριότητες που να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, όπως για παράδειγμα να αναγνωρίζουν βασικές έννοιες του χώρου σε σχέση με τα επίπεδα της κίνησης, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αναγνωρίζουν τα χωρικά όρια που απαιτούνται προκειμένου να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Δ.1 Κινητική Αγωγή). Είναι σημαντικό να παρέχεται ποικιλία υλικών (π.χ. τουβλάκια, σκοινάκι, κορδέλες), προκειμένου τα παιδιά να εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας και οι χώροι του του νηπιαγωγείου (εσωτερικός και εξωτερικός) να είναι οργανωμένοι από τον /την νηπιαγωγό με τρόπο που να επιτρέπει την απρόσκοπτη κινητική δραστηριότητα των παιδιών (βλ. Οδηγό Νηπιαγωγού: Το Φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιήσουν τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου για να οργανώσουν δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν παιχνίδια με μπάλες, στεφάνια, εμπόδια και ποικιλία ομαδικών παιχνιδιών (Εικόνα 2). Επιπλέον, θα μπορούσε να οργανωθεί ένας χώρος στην αυλή με διάφορα όργανα γυμναστικής (σκοινιά, λάστιχα, δοκός), αλλά και καθημερινά υλικά (π.χ. άχρηστο υλικό, όπως εφημερίδες για να φτιάξουν μπάλες, ή μπουκάλια πλαστικά με άμμο αντί για κώνους) που μπορεί να αξιοποιηθεί σε ατομικά και οργανωμένα παιχνίδια, υπό την επίβλεψη της/ του νηπιαγωγού.



Εικόνα 2 Ομαδικά παιχνίδια με στεφάνια και τουβλάκια στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου

Η μελέτη της κινητικής συμπεριφοράς σε σχέση με τον γνωστικό τομέα, περιλαμβάνει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ σώματος και νου. Η νευροεπιστήμη έχει προχωρήσει στη διατύπωση προτάσεων για τη σύνδεση της φυσικής δραστηριότητας και της κίνησης με τη δομή του εγκεφάλου και τη γνωστική ανάπτυξη (Donnelly et al., 2016). Για την προσχολική ηλικία επισημαίνεται ότι οι κινητικές και γνωστικές δεξιότητες έχουν παρόμοιο χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, και ότι ιδιαίτερα σε αυτήν την αναπτυξιακή περίοδο σημειώνουν εξαιρετικά επίπεδα επιτάχυνσης συγκριτικά με άλλες ηλικίες (Hilman et al., 2008· Zeng et al., 2017). Η αισθητηριακή και κινητική ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για τις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, οι οποίες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη και στην πρώιμη μάθηση των παιδιών, αλλά σχετίζονται άμεσα και επηρεάζουν και την μελλοντική μαθησιακή τους πορεία (Carlson et al, 2008· Chaddock-Heyman et al., 2013). Ενδεικτικά, αποτελέσματα σύγχρονων μελετών δείχνουν τη

σύνδεση ανάμεσα σε περιορισμούς στις λεπτές κινητικές δεξιότητες και σε περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες στα μαθηματικά και στη γλώσσα (Grissmer et al., 2010· Pagani & Messier, 2012).

### Γνωστικός τομέας

Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η συμπεριφορά των μικρών παιδιών δεν είναι πάντα ενδεικτική της γνωστικής τους ανάπτυξης. Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά δεν είναι σε θέση πάντα να δείξουν τις γνώσεις τους και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους, λόγω περιορισμών που αφορούν τη γλώσσα, την προσοχή αλλά και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να εστιάζουν την προσοχή σε επιμέρους διαστάσεις ενός αντικειμένου ή προβλήματος και συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την οπτική του άλλου. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχέση αιτίου και αιτιατού ενώ ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά συγχέουν το φαινομενικό με το πραγματικό (Lightfoot et al., 2014). Ωστόσο, στη διάρκεια των δύο χρόνων που τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο πολύ σημαντικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα σε σχέση με τη μνημονική λειτουργία και τις γνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες σηματοδοτούν μετατοπίσεις στη σκέψη. Οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις μετατοπίσεις, ώστε να μην χάνονται μαθησιακές ευκαιρίες αλλά και να οργανώνονται κατάλληλες και γνωστικά προκλητικές μαθησιακές εμπειρίες για τα παιδιά.

Προσπαθώντας να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τον κόσμο γύρω τους, τα παιδιά αναπτύσσουν πρώιμες αλλά αρκετά συνεκτικές ιδέες- αφελείς θεωρίες- για τα πράγματα και για τα φαινόμενα, για τις βιολογικές διεργασίες των ζωντανών οργανισμών και για την ψυχική κατάσταση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων (Carey, 2009· Gopnik & Wellman, 2012). Αντίστοιχα, αυτές οι πρώιμες θεωρίες των παιδιών διακρίνονται σε τρεις τομείς: (α) η *αφελής φυσική*, η οποία αναφέρεται στις γνώσεις για τον φυσικό κόσμο, τα αντικείμενα και τα γεγονότα, (β) η *αφελής βιολογία*, η οποία περιγράφει τις γνώσεις για τους ζωντανούς και για μη ζωντανούς οργανισμούς και η (γ) *αφελής ψυχολογία*, που αφορά στην κατανόηση και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Προκειμένου τα παιδιά να εξελίξουν, να συστηματοποιήσουν και να μετασχηματίσουν αυτές τις ιδέες, οι νηπιαγωγοί οργανώνουν μαθησιακές καταστάσεις που προάγουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες και βασισμένες στην εμπειρία γνώσεις των παιδιών, για να επέλθει **εννοιολογική αλλαγή** (Βοσνιάδου και συν., 2008).

Οι διερευνήσεις και η εφαρμογή πρακτικών επεξήγησης και ανάλυσης, η ανάπτυξη λεξιλογίου που επιτρέπει την επικοινωνία και διαχείριση των εννοιών, ενισχύει τη γνωστική τους ανάπτυξη. Σημαντικό είναι οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να εξοικειωθούν με αφηρημένες έννοιες και αιτιώδεις σχέσεις αρκεί να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και να διευκολυνθούν να προχωρήσουν τη σκέψη τους και να διορθώσουν τυχόν λαθεμένες παραδοχές. Για παράδειγμα, στο πεδίο των Μαθηματικών, τα παιδιά από μικρή ηλικία δείχνουν ευαισθησία στο να παρατηρούν κανονικότητες στο περιβάλλον και να σκέφτονται με βάση αυτές, δίχως να σημαίνει ότι μαθαίνουν ή εφαρμόζουν ρητά στατιστική (Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Γ.1 Μαθηματικά). Η αξιοποίηση και συστηματοποίηση της έμφυτης ευαισθησίας των παιδιών στις στατιστικές κανονικότητες και η ανάπτυξη θεωριών για τα φαινόμενα, οι οποίες βασίζονται στην πρόβλεψη, την παρατήρηση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τις σχέσεις συνάφειας, να επενεργούν στο περιβάλλον και να κάνουν συνειδητές επιλογές στην επίλυση προβλήματος (Allen & Kelly, 2015). Η μαθηματική δραστηριότητα, με τις επιμέρους δράσεις καθώς και τα εργαλεία που διαμεσολαβούν αυτές τις δράσεις, είναι αυτές που θα ενισχύσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη και θα οδηγήσουν σταδιακά τα παιδιά στην ανάπτυξη των

μαθηματικών εννοιών. Η μαθηματική δραστηριότητα βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες και δράσεις των παιδιών και εμπερικλείει πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και διεργασίες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό και ευέλικτο συλλογισμό, επιχειρηματολογία, καταγραφές, δημιουργία συμβολισμών, αναστοχασμό, και γενίκευση (Tzekaki, 2020· Tzekaki & Papadopoulou, 2017). Αντίστοιχα, στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών, έρευνες έχουν δείξει ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε διερευνήσεις που αφορούν τα θρεπτικά συστατικά στις τροφές και επεξεργάζονται τις συνδέσεις με τη βιολογική λειτουργία του οργανισμού, οικοδομώντας ένα συνεκτικό σύστημα εννοιών και αιτιωδών σχέσεων, επιδεικνύουν περισσότερο συνεπή και υπεύθυνη συμπεριφορά σε σχέση με τις διατροφικές τους επιλογές, συγκριτικά με εκείνα τα οποία έρχονται σε επαφή με υπεραπλουστευμένες προσεγγίσεις για τη σημασία της τροφής (Gripshover & Markman, 2013).

Η γνώση για το πως αναπτύσσουν τα παιδιά τις ιδέες για τον κόσμο, ποιες **θεμελιώδεις αιτιώδεις αρχές** χρησιμοποιούν αλλά και ποιες είναι οι **δυσκολίες ή τα κενά στη σκέψη τους**, είναι σημαντική ώστε οι νηπιαγωγοί να επιλέγουν κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και κατάλληλο υλικό ώστε να βοηθούν τα παιδιά να εξελίξουν τις εννοιολογικές δομές που έχουν κατακτήσει. Σε ένα παράδειγμα που αφορά τις έννοιες που σχετίζονται με τους αριθμούς, η εμπλοκή των παιδιών με επιτραπέζια παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί για να προάγουν τις νοητικές αναπαραστάσεις των αριθμητικών ποσοτήτων, φάνηκε ότι μπορεί να βελτιώσει τις εκτιμήσεις των παιδιών σε σχέση με ερωτήματα ή προβλήματα που αφορούν σφάλματα στην αριθμογραμμή, τις δεξιότητές τους στη μέτρηση και αναγνώριση των αριθμών αλλά και σε σχέση με άλλες ποσοτικές έννοιες (Laski & Siegler, 2014).

Ως προς το ζήτημα των ιδεών των παιδιών για την ανθρώπινη συμπεριφορά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η είσοδος των παιδιών στο νηπιαγωγείο συμπίπτει με την έναρξη της ικανότητας να διαχωρίζουν τη νοητική και ψυχολογική κατάσταση των άλλων από τη δική τους, να αντιλαμβάνονται ομοιότητες και διαφορές ως προς τις προοπτικές, επιθυμίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων, και να μετασχηματίζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται για να προσαρμοστούν, αλλά και να ελέγξουν τις κοινωνικές καταστάσεις. Πρόκειται για μια νοητική χαρτογράφηση των νοητικών διεργασιών, η Θεωρία του Νου, η οποία καθώς αναπτύσσεται στην προσχολική ηλικία οδηγεί σε σημαντικούς μετασχηματισμούς σε ότι αφορά τον τρόπο που τα παιδιά αντιδρούν στους ανθρώπους και τον τρόπο που μαθαίνουν από αυτούς, στην αντίληψη που έχουν για το δίκαιο και το άδικο αλλά και τον τρόπο που αξιολογούν τις πράξεις τους, θέτοντας τα θεμέλια για τη μετέπειτα ηθική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου συνδέεται με **κοινωνιογνωστικές ικανότητες** που καλλιεργούνται μέσω της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αν και τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ελλείμματα σε σχέση με τη Θεωρία του Νου, η συστηματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στο να ξεπεραστούν σχετικά εμπόδια στη συμπεριφορά και τη μάθηση (Lightfoot et al., 2014).

Η **γλωσσική ανάπτυξη**, παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ως φορέας πολιτισμικών αξιών και πρακτικών. Τα γλωσσικά ερεθίσματα, και ιδιαίτερα ο τρόπος που μιλά ο εκπαιδευτικός, μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία, τη μνήμη, την κατανόηση, και τα κίνητρα για τη μάθηση. Η διαλογική ανάγνωση ιστοριών, κατά την οποία τα παιδιά περιγράφουν τις εικόνες και δείχνουν τα στοιχεία τους που σχετίζονται με την ιστορία θέτοντας και απαντώντας ερωτήσεις με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με το περιεχόμενο της αφήγησης, είναι ένα μόνο παράδειγμα παιδαγωγικής στρατηγικής για τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η χρήση ποικίλου λεξιλογίου από την/τον νηπιαγωγό κατά τη συνομιλία με τα παιδιά, η προσπάθεια επέκτασης

της συζήτησης σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα (και όχι η συχνή αλλαγή θέματος), η αξιοποίηση ανοικτών ερωτήσεων και η έναρξη συζητήσεων με βάση τα ενδιαφέροντα ή τη δράση των παιδιών, αποτελούν στρατηγικές που ενισχύουν τις ικανότητες των παιδιών σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού, με μακροπρόθεσμα οφέλη σε σχέση με τη σχολική τους πορεία (Dickinson & Porche, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές οι γνωστικές δυνατότητες των νηπίων δεν αξιολογούνται επαρκώς όπως έδειξε σχετική έρευνα στην οποία η πραγματική απόδοση των παιδιών νηπιαγωγείου ήταν πολύ υψηλότερη (οκτώ φορές) από ότι είχαν εκτιμήσει όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, αλλά και ειδικοί στην εκπαίδευση των παιδιών και των εκπαιδευτικών (βλ. Claessens et al., 2014). Γενικά τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών έχουν αναπτύξει τις νοητικές δομές ώστε να δώσουν απάντηση σε ένα ερώτημα ή να προβλέψουν τι θα συμβεί σε μια κατάσταση ή σε σχέση με ένα φαινόμενο, αξιοποιώντας ό,τι ήδη γνωρίζουν ακόμη και εάν αυτή η γνώση είναι περιορισμένη. Επίσης, έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν μέσα από τις σκόπιμες πράξεις τους, αξιοποιώντας μεθόδους δοκιμής και λάθους ή άτυπα πειράματα. Αν και δεν έχουν αναπτύξει τη στρατηγική σκέψη των μεγαλύτερων παιδιών, η διάθεση να «ψάξουν να βρουν» την πληροφορία ή να σκέφτονται «τι θα συμβεί εάν», δείχνει μια θετική στάση απέναντι στις γνωστικές προκλήσεις που σηματοδοτεί την εξέλιξη των νοητικών τους ικανοτήτων, σε σχέση με τη διαδικασία της διερεύνησης. Μάλιστα, καθώς αναπτύσσουν **διαισθητική και βιωματική προσέγγιση** για τα πράγματα και τα φαινόμενα, οι αλληλεπιδράσεις και οι κοινές δραστηριότητες με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες αποτελούν σημαντικές ευκαιρίες και πλαίσιο για τη γνωστική ανάπτυξη.

#### *Κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας*

Η μάθηση στο νηπιαγωγείο είναι μια κοινωνική δραστηριότητα που μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα στα παιδιά όταν λαμβάνει χώρα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές-συμμαθήτριες), να συνεργάζονται, να διατηρούν την προσοχή και να αποκτούν, σταδιακά, τον έλεγχο της μάθησής τους (Denham & Brown, 2010). Οι αλληλεπιδράσεις και το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη αποτελούν παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν διευκολυντικά ή περιοριστικά σε σχέση με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς συνδέονται με την αίσθηση του εαυτού και την ανάπτυξη κινήτρων απέναντι στη μάθηση.

Ιδιαίτερα σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερο **συνεκτική αντίληψη για τον εαυτό** και για τις ικανότητές τους. Οι απόψεις τους για το τι μπορούν να καταφέρουν σε διάφορους τομείς σχετίζονται με ποικίλες παραμέτρους, μεταξύ των οποίων η αυθόρμητη σύγκριση με τα άλλα παιδιά και η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για το τι έχουν καταφέρει και για το πως το κατάφεραν. Αυτές οι απόψεις επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών, την επιμονή σε ένα καθήκον ή ένα έργο, τα κίνητρα για να επιτύχουν σε αυτό που κάνουν και γενικότερα στη μαθησιακή συμπεριφορά τους (Penderi, Petrogiannis, & McDermott, 2014). Ιδιαίτερα η ανατροφοδότηση που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της προόδου του κάθε παιδιού, σε σχέση με τα κριτήρια και τους παράγοντες της επιτυχίας (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη μάθηση) συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην σχολική επιτυχία του (Hamre, 2014). Είναι μια σημαντική περίοδος για



τα παιδιά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και σε σχέση με τα Θεματικά Πεδία του Προγράμματος Σπουδών.

Η συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τρεις βασικούς τύπους ικανοτήτων: (α) αναγνώριση συναισθημάτων, (β) έκφραση συναισθημάτων και επικοινωνία, και (γ) ρύθμιση συναισθημάτων (Denham, 2006). Η κοινωνική ανάπτυξη, υιοθετώντας την προσέγγιση της επάρκειας, περιλαμβάνει (Paradourou et al., 2014):

- *ενδοατομικές δεξιότητες*: σχετίζονται με την αυτορρύθμιση και τη διαχείριση των ματαιώσεων και αφορούν στην ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στην ομάδα, να συνεργάζονται, να ακολουθούν τις οδηγίες και να τηρούν τους κανόνες, ή όπως προσδιορίζεται στη βιβλιογραφία ως κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση ή μαθησιακές συμπεριφορές,
- *διαπροσωπικές δεξιότητες*: αναφέρονται στην επίλυση προβλήματος, στις σχέσεις συνομηλίκων, στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά (μοιράζομαι, σέβομαι, κτλ.).

Στο πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξης, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, δομούνται ποικίλες επιμέρους ικανότητες οι οποίες είναι αλληλένδετες και μπορούν να διακριθούν σε πέντε κατηγορίες όπως φαίνεται και στο παρακάτω Σχήμα 3 (Allen & Kelly, 2015):



Σχήμα 3 Ομάδες κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας (προσαρμογή σχ. από Allen & Kelly 2015)

Η κάθε μια κατηγορία συμβάλλει σημαντικά στην προαγωγή της ευημερίας και μάθησης του παιδιού, καθώς αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες, διαμορφώνοντας τη βάση της ετοιμότητας του παιδιού να δεχθεί στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη του νηπιαγωγείου. Σημαντικό ως προς αυτό είναι το κατά πόσο το ίδιο το νηπιαγωγείο προετοιμάζει το παιδί και την οικογένεια για τη μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον

καθιστώντας την ετοιμότητα των βασικών πλαισίων της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού, αποτελεσματική για να υποστηρίξουν την προσπάθεια του παιδιού (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Μεταβάσεις και ζητήματα ετοιμότητας στο νηπιαγωγείο). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, ανεξάρτητα από το οικογενειακό και μαθησιακό τους προφίλ, επωφελούνται γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά από τις πρακτικές μετάβασης, του σχολείου και της οικογένειας, η επίδραση των οποίων ενισχύει τα θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της φοίτησης στο νηπιαγωγείο για τη σχολική και μετέπειτα επίτευξη των παιδιών (Benner, Thornton & Crosnoe, 2017).

- *Αυτογνωσία*: Η ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και να αντιλαμβάνεται το πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Σχετίζεται με την ικανότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων του και της αναγνώρισης των κοινωνικών περιορισμών.
- *Αυτοδιαχείριση*: Η ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις του και τη συμπεριφορά του σε διαφορετικές καταστάσεις, με αποτελεσματικό τρόπο. Αφορά στη διαχείριση του άγχους του, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την παρακίνηση του εαυτού και την ικανότητα αυτορρύθμισης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του.
- *Κοινωνική ευαισθητοποίηση*: Αφορά στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου, να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα και να κατανοεί τους κοινωνικούς και ηθικούς περιορισμούς.
- *Κοινωνικές δεξιότητες*: Προσδιορίζονται από την ικανότητα δημιουργίας αλλά και διατήρησης υγιών σχέσεων με διαφορετικά άτομα και κοινωνικές ομάδες. Σχετίζονται με την επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργασία, την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, την αναζήτηση και προσφορά βοήθειας όταν χρειαστεί.
- *Λήψη αποφάσεων*: Αφορά στην ικανότητα λήψης αποφάσεων για ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με βάση τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες. Προϋποθέτει την αξιολόγηση των συνεπειών της όποιας συμπεριφοράς, για την ευημερία την δική του και των άλλων.

Βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου είναι η σταδιακή διεκδίκηση της **αυτονομίας** τους. Αυτό που τα διαφοροποιεί από τις μικρότερες ηλικίες είναι ότι είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς και τα ηθικά κριτήρια, ενώ έχουν την τάση να συμμορφώνονται σε αυτά δίνοντας έμφαση σε εξωτερικά κυρίως κίνητρα και συνέπειες. Καθώς γίνονται πιο ανεξάρτητα από την οικογένεια και τους γονείς και περνούν περισσότερες ώρες στο νηπιαγωγείο, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη θέση τους σε αυτόν. Οι **φυλίες** που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες και άλλα παιδιά αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ενώ ιδιαίτερα φαίνεται να τους απασχολεί το πόσο αποδεκτοί και αρεστοί είναι από τους συνομηλίκους.

Η/Ο νηπιαγωγός ενισχύει τη λειτουργική αυτονομία των παιδιών, την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα καθοδηγεί τη διαπραγμάτευση για τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου κανόνων, στη βάση υποθέσεων για τις πιθανές συνέπειες της συμπεριφοράς, προάγοντας την **υπευθυνότητα** των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυξανόμενη δυνατότητα των παιδιών να **ρυθμίζουν τα συναισθήματα, τη σκέψη και η δράση τους, να αντιλαμβάνονται τη θέση των άλλων και να ανταποκρίνονται στο συναισθηματικό τους βίωμα** (Rumble et al., 2010). Η αντίληψη που για πολλά χρόνια επικρατούσε ότι τα παιδιά στην ηλικία του νηπιαγωγείου είναι εγωκεντρικά (βλ. Avgitidou &

Likomitrou, 2017) οδήγησε αρκετούς γονείς και εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι δεν έχει νόημα να συζητούν με τα παιδιά για τα συναισθήματα, παρά μόνο σε μεγαλύτερες ηλικίες, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και δείχνουν ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, καθώς επίσης θέλουν να μάθουν για την αιτία τους (Allen & Kelly, 2015). Βέβαια, τα παιδιά στην ηλικία που φοιτούν στο νηπιαγωγείο εξακολουθούν να θεωρούν ότι «είναι το κέντρο του κόσμου» και να θέλουν την προσοχή στραμμένη επάνω τους. Συχνά είναι ανυπόμονα και δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους ή να μοιραστούν τα πράγματά τους. Όμως, καθώς αναπτύσσουν τη **Θεωρία του Νου** και εξελίσσουν τις **κοινωνικές τους δεξιότητες**, αρχίζουν σταδιακά να κατανοούν τη θέση του άλλου και τη σημασία να μοιράζονται τα παιχνίδια και τα υλικά την ώρα του παιχνιδιού και της εργασίας, αντίστοιχα, καθώς αυτό διευκολύνει την προσέγγιση των άλλων παιδιών και το **συνεργατικό παιχνίδι** που ήδη από την ηλικία των 4 ετών έχει αρχίσει να αναπτύσσεται. Τα λίγο μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται ότι απολαμβάνουν περισσότερο το αλληλεπιδραστικό παιχνίδι, συχνά μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα και είναι σε θέση να επιλέγουν τον ξεχωριστό τους φίλο/η.

Είναι η περίοδος που τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν ανάμεσα σε μια πράξη που γίνεται «κατά λάθος» από μια άλλη που γίνεται «σκόπιμα», αλλά ακόμη εστιάζουν στις συνέπειες και όχι τόσο πολύ στις προθέσεις. **Κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες** και μπορούν να λειτουργούν με βάση αυτούς. Ιδιαίτερα ως προς αυτό, οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις καταστάσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη (διεκδικήσεις σε σχέση με την απασχόληση στις περιοχές παιχνιδιού και τα κέντρα μάθησης, συγκρούσεις κτλ.) και στο σχολείο γενικότερα (π.χ. συμπεριφορές στην αυλή με τα παιδιά της άλλης τάξης, κτλ.), ως ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες για τις σχέσεις και τη συμπεριφορά με τα παιδιά και να θέσουν από κοινού κανόνες. Όταν οι κανόνες προκύπτουν σταδιακά μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες, όπου παιδιά αναστοχάζονται και συζητούν για τη συμπεριφορά και τις συνέπειές της και προτείνουν τα ίδια το πλαίσιο των κανόνων, είναι περισσότερο πιθανό ότι θα σεβαστούν και θα ακολουθήσουν τους κανόνες αλλά και θα βοηθήσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες να κατανοήσουν ενδεχόμενες παρεκκλίσεις, δίχως την άμεση παρέμβαση της/του νηπιαγωγού. Πέρα από την χρησιμότητα των κανόνων για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης των παιδιών, η θέσπιση κανόνων από κοινού με τα παιδιά συμβάλλει σημαντικά στο να νιώσουν υπεύθυνα για την τάξη και το σχολείο τους και ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, δημιουργεί **αίσθημα ασφάλειας** στα παιδιά και μεγαλύτερη **αρμονία στις σχέσεις τους** (Allen, Cowdery & Johnson, 2011· Dowd, 2008).

Τα παιδιά τα οποία δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τη συναισθηματική τους επίγνωση, είναι εκείνα που δυσκολεύονται περισσότερο στις σχέσεις με τους συνομηλικούς και κάποιες φορές σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα **επιθετικής συμπεριφοράς**, συγκριτικά με άλλα παιδιά (Schuberth et al., 20019). Η περιορισμένη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με την προκλητική και επιθετική συμπεριφορά και με δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές, οι οποίες φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, στις μελλοντικές συνεργασίες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Zins et al., 2007). Μάλιστα, η προσχολική ηλικία έχει αναγνωριστεί ως σημαντική περίοδος για τον εντοπισμό προβλημάτων εξωτερίκευσης και την **ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης** (Tremblay et al., 2005). Ενώ οι περιορισμοί στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τη σωματική επιθετικότητα, οι κοινωνιογνωστικές ικανότητες που αφορούν στη Θεωρία του Νου συνδέονται με τη χρήση πλάγιας επιθετικότητας, όπως για παράδειγμα η προσπάθεια αποκλεισμού από την ομάδα των συνομηλικών ή οι ψευδείς δηλώσεις για κάποιο παιδί. Το κλειδί αναφορικά με την ορθή



αξιοποίηση των κοινωνιογνωστικών ικανοτήτων στις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων φαίνεται να αποτελεί η φιλοκοινωνική συμπεριφορά, όπως το να μοιράζεται τα πράγματά του με άλλα παιδιά, να δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματά τους και να θέλεις να τα βοηθήσει (Moriguchi et al., 2020). Γενικά, η επιθετικότητα στην ηλικία των παιδιών νηπιαγωγείου δεν συνδέεται με κίνητρα που αφορούν το να κάνω κακό ή να πληγώσω κάποιον αλλά αποτελεί μια φυσική συνέπεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό, για να λάβουν υπόψη οι νηπιαγωγοί, όπως και η σημασία της συναισθηματικής επίγνωσης και ρύθμισης σε σχέση με τον περιορισμό της επιθετικότητας, συνδέοντας με τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος και τον διδακτικό σχεδιασμό (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Β2. Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη). Συχνά οι ανησυχίες των γονέων για συμπεριφορές που είναι στο πλαίσιο της φυσιολογικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης μπορούν να προβλεφθούν και να καμφθούν με τη σωστή ενημέρωση για τις προκλήσεις και τους στόχους της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μετάβασης.

Στην ηλικία αυτή καθώς αναπτύσσεται η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται νοητικά τη θέση του άλλου, οριοθετούν πλήρως το φύλο και κατακτούν την σταθερότητά του (Μαραγκουδάκη, 2005), αλλά και αρχίζει να αναπτύσσεται η αντίληψη της εθνικής ταυτότητας, τα παιδιά έχουν την τάση να διαχωρίζουν ρόλους αλλά και να αναπτύσσουν σενάρια παιχνιδιού που αντανακλούν τις αναδυόμενες κοινωνικές τους ταυτότητες (Byrd, 2012). Οι ιδέες τους για τις κοινωνικές ομάδες και τη θέση της δικής τους κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας στον κοινωνικό περίγυρο γίνονται πιο συγκεκριμένες και εξελίσσονται. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν θετική εικόνα για τον εαυτό και θετική σχέση με τους άλλους αντιμετωπίζοντας την διαφορετικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού και πλεονέκτημα για τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αναπτύσσονται διδακτικοί σχεδιασμοί που στοχεύουν στην άρση κάθε είδους στερεοτύπων και κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Μάθηση για όλους).

#### *A2.1.2 Ο ρόλος των ατομικών διαφορών και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου*

Το κάθε παιδί χαράσσει τη δική του μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία καθώς: ((α) εξαιτίας της ιδιαίτερης δυναμικής της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου, υφίστανται μεγάλες αλλαγές και διαφοροποιήσεις εντός του ηλικιακού φάσματος των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, β) έχει τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης και (γ) τα ατομικά του χαρακτηριστικά διαμορφώνουν την υποκειμενική εμπειρία και τις ξεχωριστές μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες. Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, για την ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς, η κατανόηση της επίδρασης του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου το οποίο μπορεί να διαφοροποιεί τον τρόπο που μαθαίνει και εξελίσσεται ένα παιδί. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες που μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών, αναπηρίας ή άλλων ειδικών ζητημάτων, να αναγνωρίζεται και να αξιοποιείται η διαφορετικότητα των μαθητών ως βασικός πυλώνας των μαθησιακών εμπειριών στο νηπιαγωγείο.

Ο πολιτισμός βρίσκεται στην καρδιά της ανάπτυξης της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας και αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανάπτυξης συλλογικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο της προαγωγής της κοινωνικής συνοχής. Η συζήτηση για τον πολιτισμικό περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος, που διαμορφώνει τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του και κυρίως τον τρόπο που μαθαίνει και ενεργεί ως μέλος της κοινωνίας (UNESCO, 2006).

Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, οι διαφορές στην ανάπτυξη διαπλέκονται κατά τρόπο περίπλοκο με πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά τις πρώιμες εμπειρίες του παιδιού. Οι νηπιαγωγοί λαμβάνουν υπόψη τα πολιτισμικά πρότυπα ανατροφής των παιδιών και τις πολιτισμικές αξίες των οικογενειών σε σχέση με τη μάθηση και τη συμπεριφορά. Η διαπολιτισμική έρευνα έχει αναδείξει δύο κυρίαρχα πολιτισμικά μοντέλα που σχετίζονται με την ανάπτυξη του εαυτού καθορίζοντας τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των παιδιών και ακολούθως τον τρόπο που αντιδρούν σε σχέση με την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Keller, 2018). Η βάση των δύο αυτών μοντέλων είναι ο τρόπος που δίνουν έμφαση σε δύο βασικές ανθρώπινες ανάγκες, την **αυτονομία και την αλληλεξάρτηση**. Το **πολιτισμικό μοντέλο του ατομοκεντρισμού** δίνει έμφαση στην διαπαιδαγώγηση ενός ανεξάρτητου και αυτόνομου παιδιού, επενδύει στην έκφραση των συναισθημάτων και στην υποστήριξη της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την πνευματική ανάπτυξη και την αυταξία καθώς το παιδί μαθαίνει διερευνώντας και ανακαλύπτοντας τα πράγματα και τα φαινόμενα. Το **πολιτισμικό μοντέλο του συλλογικοκεντρισμού** δίνει έμφαση στον συγχρονισμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την διαπαιδαγώγηση του παιδιού, το οποίο μέσα από τους στόχους της συλλογικότητας αναπτύσσει αίσθηση του «ανήκειν» ως κυρίαρχη επιδίωξη. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί αναμένεται να αναπτύξει υπευθυνότητα και αποδοχή συγκεκριμένων ρόλων και καθηκόντων για την επίτευξη των συλλογικών στόχων, κυρίως μέσα από τη συνεργασία. Ο τρόπος που μαθαίνει το παιδί είναι κυρίως μέσω παρατήρησης και μίμησης. Ο σεβασμός στους μεγαλύτερους και η υπακοή είναι δύο βασικοί μηχανισμοί, οι οποίοι μαζί με τον έλεγχο των συναισθημάτων καθοδηγούν την καθημερινή εμπειρία και μάθηση. Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν έχουν διχοτομικό χαρακτήρα αλλά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα προσεγγίσει το μαθησιακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο τόσο το ίδιο το παιδί όσο και η οικογένεια. Είναι όμως σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τις/τους νηπιαγωγούς καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ώστε να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό προφίλ όλων των παιδιών. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι γονείς μπορεί να προσεγγίζουν με πολύ διαφορετικό τρόπο την κοινωνικοποίηση και μάθηση, από τον τρόπο που το κάνει το νηπιαγωγείο καθιστά αναγκαία την ενημέρωση των γονέων και συνεργασία με τις οικογένειες ώστε να κατανοήσουν τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις του προγράμματος αλλά και να προσφέρουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο για τον εμπλουτισμό του.

Η υιοθέτηση μιας κοινής παιδαγωγικής προσέγγισης απέναντι σε όλους τους μαθητές συνάδει με την «αδιαφορία απέναντι στις διαφορές» (Perrenoud, 2005). Η διαφορετικότητα αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και προσδιορίζει την ταυτότητα κάθε παιδιού αντικατοπτρίζοντας τις συνθήκες ζωής του, τα φυσικά/σωματικά χαρακτηριστικά του (πχ φυλή, ηλικία φύλο, σωματικές και νοητικές ιδιαιτερότητες και τα υπό διαμόρφωση χαρακτηριστικά της κοινωνικής

ζωής του (π.χ. γλώσσα, οι πεποιθήσεις, κοινωνικό φύλο, προσωπικότητα) (Kalatzis & Core, 2013). Με βάση τη δυναμική φύση της ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας κάθε παιδιού η τάξη του νηπιαγωγείου μετασχηματίζεται σε ένα χώρο πολυμορφίας και ετερογένειας, όπου οι διαφορές των παιδιών λειτουργούν ως πλεονεκτήματα που μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία προς όφελος όλων των παιδιών (Παπανδρέου, 2020· Yelland et al., 2008) (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Μάθηση για όλους).

Στο σχολικό πλαίσιο η αναγνώριση της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ όλων των παιδιών συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών που δίνονται στα παιδιά για μάθηση (Παπανδρέου, 2020). Μέσω της διαφοροποιημένης προσέγγισης, είναι εφικτό να τροποποιηθεί η παιδαγωγική προσέγγιση με βάση το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα παρεχόμενα υλικά και κάθε παιδί να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson et al., 2013). Περιλαμβάνει τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και καλύπτει παιδαγωγικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται τα παιδιά σε μια μαθησιακή εμπειρία (Klein, 2003). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τις προτιμήσεις, τις συνήθειες και τις επιλογές τους απέναντι σε διαφορετικές μορφές παρουσίασης του περιεχομένου της μάθησης ή και της οργάνωσης της διαδικασίας της μάθησης.

Παρόλο που τα παιδιά μαθαίνουν εξερευνώντας το περιβάλλον τους από τη στιγμή της γέννησής τους, η μάθηση δεν έχει ατομικό χαρακτήρα αλλά λαμβάνει χώρα σε πλαίσια αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Ο ρόλος των ενηλίκων αποδεικνύεται καθοριστικός εφόσον διαμορφώνουν το **προφίλ μάθησης** των παιδιών, μέσα από τη δική τους συμπεριφορά ως μοντέλα-πρότυπα, τις αξίες και τις προσδοκίες για τα επιτεύγματα των παιδιών όπως αντικατοπτρίζονται στον προσανατολισμό της διαπαιδαγώγησης που θα δώσουν στα παιδιά αλλά και τα σχόλιά τους σε σχέση με τη δράση τους, καθώς και με τις ποικίλες καθημερινές ρουτίνες αλλά και τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης. Η μετάδοση της κουλτούρας, η ανάπτυξη της σκέψης και η συνεπαγόμενη μάθηση εδράζονται στη χρήση της γλώσσας μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται (Hasan, 2006· Κονδύλη, 2017). Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν ευαισθησία στην επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, ιδιαίτερα από τους σημαντικούς άλλους, όπως οι γονείς και οι νηπιαγωγοί, και μάλιστα επειδή ακριβώς δίνουν μεγάλη βαρύτητα σε αυτά που μαθαίνουν από τους άλλους, είναι σε θέση να αξιολογούν μεταξύ των ενηλίκων από ποιους θα λάβουν την κατάλληλη και αξιόπιστη πληροφορία και από ποιους όχι (Harris, 2012) (π.χ. τι μπορώ να μάθω από την/τον νηπιαγωγό, τι μπορώ να μάθω από τον παππού ή τη μαμά). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στη γνώση και τη μάθηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο παιδί, το αντικείμενο της μάθησης και τις αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, και στη γνωστική ανάπτυξη είναι ενδεικτική του πως αναπτύσσεται και λειτουργεί ο εγκέφαλος. Τα παιδιά αποδίδουν νόημα στα πράγματα και στα φαινόμενα του κόσμου εξαιτίας της γλώσσας. Μαθαίνουν, να ερμηνεύουν και να δομούν τα νοήματα σε συνεκτικά συστήματα, με πρωτοτυπική διαδικασία τη φυσική γλώσσα (Κονδύλη & Στελλάκης 2012).

Ένα παράδειγμα για τη σημασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη και τη μάθηση δίνει έρευνα σε 4χρονα παιδιά τα οποία εκτέθηκαν σε μια νέα λειτουργία ενός αντικειμένου σε δύο διαφορετικές συνθήκες (Butler & Markman, 2012): (α) στην πρώτη συνθήκη απλά παρατήρησαν έναν ενήλικα να χρησιμοποιεί το αντικείμενο με έναν διαφορετικό τρόπο, ενώ (β) στη δεύτερη συνθήκη ο ενήλικας επιδίωξε τη διατήρηση της βλεμματικής επαφής και της επικοινωνίας, καλώντας το παιδί να παρακολουθήσει τι θα κάνει. Τα παιδιά στην πρώτη συνθήκη απλά έπαιξαν στη συνέχεια με το

αντικείμενο αξιοποιώντας άλλες λειτουργίες και χρήσεις του, ενώ τα παιδιά στη δεύτερη συνθήκη συνέχισαν να πειραματίζονται με τη νέα λειτουργία του αντικειμένου αλλά και με τη λειτουργία αυτή και σε άλλα αντικείμενα, επιδιώκοντας να μεταφέρουν τη γνώση σε άλλες καταστάσεις. Είναι σαφές ότι η έμφαση στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας που μπορεί να προάγει τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τη βαθύτερη μάθηση.

Η γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και του τρόπου που αλληλεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά και τις διεργασίες του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για τις/τους νηπιαγωγούς καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις παραμέτρους και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Η γνώση αυτή καθοδηγεί τόσο στο σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων όσο και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού:**

- ✓ Αποτελεί το νηπιαγωγείο ένα χώρο, ο οποίος λαμβάνει υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών;
- ✓ Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος αντακλά τα επιτεύγματα των παιδιών σε σχέση με όλους τους τομείς της ανάπτυξης;
- ✓ Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δημιουργεί τις απαραίτητες διασυνδέσεις στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών;
- ✓ Έχουν ληφθεί τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού στο σχεδιασμό του προγράμματος;
- ✓ Γνωρίζει η/ο νηπιαγωγός τα πολιτισμικά μοντέλα ανατροφής του παιδιού και το πως αυτά διαμορφώνουν το ιδιαίτερο μαθησιακό του προφίλ;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allen, L., & Kelly, B.B. (2015). Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation. Editors: Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; *Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council.*
- Allen, E. K., Cowdery, G. E. & Johnson, J. M. (2011). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- An, D. & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410–416.
- Avgitidou, S. & Likomitrou, S. (2017). Constructing childhood in educational discourse. *MENON: Journal of Educational Research*, 4, 65-75.



- Barnekow, V., Buijs, G., Clift, S., Jensen, B., Paulus, B., Rivett, D. & Young, I. (2006). *Health-promoting schools: A resource for developing indicators. European Network of Health Promoting Schools.* <http://www.euro.who.int/Document/E89735.pdf>
- Benner, A., Thornton, A. & Crosnoe, R. (2017) Children's exposure to sustainability practices during the transition from preschool into school and their learning and socioemotional development. *Applied Developmental Science, 21*(2), 121-134. DOI: 10.1080/10888691.2016.1175946
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817.
- Bredenkamp, S., & Copple, S. (1998). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Butler, L. P., & Markman, E. M. (2012). Finding the cause: Verbal framing helps children extract causal evidence embedded in a complex scene. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 38-66.
- Byrd, D. (2012). Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Journal of the Washington Academy of Sciences, 98*(3), 19-30. Retrieved July 20, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/24536482>
- Carlson, S.A., Fulton, J.E., Lee, S.M., Maynard, L.M., Brown, D.R., Kohl, H.W. & Dietz, W.H. (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health, 98*(4), 721-7.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Casasanto, D. (2011). Different bodies, different minds: The body specificity of language and thought. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 378-383.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *from best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families.* Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K.I., Voss, M.W., Knech, A., Pontifex, M., Castelli, D., Hillman, Ch. & Kramer, A. (2013). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: A randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 1-13.
- Claessens, A., Engel, M. & Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal, 51*(2), 403-434.
- Craig, G.J., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. (Επιμέλεια μετάφρασης Α. Ιωαννίδου), τ. Α'. Αθήνα: Παπαζήση.
- Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the whole child in mind: Insights from the corner school development program*. Alexandria, VA: ASCD.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4
- Denham, S. A., & C. Brown. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development 82*(3), 870-886.



- Donnelly, J.E., Hillman, C.H., Castelli, D., Etnier, J.L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A.N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Dowd, M. (2008). *Kevin knows the rules: Introduces classroom rules to kindergarten through third grade students*. Bloomington, IN: Authorhouse.
- Felner, R. D., Seitsinger, A. M., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about “what works” in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209–221.
- Gerson, S. A., & Woodward, A. L. (2014). Learning from their own actions: The unique effect of producing actions on infants’ action understanding. *Child Development*, 85(1), 264-277.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085-1108.
- Gripshover, S. J., & Markman, E. M. (2013). Teaching young children, a theory of nutrition: Conceptual change and the potential for increased vegetable consumption. *Psychological Science* 24(8), 1541-1553.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology* 46(5), 1008-1017.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers’ daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.
- Harris, P. L. (2012). *Trusting what you’re told: How children learn from others*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hasan R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65, 2008.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Ε. Αρβανίτη, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50, 31-4.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-81.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2012). Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: Μια θεματική ενότητα για το «Διάστημα». Στο Ευ. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας* (τ. Β’ 267-286). Αθήνα: Ηρόδοτος/ΟΜΕΡ.
- Κονδύλη, Μ. (2017). *Μάθηση της γλώσσας, μάθηση του κόσμου, μάθησης περί της γλώσσας: Γλωσσικά εδραιωμένη μάθηση και γλωσσικός γραμματισμός, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Laski, E. V., & Siegler, R. S. (2014). Learning from number board games: You learn what you encode. *Developmental Psychology, 50*(3), 853-864.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη του παιδιού* (επιστημονική επιμέλεια Ζωή Μπαμπλέκου, Μετάφραση Μαργαρίτα Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Madan C. R., & Singhal A. (2012). Using actions to enhance memory: Effects of enactment, gestures, and exercise on human memory. *Frontiers in Psychology, 3*, 1-4.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Moriguchi, Y., Shinohara, I., Todo, N. & Meng, X. (2020). Prosocial behavior is related to later executive function during early childhood: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 352-364, DOI: 10.1080/17405629.2019.1628737
- National Institutes of Health (2016). *Benefits of Physical Activity*. <https://www.nhlbi.nih.gov/health/health-topics/topics/phys/benefits>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, Ch., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development, *Early Child Development and Care, 184*(12), 1843-1860. DOI: 10.1080/03004430.2014.889693
- Pagani, L., & Messier, S. (2012). Links between motor skills and indicators of school readiness at kindergarten entry in urban disadvantaged children. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*(1), 95-107.
- Penderi, E., Petrogiannis, K., & McDermott, P. (2014). Psychometric properties and factor structure of the Greek version of the Preschool Learning Behavior Scale. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(4), 271-282.
- Perrenoud, Ph. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève: faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html)
- Παπανδρέου, Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 6*, 77-96. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25547>
- Rumble, A., Van Lange, P., & Parks, C. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology, 40*, 856-866.
- Sansom, A. (2011). Movement and dance in young children's lives: Crossing the divide. *Counterpoints, 407*, 61-92.
- Stoian, A. (2016). The role of the integrated, thematic project to learning progress of the child in the early period. *Social Sciences and Education Research Review, 3*(2), 103-112.
- Schuberth, D.A., Zheng, Y., Pasalich, D.S., McMahon, R.J., Kamboukos, D., Dawson-McClure, S., & Brotman, L.M. (2019). The role of emotion understanding in the development of aggression and callous-unemotional features across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 619-631. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0468-9>

- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2005). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(1), 3-9.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review, *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547–558.
- Tzekaki, M. (2020). mathematical activity in early childhood and the role of generalization. In M. Carlsen et al (Eds ), *Mathematics education in the Early Years*. Results from the POEM4 Conference, 2018. Springer (pp. 301-313)
- Tzekaki, M., & Papadopoulou, E. (2017). Teaching intervention for developing generalization in early childhood: the case of measurement. Proceedings of 10th Congress of CERME, TWG 13 (pp. 1925-1932). Dublin, Ireland.WHO (2017). Child and adolescent mental health resources: Global concerns, implications for the future. Geneva, *World Health Organization*.
- Yelland, N., Lee, L., O' Rourke, M., & Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead. Open University Press
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: A systematic review. *BioMed Research International*, 2017, 2760716. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>.
- Zimmerman, E., & S. H. Woolf. (2014). *Understanding the relationship between education and health*. Discussion paper. <http://www.iom.edu/understandingtherelationship> (accessed March 23, 2015).
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(2-3), 191-210.

## A2.2 Ευημερία, εμπλοκή και ενεργός συμμετοχή του παιδιού

**Λέξεις κλειδιά:** ευημερία, εμπλοκή, συναισθηματική ευημερία, ενεργός συμμετοχή, βαθύτερο επίπεδο μάθησης, παιδικότητα

Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που οδηγείται σε ένα βαθύτερο επίπεδο όταν το περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι ποιοτικό, ασφαλές, υποστηρικτικό στις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των παιδιών και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά νιώθουν αποδεκτά και χαρούμενα, δεν έχουν άγχος αλλά επιδεικνύουν ενδιαφέρον και θετική διάθεση να συμμετέχουν ενεργά σε μαθησιακές καταστάσεις που τα αφορούν και έχουν νόημα για τα ίδια. Όλα αυτά, αποτελούν ενδείξεις ότι τα παιδιά αναπτύσσουν **συναισθηματική ευημερία** και κίνητρα για ουσιαστική **εμπλοκή**, που αντίστοιχα προάγουν την **ενεργό συμμετοχή** τους και κατοχυρώνουν το δικαίωμά τους (άρθρο 12 Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού) να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για κάθε ζήτημα που τα αφορά.

### A2.2.1 Η έννοια και η σημασία της συναισθηματικής ευημερίας και της εμπλοκής στο νηπιαγωγείο

Η έννοια τους ευημερίας, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσχολική ηλικία, γίνεται αντιληπτή ως χαρακτηριστικό τους ολόπλευρης ανάπτυξης, υπό την έννοια ότι αναφέρεται σε μια αθροιστική ανάπτυξη ικανοτήτων που θέτουν τα θεμέλια για την πνευματική και σωματική υγεία του παιδιού και διαμορφώνουν μια ασφαλή βάση για την εξερεύνηση και κατανόηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, προκαλώντας αίσθημα ικανοποίησης, χαράς και πληρότητας (Marbina, Mashford-Scott, Church & Tayler, 2015). Η ευημερία του παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, και η μάθηση συμβάλλει στην αίσθηση ευημερίας. Στο πλαίσιο αυτής της διασύνδεσης, η μάθηση προσεγγίζεται ολιστικά και οδηγείται σε ένα «βαθύτερο επίπεδο», καθώς οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στο «πώς» και όχι μόνο στο «τι» μαθαίνουν τα παιδιά. Η έννοια του **βαθύτερου επιπέδου μάθησης**, σύμφωνα με τους Laevers και Declercq (2011), δεν αποτελεί μια απλή πρόσθεση γνώσεων στο ήδη υπάρχον γνωστικό απόθεμα των παιδιών, αλλά συνδέεται με τη δημιουργία ενός **ενδιαφέροντος και γνωστικά προκλητικού περιβάλλοντος** μάθησης, στο οποίο ενθαρρύνεται η **εμπλοκή** και **ενεργός συμμετοχή** των παιδιών, η **ολόπλευρη ανάπτυξή** τους, και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη **συναισθηματικής ευημερίας**.

Για να μπορέσουν να προάγουν αλλά και να αξιολογήσουν τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν την έννοια της, αλλά και να γνωρίζουν τρόπους για την αξιολόγησή της. Αν και υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και προσεγγίσεις που αφορούν στην έννοια της συναισθηματικής ευημερίας, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσχολική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως χαρακτηριστικό της ολόπλευρης ανάπτυξης, και μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από συμπεριφορές, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ικανότητα του παιδιού να (Marbina et al., 2015· Storli & Beate Hansen Sandseter, 2019):

- αναπτύσσει ασφαλείς και σταθερές σχέσεις,
- ρυθμίζει τη συμπεριφορά,
- έχει ανθεκτικότητα στις δυσκολίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος,
- εκφράζει τις ιδέες, τις απόψεις και τις προτάσεις του σε ένα ασφαλές και δεκτικό περιβάλλον που δίνει αξία και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη συμμετοχή του παιδιού,
- δείχνει προσήλωση τους στόχους που θέτει, και
- νιώθει χαρά και ικανοποίηση από την εμπειρία και τη συμμετοχή του στο νηπιαγωγείο.

Η ανίχνευση του «πώς» νιώθουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και του «πώς» συμμετέχουν στις μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνονται από τους νηπιαγωγούς, αποτελεί βασική παράμετρο για να αντληθούν ασφαλή συμπεράσματα για τον βαθμό στον οποίο οι μαθησιακές επιδιώξεις είναι στη σωστή κατεύθυνση, και οι πρακτικές και μέθοδοι που εφαρμόζονται οδηγούν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Laevers, 2005).

Οι νηπιαγωγοί αποκτούν πληρέστερη αντίληψη για τη μάθηση όταν λαμβάνουν υπόψη τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά τους αρχές και τους στρατηγικές που επιλέγουν, όταν νιώθουν άνετα και επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση με τη χρήση των προτεινόμενων συμβατικών και ψηφιακών μέσων. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν ενδείξεις της **συναισθηματικής ευημερίας** και της **ικανοποίησης** των αναγκών των παιδιών, σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, στοιχεία που σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, η ενέργεια που επενδύουν για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας ή το επίπεδο «απορρόφησής» τους από τη μαθησιακή διαδικασία, συνδέονται με τον βαθμό **εμπλοκής** τους στις μαθησιακές καταστάσεις στο νηπιαγωγείο.

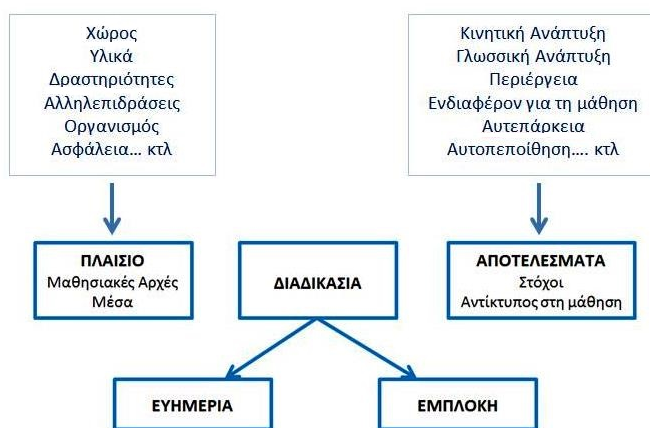


Στο πλαίσιο αυτό, η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική ευημερία και την εμπλοκή των παιδιών, προσεγγίζεται μέσα από τρεις άξονες (Laevers, 2006):

Α. Το *πλαίσιο*, που αφορά στον σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τον παιδαγωγικό χώρο, τα άτομα, τον πλούτο των ερεθισμάτων, τα μέσα, τους στρατηγικές, τις ρουτίνες και το κλίμα της τάξης.

Β. Τη *διαδικασία*, άξονας ο οποίος προσεγγίζει τη μάθηση των παιδιών υπό το πρίσμα της συναισθηματικής τους ευημερίας και εμπλοκής.

Γ. Τα *αποτελέσματα*, τα οποία εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο και τη διαδικασία και αφορούν στη μαθησιακή πορεία των παιδιών, σε σχέση με τα προσδιοριζόμενα πεδία ενασχόλησής τους (Σχήμα 4).



Σχήμα 4 Η διασύνδεση τους ευημερίας και εμπλοκής με τη μαθησιακή διαδικασία (μτφ. Laevers, 2005)

#### Αποτιμώντας τη συναισθηματική ευημερία

Πώς μπορεί να περιγράψει κανείς ένα παιδί που βιώνει συναισθηματική ευημερία; «Σαν ένα ψαράκι που κολυμπάει στο νερό», υποστηρίζει η επιστημονική ομάδα του προγράμματος EXE for Quality (Laevers, 2005). Η κυρίαρχη αίσθηση που αποκομίζουν οι νηπιαγωγοί παρατηρώντας παιδιά στην τάξη τους που βιώνουν συναισθηματική ευημερία, είναι η **χαρά**, η **ευχαρίστηση** και η **ικανοποίηση**. Παρατηρούν παιδιά που:

- διασκεδάζουν, κάνουν αστεία, τραγουδούν, απολαμβάνουν το ένα την παρέα του άλλου, νιώθουν οικεία στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, περίπου όπως όταν βρίσκονται στο σπίτι τους,
- εκπέμπουν ζωντάνια αλλά παράλληλα είναι χαλαρά και έχουν εσωτερική ηρεμία,
- είναι «ανοικτά» σε κάθε πρόκληση, και δείχνουν έτοιμα να αντιμετωπίσουν ό,τι θα τους προκύψει,
- επιδεικνύουν μία δεκτική στάση στα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον τους (ενήλικες και άλλα παιδιά), και αρέσκονται με την προσοχή που λαμβάνουν, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται μέσα από μια αγκαλιά, μία επιβράβευση, μία λεκτική ενθάρρυνση, ή ακόμη και μία βοήθεια,
- η στάση του σώματός τους είναι ευθυτενής, δε μοιάζουν συρρικνωμένα, δεν έχουν κρεμασμένους ώμους, δεν φοβούνται να πάρουν τον χώρο που δικαιούνται στην περιοχή της, στα τραπεζάκια ή στο «τρενάκι»,

- είναι αυθόρμητα, νιώθουν άνετα στο να εκφραστούν, και είναι πραγματικά ο «εαυτός» τους. Αν και η συναισθηματική ευημερία αποτελεί δείκτη που γίνεται εύκολα αντιληπτός στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, ωστόσο δεν σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη συγκεκριμένη περίπτωση. Είναι πολύ πιθανό να βιώνεται γενικότερα όταν τα παιδιά διαθέτουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, έχουν αυτοπεποίθηση, ψυχική ανθεκτικότητα, διακρίνονται από αποφασιστικότητα και συναισθηματική επίγνωση (Laevers et al. 2013). Η διαπίστωση του χαμηλού επιπέδου συναισθηματικής ευημερίας, είναι ένα ζήτημα που πρέπει να προβληματίσει τις/τους νηπιαγωγούς

Αυτό θα συμβεί όταν για παράδειγμα οι νηπιαγωγοί παρατηρούν παιδιά που:

- επιδεικνύουν δυσαρέσκεια και άγχος απέναντι σε καινούριες καταστάσεις,
- έχουν υπερβολική συστολή, νιώθουν άβολα με τους γύρω τους (ενήλικες και παιδιά), και με τα υλικά στο περιβάλλον,
- κλαίει ή φωνάζουν,
- δεν διαθέτουν θάρρος, μοιάζουν φοβισμένα και λυπημένα,
- εκνευρίζονται, θυμώνουν, και συχνά τα παρατούν,
- δείχνουν απαθή ή αποσύρονται, δεν βάζουν στόχους, και δεν δείχνουν ενδιαφέρον.

Η χαμηλή συναισθηματική ευημερία συνήθως παραπέμπει σε παιδιά, τα οποία στην τρέχουσα συνθήκη βιώνουν συναισθηματική πίεση, είτε γιατί μία ή περισσότερες ανάγκες τους δεν ικανοποιούνται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, είτε γιατί δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για να διαχειριστούν τις δυσκολίες ή τις αντιξοότητες που προκύπτουν (Klinkhammer, Schäfer, Harring, & Gwinner, 2017). Εφόσον η χαμηλή συναισθηματική ευημερία βιώνεται συστηματικά από τα παιδιά, σε βάθος χρόνου, καταλήγει να αποτελεί ένα γενικότερο πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση και την ψυχική τους υγεία (Laevers, 2006). Πολλά παιδιά, όταν δεν μπορούν να διαχειριστούν δυσάρεστες και προβληματικές καταστάσεις τείνουν να τις παραβλέπουν, να τις προσπερνούν, και να τις αφήνουν ανεπίλυτες. Αυτή η τάση «αποξενώνει» τα παιδιά από το κοινωνικό τους περιβάλλον, και έχει ως αποτέλεσμα να τους στερεί την πίστη τους στις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις σχετικές ενδείξεις στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, ώστε να σχεδιάζουν κατάλληλα τις ενέργειες και τις παρεμβάσεις τους.

Η ενίσχυση της συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών δεν θα πρέπει να συγχέεται με την υπέρμετρη ανεκτικότητα, υποχωρητικότητα, ή και παραχωρητικότητα, στα ατομικά «θέλω» του κάθε παιδιού (Laevers, Moons, & Declercq, 2013). Τέτοιες ενέργειες δεν προάγουν τη μάθηση και την ευημερία στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Αντίθετα, ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι να παρέχουν τις προϋποθέσεις για την κατάλληλη μαθησιακή και συναισθηματική υποστήριξη, ώστε τα παιδιά να ενταχθούν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, να αλληλεπιδράσουν εποικοδομητικά με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους, να οικοδομήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, και να αξιοποιήσουν κατάλληλα την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή για τις δράσεις τους. Η ενίσχυση της συναισθηματικής ευημερίας σε αυτήν την περίπτωση συνδέεται με τα **κατάλληλα και επαρκή όρια**, τα οποία συναποφασίζονται μαζί με τα παιδιά, παρέχοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο νιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη. Τα όρια αποτελούν, στην ουσία, τις κατευθυντήριες γραμμές και τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί η μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών.

Για την αποτίμηση της συναισθηματικής ευημερίας προτείνεται από το Φλαμανδικό πρόγραμμα “EXE for Quality” (Laevers, 2005) ένα σύστημα παρατήρησης με 5 επίπεδα και ενδεικτικές συμπεριφορές, το οποίο παρουσιάζεται στον Πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Επίπεδα και ενδείξεις ανάπτυξης της συναισθηματικής ευημερίας

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ
	Το παιδί μπορεί να...
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ κλαίει, φωνάζει, είναι λυπημένο και απογοητευμένο</li> <li>▪ είναι εκνευρισμένο, στριφογυρίζει, νιώθει δυσαρέσκεια</li> <li>▪ αποφεύγει την επαφή με τους γύρω του, αποσύρεται</li> </ul>
2	<p>(Το παιδί δείχνει ότι δεν αισθάνεται πολύ άνετα αλλά όχι με τόσο έντονα σημάδια, όσο στο προηγούμενο επίπεδο)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ονειροπολεί, είναι αφηρημένο, κοιτάει αλλού</li> <li>▪ κλίνει το σώμα, γέρνει τους ώμους και φαίνεται δυσαρεστημένο</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ το πρόσωπο και η στάση του σώματος εκφράζει κάποιο ή κανένα συναίσθημα</li> <li>▪ δεν υπάρχουν ενδείξεις θλίψης ή χαράς, ούτε άνεσης ή ενόχλησης</li> </ul>
4	<p>(Το παιδί δείχνει εμφανή σημάδια ικανοποίησης αλλά όχι με τόσο μεγάλη διάρκεια, όσο στο επόμενο επίπεδο)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χαμογελά και φαίνεται χαρούμενο</li> <li>▪ είναι χαλαρό, δεν έχει ένταση, νιώθει ασφάλεια</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ γελάει με την καρδιά του, φωνάζει από χαρά και τραγουδά</li> <li>▪ παίζει γεμάτο αυθορμητισμό, ενέργεια και ζωντάνια</li> <li>▪ δεν έχει άγχος, είναι «ανοικτό» και δεκτικό στις προκλήσεις, νιώθει αυτοπεποίθηση και ασφάλεια</li> </ul>

#### Αποτιμώντας την εμπλοκή των παιδιών

Η εμπλοκή αποτελεί έναν δείκτη που δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη συναισθηματική ευημερία. Πρόκειται για μία ειδική κατάσταση όπου **οι νοητικές διεργασίες των παιδιών λειτουργούν στο μέγιστο, με αποτέλεσμα να αξιοποιούνται αντίστοιχα στο μέγιστο οι ικανότητές τους** (Laevers, 2011). Ο δείκτης τους εμπλοκής περιγράφει την ενεργητική εστίαση και εμπύθιση του παιδιού σε μία δραστηριότητα από την οποία αντλεί θετική ενέργεια και ικανοποίηση (Laevers & Declercq, 2011). Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν τα παιδιά να είναι συνεπαρμένα και προσηλωμένα σε αυτό που κάνουν τη δεδομένη στιγμή. Βασικές ενδείξεις της εμπλοκής των παιδιών είναι (Laevers, 2006):

- η βαθιά συγκέντρωση στο έργο με το οποίο απασχολούνται τα παιδιά τη συγκεκριμένη στιγμή, η πλήρης απορρόφηση της προσοχής, και η έλλειψη αίσθησης του χρόνου,
- το υψηλό επίπεδο εσωτερικής κινητοποίησης, το έντονο ενδιαφέρον, η γοητεία που ασκεί το περιεχόμενο της δραστηριότητας,
- η επιμονή, η έντονη διανοητική δραστηριότητα, η εγρήγορση, η επαγρύπνησή τους σε σχέση με τα μαθησιακά ερεθίσματα, και η αίσθηση πνευματικής ζωντάνιας που βιώνεται ολιστικά,
- η μεγάλη ικανοποίηση που πηγάζει από την εκπλήρωση των στόχων του έργου, με το οποίο απασχολούνται τα παιδιά, και το οποίο μπορεί να υλοποιείται συνεργατικά.
- Οι ενδείξεις της εμπλοκής, όπως η συγκέντρωση, η προσήλωση στον στόχο και η επιμονή, θεωρούνται ως κάποια από τα πιο άμεσα και αξιόπιστα χαρακτηριστικά του βαθύτερου επιπέδου

μάθησης. Τα παιδιά επιδεικνύουν ένα ενδογενές ενδιαφέρον, που ενεργοποιείται από την ίδια τη δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρονται για τον όγκο της προσπάθειας που θα χρειαστεί να καταβάλλουν ή τον χρόνο που θα δαπανήσουν για να ολοκληρώσουν το έργο τους (Laevers & Declercq, 2011). Κυρίαρχο πεδίο μάθησης και αγωγής, στο οποίο εντοπίζονται τα υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής στο νηπιαγωγείο, είναι φυσικά το παιχνίδι (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών, και Οδηγό Νηπιαγωγού: Παιγνιώδης Μάθηση).

Η έλλειψη εμπλοκής στα παιδιά θα πρέπει να προβληματίζει τις/τους νηπιαγωγούς. Όταν η εμπλοκή των παιδιών κινείται σε χαμηλά επίπεδα, οι νηπιαγωγοί παρατηρούν παιδιά που:

- διακατέχονται από συναισθήματα πλήξης, απογοήτευσης, και από ένα αίσθημα κενού,
- εμφανίζουν έλλειψη συγκέντρωσης, φαίνεται σαν να ονειροπολούν, ενώ στην πραγματικότητα δεν έχουν ενδιαφέρον,
- επιδεικνύουν μια παθητική στάση σε ό,τι συμβαίνει, και παραιτούνται εύκολα από την όποια προσπάθεια.

Αν από μικρή ηλικία τα παιδιά δεν αναπτύξουν μια αίσθηση συναρπαστικής πρόκλησης απέναντι στη μάθηση, τότε δεν θα κινητοποιηθούν ώστε να αναπτύξουν επαρκώς ικανότητες μάθησης (Laevers, 2006). Η επιμονή, μερικές φορές, των νηπιαγωγών στην υποχρεωτική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που οργανώνουν στην τάξη, δεν εξασφαλίζει απαραίτητα αύξηση των επιπέδων εμπλοκής. Επιπλέον, η ενεργοποίηση της αίσθησης της πνευματικής πρόκλησης δεν συνάδει πάντα με τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας. Αντίθετα, μία σύνθετη και ιδιαίτερα πολύπλοκη δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος και παραίτηση, για κάποια παιδιά. Η εμπλοκή αφορά σε μία συνολική τροποποίηση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, που εφαρμόζεται μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών, της ενίσχυσης των θετικών αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του ευρύτερου περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου σε ποιοτικό πεδίο μάθησης (Laevers, Moons, & Declercq, 2013).

Αντίστοιχα με την προσέγγιση σε σχέση με τη συναισθηματική ευημερία, για την αποτίμηση της εμπλοκής προτείνεται η παρατήρηση, με βάση μια κλίμακα 5 επιπέδων και ενδεικτικές συμπεριφορές (Laevers, 2005), όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Επίπεδα και ενδείξεις ανάπτυξης της εμπλοκής

ΕΠΙΠΕΔΟ	Ενδείξεις σε σχέση με τη δράση του παιδιού
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ η δραστηριότητά του είναι περιορισμένη και συνήθως επαναλαμβανόμενη</li> <li>▪ αδρανεί και δε συμμετέχει</li> <li>▪ κοιτά τους γύρω του, τι κάνουν, χωρίς να δείχνει κάποιο ενδιαφέρον</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ η προσοχή αποσπάται συχνά, και η δραστηριότητά του διακόπτεται</li> <li>▪ η συμμετοχή του είναι αποσπασματική</li> <li>▪ αποσυντονίζεται με όσα συμβαίνουν γύρω του, ή και δείχνει να αναζητεί ευκαιρίες για να αποσπάσει την προσοχή του</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αφιερώνει χρόνο στη δραστηριότητα</li> <li>▪ κάνει κάποια πρόοδο, χωρίς όμως να επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον και έντονη συμμετοχή</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα ενεργητικό και η προσοχή του αποσπάται</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ είναι «παρόν», και έχει υψηλό βαθμό συμμετοχής</li> <li>▪ η δραστηριότητά του είναι αρκετές φορές έντονη</li> <li>▪ συγκεντρώνεται και προσέχει</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ παρουσιάζει έντονη και συνεχή δραστηριότητα</li> <li>▪ είναι προσηλωμένο και δείχνει επιμονή</li> <li>▪ εμπλέκεται βαθιά και ενεργά σε αυτό που κάνει</li> </ul>

Η διαδικασία αποτίμησης των δεικτών για τη συναισθηματική επάρκεια και την εμπλοκή των παιδιών γίνεται από τις/τους νηπιαγωγούς της τάξης, και μπορεί να αναπτυχθεί σε τρία στάδια (Laevers, 2005- Laevers et al., 2013):

**Στάδιο 1-Παρατήρηση:** Επιλέγεται ένα συγκεκριμένο παιδί ή μία μικρή ομάδα παιδιών που θα παρατηρηθούν για 2 περίπου λεπτά. Η επιλογή γίνεται σύμφωνα με τη δεδομένη χρονική στιγμή και το είδος της δραστηριότητας, ενώ μπορεί να επαναλαμβάνεται σε οριζόμενα χρονικά διαστήματα. Καθώς η παρατήρηση μπορεί να δώσει μία τυχαία εικόνα για το παιδί (για παράδειγμα η δραστηριότητα είναι αρκετά σύνθετη και το παιδί εμφανίζει χαμηλά ποσοστά εμπλοκής), είναι σημαντικό η συνθήκη που επιλέγεται κάθε φορά να είναι όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτική, στο πλαίσιο της συνηθισμένης και οικείας στα παιδιά δραστηριότητας (ενδεικτικά το παιχνίδι στην περιοχή του οικοδομικού υλικού στις ελεύθερες δραστηριότητες).

**Στάδιο 2-Αξιολόγηση και αναστοχασμός επί των δεδομένων:** Τα δεδομένα που συλλέγονται μελετώνται προσεκτικά και επιχειρείται η τεκμηρίωση των επιπέδων συναισθηματικής ευημερίας και εμπλοκής που έχουν καταγραφεί. Στο στάδιο αυτό, μπορούν να συμμετέχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί ή επαγγελματίες του χώρου. Για την ερμηνεία και τον αναστοχασμό σε σχέση με τα δεδομένα, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη παράμετροι που αφορούν: (α) το φυσικό περιβάλλον, (β) το κλίμα της τάξης, δηλαδή τη ζεστασιά και οικειότητα που αποπνέεται, κτλ., (γ) το πλαίσιο δράσης των παιδιών, για παράδειγμα οι πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν, ο χρόνος που χρειάστηκαν, οι κανόνες που ακολούθησαν, κτλ., (δ) την οργάνωση του προγράμματος, (ε) τον ρόλο των νηπιαγωγών και όλων όσων συμμετείχαν στη δραστηριότητα, και (στ) τις ιδιαίτερες συνθήκες ή παράγοντες, όπως για παράδειγμα ότι ένα παιδί απουσίαζε τις προηγούμενες μέρες.

**Στάδιο 3-Βελτίωση:** Αξιοποιώντας τα χρήσιμα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεικτών της συναισθηματικής ευημερίας και εμπλοκής, οι νηπιαγωγοί μπορούν να προχωρήσουν σε ενέργειες ώστε να διατηρηθούν και να ενισχυθούν τα θετικά στοιχεία, και να τεθούν συγκεκριμένοι στόχοι, να γίνουν εμπεριστατωμένες επιλογές, και να προγραμματιστούν δράσεις, που αφορούν τυχόν δυσκολίες και περιορισμούς στη συμπεριφορά και δράση των παιδιών.

Ακολουθούν δέκα (10) προτάσεις διατυπωμένες, που προκύπτουν από την ερευνητική εμπειρία πάνω στον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματική ευημερία και η εμπλοκή των παιδιών διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Laevers, 2005). Οι προτάσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία αναφοράς για τις/τους νηπιαγωγούς που επιθυμούν την ανάπτυξη βαθύτερου επιπέδου μάθησης στην τάξη τους:

1. Οργανώστε τον περιβάλλοντα χώρο τους τάξης με διακριτά αλλά εξίσου ελκυστικά κέντρα μάθησης.

2. Εξετάστε τα διαθέσιμα μέσα και υλικά στα κέντρα μάθησης και διασφαλίστε ότι μπορούν να κινητοποιήσουν εξίσου το ενδιαφέρον και τους διαφορετικές προτιμήσεις όλων των παιδιών.
3. Εισάγετε νέα, μη συμβατικά υλικά και μαθησιακές εμπειρίες.
4. Παρατηρήστε και αναγνωρίστε τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να τους προσφέρετε αντίστοιχα ενδιαφέροντες δραστηριότητες.
5. Υποστηρίξτε τις δραστηριότητες με ερεθίσματα και προτροπές που θα κινητοποιήσουν τα παιδιά ακόμη περισσότερο.
6. Διευρύνετε τις ευκαιρίες να αναπτύξουν πρωτοβουλίες.
7. Βελτιώστε την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, καθώς και των σχέσεων των παιδιών με τις/τους νηπιαγωγούς και όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.
8. Οργανώστε δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να διερευνήσουν τον μαγικό κόσμο των συναισθημάτων και των αξιών ζωής.
9. Εντοπίστε παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα και εφαρμόστε υποστηρικτικές παρεμβάσεις.
10. Εντοπίστε παιδιά με ιδιαίτερες αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες (π.χ. παιδιά με αναπηρία, χαρισματικά παιδιά), και εφαρμόστε συμπεριληπτικές δράσεις που ενισχύουν την εμπλοκή.

#### A2.2.2 Η ενεργός συμμετοχή του παιδιού

Στο πλαίσιο της διασφάλισης της συναισθηματικής ευημερίας και εμπλοκής του παιδιού στο νηπιαγωγείο, σημαντική παράμετρος αποτελεί η προαγωγή της ενεργού συμμετοχής του. Η υποστήριξη της ενεργού συμμετοχής των παιδιών δεν αποτελεί μόνο μια παιδαγωγική πρακτική, αλλά και μια δέσμευση για την ικανοποίηση ενός βασικού τους δικαιώματος, σύμφωνα με την Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (άρθρο 12) (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009), να διατυπώνουν την άποψή τους για κάθε θέμα που τα επηρεάζει, να γίνεται σεβαστή και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, από τους αρμόδιους φορείς, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής ωριμότητας των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Wyness (2006, σελ. 23) οι βιολογικές διαφορές των παιδιών και των ενηλίκων θα πρέπει να διαχωριστούν από τα πολιτισμικά συστατικά της παιδικότητας. Η αντίληψη που υιοθετείται από αρκετούς ότι τα παιδιά είναι ηθικά και πολιτισμικά ασθενέστερα ή/και υποδεέστερα από τους ενήλικες, δεν στηρίζεται στις ψυχολογικές ή βιολογικές προδιαθέσεις των παιδιών. Αντιθέτως, τα παιδιά σε διάφορα ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια έχουν δείξει ότι είναι αρκετά ικανά για πράξεις που ξεπερνούν τα όρια της «φυσιολογικής» ανωριμότητας. Η προαγωγή της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί σημαντική επένδυση στις αναδυόμενες ικανότητες των παιδιών, και στη διασφάλιση της ευημερίας τους. Ταυτόχρονα, προάγεται η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, μέσα από την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων παιδιών-ενηλίκων, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν πρωτοβουλία, υπευθυνότητα και δράση, μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές από μικρή ηλικία (Correia, Carvalho, Durães, & Aguiar, 2020· European Commission, 2013).

Η διαδικασία αυτή γίνεται σταδιακά και με κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, και με την προϋπόθεση ότι οι ενήλικες αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των παιδιών και δίνουν αξία σε αυτήν τη συμμετοχή (Lister, 2007). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση (Larkins, 2014): (α) στη διαπραγμάτευση των κανόνων-ορίων, (β) στην ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού, (γ) στην κατανόηση της συμβολής του ατόμου στη σχέση με τους άλλους και το κοινωνικό σύνολο και (δ) στην ατομική ελευθερία, τα ατομικά δικαιώματα και τα

ανθρώπινα δικαιώματα. Οι νηπιαγωγοί φροντίζουν να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών, παρέχοντας (Lundy, 2007): i. ένα ασφαλές συναισθηματικά πλαίσιο αποδοχής και σεβασμού, ii. κατάλληλα ερεθίσματα και ευκαιρίες για να εκφράσουν ιδέες και προτάσεις, iii. πληροφορίες, υλικά, χρόνο, και μέσα, για να επεξεργαστούν τις ιδέες τους, iv. υποστήριξη για την κατάλληλη παρουσίαση των απόψεων και των προτάσεών τους, στο κατάλληλο ακροατήριο, και v. ένα πλαίσιο λήψης αποφάσεων που λαμβάνει υπόψη τις ιδέες τους για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, με την απαραίτητη ανατροφοδότηση για το πως οι ιδέες αυτές τελικά επηρέασαν ή όχι τις αποφάσεις.

Η Penderg (2018) προτείνει μια διαδικασία πέντε σταδίων για την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία:

1. *Ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση*: Με τη χρήση κατάλληλων υλικών, ερεθισμάτων (π.χ. μια φωτογραφία με σκουπίδια από το πάρκο της γειτονιάς) και τεχνικών, όπως η ανάγνωση ιστοριών, και με την αξιοποίηση *Καθημερινών και ευκαιριακών καταστάσεων* (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Μαθησιακά πλαίσια), η/ο νηπιαγωγός ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και διαμορφώνει προϋποθέσεις για την ευαισθητοποίησή τους, σε σχέση με ζητήματα και προβλήματα που τα αφορούν.
2. *Εις βάθος κατανόηση*: με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, τα παιδιά αναλύουν τις διαστάσεις του θέματος ή ζητήματος που τα απασχολεί, συλλέγουν στοιχεία για να κατανοήσουν καλύτερα τις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτό, και ενθαρρύνονται να επιχειρηματολογήσουν και να διαπραγματευτούν τις προτάσεις τους, σε σχέση με τις διαφορετικές ή αντικρουόμενες οπτικές.
3. *Όραμα και αποστολή*: τα παιδιά ενθαρρύνονται να οραματιστούν μια νέα κατάσταση, να διατυπώσουν συγκεκριμένες προτάσεις, και να τις μετασχηματίσουν σε δράση, το καθένα αναλαμβάνοντας συγκεκριμένη αποστολή στην ομάδα και δέσμευση για την επιτυχία της συλλογικής δράσης.
4. *Εμπλοκή*: τα παιδιά υποστηρίζονται για να οργανώσουν τη δράση τους και να εκπληρώσουν την αποστολή τους, καθώς επιβεβαιώνεται και ανανεώνεται το ενδιαφέρον τους, αλλά και η δέσμευση για την επιτυχία της δράσης που έχουν αποφασίσει να κάνουν.
5. *Αναστοχασμός-διάχυση*: έχοντας συλλέξει τεκμήρια από την πορεία της δράσης τους (π.χ. τεχνική της ιστοριογραφικής) και με την κατάλληλη ανατροφοδότηση της/του νηπιαγωγού, σε σχέση την επίδραση των απόψεων και των ιδεών των παιδιών (π.χ. έλαβε ο δήμαρχος υπόψη και σε ποιο βαθμό τις προτάσεις των παιδιών για το πάρκο;), τα παιδιά αναστοχάζονται και λαμβάνουν αποφάσεις για το πως θα συνεχίσουν. Ο αναστοχασμός λειτουργεί ως μια διαμορφωτική διαδικασία σε όλα τα στάδια που αναπτύσσεται η δράση, τόσο για τα παιδιά όσο και για τις/τους νηπιαγωγούς. Σημαντική παράμετρος αποτελεί η διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης των παιδιών, η οποία συνιστά μια σημαντική ευκαιρία για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και για την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (π.χ. παρουσίαση σε παιδιά άλλης τάξης ή άλλου σχολείου, σε γονείς, στην τοπική κοινότητα, κτλ.).

Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας τεσσάρων ετών δυνητικά μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες, τις προθέσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όταν υιοθετείται μια ενταξιακή κουλτούρα που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως εταίρους στην εκπαίδευσή τους, σύμφωνα πάντα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες της συγκεκριμένης ηλικίας. Αυτή η ενταξιακή κουλτούρα διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε η συμμετοχή των παιδιών να έχει νόημα για αυτά. Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να

αναθεωρήσουν, ίσως, εδραιωμένες αντιλήψεις, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν την ενεργητική ακρόαση των παιδιών και την κατανόηση των πολλαπλών μηνυμάτων και αφηγήσεών τους (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη μάθηση). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να γίνονται οι κατάλληλες συνδέσεις με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και την καθημερινή εμπειρία των παιδιών στην οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε τα σχετικά προγράμματα και οι δράσεις που οργανώνονται να λαμβάνουν υπόψη και να αντανακλούν το οικογενειακό, το γλωσσικό κεφάλαιο και τις ανάγκες και προτεραιότητες όλων των παιδιών (Banks, 2014).

Διευκολυντικά, στη διαδικασία του αναστοχασμού των παιδιών και στην υποστήριξη που παρέχουν οι νηπιαγωγοί ως προς την **οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που προάγουν την ενεργό συμμετοχή**, μπορούν να λειτουρήσουν τα ακόλουθα ερωτήματα για τα ίδια τα παιδιά:

- ✓ Ποιο ακριβώς είναι το ζήτημα; Γιατί με ενδιαφέρει; Γιατί να ασχοληθώ;
- ✓ Για ποιους άλλους είναι σημαντικό; Γιατί μας αφορά; Πώς μας επηρεάζει;
- ✓ Τι θέλω να πετύχω; Πώς ακριβώς θα τα καταφέρω; Με ποιους θα συνεργαστώ;
- ✓ Συμφωνούμε όλοι με τις ιδέες και τις προτάσεις; Πως μπορούν να βελτιωθούν οι προτάσεις με τις ιδέες άλλων παιδιών ή ενηλίκων;
- ✓ Τι χρειαζόμαστε ακόμη; Ποιος άλλος μπορεί να μας βοηθήσει; Με ποιον τρόπο;
- ✓ Ποιοι παίρνουν τις αποφάσεις για το ζήτημα που μας ενδιαφέρει; Πως θα τους παρουσιάσουμε τις ιδέες και προτάσεις μας;
- ✓ Τι θέλαμε να πετύχουμε; Καταφέραμε να αλλάξει κάτι;
- ✓ Υπάρχει κάτι που θα μπορούσαμε να το κάνουμε καλύτερα ή διαφορετικά;
- ✓ Ποιοι θα ωφεληθούν αν μάθουν από τη δράση αυτή; Σε ποιους θα κοινοποιήσουμε/παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της δράσης μας και πως;
- ✓ Πως αντέδρασαν οι άλλοι σε σχέση με τη δράση αυτή; Πως ένιωσα;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177%2F002205741419400302>
- European Commission (2013). *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage*. Official Journal of the European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:EN:PDF>
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J. & Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919313647>
- Klinkhammer, N., Schäfer, B., Harring, D. & Gwinner, A. (2017). *Monitoring quality in early childhood education and care. Approaches and experiences from selected countries*. German Youth Institute Department Children and Childcare International Center Early Childhood, Education and Care. Ανακτήθηκε από [https://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2018/11/Monitoring\\_Sammelband\\_E\\_final.pdf#page=177](https://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2018/11/Monitoring_Sammelband_E_final.pdf#page=177)



- Laevers, F., Moons, J. & Declercq, B. (2013). *A Process-oriented Monitoring System for the Early Years* [POMS]. Leuven.
- Laevers, F. (2011). *Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Leuven University. Belgium: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Αυξάνοντας τις ικανότητες των παιδιών μέσω της ευημερίας και της εμπλοκής. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 21, 15-17.
- Laevers, F. (2006). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. In Research Centre for Experiential Education. Leuven, Belgium University of Leuven.
- Laevers F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Research Centre for Experiential Education. Belgium: Leuven University.
- Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21. doi:10.1177/0907568213481815
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Education Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2015). *Assessment of wellbeing in early childhood education and care: Literature review*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority. <https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/EYLiteratureReview.pdf>
- Penderi, E. (2018). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program "Learn, Care and Act about my City". *Journal of Education and Training*, 5(2), 141-164. DOI: <https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038>
- Storli, R., & Beate Hansen Sandseter, E. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78. DOI: 10.1080/21594937.2019.1580338
- United Nations Committee on the Rights of the Child (2009). *Convention on the Rights of the Child: General comment no 12. The right of the child to be heard*. Retrieved from [www.refworld.org/docid/4ae562c52.html](http://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html).
- Wyness, M. (2006). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

### A2.3 Μεταβάσεις και ζητήματα ετοιμότητας στο νηπιαγωγείο

**Λέξεις κλειδιά:** κάθετες και οριζόντιες μεταβάσεις, μετάβαση από την οικογένεια/παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, προκλήσεις μετάβασης, ετοιμότητα συστήματος, ομαλή μετάβαση, πρακτικές μετάβασης

### Α2.3.1 Η έννοια των μεταβάσεων: Κάθετες και οριζόντιες μεταβάσεις στο νηπιαγωγείο

Ο άνθρωπος στη ζωή του έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες μεταβάσεις οι οποίες αφορούν σε αλλαγές φάσεων. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να είναι άλλοτε κοινωνικά ρυθμισμένες και προβλέψιμες, όπως η μετάβαση από την οικογένεια ή/και τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, και άλλοτε κοινωνικά μη ρυθμισμένες ή απρόβλεπτες, όπως για παράδειγμα το διαζύγιο ή η μετακόμιση. Είτε προβλέψιμες είτε όχι, οι αλλαγές αυτές συνιστούν διαδικασίες υψηλής ευαλωτότητας για το άτομο λόγω της εντατικής προσπάθειας και εγρήγορης που πρέπει να επιδείξει για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινότητά του (Πετρογιάννης, 2012). Σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση, το παιδί και η οικογένεια έρχονται αντιμέτωποι με δύο σημαντικές τέτοιες **κάθετες μεταβάσεις**: τη μετάβαση από την οικογένεια ή/και τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αυτές οι πρώιμες εμπειρίες μετάβασης είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία αλλά και την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού (Ahtola et al., 2011· Schulting, Malone, & Dodge, 2005). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό στις/στους εκπαιδευτικούς ότι οι κάθετες αυτές μεταβάσεις δεν αφορούν σε ένα «πέραςμα» από μια κατάσταση σε μια άλλη, που λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά **μια διεργασία που ξεκινά από τη στιγμή που τα άτομα αντιλαμβάνονται την επικείμενη αλλαγή και ολοκληρώνεται όταν προσαρμοστούν στις αλλαγές και υιοθετήσουν τους νέους ρόλους**.

Η **μετάβαση** από το ένα περιβάλλον στο άλλο αποτελεί **εκτενή, εξελισσόμενη διαδικασία** και όχι μια συγκεκριμένη στιγμή στη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους. Σηματοδοτείται από σημαντικές αλλαγές στην **ταυτότητα**, τους **ρόλους**, τις **σχέσεις** και το **πλαίσιο δράσης** όλων των εμπλεκομένων σε μια διαδικασία μετάβασης. Οι αλλαγές αυτές καθορίζονται με βάση τις ανάγκες, τις προκλήσεις και τις προσδοκίες που απορρέουν από το περιβάλλον μετάβασης.

Για το παιδί προσχολικής ηλικίας η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του που σηματοδοτείται από τη σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητας του «μαθητή». Η νοηματοδότηση που αναπτύσσει το παιδί για το νέο του ρόλο σαφώς δεν παραπέμπει ή αφορά σε σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου. Οδηγεί, όμως, το παιδί στη σταδιακή επίγνωση του νέου του ρόλου σε σχέση με τα πρόσωπα, τις συνήθειες, τις απαιτήσεις και τις συνθήκες που προσδιορίζουν το περιβάλλον μετάβασης. Επειδή ακριβώς οι μεταβάσεις μεταξύ των πλαισίων τις οποίες καλείται να διαχειριστεί το παιδί και η οικογένειά του κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο συνεπάγονται αλλαγή στους ρόλους και άρα στις συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αναμενόμενες στα διαφορετικά πλαίσια (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη, & Ράλλη, 2011), προσδιορίζονται ως «οικολογικές μεταβάσεις» (Bronfenbrenner, 1993). Αυτές οι οικολογικές μεταβάσεις απαιτούν ανάπτυξη ικανότητας προσαρμογής και τροποποίησης του υφιστάμενου τρόπου δράσης σύμφωνα με τις νέες συνθήκες και προκλήσεις. Ταυτόχρονα προϋποθέτουν την ύπαρξη των κατάλληλων κινήτρων που οδηγούν το παιδί στην ανάληψη των σχετικών με το νέο περιβάλλον δράσης ρόλων και βέβαια ορθή αντίληψη των συνθηκών και των παραμέτρων δράσης στο νέο περιβάλλον (Πετρογιάννης, 2003).

Η μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο ή και η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί και για τους γονείς ένα νέο ρόλο τον οποίο καλούνται να λάβουν σε σχέση με την

εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς γίνονται πλέον γονείς μαθητών-μαθητριών. Πολλές φορές νιώθουν ότι ο ρόλος τους στη ζωή του παιδιού τους αρχίζει να μεταβάλλεται, καθώς η/ο εκπαιδευτικός γίνεται ο «σημαντικός άλλος» που δύναται να επηρεάζει το παιδί τους σε διάφορους τομείς της ζωής και της δράσης του (Dockett, Perry, & Kearney, 2012). Η μετάβαση αποτελεί όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους γονείς μια στρεσογόνο διαδικασία, η οποία τροφοδοτείται από τις ανησυχίες τους για τις απαιτήσεις που το σχολικό περιβάλλον θέτει σε σχέση με τη μάθηση, τις κοινωνικές σχέσεις και τους κανόνες που οριοθετούν τη συμπεριφορά του παιδιού στο χώρο του σχολείου (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Παράλληλα, χρειάζεται οι γονείς να προσδιορίσουν τις απαιτήσεις σε σχέση με το δικό τους ρόλο και τις τυπικές υποχρεώσεις που απορρέουν από την εκπαίδευση του παιδιού (π.χ. συγκεκριμένο πρόγραμμα προσέλευσης και αποχώρησης του παιδιού, συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, συμμετοχή σε θεσμοθετημένα όργανα λήψης αποφάσεων όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), για να μπορέσουν να προσαρμοστούν επαρκώς στο νέο τους ρόλο και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και τα παιδιά στη δική τους προσαρμογή. Σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν, κατ'επέκταση, στις συνήθειες της οικογένειας, καθώς οι γονείς καλούνται να αναπτύξουν ένα δίκτυο σχέσεων και τρόπους επικοινωνίας με τα άτομα που αρχίζουν να αποτελούν μέρος της νέας τους καθημερινότητας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η ομαλή μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί την προσαρμογή ολόκληρης της οικογένειας. Η θεσμοθέτηση της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική εξέλιξη καθώς, μεταξύ άλλων, δίνει το περιθώριο στις οικογένειες να περάσουν περισσότερο ομαλά από τη μια μετάβαση στην άλλη (μετάβαση στο νηπιαγωγείο και μετάβαση στο δημοτικό σχολείο) αλλά και στο νηπιαγωγείο ως σχολικό πλαίσιο να υποστηρίξει τα παιδιά και τις οικογένειες σε αυτή τη διαδρομή.

Όμως στην εκπαιδευτική ζωή του παιδιού στο νηπιαγωγείο λαμβάνουν χώρα και **οριζόντιες μεταβάσεις**, που δεν έχουν να κάνουν με αλλαγές σε φάσεις ζωής αλλά με μετατοπίσεις σε καθημερινή βάση μεταξύ μιας σφαίρας ή τομέα ζωής σε μια άλλη, όπως για παράδειγμα οι μετακινήσεις από το σπίτι στο σχολείο. Οι οριζόντιες αυτές μεταβάσεις αποτελούν σημαντική μαθησιακή δραστηριότητα για τα παιδιά που επηρεάζει την ευημερία τους (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008). Αυτές οι καθημερινές μετακινήσεις από ένα χώρο σε άλλο, για παράδειγμα από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και το αντίστροφο, περιγράφονται από την Cambel Clark (2000) ως «πέραςμα των συνόρων», επισημαίνοντας την ανάγκη κατανόησης του τρόπου που αυτά τα σύνορα λειτουργούν για το παιδί ώστε οι δύο πλευρές, οικογένεια και νηπιαγωγείο, να περιορίζουν την ενδεχόμενη «σύγκρουση» μεταξύ των συνηθειών, των κανόνων, των ρόλων και των συμπεριφορών που μπορεί να ισχύουν στα δύο πλαίσια. Παράλληλα, επισημαίνεται η συμβολή της κάθε επιμέρους μετάβασης για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο περιβάλλον της τάξης και τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους προετοιμασία. Η ομαλή προσαρμογή είναι αυτή που διασφαλίζει ότι τα παιδιά και οι οικογένειες θα απολάβουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τις μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτές τροφοδοτούνται από τις ανάγκες των παιδιών και τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών.

Η έρευνα «Children Crossing Borders» διεξήχθη σε 5 χώρες: Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία και Αμερική (2006-2009) και εστίασε στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και στο τι πραγματικά θέλουν οι οικογένειες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής βιντεοσκοπήθηκε μια τυπική μέρα στην τάξη σε διάφορα σχολεία στα κράτη που συμμετείχαν. Το περιεχόμενο των βιντεοσκοπήσεων αναλύθηκε και συζητήθηκε από ομάδες αρμόδιων φορέων που αποτελούνταν από γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς, πολιτικούς, κτλ. με στόχο να αναδειχθούν οι ομοιότητες και διαφορές στα πλαίσια και να διαμορφωθούν προγράμματα που διασφαλίζουν τη «συνέχεια» των εμπειριών των παιδιών και προάγουν την ενταξιακή προοπτική της προσχολικής εκπαίδευσης (Tobin, Adair, & Arzubiaga, 2013).

Η διαχείριση των μεταβάσεων δύναται να προσδιορίζεται στη βάση **τριών βασικών διαστάσεων** που χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη λειτουργία τους στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη και τις τρεις αυτές βασικές διαστάσεις, καθώς η καθεμιά διαδραματίζει το δικό της σημαντικό ρόλο στο ομαλό «πέρασμα» των παιδιών από το ένα περιβάλλον ή πλαίσιο δράσης στο άλλο:

α. *Η εκτίμηση των παραμέτρων του χρόνου που εμπλέκονται σε μία μετάβαση.* Το κάθε περιβάλλον/σύστημα εμπεριέχει επιμέρους πλαίσια δράσης που έχουν το δικό τους ρόλο στην καθημερινή οικογενειακή, σχολική και ευρύτερα κοινωνική ζωή του παιδιού. Κατά τη μετάβαση από το ένα περιβάλλον στο άλλο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σχετικοί χρονικοί περιορισμοί. Ενδεικτικά, η έγκαιρη καθημερινή προσέλευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο κατά την έναρξη του Ημερήσιου Προγράμματος είναι πολύ σημαντική, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης. Επίσης, τους παρέχει τη δυνατότητα στη χρονική ζώνη των ελεύθερων δραστηριοτήτων να εμπλακούν σε δράσεις της δικής τους επιλογής, διαδικασία που είναι πολύ σημαντική, μεταξύ άλλων, προκειμένου να νιώσουν «έτοιμα» να συμμετέχουν σε πιο δομημένες μαθησιακές εμπειρίες που εκτυλίσσονται κατά την ανάπτυξη του Ημερήσιου Προγράμματος. Η προετοιμασία αυτή αποτελεί μια επιπλέον λειτουργία των ελεύθερων δραστηριοτήτων, πέρα από όλα τα σημαντικά οφέλη που παρέχει ως μαθησιακό πλαίσιο στο νηπιαγωγείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Οργάνωση της μάθησης-Μαθησιακά πλαίσια).

β. *Η σαφής ανάδειξη του στόχου και της διαδικασίας σε κάθε μετάβαση.* Τα παιδιά, οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε μία μετάβαση, όταν είναι ευδιάκριτο το πλαίσιο δράσης τους. Ποιος είναι ο στόχος της, ποιοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτή, τι αρμοδιότητες ή και καθήκοντα έχει ο καθένας, είναι κάποια βασικά ερωτήματα τα οποία πρέπει να αναδεικνύονται και να απαντώνται με σαφήνεια ώστε η κάθε μετάβαση, μικρή ή μεγάλη, να επιτυγχάνει τους στόχους της.

γ. *Η ύπαρξη ενός πλάνου που μπορεί να προβλέπει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.*

Σε κάθε μετάβαση αναδύονται δυσκολίες που μπορεί να προκαλούν άγχος στα παιδιά καθιστώντας την όλη διαδικασία επισφαλής για την ομαλή προσαρμογή τους. Συνεπώς, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για να την κατάρτιση ενός πλάνου ενδεικτικών λύσεων για την αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων προσδίδει συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα σε όλους αλλά και ευελιξία στον τρόπο υλοποίηση μιας μετάβασης.

### A2.3.2 Προκλήσεις και προβλήματα μεταβάσεων



Οι κάθετες και οριζόντιες μεταβάσεις είναι άμεσα συνυφασμένες με σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι συνδέονται τόσο με το παιδί όσο και με τα περιβάλλοντα που συνιστούν για αυτό βασικά πεδία δράσης. Πολλές φορές παρεμβαίνουν άμεσα ή έμμεσα διευκολύνοντας ή καθιστώντας πιο δύσκολο το απρόσκοπτο πέρασμα από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Οι παράγοντες αυτοί συνοψίζονται στα παρακάτω (Murray, 2014· Yelverton & Mashburn, 2018):

-*Προσωπικά χαρακτηριστικά.* Έχουν να κάνουν με τα ενδογενή χαρακτηριστικά ενός παιδιού ή και με εκείνα που σχετίζονται πιο άμεσα με αυτό. Τα κυριότερα από αυτά αφορούν στο φύλο, την ιδιοσυγκρασία, τη συμπεριφορά, τα αναπτυξιακά του χαρακτηριστικά και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης. Οι παράμετροι αυτοί αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το πως το παιδί αντιλαμβάνεται στον εαυτό του μέσα στη διαδικασία της μετάβασης αλλά το πως θα ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αναδύονται.

-*Διαπροσωπικές σχέσεις.* Η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτικό και το παιδί και ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτικό και τους γονείς του, καθώς και οι σχέσεις που το ίδιο το παιδί δημιουργεί με τους συνομηλικούς του, αναδεικνύονται σε σημαντικές παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με τη μετάβαση επηρεάζοντας την προσαρμογή ενός παιδιού σε ένα νέο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, επηρεάζουν το άγχος που νιώθει ένα παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης, καθώς και τα κίνητρα του να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος.

-*Το φυσικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.* Η ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος μαζί με το κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα αποτελούν βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με το πλαίσιο της τάξης επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως τη διαδικασία της μετάβασης. Παράλληλα, αποτελούν παράγοντες που σκιαγραφούν πως η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση πραγματοποιούνται και επιτυγχάνονται μέσα στο περιβάλλον του σχολείου ορίζοντας τις απαιτήσεις που τίθενται στο παιδί και το πλαίσιο της δράσης του.

-*Τα χαρακτηριστικά των συστημάτων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.* Το νηπιαγωγείο ή γενικότερα το σχολείο αποτελεί μέρος ενός συστήματος και επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων που το απαρτίζουν (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Το νηπιαγωγείο ως σύστημα). Η οικογένεια, οι πεποιθήσεις και η κουλτούρα των μελών της ευρύτερης κοινότητας, οι θεσμοθετημένοι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών, αποτελούν υποσυστήματα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν άμεσα, έμμεσα και σε διαφορετικό βαθμό το πως συντελείται η μετάβαση, πάνω σε ποιες αρχές εδράζεται και πως το παιδί δύναται να ανταποκριθεί στις στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται.

Οι παραπάνω ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας συνθήκες που μπορεί να λειτουργούν διευκολυντικά και προστατευτικά για τα παιδιά αλλά και μπορεί να δημιουργούν ποικίλα προβλήματα που δρουν ανασταλτικά στην ομαλή προσαρμογή και απρόσκοπτη ανταπόκριση τους σε ένα νέο περιβάλλον. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου που οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν σε σχέση με τις δύο κάθετες μεταβάσεις που βιώνουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

*Από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο*

Η **έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο**, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί για κάποια παιδιά την πρώτη σημαντική κάθετη μετάβαση στη ζωή τους. Ακόμη και για τα παιδιά που έχουν την εμπειρία του παιδικού σταθμού και άρα η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν σηματοδοτεί την πρώτη εμπειρία εξω-οικογενειακής απασχόλησης, οι διαφορές μεταξύ των δύο πλαισίων, του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, καθιστούν την μετάβαση στο νηπιαγωγείο μια διαδικασία απαιτητική και αγχογόνα για τα παιδιά. Παράμετροι όπως η διάρκεια παραμονής του παιδιού στον παιδικό σταθμό, η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, των σχέσεων που αναπτύχθηκαν αλλά και των διαδικασιών συνεργασίας για τη μετάβαση μεταξύ των πλαισίων, είναι μόνο μερικοί παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν στο πως ανταποκρίνονται τα παιδιά και οι γονείς. Πρόκειται, επομένως, για διαδικασία πολυπαραγοντική άμεσα συνδεδεμένη με ποικίλες προκλήσεις και δυσκολίες. Οι σημαντικότερες από αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω (Dockett, 2014· Hellblom-Thibblin, Sandberg, & Garpelin, 2017· Ματσαγγούρας, 2012· Peters, 2014):

- **Άγχος αποχωρισμού από τους γονείς.** Κατά τη διαδικασία της μετάβασης συντελείται η πρώτη σημαντική απομάκρυνση του παιδιού από την εστία της οικογένειας, γεγονός που μπορεί να του δημιουργεί άγχος και συναισθηματική ανασφάλεια. Ο όρος **«σοκ μετάβασης»** έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές για να περιγράψει τη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση πολλών παιδιών κατά το πέρασμα στο σχολικό περιβάλλον. Χρειάζεται οι γονείς και οι νηπιαγωγοί να χειρίζονται κατάλληλα τις πρώτες αυτές αντιδράσεις των παιδιών. Η καλή σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το παιδί να αρχίσει να αναπτύσσει μια **σχέση εμπιστοσύνης με τη/το νηπιαγωγό** και να προσαρμόζεται στο νέο του περιβάλλον.
- **Δυσκολία προσαρμογής στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.** Το παιδί καλείται να δραστηριοποιηθεί σε ένα περιβάλλον το οποίο θέτει άλλες παραμέτρους και άλλες απαιτήσεις συγκριτικά με τον τρόπο που το παιδί έχει συνηθίσει να δραστηριοποιείται στο χώρο της οικογένειας. Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη διαρρύθμιση και τα υλικά που πλαισιώνουν το χώρο της τάξης ή το σχολείο, αποτελεί σημαντική παράμετρο στο πλαίσιο της εξοικείωσης των παιδιών με τις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου και είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προτάσεις των παιδιών. Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται στην αρχή της χρονιάς η οργάνωση των περιοχών παιχνιδιού και των κέντρων μάθησης να γίνεται σταδιακά με τη συμβολή των παιδιών.
- **Αλλαγές στους τρόπους και στις συνθήκες παιχνιδιού και μάθησης.** Η συμμετοχή σε οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής και νέα εμπειρία για πολλά παιδιά. Το παιχνίδι, παραμένει η βασική «λεωφόρος» για τη μάθηση και την ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, καθώς βρίσκεται στην καρδιά του Προγράμματος Σπουδών είτε ως ελεύθερη δραστηριότητα είτε ως βασικό συστατικό του χαρακτήρα των δομημένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των διερευνήσεων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Διαδικασίες Μάθησης-Διερευνητική και Παιγνιώδης Μάθηση). Ωστόσο, η μάθηση και το παιχνίδι αρχίζουν να αποκτούν νέες διαστάσεις σε σχέση με τους στόχους και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτά αλλά και σε σχέση με τις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιούνται. Αυτό γιατί η αναπτυξιακή ωριμότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου επιτρέπει πιο εκλεπτυσμένες διαδικασίες νοηματοδότησης του παιχνιδιού και εμπλοκής σε αυτό, ανάπτυξη της ικανότητας του

- «παίζει» και ενίσχυση των κοινωνικών διεργασιών μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών.
- *Υιοθέτηση νέων κανόνων και ρουτινών που οριοθετούν τον τρόπο δραστηριοποίησης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.* Η καθημερινότητα στην τάξη και το σχολείο ρυθμίζεται από κανόνες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συμφωνίας εκπαιδευτικών και παιδιών και αποσκοπούν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και στην απρόσκοπτη δράση όλων. Ωστόσο, τα παιδιά χρειάζονται πολλές φορές χρόνο για να κατανοήσουν την αναγκαιότητα των κανόνων και να προσαρμοστούν στην εφαρμογή των ρουτινών, η οποία συχνά συνιστά για αυτά μεγάλη πρόκληση σε σχέση με τις ικανότητες και τις συνήθειες που αναμένεται να αναπτύξουν. Μάλιστα, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο δύσκολα όταν κάποιες από αυτές τις ρουτίνες ή κάποιοι κανόνες δεν γίνονται κατανοητοί από τους γονείς. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε γιατί δεν γνωρίζουν επαρκώς τις συνθήκες και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, είτε γιατί διαφοροποιούνται οι δικές τους προσδοκίες ή αντιλήψεις σε σχέση με το τι αναμένεται να κάνει ή να καταφέρει το παιδί αυτής της ηλικίας. Ενδεικτικά αναφέρεται το ζήτημα της αυτονόμησης του παιδιού σε σχέση με τη διαχείριση της τουαλέτας, του φαγητού αλλά και των συγκρούσεων. *Μεταβολές στις κοινωνικές σχέσεις.* Όταν συντελείται μία μετάβαση, τα παιδιά χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν σε ορισμένες παραμέτρους τη σχέση τους με τους γονείς και να κατανοήσουν το πλαίσιο των νέων σχέσεων που αναπτύσσουν με τις συνομήλικες/τους συνομήλικους και τις/τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι μεταβολές αυτές στις σχέσεις συντελούνται στη βάση της νέας ταυτότητας που ο καθένας διαμορφώνει σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζονται σαφώς από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε, κάποιοι γονείς δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη θέση της/του νηπιαγωγού στη ζωή του παιδιού τους, αλλά και κάποια παιδιά δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις προκλήσεις της συναναστροφής με τις συνομήλικες/τους συνομηλίκους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει ίσως γιατί δεν έχουν εξοικειωθεί με το να μοιράζονται τα πράγματά τους ή δεν αποδέχονται εύκολα το γεγονός ότι δεν γίνεται να βρίσκονται πάντα στην ίδια ομάδα, ούτε να παίζουν συνέχεια με τα ίδια παιδιά. Η κατάλληλη προετοιμασία σε σχέση με τις κοινωνικές προκλήσεις στο νέο περιβάλλον αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών και των οικογενειών.

Οι παραπάνω προκλήσεις συνδέονται με προβλήματα που καθιστούν δύσκολη την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και πολλές φορές σκιαγραφούν πρότυπα αντίδρασης που τα παιδιά εκδηλώνουν και σε επόμενες μεταβάσεις. Η διαχείριση των μεταβάσεων από τις μικρές ηλικίες θέτει τα θεμέλια για το πως τα παιδιά θα μάθουν να διαχειρίζονται τις μεταβάσεις και τις προκλήσεις γενικότερα στη ζωή τους και έχει ιδιαίτερη σημασία για την ευημερία του αναπτυσσόμενου ατόμου. Χρειάζεται, λοιπόν, πολύ προσοχή ώστε να γίνεται μια κατάλληλη αξιολόγηση όλου του εύρους των συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την εξέλιξη και ολοκλήρωση της μετάβασης. Αρκετά συχνά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την ένταξη και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον εκλαμβάνονται ως μαθησιακές ή αναπτυξιακές δυσκολίες και όχι ως προβλήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της μετάβασης (Σιδηροπούλου και συν., 2011). Ορισμένα λοιπόν από τα πιο σημαντικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο σχετίζονται με δυσκολίες (Kienig, 2012):

- στην επιτέλεση βασικών βιολογικών λειτουργιών (π.χ. προβλήματα στον ύπνο και στη λήψη τροφής),
- στις κοινωνικές σχέσεις (π.χ. το παιδί εκδηλώνει τάσεις απομόνωσης και δεν επιδιώκει τη συναναστροφή με τη/το νηπιαγωγού ή τις συνομήλικες/τους συνομηλίκους του),
- στην εμπλοκή σε παιγνιώδεις δράσεις (π.χ. το παιδί δείχνει αδιαφορία ή αρνείται να συμμετέχει στο παιχνίδι που οργανώνει η/ο νηπιαγωγός ή ξεκινά από άλλα παιδιά),
- στη συναισθηματική κατάσταση (π.χ. το παιδί μπορεί να εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα τόσο για τον εαυτό του όσο και για το νηπιαγωγείο γενικότερα),
- στην ικανότητα αυτονομίας ή αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. σε σχέση με το φαγητό και με άλλες διαδικασίες που σχετίζονται με τις ρουτίνες της τάξης).

*Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*

Η **μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο** αποτελεί τη δεύτερη σημαντική κάθετη μετάβαση στη ζωή των μικρών παιδιών. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που λειτουργεί προπαρασκευαστικά για το ομαλό «πέραςμα» των παιδιών στο δημοτικό σχολείο βοηθώντας τα να εξοικειωθούν με τις νόρμες της σχολικής ζωής, τις ακαδημαϊκού, ως ένα βαθμό, τύπου απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους νέους ρόλους που συνδέονται με την ταυτότητα του μαθητή. Ωστόσο, αρκετές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο επανεμφανίζονται κατά τη μετάβαση τους στο δημοτικό σχολείο. Αποκτούν, όμως, άλλο περιεχόμενο λαμβάνοντας υπόψη σημαντικές διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση. Ορισμένες από τις πιο σημαντικές συνοψίζονται στα παρακάτω (Πετρογιάννης, 2012):

- Η εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις οι οποίες απορρέουν από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με περισσότερο δασκαλοκεντρικά χαρακτηριστικά.
- Η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά από τα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού που χαρακτηρίζουν την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο καλούνται να δραστηριοποιηθούν σε ένα χώρο που είναι οργανωμένος διαφορετικά και αντανakλά ένα διαφορετικό τρόπο εργασίας.
- Η αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου γίνεται με διαφορετική σε πολλές παραμέτρους μεθοδολογία και στοχοθεσία.  
Ο ρόλος του μαθητή πλέον εδραιώνεται στη συνείδηση ενός παιδιού και επηρεάζει τον τρόπο που αρχίζει να διαπραγματεύεται τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους σημαντικούς ενήλικους του σχολικού περιβάλλοντος (δάσκαλοι, δάσκαλοι ειδικοτήτων και διευθυντής) αλλά και με τους-τις συμμαθητές-συμμαθήτριες.

Οι απόψεις βέβαια των ίδιων των παιδιών σχετικά με τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζονται αντιφατικές, αντανakλώντας πολλές φορές ανάμεικτα συναισθήματα. Υπάρχουν περιπτώσεις που τα μικρά παιδιά εκφράζουν έντονα την ανησυχία, τη λύπη και το φόβο τους για το νέο τους σχολείο (Πανταζής, Σακελλαρίου, & Μπάκας, 2012). Παράλληλα, το δημοτικό σχολείο αποτελεί για εκείνα μια ευχάριστη πρόκληση, η οποία συνδέεται με όλες τις καινούργιες εμπειρίες που θα έχουν στο επόμενο σκαλί της σχολικής τους φοίτησης (Αρβανίτη & Δάσιου, 2012). Τα παιδιά πολλές



φορές βλέπουν την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ως προέκταση του νηπιαγωγείου και προσδοκούν να έχει τα ίδια με αυτό χαρακτηριστικά σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον και το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2012). Βέβαια, οι απόψεις των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που ορίζει το νέο σχολικό περιβάλλον επηρεάζονται αφενός από προγενέστερες τους εμπειρίες και γνώσεις αφετέρου από τον τρόπο που το σχολείο και οι σχετικές με αυτό διαδικασίες νοηματοδοτούνται στα διαφορετικά συστήματα/περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιούνται και στα οποία αναφέρονται οι μεταβάσεις που καλούνται να διαχειριστούν. Ο διττός χαρακτήρας των προκλήσεων των μεταβάσεων, οι οποίες σηματοδοτούν για τα παιδιά και τις οικογένειες από τη μία δυσκολίες που αυξάνουν το άγχος, και από την άλλη χαρά και προσμονή για το καινούργιο, τις καθιστά ένα σημαντικό πεδίο παρεμβάσεων για τη συναισθηματική ευημερία του παιδιού και τη διαχείριση των συναισθημάτων για την ομαλή μετάβαση παιδιών και οικογενειών από το ένα σχολικό περιβάλλον στο άλλο.

### A2.3.3 Ομαλή μετάβαση και ζητήματα ετοιμότητας του συστήματος

Η **ομαλή μετάβαση** αποτελεί σημαντικό ζήτημα για τα παιδιά, τους γονείς, τις/τους εκπαιδευτικούς και τους θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς. Για τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης είναι σημαντική η γνώση των βασικών ζητημάτων και των εννοιών που σχετίζονται με τη μετάβαση, ώστε το «πέρασμα» των παιδιών από το ένα περιβάλλον στο άλλο να εξελίσσεται και να ολοκληρώνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βασικές έννοιες που σχετίζονται με την ομαλή μετάβαση και προσδιορίζουν τον χαρακτήρα και την ποιότητά της, αναλύονται στη συνέχεια και είναι: (α) η *συνέχεια*, (β) η *προσαρμογή* και (γ) η *ετοιμότητα*. Η *προσαρμογή* αναφέρεται στο αποτέλεσμα και αποτελεί την έκφραση της ομαλής μετάβασης, ενώ η *συνέχεια* και η *ετοιμότητα* συνιστούν τις προϋποθέσεις της ομαλής μετάβασης και αναφέρονται σε ζητήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και δεν περιορίζονται μόνο στη διαδικασία της μετάβασης.

A. Η «*συνέχεια*» μεταξύ των εμπειριών, των στρατηγικών και των πρακτικών που εφαρμόζονται και γενικότερα των παραμέτρων που διασφαλίζουν τη μάθηση και την ευημερία των παιδιών στα περιβάλλοντα που μεταβαίνει, αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης. Το κεντρικό σημείο σε αυτή την αρχή στηρίζεται στη θέση ότι το κάθε τι καινούργιο στη ζωή ενός παιδιού πρέπει να θεμελιώνεται σε ό,τι έχει ήδη προηγηθεί και συγκροτεί το σύνολο των εμπειριών του (Boyle, Petriwsky, & Grieshaber, 2018). Η αρχή της συνέχειας σε σχέση με τη μετάβαση γίνεται αντιληπτή ως προς τις ακόλουθες βασικές διαστάσεις (Boyle et al., 2018· Dockett & Einarsdóttir, 2017· Πετρογιάννης, 2012):

(α) *Συνέχεια σε σχέση με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών*. Η συνέχεια προσδιορίζεται στο πλαίσιο όλων των τομέων της ανάπτυξης των παιδιών (γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, κινητικός) και είναι σημαντικό να συνεκτιμάται παράλληλα με τις εμπειρίες που βιώνει το κάθε παιδί στο εκάστοτε περιβάλλον δράσης του. Η αναπτυξιακή συνέχεια διασφαλίζεται όταν οι νηπιαγωγοί εκτιμούν τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και σε συνάρτηση με αυτά οργανώνουν τη μάθηση με τρόπο που να στηρίζεται στις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του. Είναι χρήσιμο λοιπόν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να γνωρίζουν ποιες είναι οι δυνατότητες του κάθε παιδιού, τι το παιδί μεταφέρει από άποψη εμπειριών, γνώσεων, νοημάτων σε μια νέα συνθήκη και να αξιοποιούν αυτή τη γνώση για την ομαλή

μετάβαση. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η μετάβαση δεν μπορεί να αποτελεί μια διαδικασία με πρακτικές και διαδικασίες ίδιες για όλα τα παιδιά αλλά μια διαδικασία που χρειάζεται να προσαρμόζεται και να υλοποιείται με βάση τα χαρακτηριστικά του καθενός.

(β) *Συνέχεια σε σχέση με δομικά ζητήματα.* Τα δομικά ζητήματα δεν αφορούν σε ένα πεδίο στο οποίο μπορεί να παρέμβει άμεσα η/ο νηπιαγωγός. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γνωρίζει τα βασικά ζητήματα δομής που επιδρούν στη διαδικασία μετάβασης, ώστε να σχεδιάζει προληπτικές παρεμβάσεις που υποστηρίζουν την ομαλή μετάβαση. Η συνέχεια σε ζητήματα δομής εξακτινώνεται σε διάφορες παραμέτρους (βλ. Σχήμα 5 και Πίνακα 3).



Σχήμα 5 Δομική συνέχεια στο σχολικό περιβάλλον

Πίνακας 3 Παράμετροι σε σχέση με τη δομική συνέχεια στο σχολικό περιβάλλον

Συνέχεια σε σχέση με	Ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη
τα Προγράμματα Σπουδών	Η ανάγκη για την επίτευξη της συνέχειας στα Προγράμματα Σπουδών δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως προσπάθεια αφομοίωσης της μίας σχολικής βαθμίδας από την άλλη αλλά ως προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησής τους στη βάση συνδεδειγμένων κρίσεων που προλαμβάνουν ζητήματα ασυνέχειας στο ακαδημαϊκό τους περιεχόμενο και προάγουν τη συνοχή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Σε σχέση με τα Προγράμματα Σπουδών αναμένεται λοιπόν οι νηπιαγωγοί να εντοπίσουν κοινά σημεία ή γέφυρες μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων και να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών αξιοποιώντας αυτές τις γέφυρες. Ενδεικτικά, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν το πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' δημοτικού και ζητούν από τα παιδιά να σκεφτούν με ποια από αυτά τα αντικείμενα έχουν ασχοληθεί στο νηπιαγωγείο ή οργανώνουν με τα παιδιά της Α' δημοτικού ένα σχέδιο εργασίας ώστε να βρεθούν κοινοί τρόποι εργασίας και να υπάρξει γόνιμη ανταλλαγή ιδεών.
την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος	Τα παιδιά εκλαμβάνουν το φυσικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου ως προέκταση του νηπιαγωγείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με τους δασκάλους να οργανώνουν επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν το νέο τους περιβάλλον. Παράλληλα, συζητούν με τους

	<p>δασκάλους και τα παιδιά της Α τάξης για τρόπους που με τους οποίους ο χώρος θα μπορούσε, στο βαθμό του δυνατού, να ενσωματώσει στοιχεία του νηπιαγωγείου, π.χ. τον παιχνιδότοπο στην αυλή και ορισμένα από τα κέντρα μάθησης, όπως για παράδειγμα το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης ή της παρατήρησης. Χρήσιμο είναι να χρησιμοποιούνται παιγνιώδεις διαδικασίες, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, ώστε να εξοικειώνονται τα παιδιά με το νέο τους περιβάλλον και να δραστηριοποιούνται σε αυτό έχοντας τα κατάλληλα κίνητρα και νιώθοντας οικειότητα.</p>
την οργάνωση της εκπαίδευσης	<p>Σε σχέση με ζητήματα ασυνέχειας που εντοπίζονται σε παραμέτρους που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία κάθε σχολικής βαθμίδας, αναμένεται οι νηπιαγωγοί να συζητούν με τους δασκάλους ώστε να εντοπίσουν ποιο από αυτά προκαλούν δυσκολίες στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο τους περιβάλλον και να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικά με τη λήψη προληπτικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπισή τους. Ενδεικτικά, προτείνεται να πραγματοποιούνται παιχνίδια και κατάλληλες μεταβατικές δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται σταδιακά με τη διάρκεια και τη δομή του ωρολογίου προγράμματος της Α τάξης.</p>
τη διοίκηση	<p>Είναι σημαντικό όλες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που αφορούν σε μία ή περισσότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης να βρίσκονται κάτω από την αιγίδα του ίδιου φορέα. Η διοίκηση των σχολείων με αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να επιλύει οργανωτικά προβλήματα που δυσχεραίνουν τη μετάβαση και να οργανώνει προγράμματα στα οποία νηπιαγωγοί και δάσκαλοι συνεργάζονται στη βάση μιας στοχοθεσίας που διαμορφώνεται με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών.</p>
τη φιλοσοφική θεώρηση της εκπαίδευσης	<p>Οι διαφορές που πολλές φορές αφορούν στην προσχολική και τη δημοτική εκπαίδευση αντανακλούν μια ασυνέχεια στη φιλοσοφική θεώρηση των δύο σχολικών βαθμίδων. Για να τις αντιμετωπίσουν, οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και όλοι όσοι δραστηριοποιούνται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις ώστε να αναπτύξουν κοινές πρακτικές και κοινό τρόπο αντίληψης και νοηματοδότησης όσον αφορά στα ζητήματα εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που κρίνονται κατάλληλες και επιφέρουν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.</p>
την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	<p>Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των σχολικών βαθμίδων που γειτνιάζουν, τόσο σε επίπεδο βασικών σπουδών όσο σε επίπεδο επιμόρφωσης, είναι παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε σχέση με το πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες μετάβασης των παιδιών και τι αναμένεται από εκείνους να κάνουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τις αντιμετωπίσουν. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνονται πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό πρακτικών μετάβασης, σε ερευνητικές διαδικασίες (π.χ. έρευνα δράσης), αλλά και σε θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι ενδεικτικά οι βασικές αρχές της παιγνιώδους, της συνεργατικής και της διερευνητικής μάθησης.</p>
το πλαίσιο της μετάβασης	<p>Η παράμετρος αυτή αφορά σε δύο βασικές διαστάσεις, τη συνεργασία και τις πρακτικές μετάβασης. Οι νηπιαγωγοί από τη μία πλευρά ενθαρρύνονται να καλλιεργούν τη συνεργασία προωθώντας τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και γενικότερα την επικοινωνία με παιδιά, γονείς, φορείς και ευρύτερη κοινότητα. Από την άλλη πλευρά παροτρύνονται να εφαρμόζουν πρακτικές οι οποίες αφορούν σε διαδικασίες ή προγράμματα που αποσκοπούν στην επίτευξη ομαλής μετάβασης. Συνδυάζουν αυτές τις</p>

δύο διαστάσεις, ώστε η δυναμική της καθεμιάς σε αλληλεπίδραση με άλλους παράγοντες να διαμορφώνουν το πλαίσιο και τις κατάλληλες συνθήκες μετάβασης.
--

Β. Η **προσαρμογή** αποτελεί μια άλλη έννοια άμεσα συνυφασμένη με τη διαδικασία της ομαλής μετάβασης και επιτυγχάνεται όταν το παιδί αναπτύξει θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση και αίσθημα του «ανήκειν» στο νέο του περιβάλλον (Margetts, 2014). Το παιδί παρουσιάζει ενδείξεις προσαρμογής στο νέο του περιβάλλον όταν αρχίζει να αναπτύσσει αρμονικές σχέσεις με τις συνομήλικες/τους συνομήλικους του και συνεργάζεται μαζί τους απολαμβάνοντας τις ελεύθερες και τις πιο δομημένες δραστηριότητες που διεξάγονται στο χώρο του σχολείου (Engle, McElwain, & Lasky, 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να εντοπίζουν έγκαιρα προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών, όπως είναι ενδεικτικά η επιθετικότητα και η παραβίαση των κανόνων, τα οποία αποτελούν παράγοντες που παρεμβαίνουν στη διαδικασία της μετάβασης επηρεάζοντας ταυτόχρονα τη συνεργασία και την προσαρμογή των παιδιών στο δομημένο περιβάλλον του σχολείου (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019). Επίσης, σημάδι ομαλής προσαρμογής στο σχολείο αποτελεί και η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη/το νηπιαγωγό τους, γεγονός που δημιουργεί παράλληλα τις προϋποθέσεις για τη συναισθηματική τους ευημερία. Ταυτόχρονα, η ομαλή προσαρμογή βοηθά τα παιδιά να διαμορφώσουν θετική αυτοεικόνα δίδοντας τους παράλληλα το κίνητρο να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Στη διαδικασία της ομαλής προσαρμογής βέβαια δεν μπορεί να παραλειφθεί ο ρόλος της οικογένειας. Οι γονείς εκδηλώνουν την επιθυμία τους να εμπλακούν στις πρακτικές μετάβασης και δρουν υποστηρικτικά τόσο στο πλαίσιο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνοντας την προσαρμογή των παιδιών (Kang, Horn, & Palmer, 2017). Είναι σημαντικό, όμως, να αναφερθεί ότι η ομαλή μετάβαση και προσαρμογή επηρεάζονται σημαντικά από το πως γονείς, παιδιά, σχολεία και κοινότητες ως μικρότερα και μεγαλύτερα υποσυστήματα αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο.

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά στη φοίτηση στον παιδικό σταθμό ως παράγοντα που προετοιμάζει τα παιδιά για τις προκλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο νηπιαγωγείο και συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση και προσαρμογή τους στο περιβάλλον αυτό (Amerijckx & Humblet, 2015). Ωστόσο, και εδώ εντοπίζονται εμπόδια σε επίπεδο οργάνωσης, όπως ο αριθμός των παιδιών σε μία τάξη, το ωράριο λειτουργίας των παιδικών σταθμών, η υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και σε επίπεδο σχέσεων, όπως η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, τα οποία αφενός επηρεάζουν το βαθμό που θα επωφεληθούν τα παιδιά από τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό αφετέρου το βαθμό με τον οποίο θα προσαρμοστούν αργότερα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015).

Γ. Η ομαλή μετάβαση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της **ετοιμότητας**. Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι στην επίσημη εκπαίδευση, επομένως για ένα καλό ξεκίνημα είναι σημαντική η συζήτηση για το τι σημαίνει η ετοιμότητα για το σχολείο (Diffey, 2018). Διαχρονικά η έρευνα εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά κατά τη μετάβαση από το σπίτι/τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την επίδραση που έχουν στην μετέπειτα σχολική επιτυχία αλλά και ευημερία στην ενήλικη ζωή (Unicef, 2018). Η σημασία της ομαλής μετάβασης ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης πυροδότησε τη συζήτηση για την **ετοιμότητα των παιδιών** για το σχολείο, η οποία αναφέρεται στο σύνολο των σωματικών, γνωστικών και



κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που χρειάζεται να αναπτύξουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, περιγράφει το πόσο έτοιμο είναι ένα παιδί να απολαύσει τα οφέλη της εκπαίδευσης, σε κάθε βαθμίδα στην οποία μεταβαίνει.

Τα τελευταία χρόνια η θεώρηση της *σχολικής ετοιμότητας* σημειώνει μια **οικολογική μετατόπιση**, καθώς γίνεται αντιληπτή όχι μόνο στο πλαίσιο των χαρακτηριστικών των παιδιών αλλά του ευρύτερου συστήματος, για να υποστηρίξει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα τις μεταβάσεις στο προσχολικό και σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολείο, η γειτονιά, οι συνομήλικοι και η οικογένεια αποτελούν ενδεικτικά πλαίσια που αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας άμεσα και έμμεσα την ετοιμότητα των παιδιών και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην *ετοιμότητα της οικογένειας* και στην *ετοιμότητα του σχολείου* σε σχέση με την παροχή κατάλληλων εφοδίων και υποστήριξης στα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν στις πολλαπλές προκλήσεις της επίσημης εκπαίδευσης και να αναπτυχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ετοιμότητας ενισχύει την ενταξιακή προοπτική του σχολείου, το οποίο έχει το ρόλο να υποστηρίξει με τις πολιτικές και τις πρακτικές του τα παιδιά και τις οικογένειες να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους που συνεπάγεται η εισαγωγή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### *Ετοιμότητα οικογένειας*

Η **ετοιμότητα της οικογένειας** συνδέεται με τους απαραίτητους πόρους που πρέπει να διαθέτουν οι γονείς ώστε να οργανώνουν την καθημερινή ζωή στο οικογενειακό περιβάλλον με τρόπο που να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών τους σε σχέση με την εκπαίδευσή τους (Pretti-Frontczak, 2014). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι γονείς διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους, οι οποίοι λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς τη διευκόλυνση των διαδικασιών μετάβασης. Οι σημαντικότεροι από αυτούς συνοψίζονται στα παρακάτω (Boethel, 2004· Kang et al., 2017):

α. *Οι γονείς ως βασικοί υπεύθυνοι της φροντίδας των παιδιών.* Πρωταρχικό μέλημα της οικογένειας είναι να παρέχουν στα παιδιά όλα όσα τους διασφαλίζουν υγεία, ασφάλεια και συναισθηματική ευημερία. Η κάλυψη των βιολογικών και συναισθηματικών τους αναγκών αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα που συνδέεται άμεσα με την ετοιμότητα των παιδιών (Pratt, McClelland, Swanson, & Lipscomb, 2016). Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών επιτρέπει την απρόσκοπτη ενασχόλησή των παιδιών με τις μαθησιακές διαδικασίες και αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων στο νέο περιβάλλον. Χρειάζεται οι γονείς να τροποποιούν ρουτίνες, όπως για παράδειγμα την ώρα του ύπνου, ώστε να αρχίσουν τα παιδιά προσαρμόζονται κατάλληλα στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

β. *Οι γονείς ως πρώτοι «δάσκαλοι» των παιδιών.* Στο χώρο της οικογένειας τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς βιώνουν τις πρώτες μαθησιακές εμπειρίες και αναπτύσσουν τα πρώτα κίνητρα για μάθηση. Ενδεικτικά, αναφέρεται ο οικογενειακός γραμματισμός ο οποίος αφορά σε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και δραστηριοτήτων που συνδέονται με και επηρεάζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου (Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020· Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013) και γενικότερα με την πρόοδο των παιδιών και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής τους (Baker, 2013). Ενδεικτικές πρακτικές των γονέων που υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών αποτελούν:

- η ανάγνωση βιβλίων και η διήγηση ιστοριών,
- η παροχή υλικών (π.χ. βιβλία, γραφική ύλη) που διευκολύνουν τη μάθηση,

- η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για τη μάθηση των παιδιών και κατάλληλη ενθάρρυνση των παιδιών να εμπλέκονται σε σχετικές διαδικασίες,
- η αξιοποίηση της πολιτισμικής παράδοσης ως πλαίσιο μάθησης.

Το ενδιαφέρον των γονιών για τη μάθηση, η αλληλεπίδραση με το παιδί σε παιγνιώδεις δράσεις που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη, φροντίζοντας να δημιουργούνται συνδέσεις με τις μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο, αποτελούν σημαντική παράμετρο για τη διαδικασία της μετάβασης. Όχι μόνο ενισχύονται τα αποθέματα γνώσεων και οι δεξιότητες των παιδιών αλλά κυρίως προάγεται η ανάπτυξη θετικής στάσης για το σχολείο, ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και δημιουργείται συνέχεια στο περιεχόμενο και τις προσδοκίες της μάθησης στα βασικά πλαίσια της εμπειρίας του παιδιού. Γίνεται αντιληπτό ότι όσο καλύτερα γνωρίζουν οι γονείς το πρόγραμμα και τους στόχους του νηπιαγωγείου τόσο περισσότερο θα μπορούν να υποστηρίξουν το ρόλο τους ως υποστηρικτές της μάθησης του παιδιού στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα, ενισχύοντας την προσαρμογή του παιδιού και την επιτυχημένη πορεία του στο σχολικό περιβάλλον.

γ. *Οι γονείς ως σημαντικός ενδιάμεσος στα διάφορα περιβάλλοντα δράσης των παιδιών.* Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η δράση τους επεκτείνεται πέρα του χώρου της οικογένειας σε άλλα περιβάλλοντα, όπως η γειτονιά ή και η ευρύτερη κοινότητα, που εμπειρεύονται στα επιμέρους συστήματα που συνδέονται με και επηρεάζουν τη ζωή τους. Οι γονείς μεσολαβούν ανάμεσα στα παιδιά και στα διαφορετικά συστήματα και τα βοηθούν να αποκτήσουν εμπειρίες, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γνωστικών προκλήσεων που αναδύονται, και να παρατηρήσουν πρωτόκολλα κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιλέγουν τα περιβάλλοντα που κρίνουν πιο κατάλληλα και παρεμβαίνουν όποτε χρειάζεται βοηθώντας τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Η καλή σχέση με τις/τους νηπιαγωγούς και η γνώση που μπορούν να παρέχουν για τη δράση του παιδιού στα υπόλοιπα πλαίσια, μπορούν να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του νηπιαγωγείου να υποστηρίξει τις ανάγκες μετάβασης του κάθε παιδιού.

Η ετοιμότητα της οικογένειας σχετίζεται με το βαθμό που οι γονείς κατανοούν τη νέα ταυτότητα που τα παιδιά τους θα διαμορφώσουν και τις αλλαγές που θα βιώσουν στη ζωή τους ως αποτέλεσμα της μετάβασης τους στο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενημερώνονται σε σχέση με όλες τις πτυχές που αφορούν στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Συνεργάζονται με τις/τους νηπιαγωγούς και φροντίζουν να προετοιμάζουν κατάλληλα τα παιδιά τους ως προς τα παραπάνω μετατρέποντας τη μετάβαση σε θετική διαδικασία γεμάτη ευχάριστες προκλήσεις.

#### *Ετοιμότητα σχολείου*

Η **ετοιμότητα του σχολείου** αποτελεί μια σημαντική διάσταση στην ευρύτερη έννοια της ετοιμότητας. Το ερώτημα, όμως, για το τι καθιστά τα σχολεία «έτοιμα» ώστε να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο δικό τους ρόλο σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών απασχολεί όλους όσους ασχολούνται με την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών. Ενδεικτικά, σε σχέση με τα παραπάνω, τα «έτοιμα σχολεία» (Dockett & Perry, 2009· Pretti-Frontczak, 2014· Slutzky & DeBruin-Parecki, 2019):

- Παρέχουν πολλαπλή και σε διάφορα επίπεδα υποστήριξη στα παιδιά. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει το σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων μετάβασης, τη διαμόρφωση υψηλών

προσδοκιών μάθησης για όλα τα παιδιά και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς το σχεδιασμό προγραμμάτων και πρακτικών που είναι κατάλληλα για όλους.

- Ενισχύουν την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών. Επίσης, προωθούν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη ζωή του σχολείου γενικότερα.
- Διακρίνονται από ευελιξία. Εφαρμόζουν πρακτικές που διευκολύνουν τις τροποποιήσεις σε οποιαδήποτε επίπεδο ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των παιδιών. Η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα αποτελεί στοιχείο κλειδί για την επίτευξη αυτού του στόχου.
- Αποσκοπούν στην ολική ανάπτυξη των παιδιών. Η σχετική σκοποθεσία σχεδιάζεται στη βάση γόνιμης ανταλλαγής απόψεων και στη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους φορείς για το ποιες είναι οι προσδοκίες που αφορούν στη μάθηση παιδιών και στη διδασκαλία.

#### ***A3.3.4. Διευκολύνοντας τα παιδιά και τις οικογένειες να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο στο νηπιαγωγείο***

Η οικολογική θεώρηση της μετάβασης ανάδειξε το παιδί, τους γονείς, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα ως δυναμικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας τις διαδικασίες μετάβασης των παιδιών στα διάφορα περιβάλλοντα, σχολικά και μη, με διαφορετικό τρόπο και σε διάφορα επίπεδα. Αν και η ομαλή μετάβαση, όπως αναφέρθηκε, είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία, ο ρόλος του νηπιαγωγείου να υποστηρίξει τις σχετικές διεργασίες είναι κομβικής σημασίας. Παρότι είναι σημαντικό να οργανώνονται προγράμματα μετάβασης και στοχευμένες δράσεις από τις/τους νηπιαγωγούς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διαδικασίες μετάβασης έχουν διάρκεια, αναπτύσσονται σε όλο το φάσμα του προσχολικού προγράμματος και ενισχύονται με δράσεις που λειτουργούν προληπτικά σε σχέση με την προετοιμασία παιδιών και γονέων. Χωρίς να υπάρχουν συνταγές για το τι συνιστά ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα μετάβασης, αναδεικνύονται κάποιες ενδεικτικές αλλά βασικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση προγραμμάτων μετάβασης ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των συστημάτων που οριοθετούν το πλαίσιο δράσης των παιδιών, οι οποίες και αναφέρονται στον Πίνακα 4 (Docket, 2014· Docket & Perry, 2016· Kraft-Sayre & Pianta, 2000· NCPFCE, 2020).

*Πίνακας 4 Παράμετροι για την οργάνωση προγραμμάτων και δράσεων μετάβασης από τις/τους νηπιαγωγούς*

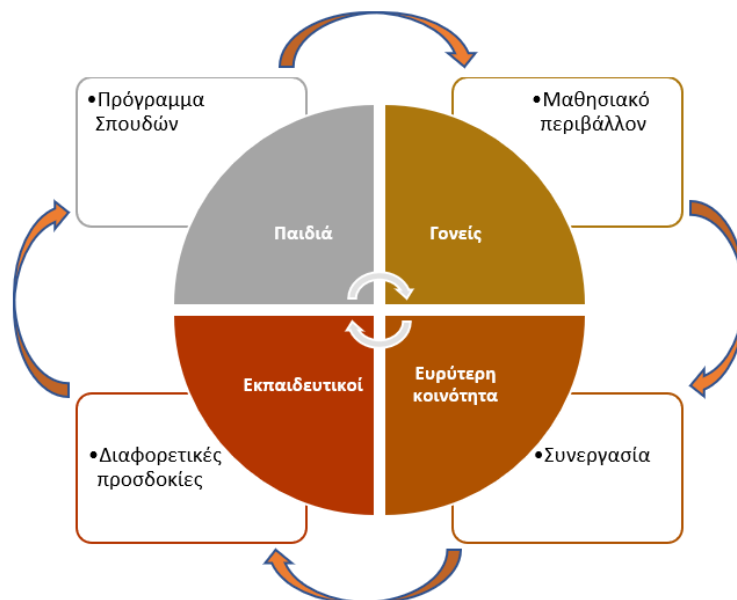
<b>Ενδεικτικές παράμετροι για το σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης</b>	
Διευρυμένο χρονικό πλαίσιο	Η μετάβαση δεν έχει προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Αφορά σε μία διαδικασία που ξεκινά πριν την έναρξη της σχολικής φοίτησης και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε διαφορετικό βαθμό για κάθε παιδί.
Συνεκτικό πλάνο	Μια αποτελεσματική στρατηγική μετάβασης δεν περιλαμβάνει απλά μια σειρά δραστηριοτήτων που πρέπει να πραγματοποιηθούν με μια προκαθορισμένη σειρά. Οι πρακτικές μετάβασης πρέπει να εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά των

	<p>παιδιών, των οικογενειών, του σχολείου και της κοινότητας και να λαμβάνουν υπόψη τη σχετική ετερογένεια και ποικιλομορφία. Ταυτόχρονα, όμως, χρειάζεται να οργανώνονται στη βάση ενός συνεκτικού πλάνου στο οποίο περιγράφονται οι στόχοι μετάβασης που αφορούν στα παιδιά, τους γονείς και το προσωπικό και τα βήματα τα οποία οδηγούν στην επίτευξη αυτών των στόχων.</p>
Ενδυνάμωση του παιδιού	<p>Κατά τη μετάβαση προτεραιότητα έχει η ενδυνάμωση των παιδιών ως προς την αντιμετώπιση των πιθανών προκλήσεων και δυσκολιών που δύναται να αντιμετωπίσουν. Η παρέμβαση τρίτων πολλές φορές στο να επιλύσουν ή να απομακρύνουν προβλήματα που συνδέονται με τη διαδικασία μετάβασης στερεί ορισμένες φορές από τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και προσαρμογής.</p>
Έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού	<p>Τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να σχεδιάζονται στη βάση των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού και των εμπειριών που φέρει από το οικογενειακό περιβάλλον και όχι στη βάση των ελλειμμάτων του σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης και της μάθησης.</p>
Συνεργασία μεταξύ των πλαισίων	<p>Τα προγράμματα παρέμβασης στηρίζονται στον παράγοντα της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί γειτονικών σχολικών βαθμίδων συνεργάζονται συστηματικά σε ζητήματα που διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι γονείς εμπλέκονται ενεργητικά στο σχεδιασμό των πρακτικών μετάβασης ώστε να ενσωματώσουν αρμονικά σε αυτές τα κοινωνικοπολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν οι διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν θετικό και οικείο κλίμα το οποίο διασφαλίζει αφενός τη συμμετοχή των γονέων αφετέρου τη συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς οι οποίοι εμπλέκονται και διευκολύνουν με διάφορους τρόπους την πραγματοποίηση των προγραμμάτων μετάβασης.</p>
Ανοικτή πρόσβαση και διάχυση πληροφοριών	<p>Στοιχείο κλειδί για μια επιτυχημένη μετάβαση αποτελεί η βελτίωση των πρακτικών που σχετίζονται με τη συγκέντρωση και τη διάχυση πληροφοριών εντός και μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων. Είναι σημαντικό τα δεδομένα που συγκεντρώνονται κατά την πραγματοποίηση των σχετικών με τη μετάβαση δραστηριοτήτων να μπορούν να κοινοποιούνται άμεσα και εύκολα προς κάθε ενδιαφερόμενο. Γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εργαλεία και πρακτικές που τους επιτρέπουν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τις δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιήσει και τη δυνατότητα να υποβάλλουν τις δικές τους προτάσεις με σκοπό τη βελτίωση των υφιστάμενων πρακτικών.</p>
Επικοινωνία	<p>Η επικοινωνία αποτελεί βασική αρχή που διαπερνά όλες τις πρακτικές μετάβασης. Η επικοινωνία σε τακτική βάση βοηθά στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων σε μία μετάβαση και αφορά σε όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον ώστε να διασφαλιστεί η απαραίτητη συνέχεια και ποιότητα στις εμπειρίες τους σε όλα τα πλαίσια.</p>
Διαφοροποίηση του αποτελέσματος	<p>Η επιτυχία μιας μετάβασης πρέπει να αξιολογείται στη βάση της διαφορετικής προοπτικής και των αναγκών που οι διαφορετικές ομάδες έχουν, διαμορφώνοντας διαφοροποιημένα κριτήρια επιτυχίας σχετικά με το τι συνιστά ομαλή και αποτελεσματική μετάβαση.</p>



Κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων μετάβασης η/ο νηπιαγωγός συνυπολογίζει και εναρμονίζει όλες τις παραμέτρους που εμπλέκονται και επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη διαδικασία της μετάβασης. Ως προς αυτό, σημαντικοί και ενδεικτικοί εξωτερικοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών μετάβασης (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006) αποτελούν (Σχήμα 6):

- i. η στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών,
- ii. οι διαφορετικές προσδοκίες που παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν σχετικά με το δικό τους ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης ως αποτέλεσμα των δικών τους πεποιθήσεων αλλά και των απαιτήσεων των Προγραμμάτων Σπουδών,
- iii. τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος,
- iv. η σημαντική παράμετρος της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας.



Σχήμα 6 Πρακτικές Μετάβασης

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κατάλληλες πρακτικές μετάβασης όταν (Peters, 2010):

- Λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο ενός ατόμου αφορά σε ένα πλέγμα αρχών, προτιμήσεων, αντιλήψεων, στάσεων και γνωστικών δομών που δημιουργούνται με τη σημαντική συμβολή της οικογένειας και εκφράζονται μέσα από τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου προσδιορίζοντας ταυτόχρονα την ταυτότητά του (Θάνος & Τόλιος, 2013).

- Υιοθετούν αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και γενικότερα της ενταξιακής εκπαίδευσης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Μάθηση για όλους).
- Δημιουργούν συνδυαστικούς κρίκους ανάμεσα στη μάθηση που λαμβάνει χώρα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.
- Ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να δημιουργούν φιλίες δημιουργώντας πλαίσια στα οποία μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες περιθωριοποίησης ορισμένων παιδιών.
- Λαμβάνουν υπόψη, εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία, το σύνολο των παραμέτρων που εμπλέκονται στη μετάβαση των παιδιών και συντελούν στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι ενδεικτικά οι ρουτίνες που αφορούν στο φαγητό, την τουαλέτα ή και το διάλειμμα.
- Παρέχουν σε γονείς και παιδιά πληροφορίες και πραγματοποιούν δραστηριότητες εξοικείωσης σε σχέση με όλα τα ζητήματα/προβλήματα που τους απασχολούν και σχετίζονται με το περιβάλλον μετάβασης.
- Προωθούν συστηματικά την ανάπτυξη στενής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.
- Κατανοούν το βαθμό που οι κανόνες που οριοθετούν τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αφενός διασφαλίζουν την απρόσκοπτη δράση τους στο νέο τους χώρο αφετέρου όμως αποτελούν παράγοντα που μπορεί να τους προκαλέσει συναισθήματα άγχους, κάτι που επηρεάζει ποικιλοτρόπως την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- Καθιστούν σαφή και εμφανή στα παιδιά και στους γονείς τους στόχους και τις διαδικασίες της μετάβασης.

Πολύ χρήσιμο ρόλο για την υποβοήθηση του έργου των νηπιαγωγών στην υλοποίηση πρακτικών ομαλής μετάβασης διαδραματίζει το άτομο ή η ομάδα ατόμων που λαμβάνει **ηγετικό και καθοδηγητικό ρόλο** και λειτουργεί ως συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα στα διαφορετικά μικροσυστήματα που δραστηριοποιείται το παιδί (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Το νηπιαγωγείο ως σύστημα), συντονίζοντας με τον κατάλληλο τρόπο τη διαδικασία της μετάβασης (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2018). Εκτός από τον έγκαιρο προσδιορισμό του ατόμου ή της ομάδας που θα έχει την ευθύνη του συντονισμού, η διεύθυνση του σχολείου λαμβάνει πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης και την επίλυση θεμάτων που δρουν ανασταλτικά στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Η/Ο νηπιαγωγός ή ομάδα νηπιαγωγών που έχει αναλάβει το σχεδιασμό και το συντονισμό ενός προγράμματος για τη μετάβαση έχει καθοδηγητικό ρόλο ως προς να:

- προτείνει τρόπους και δραστηριότητες μετάβασης,
- συντονίζει την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων,
- προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς των σχετικών σχολικών βαθμίδων με τους γονείς των παιδιών και το εμπλεκόμενο προσωπικό,

- εμπλέκει ενεργητικά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τους σχετικούς κρατικούς φορείς στην υποστήριξη των πρακτικών μετάβασης.

Οι νηπιαγωγοί σχεδιάζοντας προγράμματα και δραστηριότητες μετάβασης λαμβάνουν υπόψη ότι τα μικρότερα νήπια (προνήπια) βιώνουν πιο έντονα τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο και τα μεγαλύτερα νήπια βιώνουν πιο έντονα τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους τα παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων, τα οποία συνεκπαιδεύονται στο χώρο του νηπιαγωγείου, συμμετέχουν ταυτόχρονα σε πρακτικές που αφορούν και στις δύο κάθετες μεταβάσεις. Στον Πίνακα 5 παρατίθενται ενδεικτικές στρατηγικές και δράσεις που είναι χρήσιμες για τις/τους νηπιαγωγούς και αφορούν στις δύο σημαντικές κάθετες διαστάσεις που λαμβάνουν χώρα στη ζωή των μικρών παιδιών, τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 5 Ενδεικτικές στρατηγικές και δράσεις για την ενίσχυση της ομαλής μετάβασης

Μετάβαση στο νηπιαγωγείο	<p>Η <b>περίοδος των εγγραφών</b> αποτελεί ιδανική χρονική στιγμή για την ενεργοποίηση της αντίληψης παιδιών και γονέων για το νέο τους ρόλο στο νηπιαγωγείο. Ενδεικτικά, οι νηπιαγωγοί:</p> <p>-ως προς την μετάβαση των γονέων: (α) δημιουργούν θετικό κλίμα στην επικοινωνία με τους γονείς, (β) ετοιμάζουν ένα φυλλάδιο με βασικές πληροφορίες για τη λειτουργία και την οργάνωση του νηπιαγωγείου (ωράριο, κανόνες λειτουργίας, ωρολόγιο πρόγραμμα, κτλ.) και για το πως μπορούν να βοηθήσουν την περίοδο του καλοκαιριού τα παιδιά να προετοιμαστούν για το νηπιαγωγείο (π.χ. διαβάζουν στα παιδιά τους ιστορίες ή παρακολουθούν μαζί τους κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα) με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. πάω τουαλέτα μόνη/ος), την ανάπτυξη υπευθυνότητας (π.χ. τακτοποιώ το δωμάτιο κτλ.), (γ) ξεναγούν τους γονείς στο χώρο του νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον, αν χρειαστεί, (δ) καλούν τους καινούργιους γονείς μαζί με τους παλιούς, των οποίων τα παιδιά θα φοιτήσουν μαζί την επόμενη χρονιά και ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματισμούς, καλές πρακτικές κτλ., (ε) καλούν κάποιον ειδικό να μιλήσει στους γονείς για τις προκλήσεις της μετάβασης.</p> <p>-ως προς τη μετάβαση των παιδιών: (α) ξεναγούν τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου, χρησιμοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον, αν χρειαστεί, και απαντούν σε ερωτήσεις, (β) στέλνουν στα παιδιά, μέσω των γονέων ή αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον μια εργασία όπου καλούνται να απαντήσουν με τη βοήθεια των γονέων σε ερωτήσεις που αφορούν στη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (π.χ. πως φαντάζεσαι ότι θα περνάς τη μέρα σου, τι θέλεις να κάνεις στο νηπιαγωγείο, τι θα καταφέρεις, κτλ.) και να κάνουν ένα έργο, π.χ. ζωγραφιά για το πως πέρασαν το καλοκαίρι για να το δείξουν στους νέους τους φίλους. Η εργασία αυτή θα αποτελέσει αντικείμενο παρουσίασης και συζήτησης μεταξύ των παιδιών στην αρχή της χρονιάς.</p> <p>Στην <b>αρχή της χρονιάς</b> οι νηπιαγωγοί:</p> <p>-ως προς τη μετάβαση των γονέων: (α) την ημέρα, ενδεικτικά, του αγιασμού μπορούν να οργανώσουν κάποια εργαστήρια όπου παιδιά και γονείς εμπλέκονται σε δημιουργικές δραστηριότητες ή παιχνίδια για να γνωριστούν μεταξύ τους, (β) καλούν τους γονείς σε συνάντηση και εξηγούν το πρόγραμμα, τους στόχους, το πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, τις διαδικασίες προσαρμογής των παιδιών, (γ) ζητούν από τους γονείς να</p>
--------------------------	--

	<p>μοιραστούν τις ιδέες, τις προσδοκίες και τις προτάσεις τους για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών (π.χ. με συνέντευξη, ερωτηματολόγιο), (δ) δίνουν ερωτηματολόγιο για γνωριμία με το παιδί και τις οικογενειακές συνήθειες φροντίζοντας σε περίπτωση που υπάρχουν γονείς που δεν μιλούν ελληνικά να υπάρχει γλωσσική διαμεσολάβηση ή μετάφραση.</p> <p><i>-ως προς τη μετάβαση των παιδιών:</i> (α) δίνουν χρόνο στα παιδιά να εξοικειωθούν με το χώρο, τις ρουτίνες και τα μαθησιακά πλαίσια στα οποία στηρίζεται η οργάνωση του Ημερήσιου Προγράμματος, (β) δημιουργούν ευκαιρίες για να μιλήσουν τα παιδιά για τον εαυτό τους παίζοντας παιχνίδια γνωριμίας (π.χ. κύβος της γνωριμίας), τις προσδοκίες και τις προτάσεις τους για το νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας και την εργασία του καλοκαιριού, (γ) δημιουργούν ευκαιρίες συνέχειας με τις οικείες συνήθειες στο σπίτι, π.χ. <i>Την μέρα του αγαπημένου παιχνιδιού</i> φέρνουν ένα παιχνίδι από το σπίτι το οποίο παρουσιάζουν στα παιδιά και παίζουν όλα μαζί, (δ) εμπλέκουν τα παιδιά στη διαμόρφωση της τάξης και των κανόνων, (ε) κάνουν επίσκεψη στα παιδιά της άλλης τάξης και παίζουν παιχνίδια στην αυλή.</p> <p>Για τα παιδιά που πηγαίνουν στον παιδικό σταθμό: (α) σε συνεργασία με τους υπεύθυνους του παιδικού σταθμού μπορεί να οργανωθεί επίσκεψη των παιδιών στο νηπιαγωγείο, (β) η/ο προϊσταμένη/ος ή διευθύντρια/ντής του νηπιαγωγείου μπορεί να επισκεφθεί τον παιδικό σταθμό, να αντλήσει πληροφορίες για τα παιδιά και να μιλήσει μαζί τους για το νηπιαγωγείο και να απαντήσει σε ερωτήσεις, (γ) με τη χρήση ψηφιακών μέσων αποστέλλονται μηνύματα και έργα των παιδιών του νηπιαγωγείου για τους μικρούς φίλους που θα έρθουν στο νηπιαγωγείο.</p>
<p>Μετάβαση στο δημοτικό σχολείο</p>	<p><b>Κατά τη διάρκεια της χρονιάς</b>, οι νηπιαγωγοί: (α) σε συνεννόηση με την/τον δασκάλα/ο της πρώτης τάξης δημιουργούν τις συνθήκες ώστε να κάνουν ένα κοινό σχέδιο εργασίας ή κοινή θεματική στα εργαστήρια δεξιοτήτων, ώστε τα παιδιά να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες και δημιουργίες, ιδιαίτερα με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, (β) οργανώνουν κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό (π.χ. παρακολούθηση θεατρικής παράστασης, γιορτές, ομιλίες για τους γονείς, κτλ.).</p> <p><b>Από τα μέσα προς το τέλος της χρονιάς</b>, οι νηπιαγωγοί:</p> <p><i>-ως προς τη μετάβαση των γονέων:</i> (α) δίνουν στους γονείς ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις προσδοκίες, τις προτεραιότητες, τους προβληματισμούς κτλ., για τη μετάβαση στο δημοτικό και συνεργάζονται με τις/τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού για την οργάνωση ενημέρωσης των γονέων, (β) οργανώνουν συνάντηση με τους γονείς των παιδιών της Α' τάξης για να ανταλλάξουν ιδέες και καλές πρακτικές, (γ) διευκολύνουν τους γονείς για την εγγραφή των παιδιών τους στο δημοτικό.</p> <p><i>-ως προς τη μετάβαση των παιδιών:</i> (α) εμπλουτίζουν τη βιβλιοθήκη με βιβλία από την Α' τάξη για να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον και τη συζήτηση με τα παιδιά, (β) δημιουργούν συνθήκες ώστε τα παιδιά να συζητήσουν για τις σκέψεις και τα συναισθήματα για τη μετάβαση στο δημοτικό, (γ) καλούν την/τον δασκάλα/ο της Α' τάξης στο νηπιαγωγείο ώστε να υπάρξει μια πρώτη επαφή και γνωριμία με τα παιδιά, (δ) τα παιδιά του νηπιαγωγείου παίρνουν συνέντευξη από τα παιδιά του δημοτικού, (ε) τα παιδιά του δημοτικού στέλνουν μηνύματα στα παιδιά του νηπιαγωγείου, (στ) συζητούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, (ζ) επισκέπτονται το δημοτικό και κάνουν «μάθημα» μαζί με τα παιδιά της πρώτης τάξης.</p> <p><i>-ως προς τη συνεργασία των παισίων:</i> (α) ενημερώνουν τις/τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού για τα νήπια που θα φοιτήσουν την επόμενη χρονιά, (β) συνεργάζονται για τη διευκόλυνση των εγγραφών, (γ) συνδιοργανώνουν εκδηλώσεις και επισκέψεις, (δ)</p>



	ενθαρρύνουν την πραγματοποίηση συνεργατικών διδασκαλιών για την εξοικείωση των παιδιών με το Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ τάξης.
	[Για περισσότερες πληροφορίες βλ. ενδεικτικά στους: Γουργιώτου, 2012· Curby et al., 2018· Dockett & Perry, 2016· EQUAP, 2017· Gourgιotou, 2018· Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, & Cavanagh, 2011· Kraft-Sayre & Pianta, 2000· Νικολούδη, 2012· Ο΄Kane, 2016· Strasser, n.d.· Χατζηαθανασίου, Ζανεττή, Αναστασιάδου, & Παντελή, 2012]

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με τον σχεδιασμό και την καταλληλότητα των πρακτικών μετάβασης:**

- ✓ Είναι επαρκής η πληροφόρηση που έχω σχετικά με πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και μπορεί να επηρεάσουν τη μετάβαση και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον;
- ✓ Έχω προσαρμόσει σε σημαντικό βαθμό τις πρακτικές μετάβασης στα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών;
- ✓ Έχω ένα ξεκάθαρο και ευέλικτο πλάνο πρακτικών που είναι σημαντικό να εφαρμόζονται πριν και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;
- ✓ Έχω διαμορφώσει ένα σταθερό πλαίσιο επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών, τις/τους δασκάλες/ους του δημοτικού σχολείου και τους φορείς της τοπικής κοινότητας που επιτρέπει τη συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίτευξη της συνέχειας ανάμεσα στα σημαντικά περιβάλλοντα των παιδιών;
- ✓ Έχω δώσει σε κάθε παιδί το χρόνο που χρειάζεται ώστε να προσαρμοστεί σε σχέση όλες τις παραμέτρους που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- ✓ Παρέχω συστηματικά στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τη δική τους φωνή και τις δικές τους ανησυχίες σχετικά με τη μετάβαση την οποία βιώνουν ή και σχετικά με τη μετάβαση που πρόκειται να βιώσουν;
- ✓ Πώς θα αντιμετωπίσω προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη μετάβαση των παιδιών;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99-111.
- Αρβανίτη, Ι., & Δάσιου, Α. (2012). Οι απόψεις των νηπίων για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 158-166). Αθήνα.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.

- Boethel, M. (2004). *Readiness. School, family, & community connections*. Retrieved from <https://sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419-434.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.) (2012). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Campbell, C., S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747–770.
- Curby, T. W., Berke, E., Alfonso, V. C., Blake, J. J., Demarie, D., Dupaul, G. J., ... & Subotnik, R. F. (2018). Transition practices into kindergarten and the barriers teachers encounter. In A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch, & K. C Pears (Eds.) *Kindergarten transition and readiness* (pp. 249-264). Springer: Cham.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Diffey, L. (2018). *50-state comparison: State kindergarten-through-third-grade policies*. Retrieved from <https://www.ecs.org/kindergarten-policies/>
- Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school-international research, policy and practice* (pp. 187-200). Dordrecht: Springer.
- Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N., Ballam, B., Perry, & A., Garpelin (Eds.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 133-150). Switzerland: Springer International Publishing.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Dockett, S., & Perry, B. (2016). Supporting children’s transition to school age care. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 309-326.
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90, 57-67.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365-386.
- EQUAP (2017). *Μαθαίνοντας την οικογένεια*. Ανακτήθηκε από <https://toolbox.equap.eu/gr/>
- Gourgiotou, E. A. (2018). Barriers facing to the implementation of transition practices in Greek kindergartens. *International Online Journal of Primary Education*, 7(2), 1-16.
- Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G., & Garpelin, A. (2017). Obstacles and challenges in gaining knowledge for constructing inclusive educational practice: Teachers’ perspectives. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of educational transitions. European and antipodean research* (pp. 43-58). Switzerland: Springer International Publishing.

- Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, & Cavanagh, (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Retrieved from <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literature-review.pdf?sequence=1>
- Θάνος, Θ., & Τόλιος, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές-πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 54-89.
- Ihmeideh, F., & Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 118, 105462.
- Kang, J., Horn, E. M., & Palmer, S. (2017). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 789-800.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2012). «Πώς θα ήθελες να είναι η πρώτη τάξη;» Μια μελέτη προσδοκιών των νηπίων για το δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 168-176). Αθήνα.
- Kienig, A. (2012). Transitions in childhood: chances and challenges. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 99-104). Αθήνα.
- Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, & schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.
- Margetts, K. (2014). Transition and adjustment to school. In B. Perry, S. Docket, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school-International research, policy and practice* (pp. 75-87). Springer, Dordrecht.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 39-54). Αθήνα.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Π. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α τάξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Murray, E. (2014). Multiple influences on children's transition to school. In B. Perry, S. Docket, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school-international research, policy and practice* (pp. 47-59). Springer, Dordrecht.
- National Center on Parent, Family, and Community Engagement (NCPFCE) (2020). *Family Engagement in Transitions: Transition to Kindergarten*. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/rtp-transition-to-kindergarten.pdf>
- Νικολούδη, Τ. (2012). Όταν οι μαθητές του νηπιαγωγείου συνεργάζονται με μαθητές του δημοτικού. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 297-309). Αθήνα.

- O'Kane, M. (2016). *Transition form preschool to primary school*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Retrieved from [https://ncca.ie/media/1504/transition\\_to\\_primary\\_research\\_report\\_19.pdf](https://ncca.ie/media/1504/transition_to_primary_research_report_19.pdf)
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., & Μπάκας, Θ. (2012). Σκέψεις και συναισθήματα παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 149-157). Αθήνα.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education, New Zealand*. Retrieved from [http://ece.manukau.ac.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/85841/956\\_ECELitReview.pdf](http://ece.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf)
- Peters, S. (2014). Chasms, bridges and borderlands: A transitions research 'Across the Border' from early childhood education to school in New Zealand. In B. Perry, S. Docket, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school-international research, policy and practice* (pp. 105-116). Springer, Dordrecht.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 5, 9-29.
- Pratt, M. E., McClelland, M. M., Swanson, J., & Lipscomb, S. T. (2016). Family risk profiles and school readiness: A person-centered approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 462-474.
- Pretti-Frontczak, K. (2014). Stop trying to make kids "ready" for kindergarten. *Young Exceptional Children*, 17(1), 51-53.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2018, Σεπτέμβριος). Ο ρόλος του ηγέτη ως παράγοντας ομαλής μετάβασης στη σύγχρονη ελληνική προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Αυτόνομο σχολείο, μύθοι και πραγματικότητα". Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/327719788\\_O\\_rolou\\_tou\\_egete\\_os\\_paragontas\\_omales\\_metabases\\_ste\\_synchrone\\_ellenike\\_proscholike\\_kai\\_protoscholike\\_ekpaideuse](https://www.researchgate.net/publication/327719788_O_rolou_tou_egete_os_paragontas_omales_metabases_ste_synchrone_ellenike_proscholike_kai_protoscholike_ekpaideuse)
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδη, Σ., & Ράλλη, Α. (2011). Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 63-83. Ανακτήθηκε από [https://www.plogos.gr/TEYXH/2011\\_1web/4sidiropoulou.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2011_1web/4sidiropoulou.pdf)
- Slutzky, C., & DeBruin-Parecki, A. (2019). State-level perspectives on kindergarten readiness. *ETS Research Report Series*, 2019(1), 1-40.
- Strasser, J. (n.d.). *Transitioning to kindergarten*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/our-work/families/transitioning-to-kindergarten>
- Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubaga, A. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. Russell Sage Foundation.



- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation. ISBN 978-90-6195-103-2
- Χατζηθανασίου, Χ., Ζανεττή, Γ., Αναστασιάδου, Ε., & Παντελή, Ε. (2012). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια δοκιμαστική μελέτη σε σχολεία της Κύπρου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 126-136). Αθήνα.
- Unicef, (2018). *School readiness and transitions. A companion to the Child Friendly Schools Manual*. [https://www.unicef.org/publications/files/CFS\\_School\\_Readiness\\_E\\_web.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf)
- Yelverton, R., & Mashburn, A. J. (2018). A conceptual framework for understanding and supporting children's development during the kindergarten transition. In A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch, & K. C. Pears (Eds.) *Kindergarten transition and readiness* (pp. 3-29). Springer, Cham.

### A3. Περιεχόμενο γνωστικού αντικείμενου – Θεματικά πεδία/θεματικές ενότητες

#### A3.1 Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων

**Λέξεις κλειδιά:** βασικές ικανότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα, παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης, εργαλειοθήκη βασικών ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο, εργαλεία σκέψης, εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας, εργαλεία μάθησης, εργαλεία ζωής, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, ξεκλειδώνοντας την εργαλειοθήκη των ικανοτήτων στην πράξη,

##### A.3.1.1 Η έννοια των βασικών ικανοτήτων

###### Οι βασικές ικανότητες στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Η σύνδεση του 21<sup>ου</sup> αιώνα με έναν σημαντικό αριθμό κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων, έχουν διαμορφώσει έναν νέο τοπίο για τη θεώρηση της αξίας της προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων δια βίου μάθησης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και η διεθνής επιστημονική κοινότητα, αναγνωρίζουν ότι η προσχολική ηλικία είναι εκείνη κατά την οποία τα παιδιά οικοδομούν την ικανότητα να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (OECD, 2018). Η αναγκαιότητα εστίασης της προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων βασίστηκε σε επιστημονικά δεδομένα, που αναδεικνύουν τη σημασία της αποτελεσματικής ανταπόκρισης των παιδιών σε καταστάσεις που απαιτούν: (α) κριτική σκέψη για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, (β) δημιουργικότητα και γνωστική ευελιξία για την προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου, (γ) πολυτροπική και ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία με ένα ευρύτερο κοινό, που υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής τάξης, και τέλος (δ) συνεργασία, λήψη αποφάσεων και ανάληψη ευθύνης για την παραγωγή κοινού έργου.

Οι ικανότητες δεν αποτελούν βραχυπρόθεσμο στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά αναπτύσσονται με μια προοπτική διά βίου μάθησης, που ξεκινά από την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο μέχρι την ενήλικη ζωή, σε όλα τα περιβάλλοντα και τα πλαίσια που συμμετέχουν, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς και της ευρύτερης κοινότητας.

### Η έννοια των ικανοτήτων στον 21<sup>ο</sup> αιώνα

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας απαιτεί την ανάπτυξη νέου τύπου ικανοτήτων, που πρέπει να καλλιεργήσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διαφοροποιημένες προκλήσεις που θα συναντήσουν και θα κληθούν να διαχειριστούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η έννοια της «ικανότητας» στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου ορίζεται ως η ανάπτυξη και κινητοποίηση ενός συνόλου επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που απαιτούνται προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις, και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Με βάση αυτόν τον ορισμό, η «ικανότητα» εκλαμβάνεται ως μία δυναμική και ολιστική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από την επιλογή, την ενεργοποίηση, και τον συντονισμό συγκεκριμένων ψυχοκοινωνικών πόρων (Barrett, 2020), που αξιοποιούνται σε καταστάσεις τυπικής και άτυπης μάθησης.

Σύμφωνα με τη το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018), οι ικανότητες της διά βίου μάθησης ορίζονται ως ένας συνδυασμός επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπου:

- α. οι γνώσεις αναφέρονται στα ήδη εδραιωμένα γεγονότα και αριθμητικά στοιχεία, έννοιες, ιδέες και θεωρίες που υποστηρίζουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου τομέα ή αντικειμένου,
- β. οι δεξιότητες ορίζονται ως η ικανότητα και η δυνατότητα εκτέλεσης διαδικασιών και αξιοποίησης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων, και
- γ. οι στάσεις αντιστοιχούν στην προδιάθεση και τις νοοτροπίες δράσης ή αντίδρασης απέναντι σε ιδέες, άτομα ή καταστάσεις.

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις διαπλέκονται αρμονικά και αλληλεπιδρούν, προκειμένου να υποστηρίξουν την προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση κάθε παιδιού. Πρόκειται για ένα διαλεκτικό σχήμα (Σχήμα 7), στο οποίο η απόκτηση γνώσεων προϋποθέτει την εφαρμογή τους στο πλαίσιο ανάπτυξης αντίστοιχων δεξιοτήτων εκτέλεσης, με βάση τον ψυχολογικό προσανατολισμό που προσδιορίζουν οι στάσεις που υιοθετούν και επιδεικνύουν τα παιδιά.



Σχήμα 7 Το διαλεκτικό σχήμα των ικανοτήτων στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου

Με βάση τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης (2017), οι ικανότητες που υποστηρίζουν τη μετάβαση των παιδιών στην ενήλικη ζωή και τον επαγγελματικό βίο έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Α. Είναι **ολιστικές**, καθώς αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και έχουν ως στόχο να το βοηθήσουν να επιτύχει θετική αυτοπραγμάτωση, τόσο ως άτομο όσο και ως κοινωνικό όν.

Β. Έχουν **αυταξία**, προσφέροντας θετικές εμπειρίες μάθησης που εμπλουτίζουν την προσωπικότητα των παιδιών και στηρίζουν την ανάπτυξή τους.

Γ. Είναι **συμπληρωματικές και ενισχυτικές**, καθώς δεν στηρίζουν αποκλειστικά τη μάθηση αλλά και την ανάπτυξη των παιδιών, σε όλους τους τομείς της ζωής τους, και τον ρόλο τους στην κοινωνία.

Δ. Είναι **εγκάρσιες και διαθεματικές**, ανεξαρτήτως συγκεκριμένου πλαισίου και περιεχομένου.

Ε. **Παρέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες**, ανοίγοντας δρόμους για να αξιοποιηθούν τα ταλέντα και οι δυνατότητες των παιδιών, καθώς και για την ανάπτυξη συμπεριφορών, ώστε να εκφραστούν εποικοδομητικά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

#### *Οι ικανότητες στην παγκόσμια εκπαίδευση*

Η ολιστική φύση των ικανοτήτων και η καθοριστική συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είναι στοιχεία που τις έχουν καταστήσει αναπόσπαστο μέρος της προσχολικής αλλά και της παγκόσμιας εκπαίδευσης. Η εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης ως ένα παγκόσμιο σύστημα, δημιουργεί δεσμούς αλληλεξάρτησης που πηγάζουν από την κοινωνία του μέλλοντος, με στόχο την ανάπτυξη της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη. Δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερες ανάγκες για ένα πλαίσιο ικανοτήτων που μπορούν να καταστήσουν τα παιδιά ικανά από μικρή ηλικία να προσεγγίζουν και να κατανοούν ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος. Ταυτόχρονα δίνει εφόδια για την αντιμετώπιση των προκλήσεων ενός αλληλοσυνδεδεμένου και ταχύτατα εξελισσόμενου κόσμου, και για τη διαχείριση ζητημάτων και προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας και της άμεσης εμπειρίας τους.

Οι παγκόσμιες ικανότητες αποτελούνται από ένα επαρκές σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την **εξασφάλιση ενός δίκαιου, αειφόρου κόσμου στον οποίο κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να πραγματοποιεί όσα του επιτρέπουν οι δυνατότητές του** (Council of Europe, 2019). Η φιλοσοφία των παγκόσμιων ικανοτήτων δεν βασίζεται στην εισαγωγή νέων γνώσεων αλλά δομείται στη **διασύνδεση των τοπικών αναγκών με τις παγκόσμιες**. Εμπλουτίζει, δε, τα περιεχόμενα της μάθησης με γνώσεις καθολικών εννοιών, που αφορούν όλη την ανθρωπότητα. Αντίστοιχα, εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μία πολυδιάστατη οπτική μέσω της οποίας καθίστανται ικανά να διαχειρίζονται με ευαισθησία την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα. Τέλος, ενθαρρύνει την καλλιέργεια υπευθυνότητας, αλληλεγγύης, και αίσθησης ενδιαφέροντος για **έναν κοινωνικά πιο δίκαιο, αλλά και πιο ασφαλή κόσμο, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο**.

Οι παγκόσμιες ικανότητες ως εφόδιο για τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου, έχουν σημαντικό πεδίο αναφοράς στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου, που είναι προσανατολισμένα στην ολιστική εκπαίδευση και ενθαρρύνουν ευέλικτες και ανοικτές μαθησιακές στρατηγικές (OECD, 2019). Οι παγκόσμιες ικανότητες είναι σύστοιχες με τα περιεχόμενα των Θεματικών Πεδίων στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και διατρέχουν όλα τα μαθησιακά πλαίσια. Τα παιδιά συμμετέχοντας από μικρή ηλικία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον οργανωμένο με «παγκόσμια νοοτροπία», είναι βέβαιο ότι θα οικοδομήσουν σταδιακά ικανότητες που θα τα ενισχύσουν, ξεκινώντας από το δικό τους μικρό «σημείο» μέσα στον κόσμο, να χτίσουν γέφυρες κατανόησης, κοινωνικής δικαιοσύνης και συνεργασίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2012).

*Οι βασικές ικανότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου*

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, υιοθετείται το μοντέλο μιας εργαλειοθήκης βασικών ικανοτήτων που οργανώνεται σε τέσσερις (4) υποδοχές που εμπεριέχουν τρεις (3) κατηγορίες βασικών ικανοτήτων η κάθε μία (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Α3. Περιεχόμενο γνωστικού αντικείμενου - Θεματικά πεδία). Κάθε υποδοχή περιλαμβάνει κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες (Σχήμα 8).



Σχήμα 8 Η εργαλειοθήκη των βασικών ικανοτήτων στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου

Η εργαλειοθήκη δεν επιβάλλει ούτε αποκλείει συγκεκριμένες ικανότητες, αλλά αποτυπώνει εκείνες που μπορούν να καταστήσουν τα παιδιά ικανά να διαχειριστούν τις αυθεντικές προκλήσεις της ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Οι ικανότητες αλληλοσυνδέονται έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλούς συνδυασμούς και σε πολλά διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια<sup>1</sup> του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου. Για τον προσδιορισμό των ικανοτήτων που έχουν συμπεριληφθεί στην εργαλειοθήκη, έχουν ληφθεί υπόψη οι προτάσεις διεθνών οργανισμών, φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και ερευνητών, σχετικά με τη εφ' όρου ζωής στήριξη των παιδιών στη μάθηση και τη συμμετοχή στην κοινωνία μέσα από μία διά βίου προοπτική (Amadio, 2014· Griffin, McGaw & Care, 2012· Tedesco, Opertti, & Amadio, 2014). Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο της εργαλειοθήκης βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον προσανατολισμό του Προγράμματος Σπουδών για το σχολείο του μέλλοντος, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της παροχής κινήτρων στους μαθητές για αυτενέργεια, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, επικοινωνιακή ελευθερία και δημιουργική συμμετοχή. Σκοπός της εργαλειοθήκης είναι να αποτελέσει ένα συνεκτικό πλαίσιο αναφοράς, που προσδιορίζει και περιγράφει σχετικά σύνολα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων,

<sup>1</sup> Η πρώτη αναφορά σε μαθησιακά πλαίσια έγινε στο ΝΠΣ του 2011.



τα οποία θα αξιοποιήσουν οι νηπιαγωγοί για τον σχεδιασμό σύγχρονων και αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών-μαθητριών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται, για την κάθε υποδοχή της εργαλειοθήκης, οι επιμέρους ικανότητες που συμπεριλαμβάνονται ως βασικές για το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, περιγράφοντας ένα συνοπτικό πλαίσιο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αναμένεται να αναπτυχθούν. Επιπρόσθετα, συμπληρώνονται με αναφορές σε ενδεικτικές συμπεριφορές σε σχέση με μαθησιακές καταστάσεις που αναδεικνύουν το διαθεματικό χαρακτήρα της ανάπτυξης των ικανοτήτων. Τέλος, για κάθε υποδοχή, γίνεται αναφορά σε μια στρατηγική, προσέγγιση ή τεχνική που θα βοηθήσει τις/τους νηπιαγωγούς να αναπτύξουν μαθησιακές καταστάσεις που προάγουν την ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους.

### A3.1.2 Η εργαλειοθήκη των Ικανοτήτων

#### Εργαλεία Σκέψης

Η συστηματική καλλιέργεια της σκέψης θεωρείται ταυτόσημη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, και τίθεται στο επίκεντρο της απόκτησης ικανοτήτων. Η σκέψη προϋποθέτει αντίφαση και αμφιβολία, συνθήκες που θεωρούνται σημαντική αφετηρία της μάθησης, προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε «γνωστική σύγκρουση» σε σχέση με ήδη θεμελιωμένες/προϋπάρχουσες ιδέες και απόψεις και να επιτελέσουν νοητικές λειτουργίες που θα τα οδηγήσουν στην οικοδόμηση νέων γνώσεων και στρατηγικών μάθησης. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που διαμορφώνει ο 21<sup>ος</sup> αιώνας και η κοινωνία της πληροφορίας, οι ικανότητες σκέψης αποτελούν βασική συνιστώσα του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου, καθώς εξοπλίζουν τα παιδιά με τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν σε μαθησιακές καταστάσεις που απαιτούν επινοητικότητα, πρωτοτυπία, στρατηγικό συλλογισμό, διορατικότητα, επιμονή, και δεξιότητες. Αποτελούν λειτουργικά εργαλεία που χρειάζεται να χρησιμοποιεί το κάθε παιδί με αποτελεσματικό τρόπο, όταν βρίσκεται μπροστά σε ένα μικρό ή μεγάλο πρόβλημα, ένα ερώτημα ή μια άγνωστη κατάσταση.

Τα εργαλεία σκέψης, στην αντίστοιχη υποδοχή της εργαλειοθήκης του Προγράμματος Σπουδών, θεμελιώνονται σε τρεις (3) βασικές ικανότητες: (α) κριτική σκέψη, (β) δημιουργικότητα, και γ) επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων.

#### α. Κριτική Σκέψη

Η κριτική σκέψη αποτελεί μία σύνθετη γνωστική ικανότητα που υποστηρίζει τα παιδιά, προκειμένου να αναλύσουν, να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν με ακρίβεια, δεδομένα που θα τα οδηγήσουν στην αντικειμενική ερμηνεία σύνθετων ζητημάτων και στην εύρεση λογικών λύσεων (Sternberg, 1986). Πρόκειται για ένα είδος στοχευμένης σκέψης υπό τον έλεγχο του παιδιού, αποστασιοποιημένη από προκαταλήψεις και υποκειμενικές κρίσεις. Χαρακτηριστικό στοιχείο της κριτικής σκέψης είναι η ενεργητικότητα, που διαφοροποιείται από την παθητική αποδοχή πληροφοριών, και που κινητοποιεί τα παιδιά να ερμηνεύσουν, να αιτιολογήσουν, και να αξιολογήσουν τις επιλογές και τις στρατηγικές τους, ως προς την επίτευξη ενός επιθυμητού μαθησιακού αποτελέσματος (Facione, 2015). Αποτελεί ισχυρό γνωστικό εργαλείο για την αναζήτηση της «αλήθειας του νοήματος» σε διφορούμενα θέματα, για την επανεξέταση και αναθεώρηση εσφαλμένων απόψεων, την κατασκευή λογικών επιχειρημάτων για την επιλογή ή απόρριψη μίας πρότασης, και την πρόκριση λύσεων με σαφή και τεκμηριωμένα στοιχεία. Η

καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής σκέψης προϋποθέτει την απομάκρυνση από προσωπικές πεποιθήσεις, και τη θεώρηση των πραγμάτων από μία εναλλακτική σκοπιά, διαδικασία σύνθετη για το επίπεδο ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Θετικά αποτελέσματα σε αυτή τη διαδικασία έχουν διδακτικές προσεγγίσεις που επιδιώκουν την αυτενέργεια των παιδιών ως προς τη λήψη αποφάσεων, και τον μετασχηματισμό της λογικής σκέψης σε πράξη.

Η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής σκέψης στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων κριτικής σκέψης

Κριτική Σκέψη		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προσδιορίζουν πολύπλοκα ζητήματα</li> <li>▪ αναγνωρίζουν στοιχεία που δεν είναι ακριβή και δεδομένα που δεν είναι έγκυρα</li> <li>▪ αντιλαμβάνονται τις προτεραιότητες</li> <li>▪ ορίζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα πιθανών προοπτικών και λύσεων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- κατασκευάζουν το νόημα μέσα από την επαφή τους με κείμενα</li> <li>- συλλέγουν και διαχειρίζονται πληροφορίες από το διαδίκτυο σχετικά με την προσέγγιση ενός θέματος</li> <li>- δομούν επιχειρήματα υπέρ μίας ή άλλης θέσης, στα πλαίσια ανάπτυξης προφορικών συζητήσεων, σε ομάδες ή στην περιοχή συζήτησης</li> <li>- συγκρίνουν δύο ζητήματα ή αναπαραστάσεις της ίδιας θεματικής αναφοράς προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές (π.χ. έργα τέχνης διαφορετικών ζωγράφων με θέμα την οικογένεια)</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εντοπίζουν λογικές σχέσεις και ομοιότητες ανάμεσα σε φαινομενικά αντιφατικά ζητήματα</li> <li>▪ συλλέγουν, οργανώνουν και αναλύουν στοιχεία</li> <li>▪ συγκρίνουν διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές γύρω από ένα θέμα</li> <li>▪ αιτιολογούν, αξιολογούν και γενικεύουν πληροφορίες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- τοποθετούν έννοιες σε συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. η ανακύκλωση ως ένα ζήτημα με επιπτώσεις στο τοπικό πλαίσιο στο φυσικό περιβάλλον κτλ)</li> <li>- κατανοούν αιτιακές σχέσεις σε ακολουθία γεγονότων (π.χ. την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα στάδια του κύκλου νερού)</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εκτιμούν την καταλληλότητα και σχετικότητα των διαφόρων πηγών πληροφόρησης</li> <li>▪ επιδεικνύουν αμεροληψία και ειλικρίνεια, λειτουργούν με μεθοδικότητα και με ακρίβεια</li> </ul>	

### β. Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου, με κινητήρια δύναμη την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία, και τη ζωντανή φαντασία (Torrance, 1988). Περιλαμβάνει τη διατύπωση νέων ιδεών, ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων, για τη δημιουργία ενός καινούριου προϊόντος. Χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας αποτελούν η διαίσθηση, η ευρηματικότητα, η ανάληψη ριψοκίνδυνων εγχειρημάτων, και η «έξω από τα στεγανά» σκέψη. Συνιστά μία διαδικασία που οδηγεί τα παιδιά μακριά από συμβατικές ιδέες και διαδικασίες, αφυπνίζει την περιέργεια τους, και ενισχύει την παραγωγή εναλλακτικών προτάσεων, και τον σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων. Αυτό που λαμβάνεται υπόψη για τα μικρά παιδιά δεν είναι τόσο το κριτήριο της πρωτοτυπίας και της καινοτομίας, υπό την έννοια ότι θα δημιουργήσουν κάτι που δεν έχει ήδη δημιουργηθεί, αλλά η νέα πνοή που θα έχει

η δράση τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο που κάθε φορά αναπτύσσεται (Boden, 2004). Έτσι, σε αντίθεση με την **μείζονα δημιουργικότητα** (big-c creativity), η οποία εστιάζει στο «προϊόν» λαμβάνοντας υπόψη την απήχηση στην ανθρωπότητα (Merrotzy, 2013), στο νηπιαγωγείο η δημιουργικότητα (little-c creativity) εντοπίζεται σε **καθημερινές ενέργειες και έργα των παιδιών, με προσωπικό νόημα, που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και αφορούν στη διαχείριση ζητημάτων, με πρωτότυπο και ευφάνταστο τρόπο** (Kaufman & Beghetto, 2009). Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί σπάνιο προσόν, αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους, και να ενισχυθεί μέσα από αλληλεπιδράσεις, κατά τις οποίες **τα παιδιά ανασυνθέτουν και μετασχηματίζουν εισερχόμενες πληροφορίες και κεκτημένες γνώσεις σε νέα και μοναδικά «προϊόντα».**

Η ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργικότητας, στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων δημιουργικότητας

Δημιουργικότητα		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναγνωρίζουν ποικίλους τρόπους έκφρασης και εκτέλεσης δραστηριοτήτων</li> <li>▪ διακρίνουν εναλλακτικές πηγές πληροφοριών πέρα από τις συνηθισμένες προσδιορίζουν κριτήρια σε ένα έργο που αναδεικνύουν μια νέα ιδέα, μια διαφορετική πρακτική ή μια σύνθεση που δίνει άλλη διάσταση στα πράγματα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- συνθέτουν πρωτότυπα έργα με ποικίλα υλικά στα οποία δίνουν μία διαφορετική διάσταση (π.χ. δημιουργούν λουλούδια από πλαστικά καπάκια)</li> <li>- αποδίδουν σκηνές από γνωστά παραμύθια με ήχους και κίνηση (π.χ. μια ξαφνική βροχή με αυξανόμενης έντασης χτύπο στις μαράκες)</li> <li>- αναπαριστούν ταξίδια με φανταστικά μέσα μεταφοράς κατά τη διάρκεια κινητικών παιχνιδιών στην αυλή του νηπιαγωγείου (π.χ. ανοίγουν τα χέρια για να σχηματίσουν ένα αεροπλάνο που πετάει)</li> <li>- επικοινωνούν έννοιες ή συναισθήματα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματική τέχνη ή την εμπύχωση κούκλας</li> <li>- προβλέπουν τις επιπτώσεις σε μία υποθετική αλλαγή συνθηκών (π.χ. τι θα συνέβαινε αν κάθε μέρα είχε ήλιο;)</li> <li>- δημιουργούν ιστορίες με συμβατικά ή ψηφιακά μέσα είτε με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα, είτε με τοποθέτηση εικόνων σε διαφορετική σειρά ή με παρέμβαση για την απόδοση ενός διαφορετικού, από το ισχύον, τέλους</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναπτύσσουν με ευχέρεια μια ποικιλία συλλογισμών,</li> <li>▪ κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη μίας άγνωστης κατάστασης</li> <li>▪ εξετάζουν νέες δυνατότητες χρήσης για συνηθισμένα υλικά και αντικείμενα</li> <li>▪ επινοούν ιδέες για την υλοποίηση ενός καινοτόμου έργου</li> <li>▪ διακρίνουν δυσαρμονίες και κενά</li> </ul>	
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ επιδεικνύουν διερευνητική περιέργεια και μια έμφυτη παρόρμηση προς το καινούριο</li> <li>▪ αναλαμβάνουν πρωτοβουλία</li> <li>▪ υιοθετούν ευελιξία κατά τη διαχείριση ενός ζητήματος</li> <li>▪ διαθέτουν πρωτοτυπία, φαντασία και αίσθηση χιούμορ</li> </ul>	

#### γ. Επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων

Η επίλυση προβλήματος και η στοχαστική λήψη αποφάσεων αφορούν στην ικανότητα των παιδιών να βρίσκουν απαντήσεις σε ερωτήματα, μέσα από την επιλογή μίας συγκριμένης πορείας δράσης που

βασίζεται σε αυθεντικές ανάγκες και ενδιαφέροντα, και ενεργοποιεί τη σκέψη τους. Καθώς τα παιδιά αναζητούν νέες γνώσεις και απαντήσεις, συζητούν, κάνουν επιλογές, εκτιμούν πιθανές δυσκολίες, δοκιμάζουν ιδέες στην πράξη, απορρίπτουν, αναθεωρούν, μέχρι να καταλήξουν σε τελικές αποφάσεις για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Η διαδικασία αυτή, προϋποθέτει έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης και δράσης, που εμπεριέχει την οικοδόμηση της γνώσης στη βάση διαδικασιών διερεύνησης, αιτιολόγησης, αυτοέκφρασης και ελέγχου, καθώς και υπεύθυνη στάση απέναντι στη μάθηση, όπου το λάθος αποτελεί φυσική διαδικασία για την κατάκτησή της.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και τη στοχαστικής λήψης αποφάσεων, στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και στοχαστικής λήψης αποφάσεων

Επίλυση προβλημάτων και Στοχαστική Λήψη Αποφάσεων		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναγνωρίζουν προβλήματα και συσχετίζουν τις αιτίες που τα προκαλούν</li> <li>▪ προσδιορίζουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούν την επίλυση ενός προβλήματος</li> <li>▪ ορίζουν τους περιορισμούς που αφορούν τη λήψη μίας απόφασης και τις ανεπιθύμητες επιπτώσεις από την εφαρμογή μίας λύσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- σχεδιάζουν τη διοργάνωση μίας εκδήλωσης (π.χ. χριστουγεννιάτικης γιορτής) και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους ρόλους, τα σκηνικά, τη μουσική και τις προσκλήσεις</li> <li>- αξιοποιούν πλήθος στρατηγικών για να λύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα (π.χ. χρησιμοποιούν τα δάχτυλα τους για να υπολογίσουν το άθροισμα ή το υπόλοιπο δύο αριθμών)</li> <li>- εξετάζουν εναλλακτικές διαδρομές και τρόπους κίνησης για να προσπεράσουν σταθερά εμπόδια και να φτάσουν πιο σύντομα σε έναν προορισμό</li> <li>- χρησιμοποιούν αφηγηματικές τεχνικές για να βοηθήσουν έναν φανταστικό ήρωα που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα (π.χ. βοηθούν τον χιονάνθρωπο να γυρίζει σπίτι του χωρίς να λιώσει)</li> <li>- προτείνουν εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης και αποφυγής συγκρούσεων</li> <li>- συζητούν και λαμβάνουν αποφάσεις σε υποθετικά διλήμματα (π.χ. είναι καλύτερο να διαφωνήσω με έναν φίλο ή να παραβώ έναν κανόνα της τάξης;)</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ παρατηρούν, αναλύουν και κατανοούν τους όρους μιας συνθήκης ή ενός προβλήματος</li> <li>▪ προτείνουν αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης</li> <li>▪ οργανώνουν σχέδια εργασίας</li> <li>▪ εκτελούν με ακρίβεια επιμέρους ενέργειες που απαιτούνται</li> <li>▪ αξιολογούν τις ιδέες τους προτού λάβουν μία απόφαση</li> <li>▪ εξάγουν συμπεράσματα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ταξινομούν πιθανά προβλήματα ανάλογα με το μέγεθός τους (μικρό-μεσαίο-μεγάλο) και προτείνουν αντίστοιχες λύσεις</li> <li>- λαμβάνουν αποφάσεις για την υλοποίηση δράσεων στη τάξη τους (π.χ. οργανώνουν μία δανειστική βιβλιοθήκη με βιβλία που φέρνουν από το σπίτι)</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εκφράζουν αυθεντική περιέργεια</li> <li>▪ τολμούν και δεν φοβούνται να κάνουν λάθος</li> <li>▪ εκτιμούν την προσπάθεια και δεν επικεντρώνουν αποκλειστικά στο αποτέλεσμα</li> <li>▪ υιοθετούν μεθοδολογίες στρατηγικού σχεδιασμού</li> </ul>	



### Ξεκλειδώνοντας τα εργαλεία σκέψης

Με στόχο να υποστηρίξουν οι νηπιαγωγοί την ανάπτυξη των ικανοτήτων σκέψης προτείνονται ενδεικτικά δύο τεχνικές : α. οι ρουτίνες σκέψεις και β. τα καπέλα σκέψης.

#### α. Οι ρουτίνες σκέψης

Η σκέψη είναι μια αφηρημένη και μη ορατή διεργασία, επομένως, η κατανόησή της είναι δύσκολη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση τεχνικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των επιμέρους ικανοτήτων σκέψης, που περιλαμβάνονται στην εργαλειοθήκη, έτσι ώστε να τις αναπτύξουν αποτελεσματικά.

Οι *ρουτίνες σκέψης* αποτελούν προϊόν του επιστημονικού Οργανισμού Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard (<https://pz.harvard.edu/thinking-routines>). Εκλαμβάνονται ως κάθε είδος διαδικασία ή πρότυπο ενέργειας που χρησιμοποιείται συστηματικά, προκειμένου να διευκολύνει την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων σκέψης. Αποτελούν ένα απλό και οικείο για τα παιδιά, ως προς τη λειτουργία του, μέσο, μιας και το περιβάλλον της σχολικής τάξης κυριαρχείται από ρουτίνες (π.χ. οργάνωσης των ομάδων, υλοποίησης των σχεδίων εργασίας, κτλ.). Οι *ρουτίνες σκέψης* αποτελούνται από μικρά βήματα-στάδια, καθένα από τα οποία εστιάζει σε μία συγκεκριμένη στοχαστική ενέργεια, παρέχοντας έτσι στα παιδιά ένα πλαίσιο οικοδόμησης κατανόησης, γύρω από διαφορετικές ικανότητες σκέψης.

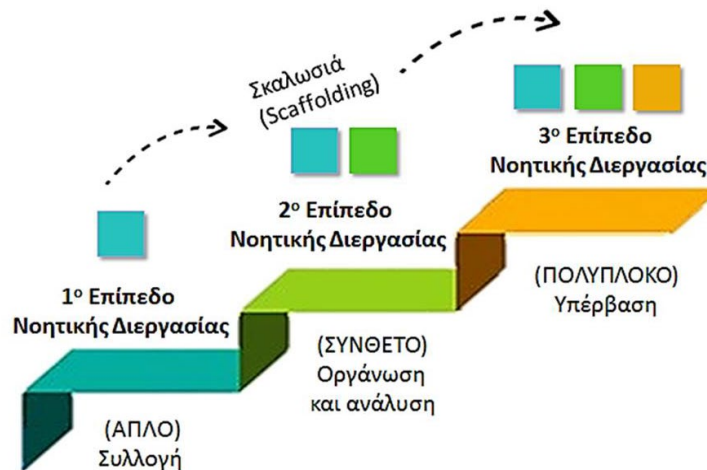
Δεν απαιτούν προηγούμενη επιμόρφωση, και μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε υποενοότητα κάθε επιμέρους θεματικής ενότητας (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Δ.2 Τέχνες), και με κάθε τύπο κοινωνικής δομής της τάξης (ολομέλεια → ομάδα → άτομο). Δεν ονομάζονται στρατηγικές αλλά ρουτίνες, γιατί σε αντίθεση με την περιστασιακή χρήση των μαθησιακών στρατηγικών, οι ρουτίνες, μέσα από τη συστηματική ονομασία και επανάληψη των επιμέρους στοχαστικών ενεργειών, εσωτερικεύονται και γίνονται τελικά «κτήμα» των παιδιών. Ως εκ τούτου, τα παιδιά κατανοούν τη σκέψη και ελέγχουν το πλαίσιο εφαρμογής της. Σύμφωνα με τους ερευνητές του Project Zero (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011), η αξιοποίηση των *ρουτινών σκέψης* στο περιβάλλον της τάξης έχει τρεις διαστάσεις:

α) ως εργαλεία, τα οποία απαιτούν προσεκτική επιλογή από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη ικανότητα σκέψης που επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν σε κάθε περίπτωση,

β) ως πρότυπα διανοητικής συμπεριφοράς, τα οποία συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός πλαισίου καταγεγραμμένων στοχαστικών διαδρομών (π.χ. Σκέφτομαι – Προβληματίζομαι – Διερευνώ), για την επίτευξη συγκεκριμένων ικανοτήτων σκέψης,

γ) ως υποστηρικτικές δομές, που λειτουργούν ως μία φυσική «σκαλωσιά», και οδηγούν σταδιακά τη σκέψη σε ανώτερα επίπεδα όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 9 (Melliou, 2015).

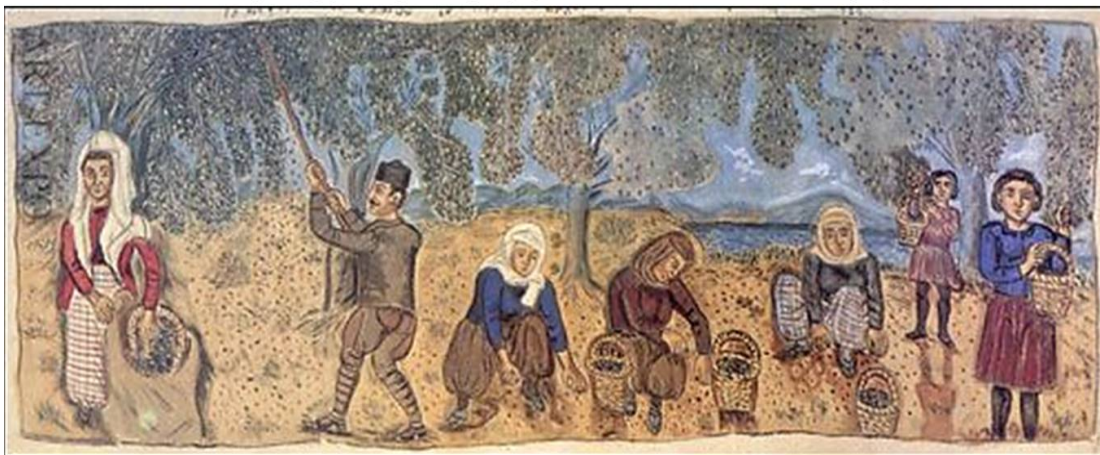
Επομένως, ο στόχος αξιοποίησης της κάθε ρουτίνας δεν είναι απλώς η ολοκλήρωση ενός βήματος ώστε να προχωρήσει κανείς στο επόμενο, αλλά να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της σκέψης του ενός βήματος ως βάση στοχαστικής εξέλιξης για το στάδιο που ακολουθεί.



Σχήμα 9 Η προοδευτική οικοδόμηση του συλλογισμού των ρουτινών σκέψης

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Στο πλαίσιο αξιοποίησης της ρουτίνας σκέψης «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» η νηπιαγωγός παρουσιάζει το έργο τέχνης, χωρίς να δώσει πρόσθετες πληροφορίες. Αρχικά ζητά από τα παιδιά να ονομάσουν μόνο τα στοιχεία που βλέπουν στον πίνακα και καταγράφει τις λέξεις που θα ειπωθούν. Οι καταγραφές που προέρχονται από το βήμα «Βλέπω» αξιοποιούνται στο επόμενο βήμα νοητικής διεργασίας το «Σκέφτομαι», προκειμένου τα παιδιά να διατυπώσουν τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, σχετικά με το περιεχόμενο του έργου τέχνης, ώστε να ερμηνεύσουν και να αποκωδικοποιήσουν το θέμα. Αντίστοιχα, στο τελευταίο βήμα της ρουτίνας «Αναρωτιέμαι», τα παιδιά προχωρούν σε ένα πιο πολύπλοκο επίπεδο νοητικής διεργασίας, όπου με βάση τις ερμηνείες τους καλούνται να διατυπώσουν απορίες και να συζητήσουν σε σχέση με σημεία που τους φαίνονται δυσνόητα και ασαφή. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται και αποτελούν τα σημεία αφετηρίας για την περεταίρω μελέτη του θέματος, ή την εκκίνηση ενός νέου σχεδίου εργασίας.

**Θεόφιλος (1933) «Το μάζεμα των ελαιών εν Μυτιλήνη»**



**ΒΛΕΠΩ**  
 Δέντρα, κλαδιά, ανθρώπους, καλάθια, σακιά, **μαύρες τελίτσες** παντού, καπέλο, γυναίκες με μαντήλια και **παλιά ρούχα**, έναν κύριο, ξύλο, χώμα, βουνά, θάλασσα

**ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ**  
 Οι **μαύρες τελίτσες** είναι μάλλον **ελιές** γιατί υπάρχουν και στα δέντρα και κάτω στο χώμα. Αυτοί οι άνθρωποι μαζεύουν ελιές, γι' αυτό έχουν δίπλα τα σακιά και τα καλάθια. Πρέπει να ζούσαν τα **παλιά χρόνια** γι' αυτό φοράνε τέτοια **ρούχα**

**ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ**  
 Τι θα κάνουν τις **ελιές** που έχουν μαζέψει στα καλάθια; Υπάρχουν ακόμη άνθρωποι που μαζεύουν τις ελιές όπως τα **παλιά χρόνια**;

Προτάσεις ενδεικτικής αξιοποίησης των ρουτινών σκέψης ανά διδακτική δραστηριότητα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 9) και παραδείγματα δραστηριότητας εμπέδωσης γνωστικού αντικειμένου με χρήση ρουτίνας σκέψης στον Πίνακα 10.

Πίνακας 9 Αξιοποίηση ρουτινών σκέψης σε διδακτικές δραστηριότητες

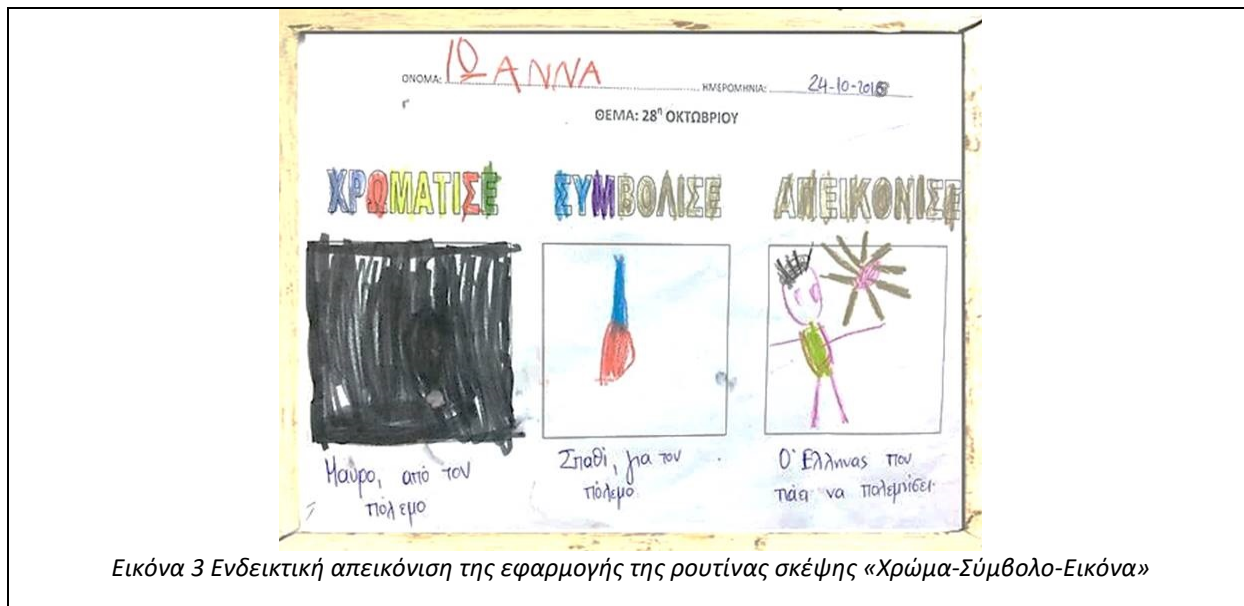
<b>1. Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης, ιδεών, αντιλήψεων, αναπαραστάσεων</b>		
<b>ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>
Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι (See – Think – Wonder)	Ονόμασε ό, τι βλέπεις. Τι σκέψεις κάνεις; Υπάρχει κάτι ασαφές;	Περιγραφή, ερμηνεία και διατύπωση ερωτημάτων, προσδιορισμός όρων προβλήματος
<b>2. Οικοδόμηση νέων εννοιών, γνωστική σύγκρουση, ανακατασκευή λανθασμένων αντιλήψεων</b>		
<b>ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>
Δημιουργικές Συγκρίσεις (Creative Comparisons)	Παρατήρησε προσεκτικά. Σκέψου μεταφορικές κατηγορίες και σύγκρινε (π.χ. αν ήταν σχήμα/χρώμα/ποίημα τι θα ήταν;)	Παρατεταμένη παρατήρηση. Σύγκριση. Διαχείριση δεδομένων. Δημιουργικότητα, κατασκευή νέων γνωστικών σχημάτων

	Αιτιολόγησε και σύγκρινε τις απόψεις σου με αυτές των συνομιλητών σου.	
<b>3. Κατανόηση, αφομοίωση, εμπέδωση</b>		
<b>ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>
Χρώμα – Σύμβολο - Εικόνα ( <i>Color – Symbol - Image</i> )	Επέλεξε ένα χρώμα/σύμβολο/εικόνα που αντιπροσωπεύει το υπό διερεύνηση ζήτημα/θέμα/ιδέα. Αιτιολόγησε τις επιλογές σου.	Κριτική σκέψη, εύρεση και διαπραγμάτευση νόηματος
<b>4. Αξιολόγηση, εκ νέου προσέγγιση γνωστικών αναγκών</b>		
<b>ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>
Τίτλοι ( <i>Headlines</i> )	Ποιος, κατά τη γνώμη σου, τίτλος συνοψίζει το κεντρικό νόημα; Σε τι διαφέρει ή ομοιάζει ο δικός σου τίτλος από τον αυθεντικό;	Ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση δεδομένων και πληροφοριών, λήψη αποφάσεων
<b>5. Σύνοψη, αντιπαράβολή των αρχικών ιδεών και αναπαραστάσεων</b>		
<b>ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΚΕΨΗΣ</b>	<b>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>
Τότε νόμισα – Τώρα ξέρω ( <i>I used to think – Now I know</i> )	Παρατήρησε προσεκτικά. Ποιες ήταν οι αρχικές σου απόψεις σχετικά με το ζήτημα; Τι έχει αλλάξει στη σκέψη σου και στον τρόπο που αντιμετωπίζεις πλέον αυτό το ίδιο ζήτημα;	Επίγνωση και παρακολούθηση της εξέλιξης και των αλλαγών της σκέψης

Πίνακας 10 Παράδειγμα δραστηριότητας εμπέδωσης γνωστικού αντικείμενου με χρήση ρουτίνας σκέψης

Θέμα:	«28η Οκτωβρίου»
Στόχος:	Να διαπραγματεύονται το κυριολεκτικό νόημα μίας έννοιας μέσα από εναλλακτικές μη λεκτικές αναπαραστάσεις
Ρουτίνα Σκέψης:	«Χρώμα – Σύμβολο - Εικόνα»
Ενδεικτική καθοδήγηση νηπιαγωγού προς τα παιδιά:	Σκεφτείτε όσα έχουμε συζητήσει για το θέμα μας. Επιλέξτε ένα χρώμα, ένα σύμβολο και μία εικόνα που κατά τη γνώμη σας αντιπροσωπεύουν το νόημα της επετείου της 28ης Οκτωβρίου 1940. Γιατί καταλήξατε σε αυτές τις επιλογές; Αιτιολογήστε τις απόψεις (βλ. Εικόνα 3).





Εικόνα 3 Ενδεικτική απεικόνιση της εφαρμογής της ρουτίνας σκέψης «Χρώμα-Σύμβολο-Εικόνα»

### β. Τα έξι (6) Σκεπτόμενα Καπέλα

Η τεχνική των έξι (6) σκεπτόμενων καπέλων διατυπώθηκε από τον Edward De Bono (1985) και εστιάζει στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων μέσα από την εξέταση διαφορετικών οπτικών. Η ονομασία «σκεπτόμενα καπέλα» έχει αποδοθεί μεταφορικά προκειμένου να αποτυπώσει τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε κάθε στάδιο και οι οποίοι εναλλάσσονται όπως ακριβώς όταν βάζουν και βγάζουν ένα καπέλο από το κεφάλι τους. Κάθε τρόπος σκέψης αναπαρίσταται με ένα διαφορετικό χρώμα καπέλου (Πίνακας 11). Πιο συγκεκριμένα (Payette & Barnes, 2017):

Πίνακας 11 Παρουσίαση των έξι σκεπτόμενων καπέλων

Καπέλο	Σκέψη	Ενδεικτικά ερωτήματα
Άσπρο	Όσο τα παιδιά φορούν το άσπρο καπέλο προσπαθούν να είναι αντικειμενικά και να μην ερμηνεύουν καταστάσεις. Αφορά αποκλειστικά στη συγκέντρωση των διαθέσιμων στοιχεία και των πληροφοριών σχετικά με το ζήτημα	- Ποιες είναι οι διαθέσιμες πληροφορίες, - Τι στοιχεία έχουν συγκεντρωθεί;
Κόκκινο	Όσο τα παιδιά το φορούν καλούνται να παρουσιάσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους σχετικά με το ζήτημα. Υποδηλώνει τα συναισθήματα, τα προαισθήματα και τις εικασίες που προκύπτουν σχετικά με το ζήτημα. Εμπειρικλείει την υποκειμενική εμπειρία.	- Πώς αισθάνομαι σχετικά με το ζήτημα που με απασχολεί; - Σε ποια περίπτωση έχω ξαναβιώσει έτσι;
Κίτρινο	Όσο τα παιδιά το φορούν επικεντρώνουν τη σκέψη τους στη θετική πλευρά του ζητήματος	- Ποια τα πλεονεκτήματα της λύσης που έχει προταθεί;

	<p>και ανιχνεύουν τα μελλοντικά οφέλη μίας λύσης.          Συμβολίζει τη θετικότητα και αισιοδοξία.</p>	<p>- Γιατί θεωρώ ότι αυτή η λύση αξίζει περισσότερο από κάποια άλλη;</p>
Μαύρο	<p>Όσο τα παιδιά το φορούν εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και ως εκ τούτου οδηγούνται σε εναλλακτικές σκέψεις σχετικά με το ζήτημα.          Εστιάζει στις δυσκολίες, τους κινδύνους τα εμπόδια και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενέχει μία προτεινόμενη λύση.</p>	<p>- Αναρωτιέμαι, μήπως δεν μπορώ να τα καταφέρω όλα;          - Ποια είναι τα εμπόδια που πρέπει να προσπεράσω για να τα καταφέρω;</p>
Πράσινο	<p>Όσο τα παιδιά το φορούν αναζητούν καινοτόμες ιδέες και λύσεις, πέρα από τις κλασσικές και αναμενόμενες, που βοηθούν την υπέρβαση εμποδίων της προηγούμενης φάσης.          Προτρέπει προς την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα κατά την επίλυση του προβλήματος.</p>	<p>- Δεν απογοητεύομαι αλλά συνεχίζω να σκέφτομαι νέους τρόπους για να ξεπεράσω τα εμπόδια          - Τι καινούριες λύσεις μπορώ να σκεφτώ;</p>
Μπλε	<p>Όποιος το φοράει ορίζει και καθοδηγεί τα επόμενα βήματα και διασφαλίζει ότι η ροή της διαδικασίας επίλυσης θα εφαρμοστεί.          Το φοράει συνήθως η/ο νηπιαγωγός ή μία μικρή ομάδα παιδιών και αξιοποιείται για να συντονίσει και να εγγηθηί τη σωστή πορεία της όλης διαδικασίας.</p>	<p>- Αξιολογώ. Τα πήγα καλά;          - Ακολούθησα τα σωστά βήματα στη σκέψη μου;</p>

**«ΞΕΙ ΚΑΠΕΛΑ ΣΚΕΦΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ» (Μουταφίδου, Μέλλιου, Μπράττισης, 2015)**

Με αφορμή τη συμμετοχή μίας τάξης νηπιαγωγείου σε ένα διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναδείχθηκε το πρόβλημα της στέρησης των δικαιωμάτων των παιδιών το οποίο προσεγγίστηκε μέσα από την τεχνική των «Ξει σκεπτόμενων καπέλων».

**Άσπρο καπέλο**

**Στόχος:** να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικές με το θέμα μέσα από την παρατήρηση προεπιλεγμένων εικόνων.

**Διαδικασία:** Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν ό, τι βλέπουν χωρίς να ερμηνεύουν μέσα από ερωτήματα όπως: «Τι παρατηρείς στις εικόνες;», «Τι συμβαίνει σε αυτά τα παιδιά;», «Πως μπορείς να τα περιγράψεις;», «Τι τους λείπει;», «Ποιο δικαίωμά τους στερούνται;». Οι απαντήσεις καταγράφηκαν και αναρτήθηκαν κάτω από τις αντίστοιχες φωτογραφίες σε κεντρικό ταμπλό της τάξης, με τίτλο «Άσπρο καπέλο – στοιχεία».

**Κόκκινο καπέλο**

**Στόχος:** να αναπαρασταθούν οι συναισθηματικές αντιλήψεις του θέματος.

**Διαδικασία:** Τα παιδιά σε ομάδες ανέλαβαν να σκεφτούν ως προς τα ακόλουθα ερωτήματα: «Τι νιώθεις όταν βλέπεις αυτές τις εικόνες;», «Πως αισθάνεσαι γι' αυτά τα παιδιά;», «Τι μπορεί να νιώθουν όταν στερούνται τα δικαιώματά τους;», «Πιστεύεις πως όλοι οι άνθρωποι νιώθουν το ίδιο με σένα;».

**Κίτρινο καπέλο**

**Στόχος:** να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα και τα μελλοντικά οφέλη των λύσεων.

**Διαδικασία:** Σε μικρές ομάδες τα παιδιά αναζήτησαν λύσεις με βάση το ερώτημα: «Τι θα συμβεί αν όλα τα παιδιά απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους;». Οι ομάδες χωρίστηκαν με βάση τα βασικά δικαιώματα και οι προτάσεις τους καταγράφηκαν με συμβατικό και ψηφιακό τρόπο.

**Μαύρο καπέλο**

**Στόχος:** να εντοπιστούν τα εμπόδια των προτεινόμενων λύσεων.

**Διαδικασία:** Οι ομάδες ανέλαβαν να παρουσιάσουν τις λύσεις στην ολομέλεια και τα υπόλοιπα παιδιά να τις αξιολογήσουν μέσα από την οπτική του μαύρου καπέλου. Αν και αρχικά δημιουργήθηκε ένα κλίμα ασυμφωνίας και προβληματισμού, καθώς πολλές από τις προτάσεις φάνηκε πως ήταν δύσκολο να υλοποιηθούν, ωστόσο η συζήτηση βοήθησε κάθε ομάδα να δει πιο ρεαλιστικά τις προτάσεις της.

**Πράσινο καπέλο**

**Στόχος:** να παραχθούν νέες προτάσεις και λειτουργικές λύσεις.

**Διαδικασία:** Αφιερώθηκε χρόνος για τη διατύπωση εναλλακτικών ιδεών με βάση τα σχόλια που η κάθε ομάδα έλαβε. Η νηπιαγωγός της τάξης συμμετείχε στη συζήτηση «φορώντας» το μπλε καπέλο ώστε να καθοδηγεί τα βήματα της διαδικασίας και να παρέχει ανατροφοδότηση. Ως η πλέον εφικτή λύση που αναδείχθηκε ήταν η δημιουργία μίας ψηφιακής αφίσσας με τις προτάσεις των παιδιών και ο διαμοιρασμός της με τα συμμετέχοντα σχολεία του προγράμματος (Εικόνα 4).



Εικόνα 4 Καταγραφές από τα στάδια του μαύρου και πράσινου καπέλου

### Μπλε καπέλο

**Στόχος:** να αποτιμηθεί η όλη διαδικασία.

**Διαδικασία:** Στην ολομέλεια τα παιδιά αποτίμησαν την ικανοποίησή τους σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα, έλεγξαν τον βαθμό στον οποίο ακολούθησαν τη διαδικασία και «φόρεσαν» όλα τα καπέλα, σύγκριναν τα διαφορετικά συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν σε κάθε στάδιο, ανέδειξαν το καλύτερο μέρος της διαδικασίας, το πιο δύσκολο ή λιγότερο διασκεδαστικό και αποτίμησαν τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας στις ομάδες.

### Εργαλεία Επιστήμης και Τεχνολογίας

Η ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την επιστήμη και την τεχνολογία ανταποκρίνεται στην ανάγκη των παιδιών να αναζητήσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που τα απασχολούν, και ταυτόχρονα τα βοηθά να συστηματοποιήσουν την ενασχόλησή τους με τις επιστημονικές έννοιες και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, να υιοθετήσουν σωστή στάση απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης, και να αναπτύξουν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες με αναπτυξιακά κατάλληλες και υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες. Μέσα από δραστηριότητες πειραματισμού με τις ιδιότητες ποικίλων φυσικών υλικών, αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, σύγκρισης φαινομένων και αντικειμένων, διερεύνησης προτύπων και κανόνων, τα παιδιά του νηπιαγωγείου ενθαρρύνονται να θέτουν ερευνητικά ερωτήματα, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να διατυπώνουν ερμηνείες για το πώς λειτουργεί ο φυσικός, ο κοινωνικός και ο τεχνολογικός κόσμος γύρω τους, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης και διεπιστημονικής διασύνδεσης της γνώσης. Οι ικανότητες που αφορούν στην επιστήμη και την τεχνολογία, παράλληλα, λειτουργούν ως απαραίτητα εργαλεία για τα παιδιά, προκειμένου να διαπιστώνουν την λειτουργικότητα των ιδεών τους για τον



κόσμο, να αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα αλλά και τους κινδύνους που απορρέουν από τις εφαρμογές της τεχνολογίας και της επιστήμης, ώστε να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα που τα αφορούν.

Η υποδοχή της εργαλειοθήκης του Προγράμματος Σπουδών που αφορά στην τεχνολογία και επιστήμη, εμπεριέχει τρεις (3) βασικές ικανότητες: α) καινοτομία, β) υπολογιστική σκέψη και γ) σχεδιαστική και κατασκευαστική σκέψη.

#### α. Καινοτομία

Η ικανότητα της καινοτομίας υποστηρίζει τα παιδιά στην εφαρμογή νέων και πρωτοποριακών ιδεών, τη μεταβολή, αντικατάσταση και τροποποίηση οικείων δεδομένων και καταστάσεων, με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση. Η ικανότητα της καινοτομίας συνεπάγεται μία διάθεση διαρκούς εγρήγορσης που κινητοποιεί τη σύλληψη ρηξικέλευθων ιδεών, με στόχο τον εκσυγχρονισμό διαδικασιών και μαθησιακών έργων. Αν και ως έννοια «συγγενεύει» με τη δημιουργικότητα και τον νεωτερισμό, η φύση της είναι διακριτή καθώς προσδιορίζει σκόπιμες, συστηματικές και εκ των προτέρων σχεδιασμένες ενέργειες (Hargreaves & Shirley, 2009) των παιδιών που αποσκοπούν στην μελλοντική τους ευημερία και αειφορία. Το πλαίσιο που υιοθετείται για την προαγωγή της καινοτομίας στο νηπιαγωγείο διαρθρώνεται σε τέσσερις (4) κεντρικούς άξονες που προσδιορίζουν τις μεθόδους και τις πρακτικές που θα ακολουθήσουν οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά:

α. *καινοτομία για τη βελτίωση*: αναφέρεται στην αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικών και εργαλείων, και την αλλαγή του τρόπου χρησιμοποίησής τους (ενδεικτικό ερώτημα: πώς μπορούμε να το αλλάξουμε για να το κάνουμε καλύτερο;)

β. *καινοτομία για την επίτευξη ενός στόχου*: περιγράφει καινοτόμες ιδέες που προκύπτουν σε σχέση με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το οποίο είναι τόσο σημαντικό ώστε μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή (ενδεικτικό ερώτημα: τι πρέπει να κάνουμε για να το καταφέρουμε;)

γ. *καινοτομία για την προσαρμογή*: αφορά στη συνειδητοποίηση ότι οι υπάρχουσες πρακτικές δεν ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες και οδηγεί στη διερεύνηση και δοκιμή νέων πρακτικών και μεθόδων (ενδεικτικό ερώτημα: τι άλλο πρέπει να δοκιμάσουμε αφού έτσι δεν το βελτιώνουμε;)

δ. *καινοτομία για το μέλλον*: στόχος είναι η εξερεύνηση, και η διερεύνηση θεμάτων που αναδύονται, και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές προτεραιότητες (ενδεικτικό ερώτημα: τι ανάγκες θα έχουμε στη συνέχεια ή «αύριο», και τι αλλαγές μπορούμε να κάνουμε ή τι καινούργιο μπορούμε να δημιουργήσουμε;).

Η ανάπτυξη της ικανότητας για καινοτομία στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 12).

Πίνακας 12 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων καινοτομίας

	Καινοτομία	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προσδιορίζουν καινοτόμα προϊόντα και εφευρέσεις,</li> <li>▪ αναγνωρίζουν δυσλειτουργικά πλαίσια που απαιτούν βελτιώσεις και αλλαγές</li> </ul>	- χρησιμοποιούν την πλαστελίνη και το οικοδομικό υλικό για να κατασκευάσουν πρωτότυπα μοντέλα και τρισδιάστατες

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ διακρίνουν τεχνικές παραγωγής πρωτοπόρων ιδεών</li> <li>▪ εντοπίζουν τα αληθινά όρια της καινοτομίας στην καθημερινή τους δράση</li> </ul>	<p>απεικονίσεις φαινομένων, όπως η εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας, (α άξονας πλαισίου)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- δημιουργούν πρωτότυπους χάρτες για να συμβολίσουν και να αναπαραστήσουν στοιχεία του χώρου, με απώτερο σκοπό να τον αναδιαμορφώσουν (β άξονας πλαισίου)</li> <li>- εμπνέονται και σχεδιάζουν νέα νομίσματα ή βελτιώνουν ήδη υπάρχοντα που τα χρησιμοποιούν αντί για χρήματα κατά τις συναλλαγές τους στην περιοχή του μπακάλικου, (γ άξονας πλαισίου)</li> <li>- επινοούν τρόπους διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης τους, (δ άξονας πλαισίου)</li> <li>- εξερευνούν την ύλη των αντικειμένων και πειραματίζονται με ελκτικές ή απωστικές δυνάμεις, όπως ο μαγνητισμός, για να εφεύρουν τρόπους να μετακινήσουν αντικείμενα</li> <li>- αξιοποιούν ποικίλα λογισμικά για να δημιουργήσουν μία διαφήμιση ή μία ψηφιακή αφίσα με στόχο την προβολή και την προώθηση ενός προϊόντος ή μίας επικείμενης δράσης τους</li> <li>- διαμορφώνουν έναν χάρτη συναισθημάτων για να αποτυπώσουν τα συναισθήματα στο χώρο του σχολείου και δημιουργούν μια «πυξίδα» για την επίλυση συγκρούσεων</li> <li>- κατασκευάζουν ένα επιδαπέδιο παιχνίδι για να εξασκήσουν με εναλλακτικό τρόπο τις γνώσεις τους σε ένα πεδίο ενδιαφέροντος</li> <li>- αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να δημιουργήσουν δίκτυα επικοινωνίας με παιδιά από άλλα σχολεία και αναπτύσσουν ένα κοινό σχέδιο εργασίας, με ψηφιακά και άλλα μέσα</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ μετασχηματίζουν τις ιδέες τους σε καινοτόμα, χρήσιμα και απτά προϊόντα</li> <li>▪ αξιοποιούν σύγχρονα συμβατικά και ψηφιακά εργαλεία</li> <li>▪ εξεργάζονται και υλοποιούν βιώσιμες δράσεις</li> <li>▪ δημιουργούν νέα και χρήσιμα προϊόντα προσανατολισμένα στο μέλλον</li> <li>▪ αντικαθιστούν μη λειτουργικές στρατηγικές ή λύσεις με νέες, βελτιωμένες και αναβαθμισμένες εκδοχές</li> </ul>	
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ επιδεικνύουν ενδιαφέρον απέναντι στην διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη</li> <li>▪ αναπτύσσουν επιμονή και αφοσίωση στην εργασία</li> <li>▪ υιοθετούν λογικές και δημιουργικές ιδέες στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων</li> <li>▪ εκτιμούν την αξία της επιστήμης και της τεχνολογίας στην εξέλιξη του πολιτισμού</li> <li>▪ θέτουν όρια και υιοθετούν ωφέλιμες συμπεριφορές στην αξιοποίηση της τεχνολογίας</li> <li>▪ κατανοούν τη σημασία της δεοντολογίας στην επιστημονική ανάπτυξη</li> </ul>	

### β. Υπολογιστική Σκέψη

Η υπολογιστική σκέψη αποτελεί μία ικανότητα που επιτρέπει στα παιδιά να οραματίζονται νέες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, μέσα από υπολογιστικές μεθόδους και διαδικασίες (Wing, 2006). Το πλαίσιο της υπολογιστικής σκέψης σχετίζεται άμεσα με την επιστημονική συλλογιστική και εμπνέεται από τις θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών. Εμπεριέχει στοιχεία διαφορετικών τύπων σκέψης, όπως η αλγοριθμική, η μηχανική, η μαθηματική και η σχεδιαστική, παρέχοντας στα παιδιά μία εναλλακτική «γλώσσα» ανάλυσης και ανάπτυξης λύσεων, σε προβλήματα που μπορούν να λυθούν υπολογιστικά (Ζαράνης, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2019). Η ικανότητα της υπολογιστικής σκέψης χρησιμοποιεί ως κεντρική πρακτική τον προγραμματισμό, υπό την ευρεία έννοια της σύνταξης ενός κώδικα που καθοδηγεί την εκτέλεση μίας ενέργειας. Ο προγραμματισμός προσφέρει στα παιδιά ένα

προσιτό πλαίσιο από παρατηρήσιμες ενέργειες αιτίας-αποτελέσματος, που μπορούν να βρουν εφαρμογή σε αυθεντικά προβλήματα, χωρίς την απαραίτητη χρήση υπολογιστικών συσκευών.

Η ανάπτυξη της ικανότητας υπολογιστικής σκέψης στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 13).

Πίνακας 13 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων υπολογιστικής σκέψης

	Υπολογιστική Σκέψη	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναγνωρίζουν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα πληροφορικής</li> <li>▪ ορίζουν νέα μοτίβα σκέψης μέσω της συστηματικής χρήσης της τεχνολογίας</li> <li>▪ ερμηνεύουν τη γλώσσα του προγραμματισμού</li> <li>▪ προσδιορίζουν την κατάλληλη σειρά τοποθέτησης εντολών που απαιτούνται για την υλοποίηση συγκεκριμένων ενεργειών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- περιγράφουν προφορικά την αλληλουχία των γεγονότων ή συγκεκριμένες οδηγίες για οικείες δραστηριότητες και ρουτίνες της τάξης, όπως το πλύσιμο των χεριών, η προετοιμασία για το γεύμα και για τον ύπνο</li> <li>- μετατρέπουν ιστορίες παιδικών βιβλίων, των οποίων η πλοκή εξελίσσεται χρονικά, σε επιτραπέζια παιχνίδια σχεδιάζοντας πίστες από χαρτόνι χωρισμένες σε τετράγωνα, πάνω στις οποίες μετακινούν τους χαρακτήρες από ένα σταθερό σημείο σε διάφορες θέσεις</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προγραμματίζουν ενέργειες και συνδέουν με την κίνηση</li> <li>▪ χρησιμοποιούν σκόπιμα την τεχνολογία για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου</li> <li>▪ προβλέπουν τη συμπεριφορά σε απλά προγράμματα ενεργειών</li> <li>▪ σκέφτονται και υπολογίζουν τα συστατικά στοιχεία μίας χρονικής ακολουθίας βημάτων προς την επίλυση ενός προβλήματος</li> <li>▪ χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο, συμβολισμούς και σημειογραφία ώστε να περιγράφουν τις σχετικές με την υπολογιστική σκέψη ιδέες και διαδικασίες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- υποδύονται ρόλους και εκτελούν βασικές εντολές προσανατολισμού, όπως μπροστά, πίσω, στρίβω δεξιά-αριστερά, για να οδηγηθούν σε κάποιο σημείο της τάξης ή της αυλής όπου υπάρχει ένας κρυμμένος θησαυρός</li> <li>- χρησιμοποιούν ανοιχτά περιβάλλοντα προγραμματισμού στα οποία ενώνουν διάφορα πλακίδια εντολών, που τα ίδια επιλέγουν μεταξύ των διατιθέμενων, προκειμένου οι χαρακτήρες της οθόνης να εκτελέσουν συγκεκριμένες ενέργειες, όπως να κινηθούν και να χορέψουν</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση απέναντι στη διαχείριση της πολυπλοκότητας</li> <li>▪ επιδεικνύουν τεχνολογική ευχέρεια και εκφραστικότητα</li> <li>▪ αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα για την επίτευξη εκπαιδευτικών και άλλων στόχων (π.χ. παιχνίδι, επικοινωνία, κτλ.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανώνουν το δάπεδο της τάξης με κατάλληλο τρόπο και προγραμματίζουν ένα επιδαπέδιο ρομποτάκι να ακολουθήσει συγκεκριμένες διαδρομές για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, όπως να περάσει από συγκεκριμένα γράμματα για να «γράψουν» τα ονόματά τους</li> </ul>

#### γ. Σχεδιαστική και Κατασκευαστική Ικανότητα

Η σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα εμπεριέχει μία ιδιαίτερη, «χειρωνακτική» και ανθρωποκεντρική, υπόσταση, καθώς προκύπτει μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με την κατασκευή απτών «προϊόντων», που έχουν προσωπικό νόημα και προορίζονται για την ικανοποίηση

προσωπικών ή συλλογικών αναγκών. Αποτελεί μία ικανότητα που στον πυρήνα της βρίσκεται η κάλυψη πραγματικών αναγκών που αφορούν έναν τελικό χρήστη (Bratitsis, 2018). Αναπτύσσεται γύρω από τον σχεδιασμό καινοτόμων και λειτουργικών πρωτοτύπων, όπως για παράδειγμα ένα αντικείμενο ή ένα παιχνίδι. Αντλεί στοιχεία από ποικίλους τομείς επιστημών, όπως οι Φυσικές Επιστήμες, η Τεχνολογία, η Μηχανική, οι Τέχνες και τα Μαθηματικά, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ολιστικά τη λειτουργία του κόσμου, και να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους σε σχέδια εργασίας και απτές κατασκευές. Η ανάπτυξή της προϋποθέτει από τα παιδιά την ευαισθησία και τις στρατηγικές ενός σχεδιαστή, που συνταιριάζει τις ανθρώπινες ανάγκες με αυτό που είναι τεχνολογικά εφικτό και βιώσιμο (Grammenos & Antona, 2018).

Η ανάπτυξη σχεδιαστικών και κατασκευαστικών ικανοτήτων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14).

Πίνακας 14 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων σχεδιαστικής και κατασκευαστικής ικανότητας

Σχεδιαστική και Κατασκευαστική Ικανότητα		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ διακρίνουν έννοιες των φυσικών επιστημών</li> <li>▪ αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για την κατασκευή απλών και σύνθετων έργων</li> <li>▪ εντοπίζουν κατάλληλα υλικά και τεχνικές για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους αναγνωρίζουν μαθηματικές έννοιες, στις διαδικασίες σχεδιασμού και κατασκευής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- διαμορφώνουν τον χώρο της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες τους, για παράδειγμα στο κέντρο μάθησης της μουσικής και κατασκευάζουν τον απαραίτητο εξοπλισμό, όπως αυτοσχέδια μουσικά όργανα</li> <li>- κατασκευάζουν κάρτες, δωράκια, ενθύμια και τρισδιάστατες δημιουργίες στο πλαίσιο σχεδιασμού μίας σχολικής εκδήλωσης</li> <li>- δημιουργούν έναν λαχανόκηπο στην αυλή του νηπιαγωγείου με διάφορα προϊόντα θρεπτικής αξίας και σχεδιάζουν τη διαδικασία φύτευσης, παρατήρησης και φροντίδας των φυτών</li> <li>- σχεδιάζουν το μενού ενός υποθετικού εστιατορίου που θα διαθέτει γεύματα υγιεινής διατροφής</li> <li>- σχεδιάζουν αντικείμενα που βοηθούν ήρωες παραμυθιών να ξεπεράσουν κάποια εμπόδια (για παράδειγμα μία γέφυρα για να βοηθήσουν τα ζωάκια να περάσουν στην απέναντι όχθη της λίμνης και να βρουν φαγητό)</li> <li>- σχεδιάζουν μία ψηφιακή ιστορία, οργανώνοντας έναν πίνακα διάταξης με πληροφορίες και στοιχεία για το θέμα, την πλοκή, τους χαρακτήρες, το σκηνικό και τη μουσική επένδυση</li> <li>- εμπνέονται από οικείους μηχανισμούς και χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά, όπως γρανάζια</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ κατανοούν σχέσεις και δυνάμεις μέσω πειραμάτων και δοκιμών σε απλή μια κατασκευή</li> <li>▪ λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένες ανθρώπινες ανάγκες και τις αξιοποιούν ως κριτήρια για να σχεδιάσουν ένα «προϊόν»</li> <li>▪ οργανώνουν πληροφορίες που αφορούν το σχεδιασμό ενός έργου</li> <li>▪ χρησιμοποιούν με επιδεξιότητα υλικά εργαλεία και τεχνολογίες για τις κατασκευές τους</li> <li>▪ διατυπώνουν λειτουργικούς ορισμούς για τα τεχνουργήματα τους</li> </ul>	
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ είναι δεκτικά απέναντι στη σχεδιαστική νοοτροπία</li> <li>▪ προσεγγίζουν ζητήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες προκειμένου να αποσαφηνίζεται ο σκοπός του σχεδιασμού</li> </ul>	



	<p>ενός προϊόντος και να ορίζονται οι ωφελούμενοι αποδέκτες</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>βιώνουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη δημιουργία ενός νέου έργου ή προϊόντος</li> </ul>	<p>και ελατήρια, για να σχεδιάσουν στατικές κατασκευές</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>σχεδιάζουν και κατασκευάζουν το δικό τους ρομπότ, από τουβλάκια και ανακυκλώσιμα υλικά</li> </ul>
--	---	---

### Ξεκλειδώνοντας τα εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας

Η Σχεδιαστική Σκέψη (ΣΣ) αποτελεί μία προσέγγιση που συνδυάζει δομικά στοιχεία των επιμέρους ικανοτήτων που περιλαμβάνονται στην εργαλειοθήκη επιστήμης και τεχνολογίας, όπως η σύλληψη πρωτοποριακών ιδεών, η αναλυτική, η σφαιρική και επιστημονική συλλογιστική, κατά την επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων που έχουν αξία για τον πραγματικό κόσμο. Προσδίδει μία ανθρωποκεντρική διάσταση στη διαδικασία σχεδιασμού (Brown, 2008), με σημαντικά πλεονεκτήματα στο πεδίο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναλαμβάνουν ρίσκα και να διατυπώνουν πρωτότυπες ιδέες, ώστε να ανταποκρίνονται με ευελιξία απέναντι σε πολύπλοκες μαθησιακές καταστάσεις (Grammenos & Antona, 2018). Μάλιστα, η ΣΣ έχει χαρακτηριστεί ως μία «αξιόπιστη πυξίδα πλοήγησης», που βοηθά τους μαθητές να βρουν τον δρόμο τους σε έναν άγνωστο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Laurillard, 2012· Plattner, 2010).

Υπάρχουν αρκετές εκδοχές των σταδίων που απαρτίζουν το μοντέλο της ΣΣ, με επικρατέστερο αυτό των πέντε (5) σταδίων του Πανεπιστημίου Stanford (Plattner, 2010). Οι ενέργειες που περιλαμβάνονται σε καθένα από τα επιμέρους στάδια του μοντέλου αυτού είναι οι ακόλουθες:

A. *Ανάπτυξη ενσυναίσθησης* (Empathize): Προϋποθέτει τη συναισθηματική ταύτιση και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων των ατόμων, που αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της διαδικασίας του σχεδιασμού. Η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω παρατήρησης και αλληλεπίδρασης. Κυρίαρχη σχεδιαστική νοοτροπία είναι η ευαισθησία στην αναγνώριση της ευκαιρίας επίλυσης ενός προβλήματος, και η αντικειμενική εξέτασή του από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

B. *Προσδιορισμός προβλήματος* (Define): Στο στάδιο αυτό, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην αξιοποίηση των συλλεχθέντων από το προηγούμενο στάδιο δεδομένων, προκειμένου το πρόβλημα να διατυπωθεί με σαφήνεια, και έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς τον τελικό χρήστη. Κυρίαρχη σχεδιαστική νοοτροπία είναι η ορθολογικότητα και η ακρίβεια κατά τη σύνθεση και ερμηνεία των δεδομένων και πληροφοριών.

Γ. *Ιδεασμός* (Ideate): Στο στάδιο του ιδεασμού προτείνονται λύσεις προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα, όπως αυτό προσδιορίστηκε στο προηγούμενο στάδιο. Οι προτεινόμενες λύσεις πρέπει να είναι πολλές, ευέλικτες, πρωτότυπες, εναλλακτικές και να ξεφεύγουν από τον καθιερωμένο τρόπο σκέψης, ακόμη κι αν φαίνονται αδύναμες ή μη πραγματοποιήσιμες. Κυρίαρχη σχεδιαστική νοοτροπία είναι η εφευρετικότητα και η τόλμη.

Δ. *Προτυποποίηση* (Prototype): Οι ιδέες, που έχουν επιλεγεί ως βέλτιστες στο προηγούμενο στάδιο, παίρνουν μορφή. Κατά τον σχεδιασμό των προτύπων, οι σχεδιαστές πειραματίζονται και ελέγχουν κατά πόσο οι ιδέες και οι λύσεις στις οποίες έχουν καταλήξει είναι αποτελεσματικές, και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χρηστών. Κυρίαρχη σχεδιαστική νοοτροπία είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός, η αναθεώρηση, και η διαρκής βελτίωση.

Ε. *Έλεγχος* (Test): Στο τελικό στάδιο ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο έγινε κατανοητό το πρόβλημα, μέσα από το σχεδιασμό του προϊόντος. Γίνονται τροποποιήσεις και βελτιώσεις, προκειμένου το τελικό

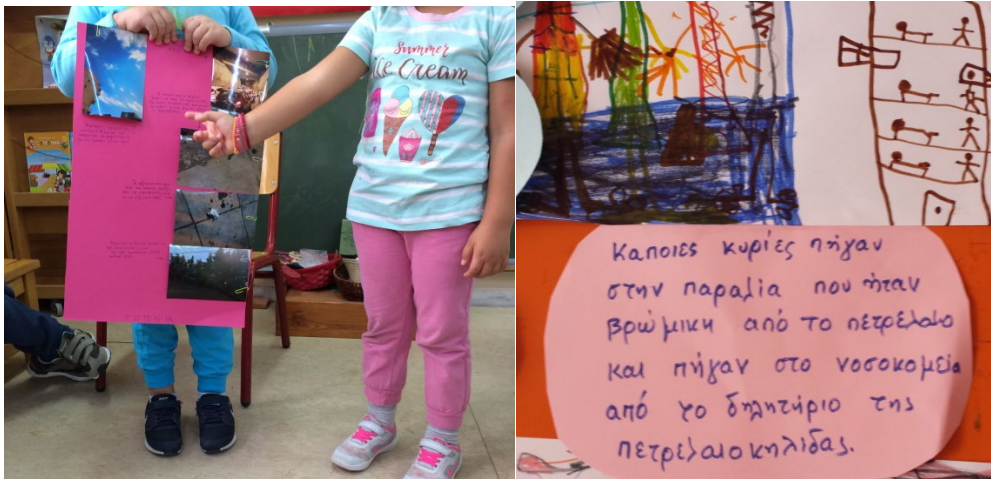
προϊόν να είναι αποτελεσματικό. Κυρίαρχη σχεδιαστική νοοτροπία είναι η αποτίμηση, ως αποτέλεσμα συγκρίσεων και συνδέσεων σχολίων, που προέρχονται από την αποδοχή κατάλληλης ανατροφοδότησης. Τα στάδια τα οποία ακολουθούνται στην προσέγγιση της ΣΣ συνδέονται μεταξύ τους με έναν ευέλικτο και μη γραμμικό τρόπο (Σχήμα 10).



Σχήμα 10 Τα στάδια της Σχεδιαστικής Σκέψης

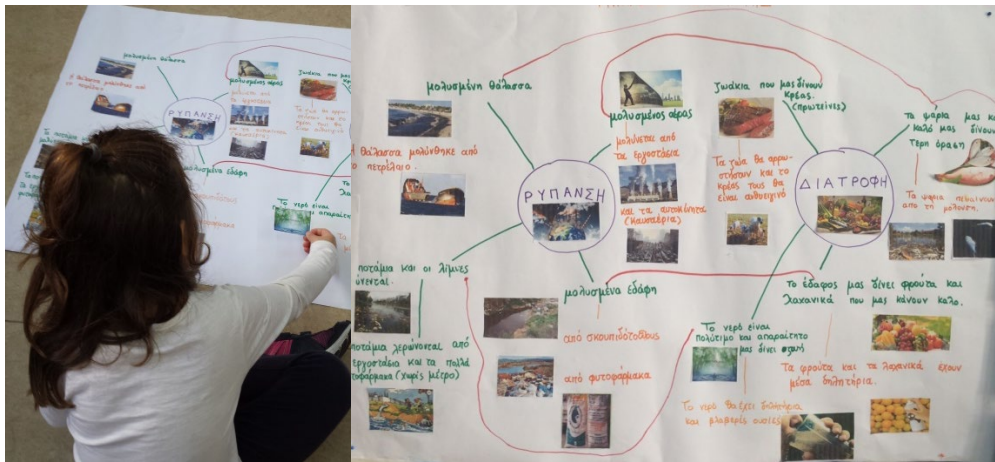
Το παράδειγμα προέρχεται από σενάριο που βασίζεται στην προσέγγιση της Σχεδιαστικής Σκέψης και αφορά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με την περιβαλλοντική ρύπανση της περιοχής τους. Στόχος είναι ο σχεδιασμός μίας εφαρμόσιμης λύσης, με θετικές συνέπειες για το περιβάλλον και την ατομική τους ευημερία.

(α) *Ανάπτυξη ενσυναίσθησης:* Τα παιδιά μελέτησαν πηγές στο διαδίκτυο και διάβασαν βιβλία σχετικά με τη ρύπανση. Στη συνέχεια φωτογράφισαν σημεία της γειτονιάς τους που αντιμετώπιζαν αντίστοιχα προβλήματα, και ανέπτυξαν συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που η ρύπανση επηρεάζει τα ίδια, και τους κατοίκους της γειτονιάς τους. Μέσα από τη συζήτηση αναδείχθηκαν οι αποδέκτες της μελλοντικής λύσης (Εικόνα 5).



Εικόνα 5 Στιγμιότυπα από το στάδιο της Ανάπτυξης Ενσυναϊσότητας

(β) Προσδιορισμός προβλήματος: Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά συγκέντρωσαν όλα τα δεδομένα και ανέδειξαν συνδέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και την ανθρώπινη υγεία. Έτσι ο ορισμός του προβλήματος έγινε σαφής και ανθρωποκεντρικός (Εικόνα 6).



Εικόνα 6 Στιγμιότυπα από το στάδιο του Προσδιορισμού Προβλήματος

(γ) Ιδεασμός: Τα παιδιά διατύπωσαν πλήθος λύσεων. Η νηπιαγωγός της τάξης ενθάρρυνε τη συμμετοχή, και επιδίωκε τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, υπενθυμίζοντας ότι όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές. Παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν διαφορετικές και καινοτόμες ιδέες για την προστασία του περιβάλλοντος της περιοχής τους, και κατέγραφε τις προτάσεις τους.

(δ) Προτυποποίηση: Σε αυτό το στάδιο, επιλέχτηκαν οι πλέον εφικτές λύσεις για τα επιμέρους περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες προκειμένου να αναλάβουν τον σχεδιασμό «προϊόντων». Ανάμεσα στις κατασκευές των ομάδων υπήρξαν στατικές κατασκευές και δημιουργίες με το κιτ ρομποτικής (Εικόνα 7).





Εικόνα 7 Στιγμιότυπα από το στάδιο της Προτυποποίησης

(ε) Έλεγχος: Στο τελευταίο στάδιο της προσέγγισης, κάθε ομάδα παιδιών παρουσίασε στην ολομέλεια το κατασκευαστικό προϊόν τους, και εξήγησε τη συλλογιστική τους. Η νηπιαγωγός ενθάρρυνε την ολομέλεια να παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση και προτάσεις για βελτίωση, ώστε οι λύσεις να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στην ανάγκες των τελικών χρηστών.

### Εργαλεία Ζωής

Τα εργαλεία ζωής περιλαμβάνουν ικανότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, και υποστηρίζουν τη βίωση θετικών εμπειριών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αποτελούν δομικούς λίθους για την προαγωγή της αίσθησης αυτεπάρκειας, και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Παράλληλα, λειτουργούν υποστηρικτικά στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των παιδιών, και στην ανάπτυξη συνεργασίας με τους σημαντικούς άλλους, και γενικότερα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Janrh & Mozina, 2018).

Οι ικανότητες που περιλαμβάνονται στα εργαλεία ζωής αναπτύσσονται ολιστικά, και λειτουργούν συμπληρωματικά, και ενισχυτικά η μία στην άλλη, γεγονός που τις καθιστά απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία και την ευημερία των παιδιών, σε όλα τα περιβάλλοντα που δραστηριοποιούνται. Οι ικανότητες βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στο πλαίσιο της άμεσης εμπειρίας των παιδιών, και σε καθημερινές, αυθεντικές καταστάσεις, όπως το παιχνίδι, οι ελεύθερες και δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Η ανάγκη να ανταπεξέλθουν τα παιδιά με αποτελεσματικό τρόπο σε προκλήσεις της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα η διαχείριση της ανασφάλειας που νιώθουν απέναντι σε μία πρωτόγνωρη κατάσταση, συχνά λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός για την αυθόρμητη ανάπτυξη και ανάδυση ικανοτήτων ζωής. Παράλληλα, πραγματώνονται σε συνθήκες που απαιτούν συλλογική δράση και έχουν τοπικό και παγκόσμιο αντίκτυπο, όπως η καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας, η αμοιβαία κατανόηση, και ο περιορισμός των προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Επομένως, η καλλιέργεια των ικανοτήτων ζωής πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής εκπαίδευσης από τις μικρές ηλικίες, προκειμένου να ενδυναμωθεί η σταδιακή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα υποστηρίξουν τα παιδιά στη διαμόρφωση του ρόλου τους ως θετικές προσωπικότητες και υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες (Hoskins & Liu, 2019).

Τα εργαλεία ζωής, στην αντίστοιχη υποδοχή της εργαλειοθήκης του Προγράμματος Σπουδών, θεμελιώνονται σε τρεις (3) βασικές ικανότητες: α) προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, β) ιδιότητα του πολίτη και γ) ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα.



#### α. Προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη

Η ικανότητα προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ευθύνης κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση ισχυρής αυτο-εικόνας των παιδιών, στη βάση της οποίας θα οικοδομηθούν η συναισθηματική τους ευημερία, και οι θετικές κοινωνικές συναλλαγές, με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Η αυτοπεποίθηση και η θετική πίστη στα ταλέντα και στις δυνατότητές τους, παίζουν καταλυτικό ρόλο στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών. Ταυτόχρονα, επιτρέπουν την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών, για την επίτευξη των προσωπικών και συλλογικών τους στόχων. Η προσωπική ενδυνάμωση των παιδιών οδηγεί σταδιακά στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το «εγώ» στο «εμείς», ευνοώντας αντίστοιχα την ενεργοποίηση της ευθύνης σε ζητήματα που άπτονται της αναγνώρισης των αναγκών, των δικαιωμάτων, των συναισθημάτων, των συνηθειών, και των πεποιθήσεων των άλλων. Η κοινωνική διάσταση της ευθύνης που αναλαμβάνουν τα παιδιά είναι εξίσου σημαντική με την προσωπική, γιατί συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της ποιότητας του περιβάλλοντος, στο οποίο αναπτύσσονται και δρουν ως άτομα και ως ομάδα.

Η καλλιέργεια της ικανότητας προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ευθύνης στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου προωθείται η ανάπτυξη ενός συνδυασμού γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 15).

Πίνακας 15 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ευθύνης

Προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αντιλαμβάνονται τα όρια των δυνατοτήτων τους και διαμορφώνουν ανάλογα τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους</li> <li>▪ γνωρίζουν τις καταστάσεις που τα ευχαριστούν ή τα δυσχεραίνουν</li> <li>▪ προσδιορίζουν στρατηγικές επιτυχημένης συμμετοχής σε μία ομάδα συνομηλίκων</li> <li>▪ αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των γύρω τους ως θετική παράμετρο για την ποιότητα των σχέσεων αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας</li> <li>▪ διακρίνουν τα ατομικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- παρουσιάζουν στην ολομέλεια τον εαυτό τους ή εργασίες τους που περιγράφουν την οικογένειά τους</li> <li>- παρουσιάζουν στην ολομέλεια τον εαυτό τους και αναδεικνύουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. σε τι είμαι καλός, τι μου αρέσει να κάνω, ποιοι είναι οι φίλοι μου, κτλ.)</li> <li>- δοκιμάζουν να παίξουν με ένα καινούριο παζλ ατομικά και χωρίς να ζητήσουν βοήθεια</li> <li>- καλύπτουν με τον αγκώνα το στόμα τους όταν βήχουν και πλένουν συχνά τα χέρια τους για να περιορίσουν τη διασπορά μικροβίων</li> <li>- προθυμοποιούνται να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους που δυσκολεύεται να κρεμάσει το μπουφάν του</li> <li>- εκφράζουν την επιθυμία να εμπλακούν σε μία δραστηριότητα που έχει εκκινήσει μία άλλη ομάδα παιδιών</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εντοπίζουν τα θετικά τους στοιχεία και βάζουν στόχους για τη βελτίωση της συμπεριφοράς</li> <li>▪ εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για κάτι που τα ενοχλεί και λένε «όχι» σε συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια και ευημερία τους</li> <li>▪ καταγράφουν καλές πρακτικές για την τήρηση κανόνων ασφάλειας και υγιεινής ως προς την προστασία του εαυτού τους και των άλλων</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ διατυπώνουν τις απόψεις τους και τις αξιοποιούν προκειμένου να λάβουν προσωπικές αποφάσεις ή να προτείνουν βέλτιστες και κοινά αποδεκτές λύσεις</li> <li>▪ αιτιολογούν την επιλογή μελλοντικού επαγγέλματος και πέρα από τις κλίσεις και τα ταλέντα τους</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- περιμένουν με υπομονή να έρθει η σειρά τους για να παίξουν</li> <li>- επισημαίνουν μία άδικη συμπεριφορά, όπως το να μη μοιράζεται κάποιο παιδί τους μαρκαδόρους ή τα υλικά ενός κέντρου μάθησης με τους άλλους</li> <li>- φτιάχνουν ένα ημερολόγιο με επαγγέλματα που κάνουν και γυναίκες και άνδρες, με σκέψεις ή ζωγραφιές των παιδιών σε σχέση με το ερώτημα «Τι προσφέρει αυτό το επάγγελμα;»</li> <li>- εφευρίσκουν τρόπους για να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα,</li> <li>- συνεισφέρουν σε δραστηριότητες στήριξης εύλωτων ομάδων, όπως η συλλογή ρούχων, η δημιουργία καρτών και η αποστολή τους σε ένα ορφανοτροφείο της περιοχής</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εκτιμούν τον εαυτό και τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις πολλαπλές τους ταυτότητες</li> <li>▪ επιδεικνύουν ευελιξία και διάθεση υπέρβασης των καθημερινών προκλήσεων και εμποδίων που αντιμετωπίζουν</li> <li>▪ ενεργούν με υπευθυνότητα και αίσθηση δικαιοσύνης</li> </ul>	

### β. Ιδιότητα του πολίτη

Η ιδιότητα του πολίτη προσδιορίζει μια ικανότητα με μεγαλύτερη εμβέλεια από αυτήν της προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ευθύνης, η οποία υπερβαίνει τα πρώτα κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας, των φίλων και της γειτονιάς, σηματοδοτώντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε ευρύτερα και πιο σύνθετα περιβάλλοντα με τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο χαρακτήρα. Αφορά στην ικανότητα των παιδιών να δραστηριοποιούνται σε πλήθος πεδίων και θεμάτων που τα απασχολούν, και να διεκδικούν στο μέτρο που προσδιορίζουν τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαβίωση τους σε έναν δημοκρατικό και αειφόρο κόσμο. Η ιδιότητα του πολίτη οικοδομείται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο, καθώς τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και διαμορφώνουν προσωπική άποψη, κριτική στάση, και ενεργό δράση απέναντι σε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα που τα αφορούν. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται και επεκτείνεται σε συλλογικό επίπεδο, μέσα από την ανάληψη συλλογικής δράσης, για την ικανοποίηση αναγκών και αιτημάτων, που προκύπτουν από τις περιβαλλοντικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες επηρεάζουν ζητήματα στην τάξη τους, την τοπική, εθνική, και παγκόσμια κοινότητα.

Η καλλιέργεια της ικανότητας που αφορά την ιδιότητα του πολίτη στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου προάγεται η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που ενισχύουν την αντίληψη του παιδιού για τη θέση του στον κόσμο, και την ενεργό δράση του, όπως ενδεικτικά περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16).

Πίνακας 16 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων της ιδιότητας του πολίτη

Ιδιότητα του πολίτη		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ γνωρίζουν τοπικά και παγκόσμια ήθη και έθιμα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- αναλαμβάνουν ρόλους και αξιοποιούν συμβατικά και ψηφιακά μέσα για να</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναγνωρίζουν ανθρώπινες ανάγκες σε σχέση με βιώσιμες συνθήκες διαβίωσης</li> <li>▪ προσδιορίζουν δικαιώματα που είναι απαραίτητα για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών</li> <li>▪ διαθέτουν γνώσεις σχετικά με την έννοια της δημοκρατίας, των δημοκρατικών θεσμών και της πολιτειότητας προσδιορίζουν οικουμενικά προβλήματα και το πλαίσιο δράσης για την αειφορία που αναλαμβάνουν παγκόσμιοι φορείς</li> </ul>	<p>δημιουργήσουν πρωτότυπες διαφημίσεις και να ενημερώσουν το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα για έργα και δράσεις τους</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- προσεγγίζουν πολυεπίπεδα την υπερκατανάλωση, σε ατομικό επίπεδο (π.χ. σε σχέση με τα τρόφιμα που καταναλώνουν και τα παιχνίδια που αγοράζουν) και σε παγκόσμιο (π.χ. σε σχέση με τους φυσικούς πόρους όπως η υπερκατανάλωση ξυλείας που έχει επιπτώσεις στη μείωση των δέντρων)</li> <li>- υλοποιούν μία πολιτιστική εκδήλωση στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπου καλούν γονείς και συγγενείς για να παρουσιάσουν στοιχεία της κουλτούρας τους, και να μαγειρέψουν παραδοσιακά εδέσματα</li> <li>- σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών (π.χ. δημιουργούν μία ψηφιακή αφίσα την οποία προωθούν σε πραγματικούς αποδέκτες, που ξεπερνούν τα όρια της τάξης τους)</li> <li>- σχεδιάζουν και εκδίδουν σχολικά έντυπα με συμβατικό ή ψηφιακό τρόπο, για να εκφραστούν και να προωθήσουν τις ιδέες τους</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ιεραρχούν καταναλωτικές συνήθειες και συσχετίζουν με αντίστοιχα επαγγέλματα</li> <li>▪ σχεδιάζουν και οργανώνουν διαπολιτισμικές εκδηλώσεις στην τάξη και την τοπική κοινότητα</li> <li>▪ λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα το κοινό καλό</li> <li>▪ διαπιστώνουν συνδέσεις ανάμεσα στην πρόσβαση σε παγκόσμια δημόσια αγαθά και την ποιότητα ζωής</li> <li>▪ διατυπώνουν υποθέσεις για τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις οπτικές των ανθρώπων που στερούνται αγαθά και προτείνουν λύσεις</li> <li>▪ καταγράφουν τις επιπτώσεις της ρύπανσης του περιβάλλοντος στη γειτονιά και τον πλανήτη και επιχειρηματολογούν για πιθανούς τρόπους ανάληψης δράσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανώνουν εκλογές για την ανάδειξη και τον ορισμό άτυπων συλλογικών οργάνων και εκπροσώπων (π.χ. συμβούλιο της τάξης)</li> <li>- ελέγχουν τους χώρους της τάξης και της αυλής και επιδιώκουν την υλοποίηση δράσεων (π.χ. μείωση της κατανάλωσης χαρτιού, επαναχρησιμοποίηση υλικών) και την εξασφάλιση υποστήριξης από φορείς (π.χ. επιστολή στον δήμαρχο για την τοποθέτηση πράσινου), ώστε να κάνουν το νηπιαγωγείο πιο φιλικό προς τα παιδιά και το περιβάλλον</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ υιοθετούν υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά</li> <li>▪ συνάπτουν σχέσεις σεβασμού με παιδιά από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις</li> <li>▪ υποστηρίζουν τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που τα αφορούν</li> <li>▪ επιδιώκουν την ενεργό δράση και το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινότητα</li> <li>▪ επιδεικνύουν ευσυνειδησία στην ορθολογική χρήση φυσικών πόρων στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον</li> <li>▪ υποστηρίζουν ενεργά την ισότητα των δικαιωμάτων</li> </ul>	

γ. Ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα

Η ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα αποτελούν ικανότητες εστιασμένες στην επάρκεια των παιδιών να ανταπεξέλθουν με θετικό τρόπο σε γεγονότα ζωής, και καταστάσεις που είναι

πρωτόγνωρες, πολύπλοκες, ή και αντίξοες. Συνδέονται με την ενεργοποίηση εσωτερικών διεργασιών, όπως η σκέψη, τα συναισθήματα, και η εκδήλωση συμπεριφορών, προκειμένου τα παιδιά να καταφέρνουν να προσαρμόζονται με επιτυχία και να είναι λειτουργικά, απέναντι στις απρόοπτες και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής, χωρίς να καταβάλλονται από άγχος, ανασφάλεια, αίσθημα αποτυχίας, ή και παραίτησης. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την «άμυνα» και προστασία των παιδιών ως προς κάθε είδους εμπειρία, που έχει έναν ή περισσότερους παράγοντες επικινδυνότητας. Αυτές οι εμπειρίες μπορεί να σχετίζονται με δυσκολίες στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις, με την επικοινωνία, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, με τη διαχείριση ενός απρόβλεπτου, δυσάρεστου ή τραυματικού γεγονότος, και με ζητήματα που αφορούν τη μαθησιακή πορεία και μπορεί να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία (Χατζηχρήστου, 2011). Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα για την απόκτηση των συγκεκριμένων ικανοτήτων, είναι η ευέλικτη σκέψη, χαρακτηριστικό της πλαστικότητας του εγκεφάλου. Μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία και τη συστηματική εκπαίδευση, μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά στο να αναπτύξουν νοοτροπία αντιμετώπισης της κάθε δυσκολίας, ως μία ευκαιρία μάθησης και εξέλιξης. Μέσω των σχετικών μαθησιακών εμπειριών στο νηπιαγωγείο, και της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους, αλλά και να εντοπίζουν και να αξιοποιούν όλους εκείνους τους παράγοντες στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά στις αντιξοότητες (Πετρογιάννης, 2011).

Η καλλιέργεια της ευελιξίας, προσαρμοστικότητας, και ανθεκτικότητας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, αναφέρεται σε έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ανθεκτικότητας

Ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα		Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναγνωρίζουν ότι ένα γεγονός έχει πολλαπλές ερμηνείες</li> <li>▪ αναγνωρίζουν ότι οι απόψεις και οι συμπεριφορές των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές τους</li> <li>▪ προσδιορίζουν τα όρια μίας αντίδρασης ή μίας συμπεριφοράς στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο</li> <li>▪ διακρίνουν άτομα και καταστάσεις στο οικείο περιβάλλον που λειτουργούν υποστηρικτικά στο να νιώθουν καλά</li> <li>▪ εντοπίζουν συνθήκες και καταστάσεις που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- νιώθουν άνετα στον χώρο του νηπιαγωγείου χωρίς την ύπαρξη κάποιου οικείου προσώπου από το οικογενειακό τους περιβάλλον</li> <li>- χαιρετούν και συνομιλούν με σταδιακά λιγότερο οικεία πρόσωπα που επισκέπτονται το νηπιαγωγείο (π.χ. οι εκπαιδευτικοί άλλων τάξεων, οι γονείς άλλων συμμαθητών)</li> <li>- αποδίδουν εναλλακτικές ιδιότητες σε στερεοτυπικούς ήρωες κλασικών παραμυθιών (π.χ. ο κακός λύκος) και τροποποιούν το σενάριο μιας ιστορίας,</li> <li>- καταγράφουν τις «υπερδυνάμεις» που διαθέτουν τα ίδια αλλά και τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (π.χ. Ο μπαμπάς μου</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναδεικνύουν τις διαφορετικές παραμέτρους ενός ζητήματος ή προβλήματος</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αντλούν πληροφορίες από παρελθούσες εμπειρίες για να ανταποκριθούν σε νέες καταστάσεις,</li> <li>▪ αναπροσαρμόζουν τον συνήθη τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης ενός ζητήματος στο πλαίσιο μίας νέας και απρόβλεπτης συνθήκης,</li> <li>▪ ρυθμίζουν και τροποποιούν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις ανάλογα με την κατάσταση,</li> <li>▪ ελέγχουν και ρυθμίζουν με επιτυχία τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους απέναντι σε διαφορετικές καταστάσεις</li> <li>▪ εκλογικεύουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους μέσα από στρατηγικές που εφευρίσκουν</li> </ul>	<p>είναι «σούπερ ήρωας» όταν..., ο συμμαθητής μου είναι για μένα «σούπερ ήρωας» όταν..., κτλ.)</p> <p>- δημιουργούν ένα θερμομετρο συναισθημάτων και προτείνουν τρόπους αποκλιμάκωσης ανάλογους με τη διαβάθμιση του κάθε συναισθήματος (π.χ. είμαι πάρα πολύ θυμωμένος/η → παίρνω 3 βαθιές ανάσες και μετρώ αργά από μέσα μου μέχρι το 10)</p> <p>- εξωτερικεύουν τις ανησυχίες τους και βρίσκουν χιουμοριστικές λύσεις για να αντιμετωπίσουν ζητήματα που τους προκαλούν φόβο μέσα από το φανταστικό παιχνίδι, τις τέχνες και τη δημιουργία ιστοριών (π.χ. «φυλακίζουν» τους φόβους τους σε μπαλόνια και τα σκάνε, δημιουργούν τις προσωπικές τους ονειροπαγίδες, κτλ)</p> <p>- μοιράζονται γεγονότα που τους έχουν δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα, όπως το διαζύγιο ή η απώλεια ενός συγγενικού τους προσώπου και διατίθενται να τα συζητήσουν με την ομάδα</p>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ επιδεικνύουν ανεκτικότητα σε καταστάσεις που είναι αμφίσημες, πολύπλοκες και ασαφείς ,</li> <li>▪ αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία τις προκλήσεις που προκύπτουν,</li> <li>▪ διαθέτουν υπομονή και είναι δεκτικά στις αλλαγές,</li> <li>▪ αναζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται από άτομα του οικείου περιβάλλοντος που εμπιστεύονται</li> </ul>	

### Ξεκλειδώνοντας τα εργαλεία Ζωής

Η εκπαίδευση στις θεμελιώδεις αρχές της ισότητας, του αλληλοσεβασμού, και της πολιτειότητας, και η προετοιμασία μελλοντικών ενεργών πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία, αποτελούν κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης, που ξεκινά από το νηπιαγωγείο. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων για τη ζωή, προϋποθέτουν την **αντίληψη ενός σχολείου που είναι ανοικτό στην κοινωνία και προς τα μέσα και προς τα έξω, προσφέροντας μαθησιακές εμπειρίες που αντλούν από την κοινωνική εμπειρία και βασίζονται σε μια προσέγγιση που είναι ταυτόχρονα παιδοκεντρική και κοινωνιοκεντρική** (Ζήση, Τσάγκου, Βασιλομανωλάκης & Σαμίου, 2019· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Βασική παραδοχή αποτελεί η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ένα «διαμάντι» μέσα τους (Eichsteller & Holthoff, 2012). Το σχολείο στοχεύει στο να βοηθήσει το κάθε παιδί να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη αυτού του «διαμαντιού», να εξελίξει τα δυνατά του σημεία και να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, με κινητήριο μοχλό τη δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή, επιδιώκοντας την κοινωνική ενσωμάτωση και την πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων (Holthoff & Eichsteller, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η φιλοσοφία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και ως πεδίου συνεργασίας, συνδέεται στενά με την καλλιέργεια ικανοτήτων ζωής και ενέχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, σε διάφορα επιμέρους πεδία, όπως η καλλιέργεια αυτοεκτίμησης, αυτάρκειας, υπευθυνότητας, σεβασμού, η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και ταυτότητας του πολίτη. Προάγεται η ενεργός

συμμετοχή των παιδιών στην κοινότητα και στις αποφάσεις της τάξης, για αυθεντικά θέματα της καθημερινής ζωής, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, στις ισότιμες σχέσεις, με τον εκπαιδευτικό να έχει διαμεσολαβητικό, διευκολυντικό, και βαθιά υποστηρικτικό ρόλο. Αντλώντας από την Παιδαγωγική του Freinet (Μπαδικιάν, 2017), υιοθετείται μία πρόταση σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί και παιδιά, με προϋπόθεση την κριτική συνείδηση και την κοινωνική τους δράση, μπορούν να εργαστούν με στόχο την αλλαγή της πραγματικότητας που τους περιβάλλει προς το καλύτερο. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιούνται τεχνικές μέσα από τις οποίες τα παιδιά καλούνται να βιώσουν το σχολείο ως τον δικό τους χώρο, τον οποίο θα αυτοδιαχειριστούν και θα βελτιώσουν, με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες, και μέσα στο πλαίσιο μίας υπεύθυνης και μη ανταγωνιστικής συνεργασίας με ενηλίκους, και φορείς τη κοινότητας.

Οι συνεργασίες που αναπτύσσονται υπερβαίνουν τα όρια της σχολικής τάξης, και μεταφέρονται στη γειτονιά και την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από αυτό το τρίπτυχο διασυνδέσεων (σχολική τάξη-γειτονιά-κοινότητα), τα παιδιά αποκωδικοποιούν σταδιακά την έννοια της πολιτειότητας και εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του άμεσου περιβάλλοντος, και στην παραγωγή γνώσης και πολιτισμού, στην τοπική, εθνική, και παγκόσμια κοινότητα (Λάχλου, 2015).

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε τεχνικές που αντλούν από την Παιδαγωγική του Freinet, οι οποίες συνδέονται με τις επιμέρους ικανότητες των εργαλείων ζωής και μπορούν να έχουν πεδίο εφαρμογής στο νηπιαγωγείο.

α. «Τι νέα;»

Πρόκειται για μία τεχνική που στοχεύει στο να ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνήσουν γεγονότα, προβληματισμούς, και συναισθήματά, στην υπόλοιπη τάξη. Κεντρικός σκοπός της τεχνικής είναι η ανάπτυξη ενός πλαισίου αυθόρμητου και ελεύθερου λόγου, και η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της τάξης. Ο διαμοιρασμός των «νέων» συχνά εξελίσσεται σε ευκαιρία για νέα σχέδια εργασίας, και προάγει τη συνεργατική δράση των παιδιών. Ως τεχνική παρομοιάζει με τα νέα που συνήθως μοιράζονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο στην περιοχή της συζήτησης, είτε όταν επιστρέφουν μετά το Σαββατοκύριακο, είτε στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής, π.χ. «Πώς περάσαμε εχθές;». Εδώ, ο στόχος είναι η σύνδεση των εμπειριών των παιδιών εκτός σχολείου με τη σχολική πραγματικότητα, η ομαλή μετάβαση σε αυτήν, και η δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας. Ωστόσο, η τεχνική «Τι νέα;» επενδύει τη διαδικασία με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης, που προσδίδει στην επικοινωνία των παιδιών μια διάσταση κοινοτική και τελετουργική, αποδίδοντας αξία και νόημα στο μοίρασμα των εμπειριών. Η/Ο νηπιαγωγός συζητά για «την ώρα των νέων» μαζί με τα παιδιά, και συναποφασίζουν σε σχέση με το πλαίσιο διαμόρφωσης της συγκεκριμένης ρουτίνας. Μπορεί να φτιάξουν μια καρτέλα που σηματοδοτεί την έναρξή της, αλλά και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της. Η τεχνική «Τι νέα;» περιλαμβάνει κάποιους μη διαπραγματεύσιμους κανόνες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όπως για παράδειγμα (Le Gall, 2017): (α) τον σεβασμό απέναντι στον ομιλητή, (β) τη δέσμευση εχεμύθειας των μελών της τάξης σε όσα ειπωθούν, και (γ) την ελεύθερη διατύπωση θεμάτων. Από την άλλη πλευρά, η ομάδα μπορεί να ορίσει ελεύθερα παραμέτρους όπως τη διάρκεια του χρόνου ομιλίας, τη διαδικασία ανακοίνωσης των νέων, και τους ρόλους των συμμετεχόντων (π.χ. υπεύθυνος/η κατανομής του λόγου, γραμματέας, κτλ.). Καθώς τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εξοικειωθούν με τη ρουτίνα «των νέων», οι παράμετροι μπορούν να εισάγονται και να εξελίσσονται σταδιακά μέσα στη χρονιά, ώστε και η ρουτίνα να εμπλουτίζεται, αλλά και να υποστηρίζονται όλα τα

παιδιά στο να εξοικειώνονται σταδιακά με τις απαιτήσεις της διαδικασίας και των ρόλων, ενισχύοντας τη συμμετοχή και εξελίσσοντας τις δεξιότητές τους.

**β. «Το Συμβούλιο»**

Το Συμβούλιο της τάξης είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση θεμάτων που προκύπτουν στα πλαίσια της καθημερινότητας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ρόλος του Συμβουλίου είναι, μεταξύ άλλων, η διαδικασία της αυτοδιαχείρισης, η δημιουργία κοινά αποδεκτών εσωτερικών θεσμών, η αξιολόγηση προτάσεων που αφορούν σε επικείμενες δράσεις της τάξης, η διαχείριση ενδεχόμενων συγκρουσιακών περιστατικών, και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων ενός συλλογικού έργου (Καρακατσάνη & Μαρκαντέ, 2017). Επίσης, το Συμβούλιο της τάξης μπορεί να μεταφέρει τις προτάσεις των παιδιών στη διεύθυνση του νηπιαγωγείου, τα παράπονα ή τις ιδέες τους σε μια άλλη τάξη του δικού τους ή άλλου νηπιαγωγείου, ή σε κάποιο τοπικό φορέα, για παράδειγμα κοινοποιούν στον δήμαρχο τις προτάσεις των παιδιών για μια αλλαγή στο πάρκο της γειτονιάς, ή ζητούν κάδους ανακύκλωσης μπροστά στο σχολείο τους. Το Συμβούλιο συνεδριάζει τακτικά, για παράδειγμα μία φορά την εβδομάδα, με ορισμένη ώρα έναρξης και χρονική διάρκεια. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ανάλογα με τις αρμοδιότητες που τους ανατίθενται (π.χ. πρόεδρος, γραμματέας κτλ). Ο χώρος του Συμβουλίου στο νηπιαγωγείο είναι συνήθως η περιοχή συζήτησης, ενώ οι αποφάσεις για τα θέματα συζήτησης που έχουν υποβληθεί λαμβάνονται με διαδικασία ψηφοφορίας, και καταγράφονται, ώστε να αξιοποιούνται ως σημεία αναφοράς για τις επικείμενες ενέργειες της ομάδας (Μόσχος & Καλησώρα, 2019). Στην Εικόνα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόφασης του συμβουλίου της τάξης ενός νηπιαγωγείου για έναν καλύτερο και πιο ασφαλή κόσμο για τα προσφυγόπουλα. Η απόφαση οδήγησε στην ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου με ομάδα γονέων και την τοπική κοινότητα, που ολοκληρώθηκε με μία εικαστική έκθεση στη Δημοτική Πινακοθήκη.



*Εικόνα 8 Στιγμιότυπα από τη συλλογική δράση τάξης νηπιαγωγείου*

Το Συμβούλιο της τάξης μπορεί να αλλάζει μέσα στη χρονιά ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε περισσότερα παιδιά να αναλαμβάνουν υπεύθυνο ρόλο, και προκύπτει μετά από εκλογές. Ιδανική είναι η περίοδος του Νοεμβρίου για την εισαγωγή της ανάγκης ύπαρξης του συμβουλίου της τάξης, καθώς τα παιδιά έχουν



προσαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο νηπιαγωγείο, καθώς, με αφορμή και τον επετειακό εορτασμό της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου, τα παιδιά πραγματεύονται τα ζητήματα που αφορούν το θεσμό της δημοκρατίας. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα Συμβόλαιο για τα καθήκοντα του Συμβουλίου της τάξης, αλλά και για τον τρόπο καταγραφής της δράσης του. Για παράδειγμα, μπορεί να διαμορφωθεί ένα Ημερολόγιο όπου τα μέλη θα καταγράφουν τις συναντήσεις και τις δράσεις του Συμβουλίου. Εκεί θα μπορούν να ζωγραφίσουν τα θέματα που συζητήθηκαν, και με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού να κρατηθούν κάποιες σημειώσεις, και να κολληθούν φωτογραφίες.

#### γ. Τα «Μικρά Βιβλία»

Τα Μικρά Βιβλία εστιάζουν στην ελευθερία της έκφρασης και επικοινωνίας, όπως το τυπογραφείο και η σχολική εφημερίδα. Στόχος της τεχνικής των Μικρών Βιβλίων δεν είναι η μονομερής εξάσκηση των παιδιών στον γραπτό λόγο, αλλά η ελεύθερη παραγωγή δημιουργικών έργων με προσωπικό και συλλογικό νόημα. Στο πλαίσιο του θέματος και των επιδιώξεων της συλλογικής δράσης που έχει αποφασίσει η ομάδα της τάξης, τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μορφοποιήσουν τα βιβλία τους, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα προσωπικά τους ταλέντα. Στην Εικόνα 9 για παράδειγμα, παρουσιάζονται ενδεικτικές περιπτώσεις μικρών βιβλίων με θέμα την παρουσίαση του παρόντος και παρελθόντος μιας γειτονιάς και μικρό βιβλίο-λεξικό για τους αλλοδαπούς μαθητές της τάξης. Τα προτεινόμενα στάδια εφαρμογής της τεχνικής των μικρών βιβλίων είναι τα ακόλουθα (Λάχλου, 2015): (α) συζήτηση για τη δράση, και εκδήλωση ενδιαφέροντος από τα παιδιά, (β) επιλογή θέματος ατομικά ή σε μικρές ομάδες, (γ) καταγραφές νηπιαγωγού, και συνεργασία παιδιών στο πλαίσιο δημιουργικής γραφής και εικονογράφησης, (δ) αξιοποίηση των ΤΠΕ για την πληκτρολόγηση των κειμένων και την επεξεργασία εικόνων, (ε) κατασκευή και δίπλωμα βιβλίων, (στ) παρουσίαση και σχολιασμός των βιβλίων στην ολομέλεια, (ζ) ανταλλαγή βιβλίων, και (η) έκθεση στον χώρο του νηπιαγωγείου.



Εικόνα 9 Ενδεικτικά παραδείγματα μικρών βιβλίων

Δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά θα ενδιαφερθούν να συμμετέχουν σε ένα Μικρό Βιβλίο ή θα θελήσουν όλα να κάνουν το ίδιο βιβλίο. Επίσης, εφόσον τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την τεχνική μπορεί να επιλέξουν να φτιάξουν ένα Μικρό Βιβλίο μόνα τους, για ένα ζήτημα που τα αφορά ακόμη και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να ενημερωθούν οι γονείς για την τεχνική του Μικρού Βιβλίου, καθώς αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο και εργαλείο έκφρασης που βοηθά τα παιδιά να



οργανώσουν και να επικοινωνήσουν τις ιδέες, τις σκέψεις, και τα συναισθήματά τους, με έναν δημιουργικό και «ασφαλή» τρόπο. Μπορεί να φέρνουν ένα Μικρό Βιβλίο που έφτιαξαν από το σπίτι στο σχολείο, και αυτό να προκύψει ως αφορμή για την επεξεργασία ενός θέματος ή τη δημιουργία ενός άλλου Μικρού Βιβλίου στο νηπιαγωγείο.

### *Εργαλεία Μάθησης*

Τα εργαλεία μάθησης είναι συμβατά με το ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το οποίο λειτουργεί ως μία **κοινότητα μάθησης** (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Σκοπός του νηπιαγωγείου), και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση, τη διασύνδεση, την αλληλεξάρτηση, και «δέσμευση» όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα κοινό όραμα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μάθηση οικοδομείται μέσα από την ενεργοποίηση μίας σειράς εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών, που μεγιστοποιούνται με τη σημαντική συμβολή των συνεργαζόμενων κοινωνικών ομάδων (Vygotsky, 1997). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά έρχονται καταρχήν αντιμέτωπα με γνωστικές συγκρούσεις, κάθε φορά που συνειδητοποιούν ότι οι υπάρχουσες γνώσεις ή και δεξιότητές τους δεν επαρκούν για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι γνωστικές αυτές συγκρούσεις εξελίσσονται σε κοινωνιογνωστικές, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους άλλους, και την αντιμετώπιση του προβλήματος υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών, που βοηθούν τελικά τα παιδιά να υπερβούν τις αρχικές τους ιδέες, και να προχωρήσουν πέρα από όσα ήδη ξέρουν (Ράπτης & Ράπτη, 2010· Σφυρόερα, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη των ικανοτήτων για τη μάθηση αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα, που προκύπτει από την ένταξη των παιδιών στην κοινότητα του νηπιαγωγείου, και από την ενεργοποίηση ατομικών και συλλογικών μηχανισμών μάθησης, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη. Σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ικανοτήτων μάθησης είναι: (α) η γλώσσα ως υποστηρικτικό μέσο της αλληλοανατροφοδότησης και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, (β) ο υποστηρικτικός και διαμεσολαβητικός ρόλος των νηπιαγωγών, μεταξύ των παιδιών, και μεταξύ των παισίων της καθημερινής εμπειρία τους, ώστε να διασφαλίζεται η «συνέχεια» των μαθησιακών τους εμπειριών, και (γ) οι κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές που οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν, λειτουργώντας ως μία «σκαλωσιά» που υποβοηθά την ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης όλων των παιδιών (Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2015) (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Διερευνητική Μάθηση).

Τα εργαλεία μάθησης, στην αντίστοιχη υποδοχή της εργαλειοθήκης του ΠΣ, θεμελιώνονται σε τρεις (3) βασικές ικανότητες: (α) επικοινωνία, (β) συνεργασία, και (γ) μαθαίνω πώς να μαθαίνω-μεταγνώση.

#### α. Επικοινωνία

Η ικανότητα επικοινωνίας προϋποθέτει τη διαπροσωπική και ευρύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται μία σκόπιμη και συγκροτημένη ανταλλαγή πληροφοριών. Η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας προϋποθέτει την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική και σε άλλες γλώσσες, στο πλαίσιο της ανάπτυξης πολυγλωσσικής επίγνωσης και της προαγωγής της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, και αφετέρου, την κατάκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά νηπιαγωγείου τα οποία δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις κοινωνικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, όπως στην προσαρμογή στις ρουτίνες της τάξης, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, να συνεργαστούν και να επιλύσουν συγκρούσεις, να ξεκινήσουν, διατηρήσουν, και να

ολοκληρώσουν το παιχνίδι και τις συζητήσεις τους. Βασικά κριτήρια για την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας αποτελούν: (α) η σημασία (π.χ. επικοινωνώ αυτό το οποίο είναι σημαντικό), (β) η συνέπεια (π.χ. δίνω πληροφορίες που είναι σχετικές με το θέμα), και (γ) ο εμπλουτισμός (π.χ. κατακτώ πιο σύνθετες γλωσσικές ικανότητες, αναδεικνύω πιο σύνθετες πτυχές του θέματος) (Bloom, 1998· Gooden & Kearns, 2013). Η ενίσχυση της ικανότητας επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο με συστηματικό τρόπο, ιδιαίτερα μέσα από το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, έχει δείξει σημαντικά οφέλη, ιδιαίτερα για παιδιά που έχουν προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη, προβλήματα συμπεριφοράς, και που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002· Kamps et al., 2015).

Η καλλιέργεια της ικανότητας επικοινωνίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπως συνοπτικά περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων επικοινωνίας

	Επικοινωνία	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προσδιορίζουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμβάσεις και τρόπους επικοινωνίας (λεκτικές και μη λεκτικές)</li> <li>▪ αναγνωρίζουν τις διαφορετικές χρήσεις και λειτουργίες του γραπτού και προφορικού λόγου για την αποτελεσματική επικοινωνία</li> <li>▪ ορίζουν συγκεκριμένες παραμέτρους (π.χ. σκοπός, θέμα, κανόνες) που προσδιορίζουν το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- χρησιμοποιούν ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις για την έναρξη και ανάπτυξη μίας συζήτησης και για τη συγκέντρωση συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με το θέμα της συζήτησης</li> <li>- συνομιλούν με τους φίλους και τις φίλες τους για τα ενδιαφέροντα, τις συνήθειες και τα ταλέντα τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και των ελεύθερων δραστηριοτήτων</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ρωτούν για ή δίνουν την κατάλληλη για το θέμα πληροφορία</li> <li>▪ διαπραγματεύονται τρόπους εμπλοκής σε μία ομαδική συζήτηση</li> <li>▪ ανταποκρίνονται κατάλληλα σε λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που λαμβάνουν</li> <li>▪ διατυπώνουν με σαφήνεια τις απόψεις τους, ώστε να γίνονται κατανοητές από τους συνομιλητές τους</li> <li>▪ προσαρμόζουν την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά ανάλογα με τον συνομιλητή και το πολιτισμικό του υπόβαθρο</li> <li>▪ αξιοποιούν γλωσσικά, ψηφιακά και άλλα μέσα για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου και τους σκοπούς της επικοινωνίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ορίζουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, η χρήση του οποίου υποδηλώνει ότι επιθυμούν να πάρουν τον λόγο</li> <li>- αναπτύσσουν πρωτοβουλίες επικοινωνίας με παιδιά που είναι πιο διστακτικά ή είναι καινούρια στην τάξη</li> <li>- επιλέγουν επικοινωνιακές συμβάσεις που είναι κατάλληλες για τους ρόλους που αναλαμβάνουν στο παιχνίδι στα κέντρα μάθησης του νηπιαγωγείου (π.χ. στο μαγαζάκι υποδύονται τους πελάτες και χρησιμοποιούν πληθυντικό ευγενείας για να απευθυνθούν στον καταστηματάρχη)</li> <li>- αξιοποιούν δημιουργικούς, μη λεκτικούς τρόπους, όπως νοήματα, κινήσεις και σύμβολα για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν περιορισμούς στην ακοή-ομιλία (π.χ. κωφάλαλα παιδιά)</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις απόψεις και τις γνώμες των άλλων</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ έχουν διαλλακτικό πνεύμα και διάθεση για συζήτηση</li> <li>▪ λειτουργούν ως σωστοί ακροατές που ακούν με προσοχή τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν</li> <li>▪ επιδεικνύουν ευαισθησία απέναντι σε παιδιά με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας</li> <li>▪ σέβονται τους κανόνες της επικοινωνίας-συζήτησης που έχουν από κοινού οριστεί</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για να αλληλεπιδράσουν με παιδιά από σχολεία που βρίσκονται σε άλλες πόλεις της πατρίδας τους ή/και χώρες του κόσμου</li> <li>- κοινοποιούν εικόνες, βίντεο και ψηφιακές ιστορίες που έχουν δημιουργήσει για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους</li> <li>- παρακολουθούν και ακούν με πραγματικό ενδιαφέρον τους συνομιλητές τους, το οποίο εκδηλώνουν με τη στάση του σώματος και την οπτική επαφή</li> </ul>
--	---	--

### β. Συνεργασία

Η συνεργασία, αποτελεί μία ικανότητα που επιτρέπει στα παιδιά να υπερβούν τα ατομικά όρια σκέψης και δράσης τους, και να αναπτύξουν τη μάθηση σε ανώτερα επίπεδα, μέσα από τη συλλογικότητα και τη δυναμική διαμεσολάβηση της ομάδας. Στο πλαίσιο της συνεργασίας, η μάθηση παύει να νοείται ως μία προσωπική διαδικασία άντλησης, επεξεργασίας, και κατανόησης πληροφοριών, αλλά μετασχηματίζεται σε μία κοινωνικά οργανωμένη διαδικασία, συνδιαλλαγής, διαπραγμάτευσης, και από κοινού επίλυσης προβλημάτων για την οικοδόμηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000). Πρόκειται για μία ικανότητα που απαιτεί χρόνο και συστηματική καλλιέργεια. Εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου, ιδιαίτερα των μικρότερων, οι μορφές αλληλεπίδρασης που αρχικά αναπτύσσονται έχουν τις περισσότερες φορές τη μορφή μίας παράλληλης συνύπαρξης. Επιπλέον, η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων απαιτεί οργάνωση, ουσιαστικές συναλλαγές και εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις, τα οποία οικοδομούνται σταδιακά και με συστηματικό τρόπο από τις/τους νηπιαγωγούς (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών & Οδηγό Νηπιαγωγού: Συνεργατική μάθηση). Οι φιλίες που αναπτύσσονται και το αυθόρμητο ενδιαφέρον των παιδιών, που εκδηλώνεται σε μία δεδομένη στιγμή για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, μπορούν να αποτελέσουν ιδανικά σημεία εκκίνησης για την καλλιέργεια της συνεργασίας, που σταδιακά θα οδηγήσουν στη θετική και αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας προς την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων.

Η καλλιέργεια της ικανότητας συνεργασίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων συνεργασίας

	Συνεργασία	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ γνωρίζουν ότι τα μέλη της ομάδας με την οποία συνεργάζονται έχουν διαφορετικές οπτικές, προτεραιότητες και ανάγκες</li> <li>▪ αναγνωρίζουν τα ταλέντα κάθε μέλους της ομάδας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- συμμετέχουν σε παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας (π.χ. σε ζευγάρια το ένα παιδί έχει κλειστά μάτια και το άλλο καθοδηγεί την κίνησή του στον χώρο)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προσδιορίζουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων των ομάδων</li> <li>▪ εισηγούνται και ορίζουν ένα πλαίσιο κοινά αποδεκτών κανόνων συνεργασίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- συνεργάζονται στην περιοχή του οικοδομικού υλικού για να κατασκευάσουν ένα κάστρο</li> <li>- κατανέμουν αρμοδιότητες στις ομάδες συνεργασίας (π.χ. συντονιστής, υπεύθυνος διαμοιρασμού υλικών, χρονομέτρης, γραμματέας κτλ.)</li> <li>- συναποφασίζουν το όνομα και τους εκπροσώπους των ομάδων τους</li> <li>- συνάπτουν συμβόλαιο συνεργασίας με κοινά συμφωνημένους κανόνες και ανατρέχουν στο περιεχόμενό του σε περίπτωση διένεξης ή σύγκρουσης</li> <li>- οργανώνουν πρωτότυπες σκυταλοδρομίες στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου</li> <li>- εμπλέκονται σε δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τις δυνατότητες τους (π.χ. κάποια μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν την παραγωγή γραπτού λόγου, άλλα μέλη τα εικονιστικά στοιχεία)</li> <li>- συνεργάζονται για την υλοποίηση μίας θεατρικής παράστασης αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους (συγγραφείς, ηθοποιοί, σκηνογράφοι κτλ.)</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας σε ποικίλες περιστάσεις</li> <li>▪ συναποφασίζουν καθήκοντα στην ομάδα με βάση τις ικανότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις του καθενός</li> <li>▪ ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν μέσα στην ομάδα</li> <li>▪ θέτουν από κοινού στόχους και συντονίζουν τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξή τους</li> <li>▪ επινοούν στρατηγικές ισότιμης συμμετοχής και συνεργασίας στην ομάδα</li> <li>▪ συμμετέχουν επικοινωνητικά στην κοινή λήψη αποφάσεων</li> <li>▪ προτείνουν και εφαρμόζουν στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στην ομάδα</li> <li>▪ αλληλεπιδρούν και αλληλοδιορθώνονται προκειμένου να επιτύχουν το βέλτιστο για όλους μαθησιακό αποτέλεσμα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- εκτελούν συντονισμένα ρυθμικά μοτίβα με μουσικά όργανα ακολουθώντας τις οδηγίες ενός μαέστρου</li> <li>- συνεισφέρουν σε συνεργασίες ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την κοινότητα (π.χ. οργάνωση ενός φιλανθρωπικού bazaar)</li> <li>- συνεργάζονται με δίκτυα σχολείων (π.χ. για τις ανάγκες ενός έργου etwinning συναποφασίζουν τον ήρωα που θα ταξιδεύει στις συνεργαζόμενες χώρες και συγγράφουν τα επεισόδια της συνεργατικής ιστορίας)</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εκτιμούν τον βαθμό στον οποίο η ατομική τους δράση συμβάλλει στο συλλογικό έργο</li> <li>▪ είναι δεκτικά στο να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί</li> <li>▪ έχουν διάθεση συναίνεσης και αμοιβαίου συμβιβασμού</li> <li>▪ λειτουργούν αρμονικά και απολαμβάνουν τη συνεργασία</li> </ul>	

#### γ. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω-Μεταγνώση

Η ικανότητα της μεταγνώσης αποτελεί την επίγνωση της προσωπικής διαδικασίας μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης (Martinez, 2006), που αναπτύσσει κάθε παιδί για τον εαυτό του. Πρόκειται για την εικόνα που διαθέτουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές, η οποία προσδιορίζει τη συνειδητή κατεύθυνση των ενεργειών τους προς ένα επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η μεταγνώση αναπτύσσεται όταν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα κατάσταση, ή ένα πρόβλημα που χρειάζεται να επιλύσουν. Αρχικά ενθαρρύνονται να σκεφτούν σε σχέση με τη γνωστική τους κατάσταση,



το επίπεδο δηλαδή της αβεβαιότητας που αντιμετωπίζουν (μεταγνωστική παρακολούθηση) και στη συνέχεια να αξιοποιήσουν τις σκέψεις τους αυτές, για να λάβουν αποφάσεις για το πως θα πράξουν (μεταγνωστικός έλεγχος) (Ghetti, Hembacher, & Coughlin, 2013). Η ανάπτυξη της μεταγνώσης προϋποθέτει σημαντικές διεργασίες που αφορούν την ανάπτυξη της επίγνωσης των παιδιών για (Kei & Wong, 2013· Schraw, 2002): (α) το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης, και τους παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στον τρόπο που μαθαίνουν, (β) το πώς να εκτελούν ένα έργο, (γ) το πότε και πώς να χρησιμοποιούν μια στρατηγική, (δ) την κατάλληλη εφαρμογή της στρατηγικής που έχουν επιλέξει, (ε) την παρακολούθηση της εφαρμογής της στρατηγικής, (στ) την αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της δικής τους μαθησιακής πορείας, και (ζ) τα συναισθήματα και τα κίνητρα κατά την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η μεταγνώση διασυνδέεται με τις ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα παιδιά καθώς επικοινωνούν στην ομάδα εσωτερικοποιούν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της ομάδας ενεργούν προς την επίλυση ενός μαθησιακού προβλήματος, ώσπου τελικά κατανοούν τις διαφορετικές μεταγνωστικές στρατηγικές και τις μετασχηματίζουν σε ατομικό τους επίτευγμα (Ματσαγγούρας, 2006).

Η καλλιέργεια των ικανοτήτων μαθαίνω πώς να μαθαίνω-μεταγνώση στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου γίνεται αντιληπτός ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20).

Πίνακας 20 Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων μαθαίνω πώς να μαθαίνω-μεταγνώσης

	Μαθαίνω πώς να μαθαίνω-Μεταγνώση	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προσδιορίζουν όσα γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν για ένα θέμα</li> <li>▪ αναγνωρίζουν επιτυχημένες μαθησιακές στρατηγικές</li> <li>▪ περιγράφουν με ακρίβεια όσα έχουν μάθει</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- σκέφτονται ως προς την ομαδική κατασκευή ενός αντικειμένου (π.χ. μία πόλη από τουβλάκια) και συζητούν αν το τελικό αποτέλεσμα τα ικανοποιεί</li> <li>- χρησιμοποιούν τις στρατηγικές και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τα μαθηματικά για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων (π.χ. να μοιράσουν ισόποσα τα υλικά των εικαστικών στα τραπεζάκια)</li> </ul>
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αξιοποιούν τον προφορικό λόγο για να εξωτερικεύσουν τη σκέψη τους σε σχέση με ένα θέμα, κατάσταση ή πρόβλημα προς επίλυση</li> <li>▪ θέτουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και παρακολουθούν την επίτευξή τους</li> <li>▪ καταστρώνουν ένα σχέδιο δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος</li> <li>▪ τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και τις στρατηγικές προσπέλασης των μαθησιακών δυσκολιών που συναντούν</li> <li>▪ προτείνουν διορθωτικές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις της δράσης τους</li> <li>▪ μεταφέρουν/χρησιμοποιούν όσα ήδη ξέρουν και μπορούν να κάνουν σε νέα μαθησιακά πλαίσια, κάνοντας κατάλληλες προσαρμογές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανώνουν έναν πίνακα διάταξης (storyboard) για να καταγράψουν τα βήματα εξέλιξης μίας ιστορίας (π.χ. τις σκηνές, τα λόγια των χαρακτήρων κτλ) και επανέρχονται για πιθανές τροποποιήσεις</li> <li>- συμμετέχουν στη συζήτηση αναστοχασμού στην παρεούλα περιγράφοντας τι έμαθαν και που μπορούν να τους φανούν χρήσιμα</li> <li>- τεκμηριώνουν τη μαθησιακή τους εξέλιξη ατομικά αντιπαραβάλλοντας τις ζωγραφιές που έχουν κάνει για το «ανθρωπάκι του μήνα» και ομαδικά συγκρίνοντας σχετικούς</li> </ul>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αναστοχάζονται ως προς τη μαθησιακή τους συμπεριφορά</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ είναι δεκτικά στην ανατροφοδότηση και τη μαθησιακή στήριξη που μπορεί να τους παρασχεθεί</li> <li>▪ έχουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση</li> <li>▪ προθυμοποιούνται να επαναλάβουν μία διαδικασία προκειμένου να επιτύχουν ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα</li> <li>▪ δεν τα παρατούν με την πρώτη δυσκολία αλλά συνεχίζουν δοκιμάζοντας νέες στρατηγικές</li> </ul>	<p>νοητικούς χάρτες πριν και μετά την ολοκλήρωση μίας θεματικής προσέγγισης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- χρησιμοποιούν απλές κλίμακες ελέγχου με «φατσούλες» (emojicons) για να αξιολογήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μετά την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας και να προσδιορίσουν πεδία προς βελτίωση</li> <li>- επιλέγουν τα έργα που θα τοποθετήσουν στον ΑΦΠ (Portfolio) και τεκμηριώνουν τις επιλογές τους</li> </ul>
--	---	---

### Ξεκλειδώνοντας τα εργαλεία μάθησης

Η λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης και η εμπλοκή των μελών της στη μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και τη δυναμική της συλλογικότητας στην ενεργοποίηση του ατομικού μηχανισμού ανάπτυξης κάθε παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίσεις που προωθούν τη συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων της τάξης, κρίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη μάθηση. Μία από αυτές θεωρείται και η προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης, που αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες με στόχο τη μεγιστοποίηση όχι μόνο της ατομικής τους μάθησης αλλά και αυτής των συμμαθητών/τριών τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Η εφαρμογή της προσέγγισης της συνεργατικής μάθησης στην τάξη του νηπιαγωγείου, δεν έχει τη μορφή μίας απλής συνύπαρξης ή μίας τυχαίας συνάθροισης παιδιών, που παίζουν παράλληλα ή υλοποιούν μία ατομική εργασία σε κοινό χώρο. Αντίθετα, προϋποθέτει μία σκόπιμη και συνειδητή οργάνωση των ομάδων, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει μία συγκεκριμένη αρμοδιότητα και αλληλεπιδρά θετικά με τα υπόλοιπα παιδιά, για την πραγματοποίηση μίας ομαδικής εργασίας και την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Κακανά, 2008). Παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική των ομάδων στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης είναι (Ματσαγγούρας, 2000): (α) *το μέγεθος*, το οποίο προτείνεται τουλάχιστον αρχικά να είναι μικρό, ώστε παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας και εξοικείωσης με τον προτιμώμενο τρόπο εργασίας, (β) *η σύνθεση*, που συστήνεται να είναι ανομοιογενής ώστε τα παιδιά να εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερες διαφορετικές απόψεις αλλά και να προκύπτουν ευεργετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη όλων, ακόμη και των πιο αδύναμων μαθησιακά παιδιών, και (γ) *η οργάνωση του χώρου* ώστε να επιτρέπει την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαλόγου και επιμέρους συζητήσεων. Οι ομάδες έχουν συγκεκριμένους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων, που βασίζονται στην ατομική και συλλογική ευθύνη που επιμερίζεται από τη/τον νηπιαγωγό στα παιδιά.

Στη συνέχεια περιγράφονται ενδεικτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στη συνεργατική μάθηση.

#### α. Μοιράζομαι και Συγκρίνω (Share and Compare)

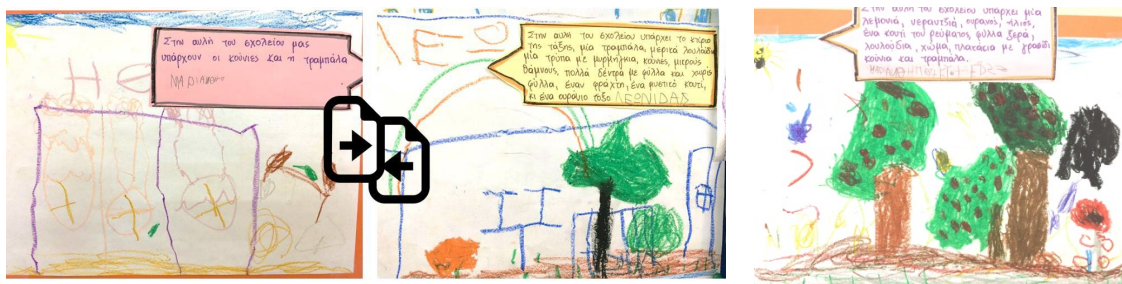
Η στρατηγική «Μοιράζομαι και Συγκρίνω» υλοποιείται συνήθως σε ζευγάρια ή σε πολύ μικρές ομάδες που εκτελούν το ίδιο έργο. Αποσκοπεί στην ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, για τον εμπλουτισμό των απόψεων, την αναθεώρηση και βελτίωση του τελικού μαθησιακού αποτελέσματος (Kagan, 2005). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της τεχνικής είναι η μαθησιακή αυτονομία των παιδιών, τα

οποία καταφεύγουν ελάχιστα στη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, ενώ όταν αυτό συμβαίνει αφορά κυρίως λόγους υποβοήθησης σε διαδικασίες για τις οποίες δεν έχουν αναπτύξει αυτονομία, όπως για παράδειγμα η παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. τα παιδιά υπαγορεύουν ένα μικρό κείμενο στην/στον νηπιαγωγό, το οποίο στη συνέχεια αντιγράφουν). Η συγκεκριμένη στρατηγική αναπτύσσεται σε τρία (3) στάδια:

i. Στο *πρώτο στάδιο*, τίθεται στην ολομέλεια το θέμα και στη συνέχεια τα παιδιά αναλαμβάνουν να εργαστούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ατομικά στα τραπέζια. Για παράδειγμα, από τα παιδιά ζητείται να καταγράψουν με δημιουργικό τρόπο τα στοιχεία που έχουν παρατηρήσει στην αυλή του νηπιαγωγείου, με σκοπό να διαμορφώσουν στη συνέχεια προτάσεις για την αναμόρφωσή της.

ii. Στο *δεύτερο στάδιο*, η/ο νηπιαγωγός ενώνει τα παιδιά σε ζευγάρια, τα οποία αποφασίζει η ίδια. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι για να διασφαλιστεί μία παραγωγική μαθησιακή αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά μεικτής δυναμικής. Τα παιδιά συγκρίνουν τα έργα τους, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, και συζητούν σχετικά με πιθανές τροποποιητικές ενέργειες που αποφασίζουν να εφαρμόσουν στο ατομικό του έργο. Για παράδειγμα, το παιδί που έχει καταγράψει λιγότερα στοιχεία στη ζωγραφιά που έχει κάνει για την αυλή, παρατηρώντας προσεκτικά το ατομικό έργο του συνεργάτη του/της, και ακούγοντας την περιγραφή του/της, συγκρίνει με το δικό του και προσθέτει επιπλέον δεδομένα.

iii. Στο *τρίτο στάδιο*, κάθε παιδί που έχει υλοποιήσει αλλαγές στο έργο του, παρουσιάζει στην ολομέλεια περιγράφοντας αναλυτικά τη διαδικασία, από πού ξεκίνησε και πού έφτασε όπως φαίνεται στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 10). Συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο η Μαριάνθη αφού έχει ολοκληρώσει το ατομικό της έργο, συγκρίνει με του Λεωνίδα, ο οποίος έχει περισσότερα στοιχεία και λέξεις που περιγράφουν την αυλή. Μετά το στάδιο της σύγκρισης η Μαριάνθη αναθεωρεί το αρχικό της έργο και επανέρχεται με μια πληρέστερη ζωγραφιά, στην οποία έχει προσθέσει και μία εμπλουτισμένη περιγραφή.



Εικόνα 10 Τα στάδια της στρατηγικής «Μοιράζομαι και Συγκρίνω»

### β. Συνεργατική Συναρμολόγηση (Jigsaw)

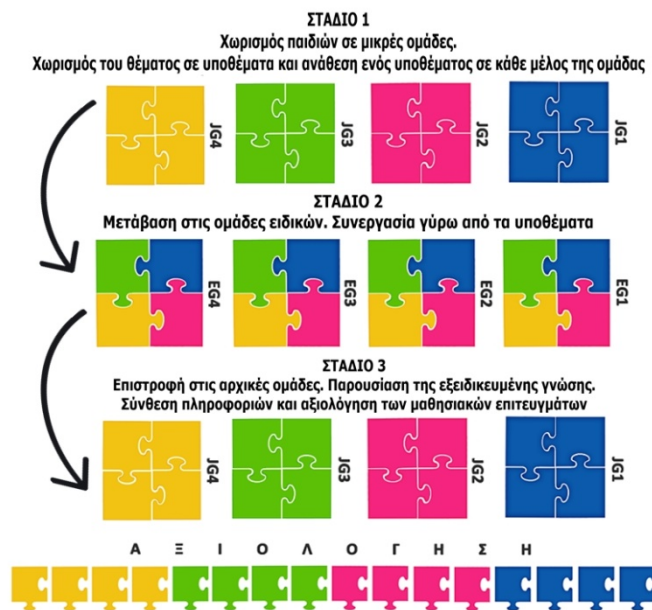
Η «Συνεργατική Συναρμολόγηση», αποτελεί μία αρκετά δημοφιλή στρατηγική συνεργατικής μάθησης, κατά την οποία τα παιδιά βρίσκονται σε απόλυτη αλληλεξάρτηση για την επιτυχή επίλυση ενός προβλήματος, και την ολοκλήρωση ενός έργου (Blocher, 2005). Η στρατηγική ομοιάζει με τη λειτουργία ενός παζλ, όπου όπως κάθε κομμάτι είναι απαραίτητο για την συμπλήρωση της τελικής εικόνας. Αντίστοιχα και η συνεισφορά κάθε παιδιού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνολική και αποτελεσματική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος. Η στρατηγική δομείται σε δύο επίπεδα

συνεργασίας: (α) στην ομάδα σύνθεσης, και (β) στην ομάδα ειδίκευσης, και αναπτύσσεται στα στάδια που περιγράφονται στη συνέχεια, όπως αποτυπώνονται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 11).

Α. Στο *πρώτο στάδιο*, δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες παιδιών με ισάριθμα μέλη. Το θέμα που πραγματεύεται η τάξη χωρίζεται σε υποθέματα, όσα και οι ομάδες που έχουν συγκροτηθεί. Κάθε μέλος της κάθε ομάδας, αναλαμβάνει να συγκεντρώσει πληροφορίες και δεδομένα για το υποθέμα που του έχει ανατεθεί. Αν, για παράδειγμα, το θέμα είναι τα ζώα υπό εξαφάνιση και έχουν δημιουργηθεί τέσσερις συνολικά τετραμελείς ομάδες παιδιών, το πρώτο παιδί κάθε ομάδας αναλαμβάνει το υποθέμα των κύριων αιτιών εξαφάνισης των ζώων, το δεύτερο παιδί το υποθέμα των πληροφοριών για τα συγκεκριμένα ζώα (π.χ. τι τρώνε, σε ποιες περιοχές ζουν κτλ.), το τρίτο παιδί το υποθέμα των περιβαλλοντικών οργανώσεων που τα προστατεύουν, και το τέταρτο παιδί το υποθέμα των ενεργειών που μπορούν να υλοποιήσουν για να συνδράμουν στην επίλυση του προβλήματος.

Β. Στο *δεύτερο στάδιο*, δημιουργούνται οι ομάδες των ειδικών που είναι αντίστοιχες με τα οριζόμενα υποθέματα. Κάθε παιδί αποχωρεί από την αρχική του ομάδα και μεταβαίνει στην ομάδα του υποθέματός του, όπου μαζί με τα υπόλοιπα μέλη αναλαμβάνουν από κοινού να μελετήσουν εις βάθος προεπιλεγμένες πηγές, ώστε να γίνουν «ειδικοί» στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

Γ. Στο *τρίτο στάδιο*, τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες, όπου μεταφέρουν τη γνώση τους και τα δεδομένα που συνέλεξαν. Όλα τα δεδομένα συνθέτονται και καταλήγουν σε ένα κοινό έργο, που παρουσιάζεται στην ολομέλεια, προκειμένου να συζητηθεί η συνεισφορά των επιμέρους ομάδων στην επίλυση του προβλήματος.



Εικόνα 11 Τα στάδια της στρατηγικής «Συνεργατική Συναρμολόγηση»



**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την καλλιέργεια των ικανοτήτων:**

- ✓ Αξιοποιώ όλα τα μαθησιακά πλαίσια του νηπιαγωγείου και τις ζώνες απασχόλησης του ημερήσιου προγράμματος για να δημιουργήσω ευκαιρίες καλλιέργειας ικανοτήτων;
- ✓ Εντοπίζω συνδέσεις μεταξύ των ικανοτήτων που αναπτύσσονται στα διάφορα Θεματικά Πεδία του Προγράμματος Σπουδών;
- ✓ Προάγω την καλλιέργεια ικανοτήτων εξίσου σε όλα τα Θεματικά Πεδία;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι στόχοι των διδακτικών μου παρεμβάσεων συνδέονται με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων;
- ✓ Προσφέρω ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες ανάπτυξης ικανοτήτων για όλα τα παιδιά της τάξης;
- ✓ Ποια μέσα (συμβατικά και ψηφιακά) που διαθέτει το νηπιαγωγείο μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και με ποιον τρόπο;
- ✓ Τι είδους υποστήριξη μπορώ να παρέχω στα παιδιά για την ανάπτυξη ικανοτήτων;
- ✓ Με ποια κριτήρια θα επιλέξω την κατάλληλη στρατηγική ή τεχνική για την ανάπτυξη ικανοτήτων σε κάθε υποδοχή της εργαλειοθήκης του νηπιαγωγείου;
- ✓ Πώς θα μπορέσω να αντιληφθώ την ανάπτυξη ικανοτήτων;
- ✓ Ενθαρρύνω τα παιδιά να δείξουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους με ποικίλους τρόπους;

**Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Amadio, M. (2014). A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/2014, *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Geneva: UNESCO IBE. Ανακτήθηκε από <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/225939e.pdf>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17. DOI:10.18546/LRE.18.1.01
- Payette, P. Barnes, B. (2017). Teaching for Critical Thinking: Edward de Bono's Six Thinking Hats. *The National Teaching & Learning Forum*, 26(3) 1-12. <https://doi.org/10.1002/ntlf.30110>
- Blocher, J.M. (2005). Increasing learner interaction: Using Jigsaw online. *Educational Media International*, 42(3), 269-278. Ανακτήθηκε από <https://www.learntechlib.org/p/97880/> <https://doi.org/10.1080/09523980500161486>
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Volume 2, pp. 309-370). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Bratitsis, T. (2018). Storytelling digitalization as a design thinking process in educational context. *Current Trends in Digital Storytelling. Research and Practicies* (309-320). Ανακτήθηκε από [https://research.gold.ac.uk/id/eprint/27936/1/dst2018\\_proceedings\\_v11.pdf](https://research.gold.ac.uk/id/eprint/27936/1/dst2018_proceedings_v11.pdf)
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review* 86(6), 84-92.
- Council of Europe (2019). *Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Centre of the Council of Europe (Updated edition 2019). Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>

- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/027112140202200101>
- De Bono, Ed. (1985). *Six Thinking Hats: An essential approach to business management*. Little, Brown, & Company.
- Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts)
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2015). Re-conceptualizing ‘scaffolding’ and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 50(1), 54–72.
- Ghetti, S., Hembacher, E. & Coughlin, C.A. (2013). Feeling uncertain and acting on it during the preschool years: A metacognitive approach. *Child Developmental Perspective*, 7, 160-165. <https://doi.org/10.1111/cdep.12035>
- Gooden, C., & Kearns, J. (2013). *The importance of communication skills in young children*. Research Brief. Human Development Institute, University of Kentucky. Ανακτήθηκε από [https://www.hdi.uky.edu/wp-content/uploads/2015/03/ResearchBrief\\_Summer2013.pdf](https://www.hdi.uky.edu/wp-content/uploads/2015/03/ResearchBrief_Summer2013.pdf)
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. London: Springer.
- Ζαράνης, Ν., Παπαδάκης, Σ., Καλογιαννάκης, Μ. (2019). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών για την Προώθηση της Υπολογιστικής Σκέψης στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, (77-86). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1585>
- Ζήση, Α., Τσάγκου, Γ., Βασιλομανωλάκης, Α. & Σαμίου, Ε. (2019). Το σχολείο ως κοινότητα. Στο 2ο Συνέδριο της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών, Παν/μιο Αιγαίου: *Οι κοινωνικές επιστήμες σήμερα: Διλήμματα και προοπτικές πέρα από την κρίση*, Μυτιλήνη, 06-09 Ιουνίου. Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The art of being a social pedagogue: Developing cultural change in children’s homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30–46. ISSN (Electronic): 2051-5804
- Grammenos, D., & Antona, M. (2018). Future designers: Introducing creativity, design thinking & design to children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 16, 16–24. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868917300727>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2009). Social pedagogy: The practice. *Every Child Journal*, 1(1), 58–63. ISSN print:2041-0840
- Hoskins, B., Liu, L. (2019). *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa*. United Nations Children’s Fund (UNICEF) and the World Bank. Ανακτήθηκε από [https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills\\_web.pdf.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills_web.pdf.pdf)

- Javrh, P. & Mozina, E. (2018). *Life Skills for Europe. Μία προσέγγιση για τις Δεξιότητες Ζωής στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από [https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Brief-Report-on-Life-Skills-Approach-in-Europe\\_Greek.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Brief-Report-on-Life-Skills-Approach-in-Europe_Greek.pdf)
- Kagan, S. (2005). With over 200 cooperative structures where do i begin?, Στο *Συνεργατικά Μοντέλα, Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης και Δημιουργική Σκέψη*. Λευκωσία. Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. & Cox, S. (2015). A Comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1809–1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>
- Καρακατσάνη & Δ. Μαρκαντέ, Ι. (2017). Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Célestin Freinet, Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. (σσ. 7 -27) Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1. <http://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kei, W., & Wong, V. (2013). Metacognition in 3-6 years old: Evidence from a kindergarden in Hong Kong. *Asia Pasific Journal of Research in Early Chidlhood Education*, 7(1), 1-29.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. UK: Routledge.
- Λάχλου, Σ. (2015). *Αρχές και Τεχνικές ΦΡΕΝΕ. Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Freinet στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγική Ομάδα το «Σκασιαρχείο». Ανακτήθηκε από <https://skasiarxeio.wordpress.com/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b5%cf%83-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%84%ce%b5%cf%87%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b5%cf%83-%cf%86%cf%81%ce%b5%ce%bd%ce%b5/>
- Le Gal, J. (2017) (μτφ. Ι. Φωτεινός). Τάξη-κοινότητα. Δυο σημαντικοί θεσμοί της σχολικής ζωής: Τι νέα; και Συμβούλια. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο* (σσ.113-116) Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699. <https://doi.org/10.1177%2F003172170608700916>
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α΄. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Melliou, K. (2015). *Toward a digital culture of thinking*. Paper presented at the V International Visible Thinking Conference, “Learning by Thinking”. Miami: Florida International University, March, 12-14, 2015.
- Merrotsy, P. (2013). A note on Big-C creativity and Little-c creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474-476. DOI: 10.1080/10400419.2013.843921
- Μόσχος, Γ. & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών. Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία. Από το Νηπιαγωγείο..... μέχρι και το Λύκειο. Ένας Πρακτικός Οδηγός για εκπαιδευτικούς*,

- γονείς και παιδιά. Ανακτήθηκε από [http://inart12.org/images/Documents/H\\_Synelefsi\\_ton\\_Paidion.pdf](http://inart12.org/images/Documents/H_Synelefsi_ton_Paidion.pdf)
- Μουταφίδου, Α., Μέλλιου, Κ., Μπράτιτσης, Θ. (2015). Έξι καπέλα σκέφτονται για τα δικαιώματα των παιδιών. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», ΑΠΘ και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 30 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου 2015 (ISBN: 978-618-83186-3-2). Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2331.pdf>
- Μπαδικιάν, Σ. (2017). *Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet – «Διαδικασίες Εφαρμογής»*. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο».
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative Competencies for 2030*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/education/2030-project/learning>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris. Ανακτήθηκε από [www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf](http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf)
- OECD (2018). *Early Learning Matters*. OECD Publishing, 2 rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
- Official Journal of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems ST/9014/2019/INIT*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.C.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3ATOC>
- Plattner, H. (2010). *An introduction to design thinking process guide*. The Institute of Design at Stanford: Stanford.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2010). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής. Ολική προσέγγιση*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17–32). Champaign, IL: Springer.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement and improvement*. National Institute of Education. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», (επιστημ. υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.) ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ανακτήθηκε από [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Tedesco, J. C., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44(4), 527–546. ISSN: ISSN-0033-1538
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as a manifest in testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Εκδόσεις Gutenberg.



Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.  
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>  
Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

A4. Διδακτική πλαisiώση - Σχεδιασμός Μάθησης (π.χ. θεωρητική πλαisiώση και τεκμηρίωση διδακτικών πρακτικών και εξειδίκευσή τους, διδακτικές αρχές, συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και διδακτικά εργαλεία, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών)

#### A4.1 Διαδικασίες Μάθησης

Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, διεγείρουν γνωστικά τα παιδιά, είναι ευχάριστες και προωθούν τη βαθύτερη μάθηση μέσα από την ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε καταστάσεις που έχουν νόημα για εκείνα και προωθούν την ολόπλευρη τους ανάπτυξη. Στο νηπιαγωγείο οι νηπιαγωγοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις διεργασίες της διερευνητικής, της παιγνιώδους, της συνεργατικής μάθησης και της ενταξιακής προσέγγισης για τη μάθηση για όλους, για να οργανώσουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον.

##### A4.1.1 Διερευνητική μάθηση

**Λέξεις κλειδιά:** διερευνήσεις, βαθύτερη μάθηση, κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, ανακαλυπτική μάθηση, κοινωνικοπολιτισμική μάθηση, κίνητρα μάθησης, Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, τεχνικής της σκαλωσιάς, «φωναχτή σκέψη», παιδαγωγική αντιμετώπιση του λάθους, σπειροειδής μάθηση, ρόλος εκπαιδευτικού, δεξιότητες παρουσίασης

##### Εννοιολογικός προσδιορισμός και χαρακτηριστικά γνωρίσματα διερευνητικής μάθησης

Η εκπαίδευση για τις ικανότητες του 21ου αιώνα προϋποθέτει την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη **διερευνητική μάθηση**, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες τόσο για τα παιδιά, όσο και για τις/τους εκπαιδευτικούς (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, & Lee, 2017). Η διερευνητική μάθηση αφορά σε μαθησιακές διαδικασίες των οποίων σημείο εκκίνησης αποτελούν θέματα, ερωτήματα ή προβλήματα, τα οποία αναδύονται από συνθήκες του φυσικού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά εμπλέκονται σε ερευνητικές δράσεις, κατά τις οποίες, μέσα από την αναζήτηση πηγών και χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα επικοινωνίας, απαντούν στα ερωτήματά τους για να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Χαρακτηριστικές μορφές διερευνητικής μάθησης αποτελούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες αφορούν στην αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο μιας επιστημονικής περιοχής, ή πεδίου, και πολλές φορές απαιτούν μια διεπιστημονική προσέγγιση, όπως είναι τα σχέδια εργασίας και οι διερευνήσεις για την επίλυση προβλήματος (Friesen & Scott, 2013) (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Οργάνωση της μάθησης). Αποτελεί μια

118

μεθοδολογική προσέγγιση με ευρεία εφαρμογή σε όλες τις επιστήμες και τις τυπικές και μη τυπικές μαθησιακές καταστάσεις που απαντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βασικό γνώρισμα της διερευνητικής μάθησης είναι η έμφαση που προσδίδει στην **ενεργό συμμετοχή του παιδιού** στη μαθησιακή διαδικασία (Blessinger & Carfora, 2014). Συγκεκριμένα, θέτει υψηλές προσδοκίες για το παιδί, όχι μόνο γιατί διαμορφώνει με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, και τις ιδιαιτερότητές του τον προσανατολισμό, το ρυθμό και το περιεχόμενο της μάθησης, αλλά, κυρίως, γιατί αποσκοπεί στη **βαθύτερη μάθηση**. Αυτή την κατακτά το παιδί όταν με **κατάλληλη καθοδήγηση στα αρχικά στάδια και υποστήριξη στα επόμενα**, οργανώνει τη δράση του, αξιολογεί τη μαθησιακή του πορεία, και θέτει κατάλληλους στόχους για βελτίωση. Με αυτόν τον τρόπο, προγραμματίζει τα επόμενα βήματα μαθαίνοντας, σιγά σιγά, το ίδιο πώς να μαθαίνει, και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά, ώστε να οδηγηθεί στην **αυτόνομη διερευνητική δράση**. Πρόκειται για μία διαδικασία ανάπτυξης **εσωτερικών κινήτρων μάθησης και θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο καινούριο**, που ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται δημιουργικά στις προκλήσεις και οδηγεί στην αγάπη για τη μάθηση, βάζοντας τα θεμέλια για μια δια βίου προοπτική (Penderi, Petrogiannis, & McDermott, 2014).

Τα παιδιά αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και μαθαίνουν καλύτερα όταν ενεργοποιούνται περισσότερο από εσωτερικά παρά εξωτερικά κίνητρα. Τα παιδιά αναπτύσσουν **εσωτερικά κίνητρα** όταν θέλουν να εμπλακούν σε μια μαθησιακή κατάσταση, γιατί απολαμβάνουν τη συμμετοχή και αντλούν ευχαρίστηση από αυτήν την εμπλοκή, ή και γιατί ικανοποιούν την περιέργειά τους (Covington & Müller, 2001). **Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων είναι μια διαδικασία που θεμελιώνεται στο νηπιαγωγείο** (Theodotou, 2014). Τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά σε αυτήν, όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα. Τα μικρά παιδιά συχνά ξεκινούν μια δραστηριότητα επειδή υπάρχει κάποιο εξωτερικό κίνητρο. Το σημαντικό είναι να παρέχονται τα κατάλληλα εξωτερικά κίνητρα στα παιδιά, ώστε να καταλήξουν στο να ενεργοποιηθούν τα εσωτερικά (Ryan & Deci, 2000). Καθώς τα παιδιά καθοδηγούνται από τη/το νηπιαγωγό σταδιακά σε δυσκολότερες δραστηριότητες, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και επιβράβευση (λεκτική, π.χ. πολύ καλή προσπάθεια, ή σωματική, π.χ. ένα χτύπημα στον ώμο), εξελίσσουν τις ικανότητές τους και αυτό συχνά αποτελεί από μόνο του εσωτερικό κίνητρο. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ είναι σημαντικό για την ενεργοποίηση των παιδιών οι δραστηριότητες που οργανώνονται να έχουν ενδιαφέρον για αυτά, δεν σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο μπορούν να ικανοποιήσουν αυτό το κριτήριο. Εξάλλου, και στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής, τα παιδιά θα κληθούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την εξάσκηση δεξιοτήτων, που στην αρχή τουλάχιστον μπορεί να μην έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι η εμπλοκή σε αυτές τις δραστηριότητες θα αποδώσει σημαντικά οφέλη για τη μαθησιακή τους πορεία, και ότι οι ίδιες οι δεξιότητες που θα αναπτύξουν θα αποτελέσουν την επιβράβευση των προσπαθειών τους (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Η/Ο νηπιαγωγός είναι σημαντικό να (American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education, 2019):

- οργανώνει δραστηριότητες και να εφαρμόζει πρακτικές που προάγουν την αυτονομία του παιδιού και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του,
- επαινεί το παιδί για το ενδιαφέρον που έδειξε και να αναδεικνύει την αξία της ίδιας της δραστηριότητας, συζητώντας τις μαθησιακές επιδιώξεις και στόχους,
- οργανώνει δραστηριότητες που είναι γνωστικά προκλητικές και ενδιαφέρουσες για τα παιδιά,
- εισάγει στοιχεία καινοτομίας, αξιοποιώντας το στοιχείο της έκπληξης ή της γνωστικής σύγκρουσης ώστε να οδηγηθούν σε δημιουργική επίλυση προβλήματος,
- χρησιμοποιεί ανοικτές ερωτήσεις και να εστιάζει στον τρόπο που δούλεψαν τα παιδιά, και όχι αποκλειστικά στην ορθότητα του προϊόντος της δουλειάς τους,
- ενθαρρύνει τα παιδιά να δουν τα λάθη ως ένδειξη προσπάθειας και αφορμή για μάθηση,
- ενισχύει τα παιδιά να βάζουν βραχυπρόθεσμους στόχους και να κάνουν παράλληλα έναν περισσότερο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, όπως για παράδειγμα μέσα από τις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, τη χρήση του ημερολογίου, κτλ.

Σημαντικό, επίσης, χαρακτηριστικό της διερευνητικής μάθησης είναι η θεμελίωση των πρακτικών της στην **κονστрукτιβιστική προσέγγιση**, την **κοινωνικοπολιτισμική** και την **ανακαλυπτική μάθηση** (Πίνακας 21) (Blessinger & Carfora, 2014· Chu et al., 2017· Lombardi, 2019). Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση επιτυγχάνεται όταν το παιδί εμπλέκεται σε δράσεις που έχουν νόημα για αυτό και αξιοποιούν τη φυσική περιέργεια και την τάση του για πειραματισμό και ανακάλυψη του κόσμου μέσα από την έρευνα. Οι δράσεις του παιδιού πυροδοτούνται αφενός από τις έμφυτες ανάγκες μάθησης, αφετέρου από τα σκόπιμα παρεχόμενα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και οργανώνονται υπό το πρίσμα σχετικών

**ερωτημάτων, θεμάτων και προβλημάτων.** Το παιδί επιστρατεύει τις προγενέστερες γνώσεις του για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διερευνητικής διαδικασίας, χειρίζεται τα αντικείμενα, και επενεργεί στο περιβάλλον. Με το τρόπο αυτό αποκτά νέες εμπειρίες, οι οποίες ενσωματώνονται στην υπάρχουσα γνωσιολογική του βάση και το βοηθούν να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, και να δημιουργήσει νέα γνώση. Η **κοινωνική διάδραση** κατέχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης. Η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών που δραστηριοποιούνται σε ένα χώρο μάθησης για την επίτευξη των στόχων μιας διερεύνησης αποτελεί πλαίσιο γόνιμου συγκερασμού διαφορετικών ιδεών, γνώσεων, και πολιτισμικών εμπειριών, που προάγουν τη μάθηση. Ταυτόχρονα, ο συνεργατικός χαρακτήρας της διερευνητικής μάθησης βοηθά τα παιδιά να διαμορφώνουν τα δικά τους νοήματα, και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, υπό το πρίσμα της γνώσης που έχουν οικοδομήσει μέσα από την ατομική δράση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να αξιοποιεί τις προαναφερόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, για να καθοδηγήσει τα παιδιά στη διερευνητική διαδικασία.

*Πίνακας 21 Δράσεις διερευνητικής μάθησης στις οποίες αντανακλώνται διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις [προσαρμογή από Stacey, 2020]*

Παράδειγμα 1	
Πώς φτιάχνονται τα σπίτια;	Ερώτημα που σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησης στη διερεύνηση
<p>Η/Ο νηπιαγωγός οργανώνει κατάλληλα το περιβάλλον για να ξεκινήσουν τα παιδιά τη διερεύνηση του ερωτήματος.</p> <p>-Το κάθε παιδί παίρνει από το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης βιβλία γνώσεων τα οποία και ξεφυλλίζει ώστε να αναζητήσει και να καταγράψει σχετικές πληροφορίες.</p> <p>-Το κάθε παιδί παίρνει τουβλάκια από το κέντρο μάθησης του οικοδομικού υλικού και με βάση τις προγενέστερες του εμπειρίες και τα όσα ανακάλυψε μέσα από την αρχική του διερεύνηση προσπαθεί να φτιάξει ένα σπίτι. Πειραματίζεται με το υλικό και μέσα από τη δοκιμή και πλάνη προσπαθεί να βρει τον πιο κατάλληλο τρόπο για να πετύχει το στόχο του.</p> <p><i>Κατά την υλοποίηση αυτής της δράσης, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις που τα βοηθούν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Η/Ο νηπιαγωγός παρατηρεί τη δράση των παιδιών και όπου χρειαστεί μπορεί να παρέμβει καθοδηγητικά.</i></p>	<p>Δράση με βάση την κονστрукτιβιστική προσέγγιση</p>
<p>Η/Ο νηπιαγωγός οργανώνει τη συγκρότηση ολιγομελών ομάδων και παράλληλα ετερογενών ως προς το επίπεδο των ικανοτήτων των παιδιών και των σχετικών με το ερώτημα γνώσεων.</p> <p>Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να βρει πληροφορίες σχετικά με το πως κτίζονται τα σπίτια και να κατασκευάσει με τουβλάκια ένα σπίτι. Εντός της κάθε ομάδας, τα πιο έμπειρα παιδιά λειτουργούν υποστηρικτικά προς τα λιγότερο έμπειρα παιδιά καθοδηγώντας τα ως προς την αναζήτηση των πληροφοριών και την πραγματοποίηση της κατασκευής. Παράλληλα, τα παιδιά ενσωματώνουν μέσα στην</p>	<p>Δράση με βάση την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση</p>



<p>κατασκευή τους προγενέστερες γνώσεις ως αποτέλεσμα των δικών τους κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σπιτιών.  <i>Στο τέλος της δράσης η κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της και συζητά τόσο για αυτό όσο και για την πορεία της εργασίας. Η/Ο νηπιαγωγός καθ' όλη τη διάρκεια παρέχει υποστήριξη στις ομάδες.</i></p>	
<p>Τα παιδιά με τη/το νηπιαγωγό επισκέπτονται ένα σπίτι το οποίο βρίσκεται υπό κατασκευή. Τα παιδιά στο χώρο αυτό παρατηρούν την κατασκευή του σπιτιού ανακαλύπτοντας νέες γνώσεις και συνομιλούν με όσους εργάζονται εκεί θέτοντάς τους απορίες ή και προβληματισμούς σχετικά με το ερώτημα που καθοδηγεί τη διερεύνησή τους.          Επιστρέφοντας στην τάξη, παίρνουν τουβλάκια από το κέντρο μάθησης του οικοδομικού υλικού ώστε να προβούν στην κατασκευή ενός σπιτιού με βάση πλέον τις πραγματικές τους εμπειρίες.  <i>Η/Ο νηπιαγωγός συντονίζει τη δράση των παιδιών, ενισχύει τις προσπάθειές τους και τους παρέχει την κατάλληλη υποδομή (π.χ. υλικά) για να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους.</i></p>	<p>Δράση με βάση την ανακαλυπτική μάθηση</p>

#### Η τεχνική της σκαλωσίας

Το παιδί κατέχει κυρίαρχη θέση στην οργάνωση της μάθησης. Παράλληλα, όμως, η/ο νηπιαγωγός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς διαμορφώνει τις απαραίτητες συνθήκες μέσα στις οποίες μπορούν να διεξαχθούν οι διερευνήσεις των παιδιών, επιτυγχάνοντας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των μαθησιακών εμπειριών (Blessinger & Carfora, 2014). Καθώς το παιδί εξοικειώνεται σταδιακά με τις διαδικασίες της διερευνητικής μάθησης και αναπτύσσει τις σχετικές με αυτή δεξιότητες, ο ρόλος της/του νηπιαγωγού διαμορφώνεται κατάλληλα αποκτώντας τα χαρακτηριστικά του **ενορχηστρωτή της μαθησιακής εμπειρίας** (Πρόγραμμα Σπουδών: Ρόλος νηπιαγωγού). Η τεχνική της **σκαλωσίας** μέσα στο πλαίσιο της **ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης** των παιδιών (Malik, 2017) αναδεικνύεται πολύ σημαντική, ώστε το παιδί να διατηρεί την προσοχή του στο μαθησιακό περιεχόμενο, και να καθοδηγείται αποτελεσματικά στα διάφορα στάδια της διερευνητικής διαδικασίας και μάθησης.

Η **τεχνική της σκαλωσίας** αναφέρεται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός υποστηρικτικού συστήματος σκόπιμα διαρθρωμένων μαθησιακών καταστάσεων με την παράλληλη αξιοποίηση διάφορων υλικών και τεχνικών, οι οποίες προτρέπουν τα παιδιά να διερευνήσουν ένα ερώτημα, να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να διεκπεραιώσουν μια δοκιμασία, ή να επιτύχουν ένα στόχο μέσα στο φάσμα των δεξιοτήτων τους (Wood, Bruner, & Ross, 1976· Wood & Wood, 1996).

**Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης** είναι η απόσταση από το σημείο της πραγματικής/υφιστάμενης ανάπτυξης του παιδιού έως το επίπεδο της δυναμικής του ανάπτυξης την οποία και λαμβάνει υπόψη η/ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν υψηλότερους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς στόχους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η **σκαλωσιά** είναι άμεσα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο της επικείμενης δραστηριότητας, και σχεδιάζεται ώστε να βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει μαθησιακούς στόχους, τους οποίους διαφορετικά

δεν θα μπορούσε να κατακτήσει λόγω του υφιστάμενου επιπέδου ανάπτυξης. Η/Ο νηπιαγωγός εκτιμά ποιες πτυχές της δραστηριότητας εκτείνονται πέρα από το επίπεδο των πραγματικών/υφιστάμενων/αρχικών δυνατοτήτων του παιδιού, και με κατάλληλο τρόπο καθιστά εμφανείς τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να ανταποκριθεί το παιδί στις ανάγκες και προκλήσεις της συγκεκριμένης δοκιμασίας. Στη συνέχεια έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει μια κατάλληλα δομημένη δράση, η οποία θα καθοδηγήσει το παιδί σε σχέση με τα βήματα που οδηγούν στην κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. Καθώς το παιδί γίνεται πιο επιδέξιο, τα εργαλεία της σκαλωσιάς αποσύρονται σταδιακά, ώστε το παιδί να λειτουργήσει πιο αυτόνομα μέσα στη μαθησιακή κατάσταση (Taber, 2018). Ως εργαλεία σκαλωσιάς μπορεί να αξιοποιηθούν τα ακόλουθα (West, Swanson, & Lipscomb, 2019):

- ενεργοποίηση προγενέστερων γνώσεων,
- επιμερισμός μιας μαθησιακής δράσης σε πιο μικρές και πιο εύκολα διαχειρίσιμες δοκιμασίες, διαδικασίες ή βήματα,
- συγκεκριμένες προφορικές οδηγίες και συμβουλές,
- επίδειξη μιας διαδικασίας όπου η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και σταδιακή ενθάρρυνση της συμμετοχής του παιδιού σε αυτή,
- διατύπωση ερωτήσεων,
- χρήση των ΤΠΕ (βλ. Β΄ ΜΕΡΟΣ Πρόγραμμα Σπουδών Α.2 ΤΠΕ),
- κάρτες ή εικόνες που λειτουργούν βοηθητικά και επισημαίνουν σημαντικά στοιχεία στη διεξαγωγή μιας διαδικασίας,
- εξωτερίκευση προσωπικών σκέψεων επάνω στον τρόπο διεξαγωγής μιας διαδικασίας, «φωναχτή σκέψη» (think aloud).

Η «φωναχτή σκέψη» σε συνδυασμό με την επίδειξη των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας σταδίων, είναι μια χρήσιμη τεχνική, ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά και εκείνα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 22) (Schunk & Zimmerman, 2011).

Πίνακας 22 Αναλύοντας το Παράδειγμα 1 υπό το πρίσμα της σκαλωσιάς

Παράδειγμα 2	
Πώς φτιάχνονται τα σπίτια;	Ερώτημα που σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησης στη διερεύνηση
Εργαλεία σκαλωσιάς	
<p>Η/Ο νηπιαγωγός οργανώνει κατάλληλα το περιβάλλον για να ξεκινήσουν τα παιδιά τη διερεύνηση του ερωτήματος.</p> <p>- Τα παιδιά παίρνουν από το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης βιβλία γνώσεων τα οποία και ξεφυλλίζουν ώστε να αναζητήσουν και να καταγράψουν σχετικές πληροφορίες. Άλλα, στο κέντρο του υπολογιστή, αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο.</p>	<p>Έπειτα από τη διατύπωση του ερωτήματος, η/ο νηπιαγωγός διατυπώνει την ερώτηση: <i>Τι χρειάζεται να κάνουμε ώστε να απαντήσουμε στο ερώτημά μας;</i></p> <p>1. Η/Ο νηπιαγωγός σε συνεργασία με τα παιδιά αποτυπώνει σε καρτέλες με <b>εικόνες</b> τα στάδια μιας διερευνητικής διαδικασίας. Οι εικόνες είναι σημαντικό να περιέχουν σχετικές ζωγραφιές των ίδιων των παιδιών. Παρουσιάζοντας τις εικόνες και υπενθυμίζοντας σταδιακά και όποτε χρειάζεται τα βήματα σε κάθε εικόνα, καθοδηγεί τα παιδιά στα επόμενα βήματα της</p>

<p>- Παίρνουν τουβλάκια από την περιοχή του οικοδομικού υλικού και με βάση τις προγενέστερες εμπειρίες τους και τα όσα ανακάλυψαν μέσα από την αρχική τους διερεύνηση προσπαθούν να φτιάξουν ένα σπίτι. Πειραματίζονται με το υλικό και μέσα από τη δοκιμή και πλάνη προσπαθούν να βρουν τον πιο κατάλληλο τρόπο για να πετύχουν το στόχο τους.</p>	<p>διαδικασίας σε σχέση με την αναζήτηση, την καταγραφή και την παρουσίαση των πληροφοριών.                  2. Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει τα τουβλάκια και με σχετικές <b>ερωτήσεις</b> ενεργοποιεί τις <b>προγενέστερες γνώσεις τους</b> ως προς τις ιδιότητες που έχουν να κάνουν με το σχήμα και το μέγεθός τους. Κρίνοντας τις ανάγκες των παιδιών, <b>συμμετέχει</b>, όπου χρειάζεται, και <b>λειτουργεί ως πρότυπο</b>, ξεκινώντας για παράδειγμα να «χτίζει» έναν τοίχο περιγράφοντας φωναχτά τις σκέψεις και τα βήματα της δράσης της/του. <b>Σταδιακά αποσύρεται</b> ώστε κάθε παιδί να κάνει τους δικούς του πειραματισμούς.</p>
---	---

Η *σκαλωσιά* ενσωματώνει ποικίλους τρόπους και μέσα υποστήριξης, όπως προφορικές οδηγίες, ερωτήσεις, εικόνες, ειδικές δραστηριότητες, που επιτρέπουν στα παιδιά να κατακτούν τη γνώση, να δρουν και να επικοινωνούν. Μέσα στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, η τεχνική της *σκαλωσιάς* μπορεί να υλοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους (Eshach, Dor-Zideman, & Arbel, 2011· Tabak, 2004):

α. *Διαφοροποιημένη σκαλωσιά*. Μια εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει σε ποικίλους στόχους, γεγονός που αναδεικνύει ποικίλες ανάγκες υποστήριξης των παιδιών. Συνεπώς, για κάθε ανάγκη σχεδιάζεται και ένας κατάλληλος τρόπος ή «εργαλείο» σκαλωσιάς.

β. *Ενοποιημένη σκαλωσιά*. Αυτή η μορφή στοχεύει στην παροχή πολλαπλών μορφών σκαλωσιάς για την ίδια ανάγκη. Αυτό επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας διαφορετικά «εργαλεία» ή τρόπους για την υποστήριξη των παιδιών, τα οποία εμφανίζονται σταδιακά και διαδοχικά σε μια μαθησιακή διαδικασία. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά που δεν επωφελούνται από ένα εργαλείο σκαλωσιάς να επωφεληθούν από ένα άλλο, ή και τη δυνατότητα να λάβουν επιπλέον υποστήριξη τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες.

γ. *Συνεργατική σκαλωσιά*. Σε αυτήν τη μορφή σχεδιάζονται διαφορετικά εργαλεία σκαλωσιάς τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, συμπληρώνουν και ενισχύουν το ένα το άλλο, ώστε συνδυαστικά να καθοδηγήσουν στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου.

#### *Παιδαγωγική αντιμετώπιση του λάθους*

Ιδιαίτερα σημαντική στη διερευνητική μάθηση είναι η κατάλληλη **παιδαγωγική αντιμετώπιση των λαθών** που κάνουν τα παιδιά, καθώς συνιστά μια σημαντική παράμετρο που δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα στα παιδιά, και ενισχύει θετικά τη στάση τους απέναντι στη μάθηση (Tulis, 2013). Τα λάθη των παιδιών αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τις/τους νηπιαγωγούς, καθώς αποκαλύπτουν τον τρόπο σκέψης των παιδιών και τις προγενέστερές τους γνώσεις και εμπειρίες για το υπό διερεύνηση θέμα. Παράλληλα, αναδεικνύουν την προσπάθεια των παιδιών να ανακαλύψουν τη γνώση, και να τη μετασηματίσουν υπό το πρίσμα των δικών τους νοημάτων, και γνώσεων για τον κόσμο. Είναι σημαντικό η/ο νηπιαγωγός να εξηγήσει και να δείξει στα παιδιά ότι το λάθος ή η αποτυχία να ανταποκριθούν σε μια δραστηριότητα δεν οφείλεται σε έλλειψη ικανοτήτων. Αντίθετα, ενθαρρύνονται στο να σκεφτούν εναλλακτικές στρατηγικές για την επεξεργασία του εκάστοτε ζητήματος, ή την επίλυση ενός προβλήματος, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη μαθησιακή τους προσπάθεια, και την αποτελεσματικότητά της. Παράλληλα, οι δυσκολίες και τα λάθη των παιδιών σε μια δραστηριότητα αξιοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα λάθη των παιδιών μετατρέπονται σε χρήσιμο διδακτικό εργαλείο όταν οι εκπαιδευτικοί (Donaldson, 2019· Σφυρόερα, 2007):

- Παρατηρούν συστηματικά τα λάθη των παιδιών και τα μετατρέπουν σε στόχους που θα καθοδηγήσουν τις μετέπειτα εμπειρίες μάθησης.
- Δημιουργούν στην τάξη κουλτούρα αναγνώρισης και αποδοχής των λαθών, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, και μεταβάλλει τον τρόπο που και τα ίδια αντιμετωπίζουν τα λάθη τους.
- Διερευνούν τα λάθη των παιδιών και τα μελετούν, ώστε να εφαρμόζουν κατάλληλες και διαφοροποιημένες, σε σχέση με τη συνθήκη και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, στρατηγικές αντιμετώπισής τους.
- Εμπλέκουν τα παιδιά σε μια διαδικασία αναστοχασμού, ώστε τα ίδια να αξιολογήσουν, να ανακαλύψουν και να διορθώσουν το λάθος τους.
- Κάνουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, σκόπιμα λάθη τα οποία και αναδεικνύουν, είτε συνδέοντάς τα με λάθη των παιδιών ώστε να τα βοηθήσουν να αποβάλλουν σχετικά αρνητικά συναισθήματα, είτε ζητώντας από τα παιδιά να τους προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν το λάθος τους.
- Αναστοχάζονται οι ίδιοι πάνω στις δικές τους πρακτικές, ώστε να διαπιστώσουν εάν υπάρχουν παράμετροι που οδηγούν τα παιδιά σε συγκεκριμένα λάθη ή παρανοήσεις. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να σκεφτούν και να ανταλλάξουν ιδέες μεταξύ τους για την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιάσει, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Μάθηση για όλους).

### Σπειροειδής μάθηση

Σημαντική είναι, επίσης, η προσέγγιση της **σπειροειδούς μάθησης**, ενσωματωμένη μέσα στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (Πίνακας 23). Σύμφωνα με αυτή, στα αρχικά στάδια μιας μαθησιακής εμπειρίας, οι διάφορες γνώσεις και έννοιες παρουσιάζονται στα παιδιά με απλό τρόπο. Πολλές φορές, όπου είναι εφικτό, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν πραγματικά αντικείμενα ή και εικόνες για την αναπαράσταση και επεξεργασία των ζητούμενων εννοιών. Προσδοκώμενη, στο σημείο αυτό, είναι η διάδραση των παιδιών με το υλικό. Σε μεταγενέστερα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, οι ίδιες γνώσεις και δεξιότητες επανέρχονται δίδοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να τις επεξεργαστούν σε βάθος και να τις κατακτήσουν. Σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν όλο και πιο πολύ τις αρχικές έννοιες και γνώσεις (Conway, 2007).

Πίνακας 23 Παράδειγμα εφαρμογής της σπειροειδούς μάθησης στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης

<p><b>Ενδεικτικά:</b> Στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης σχετικά με τα συναισθήματα προκύπτει το ερώτημα; <i>Τι σημαίνει ευτυχισμένος;</i></p>
<p><b>1<sup>ο</sup> στάδιο – παρουσίαση έννοιας:</b> Η/Ο νηπιαγωγός, αφού διερευνήσει τις αρχικές ιδέες των παιδιών χρησιμοποιώντας για παράδειγμα την τεχνική του καταγισμού ιδεών, παρέχει στα παιδιά έναν κατάλληλα προσαρμοσμένο για την ηλικία τους ορισμό της λέξης, ώστε να θεμελιώσουν την αρχική τους γνώση σχετικά με τη σημασία της λέξης <i>ευτυχισμένος</i>.</p>
<p><b>2<sup>ο</sup> στάδιο – αναγνώριση έννοιας σε άλλα πλαίσια:</b> Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά γνωστά τους παραμύθια ζητώντας τους να ψάξουν μέσα σε αυτά και να εντοπίσουν εικόνες στις οποίες απεικονίζονται</p>

125

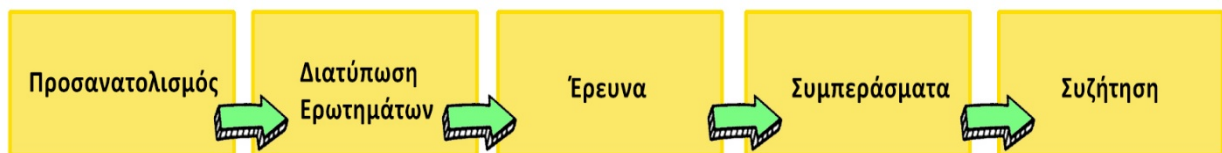


<p>ευτυχισμένα πρόσωπα. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά ανακαλούν το θέμα του εκάστοτε παραμυθιού προσπαθώντας να ερμηνεύσουν το συναίσθημα του εικονιζόμενου προσώπου. Σε αυτήν τη δραστηριότητα η σημασία της λέξης ευτυχισμένος επανέρχεται και εμπλουτίζεται με πληροφορία που αντλείται από υλικό που είναι γνωστό στα παιδιά.</p>
<p><b>3<sup>ο</sup> στάδιο - αναγωγή της έννοιας στις εμπειρίες των παιδιών:</b> Η/Ο νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες στις όποιες ένιωθαν ευτυχισμένα και να τις αναπαραστήσουν όπως επιθυμούν. Σε αυτό το βήμα της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στη βασική έννοια της λέξης, συνδέοντάς τη με τις εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής.</p>
<p><b>4<sup>ο</sup> στάδιο – εφαρμογή έννοιας:</b> Τα παιδιά φτιάχνουν ένα αφηγηματικό ή πληροφοριακό κείμενο που βασίζεται στην υπό επεξεργασία έννοια, και στο οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά τη λέξη ευτυχισμένος, με ποικίλους τρόπους. Για τη δημιουργία του κειμένου, διερευνούν σχετικές εμπειρίες προσώπων από το άμεσο περιβάλλον τους, ή και με τη βοήθεια αυτών αναζητούν σχετικές εμπειρίες από διάφορα μέσα πληροφόρησης. Στο σχολικό περιβάλλον ανταλλάσσουν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει, για να φτιάξουν και να εικονογραφήσουν το κείμενο τους. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά ανταποκρίνονται επιστρατεύοντας όλα όσα κατέκτησαν σε προγενέστερες φάσεις της μαθησιακής εμπειρίας, αλλά και όλα όσα κατέγραψαν στην τελευταία φάση της διερεύνησής τους.</p>

### Στάδια διερευνητικής μάθησης

Οι προκλήσεις και οι ανάγκες του 21<sup>ο</sup> αιώνα καθιστούν την αναμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης και εκπαίδευσης με τρόπο που να προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, την παρατήρηση και τον πειραματισμό, μέσα από τη σταδιακή και σταθερή διαμόρφωση μιας ερευνητικής κουλτούρας και συμπεριφοράς. Η διερευνητική μάθηση συνίσταται από μαθησιακές δράσεις που φέρουν σε επαφή τα παιδιά με τα στάδια μιας ερευνητικής διαδικασίας, και δίνει έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή τους στην ανακάλυψη νέων γνώσεων.

Σημαντικό είναι βέβαια η/ο νηπιαγωγός να εξοικειώνει σταδιακά τα παιδιά στα διαφορετικά στάδια της διερευνητικής μάθησης και να εφευρίσκει παιδαγωγικά κατάλληλους τρόπους ώστε να τα καθοδηγεί στη διαδοχή των προβλεπόμενων ενεργειών. Βασική αρχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι η κατάκτηση των νέων γνώσεων επιτυγχάνεται από την ανάδειξη των κατάλληλων ερωτημάτων που προκύπτουν μέσα εμπειρίες άμεσης παρατήρησης του περιβάλλοντος. Τα βασικά στάδια αυτής της προσέγγισης είναι τα ακόλουθα (Pedaste et al., 2015) (Σχήμα 11):



Σχήμα 11 Στάδια διερευνητικής μάθησης

**A. Προσανατολισμός.** Στο πρώτο στάδιο της διερευνητικής μάθησης διεγείρεται η περιέργεια των παιδιών, και η προσοχή τους προσανατολίζεται στο θέμα που διαμορφώνει το σκοπό της διερεύνησης και σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησής της.

**B. Διατύπωση ερωτημάτων.** Σε επόμενο στάδιο η/ο νηπιαγωγός και τα παιδιά, έπειτα από ανταλλαγή απόψεων, καθορίζουν ποιες είναι οι επιμέρους πτυχές του θέματος ή του προβλήματος που τίθεται υπό

διερεύνηση. Οι επιμέρους έννοιες οδηγούν στη διατύπωση των βασικών ερωτημάτων, ή και υποθέσεων, που θα καθορίσουν τις μετέπειτα δράσεις των παιδιών.

Γ. **Έρευνα.** Η διερευνητική διαδικασία εξελίσσεται με τη συλλογή και καταγραφή των πληροφοριών, τον πειραματισμό, την επεξεργασία, και την ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε σχέση με τα επιμέρους ερωτήματα και τις έννοιες που καθόρισαν τις δράσεις των παιδιών.

Δ. **Συμπεράσματα.** Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της διερευνητικής διαδικασίας, τα παιδιά συνοψίζουν τι έχουν ανακαλύψει, και διαμορφώνουν τα βασικά τους συμπεράσματα, τα οποία στην ουσία συμπυκνώνουν τα νοήματα και τις γνώσεις που κατέκτησαν μέσα από την όλη τους προσπάθεια.

Ε. **Συζήτηση.** Η τελευταία φάση μιας διερεύνησης αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η επικοινωνία με διάφορα μέσα αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας στη φάση αυτή. Τα παιδιά ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις σχετικά με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν, αναφέρουν πιθανές εφαρμογές των όσων βρήκαν σε διαφορετικά πλαίσια, ή σχολιάζουν δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Όπου κρίνεται χρήσιμο, τα αποτελέσματα της διερευνητικής προσπάθειας των παιδιών ανακοινώνονται σε άλλα μέλη του άμεσου ή και ευρύτερου περιβάλλοντος.

#### Μορφές διερεύνησης

Οι διερευνήσεις, βέβαια, μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές ανάλογα με τους στόχους που τίθενται στη μαθησιακή διαδικασία και το πλήθος των παρεχόμενων πληροφοριών. Τα παιδιά χρειάζονται αρκετή υποστήριξη από την/τον εκπαιδευτικό πριν να είναι σε θέση να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα και να σχεδιάσουν τις δικές τους διερευνητικές δράσεις, που στοχεύουν στη συγκέντρωση και ανάλυση των απαραίτητων για να ερευνητικά ερωτήματα πληροφοριών (Banchi & Bell, 2008· Bell, Smetana, & Binns, 2005). Συνεπώς, χρειάζεται μια σταδιακή μετάβαση από τις δομημένες στις ανοικτού τύπου διερευνήσεις, καθώς ο παράγοντας της καθοδήγησης που παρέχεται από την/τον νηπιαγωγό συνδέεται άμεσα με την επίδραση των δραστηριοτήτων διερεύνησης στη μάθηση των παιδιών (Chu et al., 2017· Lazonder & Harmsen, 2016).

Οι πιο βασικές μορφές της διερεύνησης σε σχέση με το βαθμό καθοδήγησης από την/τον εκπαιδευτικό είναι οι ακόλουθες:

**Επιβεβαιωτική διερεύνηση.** Τα παιδιά πραγματοποιούν μια δραστηριότητα της οποίας το ερώτημα, η διαδικασία και το αποτέλεσμα είναι γνωστά εκ των προτέρων. Η/Ο νηπιαγωγός δημιουργεί μια μαθησιακή εμπειρία και ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά σε αυτή, να παρατηρήσουν τη διαδικασία και να επιβεβαιώσουν την έκβασή της σε σχέση με το αρχικό ερώτημα.

**Ενδεικτικά:** Όταν αναμείξω το κόκκινο και με το κίτρινο χρώμα, ποιο χρώμα δημιουργείται; Δημιουργείται το πορτοκαλί χρώμα.

Για να το διαπιστώσουμε, σε ένα ποτήρι με νερό ρίχνουμε λίγη κόκκινη τέμπερα και λίγη κίτρινη τέμπερα και ανακατεύουμε με ένα ξυλάκι. Όταν τα δύο αυτά χρώματα αναμειχθούν, τότε δημιουργείται το πορτοκαλί χρώμα.

Τα παιδιά πραγματοποιούν την παραπάνω διαδικασία, παρατηρούν και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους.

**Δομημένη διερεύνηση.** Το ερώτημα και η διαδικασία παρέχονται από την/τον νηπιαγωγό, αλλά τα παιδιά διαμορφώνουν τα δικά τους συμπεράσματα με βάση τις παρατηρήσεις που κάνουν και τα δεδομένα που συλλέγουν.

**Ενδεικτικά:** Με αυτή τη δραστηριότητα θα διαπιστώσουμε ποιο χρώμα προκύπτει όταν αναμείξουμε το κόκκινο και με το κίτρινο χρώμα.

Για να το διαπιστώσουμε, σε ένα ποτήρι με νερό ρίχνουμε λίγη κόκκινη τέμπερα και λίγη κίτρινη τέμπερα και ανακατεύουμε με ένα ξυλάκι. Όταν τα δύο αυτά χρώματα αναμειχθούν, τότε δημιουργείται ένα νέο χρώμα. Τα παιδιά πραγματοποιούν την παραπάνω διαδικασία, παρατηρούν και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους.

**Καθοδηγούμενη διερεύνηση.** Η/Ο νηπιαγωγός παρέχει στα παιδιά μόνο το ερευνητικό ερώτημα, ενώ η διαδικασία, οι ερμηνείες, και τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αποκλειστικά καρπός της προσπάθειας των παιδιών.

**Ενδεικτικά:** Τι θα γίνει εάν αναμείξουμε το κόκκινο και με το κίτρινο χρώμα;

Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν τι υλικά χρειάζονται, ποια διαδικασία θα ακολουθήσουν ώστε να απαντήσουν στο ερώτημα και με ποιον τρόπο θα καταγράψουν το συμπέρασμά τους.

**Ανοικτού – τύπου διερεύνηση.** Τα παιδιά λειτουργούν ως «γνήσιοι» ερευνητές και έχουν το πρώτο λόγο στο σχεδιασμό όλων των επιμέρους φάσεων της διερευνητικής διαδικασίας.

**Ενδεικτικά:** Η/Ο νηπιαγωγός αξιοποιώντας μια κατάλληλη μαθησιακή εμπειρία, όπως είναι για παράδειγμα ο σχολιασμός ενός πίνακα ζωγραφικής, η ανάγνωση μιας ιστορίας, ή η πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας εικαστικών, παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να διατυπώσουν τα ίδια τα παιδιά τα ερωτήματα που θα σηματοδοτήσουν την εκκίνηση της μαθησιακής διαδικασίας.

✓ Πως δημιουργούνται τα χρώματα;

✓ Τι θα γίνει εάν αναμείξουμε το κόκκινο με κίτρινο χρώμα ή το άσπρο με το μαύρο χρώμα;

Στη συνέχεια, όταν τα παιδιά διατυπώσουν τα ερωτήματά τους, τότε τα ενθαρρύνει: (α) να σκεφτούν τα υλικά που χρειάζονται, και (β) να σχεδιάσουν, να καταγράψουν, και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά της διαδικασίας που ακολούθησαν, για να πραγματοποιήσουν τους πειραματισμούς τους.

*Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού στη διερευνητική μάθηση*

Η διερευνητική μάθηση θέτει **υψηλές προσδοκίες για τις/τους εκπαιδευτικούς**, καθώς χρειάζεται να αναπτύξουν ετοιμότητα στο να προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, στο να

αλλάζουν τις στρατηγικές και το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας εφαρμόζοντας νέες μεθόδους αξιολόγησης, και κυρίως αναπτύσσοντας οι ίδιες/οι τις απαραίτητες δεξιότητες ως εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα. Το εννοιολογικό περιεχόμενο και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της διερευνητικής μάθησης προσδίδουν στην/στον νηπιαγωγό τον πολυδιάστατο ρόλο της/του στις σχετικές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης είναι (Chu et al., 2017· Dobber, Zwart, Tanis, & van Oers, 2017· Friesen & Scott, 2013):

- Να διαμορφώνουν κατάλληλα το περιβάλλον μάθησης και να παρέχουν τα ερεθίσματα που επιτρέπουν την ανάδυση θεμάτων, ερωτημάτων, και προβλημάτων που πυροδοτούν τις διερευνήσεις των παιδιών. Οι εύστοχες και σαφείς ερωτήσεις αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη (Μπιρμπίλη, 2019). Στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης αναδεικνύονται ως σημαντική παράμετρος που καθιστά εμφανές ποιο είναι το ζητούμενο σε μια διερεύνηση, και πως ο στόχος θα επιτευχθεί μέσα από διεπιστημονικές συνδέσεις και διαθεματικές προσεγγίσεις.
- Να γνωρίζουν το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών της τάξης τους, ώστε να διαμορφώνουν το πλαίσιο των μαθησιακών εμπειριών και τους σχετικούς με αυτές στόχους μέσα στη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* των παιδιών, αξιοποιώντας παράλληλα εργαλεία και μέσα *σκαλωσιάς*.
- Να καθοδηγούν τα παιδιά ως προς την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και την αξιοποίηση εργαλείων σκέψης και μάθησης που είναι σημαντικές για τις διερευνήσεις (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Περιεχόμενο γνωστικού αντικείμενου - Θεματικά πεδία).
- Να διαμορφώνουν κουλτούρα έρευνας, η οποία και θα αξιοποιείται για την επίλυση προβλημάτων ή ζητημάτων που αφορούν στο άμεσο ή και ευρύτερο περιβάλλον δραστηριοποίησης των παιδιών.
- Να πραγματοποιούν σταδιακά τη μετάβαση των παιδιών από τις πιο δομημένες στις πιο ανοικτού-τύπου διερευνήσεις. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εξοικειωθούν με τα στάδια σε μια διερευνητική διαδικασία αλλά και με τις διαφορετικές μορφές διερεύνησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτιμούν σε κάθε περίπτωση το βαθμό εμπειρίας των παιδιών σε μια επικείμενη δράση, καθώς ό,τι νέο εισάγεται απαιτεί και πιο δομημένες μαθησιακές εμπειρίες.
- Να αξιοποιούν τη συνεργατική μάθηση και να προωθούν την ανάπτυξη των σχετικών με αυτή δεξιοτήτων, ως πρακτική που υποστηρίζει και διευκολύνει τις διερευνήσεις των παιδιών.
- Να βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με **πρακτικές καταγραφής και παρουσίασης** πληροφοριών, γνώσεων, και έργων, που πραγματοποιούν στο πλαίσιο των συνεργατικών διερευνητικών τους δράσεων.
- Να προωθούν τον **αναστοχασμό**, καθώς διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, ενισχύοντας το κίνητρο των ίδιων των παιδιών ως προς τη μάθηση, και αποτελώντας ένα πλαίσιο που βοηθά τις/τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών.



Η **δεξιότητα παρουσίασης** δεν είναι δεδομένη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη δεξιότητα παρουσίασης μέσα από τις κατάλληλες πρακτικές. Ενδεικτικά:

- ✓ Μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην καθημερινή ροή του ημερήσιου προγράμματος, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν στην ολομέλεια ζωγραφιές, παιχνίδια, εργασίες, ή και προσωπικές εμπειρίες που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για αυτά.
- ✓ Μέσα από παιχνίδια δραματοποίησης ή άλλες κατάλληλες δραστηριότητες με χαρακτήρα παιχνιδιού, τα παιδιά υιοθετούν ρόλους, όπως είναι για παράδειγμα ο ρόλος του δημοσιογράφου ή του παρουσιαστή, που τα ενθαρρύνουν να κάνουν παρουσιάσεις σε ένα πλαίσιο που τους προσφέρει ασφάλεια και αυτοπεποίθηση (Καζέλα, 2009).

Η διερευνητική μάθηση είναι αποτέλεσμα γόνιμης συνεργασίας όλων των μελών σε μια κοινότητα μάθησης. Παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς και άτομα διαφόρων ειδικοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) συνεργάζονται αρμονικά, ώστε ο καθένας από την πλευρά του να συνεισφέρει στην αποτελεσματική διερεύνηση ενός θέματος. Οι αρμοδιότητες του καθενός ορίζονται ώστε να αποφεύγονται παραλήψεις ή αλληλοεπικαλύψεις και να σκιαγραφείται ένα πλαίσιο δράσης που είναι σαφές στα παιδιά, και τα οδηγεί αβίαστα στην κατάκτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων.

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την διερευνητική μάθηση:**

- ✓ Αποτελεί το ερευνητικό ερώτημα σημείο εκκίνησης σε μια δραστηριότητα;
- ✓ Απαντούν τα παιδιά στο ερευνητικό ερώτημα μέσα από την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριών;
- ✓ Αξιοποιούνται διάφορες πρακτικές που βοηθούν τα παιδιά να αναλύσουν τις πληροφορίες και τα δεδομένα που έχουν συγκεντρώσει;
- ✓ Ενθαρρύνονται τα παιδιά να παρουσιάσουν και να μοιραστούν με διάφορους τρόπους τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν μέσα από τη διερεύνηση που πραγματοποίησαν;
- ✓ Μεταβαίνουν σταδιακά τα παιδιά από τις δομημένες στις ανοικτού τύπου διερευνήσεις;
- ✓ Ενσωματώνονται στις εφαρμοζόμενες πρακτικές βασικές αρχές της σπειροειδούς μάθησης ώστε τα παιδιά να κατανοούν σταδιακά και σε βάθος τις διάφορες γνώσεις και έννοιες που κατακτούν μέσα από τις διερευνήσεις τους;
- ✓ Παρέχονται στα παιδιά τα ερεθίσματα ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται τα λάθη τους και να αξιοποιούν δημιουργικά στο πλαίσιο των διερευνήσεων τους;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychological Association, (2019). *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning. Coalition for psychology in schools and education*. Retrieved from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/early-childhood/full-report.pdf>

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017): *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Blessinger, P., & Carfora, J. M. (2014). Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. In P., Blessinger, & J. M. Carfora, (Eds.), *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (pp. 3-25). Emerald Group Publishing Limited.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century skills development through inquiry-based learning*. Singapore: Springer Singapore. doi: [https://doi.org/10, 1007, 978-981](https://doi.org/10.1007/978-981).
- Conway, T. R. (2007). Jerome Bruner. In J. L. Kincheloe, A. Reymond, & Jr. Horn (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology* (pp. 57-61). London: Praeger.
- Covington, M. V., & Müeller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–76.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214.
- Donaldson, M. (2019). Harnessing the power of fantastic attempts: Kindergarten teacher perspectives on student mistakes. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 535-549.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Arbel, Y. (2011). Scaffolding the “scaffolding” metaphor: From inspiration to a practical tool for kindergarten teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 550-565.
- Friesen, S., & Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature*. Paper prepared for Alberta Ministry of Education. Retrieved from <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Lombardi, P. (2019). *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners*. Retrieved from <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
- Malik, S. (2017). Revisiting and re-representing scaffolding: The two gradient model. *Cogent Education*, 4(1), 1-13.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2019). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Penderi, E., Petrogiannis, K., & McDermott, P. (2014). Psychometric properties and factor structure of the Greek version of the Preschool Learning Behavior Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 271-282.

- Ryan, R.M. Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education. Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2011) (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Stacey, S. (2020): *Αναδυόμενο πρόγραμμα & παιδαγωγική τεκμηρίωση στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη* (Δ. Ευαγγέλου, Επιμ., Κ. Καφετζή, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf>
- Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 305-335.
- Taber, K. S. (2018). Scaffolding learning: principles for effective teaching and the design of classroom resources. In M. Abend (Ed.), *Effective Teaching and Learning: Perspectives, strategies and implementation* (pp. 1-43). New York: Nova Science Publishers.
- Theodotou, E. (2014). Early years education: Are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56-68.
- West, A., Swanson, J., & Lipscomb, L. (2019). Scaffolding. In P. Lombard (Ed.), *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners* (pp. 185-201). Retrieved from <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Commentary contingency in tutoring and learning. *Learning and Instruction*, 6, 391-397.

#### A4.1.2 Παιγνιώδης μάθηση

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνίδι, παιγνιώδης διάθεση, ικανότητα του «παίζω», είδη παιχνιδιού, σενάριο στο παιχνίδι, αξιοποίηση της κούκλας

##### Προσδιορισμός παιχνιδιού και παιγνιώδους μάθησης

Τι είναι το παιχνίδι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και ποιες είναι οι βασικές του ιδιότητες; Τα παραπάνω αποτελούν δύο βασικά ερωτήματα τα οποία μια/ένας νηπιαγωγός χρειάζεται να κατανοεί και να απαντά, ώστε να το προάγει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο περιβάλλον του σχολείου. Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο ιδιαίτερος τρόπος που εκφράζουν τη δική τους «φωνή» μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς:

- συνιστά δίαυλο επικοινωνίας και ανταλλαγής ποικίλων μηνυμάτων και συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει και την ένταξη των μαθητών και μαθητριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, και των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γελαστοπούλου, Μάνου, & Χωλίδη, 2020).
- εναρμονίζεται με τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν, και έχει στη βάση του τη διερεύνηση και την ανακάλυψη.
- γεφυρώνει τους διαφορετικούς «χώρους» όπου δρουν τα παιδιά. Τα ερεθίσματα και εμπειρίες του περιβάλλοντος αναδομούνται μέσα από το παιχνίδι στο περιβάλλον του σχολείου, και μετασηματίζονται με βάση τα νέα στοιχεία με τα οποία τα παιδιά θα επενδύσουν το παιχνίδι τους.
- προάγει την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά, είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό, και δημιουργεί αυθεντικές εμπειρίες μάθησης.
- ενισχύει τη γνώση προφέροντας τη δυνατότητα της διαθεματικής σύνδεσης γνώσεων, δεξιοτήτων, και στάσεων.

Η νοηματοδότηση, όμως, που ο καθένας αναπτύσσει σχετικά με το περιεχόμενο και τις διάφορες διαστάσεις του παιχνιδιού ποικίλει ως αποτέλεσμα των δικών του κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών. Ωστόσο, υπάρχει σύγκλιση ως προς ορισμένες παραμέτρους που προσδιορίζουν τις βασικές συνιστώσες και ιδιότητες του παιχνιδιού των παιδιών (Σιβροπούλου, 2019):

(α) Το παιχνίδι είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο δραστηριοποιούνται τα παιδιά. Μέσα από αυτό εκφράζονται, προβάλλουν προσωπικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, λύνουν προβλήματα, και γενικότερα εξερευνούν και μαθαίνουν το κόσμο που τα περιβάλλει.

(β) Η επιθυμία των παιδιών να παίξουν συνδέεται με ενδογενή και όχι με εξωγενή κίνητρα. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μια παιγνιώδη διαδικασία με τη δική τους θέληση. Αυτή τους η εμπλοκή εκφράζει τον αυθορμητισμό τους, και την επιθυμία τους να ελέγχουν και να καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο, όσο τη διαδικασία και το αποτέλεσμα του παιχνιδιού.

(γ) Η φαντασία είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί θέτει τον εαυτό του έξω από τα όρια της ρεαλιστικής πραγματικότητας. Έχει επίγνωση ότι με τη φαντασία και τις πράξεις του δημιουργεί ένα σενάριο παιχνιδιού, στο οποίο δεν ισχύουν οι απαιτήσεις και οι περιορισμοί που τίθενται στον πραγματικό κόσμο. Συνεπώς, είναι ένα πλαίσιο δραστηριοποίησης μέσα στο οποίο νιώθει αυτοπεποίθηση, καθώς οι πιθανότητες αποτυχίας είναι σχεδόν μηδαμινές. Το παιδί υιοθετεί ρόλους, αποδίδει διάφορους συμβολισμούς στα αντικείμενα, αναπαριστά γεγονότα, που μπορεί να συνδέονται με την πραγματικότητα αλλά δεν είναι αληθινά. Αναπτύσσει, όμως, με τον τρόπο αυτό νέες προοπτικές για τον κόσμο που το περιβάλλει, τις ιδέες, τις καταστάσεις, και τα νοήματα που εμπερικλείονται σε αυτόν.

(δ) Το παιχνίδι έχει το δικό του τόπο και το δικό του χρόνο. Το παιδί, σύμφωνα με το περιεχόμενο του παιχνιδιού, προσδίδει στον τόπο τα χαρακτηριστικά που επιθυμεί. Ομοίως και ο χρόνος του παιχνιδιού προσδιορίζεται με βάση τις ανάγκες του παιδιού. Η εξέλιξή του είναι μια δυναμική, όχι στατική διαδικασία που μπορεί να διακόπτεται, να ανανεώνεται ή και να μεταβάλλεται, ακολουθώντας τη δική της πορεία ώσπου να φτάσει στο σημείο να ολοκληρωθεί.



(ε) Επίκεντρο της προσοχής και της δράσης των παιδιών αποτελεί το παιχνίδι. Όταν τα παιδιά είναι απορροφημένα σε αυτό που κάνουν, το επίκεντρο της προσοχής τους αποτελεί η παιγνιώδης κατάσταση στην οποία εμπλέκονται. Έτσι διοχετεύουν σε αυτήν όλη τους την ενέργεια.

(στ) Το παιχνίδι αποτελεί μια μορφή δράσης με σαφή σύνδεση με διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής. Επηρεάζεται από την κουλτούρα ή τις κουλτούρες που είναι κυρίαρχες στο περιβάλλον που όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Ταυτόχρονα, όμως, τις εκφράζει βοηθώντας το παιδί να αλληλοεπιδράσει με την κοινωνία και να διαμορφώσει τη δική του ταυτότητα μέσα σε αυτή.

Η **ικανότητα του «παίζω»** των παιδιών ενσωματώνει σημαντικές γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες (Broadhead, Howard, & Wood, 2010): (1) δημιουργία φανταστικών κόσμων που εμπλέκουν και μετασχηματίζουν την υπάρχουσα γνώση, (2) πειραματισμός με τις ιδιότητες των συμβόλων, των εργαλείων και των αντικειμένων, και μετασχηματισμός τους με ευφάνταστους τρόπους, (3) κατανόηση και επικοινωνία δραστηριοτήτων, νοημάτων και μετασχηματισμών, (4) προσδιορισμός ρόλων, φανταστικών και πραγματικών, (5) οργάνωση σεναρίων και γεγονότων, (6) διατήρηση της ροής και της αφήγησης του σεναρίου και τροποποίηση δράσης, (7) έκφραση και διαπραγμάτευση προσωπικών γνώσεων και διαθέσεων, (8) ευελιξία, αυτορρύθμιση, και προσαρμογή, όταν το παιχνίδι αλλάζει προσανατολισμό. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ταυτόχρονα και κριτήρια για την προώθηση του παιχνιδιού αλλά και την εξέλιξη των σχετικών ικανοτήτων των παιδιών. Μέσα από την πολυδιάστατη παιγνιώδη δραστηριοποίηση σε ποικίλα πλαίσια της καθημερινής τους ζωής, τα παιδιά θέτουν τις βάσεις για την μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Fleer, 2018).

Ως **παιγνιώδης διάθεση** ορίζεται η απόδοση χαρακτηριστικών παιχνιδιού σε οποιαδήποτε μαθησιακή κατάσταση. Ως **μαθησιακές καταστάσεις με χαρακτήρα παιχνιδιού ή παιγνιώδη διάθεση** ορίζονται οι δράσεις που υποκινούνται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, έχουν διερευνητικό προσανατολισμό και μπορούν να υποστηρίζονται από την/τον εκπαιδευτικό μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα βασικά γνωρίσματα του παιχνιδιού.

Οι παραπάνω διαστάσεις του παιχνιδιού των παιδιών θέτουν, παράλληλα, τις βάσεις για τον προσδιορισμό του εννοιολογικού και μεθοδολογικού περιεχόμενου της **παιγνιώδους μάθησης**. Ο όρος αυτός αναφέρεται στη διαδικασία όπου τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι ή μέσα από μαθησιακές καταστάσεις που έχουν παιγνιώδη διάθεση κατακτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις που είναι σημαντικές για την προσωπική τους εξέλιξη και την κατανόηση του κόσμου (Kieff & Casbergue, 2017).

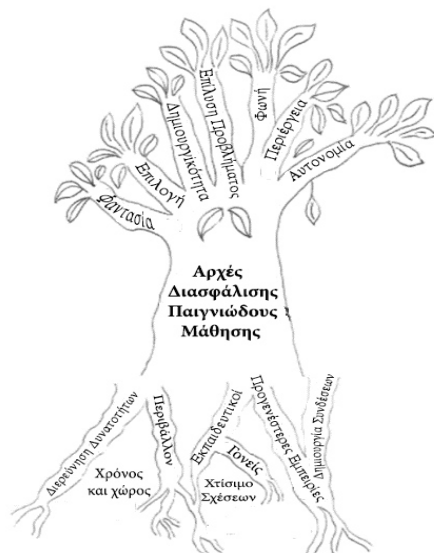
Η παιγνιώδης μάθηση στο σχολικό περιβάλλον έχει δύο διαστάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί το **σκοπό** σε μια μαθησιακή κατάσταση. Η επίτευξη μαθησιακών στόχων επιτυγχάνεται έμμεσα μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις καταστάσεις. Σύμφωνα με τη δεύτερη, το παιχνίδι γίνεται το **μέσο** για το σχεδιασμό μιας μαθησιακής κατάστασης που οδηγεί άμεσα και μεθοδικά στην κατάκτηση μαθησιακών στόχων.

Πώς, όμως, δημιουργούμε τις συνθήκες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση μέσα από το παιχνίδι; Υπάρχουν παράμετροι που σχετίζονται με την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και αποτελούν σημαντικούς δείκτες που συνδέονται με το βαθμό προώθησης του παιδικού παιχνιδιού. Η αναλογία προσωπικού και παιδιών, η κατάλληλη οργάνωση των μαθησιακών κέντρων, η επάρκεια και η ποικιλία των υλικών που δύνανται να αξιοποιηθούν στο παιχνίδι των παιδιών και η παροχή πολλών ευκαιριών και επαρκούς χρόνου για παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελούν ορισμένους από αυτούς (Liu, Hu, & Huang, 2019).

Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι είναι ταυτόχρονα συνυφασμένη με τη διασφάλιση της **αυτόνομης δράσης** των παιδιών. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν τον έλεγχο για το τι θα παίξουν, το πως θα παίξουν και να μπορούν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό ενός κατάλληλου και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Play England, 2016). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συμμετοχή της/του εκπαιδευτικού είναι διακριτική, καθώς μπορεί να επέμβει για να προσφέρει στα παιδιά κάποια επιπλέον υλικά ή να τα βοηθήσει να μεθοδεύσουν το παιχνίδι τους, μέσα από ένα σενάριο-ιστορία το οποίο θα πλαισιώσει ή θα ενισχύσει την παιγνιώδη διαδικασία. Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι απαιτεί, επίσης, τη **συστηματική μελέτη και ενίσχυση των σχέσεων** που ήδη έχουν διαμορφωθεί, αλλά και των σχέσεων που αναδύονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται σε μια παιγνιώδη συνθήκη (Canning, 2012). Παράλληλα, όμως, συνδέεται άρρηκτα με την **αξία που προσδίδει το παιδί στο παιχνίδι**. Οι επιλογές που κάνει το παιδί ως προς το είδος, το περιεχόμενο, και τα υλικά του παιχνιδιού αντανακλούν τις προγενέστερες εμπειρίες του και τις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες με τις οποίες μεγαλώνει, και ταυτόχρονα αντανακλώνται στις πρακτικές των ενηλίκων του περιβάλλοντός του. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό οι νηπιαγωγοί να κατανοούν και να συνεκτιμούν τις απόψεις των γονέων, αλλά και των συναδέλφων τους προκειμένου να διασφαλίσουν την παιγνιώδη μάθηση σε ένα περιβάλλον που σέβεται και λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές καταβολές των παιδιών (Kieff & Casbergue, 2017). Όλες οι παραπάνω παράμετροι διαπλέκονται αρμονικά και αποτελούν τις ρίζες ενός δέντρου που τροφοδοτεί την παιγνιώδη μάθηση και επιτρέπει να ξεδιπλώνονται όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών (Εικόνα 12).

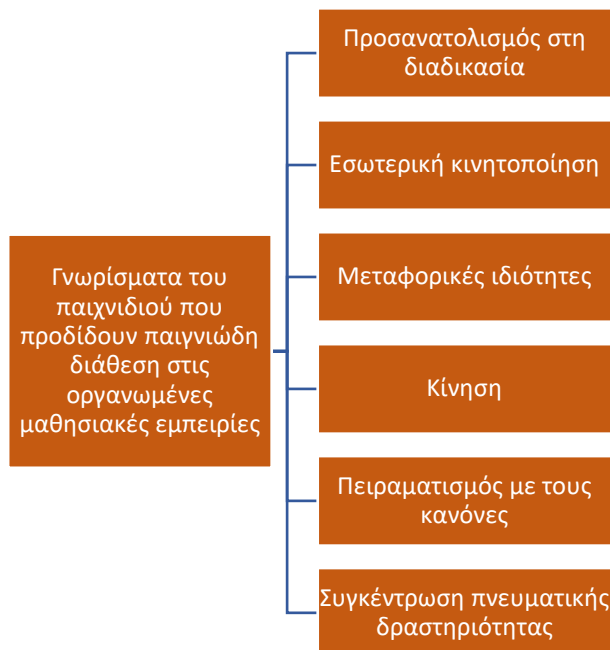
#### *Το παιχνίδι στο σχεδιασμό οργανωμένων μαθησιακών εμπειριών*

Πολλές φορές εκφράζονται ανησυχίες από τις/τους εκπαιδευτικούς για το πως θα ενσωματώσουν αρμονικά το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αυτό να λειτουργεί σε βάρος της στοχοθεσίας του Προγράμματος Σπουδών (Lynch, 2015· Pyle & Bigelow, 2015· Pyle & Danniels, 2017). Το παιχνίδι και η εκπαιδευτική «εργασία» δεν αποτελούν αντιμαχόμενες διαδικασίες αλλά συνυπάρχουν αρμονικά, συμπληρώνουν και ανατροφοδοτούν η μία την άλλη.



Εικόνα 12 Οι βασικές αρχές για την προώθηση του παιχνιδιού και της παιγνιώδους μάθησης (από Canning, 2012)

Βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που έχουν παιγνιώδη διάθεση είναι να αναγνωρίζουν και να κατανοούν οι νηπιαγωγοί ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού, τα οποία προάγουν την ανάπτυξη και τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα τα ενσωματώνουν στις διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες που σχεδιάζουν, ώστε να προσδώσουν και διασφαλίσουν σε αυτές χαρακτήρα παιχνιδιού. Τα γνωρίσματα του παιχνιδιού που προδίδουν παιγνιώδη διάθεση στις οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες είναι τα ακόλουθα (Σχήμα 12) (Kieff & Casbergue, 2017):



Σχήμα 12 Γνωρίσματα του παιχνιδιού που προδίδουν παιγνιώδη διάθεση στις οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες

(α) Προσανατολισμός στη διαδικασία. Το ενδιαφέρον του παιδιού κατά την εξέλιξη μιας παιγνιώδους συνθήκης εστιάζει πρωτίστως στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν στόχους ή δεν συμφωνούν σε ένα τελικό αποτέλεσμα, για παράδειγμα «να φτιάξουμε ένα κολλάζ με φύλλα του φθινοπώρου». Όταν όμως τα παιδιά νιώσουν ελεύθερα να προσδιορίσουν τους όρους της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ωρίμανση των ιδεών τους, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικό χωρίς να σημαίνει ότι η ενασχόληση των παιδιών δεν ικανοποιεί τους στόχους της δραστηριότητας. Έτσι, μπορεί τα παιδιά να καταλήξουν να φτιάξουν ένα φυτολόγιο όπου ταξινομούν τα φύλλα που έχουν συλλέξει με βάση τα χρώματα των φύλλων και το είδος του κάθε φυτού. Αυτό που έχει σημασία είναι να έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τους στόχους της δραστηριότητας, ώστε να βρουν τα ίδια τη διαδρομή για να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους. Το ίδιο ισχύει στην περίπτωση που τα παιδιά παραμείνουν στην αρχική τους ιδέα για το τι θέλουν να φτιάξουν. Αυτή η ιδέα μπορεί να εμπλουτιστεί με νέα στοιχεία και να εξελιχθεί δοκιμάζοντας νέες μεθόδους (π.χ. μεικτή τεχνική), καθώς τα παιδιά εξελίσσουν τη σκέψη τους και γοητεύονται από την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, εξελίσσοντάς παράλληλα τους στόχους τους.



**Ενδεικτικά:** Στις ελεύθερες δραστηριότητες μια ομάδα παιδιών αναπαριστούν στη γωνιά του κουκλόσπιτου την προετοιμασία ενός μεσημεριανού γεύματος. Προσπαθώντας, όμως, να βρουν τα κατάλληλα οικιακά σκεύη και υλικά διαπιστώνουν τη μεγάλη ακαταστασία που επικρατεί στο χώρο της κουζίνας. Αρχίζουν να τακτοποιούν το χώρο και να ταξινομούν ανά είδος τα υλικά που βρίσκουν. Γρήγορα το ενδιαφέρον των παιδιών μετατοπίζεται από τον αρχικό τους στόχο και αρχίζουν να εφευρίσκουν τρόπους ώστε να καταγράψουν τις ελλείψεις που διαπιστώνουν, για να μπορέσουν να αναζητήσουν τις κατάλληλες προμήθειες.

Κατά συνέπεια, η δραστηριότητα που σχεδιάζουν οι νηπιαγωγοί γίνεται πιο ενδιαφέρουσα όταν είναι «ανοικτή» σε μετασχηματισμούς, αναδεικνύεται η διαδικασία, και ενισχύονται οι νέοι στόχοι που προκύπτουν και συνδέονται με τις αναδυόμενες ανάγκες των παιδιών. Οι νέοι αυτοί στόχοι είναι σημαντικό να συνδιαμορφώνονται από όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

*(β) Εσωτερική κινητοποίηση.* Η παιγνιώδης μαθησιακή δραστηριότητα που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο για δράση, όταν το περιεχόμενό της διαμορφώνεται από τα παιδιά, και όταν τα ίδια εμπλέκονται στο σχεδιασμό της. Η χαρά, η απόλαυση και διασκέδαση που επέρχονται ως αποτέλεσμα της αυτής της διαδικασίας, λειτουργούν ως εσωτερικό κίνητρο για τα παιδιά που προωθεί τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα. Στο παράδειγμα με τα φύλλα του φθινοπώρου, τα παιδιά μπορεί να εμπνέονται από διαφορετικά στοιχεία που σχετίζονται με το υλικό που έχουν στη διάθεσή τους. Άλλα παιδιά μπορεί να έχουν διάθεση να αναπτύξουν τη δράση τους στο πλαίσιο μιας οικείας ιστορίας και τα φύλλα να αποτελέσουν το θέμα αλλά και το υλικό για την κατασκευή ενός τρισδιάστατου βιβλίου. Κάποια άλλα επιθυμούν να «παίξουν» με τις υφές και τα χρώματα και να φτιάξουν ένα παιχνίδι αισθήσεων. Στο πλαίσιο εξάλλου της διαφοροποιημένης προσέγγισης, αυτή η δυνατότητα διαπραγμάτευσης του περιεχομένου της δραστηριότητας από τα παιδιά ανάλογα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αποτελεί το κλειδί για να «ξεκλειδώσουν» τη σκέψη και τη δράση τους, καθώς παρακινούνται από τη δική τους διάθεση να φέρουν εις πέρας το έργο τους και να ικανοποιήσουν τους δικούς τους στόχους.

*(γ) Μεταφορικές ιδιότητες.* Οι μεταφορικές ιδιότητες αποτελούν τον τρίτο βασικό άξονα σε μια μαθησιακή διαδικασία που έχει παιγνιώδη διάθεση. Τα αντικείμενα χάνουν το ρεαλιστικό τους χαρακτήρα. Αποκτούν, όμως, άλλους συμβολισμούς ώστε να ικανοποιήσουν τους ρόλους που υποδύονται τα παιδιά σε μια παιγνιώδη διαδικασία, που μπορεί μεν να έχει στοιχεία ρεαλισμού αλλά πρωτίστως διαμορφώνεται με βάση τη φαντασία τους.

**Ενδεικτικά:** Έπειτα από την ανάγνωση μιας ιστορίας στην οποία πρωταγωνίστρια ήταν μια μάγισσα, η/ο νηπιαγωγός και τα παιδιά αποφασίζουν να οργανώσουν ένα παιχνίδι εξερεύνησης ώστε να βρουν το χαμένο θησαυρό, ο οποίος περιγράφεται στην ιστορία. Η/Ο νηπιαγωγός τα παροτρύνει να ψάξουν στις περιοχές παιχνιδιού και στα κέντρα μάθησης της τάξης, ώστε να βρουν τα υλικά που τους είναι χρήσιμα για το παιχνίδι τους. Τα υφάσματα από την περιοχή της μεταμφίεσης μετατρέπονται σε μέρτες της μάγισσας. Η μπάλα από την περιοχή του ψυχοκινητικού υλικού γίνεται η μαγική σφαίρα, στην οποία μπορούμε να δούμε το μέλλον. Οι μαρκαδόροι από την περιοχή της ζωγραφικής λειτουργούν ως το μαγικό ραβδί της μάγισσας. Όλα τα παραπάνω αντικείμενα αποκτούν μεταφορικές ιδιότητες και γίνονται εργαλεία που εξυπηρετούν τις ανάγκες της δραστηριότητας.

(δ) *Κίνηση.* Το στοιχείο της κίνησης ενυπάρχει πολλές φορές σε μια δραστηριότητα με παιγνιώδη διάθεση. Η κίνηση παρέχει στα παιδιά το κίνητρο για την πραγματοποίηση εναλλακτικών τρόπων δράσης και τη δυνατότητα να τη μεταβάλλουν ανάλογα με τις νέες προσκλήσεις. Τα προσωπικά βιώματα των παιδιών αντανακλώνται μέσα από τις κινητικές τους επιλογές, και, παράλληλα, αναμορφώνονται καθώς έρχονται σε επαφή με νέα ερεθίσματα, μέσα από την εξερεύνηση του περιβάλλοντος.

(ε) Ο *πειραματισμός με τους κανόνες* είναι ένα ακόμα σημαντικό γνώρισμα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ώστε η μαθησιακή διαδικασία, που οργανώνεται με βάση το παιχνίδι, να διασφαλίζει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Πολλές φορές, τίθεται το θέμα της επαναδιαπραγμάτευσης των αρχικών κανόνων που ορίζουν τον τρόπο διεξαγωγής ή και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, λόγω των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών που φέρουν τα παιδιά, ή λόγω των νέων αναδυόμενων αναγκών. Οι κανόνες του παιχνιδιού επαναπροσδιορίζονται, ώστε να διευθετηθούν τυχόν συγκρούσεις, και το παιχνίδι να εξελίσσεται σε μια κοινή για όλους εννοιολογική βάση.

**Ενδεικτικά:** Στη γωνιά του μανάβικου δύο παιδιά αναπαριστούν τους ρόλους του πωλητή και του αγοραστή. Κάθε παιδί φέρει στο παιχνίδι τη δική του εμπειρία σχετικά με το ποια είναι η δουλειά του μανάβη, πως ονομάζονται τα υλικά και τα αντικείμενα που βρίσκονται στο χώρο αυτό, και ποια είναι η διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται η αγοροπωλησία προϊόντων. Αν τα παιδιά δεν διαθέτουν ως προς τα παραπάνω κοινές γνώσεις και εμπειρίες, τότε ενδεχομένως να δημιουργηθούν συγκρούσεις. Χρειάζεται, λοιπόν, να επαναδιαπραγματευτούν τους αρχικούς κανόνες ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή βάση σε σχέση με τις έννοιες και τη διαδικασία του παιχνιδιού.

(στ) Η *συγκέντρωση πνευματικής δραστηριότητας* αποτελεί μια τελευταία παράμετρο που χρειάζεται να ενσωματώνεται σε μια παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία. Το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας. Σε όλες, όμως, τις δραστηριότητες τα παιδιά επιθυμούν να υπάρχουν οι προϋποθέσεις που τα βοηθούν να επικεντρώνουν τη προσοχή τους και να διοχετεύουν την πνευματική τους ενέργεια σε αυτό που κάνουν.

### Σενάριο παιχνιδιού

Η οργάνωση των μαθησιακών καταστάσεων με χαρακτήρα παιχνιδιού ή παιγνιώδη διάθεση υλοποιείται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, με τη **χρήση σεναρίων** που προσδίδουν νόημα στην εμπλοκή των παιδιών αλλά και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών από την πλευρά των νηπιαγωγών (Πίνακας 24). Το σενάριο περιγράφει την ιστορία στη βάση της οποίας εξελίσσεται το παιχνίδι των παιδιών. Στην ουσία, το σενάριο είναι ο «καμβάς» πάνω στον οποίο διαπλέκονται οι ενέργειες των παιδιών, ώστε να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης που έχει αρχή, μέση, και τέλος, αλλά ταυτόχρονα είναι ανοικτό ως προς το χρόνο και ως προς τις εναλλακτικές επιλογές σχεδιασμού. Ως σενάρια μπορούν να αξιοποιηθούν αφηγηματικά κείμενα, τραγούδια και γενικότερα καταστάσεις που πηγάζουν από την άμεση εμπειρία των παιδιών και το παιχνίδι τους, αξιοποιώντας το «παιχνίδισμα» ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα και δημιουργώντας συνδέσεις με τις θεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας, ή και την καθημερινή τους ζωή. Τα σενάρια προσφέρονται για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, αλλά και των αναδυόμενων αναγκών των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί, μέσα στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης, μπορούν **είτε** να παρέχουν ερεθίσματα που κινητοποιούν τα παιδιά ώστε να σχεδιάσουν το σενάριο του παιχνιδιού ή να το βελτιώσουν **είτε**, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, να οργανώνουν σενάρια που εμπλέκουν τα παιδιά σε μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται για την επίτευξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών.

Στη βάση αυτή, η **διαμόρφωση των σεναρίων απαντά σε τέσσερα βασικά ερωτήματα:**

α. Τι πρόκειται να μάθουν τα παιδιά μέσα από το σενάριο; Το ερώτημα αυτό αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες ή και στάσεις που κατακτούν τα παιδιά μέσα από την παιγνιώδη μαθησιακή συνθήκη.

β. Πώς οργανώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση; Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν το σενάριο παιχνιδιού και το μεθοδεύουν, ώστε να επιτυγχάνεται η κοινωνική διάδραση των παιδιών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

γ. Ποιους ρόλους και ποιες ταυτότητες θα προβάλουν και θα επεξεργαστούν τα παιδιά στο πλαίσιο του σεναρίου; Το σενάριο οφείλει να παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τη δική τους «φωνή» μέσα σε μια μαθησιακή συνθήκη. Είναι σημαντικό λοιπόν, οι ρόλοι και οι ταυτότητες που θα υιοθετήσουν και θα επεξεργαστούν τα παιδιά να σέβονται τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος των παιδιών, αλλά και τον τρόπο που τα ίδια προσδίδουν νόημα και αξία στη διαδικασία του παιχνιδιού.

δ. Ποιες καθημερινές πρακτικές ενσωματώνονται; Η καθημερινή εμπειρία των παιδιών, όπως διαμορφώνεται στους διαφορετικούς χώρους και κοινότητες μάθησης, συνιστά μια ακόμη παράμετρο που θα πρέπει να συνηγορείται κατά τη διαμόρφωση ενός σεναρίου για το παιχνίδι.

*Πίνακας 24 Παράδειγμα ανάπτυξης μιας δραστηριότητας με βάση ένα σενάριο και απόδοσης σε αυτή χαρακτηριστικών παιγνιώδους διάθεσης*

<p>Η δραστηριότητα υλοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος της Κινητικής Αγωγής</p> <p>Στόχος της δραστηριότητας: Τα παιδιά τροποποιούν και προσαρμόζουν την κίνηση και το σώμα στο χώρο και αναπτύσσουν βασικές κινητικές ικανότητες.</p>	
<p>Η δραστηριότητα χωρίς τη χρήση σεναρίου και χωρίς</p>	<p>Η δραστηριότητα με τη χρήση σεναρίου και με χαρακτηριστικά παιγνιώδους διάθεσης</p>

χαρακτηριστικά παιγνιώδους διάθεσης	Χαρακτηριστικά παιγνιώδους διάθεσης	
<p>1<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στο χώρο της αυλής και τους παρουσιάζει το στόχο της δραστηριότητας.</p>	<p>1<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τη δραστηριότητα αναπτυγμένη στο πλαίσιο ενός σεναρίου.</p> <p>Τα παιδιά μεταμορφώνονται σε πειρατές. Αποστολή τους είναι να περάσουν από φοβερές δοκιμασίες και να ξεπεράσουν εμπόδια ώστε να ανακαλύψουν το σεντούκι του κρυμμένου θησαυρού.</p> <p>Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα παιδιά επιλέγουν αντικείμενα και υφάσματα που τα βοηθούν να μεταμορφωθούν σε πειρατές. Σημαντική είναι η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πειρατών. Έτσι διαμορφώνεται μια κοινή εννοιολογική βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί το περιεχόμενο και η διεξαγωγή του παιχνιδιού.</p>	<p>Το σενάριο</p> <p>Μεταφορικές ιδιότητες αντικειμένων</p> <p>Πειραματισμός με κανόνες</p>
<p>2<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός επιδεικνύει τον τρόπο υλοποίησης της δραστηριότητας. Σύμφωνα με αυτόν, τα παιδιά καλούνται να μεταβούν σε τρεις σταθμούς τροποποιώντας και προσαρμόζοντας κατάλληλα την κίνηση και το σώμα τους.</p> <p>Στον 1<sup>ο</sup> σταθμό τα παιδιά πηδούν μέσα και έξω από ορισμένα στεφάνια.</p> <p>Στον 2<sup>ο</sup> σταθμό τα παιδιά προσαρμόζουν το σώμα τους και περνούν κάτω από μια ξύλινη μπάρα που έχει στερεωθεί σε δύο καρεκλάκια.</p>	<p>2<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τους τρεις σταθμούς και τα ενθαρρύνει να τους παρατηρήσουν. Στον κάθε σταθμό η/ο νηπιαγωγός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά:</p> <p>α) να αναγνωρίσουν τα υπάρχοντα υλικά ή και να προτείνουν νέα υλικά προσδιορίζοντας την ιδιότητα τους στη δραστηριότητα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- τα στεφάνια γίνονται λίμνες</li> <li>- η ξύλινη μπάρα γίνεται γέφυρα</li> <li>- οι κορύνες είναι τα δέντρα ενός δάσους</li> </ul> <p>β) να υποδείξουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να</p>	<p>Μεταφορικές ιδιότητες</p> <p>Ενίσχυση της εσωτερικής κινητοποίησης των παιδιών</p>



<p>Στον 3<sup>ο</sup> σταθμό τα παιδιά τρέχουν περνώντας ανάμεσα σε κορύνες.</p>	<p>τροποποιήσουν την κίνηση τους σε σχέση με τα επιλεγμένα υλικά.</p> <p><i>Ενδεικτικά: Στον 1<sup>ο</sup> σταθμό τα παιδιά επιλέγουν σε κάποιες περιπτώσεις να κινούνται περιμετρικά των επιλεγμένων στεφανιών και σε άλλες περιπτώσεις να πηδούν μέσα και έξω από αυτά.</i></p>	
<p>3<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός καθοδηγεί τα παιδιά ως προς τα στάδια-σταθμούς υλοποίησης της δραστηριότητας. Παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται, και βοηθά τα βελτιώσουν την κίνησή τους σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους.</p>	<p>3<sup>ο</sup> βήμα: Τα παιδιά πραγματοποιούν τη διαδρομή ανάμεσα στους τρεις σταθμούς. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας η/ο νηπιαγωγός δημιουργεί τις συνθήκες ώστε:</p> <p>α) το κάθε παιδί να έχει τον απαραίτητο χρόνο ώστε να αναγνωρίζει τις ζητούμενες έννοιες του χώρου, να κινείται και τροποποιεί κατάλληλα την κίνηση του.</p> <p>β) τα παιδιά να κάνουν αλλαγές στη δραστηριότητα με βάση τις αναδυόμενες ανάγκες ή δυσκολίες. Ενδεικτικά μπορούν να αλλάξουν τη σειρά με βάση την οποία μπορούν να μεταβαίνουν στους σταθμούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι θα φτάσουν πιο γρήγορα στο θησαυρό.</p>	<p>Συγκέντρωση πνευματικής δραστηριότητας</p> <p>Προσανατολισμός στη διαδικασία</p>
<p>4<sup>ο</sup> βήμα: Η/Ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά σε ένα χώρο της αυλής ώστε να πραγματοποιηθεί η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</p>	<p>4<sup>ο</sup> βήμα: Τα παιδιά ανακαλύπτουν το σεντούκι του θησαυρού. Ως πειρατές μοιράζονται τις εμπειρίες τους και αναφέρουν τις δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά την πραγματοποίηση των δοκιμασιών και προτείνουν τι διαφορετικό θα μπορούσαν να κάνουν ως πειρατές σε επόμενες μελλοντικές δοκιμασίες.</p>	<p><i>Προεκτάσεις:</i> Το σεντούκι του θησαυρού μπορεί να περιέχει εικόνες ή και αντικείμενα που μπορεί να παρέχουν το ερέθισμα για την πραγματοποίηση περαιτέρω διαθεματικών δραστηριοτήτων.</p>

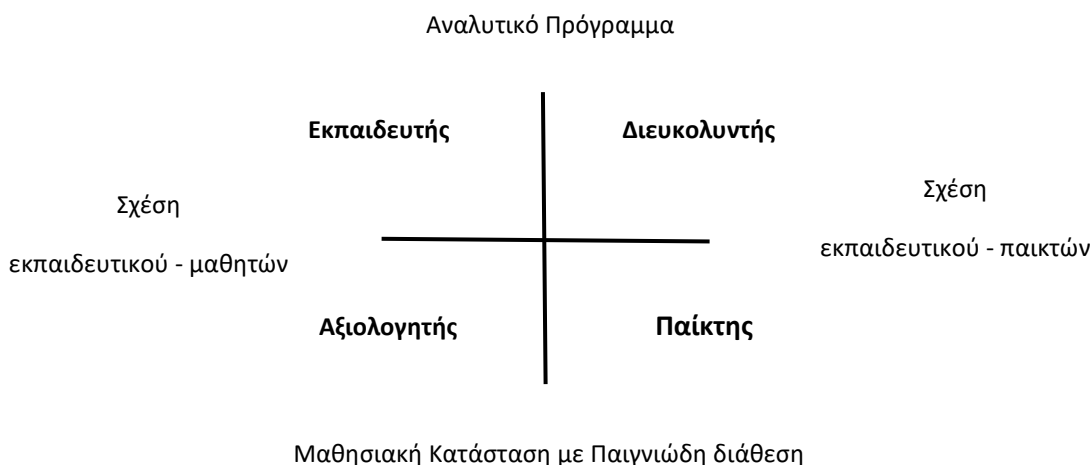
*Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού μέσα σε μια μαθησιακή κατάσταση με παιγνιώδη χαρακτήρα*

Στο πλαίσιο μαθησιακών καταστάσεων με χαρακτήρα παιχνιδιού ή παιγνιώδη διάθεση, η/ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να υιοθετεί και να εναλλάσσει πολλαπλούς ρόλους, ώστε να υποστηρίζει τα παιδιά

στη διαδικασία του παιχνιδιού, και να ενισχύει τα αποτελέσματά της/του στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Σύμφωνα με το μοντέλο του Hanhøj (2013), όπως φαίνεται στο Σχήμα13, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να λειτουργεί:

Α) *ως εκπαιδευτής*: Βασικό μέλημα είναι η επεξήγηση των εκπαιδευτικών σκοπών του σεναρίου και η σύνδεση με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Είναι εξαιρετικά σημαντικό τα παιδιά να έχουν μια σαφή εικόνα των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν και των διαδικασιών που απαιτούνται για να ικανοποιηθούν οι στόχοι, ώστε να χαράξουν τη δική τους διαδρομή για την κατάκτησή τους.

Β) *ως παίκτης*: Ο ρόλος αυτός μπορεί να προσδιοριστεί από μια υψηλή εμπλοκή της/του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας μέρος, π.χ. «εισβάλλοντας» στη διαδικασία παιχνιδιού, με στόχο τον εμπλουτισμό του σεναρίου ή συμμετέχοντας ως συμπαίκτης, για την ενίσχυση των πρακτικών των παιδιών.



Σχήμα 13 Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή κατάσταση με παιγνιώδη διάθεση (από Hanhøj, 2013)

Γ) *ως καθοδηγητής*: Η/Ο νηπιαγωγός παρατηρεί τη μαθησιακή διαδικασία και προάγει τον αναστοχασμό σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζονται, ενώ μπορεί να υποστηρίξει εκείνους τους μαθητές-τις μαθήτριες που οι πρακτικές τους δεν ανταποκρίνονται στο πλαίσιο των προκλήσεων του σεναρίου.

Δ) *ως αξιολογητής*: Σύμφωνα με αυτό το ρόλο, η/ο νηπιαγωγός αξιολογεί τη διαδικασία μάθησης και την εμπλοκή των παιδιών, τροποποιώντας ή εμπλουτίζοντας το σενάριο, εφόσον χρειαστεί, σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, υποστηρίζοντας τα παιδιά να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στη δράση τους και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει, τόσο σε σχέση με το σενάριο όσο και με τα πραγματικά γεγονότα.

#### Η αξιοποίηση της κούκλας στην ενίσχυση της παιγνιώδους μάθησης

Η κούκλα αποτελεί ένα χρήσιμο **παιδαγωγικό εργαλείο** στο χώρο του νηπιαγωγείου, προσδίδοντας χαρακτηριστικά παιχνιδιού στις μαθησιακές συνθήκες και συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Εικόνα 13). Συχνά η κούκλα έχει διαμεσολαβητικό ρόλο καθώς: (α) ενισχύει τη συμμετοχή και την προσοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, (β) δημιουργεί κλίμα

συναισθηματικής σταθερότητας, ενισχύοντας τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων σε μια μαθησιακή διαδικασία, (γ) συντελεί στην περαιτέρω επεξεργασία του θέματος σε μια μαθησιακή συνθήκη, (δ) προσδίδει στοιχεία χιούμορ και δημιουργεί μια παιγνιώδη ατμόσφαιρά, και (ε) βοηθά τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν άμεσα μεταξύ τους και να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά τους (Kröger & Nurpponen, 2019· Remer & Tzurriel, 2015). Πράγματι, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη χρήση της κούκλας σε διάφορες διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, όπως είναι ενδεικτικά σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών (Çağanağa & Kalmış, 2015· Kroflin, 2012· Sukma & Dewi, 2017), την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας (Jesunadian & Wright, 2011· Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014) και την ανάπτυξη της διερευνητικής-επιστημονικής τους σκέψης (Liston, 2015).



*Εικόνα 13 Τα παιδιά επιλέγουν τις κούκλες που επιθυμούν και καλύπτουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους*

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της κούκλας που την καθιστούν τόσο ελκυστική στα παιδιά; Η κούκλα έχει «ζωή». Τους μιλά αλλά και είναι πρόθυμη να ακούσει τις ιδέες και τις ανησυχίες τους, δημιουργώντας ένα πλαίσιο που τους προσφέρει ασφάλεια. Η κούκλα έχει κίνηση και μπορεί να λάβει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους. Τα παιδιά μπορούν να τη χειριστούν, να την αγκαλιάσουν, και να τη χρησιμοποιήσουν όπως επιθυμούν στο παιχνίδι τους. Η κούκλα έχει πολλά και διαφορετικά χρώματα. Το στοιχείο του χρώματος της προσδίδει ιδιαίτερη ζωντάνια, κάνοντας τη ακόμη πιο ελκυστική στα παιδιά. Επίσης έχει συμβολικό χαρακτήρα. Χρησιμοποιείται ώστε να αναπαραστήσει αντικείμενα, φαινόμενα και καταστάσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γεφυρώσουν τη φαντασία με την πραγματικότητα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας την κούκλα μπορούν να «ταξιδεύουν» σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες τους (Peyton, 2011).

Η κούκλα μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως μέσα στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης ώστε να πυροδοτήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ωστόσο, είναι σημαντικό στο χώρο της τάξης να υπάρχει επαρκής αριθμός από κούκλες που είναι άμεσα διαθέσιμες και μπορούν να

αξιοποιηθούν για να καλύψουν τις αναδυόμενες ανάγκες του παιχνιδιού. Παράλληλα, είναι σημαντικό να υπάρχουν κούκλες που καλύπτουν μια ευρεία θεματολογία και ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών και στα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

α. Η κούκλα στην ανάδυση του θέματος μιας μαθησιακής κατάστασης

Πολλές φορές τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προβαίνουν στην κατασκευή μια κούκλας (Εικόνα 14). Άλλες φορές και οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί δημιουργούν κούκλες με βάση την επικαιρότητα (Εικόνα 15), ή με βάση τις καταγραφές που έχουν κάνει κατά την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών. Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να αξιοποιήσει την κούκλα για την ανάδυση του θέματος και τη διαμόρφωση της σχετικής με αυτό μαθησιακής κατάστασης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά θα χειριστούν τις κούκλες και θα υιοθετήσουν ρόλους, ώστε να προσδιορίσουν το θέμα της δραστηριότητας σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια, να εκφράσουν τις αρχικές τους γνώσεις, εμπειρίες, ή και ανησυχίες σε σχέση με αυτό, και να καθορίσουν το σενάριο πάνω στο οποίο θα βασιστεί η δράση τους.



Εικόνα 14 Η κούκλα αντικείμενο ως αποτέλεσμα της κατασκευής ενός παιδιού



Εικόνα 15 Η κούκλα προσαρμόζεται στις συνθήκες της πανδημίας

β. Η κούκλα κατά την ανάπτυξη του σεναρίου

Η κούκλα μπορεί να συμμετέχει με ποικίλους τρόπους σε μια μαθησιακή συνθήκη. Ως *συντονιστής* καθοδηγεί τα παιδιά στα στάδια ανάπτυξης του σεναρίου και επεμβαίνει στο παιχνίδι τους, ώστε να εντείνει το ενδιαφέρον απέναντι σε αυτό προσδίδοντας του, παράλληλα, το **στοιχείο της υπερβολής**.



**Ενδεικτικά:** Κατά την εξέλιξη ενός δραματικού παιχνιδιού μια κούκλα βρατραχάκι σε λαμπερό πράσινο χρώμα ξεπηδά από ένα μικρό κουτί και προκαλεί μια ευχάριστη αναστάτωση στα παιδιά (υπερβολή ως προς το χρώμα). Μια πεταλούδα αρχίζει να πετά ανάμεσα στα παιδιά κουνώντας γρήγορα τα φτερά της (υπερβολή ως προς την κίνηση). Ένα μικρό ποντικάκι αρχίζει να μιλά δυνατά επειδή το τρομάζει η σιωπή (υπερβολή ως προς τον ήχο) (Peyton, 2011). Το ποντικάκι μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε ένα κρυμμένο αντικείμενο το οποίο σχετίζεται με τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει προκαλώντας την περιέργεια και ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τη μετάβαση σε μια οργανωμένη δραστηριότητας δημιουργώντας παράλληλα ιδέες για το θέμα και το περιεχόμενό της.

Ως *συντροφιά των παιδιών* υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους για να καλύψει τις συνεχώς εξελισσόμενες τους ανάγκες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους ώστε να δημιουργήσουν ρόλους, κανόνες, καταστάσεις, στις οποίες θα εμπλέξουν την κούκλα. Μπορεί, επίσης, να συμμετέχει παρέχοντας ερεθίσματα που λειτουργούν ως σκαλωσιά και οδηγούν τα παιδιά στην επίλυση των προβλημάτων, αλλά και στην κατάκτηση νέων εννοιών και μαθησιακών στόχων.

**Ενδεικτικά:** Μια ομάδα παιδιών πραγματοποιεί ένα κατασκευαστικό παιχνίδι στο μαθησιακό κέντρο του οικοδομικού υλικού. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα τουβλάκια για να φτιάξουν ένα κάστρο. Η κούκλα επεμβαίνει διακριτικά ώστε να βοηθήσει τα παιδιά τα ονομάσουν τα χρώματα από τα τουβλάκια, να τα ταξινομήσουν ανάλογα με το μέγεθος και να κάνουν διάφορους συνδυασμούς ώστε να εξελίξουν την κατασκευή τους.

Τέλος, σημαντική είναι η λειτουργία της, ως *διαμεσολαβητής*, στη διευθέτηση των συγκρούσεων που μπορεί να προκύπτουν ως αποτέλεσμα των διαφορετικών εμπειριών των παιδιών. Επεμβαίνει και βοηθά στην επαναδιαπραγμάτευση των κανόνων, συντελώντας στη διευκόλυνση των κοινωνικών σχέσεων και την προβολή εναλλακτικών στάσεων απέναντι σε μη αποδεκτές συμπεριφορές.

γ. Η κούκλα στο ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης

Η κούκλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στις δραστηριότητες του Ημερήσιου Προγράμματος και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών. Στο πλαίσιο μιας προσχολικής τάξης μπορεί να έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα και ταυτότητα. Ακούει και μιλά στα παιδιά, τα παρακολουθεί ή τα συντροφεύει στις δραστηριότητες που πραγματοποιούν.

Το *πρωινό μήνυμα της τάξης* είναι μια σημαντική πρακτική που λειτουργεί ως δίαυλος επικοινωνίας ανάμεσα στην κούκλα και όλους όσους δραστηριοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, κινητοποιεί τα παιδιά ως προς την κατάκτηση ποικίλων μαθησιακών στόχων (Εικόνες 16,17,18).

Ο Θάνος, η κούκλα της τάξης μας



Εικόνα 16 Η κούκλα της τάξης

Γράφουμε το πρωινό μας μήνυμα παρέα με την κούκλα.



Εικόνα 17 Αξιοποίηση της κούκλας στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης

Ο Θάνος γράφει κάθε μέρα ένα μήνυμα στα παιδιά. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά γράφουν μόνο τους το μήνυμα του Θάνου. (Καλημέρα! Πως περάσατε; Καλά είστε; Θάνος)



Εικόνα 18 Η κούκλα ως μέσο επικοινωνίας και επίτευξης μαθησιακών επιδιώξεων

Ο χώρος της συζήτησης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου) στη σχολική τάξη ενδείκνυται για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της ημέρας αλλά για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κούκλα έχει τη θέση της στο χώρο αυτό (Εικόνα 19). Βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν τις σκέψεις τους, να ξεπερνούν τυχόν αναστολές, και να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.



Εικόνα 19 Η κούκλα ως μέλος της παρέας μας

Οι κούκλες λαμβάνουν διάφορους ρόλους στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συντελώντας στην κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων διαφορετικών μαθησιακών περιοχών του Προγράμματος Σπουδών (Εικόνες 20,21)

- δ. Ο Φοίβος το σκουλήκι είναι ο παραμυθάς της τάξης μας και θα μας μάθει τα πάντα για τις ιστορίες

Η πασχαλίτσα-τρεχαλίτσα είναι πολύ βιαστική και θέλει να της λέμε τις ιστορίες που διαβάζουμε με δυο λόγια



Εικόνα 20 Κούκλες για την εκπαίδευση των παιδιών ως προς την αναγνώριση των δομικών στοιχείων των αφηγηματικών κειμένων



Εικόνα 21 Κούκλα για την εξάσκηση των παιδιών στη σύνοψη των πληροφοριών

#### δ.Αξιοποίηση της κούκλας στις ρουτίνες της τάξης

Οι ρουτίνες αφορούν σε σταθερές δραστηριότητες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για την οργάνωση της καθημερινής ζωής των παιδιών στο νηπιαγωγείο, και τα βοηθούν να προβλέπουν και να οργανώνουν τη δράση τους κατά τη διάρκεια του Ημερήσιου Προγράμματος (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Οργάνωση της μάθησης). Οι κούκλες έχουν τη θέση μέσα σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο, προάγοντας την αυτόνομη δράση των παιδιών και την ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης. Ακολουθούν ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης της κούκλας στις ρουτίνες της τάξης (Salmon & Sainato, 2005):

- Τα παιδιά επιλέγουν μια αγαπημένη κούκλα ώστε να τα καθοδηγήσει στη συμπλήρωση του ημερολογίου.
- Η κούκλα μεταμφιέζεται ανάλογα με την εποχή του χρόνου και καθοδηγεί τα παιδιά στην περιγραφή του καιρού.

- Συνδυάζουν κούκλες ώστε να παρουσιάσουν ένα δρώμενο που δημιουργεί έναν κατάλληλο προβληματισμό στα παιδιά και εισάγει κανόνες που αφορούν στη συμπεριφορά και στις δεξιότητες συζήτησης.

ε. Αξιοποίηση της κούκλας στις μεταβατικές φάσεις του Ημερήσιου Προγράμματος

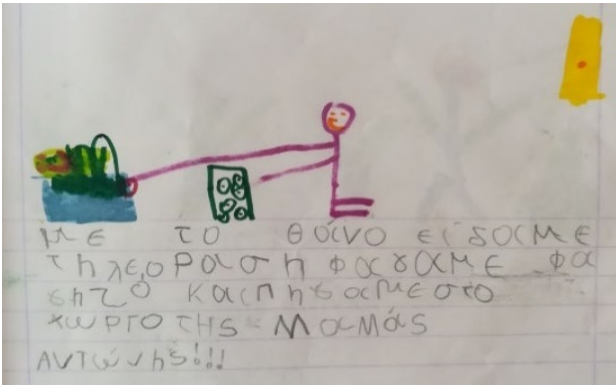
Μια κούκλα μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να σηματοδοτεί τις μεταβατικές φάσεις που παρεμβάλλονται ανάμεσα στις χρονικές περιόδους και τις δραστηριότητες του Ημερήσιου Προγράμματος. Ενδεικτικά η/ο νηπιαγωγός με τη βοήθεια της κούκλας:

- Κινείται ανάμεσα στα παιδιά χτυπώντας ένα καμπανάκι και παροτρύνοντάς τα να τακτοποιήσουν το υλικό που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους.
- Προσανατολίζει την προσοχή των παιδιών στον ημερήσιο προγραμματισμό και σηματοδοτεί τη μετάβαση στα διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια.
- Οδηγεί τα παιδιά στον χώρο της αυλής ή στους χώρους υλοποίησης των δραστηριοτήτων.
- Προτρέπει τα παιδιά να καθαρίσουν τον προσωπικό τους χώρο κατά την ολοκλήρωση του προγεύματος.

στ. Η κούκλα ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα

Η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών συντελείται στα διάφορα περιβάλλοντα όπου ζουν και δραστηριοποιούνται. Τα κανάλια επικοινωνίας ανάμεσά τους κρίνονται απαραίτητα ώστε να υπάρχει συνέχεια στις πρακτικές αγωγής και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών (Εικόνες 22,23,24). Η κούκλα έχει θέση μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενισχύοντας την εξωστρέφεια του σχολείου και βοηθώντας το νηπιαγωγείο να λειτουργεί ενεργά ως κοινότητα μάθησης.





Εικόνα 22 Από το ημερολόγιο του Θάνου, της κούκλας της τάξης. Κάθε παιδί τον έπαιρνε στο σπίτι για ορισμένες ημέρες της εβδομάδας

Ενδεικτικά, η κούκλα γίνεται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι δραστηριότητες του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον αποκτούν άλλο νόημα και συνδέονται με τη ζωή του στο νηπιαγωγείο.



Εικόνα 23 Οι κούκλες της τάξης μας πηγαίνουν διακοπές σε άλλο σχολείο

Η κούκλα-ταξιδιώτης αποτελεί άλλη μια χαρακτηριστική περίπτωση κούκλας με προσωπικότητα. Μετακινείται ανάμεσα στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα και βοηθά στην μεταξύ τους συνεργασία και στην ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών.



Εικόνα 24 Η κούκλα ως συνεργάτης και σύντροφός μας κατά την επίσκεψη στο μουσείο

Οι δραστηριότητες εκτός σχολείου αποτελούν σημαντική παράμετρο κατά την πραγματοποίηση διερευνητικών προσεγγίσεων. Η κούκλα λειτουργεί ως συνοδοιπόρος των παιδιών. Τους προσφέρει ασφάλεια, τους υπενθυμίζει το πλαίσιο δράσης τους και επικεντρώνει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στους επιθυμητούς μαθησιακούς στόχους.

### ζ. Οι κούκλες με προσωπικότητα

Οι κούκλες με προσωπικότητα (Persona Dolls) αποτελούν ένα ακόμη χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στην παιδαγωγική πράξη. Δεν πρέπει να συγχέονται με την κούκλα που μπορεί να λειτουργεί ως «μασκότ» της τάξης, ή τις κούκλες που χρησιμοποιούνται στο συμβολικό παιχνίδι, ή στο κουκλοθέατρο, ή στα κέντρα μάθησης της τάξης. Αποτελούν υπερμεγέθεις κούκλες τις οποίες χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και όχι τα παιδιά. Ως προς τα χαρακτηριστικά τους ομοιάζουν με πραγματικούς ανθρώπους. Έχουν φύλο και συγκεκριμένα, ανάλογα με τη συνθήκη, σωματικά χαρακτηριστικά και κατάλληλη ενδυμασία (Εικόνα 25). Παράλληλα, κάθε κούκλα έχει τη δική της ιστορία, τις δικές της ιδιαιτερότητες και το δικό της οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Dimitriadi, 2014).



Εικόνα 25 Persona Dolls ([http://www.naccw.org.za/images/PDFs/Conference\\_Presentations/Carol\\_Smith.pdf](http://www.naccw.org.za/images/PDFs/Conference_Presentations/Carol_Smith.pdf))

Οι κούκλες με προσωπικότητα μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίλυση δύσκολων κοινωνικών ζητημάτων και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση των κάθε είδους διακρίσεων που απαντώνται στους κόλπους του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Smith, 2013). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιούν αυτό το είδος κούκλας ως ακολούθως (Δημητριάδη, 2018):

- Κατά την πρώτη επίσκεψη της κούκλας, τη συστήνουν στα παιδιά και παρουσιάζουν τα βασικά της χαρακτηριστικά. Είναι, επίσης, σημαντικό σε αυτήν τη φάση να ενθαρρύνουν τα παιδιά να προτείνουν τρόπους ώστε να την κάνουν να αισθανθεί άνετα στο νέο της περιβάλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης, κυρίως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής.
- Κατά τη δεύτερη επίσκεψη παρουσιάζουν κάποιες επιπλέον πληροφορίες που βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν ακόμη περισσότερο την κούκλα και να εξοικειωθούν μαζί της.
- Κατά τις επόμενες επισκέψεις λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και αφηγούνται την προσωπική ιστορία της κούκλας. Η αφήγηση αυτή αποτελεί το πλαίσιο για την ανάδυση του ζητήματος και την έναρξη ενός γόνιμου διαλόγου με τα παιδιά. Διατυπώνουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, με τις οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το πρόβλημα, να μοιραστούν τη δική τους οπτική και τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με το ζήτημα που έχει αναδυθεί, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, και να «νιώσουν» το πρόβλημα, τις δυσκολίες και τις ανησυχίες της κούκλας. Σε όλη αυτή τη

διαδικασία η κούκλα έχει ενεργητικό ρόλο. Ακούει προσεχτικά τις απαντήσεις και τις απόψεις των παιδιών και απαντά στα ερωτήματα τους ψιθυρίζοντας τις απαντήσεις της στη νηπιαγωγό.

- Στο τέλος της διαδικασίας, η ιστορία της κούκλας ολοκληρώνεται με την επίλυση του ζητήματος. Η επίλυση δεν είναι προκαθορισμένη αλλά έχει διαμορφωθεί με βάση τις ιδέες και τους τρόπους επίλυσης που πρότειναν τα ίδια τα παιδιά. Είναι σημαντικό σε αυτήν τη φάση τα παιδιά να νιώσουν ότι με τη δική τους συμβολή και υποστήριξη η κούκλα είναι πλέον πιο ήρεμη και πιο ευτυχισμένη.

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την παιγνιώδη μάθηση στην εκπαιδευτική πράξη:**

- ✓ **Οργανώνω το περιβάλλον της τάξης με τρόπο ώστε να παρέχει στα παιδιά ποικίλα ερεθίσματα παιχνιδιού;**
- ✓ **Διαθέτουν οι δραστηριότητες που οργανώνω για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαιτούνται ώστε να προσδίδεται σε αυτές χαρακτήρας παιχνιδιού;**
- ✓ **Λαμβάνω υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος των παιδιών κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα;**
- ✓ **Αξιοποιώ ποικιλοτρόπως την κούκλα στο πλαίσιο των μαθησιακών δράσεων και εμπειριών ώστε να κινητοποιείται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές;**
- ✓ **Συμμετέχω στο παιχνίδι των παιδιών με τους κατάλληλους τρόπους ώστε να τα καθοδηγώ αποτελεσματικά στη διαδικασία του παιχνιδιού και να τα βοηθώ να απολαμβάνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα οφέλη που απορρέουν από αυτό;**

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Broadhead, P., Howard, J., & Wood, E. (2010). *Play and learning in the early years from research to practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Γελαστοπούλου, Μ., Μάνου, Α., & Χωλίδη, Σ. (2020). Το παιχνίδι ως μέσο προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, σε συνεργασία με το Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, το Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, το Greek Cultural Institute και το Μητροπολιτικό Κολλέγιο με τίτλο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση». Αθήνα, 14-15 Νοεμβρίου 2020. Διαθέσιμο στον τόμο των πρακτικών: <https://www.dropbox.com/s/ygmgs0ig2s7yea2/1%CE%BF%20%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF%20-%20%CE%A4%CE%BF%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20>

<https://www.researchgate.net/publication/327127127>

- Çağanağa, Ç. K., & Kalmış, A. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2(7), 1-9.
- Canning, N. (2012). Exploring the concept of quality play. In M. Reed & N. Canning (Eds.), *Implementing quality improvement and change in the early years* (pp.75-91). London: SAGE
- Δημητριάδη, Σ. (2018). Η δύναμη της Κούκλας Προσωπικότητας (Persona Doll) και των αφηγήσεων της στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά: Ζητήματα διαφορετικότητας, διακρίσεων και σχολικού εκφοβισμού. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα. Πρακτικά Συνεδρίου* (Ά Τόμος, σσ. 425-438). Ανακτήθηκε από <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou-synedrioy/>
- Dimitriadi, S. (2014). Inclusionary education in early years through the use of Persona Dolls: A case from Greece. In S. Dimotriadi (Ed.), *Diversity, special needs and inclusion in early years education* (pp. 61-85). New Delhi: SAGE Publication.
- Fleer, M. (2018). (Επιμ.) *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Μ. Μπιρμπίλη, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις σοφία.
- Jesuvadian, M. K., & Wright, S. (2011). Doll tales: Foregrounding children's voices in research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277-285.
- Hanghøj, T. (2013). Game-based teaching: Practices, roles, and pedagogies. In S., de Freitas, M., Ott, M., Popescu, & I., Stanescu (Eds.), *New pedagogical approaches in game-enhanced learning: Curriculum integration* (pp. 81-101). IGI Global.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Χ. Κ. Ζάραγκας & Α. Θ. Αγγελάκη, Επιμ.). Αθήνα Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Kroflin, L. (Ed.). (2012). *The power of the puppet*. Unima. Retrieved from [https://www.unima.org/uploads/media/The\\_Power\\_of\\_the\\_Puppet\\_Eng\\_edited.pdf](https://www.unima.org/uploads/media/The_Power_of_the_Puppet_Eng_edited.pdf)
- Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401.
- Liston, M. (2015). Using puppets to provide opportunities for dialogue and scientific inquiry. *Primary Science*, 138, 11-13.
- Liu, X., Hu, B., & Huang, J. H. (2019). The quality of play center activities of early childhood education in China. *English Language Teaching*, 12(8), 95-105.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο άγγελος και ο «άλλος»: Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 268-276.
- Peyton, J. L. (2011). *An analysis of the qualities in puppets*. [Online Article] DOI. <https://www.puppetools.com>.



- Play England (2016). *Quality in play*. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/QualityInPlay2017web.pdf>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet"-Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education—an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Salmon, M. D., & Sainato, D. M. (2005). Beyond Pinocchio: Puppets as teaching tools in inclusive early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 8(3), 12-19.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2019). *Παιχνίδι και μαθησιακά κέντρα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Smith, C.L.F. (2013). Using Persona Dolls to learn empathy, unlearn prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23-32.
- Sukma, R., & Dewi, R. S. I. (2017, December). Improving children's' speech skills use media-assisted story telling with story aprons and hand puppets. In *UNNES International Conference on ELTLT* (pp. 419-424). Retrieved from <http://eltlt.proceedings.id/index.php/eltlt/article/view/160/145>

#### A4.1.3 Συνεργατική Μάθηση

**Λέξεις κλειδιά:** αλληλεπίδραση, μικρές ομάδες, ανομοιογενείς ομάδες, κριτήρια συγκρότησης ομάδων, τύποι και είδη ομάδων, άτυπη και τυπική συνεργατική μάθηση, δυναμική της ομάδας, συνεργατική εργασία, οργάνωση και λειτουργία ομάδων, αξιολόγηση ομάδων, συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

##### *Η φύση και η σημασία της συνεργατικής μάθησης*

Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά τις οποίες η **αλληλεπίδραση** μεταξύ των μαθητριών και μαθητών αποτελεί ένα από τα βασικά της χαρακτηριστικά (Zisopoulou, 2019). Η **αλληλεπίδραση** αυτή δεν είναι μονόδρομη, αλλά αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, των παιδιών και του χώρου στον οποίο εργάζονται, καθώς και με τα εργαλεία και τα υλικά που αξιοποιούν (Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009). Οι αλληλεπιδράσεις κατά τη συνεργατική μάθηση φαίνεται ότι ενισχύουν παράλληλα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προάγουν την ουσιαστική εμπλοκή με το γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Fawcett & Garton, 2005), όπως είναι η επιχειρηματολογία (Otto, 2014) και η από κοινού μάθηση (Donigo, 2016).

Η μελέτη της συνεργατικής μάθησης είναι ακόμη περιορισμένη ερευνητικά στην προσχολική εκπαίδευση (Rekalidou & Petrogiannis, 2012) και αφορά κυρίως στη μελέτη της συνεργασίας που προκύπτει μέσα από το παιχνίδι (Jin & Moran, 2017) ή με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων (Repiso & González, 2017· Said et. al., 2013). Όπως φαίνεται, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων με τη χρήση ρομποτικών εργαλείων ευνοεί την ανάπτυξη των λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών (Mills et al., 2013). Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι, όπως προκύπτει, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσα από

τις συνεργατικές δραστηριότητες αναπτύσσουν γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες (Artut, 2009· Blum-Kulka, & Dvir-Gvirzman, 2010), ενισχύουν την αυτοεκτίμηση τους, αποκτούν μεγαλύτερη ευελιξία στην επικοινωνία, και αποκτούν δεξιότητες ενεργού ακροατή (Otto, 2014). Ωστόσο οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο συνεργατικών δράσεων, σε κάποιες περιπτώσεις, έχουν περισσότερο τη μορφή της συνεργασίας με καταμερισμό καθηκόντων παρά της συνεργασίας που προκύπτει από την εργασία από κοινού (Yuen et al., 2014).

Η συνεργατική μάθηση και οι ικανότητες που απορρέουν από αυτήν, εντάσσονται στην εργαλειοθήκη του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Περιεχόμενο γνωστικού αντικείμενου - Θεματικά πεδία). Γενικά, περιγράφει το σύνολο των προσεγγίσεων και των διαδικασιών οι οποίες επιτελούνται ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση, την από κοινού εργασία, και την εργασία σε ομάδες, να λυθεί ένα πρόβλημα, να διερευνηθεί ένα θέμα, ή να κατασκευαστεί μια νέα οντότητα (OECD, 2017α). Στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες κατά τις οποίες τα παιδιά, αλληλεπιδρούν και υποστηρίζονται ώστε να εργάζονται **μαζί σε μικρές ομάδες**, με σκοπό να ενισχύσουν τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης τους αλλά και της μάθησης των ομότιμων/συμμαθητριών/τών τους (Johnson & Johnson, 1999· Ματσαγγούρας, 2000). Τα παιδιά ουσιαστικά εμπλέκονται σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν αλληλεπίδραση και ομαδικό πνεύμα, για να αποκτήσουν ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, αλλά και γνωστικές ικανότητες, και παράλληλα να αναπτυχθεί ευγενής άμιλλα και σεβασμός τους συμπαίκτες και τους συνεργάτες.

Πιο συγκριμένα, η συνεργατική μάθηση μπορεί να οριστεί **ως ένα καλά οργανωμένο μαθησιακό πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανταλλάσσουν ιδέες, να αξιοποιούν εργαλεία, και να οργανώνουν τις δράσεις τους, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αλλά και της από κοινού μάθησης** (Johnson & Johnson, 1999, 2009· Slavin, 2013). Κατά την επίλυση ενός προβλήματος, τη διερεύνηση ενός θέματος ή μιας έννοιας, τα παιδιά υποστηρίζονται μέσα από τη συνεργασία να ενισχύουν την κατανόηση και τη μάθηση εν γένει, αξιοποιώντας τεχνικές όπως ο καταμερισμός των εργασιών και ρόλων, η εποικοδομητική συζήτηση, η διαχείριση και παρουσίαση πληροφοριών, η αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων.

Επιμέρους στόχοι της συνεργατικής μάθησης (Johnson et. al., 2008· Johnson & Johnson, 1999· Kagan, 1994· Slavin, 1995) αποτελούν:

- η ανάπτυξη κριτική σκέψης σε ένα περιβάλλον που ενισχύει το διάλογο και τη συζήτηση,
- η δυνατότητα μεταφοράς και επαναχρησιμοποίησης γνώσεων από άλλα γνωστικά πεδία,
- η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών,
- η ατομική εξέλιξη του κάθε παιδιού, μέσα από την αξία που του προσδίδει η συλλογική εργασία και η συνεισφορά του στην ομάδα,
- η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, αλλά και των παιδιών με την/τον νηπιαγωγό,
- η ανάπτυξη αμοιβαίων ενδιαφερόντων,
- η μείωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων,
- η βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας,
- η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη,
- η ενίσχυση των μαθητών-μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες,
- η απόκτηση θετικής στάσης στο σχολείο και τη μάθηση,

- η προαγωγή της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η συνεργατική μάθηση συνεπώς, βασίζεται στην αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα σε μικρές ομάδες και αφορά σε συγκεκριμένα, συνεργατικής φύσης, καθήκοντα, τα οποία έχουν με σαφήνεια προσδιοριστεί. Βασικά στοιχεία για την οργάνωση της συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο και κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αποτελούν: (α) η συγκρότηση των ομάδων (ποια είναι εκείνα τα κριτήρια οδηγούν στην αποτελεσματική συγκρότηση των ομάδων), (β) ο προσδιορισμός της φύσης των συνεργατικών δράσεων και τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την κατάλληλη σχεδίαση συνεργατικής μάθησης, (γ) η υποστήριξη του καταμερισμού εργασίας από τον εκπαιδευτικό και η ανάληψη ρόλων από τα παιδιά (πως θα βοηθήσουν στο έργο της ομάδας, τι ρόλο θα αναλάβουν), (δ) ο προσδιορισμός των στόχων της μάθησης και της συνεργασίας (τι αναμένεται να κατακτήσουν τα παιδιά και ποια η σύνδεση με τις μαθησιακές επιδιώξεις του Προγράμματος Σπουδών, ποιες αλληλεπιδράσεις και ποιες σχέσεις αναπτύσσονται), και (ε) η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της συνεργασίας στην ομάδα (πως τα παιδιά αξιολογούν τη δράση τους σε σχέση με το κοινό έργο και την ίδια τη συνεργασία).

#### *Η συγκρότηση των ομάδων στις διαφορετικές μορφές συνεργατικής μάθησης*

Βασικό γνώρισμα της συνεργατικής μάθησης είναι η λειτουργία **ανομοιογενών ομάδων**, οι οποίες αποτελούνται από έναν μικρό αριθμό μελών, προτείνονται δυο έως τέσσερα παιδιά για το νηπιαγωγείο, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Johnson et al., 2008· Johnson & Johnson, 1999). Όμως, η συνεργατική μάθηση δεν λειτουργεί αυτόματα με τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες. Τόσο τα παιδιά όσο και η/ο νηπιαγωγός, καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να δείξουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες της ομάδας, και να σεβαστούν τις διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις όλων των μελών της. Συνεπώς, η μάθηση μετατρέπεται σε μια **δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των νηπιαγωγών, καθώς και με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του σχολείου**.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές συνεργατικής μάθησης, οι οποίες βασίζονται στη συγκρότηση των ομάδων, είναι η **άτυπη και η τυπική συνεργατική μάθηση**. Με βάση τα κριτήρια και τις τεχνικές που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συγκρότηση και τη λειτουργία των ομάδων αυτών, απορρέουν και οι διαφορετικοί **τύποι ομάδων** οι οποίες προκύπτουν κυρίως στη βάση του τρόπου οργάνωσης και της διάρκειας λειτουργίας (άτυπες: αυθόρμητες, τυχαίες ή μη τυχαίες και τυπικές: οργανωμένες και σταθερές, για κάποιο διάστημα, ομάδες), καθώς και τα **είδη των ομάδων** αυτών, που αναφέρονται στο είδος της δράσης τους (ομάδες εργασίας, ομάδες υπηρεσίας, ομάδες παιχνιδιού) (Γερμανός, 2002· Johnson et al., 2008· Johnson & Johnson, 1999).

Η **άτυπη συνεργατική μάθηση** αναφέρεται σε ομάδες που σχηματίζονται με τυχαίο ή μη τυχαίο τρόπο από την/τον νηπιαγωγό, ή αυθόρμητα από τα ίδια τα παιδιά. Η λειτουργία των **άτυπων ομάδων** έχει μικρή διάρκεια, όσο χρειάζεται δηλαδή για να ολοκληρωθεί μια εργασία, ένα παιχνίδι, ή μια δραστηριότητα. Σκοπός είναι να καλύψουν τα παιδιά συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους, ή για να παίξουν ελεύθερα, χωρίς να δίνεται έμφαση από την/τον νηπιαγωγό, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, στη δομή της ομάδας και στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν ή πρέπει να εξασκήσουν τα παιδιά. Για το σχηματισμό των άτυπων ομάδων τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τα μέλη της ομάδας τους ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, ή ο ορισμός τους μπορεί να γίνει με κάποιο παιχνίδι με καρτέλες, με χρώματα, ή με τουβλάκια ή εναλλακτικά με τη χρήση κάποιου

λαχνίσματος. Η λειτουργία των άτυπων ομάδων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην γνωριμία μεταξύ των παιδιών, καθώς και στην εξοικείωση τους σταδιακά με τις δεξιότητες επικοινωνίας και με την ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων, που είναι απαραίτητες για την συνεργασία τους στο μέλλον.

Ζητούμενο αποτελεί, μέσα από αυτές τις ομάδες μικρής διάρκειας, να χτίσουν σταδιακά τα παιδιά σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης των αναγκών και της διαφορετικότητας των υπολοίπων παιδιών, ώστε να καταστούν ικανά να συνεργαστούν σταδιακά περισσότερο εποικοδομητικά και ουσιαστικά, με την πάροδο του χρόνου, αναπτύσσοντας σχέσεις αλληλεξάρτησης. Οι άτυπες ομάδες μπορούν να λειτουργούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς ώστε τα παιδιά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις ανταλλαγές που αναπτύσσονται, να βρουν κοινά ενδιαφέροντα, να ανοίξουν κανάλια επικοινωνίας μεταξύ τους, να αισθανθούν ότι ανήκουν κάπου, και να νιώσουν ότι είναι ενεργά μέλη μιας συλλογικότητας.

Το πρώτο βήμα είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών σε ζευγάρια (Johnson et al., 2008). Η επικοινωνία των παιδιών σε δυάδες είναι πολύ υποστηρικτική στο να αισθανθούν τα παιδιά οικειότητα και ασφάλεια στην κατά πρόσωπο επικοινωνία, να έχουν το χρόνο που τους χρειάζεται για να ξεπεράσουν τα εγωκεντρικά χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Δίνεται η δυνατότητα να «γνωρίσουν» καλύτερα τις συμμαθήτριες και τους συμμαθητές τους, καθώς προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν σε δράσεις που απαιτούν απλές ανταλλαγές και απλά καθήκοντα, όπως η διαδοχή ρόλων σε ένα παιχνίδι, ή το μοίρασμα υλικών και εργαλείων. Σταδιακά η αλληλεπίδραση προχωρά σε μικρές αυθόρμητες και τυχαίες ή μη τυχαίες ομάδες, στις οποίες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν διαφορετικά σχήματα εργασίας και παιχνιδιού, εδραιώνοντας προτιμήσεις αλλά και αναπτύσσοντας σε βασικό επίπεδο συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν τις αλληλεπιδράσεις αυτές και συγκεντρώνουν τεκμήρια με στόχο να οδηγηθούν σταδιακά στην συγκρότηση των σταθερών ομάδων εργασίας. Ένα κρίσιμο σημείο για την οργάνωση των σταθερών ομάδων εργασίας είναι τα παιδιά να δοκιμαστούν από την/τον νηπιαγωγό σε διαφορετικούς συνδυασμούς άτυπων ομάδων, με τη χρήση διαφορετικών κριτηρίων και να εργαστούν σε διαφορετικές δραστηριότητες, πριν προχωρήσουν στον σχηματισμό των σταθερών ομάδων, ώστε να γίνουν οι όσο το δυνατόν καλύτεροι συνδυασμοί και να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία τους.

#### *Οργάνωση των σταθερών ομάδων*

Οι ομάδες στην **τυπική συνεργατική μάθηση** είναι οργανωμένες με συγκεκριμένα κριτήρια, δημιουργούνται από την/τον εκπαιδευτικό και λειτουργούν σταθερά για διάστημα περίπου 4-6 εβδομάδων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες. Ο σκοπός των σταθερών ομάδων είναι η ολοκλήρωση συγκεκριμένων εργασιών και η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, σε σχέση με καθήκοντα που έχουν αναλάβει. Όταν τα παιδιά εργάζονται σε αυτές τις **οργανωμένες και σταθερές ομάδες εργασίας** ακολουθούν πολύ συγκεκριμένα βήματα και διαδικασίες συνεργασίας (οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στις επόμενες ενότητες), αναπτύσσοντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι τυπικές ομάδες είναι κρίσιμος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συνοχή και την αποτελεσματική λειτουργία τους. Τα κριτήρια που αξιοποιούνται συνήθως για τη συγκρότηση των ομάδων αυτών είναι το φύλο, η ηλικία, οι ικανότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά, τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις και οι φιλίες τους. Σημαντικό κριτήριο αποτελεί επίσης το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και η προέλευση των παιδιών. Είναι απαραίτητο τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, έχουν διαφορετική γλώσσα



ή και πολιτισμικές συνήθειες, να ενσωματώνονται στις ομάδες της τάξης, αλλά ταυτόχρονα, όπου υπάρχει δυνατότητα, να συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα με παιδιά με κοινό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, ή με παιδιά με τα οποία έχουν αναπτύξει δεσμούς. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι θα αισθάνονται ασφάλεια αλλά και θα μπορούν να βοηθηθούν, λόγω του κοινού κώδικα επικοινωνίας που, ενδεχομένως, έχουν αναπτύξει. Οι **ανομοιογενείς ομάδες** δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους, να εκφράζονται πολλές και διαφορετικές απόψεις, και να λειτουργούν ως «σκαλωσιά» το ένα στο άλλο για να λειτουργήσουν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους.

Οι **αλληλεπιδράσεις** μεταξύ των παιδιών αποτελούν κομβικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης, με σημαντικές επιδράσεις στη **δυναμική της ομάδας** στην τάξη, η οποία λαμβάνεται υπόψη για τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας (Daniel et al., 2016). Συγκεκριμένα, πολύ σημαντικός παράγοντας/κριτήριο για τη λειτουργία των ομάδων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν θετικά τόσο κατά τη δημιουργία των ομάδων όσο και σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους (Johnson & Johnson, 2009). Οι τεχνικές που διευκολύνουν τις/τους νηπιαγωγούς στην εξασφάλιση της καλής δυναμικής της ομάδας είναι η παρατήρηση και καταγραφή των σχέσεων και των προτιμήσεων των παιδιών. Πολύ κρίσιμο για τη ομαλή λειτουργία των ομάδων θεωρείται η προτίμηση και τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά με τις συμμαθήτριες και τους συμμαθητές τους. Είναι σημαντικό τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια μέσα στις ομάδες που εργάζονται, συνεπώς η/ο νηπιαγωγός με απλές συνεντεύξεις και ερωτήσεις που απευθυνθεί στα παιδιά (όπως για παράδειγμα με ποιον σου αρέσει να παίζει ή να συνεργάζεσαι στην τάξη, και με ποιον όχι και γιατί;) και με την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, μπορεί να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις τους (Μπίκος, 2004· Santos, Daniel, Fernandes, & Vaughn, 2015). Ενώ όμως η συγκρότηση των σταθερών ομάδων γίνεται από την/τον νηπιαγωγό, **ο σχηματισμός τους στην τάξη είναι σημαντικό να γίνεται με ένα παιχνίδι**, ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν «αβίαστα» και «αυθόρμητα» στη διαμόρφωση της ομάδας τους, αλλά μέσα από τις διαδικασίες παιχνιδιού που τις έχει οργανώσει στοχευμένα η/ο νηπιαγωγός.

Το **μέγεθος** των ομάδων αποτελεί επίσης αρκετά βασικό κριτήριο για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία τους, διότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Το μέγεθος των ομάδων εξαρτάται κυρίως από το πόσο εξοικειωμένες είναι οι ομάδες των παιδιών με τη συνεργατική μάθηση. Οι ομάδες των τεσσάρων παιδιών φαίνεται να λειτουργούν αποτελεσματικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, για τη λειτουργία των ομάδων με τέσσερα παιδιά θα πρέπει να έχουν προηγηθεί δραστηριότητες εξοικείωσης των παιδιών σε ζευγάρια ώστε να έχουν εξοικειωθεί με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, και στη συνέχεια να ενωθούν ώστε να γίνουν ομάδα τεσσάρων ατόμων (Johnson et al., 2008).

Η **διάρκεια λειτουργίας** των σταθερών ομάδων εργασίας προτείνεται να είναι συγκεκριμένη και να μην ξεπερνά τον διάστημα των δυο μηνών (Γερμανός, 2002). Αυτό το διάστημα θεωρείται επαρκές ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν μεταξύ τους σε ότι αφορά τον τρόπο δουλειάς, να αναπτύξουν και να εδραιώσουν συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να δοκιμαστούν σε διάφορους ρόλους και κυρίως να αναπτύξουν σχέσεις θετικής αλληλεξάρτησης, και υπευθυνότητα, για να καταφέρουν να συνεργαστούν ώστε να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους σε σχέση με μια θεματική προσέγγιση ή ένα σχέδιο εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας καλό είναι στη συνέχεια να σχηματίζονται νέες ομάδες ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν και με άλλες/άλλους

συμμαθήτριες/τές τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς (Johnson et al. 2008· Johnson & Johnson 1999· Kagan, 1994· Slavin, 1995).

Οι ομάδες που λειτουργούν σταθερά και για **συγκεκριμένο χρονικό διάστημα** φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με τις άτυπες ομάδες που λειτουργούν για περιορισμένο χρόνο, στο πλαίσιο δηλαδή μια μικρής εργασίας ή μιας δραστηριότητας. Οι συχνές αλλαγές δεν επιτρέπουν στην ομάδα να αναπτύξει τη δυναμική της, ώστε τα μέλη της να γνωριστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις. Μια ομάδα για μπορέσει να συνεργαστεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά, η λειτουργία της διέρχεται από κάποια στάδια τα οποία περιλαμβάνουν και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη. Επομένως χρειάζεται να δοθεί χρόνος στην ομάδα να ξεπεράσουν τα πρώτα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, έως ότου φτάσει η ομάδα στη φάση της αποτελεσματικής λειτουργίας της (Μπίκος, 2004). Αντίθετα, αν η σύνθεση της ομάδας παραμένει η ίδια για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ή όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι έχουν ολοκληρώσει τις εργασίες που έχουν αναλάβει, τότε η ομάδα χάνει το ενδιαφέρον της, αυξάνονται οι συγκρούσεις και η ομάδα παύει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η **μεγάλη παραμονή των παιδιών στις ίδιες ομάδες ελλοχεύει επίσης τον κίνδυνο να αναπτυχθεί ανταγωνισμός, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο θετικό κλίμα συνεργασίας και στην συνοχή της τάξης** (Χαραλάμπους, 2001). Στον Πίνακα 25 περιγράφονται κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις ομάδες που λειτουργούν στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 25 Παραδείγματα από τα είδη των ομάδων που διαμορφώνονται στο νηπιαγωγείο

Ομάδες παιχνιδιού	Οι ομάδες αυτές είναι συνήθως ομάδες άτυπης συνεργατικής μάθησης, δημιουργούνται αυθόρμητα από τα παιδιά και λειτουργούν για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί το παιχνίδι ή τα κοινά ενδιαφέροντα που έχουν αναπτύξει τα παιδιά για ένα θέμα- παιχνίδι μέσα στο νηπιαγωγείο
Ομάδες καθηκόντων/υπηρεσίας	Ομάδες άτυπης συνεργατικής μάθησης δημιουργούνται τυχαία ή μη τυχαία από την/τον νηπιαγωγό. Η φύση των καθηκόντων της ομάδας αυτής έχει κανονιστικό χαρακτήρα. Οι ομάδες αυτές, ενώ είναι συνήθως σταθερές για όλη τη χρονιά, δεν έχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που προάγουν σε υψηλό βαθμό τις συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως οι τυπικές ομάδες εργασίας. Όμως συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική δομή της τάξης, <b>αποτελούν σημείο αναφοράς για τα παιδιά</b> και λειτουργούν διευκολυντικά στην προσπάθεια των παιδιών να αναπτύξουν, αυτονομία, υπευθυνότητα και οργανωτικότητα.
Ομάδες Συνεργασίας	Ομάδες άτυπης συνεργατικής μάθησης που λειτουργούν σε μικρό χρονικό διάστημα ώστε να εξασκήσουν τα παιδιά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και τα καθήκοντα και τη λειτουργία της ομάδας. Οι ομάδες σχηματίζονται από τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένα κριτήρια ή αυθόρμητα από τα παιδιά. Η λειτουργία των ομάδων συνεργασίας δεν διαρκεί παραπάνω από μια έως δυο δραστηριότητες. Είναι σημαντικό οι ομάδες αυτές να αλλάζουν συνεχώς ως προς τη σύνθεση τους, ώστε τα παιδιά να δοκιμάζουν τη συνεργασία τους με διαφορετικά παιδιά κάθε φορά, σε διαφορετικές συνθέσεις, και παράλληλα η/ο νηπιαγωγός να χρησιμοποιήσει συνδυασμό τεχνικών και κριτηρίων μέχρι να καταλήξει στη σύνθεση των ομάδων εργασίας.
Ομάδες Εργασίας	Ομάδες τυπικής συνεργατικής μάθησης που λειτουργούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ώστε τα παιδιά να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη σειρά καθηκόντων ή

	<p>δράσεων όπως για παράδειγμα σε ένα σχέδιο εργασίας. Οι ομάδες σχηματίζονται από την/τον νηπιαγωγό με συγκεκριμένα κριτήρια, καθώς η συνεργασία μεταξύ των ομάδων αποτελεί σκοπό και μέσο. Η λειτουργία των ομάδων εργασίας βασίζεται στην ανομοιογένεια των μελών της, ενώ ο σχηματισμός τους ξεκινά εφόσον η/ο νηπιαγωγός εκτιμήσει ότι τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί επαρκώς στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης και έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες βάσεις για την περαιτέρω καλλιέργεια συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.</p>
--	--

### Οργάνωση των σταθερών ομάδων εργασίας

Μια πολύ σημαντική παράμετρος της συγκρότησης των ομάδων εργασίας που λειτουργούν σταθερά αποτελούν και οι επιμέρους ενέργειες που απαιτείται να υλοποιηθούν μετά το σχηματισμό των ομάδων, ώστε να καθορισθεί η **ταυτότητα της ομάδας** και διατηρηθεί η **συνοχή** της. Για τη διαμόρφωση μιας κοινής ταυτότητας της ομάδας τα παιδιά συνεδριάζουν ώστε να αποφασίσουν από κοινού ποιο θα είναι το **όνομα της ομάδας**, να επινοήσουν το **σύνθημα της**, να επιλέξουν το **τραγούδι της**, καθώς και να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν το **σύμβολό** της ή/και τη **σημαία** της. Στη συνέχεια τα παιδιά επιλέγουν τον κοινό χώρο που θα μοιράζεται η ομάδα και προσπαθούν να τον διαμορφώσουν κατάλληλα. Στο σημείο αυτό, τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν που θα αναρτούν τα έργα και τα επιτεύγματα της ομάδας τους και κατασκευάζουν την καρτέλα με τα όνομα και τις φωτογραφίες τους ώστε να είναι ορατά σε όλη την τάξη.

Κρίσιμο είναι αφού ολοκληρώνουν οι ομάδες τις εργασίες τους, αυτές να παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά αφού έχουν ολοκληρώσει τις ενέργειες σχετικά με την ταυτότητα και το χώρο της ομάδας τους, μπορούν να εμπλακούν σε ομαδικά κινητικά παιχνίδια για να χτιστεί σταδιακά το θετικό κλίμα στην ομάδα, να εργαστούν όλοι μαζί για τον κοινό σκοπό, να επιδοκιμάζουν τα επιτεύγματα των άλλων μελών της ομάδας και να χρησιμοποιήσουν τα συνθήματα και τη σημαία της ομάδας τους στην πράξη. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να προάγεται η συνεργασία των ομάδων και να αποφεύγονται συγκρίσεις ή επικρίσεις μεταξύ τους.

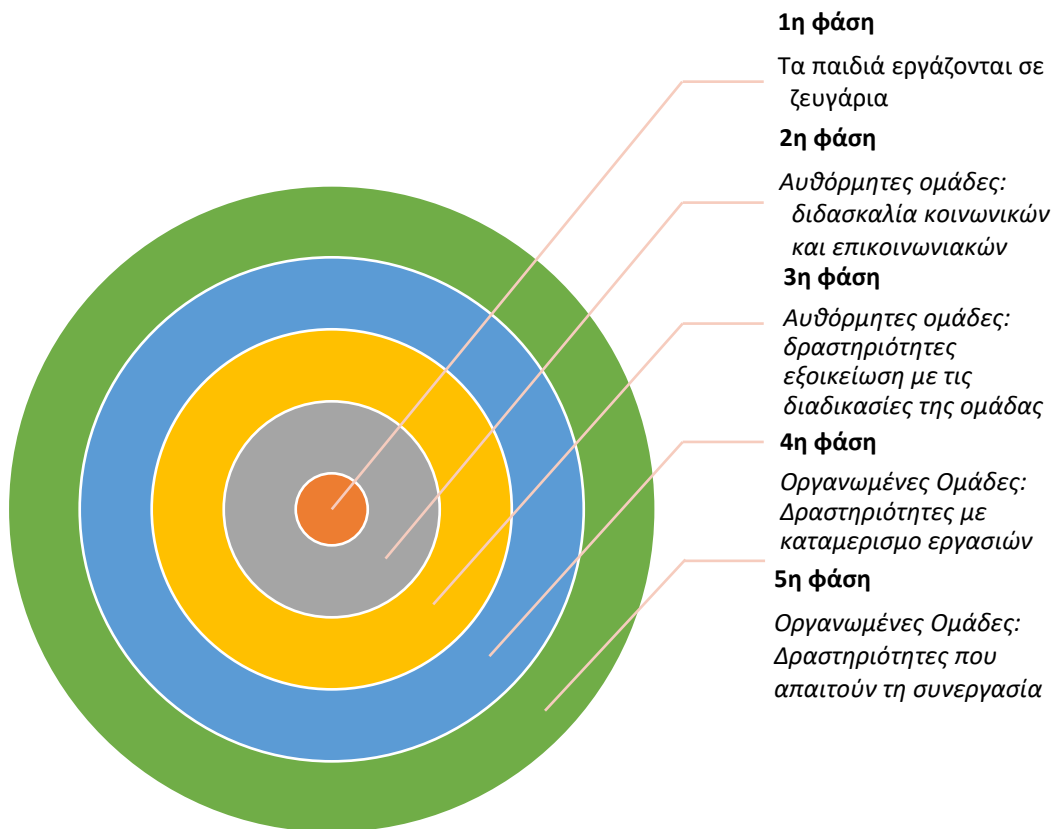
### Φάσεις ανάπτυξης συνεργατικών δραστηριοτήτων

Για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών στις ομάδες, προτείνεται ένα μοντέλο 5 φάσεων (Σχήμα 14) σύμφωνα με το οποίο η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί με την υποστήριξη της/του εκπαιδευτικού (Γιαννίτση & Φιλιππίδη, 2019):

- Στην πρώτη φάση τα παιδιά εργάζονται σε ζευγάρια με σκοπό να αρχίσουν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν περισσότερο συστηματικά με τα άλλα παιδιά.
- Στη δεύτερη φάση τα παιδιά σχηματίζουν αυθόρμητες ομάδες και εργάζονται με στόχο την ανάπτυξη μιας βάσης επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε, ότι δεν είναι σε θέση όλα τα παιδιά να αποδεχτούν το γεγονός ότι δεν θα τους επιλέξει ο αρχηγός της ομάδας που επιθυμούν ή θα προλάβει να τους επιλέξει η/ο αρχηγός άλλης ομάδας από αυτήν που επιθυμούν. Η διαχείριση τέτοιου τύπου ματαιώσεων από τα παιδιά, με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, καθώς θα εξοικειώνονται περισσότερο με τις αυθόρμητες ομάδες, αποτελεί σημαντικό βήμα για να μπορέσουν τα παιδιά να λειτουργήσουν στην ομάδα.
- Στην τρίτη φάση τα παιδιά οργάνωνται ξανά σε τυχαίες ομάδες με σκοπό την εργασία σε σχέση με απλά καθημερινά προβλήματα με παιγνιώδη χαρακτήρα. Στόχος είναι να εξασκήσουν τις

160

- επικοινωνιακές δεξιότητες της προηγούμενης φάσης όπως είναι η επικοινωνία με τους άλλους, η διαπραγμάτευση των ιδεών, το μοίρασμα των υλικών κ.α.
- Στην τέταρτη φάση τα παιδιά οργάνονται σε ανομοιογενείς ομάδες από τη/τον νηπιαγωγό οι οποίες όμως δεν είναι σταθερές και στόχο έχουν να εργαστούν τα παιδιά σε συνεργατικές δραστηριότητες (όπως για παράδειγμα δραστηριότητες συνεργατικής επίλυσης προβλήματος οι οποίες απαιτούν τον καταμερισμό εργασίας) ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με την δεξιότητα ανάληψης και υλοποίησης συγκεκριμένων ρόλων.
  - Τέλος στην πέμπτη φάση σχηματίζονται οι σταθερές ομάδες εργασίας. Τα παιδιά, στις σταθερές ομάδες εργασίας, οργάνονται ώστε να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες εργασίες και να λύσουν πιο σύνθετα προβλήματα, τα οποία προϋποθέτουν τη συνεργασία και την εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες κοινωνικής ρύθμισης όπως είναι η κατανόηση των ατομικών τους αδυναμιών και πλεονεκτημάτων και η κατανόηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών των άλλων, καθώς η ευθύνη και δέσμευση για το συλλογικό έργο και η κατανόηση της αξίας του, προάγεται και προασπίζεται από όλη την ομάδα.



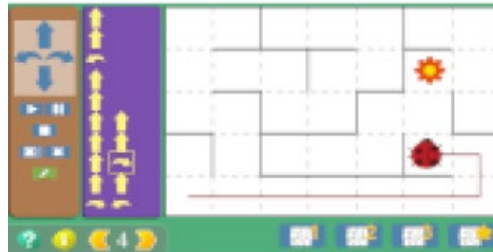
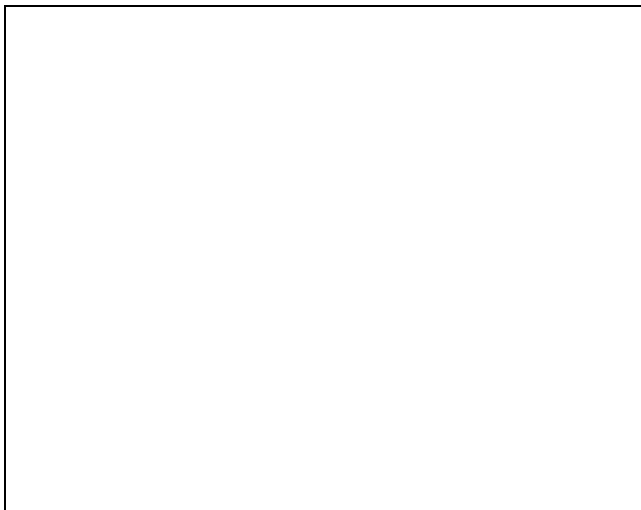
Σχήμα 14 Φάσεις ανάπτυξης συνεργατικών δραστηριοτήτων



Στον Πίνακα 26 περιγράφονται αναλυτικά η τρίτη τέταρτη και πέμπτη φάση ανάπτυξης συνεργαστικών δραστηριοτήτων με τη χρήση εκπαιδευτικής ρομποτικής (Γιαννίτση & Φιλιππίδη 2019).

Πίνακας 26 : Δραστηριότητες διδασκαλίας της συνεργατικής επίλυσης προβλήματος με καταμερισμό εργασίας

<p><b>3<sup>η</sup> Φάση: Συνεργατική επίλυση προβλήματος με καταμερισμό εργασιών για την εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων</b></p> <p>Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες αυθόρμητα και οι ομάδες εργάζονται χωρίς να βλέπουν η μια την άλλη. Στόχος είναι να τα παιδιά να συνεργαστούν τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και στο επίπεδο της τάξης (Εικόνα 26).</p> <p>Η κάθε ομάδα πρέπει να χρησιμοποιήσει τουβλάκια ώστε να φτιάξει μια γέφυρα και ταυτόχρονα πρέπει να αλληλοεπιδράσει με την άλλη ομάδα ώστε τοποθετήσουν τα τουβλάκια τους με τον ίδιο τρόπο και τελικά να φτιάξουν μια παρόμοια κατασκευή.  <i>οι ρόλοι που αξιοποιούνται είναι: ο συνομιλητής με την άλλη ομάδα, ο συντονιστής της κάθε ομάδας και οι κατασκευαστές της γέφυρας.</i></p>	 <p>Εικόνα 26 3η Φάση: Συνεργατική επίλυση προβλήματος με καταμερισμό εργασιών για την εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων</p>
<p><b>4<sup>η</sup> φάση: Επίλυση προβλήματος με καταμερισμό εργασιών στην εκπαιδευτική ρομποτική</b></p> <p>Γίνεται ο σχηματισμός των οργανωμένων ομάδων (τουλάχιστον 3 ατόμων) από τη νηπιαγωγό. Σκοπός της ομάδας είναι να προγραμματίσουν τα παιδιά διαδοχικά το ρομποτ για να ξεκινήσει από την αφετηρία και να φτάσει στον τελικό στόχο, χωρίς να συγκρουστεί με το εμπόδιο που συναντά πάνω στο δάπεδο. Η κατανομή των ρόλων από την εκπαιδευτικό: ένας προγραμματίζει, ένας φτιάχνει το πρόγραμμα του ρομπότ με τις κάρτες αναπαράστασης εντολών του (που έχει εκτυπώσει η εκπαιδευτικός) και ο άλλος βοηθάει (Εικόνα 27). Όπου δεν είναι δυνατή η χρήση ρομπότ μπορούν να αξιοποιηθούν ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα <a href="http://photodentro.edu.gr/lor/">http://photodentro.edu.gr/lor/</a> (Εικόνα 28).</p>	 <p>Εικόνα 27 4η φάση: Επίλυση προβλήματος με καταμερισμό εργασιών στην εκπαιδευτική ρομποτική</p>



Εικόνα 28 Μαθησιακό Αντικείμενο απο το Φωτόδεντρο

**5<sup>η</sup> Φάση: Συνεργατική επίλυση προβλήματος με προγραμματιζόμενα ρομπότ**

Δημιουργία σταθερών ομοιογενειών ομάδων από 3-4 παιδιά από τη νηπιαγωγό.

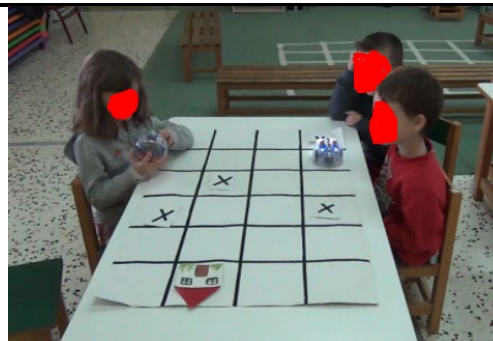
Περιγραφή προβλήματος από την εκπαιδευτικό:

«Τα δύο ρομπότ χάθηκαν και πρέπει να γυρίσουν στο σπίτι τους. Προγραμματίστε τα ρομπότ με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να φτάσουν σπίτι τους χωρίς να πέσουν πάνω στα εμπόδια».

Καθορισμός συνθήκης: «Να ξεκινήσουν τα ρομπότ την ίδια στιγμή και να φτάσουν την ίδια στιγμή στον τελικό στόχο, χωρίς να συγκρουστούν μεταξύ τους στο ενδιάμεσο» (σκοπός να καταστεί το πρόβλημα σύνθετο και να μην είναι εμφανής η λύση του εξαρχής)

Η κατανομή των ρόλων και ο καταμερισμός των εργασιών γίνεται από τα παιδιά χωρίς η/ο νηπιαγωγός να παρεμβεί (Εικόνα 29).

Όπου δεν είναι δυνατή η χρήση ρομπότ μπορούν να αξιοποιηθούν ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα <http://photodentro.edu.gr/lor/> (Εικόνα 30).



Εικόνα 29 5η Φάση: Συνεργατική επίλυση προβλήματος με προγραμματιζόμενα ρομπότ



Εικόνα 30 Μαθησιακό Αντικείμενο απο το Φωτόδεντρο

**Η λειτουργία της ομάδας**

Για την αποτελεσματική οργάνωση των ομάδων και την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και της μάθησης από κοινού, η/ο νηπιαγωγός δίνει έμφαση στον τρόπο της εσωτερικής οργάνωσης και της λειτουργίας των ομάδων. Για το σκοπό αυτό ενθαρρύνει τη θετική αλληλεξάρτηση, την πρόσωπο με

πρόσωπο επικοινωνία, την ατομική ευθύνη και την αυτοαξιολόγηση της ομάδας. Τα στάδια οργάνωσης της λειτουργίας των ομάδων (Σχήμα 15) περιγράφονται στη συνέχεια, αξιοποιώντας ένα πολύ τυπικό παράδειγμα από την θεματολογία του νηπιαγωγείου, την διατροφή, και συγκεκριμένα την «πυραμίδα της διατροφής».

- Το πρώτο στάδιο θα πρέπει να περιλαμβάνει την αρχική **συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης** ώστε να καθορισθεί το θέμα της μελέτης. Είναι πολύ σημαντικό, με την υποστήριξη της/του νηπιαγωγού, τα παιδιά να **κατανοήσουν το θέμα και το στόχο της εργασίας** που αναλαμβάνουν από κοινού και να θέσουν τα **κριτήρια επιτυχίας για την αξιολόγηση** της δουλειά τους. Στο παράδειγμα μας τα παιδιά θα πρέπει να κατασκευάσουν με την τεχνική του κολλάζ την πυραμίδα της διατροφής.
- Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την **επιλογή του χώρου εργασίας** της κάθε ομάδας και τη διαμόρφωση του, ώστε να διευκολυνθεί η ομάδα τόσο στις επιμέρους εργασίας της όσο και στην επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών της.
- Στο τρίτο στάδιο γίνεται η **επιλογή των θεμάτων** που πρέπει να εξεταστούν από τις επιμέρους ομάδες, και τα παιδιά συζητούν για το ποια είναι τα **βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν** ώστε να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους, ποια εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν κτλ. Για το παράδειγμα μας, στο τρίτο στάδιο η κάθε ομάδα θα πρέπει να αναλάβει από μια κατηγορία τροφίμων (όπως δημητριακά, φρούτα, λαχανικά, γαλακτοκομικά), και στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα πρέπει να συζητήσει και να αποφασίσει με ποια εργαλεία θα εργαστεί (υπολογιστής, εκτυπωτής, κόλλες, ψαλίδια), ποιες πηγές θα αξιοποιήσει για να βρει τις πληροφορίες που τις χρειάζεται (διαδίκτυο, περιοδικά εφημερίδες, άλλο έντυπο και ψηφιακό υλικό που έχουν τα παιδιά στο σχολείο).
- Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η **κατανομή των ρόλων και ο καταμερισμός των εργασιών** ανάμεσα στα μέλη των ομάδων (Πίνακας 27). Ο καταμερισμός των εργασιών μπορεί να γίνει από τα ίδια τα παιδιά χωρίς την παρέμβαση της/του νηπιαγωγού ή με τη συμμετοχή του, η οποία όμως θα πρέπει να περιορίζεται σε υποστηρικτικό ή συμβουλευτικό ρόλο. Συγκεκριμένα, το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο και συνεπώς αναλαμβάνει την ευθύνη για το συγκεκριμένο μέρος/ κομμάτι της εργασίας που πρέπει να υλοποιηθεί. Η τεχνική κατανομής και **ανάληψης ρόλων των παιδιών στην ομάδα**, ενισχύει την οργάνωσή της και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών στη λειτουργία των σταθερών ομάδων. Με την τεχνική αυτή το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη εργασία μέσα στην ομάδα, γνωρίζει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του, αλλά και των υπολοίπων και έτσι είναι σε θέση να συγκεντρωθεί στη δουλειά του, αλλά και να **αναπτύξει αλληλεπιδράσεις και με τα υπόλοιπα μέλη σε ένα κλίμα θετικής συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και σεβασμού των άλλων**. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν το ρόλο τους και να δεσμεύονται ουσιαστικά με αυτόν, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Οι ρόλοι μέσα στην ομάδα δεν είναι σταθεροί, αλλά εναλλάσσονται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας ώστε τα παιδιά να μπορούν να εργαστούν σε όλους τους ρόλους της ομάδας και να συνεργαστούν ομαλά με τα μέλη της και σε ένα δημοκρατικό και ισότιμο και δίκαιο περιβάλλον.

Πίνακας 27 Οι πιο συνηθισμένοι ρόλοι, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην προσχολική εκπαίδευση (Kagan, 1994)

Ρόλος	Αρμοδιότητες
-------	--------------

Συντονιστής	Αναλαμβάνει το συντονισμό της λειτουργίας της ομάδας, φροντίζει να συμμετέχουν όλοι και θυμίζει στα μέλη της ομάδας τι πρέπει να κάνει ο καθένας
Γραμματέας	Η/Ο γραμματέας «γράφει» ό,τι του λέει η ομάδα. Οι καταγραφές γίνονται με όποιο τρόπο μπορεί η ομάδα να τις κάνει (τα παιδιά ενισχύονται να χρησιμοποιούν γράμματα, σύμβολα, σχήματα, φωτογραφικό υλικό).
Εικονογράφος	Η/Ο εικονογράφος κάνει τις ζωγραφιές της ομάδας
Υπεύθυνου ησυχίας	Υπενθυμίζει στην ομάδα να κάνει ησυχία ώστε να μην ενοχλεί τις άλλες ομάδες
Υπεύθυνου υλικών	Προμηθεύει την ομάδα με τα υλικά που χρειάζεται για τις δραστηριότητες της
Υπεύθυνος Επικοινωνίας	Η/Ο υπεύθυνος επικοινωνίας είναι αυτός που αναλαμβάνει να συνομιλεί με τις άλλες ομάδες ή με την/τον νηπιαγωγό, όταν η ομάδα το κρίνει απαραίτητο
Παρουσιαστής	Η/Ο παρουσιάστρια/τής αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην τάξη το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας του αλλά και τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν τα μέλη της. Μπορεί, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και τις συνθήκες του έργου να οριστούν και βοηθοί στην παρουσίαση.
Χρονομέτρης	Η/Ο χρονομέτρης υπενθυμίζει τον χρόνο στα μέλη της ομάδας χρησιμοποιώντας κλεψύδρες ή άλλους τρόπους μέτρησης του χρόνου.

Σε αντιστοιχία πάντα με το δικό μας παράδειγμα μετά την ανάληψη των ρόλων, το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει και τα καθήκοντα του, να βρει δηλαδή και να συνεισφέρει στην ομάδα με ένα τρόφιμο από την κατηγορία τροφίμων που τους έχει ανατεθεί.

-Στο πέμπτο στάδιο τα μέλη της ομάδας εργάζονται ώστε **να φέρουν εις πέρας την εργασία και τα καθήκοντά τους**. Αρκετά κρίσιμο στο στάδιο αυτό είναι το κάθε παιδί να αισθάνεται την ασφάλεια μέσα στην ομάδα να αναζητήσει βοήθεια από τα υπόλοιπα μέλη ή και την/τον νηπιαγωγό. Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η εργασία που έχουν αναλάβει θα επηρεάσει την ποιότητα της συλλογικής εργασία όλης της ομάδας οπότε θα πρέπει να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά ή και οι ομάδες μεταξύ τους, ώστε να αποφασίσουν αν θα αναζητήσουν υλικό στο διαδίκτυο ή σε έντυπο υλικό, ποια τροφή ψάχνει ο καθένας ώστε να μην επαναλαμβάνονται κτλ.

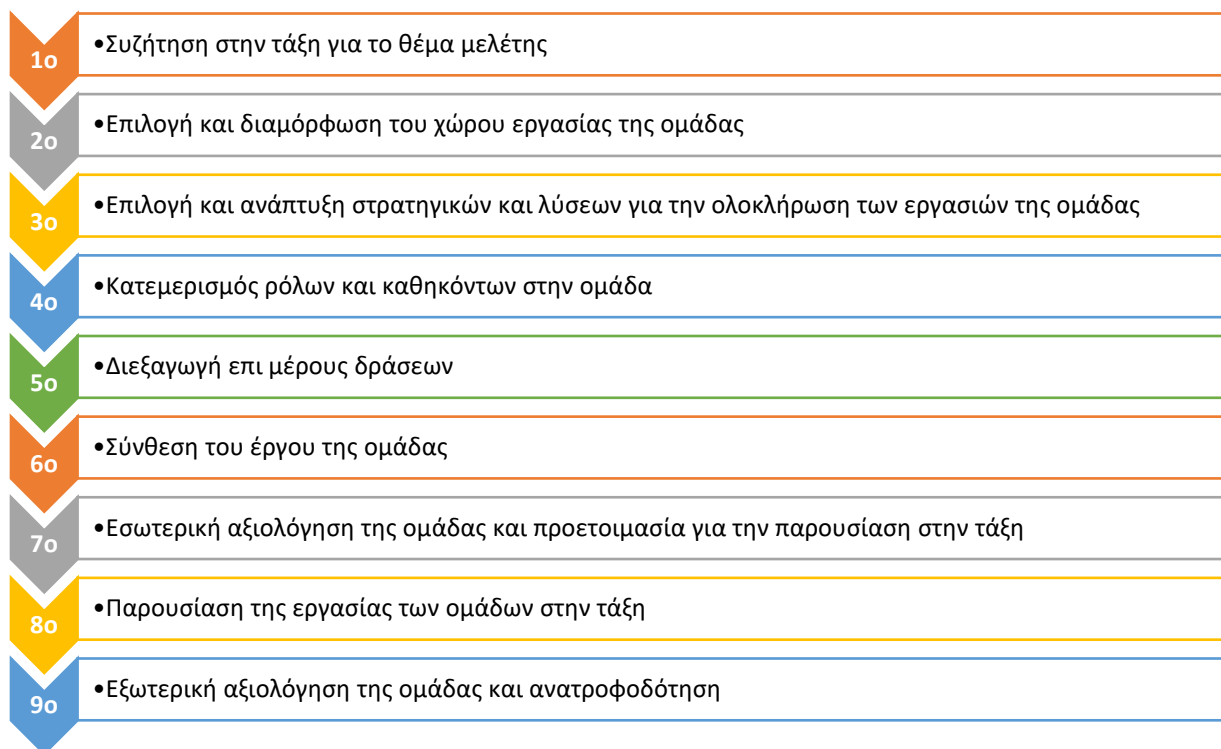
-Στο επόμενο στάδιο τα παιδιά αξιοποιούν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες κάνοντας τη **σύνθεση του έργου της ομάδας**, αναζητώντας ταυτόχρονα λύσεις και συμβουλές από τις/τους συνεργάτες τους σε τυχόν προβλήματα και εμπόδια που αντιμετώπισαν. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά δημιουργούν το κολλάζ της ομάδας τους, διορθώνουν τυχόν λάθη, για παράδειγμα αντικαθιστούν τροφές που μπορεί να τις έχουν δυο φορές, ώστε να δημιουργηθεί ολοκληρωμένα η κατηγορία με τις διαφορετικές τροφές που βρήκε το κάθε μέλος της ομάδας.

-Στο έβδομο στάδιο γίνεται **εσωτερική αξιολόγηση** της ομάδας και η **προετοιμασία για την παρουσίαση** στην τάξη. Τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται ώστε να αποφασίσουν από κοινού σε ποια σημεία θα δώσουν έμφαση, και με ποιο τρόπο και με ποια μέσα θα γίνει η παρουσίαση τους. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση και παρουσίαση δεν αφορά μόνο στο τελικό παράγωγο της ομάδας αλλά και στην πορεία της εργασίας ως προς την επίτευξη του έργου, όπως επίσης και την ίδια τη φύση της συνεργασίας και τα προβλήματα ή τους παράγοντες επιτυχίας.

-Στο όγδοο στάδιο γίνονται οι παρουσιάσεις των ομάδων και στο ένατο η εξωτερική τους αξιολόγηση από την ολομέλεια της τάξης και την/τον νηπιαγωγό, με βάση τα κριτήρια που έχουν



συμφωνηθεί από όλους μαζί στο πρώτο βήμα της διαδικασίας (όπως για παράδειγμα να έχουν ολοκληρώσει και συνθέσει όλες οι ομάδες την κατηγορία των τροφίμων που έχουν αναλάβει, εάν έχουν μιλήσει όλα τα μέλη, εάν οι αποφάσεις πάρθηκαν δημοκρατικά, κτλ.). Τα κριτήρια μπορεί να αφορούν τόσο την επίτευξη των στόχων των εργασιών όσο και τη λειτουργία των ομάδων. Πολύ σημαντικό σημείο στο τελευταίο στάδιο είναι τα παιδιά να λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση ώστε να μπορούν να θέσουν νέους στόχους για τη βελτίωση της λειτουργίας της ομάδας τους και να μην αναπτύσσουν ανταγωνισμό ή επικριτική διάθεση, για την προσπάθεια που μόλις ολοκλήρωσαν.



Σχήμα 15 Στάδια Οργάνωσης Ομάδων

### Αξιολόγηση της ομάδας

Η **αξιολόγηση, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση της ομάδας**, όχι μόνο σε ότι αφορά τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες και την επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος, αλλά και σε σχέση με την εξέλιξη των συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μελών, αποτελεί κομβικό σημείο για τη συνεργατική μάθηση. Η αξιολόγηση στην ομάδα είναι μια διαδικασία ή οποία εξελίσσεται και όσο περνά ο χρόνος γίνεται πιο στοχευμένα και πιο αποτελεσματικά. Τα παιδιά χρησιμοποιούν κριτήρια και εργαλεία για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες τους για επικοινωνία και συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, αλλά και για την ολοκλήρωση των καθηκόντων και των επιμέρους δράσεων που έχουν να αναλάβει να φέρουν εις πέρας. Τα παιδιά υποστηρίζονται από τις/τους

νηπιαγωγούς ώστε να μάθουν να δέχονται την αξιολόγηση τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους ίδιους χωρίς να επηρεάζεται το θετικό κλίμα της ομάδας και της τάξης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη Μάθηση). Εξοικειώνονται στο να διατυπώνουν ερωτήματα ώστε να λάβουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση με σκοπό να μπορούν να βελτιώσουν η δουλειά τους. Τέλος τα παιδιά εκπαιδεύονται σταδιακά να χρησιμοποιούν κατάλληλα τα κριτήρια αξιολόγησης, τόσο για τη δουλειά τους όσο και για τη δουλειά των άλλων και *μαθαίνουν* να αξιολογούν χωρίς να επηρεάζονται από φιλικές σχέσεις και προτιμήσεις ή εγωκεντρικά χαρακτηριστικά. Σχετικά παραδείγματα αξιολόγησης της ομάδας περιγράφονται στον Πίνακα 28.

Πίνακας 28 Παραδείγματα αξιολόγησης της ομάδας

<p><b>Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης</b></p> <p>Η/Ο νηπιαγωγός έχει αναπαραστήσει την ομάδα σε ένα χαρτόνι και χρησιμοποιεί τις φωτογραφίες των παιδιών για την αυτοαξιολόγησή τους. Το κάθε μέλος της ομάδας τοποθετεί τη φωτογραφία του στην ομάδα και αξιολογεί το εαυτό του σχετικά με την εμπλοκή στις εργασίες της ομάδας του, χρησιμοποιώντας μανταλάκια με χρώματα (κόκκινο: «καθόλου ευχαριστημένος/η-», κίτρινο: «ευχαριστημένη/ος», «πράσινο: «πολύ ευχαριστημένος/η»). Τα παιδιά παροτρύνονται να αιτιολογήσουν και να σχολιάζουν τις επιλογές τους (Εικόνα 31).</p>	
<p><b>Δραστηριότητες αξιολόγησης ομοτίμων</b></p> <p>Οι δραστηριότητες αυτές ακολουθούν την ίδια λογική με τις προηγούμενες με την διαφορά ότι σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά θα πρέπει να τοποθετήσουν τα μανταλάκια πάνω από τις φωτογραφίες των μελών της ομάδας τους και όχι στην δικιά τους και να σχολιάσουν αντίστοιχα την εμπλοκή τους (Εικόνα 32).</p>	
<p><b>Δραστηριότητες αξιολόγησης της ομάδας</b></p> <p>Η αξιολόγηση της συμμετοχής στην ομάδα ή της εναλλαγής των ρόλων μέσα σε αυτήν μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση καρτέλας αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά χρώματα και σύμβολα που απεικονίζουν συναισθήματα όπως φαίνεται στο παράδειγμα (Εικόνα 33). Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να ποικίλουν και συναποφασίζονται με τα παιδιά. Συνήθως περιλαμβάνουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της ομάδας, την ευγένεια, την βοήθεια προς τους άλλους, την τήρηση των κανόνων, κτλ.</p>	

Εικόνα 31 Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Εικόνα 32 Δραστηριότητα Αξιολόγησης Ομοτίμων

Εικόνα 33 Εργαλείο για την Ψηφιακή Αξιολόγηση της Ομάδας  
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/10774?locale=e1>

**Βασικά ερωτήματα αναστοχασμού για τα παιδιά:**

- ✓ Βοήθησα τις/τους συμμαθήτριες/τές μου; Πως το ξέρω;
- ✓ Ολοκλήρωσα τα καθήκοντά μου σύμφωνα με τις οδηγίες ώστε να βοηθήσω την ομάδα; Πως το ξέρω;
- ✓ Με ποιον συνεργάστηκα περισσότερο και γιατί;
- ✓ Άκουγα τι μου έλεγαν οι συμμαθήτριες/τές μου;
- ✓ Μοιράστηκα τα υλικά και τα εργαλεία που έπρεπε να χρησιμοποιήσω;
- ✓ Ήμουν ευγενικός σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας;
- ✓ Ένωσα χαρά και ικανοποίηση από τη συμμετοχή μου στην ομάδα; Γιατί;
- ✓ Με ικανοποίησε το αποτέλεσμα της δουλειάς στην ομάδα; Γιατί;
- ✓ Αν το ξαναέκανα τι θα άλλαζα; Τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ; Τι μπορεί να κάνει η ομάδα για να βελτιώσει τη δουλειά της;

*Ανάπτυξη σχέσεων και δεξιοτήτων*

Για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και την αποτελεσματική συνεργατική μάθηση, είναι βασικό να γίνει αναφορά στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης των μελών στις ομάδες. Η ανάλυση αυτή αφορά κατά κύριο λόγο στις έννοιες της **συνεργατικότητας**, της **συλλογικότητας**, και της **αλληλεξάρτησης**. Η συνεργασία είναι δυνατόν να υπάρχει ανάμεσα σε άτομα που αναλαμβάνουν ένα ξεχωριστό κομμάτι ενός συνολικού έργου κάτω από ένα κοινό σκοπό, ενώ η συλλογικότητα προϋποθέτει μεγαλύτερο βαθμό αλληλεξάρτησης επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, καθώς και ταύτισης/δέσμευσης με το κοινό στόχο της ομάδας. Το αποτέλεσμα της συλλογική εργασίας αποτελεί προϊόν σύνθεσης και όχι καταμερισμού εργασιών. Έτσι, η αποτελεσματικότητα της ομάδας δεν εξασφαλίζεται αυτόματα από την δημιουργία των ομάδων, απαιτείται να γίνουν μια σειρά και διαδικασίες (βλ. μοντέλο ανάπτυξης συνεργατικών δραστηριοτήτων Σχήμα 14) ενώ κρίνεται απαραίτητη η από κοινού προσπάθεια παιδιών και νηπιαγωγού.

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια ομάδα στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης θα πρέπει να υπάρχουν και συνεπώς να καλλιεργηθούν μεταξύ των μελών της ομάδας μια σειρά από **προϋποθέσεις** (Johnson & Johnson, 1999· Kagan, 1994) (Πίνακας 29): (α) θετική αλληλεξάρτηση, (β) ισότιμη συμμετοχή, (γ) ατομική ευθύνη, (δ) προωθητική αλληλεπίδραση, (ε) η ταυτόχρονη αλληλεπίδραση, (στ) ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, και (ζ) η συνεχής εξέλιξη της ομάδας.

*Πίνακας 29 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας*

<p>Θετική Αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας</p>	<p>Η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας είναι η πιο κρίσιμη προϋπόθεση για την ομαλή συνεργασία των μελών της ομάδας. Για την αποτελεσματική ανάπτυξη της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ της ομάδας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η/ο νηπιαγωγός. Θα πρέπει να σχεδιάσει κατάλληλα τη συνεργατική δραστηριότητα και στη συνέχεια να βοηθήσει στην ανάληψη μιας <b>συγκεκριμένης</b> εργασίας στην ομάδα, να δώσει όλες τις απαραίτητες εξηγήσεις ώστε η εργασία αυτή να γίνει <b>κατανοητή</b> από όλα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια διευκολύνει τον προσδιορισμό του <b>κοινού στόχου</b> από όλους, ώστε να οδηγείται η ομάδα στην αναζήτηση κοινών στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων και την ολοκλήρωση της ανατιθέμενης εργασίας.</p> <p>Παραδείγματα τεχνικών ανάπτυξης θετικής αλληλεξάρτησης μέσα στην ομάδα:</p>
---	---

Ισότιμη συμμετοχή	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Μοίρασμα των πληροφοριών ή των υλικών ή των εργαλείων που πρέπει να συνδυαστούν για τη ολοκλήρωση μιας εργασίας</li> <li>✓ Καταμερισμός των ρόλων και των εργασιών ώστε να υπάρχει ουσιαστική και θετική σύνδεση μεταξύ τους</li> <li>✓ Διαμόρφωση μιας κοινής ταυτότητας με το όνομα της ομάδας, το σύνθημα της, το τραγούδι της, το σύμβολό της ή τη σημαία της</li> <li>✓ Ο κοινός χώρος που μοιράζεται η ομάδα και η διαμόρφωση του ώστε να ενισχύεται η συνεργασία και η λειτουργία της</li> <li>✓ Ανάπτυξη στρατηγικών αποφυγής εμποδίων και κινδύνων από κοινού μέσα από παιχνίδια ρόλων ή φανταστικά σενάρια ή ανταγωνιστικά παιχνίδια μεταξύ διαφορετικών ομάδων</li> <li>✓ Οι πανηγυρισμοί των μελών της ομάδας για την επίτευξη των επιμέρους ατομικών και ομαδικών στόχων, οι οποίοι όμως θα πρέπει να μην δημιουργούν ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων. Η διαμόρφωση κριτηρίων μεταξύ των ομάδων για τον προσδιορισμό των πανηγυρισμών αποτελεί σημαντική διαδικασία που βοηθά γενικότερα τα παιδιά στη διαχείριση της συμπεριφοράς.</li> </ul> <p>Για να επιτευχθεί η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας και να δημιουργηθούν ουσιαστικές σχέσεις χρειάζεται η ομάδα να δουλέψει αρκετά και σε βάθος χρόνου</p> <p>Όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στις εργασίες της ομάδας ώστε να δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες για μάθηση και συνεργασία.</p>
Ατομική ευθύνη	<p>Η ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας για την επίτευξη του κοινού στόχου πρέπει να γίνεται με τη μορφή ανατροφοδότησης μετά το τέλος των επιμέρους εργασιών, ώστε να είναι σε θέση το κάθε παιδί να αναγνωρίζει το πως η εργασία που ανέλαβε ολοκληρώθηκε και πως βοήθησε τον κοινό στόχο της ομάδας.</p>
Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών	<p>Η προωθητική αλληλεπίδραση αφορά στη βοήθεια που παρέχεται μεταξύ των μελών της ομάδας, την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων, πληροφοριών και υλικών, καθώς και την ανατροφοδότηση μεταξύ τους για την επίτευξη του κοινού στόχου.</p> <p>Παραδείγματα τεχνικής ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα είναι το μοντέλο ενεργού ακροατή και ομιλητή και ανταλλαγή των ρόλων αυτών, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να ακούν ουσιαστικά τους ομότιμους τους.</p>
Ταυτόχρονη αλληλεπίδραση	<p>Με την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση τα παιδιά δεν χρειάζεται να περιμένουν ώστε να ενεργοποιηθούν και να αναλάβουν το ρόλο τους, με αποτέλεσμα να αποκτούν μεγαλύτερο κίνητρο και να μην αισθάνονται ότι χάνουν χρόνο περιμένοντας τους άλλους.</p>
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	<p>Η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών είναι κομβική και επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθώς και με την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, την αποφυγή του ανταγωνισμού, με το να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, και να επιλύουν αποτελεσματικά και όσο το δυνατόν αυτόνομα τις διαφωνίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ τους.</p>
Εξέλιξη της ομάδας	<p>Για την εξέλιξη της ομάδας τα παιδιά εξασκούνται στην αυτοαξιολόγηση της ομάδας και των μελών της.</p> <p>Σημαντικές προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση είναι:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>α. να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται,</li> <li>β. να ενισχύει η/ο νηπιαγωγός την αξιολόγηση με κατάλληλες ερωτήσεις,</li> <li>γ. να γίνεται συστηματικά και να ενισχύεται ο θετικός ρόλος της για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της ομάδας.</li> </ol>



	<p>Το περιεχόμενο της αξιολόγησης περιλαμβάνει:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν την ποιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας,</li> <li>2. Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τη/τον νηπιαγωγό σχετικά με τον τρόπο εργασίας τους,</li> <li>3. Οι ομάδες θέτουν στόχους για τη βελτίωσή τους,</li> <li>4. Όλες οι ομάδες αξιολογούν τη λειτουργία ολόκληρης της τάξης,</li> <li>5. Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν τους πανηγυρισμούς της ομάδας.</li> </ol>
--	---

#### *Τεχνικές ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων*

Οι συνεργατικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τόσο τις επικοινωνιακές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Θεωρούνται σημαντικές για την ομαλή λειτουργία των ομάδων, αλλά δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα επαρκώς από τα παιδιά στην προσχολική ηλικία (Johnson & Johnson, 2003). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να καλλιεργούνται με συστηματικό τρόπο από τις/τους νηπιαγωγούς, μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αξιοποιούνται και όλες οι ευκαιρίες που προκύπτουν στην καθημερινότητα της τάξης του νηπιαγωγείου, ώστε τα παιδιά να εξασκούν σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες τις δεξιότητες αυτές. Η εκπαίδευση των παιδιών για την ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων, παρότι είναι πολύ σημαντική, μπορεί να φανεί κουραστική στα παιδιά διότι απαιτείται συνεχής εξάσκηση και αρκετός χρόνος για να τις αποκτήσουν (Kagan, 1994). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό η/ο νηπιαγωγός να αξιοποιεί διάφορες τεχνικές ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων οι οποίες βασίζονται κυρίως στους έξι τομείς δεξιοτήτων σύμφωνα με τον Kagan (1994) (Σχήμα 16). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων δεξιοτήτων αποτελούν: η προσεκτική και ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή σε συζητήσεις εκ περιτροπής, η ανάληψη ρόλων και καθηκόντων, η ευελιξία κατά τη διαδικασία σύνθεσης απόψεων, η διατύπωση λόγου στην ομάδα, η διαπραγμάτευση και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η λήψη αποφάσεων και τέλος η αναζήτηση καθώς και η παροχή βοήθειας (Johnson & Johnson, 2003· Κοσσυβάκη, 2003· Ματσαγγούρας, 2000).

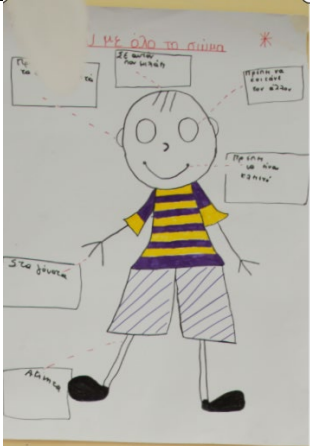
Ενδεικτική τεχνική ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η «προθέρμανση» στην περιοχή της συζήτησης ή σε όποιο χώρο συμφωνήσουν τα παιδιά με την/τον νηπιαγωγό. Η/Ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να αναπτύξουν ανά δυο συζήτηση πάνω σε ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά, και να ανταλλάξουν μεταξύ τους πληροφορίες. Στη επόμενη φάση, γίνεται εναλλαγή των ζευγαριών και το μέλος της κάθε ομάδας πρέπει να ανακεφαλαιώσει όσα του είπε η/ο προηγούμενη/ος συνομιλήτρια/τής του, και στη συνέχεια να προσθέσει και τις δικές του πληροφορίες στον καινούργιο συνομιλητή.



Σχήμα 16 Ικανότητες για τη συνεργατική μάθηση

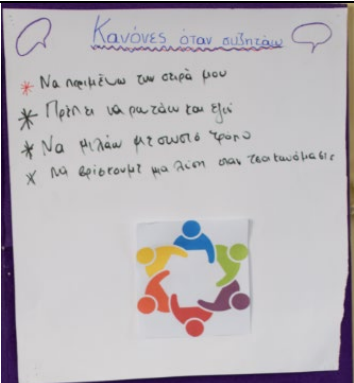
Άλλη μια προτεινόμενη τεχνική είναι αυτή που εστιάζει στον **ενεργό-προσεκτικό ακροατή**. Η/Ο νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά θέτει βασικούς κανόνες συζήτησης και στη συνέχεια τα παιδιά τις εξασκούν. Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να δοκιμάσουν σε παιχνίδια ρόλων να εφαρμόσουν τους κανόνες αυτούς ή να μην τους εφαρμόσουν, και στη συνέχεια να περιγράψουν την εμπειρία τους επιχειρηματολογώντας και αιτιολογώντας για το ποιοι κανόνες είναι χρήσιμοι και ποιοι ενδεχομένως όχι σε μια συζήτηση. Επίσης, συζητά με τα παιδιά για το πώς πρέπει να ρωτάμε τον συνομιλητή κάτι ή για το πώς του απευθυνόμαστε, σε διαφορετικές περιστάσεις. Συζητά με τα παιδιά σε σχέση με προτάσεις- φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιούν ώστε να απευθύνονται με ευγενικό τρόπο στους συνομιλητές τους, όπως «Μου αρέσει...», «Αναρωτιέμαι...», «Προτείνω...» και φτιάχνουν καρτέλες με αυτές τις φράσεις ως σύστημα αναφοράς στην περιοχή της συζήτησης (Πίνακας 30).

Πίνακας 30 Παράδειγμα Δραστηριότητας για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων

<p>Η/Ο καλός Ακροατής: Συζήτηση και συμπλήρωση πάνω στο σώμα ενός ακροατή για το τι πρέπει να κάνει όταν συνομιλεί με κάποιον π.χ. όταν συζητώ με τον άλλον «τα αυτιά μου ακούν», «το μυαλό σκέφτεται», «τα μάτια κοιτούν» και τα «χέρια και τα πόδια μου προσέχουν και αυτά».</p>	
--	---

Ο χειρισμός των συγκρούσεων με αυτόνομο τρόπο από τα παιδιά, σταδιακά χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ενισχύει την ανάπτυξη αυτορρύθμισης, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών, και λειτουργεί πολύ θετικά στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των ομάδων. Η/Ο νηπιαγωγός οργανώνει πολύ συχνά δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων συζητώντας με τα παιδιά για εργαλεία σκέψης και επίλυσης προβλήματος (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη Ικανοτήτων). Επίσης αξιοποιεί συστηματικά με τα παιδιά την τεχνική του καταγισμού ιδεών για την επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων, προτείνοντας συγκεκριμένες ιδέες όπως «να συγκεντρώνουμε πληροφορίες μέσω της συζήτησης μας για την διαφωνία μας», «να εντοπίζουμε το πρόβλημα», «να προτείνουμε λύσεις», «να ακούμε προσεκτικά τα επιχειρήματα και τα παράπονα των άλλων» (Πίνακας 31).

Πίνακας 31 Παράδειγμα Δραστηριότητας για τη διαχείριση της τάξης

<p>Κανόνες επικοινωνίας για την επίλυση συγκρούσεων          Συζήτηση και διαμόρφωση κανόνων επικοινωνίας, μέσω αναπαράστασης ενός «λανθασμένου» διαλόγου (η/ο νηπιαγωγός με τη χρήση της κούκλας και τη δραματοποίηση ενός περιστατικού, περιγράφει στα παιδιά τον λάθος τρόπο επικοινωνίας και τα παιδιά τη διορθώνουν)</p>	
---	---

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού στη συνεργατική μάθηση χαρακτηρίζεται κυρίως ως διευκολυντικός, καθώς υποστηρίζει τα παιδιά στο πέρασμα από διάφορες μορφές συνεργατικής αλληλεπίδρασης και εργασίας (Laal & Laal, 2012). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και διαμορφώνουν κριτήρια για τη συγκρότηση των ομάδων, ώστε να διασφαλίσουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Επίσης, υποστηρίζουν τα παιδιά ώστε να εξοικειωθούν σταδιακά με διαφορετικούς ρόλους στην ομάδα με στόχο να αναπτύξουν και να εξασκήσουν πολλαπλές δεξιότητες. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της/του νηπιαγωγού στη διαδικασία αποτίμησης του έργου της ομάδας και των συνεργατικών δεξιοτήτων και στάσεων που έχουν αναπτυχθεί, τόσο στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ομάδας όσο και κατά την παρουσίαση του έργου της στην τάξη, με έμφαση στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Vasileiadou, 2009).

Μια ακόμη πολύ σημαντική παράμετρος στο ρόλο της/του νηπιαγωγού αφορά στην επιλογή και στο σχεδιασμό κατάλληλων συνεργατικών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να εμπλακούν ενεργά, να εκφράσουν λεκτικά τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, να διαπραγματευθούν με τους ομότιμους συνεργάτες τους, και να μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια και να αξιοποιήσουν το υλικό που έχουν στη διάθεση τους, στο περιβάλλον τους, ώστε να κατακτήσουν συνεργατικά τη μάθηση με ενεργητικό και νοηματοδοτημένο τρόπο. Οι δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος και συγκεκριμένα συνεργατικής επίλυσης προβλήματος είναι αυτές που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν με βάση εσωτερικά κίνητρα, να αναπτύξουν ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, να αξιοποιήσουν επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και να δεσμευθούν ουσιαστικά στις επιμέρους εργασίες της ομάδας. Η/Ο νηπιαγωγός σχεδιάζει δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν την αξιοποίηση εδραιωμένων γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα παιδιά, μπορούν να αναλυθούν σε βήματα ή σε επιμέρους έργα, υποστηρίζουν τη χρήση ποικίλων εργαλείων και μέσων, και ενεργοποιούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, ώστε να καταστούν ικανά να επιλύσουν ένα πρόβλημα πιο **αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα απ' ότι λειτουργώντας ατομικά.**

Συγκεκριμένα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι νηπιαγωγοί κατά την οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων είναι (Hall, 2013· Kamga et al., 2016):

- Η προαγωγή της επικοινωνίας ανάμεσα στις μαθήτριες και στους μαθητές για την οργάνωση των επιμέρους έργων και δράσεων, που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.
- Η ενίσχυση της ανατροφοδότησης και η υποστήριξη των μαθητριών/μαθητών να διατυπώνουν ερωτήσεις σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Βασικό χαρακτηριστικό της δραστηριότητας είναι να απαιτείται η διατύπωση ερωτημάτων και η συνεχής ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, για να διατηρείται η κοινή κατανόηση σε σχέση με το έργο, τους στόχους και τα καθήκοντα των μελών σε όλα τα στάδια της δραστηριότητας και να αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της εργασίας στο τέλος της δραστηριότητας.
- Η προϋπόθεση της κοινής και συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη του έργου και την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.
- Η διαπραγμάτευση και συμφωνία μεταξύ των παιδιών για την οργάνωση των επιμέρους εργασιών, το περιεχόμενο τους, τις στρατηγικές που χρειάζεται να αναπτύξουν και τα εργαλεία που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή τους.
- Η **οργάνωση των παιδιών σε μικρές ομάδες.**
- Η **επίλυση προβλημάτων** ή η **παραγωγή έργων**, των οποίων η λύση δεν είναι προφανής ή αυτονόητη.



- Η χρήση καινοτόμων εργαλείων και μέσων όπως είναι τα ψηφιακά εργαλεία.
- Η εμπλοκή σε **καινοτόμες δραστηριότητες**, το περιεχόμενο των οποίων δεν είναι γνωστό από πριν στα παιδιά αλλά πηγάζει από τα ενδιαφέροντά τους,
- Η ύπαρξη ενός **σεναρίου** που λειτουργεί ως οδηγός ώστε τα παιδιά να μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν το στόχο της δραστηριότητας, να μπορούν να κάνουν την κατανομή της εργασίας αυτόνομα και να αποκτήσουν κίνητρο για το πρόβλημα προς επίλυση.
- Η εύστοχη **κατανομή των ρόλων** μέσα από το σενάριο της δραστηριότητας.
- Ο πρακτικός χαρακτήρας του έργου, υπό την έννοια ότι μπορεί να επιμεριστεί σε μικρότερες δράσεις και προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών καθώς και το χειρισμό εργαλείων.

Συνεπώς ο ρόλος της/του νηπιαγωγού είναι αρκετά κρίσιμος και ταυτόχρονα αρκετά απαιτητικός σύμφωνα με τις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης. Συνοψίζοντας, βασική επιδίωξή του αποτελεί η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων για τη λειτουργία των ομάδων. Η δημιουργία θετικού κλίματος και η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, καθώς και οργάνωση του χώρου και των υλικών της τάξης είναι απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων (Γερμανός, 2011· Ζισορούλου, 2019). Η/Ο νηπιαγωγός συγκεκριμένα:

- Οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με κατάλληλο τρόπο ώστε να λειτουργήσει επιτυχώς η συνεργατική μάθηση.
- Επιλέγει δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά.
- Λειτουργεί ως συνεργάτης και παρέχει την κατάλληλη βοήθεια όταν και όπου είναι απαραίτητη στα παιδιά.
- Παρέχει, στο μέτρο του δυνατού, δυνατότητες ελευθερίας στα παιδιά και τις ομάδες (όπως για παράδειγμα δίνει στα παιδιά επιλογές). Αλλάζει το ρόλο της/του και παραχωρεί μεγάλο μέρος ευθύνης στα παιδιά ( για παράδειγμα τους παραχωρεί το δικαίωμα να επιλέξουν τους συνεργάτες τους ή να κάνουν τον καταμερισμό των εργασιών)
- Προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.
- Βρίσκεται δίπλα στα παιδιά αλλά δεν τα καθοδηγεί και δεν παρεμβαίνει αν τα παιδιά δεν το ζητήσουν ή δεν κρίνεται απόλυτα απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.
- Διαμορφώνει θετικό κλίμα στην τάξη και δημιουργηθεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αναζητήσεις και διαπραγμάτευση.
- Ορίζει τις εργασίες και τους στόχους με ξεκάθαρο τρόπο μαζί με τα παιδιά, στην ολομέλεια και στις ομάδες.
- Ενισχύει τη θετική αυτοαντίληψη των παιδιών, τόσο με τη λεκτική όσο και με τη λεκτική επικοινωνία.
- Εμπυλώνει τις ομάδες και τις στηρίζει με θετικό τρόπο.
- Θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ομάδων.
- Δεν παρεμβαίνει για την επίλυση των συγκρούσεων αλλά υποστηρίζει τα παιδιά να τις λύνουν αυτόνομα.
- Δίνει έμφαση στην παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους ενισχύοντας τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους.
- Προωθεί τον αναστοχασμό μέσα από την αξιολόγηση των ομάδων και προτείνει λύσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας τους.

- Αξιολογεί μαζί με τις μαθήτριες-τους μαθητές- και αξιολογείται από αυτούς, με σκοπό την κατάλληλη ανατροφοδότηση της εργασίας των ομάδων αλλά και των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί.

**Βασικά ερωτήματα τα οποία μία/ένας νηπιαγωγός απαντά σε σχέση με το αν μια δραστηριότητα προωθεί τη συνεργασία:**

- ✓ Ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη η δραστηριότητα, με βάση τα κριτήρια της συνεργατικής μάθησης, ώστε να προωθείται η συνεργασία των παιδιών;
- ✓ Ανέπτυξαν τα παιδιά δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας;
- ✓ Έγιναν κατανοητοί οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας από όλα τα παιδιά;
- ✓ Είχαν τα παιδιά την κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας;
- ✓ Διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες ερωτήσεις για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης;
- ✓ Ολοκλήρωσαν όλα τα παιδιά τις επιμέρους δράσεις τους και κατανοήσαν τη συνεισφορά τους στην συλλογική εργασία της ομάδας

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 370–380.
- Blum-Kulka, S., & Dvir-Gvirsman, S. (2010). Peer interaction and learning. In P. P. B. McGaw (Ed.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 444–449). Oxford, England: Elsevier.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Κ. Χρυσάφιδης, & Ρ. Σιβροπούλου, (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου* (23–44). Αθήνα: Κυριακίδης.
- Γιαννίτση, Μ. & Φιλιππίδη Α. (2019). *Συνεργατική επίλυση προβλήματος με χρήση εκπαιδευτικής ρομποτικής: Μια μελέτη περίπτωσης με μαθητές προσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Daniel, J.R., Santos, A.J., Antunes, M., Fernandes, M., & Vaughn, B.E. (2016). Co-evolution of friendships and antipathies: A longitudinal study of preschool peer groups. *Frontiers in Psychology*, 7(1509), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01509
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by 'collaborative learning?' In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1–19). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced Learning* (pp. 3–19). Dordrecht: Springer
- Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: A common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818–840.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Education Psychology*, 75, 157–169.

- González, Y. A. C., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Development of computational thinking and collaborative learning in kindergarten using programmable educational robots: A teacher training experience. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (p. 5). ACM.Hall, B. M. (2013). Designing collaborative activities to promote understanding and problem solving. *International Journal of e-Collaboration*, 10(2), 1-17.
- Jin, M., & Moran, M. J. (2017). Understanding preschool children's cooperative problem solving during play: China and the US. In James and Cobanoglu (Eds.), *Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017)* (p. 213).
- Johnson D.W., Johnson F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubek E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina. MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. In D. Messiou, (Ed.) *Proceedings of the 1st Cyprus Association for Cooperative Learning Conference, The Cooperative School: From theory to practice*, (pp.15–35). Nicosia: Cyprus Association of Cooperative Learning.
- Kagan, Sp.(1994). *Cooperative Learning*. San Clemente.
- Kamga, R., Romero, M., Komis, V., & Mirsili, A. (2016). Design requirements for educational robotics activities for sustaining collaborative problem solving. In *International Conference EduRobotics 2016*(pp. 225-228). Springer, Cham.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική διδακτική. *Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Mills, K. A., Chandra, V., & Park, J. Y. (2013). The architecture of children's use of language and tools when problem solving collaboratively with robotics. *The Australian Educational Researcher*, 40(3), 315-337
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2017a). PISA 2015 collaborative problem-solving framework. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20olving%20Framework%20.pdf>.
- Otto, B. (2014). *Language development in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rekalidou, G., & Petrogiannis, K. (2012). Criteria for selection and rejection of social relationships among children in urban and rural kindergartens in Greece. *Education*, 40, 173–188. doi: 10.1080/03004279.2010.506193
- Said, M., Forret, M., & Eames, C. (2013). Online collaborative learning in tertiary ICT education: Constraints and suggestions for improvement. In *2013 International Conference on Informatics and Creative Multimedia* (pp. 153–158). IEEE.
- Santos, A.J., Daniel, J.R., Fernandes, C., & Vaughn, B.E. (2015). Affiliative subgroups in preschool classrooms: Integrating constructs and methods from social ethology and sociometric traditions. *PLOS ONE*, 10(7): e0130932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130932>
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Slavin, R. (2013). 'Classroom applications of cooperative learning'. In S. Graham (ed). *APA Handbook of educational psychology*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 337-347.
- Χαραλάμπους, Ν. (2001). Τι είναι συνεργατική μάθηση. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Τρόποι αλληλεξάρτησης. *Συνεργατική Παιδεία*, 1, 3-13.
- Yuen, T., Boecking, M., Stone, J., Tiger, E. P., Gomez, A., Guillen, A., & Arreguin, A. (2014). Group tasks, activities, dynamics, and interactions in collaborative robotics projects with elementary and middle school children. *Journal of STEM Education*, 15(1), 39-45.
- Zisopoulou, E. (2019). Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality? *Journal of Early Childhood Studies*, 3(2), 335-351.

#### A4.1.4 Μάθηση για όλους

**Λέξεις κλειδιά:** διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφοροποιήσεις, ατομικά χαρακτηριστικά, περιεχόμενο, διαδικασία, αποτέλεσμα, ετοιμότητα, κοινωνικά χαρακτηριστικά, κοινωνική ταυτότητα, πολιτισμικό κεφάλαιο, κοινωνικά ευαίσθητη διδασκαλία, ενταξιακή κουλτούρα, μοντέλα συνδιδασκαλίας, αναπηρία, εξατομικευμένο πρόγραμμα, συνεργασία με την οικογένεια

Η **ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια έμπρακτη αντιμετώπιση της διαφορετικότητας** ως στοιχείο που ενοποιεί και εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία. Για το σκοπό αυτό οι νηπιαγωγοί συνδυάζουν και αξιοποιούν στοχευμένα και συμπληρωματικά τις αρχές, τις μεθόδους και τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Koutselini & Agathangellou, 2009 · Santamaria, 2009) λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης προωθούν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2011 · UNESCO, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά προγράμματα και μέσα προσβάσιμα από όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν στον κάθε παιδί να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την οικοδόμηση της γνώσης (Izzo & Bauer, 2015 · Tomlinson, 2001). Η προφανής αρχή της διαφοροποίησης, σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι η δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων με βάση την ηλικία των παιδιών (Σφυρόρα, 2004 · Perrenoud, 1997). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών καθώς και η σχεδίαση εύκολα προσβάσιμων σχολικών κτηρίων και διδακτικών μέσων και υλικών για μαθητές με αναπηρίες (Γελαστοπούλου & Μουταβέλλης, 2017).

Ενώ όλες αυτές οι προσεγγίσεις εδράζονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης με στόχο την καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων και παράλληλα τη διασφάλιση ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκκινούν από διαφορετική φιλοσοφική τοποθέτηση χωρίς να συζητούνται τα κοινά τους



χαρακτηριστικά (Βαλιαντή, Νεοφύτου, & Χατζησωτηρίου, 2020). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε βασικά ζητήματα που αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν τα σχετικά θεωρητικά και μεθοδολογικά τους ερείσματα. Στόχος είναι να μπορούν να τα αξιοποιήσουν συνδυαστικά και συμπληρωματικά για την ανάπτυξη **ενταξιακής κουλτούρας** στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου, προάγοντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών και των οικογενειών τους.

#### α. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η **διαφοροποιημένη διδασκαλία** αποτελεί ένα πλαίσιο στρατηγικών που έχουν ως στόχο να προσαρμόσουν το Πρόγραμμα Σπουδών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών της τάξης. Αναδεικνύει τη μοναδικότητα τους προσφέροντας επιλογές που τους επιτρέπουν να χαράξουν το δικό τους μαθησιακό μονοπάτι με γνώμονα τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά. Κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σημαντικό να έχουν υπόψη οι νηπιαγωγοί ότι δεν αποτελεί ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών και διδακτικών «συνταγών» οι οποίες μπορούν να εφαρμόζονται αυτούσιες σε οποιοδήποτε μαθησιακό περιβάλλον. Συνιστούν, όμως, ένα πλαίσιο αρχών, στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας που αναδεικνύουν τι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τη μοναδικότητα των παιδιών και πως οι διάφορες διδακτικές πρακτικές συμπληρώνοντας η μία την άλλη αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των παιδιών δίδοντας τους ισχυρά κίνητρα για τη μάθηση και επιφέροντας το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευσή και την ανάπτυξή τους. Η εννοιολογική οριοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται αποσαφηνίζοντας παράλληλα ορισμένες βασικές παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την υλοποίηση της στην εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με αυτές, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017):

- Δεν ταυτίζεται με την ποσότητα και την ποικιλία δραστηριοτήτων αλλά με τροποποιήσεις που πραγματοποιούνται στη βάση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών με αυτές τεχνικών και μέσων ώστε να καθίσταται εφικτή η συμμετοχή όλων των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.
- Δεν είναι συνώνυμη της εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς η/ο νηπιαγωγός δεν σχεδιάζει ξεχωριστές δραστηριότητες για τα παιδιά αλλά αξιοποιεί διαφορετικές μορφές εργασίας προωθώντας τη συνεργασία των παιδιών με την ταυτόχρονη ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών. Υπό αυτό το πρίσμα αφορά σε όλα τα παιδιά της τάξης και όχι μόνο σε αυτά που διαθέτουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά.
- Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στις ακόλουθες **θεμελιώδεις αρχές** οι οποίες σκιαγραφούν τους βασικούς πυλώνες που στηρίζουν την υλοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη:

**Εργασίες με νόημα:** Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών ώστε να αποκτούν αυθεντικά κίνητρα για τη μάθηση και τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Σφυρόρα, 2007· Tobin & Tippett, 2014). Επιπρόσθετα, η επικέντρωση σε βασικές έννοιες, ιδέες, γνώσεις δεξιότητες και στάσεις που προτείνεται από το

πρόγραμμα σπουδών (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη Ικανοτήτων) ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών εννοιών και την καθημερινότητα ζωή των παιδιών ώστε οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται να αποκτούν ουσιαστικό νόημα για αυτά (Tomlinson, 2001).

**Ευέλικτη ομαδοποίηση:** Μια από τις θεμελιώδεις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ο ευέλικτος τρόπος ομαδοποίησης των παιδιών. Κατά την ευέλικτη ομαδοποίηση οι ομάδες δεν είναι σταθερές (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Συνεργατική Μάθηση). Το κριτήριο ομαδοποίησης διαφέρει κάθε φορά και εξαρτάται από τους στόχους και τις απαιτήσεις της θεματικής ενότητας, ή του σχεδίου εργασίας στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά, καθώς και από τα χαρακτηριστικά των παιδιών τη δεδομένη χρονική περίοδο, όπως είναι τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, οι σχέσεις τους στο νηπιαγωγείο, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες κ.α. (Mavidou & Kakana, 2019a). Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία μικρών ομάδων όπου η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή ιδεών διευκολύνεται.

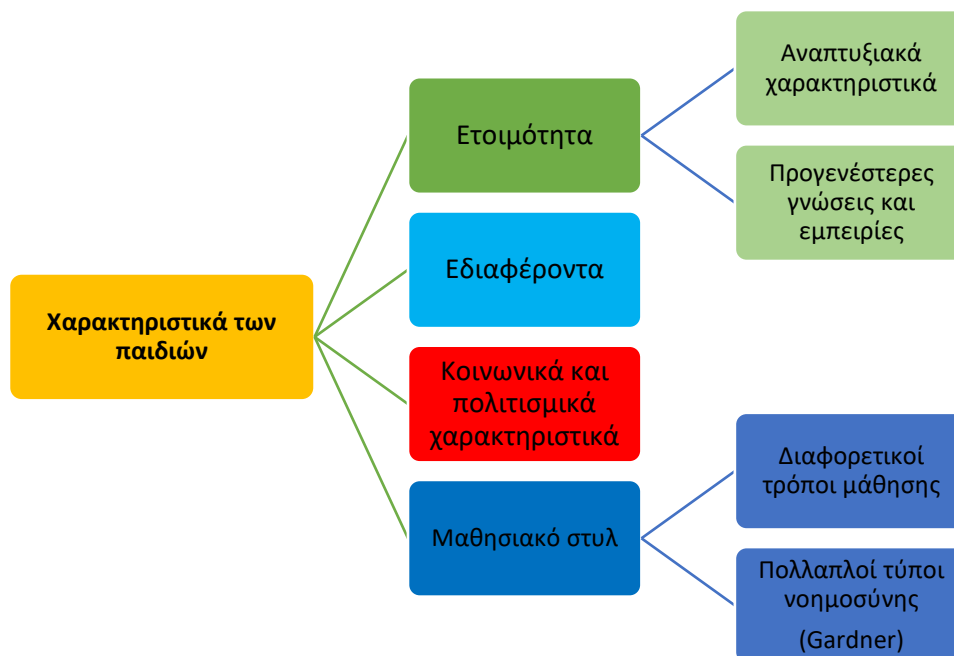
**Διαρκής Αξιολόγηση:** Η διαρκής αξιολόγηση αρχική, διαμορφωτική και τελική (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη Μάθηση), αποτελεί καθοριστικής σημασίας εργαλείο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθότι παρέχει στην/στον νηπιαγωγείο πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω προσαρμογή και διαφοροποίηση. Σε πολλές περιπτώσεις οι σημειώσεις της/του νηπιαγωγού κατά την αρχική αξιολόγηση των παιδιών μέσω της παρατήρησης του ελεύθερου παιχνιδιού δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα τις φιλίες μεταξύ των παιδιών. Η αξιολόγηση των πρότερων γνώσεων επίσης και των αναπαραστάσεων των παιδιών σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να δώσει πληροφορίες για την ετοιμότητα των παιδιών αλλά και τα υλικά και τα μέσα με τα οποία εκφράζονται πιο αποτελεσματικά ή χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία, πληροφορίες τις οποίες αξιοποιεί η/ο νηπιαγωγός για τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου και την εφαρμογή κατάλληλων διαφοροποιήσεων (π.χ. δημιουργία ομάδων ή επιλογή υλικού αναπαραστάσης της γνώσης, φωτογραφικό υλικό, τρισδιάστατες αναπαραστάσεις του ανθρώπινου σώματος κ.α.).

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι οι θεμελιώδεις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζονται με παραμέτρους που αφορούν στα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως παράδειγμα τα ενδιαφέροντά τους, το αντικείμενο της μάθησης, όπως προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το Πρόγραμμα Σπουδών, και από τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η μάθηση διασφαλίζοντας για κάθε παιδί τη δυνατότητα της ουσιαστικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική ζωή του σχολείου. Οι παράμετροι αυτές περιγράφονται στη συνέχεια της παρούσας ενότητας διαφωτίζοντας βασικές πτυχές που αφορούν στο μεθοδολογικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

#### *Τα χαρακτηριστικά των παιδιών-παράμετροι διαφοροποίησης*

Ποιο είναι όμως το σημείο εκκίνησης στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στοιχείο το οποίο αναδεικνύει ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της στο σχολικό περιβάλλον; Το πρώτο σημαντικό ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σε τι διαφέρουν τα παιδιά. Η μελέτη και χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών των παιδιών με βάση τις αρχές και το μεθοδολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση (βλέπε Οδηγό Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη Μάθηση) αποτελεί το πρώτο βήμα και προϋπόθεση για την αρμονική ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο

νηπιαγωγείο. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών βάσει των οποίων γίνονται οι διαφοροποιήσεις αφορούν στο επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών, τα ενδιαφέροντα τους τα κοινωνικοπολιτισμικά τους χαρακτηριστικά καθώς και στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης (μαθησιακό προφίλ) (Tomlinson, 2001) (Σχήμα 17).



Σχήμα 17 Οι παράμετροι που προσδιορίζουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών

Σε σχέση με την **ετοιμότητα** των παιδιών είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μελετώνται από την/τον νηπιαγωγό τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και οι πρότερες γνώσεις και ιδέες των παιδιών. Άρα η ετοιμότητα δεν αφορά μια μόνιμη και γενική κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων κάθε παιδιού συνολικά, αλλά σχετίζεται με το βαθμό ετοιμότητας το οποίο χρειάζεται να διαθέτουν τα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός θέματος που μελετούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Mavidou & Kakana, 2019a· O'Meara, 2010· Smutny & Von Fremd, 2010). Υπό αυτήν την έννοια η ετοιμότητα των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Μέσα στο πλαίσιο της ΖΕΑ, η/ο νηπιαγωγός επιδιώκει κατά την επεξεργασία ενός θέματος και αξιοποιώντας τις κατάλληλες πρακτικές να βοηθήσει το κάθε παιδί να διανύσει τη δική του πορεία προσεγγίζοντας το επίπεδο της δυναμικής του ανάπτυξης. Συνήθως τα παιδιά έχουν διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, ανάλογα με το περιεχόμενο της μάθησης και τους στόχους που έχουν τεθεί από την/τον νηπιαγωγό. Συνεπώς, η/ο νηπιαγωγός δύναται να διαφοροποιήσει το επίπεδο δυσκολίας του στόχου μιας δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα των παιδιών.

**Ενδεικτικά:** Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να γράψουν τη λέξη «Χριστούγεννα» στην κάρτα που έχουν κατασκευάσει για τη γιορτή των Χριστουγέννων. Για την επίτευξη του στόχου παρέχει στα παιδιά διάφορες επιλογές. Άλλα παιδιά γράφουν μόνα τους, όπως μπορούν, αξιοποιώντας ανάλογα με τη ετοιμότητα τους διάφορα είδη γραφής. Άλλα παιδιά αντιγράφουν στην κάρτα τη λέξη «Χριστούγεννα» αφού πρώτα την εντοπίσουν υπό την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού στην σχετική ιστορία που διάβασαν στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης.

Τέλος, η ετοιμότητα των παιδιών, δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη γνωστική συνιστώσα της μάθησης, αλλά αφορά και σε άλλες παραμέτρους της ατομικής ταυτότητας του παιδιού, όπως είναι οι εμπειρίες του από την καθημερινότητα του, οι ιδιαίτερες κλίσεις τους κ.α. (Σφυρόερα, 2019).

Τα **ενδιαφέροντα** των παιδιών είναι μια από τις βασικές παραμέτρους και αποτελούν πηγή πληροφοριών για την εφαρμογή αποτελεσματικών διαφοροποιήσεων την πράξη. Όταν οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται από την/τον νηπιαγωγό λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα τους, τότε αυξάνεται και ο τρόπος αλλά και η ένταση που συμμετέχουν τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί τότε οι εργασίες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά έχουν νόημα για αυτά (Καμπεζά, 2017· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Tomlinson 2001). Οι διαφοροποιήσεις που βασίζονται στα ενδιαφέροντα έχουν ως αποτέλεσμα την δυνατότητα επιλογής επιμέρους δράσεων από τα παιδιά σε κάθε άξονα διαφοροποίησης όπως είναι εμβάθυνση σε κάποια πτυχή ενός θέματος (διαθεματική προσέγγιση), ή επιλογή συγκεκριμένων υλικών και δράσεων.

**Ενδεικτικά:** Η/Ο νηπιαγωγός στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης «Άνοιξη» και σε σχέση με την επιμέρους θεματική κατηγορία «Τα φρούτα της άνοιξης» παρέχει στα παιδιά τις ακόλουθες επιλογές:  
*Ως προς την εμβάθυνση σε κάποια πτυχή ενός θέματος:* Τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν το φρούτο που τους αρέσει πιο πολύ και για αυτό να αναζητήσουν και να καταγράψουν σχετικές πληροφορίες.  
*Ως προς την επιλογή συγκεκριμένων υλικών και δράσεων.* Τα παιδιά επιλέγουν τα υλικά που προτιμούν ώστε να φτιάξουν ένα κολλάζ με τα φρούτα της Άνοιξης.

Σε πιο πρακτικό επίπεδο, η παρατήρηση του ελευθέρου παιχνιδιού μπορεί να παρέχει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για το σκοπό αυτό η/ο νηπιαγωγός θα πρέπει να διασφαλίσει ότι οι συνθήκες παιχνιδιού ενισχύουν αυτή την κατεύθυνση, παρέχοντας υλικά που παρουσιάζουν έναν υψηλό βαθμό αφαιρετικότητας και ευελιξίας (π.χ. τουβλάκια, υφάσματα, πλαστελίνες), γιατί παρέχουν μεγαλύτερο εύρος χρήσεων (Chesworth, 2016) και όχι υλικά σαφώς δομημένα που ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο χρήσης τους (π.χ. κούκλες, αυτοκινητάκια). Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια μπορεί να ενισχύσει την πληροφόρηση για τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Hedges & Cooper, 2016· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011).

Τα **κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά** των παιδιών αποτελούν επίσης πολύ χρήσιμη πηγή πληροφοριών για την εφαρμογή των διαφοροποιήσεων στο νηπιαγωγείο. Ουσιαστικά στο σημείο αυτό



γίνεται η σύγκλιση ανάμεσα στις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλία και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στη μοναδικότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, ενώ η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία φωτίζει την κοινωνική ταυτότητα του. Στην επόμενη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

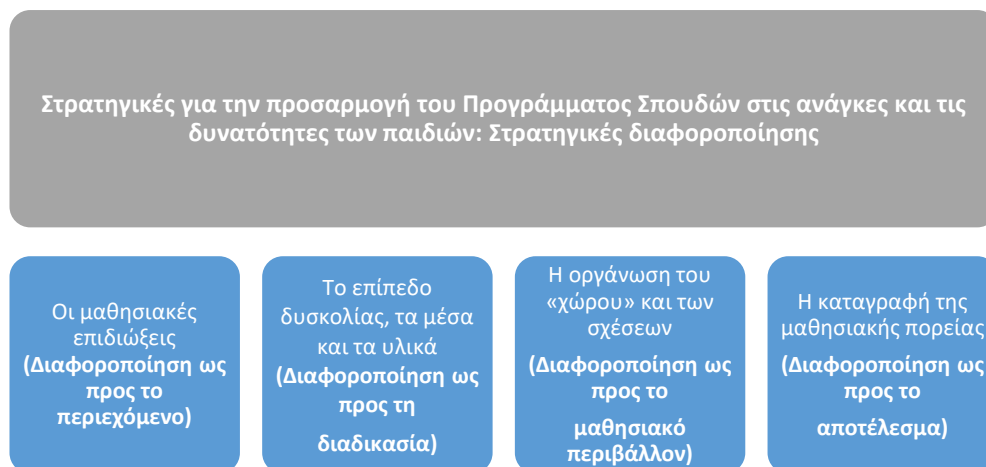
Το «**μαθησιακό προφίλ**» (Middendorf, 2008· Tomlinson, 2001) αφορά στον τρόπο που επιλέγουν τα παιδιά να εργάζονται καθώς και στο στυλ μάθησης, δηλαδή ο τρόπος ή τρόποι που τα παιδιά προτιμούν να προσλαμβάνουν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες (π.χ. οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός τύπος). Το στυλ της μάθησης προσομοιάζει ουσιαστικά στη θεωρία των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner για μία γενικότερη αντίληψη για ευελιξία και πολλαπλότητα της διδασκαλίας και των τρόπων παροχής και επεξεργασίας των πληροφοριών από τα παιδιά (Heacox, 2002· Scott, 2012). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση υπάρχουν οχτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η οπτικοχωρική, η μουσική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η νατουραλιστική νοημοσύνη (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017), οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πίνακας 32). Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι είναι πολύ σημαντικό οι νηπιαγωγοί να παρέχουν στα παιδιά αφενός επιλογές ώστε να χρησιμοποιούν τον κυρίαρχο τους στυλ στη μάθηση αφετέρου τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Αυτή η πρακτική κρίνεται πολύ σημαντική για την ουσιαστική ενδυνάμωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται γενικότερα με το μαθησιακό προφίλ των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο οι τρόποι με τους οποίους ένα παιδί μαθαίνει συνεχώς αλλάζουν και εμπλουτίζονται μέσα από τη συμμετοχή του σε διαφορετικές δράσεις είναι αρκετά δύσκολο να «εντοπιστεί» από τους εκπαιδευτικούς για μια δεδομένη χρονική στιγμή (Μανίδου & Κაკαπα, 2019b).

Πίνακας 32 Παράδειγμα σχεδιασμού δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τη θεωρία των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner

Πλαίσιο: Στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης σχετικά με τα πουλιά τα παιδιά μελετούν το πως χτίζονται οι φωλιές των πουλιών. Η/Ο νηπιαγωγός παρέχει στα παιδιά επιλογές λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.	
Ενδεικτικά για ορισμένους τύπους νοημοσύνης	Ενδεικτική δραστηριότητα
Γλωσσική νοημοσύνη	Τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης σχετικών με το θέμα πληροφοριακών κειμένων.
Λογικομαθηματική νοημοσύνη	Τα παιδιά τοποθετούν σε κατάλληλη χρονική σειρά εικόνες που δείχνουν τα στάδια και τον τρόπο χτισίματος μιας φωλιάς.
Μουσική νοημοσύνη	Τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες τραγουδιού που περιγράφει τη διαδικασία χτισίματος μιας φωλιάς.
Κιναισθητική νοημοσύνη	Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ώστε να αναπαραστήσουν το χτίσιμο μιας φωλιάς
Νατουραλιστική νοημοσύνη	Τα παιδιά έχοντας το ρόλο του εξερευνητή και υπό την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού ερευνούν τη αυλή του σχολείου ή το κοντινότερο πάρκο της περιοχής ώστε να βρουν τη φωλιά ενός πουλιού, να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τη διαδικασία χτισίματός της.

*Στρατηγικές διαφοροποίησης για την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών*

Πώς το Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να προσαρμοστεί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα των παιδιών; Το ερώτημα αυτό αποτελεί το δεύτερο σημαντικό βήμα κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σχετίζεται πρωτίστως με στρατηγικές που υιοθετούνται ώστε το μεθοδολογικό πλαίσιο να διαμορφώνεται με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια προκαθορισμένη «συνταγή» διδακτικού σχεδιασμού. Δύναται να πραγματοποιείται στη βάση της διάκρισης που αφορούν σε δύο βασικούς της άξονες, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης (Σφυρόρα, 2004). Σε άλλες περιπτώσεις η διαφοροποίηση πραγματοποιείται σε τρεις βασικούς άξονες οι οποίοι αφορούν στο περιεχόμενο της μάθησης, τη διαδικασία της μάθησης, και στον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση και αξιολόγηση του αποτελέσματος της μάθησης (ΙΕΠ, 2015). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού οι προσαρμογές αφορούν σε τέσσερα επίπεδα: (α) τις μαθησιακές επιδιώξεις (περιεχόμενο), (β) το επίπεδο δυσκολίας, τα μέσα και τα υλικά (διαδικασία), (γ) την οργάνωση του «χώρου» και των σχέσεων (μαθησιακό περιβάλλον) και (δ) την καταγραφή της μαθησιακής πορείας (το αποτέλεσμα) με στόχο τη μεγιστοποίηση της υποκειμενικής μαθησιακής εμπειρίας (βλ. Πίνακα 33). Παρότι η διαφοροποίηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε στο ότι οι συγκεκριμένες παράμετροι σχετίζονται με κομβικά σημεία του Προγράμματος Σπουδών, τα οποία αφορούν στις ικανότητες που αναμένονται να κατακτήσουν τα παιδιά μέσα από τις μαθησιακές τους εμπειρίες στο νηπιαγωγείο (περιεχόμενο μάθησης) και στις βασικές συνιστώσες που σχετίζονται με την οργάνωση και τις διαδικασίες της μάθησης (ενδεικτικά αναφέρονται τα μαθησιακά πλαίσια, το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, η αξιολόγηση για τη μάθηση). Οι βασικότεροι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως επισημαίνονται και από τη βιβλιογραφία (Bender, 2012· Cox, 2008· Κουτσελίνη, 2006· Koutselini, 2008· Tomlinson, 1999, 2001, 2003) αναφέρονται στο Σχήμα 18 και περιγράφονται στον Πίνακα 33.



Σχήμα 18. Βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης για την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών

Πίνακας 33 Στρατηγικές διαφοροποίησης για την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με την Tomlinson (Προσαρμογή από Καμπεζά, 2020)

<p>Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο</p>	<p>Το περιεχόμενο αφορά στο τι διδάσκεται, αλλά και στο πώς αποκτούν οι μαθητές πρόσβαση σε αυτό που διδάσκεται. Η διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έχει να κάνει απλά με ένα διαφορετικό μέσο ή μια διαφορετική διαδικασία, καθώς το διαφορετικό μονοπάτι που τα παιδιά θα ακολουθήσουν ώστε να φτάσουν στη ζητούμενη πληροφορία οδηγεί και σε μια διαφορετική νοηματοδότηση ή διαφορετικό προσδιορισμό του περιεχομένου της μάθησης. Στο νηπιαγωγείο οι διαφοροποιήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο έχουν να κάνουν με το επίπεδο δυσκολίας των στόχων που τίθεται στις δραστηριότητες που σχεδιάζονται για τα παιδιά, αλλά και τρόπο με τον οποίο έχουν πρόσβαση τα παιδιά στην πληροφορία (αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, βιβλία, περιοδικά κ.α.)</p>
<p>Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία</p>	<p>Η διαδικασία αφορά στο «πώς» σχεδιάζεται η μαθησιακή διαδικασία και σχετίζεται με το είδος των διερευνήσεων που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί, και το είδος των δραστηριοτήτων ώστε να διευκολύνουν την προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου επιτρέποντας την επιλογή διαφορετικής μαθησιακής πορείας από τις ομάδες των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο οι τροποποιήσεις στη διαδικασία μπορεί να αφορούν τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας στις δραστηριότητες ή στον τρόπο που εργάζονται τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, διερευνώντας, παίζοντας με υλικά κ.α. Παράλληλα μπορεί να αξιοποιούνται διαφορετικά υλικά και εργαλεία μέτρησης ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις που έχει εφαρμόσει η νηπιαγωγός, όπως μεζούρες, κορδέλες, οικοδομικό υλικό κ.α.</p>
<p>Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον</p>	<p>Το μαθησιακό περιβάλλον αφορά στο φυσικό χώρο στη μορφή και στην οργάνωση της τάξης όπου είναι δυνατόν να διαφοροποιείται το πού επιλέγουν τα παιδιά να εργαστούν (κέντρα μάθησης, τραπεζάκια, μαξιλάρια) και πώς επιλέγουν να κάθονται τα παιδιά (τυχαία, με δική του επιλογή, ακολουθώντας κάποια ρουτίνα), καθώς και το επίπεδο θορύβου ή ο φωτισμός, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και της/του νηπιαγωγού</p>
<p>Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα</p>	<p>Οι διαφοροποιήσεις στο τελικό αποτέλεσμα αφορούν στη δυνατότητα διαφορετικών τρόπων παρουσίασης των όσων τα παιδιά έμαθαν και επεξεργάστηκαν κατά την ενασχόληση τους με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ως προς το αποτέλεσμα μπορεί να διαφοροποιηθούν τα παραγόμενα των παιδιών αφού το αποτελέσματα της μάθησης μπορεί να γίνει με αφίσες, μακέτες, κατασκευές, γραπτά κείμενα ή ψηφιακές παρουσιάσεις, σχέδια, αφηγήσεις, δραματοποίηση, κ.α.</p>

Συνεπώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως επιδίωξη να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κάθε τάξης, για να εξασφαλίζεται για όλα τα παιδιά το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα μάθησης (Mavidou & Kakana, 2019a· Middendorf, 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Στο νηπιαγωγείο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενισχύεται από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και τις βασικές αρχές που προτείνουν, όπως είναι η αναγνώριση της μοναδικότητας των παιδιών, η αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών των παιδιών, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους, η κοινωνική διάσταση της μάθησης, η αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών εργαλείων και μέσων για την αναπαράσταση και την επεξεργασία της πληροφορίας μέσων κ.α. (Middendorf, 2008).

#### Ξεκλειδώνοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν «απέχει» από τη διαδικασία του ποιοτικού διδακτικού σχεδιασμού όπου η/ο νηπιαγωγός καθορίζει σαφείς και αντικειμενικούς μαθησιακούς στόχους, επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές επίτευξης των στόχων και απόκτησης επιθυμητών ικανοτήτων, οργανώνει δραστηριότητες που κινητοποιούν τα παιδιά να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και να αποτιμούν τη μαθησιακή τους εξέλιξη. Όταν η διδασκαλία διαφοροποιείται, αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακοί στόχοι παραμένουν ίδιοι, αλλά τα παιδιά δραστηριοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους για την επίτευξή τους. Στον ακόλουθο Πίνακα 34 παρουσιάζονται κάποια γενικά βήματα πάνω στα οποία μπορούν οι νηπιαγωγοί να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Τα βήματα είναι αρκετά «ανοιχτά» ώστε κάθε νηπιαγωγός να αλλάζει τα επιμέρους πλαίσια προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης.

Πίνακας 34 Βήματα σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας (προσαρμογή από Hockett, 2018)

ΒΗΜΑΤΑ	Ερωτήσεις Αναστοχασμού
1. Αναγνώριση μαθησιακών στόχων και σύνδεση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ΠΣ	Ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας; Τι θα πρέπει τα παιδιά να γνωρίζουν, να κατανοήσουν και να μπορούν να υλοποιήσουν ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στη/στις δραστηριότητα/ες; Με ποια μαθησιακά αποτελέσματα του ΠΣ συνδέονται;
2. Συλλογή τεκμηρίων που αφορούν την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το μαθησιακό στυλ των παιδιών	Πού βρίσκονται τα παιδιά σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους (ετοιμότητα). Πώς το γνωρίζω; Πόσο θα κινητοποιήσει τα παιδιά το συγκεκριμένο θέμα (ενδιαφέροντα). Πώς το γνωρίζω; Σε ποιο βαθμό αντανakλώνται στο περιεχόμενο του θέματος τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών; Ποιες μαθησιακές προτιμήσεις των παιδιών έχουν ληφθεί υπόψη (μαθησιακό στυλ);
3. Σχεδιασμός ακολουθίας δραστηριοτήτων	Ποια φαίνεται ως ιδανική ακολουθία δραστηριοτήτων σε σχέση με τους στόχους που έχω θέσει; Τι υποδεικνύουν ως μαθησιακά ωφέλιμο, ενδιαφέρον και εφικτό για το σύνολο της τάξης τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ετοιμότητα – ενδιαφέροντα - κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά - μαθησιακό στυλ);



4. Ανάλυση δραστηριοτήτων για εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποίησης	Τι στρατηγικές διαφοροποίησης υποδεικνύουν τα τεκμήρια; Τι μπορεί να δυσκολεύει κάποια παιδιά; Πού και σε τι χρειάζονται υποστήριξη/ενίσχυση; Ποιο στοιχείο του θέματος και με ποιον τρόπο μπορεί να ενεργοποιήσει περαιτέρω το ενδιαφέρον των παιδιών; Τι μπορώ να προσαρμόσω ώστε να ανταποκρίνεται στα επιμέρους μαθησιακά στυλ των παιδιών;
5. Σχεδιασμός διαφοροποιημένων μαθησιακών εμπειριών	Ποιες στρατηγικές διαφοροποίησης μπορώ να χρησιμοποιήσω ώστε να καταφέρουν όλα τα παιδιά να επιδείξουν τις μαθησιακές τους ικανότητες; Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι όλα τα παιδιά εμπλέκονται σε μαθησιακά ποιοτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους;
6. Ενορχήστρωση της μαθησιακής διαδικασίας	Ποια θα είναι η ροή της μαθησιακής διαδικασίας; Τι θα πρέπει να έχω προετοιμάσει; Πώς θα ενορχηστρώσω τις διαφοροποιημένες πτυχές των μαθησιακών εμπειριών; Πώς θα ελέγξω την κατανόηση των παιδιών; Πώς θα αξιολογήσω τη μαθησιακή τους πορεία;
7. Εφαρμογή - Αξιολόγηση	Κατέκτησαν τα παιδιά τους στόχους; Πώς το γνωρίζω; Τι είδους διαφοροποίηση θα απαιτηθεί στα επόμενα βήματα για τα παιδιά με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

#### Τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συγκροτείται ένα σύνολο αρχών, στρατηγικών και μεθοδολογικών επιλογών, που προφέρουν διαφορετικές δυνατότητες ως προς το διδακτικό σχεδιασμό με κύριο στόχο πάντα την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές, οι οποίες συνδυάζουν διαφορετικές παραμέτρους ώστε να βοηθήσουν στη μετουσίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διδακτική πράξη. Οι προτεινόμενες στη συνέχεια τεχνικές δεν είναι αμοιβαίως αποκλειόμενες αλλά μπορούν να συμπληρώνουν η μία την άλλη προσφέροντας στις/τους νηπιαγωγούς ένα φάσμα πρακτικών τις οποίες μπορούν να προσαρμόζουν λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης τους.

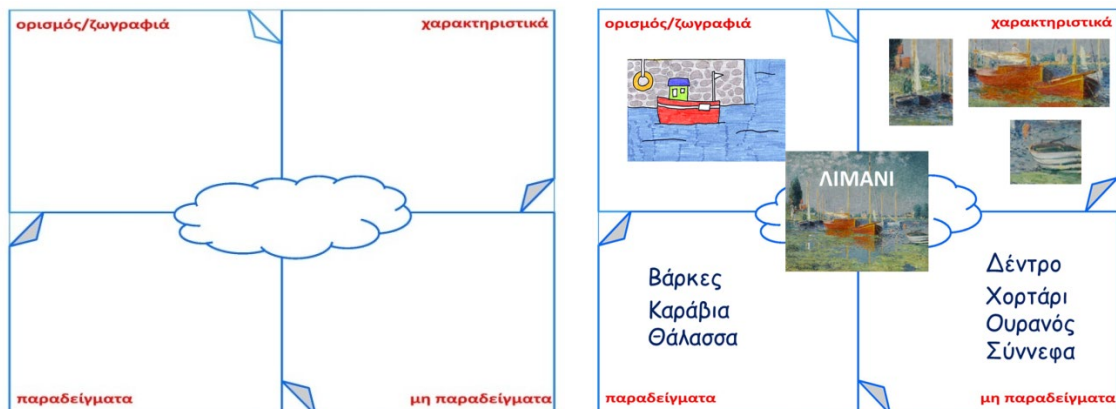
#### 1. Γραφικοί οργανωτές – Το μοντέλο Frayer

Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν οπτικοχωρικές αναπαραστάσεις που σχεδιάζονται από την/τον εκπαιδευτικό για τη διευκόλυνση της μάθησης πληροφοριών μέσα από το κείμενο (Παντελιάδου, 2011). Πρόκειται για εργαλεία που διευκολύνουν την κατανόηση και συγκεκριμενοποίηση αφηρημένων εννοιών μέσα από την απεικόνιση σχέσεων μεταξύ γνώσεων, ιδεών, και πληροφοριών. Στο νηπιαγωγείο οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να λειτουργήσουν ως μία «πυξίδα» που προσανατολίζει τα παιδιά στο να οργανώσουν τη σκέψη τους, ώστε να επεξεργαστούν με δημιουργικό τρόπο και να κατανοήσουν έννοιες χωρίς να «χαθούν» μέσα σε ένα πλήθος στοιχείων και πληροφοριών (Cummins, Kimbell-Lopez, & Manning, 2015).

Ένας από τους πιο βασικούς τύπους γραφικών οργανωτών είναι το **μοντέλο Frayer** (Εικόνα 34). Πρόκειται για έναν γραφικό οργανωτή που παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να περιγράψουν έννοιες με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Κάθε τρόπος αποτελεί στην ουσία μια διαφορετική οδό που οδηγεί τα παιδιά στην κατάκτηση της έννοιας. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το σημείο εκκίνησης στη διαδικασία του μοντέλου που θα τους οδηγήσει σταδιακά στην επεξεργασία του ζητούμενου μαθησιακού στόχου. Παράλληλα διαθέτουν επιλογές ως προς τον τρόπο που θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθησιακού στόχου λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η ετοιμότητα και το μαθησιακό τους προφίλ. Παρατηρώντας ένα οπτικό ερέθισμα (ενδεικτικά εικόνα, έργο τέχνης) τα παιδιά επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα μέσα από τέσσερις επιμέρους άξονες:

1. Ορισμός: Περιγράφει τη συνολική κατανόηση των παιδιών για την κεντρική έννοια, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την ανάλυση των υπόλοιπων τριών αξόνων του οργανωτή. Στην γραφική απεικόνιση τοποθετείται στο πάνω αριστερά μέρος με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι τα παιδιά πρέπει να ξεκινήσουν από εκεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό ο άξονας αυτός να προσεγγίζεται στο τέλος όπου θα έχει προηγηθεί η κριτική επεξεργασία και ερμηνεία όλων των πληροφοριών,
2. Χαρακτηριστικά: Αποτυπώνουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα, τις ιδιότητες και τις ξεχωριστές ποιότητες της έννοιας. Ενδεικτικές βοηθητικές ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού που μπορούν να υποστηρίξουν τη σκέψη των παιδιών σε αυτό τον άξονα είναι: α. από τι αποτελείται, β. τι το κάνει ξεχωριστό από οτιδήποτε άλλο κτλ,
3. Παραδείγματα: Παρουσιάζουν την αντίληψη των παιδιών για την έννοια μέσα από την παράθεση παραδειγμάτων. Δύο είναι οι τρόποι βάσει των οποίων ενεργοποιούνται τα παιδιά: α. μέσω της διατύπωσης παραδειγμάτων που έχουν αυτόνομα σκεφτεί, και β. μέσω της αιτιολογημένης επιλογής δοσμένων/ προτεινόμενων από τη/τον νηπιαγωγό,
4. Μη παραδείγματα: Αναφέρουν οτιδήποτε περιλαμβάνεται στο οπτικό ερέθισμα, αλλά δεν σχετίζεται με την κεντρική έννοια που αναλύουν τα παιδιά. Για παράδειγμα αν τα παιδιά προσεγγίζουν την έννοια «πρόσωπο» μέσα από την παρατήρηση μίας εικόνας ενός ανθρώπου, οι λέξεις «χέρια», «πόδια» κτλ, αποτελούν μη παραδείγματα. Όπως και στον προηγούμενο άξονα τα παιδιά ενθαρρύνονται να προτείνουν ιδέες και απόψεις που είναι ξεκάθαρες και σαφείς.

Το μοντέλο Frayer μπορεί να αξιοποιηθεί στην ολομέλεια ή σε μικρές ομάδες παιδιών. Σημειώνεται ότι τα παιδιά πρέπει να είναι εξοικειωμένα με τις ενέργειες που απαιτούνται σε κάθε άξονα. Η/Ο νηπιαγωγός επιλέγει συνήθως την έννοια (σχετική με τη θεματική που προσεγγίζουν το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα) και το οπτικό ερέθισμα, το οποίο τοποθετείται στο κέντρο του οργανωτή. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να καταγράψουν με όποιον τρόπο μπορούν τις απόψεις τους ή να επέμβουν στο οπτικό ερέθισμα κόβοντας στοιχεία και κολλώντας τα στα πεδία των αξόνων. Μία παραλλαγή της αξιοποίησης του μοντέλου είναι να δοθεί ο γραφικός οργανωτής προ-συμπληρωμένος από τη/τον νηπιαγωγό και τα παιδιά να αναγνωρίσουν την κεντρική έννοια.









Εικόνα 34 Προσέγγιση της έννοιας «λιμάνι» μέσω του μοντέλου Frayer

## 2. Διαγράμματα διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων- ThinkDots

Τα ThinkDots (προσαρμοσμένο από Kay Brimijoin στο Tomlinson, 2004) αποτελούν μία τεχνική διαφοροποίησης που θεμελιώνεται στους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης και υποστηρίζει τις προτιμήσεις των παιδιών να προσλαμβάνουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η/Ο νηπιαγωγός σχεδιάζει έξι (6) ερωτήματα, αφορμήσεις ή δραστηριότητες που αφορούν ένα κοινό θέμα και τα αριθμεί με κουκίδες όπως ακριβώς ένα ζάρι. Στη συνέχεια επιλέγει μία έννοια ή μία ικανότητα στην οποία θα εστιάσουν τα ThinkDots και συνδέει με αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών. Η τεχνική εφαρμόζεται σε κάθε θεματική, στην ολομέλεια ή σε ομάδες όπου τα παιδιά ρίχνουν ένα ζάρι και ανάλογα με τον αριθμό πρέπει να υλοποιήσουν τη σχετική δραστηριότητα ή να απαντήσουν στο ερώτημα. Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες προκειμένου κάθε παιδί να αποκτή τις προσδοκώμενες γνώσεις και δεξιότητες έχοντας ταυτόχρονα τη δέουσα πρόκληση. Στο ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 35) προτείνεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης των ThinkDots στο θεματικό πεδίο των Μαθηματικών και πιο συγκεκριμένα στα γεωμετρικά σχήματα. Κάθε ομάδα επιλέγει ένα σχήμα και ανάλογα με τον αριθμό του ζαριού καλείται να σκεφτεί και να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες.

Πίνακας 35 Ενδεικτική αξιοποίηση στρατηγικής ThinkDots στα Μαθηματικά

<p><b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</b></p> <p>Περιέγραψε τα χαρακτηριστικά του σχήματος ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- το χρώμα</li> <li>- τον αριθμό πλευρών/γωνιών</li> <li>- το μέγεθος</li> </ul> <p>Ονόμασε το σχήμα εξηγώντας ποια χαρακτηριστικά συμβάλουν στην ονομασία που έδωσες</p> 	<p><b>ΣΥΓΚΡΙΣΗ</b></p> <p>Σύγκρινε το σχήμα με κάποιο άλλο ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- τι χρώμα έχει το καθένα;</li> <li>- ποιο έχει περισσότερες πλευρές/κορυφές/γωνίες;</li> </ul> 	<p><b>ΑΝΑΛΥΣΗ</b></p> <p>Ανάλυσε το σχήμα ώστε να διαπιστώσεις εάν μπορείς από αυτό να δημιουργήσεις ένα καινούριο (όμοιο). Χρησιμοποίησε μολύβι, ψαλίδι, κόλα ή άλλο υλικό. Μπορείς να το καταφέρεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- χωρίζοντάς το στη μέση;</li> <li>- χρωμώντας μικρότερα σχήματα μέσα του;</li> <li>- αν ναι πόσα;</li> <li>- αν όχι γιατί;</li> </ul> 
<p><b>ΣΥΝΔΕΣΗ</b></p> <p>Σύνδεσε το αυτό το σχήμα με ένα ή δύο διαφορετικά για να δημιουργήσεις ένα καινούριο. Περιέγραψε τα νέα χαρακτηριστικά του:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πόσες γωνίες και πλευρές έχει το νέο σχήμα;</li> <li>- είναι το ίδιο σχήμα με το προηγούμενο ή διαφορετικό;</li> <li>- πώς το ξέρεις?</li> </ul> 	<p><b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ</b></p> <p>Δημιούργησε ένα νέο σχέδιο/αντικείμενο/ σύνθεση με το αρχικό σου σχήμα. Μπορείς:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- να το χρησιμοποιήσεις όσες φορές θέλεις</li> <li>- να το τοποθετήσεις από όποια πλευρά θέλεις.</li> </ul> <p>Περιέγραψε τα χαρακτηριστικά του νέο αντικείμενου χρησιμοποιώντας μαθηματικούς όρους (π.χ. γωνίες, πλευρές κτλ)</p> 	<p><b>ΔΙΧΟΤΟΜΗΣΗ</b></p> <p>Χώρισε το σχήμα σε δύο (2) ίσα μέρη. Στη συνέχεια χώρισέ το σε τέσσερα (4) ίσα μέρη. Παρατήρησε και περιέγραψε το όλο και τα μέρη χρησιμοποιώντας μαθηματικούς όρους (π.χ. γωνίες, πλευρές κτλ). Αναρωτήσου: μπορούν τα ίσα μέρη του ίδιου όλου να έχουν το ίδιο σχήμα;</p> 

### 3. Τρίλιζα (Think – Tac – Toe)

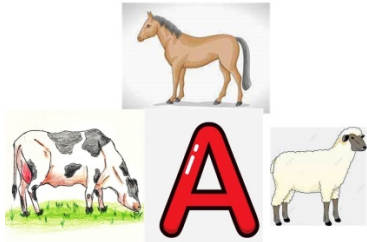
Η τεχνική της τρίλιζας βασίζεται στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και στην ευκαιρία που παρέχεται στα παιδιά να κατακτούν τη μάθηση με το δικό τους προσωπικό στυλ. Η/Ο νηπιαγωγός προσδιορίζει το θέμα, τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα με βάση το ΠΣ. Στη συνέχεια σχεδιάζει έναν πίνακα με εννέα (9) τετράγωνα (κελιά) όπως ακριβώς το γνωστό παιχνίδι τρίλιζα. Το θέμα βρίσκεται πάντα στο κεντρικό τετράγωνο του πίνακα υπό το πλαίσιο μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει κομβικές για το θέμα γνώσεις, ικανότητες ή στάσεις, ενώ στα περιφερειακά τετράγωνα

189



εισάγονται δραστηριότητες που προσεγγίζουν το θέμα μέσα από μία διαφορετική οπτική (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Συγκεκριμένα, κάθε γραμμή του πίνακα μπορεί να εμπεριέχει δραστηριότητες που προσεγγίζουν το θέμα μέσα από διαφορετικά μέσα (π.χ. ψηφιακά, εικαστικά) ή εναλλακτικά μέσα από διαφορετικά θεματικά πεδία (π.χ. τεχνολογία κατασκευών, μουσική και κοινωνικές επιστήμες). Τα παιδιά ξεκινώντας υποχρεωτικά από το κεντρικό τετράγωνο του πίνακα, ενθαρρύνονται να επιλέξουν ακόμη δύο (2) τετράγωνα που αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικές δραστηριότητες (κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια), τις οποίες πρέπει να ολοκληρώσουν προκειμένου να κάνουν τρίλιζα. Συγκριτικά με τα παραδοσιακά φύλλα εργασίας η τρίλιζα δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα κάνει ορατές τις γνώσεις και δεξιότητές του, μέσα από ένα σύνολο εννιά διαφορετικών μαθησιακών «οδών». Για παράδειγμα τα παιδιά μίας τάξης νηπιαγωγείου προσεγγίζουν το θέμα «τα ζώα του αγροκτήματος» και αναγνωρίζουν το γράμμα άλφα (Α) ως το αρχικό γράμμα πολλών ζώων της κατηγορίας (αγελάδα, άλογο, αρνί). Στο πλαίσιο αυτό προκύπτει η ευκαιρία αντιστοίχισης φωνήματος και γραφήματος του γράμματος άλφα μέσα από την αξιοποίηση της στρατηγικής τρίλιζα (Πίνακας 36):

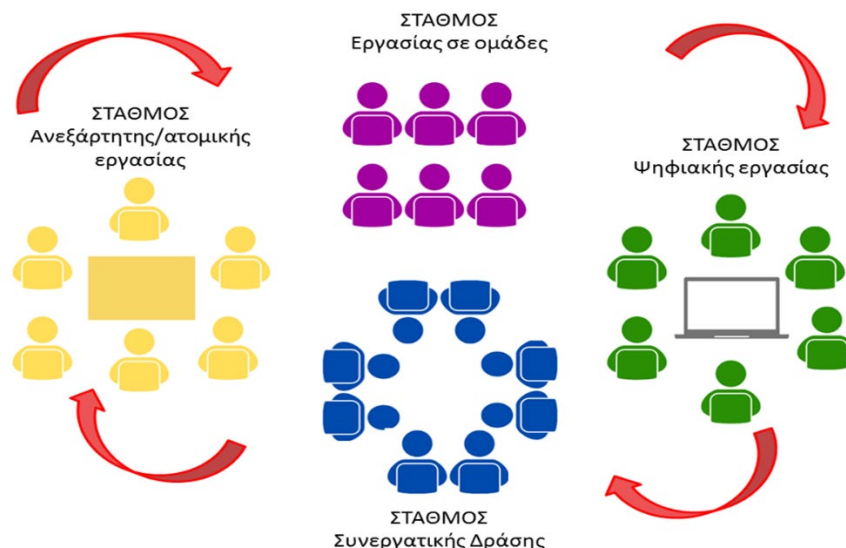
Πίνακας 36 Ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης της στρατηγικής «Τρίλιζα»

<p><b>Παράδειγμα τύπων νοημοσύνης: Γλωσσική</b>            Αναγνώρισε και κύκλωσε όσα περισσότερα Α μπορείς, στις καρτέλες με τα ονόματα των συμμαθητών/τριών σου</p>	<p><b>(Παράδειγμα τύπων νοημοσύνης: Μαθηματική)</b>            Υπολόγισε πόσες ευθείες γραμμές χρειάζονται για να σχηματίσεις το γράμμα Α</p>	<p><b>(Παράδειγμα τύπων νοημοσύνης: Κινησθητική)</b>            Προσπάθησε να δημιουργήσεις το γράμμα Α με το σώμα σου. Πώς θα πρέπει να σταθείς για να το καταφέρεις;</p>
<p><b>(Παράδειγμα διαφορετικών μέσων: Εικαστικά)</b>            Επίλεξε όποιο υλικό επιθυμείς και κατασκεύασε ένα κολάζ για το Α (π.χ. με πλαστελίνη, γκοφρέ χαρτί, γλωσσοπίεστρα)</p>		<p><b>(Παράδειγμα διαφορετικών μέσων: Ψηφιακά)</b>            Αναζήτησε φωτογραφίες στο διαδίκτυο που μοιάζουν με το γράμμα Α (π.χ. πύργος του Άιφελ) και δημιούργησε μία παρουσίαση ή ένα βίντεο</p>
<p><b>(Παράδειγμα διαφορετικών θεματικών υποενοτήτων: Συναισθηματική επίγνωση)</b>            Παρατήρησε τη λίστα με τα σύμβολα των συναισθημάτων και αναγνώρισε ένα θετικό και ένα αρνητικό συναίσθημα που αρχίζουν από το γράμμα Α θέλοντας να περιγράψεις τα</p>	<p><b>(Παράδειγμα διαφορετικών θεματικών υποενοτήτων: Γη, πλανητικό σύστημα και διάστημα)</b>            Σκέψου και ετοίμασε ένα μετεωρολογικό δελτίο που θα παρουσιάσεις στην τάξη με σκοπό να περιγράψεις τις καιρικές συνθήκες που μπορεί να δυσκολέψουν τη ζωή των ζώων εστιάζοντας σε όσο το δυνατόν</p>	<p><b>(Παράδειγμα διαφορετικών θεματικών υποενοτήτων: Θεατρική Τέχνη)</b>            Παρουσίασε με παντομίμα όσες περισσότερες λέξεις από Α έχεις σκεφτεί. Κερδίζεις από 1 πόντο για κάθε λέξη που θα βρουν οι συμμαθητές/τριες σου</p>

συναισθήματα των ηρώων της ιστορία που διαβάσαμε (π.χ. Αγάπη – Απογοήτευση)	περισσότερα καιρικά φαινόμενα που αρχίζουν από το γράμμα Α	
---	--	--

#### 4. Το μοντέλο της εκ περιτροπής χρήσης μαθησιακών σταθμών (Station Rotation Model)

Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου μοντέλου βασίζεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας των τρόπων μάθησης παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης με διαφορετικά υλικά και εργαλεία που διαφοροποιούνται και εναλλάσσονται (De George-Walker & Keeffe, 2010). Οι σταθμοί στο νηπιαγωγείο αποτελούν ειδικά διαμορφωμένα σημεία όπου τα παιδιά εργάζονται για συγκεκριμένο χρόνο σε μικρές ομάδες είτε μαζί με την/τον εκπαιδευτικό είτε ανεξάρτητα. Το μοντέλο περιλαμβάνει υποχρεωτικά έναν ψηφιακό σταθμό όπου συνήθως οι προτεινόμενες δραστηριότητες υποστηρίζουν την άμεση ανατροφοδότηση των παιδιών. Οι υπόλοιποι σταθμοί μπορεί να περιλαμβάνουν α. εργασία σε μικρές ομάδες, όπου τα παιδιά προσεγγίζουν κάποια έννοια που δεν έχουν κατανοήσει ή εστιάζουν σε μία ικανότητα που δεν έχουν κατακτήσει, β. ανεξάρτητη/ατομική εργασία που μπορούν να κάνουν μόνα τους τα παιδιά, όπως ένα φύλλο εργασίας ή μία ζωγραφιά και γ. συνεργατική δράση όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε ζευγάρια προκειμένου να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα (Εικόνα 35). Προτείνεται να ξεκινά κανείς με τέσσερις (4) σταθμούς ελέγχοντας τον χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, ώστε να προγραμματιστούν με επιτυχία οι εναλλαγές. Επίσης ο εξοπλισμός του κάθε σταθμού θα πρέπει να παραπέμπει με σαφήνεια στη διαδικασία εκτέλεσης της δραστηριότητας, ώστε τα παιδιά να λειτουργούν με σχετική αυτονομία. Οι σταθμοί λειτουργούν εκ περιτροπής και όλα τα παιδιά πρέπει να περάσουν από όλους τους σταθμούς. Δεν εφαρμόζονται καθημερινά αλλά σε επιλεγμένες μέρες (π.χ. μία φορά τη βδομάδα). Η αξιοποίηση της τεχνικής απαιτεί πολύ καλό σχεδιασμό καθώς η εκάστοτε θεματική που προσεγγίζεται πρέπει να αναπτυχθεί μέσα από διαφορετικούς σταθμούς, όπου τα παιδιά κατακτούν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους.



Εικόνα 35 Το μοντέλο της εκ περιτροπής χρήσης μαθησιακών σταθμών

## 5. ΡΑΦΤ (RAFT)

Η τεχνική ΡΑΦΤ εφαρμόζεται ευρύτατα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσδίδοντας στα παιδιά ένα αυξημένο ρόλο όσον αφορά στην επιλογή και τον τρόπο οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Σχεδιάζεται από τα παιδιά σε συνεργασία με την/τον νηπιαγωγό, όταν αυτά έχουν εξοικειωθεί σε κάποιο βαθμό με τη λειτουργία της τεχνικής κατανοώντας τι χρειάζεται να κάνουν σε κάθε επιμέρους βήμα της διαδικασίας. Η τεχνική αποτελεί έναν Πίνακα με 4 στήλες (Πίνακας 37). Η κάθε στήλη σχετίζεται και με μία επιμέρους λειτουργία της τεχνικής όπου (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017):

1<sup>η</sup> στήλη: Ο μαθητής επιλέγει ένα ρόλο ανάλογα με το θέμα.

2<sup>η</sup> στήλη: Προσδιορίζεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται η δραστηριότητα.

3<sup>η</sup> στήλη: Προσδιορίζεται η φόρμα ή το το είδος της δραστηριότητας.

4<sup>η</sup> στήλη: Αναφέρεται το θέμα/τίτλο/περιεχόμενο της δραστηριότητας σε σχέση με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών.

Πίνακας 37 Παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής ΡΑΦΤ στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός παιδικού βιβλίου

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ)	ΘΕΜΑ (ΤΙΤΛΟΣ)
Συγγραφέας	Τα παιδιά της τάξης και οι γονείς	Ομιλία	Εξιστορώ συνοπτικά το περιεχόμενο του κειμένου
Δημοσιογράφος	Οι γονείς και οι υπάλληλοι της δημοτικής βιβλιοθήκης	Συνέντευξη	Διατυπώνω ερωτήσεις ώστε να λάβω απαντήσεις για συγκεκριμένα θέματα του βιβλίου
Εκδότης	Οι αναγνώστες του βιβλίου	Γραφή	Γράφω και παρουσιάζω τα σημαντικά στοιχεία του βιβλίου
Εικονογράφος	Τα παιδιά της τάξης	Ζωγραφική	Ζωγραφίζω τις εικόνες του βιβλίου εξηγώντας της δουλειά του εικονογράφου.

Το ΡΑΦΤ μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός οποιοδήποτε τύπου διερεύνησης δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να προσδιορίσουν τον τρόπο της δικής τους συμβολής στην ανάπτυξη του εκάστοτε θέματος. Επίσης, η/ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει την τεχνική σε οποιαδήποτε φάση της διδακτικής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη και ενσωματώνοντας παραμέτρους που έχουν να κάνουν με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών.

*Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού*

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού είναι κρίσιμης σημασίας κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεδομένου ότι απαιτείται από αυτόν να λειτουργεί σε ένα σύνθετο και απαιτητικό πλαίσιο

στο οποίο πρέπει να χειρίζεται και να προσαρμόζει ισότιμα μαθησιακές ευκαιρίες για το κάθε παιδί ώστε να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, να διευκολύνει και να διαμεσολαβεί στη χρήση υλικών και πόρων και να υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών (Tomlinson, 2001). Ο ρόλος του λοιπόν προϋποθέσει συστηματικό τρόπο εργασίας παράλληλα με έναν λεπτομερή βηματισμό που θα συνοδεύεται από αναστοχαστικές διαδικασίες (Narvaez & Brimijoin, 2010· Ο'Meara, 2010), ώστε να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται σχεδόν αυτονόητη για το πλαίσιο και τις βασικές αρχές λειτουργίας της προσχολική εκπαίδευσης ωστόσο η συνεπής και ουσιαστική εφαρμογή είναι πολύ απαιτητική και σύνθετη. Η/Ο νηπιαγωγός θα πρέπει να ασκεί το ρόλο του σε πολλαπλά επίπεδα και να (Shea, 2012· Σφυρόερα, 2019) :

- είναι σε θέση να κατανοήσει τόσο τις ικανότητες όσο και τις ανάγκες των μαθητών μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών ώστε να διατυπώσει κατάλληλους και ισότιμα μαθησιακούς στόχους για όλα τα παιδιά,
- σχεδιάζει δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούν με κατάλληλο τρόπο το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, να λαμβάνει υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών ώστε τόσο οι στόχοι όσο και οι δραστηριότητες να έχουν νόημα για τα παιδιά, να μπορεί να ενσωματώσει στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με κατάλληλο τρόπο τις τεχνικές αξιολόγησης ώστε να μπορεί να αντλεί συνεχώς πληροφορίες και δεδομένα,
- εφαρμόζει στην καθημερινή του πρακτική διδακτικές μεθόδους και τεχνικές όπως η συνεργατική μάθηση και η ευέλικτη ομαδοποίηση που μετασχηματίζουν με έναν ουσιαστικό τρόπο τις τεχνικές της παραδοσιακής διδασκαλίας, να παρέχει ίσες και ευέλικτες ευκαιρίες καθώς και διαφορετικές επιλογές στα παιδιά, να αξιολογεί το έργο των παιδιών και τους παρέχει ανατροφοδότηση και προτάσεις για βελτίωση κ.α
- δίνει έμφαση στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη με την αποδοχή και το σεβασμό στις εμπειρίες των παιδιών. Την παροχή ασφάλειας και εμπιστοσύνης στις εμπειρίες και τις δυνατότητες τους κάθε παιδιού. Τέλος να αντιμετωπίζει τη μοναδικότητα και την διαφορά ως ευκαιρία και όχι σαν πρόβλημα για να αποφύγει τον αποκλεισμό παιδιών.

#### β. Πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία

Η παγκοσμιοποίηση και οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που έχει επιφέρει, έχουν δημιουργήσει ένα σύνθετο παζλ στην εκπαίδευση διεθνώς, ιδιαίτερα σε σχέση με τη διαχείριση των ζητημάτων ταυτότητας, την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητριών και μαθητών . Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία έχει αναπτυχθεί ως ένα σύστημα παραδοχών και μεθόδων που αντλεί από τα παραδείγματα της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να εφαρμοστεί η ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης όταν η εστίαση είναι στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων.

#### Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορούν σε δύο προσεγγίσεις για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Έχουν διαφορετική εννοιολογική βάση και οι παραδοχές τους μπορεί να αποκλίνουν ή να συγκλίνουν, ανάλογα με τις οπτικές των



εκφραστών τους αλλά και με βάση την εξέλιξη του πεδίου ή τις πολιτικές που υιοθετούν τη μια ή την άλλη προσέγγιση.

Σύμφωνα με την UNESCO (2006), η πολυπολιτισμικότητα προσδιορίζει τη διαφορετικότητα με βάση τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά στην κοινωνία, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική έννοια που περιγράφει τις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη μάθηση για τους άλλους πολιτισμούς με στόχο την προαγωγή της αποδοχής και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών της ταυτότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προχωρά τη σκέψη και τη δράση πέρα από την παθητική συνύπαρξη, αποσκοπώντας στην αρμονική συμβίωση και την κοινωνική αειφορία στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μέσα από την ανάπτυξη κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και τονίζοντας τη ρευστότητα των ταυτοτήτων.

Ο Banks (2002, 2004) προσδιορίζει τον γενικό σκοπό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες στις μαθήτριες και στους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά, γλωσσικά, εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στόχος είναι η προάσπιση της διαφορετικότητας, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και της ιδιότητας του υπεύθυνου και δημοκρατικού πολίτη. Προτείνει μάλιστα πέντε βασικές αρχές-διαστάσεις (Πίνακας 38), οι οποίες είναι σημαντικό να καθοδηγούν την εκπαιδευτική πράξη για την ενίσχυση της επίτευξης όλων των μαθητριών-μαθητών και όχι μόνο αυτών που έχουν διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την προαγωγή των θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητριών και των μαθητών αλλά και με τις/τους εκπαιδευτικούς (Zirkel, 2008).

Πίνακας 38 Οι πέντε αρχές-διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

<p><i>Εμπλουτισμός Περιεχομένου</i></p>	<p>Αφορά στη χρήση παραδειγμάτων, στοιχείων, πληροφοριών από άλλους πολιτισμούς και διαφορετικές ομάδες στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Εμπλουτίζεται η επεξεργασία βασικών εννοιών, αρχών, και θεμάτων στις διερευνήσεις που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο από τα παιδιά, υπό το πρίσμα του πολιτισμικού πλουραλισμού. Η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού βασίζεται σε χαρακτηριστικά όπως η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η γλώσσα, η μοναδικότητα, το φύλο και η θρησκεία. Με την ενσωμάτωση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς, κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να βλέπει την αντιπροσώπηση της ομάδας στην οποία ανήκει στο μαθησιακό περιβάλλον αλλά και αναπτύσσει πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη.</p> <p><i>Για παράδειγμα: Με αφορμή τον εορτασμό της Πρωτοχρονιάς, τα παιδιά ενθαρρύνονται να φέρουν τάξη στοιχεία από τα έθιμα και τις οικογενειακές συνήθειες οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με συγκεκριμένες θρησκευτικές ή πολιτισμικές τελετουργίες. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης εμπλουτίζεται από υλικά που είναι χαρακτηριστικά της κουλτούρας των παιδιών της τάξης ή που τους ενδιαφέρουν. Σε σχέση με αυτά, τα παιδιά</i></p>
---	--

	<p>μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές αλλά και να δημιουργήσουν ένα πεδίο συνάντησης και ανταλλαγών που επιτρέπει την ανάδυση νέων υβριδικών ταυτοτήτων.</p>
<p>Διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης</p>	<p>Η/Ο νηπιαγωγός κατανοεί και μελετά πώς οι λανθάνουσες πολιτισμικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή στο εκπαιδευτικό υλικό επηρεάζουν ουσιαστικά την οικοδόμηση της γνώσης και βοηθά τα παιδιά να σταθούν κριτικά απέναντι στα νοήματα αλλά και να μάθουν να σέβονται τις διαφορετικές οπτικές. Η/Ο νηπιαγωγός σχεδιάζει δραστηριότητες όπου εμπλέκει διαφορετικές προοπτικές διαφόρων ατόμων και πολιτισμών (όπως συγγραφέων και καλλιτεχνών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των κυρίαρχων) ώστε και τα παιδιά να κατανοούν πως η γνώση οικοδομείται υπό την επίδραση πολιτισμικών αξιών, παραδοχών και συμπεριφορών, επηρεάζεται, δηλαδή, από φυλετικές, εθνοτικές και τις σχετικές με το φύλο και την κοινωνική τάξη, απόψεις ατόμων και ομάδων.</p> <p><i>Για παράδειγμα, η/ο νηπιαγωγός παρέχει στα παιδιά ερεθίσματα από ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. κλασσικά και σύγχρονα παραμύθια) ή/και ταινίες, προτρέποντας τα παιδιά σε ομάδες να περιγράψουν και να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά των ηρώων (π.χ. του ήρωα κοριτσιού, του ήρωα αγοριού, της μαμάς, του μπαμπά κτλ.) ώστε να συζητήσουν τις διαφορετικές οπτικές για τις κοινωνικές ταυτότητες και ρόλους.</i></p>
<p>Περιορισμός των προκαταλήψεων</p>	<p>Η διάσταση αυτή αφορά στον περιορισμό των προκαταλήψεων και έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό και να αποδεχτούν τις φυλετικές, εθνοτικές, και έμφυλες διαφορές τους. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μπορεί να αξιοποιήσει υλικό και δραστηριότητες στις οποίες περιλαμβάνονται πιο ρεαλιστικές εικόνες των εθνικών και φυλετικών ομάδων με έναν συνεπή, φυσικό και ολοκληρωμένο τρόπο. Η δημιουργία ομάδων στις οποίες τα παιδιά μπορούν ελεύθερα, αλλά με σεβασμό, να συζητούν αναφορικά με τις διαφορές τους και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών μπορεί να βοηθήσει επίσης να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα ως ένα στοιχείο που είναι εγγενές σε σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη. Αλλά και βοηθά στο να γινόμαστε καλύτεροι καθώς βλέπουμε περισσότερο κριτικά τον εαυτό μας. Επιπλέον, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (βλέπε ΟΝ Συνεργατική Μάθηση) θα πρέπει να καλλιεργούνται στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των προκαταλήψεων.</p> <p><i>Για παράδειγμα, κατά την εργασία σε ομάδες και στη διαδικασία του αναστοχασμού τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν (α) τι κατόρθωσαν μόνα τους και τις με τη βοήθεια των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, (β) πως οι διαφορετικές ιδέες και προτάσεις βοήθησαν να εξελιχθεί και να βελτιωθεί το έργο τους και (γ) πως το κάθε παιδί συνεισέφερε στο κοινό έργο με τον δικό του τρόπο.</i></p>

<p>Παιδαγωγική της ισότητας</p>	<p>Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εκλαμβάνει την αρχή της ισότητας στο πλαίσιο της παροχής ισότιμων ευκαιριών. Προϋποθέτει συνεπώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για να καλυφθούν και να φιλοξενηθούν οι ανάγκες όλων παιδιών. Ως εκ τούτου, αξιοποιούνται στρατηγικές διαφοροποίησης που σκοπό έχουν να ενισχύσουν τη μάθηση και πρόοδο όλων των μαθητών.</p> <p><i>Για παράδειγμα, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν όποιο τρόπο επιθυμούν για να παρουσιάσουν πληροφορίες για το αγαπημένο τους ζώο, οι νηπιαγωγοί τα διευκολύνουν να εκφράσουν τις ιδέες τους και να αντλήσουν από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους. Κάποια παιδιά μπορεί να επιλέξουν να φτιάξουν ένα «βιβλίο» με εικόνες για το ζώο που έχουν επιλέξει, ενώ κάποια άλλα μπορεί να αξιοποιήσουν καθημερινές ιστορίες που είναι οικείες για αυτά σε σχέση με το ζώο που έχουν επιλέξει. Για κάποιες πολιτισμικές ομάδες, η γνώση έχει νόημα μόνο όταν συνδέεται με αφηγήσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή και εμπειρία.</i></p>
<p>Ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου και της κοινωνικής διάρθρωσης</p>	<p>Περιγράφει τη διαδικασία της αλλαγής της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, ώστε όλα τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες να βιώσουν αίσθηση του «ανήκειν» και την πολιτισμική ενδυνάμωση. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά και οι οικογένειές τους συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων του σχολείου (βλέπε ΟΝ Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας). Οι ομαδικές εργασίες, η συμμετοχή σε αθλητικές, καλλιτεχνικές ή άλλου είδους εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου, η αλληλεπίδραση μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών, των παιδιών μεταξύ τους και με τις οικογένειες, ενισχύουν την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο.</p> <p><i>Για παράδειγμα, αξιοποιείται μια παραδοσιακή ιστορία που έχει διάφορες εκδοχές σε διαφορετικές χώρες [π.χ. Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου (παραδοσιακό Νορβηγικό παραμύθι του 19ου αιώνα)]. Καλούνται γονείς ή άλλα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον και αφηγούνται τη δική τους εκδοχή, χρησιμοποιούν στοιχεία της γλώσσας τους, μαθαίνουν στα παιδιά ένα σχετικό τραγούδι κτλ. αξιοποιώντας και το ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (π.χ. στέλνουν υλικό νηπιαγωγείο, ένα βίντεο με animation της ιστορίας στης γλώσσα τους, ένα τραγούδι, κτλ.) και στο τέλος οργανώνουν όλοι μαζί μια εκδήλωση όπου γονείς και παιδιά οργανώνουν σταθμούς παρουσίασης της δουλειάς τους και προσκαλούν παιδιά από άλλη τάξη ή νηπιαγωγείο.</i></p>

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο βασίζεται στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948): «Η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Θα προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ των

εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων» (Unesco, 2006: 8). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των ομάδων και στις πολιτισμικές ανταλλαγές, ενώ στέκεται κριτικά απέναντι στις σχέσεις εξουσίας ή ηγεμονίας, τονίζοντας τον δυναμικό χαρακτήρα των πολιτισμών. Παράλληλα, φωτίζει το ρευστό πεδίο σύγκλισης ή απόκλισης των πολιτισμικών ομάδων, αναδεικνύοντας τον «χώρο» που δημιουργεί η ανάπτυξη υβριδικών ταυτοτήτων μέσα από τις διαδικασίες επιπολιτισμού των ομάδων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Ο Essinger (1991) προτείνει τέσσερις βασικές αρχές πάνω στις οποίες δομείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες λειτουργούν αλληλεπιδραστικά και συμπληρωματικά (Μάρκου, 1997· Νικολάου, 2011):

(α) εκπαίδευση για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης: Δίνεται έμφαση στη μάθηση για την ανάπτυξη κατανόησης της θέσης των άλλων, σε ότι αφορά τις αντιλήψεις τους αλλά και τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν, προσεγγίζοντας τη δική τους οπτική αλλά και τα δικά τους συναισθήματα. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης δεν αφορά μόνο τα ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας. Μπορεί να αναφέρεται σε προβλήματα του διπλανού μας, στα ζητήματα στην γειτονιά ή την ευρύτερη κοινότητα, και διαμορφώνει στάσεις που αφορούν την ανάπτυξη της ιδιότητας του υπεύθυνου πολίτη.

(β) εκπαίδευση για την αλληλεγγύη: Αφορά στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των εθνών, εστιάζοντας σε πανανθρώπινες αξίες, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα ζητήματα που αντιμετωπίζουμε ως ανθρώπινο είδος. Τα παιδιά αναπτύσσουν διάθεση υποστήριξης ο ένας για τον άλλον και ευαισθητοποίησης στα τοπικά, εθνικά και παγκόσμια προβλήματα.

(γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την επαφή των παιδιών και το «άνοιγμα» με άλλους πολιτισμούς και συνάμα την πρόσκληση της συμμετοχής των άλλων στο δικό τους πολιτισμό. Αυτή η διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή δεν λαμβάνει χώρα μόνο σε τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η επαφή με άλλους πολιτισμούς είναι σημαντικό να επιδιώκεται στο πλαίσιο της συμμετοχής στην πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει διαμορφωθεί με τις συνθήκες παγκοσμιοποίησης και με την ψηφιακή επανάσταση. Τα παιδιά έτσι κι αλλιώς έρχονται σε επαφή με πολιτισμικά προϊόντα, συνήθειες, αντιλήψεις και γλώσσες άλλων πολιτισμών στην καθημερινότητά τους. Σημαντικό είναι να καλλιεργείται το ενδιαφέρον για τη γνωριμία και επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς και να αναπτύσσεται πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική επίγνωση.

(δ) εκπαίδευση για την καταπολέμηση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων: η επαφή και ουσιαστική επικοινωνία με το διαφορετικό, δίνει στη δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργαστούν κριτικά τυχόν στεροτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για ομάδες ή άτομα. Επίσης, αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο για να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στις δικές τους παραδοχές και αντιλήψεις, να σκέφτονται τις διαφορετικές οπτικές και να επεξεργάζονται τις ταυτότητές τους.

Η εφαρμογή του παραδείγματος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε διαφορετικά μοντέλα τα οποία δεν έχουν καταφέρει στο σύνολό τους να υποστηρίξουν πραγματικά τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης: (α) συχνά παρατηρείται υπερβολική έμφαση στις διαφορές, (β) η προσέγγιση της διαφορετικότητας περιορίζεται σε επιφανειακές εκφάνσεις του πολιτισμού όπως είναι οι εορτασμοί και οι επέτειοι, (γ) υπάρχει υπο-αντιπροσώπηση κάποιων πολιτισμικών ομάδων με αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν να βλέπουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς από την πλευρά του επικρατέστερου και του ισχυρού (Coelho, 2007· Τσιούμης, 2003). Αντίστοιχα κριτική έχει διατυπωθεί και για το



παράδειγμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο (α) έχει μικρότερη ιστορία από εκείνο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και δεν έχει κάνει ξεκάθαρο το θεωρητικό και μεθοδολογικό του πλαίσιο, (β) στηρίζεται σε αρκετά θεωρητικές παραδοχές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία για το εφαρμόσουν στην πράξη, (γ) εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές ως «πρεσβευτές» της κουλτούρας της πολιτισμικής τους ομάδας με αποτέλεσμα να τους αποδίδουν αντιλήψεις και συμπεριφορές που είναι υπεργενικευμένες και δεν ταιριάζουν με το οικογενειακό τους κεφάλαιο αλλά και τις ατομικές επιλογές, (δ) σε άλλες περιπτώσεις δίνεται υπερβολική έμφαση στα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να δημιουργείται υπόβαθρο άρνησης της πολιτισμικής ταυτότητας ή συγκρούσεις με την οικογένεια (Portera, 2008).

Πέρα όμως από τις όποιες αδυναμίες, θα πρέπει να επισημανθεί η σημασία των αλλαγών που έχουν διαπιστωθεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με το ρόλο της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ενταξιακή προοπτική του εκπαιδευτικού συστήματος. Επαναστατικές ιδέες, καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά σχέδια εργασίας, σημαντικές θετικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, στα προγράμματα σπουδών και την εκπαιδευτική νομοθεσία, καταγράφονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της εφαρμογής της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, η οποία παρέχει τα εργαλεία για την ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα και τη σχολική τάξη.

#### *Στρατηγικές πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας*

Η πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση η οποία βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ένταξης και της ισότητας. Σκοπός της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας είναι να εφαρμοστούν οι κατάλληλες διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών, στο περιεχόμενο τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να δοθούν ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλα τα παιδιά αίροντας τις διακρίσεις και γεφυρώνοντας τις ανισότητες μεταξύ τους. Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις προτεραιότητες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας όσο και στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης. Σκοπός είναι να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το που ανήκουν, από πού προέρχονται και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους (Gay, 2010· Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006). Με βάση τις διαστάσεις της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας που προτείνει η Gay (2000) διαμορφώνεται ένα σχήμα στρατηγικών που δημιουργεί το πλαίσιο των διαφοροποιήσεων που αναφέρονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες:

α) Η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων με γνώσεις και πληροφορίες που αφορούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και πολύ συχνά προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές/ούς μαθήτριες-μαθητές και τις οικογένειές τους, αποτελεί το πρώτο σημαντικό μέλημα των νηπιαγωγών. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι πληροφορίες για τα επιτεύγματα των διάφορων πολιτισμικών ομάδων, τον τρόπο που προσεγγίζουν την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών και τα ζητήματα φύλου.

β) Η γνώση αυτή ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όπου είναι δυνατόν, τροφοδοτεί το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, καθοδηγεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και υποστηρίζει το στυλ επικοινωνίας ανάμεσα στις/στους νηπιαγωγούς, στις μαθήτριες-στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Με άλλα λόγια, αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται σε οικεία μαθησιακά περιβάλλοντα και να αισθάνονται ότι δεν αποκλείονται από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

γ) Η/Ο νηπιαγωγός να ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία τους να δημιουργούνται αυθεντικά κίνητρα για τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία. Δείχνουν αυθεντικό ενδιαφέρον και έχουν υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών.

δ) Ο τρόπος που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί να επικοινωνούν με τις/τους πολιτισμικά διαφορετικές/ούς μαθήτριες-μαθητές έχει αντίκτυπο στην ενσωμάτωση των παιδιών στην τάξη και στην ανάπτυξη του αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας για το σχολείο. Λεπτομέρειες όπως οι κινήσεις του σώματος, ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Κοινωνικό Περιβάλλον Νηπιαγωγείου).

ε) Οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητριών-μαθητών πρέπει να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ως «σκαλωσιά» για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.

στ) Η/Ο πολιτισμικά υπεύθυνος νηπιαγωγός λειτουργεί ως φορέας αλλαγής και καλλιέργειας του κοινωνικού πλουραλισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο νηπιαγωγείο.

Σε σχέση με την εφαρμογή των στρατηγικών που ενσωματώνουν τις βασικές διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να έχουν υπόψη τα ακόλουθα (Ladson-Billings, 2017):

- Το πολιτισμικό προφίλ της/του νηπιαγωγού δεν είναι καθοριστικός παράγοντας για την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Ωστόσο, οι προσδοκίες και οι προτεραιότητες των μαθητριών και των μαθητών μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από αυτές της/του νηπιαγωγού, στοιχείο που θα πρέπει να λάβει υπόψη ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη και ανταποκρίνεται στα στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου τους.
- Οι μαθήτριες και οι μαθητές χρειάζεται να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση των κανόνων και ευελιξία στην εφαρμογή τους.
- Η γλώσσα και ο τρόπος επικοινωνίας του σχολείου θα πρέπει να δημιουργεί συνδέσεις με τη γλώσσα και τον τρόπο επικοινωνίας των οικογενειών.
- Τα παιδιά προτιμούν περισσότερο να εργάζονται σε ομάδες.
- Η/Ο νηπιαγωγός είναι σημαντικό να προσεγγίζει τα παιδιά με ζεστασιά και κατανόηση.
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να συνδέεται με την καθημερινότητα των παιδιών και να λαμβάνει υπόψη τις οικογενειακές συνήθειες.
- Τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα σε έναν περισσότερο χαλαρό διδακτικό και μαθησιακό ρυθμό.

Όπως προκύπτει, οι στρατηγικές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας διαμορφώνουν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο ενδυναμώνει τα παιδιά και αξιοποιεί το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών για την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Οι διαφοροποιήσεις που λαμβάνουν χώρα σε σχέση με τα ζητήματα ταυτοτήτων αξιοποιούνται και εμπλουτίζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προάγοντας την ενταξιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου.

γ. Το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η **εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** στην ουσία ενσωματώνει τις αρχές και τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αντιμετωπίζοντας την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα στοιχείο διαφορετικότητας που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι νηπιαγωγοί γενικότερα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην ενταξιακή κουλτούρα που καλλιεργείται στο νηπιαγωγείο. Είτε φιλοξενεί παιδιά όπου διαπιστώνεται αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οικογένειες τους, είτε όχι, το γενικό σχολείο υιοθετεί ενταξιακές πρακτικές που στοχεύουν: (α) στην προαγωγή της ευαισθητοποίησης για τα άτομα με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (β) στην κατανόηση των διαφορετικών αναγκών των ατόμων αυτών και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και (γ) στην ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια η ένταξη δεν εστιάζει στην αναπηρία και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά δίνει έμφαση στη μάθηση για όλους και στην εύκολη πρόσβαση όλων των παιδιών σε αυτήν. Η μάθηση για όλους σχετίζεται με την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου προς μια δημοκρατική εκπαίδευση, για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών (Barton et al., 2019). Στόχος είναι όλοι οι μαθήτριες και οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη σε ένα σχολείο που δεν δίνει έμφαση στις διακρίσεις αλλά προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες όλων με ισότιμο τρόπο, ακούει τις απόψεις όλων των μαθητριών/ μαθητών και εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης.

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται σε ένα ενταξιακό σχολείο που διασφαλίζει ισότιμη και δίκαιη πρόσβαση σε όλους, σέβεται τις ιδιαιτερότητες και αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η ανάδειξη της ετερογένειας ως ευκαιρία, για δίκαιη, ισότιμη και δημοκρατική εκπαίδευση αποτελεί σημαντική στρατηγική για την άρση του αποκλεισμού και τη διασφάλιση ενός δίκαιου και ενταξιακού σχολείου (Λάππα & Μαντζίκος, 2018), όπου τα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απολαμβάνουν τα οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας και κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της υποστήριξης του δικαιώματος όλων των παιδιών για το αγαθό της εκπαίδευσης. Βασικές προϋποθέσεις είναι (Γελαστοπούλου & Μουταβέλης, 2017):

α) έμφαση στη δημιουργία και τη διατήρηση της κοινότητας μάθησης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Κοινωνικό Περιβάλλον), ώστε όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτήν (μαθήτριες και μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.) να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλοϋποστηρίζονται μεταξύ τους, να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, με στόχο την ανάδειξη και το σεβασμό της διαφορετικότητας όλων των μελών της.

β) καλλιέργεια των αξιών της ένταξης και της συμπερίληψης ώστε να μην γίνεται διαχωρισμός των παιδιών με βάση τις ικανότητες ή τη διαφορετικότητά τους, να τίθενται κοινοί στόχοι για όλες και όλους

τις μαθήτριες και τους μαθητές, να αποφεύγονται οι πρακτικές αποκλεισμού των μαθητριών-μαθητών ή των εκπαιδευτικών μέσα από την τάξη ή το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά με ισότιμο και δίκαιο τρόπο στις διαδικασίες της μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται και να διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων και τέλος να υποστηρίζεται έμπρακτα η ενταξιακή φιλοσοφία από όλη τη σχολική κοινότητα και να διαχέεται στην κοινωνία,

γ) η υιοθέτηση πρακτικών ένταξης κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της μάθησης να γίνεται ώστε να προωθείται η συνεργασία παιδιών και εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων για να αποφεύγονται οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός των μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες (Barton, 2000· Barton, et al., 2019· Δημοπούλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015 ·Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α, β· Slee, 2001b, 2004)

δ) η εξασφάλιση από την πλευρά της πολιτείας βασικών προϋποθέσεων για την ένταξη όλων των μαθητριών-μαθητών και την ισότιμη πρόσβαση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη θεσμοθέτηση των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη διαμόρφωση προσβάσιμων κτηριακών υποδομών. Σύμφωνα με την ερευνητική δραστηριότητα αρκετές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκκινούν όχι από τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών αυτών αλλά από τους περιορισμούς που δημιουργεί η έλλειψη πόρων, υποδομών, κατάρτισης, υποστηρικτικών δομών και προσωπικού. Ιδιαίτερα σε πολυπληθή τμήματα και σε κτήρια που δεν έχουν τις κατάλληλες υποδομές η υποστήριξη της ενταξιακής εκπαίδευσης όλων των παιδιών αποτελεί έναν άριστο αγώνα (Γελαστοπούλου & Μουταβέλης, 2017· Δημοπούλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015).

Πέρα από τις όποιες δυσκολίες, οι οποίες είναι πολλές και απαιτούν συχνά επένδυση γνώσεων, χρόνου και ψυχικού σθένους, τα οφέλη από την ενταξιακή εκπαίδευση είναι πολλαπλά για τα παιδιά χωρίς και με αναπηρίες ή και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έρευνες έχουν δείξει ότι το πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στη γενική τάξη έχει σημαντικά οφέλη για όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, αλλά κυρίως αναδεικνύουν το γεγονός ότι η συνεκπαίδευση οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με εκείνα που παρακολουθούν προγράμματα μόνο γενικής εκπαίδευσης (βλ. Ogelman & Secer 2012). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά στις ικανότητες των παιδιών, που φοιτούσαν σε τμήματα χωρίς και με συνεκπαίδευση, δεν εντοπίστηκε στις αρχικές μετρήσεις, δηλαδή πριν ξεκινήσουν το σχολείο, αλλά στις τελικές μετρήσεις δηλαδή αντανακλώντας τα οφέλη της συνεκπαίδευσης (Ogelman & Secer 2012). Καταγράφονται, δε πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία ή διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Kefallinou, Symeonidou, & Meijer, 2020).

Στο πλαίσιο της ένταξης, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται ισότιμα και αρμονικά για να προσαρμόσουν το Πρόγραμμα Σπουδών με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών και να ενσωματώσουν το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιοποιούν όλους τους διαθέσιμους πόρους, εναλλάσσουν τους ρόλους τους, υιοθετούν και συνδυάζουν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας και



συνδιδασκαλίας, επιδεικνύοντας ευελιξία και συντονισμό κατά την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος.

### Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης-συνδιδασκαλίας και ένταξης

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα στις/στους νηπιαγωγούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, εντός και εκτός της τάξης, αλλά και με τους γονείς και τους φορείς που λειτουργούν υποστηρικτικά, αποτελεί ουσιαστικά το κλειδί της επιτυχίας για την προώθηση και την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το συνεργατικό κλίμα που δημιουργείται στο νηπιαγωγείο και ο τρόπος που εφαρμόζονται οι πρακτικές της συνεργασίας αποτελούν κομβικό παράγοντα για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης η οποία έχει τη δύναμη να συμπεριλάβει όλες τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες των συμμετεχόντων στην τάξη με ισότιμο και δημοκρατικό τρόπο δίχως να αποκλείονται παιδιά και εκπαιδευτικοί από τη μαθησιακή διαδικασία (Ainscow, Muijs & West, 2006 · Barton, et al., 2019 · Βλάχου & Σιδέρη, 2010). Στο πλαίσιο της ένταξης, λοιπόν, η διαφορετικότητα είναι ευκαιρία για να εφαρμοστούν καινοτόμες μέθοδοι, να ακουστούν οι απόψεις όλων των μελών με σεβασμό και ισοτιμία, ώστε να λυθούν προβλήματα και να αρθούν οι διακρίσεις (Ainscow, Muijs & West, 2006· Dettmer, Thurston & Dyck, 2005· Sapon-Shevin, 2010).

Παράλληλα στόχος της συνεργασίας αποτελεί η εφαρμογή όλων των πρακτικών που εξασφαλίζουν σε όλα τα παιδιά πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Για τη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη και μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναθεωρηθούν αξίες και «μαθημένοι» ρόλοι, να διαμοιραστούν αρμοδιότητες και να καταρριφθούν τα στερεότυπα, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Corbet, 2001· Friend & Cook, 2003· Vlachou, 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορα μοντέλα τύποι συνδιδασκαλίας/ συνεκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τις/τους νηπιαγωγούς και τις/τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να διαμορφώσουν το κατάλληλο πλαίσιο στην τάξη για να υποστηρίξουν με τον καλύτερο τρόπο τη μάθηση όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010 · Sileo, & Garderen, 2010). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα μοντέλα αυτά δεν συνιστούν ένα κανονιστικό πλαίσιο. Αξιοποιούνται στον από κοινού σχεδιασμό και τη διδακτική πλαίσιωση της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμόζονται με βάση τις ανάγκες και τις συνθήκες που θα αναπτυχθούν στην τάξη. Στο ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 39) περιγράφονται συνοπτικά κάποια από αυτά τα μοντέλα.

Πίνακας 39 Μοντέλα Συνδιδασκαλίας: Προσαρμογή από Γελαστοπούλου & Μουταβέλης (2017)

<p>1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach – One observe) Διδασκαλία και υποστήριξη</p>	<p>Η/Ο μια/ένας νηπιαγωγός διδάσκει και η/ο άλλη/ος παρατηρεί ώστε να υποστηρίξει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης αναλαμβάνει να λύσει και να διαχειριστεί τα προβλήματα που προκύπτουν στη συμπεριφορά των παιδιών, όταν χρειαστεί. Κρίσιμο είναι να εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών για να μην είναι ο ένας βοηθός του άλλου.</p>
---	--

<p>2. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist).</p>	<p>Σε αυτό το μοντέλο η/ο μια/ένας νηπιαγωγός αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και της διδασκαλίας και η/ο άλλη/ος υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. /Η/Ο νηπιαγωγός που βοηθάει προσπαθεί την ώρα της διδασκαλίας να βρίσκεται δίπλα στα παιδιά, να απαντάει στις απορίες τους και τις ερωτήσεις τους ή να τα βοηθάει όπου χρειάζεται. Αυτό το μοντέλο μοιάζει με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα. Είναι κρίσιμο επίσης να εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών για να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους.</p>
<p>3. Ομαδική διδασκαλία (Team teaching)</p>	<p>Στο μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας οι δυο νηπιαγωγοί συνεργάζονται ισότιμα και μοιράζονται όλες τις ευθύνες της συνδιδασκαλίας σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος.</p>
<p>4. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching).</p>	<p>Στο μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας η/ο μια/ένας νηπιαγωγός εργάζεται με την ολομέλεια της τάξης ενώ η/ο άλλη/άλλος/ με μια μικρή ομάδα παιδιών η οποία έχει είτε κάποιες συγκεκριμένες δυσκολίες είτε παρουσιάζει αυξημένες ανάγκες διαφοροποίησης. Παρότι το μοντέλο αυτό είναι αρκετά ευέλικτο και παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα χρειάζεται αρκετή προσοχή ώστε να μην στιγματίζονται ή απομονώνονται κάποιοι μαθητές.</p>
<p>5. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching).</p>	<p>Στο μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ώστε να σχεδιάσουν από κοινού το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όμως κατά την εφαρμογή του εργάζονται με ετερογενείς ομάδες παιδιών. Συγκεκριμένα οι δυο εκπαιδευτικοί δουλεύουν με σταθερές ομάδες στις ιδέες θεματικές ενότητες αξιοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Κατά την εφαρμογή της παράλληλης διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με μικρές ομάδες ώστε να παρέχουν στις/στους μαθήτριες/τές με αναπηρίες όλες τις εξειδικευμένες πρακτικές και την υποστήριξη που τους είναι απαραίτητη.</p>
<p>6. Διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης (Station teaching).</p>	<p>Οι νηπιαγωγοί σχεδιάζουν συνεργατικά το πρόγραμμα και τις διαφορετικές δραστηριότητες που θα εφαρμόσουν στις διαφορετικές ομάδες των παιδιών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έχει σκοπό να καλύψει διαφορετικές παραμέτρους μιας θεματικής ενότητας ανάλογα με τις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων των παιδιών. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων στα κέντρα μάθησης βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Πρόκειται ουσιαστικά για περιοχές (σταθμούς) μελέτης και δράσης με συγκεκριμένους πόρους που έχουν καθορισμένη θέση στην τάξη.</p>

7. Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται (One teach – One drift).	Σε αυτό το μοντέλο, όπως και στο πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας, η/ο μία-ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία και ο άλλος κυκλοφορεί μέσα στην τάξη ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια σε συγκεκριμένες έννοιες ή δραστηριότητες. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας και αξιολόγησης των παιδιών που το έχουν ανάγκη
8. Ευέλικτη Ομαδοποίηση	Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μικρές ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τόσο οι διαφορετικές ομάδες των παιδιών όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εργάζονται ανεξάρτητα και αυτόνομα μεταξύ τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουλεύουν εκ περιτροπής με τις διαφορετικές ομάδες, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν.

Η επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας εξαρτάται από τον τρόπο που εργάζονται και συνεργάζονται οι νηπιαγωγοί μεταξύ τους, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας των παιδιών και τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται ανά περίπτωση. Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας δεν λειτουργούν σταθερά στο χρόνο και το κάθε ένα από αυτά μπορεί να αξιοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις και δραστηριότητες ή προγράμματα, ανάλογα με το ποια/ποιος κάθε φορά και εάν διατηρεί κυρίαρχο ρόλο, και το πώς υποστηρίζονται οι μαθήτριες/μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη (Morocco & Aguilar, 2002· Rainforth & England, 1997· Reeve & Hallahan, 1994· Walther-Thomas, 1997· Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Η μορφή της συνδιδασκαλίας δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο όσο ο τρόπος που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Το σημείο κλειδί είναι οι εκπαιδευτικοί από κοινού να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος, να τις εφαρμόζουν και να τις αξιολογούν. Συγκεκριμένα οι δυο εκπαιδευτικοί που μοιράζονται την τάξη θα πρέπει να συναποφασίσουν τη διερευνητική προσέγγιση που θα αναπτύξουν, και στην περίπτωση που εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα για παιδιά με αναπηρίες αυτό να αποτελεί λειτουργικό και ουσιαστικό μέρος σε όλα τα βήματα σχεδιασμού της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα αποτελεί πηγή χρήσιμων πληροφοριών και ταυτόχρονα πηγή έμπνευσης για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων που αφορούν όχι μόνο στην αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες διαφοροποιήσεις που τυχόν υλοποιούνται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Παπαμιχαλοπούλου, Βγαγκές, & Τσαφταρίδης, 2020). Είναι σημαντικό δε, όταν γίνεται η αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων, να συνυπολογίζονται λειτουργικά στις διαφοροποιήσεις οι αναπηρίες και οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες ώστε να συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα που θα σχεδιαστεί είτε υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα είτε όχι. Ακολούθως, όπου είναι δυνατόν να μην απαιτείται να υποστηρίζεται το παιδί με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες αποκλειστικά και μόνο από την ειδική παιδαγωγό. Τέλος και κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας να εφαρμόζονται κοινά κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα αφορούν σε όλες τις πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τις διαφοροποιήσεις που συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν.

*Παράδειγμα από το μοντέλο των «Κέντρων Μάθησης»:* Οι νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προετοιμάζουν από κοινού δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά κέντρα (σταθμούς) μάθησης της τάξης. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών για την αισθητηριακή αναπηρία (π.χ. τύφλωση, κώφωση). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός ενώ τα παιδιά εργάζονται στα διαφορετικά σημεία της τάξης στα οποία υπάρχει μια συλλογή δραστηριοτήτων σχεδιασμένων με βάση τη διαφοροποίηση του περιεχομένου. Οι ομάδες καλούνται να επιλύσουν το πρόβλημα για ένα υποθετικό σενάριο στο οποίο θα έπρεπε να επικοινωνήσουν με ένα παιδί με κώφωση. Για τη δραστηριότητα προτείνονται τέσσερα (4) κέντρα μάθησης, τα παιδιά μπορούν αν επιλέξουν να εργαστούν μέχρι και σε δυο κέντρα:

**ΚΕΝΤΡΟ** Νοηματική: Τα παιδιά μελετούν έντυπα νοηματικής γλώσσας (ΕΝΓ) ή παρακολουθούν κάποιο σχετικό βίντεο και στη συνέχεια προσπαθούν να βρουν κινήσεις που αναπαριστούν οπτικά βασικές επικοινωνιακές λέξεις (π.χ. γεια, θέλω κτλ).

**ΚΕΝΤΡΟ** Κάρτες: Σχεδιάζουν κάρτες που ζωγραφίζουν τα ίδια ή αντλούν από το διαδίκτυο για να δημιουργήσουν σύντομες προτάσεις (π.χ. αγαπώ τη ζωγραφική). [Σχετικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/online-lexiko-ennoiwn> και <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/eikonolexiko>].

Κολλούν τις κάρτες στη σωστή σειρά σε πινακίδες που τις χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν χωρίς λόγια.

**ΚΕΝΤΡΟ** Επιλογές: Δημιουργούν έναν πίνακα όπου σε κάθε τετράγωνο τοποθετούν φωτογραφίες από σημεία της τάξης (π.χ. βιβλιοθήκη, υπολογιστής, τουαλέτα κτλ) και τοποθετούν δίπλα ένα χεράκι με αυτοκόλλητο, ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει ένα κωφό παιδί τι επιλέγει να κάνει σε μία συγκεκριμένη στιγμή.

**ΚΕΝΤΡΟ** Αριθμοί: Σχεδιάζουν δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος και περιμετρικά τοποθετούν κινητούς αριθμούς, οι οποίοι θα μπαίνουν κάτω από κάθε δραστηριότητα ώστε να επικοινωνείται η σειρά υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Ολοκληρώνοντας, η κάθε ομάδα παρουσιάζει και συζητάει τα «προϊόντα» της στη ολομέλεια (προσαρμοσμένο από υλικό ημερίδας Γιώργου Μπαλαμώτη, Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής "Βασικές Αρχές Εναλλακτικής Επικοινωνίας: Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη - Κυρίτση Βασιλική". Διαθέσιμο στο <https://gbalgbal07.wixsite.com/giorgosbalamotis/copy-of-paroysiaseis-protaseis> )

*Βασικά χαρακτηριστικά για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Το κατάλληλο οργανωσιακό κλίμα στη σχολική μονάδα, η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μέσα και έξω από την τάξη καθώς και τα δίκτυα μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Κοινωνικό Περιβάλλον) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Δεδομένης όμως της δυσκολίας που μπορεί να δημιουργείται λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης, του θεσμικού πλαισίου αλλά και άλλων συστημικών παραγόντων, η **καλή διάθεση** και η **ανοικτότητα για επικοινωνία** είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συνεργατικού κλίματος (Dieker, 2001· Dove & Honigsfeld, 2010 · Gerber & Popp, 2000· Friend & Cook, 1992· Ντεροπούλου και συν., 2015). Η ανάπτυξη **επικοινωνιακών δεξιοτήτων**, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η καλή ακρόαση, οι **καλές διαπροσωπικές σχέσεις** και ο **χρόνος** που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί **για τη συνεργασία** μεταξύ τους μπορεί να θέσουν στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Mastropieri et al., 2005). Επιπρόσθετα, για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει η συμμετοχή

205



στους στα προγράμματα συνεκπαίδευσης να αποτελεί συνειδητή επιλογή, να είναι ισότιμη και να είναι σε θέση να μπορούν να διαχειριστούν την απαιτητική και πολύπλευρη συνεργασία που απαιτεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Τέλος, αναφορικά με τα εμπόδια ή τους διευκολυντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών, στη βιβλιογραφία καταγράφεται η σημασία που δίνεται πέρα από τη νομοθεσία, στα χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στον παράγοντα της άγνοιας ή της γνώσης, της έλλειψης χρόνου ή της επένδυσης χρόνου και της διάθεση για συνεργασία, αντίστοιχα (Dieker, 2001·Τολόγλου, 2018).

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί δίνουν «χώρο» και «χρόνο» στη συνεργασία, να θέτουν με ειλικρίνεια τις διαφωνίες τους, να επιχειρηματολογούν πάνω σε αυτές και να έχουν τη διάθεση να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις που να ικανοποιούν όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτό μπορεί να εδραιωθεί ακόμη και με έναν κανονιστικό τρόπο στην αρχή, συναποφασίζοντας σε συγκεκριμένα πρωτόκολλα επικοινωνίας, ώστε σταδιακά να γίνει μέρος της καθημερινής τους πρακτικής, αυτή η γόνιμη αλληλεπίδραση, που θα καταλήξει σε αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ainscow et al, 2006 · Takala, 2009).

#### *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι γονείς ως ισότιμα μέλη της κοινότητας του σχολείου, να έχουν πρόσβαση στο νηπιαγωγείο και να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τον/την νηπιαγωγό και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της τάξης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Κοινωνικό Περιβάλλον). Στο καθημερινό όμως σχολικό πλαίσιο, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι αρκετά συνθέτη και απαιτητική διαδικασία, ενώ απαιτείται καλή διάθεση χρόνος και εμπιστοσύνη και από τις δυο πλευρές, ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έρευνες έχουν δείξει ότι στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης, γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα απαιτητικές προκλήσεις, έχουν υψηλά επίπεδα άγχους και επηρεάζονται συχνά αρνητικά στον γονικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο, αντίστοιχα (Benn, Akiva, Arel, & Roeser, 2012).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργασία αυτή είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιεί όλες τις αρχές του ρόλου του ως κοινωνικού παιδαγωγού (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ο ρόλος της/του Νηπιαγωγού) για να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση την ευημερία όλων των παιδιών και να διασφαλίσει για όλους ένα ασφαλές και υγιές περιβάλλον το οποίο δημιουργεί στα παιδιά και τους γονείς ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Παράλληλα θα πρέπει να διαχειριστεί τις τυχόν προσωπικές και επαγγελματικές ματαιώσεις που θα νιώσει, να μοιραστεί τον έλεγχο της τάξης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και με τις γνώσεις του και την αυθεντική του θέληση να διαχειριστεί τη συναισθηματική φόρτιση και εμπλοκή που προκύπτει από την συνεργασία με τους γονείς. Η/Ο νηπιαγωγός συνήθως είναι το πρόσωπο που θα βιώσει άμεσα τα προβλήματα που προκύπτουν, σε διάρκεια και ένταση, μαζί με τους γονείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι το πρόσωπο που μέσω της αρχικής και διαγνωστικής αξιολόγησης (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση) θα εντοπίσει τις δυσκολίες του παιδιού και θα πρέπει να επικοινωνήσει με κατάλληλο τρόπο στους γονείς, ώστε να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες και να αναζητήσουν εξειδικευμένη βοήθεια και διάγνωση.

Παράλληλα, η/ο νηπιαγωγός καλείται να υποστηρίξει τους γονείς στην πορεία τους για την αποδοχή και αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τη στάση της/του κάθε

νηπιαγωγού ξεχωριστά, είναι σημαντική η στάση που θα υιοθετήσει ολόκληρη η σχολική κοινότητα απέναντι στην υποδοχή και φροντίδα παιδιών και γονιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεργασία με τους γονείς είναι σημαντικό να βασίζεται σε μια σχέση ισότητας, όπου ο καθένας συμβάλλει με τον δικό του τρόπο ώστε να δημιουργηθεί κατάλληλο συνεργατικό πλαίσιο δράσης για την υποστήριξη των παιδιών. Συνεπώς οι γονείς δεν αντιμετωπίζονται ως απλοί δέκτες πληροφοριών αλλά ως συνεργάτες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής σχέσης που απαιτεί αμοιβαία εκτίμηση, σεβασμό και επικοινωνία για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών (Κοντοπούλου & Τσιβινίκου, 2004). Παράλληλα αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνεχίζοντας το εξατομικευμένο πρόγραμμα στο σπίτι με τη συνεργασία και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου.

Επίσης, είναι σημαντικό η/ο νηπιαγωγός να βοηθήσει όλους τους γονείς, και των παιδιών χωρίς και με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδεχτούν τη σημασία της ένταξης προς όφελος όλων των παιδιών. Φαίνεται ότι όταν οι γονείς όλων των παιδιών, χωρίς και με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι δεκτικοί απέναντι στην προοπτική της ένταξης, αυτό επιδρά θετικά στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και διευκολύνει τις/τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ενταξιακές πρακτικές στην τάξη και τη σχολική κοινότητα (Πίνακας 40). Επομένως, από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι νηπιαγωγοί ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των γονιών όλων των παιδιών για την ένταξη ώστε να οικοδομούν προληπτικά προγράμματα που εμπεριέχουν δράσεις για την ανάπτυξη της ενταξιακής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο. Παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο του γονέα σε σχέση με την πολιτισμική-εθνοτική προέλευση, η σοβαρότητα της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μπορεί να επηρεάζουν αυτές τις αντιλήψεις (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010). Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με ή χωρίς αναπηρία έχουν εμπειρία από τη συνεκπαίδευση των παιδιών, είναι περισσότερο θετικοί από τους γονείς οι οποίοι δεν έχουν αντίστοιχη εμπειρία, δείχνοντας τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης για όλους (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010· Tafa & Manolitsis, 2003).

Πίνακας 40 Παραδείγματα-προτάσεις εφαρμογής συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας για παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση την τυπολογία της Erstein

Ενδεικτικοί τύποι γονικής εμπλοκής	Περιγραφή – Παραδείγματα (Προσαρμογή από Πεντέρη, 2012)
1ος τύπος γονικής εμπλοκής: Βασικές υποχρεώσεις της οικογένειας	<p>Αφορά στο ρόλο του σχολείου να ενισχύσει τους γονείς να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν ένα κατάλληλο και υγιές περιβάλλον για τα παιδιά τους, κυρίως παρέχοντας τους κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να ενισχύσουν την μάθηση και την ανάπτυξη τους.</p> <p>Στην περίπτωση της συνεργασίας με γονείς παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στους γονείς, φέρνοντας τους σε επαφή με όλες τις υπηρεσίες και τις δομές που μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να συγκεντρώσουν υλικό και πληροφορίες από ειδικούς</p>

	<p>σχετικά με την αναπηρία και τις μαθησιακές προκλήσεις της και να τις μοιραστούν με τους γονείς. Μπορούν να συμπεριλάβουν στο υλικό του νηπιαγωγείου, έντυπο και ψηφιακό, πληροφορίες ή λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν στην αναπηρία ώστε να ενημερωθούν όλοι οι γονείς και να ευαισθητοποιηθούν ώστε να εξασφαλιστεί ένα ισότιμο και υγιές κοινωνικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, εντός και εκτός του νηπιαγωγείου. Τέλος πρέπει να δίνεται έμφαση στην ενίσχυση γενικότερα του γονικού ρόλου και όχι της πλευράς στην οποία νιώθουν ευάλωτοι και αδύναμοι. Παρόλα αυτά, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για πιθανές αντιδράσεις των γονιών, όπως θυμός, απροθυμία, άρνηση, που δεν έχουν να κάνουν με τον ίδιο τους εκπαιδευτικούς, αλλά με τη διεργασία της οικογένειας η οποία «θρηνεί» απέναντι σε μια απώλεια, την απώλεια της εικόνας που είχαν για το παιδί τους και παλεύει να αποδεχτεί τη νέα κατάσταση.</p>
<p>2ος τύπος γονικής εμπλοκής:  <b>Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου</b></p>	<p><i>Αφορά στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του νηπιαγωγείου να θεσπίσει κατάλληλα πρωτόκολλα επικοινωνίας με τους γονείς.</i></p> <p>Οι νηπιαγωγοί συμπληρωματικά με όλες τις ενέργειες που κάνουν για τα πρωτόκολλα επικοινωνίας με τους γονείς θα πρέπει να δώσουν έμφαση και στον τρόπο που οι γονείς των παιδιών με αναπηρία χρειάζεται να συνομιλούν με το σχολείο. Η τήρηση τακτικού ημερολογίου και από τις δυο πλευρές μπορεί να βοηθήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για την πορεία των παιδιών και να συνεργάζονται με τους γονείς, όμως στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλό να οριστεί κάποιος ως υπεύθυνος επικοινωνίας. Ο χρόνος που χρειάζεται για την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης είναι αρκετά διευρυμένος και θα πρέπει να δίνεται χώρος για πρωτοβουλίες από την πλευρά των γονέων για τον χρόνο, τον τρόπο, αλλά και το περιεχόμενο των συναντήσεων. Οι γονείς θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα προγράμματα και τις πρακτικές ένταξης που ακολουθούνται στο σχολείο ώστε να είναι βέβαιοι ότι υπάρχει ευαισθητοποίηση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου απέναντι στην αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και ότι η μοναδικότητα και η διαφορά αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες και όχι ως πρόβλημα. Οι συναντήσεις με τους γονείς θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα εξής:</p> <p>α) Η ενημέρωση θα πρέπει να γίνεται σταδιακά, β) Οι συναντήσεις χρειάζονται χώρο και χρόνο, γ) Απαραίτητη είναι η αποτελεσματική-ενεργητική ακρόαση (τεχνικές ενεργητικής ακρόασης) ώστε ο γονιός να νιώσει ότι ο συνομιλητής του τον άκουσε και τον κατάλαβε, χωρίς κριτική, δ) Τα ερωτήματα να μην είναι απειλητικά για τον γονιό, να δείχνουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον που έχει ως στόχο τη φροντίδα και πρόοδο του παιδιού, ε) Σε αυτές τις συναντήσεις η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει πληροφορίες για τη συνολικότερη εικόνα του παιδιού και της οικογένειας, για το πώς νιώθουν οι γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού, για το τι περιμένουν από την/τον εκπαιδευτικό, να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, παραμένοντας επικεντρωμένος στα θετικά στοιχεία και όχι στις ελλείψεις ή αδυναμίες που αυτό παρουσιάζει.</p>

<p>3ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Εμπλοκή στο σχολείο</i></p>	<p><i>Αφορά στον ενισχυτικό ρόλο του γονέα και της οικογένειας στη λειτουργία του νηπιαγωγείου καθώς και σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.</i></p> <p>Για την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό, παράλληλα με όλες τις ενέργειες που γίνονται από το νηπιαγωγείο και περιγράφονται στο ΠΣ και στον ΟΝ για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα δράσεις και επισκέψεις από τους γονείς των παιδιών που έχουν να μοιραστούν εμπειρίες γνώσεις και δραστηριότητες σχετικά με την αναπηρία. Οι εξειδικευμένες γνώσεις των γονέων μπορούν να είναι πολύ χρήσιμες για την ευαισθητοποίηση των παιδιών της τάξης οπότε τα προγράμματα που σχεδιάζονται από το σχολείο μπορούν να γίνουν σε συνεργασία με τους γονείς. Εναλλακτικά οι γονείς μπορούν να μοιραστούν δραστηριότητες, παιχνίδια και υλικό που χρησιμοποιούν στο σπίτι, μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου και να δώσουν την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά ή και εξειδικευμένα παιχνίδια που σε άλλες περιπτώσεις δεν θα είχαν την ευκαιρία να τα δουν. Τέλος, είναι αρκετά χρήσιμο οι γονείς σε συνεργασία με το σχολείο να διαμορφώσουν το χώρο του σχολείου ώστε να παρέχεται εύκολη πρόσβαση στα παιδιά και να οργανώσουν και τα κέντρα μάθησης καθώς και τις περιοχές παιχνιδιού συνυπολογίζοντας τις προτάσεις των γονέων.</p>
<p>4ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Εμπλοκή σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι</i></p>	<p>Η εμπλοκή των γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι στην περίπτωση εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος ή / και η εμπλοκή του σχολείου στην υλοποίηση ειδικού προγράμματος που εφαρμόζεται στο σπίτι είναι πολύ κρίσιμη σε αυτή την περίπτωση. Για τα προγράμματα αυτά πρέπει να επικοινωνούν άμεσα οι γονείς με το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τις δραστηριότητές και τις τεχνικές που ακολουθούνται ώστε να υπάρχει «συνέχεια» μεταξύ των μαθησιακών εμπειριών στα δύο πλαίσια, για την μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών. Αυτού του είδους η εμπλοκή δεν ευνοεί μόνο την συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας αλλά την ουσιαστική και αποτελεσματική ανάπτυξη και υποστήριξη των παιδιών καθόλη τη διάρκεια της ημέρας.</p>
<p>5ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Συμμετοχή στις αποφάσεις</i></p>	<p><i>Αναφέρεται στην ενεργοποίηση των γονέων για να διατυπώνουν προτάσεις και ιδέες σε σχέση με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αποφάσεων σε λειτουργικά ζητήματα μέσα από συλλογικά όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.</i></p> <p>Είναι σημαντικό να νιώθουν όλες οι οικογένειες ότι συμμετέχουν στο κοινό όραμα του νηπιαγωγείου. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι οικογένειες συμμετέχουν ισότιμα στις αποφάσεις του νηπιαγωγείου, προτείνονται θέματα προς συζήτηση και πληροφορίες που συμπεριλαμβάνουν και την αναπηρία και κάθε είδους διαφορά. Δίνεται έμφαση στις πρακτικές ένταξης και στη δημοκρατική συμμετοχή όλων στις αποφάσεις χωρίς να δημιουργούνται διαφωνίες ή κλίμα αποκλεισμού. Όλοι οι γονείς μπορούν να προτείνουν λύσεις ή προγράμματα ή δράσεις στο νηπιαγωγείο, χωρίς να αισθάνονται ότι αποκλείονται ή ότι γίνεται κάποια ειδική παραχώρηση. Οι δράσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων,</p>



	αφορούν και ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου, ή τις επισκέψεις των παιδιών σε χώρους με εύκολη πρόσβαση κ.α.
<p>βος τύπος γονικής εμπλοκής: Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα</p>	<p><i>Αφορά στην οργάνωση και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν το νηπιαγωγείο και οι γονείς από κοινού για την ανάπτυξη συνεργασιών, με άλλα σχολεία, με φορείς, επιχειρήσεις, εκπαιδευτικές δομές και άλλες ομάδες και οργανισμούς.</i></p> <p>Οι στρατηγικές συνεργασίες προσανατολίζονται και στην αποτελεσματική υποστήριξη του σχολείου από την κοινότητα ώστε να αμβλυθούν οι διάφορες και ο αποκλεισμός. Οι συνεργασίες με εξειδικευμένους φορείς και ειδικούς στα θέματα της ένταξης και της υποστήριξης όλων των παιδιών και της ενίσχυσης του σχολείου όπως είναι τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης αποτελούν ουσιαστικό μέρος αυτού του τύπου της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα.</p>

**Βασικά ερωτήματα τα οποία χρειάζεται μια/ένας νηπιαγωγός να απαντά ώστε να εξασφαλίσει τη Μάθηση για όλους**

- ✓ Τι πληροφορίες χρειάζομαι για να εφαρμόσω τις κατάλληλες στρατηγικές διαφοροποίησης στην τάξη μου;
- ✓ Χρησιμοποιώ κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης ώστε να αντλώ τις πληροφορίες που χρειάζομαι για το προφίλ των μαθητών και μαθητριών μου;
- ✓ Πως λαμβάνω υπόψη τον κοινωνικοπολιτικό παράγοντα στον διδακτικό σχεδιασμό;
- ✓ Δημιουργώ συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού στην τάξη μου;
- ✓ Είναι το φυσικό και ψηφιακό περιβάλλον της τάξης μου διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να δια=ασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση και η συμμετοχή σε όλα τα παιδιά;
- ✓ Θέτω για όλους τους μαθητές μου του κατάλληλους στόχους και έχω υψηλές προσδοκίες από αυτούς;
- ✓ Συνεργάζομαι αρμονικά και μοιράζομαι την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας με τους νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς στην τάξη, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή άλλες μαθησιακές ανάγκες;
- ✓ Έχω εξασφαλίσει ότι η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας ενσωματώνεται στη λειτουργία και το πρόγραμμα της τάξης, χωρίς να αποκλείει τα παιδιά ή να περιορίζει τη συμμετοχή τους σε αυτό;
- ✓ Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και συμμετέχω ενεργά στην αξιολόγηση της πορείας των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία ή άλλες μαθησιακές ανάγκες, κατά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, όπως έχει ενσωματωθεί αρμονικά στο πρόγραμμα της τάξης.
- ✓ Έχω προβλέψει και έχω σχεδιάσει πρωτόκολλα συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202.
- Banks, J. A. (2002) *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–29). New York: Macmillan.
- Barton, E. E., Rigor, M. N., Pokorski, E. A., Velez, M., & Domingo, M. (2019). Using text messaging to deliver performance feedback to preservice early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(2), 88–102.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 57-70.
- Barton, L., (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?. *International Journal for Inclusive Education*, 1(3), 231-232.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., Χατζησωτηρίου Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-148
- Bender, W. N. (2012) *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21<sup>st</sup> century*. Corwin Press.
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2),180-204.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Γελαστοπούλου Μ. (2017). *Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο (Επιμ) Μ., Γελαστοπούλου, & Α.Γ., Μουταβελής, Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος*. Αθήνα: ΙΕΠ 2017
- Γελαστοπούλου, Μ., Καλογρίδη, Β., Παπαμιχαλοπούλου, Ε., Βγαγκές, Σ., & Τσαφταρίδης, Ν. (2020). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο (Υ.Α υπ' αριθ. 24109 /Δ3/02 /03/2021)*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Chesworth, L. (2016) A funds of knowledge approach to examining play interests: Listening to children's and parents' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3) 294-308
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Cox, S. G. (2008) Differentiated instruction in the elementary classroom. *The Education Digest*, 73(9), 52.

- Cummins, C., Kimbell-Lopez, K. & Manning, E. (2015). Graphic organizers: Understanding the basics. *The California Reader*, 49(1), 14-23.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181, DOI: 10.1080/08856251003658694
- De George-Walker, L., & Keffe, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 2-15.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, Collaboration and teamwork for students with special need*. Boston: Allyn & Bacon.
- Δημοπούλου, Ι., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2015). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών ειδικής και ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (Συλλογικός Τόμος Δ')* (σ.σ. 13-41). Αθήνα: Πεδίο.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14.
- Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL* 1(1), 18.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*.  
From <http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*, 2nd Ed. New York, New York: Teachers College Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Collaborative meaning-making using video footage: teachers and researchers analyse children’s working theories about friendship. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 398–411.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185–205.
- Hockett, J.A. (2018). *A.C.C.E.S.S. Differentiation Handbooks for grades K-2, 3-5, and 6-12*. Tennessee Department of Education.
- Izzo, M. V., & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27
- ΙΕΠ (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό - Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής*. Διαθέσιμο στο [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Special\\_Education/2020/Odigos\\_diaf\\_Nipiagogeio.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020/Odigos_diaf_Nipiagogeio.pdf)
- Kea, C., Campbell-Whatley, G. D., & Richards, H. V. (2006). *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy*. *National Center for Culturally Responsive Educational Systems*, 1-15.

- Καμπεζά, (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 97-118.
- Καμπεζά, Μ. (2017). Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης: Το κοινωνικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και η συνεργασία με την οικογένεια. Στο ΤΕΕΑΠΗ, *Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 81-91). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σσ. 90-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Kefallinou A., Symeonidou S., & Meijer C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. 10.1007/s11125-020-09500-2
- Κοντοπούλου Μ., Τσιβινίκου Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός νέου θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: Equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) thematic Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 1/2020 network: human rights and citizenship education* (CD-ROM) (pp. 237-244). London: CiCe Publication.
- Λάππα (Lappa), & Μαντζίκος (Mantzikos), (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44-63. doi:https://doi.org/10.12681/hjre.16161
- Ladson-Billings, G. (2017). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 102-118). London: Routledge.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failure, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Maividou, A., & Kakana, D. (2019a). Differentiated Instruction in practice: curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554.
- Maividou, A., & Kakana, D. (2019b). Teachers' experiences of a professional development program for differentiated Instruction. *Creative Education*, 10, 555-569.
- Middendorf, C. (2008). *Differentiating Instruction in kindergarten. Planning tips, assessment tools, management strategies, multi-leveled centers, and activities that reach and nurture every learner*. New York: Scholastic.
- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Narvaez, L., & Brimijoin, K. (2010). *Differentiation at work, K-5. Principles, lessons and strategies*. California: Corwin.



- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Γελαστοπούλου Μ., Καλογρίδη Β., Ταβουλάρη, Α. (2015). Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών», στο: Γούσιας, Φ. (2015). *Τα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, ISBN: 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). 712-720.
- O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. California: Corwin.
- Ogelman, G-H., Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 – year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιμ), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (185-252). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Perrenoud, P. (1997). *Differentiated Pedagogy, from Intentions to Action*. Paris: ESF.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. DOI: 10.1080/14675980802568277
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-105.
- Reeve, P., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26, 1-12.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111, 214-247.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. USA: SAGE
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom* (PhD Thesis). Indiana: Ball State University.
- Shea, M. (2012). *Running records. Authentic instruction in early childhood education*. New York: Routledge.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Slee, R. (2001). Social, justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smutny, J. F., & Von Fremd, S. E. (2010). *Differentiating for the young child. Teaching strategies across the content areas, PreK-3*. California: Corwin.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Β' έκδ.

- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατοικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ*. (σσ. 55-64).
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
- Takala, M., Pirttima, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162-172.
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to Plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*, 423-443
- Τόλογλου, Μ. (2018). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 1108-1118.
- Tomlinson, C. (2004). Differentiation in diverse settings: A consultants experiences in two similar school districts. *School Administrator, 61*(7)28-35.
- Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed- ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco institute for information technologies in education.
- UNESCO (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Retrieved United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO. (Ανακτήθηκε από <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>)
- Vlachou, A., (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 3-21.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record, 110*, 1147–81.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α΄ Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β΄ Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## A4.2 Οργάνωση της μάθησης

Για να είναι αποτελεσματικό το μαθησιακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχει ως ένα βαθμό την ατμόσφαιρα σπιτιού, ως ένα βαθμό την ατμόσφαιρα ενός εργαστηρίου για ενθουσιώδεις και ακατάστατους μικρούς επιστήμονες, ως ένα βαθμό την αίγλη ενός σκηνικού που αλλάζει καθημερινά και ως ένα βαθμό την ατμόσφαιρα ενός χώρου τέχνης (Greenman, 2005).

#### A4.2 Ανάπτυξη Ημερήσιου Προγράμματος

**Λέξεις κλειδιά:** ημερήσιο πρόγραμμα, ζώνες απασχόλησης, K – W – L – H, τεχνικές παρατήρησης, προπαρασκευαστικές δραστηριότητες, μαθησιακά πλαίσια

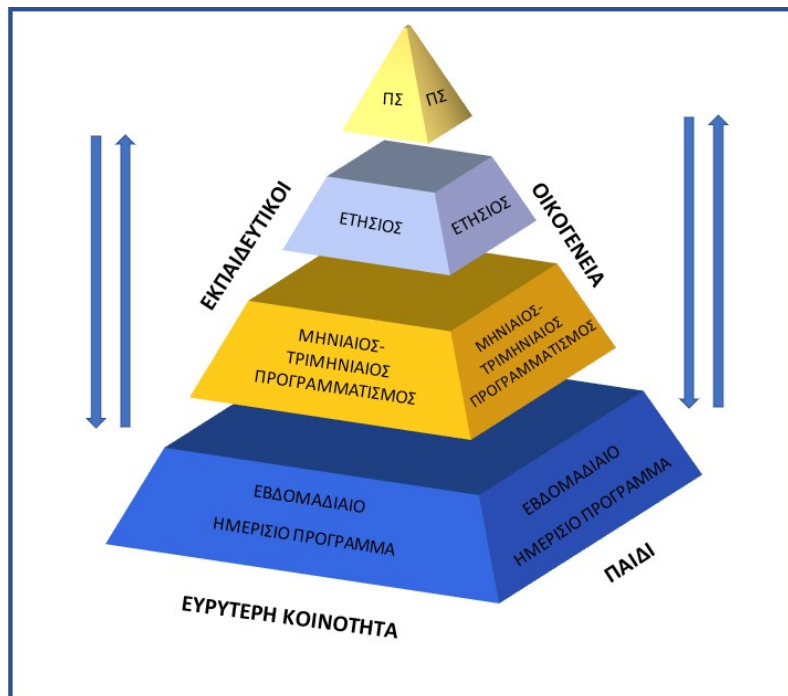
##### Εισαγωγή

Η καλή οργάνωση των δραστηριοτήτων στο Ημερήσιο Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την επιτυχία της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών και της ικανοποίησης των στόχων του νηπιαγωγείου.

Το Ημερήσιο Πρόγραμμα προσδιορίζει: (α) το χρονικό πλαίσιο των **ζωνών απασχόλησης** εκπαιδευτικών και παιδιών στην καθημερινή ζωή του σχολείου, όπως αυτές προβλέπονται από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, και (β) **το είδος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων**, μέσα από το δημιουργικό συνδυασμό και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα Μαθησιακά Πλαίσια στο νηπιαγωγείο σε συνάρτηση με τη σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών.

Η οργάνωση αυτή απαιτεί έναν βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό από τις/τους νηπιαγωγούς, ο οποίος καθοδηγεί τον ημερήσιο και εβδομαδιαίο προγραμματισμό και απολογισμό της δράσης με τα παιδιά. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστά μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, που έχει ως βασικό σκοπό την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Ταυτόχρονα, λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των φορέων που συνιστούν τα βασικά **πλαίσια της καθημερινής τους εμπειρίας** που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή τα *μικροσυστήματα* (Σχήμα 19).

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται στρατηγικές και προτείνονται πρακτικές που αφορούν στην αξιοποίηση όλων των πλαισίων μάθησης στο νηπιαγωγείο και ενσωματώνουν τους στόχους και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών.



Σχήμα 19 Το χρονικό πλαίσιο και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του Ημερήσιου Προγράμματος στο νηπιαγωγείο

#### Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ευέλικτου Ημερήσιου Προγράμματος

Η **σταθερότητα** ως προς το πότε και το πώς υλοποιούνται οι προβλεπόμενες δράσεις στο Ημερήσιο Πρόγραμμα προσδίδει ασφάλεια στα παιδιά και τους δίνει τη δυνατότητα να προβλέπουν και να οργανώνουν τη δράση τους στο χώρο του νηπιαγωγείου, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου της μάθησής τους. Η **ευελιξία**, όμως, στην οργάνωση του Ημερήσιου Προγράμματος είναι η παράμετρος που το καθιστά πραγματικά ενδιαφέρον και ευχάριστο για τα παιδιά ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση. Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ευέλικτα προγράμματα όταν (Stacey, 2020):

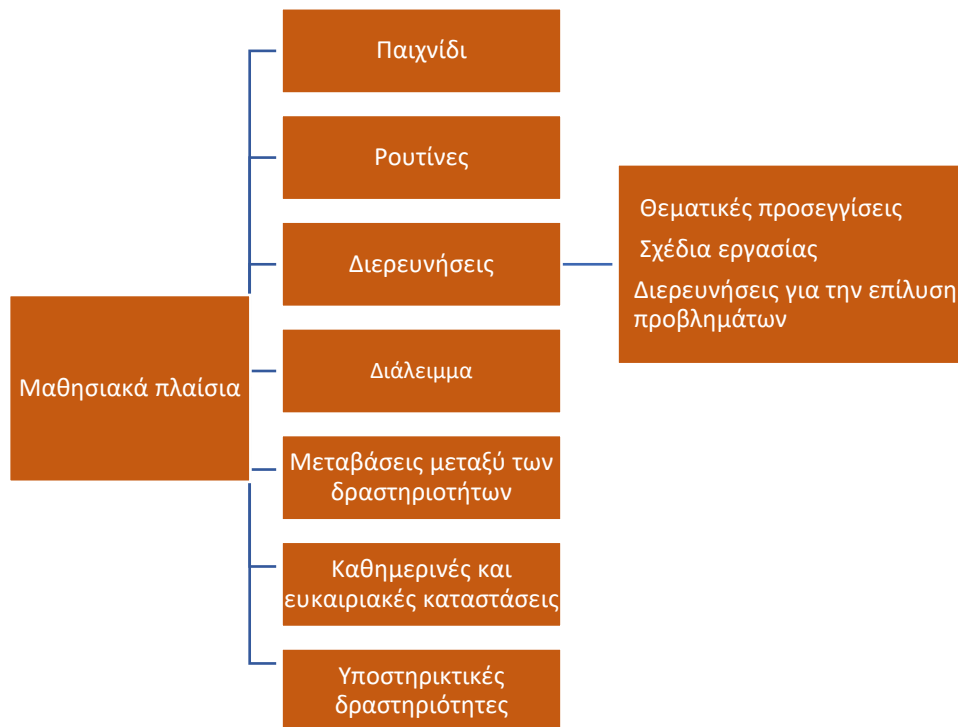
- Ορίζουν το αρχικό πλαίσιο για την υλοποίηση του Ημερήσιου Προγράμματος αλλά συνεργάζονται με τα παιδιά ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τη δική τους άποψη για τις δραστηριότητες της ημέρας.
- Αναδιοργανώνουν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ώστε να αντανακλώνται σε αυτές τα ενδιαφέροντα των παιδιών και οι απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν σχετικά με ζητήματα, θέματα, προβλήματα τα οποία αναδύονται στα διαφορετικά περιβάλλοντα της δράσης τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η/ο νηπιαγωγός, εκτιμώντας τις ανάγκες και την ανταπόκριση των παιδιών, δύναται να τροποποιήσει: (α) το πλαίσιο μιας δραστηριότητας ενσωματώνοντας τις ιδέες των παιδιών, και διατηρώντας τους στόχους της δραστηριότητας που θεωρούνται σημαντικοί, και (β) τους στόχους της δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη τις αναδυόμενες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, και τα χαρακτηριστικά των παιδιών.



- Διαδραματίζουν έναν διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό ρόλο ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να λαμβάνουν πρωτοβουλίες που τα οδηγούν στο να ανακαλύπτουν, να επεξεργάζονται και να οικοδομούν τη γνώση μέσα από ατομικές και συνεργατικές δράσεις.
- Χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους παρατήρησης, καταγραφής και τεκμηρίωσης τόσο του τρόπου σκέψης των παιδιών όσο και των δικών τους επιλογών ώστε τα σχετικά τεκμήρια και συμπεράσματα να αποτελούν τη βάση στο σχεδιασμό του Ημερήσιου Προγράμματος.
- Λαμβάνουν υπόψη τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση, την κοινωνικοπολιτισμική και ανακαλυπτική μάθηση, οι οποίες προωθούν τις διερευνήσεις και το παιχνίδι ως βασικές μεθοδολογικές επιλογές σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ποιότητα του προγράμματος και επιτρέπει στις/στους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και να σχεδιάζουν μαθησιακές καταστάσεις που βασίζονται σε γερά θεμέλια.

#### *Τα μαθησιακά πλαίσια στο Ημερήσιο Πρόγραμμα*

Τα **μαθησιακά πλαίσια** (Σχήμα 20) αποτελούν τη βάση για την οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ως μαθησιακά πλαίσια ορίζονται οι συνθήκες μέσα στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου που οργανώνουν τις κατευθυνόμενες από τις/τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά δράσεις, διασφαλίζοντας τη **συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών** σε όλα τα περιβάλλοντα της δράσης τους. Τα μαθησιακά πλαίσια λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.



Σχήμα 20 Μαθησιακά πλαίσια

### A. Το παιχνίδι

Το παιχνίδι στο πλαίσιο του Ημερήσιου Προγράμματος λειτουργεί ως αυτόνομη δραστηριότητα η οποία διεξάγεται για να καλύψει τις αυθόρμητες ανάγκες των παιδιών για μάθηση και ευχαρίστηση, αλλά και τους στόχους των οργανωμένων μαθησιακών εμπειριών που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία των νηπιαγωγών. Σημαντική είναι η **ισορροπία** ανάμεσα σε παιγνιώδεις μαθησιακές εμπειρίες που υλοποιούνται είτε με πρωτοβουλία των παιδιών είτε με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Το ελεύθερο παιχνίδι που πραγματοποιούν τα παιδιά σε διαφορετικές χρονικές περιόδους του Ημερήσιου Προγράμματος, πρωτίστως στις περιοχές παιχνιδιού και στα κέντρα μάθησης της τάξης, κινητοποιείται από τα ενδιαφέροντά τους αλλά δύναται να ενισχυθεί με την υποστήριξη των νηπιαγωγών ώστε να εξελίσσεται δημιουργικά. Το οργανωμένο παιχνίδι από την άλλη πλευρά ξεκινά από τις/τους νηπιαγωγούς με στόχο την υλοποίηση επιδιώξεων του Προγράμματος Σπουδών, αλλά αναπτύσσεται λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχώς αναδυόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ο προσδιορισμός των διαφορετικών τύπων του παιχνιδιού είναι μια αρκετά σύνθετη διαδικασία λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων που υπάρχουν σχετικά με τη μελέτη του παιδικού παιχνιδιού αλλά και λόγω του ότι σε μια παιγνιώδη κατάσταση δύναται να συνυπάρχουν περισσότεροι από ένας τύπος παιχνιδιού. Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε το παιχνίδι σε σχέση με δύο κριτήρια: (α) τον «χώρο» και τη λειτουργία του παιχνιδιού και (β) την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο διαχωρισμός αυτός είναι χρήσιμος για τις/τους νηπιαγωγούς, καθώς είναι σημαντικό να μπορούν να εκτιμούν τα χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, και να

εφαρμόζουν πρακτικές που τα ενθαρρύνουν να εμπλέκονται σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού, καθώς στο καθένα από αυτά παρέχονται ερεθίσματα που προωθούν την ανάπτυξη διαφορετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Ως προς το «χώρο» και τη λειτουργία του παιχνιδιού οι επικρατέστεροι τύποι είναι (Kieff & Casbergue, 2017· Σιβροπούλου, 2019):

- *Παιχνίδι εξερεύνησης ή εξάσκησης:* Τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτόν τον τύπο παιχνιδιού εξασκώντας δεξιότητες ή και γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει.
- *Κινητικό παιχνίδι:* Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού είναι η κίνηση. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μια διαδικασία εξερεύνησης βελτιώνοντας τις κινητικές τους δεξιότητες.
- *Δημιουργικό ή κατασκευαστικό παιχνίδι:* Αυτός ο τύπος του παιχνιδιού περιλαμβάνει το χειρισμό αντικειμένων. Τα παιδιά επιστρατεύουν τη φαντασία τους και χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά με τρόπο δημιουργικό προβαίνουν σε μια νέα κατασκευή.
- *Δραματικό παιχνίδι:* Αυτός ο τύπος παιχνιδιού ενέχει το στοιχείο του συμβολισμού. Σε αυτό το παιχνίδι τα παιδιά είτε χρησιμοποιούν αντικείμενα για να συμβολίσουν αυτό που επιθυμούν είτε υιοθετούν ρόλους για να αναπαραστήσουν μια κατάσταση ή ένα γεγονός.
- *Παιχνίδι με κανόνες:* Σε αυτόν τον τύπο παιχνιδιού διαπιστώνεται η ύπαρξη εξωτερικών κανόνων που προσδιορίζουν τη δομή και τη διαδικασία διεξαγωγής του παιχνιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών, το παιχνίδι μπορεί να διακριθεί σε (Kieff & Casbergue, 2017· Σιβροπούλου, 2019):

- *Μοναχικό παιχνίδι:* Σε αυτόν τον τύπο του παιχνιδιού το παιδί παίζει μόνο τους χωρίς να ενδιαφέρεται για την εμπλοκή άλλων παιδιών ή και ενηλίκων στην παιγνιώδη συνθήκη.
- *Παράλληλο παιχνίδι:* Στο παράλληλο παιχνίδι μπορεί να εμπλέκονται διαφορετικά παιδιά. Ωστόσο, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των παιδιών και η ύπαρξη ενός κοινού στόχου που να καθοδηγεί τη διαδικασία και το περιεχόμενο του παιχνιδιού.
- *Συντροφικό παιχνίδι:* Στο συντροφικό παιχνίδι παρατηρείται ένα πιο υψηλό επίπεδο συνεργασίας χωρίς, όμως, να υπάρχει μια κοινή στοχοθεσία ή ένα κοινό πλαίσιο οργάνωσης που καθοδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους ως προς τη διαδικασία και την έκβαση του παιχνιδιού. Τα παιδιά μπορεί να επικοινωνούν μεταξύ τους ή και να ανταλλάσσουν υλικά αλλά στην ουσία το κάθε παιδί διαμορφώνει τη δική του πορεία στη διαδικασία του παιχνιδιού.
- *Συνεργατικό παιχνίδι:* Στο συνεργατικό παιχνίδι υπάρχει ένα πλαίσιο οργάνωσης που καθορίζει το ρόλο και τη δράση του κάθε παίχτη. Τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν εντός μιας ομάδας που έχει συγκροτηθεί για τις ανάγκες του παιχνιδιού και συνεργάζονται ώστε το καθένα από την πλευρά να συνεισφέρει στην επίτευξη του κοινού στόχου.

Η αξιοποίηση ενός σεναρίου (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Παιγνιώδης μάθηση) αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών για την οργάνωση παιγνιωδών δραστηριοτήτων οι οποίες συνυφαίνονται αρμονικά σε ένα πλαίσιο δράσης που έχει αρχή, μέση και τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές μεθοδολογικές αρχές της **καθοδηγούμενης μάθησης**.

Η **καθοδηγούμενη μάθηση** αφορά σε διαδικασίες μάθησης που ξεκινούν με πρωτοβουλία των μαθητών-μαθητριών, αλλά, παράλληλα, καθοδηγούνται από πιο έμπειρους «συνεργάτες» και υποστηρίζονται από διαφορετικούς πόρους και μέσα, όπως είναι ενδεικτικά τα κείμενα και οι διαφορετικού τύπου κατασκευές και εργαλεία (Billett, 2012).

Το σενάριο διαμορφώνεται με βάση ερεθίσματα που παρέχονται από τα ενδιαφέροντα και τις δράσεις των ίδιων των παιδιών και δύναται να λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι, το οργανωμένο παιχνίδι και τις διερευνήσεις των παιδιών στα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού της τάξης (Πίνακας 41).

*Πίνακας 41 Παραδείγματα δράσεων για την ενίσχυση της εμπλοκής των παιδιών σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού με την παράλληλη αξιοποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης*

<p>Στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης τα παιδιά μαθαίνουν το τραγούδι <i>ο Μάγειρας</i> (<a href="https://www.paidika-tragoudia.gr">https://www.paidika-tragoudia.gr</a>). Κατά τη διάρκεια των επομένων ημερών, η/ο νηπιαγωγός διαπιστώνει ένα αυξημένο ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στο τραγούδι, καθώς είναι στις πρώτες τους επιλογές κατά την πρωινή τους συγκέντρωση στο χώρο της συζήτησης. Το γεγονός αυτό στέκεται αφορμή για τη/το νηπιαγωγό ώστε να αξιοποιήσει τους στίχους του τραγουδιού ως σενάριο το οποίο θα προωθήσει <b>τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών στα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού της τάξης και, παράλληλα, θα συμβάλει στην επίτευξη μαθησιακών στόχων</b>. Με βάση τα παραπάνω η/ο νηπιαγωγός:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διοργανώνει ένα παιχνίδι θησαυρού στα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού της τάξης. Για παράδειγμα, τα παιδιά συμβουλευόταν το χάρτη της τάξης και σε καθέναν από αυτούς τους χώρους ανακαλύπτουν σταδιακά ένα ηχογραφημένο αρχείο που περιέχει ένα απόσπασμα του τραγουδιού.</li> <li>2. Η/Ο νηπιαγωγός αναπαράγει ένα-ένα με τη σειρά τα ηχογραφημένα αρχεία και με κατάλληλες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενθαρρύνει τα παιδιά να προσδιορίσουν τους στόχους και το πλαίσιο της δράσης τους λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του ηχητικού μηνύματος.</li> </ol>		
Στίχοι τραγουδιού	Ανοιχτού Τύπου ερωτήσεις που πυροδοτούν τη σκέψη των παιδιών	Δράσεις που δύναται να προτείνουν τα παιδιά
<p>1<sup>ο</sup> ηχογραφημένο αρχείο</p> <p>....Μάγειρας Τσελεμεντές θα γίνω κι ότι μαγειρεύω θα το δίνω στα παιδιά...</p>	<p>Τι μπορεί να μας ζητούν οι στίχοι του τραγουδιού;</p> <p>Πώς θα γίνουμε μάγειρες;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα παιδιά αποφασίσουν να γίνουν μάγειρες.</li> <li>• Για την υλοποίηση του στόχου εμπλέκονται σε κατασκευαστικό παιχνίδι και προτίθενται να φτιάξουν καπέλα ή και ποδιές μάγειρα.</li> <li>• Προμηθεύονται από την περιοχή παιχνιδιού των εικαστικών τα υλικά που θεωρούν ότι τους είναι χρήσιμα και επιλέγουν το χώρο της τάξης που θεωρούν ότι τους εξυπηρετεί για την πραγματοποίηση της κατασκευής.</li> </ul>
<p>2<sup>ο</sup> ηχογραφημένο αρχείο</p>	<p>Ποιο μπορεί να είναι το επόμενο μας βήμα;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα παιδιά σκέφτονται ότι είναι ώρα να προετοιμαστούν για τη διαδικασία του</li> </ul>



<p><i>...Φέρτε τα μαχαιροπήρουνα τους και τα παραμύθια της γιαγιάς τους, τα παιδιά να φάνε και να πιούνε και ποτέ, ποτέ μην κοιμηθούνε νηστικά....</i></p>	<p>Τι χρειάζεται για να μαγειρέψουμε;</p>	<p>μαγειρέματος και για αυτό χρειάζονται μαχαιροπήρουνα, συνταγές και υλικά.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες και εμπλέκονται σε μια διαδικασία διερεύνησης αναζητώντας:</li> <li>✓ παραμύθια στο κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης στα οποία περιγράφονται συνταγές ή διαδικασίες μαγειρέματος</li> <li>✓ υλικά που χρειάζονται για το μαγείρεμα από τις περιοχές παιχνιδιού του παντοπωλείου ή και του μανάβικου.</li> </ul>
<p>3<sup>ο</sup> ηχογραφημένο αρχείο</p> <p><i>...Με το ζόρι απ' τη φωλιά τους πήρα τη φωτιά απ' τους δράκους κι απ' τις μάγισσες καζάνια, κατσαρόλες και τηγάνια. Έριξα τα υλικά μου και τ' αλατοπίπερά μου. Απ' τα παραμύθια κλέβω να 'χω για να μαγειρεύω....</i></p>	<p>Ποιο είναι το τελευταίο μας βήμα;</p> <p>Τι χρειάζεται να κάνουμε για ολοκληρώσουμε το μαγείρεμά και την αποστολή μας;</p>	<p>Τα παιδιά εμπλέκονται σε δραματικό παιχνίδι και:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ γίνονται δράκοι και μάγισσες χρησιμοποιώντας υλικά από την περιοχή παιχνιδιού της μεταμφίεσης</li> <li>✓ φοράνε τα καπέλα και τις ποδιές που έχουν κατασκευάσει και, έχοντας συγκεντρώσει όλα όσα χρειάζονται (συνταγές, υλικά, οικιακά σκεύη), προσποιούνται ότι μαγειρεύουν φτάνοντας στο τελευταίο βήμα και στον τελικό στόχο του τραγουδιού.</li> </ul>
<p>Στο παραπάνω παράδειγμα ως σενάριο αξιοποιείται ένα τραγούδι, το οποίο είναι αγαπητό στα παιδιά. Παράλληλα, κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, αξιοποιούνται τα μαθησιακά κέντρα και οι περιοχές παιχνιδιού της τάξης. Κάθε φάση του σεναρίου λειτουργεί ως έναυσμα για την πραγματοποίηση διαφορετικού τύπου παιχνιδιών. Το μέγεθος δόμησης αλλά και το είδος του κάθε παιχνιδιού δύναται να μεταβάλλεται κάθε φορά ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και τους ζητούμενους μαθησιακούς στόχους.</p>		

## B. Ρουτίνες

Οι ρουτίνες αφορούν σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και πρακτικές που εφαρμόζονται σε καθημερινή σχεδόν βάση στο χώρο του νηπιαγωγείου. Έχουν λειτουργικό, οργανωτικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, καθώς σηματοδοτούν το περιεχόμενο της δράσης των παιδιών σε κομβικές χρονικές περιόδους κατά τη ροή του καθημερινού προγράμματος και παρέχουν πλούσια ερεθίσματα μάθησης. Ενδεικτικές και σημαντικές ρουτίνες που πραγματοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι οι ακόλουθες:

*-Αφιξη και αποχώρηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.* Κατά την άφιξη και την αποχώρηση από το χώρο του σχολείου, πραγματοποιούνται δράσεις που ενισχύουν το αίσθημα της αυτονομίας των παιδιών. Τα παιδιά τακτοποιούν τα πράγματά τους, συμπληρώνουν το παρουσιολόγιο της τάξης, και δηλώνουν την προτίμησή τους για τις περιοχές παιχνιδιού που επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν. Σε αυτές τις χρονικές περιόδους μπορούν να εφαρμόζονται πρακτικές που ευνοούν την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Κατά την πρωινή άφιξη ως σταθερή ρουτίνα δύναται να αξιοποιείται κάποιος χώρος στην

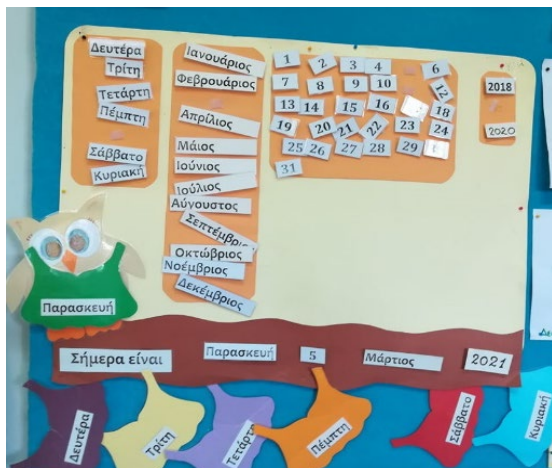
είσοδο της τάξης όπου γονείς, νηπιαγωγοί και παιδιά ανταλλάσσουν μηνύματα σχετικά με θέματα που κρίνονται ενδιαφέροντα ή αφορούν σε κοινές τους δράσεις στο σχολικό περιβάλλον (Εικόνα 36).



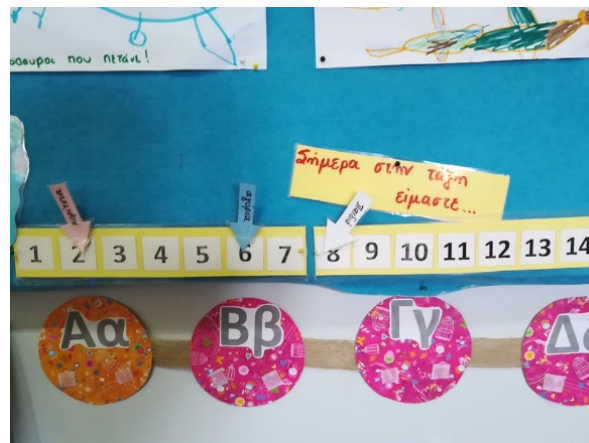
Εικόνα 36 Επικοινωνία με τους γονείς

-*Ομάδες καθηκόντων.* Η πρακτική αφορά στη συγκρότηση ολιγομελών ομάδων οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη διεκπεραίωση ορισμένων καθηκόντων που συντελούν στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης, όπως είναι για παράδειγμα το συγκύρισμα/καθαριότητα μετά από το φαγητό. Πρόκειται για μια πρακτική που ευνοεί την ανάπτυξη του συναισθήματος της ατομικής και της συλλογικής ευθύνης στα παιδιά απέναντι σε διαδικασίες που αφορούν στο σύνολο της δράσης τους στην τάξη.

-*«Ωρα του κύκλου-της συζήτησης».* Η ώρα του κύκλου περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της ημέρας. Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλέγουν ένα τραγούδι που επιθυμούν (ή ό,τι άλλο κρίνεται κατάλληλο λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης) για να σηματοδοτήσουν την έναρξη των κοινών τους δράσεων στο χώρο του σχολείου. Η συμπλήρωση του ημερολογίου και η περιγραφή των καιρικών συνθηκών αποτελούν επίσης σημαντικές ρουτίνες οι οποίες διεξάγονται στο νηπιαγωγείο καλύπτοντας ποικίλους μαθησιακούς στόχους (Εικόνες 37,38).

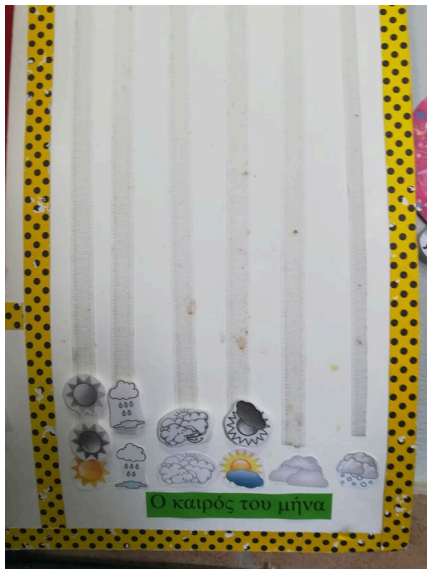


Εικόνα 37 Το ημερολόγιο της τάξης μας



Εικόνα 38 Ας μετρήσουμε πόσοι είμαστε σήμερα στην τάξη μας

Η ώρα του κύκλου ενδείκνυται για την εφαρμογή της πρακτικής «**Τι νέα;**» (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη βασικών Ικανοτήτων), η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανταλλάσσουν προβληματισμούς και να περιγράψουν συναισθήματα ή και γεγονότα τα οποία βίωσαν και κρίνουν πολύ σημαντικά (Εικόνες 39, 40). Γίνεται εμφανές ότι πρόκειται μια πρακτική που συμβάλει ποικιλοτρόπως στη γλωσσική και κοινωνικοσυναισθητική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Η ώρα του κύκλου συνιστά το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στην ημέρα όπου η/ο νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά **σχεδιάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες** που αφορούν στις διερευνήσεις τους, και πραγματοποιούν την **αξιολόγηση/αποτίμηση** του Ημερήσιου Προγράμματος.



Εικόνα 39 Ποιος είναι ο καιρός του μήνα; Ας το υπολογίσουμε λοιπόν!



Εικόνα 40 Μιλάμε για τα συναισθήματά μας

-**Φαγητό:** Αποτελεί μια από τις ρουτίνες της τάξης με σημαντικές προεκτάσεις στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά συμμετέχουν στη διεκπεραίωση των σχετικών διαδικασιών, γεγονός που ενισχύει την αυτονομία και την ικανότητά τους στη λήψη αποφάσεων. Ταυτόχρονα, το φαγητό αποτελεί σημαντικό πλαίσιο για την ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων σε κλίμα σεβασμού και αποδοχής. Ιδιαίτερα σημαντικό, ως προς αυτό, είναι να αποδεχτούν τις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες και προτιμήσεις, αλλά και να δοκιμάσουν φαγητά που δεν γνώριζαν ή δεν είχαν δοκιμάσει πριν, διευρύνοντας τις εμπειρίες και αναπτύσσοντας θετική στάση στο καινούργιο και το διαφορετικό.

-**Τουαλέτα:** Οι κανόνες που αφορούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών σε θέματα που σχετίζονται με την τουαλέτα αποτελεί παράμετρο της καθημερινότητας στο σχολείο που επηρεάζει όχι μόνο την εύρυθμη λειτουργία μιας τάξης αλλά του σχολείου γενικότερα. Το **Συμβούλιο** (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων) αποτελεί μια σημαντική πρακτική στη διάθεση των παιδιών που δύναται να αξιοποιηθεί ώστε να διαμορφώνεται το κανονιστικό πλαίσιο που διέπει τη συμπεριφορά όλων στο χώρο της τουαλέτας, αλλά και να επιλύονται σχετικά ζητήματα που προκύπτουν, αναπτύσσοντας υπεύθυνη στάση και αλληλεγγύη.

-**Ωρα χαλάρωσης ή ξεκούρασης:** Η συγκεκριμένη ρουτίνα έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, καθώς τα παιδιά υιοθετούν κανόνες που αφορούν στην αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας ομάδας. Μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους σεβόμενα ο ένας τις ανάγκες του άλλου.

### Γ. Διερευνήσεις

Οι διερευνήσεις συνιστούν ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης το οποίο ενδείκνυται για την επίτευξη της σκοποθεσίας του Προγράμματος Σπουδών, καθώς λαμβάνει υπόψη βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας που σχετίζονται με την έμφυτη παρόρμηση να παρατηρούν όσα διαδραματίζονται στο περιβάλλον τους. Ταυτόχρονα καθοδηγείται από την έντονη επιθυμία των παιδιών



να δίνουν απαντήσεις στους προβληματισμούς και τα ερωτήματα που δημιουργούνται στη βάση των παρατηρήσεών τους.

*Ανιχνεύοντας τα θέματα, ερωτήματα, προβλήματα που αποτελούν τη βάση για την πραγμάτωση οργανωμένων διερευνητικών μαθησιακών εμπειριών*

Πώς, όμως, επιλέγουμε τα θέματα ή και προσδιορίζουμε τα ερωτήματα και τα προβλήματα που σηματοδοτούν τις διερευνήσεις των παιδιών; Τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί δρουν συνεργατικά εκφράζοντας τις επιλογές τους, οι οποίες και συνεκτιμώνται ώστε να σχεδιαστούν οι μετέπειτα δράσεις που αφορούν στην υλοποίηση των σχετικών διερευνήσεων. *Ως βασικές πηγές άντλησης των θεμάτων λειτουργούν:* i. το παιχνίδι των παιδιών, ii. οι στόχοι και οι ιδέες που πηγάζουν από το Πρόγραμμα Σπουδών, iii. τα ζητήματα που αναδύονται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και πολλές φορές συνδέονται με την επικαιρότητα, iv. τα αφηγηματικά ή πληροφοριακά κείμενα που μπορούν να αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, και v. οι ιδέες και έννοιες, που οι νηπιαγωγοί θεωρούν χρήσιμο να τις επεξεργαστούν με τα παιδιά.

Όποιο και να είναι το πλαίσιο άντλησης του θέματος, οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να εφαρμόζουν συστηματικά τεχνικές παρατήρησης ώστε να καταρτούν λίστες με τα πιθανά για διερεύνηση θέματα τα οποία και θα κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Η αξιολόγηση του κάθε θέματος με κατάλληλα κριτήρια είναι σημαντική διαδικασία ώστε να ανιχνεύονται οι πιθανές δυσκολίες και οι ανάγκες που συνδέονται με την υλοποίηση των διερευνητικών δράσεων, που σχετίζονται με το καθένα από αυτά. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό η/ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να εκτιμά το βαθμό που το κάθε θέμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών. Ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης επιλογής θέματος μπορούν να λειτουργούν τα παρακάτω ερωτήματα (Kieff & Casbergue, 2017):

- Λαμβάνει υπόψη το θέμα τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συνδέονται με την καθημερινότητά τους;
- Ενδεικνύεται το θέμα για την επεξεργασία εννοιών και τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που είναι χρήσιμες και έχουν νόημα για τα παιδιά;
- Υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι, οι οποίοι καθιστούν εφικτή τη μελέτη των ποικίλων διαστάσεων του θέματος που τίθεται υπό διερεύνηση;
- Υπάρχει ποικιλία ζητημάτων-θεματικών κατηγοριών, που μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτήν διερεύνηση ώστε να καλύπτονται ανάγκες και ενδιαφέροντα όλων των παιδιών;
- Προσφέρει το θέμα τη δυνατότητα της ομαλής διεπιστημονικής-διαθεματικής σύνδεσης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων;
- Προσφέρει το θέμα στα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν συνεργατικές δράσεις που προάγουν την αμοιβαία εκτίμηση και αποδοχή;

*Τεχνικές παρατήρησης για τον εντοπισμό/ανίχνευση των θεμάτων*

Κατά τη διάρκεια του Ημερήσιου Προγράμματος, μία/ένας νηπιαγωγός έχει ποικίλες ευκαιρίες να παρατηρήσει το αυθόρμητο παιχνίδι και την αλληλεπίδραση των παιδιών, είτε στα κέντρα μάθησης της τάξης και τις περιοχές παιχνιδιού, είτε τους υπαίθριους χώρους του σχολείου, και να διαπιστώσει την ανάδυση ποικίλων θεμάτων, ερωτημάτων, προβλημάτων που συνδέονται με την άμεση εμπειρία των

παιδιών. Τα θέματα αυτά είναι σημαντικό να αντανakλούν τα ενδιαφέροντα τους και να μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την οργάνωση των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Χρειάζεται, λοιπόν, να επιστρατεύσει τις κατάλληλες πρακτικές παρατήρησης, ώστε να καταγράψει τις δράσεις των παιδιών και να διαπιστώσει ποια είναι τα θέματα που τα ενδιαφέρουν, ποια είναι τα αίτια που οδηγούν τα παιδιά στο να επαναλαμβάνουν την ίδια θεματική στα παιχνίδια τους ή γενικότερα τις δράσεις τους, τι ερωτήματα θέτουν, πόσο επιμένουν στη διαπραγμάτευση ορισμένων εννοιών, και τι αλλαγές κάνουν κατά την επαναλαμβανόμενη πραγματοποίηση των ίδιων δραστηριοτήτων. Οι παρακάτω τεχνικές παρατήρησης κρίνονται χρήσιμες για τη διερεύνηση των θεμάτων και σαφώς η επιλογή τους σχετίζεται με το χρόνο, τις συνθήκες παρατήρησης και τα μέσα που διατίθενται σε κάθε πλαίσιο (Gökce, 2019· Stacey, 2020).

(α) *Πρόχειρες σημειώσεις.* Οι πρόχειρες σημειώσεις είναι ένας γρήγορος τρόπος για να καταγράψει η/ο νηπιαγωγός περιστατικά που προσελκύουν την προσοχή της/του. Σε αυτές τις καταγραφές, εκτός από το θέμα της δραστηριότητας, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να σημειώνει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που βλέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τον τρόπο που χειρίζονται τα υλικά αλλά και πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι πρόχειρες σημειώσεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών μιας τάξης ή του σχολείου ώστε να υπάρξει μια συλλογική ερμηνεία των καταγεγραμμένων συμβάντων και να διερευνηθεί η δυνατότητα εντοπισμού ή επέκτασης του περιστατικού σε άλλα μαθησιακά πλαίσια.

(β) *Αφηγήσεις.* Πρόκειται για εκτενέστερες περιγραφές των υπό παρατήρηση περιστατικών. Το συμβάν αναλύεται με περισσότερες λεπτομέρειες ενώ κρίνεται χρήσιμο κάποιες φορές να καταγράφονται και οι στιχομυθίες που αντανakλούν τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Πρόκειται για μια τεχνική παρατήρησης ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις μελέτης θεμάτων που είτε επανέρχονται συχνά στις δράσεις των παιδιών είτε μονοπωλούν για αρκετό διάστημα το ενδιαφέρον τους.

(γ) *Φωτογραφία.* Η εικόνα δρα πολλές φορές συμπληρωματικά και παρέχει τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης καταγραφής του περιστατικού. Μπορούμε να αποτυπώσουμε τις εκφράσεις προσώπου των παιδιών, τις αντιδράσεις τους και το πως ενσωματώνουν τα υλικά στις δραστηριότητές τους. Χρειάζεται, όμως, προσοχή, καθώς ορισμένα παιδιά μπορεί να μην επιθυμούν να φωτογραφηθούν και σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων. Σαφώς, ο σεβασμός στην επιθυμία των παιδιών έχει προτεραιότητα και καθοδηγεί τις ενέργειες των νηπιαγωγών ως προς την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών παρατήρησης.

(δ) *Ηχογράφηση.* Η ηχογράφηση των διαλόγων των παιδιών αποτελεί μια πολύ σημαντική τεχνική ώστε να διερευνώνται οι προθέσεις που βρίσκονται πίσω από τις επιλογές τους. Η επανάληψη ή και επιτονισμός φράσεων και λέξεων, οι επίμονες ερωτήσεις και οι πιο εκτενείς περιγραφές υλικών και καταστάσεων αναδεικνύουν τα ενδιαφέροντά τους σχετικά με το τι θέλουν να κάνουν αλλά και ποιες ανησυχίες έχουν σε σχέση με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν.

(ε) *Βιντεοσκόπηση.* Η βιντεοσκόπηση είναι μια τεχνική που καταγράφει ολοκληρωμένα τις δράσεις των παιδιών. Ήχος, εικόνα, κίνηση περιλαμβάνονται στα στιγμιότυπα που καταγράφονται, προσφέροντας όλο το εύρος των πληροφοριών που είναι απαραίτητες σε μια/έναν νηπιαγωγό, ώστε να σκιαγραφήσει τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Κρίνεται χρήσιμο να αναφερθεί ότι η αρχή διασφάλισης προστασίας των προσωπικών δεδομένων και η συγκατάθεση των κηδεμόνων των παιδιών είναι βασικές παράμετροι που καθορίζουν τις δυνατότητες των νηπιαγωγών ως προς τις τεχνικές παρατήρησης που μπορούν να αξιοποιούν στο σχολικό περιβάλλον.

*Πραγματοποίηση προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων με στόχο την ενεργοποίηση των προγενέστερων γνώσεων των παιδιών σχετικά με το θέμα/ερώτημα/πρόβλημα της διερεύνησης*

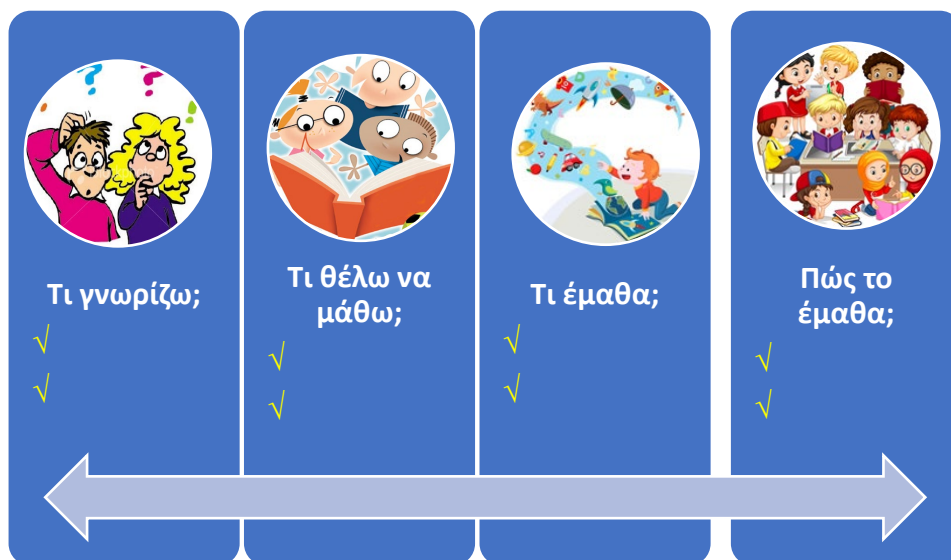
Οι προγενέστερες γνώσεις των παιδιών είναι σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την κατανόηση του θέματος μιας διερεύνησης και με το βαθμό που τα παιδιά διατηρούν ή ενισχύουν το ενδιαφέρον τους απέναντι στις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ενσωμάτωση των γνώσεων των παιδιών στη διαδικασία της διερεύνησης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να αναγνωρίζουν τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα σε σχετικές προγενέστερες, παρούσες και μελλοντικές μαθησιακές εμπειρίες. Το αρχικό επίπεδο των γνώσεων των παιδιών σχετικά με ένα θέμα ποικίλει ως αποτέλεσμα των προσωπικών τους εμπειριών και των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Ποιες, όμως, προγενέστερες γνώσεις είναι σημαντικές κάθε φορά για το επιλεγόμενο θέμα, και τι χρειάζεται να κάνει η/ο νηπιαγωγών ώστε να βοηθά τα παιδιά να τις ανακαλέσουν και να τις εκφράσουν, ώστε να στηρίξουν επάνω σε αυτές τις διερευνήσεις τους; Η πραγματοποίηση κατάλληλων προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων είναι μια σημαντική πρακτική που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ισχυρής και κοινής για τα παιδιά της τάξης βάσης πληροφοριών και γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα αφενός να ανασύρουν με μεγαλύτερη ευκολία από την υπάρχουσα γνωσιολογική τους βάση αυτά που γνωρίζουν, και είναι σχετικά με το θέμα, αφετέρου επιτρέπει να συνεργάζονται ώστε να οργανώνουν από κοινού το πλαίσιο της διερεύνησης. Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να διασφαλίζουν ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσα από τις σχετικές προπαρασκευαστικές δραστηριότητες: i. είναι σημαντικές για την κατανόηση του θεματικού πυρήνα της διερεύνησης και δεν αφορούν σε δευτερεύουσες πτυχές του θέματος, ii. κατακτούνται εύκολα από τα παιδιά και δεν απαιτούν την πολλαπλή τους έκθεση σε σχετικές μαθησιακές εμπειρίες, iii. είναι χρήσιμες τόσο για τις άμεσες ενέργειές τους, όσο και για αυτές που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον (Fisher, Frey, & Lapp, 2012). Ενδεικτικές προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιούν οι νηπιαγωγοί πριν την έναρξη μιας διερεύνησης είναι (Fisher και συν., 2012· Neuman, Kaefter, & Pinkham, 2014):

- Η παρουσίαση σχετικών πληροφοριακών και αφηγηματικών κειμένων, ώστε να δημιουργηθεί μια σημαντική βάση αρχικών γνώσεων που θα πυροδοτήσει περαιτέρω το αρχικό ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα.
- Η επεξήγηση της σημασίας λέξεων που έχουν ρόλο κλειδί στην κατανόηση του θέματος.
- Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης, όπως είναι μια εκδρομή ή η πρόσκληση «ειδικών», ώστε να καταστεί εφικτή η πληροφόρηση των παιδιών για βασικές πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα της διερεύνησης.
- Η οργάνωση των παιδιών σε ολιγομελείς ομάδες ώστε να χειριστούν αντικείμενα ή κατασκευές και να ανταλλάξουν ιδέες σχετικά με έννοιες που αφορούν στο θέμα.
- Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ώστε τα παιδιά υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη της/του νηπιαγωγού να αναζητήσουν τις βασικές πληροφορίες που είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό του αρχικού πλάνου της διερεύνησής τους.

Σε κάθε περίπτωση οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να παρέχουν στα παιδιά εναλλακτικές επιλογές ώστε να εκφράζουν τις γνώσεις που κατακτούν, χρησιμοποιώντας τον προφορικό ή γραπτό λόγο, την κίνηση ή

κάποια μορφή τέχνης ή όποιο άλλο μέσο έκφρασης προτιμούν με βάση τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά τους και αξιοποιώντας το φυσικό και ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί, έπειτα από την πραγματοποίηση των προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων, είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η προσέγγιση «**Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα; Πώς το έμαθα;**» (K – W – L – H) αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, το οποίο προεκτείνει την υπάρχουσα τεχνική «Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα;» (K – W – L) (Eberly & Joshi, 2018· Eckhoff, 2017· Ogle, 1986). Πρόκειται για μια χρήσιμη διδακτική προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργητικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των τύπων της διερευνητικής μάθησης δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν δυναμικά σε διαδικασίες **αυτοαξιολόγησης** και **ετεροαξιολόγησης** (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Αξιολόγηση για τη Μάθηση). Η χρήση διαγράμματος είναι πολύ χρήσιμη για την καταγραφή των γνώσεων, των ερωτημάτων, των ενεργειών και των συμπερασμάτων που συνδέονται με κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Εικόνα 41). Στην πρώτη στήλη νηπιαγωγός και παιδιά εμπλέκονται σε έναν καταιγισμό ιδεών που στοχεύει στην ενεργοποίηση και την καταγραφή των προγενέστερων γνώσεων σχετικά με το θέμα. Οι προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που μπορεί να έχουν πραγματοποιηθεί διευκολύνουν σημαντικά τα παιδιά σε αυτήν τη διαδικασία. Ακολουθως, η/ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα όσον αφορά ζητήματα και πτυχές του θέματος που νιώθουν ότι θέλουν να διερευνήσουν (δεύτερη στήλη). Η διαδικασία αυτή είναι πολύ χρήσιμη για την ανάπτυξη της **μεταγνωστικής ικανότητάς** (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη βασικών Ικανοτήτων). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, οι οποίες και λειτουργούν ως πυξίδα για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που θα πλαισιώσουν τη διερευνητική προσέγγιση που έχει επιλεγεί.



Εικόνα 41 Το διάγραμμα «Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα; Πώς το έμαθα»

(K – W – L – H). (Εικόνες από [\)](https://www.vecteezy.com/vector-art/614027-)



Είναι σημαντικό σε αυτήν τη φάση διαμόρφωσης του διαγράμματος η/ο νηπιαγωγός να χρησιμοποιεί συμπληρωματικούς τρόπους για την οπτική αναπαράσταση των ερωτημάτων των παιδιών (Εικόνα 42). Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά αφενός να αντιλαμβάνονται σαφέστερα τα ερωτήματα της διερεύνησης αφετέρου να καταγράφουν τη δράση που προτείνουν για κάθε ερώτημα.



Εικόνα 42 Αναπαράσταση των ερωτημάτων των παιδιών

Κατά την εξέλιξη του προγράμματος των δραστηριοτήτων, το διάγραμμα Κ – W – L – Η λειτουργεί ως σημείο αναφοράς ώστε τα παιδιά και η/ο νηπιαγωγός να καταγράφουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται (τρίτη στήλη). Παράλληλα, τους βοηθά να κάνουν μια αποτίμηση της εκπλήρωσης των στόχων της διερεύνησης τους, εντοπίζοντας ποιες από τις προγενέστερες γνώσεις βοήθησαν στην κατανόηση των παρεχόμενων πληροφοριών, ποια από τα ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος και τι ήταν αυτό που λειτούργησε βοηθητικά στην κατάκτηση των στόχων της διερεύνησης, με άλλα λόγια απαντώντας στο πως κατάφεραν να απαντήσουν στα ερωτήματά τους (τέταρτη στήλη).

Η καταληκτική αυτή διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα επανασχεδιασμού δραστηριοτήτων ώστε να καλυφθούν ερωτήματα που έμειναν αναπάντητα, ή και νέα ερωτήματα που αναδύθηκαν μέσα από τις διερευνήσεις των παιδιών. Ο βαθμός δόμησης, ο τρόπος επεξεργασίας των καταγραμμένων πληροφοριών/ερωτημάτων/συμπερασμάτων και η ιδιαίτερη στοχοθεσία της κάθε φάσης στην τεχνική Κ – W – L – Η προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου διερεύνησης. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να συγκεντρώνουν τα διαγράμματα Κ – W – L – Η που συμπληρώνονται κατά την πραγματοποίηση των διαφόρων τύπων διερεύνησης, ώστε να καθοδηγούν τις ενέργειές τους σχετικά με το βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνονται τρεις (3) τύποι διερευνητικών προσεγγίσεων, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: α. *Θεματικές προσεγγίσεις*, β. *Σχέδια εργασίας*, γ. *Διερευνήσεις για την επίλυση προβλήματος*.

### Θεματικές προσεγγίσεις

Η θεματική προσέγγιση ως βασική μορφή και έκφραση της διερευνητικής και διαθεματικής προσέγγισης αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών, για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Στο πλαίσιο υλοποίησής της, πυρήνα της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν θέματα τα οποία κρίνονται χρήσιμα από τις/τους εκπαιδευτικούς και, παράλληλα, ενδιαφέρουν τα παιδιά. Η επεξεργασία και κατανόηση των θεμάτων επιτυγχάνονται μέσα από κατάλληλα οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες, που στοχεύουν στην κατάκτηση των γνώσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στάσεων που προσδιορίζονται στα Θεματικά Πεδία του Προγράμματος Σπουδών. Οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων καταλύονται και η γνώση αντιμετωπίζεται ολιστικά, καθώς οι στόχοι που σχετίζονται με αυτά διαπλέκονται αρμονικά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, και λειτουργούν ως μέσα που τα βοηθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές πτυχές του θέματος (Σφυρόερα, 2007). Βασικά βήματα για την οργάνωση και την υλοποίηση μιας θεματικής προσέγγισης είναι τα ακόλουθα:

1. *Διαμόρφωση σημασιολογικού χάρτη*. Η καταγραφή των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών, αλλά και των βασικών εννοιών που συνδέονται με το θέμα αποτελεί το σημείο εκκίνησης στο σχεδιασμό μιας θεματικής προσέγγισης. Η *ιδεοθύελλα* ή αλλιώς ο καταγιγισμός των ιδεών αποτελεί μια χρήσιμη διαλογική τεχνική μέσω της οποίας η/ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν αβίαστα ό,τι αντιλαμβάνονται, με βάση το δικό τους υπόβαθρο εμπειριών και γνώσεων, ότι σχετίζεται με το υπό επεξεργασία θέμα (Πηγιάκη, 2010). Η αβίαστη συμμετοχή τους σε αυτήν τη διαδικασία ενισχύει την ευχαρίστηση που εισπράττουν από την γόνιμη ανταλλαγή των ιδεών, και κινητοποιεί ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον τους για το θέμα. Είναι πολύ χρήσιμο να παρέχει η/ο νηπιαγωγός στα παιδιά τον κατάλληλο χρόνο, ώστε να εντοπίζουν στα διάφορα περιβάλλοντα δράσης τους στοιχεία που αποτελούν μέρος των άμεσων εμπειριών τους και σχετίζονται με το θέμα της διερεύνησης.

**Ενδεικτικά:** Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά σε συνεργασία με τους γονείς τους να εντοπίσουν στο οικογενειακό περιβάλλον εικόνες ή και αντικείμενα που συνδέονται με το θέμα της διερεύνησης. Τα παιδιά φέρουν το υλικό στο σχολείο και το επεξεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, γεγονός που συμβάλει στην περαιτέρω ενεργοποίηση των προγενέστερών τους γνώσεων.

Η διαμόρφωση του σημασιολογικού χάρτη στη συνέχεια εξελίσσεται και ολοκληρώνεται ως ακολούθως (Schwendimann, 2015):

- Νέες ιδέες προστίθενται στις υπάρχουσες προτάσεις. Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να αξιολογήσουν τις καταγεγραμμένες προτάσεις ώστε να διαπιστώσουν εάν υπάρχουν ιδέες που συνδέονται μεταξύ τους με κάποιο τρόπο, εάν υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις εννοιών και εάν προκύπτουν προτάσεις που δεν σχετίζονται άμεσα με το θέμα.

- Η αξιολόγηση των ιδεών και των προτάσεων που έχουν κατατεθεί οδηγεί σε μια ανακατονομή και ομαδοποίηση των αρχικών πληροφοριών ώστε να προσδιοριστούν οι θεματικές κατηγορίες που σκιαγραφούν τις βασικές πτυχές του θέματος.
- Η αναζήτηση πηγών ως προς τις συγκεκριμένες ιδέες ή προτάσεις που έχουν κατατεθεί αποτελεί το τελευταίο βήμα κατά τη διαμόρφωση του σημασιολογικού χάρτη. Τα παιδιά αξιοποιούν τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με σημεία στα οποία υπάρχουν διαφωνίες προκειμένου να οριστικοποιήσουν τη θέση τους μέσα στο σημασιολογικό χάρτη και κατά συνέπεια τη σχέση τους με το θέμα της διερεύνησης.

2. *Διεπιστημονικές/διαθεματικές συνδέσεις.* Το επόμενο βήμα στο σχεδιασμό μιας θεματικής προσέγγισης αποτελεί η σύνδεση του θέματος με το Πρόγραμμα Σπουδών. Η κάθε θεματική κατηγορία αποδίδεται λειτουργικά με τον προσδιορισμό των σχετικών ερωτημάτων που αποτελούν το έναυσμα για το σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η/ο νηπιαγωγός μελετά τις ιδέες που έχουν καταγραφεί σε κάθε θεματική κατηγορία του σημασιολογικού χάρτη ώστε να εντοπίσει ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των Θεματικών Πεδίων του Προγράμματος Σπουδών συνδέονται άμεσα με αυτές. Σε συνέχεια της διαδικασίας, σχεδιάζονται συναφείς δραστηριότητες που δημιουργούν το πλαίσιο για την επίτευξη των ζητούμενων μαθησιακών στόχων. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίδεται ώστε οι επιλεγόμενες δραστηριότητες να αναδεικνύουν ομαλές διαθεματικές/διεπιστημονικές συνδέσεις και να διαπλέκονται μέσα σε διδακτικά σενάρια που έχουν νόημα, είναι ευχάριστα για τα παιδιά, και περιγράφουν μια ομαλή ροή ενεργειών που έχει αρχή, μέση και τέλος. Το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας με τις τελικές θεματικές κατηγορίες αποτυπώνεται στο ιστόγραμμα του θέματος και η/ο νηπιαγωγός με τα παιδιά μπορούν να το συμβουλευτούν κατά τη διάρκεια μιας διερεύνησης. Παράλληλα, το ιστόγραμμα με τις τελικές θεματικές κατηγορίες, το οποίο χρησιμοποιείται κάθε φορά σε μια διερεύνηση, μπορεί να αναρτάται σε κατάλληλο χώρο του σχολείου ώστε να λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών.

3. *Οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος.* Ο χώρος αποτελεί έναν «πολύτιμο συνεργάτη» που συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της θεματικής προσέγγισης. Τα κέντρα μάθησης και οι περιοχές παιχνιδιού της τάξης εμπλουτίζονται με υλικά που σχετίζονται με το θέμα της διερεύνησης, και αξιοποιούνται κατάλληλα κατά την εξέλιξη των μαθησιακών εμπειριών, παρέχοντας στα παιδιά ερεθίσματα για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα στη ζώνη των ελεύθερων δραστηριοτήτων/απασχόλησης.

4. *Υλοποίηση δραστηριοτήτων.* Ο αρχικός σχεδιασμός της θεματικής προσέγγισης αποτελεί μια διαδικασία ανοικτή ως προς τις νέες ιδέες και τις ανάγκες που μπορεί να προκύπτουν. Νηπιαγωγός και παιδιά προχωρούν μέρα με τη μέρα στη σταδιακή υλοποίηση των δραστηριοτήτων προβαίνοντας σε απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις. Η τεχνική της **Συνεργατικής Συναρμολόγησης (Jigsaw)** (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Ανάπτυξη βασικών Ικανοτήτων) δύναται να αξιοποιηθεί ώστε να εμπλακούν τα παιδιά σε ομαδοσυναργατικές δράσεις για τη διερεύνηση των επιμέρους θεματικών κατηγοριών, που οδηγούν σταδιακά στην ολοκληρωμένη επεξεργασία του θέματος. Σε τακτά χρονικά διαστήματα η/ο νηπιαγωγός και τα παιδιά επανεκτιμούν τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί και, μέσα στο πλαίσιο του **ανάστροφου σχεδιασμού**, προσδιορίζουν ποια ερωτήματα σε σχέση με το θέμα της διερεύνησης έχουν απαντηθεί, ποιοι νέοι στόχοι αναδύονται και ποιες είναι οι κατάλληλες δραστηριότητες για την επίτευξή τους.

5. *Αποτίμηση/αξιολόγηση προγράμματος.* Κατά την ολοκλήρωση της θεματικής προσέγγισης είναι σημαντικό να γίνεται μια σύνοψη των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί σε σχέση με το θέμα, αλλά και

εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης των παιδιών στις δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί. Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αλλά και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης ορισμένων δράσεων, οι οποίοι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά το μεσοπρόθεσμο ή και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο σχεδιασμός κατάλληλων παιγνιωδών δραστηριοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητικός για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

**Ενδεικτικές ιδέες:**

- Η κατασκευή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού ή ενός κουίζ γνώσεων που βοηθά στη σύνοψη των βασικών γνώσεων που έχουν κατακτηθεί σε σχέση με το θέμα.
- Η δημιουργία ενός ραβδογράμματος με φωτογραφίες από τις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της θεματικής προσέγγισης. Τα παιδιά σημειώνουν στο ραβδόγραμμα την προτίμησή τους.
- Παιχνίδι μνήμης που στοχεύει στην αντιστοίχιση όμοιων εικόνων που αφορούν σε κομβικές πληροφορίες ή και δραστηριότητες της θεματικής προσέγγισης και παρέχουν το ερέθισμα για τη σύνοψη και αξιολόγηση του προγράμματος.

**Σχέδια εργασίας**

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια σημαντική διδακτική προσέγγιση στην οποία διαπλέκονται αρμονικά βασικές μεθοδολογικές αρχές και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διερευνητικής μάθησης (Styla & Michalopoulou, 2015). Αφορούν στη διερεύνηση θεμάτων που συνδέονται με την άμεση εμπειρία των παιδιών και αναδύονται από συνθήκες και καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της άμεσης εμπειρίας τους. Έχοντας άμεση σχέση με τη σκοποθεσία της αυθεντικής μάθησης, τα σχέδια εργασίας δύναται να αφορούν στην εις βάθος μελέτη ενός θέματος και μπορούν να διεξάγονται παράλληλα με τις διερευνήσεις που πραγματοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων ή τις θεματικές προσεγγίσεις, ή και να αφορούν σε κάποια επιμέρους θεματική κατηγορία που εμπεριέχεται σε αυτές. Τα σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχεδίων εργασίας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Σημείο εκκίνησης σε ένα σχέδιο εργασίας αποτελεί ένα θέμα/ερώτημα που πηγάζει από το πλαίσιο της πραγματικής ζωής.
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, ενώ επιτυγχάνεται με την υποστήριξη της/του νηπιαγωγού, η/ο οποία/ος παρακολουθώντας τα αναδυόμενα ενδιαφέροντα των παιδιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις και παρέχει τα ερεθίσματα που χρειάζονται τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν και να πραγματοποιήσουν τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες τους.
- Η χρονική διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας και ο σχεδιασμός που απαιτείται σε κάθε φάση εξέλιξής του αποτελούν ευέλικτες διαδικασίες που καθορίζονται από το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται σε ένα σχέδιο εργασίας αφορούν σε δράσεις που πραγματοποιούνται εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι ενδεικτικά η οργάνωση επισκέψεων σε σχετικούς με το θέμα του σχεδίου εργασίας χώρους.



- Η εμπλοκή φορέων από το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον είναι σημαντική παράμετρος κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας, καθώς διασφαλίζει την παροχή πιο ειδικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων από τους πλέον αρμόδιους φορείς ή «ειδικούς», και βοηθά τα παιδιά να επεκτείνουν τις εμπειρίες τους έξω από τα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος, γεφυρώνοντας έτσι τα διαφορετικά περιβάλλοντα της δράσης τους.
- Τα σχέδια εργασίας υλοποιούνται πρωτίστως μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.
- Ένα σχέδιο εργασίας στοχεύει, συνήθως, στην ανάπτυξη ενός τελικού προϊόντος/παραγώγου.
- Οι συμμετέχοντες σε ένα σχέδιο εργασίας παρουσιάζουν το παράγωγο ή και γενικότερα τα αποτελέσματα της έρευνάς τους χρησιμοποιώντας δημιουργικούς και ευφάνταστους τρόπους.

Τα σχέδια εργασίας ως βασικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης προϋποθέτουν δεξιότητες που είναι κάποιες φορές αρκετά απαιτητικές για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Συνεπώς, κατά την εφαρμογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη βασικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη) και την ετοιμότητα τους να δεχτούν, να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν τα ερεθίσματα και τις προκλήσεις του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Συνεπώς, κρίνεται χρήσιμο να μεθοδεύουν συστηματικά πρακτικές οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν σταδιακά με τα στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας και να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητες που διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των προβλεπόμενων διαδικασιών. Ενδεικτικές προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που είναι σημαντικό να έχουν αναπτύξει τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν απρόσκοπτα σε ένα σχέδιο εργασίας είναι οι ακόλουθες:

- Η γνώση της ύπαρξης διαφορετικών ειδών κειμένων και της λειτουργίας που το καθένα επιτελεί στη βάση της επίτευξης διαφορετικών αναγκών.
- Η δεξιότητα της διατύπωσης ερωτημάτων.
- Η συμμετοχή σε συζητήσεις ακολουθώντας τις διαδικασίες που διασφαλίζουν την ομαλή διεξαγωγή της.
- Η εξοικείωση με τις πρακτικές που αφορούν στην «εργασία» που πραγματοποιείται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, και η επίγνωση ότι η επίτευξη ή μη του στόχου από μια ομάδα είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας όλων των μελών της.
- Η εξάσκηση ως προς τις διαδικασίες που αφορούν στην καταγραφή και την παρουσίαση πληροφοριών.
- Η κατανόηση της αναγκαιότητας των ΤΠΕ ως βασικό μέσο στην πραγματοποίηση διερευνητικών δράσεων και η γνωριμία με τις βασικές λειτουργίες ορισμένων σημαντικών και απαραίτητων εργαλείων.
- Η πραγματοποίηση δομημένων αλλά και πιο ανοιχτού τύπου διερευνήσεων.

#### Στάδια για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας

Ο κατάλληλος σχεδιασμός ενός σχεδίου εργασίας αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίησή του, χωρίς να αναιρεί το γεγονός ότι αποτελεί μια ανοιχτή ως προς τις επικείμενες διεργασίες και αλλαγές διαδικασία. Η/Ο νηπιαγωγός συνεργάζεται με τα παιδιά ώστε να προβούν από κοινού σε

μα σειρά διαδοχικών ενεργειών που σκιαγραφούν το συνολικό πλάνο της δράσης τους και οδηγούν βήμα-βήμα στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Τα βασικά στάδια στην ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας είναι τα ακόλουθα (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, & Lee, 2017· Κουλούρη, 2002· Μάγος, 2007):

(α) *Ανάδυση θέματος.* Κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας, αναδεικνύεται το ζήτημα ή το ερώτημα που σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησής του. Το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώνεται σε αυτό ενώ, παράλληλα, η/ο νηπιαγωγός διασαφηνίζει σημαντικές έννοιες ώστε να δημιουργηθεί μια σημαντική βάση πληροφοριών που θα είναι κοινή για όλους.

(β) *Ανάλυση θέματος/Αναγνώριση βασικών αξόνων.* Σε επόμενο βήμα της διαδικασίας η/ο νηπιαγωγός, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, προτρέπει και ενθαρρύνει τα παιδιά να προβούν σε έναν καταγισμό ιδεών ώστε να ενεργοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις τους, να συνδέσουν τις επιμέρους ιδέες με το κεντρικό ερώτημα, και να ορίσουν τις διαστάσεις του θέματος. Αυτές θα αποτελέσουν τις βασικές κατευθύνσεις που θα οδηγήσουν στο σχεδιασμό των σχετικών δραστηριοτήτων στο σχέδιο εργασίας. Σημαντική παράμετρος είναι η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες που αφορούν στην αναζήτηση, τον εντοπισμό και την αξιοποίηση πληροφοριών που είναι χρήσιμες για την αρχική οργάνωση του σχεδίου εργασίας.

(γ) *Σχεδιασμός ερευνητικών δράσεων.* Στο στάδιο αυτό συναποφασίζουμε με τα παιδιά ποιες δράσεις είναι προτιμότερες σε σχέση με τους βασικούς άξονες ή ερωτήματα του θέματος. Μπορεί να γίνεται η σύνδεση των αρχικά προτεινόμενων δράσεων με τη σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι σε ένα σχέδιο εργασίας η διεκπεραίωση επιδιώξεων του Προγράμματος Σπουδών επιτυγχάνεται χωρίς, όμως, να αποτελεί πρώτη προτεραιότητα. Σημαντικό είναι ο σχεδιασμός να αναδεικνύει το πλάνο των ενεργειών που θα οδηγήσει σταδιακά τα παιδιά στο παράγωγο/ζητούμενο του σχεδίου εργασίας.

(δ) *Χωρισμός ομάδων/Ανάθεση αρμοδιοτήτων.* Ο αρχικός σχεδιασμός του πλάνου των δραστηριοτήτων οδηγεί στη συγκρότηση των ομάδων. Τα ενδιαφέροντα και η διαθεσιμότητα των παιδιών, καθώς και οι απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας είναι κριτήρια που καθορίζουν τον αριθμό και τη σύνθεση των ομάδων. Οι ομάδες είναι σημαντικό να παραμείνουν σταθερές μέχρι την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας.

(ε) *Διεξαγωγή ερευνητικών δραστηριοτήτων.* Σε αυτήν τη φάση πραγματοποιούνται οι προτεινόμενες δράσεις, λαμβάνοντας υπόψη το αρχικό χρονοδιάγραμμα που έχει προσδιοριστεί. Οι ομάδες μελετούν, ενεργούν κατάλληλα, και παρουσιάζουν τις πληροφορίες και τα αποτελέσματα από τις διερευνητικές δράσεις που έχουν πραγματοποιήσει.

(στ) *Ενδιάμεση αξιολόγηση.* Κατά την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας δύναται να πραγματοποιείται μια ενδιάμεση αξιολόγηση, ώστε να εκτιμηθεί εάν διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών και ποιες είναι οι δυσκολίες ή και οι ανάγκες που ενδεχομένως έχουν προκύψει. Στη φάση αυτή, εντοπίζονται οι ακόλουθες διαδικασίες: (α) εκτίμηση της μέχρι τώρα πορείας του σχεδίου εργασίας, με σκοπό τη διαμόρφωση βασικών συμπερασμάτων, και (β) λήψη αποφάσεων και επανασχεδιασμός των δράσεων στη βάση των συμπερασμάτων που έχουν διαμορφωθεί.

(ζ) *Ολοκλήρωση σχεδίου εργασίας/Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων.* Σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα σε ένα σχέδιο εργασίας είναι το/τα παράγωγο/α που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συλλογικής δράσης των παιδιών. Συνεπώς, στην τελική φάση του σχεδίου εργασίας τα παιδιά χρησιμοποιώντας δημιουργικούς τρόπους παρουσιάζουν στο κοινό (π.χ. οι γονείς, μέλη του

σχολικού ή και κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών) το παράγωγο που έχει προκύψει ως αποτέλεσμα των προσπάθειών τους.

(η) *Αξιολόγηση.* Ένα σχέδιο εργασίας ολοκληρώνεται με τη διαδικασία του αναστοχασμού. Τα παιδιά λαμβάνουν ανατροφοδότηση από την/τον νηπιαγωγό μέσα από διαδικασίες αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ώστε να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία της δράσης τους ή και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση των δράσεων που είχαν αναλάβει. Η αξιολόγηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας.

#### *Διερευνήσεις για την επίλυση προβλημάτων*

Τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον έρχονται συχνά αντιμέτωπα με προβλήματα ή διλήμματα που αποτελούν το έναυσμα για συμμετοχή σε πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες μέσα στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης. Οι διερευνήσεις για την επίλυση προβλήματος αποτελούν παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων που πηγάζουν από το πλαίσιο της πραγματικής ζωής (Hung, Jonassen, & Liu, 2008). Η υλοποίησή τους ενθαρρύνει την πραγματοποίηση δράσεων που πυροδοτούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών ενώ, παράλληλα, προϋποθέτουν συνεχή εγρήγορση και ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων ή και προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της διερεύνησης. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθησιακών εμπειριών που έχουν τη μορφή επίλυσης προβλήματος είναι τα ακόλουθα (Glazer, 2018):

- Η δράση των παιδιών θεμελιώνεται στη βάση του προβλήματος, το οποίο δύναται να έχει πολλαπλές απαντήσεις και εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης.
- Η/Ο νηπιαγωγός έχει το ρόλο του καθοδηγητή και του υποστηρικτή, καθώς οργανώνει το περιβάλλον κατάλληλα και παρέχει τα ερεθίσματα που χρειάζονται ώστε τα παιδιά να έχουν τον κύριο λόγο στο περιεχόμενο της μάθησης, στον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση των προτεινόμενων δράσεων.
- Τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες ώστε να προτείνουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τους τρόπους που έχουν προταθεί για την επίλυση του προβλήματος.
- Το περιεχόμενο της μάθησης είναι στενά συνδεδεμένο με το πλαίσιο του προβλήματος που αποτελεί σημείο εκκίνησης στη μαθησιακή διαδικασία. Η σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών δεν λειτουργεί δεσμευτικά αλλά συνεπικουρικά ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που αναμένεται να κατακτήσουν τα παιδιά σε μια μαθησιακή συνθήκη.

Οι μαθησιακές εμπειρίες για την επίλυση προβλήματος ακολουθούν μια διαδικασία διαδοχικών σταδίων (Hmelo-Silver, 2004· Hung et al., 2008):

A. *Ανάδυση προβλήματος και προσδιορισμός των βασικών του διαστάσεων.* Κατά την πρώτη φάση της προσέγγισης, τα παιδιά αναγνωρίζουν το πρόβλημα και τις βασικές του διαστάσεις που συνδέονται με επιμέρους προβλήματα ή ερωτήματα.

B. *Συλλογή πληροφοριών και διατύπωση υποθέσεων.* Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά συλλέγουν βασικές πληροφορίες σχετικά με το υπό αντιμετώπιση πρόβλημα και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις. Οι προτεινόμενες λύσεις δύναται κάποιες φορές να οδηγούν σε ένα πλάνο οργανωμένων δράσεων που εξυπηρετούν την επίλυση των επιμέρους προβλημάτων που συνθέτουν το βασικό πρόβλημα/ερώτημα

(Πίνακας 42 για Παράδειγμα 1) και κάποιες φορές αφορούν στην επίλυση του προβλήματος που συνδέεται με μια μεμονωμένη δραστηριότητα (Πίνακας 43 για Παράδειγμα 2).

Γ. *Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη σταδιακή δομική των υποθέσεων και αξιολόγηση του αποτελέσματος.* Ως συνέχεια των προηγούμενων βημάτων, τα παιδιά προβαίνουν στην υλοποίηση των προτεινόμενων λύσεων. Οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης που έχουν προταθεί για το πρόβλημα ή τα επιμέρους προβλήματα δοκιμάζονται και αξιολογούνται. Τα παιδιά ελέγχουν την επιτυχία των προτάσεών τους και πραγματοποιούν εκ νέου, εάν χρειαστεί, μια καινούργια δοκιμή προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Πηγιάκη, 2010).

Δ. *Διαμόρφωση συμπεράσματος για την πιο κατάλληλη λύση του προβλήματος.* Στην τελευταία φάση της προσέγγισης τα παιδιά αναστοχάζονται σχετικά με το τι κατέκτησαν μέσα από τη διαδικασία που προηγήθηκε, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη μεταξύ τους συνεργασία και διαμορφώνουν συμπεράσματα σχετικά με στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για την επίλυσης προβλήματος.

Πίνακας 42 Διερεύνηση με βάση την προσέγγιση πρόβλημα – επίλυση

Παράδειγμα 1	
<p>Το πρόβλημα αναδύεται, καθώς η/ο νηπιαγωγός και τα παιδιά παρατηρούν τα σκουπίδια που ξεχειλίζουν από τους κάδους σκουπιδιών που βρίσκονται κοντά στο σχολείο τους.</p> <p>Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τα παιδιά προσδιορίζουν τις βασικές διαστάσεις του προβλήματος βλέποντας την επέκταση του και στο περιβάλλον του σχολείου.</p> <p>Η προκαταρκτική συζήτηση αναδεικνύει τη διαδικασία της ανακύκλωσης.</p>	<p>Ανάδυση προβλήματος και προσδιορισμός βασικών του διαστάσεων</p>
<p>Τα παιδιά οργανώνονται σε ολιγομελείς ομάδες και υπό την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εξετάσουν τη δυνατότητα της υλοποίησης της ανακύκλωσης στο χώρο του σχολείου. Η αρχική συλλογή των πληροφοριών οδηγεί τα παιδιά στη διατύπωση των ακόλουθων ομαδοσυνεργατικών δράσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ευαισθητοποίηση όλων παιδιών του σχολείου στο θέμα της ανακύκλωσης με τη δημιουργία σχετικής αφίσας.</li> <li>• Καθαρισμός της αυλής του σχολείου από τα σκουπίδια και συγκέντρωση των ανακυκλώσιμων υλικών.</li> <li>• Καθαρισμός του εσωτερικού χώρου σχολείου από τα σκουπίδια και συγκέντρωση των ανακυκλώσιμων υλικών.</li> <li>• Κατασκευή κατάλληλων κάδων για την τοποθέτηση των ανακυκλώσιμων υλικών.</li> </ul>	<p>Συλλογή πληροφοριών και διατύπωση υποθέσεων/τρόπων για την επίλυση του προβλήματος</p>
<p>Η/Ο νηπιαγωγός λειτουργεί ως καθοδηγητής διασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις που διευκολύνουν τα παιδιά ως προς την υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων. Βασικές παράμετροι της σχετικής συζήτησης που πραγματοποιεί με τα παιδιά σχετίζονται με το χρόνο, τα υλικά και τη διαδικασία που αφορούν τις προτεινόμενες δράσεις.</p> <p>Το αποτέλεσμα που προκύπτει, έπειτα από την εφαρμογή της κάθε δράσης, αξιολογείται και οδηγεί στην εφαρμογή μιας εναλλακτικής λύσης στην περίπτωση που χρειαστεί. Ενδεικτικά:</p>	<p>Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη σταδιακή δομική των υποθέσεων και αξιολόγηση του αποτελέσματος</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι η δημιουργία αφίσας δεν φέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα στην ευαισθητοποίηση των παιδιών του σχολείου σχετικά με την αναγκαιότητα της ανακύκλωσης. Αποφασίζουν, ως εναλλακτικό τρόπο λύσης του προβλήματος, να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν ένα σχετικό θεατρικό δρώμενο για την περαιτέρω ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών του σχολείου.</li> </ul>	
<p>Τα παιδιά υπό την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού παρατηρούν τα αποτελέσματα των δράσεων τους στη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και αναστοχάζονται ως τις παραμέτρους που αφορούν στα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τρόπων που δοκίμασαν για την αντιμετώπιση του προβλήματος,</li> <li>τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη μεταξύ τους συνεργασία,</li> <li>την εφαρμογή της γνώσης που κατέκτησαν και των σχετικών με αυτή δεξιοτήτων σε νέες συνθήκες,</li> <li>τη διατύπωση εναλλακτικών και πρόσθετων τρόπων επίλυσης του προβλήματος που συμπληρώνουν στο υπάρχον πλάνο των υλοποιημένων δράσεων και μπορούν να εφαρμοστούν μελλοντικά.</li> </ul>	<p>Διαμόρφωση συμπεράσματος για την πιο κατάλληλη λύση του προβλήματος</p>

Πίνακας 43 Εφαρμογή της προσέγγισης πρόβλημα – επίλυση στο πλαίσιο μιας μεμονωμένης δραστηριότητας

<b>Παράδειγμα 2</b>	
<p>Το πρόβλημα αναδύεται, καθώς η/ο νηπιαγωγός, παρατηρώντας το παιχνίδι μιας ομάδας παιδιών στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, διαπιστώνει ότι δυσκολεύονται να δημιουργήσουν μια γέφυρα που να ενώνει δύο πύργους που έχουν κατασκευάσει με τουβλάκια (lego).</p>	<p>Ανάδυση προβλήματος</p>
<p>Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο παιχνίδι τους και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να την αντιμετωπίσουν. Μέσα από έναν καταιγισμό ιδεών, προτείνονται λύσεις που αφορούν στη χρήση διαφορετικών υλικών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή της γέφυρας. Ενδεικτικά, κάποια παιδιά προτείνουν να χρησιμοποιήσουν τουβλάκια διαφορετικού μεγέθους ή σχήματος. Άλλα παιδιά προτείνουν να χρησιμοποιήσουν μικρές ξύλινες ή πλαστικές ράβδους από το υλικό που χρησιμοποιείται για τις δραστηριότητες Κινητικής Αγωγής.</p>	<p>Διατύπωση υποθέσεων/τρόπων για την επίλυση του προβλήματος</p>
<p>Τα παιδιά υπό την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού χωρίζονται σε ζευγάρια ώστε να δοκιμάσουν την καθεμία μια από τις προτεινόμενες λύσεις.</p> <p>Παράλληλα, η νηπιαγωγός βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν κατάλληλα το χώρο ώστε να πραγματοποιήσουν με ευκολία τις δοκιμές τους.</p>	<p>Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη σταδιακή δομική των υποθέσεων και αξιολόγηση του αποτελέσματος</p>
<p>Τα παιδιά παρατηρούν το αποτέλεσμα της κάθε δοκιμής που πραγματοποιήθηκε αξιολογώντας τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και προσδιορίζοντας ποιες από τις επιλογές που δοκίμασαν αποτελούν τις πιο ενδεδειγμένες λύσεις στο πρόβλημά τους.</p>	<p>Διαμόρφωση συμπεράσματος για την πιο κατάλληλη λύση του προβλήματος</p>

#### Δ. Διάλειμμα

Το διάλειμμα συνιστά μια πολύ σημαντική παράμετρο στο Ημερήσιο Πρόγραμμα, η οποία συμβάλλει ποικιλοτρόπως στη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό στην καθημερινή ροή του προγράμματος να πραγματοποιείται **τόσο κατά την εξέλιξη μιας μαθησιακής δράσης** όσο και **μεταξύ των διαφόρων ζωνών δραστηριοτήτων/απασχόλησης**. Τα οφέλη του είναι πολλά και σε σχέση με διάφορες διαστάσεις της ανάπτυξης και της μάθησης των μικρών παιδιών. Ακολουθούν ορισμένα από τα πιο σημαντικά (Drummy et al., 2016· Ramstetter & Murray, 2017· Ramstetter, Murray, & Garner, 2010· Zavacky & Michael, 2017):

- Ενισχύεται η φυσική δραστηριότητα των παιδιών.
- Λαμβάνονται ερεθίσματα τα οποία αποτελούν μια γνωστική πρόκληση για τα παιδιά συμβάλλοντας στην οικοδόμηση εννοιών και γενικότερα στη γνωστική τους ανάπτυξη.
- Επιτυγχάνεται η αποφόρτιση από τις απαιτήσεις της δραστηριότητας που έχει προηγηθεί. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανασυγκροτήσουν τις δυνάμεις τους, ώστε να μπορούν να διοχετεύσουν αβίαστα την ενέργεια και την προσοχή τους στις επικείμενες μαθησιακές δράσεις.
- Προάγεται η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη. Το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος λειτουργεί ως ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας τους για διαπραγμάτευση, συνεργασία και επίλυση προβλήματος.

Η χρονική διάρκεια του διαλείμματος αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει το βαθμό που τα παιδιά θα μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους και να διοχετεύσουν την ενέργεια τους στη δραστηριότητα που ακολουθεί. Ενδεικτικά έχει παρατηρηθεί ότι διαλείμματα μεγάλης διάρκειας ελλοχεύουν τον κίνδυνο να κουράσουν τα παιδιά, γεγονός βέβαια που επηρεάζει ανάλογα και τη συμμετοχή τους στις μετέπειτα δραστηριότητες του προγράμματος (Holmes, Pellegrini, & Schmidt, 2006). Σαφώς και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δίδεται προτεραιότητα στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί, λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική διάρκεια του διαλείμματος, καθώς και τους παράγοντες που εμπλέκονται στη διενέργεια του (όπως το μέγεθος και η οργάνωση του αύλειου χώρου, η ταυτόχρονη πραγματοποίηση του διαλείμματος για περισσότερες από μία τάξεις του σχολείου), μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της δράσης των παιδιών σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο με κατάλληλες πρακτικές:

- Οργανώνουν το χώρο κατάλληλα και τον εξοπλίζουν με υλικό που ενθαρρύνει τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών. Ενδεικτικά μπορούν να δημιουργήσουν σταθμούς απασχόλησης, τους οποίους εξοπλίζουν με υλικό Κινητικής Αγωγής και κάρτες στις οποίες παρουσιάζονται ερεθίσματα που παρωθούν τα παιδιά ως προς την πραγματοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων.
- Πραγματοποιούν παραδοσιακά παιχνίδια. Η παράδοση αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή για την άντληση παιγνιδιών δραστηριοτήτων, οι οποίες λειτουργούν, παράλληλα, ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν σε σχέση με το παιδικό παιχνίδι.
- Παρέχουν αντικείμενα ή και κάθε είδους υλικά που μπορούν να πυροδοτήσουν τη φαντασία των παιδιών εμπλέκοντας τα σε διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών. Για παράδειγμα, κιμωλίες διαφορετικών χρωμάτων μπορεί να αξιοποιηθούν για επιδαπέδια ζωγραφική και για το σχεδιασμό παιχνιδιών (π.χ. κουτσό, τρίλιζα, κτλ.).

- Δημιουργούν ρουτίνες που πραγματοποιούνται στη διάρκεια του διαλείμματος. Ενδεικτικά μπορούν να διαμορφώσουν μαζί με τα παιδιά έναν μικρό κήπο στην αυλή του σχολείου. Τα παιδιά είναι υπεύθυνα για τη φροντίδα των φυτών που υπάρχουν στο χώρο αυτό.

### **Ε. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων**

Τα παιδιά βιώνουν ποικίλες μεταβάσεις, καθώς συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή της τάξης και του σχολείου. Ως μεταβάσεις προσδιορίζονται οι χρονικές περίοδοι στο Ημερήσιο Πρόγραμμα που μεσολαβούν από την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας έως και την έναρξη της επόμενης. Οι μεταβατικές δραστηριότητες μέσα στο Ημερήσιο Πρόγραμμα προσφέρουν στα παιδιά σταθερότητα αλλά και τη δυνατότητα να προβλέπουν κατά τη διάρκεια της ημέρας τις δικές τους δράσεις κατά την εξέλιξη του Προγράμματος.

Τα οφέλη των μεταβατικών δραστηριοτήτων εκτείνονται σε τρία βασικά επίπεδα:

**Α. Χρόνος.** Τα παιδιά αποκτούν αίσθηση του χρόνου και μαθαίνουν να υπολογίζουν και να οργανώνουν χρονικά τις δράσεις τους. Η χρήση του ρολογιού ή και ηχητικών ερεθισμάτων (π.χ. ο ήχος από το ντέφι, ένα κατάλληλο τραγούδι) μπορούν να λειτουργούν βοηθητικά ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να αξιοποιήσει τα «τρία κουδούνια» που χρησιμοποιούν στο θέατρο για την προετοιμασία των θεατών για την έναρξη της παράστασης, ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη λήξη της ελεύθερης απασχόλησης. Με την επιλογή ενός τραγουδιού, που θα συμφωνηθεί με τα παιδιά και μπορεί να αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να ικανοποιηθούν οι προτάσεις όλων των παιδιών, μπορεί να σηματοδοτείται ο χρόνος που έχουν για να τακτοποιήσουν την τάξη.

**Β. Κοινωνικοσυναισθηματικές διεργασίες.** Οι μεταβάσεις δημιουργούν το πλαίσιο ώστε τα παιδιά να αποφορτιστούν από την ένταση όσων έχουν προηγηθεί. Παράλληλα, παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να επανακαθορίσουν το ρόλο τους με βάση τη δραστηριότητα που ακολουθεί. Ενδεικτικά, ολοκληρώνοντας το διάλειμμα, τα παιδιά χρειάζεται να συνεργαστούν για να μαζέψουν τα παιχνίδια από την αυλή, να πλυθούν και να αλλάξουν τα ρούχα τους, βοηθώντας το ένα το άλλο και επιλύοντας τυχόν συγκρούσεις με υπεύθυνο τρόπο.

**Γ. Νοητικές διεργασίες.** Είναι σημαντικό τα παιδιά να περιέρχονται σε κατάσταση ετοιμότητας ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθησιακών συνθηκών που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι μεταβάσεις λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς αυτό το σκοπό, καθώς σηματοδοτούν το στόχο, το θέμα και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας που ακολουθεί. Όταν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις εναλλαγές των δραστηριοτήτων στις ζώνες του προγράμματος, στις περιόδους των μεταβάσεων συζητούν για τις επόμενες δράσεις ενεργοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν.

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιούν διάφορες δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα στις μεταβατικές χρονικές περιόδους του Ημερήσιου Προγράμματος, ώστε να ενισχύουν την ευχαρίστηση που νιώθουν τα παιδιά από τις δράσεις του σχολείου, και παράλληλα να τους παρέχουν ερεθίσματα για μάθηση (Kieff & Casbergue, 2017). Παράμετροι, όπως η κίνηση, η εξερεύνηση, η φαντασία και η προσποίηση, αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν στις μεταβάσεις του Ημερήσιου Προγράμματος.

Κρίνεται, σημαντικό κατά το σχεδιασμό των μεταβατικών δραστηριοτήτων οι νηπιαγωγοί: i. να εκτιμούν τη χρονική τους διάρκεια ώστε να οργανώνουν το Ημερήσιο Πρόγραμμα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ii. να προσδιορίζουν ποιος είναι ο δικός τους ρόλος αλλά και των υπολοίπων ενηλίκων που εμπλέκονται στις μεταβάσεις των παιδιών (π.χ. σε συνεργασία με την/τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής), και iii. να αναγνωρίζουν πιθανές δυσκολίες που μπορεί να συνδέονται με ή προκύπτουν κατά τη μετάβαση των παιδιών από τη μία δραστηριότητα στην άλλη (Banerjee & Horn, 2013) (Πίνακας 44). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά χρειάζεται να έχουν χρόνο για να ολοκληρώνουν κάθε φορά τη δράση τους. Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι σημαντικό να υπάρχει κατάλληλη ευελιξία ως προς τη χρονική στιγμή των μεταβάσεων των παιδιών στις δραστηριότητες του προγράμματος (Stacey, 2020).

Πίνακας 44 Φύλλο σχεδιασμού μεταβατικής δραστηριότητας (προσαρμογή από Banerjee & Horn, 2013)

Μαθησιακό πλαίσιο: Διάλειμμα	Θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα: 10.15 – 11.00
Μετάβαση σε: Δραστηριότητα διερεύνησης	Χρονική διάρκεια μετάβασης: 15 λεπτά
<p>Στόχος και περιεχόμενο μετάβασης:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να αποφορτιστούν τα παιδιά από την ένταση του διαλείμματος και να προετοιμαστούν για τη δραστηριότητα διερεύνησης που ακολουθεί.</li> <li>• Στο χώρο της συζήτησης πραγματοποιούνται, υπό μορφή παιχνιδιού, κατάλληλες ασκήσεις από τη Θεματική Ενότητα της Κινητικής Αγωγής.</li> </ul>	Πιθανές δυσκολίες: Ναι / Όχι / Ποιες;
<p>Ρόλος ενηλίκων: Η/Ο νηπιαγωγός χτυπά ρυθμικά το ντέφι σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές δίνοντας στα παιδιά το χρόνο να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους και τα τακτοποιήσουν τα αντικείμενα και παιχνίδια που έχουν χρησιμοποιήσει.</p>	

Η **οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων του Ημερήσιου Προγράμματος** αποτελεί μια πολύ σημαντική πρακτική που βοηθά τα παιδιά: i. να αντιλαμβάνονται τη διαδοχή που υπάρχει στις ζώνες δραστηριοτήτων/απασχόλησης, και ii. να οργανώνουν αποτελεσματικά τη δράση τους ακολουθώντας τις ρουτίνες και τις μεταβάσεις που εντοπίζονται μεταξύ των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων (Watson & DiCarlo, 2016). Η οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων του Ημερήσιου Προγράμματος αφορά σε κατασκευές, φωτογραφίες, εικόνες ή και ζωγραφιές των ίδιων των παιδιών, οι οποίες αξιοποιούνται ώστε να αναπαραστήσουν τη χρονικά διαρθρωμένη σειρά ενεργειών/δράσεων που εντοπίζονται στην καθημερινή ροή του προγράμματος στο σχολείο (Banda, Grimmer, & Hart, 2009) (βλ. Εικόνες 43). Η κατασκευή μπορεί να τοποθετηθεί στην περιοχή της συζήτησης, ώστε να αποτελεί σημείο αναφοράς για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της ημέρας, αλλά και για την παροχή της δυνατότητας στα παιδιά να αυτοδιαχειριστούν τη συμπεριφορά και τη δράση τους, στο πλαίσιο της συλλογικής ζωής στην τάξη και το σχολείο. Η οπτικοποίηση του προγράμματος, λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία των μεταβάσεων μεταξύ των δραστηριοτήτων και των ζωνών απασχόλησης στο νηπιαγωγείο.





Εικόνα 43 Το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης μας

### Ε. Καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις

Οι καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις ενσωματώνουν ρουτίνες και συνήθειες που πηγάζουν από το **πλαίσιο της οικογενειακής ζωής**, αλλά και από καταστάσεις που αφορούν **διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής**.

Οι **εμπειρίες** που βιώνουν τα παιδιά εκτός σχολικού περιβάλλοντος **στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής αλλά της ευρύτερης κοινότητας** συνιστούν ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξή τους. Οι καθημερινές καταστάσεις και οι περιστάσεις που βιώνουν τα παιδιά εκτός σχολείου μπορεί να αποτελέσουν πηγή ερεθισμάτων που εμπλουτίζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο (Dunst, Bruder, Trivette, Raab, & McLean, 2001). Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί, όταν αξιοποιούν τις καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις ως ευκαιρίες για μάθηση, να τις συνεξετάζουν λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την κουλτούρα και γενικότερα το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Οι οικογενειακές συνήθειες και ρουτίνες αναδεικνύουν διαφορετικά πρότυπα δράσης, τα οποία επηρεάζουν τη νοηματοδότηση που τα παιδιά αναπτύσσουν τόσο για τη ζωή στο σχολείο όσο και για βασικές συνήθειες και δράσεις που ρυθμίζουν την καθημερινότητά τους (Tudge et al., 2006). Συγκεκριμένα, οι **οικογενειακές ρουτίνες** αφορούν σε δομημένες δράσεις οι οποίες, δημιουργώντας το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα, βοηθούν τα μικρά

παιδιά να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. Αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη που συνδέεται με την ετοιμότητα των μικρών παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (Ferretti & Bub, 2017). Οι ρουτίνες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον έχουν περιοδικότητα και αρκετές φορές «εργαλειακό» χαρακτήρα, ρυθμίζοντας ζητήματα με πρακτικό χαρακτήρα (π.χ «Αυτό πρέπει να το κάνουμε για να...»). Οι **οικογενειακές συνήθειες** από την άλλη πλευρά έχουν ένα συμβολικό χαρακτήρα και συνδέονται με την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα της οικογένειας, η οποία έχει τις ρίζες της στην οικογενειακή παράδοση, όπως αυτή συνεχίζεται από γενιά σε γενιά (Fiese et al., 2002). Παρακάτω παρουσιάζονται σημαντικές και ενδεικτικές οικογενειακές ρουτίνες και συνήθειες που συνδέονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Spragnola & Fiese, 2007· Tudge et al., 2006):

-Το φαγητό. Αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο για την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας οικογένειας στο οποίο προσφέρονται πολλά ερεθίσματα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

-Ρουτίνες που συνδέονται με την ικανοποίηση άλλων βασικών και βιολογικών αναγκών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι συνήθειες που αφορούν στον ύπνο και την καθαριότητα. Οι ρουτίνες αυτές συγκροτούν ένα πλαίσιο που συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, και προάγουν την αυτονομία, την ευημερία και τη δημιουργία κλίματος κοινωνικοσυναισθηματικής σταθερότητας.

-Ανάγνωση βιβλίων. Αφορά σε μια από τις πιο συχνές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον με σημαντικά οφέλη για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, υπό δημοσίευση).

-Οικογενειακές συγκεντρώσεις και επισκέψεις. Αποτελούν συνήθειες στη ζωή των οικογενειών που συμβάλλουν στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών του άμεσου και έμμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών.

-Δραστηριότητες παιχνιδιού. Συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν στη φυσική δραστηριότητα αλλά και με το πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν το παιχνίδι τους και την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, ενήλικες και άλλα παιδιά.

-Συνήθειες με θρησκευτικό περιεχόμενο και χαρακτήρα. Αποτελούν μια παράμετρο της οικογενειακής ζωής με σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το περιβάλλον προέλευσης των παιδιών, η οποία επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την ενσωμάτωση και δραστηριοποίηση τους στο σχολικό περιβάλλον.

**Ενδεικτικά:** Στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης με θέμα *Οικογένεια* τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράψουν ή και να αναπαραστήσουν ρουτίνες και συνήθειες που χαρακτηρίζουν την οικογενειακή τους ζωή. Η/Ο νηπιαγωγός δίνει με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα στα παιδιά να προβάλλουν στοιχεία της κουλτούρας τους καλλιεργώντας, παράλληλα, ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της κοινωνικοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

Συμπληρωματικά ως προς τα παραπάνω, οι **καταστάσεις που σχετίζονται με διαστάσεις της κοινωνικής ζωής** δημιουργούν ένα πολύτιμο μαθησιακό πλαίσιο το οποίο αποτελεί σημαντική ευκαιρία συνάντησης του Προγράμματος Σπουδών με την καθημερινότητα των παιδιών αλλά και σύνδεσης με την τοπική και

ευρύτερη κουλτούρα. Ενδεικτικές και σημαντικές καταστάσεις από το πλαίσιο της κοινωνικής ζωής που δύνανται να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στη μαθησιακή διαδικασία είναι οι ακόλουθες (Κιρκινέ, 2014· Kiziltaş & Sak, 2018· Puskas & Andersson, 2017):

- Γιορτές με εθνικό-ιστορικό/θρησκευτικό/κοινωνικό χαρακτήρα και περιεχόμενο. Αποτελούν πλαίσιο για την ανάδυση και επεξεργασία σημαντικών εννοιών και γνώσεων. Απαιτούν, όμως, πολιτισμικά ευαίσθητη αντιμετώπιση και κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν ως αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην πολιτισμική κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην κατανόηση σημαντικών εννοιών που αφορούν στην ιστορική και κοινωνική παράδοση, με μια διαπολιτισμική προσέγγιση.
- Επισκέψεις/εκδρομές σε μουσεία, σε χώρους με πολιτισμικό/ιστορικό ενδιαφέρον ή σε χώρους με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος σε δράσεις που πραγματοποιούνται εκτός σχολείου και να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως διαδικασία που εκτείνεται και πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης. Οι επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τα παιδιά και δημιουργούν μαθησιακές προκλήσεις με ιδιαίτερο χαρακτήρα. Παρέχουν μια ποικιλία ερεθισμάτων, διαπνέονται από διαφορετική φιλοσοφία λειτουργίας από το σχολικό περιβάλλον και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και περιβαλλοντικά θέματα, τα οποία καλούνται να διαχειριστούν αποδίδοντας προσωπικό νόημα και ερμηνεία, καθώς παρατηρούν, συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν με το χώρο, τα αντικείμενα, τους ενήλικες και τα άλλα παιδιά (Kiziltaş & Sak, 2018).
- Μεμονωμένα γεγονότα που πηγάζουν από την επικαιρότητα. Πολλά ερωτήματα των παιδιών έχουν ως σημείο εκκίνησής τους απρόβλεπτα γεγονότα που λαμβάνουν στο κοινωνικό περιβάλλον και συνδέονται με την ανάγκη τους να κατανοήσουν τη δράση των ανθρώπων γύρω τους. Για το λόγο αυτό, συγκροτούν ένα χρήσιμο μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο οι επιδιωκόμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του Προγράμματος Σπουδών συνδέονται άμεσα με ζητήματα που αναδύονται στο κοινωνικό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιούν τις καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις:

- ως πλαίσια για την ανάδειξη ερωτημάτων/προβλημάτων/ζητημάτων που μπορούν να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για τις θεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας και τις διερευνήσεις για την επίλυση προβλήματος,
- ως συνθήκες για την ανάδειξη της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών και της αρμονικής ενσωμάτωσής τους στο σχολικό περιβάλλον,
- ως πηγές πλούσιων μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες αποτελούν γέφυρα ανάμεσα στα βασικά περιβάλλοντα όπου ζουν και δραστηριοποιούνται τα παιδιά: οικογένεια, σχολείο, κοινότητα,
- ως πλαίσιο για την υλοποίηση στόχων του Προγράμματος Σπουδών, αλλά και στόχων που συνδέονται με τις εξατομικευμένες ανάγκες και χαρακτηριστικά των παιδιών.



### Στ. Υποστηρικτικές δραστηριότητες

Συχνά, στο χώρο του νηπιαγωγείου αναδύονται ζητήματα που χρήζουν ιδιαίτερης και συστηματικής αντιμετώπισης προκειμένου η δραστηριοποίηση των μικρών παιδιών να επιτυγχάνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να αποδίδουν τα μέγιστα στη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Οι υποστηρικτικές δραστηριότητες αφορούν σε δραστηριότητες, δράσεις ή προγράμματα που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης ή σε κάποια μεμονωμένα παιδιά και λειτουργούν παράλληλα με τις δομημένες μαθησιακές εμπειρίες που σχεδιάζονται για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Κάποιες φορές λαμβάνουν το χαρακτήρα προληπτικών ή παρεμβατικών προσεγγίσεων με ιδιαίτερη σκοποθεσία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάποιων ή όλων των παιδιών. Ενδεικτικές υποστηρικτικές δραστηριότητες αποτελούν:

-Οι *εξατομικευμένες παρεμβάσεις*. Αφορούν σε προγράμματα ή δραστηριότητες για θέματα που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης και μπορεί να συνδέονται με ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε πτυχές της μάθησης και της ανάπτυξής τους. Για το σχεδιασμό τους, οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών ώστε να λαμβάνουν την απαραίτητη πληροφόρηση και να διασφαλίζουν την απαιτούμενη «συνέχεια» στην αντιμετώπιση των θεμάτων, ανάμεσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Συχνά για το σχεδιασμό των εξατομικευμένων παρεμβάσεων απαιτείται διεπιστημονική συνεργασία ώστε οι νηπιαγωγοί να λαμβάνουν τις κατάλληλες καθοδηγητικές οδηγίες που αφορούν στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αυτών ζητημάτων στο σχολικό περιβάλλον.

-Ας *συζητήσουμε!* Πρόκειται για μια πρακτική όπου η συζήτηση αξιοποιείται ως βασικό εργαλείο για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Bond & Wasik, 2009) (Εικόνα 44).



Εικόνα 44 Η πρακτική «Ας συζητήσουμε!»



Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει το *καλάθι της συζήτησης*, στο οποίο θα τοποθετεί υλικό που είναι χρήσιμο για τη διεξαγωγή της συζήτησης, όπως είναι καρτέλες που σηματοδοτούν το ρόλο των ομιλητών, τους κανόνες διεξαγωγής μιας συζήτησης, καθώς και καρτέλες με ειδικό λεξιλόγιο που σχετίζεται κάθε φορά με το θέμα της διαπραγματεύσεως. Το καλάθι μεταφέρεται όπου πραγματοποιείται η συζήτηση, για παράδειγμα στην αυλή για το διάλειμμα, σε μια περιοχή παιχνιδιού στις ελεύθερες δραστηριότητες, κτλ. Η πρακτική δύναται στα πρώτα στάδια εφαρμογής της να διεξάγεται ανάμεσα στην/στον νηπιαγωγό και ένα παιδί ή μια ολιγομελή ομάδα παιδιών. Σταδιακά η/ο νηπιαγωγός μπορεί να αποσύρεται από το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, και το ρόλο αυτό να αναλαμβάνει ένα παιδί. Η πρακτική μπορεί να πραγματοποιείται σταθερά, σε καθημερινή βάση, και να αποτελεί ένα πεδίο γόνιμης ανταλλαγής ιδεών στη βάση θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά και πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη.

-*Δανειστική βιβλιοθήκη*. Αποτελεί μια από τις βασικές πρακτικές των νηπιαγωγών με ποικίλα οφέλη στη μάθηση των μικρών παιδιών. Τα παιδιά σε εβδομαδιαία βάση δανείζονται βιβλία που επιλέγουν τα ίδια και τα οποία τα διαβάζουν στο σπίτι με τους γονείς τους ή με άλλα μέλη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η δανειστική βιβλιοθήκη, εκτός από τη σημαντική της συμβολή στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο μέσο για την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Εικόνα 45). Οι νηπιαγωγοί κατά διαστήματα μπορούν να προσκαλούν τους γονείς για να παρουσιάσουν στην τάξη μαζί με τα παιδιά τους τα βιβλία που έχουν διαβάσει. Η πρακτική αυτή είναι παράλληλα ιδιαίτερα χρήσιμη όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η ανάγνωση βιβλίων σε μια άλλη γλώσσα αποτελεί σημαντική πρακτική για την ανάδειξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης όλων των παιδιών της τάξης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Μάθηση για όλους, Α1. Γλώσσα).



Εικόνα 45 Δανειστική βιβλιοθήκη

-*Τα Εργαστήρια Δεξιότητων*. Συνιστούν μια πολύ χρήσιμη διδακτική πρακτική που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες που κρίνονται θεμελιώδεις στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις και δραστηριότητες τα παιδιά κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αφορούν σε εργαλεία ζωής, μάθησης, σκέψης, επιστήμης και τεχνολογίας (βλ. ΦΕΚ Β' 2539 – 24.06.2020).

-Οι συνεδρίες για τον Ατομικό Φάκελο Προόδου (Portfolio). Ο Ατομικός Φάκελος Προόδου (Portfolio) αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που στοχεύει στη συγκέντρωση, την καταγραφή και την ερμηνεία τεκμηρίων που αφορούν στην πρόοδο του παιδιού (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Αξιολόγηση). Πρόκειται για μια συνεργατική διαδικασία στην οποία λαμβάνουν μέρος η/ο νηπιαγωγός, τα παιδιά και οι γονείς (Konstantinou, 2013). Περιλαμβάνει αυθεντικά έργα των παιδιών που αντανακλούν τα επιτεύγματά τους σε όλους τους τομείς της δράσης τους, αποτιμώντας την πρόοδο και μαθησιακή τους πορεία. Οι συνεδρίες που η/ο νηπιαγωγός πραγματοποιεί με τα παιδιά για τη συγκέντρωση του σχετικού υλικού κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς ενισχύει σημαντικά την ικανότητα των παιδιών να προβαίνουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, γεγονός που ταυτόχρονα ενισχύει τη αυτοεκτίμησή τους αλλά και την πρόδοό τους σε επιμέρους ικανότητες (Σαϊπά, Κακανά, & Μπονώτη, 2014).

Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την οργάνωση και την εφαρμογή του Ημερήσιου Προγράμματος:

- ✓ Ενσωματώνονται αρμονικά όλα τα μαθησιακά πλαίσια στο πλαίσιο του Ημερήσιου Προγράμματος;
- ✓ Χαρακτηρίζεται το Ημερήσιο Πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη από ευελιξία ώστε να ικανοποιούνται οι αναδυόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών;
- ✓ Αξιοποιούνται δημιουργικά όλοι οι τύποι παιχνιδιού, τόσο στο πλαίσιο του ελεύθερου όσο και του οργανωμένου παιχνιδιού, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση;
- ✓ Εφαρμόζονται συστηματικά οι κατάλληλες τεχνικές παρατήρησης ώστε να επιλέγονται προς ανάπτυξη θέματα και ερωτήματα που πηγάζουν από τις εμπειρίες των παιδιών και αντανακλούν τους προβληματισμούς τους;
- ✓ Πραγματοποιούνται προπαρασκευαστικές δραστηριότητες πριν την έναρξη κάθε διερεύνησης ώστε αφενός να ενεργοποιούνται οι προγενέστερες γνώσεις των παιδιών αφετέρου να δημιουργείται μια κοινή γνωσιολογική βάση που είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη του θέματος της διερεύνησης;
- ✓ Χρησιμοποιείται συστηματικά η προσέγγιση *Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα; Πώς το έμαθα» (K – W – L – H)* ως πλαίσιο για την ανάπτυξη των διερευνήσεων και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- ✓ Χρησιμοποιείται ο τύπος της διερεύνησης που είναι κατάλληλος για την ανάπτυξη του εκάστοτε θέματος, ερωτήματος, προβλήματος που αποτελεί το σημείο εκκίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- ✓ Παρέχονται στο διάλειμμα τα ερεθίσματα που χρειάζονται ώστε να ενισχύεται η κινητική δραστηριότητα των παιδιών και να επιτυγχάνεται η αποφόρτισή τους από τις δραστηριότητες του Ημερήσιου Προγράμματος;
- ✓ Πραγματοποιούνται μεταβατικές δραστηριότητες ώστε να προσανατολίζονται τα παιδιά αποτελεσματικά στις ζώνες δραστηριοτήτων/απασχόλησης του Ημερήσιου Προγράμματος;
- ✓ Αξιοποιούνται επαρκώς διάφορες καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις και εφαρμόζονται οι κατάλληλες υποστηρικτικές δραστηριότητες ώστε η διδακτική διαδικασία να συνδέεται με την επικαιρότητα και την άμεση εμπειρία των παιδιών και να καλύπτει τις διαφοροποιημένες τους ανάγκες;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banda, D. R., Grimmert, E., & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children, 41*(4), 16-21.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children, 16*(2), 3-14.
- Billett, S. (2012) Guided Learning. In N.M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1402-1406). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_34](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_34)
- Bond, M. A., & Wasik, B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal, 36*(6), 467-473.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21<sup>st</sup> century skills development through inquiry-based learning*. Singapore: Springer Singapore. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981>.
- Drummy, C., Murtagh, E. M., McKee, D. P., Breslin, G., Davison, G. W., & Murphy, M. H. (2016). The effect of a classroom activity break on physical activity levels and adiposity in primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health, 52*(7), 745-749.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children, 4*(3), 18-25.
- Eberly, J. L., & Joshi, A. (2018). Kindergartners “worming” their way through integrated curriculum. *Kappa Delta Pi Record, 54*(4), 148-151. Fiese
- Eckhoff, A. (2017). Partners in inquiry: A collaborative life science investigation with preservice teachers and kindergarten students. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 219-227.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development, 28*(1), 59-77.
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals. *Journal of Family Psychology, 16*(4), 381–390.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012). Building and activating students’ background knowledge: It's what they already know that counts: Teachers must assess and build on the background knowledge students possess. *Middle School Journal, 43*(3), 22-31.
- Glazer, E. (2018). Problem based learning. In P. Lombardi (Ed.), *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners* (pp. 99-110). Retrieved from <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
- Gökce, K. (2019). Observing young children’s play: A brief review. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 7*, 20-27.
- Greenman, J. (2005). Places for childhood in the 21st century: A conceptual framework. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1–8. <http://www.journal.naeyc.org/about/permissions.asp>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.
- Holmes, R. M., Pellegrini, A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care, 176*(7), 735-743.

- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3(1), 485-506.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Χ. Κ. Ζάραγκας & Α. Θ. Αγγελάκη, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Κιρκινέ, Ε. (2014). *Γιορτές στο νηπιαγωγείο. Η εθνική και θρησκευτική τους διάσταση: Μια εθνογραφική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31805>
- Kiziltaş, E., & Sak, R. (2018). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: its effects on the preschoolers' social-emotional skills. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(8), 1-17.
- Konstantinou, E. (2013). *Το Portfolio των παιδιών: Ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού, της οικογένειας & του παιδιού* (Children's Portfolio: A useful tool in the hands of educator, family & child) (January 23, 2013). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2229069> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2229069>
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56.
- Μάγος, Κ. (2007). *Κλειδιά και αντικείμενα: Για τη μέθοδο project*. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/gia-ti-methodo-project/>
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145-148.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teacher*, 39(6), 564-570.
- Πεντέρη, Ε., & Παπαναστασάτου, Ε. (υπό δημοσίευση). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Επιστήμες Αγωγής*, Χ, XX-XX.
- Πηγιάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Puskas, T., & Andersson, A. (2017). "Why do we celebrate ...?" Filling traditions with meaning in an ethnically diverse Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49, 21-37.
- Ramstetter, C., & Murray, R. (2017). Time to play: Recognizing the benefits of recess. *American Educator*, 41(1), 17.
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*, 80(11), 517-526.
- Σαϊπά, Τ., Κακανά, Δ. Μ., & Μπονώτη, Φ. (2014). Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 428-441.
- Schwendimann, B. A. (2015). Concept maps as versatile tools to integrate complex ideas: From kindergarten to higher and professional education. *Knowledge Management & E-Learning*, 7(1), 73-99.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2019). *Παιχνίδι και μαθησιακά κέντρα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299. doi: 10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a.



- Stacey, S. (2020): *Αναδυόμενο πρόγραμμα & παιδαγωγική τεκμηρίωση στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη* (Δ. Ευαγγέλου Επιμ., Κ. Καφετζή, Μτφ.). Αθήνα: Gudenberg.
- Styla, D., & Michalopoulou, Aik. (2015). Project based learning: effects on knowledge and skills acquisition, *International Journal of Research*, 2(6), 148-158.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Ανακτήθηκε από <https://keys.museduc-mm.gr/book1/MSfyroera1.pdf>
- Tudge, J. R., Doucet, F., Odero, D., Sperb, T. M., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil, and Kenya. *Child Development*, 77(5), 1446-1469.
- Watson, K. J., & DiCarlo, C. F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of picture activity schedules. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 89-96.
- Zavacky, F., & Michael, S. L. (2017). Keeping recess in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(5), 46-53.

### A4.3 Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου

**Λέξεις κλειδιά:** φυσικό περιβάλλον, ψηφιακό περιβάλλον, ποιότητα χώρου, ενότητες χώρου, κριτήρια οργάνωσης και αξιοποίησης του χώρου,

#### A4.3.1 Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου

Η σημασία της οργάνωσης και της κατάλληλης παιδαγωγικής αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου προσδιορίζεται κυρίως από την επίδραση που αυτό έχει στο παιχνίδι των παιδιών, στη φυσική τους δραστηριότητα, στην παιδαγωγική ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, και γενικότερα στην ενίσχυση της μάθησης και στην προαγωγή της δημιουργικότητας των παιδιών (Børne & Børne, 2017· Moser & Martinsen, 2010). Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι σημαντικό να προσφέρει πλούσια ερεθίσματα, να προάγει την εξερεύνηση, να ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία, να είναι ελκυστικό και λειτουργικό για την εκπαιδευτική διαδικασία, και να διασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών και του προσωπικού. Η υψηλή ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συνδέεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς τα στοιχεία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του εσωτερικού (π.χ. μέγεθος, έπιπλα, φωτισμός, θόρυβος), και του εξωτερικού χώρου (π.χ. μέγεθος αυλής, φυσικά υλικά και παιχνίδια), μπορούν να προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση (Edwards & Gandini, 2018· Evans, 2006).

Βασικά κριτήρια που αφορούν στην ποιότητα της οργάνωσης και την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση του περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, σχετίζονται με το μέγεθος, την ιδιωτικότητα και ασφάλεια, την προσβασιμότητα, τη διαμόρφωση ενοτήτων χώρου, τα τεχνικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού, τον ανοικτό σχεδιασμό-ευελιξία, τους εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού (Berris & Miller, 2011· Moore, 2002). Τα παιδιά χρειάζονται περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν να κινηθούν, να νιώσουν ασφάλεια και άνεση, να δείξουν τις ικανότητές τους και να μπορούν να τα ελέγχουν (Maxwel, 2007· Olds, 2001). Σημαντικός παράγοντας που κάνει τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή στο περιβάλλον του

250

νηπιαγωγείου είναι η οικεία ατμόσφαιρα, που παραπέμπει σε έναν όμορφο, φιλικό και ευχάριστο χώρο (Ζησοπούλου, 2018).

Τα ίδια τα παιδιά φαίνεται ότι διαθέτουν επαρκή κριτήρια για την **ποιότητα του χώρου** και εντοπίζουν τις αδυναμίες του, ενώ είναι σε θέση να προτείνουν λύσεις που είναι συνεκτικές, δημιουργικές και βελτιώνουν την ποιότητα και βιωσιμότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Berti et al., 2019). Είναι πολύ σημαντικό ο χώρος να συνδιαμορφώνεται από τα παιδιά και τις/τους νηπιαγωγούς και να περιέχει στοιχεία της εξελισσόμενης παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο χώρος, υπό το πρίσμα αυτό, δεν αποτελεί ένα πλαίσιο απλής παράθεσης ή οργάνωσης αντικειμένων και υλικών που εξυπηρετούν τυποποιημένες διαδικασίες και ανάγκες, αλλά έχει δυναμικό και εξελισσόμενο χαρακτήρα. Αποτελεί τον «καθρέφτη» της μαθησιακής και αναπτυξιακής πορείας των παιδιών, καθώς αντανακλά τα ενδιαφέροντά τους, τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και την εξέλιξή της, ενώ παράλληλα διευκολύνει την επικοινωνία αυτής της μαθησιακής και αναπτυξιακής πορείας με όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο χώρος «αφηγείται» το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται, την πορεία και πρόοδο της ομάδας των παιδιών, αντανακλά τη μοναδικότητα, τις εμπειρίες και την προσπάθεια όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι πρακτικές αξιοποίησης του χώρου λαμβάνουν υπόψη τρία βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν και την **παιδοκεντρική του ποιότητα** (Γερμανός, 2002): i. τη διασφάλιση εναλλακτικών μορφών αξιοποίησης του χώρου και των υλικών, ii. την ελευθερία του παιδιού στη σχέση του με το χώρο, και iii. την ελευθερία του παιδιού στη σχέση του με το σώμα του. Ο χώρος αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2007) και στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Η σχέση με τον υλικό χώρο αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαδικασιών επικοινωνίας, καθώς υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσα στο χώρο και στην ποιότητα της επικοινωνίας (Γερμανός & Τσουκαλά, 2000· Γκλούμπου, 2014).

Η προσέγγιση που ακολουθείται στο Reggio Emilia αντιμετωπίζει τον χώρο στον οποίο δημιουργούν και μαθαίνουν τα παιδιά ως «τον τρίτο δάσκαλο/παιδαγωγό», ακολουθώντας 8 βασικές αρχές για την οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίησή του (Sakr et al., 2018):

1. **Αισθητική**: αναφέρεται στον τρόπο που παρουσιάζουμε στα παιδιά αισθητηριακές πληροφορίες για τον κόσμο. Η ποικιλία των υλικών και η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προαγωγή της ανακαλυπτικής μάθησης. Η ανάμειξη υφών, ο συνδυασμός φυσικών και τεχνητών υλικών και η αξιοποίηση φυσικών στοιχείων, όπως τα φυτά και το νερό, σε εσωτερικούς χώρους αποτελούν πρακτικές που κινητοποιούν αισθητηριακά τα παιδιά και ενισχύουν τη διάθεση εξερεύνησης (Kubba, 2003).

2. **Διαφάνεια**: ο χώρος και τα υλικά πρέπει να είναι ορατά και άμεσα προσβάσιμα στα παιδιά.

3. **Ενεργός μάθηση**: Κάθε στοιχείο του χώρου προκαλεί το ενδιαφέρον και προάγει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση. Δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση ασφάλειας και ελέγχου και του δίνει τη δυνατότητα να νιώσει ότι μπορεί να ικανοποιήσει τους στόχους του, αντλώντας χαρά και ικανοποίηση.

4. **Ευελιξία**: ο χώρος και τα υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους. Η οργάνωση και αξιοποίηση του χώρου δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής πολλαπλών διατάξεων και επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του χώρου. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον χώρο πολύ διαφορετικά από τους ενήλικες με έναν προσωπικό και διαλεκτικό τρόπο, που δημιουργεί

φανταστικούς τόπους, ενώ εφευρίσκουν νέα νοήματα και στόχους στην υπάρχουσα υλική δομή (Colwell et al., 2016), όταν αυτή αποτελείται από στοιχεία τα οποία δεν είναι τυποποιημένα και επιτρέπουν μετασχηματισμούς και τροποποιήσεις.

5. Συνεργασία: δημιουργικοί χώροι και υλικά ευνοούν τη διαπραγμάτευση και το διάλογο και προάγουν τη συνεργασία. Προσφέρονται ευκαιρίες για εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και εργασίας και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σχέσεων. Ταυτόχρονα γίνεται σεβαστή η ανάγκη των παιδιών για απομόνωση, ιδιωτικότητα, αλληλεπίδραση και εξοικείωση (Berti et al., 2019· Γερμανός, 2011).

6. Αμοιβαιότητα: ο χώρος δεν είναι ένα στατικό «καταφύγιο» με προδιαγεγραμμένη οργάνωση αλλά αντανακλά και προσδιορίζεται από τη δραστηριότητα των παιδιών και των ενηλίκων.

7. Φέρνοντας τον «έξω κόσμο μέσα»: το εσωτερικό περιβάλλον εμπλουτίζεται με φυσικά υλικά, διευκολύνεται η σύνδεση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την πραγματική ζωή, και διευκολύνεται η λειτουργία των παιδιών μέσα και έξω από το νηπιαγωγείο.

8. Αλληλεπίδραση: η οργάνωση του χώρου διευκολύνει και προάγει την ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ των ατόμων και ενισχύει το συναισθηματικό συντονισμό παιδιών και νηπιαγωγών. Σημαντικό είναι όλα τα παιδιά να νιώθουν ότι ο χώρος ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και για αυτό ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διασφάλιση των συνθηκών που καθιστούν τον χώρο προσβάσιμο για όλα τα παιδιά και τις οικογένειες, λαμβάνοντας υπόψη τα παιδιά με αναπηρίες.

#### *Η οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο*

Συνήθως όταν αναφερόμαστε στην οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο, η αντίληψή μας περιορίζεται στο περιβάλλον της τάξης και στον υπαίθριο χώρο, εφόσον υπάρχει. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον του νηπιαγωγείου ως ένας ενιαίος χώρος με συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικό όραμα και σχεδιασμό. Η οργάνωση του χώρου, η οποία αφορά στη διαρρύθμιση, την αισθητική και τον εξοπλισμό (Kostelnik et al., 2011), είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τα **αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών** και να προβλέπει τις ανάγκες των διαφορετικών μορφών συνεργατικής αλληλεπίδρασης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Συνεργατική μάθηση), προάγοντας την αυτονομία τους, διασφαλίζοντας ποικιλία, εναλλαγή και ασφάλεια για τα παιδιά και το προσωπικό.

Βασικό κριτήριο στην οργάνωση του χώρου αποτελεί η **έλλειψη τυποποίησης** και η προτεραιότητα στην προαγωγή της αυθεντικής και αμοιβαίας σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Γερμανός, 2006). Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι σημαντικό να προσφέρει **ευελιξία**, ώστε οι νηπιαγωγοί να μπορούν να αλλάζουν στοιχεία του σε συνεργασία με τα παιδιά, ανάλογα με τις απαιτήσεις και το είδος της δραστηριότητας, δίχως να χάνει την παιδαγωγική του ταυτότητα. Επιπλέον θα πρέπει να αντανακλώνται σε αυτόν **τα ενδιαφέροντά των παιδιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα** της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η δυνατότητα που προσφέρεται στα παιδιά να αναγνωρίζουν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης **στοιχεία της πολιτισμικής και γλωσσικής τους κληρονομιάς**.

Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου μπορεί να αποτελείται από τις αίθουσες, τους κοινόχρηστους χώρους, και τους χώρους του προσωπικού. Σε αρκετά νηπιαγωγεία οι χώροι είναι εξαιρετικά περιορισμένοι και πολλές φορές οργανώνονται με τρόπο που να εξυπηρετούν πολλαπλές χρήσεις, για παράδειγμα όταν δεν υπάρχει γραφείο για το προσωπικό ή κουζίνα. Γενικά, αλλά ειδικά σε αυτές τις

περιπτώσεις, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή: (α) στα **ζητήματα ασφάλειας** τόσο των παιδιών όσο και του προσωπικού και όσων συμμετέχουν ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, (β) στη διάταξη των επίπλων και στην οργάνωση του υλικού, ώστε **ο σκοπός και το πλαίσιο χρήσης του χώρου να είναι σαφή και κατανοητά** από όλους, παιδιά και ενήλικες, που δρουν στο νηπιαγωγείο και (γ) να γίνονται **σεβαστές οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών** και να ευνοείται η **ελεύθερη κίνηση, πρόσβαση και απρόσκοπτη χρησιμοποίηση** του χώρου και των υλικών.

Η οικειοποίηση του περιβάλλοντος είναι βασική ανάγκη του παιδιού. Η σχέση του παιδιού με τον χώρο ενεργοποιείται μέσω διαδικασιών παρατήρησης, αναγνώρισης, ερμηνείας και αφομοίωσης του κόσμου και των φαινομένων, και κυρίως ενεργητικής έκφρασής του, γεγονός που προκαλεί παρεμβάσεις στο χώρο (Γερμανός, 2001· Χατζόγλου, 2018). Σε ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης το παιδί αλληλοεπιδρά και παρεμβαίνει ενεργητικά στον προκαθορισμένο χώρο, υπερβαίνοντας και τροποποιώντας τα χαρακτηριστικά της συνήθους χρήσης του, όπου για παράδειγμα ο χώρος του κουκλοθεάτρου μετασχηματίζεται σε θέατρο σκιών, το τραπεζάκι σε σπίτι, οι καρέκλες σε τρενάκι, κτλ.

#### *Οι κοινόχρηστοι χώροι*

Οι **κοινόχρηστοι χώροι** θα πρέπει να είναι φροντισμένοι και λειτουργικοί, με εξωστρεφή και ενταξιακό χαρακτήρα, υπό την έννοια ότι σε αυτούς αντικατοπτρίζεται η καθημερινότητα και η συλλογική δράση στο σχολείο, υποστηρίζοντας την αίσθηση του «ανήκειν» για όλα τα παιδιά (Sapoff, 2000). Η διακόσμησή τους μπορεί να περιλαμβάνει πίνακες αναφοράς με φωτογραφίες από έργα των παιδιών και δείγματα από τις διερευνήσεις τους που έχουν ολοκληρωθεί, ομαδικές εργασίες (κολλάζ, αφίσες) και εκθέσεις με τα έργα τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργώντας κανάλια επικοινωνίας, μεταξύ των παιδιών της σχολικής μονάδας και με τις οικογένειες. Το περιβάλλον που μεταφέρει πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα και τις δραστηριότητες των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό είναι πιο οικείο και φιλικό (Weinstein, 1987). Τα στοιχεία αυτά επικαιροποιούνται και ανανεώνονται, διατηρώντας εκείνα που είναι απαραίτητα ως σημεία αναφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιλογή των έργων είναι σημαντικό να γίνεται σε συνεργασία με τα παιδιά ευνοώντας τη διαδικασία αναστοχασμού και την εδραίωση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, τα στοιχεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για νέες διερευνήσεις, μιας και αποτελούν προϊόν της πρότερης μαθησιακής διαδικασίας. Διασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η δημιουργική συνέχεια και συνέπεια ανάμεσα στην οργάνωση του χώρου, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη μαθησιακή διαδικασία.

Εάν η είσοδος της τάξης συνορεύει με τον κοινόχρηστο χώρο που επικοινωνεί με μια άλλη τάξη και εφόσον υπάρχει χώρος και δυνατότητα επίβλεψης των παιδιών, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένας χώρος αφιερωμένος σε ένα κοινό σχέδιο εργασίας μεταξύ των τάξεων του νηπιαγωγείου όπου παιδιά από τις διαφορετικές τάξεις μπορούν να απασχολούνται σε ένα έργο που εξελίσσεται (για παράδειγμα φτιάχνουν μια μακέτα). Ακόμη, εφόσον υφίσταται η δυνατότητα και ιδιαίτερα σε περίπτωση που δεν υπάρχει επαρκής χώρος στην τάξη, στον κοινόχρηστο χώρο μπορεί να διαμορφωθεί ένα κέντρο βιβλίου ή/και παιχνιδιού όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να απασχολούνται δημιουργικά και να συνεργάζονται, είτε από μία τάξη, είτε μεταξύ περισσότερων (Εικόνες 46,47). Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η οργάνωση ενός τέτοιου χώρου όταν οι νηπιαγωγοί διαφορετικών τάξεων συνεργάζονται σε κοινές θεματικές προσεγγίσεις ή σχέδια εργασίας. Μάλιστα, όταν η δημιουργία ενός τέτοιου χώρου αποτελεί στοιχείο διαπραγμάτευσης μεταξύ των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των γονέων ή και φορέων της τοπικής ή ευρύτερης κοινότητας, αποτελεί μια έμπρακτη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης (βλ.



Οδηγός Νηπιαγωγού: Κοινωνικό περιβάλλον). Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και τις/τους νηπιαγωγούς να συνεργαστούν με την οικογένεια και την κοινότητα μεγιστοποιώντας τα οφέλη για όλους και κυρίως ενδυναμώνοντας το θετικό συναισθηματικό κλίμα στη σχολική μονάδα και την αίσθηση του «ανήκειν» σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, στο πλαίσιο πάντα του ρόλου τους.



Εικόνα 46 Γονείς και παιδιά συνεργάζονται για τη νέα περιοχή στον κοινόχρηστο χώρο του νηπιαγωγείου



Εικόνα 47 Η νέα περιοχή βιβλίων και παιχνιδιών για όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου

Με αυτόν τον τρόπο η κοινωνικοποίηση και το δέσιμο της ομάδας των συνομηλίκων ξεπερνά τα «στενά όρια της τάξης» και επεκτείνεται σε όλο τον χώρο του σχολείου. Τα παιδιά απολαμβάνουν από κοινού το νέο κέντρο μάθησης ή την περιοχή παιχνιδιού αλλά και συνεργάζονται για την τακτοποίηση και επικαιροποίηση των υλικών, αναπτύσσοντας συλλογική ευθύνη και αίσθηση υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας (Penderi & Rekalidou, 2016).

#### Ο χώρος της τάξης

Ο **χώρος της τάξης** οργανώνεται σε **επιμέρους ενότητες**, οι οποίες διακρίνονται με βάση: α. το θέμα, β. τον ρόλο του εκπαιδευτικού, γ. το είδος της δραστηριότητας και δ. τα χαρακτηριστικά της δράσης του παιδιού (Kostelnik et al., 2011). Ως προς αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι «**ενότητες χώρου**» προσδιορίζονται στο ελληνικό νηπιαγωγείο από τον όρο «**γωνιές**», ο οποίος έχει επικρατήσει ακριβώς για να περιγράψει την οργάνωση του χώρου με βάση κάποια κοινά κριτήρια, όπως: i. η διάταξη επίπλων που δημιουργεί ένα φυσικό ή νοητό σύνορο, ii. ο θεματικός προσανατολισμός, και iii. ο τρόπος λειτουργίας σε σχέση με τις επιλογές των παιδιών. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι δεν έχουν όλες οι ενότητες χώρου τα ίδια χαρακτηριστικά σε σχέση με το είδος της ενασχόλησης, τις αλληλεπιδράσεις και τις μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν.

Η οργάνωση των ενοτήτων χώρου στην τάξη συμπεριλαμβάνει **κέντρα μάθησης** και **περιοχές παιχνιδιού** που προάγουν τις **διαθεματικές συνδέσεις**, λαμβάνοντας υπόψη:

- το είδος της δραστηριότητας,

- το επίπεδο και το είδος συγκέντρωσης που απαιτείται από τα παιδιά, διακρίνοντας ανάμεσα στην απορρόφηση κατά το παιχνίδι (για παράδειγμα στο οικοδομικό υλικό) και τη συγκέντρωση για την ολοκλήρωση ενός έργου (για παράδειγμα η απασχόληση στον υπολογιστή),
- τα επίπεδα θορύβου,
- την κίνηση, και
- τον αριθμό των παιδιών που μπορούν να απασχοληθούν.

Για παράδειγμα, μια περιοχή παιχνιδιού στην οποία υπάρχει κίνηση και θόρυβος, όπως η περιοχή του Θεάτρου, δεν θα πρέπει να βρίσκεται δίπλα σε ένα κέντρο μάθησης που απαιτεί υψηλή συγκέντρωση, όπως για παράδειγμα το κέντρο Παρατήρησης. Από την άλλη, η εγγύτητα της βιβλιοθήκης με το κέντρο μάθησης του υπολογιστή, μπορεί να προάγει την πολυτροπικότητα (Πουρκός & Κατσαρού, 2011), καθώς ένα παιδί μπορεί να επιλέξει να «διαβάσει» ή να φτιάξει ένα ψηφιακό βιβλίο κοιτώντας παράλληλα τις εικόνες ή/και το κείμενο από το έντυπο υλικό.

Είναι σημαντικό οι ενότητες χώρου που έχουν **συμπληρωματική λειτουργία**, όπως για παράδειγμα το σπιτάκι και το μαγαζάκι, να έχουν **χωρική εγγύτητα και τα παιχνίδια και τα υλικά να αποθηκεύονται σε κοντινά, εύκολα προσβάσιμα και αναγνωρίσιμα από τα παιδιά σημεία** (ενδεικτικά με μια φωτογραφία, μια καρτέλα αναφοράς με μια ζωγραφιά ενός παιδιού έξω από ένα ντουλάπι, βοηθούν στην αναγνώριση του περιεχομένου). Τότε φαίνεται ότι τα παιδιά εμπλέκονται για περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες, ολοκληρώνουν το παιχνίδι, αναπτύσσουν αίσθημα αυταξίας και εξελίσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Maxwell, 2007). Η θέαση του χώρου ως ενότητα που ικανοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά αποδεσμεύει την/τον νηπιαγωγό από τους περιορισμούς που θέτει μια τυποποιημένη χωρική διάταξη που παραπέμπει στην εφαρμογή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας δραστηριοτήτων, όπως συμβαίνει με τις «γωνίες» στο νηπιαγωγείο (Γερμανός, 2005α). Κάθε ενότητα χώρου πρέπει να είναι **οριοθετημένη με σαφήνεια** για να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες και έτσι να βοηθά στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών μάθησης (Γερμανός, 2006). **Αναδιοργανώνεται συχνά** ώστε να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, στην εξέλιξη της ανάπτυξης των ικανοτήτων και των αναγκών των παιδιών και έχει τα δικά της **λειτουργικά και αισθητικά χαρακτηριστικά**, επειδή εξυπηρετεί διαφορετικό εκπαιδευτικό στόχο (Εικόνες 48). Η διαμόρφωση των ενότητων χώρου έχει ως στόχο την προσαρμογή του στα μαθησιακά πλαίσια και στα είδη των δραστηριοτήτων, αλλά με τρόπο που να επιτρέπει τροποποιήσεις και παρεμβάσεις από τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των δομημένων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων, χωρίς να χάνεται ο βασικός τους χαρακτήρας.



Εικόνα 48 Διαμόρφωση νέας περιοχής στην τάξη με βάση τις διερευνήσεις των παιδιών: «Ταξίδι στο διάστημα»

Η **δημιουργία ζωνών** με βάση όχι μόνο τη λειτουργία του χώρου αλλά και τα αντιληπτικά ερεθίσματα που προσφέρει, βοηθά τα παιδιά να οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη και τη δράση τους και να περνούν ομαλά από τη μια ζώνη στην άλλη, λειτουργώντας υποστηρικτικά, ιδιαίτερα για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αλλά και για εκείνα με προβλήματα στη συγκέντρωση (Μαυροπούλου, 2011). Είναι σημαντικό να διακρίνονται ενότητες με **υψηλού** και **χαμηλού** επιπέδου ερεθίσματα, όπως οι περιοχές με πολύ φασαρία ή τα κέντρα μάθησης που απαιτούν ησυχία. Η χωροταξική διάταξη της τάξης θα πρέπει να ευνοεί την απρόσκοπτη επιτήρηση της δράσης των παιδιών από την/τον νηπιαγωγό, την απρόσκοπτη κυκλοφορία των παιδιών και να δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές-μαθήτριες και εκπαιδευτικούς να έχουν μια καλή εικόνα του τι συμβαίνει στην τάξη. Η ασφαλής και άνετη κίνηση των παιδιών στην τάξη αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της ποιότητας του χώρου. Η διαμόρφωση ενός **διαδρόμου κυκλοφορίας** μεταξύ των ενοτήτων χώρου ευνοεί τις μετακινήσεις και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Η χρήση χρωμάτων και υλικών με διαφορετική υφή μπορεί να δημιουργήσει **οπτικά και απτικά «σύνορα»** ανάμεσα στο διάδρομο κυκλοφορίας και τις επιμέρους ενότητες χώρου και συμβάλει στη διαμόρφωση ενός εμπλουτισμένου και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης (Γερμανός, 2010). Βασικές ενότητες χώρου στην αίθουσα του νηπιαγωγείου αποτελούν:

**α. Η είσοδος της τάξης:** Ο χώρος της εισόδου είναι το πρώτο σημείο που το παιδί έρχεται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον, για αυτό και πρέπει να ενισχύει τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος. Η εξωτερική και εσωτερική επιφάνεια της πόρτας της εισόδου, μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά από τα παιδιά και να προσδώσουν έναν ενδιαφέρον αισθητικά τόνο στο χώρο. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χώροι για να αναρτηθούν έργα των παιδιών από τις δράσεις τους, να τοποθετηθούν πίνακες που απεικονίζουν τη συγκρότηση ομάδων καθηκόντων ή εργασίας, ή πίνακες και υλικό που οργανώνουν τη δράση και τις ρουτίνες στο νηπιαγωγείο.

**β. Ο προσωπικός χώρος των παιδιών:** Ο χώρος, και ο τρόπος που αυτός είναι οργανωμένος, επιδρούν όχι μόνο στις βασικές ανάγκες αλλά και στην ευημερία των παιδιών. Η πρόβλεψη για τη δημιουργία



προσωπικού χώρου, όπου μπορούν να αφήνουν τα προσωπικά τους αντικείμενα και να τοποθετούν τα έργα τους, προάγει την αυτονομία και την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων και ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν». Ο προσωπικός χώρος του παιδιού μπορεί να είναι ένα συρτάρι, ένα καλάθι, μια κυψέλη σε ένα ράφι.

**γ. Ο χώρος της/του νηπιαγωγού:** Αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο για την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, τοποθετεί τη νηπιαγωγό στο χώρο ως μέλος της ομάδας, και αποτελεί σημείο αναφοράς για τα παιδιά. Ο χώρος της/του νηπιαγωγού, δεν είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται στο χώρο από την τοποθέτηση ενός επίπλου/γραφείου, ιδιαίτερα στις πολύ μικρές αίθουσες, αλλά είναι ο χώρος στον οποίο τοποθετεί τα προσωπικά της αντικείμενα και ο οποίος είναι σημαντικό να είναι «προσβάσιμος» στα παιδιά, στο πλαίσιο πάντα συγκεκριμένων κανόνων (π.χ. αντικείμενα, συρτάρια, κτλ. τα οποία είναι «μόνο της κυρίας»). Ο χώρος αυτός αποτελεί σημείο αναφοράς για τα παιδιά και ευνοεί στη διαμόρφωση θετικής σχέσης με τον/την νηπιαγωγό (π.χ. για μια αγκαλιά, τη διατύπωση ενός παραπόνου, για έναν χώρο παιχνιδιού «κοντά στην κυρία», ή για παροχή βοήθειας ή υποστήριξης).

**δ. Τα κέντρα μάθησης:** Πρόκειται για **ενότητες χώρου που απαιτούν συγκέντρωση** από τα παιδιά και συνήθως δεν ευνοούν την αλληλεπίδραση πολλών παιδιών. Για το λόγο αυτό οργανώνονται σε ζώνες με ησυχία και καλό, φυσικό φωτισμό, εάν είναι δυνατόν. Ενδεικτικά αναφέρουμε το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης, της γλώσσας, του υπολογιστή, της παρατήρησης και των μαθηματικών. Η οργάνωση ενός μικρού αριθμού κέντρων μάθησης προσφέρει ευρυχωρία για να υλοποιήσουν τα παιδιά τις ιδέες τους, να αναπτυχθούν σε όλα τα επίπεδα και να οργανώσουν νοητικά το χώρο (Erstein, 2000). Η ανανέωση ή θεματική αλλαγή των κέντρων μάθησης ανά διαστήματα, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διατήρηση του ενδιαφέροντος και την δημιουργική απασχόληση των παιδιών σε αυτά.

Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να δημιουργηθεί ένα **κέντρο παρατήρησης και ανακάλυψης**, που περιέχει υλικά και αντικείμενα που ενισχύουν τον πειραματισμό και τη διερευνητική μάθηση. Στο κέντρο αυτό μπορούν να οργανώνονται δράσεις STE(A)M [Science (Φυσικές Επιστήμες), Technology (Τεχνολογία), Engineering (Μηχανική), Arts (Τέχνες) & Mathematics (Μαθηματικά)] και εκπαιδευτικής ρομποτικής, οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών και τα βοηθά να μεταφέρουν και να χρησιμοποιούν τη γνώση τους σε οικεία και αυθεντικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης. Όταν μάλιστα τα φυσικά στοιχεία συνδυάζονται με κατασκευασμένα (μεικτά περιβάλλοντα) ευνοείται η εμπλοκή σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Zamani, 2016).

Επίσης, προτείνεται η δημιουργία ενός **κέντρου «συνάντησης των πολιτισμών»**. Ζώντας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και καθώς τα σχολεία τα τελευταία χρόνια φιλοξενούν παιδιά με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση μέσα από τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης. Πρόκειται για ένα «ανοικτό» κέντρο μάθησης, όπου το κάθε παιδί αλλά και η/ο νηπιαγωγός μπορεί να την εμπλουτίζει με αντικείμενα από άλλες χώρες που πιθανόν τους έκαναν εντύπωση από ένα ταξίδι, χρηστικά αντικείμενα από το παρελθόν, με αντικείμενα του δικού τους πολιτισμού που έχουν σημασία σε σχέση με τις οικογενειακές συνήθειες (π.χ. ένα παραδοσιακό παιχνίδι της χώρας καταγωγής που το χάρισε ή κατασκεύασε ο παππούς, ένα cd με τραγούδια ή μουσική, ένα αγαπημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας). Το υλικό από το κέντρο «συνάντησης των πολιτισμών» και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτό, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την ανάπτυξη σχεδίων



εργασίας, η θεματικών προσεγγίσεων που ενισχύουν την ενταξιακή προσέγγιση της μάθησης και ενδυναμώνουν τις πολλαπλές ταυτότητες των παιδιών και συνδέονται με τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

**ε. Οι περιοχές παιχνιδιού:** Πρόκειται για ενότητες χώρου που προάγουν το ατομικό και το ομαδικό παιχνίδι, τη φαντασία και δημιουργικότητα των παιδιών. Η διαμόρφωση των περιοχών παιχνιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Δεδομένου ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, η οργάνωση και η διαρρύθμιση των περιοχών αυτών είναι σημαντικό να δανείζονται στοιχεία από την καθημερινότητα του παιδιού έξω από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι χώροι είναι οριοθετημένοι, αισθητικά αλλά και συμβολικά, με τρόπο που παραπέμπουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και καταστάσεις στην τοπική κοινότητα που συνδέουν με την καθημερινή ζωή (π.χ. σχέδιο από πλακάκι, ένα έπιπλο), ώστε τα παιδιά να απασχολούνται ανά ομάδες στις διαφορετικές περιοχές παιχνιδιού με συμβολικό χαρακτήρα (π.χ. περιοχή οικοδομικού υλικού και κατασκευών, εμπορικό μαγαζάκι, περιοχή θεάτρου, σπιτάκι, κομμωτήριο, κτλ.). Εκτός από τα τυποποιημένα παιχνίδια και υλικά, είναι σημαντικό οι περιοχές παιχνιδιού να εμπλουτίζονται με αντικείμενα καθημερινής χρήσης που δύναται να αποκτήσουν άλλη χρήση, συμβολική και μη. Για παράδειγμα, στην περιοχή του Θεάτρου σε ένα σεντούκι τα παιδιά μπορούν να συγκεντρώσουν παλιά ρούχα και αξεσουάρ (καπέλα, κολιέ, γραβάτες, σάλι, γιλέκο, κτλ.) για να χρησιμοποιούν στις μεταμφιέσεις τους. Η περιοχή του κομμωτηρίου, εφόσον υπάρχει, μπορεί να βρίσκεται δίπλα στην περιοχή του Θεάτρου και να μετατρέπεται σε καμαρίνι όταν τα παιδιά το επιθυμούν και ταιριάζει στο σενάριο του παιχνιδιού τους. Αντίστοιχα, στην περιοχή του οικοδομικού υλικού και των κατασκευών, εκτός από τα πλαστικά τουβλάκια, μπορούν να διατεθούν στα παιδιά ξύλινες, ασφαλείς, επιφάνειες και λωρίδες, κύλινδροι κτλ., που θα ενισχύσουν τη φαντασία και την ανάπτυξη σχεδιαστικής και κατασκευαστικής σκέψης αλλά και την επεξεργασία επιστημονικών εννοιών (π.χ. δυνάμεις) (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων και Παιδί και Θετικές Επιστήμες). Όταν δίπλα στην περιοχή αυτή υπάρχουν παιχνίδια, όπως ζωάκια, αυτοκινητάκια, κτλ., τότε τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν τα υλικά και να εμπλουτίσουν το σενάριο παιχνιδιού. Για παράδειγμα θα χρησιμοποιήσουν το κατασκευαστικό υλικό για να κατασκευάσουν έναν ζωολογικό κήπο και να ταξινομήσουν τα ζώα, ένα γκαράζ ή αυτοκινητόδρομο για τα αυτοκινητάκια, ένα μουσείο δεινοσαύρων για να τοποθετήσουν τους δεινόσαυρους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, κτλ.

**στ. Ο χώρος συζήτησης:** Πρόκειται για έναν μεγάλο χώρο για τη συγκέντρωση όλης της ομάδας της τάξης για συζήτηση. Η κυκλική διάταξη παρέχει άμεση οπτική επαφή και ευνοεί την αλληλεπίδραση, δίνοντας την αίσθηση της εγγύτητας. Ο χώρος αυτός προτείνεται για συζητήσεις που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον απολογισμό και την ανατροφοδότηση αναφορικά με τη δράση των παιδιών και όχι ως χώρος που λαμβάνει χώρα άμεση διδασκαλία.

**ζ. Ο χώρος ηρεμίας:** Τα παιδιά έχουν συχνά ανάγκη από έναν χώρο για να ηρεμίσουν ή και να απομονωθούν για λίγο. Ο χώρος αυτός λειτουργεί σαν «μικρό καταφύγιο». Μπορούμε να επιλέξουμε ένα σημείο στην τάξη σε συμφωνία με τα παιδιά. Λόγω έλλειψης διαθέσιμων χώρων, μπορεί να είναι ο χώρος πίσω από το κουκλόσπιτο, κάτω από ένα απομονωμένο τραπέζι, δίπλα στο χώρο/γραφείο της νηπιαγωγού, τοποθετώντας μαξιλάρια ή κάποιο κομμάτι μοκέτας και κάποια οικεία αντικείμενα των παιδιών (Γερμανός, 2010 και 2009). Ο χώρος αυτός βοηθάει τα παιδιά να αυτορρυθμίζονται και να αποφορτίζονται, καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τα συναισθήματά τους και να αποδεσμευτούν από τις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες (Davies, 1996· Dudek, 2000· Van Liempd, 2005).

*Το εξωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου*

Σε ό,τι αφορά το **εξωτερικό περιβάλλον** του νηπιαγωγείου, η ύπαρξη αρκετού χώρου είναι μια ικανή συνθήκη για να παίξουν και να ενεργοποιηθούν κινητικά τα παιδιά (Broekhuizen et al., 2014). Παρέχει ευκαιρίες για διαπροσωπική επικοινωνία και η/ο νηπιαγωγός μπορεί να το αξιοποιήσει για δράσεις που θα εμπλουτίσουν τις διερευνήσεις των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη και οι δράσεις αυτές να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**α. Η είσοδος του νηπιαγωγείου:** Δεν αποτελεί απλά έναν χώρο για την προσέλευση και αποχώρηση των παιδιών. Είναι σημείο αναφοράς καθώς συναντώνται γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί και αποτελεί έναν ανοιχτό χώρο μάθησης (Πανταζής, 1999), στον οποίο εμπλέκονται και αλληλοεπιδρούν, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κριτήριο, που λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της ποιότητας του χώρου στο νηπιαγωγείο, αποτελεί η εικόνα της εισόδου του σχολείου, η οποία είναι σημαντικό να έχει χαρακτηριστικά που δημιουργούν μια οικεία ατμόσφαιρα και αντανακλούν αισθητική ποιότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μικρές παρεμβάσεις, όπως η τοποθέτηση φυτών και εποχιακών λουλουδιών σε μικρά παρτέρια/γλάστρες μπροστά στην είσοδο, το βάψιμο του εξωτερικού χώρου και της πόρτας εισόδου με ζεστά χρώματα.

Τα παιδιά αλλάζουν την όψη της εισόδου του νηπιαγωγείου

Από καιρό τα παιδιά συζητούσαν για το πως θα μπορούσαν να κάνουν πιο «όμορφο» το νηπιαγωγείο και «από έξω». Δεν ήθελαν απλά να γίνουν κάποιες ζωγραφιές. Ήθελαν να δείξουν τη δική τους δράση! Η ιδέα ήρθε μετά από μια δραστηριότητα με θέμα τις σκιές (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Θεματική Ενότητα Φυσικών Επιστημών), κατά την οποία τα παιδιά πειραματίστηκαν με τις σκιές στον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο και ενισχύθηκε καθώς τα παιδιά επεξεργάστηκαν το ανθρώπινο σώμα μέσα από την τέχνη αλλά και την κίνηση.

- Κυρία το βρήκα! Θα ζωγραφίσουμε τις σκιές μας στον τοίχο.
- Ναι-ναι, να τις κάνουμε χρωματιστές. Θα είναι τα χρώματα της χαράς!
- Να φτιάξουμε το σώμα μας και να το ζωγραφίσουμε στον τοίχο.

Οι ιδέες των παιδιών ήταν καταιγιστικές. Αφού έγινε καταγραφή όλων των ιδεών οργανώθηκε ένα σχέδιο εργασίας για το πως θα «φτιάξουμε τις χρωματιστές σκιές από τα σώματά μας στον τοίχο». Τα παιδιά επεξεργάστηκαν έννοιες των Θετικών Επιστημών (π.χ. περίγραμμα, σκιές, υλικά, κτλ.), των Εικαστικών (π.χ. χρώματα, πινέλα, περίγραμμα, κτλ.), της Προσωπικής και Κοινωνικο-συναισθηματικής Ανάπτυξης και των Κοινωνικών Επιστημών (π.χ. Εαυτός, Ταυτότητα, Συναίσθημα, Συνεργασία για την εξεύρεση πόρων, κτλ.), της Κινητικής Αγωγής (π.χ. Σώμα και Χώρος, κτλ.). Το αποτέλεσμα ικανοποίησε τη σχολική κοινότητα και τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς το νηπιαγωγείο είναι σημείο αναφοράς για τους κατοίκους της περιοχής! (Εικόνα 49)



Εικόνα 49 Χρωματιστές Σκιές

Παράλληλα, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η ασφαλής και απρόσκοπτη είσοδος των παιδιών και των συνοδών τους, γονείς και κηδεμόνες, χωρίς εμπόδια και με παροχές για τα ΑΜΕΑ (π.χ. κουπαστή στα σκαλάκια, ράμπα για ΑΜΕΑ, κτλ.). Η είσοδος του νηπιαγωγείου δημιουργεί μια ενότητα με τους άλλους χώρους του νηπιαγωγείου και αντανακλά τη λειτουργία του. Η ύπαρξη πίνακα ανακοινώσεων, όπου η διεύθυνση του νηπιαγωγείου αναρτά ανακοινώσεις για τη λειτουργία και τις δράσεις του σχολείου διευκολύνει το άνοιγμα του σχολείου και την επικοινωνία με τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα.

**β. Η αυλή:** Η αυλή του νηπιαγωγείου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και συνέχεια της σχολικής τάξης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες Κινητικής Αγωγής, θεατρικό παιχνίδι, μουσικές



και εικαστικές δράσεις, κινητικά παιχνίδια, δράσεις πειραματισμού και ανακάλυψης, μελέτη στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος, (Παπανικολάου 1994). Μέσα από δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις έννοιες των φυσικών επιστημών τις κατανοούν λόγω της άμεσης εμπειρίας και του βιώματος, ενώ τους δίνεται και η ευκαιρία να πειραματιστούν με τα στοιχεία του εξωτερικού χώρου. Ο χώρος της αυλής, ενισχύει τη διαδικασία μάθησης, επειδή μέσα από τη διαμόρφωση και την αισθητική της μπορεί να παρέχει πολλά ερεθίσματα και ευκαιρίες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με μεγάλη εκπαιδευτική αξία (Γερμανός, 2003). Η πλούσια πολυαισθητηριακή φύση της εξωτερικής βιωματικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολύτιμη ευκαιρία για τα παιδιά, καθώς φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ικανότητα συγκέντρωσής τους και να μειώνει την υπερκινητικότητα (Ulset et al., 2017). Το διάλειμμα και το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο ωφελεί ιδιαίτερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως προβλήματα όρασης ή πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι ενσωματώνουν μια σειρά αισθητηριακών δεδομένων και ευκαιριών μάθησης (Waite, 2011).

Η τυπική οργάνωση του χώρου της αυλής αποτελείται από μια περιοχή, όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν διάφορα κινητικά παιχνίδια οργανωμένα ή ελεύθερα και οι νηπιαγωγοί να τον αξιοποιήσουν για την οργάνωση δραστηριοτήτων Κινητικής Αγωγής. Μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα παιχνίδια και υλικά, φυσικά και μη, όπως επιδαπέδια παιχνίδια, λαβύρινθο με φυτά, ξύλινες κατασκευές, ή παρτέρια με αρωματικά φυτά. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει χώρο πρασίνου, όπου τα παιδιά μπορούν να ξεκουραστούν, αλλά και να παρατηρήσουν τη ζωή των εντόμων και την ανάπτυξη των φυτών και η/ο νηπιαγωγός μπορεί να τον αξιοποιήσει σε δράσεις που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αν και οι εγκαταστάσεις σε πολλά νηπιαγωγεία, κυρίως των αστικών κέντρων, δεν προσφέρουν δυνατότητες για τη δημιουργία χώρων πρασίνου, όπου είναι εφικτό μπορεί να οριοθετηθεί ένα μικρό κομμάτι της αυλής και να δημιουργηθεί με τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων ένας λαχανόκηπος ή ένας ανθόκηπος, όπου τα παιδιά θα αναλάβουν να τον φροντίζουν και να τον διατηρήσουν (Εικόνες 50,21,52).



Εικόνα 50 Τοποθετούν το χώμα για να φύτεψουν



Εικόνα 51 Φροντίζουν τα φυτά που φύτεψαν.



Εικόνα 52 Οριοθετούν τον χώρο των φυτών για να τα προστατέψουν

Εναλλακτικά, μπορεί να οριοθετηθεί μια περιοχή δραστηριοτήτων, όπου θα εμπλουτίζεται περιοδικά με υλικά και αντικείμενα ανάλογα με το θέμα ή το σχέδιο εργασίας που δουλεύουν στο σχολείο και ένας ορισμένος αριθμός παιδιών θα μπορεί να απασχολείται δημιουργικά. Με αυτόν τον τρόπο η κοινωνικοποίηση και η συνεργατική μάθηση επεκτείνεται και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου.



#### A4.3.2 Το ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου

Οι κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια καθιστούν επιτακτική την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη σχολική καθημερινότητα, σε σχέση α. με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και με τη μαθησιακή διαδικασία και β. με την επικοινωνία και διασύνδεση του νηπιαγωγείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα, το νέο αυτό ψηφιακό περιβάλλον διαμορφώνει συνθήκες για τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας υποστηρικτικά στο πλαίσιο της εκπλήρωσης του ρόλου του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Εκπαιδευτικού, Κοινότητες Μάθησης και Επαγγελματική Μάθηση).

Τα μικρά παιδιά μέσα σε αυτό το νέο ψηφιακό περιβάλλον που δημιουργείται και καθώς εξοικειώνονται στη χρήση ποικίλων ψηφιακών μέσων και εργαλείων (π.χ. διαδίκτυο, ψηφιακές εφαρμογές, διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εκπαιδευτικά λογισμικά), αποκτούν ποικίλα εργαλεία σκέψης και δράσης που προάγουν τη μαθησιακή εμπειρία και απαντούν στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών απαιτήσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η επανάσταση που έχουν φέρει οι ψηφιακές τεχνολογίες στο μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου υποστηρίζει τη μάθηση και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών καθώς (Barbour, 2020):

α. δίνει το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στα ψηφιακά μέσα, λειτουργώντας αντισταθμιστικά στο πλαίσιο της **διασφάλισης της ισότητας των μαθησιακών ευκαιριών**,

β. **εναρμονίζεται με τις αλλαγές στον τρόπο που μαθαίνουν, παίζουν και επικοινωνούν** στη σύγχρονη εποχή τα παιδιά, καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους,

γ. καθιστούν τη **διδασκαλία και τη μάθηση πιο αποτελεσματική**,

δ. διευκολύνουν την **αυτονομία** των παιδιών και τον **έλεγχο της μάθησής τους**,

ε. ενισχύουν την **ψηφιακή επάρκεια** από τις μικρές ηλικίες παρέχοντας ευκαιρίες και το πλαίσιο στα παιδιά να αναπτύξουν όχι μόνο ψηφιακές δεξιότητες αλλά και κριτική στάση και συνήθειες ορθολογικής και υπεύθυνη χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας (Kucirkona, Messer, Sheehy, & Panadero, 2014).

Η αποτελεσματική και ορθή αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες και τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και από το είδος των δραστηριοτήτων και τον τρόπο που οργανώνονται (Sherman, Cayton & Chandler, 2017). Η σχεδίαση δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, όπως τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, προσομοίωσης κ.α. ενισχύει και υποστηρίζει τις δεξιότητες των παιδιών κατά τις διερευνήσεις τους, ενώ ενισχύει και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν από απόσταση έργα από κοινού. Βασικά ερωτήματα που μπορούν να καθοδηγήσουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιλογή και χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση των παιδιών είναι (Guernsey, 2012):

- Πως το περιεχόμενο βοηθά τα παιδιά να εμπλακούν, να εκφραστούν, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία, την εξερεύνηση και να προάγουν τη μάθηση;
- Τι είδους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διευκολύνονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη χρήση του ψηφιακού μέσου και εργαλείου; Λειτουργεί συμπληρωματικά ή παρεμποδίζει τις μαθησιακές εμπειρίες και τον φυσικό τρόπο που παίζουν τα παιδιά;

- Η ψηφιακή τεχνολογία ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών;

Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας θα πρέπει να εναρμονίζεται με τα υπόλοιπα μαθησιακά εργαλεία και να ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τρόπους συμπεριφοράς και πρακτικές που αφορούν την κατάλληλη και υπεύθυνη χρήση των ψηφιακών μέσων. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο βαθμό που το περιεχόμενο είναι **πολιτισμικά ευαίσθητο** (Clark, 2017):

- Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά χαρακτηριστικά, συνήθειες και νοοτροπίες ανθρώπων;
- Προσφέρονται ποικίλα ερεθίσματα που αφορούν σε ήχους, μουσική, γλώσσες, κτλ.;
- Παρουσιάζονται διαφορετικές περιστάσεις και καταστάσεις;

Τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν στα παιδιά δυνατότητες να δημιουργούν το δικό τους υλικό, να επικοινωνούν τις ιδέες τους, να μοιράζονται πραγματικές εμπειρίες μεταξύ τους ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ειδικές, ευέλικτες εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή δυσκολίες. Ιδιαίτερα για τα παιδιά που δυσκολεύονται στη γλωσσική επικοινωνία, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και την ενταξιακή προοπτική τους στη σχολική τάξη (Center on Technology and Disability, n.d.).

Επιπλέον, το ψηφιακό περιβάλλον παρέχει στους εκπαιδευτικούς εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Μέσα από το ιστολόγιο του σχολείου, δίνεται η δυνατότητα διάχυσης των δράσεων που πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη και ενημέρωσης των γονέων για το πρόγραμμα που εξελίσσεται, καθώς η ψηφιακή τεχνολογία επιτρέπει την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα και προάγει την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών. Παράλληλα, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να παρέχει στους γονείς ή όποιον άλλο νόμιμο/θεσμικά ενδιαφερόμενο χρήσιμες πληροφορίες για ζητήματα που σχετίζονται με παιδί. Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Προόδου (e-Portfolio) αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο πλαίσιο της συνεργασίας και ενημέρωσης για την πρόοδο των παιδιών ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια. Επίσης, το ιστολόγιο του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων, όπου οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται άμεσα για θέματα της σχολικής ζωής. Μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e mail), η νηπιαγωγός διαφυλάττοντας την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που αφορούν τα παιδιά, μπορεί να ενημερώσει τους ενδιαφερόμενους γονείς και κηδεμόνες για ζητήματα που τους αφορούν, να διακινήσει και να παραλάβει έγγραφα.

Οι απόψεις και οι προσδοκίες των γονέων για την οργάνωση και λειτουργία του φυσικού και ψηφιακού χώρου του νηπιαγωγείου, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη καθώς επηρεάζουν τη σχέση τους με το νηπιαγωγείο και την εμπιστοσύνη που οικοδομείται με το προσωπικό. **Οι γονείς**, όσον αφορά το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου **έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες** εστιάζοντας σε κριτήρια που αφορούν κυρίως: i. την ασφάλεια και υγιεινή, ii. την «παιδική κλίμακα», iii. την οικεία ατμόσφαιρα, iv. την ποιότητα των ερεθισμάτων, v. τη σύνδεση του εξωτερικού με τον εσωτερικό χώρο, και vi. η δυνατότητα που προσφέρει στα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα (Berris & Miller, 2011). Για τους γονείς, είναι επίσης σημαντική η δυνατότητα που προσφέρει ο **ψηφιακός χώρος του νηπιαγωγείου** να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το σχολείο με ποικίλους τρόπους, με τους οποίους διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η άμεση πληροφόρηση. Οι γονείς επιθυμούν το σχολείο να χαρακτηρίζεται από «διαφάνεια και εξωστρέφεια» ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, να ενημερώνονται και να

συμμετέχουν δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Οι ψηφιακές δυνατότητες που παρέχονται σε ένα σύγχρονο νηπιαγωγείο, σε μεγάλο βαθμό δίνουν τη δυνατότητα στις/στους νηπιαγωγούς να «ανοίξουν» το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα, να αλληλοεπιδράσουν και να διατηρήσουν ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς, την εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα προς όφελος των παιδιών.

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με σε σχέση με την οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο:**

- ✓ Αποτελεί το νηπιαγωγείο έναν ενιαίο χώρο, ο οποίος λαμβάνει υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών;
- ✓ Αντανακλώνται τα ενδιαφέροντά των παιδιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου;
- ✓ Είναι λειτουργικοί οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι με εξωστρεφή και ενταξιακό χαρακτήρα;
- ✓ Προάγονται οι διαθεματικές συνδέσεις με τον τρόπο που έχει οργανωθεί ο χώρος και με τα μέσα υλικά που χρησιμοποιούνται;
- ✓ Αξιοποιούνται τα ψηφιακά μέσα με τον κατάλληλο τρόπο στη σχολική τάξη, αλλά και στην επικοινωνία με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα;
- ✓ Λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι προσδοκίες των γονέων για την οργάνωση και λειτουργία του φυσικού και ψηφιακού χώρου του νηπιαγωγείου;

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers and Education*, 52(2), 402-416
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 1-17.
- Beaumont-Bates, J.R. (2017). E-Portfolios: Supporting collaborative partnerships in an early childhood centre in Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52, 347-362. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0092-1>
- Berti, S., Cigala, A. & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational and Psychological Review*, 31, 991-1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: Physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
- Broekhuizen, K., Scholten, A.-M., & de Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 59. doi:10.1186/1479-5868-11-59.

- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Colwell, M. J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H. D., & Logan, B. J. (2016). Space, place, and privacy: Preschool children’s secret hiding places. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 412–421. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12169>
- Γερμανός Δ., Τσουκαλά Κ., (2000β). Επεμβάσεις στους υπαίθριους χώρους της Θέρμης με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για εφήβους, στο: Τσουκαλά Κ. (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 1998. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 71-114.
- Γερμανός, Δ. (2002 ). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός Δ. (2003). Ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, στο Μέσσιου, Δ. (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γερμανός, Δ.(2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. στο Δ., Γερμανός, Ε., Παναγιωτίδου, Κ., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Μ. Μπιρμπίλη, (επιμ.). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (40-51)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Στο: Ε.Παπαλεοντίου-Λουκά (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός .
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση (σσ. 21- 54)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Κ. Χρυσ αφίδης, & Ρ. Σιβροπούλου, (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουθάνου (23-44)*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Center on Technology and Disability. (n.d.) *About CTD*. Retrieved from <http://ctdinstitute.org/content/about-ctd>
- Clark, K. (2017). Technology tools for family engagement: The role of diversity. In C. Donohue, (ed.), *Family engagement in the digital age early childhood educators as media mentors*. New York: NY, Routledge.
- Department for Education and Skills (DfES) (2006). The Early Years Foundation Stage. Consultation Document. DfeS Publications. Nottingham (ref. SESC06\_18). Διαθέσιμο στο <http://www.education.gov.uk/>
- Dudek, M. (2010). *Building for Young Children*. London: National Early Years Network.
- Edwards, P. C., & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In J. L. Roonarine, J. E. Johnson, S.F. Quinn & M. M. Patte (Eds.), *Handbook of international perspectives on early childhood education*. Routledge.



- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Evans, G. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451.
- Ζησιμοπούλου, Ε. (2018). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 66, 11-24.
- Guernsey, L. (2012). *Screen Time: How electronic media—from baby videos to educational software—affects your young child*. New York, NY: Basic Books.
- Holt, N. (2010). *Bringing the High Scope approach to your early years practice*. New York: Routledge.
- Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών & Εκδόσεων (ΙΤΥΕ), Διόφαντος, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2019). Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ. Πράξη: *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ)*
- Jechura, J., Wooldridge, D., Bertelsen, C., & Mayers, G. (2016). Exploration of early-childhood learning environments. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(3), 9-15.
- Kjallander, S. & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool. *Designs for Learning*, 7(1), 5-26.
- Kochanowski, L., & Carr, V. (2014). Nature playscapes as contexts for fostering self-determination. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 146-167.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in childhood education*. Boston, MA: Pearson.
- Kubba, S. (2003). *Space planning for commercial and residential interiors*. New York: MacGraw Hill.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Panadero, C. F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 71(2014), 175-184.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). Ο Ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67-77
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 83-134). Εκδόσεις Πεδίο.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. <https://doi.org/10.1177/0013916506289976>
- Moore, G.T. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and young people's environments* (pp. 53-63). Dunedin, New Zealand: University of Otago, Children's Issues Centre.
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Νικολαΐδου, Σ. (1993). *Η Κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Παπανικολάου, Ρ. (1994). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Penderi, E. & Rekalidou, G. (2016). Young children's views concerning distribution of clean-up duties in the classroom: Responsibility and self-interest. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 734-747.
- Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2011) (Επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Sakr, M., Federici, R., Hall, N., Trivedy, B., & O'Brien, L. (2018). *Creativity and making in early childhood. Challenging practitioner perspectives*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sanoff H. (2000). Two paradigms of educational buildings. Στο Τσουκαλά Κ. (Επιμ.) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Sherman, M.F., Cayton, C., & Chandler, K. (2017). Supporting PSTs in using appropriate tools strategically: A learning sequence for developing technology tasks that support students' mathematical thinking. *Mathematics Teacher Educator*, 5(2), 122-157.
- Σταμάτης, Π. (2007). Κτιριολογικός Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Φ., Καλαβάσης, & Α., Κοντάκος (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (84-89). Αθήνα: Ατραπός..
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Van Liempd, I. (2006). Make use of space: Theory meets practice. *Children in Europe*, 8, 16-18.
- Χατζόγλου, Σ. (2018). Σχεδιασμός χώρου παιχνιδιού και μάθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας: ερευνώντας την αυλή του νηπιαγωγείου. Πρακτικά Συνεδρίου *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* (Μάϊος 2017, Θεσσαλονίκη).
- Waite, S., (2011) Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards: *Education 3-13*, 39(1), 65-82.
- Weinstein, C. S. (1987). Designing preschool classrooms to support development. Research and reflections. In C.S., Weinstein, & D.C. David. *Spaces for Children*. New York: Plenum Press.
- Zamani, Z. (2016). The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there: Exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172-189. DOI: 10.1080/14729679.2015.1122538.

#### A4.3.3 Το κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου

**Λέξεις κλειδιά:** το νηπιαγωγείο ως κοινότητα μάθησης, κοινωνική δυναμική της τάξης, σχέσεις συνομηλίκων, επίπεδο δημοφιλίας παιδιών, σχέση παιδιών-νηπιαγωγού, συνεργασία νηπιαγωγών, δίκτυα πρακτικής, συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, γονική εμπλοκή,

Μαζί με την οικογένεια, το νηπιαγωγείο αποτελεί τον βασικό χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τα παιδιά παρέχοντας ευκαιρίες για να αναπτύξουν τα δυναμικά στοιχεία των μοναδικών ταυτοτήτων τους και να εξελίξουν τις δυνατότητές τους, σε ένα πλαίσιο θετικών και ασφαλών σχέσεων. Όπως αναφέρθηκε

(βλ. Οδηγό Νηπιαγωγού: Το νηπιαγωγείο ως σύστημα και ζητήματα ποιότητας), η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (*εγγύτερες διεργασίες*) αποτελεί το μοχλό της ανάπτυξης και της μάθησης. Στο νηπιαγωγείο, οι αλληλεπιδράσεις και οι θετικές σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, τους συνομηλίκους και τις/τους νηπιαγωγούς, έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς παρέχουν στο παιδί ασφάλεια και σιγουριά για να εξερευνήσει το σχολικό περιβάλλον και να προσαρμοστεί σε αυτό. Οι σχέσεις αποτελούν για την προσχολική εκπαίδευση την καρδιά του παιδαγωγικού έργου. Ο ρόλος των νηπιαγωγών δεν περιορίζεται στη διασφάλιση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη προάγοντας θετικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και μεταξύ των παιδιών και της/του νηπιαγωγού. Βασικό μέλημα των νηπιαγωγών είναι, επίσης, η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος και θετικών σχέσεων με τους συναδέλφους και τις οικογένειες των παιδιών. Το κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου συνιστά έναν «κοινωνικό χώρο» όπου αλληλεπιδρούν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας συνδέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο ώστε να ενισχυθεί η ποιότητα και η «συνέχεια» των μαθησιακών εμπειριών, καθιστώντας το νηπιαγωγείο μια κοινότητα μάθησης.

#### A4.3.3.1 Το νηπιαγωγείο ως κοινότητα μάθησης

Το νηπιαγωγείο ως **κοινότητα μάθησης** λειτουργεί ως ένα συνεργατικός «χώρος», όπου όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κτλ., συνεργάζονται αρμονικά παρέχοντας υποστήριξη και ενίσχυση ο ένας στον άλλο για την επίτευξη κοινών στόχων. Η κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου συνδέει όλους όσους μοιράζονται τον κοινό σκοπό και γίνονται κοινωνοί των αρχών, των αξιών και των πρακτικών του, όπως αυτές διαμορφώνονται από το Πρόγραμμα Σπουδών και μετασηματίζονται στη βάση των χαρακτηριστικών και των προτεραιοτήτων της κάθε σχολικής μονάδας. Βασική προτεραιότητα των νηπιαγωγών αποτελεί η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων και η ανάπτυξη θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων ώστε να διασφαλιστεί ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που σέβεται τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των μελών του, προάγει την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ευημερία, πρωτίστως των παιδιών αλλά και όλου του συστήματος (Graves, 1992· Kearns, et al., 1999· Kilpatrick et al., 2002· Landry & Matarasso, 1998· Longworth, 1999).

Αυτός ο «απώτερος σκοπός» είναι η κοινή συνισταμένη που ενοποιεί και συντονίζει τα μέλη της κοινότητας μάθησης του νηπιαγωγείου και δημιουργεί μια βαθιά ηθική δέσμευση απέναντι στην αποστολή του. Παράλληλα όμως και με δεδομένο ότι η κοινότητα αυτή δημιουργείται από διαφορετικούς ανθρώπους που κατέχουν ξεχωριστούς ρόλους και ταυτότητες, οι στόχοι και οι προτεραιότητές της μπορεί να αλλάζουν και να διαμορφώνονται σε μια συνεχή και δυναμική διαδικασία. Στη βάση αυτή δομείται ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του κάθε νηπιαγωγείου, καθώς αναπτύσσει το «όραμά» του έχοντας πάντα ως αφετηρία την πολύτιμη κληρονομιά και εμπειρία που έχει συσσωρευτεί από τα προηγούμενα χρόνια και επενδύοντας με αισιοδοξία στο μέλλον. Η «συνέχεια» αυτή είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητή και να αποτελεί οδηγό για τα μέλη της κοινότητας μάθησης καθώς ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και την ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών για την επίτευξη του «κοινού οράματος» (Πίνακας 45).

Πίνακας 45 Η συνέχεια της Κοινότητας Μάθησης

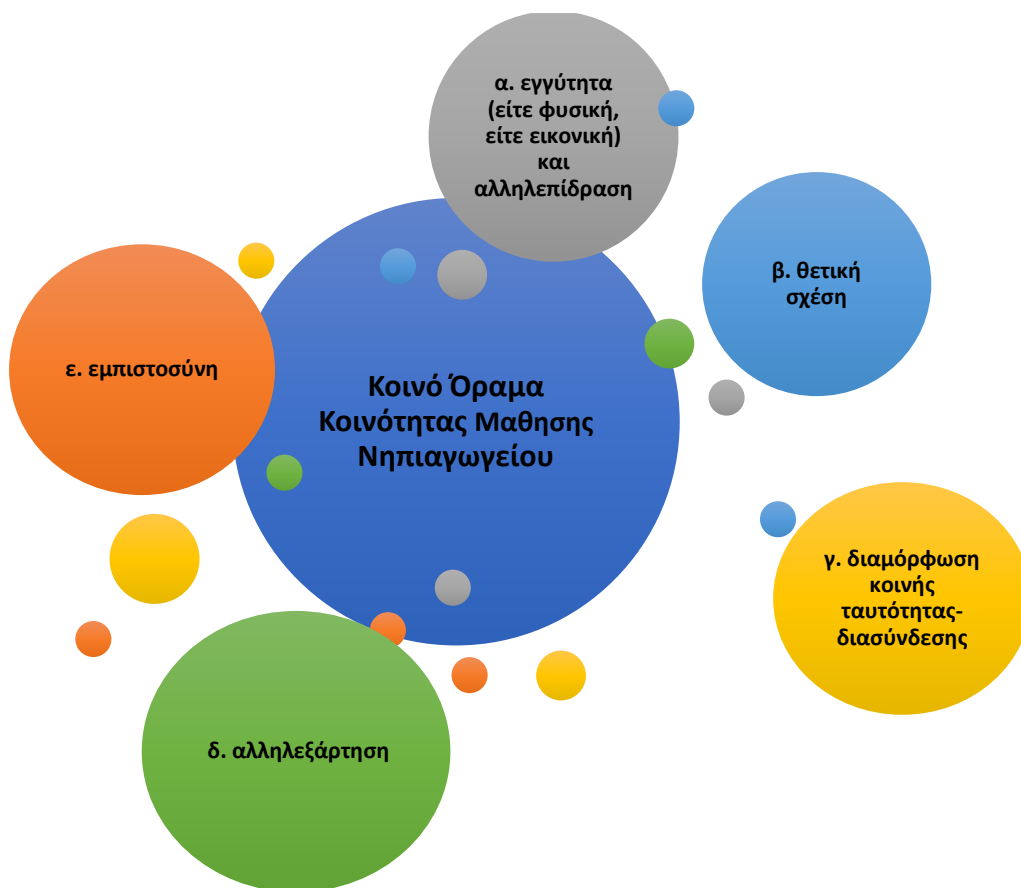
Μέλη της κοινότητας μάθησης	Παραδείγματα ερωτήσεων αναστοχασμού σε σχέση με τη «συνέχεια» στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου
Νηπιαγωγός	Πώς λειτουργεί ο Σύλλογος Διδασκόντων (ΣΔ) στο νηπιαγωγείο που θα εργαστώ αυτήν τη χρονιά; Ποιες πρακτικές από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου σε άλλα νηπιαγωγεία ή ιδέες που έχω θα ταίριαζαν και βοηθούσαν σε σχέση με τη λειτουργία του ΣΔ και του νηπιαγωγείου γενικότερα; Τί μπορώ να μάθω από τους/τις συναδέλφους μου για να βελτιωθώ στο έργο μου;
Παιδί	Τί παιχνίδια και υλικά έχει η τάξη μου από τις προηγούμενες χρονιές; Πώς με τη δική μου συμπεριφορά τα παιχνίδια και τα υλικά θα διατηρηθούν σε καλή κατάσταση για τα παιδιά της επόμενης χρονιάς; Τί θα ήθελα να υπάρχει ακόμη, και πως θα μπορούσαμε να το αποκτήσουμε;
Γονέας-κηδεμόνας	Τί γνωρίζω για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσει το παιδί μου; Πώς η εμπειρία άλλων γονιών και οι πληροφορίες των νηπιαγωγών θα με βοηθήσουν να προετοιμάσω καλύτερα το παιδί μου για το νηπιαγωγείο αλλά και κατανοήσω τον δικό μου ρόλο και τη συμβολή σε αυτό; Υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και πως μπορώ να προσφέρω στη λειτουργία του;

Αυτό το «κοινό όραμα» μπορεί να προκύψει εφόσον όλα τα μέλη, πρωτίστως οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά και οι γονείς, εκφράσουν την οπτική και τις προτεραιότητές τους και κατανοήσουν το πως αυτές γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο της λειτουργίας και της αποστολής του νηπιαγωγείου για τη διατύπωση των στόχων της κοινότητας του νηπιαγωγείου. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, πολύ συχνά οι κοινότητες μάθησης επιδιώκουν και συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς όπως είναι κέντρα πολιτισμού της τοπικής κοινότητας ή και συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες. Το δίκτυο λοιπόν των σχέσεων και των ανθρώπων που δημιουργείται συνεχώς μεταβάλλεται ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά θέλει το νηπιαγωγείο να πετύχει. Οι σχέσεις και η συνεργασία που καλλιεργείται μεταξύ των μελών της κοινότητας ή της ομάδας που μπορεί να δημιουργείται ανά περίπτωση, αποτελεί κομβικό σημείο των κοινοτήτων μάθησης καθώς προϋποθέτει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κάθε μέλους με βέλτιστο τρόπο (Schrage, 1990) και την προσαρμογή τους σε διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας όσο και με το στόχο που θέλει να πετύχει (Brown, Collins & Duguid, 1989). Έτσι λοιπόν μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται και τις νέες συνθήκες που κάθε φορά προκύπτουν η κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου, εκτός από τους βασικούς στόχους της, συνεχώς εξελίσσεται με αποτέλεσμα να παράγει και νέα γνώση τόσο μέσα από την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ιδεών, των γνώσεων και των πρακτικών των μελών της όσο και από τις αποτελεσματικές προσπάθειες ή τις νέες συνεργασίες που επιτυγχάνει ως παραδείγματα «καλής πρακτικής» στο πλαίσιο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου αλλά και της διάχυσης της γνώσης στην ευρύτερη κοινότητα.

Χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης



Η κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου μπορεί να αφορά την τάξη του νηπιαγωγείου, η οποία αποτελείται από τους μαθητές-τριες και τη/τον νηπιαγωγό ή και άλλους εκπαιδευτικούς, όπως την/τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, μπορεί να αφορά ένα ολόκληρο σχολείο, να περιλαμβάνει τους γονείς ή ακόμη και την τοπική κοινότητα η οποία λειτουργεί γύρω από αυτό (Busher, 2005). Η λειτουργία της κοινότητας μάθησης δημιουργεί μια σειρά από συνθήκες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και τη διασύνδεση μεταξύ τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να είναι τόσο εξωτερικά όπως για παράδειγμα ο χώρος στον οποίο η κοινότητα εργάζεται όσο και εσωτερικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας (Σχήμα 21).



Σχήμα 21 Χαρακτηριστικά Λειτουργίας Κοινότητας Μάθησης του Νηπιαγωγείου (προσαρμογή από West & Williams, 2017)

(α) Η **εγγύτητα** των μελών που συμμετέχουν στην κοινότητα μάθησης αποτελεί ένα από τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά της ομαλή λειτουργία των κοινοτήτων. Ο φυσικός χώρος του νηπιαγωγείου είναι αυτός που εξασφαλίζει κυρίως τον κοινό χώρο δράσης των παιδιών αλλά και τον κοινό χώρο συνάντησης και αλληλεπίδρασης των γονέων, των εκπαιδευτικών κ.α. Η/Ο νηπιαγωγός έχει μεγάλη ευθύνη να εξασφαλίσει τη φυσική και αβίαστη εγγύτητα των μελών της κοινότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου

αρχικά δημιουργώντας θετικό κλίμα και ευκαιρίες συνεργασίας και οργώνοντας κοινές συναντήσεις. Η καλή και ποιοτική οργάνωση του χρόνου που έχει στη διάθεσή της/του λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεσιμότητα των υπόλοιπων μελών, διευκολύνει τη συνεργασία, προάγει την ισοτιμία και λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε όλα τα μέλη να λειτουργούν κάτω από ένα κοινό σκοπό και να νιώθουν ότι η συμβολή τους έχει αξία και λαμβάνεται υπόψη. Το ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου και η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της «εγγύτητας» μεταξύ των μελών. Η δημιουργία Ιστολογίου του νηπιαγωγείου, η τακτική επικοινωνία της νηπιαγωγού με τους γονείς με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η οργάνωση τηλεδιασκέψεων για τους γονείς-κηδεμόνες που δεν μπορούν να παραβρεθούν με φυσική παρουσία στο νηπιαγωγείο την ώρα της λειτουργίας του για να ενημερωθούν για το παιδί τους, μπορεί να αποτελέσουν απλά αλλά ουσιαστικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, ώστε να αναπτυχθούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις.

(β) Η ανάπτυξη και η διατήρηση της **θετικής σχέσης** μεταξύ των μελών της κοινότητας μάθησης του νηπιαγωγείου αποτελεί κομβικό σημείο για τη λειτουργία της. Οι νηπιαγωγοί έχουν σημαντικό ρόλο στο να διαμορφώσουν ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης στο σχολείο και τις τάξεις τους, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Αν και οι νηπιαγωγοί έχουν τον ρόλο του ενορχηστρωτή της μαθησιακής διαδικασίας και βέβαια της αλληλεπίδρασης που αυτή προϋποθέτει, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι το θετικό κλίμα δημιουργείται και διατηρείται με ευθύνη όλων των μελών της κοινότητας του νηπιαγωγείου και εξελίσσεται όσο οι σχέσεις γίνονται πιο στενές και ουσιαστικές ενώ δοκιμάζεται μέσα από την καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου αλλά και της ίδιας της κοινότητας μάθησης.

(γ) Το θετικό αυτό κλίμα λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε όλα τα μέλη της κοινότητας να αισθάνονται ότι «ανήκουν» σε αυτήν, διαμορφώνοντας **το ρόλο και την ταυτότητα που τους διασυνδέει** με τα υπόλοιπα μέλη. Είναι, επομένως, σημαντικό να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες ώστε τα μέλη να εκφράζονται όπως μπορούν και να αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητας τους προς όφελος της κοινότητας ώστε να νιώθουν ουσιαστική και θετική διασύνδεση με την κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «ανοικτή πρόσβαση» του νηπιαγωγείου στους γονείς-κηδεμόνες, στο πλαίσιο πάντα των όρων της λειτουργίας του, μέσα από οργανωμένες δράσεις όπως για παράδειγμα να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, να «παρουσιάσουν» το παιδί τους, να βοηθήσουν στη διαμόρφωση της αυλής, να αλληλεπιδράσουν με το παιδί τους και άλλους γονείς στο πλαίσιο μιας εκδήλωσης, κτλ.

(δ) Καθώς τα μέλη της ομάδας κινητοποιούνται στο να αλληλεπιδράσουν και να συμβάλλουν στην εκπλήρωση της αποστολής του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της ταυτότητας και του ρόλου που τους διασυνδέει, αναπτύσσεται η αίσθηση **αλληλεξάρτησης** απέναντι στον «κοινό σκοπό» και η δέσμευση για το «κοινό όραμα». Η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανάγκης για βελτίωση και αλλαγή όπου όλα τα μέλη έχουν τη δυνατότητα αλλά και την υποχρέωση να συμβάλλουν αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά ή τις δυνατότητες τους και να συνεργαστούν μεταξύ τους για την εκπλήρωση των στόχων. Είναι πολύ συνηθισμένο στο νηπιαγωγείο να οργώνονται δράσεις φιλανθρωπικού σκοπού, για τις οποίες η κινητοποίηση και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μπορεί να έχει πιο ουσιαστικό και ευρύ αποτελέσματα συγκριτικά με τη συμμετοχή κάποιων μελών ή μόνο των παιδιών και της/του νηπιαγωγού. Η αίσθηση της αλληλεξάρτησης σε συνδυασμό με την ανάδειξη της σημασίας της ατομικής συμβολής, μπορεί να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μελών, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση γονέων που ίσως δεν έχουν τακτική επικοινωνία και συνεργασία με το νηπιαγωγείο.

(ε) Η **εμπιστοσύνη** που σταδιακά δημιουργείται μεταξύ των μελών της κοινότητας μάθησης του νηπιαγωγείου αποτελεί επίσης πολύ σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το δίκτυο των ανθρώπων που συμμετέχουν στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου εκτός από το «κοινό όραμα» και τους κοινούς στόχους που μοιράζονται ίσως να μην έχουν άλλα σημεία διασύνδεσης μεταξύ τους, γίνεται κατανοητό ότι η ανάπτυξη και η διατήρηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους αποτελεί αρκετά σύνθετο αλλά ουσιαστικό ζήτημα. Οι εμπειρίες, οι διαφορετικές αντιλήψεις για τη λειτουργία και τις προτεραιότητες του νηπιαγωγείου, οι διαφορετικές προσδοκίες για τα παιδιά, οι διαφορετικές αντιλήψεις για τους ρόλους και τις αποτελεσματικές πρακτικές, αποτελούν μόνον μερικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια για την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του νηπιαγωγείου.

Οι νηπιαγωγοί καλούνται να οργανώσουν το κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου ώστε να λειτουργεί ενοποιητικά ως κοινότητα μάθησης, προάγοντας τη μάθηση για όλους (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Μάθηση για όλους). Λαμβάνουν υπόψη αυτά τα πέντε (5) βασικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης και αναπτύσσουν προληπτικές παρεμβάσεις ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και να αρθούν τα εμπόδια στις αλληλεπιδράσεις των μελών της κοινότητας μάθησης του νηπιαγωγείου. Επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της ανάπτυξης και της μάθησης, οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που δημιουργούνται στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου εξετάζονται υπό το πρίσμα του παιδιού και των πλαισίων που λειτουργούν αλληλεπιδραστικά σαν ομπρέλα στην ανάπτυξη του και συμβάλλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Το νηπιαγωγείο ως σύστημα και ζητήματα ποιότητας). Έτσι, οι νηπιαγωγοί εστιάζουν εξίσου: (α) στις σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και ανάμεσα στα παιδιά και την/τον νηπιαγωγό, (β) στις σχέσεις μεταξύ των νηπιαγωγών σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας αλλά και μεταξύ σχολείων (δίκτυα σχολείων) και (γ) στη σχέση του σχολείου και των νηπιαγωγών με τις οικογένειες και τους γονείς-κηδεμόνες των παιδιών και την ευρύτερη κοινότητα.

#### A4.3.3.2 Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στην τάξη

Η τάξη του νηπιαγωγείου συνιστά μια κοινωνική ομάδα που εξελίσσεται δυναμικά μέσα από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της. Το αποτέλεσμα της μάθησης των παιδιών επηρεάζεται από την παρατήρηση και την ενεργό συμμετοχή τους στην **κουλτούρα του νηπιαγωγείου**, από την **κουλτούρα των συνομηλίκων** και τις αλληλεπιδράσεις και τη σχέση με τις/τους νηπιαγωγούς, στοιχεία που διαμορφώνουν το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης νηπιαγωγείου (Bank, 2004). Κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης είναι: α) η οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου, β) τα χαρακτηριστικά των ίδιων των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο μικροσύστημα του νηπιαγωγείου, γ) στοιχεία και πληροφορίες που προέρχονται από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον των παιδιών, γ) στοιχεία και πληροφορίες που προέρχονται από το ευρύτερο πλαίσιο των οικογενειών των παιδιών (Dunn, 1999).

Η ποιότητα των σχέσεων που καλλιεργούνται ανάμεσα στα μέλη της τάξης παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner, 1996· Hartup, 1987). Η ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μελών της με τον φυσικό και τον κοινωνικό «χώρο», συνιστά το **κλίμα της τάξης** και περιλαμβάνει τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τόσο των παιδιών όσο και των νηπιαγωγών. Το κλίμα της τάξης δεν επηρεάζεται μόνο

από τα χαρακτηριστικά των μελών της (*Διάσταση Πρόσωπο*) αλλά και από τον τρόπο που είναι οργανωμένο το φυσικό περιβάλλον, ώστε να διευκολύνει και να υποστηρίζει τις ανταλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, καθώς και από το εκπαιδευτικό στυλ, τις μεθόδους και τις πρακτικές που υιοθετεί η/ο νηπιαγωγός, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την ποιότητά του. Ως προς αυτό, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούν την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις και τις ανάγκες των παιδιών για την οργάνωση του χώρου, προάγουν τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωσή του, υιοθετούν ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό στυλ και έχουν μια ανθρωπιστική και όχι αυταρχική προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης, δίνουν σαφή μηνύματα στα παιδιά για τις θετικές προσδοκίες τους και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και υψηλής ποιότητας μαθησιακών εμπειριών για τα παιδιά που ευνοούν την ολόπλευρη ανάπτυξη (Downer, Sabol, & Hamre, 2010· Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009· Hamre & Pianta, 2010· Rideout & Koot, 2009).

### *Σχέσεις συνομηλίκων*

Η **κουλτούρα των συνομηλίκων**, όπως προσδιορίζεται από τις κοινές αξίες, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τη δράση τους στην τάξη (Τσίγκρα, 2005), έχει ιδιαίτερη αξία για την κοινωνικοποίηση και τη μάθηση. Τα παιδιά επεξεργάζονται τους κοινωνικούς τους κόσμους και μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται σε αυτούς, είτε άμεσα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, είτε έμμεσα μέσω της παρατήρησης της δράσης και της συμπεριφοράς των άλλων παιδιών. Υπό αυτήν την έννοια, οι συνομήλικοι αποτελούν ταυτόχρονα και *δύναμη ελέγχου* αλλά και *δύναμη αλλαγής* της συμπεριφοράς, ενώ η ανάγκη αποδοχής στην ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί βασική παράμετρο για την υιοθέτηση της κουλτούρας του νηπιαγωγείου και σχετίζεται με την ομαλή προσαρμογή σε αυτό (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996· Ladd, Price, & Hart, 1988) (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Μεταβάσεις και ζητήματα ετοιμότητας στο νηπιαγωγείο). Οι «φίλοι» στο νηπιαγωγείο λειτουργούν ως μια «ασφαλής βάση», πέρα από την οικογένεια, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να οργανώσουν τη συμπεριφορά και να εξερευνήσουν τις επιπτώσεις της στα ίδια, στους συνομηλίκους και στο περιβάλλον, ενώ μεγιστοποιεί την εμπλοκή, την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό στο παιχνίδι και τις διερευνήσεις τους (Rubin et al., 2013). Συνεπώς, η εγκαθίδρυση αρνητικών σχέσεων ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά που δεν επιλέγονται από τους συμμαθητές ως «φίλοι» ή αποκλείονται από ομάδες και δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης (Ladd et al., 1996· Ladd et al., 1983).

Οι **φιλίες** που διαμορφώνουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία είναι σημαντικές για την ποιότητα της ζωής τους και για τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της ζωής και προσαρμόζονται στις διάφορες μεταβάσεις, ιδιαίτερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και άλλες δυσκολίες (Overton & Rausch, 2002). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, είναι σε θέση να δημιουργούν φιλίες που μπορεί να έχουν διάρκεια και σταθερότητα, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι είναι ικανά να μιλούν για αυτές και να τις περιγράφουν (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994· Ironsmith & Poteat, 1990· Keane & Calkins, 2004· Stormshak & Webster-Stratton, 1999). Τα νήπια, ιδιαίτερα τα μικρότερα συχνά δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις στο νηπιαγωγείο, τις οποίες κάποιες φορές χρησιμοποιούν ως μέσο πίεσης στις μεταξύ τους σχέσεις (π.χ. «δεν σ' έχω φίλο/η»), αλλά και τις «απορρίψεις» των συμμαθητών, όταν για παράδειγμα δεν τους επιλέγουν σε ένα παιχνίδι (π.χ. γιατί δεν μ' έχεις «φίλο/η»).





Οι **διαμάχες-συγκρούσεις** των μικρών παιδιών αποτελούν ένα φυσιολογικό στοιχείο της ανάπτυξης και ιδανικό πλαίσιο για να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με αποδεκτούς τρόπους. Ως εκ τούτου, η/ο νηπιαγωγός φροντίζει να δημιουργεί ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να εκφράζουν τις σκέψεις τους για τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες. Διευκολύνει τα παιδιά να εξωτερικεύουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να μετασηματίζουν τις προηγούμενες γνώσεις και αντιλήψεις για το τι σημαίνει «φίλος/η», και να διευρύνουν τις κοινωνικές τους πρακτικές και δεξιότητες (π.χ. πως να κάνω νέους φίλους). Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει ευκολότερα κατανοητό από τα ίδια τα παιδιά τι έχει αξία και τι θεωρείται «αποδεκτό» στην κουλτούρα των συνομηλίκων, ώστε να τροποποιούν με θετικό τρόπο τη συμπεριφορά (π.χ. «ο/η φίλος/η δεν μου παίρνει τη σειρά, ούτε με σπρώχνει στο τρενάκι», «ο/η φίλος/η δέχεται να παίξει το παιχνίδι που αρέσει και σε μένα και με βοηθά όταν δυσκολεύομαι»).

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου με τους συνομηλίκους σε διάφορες καταστάσεις (π.χ. στις ελεύθερες δραστηριότητες, στις διερευνήσεις, στο διάλειμμα, στις ομάδες εργασίας, κτλ.) δημιουργούν μια δυναμική επιλογών και προτιμήσεων που διαμορφώνουν το επίπεδο **δημοφιλίας** του κάθε παιδιού και την **κοινωνική δυναμική της ομάδας** στην τάξη, είτε προέρχονται από παρόμοια κοινωνικά πλαίσια (Avgitidou 1997, 2002), είτε προέρχονται από πλαίσια με πολιτισμικές και άλλες διαφορές (Bikos & Grigoriadis 1998· Bikos, Tsioumis & Grigoriadis, 2002). Η κοινωνική δυναμική της τάξης αναφέρεται στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και στον τρόπο που αυτή η οργάνωση καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Η συμβολή της/του νηπιαγωγού είναι καθοριστική στη διαμόρφωση αυτής της δυναμικής καθώς θεωρείται το «αόρατο χέρι» που διακριτικά μπορεί να διαχειριστεί το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης (Framer et al., 2018). Με κατάλληλους χειρισμούς, μπορεί να προάγει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί υποστηρικτικά σε εκείνα που είναι περισσότερο κοινωνικά ευάλωτα. Αυτό σημαίνει ότι η/ο νηπιαγωγός πραγματοποιεί προσεκτικές προληπτικές παρεμβάσεις χωρίς να είναι «ορατές» από τα παιδιά, στο πλαίσιο πάντα της θετικής και υποστηρικτικής ενσωμάτωσης και λειτουργίας των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων. Για παράδειγμα, στη συγκρότηση των σταθερών ομάδων εργασίας η/ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τις πληροφορίες από τις καταγραφές για τις προτιμήσεις ως προς την επιλογή των «φίλων» και τις παρατηρήσεις από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη. Προχωρά στη σύνθεση των ομάδων με παιγνιώδη τρόπο, χωρίς να είναι εμφανές στα παιδιά ότι η σύνθεση αυτή είναι αποτέλεσμα συστηματικών διαδικασιών και στοχευμένων επιλογών (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγό Νηπιαγωγού: Συνεργατική μάθηση).

Η/Ο νηπιαγωγός είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους και τεχνικές για να καταγράφει τη δυναμική της τάξης. Οι καταγραφές αυτές σε συνδυασμό με τη συνεχή παρατήρηση των παιδιών μπορούν να δώσουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες ώστε να διευκολύνονται οι αλληλεπιδράσεις και να προάγεται η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η «θέση» τους στην ομάδα των συνομηλίκων και γενικότερα η εμπλοκή τους στην τάξη. Το επίπεδο δημοφιλίας του παιδιού σε μια τυπική τάξη καθορίζεται από την πρόοδο και την κοινωνική συμπεριφορά του, ως αποτέλεσμα του τρόπου ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών και της/του νηπιαγωγού, οι οποίες διαμορφώνουν την αντίληψή του για την αναδυόμενη ταυτότητα του μαθητή και της μαθήτριας στο νηπιαγωγείο (Rekalidou & Petrogiannis, 2011).

Αντλώντας από την επιστήμη της κοινωνιομετρίας (Μπίκος, 2004) καταγράφονται στη βιβλιογραφία διάφορες απλές, παιγνιώδεις τεχνικές (π.χ. Walker, 2009) που επιτρέπουν στις/στους νηπιαγωγούς να συλλέγουν και να αξιοποιούν στοιχεία για τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών επαφών των παιδιών στην τάξη, και να αντλούν πληροφορίες για τα συναισθήματα μέσα στην ομάδα, τις συμπάθειες, τις απορρίψεις, τη διάθεση για συνεργασία, την ανοχή και την εμπιστοσύνη. Οι τεχνικές αυτές, προτρέποντας τα παιδιά να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες στο παιχνίδι, αποτυπώνουν με αντικειμενικό τρόπο το πλέγμα των σχέσεων στην τάξη και το επίπεδο της κοινωνικής τους προσαρμογής (Μπίκος, 2004) (Πίνακας 46).

Πίνακας 46 Παράδειγμα εφαρμογής τεχνικής κοινωνιομετρικής καταγραφής με συνέντευξη

<p>Προετοιμασία διαδικασίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η/Ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τον Πίνακα με τις φωτογραφίες των παιδιών από το παρουσιολόγιο της τάξης.</li> <li>- Ετοιμάζει 2 σετ από πρόσωπα συναισθημάτων (emojis): α) για τις θετικές προτιμήσεις χαμογελαστά πρόσωπα (αρκετά-πολύ-πάρα πολύ) και β) για τις αρνητικές προτιμήσεις λυπημένα πρόσωπα (λίγο-πολύ λίγο -καθόλου).</li> <li>- Διασφαλίζει το χρόνο και τον τόπο των συνεντεύξεων ώστε να υπάρχει ησυχία και χρόνος ώστε τα παιδιά απρόσκοπτα να σκεφτούν και να εκφραστούν.</li> </ul>
<p>Ενημέρωση παιδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ενημερώνει ατομικά το κάθε παιδί για τη διαδικασία των συνεντεύξεων και για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών.</li> <li>-Για τα παιδιά που δεν μιλούν τα ελληνικά μπορεί να αξιοποιηθεί κάποιος γλωσσικός διαμεσολαβητής, με την προϋπόθεση ότι είναι ένα οικείο και έμπιστο για το παιδί και τη/τον νηπιαγωγό πρόσωπο (π.χ. μεγαλύτερο αδελφάκι ή άλλο άτομο από την οικογένεια, κτλ.).</li> </ul>
<p>Θετικές προτιμήσεις και αιτιολόγηση</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Θέτει στο παιδί το ερώτημα: π.χ. «Δες τον Πίνακα με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου και πες/δείξε μου τρεις (3) με τους οποίους θέλεις να παίζεις στην τάξη».</li> <li>-Δείχνει στο παιδί το ραβδόγραμμα με τα χαρούμενα πρόσωπα και εξηγεί: π.χ. «Οι τρεις (3) χαρούμενες φατσούλες είναι για το παιδί με το οποίο θέλεις <i>πάρα πολύ</i> να παίζεις, οι δύο (2) για εκείνο με το οποίο θέλεις <i>πολύ</i> να παίζεις μαζί του/της και η μία (1) για το παιδί με το οποίο θέλεις <i>αρκετά</i> να παίζεις στην τάξη».</li> <li>-Ρωτά το παιδί σε ποιόν συμμαθητή ή σε ποια συμμαθήτρια θα δώσει διαδοχικά τις 3, τις 2 και τη 1 φατσούλα και <b>γιατί</b>;</li> </ul>
<p>Αρνητικές προτιμήσεις και αιτιολόγηση</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Θέτει στο παιδί το ερώτημα: π.χ. «Δες τον Πίνακα με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου και πες/δείξε μου τρεις (3) με τους οποίους δεν θέλεις να παίζεις στην τάξη».</li> <li>-Δείχνει στο παιδί το ραβδόγραμμα με τα λυπημένα πρόσωπα και εξηγεί: π.χ. «Η μια (1) λυπημένη φατσούλα είναι για το παιδί με το οποίο θέλεις <i>λίγο</i> να παίζεις, οι δύο (2) για εκείνο με το οποίο θέλεις <i>πολύ λίγο</i> να παίζεις μαζί του/της και οι τρεις (3)</li> </ul>

	για το παιδί με το οποίο δεν θέλεις καθόλου να παίζεις στην τάξη». -Ρωτά το παιδί σε ποιόν συμμαθητή ή σε ποια συμμαθήτρια θα δώσει διαδοχικά τη 1, τις 2 και τις 3 φατσούλες και <b>γιατί</b> ;
Ενδεικτικές απαντήσεις αιτιολόγησης παιδιών στις θετικές προτιμήσεις (από Rekalidou & Petrogiannis, 2011)	...Επειδή παίζουμε με τα ίδια παιχνίδια... ...Είμαστε από το ίδιο χωριό και παίζουμε μαζί και το απόγευμα... ...είναι ευγενικός και πολύ αστείος...
Ενδεικτικές απαντήσεις αιτιολόγησης παιδιών στις αρνητικές προτιμήσεις (από Rekalidou & Petrogiannis, 2011)	...δεν τον ξέρω, δεν είμασταν μαζί στον Παιδικό... ...δεν θέλω... νομίζει ότι θα την χτυπήσω... ...παίρνει τα παιχνίδια μας και η κυρία πάντα τον τιμωρεί...

Η αξιοποίηση κοινωνιομετρικών τεχνικών δίνει τη δυνατότητα στην/στον νηπιαγωγό να: (α) κατανοεί καλύτερα τον τρόπο που δομούνται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων στην τάξη, (β) μελετά τα χαρακτηριστικά του κάθε μέλους αναφορικά με το ρόλο και την κοινωνική του θέση στην ομάδα, καθώς και τα στοιχεία που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας (ικανότητα για προσαρμογή, διαμάχες κ.α.) και (γ) καταγράφει τις προτιμήσεις και τις επιλογές των μελών της ομάδας για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους. Το κυριότερο πλεονέκτημα είναι ότι οι πληροφορίες προέρχονται από την ίδια την ομάδα. Η/Ο νηπιαγωγός αξιοποιεί την προσέγγιση του παιχνιδιού ενώ συλλέγει στοιχεία είτε με συνέντευξη, είτε με παρατήρηση είτε με την χρήση φωτογραφιών ή ακόμη και με συνδυασμούς των προηγούμενων.

Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις τόσο για τις αρνητικές όσο και για τις θετικές σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου, διότι ακόμη και οι αρνητικές προτιμήσεις μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για τα κανάλια επικοινωνίας στην τάξη του νηπιαγωγείου, τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, ποιοι μαθητές είναι δημοφιλής και ποιοι απομονωμένοι καθώς και τις υποομάδες που λειτουργούν μέσα σε αυτό (Bakirtzis, 2003). Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιοι είναι οι τρεις συμμαθητές σου που τους συμπαθείς πιο πολύ, προτιμάς να παίζεις μαζί τους (στο διάλειμμα, στο ελεύθερο παιχνίδι);
- Με ποιους συμμαθητές σου θα ήθελες να συνεργάζεσαι;
- Ποιοι είναι οι τρεις συμμαθητές σου που τους συμπαθείς λιγότερο και δεν θέλεις να παίζεις μαζί τους;
- Με ποιους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να συνεργάζεσαι;

Μια σημαντική παράμετρος της εφαρμογής των κοινωνιομετρικών συνεντεύξεων είναι οι σαφείς οδηγίες που πρέπει να δίνονται στα παιδιά, όπως για παράδειγμα για τον περιορισμό στον αριθμό των προτιμήσεών τους (π.χ. τρεις συμμαθητές/τριές σου). Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να αισθάνονται εμπιστοσύνη να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους με ειλικρίνεια, χωρίς να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες ή προσδοκίες, πρότυπα και ατομικές ανάγκες (Μπίκος, 2004). Η εχεμύθεια και η διαβεβαίωση των παιδιών ότι οι απαντήσεις τους είναι απόρρητες είναι επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο των καταγραφών. Τέλος ο χρόνος που δίνεται για τις απαντήσεις πρέπει να είναι συγκεκριμένος και περιορισμένος ώστε να αποφεύγονται οι μακροσκελής απαντήσεις και επεξηγήσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τη γνώμη των παιδιών. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά, κυρίως όταν δηλώνουν τις θετικές προτιμήσεις τους, αφορούν στα κοινά ενδιαφέροντα ή στις φιλικές τους σχέσεις

ενώ στους λόγους απόρριψης χρησιμοποιούν τις διαμάχες που έχουν με κάποιους συμμαθητές τους ή τις εντάσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη από τη συμπεριφορά συγκεκριμένων παιδιών (Rekalidou & Petrogiannis, 2011).

Εν κατακλείδι, οι κοινωνιομετρικές τεχνικές χρησιμοποιούνται αρχικά για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν αναλυτικά τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, και στη συνέχεια για να ενισχύσουν τους νηπιαγωγούς να παρέμβουν στις προβληματικές καταστάσεις που εντοπίζονται στο νηπιαγωγείο αλλά και να λειτουργήσουν προληπτικά όταν εντοπίζουν περιπτώσεις παιδιών για τα οποία υπάρχουν ενδείξεις ότι δυσκολεύονται σε σχέση με την κοινωνικοποίησή τους στην τάξη (Schneider, 1993). Εφαρμόζοντας αυτές τις τεχνικές σε συνδυασμό με την παρατήρηση, η/ο νηπιαγωγός παρακολουθεί την εξέλιξη των σχέσεων των παιδιών στην τάξη, είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις επιθυμίες των παιδιών, να δημιουργήσει κατάλληλα ομάδες συνεργασίας, να εντοπίσει τις πιθανές αιτίες που οδηγούν κάποια παιδιά σε απομόνωση, αναστολές, απωθήσεις, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, ώστε να σχεδιάσει κατάλληλες παρεμβάσεις με σκοπό να εξασφαλίσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που θα ωφελήσει την μάθηση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο τρόπος που λειτουργούν τα παιδιά στο πλαίσιο των σχέσεων με τους συνομηλικούς φιλτράρεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη σχέση που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης και του σχολείου γενικότερα.

#### *Σχέση παιδιού-νηπιαγωγού*

Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η σχέση με έναν σημαντικό ενήλικα εκτός οικογένειας, όπως είναι η/ο νηπιαγωγός, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση και είναι το κλειδί για την ομαλή προσαρμογή και την επιτυχημένη πορεία του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση που αναπτύσσει ένα παιδί με την/τον νηπιαγωγό του θέτει τις βάσεις και για τις μετέπειτα σχέσεις που διαμορφώνει στο σχολικό περιβάλλον, καθώς το πρότυπο της εγγύτητας ή της σύγκρουσης στη σχέση παιδιού-νηπιαγωγού παραμένει σταθερό και στο δημοτικό σχολείο, στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους δασκάλους (McNally & Slutsky, 2018).

Η είσοδος των μικρών παιδιών στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται συχνά από έντονα συναισθήματα αποχωρισμού από την οικογένειά τους με αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφάλεια και να είναι επιφυλακτικά απέναντι στα νέα πρόσωπα. Η αναζήτηση οικείων προσώπων και η δημιουργία στενής σχέσης κυρίως με την/τον νηπιαγωγό και τα παιδιά της τάξης είναι συνήθως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν την νέα αυτή κατάσταση. Οι σχέσεις οι οποίες επιχειρούν τα παιδιά να δημιουργήσουν με τους εκπαιδευτικούς μοιάζουν αρχικά με αυτές που έχουν αναπτύξει στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Ladd, & Kochenderfer, 1996) καθώς αποζητούν να νιώσουν ασφάλεια για να εξερευνήσουν το νέο, για αυτά, περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να αποτελεί για το παιδί ένα από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (Kesner, 2000), ακόμη και να υποκαταστήσει το ρόλο του γονέα, μέσα την τάξη (Pianta, 1999), ώστε να παρέχει την συναισθηματική υποστήριξη, φροντίδα και βοήθεια που χρειάζεται το παιδί για να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Howes, 1996). Η/Ο νηπιαγωγός αναπτύσσει ζεστή και υποστηρικτική σχέση με το κάθε παιδί και το σύνολο των παιδιών, επιδεικνύοντας διαθεσιμότητα, ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και φροντίζοντας να συντονίζει την επικοινωνία και την ανταπόκριση στα ερεθίσματα, λεκτικά και μη, όλων των παιδιών.



Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και την νηπιαγωγό δεν είναι πάντοτε μια εύκολη υπόθεση γιατί τα παιδιά μπορεί να επαναλαμβάνουν το μοντέλο της προσκόλλησης που ανέπτυξαν με τον κύριο φροντιστή (συνήθως τη μητέρα), και με τη νηπιαγωγό. Έτσι, η σχέση τους μπορεί να χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εγγύτητα, σύγκρουση ή εξάρτηση (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014· Gregoriadis & Tsigilis, 2008· Tsigilis et al., 2018a, 2018b). Οι πρώιμες αυτές σχέσεις των παιδιών με τις/τους νηπιαγωγούς συνιστούν όμως αμοιβαίες συναισθηματικές σχέσεις που εξαρτώνται κυρίως από τα συναισθήματα και λιγότερο από τις κοινωνικές δεξιότητες. Συνεπώς η ιδιαιτερότητα αυτή στη σχέση νηπιαγωγού και παιδιού ουσιαστικά μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης για την ποιότητα αυτής στις/στους νηπιαγωγούς (Pianta, 1999).

Επισημαίνεται ότι στη διαμόρφωση της **ποιότητας της σχέσης νηπιαγωγού και παιδιού** συμβάλλουν διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η αναλογία μαθητών-νηπιαγωγών, η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και ατομικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, ορισμένοι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού είναι: (α) η συμπεριφορά και η προσωπικότητα της/του νηπιαγωγού (Chung, 2000· Elicker & Fortner-Wood, 1995), (β) οι προσδοκίες της/του νηπιαγωγού, (γ) η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του παιδιού, (δ) το περιβάλλον της τάξης και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Πυργιωτάκης, 1999) και (ε) έμμεσα, οι αντιλήψεις των γονεών για την προσωπικότητα και το έργο της/του νηπιαγωγού στο πλαίσιο των ρόλων που θεωρούν ότι θα πρέπει να υιοθετεί στην τάξη. Η ποιότητα των σχέσεων νηπιαγωγών και παιδιών φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας για την προσαρμογή και την ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο και μπορεί να λειτουργήσει τόσο ενισχυτικά όσο και επιβαρυντικά για τα ίδια τα παιδιά (Birch & Ladd, 1996· Gregoriadis, Grammatikopoulos, Tsigilis & Verschuere, 2020). Σε ό,τι αφορά το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών και των δασκάλων και οι αλληλεπιδράσεις τους με τα μικρά παιδιά και γενικότερα οι προσδοκίες και οι στάσεις τους, έχουν συσχετισθεί με την προσαρμογή και την επιτυχία των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Pianta, 1994). Έρευνες ως προς την συμπεριφορά των νηπιαγωγών και τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά στην τάξη οδήγησαν στη διατύπωση τριών τύπων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να συνδέονται με τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχέσης που αναπτύσσουν με τα παιδιά (Γρηγοριάδης, 2005) (Πίνακας 47).

Πίνακας 47 Τύποι εκπαιδευτικών με βάση τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά (από Γρηγοριάδης, 2005)

Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός	Ο τύπος αυτός εκπαιδευτικού περιγράφει έναν αυταρχικό ηγέτη, ο οποίος παίρνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις χωρίς τη συνεισφορά των παιδιών, και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Σε πρακτικό επίπεδο κάνει ο ίδιος κατανομή εργασιών, αναθέτει ρόλους και δίνει αυστηρά καθορισμένες οδηγίες. Είναι αυτός που βάζει τους στόχους και προγραμματίζει τη λειτουργία της τάξης, αποφεύγει τη συναισθηματική σχέση με τα παιδιά και χρησιμοποιεί τεχνικές ατομικής επιβράβευσης και αρνητικής ενίσχυσης.
Ο δημοκρατικός-συνεργατικός εκπαιδευτικός	Διαμορφώνει και θέτει τους στόχους με βάση τα ενδιαφέροντα της ομάδας και σε συνεργασία με τα παιδιά. Οι αποφάσεις για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και για την οργάνωση της τάξης αποτελούν αντικείμενο

	<p>συζήτησης και διαπραγμάτευσης με τα παιδιά. Απώτερος σκοπός του είναι τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να νιώσουν ελεύθερα, χαρούμενα και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Η σχέση του με τα παιδιά χαρακτηρίζεται από εγγύτητα και συνεργασία. Αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο του συντονιστή παρέχοντας υποστήριξη, αλλά και καθοδήγηση όπου χρειαστεί, και κάνοντας προτάσεις στα παιδιά. Ενισχύει την ομαδική εργασία και αποφεύγει την ατομική επιβράβευση.</p>
<p><i>Ο αδιάφορος-ελευθεριάζων εκπαιδευτικός</i></p>	<p>Δεν ασχολείται επαρκώς με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και αποφεύγει τον καταμερισμό ευθυνών και ρόλων. Παραχωρεί την ευθύνη της λήψης αποφάσεων στα παιδιά και δεν αξιολογεί επαρκώς τις προσπάθειες τους.</p>

Συνεπώς οι διδακτικές επιλογές, η συμπεριφορά και η προσωπικότητα της/του νηπιαγωγού είναι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση μιας υποστηρικτικής και σταθερής σχέσης νηπιαγωγού και παιδιού. Η υιοθέτηση θετικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, όπως είναι για παράδειγμα η διαθεσιμότητα και η άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση της προσπάθειας των παιδιών καθώς και η επιβράβευση του αποτελέσματος που επιτυγχάνουν με έμφαση στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων απέναντι στη μάθηση, είναι κομβικής σημασίας στην εδραίωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον, η εφαρμογή και τήρηση κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης, η έκφραση θετικών συναισθημάτων προς τα παιδιά και η ήπια μεταχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, έχουν σαν αποτέλεσμα τη θετική ανταπόκριση των παιδιών τόσο σε επίπεδο σχέσης όσο και σε επίπεδο προσαρμογής και μάθησης στο νηπιαγωγείο (Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014).

Η ευαισθησία που δείχνουν οι νηπιαγωγοί ως προς την επικοινωνία και τη συναισθηματική επαφή τους με τα παιδιά, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η αποδοχή, η ισότιμη αντιμετώπιση, η διάθεση για συνεργασία και η φροντίδα, είναι τα ποιοτικά στοιχεία της συμπεριφοράς που θα διαμορφώσουν υψηλής ποιότητας σχέσεις ανάμεσα στη/στον νηπιαγωγό και τα παιδιά (Gregoriadis & Tsigilis, 2008 ). Επίσης ο τρόπος που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί να επικοινωνούν με τα παιδιά, όπως ο τόνος της φωνής, η μη λεκτική συμπεριφορά, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, η απρόβλεπτη ή η συνεπής αντιμετώπιση, μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντικός παράγοντας για την ποιότητα της σχέσης, ακόμη και από το ίδιο το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης. Ο χρόνος και η διαθεσιμότητα της/του νηπιαγωγού, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τον χαρακτήρα του κάθε παιδιού επίσης είναι καθοριστική παράμετρος για την διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Έτσι η συμπεριφορά των νηπιαγωγών διαφοροποιείται, κυρίως, ως προς τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά, τον τρόπο που αξιολογούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους, και τον τρόπο που επιλέγουν να επικοινωνούν στην τάξη με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ιδιαίτερα ως προς αυτό, θα πρέπει να δείξουν προσοχή ώστε κάποια παιδιά να μην νιώσουν παραμελημένα ή παραγκωνισμένα ή ότι κάποια παιδιά κερδίζουν την προσοχή της/του νηπιαγωγού με αρνητικές συμπεριφορές (π.χ. κάνοντας φασαρία ή υιοθετώντας επιθετική συμπεριφορά).

Επισημαίνεται ότι η συμπεριφορά των νηπιαγωγών επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από:

- Τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά (Μπίκος, 2004), οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν αμφίδρομα και να έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην πρόοδο και τις επιδόσεις τους.

- Τις προβλέψεις που κάνει η/ο νηπιαγωγός για το κάθε παιδί (Ματσαγγούρας, 1985).
- Τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν με τα παιδιά, συγκεκριμένα οι στενές-ζεστές σχέσεις που επιδιώκουν τα παιδιά ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά από τον/την νηπιαγωγό (Gregoriadis, Grammatikopoulos, Tsigilis & Verschueren, 2020).
- Τις πληροφορίες, εμπειρίες και εντυπώσεις που συλλέγουν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και με βάση αυτές διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τις δυνατότητες και τον χαρακτήρα των παιδιών.
- Τη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς είναι σύνηθες φαινόμενο οι νηπιαγωγοί να δείχνουν προτίμηση στα παιδιά που είναι περισσότερο υπεύθυνα, ακολουθούν τους κανόνες, έχουν διάθεση για συνεργασία κτλ.

Αντίστοιχα, διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας και συμπεριφοράς της/του νηπιαγωγού φαίνεται ότι λειτουργούν συνδυαστικά στη διαμόρφωση θετικής εικόνας από τα παιδιά και στην οικοδόμηση θετικού συναισθηματικού κλίματος στις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Γρηγοριάδης, 2008) (Πίνακας 48).

*Πίνακας 48 Χαρακτηριστικά στοιχεία της συμπεριφοράς της νηπιαγωγού που σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών λειτουργούν θετικά στην ανάπτυξη στενής σχέσης με τη νηπιαγωγό (Γρηγοριάδης, 2008)*

<i>υποστήριξη</i>	Η <b>υποστήριξη, βοήθεια και η παρηγοριά</b> που προσφέρει στα παιδιά όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (π.χ. με βοήθά όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι, με αγκαλιάζει και με χαϊδεύει όταν βάζω τα κλάματα, κτλ.), δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο της νηπιαγωγού.
<i>δίκαιη μεταχείριση</i>	Τα παιδιά φαίνεται ότι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός τους κανόνες της τάξης και την εφαρμογή τους, ώστε να διασφαλίζεται ισότιμη μεταχείριση για όλα τα παιδιά (π.χ. παίζουμε όλα τα παιδιά). Καθώς τα παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετικούς αξιακούς κώδικες και κριτήρια στον τρόπο που αξιολογούν το δίκαιο και το άδικο, είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να δίνουν το περιθώριο και τις ευκαιρίες στα παιδιά να διατυπώνουν τις ιδέες τους για τα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης (Tsioumis & Penderi, 2009).
<i>ανταπόκριση-ζεστασιά</i>	Ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος που η/ο νηπιαγωγός εκφράζει λεκτικά και μη λεκτικά τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις της στην τάξη αλλά και η ανταπόκριση στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, δημιουργώντας ένα βαθύ συναισθηματικό δέσιμο με τα παιδιά.
<i>θετική ενίσχυση-απουσία ποινών</i>	Ενώ η θετική ενίσχυση και επιβράβευση από την/τον νηπιαγωγό δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη, η έλλειψη αυταρχικότητας και η μη χρήση ποινών φαίνεται να επιδρά καταλυτικά στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση.

μαθησιακή πρόκληση-ευχαρίστηση	Τα παιδιά χρειάζονται να περνούν ευχάριστα το χρόνο τους αλλά αυτό να συνοδεύεται από την απαραίτητη γνωστική πρόκληση ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και να αποκτούν εσωτερικό κίνητρο για τη μάθηση. Το στοιχείο της έκπληξης, το καινούργιο, το διαφορετικό στις δραστηριότητες που οργανώνει η/ο νηπιαγωγός αποτελεί για τα παιδιά ένδειξη του δικού της ενδιαφέροντος για αυτά και βοηθά στο να νιώθουν ζεστασιά και ικανοποίηση στο νηπιαγωγείο.
εξωτερικά χαρακτηριστικά και συμμετοχή	Τα παιδιά αντιμετωπίζουν ως πρότυπο την/τον νηπιαγωγό και δίνουν σημασία σε λεπτομέρειες της εξωτερικής εμφάνισης αλλά και της συμμετοχής της/του νηπιαγωγού στις δράσεις τους. Όταν η/ο νηπιαγωγός είναι περιποιημένη/ος και δείχνει με τη συμπεριφορά της/του ότι είναι «εκεί» για τα παιδιά, δίνει το μήνυμα ότι αποδίδει αξία στα ίδια και τα γεμίζει χαρά και ικανοποίηση.

Η υποστήριξη και συναισθηματική ανταπόκριση που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά, φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά στην εμπλοκή τους στις μαθησιακές καταστάσεις στην τάξη, στη συγκέντρωση στις δραστηριότητες και στην επιμονή να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει (Aydoğar, Farran & Sağsöz, 2015· Pakarinen et al. 2011). Η συνεργασία και ο συντονισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και η συνέχεια και συνέπεια στα μηνύματα που λαμβάνουν τα παιδιά αναφορικά με το συναισθηματικό κλίμα που αναπτύσσεται στο νηπιαγωγείο, δημιουργούν μια αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας που ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και προάγει στην ποιότητα των σχέσεων στο νηπιαγωγείο.

#### A4.3.3.3 Σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δίκτυα πρακτικής

Για την ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος στο νηπιαγωγείο δεν λαμβάνεται υπόψη μόνο η ποιότητα της σχέσης παιδιού-νηπιαγωγού, καθώς η σχέση αυτή διαμορφώνεται μέσα από το φίλτρο της συνολικής συναισθηματικής ατμόσφαιρας στο νηπιαγωγείο, η οποία έχει ως ομπρέλα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών και ιδιαίτερα της/του προϊσταμένης/νου ή διευθύντριας/ή της σχολικής μονάδας, σε ότι αφορά την υποστήριξη των επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων, στην τάξη, στο σχολείο αλλά και μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων.

Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών εδραϊώνει τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά. Η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών, προϋποθέτει μια ανοικτή αντίληψη της μάθησης, επενδύει στην αμοιβαιότητα και στην ενεργό δράση για την επίτευξη κοινού στόχου και αποτελεί τη βάση για την επαγγελματική μάθηση. Η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα καθώς (European Commission, 2018): (α) οι καινοτομίες αναδύονται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα όταν περισσότερα άτομα εμπλέκονται στον έλεγχο και την αναθεώρηση καινούριων πρακτικών και (β) η διαμόρφωση κοινών στόχων και η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων βοηθούν στη συνεχή βελτίωση και στην προσαρμογή σε νέες και σύνθετες καταστάσεις.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να εργάζονται κυρίως ατομικά (Hargreaves, 1993) στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν ή να βελτιώσουν τα ατομικά τους προσόντα αναζητούν συνεργασίες και



επαφές με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία (Ardichvili et al., 2003· Bourhis et al., 2005· Buczynski & Hansen, 2010· Huberman, 2001· Strehle et al., 2001). Η δημιουργία δικτύων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες μπορεί να προωθήσει ουσιαστικά την μάθηση στη σχολική κοινότητα για όλους τους εμπλεκόμενους. Η ανάπτυξη του διαδικτύου και οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες έδωσε ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για νέες συνεργασίες και δυνατότητα να δημιουργήσουν επαφές με συναδέλφους και ειδικούς έξω από τα σχολεία τους (Hadar & Brody, 2010· Herrington et al., 2006). Αυτά τα δίκτυα συνεργασίας των εκπαιδευτικών προκύπτουν συνήθως μέσα από τις άτυπες επαφές και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικά ή και στα ίδια σχολεία ή έχουν πιο τυπική μορφή κυρίως μέσα από προγράμματα όπου τα σχολεία συνεργάζονται μεταξύ τους επιλέγοντας συγκεκριμένα θέματα και αναπτύσσοντας δεσμούς με σχολικές μονάδες στην Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό (π.χ. eTwinning).

Η δημιουργία δικτύων μεταξύ των νηπιαγωγών κυρίως στην υποστήριξη πηγάζει και από την ανάγκη ανάπτυξης ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν κοινές εμπειρίες (Buczynski & Hansen, 2010· Hadar & Brody, 2010) και, να αναστοχαστούν σχετικά με την αναζήτηση και την εφαρμογή καλών πρακτικών στη διδασκαλία και την μάθηση (Greeneheim & Lundman, 2004· Shulman, 1987· So & Kim, 2013· Tschannen-Moral et al., 1998). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνεργασία είναι εφικτή η διάχυση των καινοτομιών και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τη δια βίου μάθηση για με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του νηπιαγωγείου και την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί μαθαίνουν και υποστηρίζουν το έργο τους μέσα από αυτές τις ανταλλαγές, το ένα νηπιαγωγείο μπορεί να μάθει και να υποστηριχθεί από το άλλο, αναπτύσσοντας κοινές στρατηγικές και συμμαχίες και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες στο πλαίσιο των από κοινού αποφάσεων και δράσεων. Η συνεργασία αυτή μπορεί να εδραιώσει μια θετική **επαγγελματική κουλτούρα** μέσα στο νηπιαγωγείο αλλά και μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Ο σχηματισμός δικτύων μεταξύ των νηπιαγωγών και των νηπιαγωγείων δεν αποτελεί αυτόματα κλειδί για την επιτυχία τους. Η λειτουργία και η αλληλεπίδρασή τους επηρεάζονται τόσο από εσωτερικά χαρακτηριστικά και κανόνες (π.χ. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των νηπιαγωγείων ή οι κανόνες και η συχνότητα επικοινωνίας) όσο και από εξωτερικά χαρακτηριστικά και παράγοντες (π.χ. η διαθεσιμότητα των επίσημων φορέων για επικοινωνία και υποστήριξη των δικτύων αυτών). Βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων δικτύων πρακτικής αποτελούν: (α) η δέσμευση στις βασικές επιδιώξεις και ιδέες του δικτύου, (β) η διαμόρφωση και η επιδίωξη ενός κοινού σκοπού, (γ) η ανταλλαγή κοινών εμπειριών και το μοίρασμα ιδεών και γνώσεων, (δ) η ψυχολογική υποστήριξη, (ε) η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχή όλων των μελών στις δράσεις του δικτύου (Πίνακας 49). Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού για τη συνεργασία εργασιακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα που προωθεί η/ο προϊσταμένη/ος ή διευθύντρια/ντής της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική προϋπόθεση ώστε να εδραιωθεί ένα θετικό κλίμα. Ιδιαίτερα διευκολυντικό στοιχείο για τη λειτουργία και τη «βιωσιμότητα» μιας κοινότητας πρακτικής είναι η συνεργασία γύρω από ένα **κοινό θέμα ενδιαφέροντος**, για παράδειγμα όταν κάποια νηπιαγωγεία συνεργάζονται σε ένα κοινό σχέδιο εργασίας ή όταν έχουν θέσει ένα κοινό στόχο (π.χ. την βελτίωση της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών). Επιπλέον, σημαντικό είναι να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα προκύπτουν, ώστε να μην θεωρηθούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας λιγότερο σημαντικά από το αναμενόμενο (για παράδειγμα, όταν τα προβλήματα στις σχέσεις κάποιων νηπιαγωγών ξεπερνούν τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας όπως σε ένα σχέδιο εργασίας που έχουν από κοινού αναλάβει),

με συνέπεια να οδηγήσουν σε «συλλογική αδράνεια» (Huxman & Vangen, 2000). Σημαντικά προβλήματα σε ένα δίκτυο πρακτικής είναι οι αντιφάσεις στη διαπραγμάτευση των κοινών στόχων, η διαχείριση της ισορροπίας και των συγκρούσεων μεταξύ των μελών, οι διαχείριση των υποχρεώσεων που προκύπτουν από τη συμμετοχή στο δίκτυο και τέλος ασάφειες στους στόχους και στους κανόνες επικοινωνίας, ή η πολυπλοκότητα που δημιουργείται από τις διαφορετικές ταυτότητες των συμμετεχόντων (Huxman & Vangen, 2000).

*Πίνακας 49 Βασικά χαρακτηριστικά της θετικής συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών που χαρακτηρίζουν τα επιτυχημένα δίκτυα πρακτικής*

Κοινός σκοπός	Η συνεργασία των νηπιαγωγών στην τάξη, στο σχολείο και μεταξύ των σχολείων εκκινεί από τον βασικό σκοπό του νηπιαγωγείου που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη, η ευημερία και η προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των παιδιών.
Υποστήριξη-αποδοχή	Οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν θετική σχέση μεταξύ τους, που βασίζεται στην αποδοχή, την υποστήριξη και την αμοιβαιότητα. Παρέχουν αλληλοβοήθεια και στήριξη στις δυσκολίες, ενθάρρυνση και επιβράβευση στις επιτυχίες.
Ισοτιμία	Οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζονται όλοι ως ισότιμοι συνεργάτες και συνάδελφοι που συνεργάζονται με στόχο την προαγωγή της μάθησης για τους ίδιους και για τα παιδιά μέσα από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Ενισχύονται ώστε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τα ταλέντα τους, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και επιδιώκοντας την επίτευξη των συλλογικών στόχων.
Διαχείριση προβλημάτων-αναστοχασμός	Οι αντιφάσεις (αντίφαση μεταξύ των αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού και των στόχων του δικτύου) και οι διαφωνίες είναι μια φυσιολογική συνθήκη. Η διαχείριση των προβλημάτων συνεργασίας παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και ανταλλαγής ιδεών επεξεργάζονται τις βασικές παραμέτρους που αφορούν το ρόλο και το εκπαιδευτικό τους έργο αποκτώντας μια κοινή αντίληψη και συλλογική επαγγελματική ταυτότητα.
Ευελιξία	Τα δίκτυα πρακτικής των νηπιαγωγών είναι ευέλικτα και προσαρμόζονται στις εξελισσόμενες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των μελών τους.
Επικοινωνία-πληροφόρηση	Οι νηπιαγωγοί επικοινωνούν τακτικά, ανταλλάσσουν ιδέες, πληροφορίες και συζητούν για τις πρακτικές που εφαρμόζουν, σε άτυπες και τυπικές συναντήσεις.

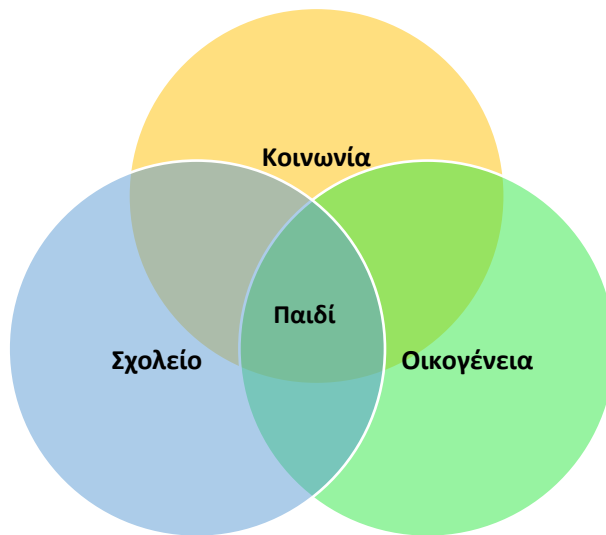
Η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών, είτε στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είτε/και σε δίκτυα πρακτικής μεταξύ σχολείων, δημιουργεί ένα πλέγμα ασφάλειας στις/στους νηπιαγωγούς και ανατρέπει το αίσθημα της απομόνωσης που συχνά νιώθουν, ενώ βοηθά στην αλλαγή της κουλτούρας της τάξης και του σχολείου. Η συμμετοχή σε ένα δίκτυο πρακτικής ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των νηπιαγωγών αφού μπορούν να αξιολογήσουν το έργο τους και να αναστοχαστούν για τις γνώσεις τους, την επαγγελματική τους εμπειρία, τις πρακτικές, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους (Χατζηπαναγιώτου,

2006). Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών νηπιαγωγείων είναι κρίσιμη, διότι μεμονωμένα ένας εκπαιδευτικός ή μια σχολική μονάδα δεν είναι δυνατόν να κατανοήσει όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε όλες τις δυσκολίες και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών. Όταν υπάρχουν θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίες ενισχύονται με τη συμμετοχή τους σε δίκτυα πρακτικής, παρατηρείται θετικότερη ανταπόκριση, ευαισθησία και ζεστασιά απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ ενισχύεται η ικανότητά τους να προσεγγίσουν μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ και ανάγκες καθώς βελτιώνουν συνεχώς το ρεπερτόριο των μεθόδων και των πρακτικών τους (McGinty, Justice & Rimm-Kaufman, 2008).

#### A4.3.3.4 Σχέση νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας

##### *Η έννοια της συνεργασίας των πλαισίων*

Το σχολείο η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο προσδιορίζουμε με τον όρο κοινότητα, είναι τα τρία κυρίαρχα πλαίσια που λειτουργούν αυτόνομα αλλά και συμπληρωματικά στην εξέλιξη του παιδιού, διαμορφώνοντας το πλαίσιο αλλά και καθορίζοντας την πορεία της. Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα είναι σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα για τα παιδιά τα οποία ξεκινούν το νηπιαγωγείο με αυξημένες ανάγκες, για παράδειγμα εξαιτίας ιδιαιτεροτήτων που μπορεί να αφορούν το δυναμικό του παιδιού (π.χ. χαρισματικά παιδιά), το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, τις πολιτισμικές καταβολές, τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή άλλες δυσκολίες, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες και άλλους φορείς στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. κοινοτικοί φορείς, εκπαιδευτικοί φορείς, επαγγελματίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, κτλ.), μπορεί να διευκολύνει το έργο των νηπιαγωγών και να ενισχύσει τη δυναμική όλων των μικροσυστημάτων που συμμετέχει το παιδί (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού: Το νηπιαγωγείο ως σύστημα και ζητήματα ποιότητας), ώστε να υποστηριχθεί η ομαλή προσαρμογή, ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία του (Friesen et al., 2020· Lo & Xu, 2019). Η Epstein προτείνει το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» για να τονίσει αυτήν ακριβώς τη σημασία της εγγύτητας και της συμπληρωματικότητας των τριών πλαισίων για την ευημερία του παιδιού. Το παιδί τοποθετείται στο κέντρο, ακριβώς στο σημείο της μεταξύ τους σύγκλισης (Σχήμα 22). Η τοποθέτηση αυτή δεν είναι μόνο σχηματική, καθώς αντανακλά τη βασική παραδοχή της βιο-οικοσυστημικής θεώρησης σύμφωνα με την οποία το παιδί έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευσή του. Παράλληλα, επισημαίνει τη δύναμη της απόκλισης όχι μόνο στο επίπεδο της διαφορετικής λειτουργίας και του ρόλου των πλαισίων, σε σχέση με την εξέλιξη του παιδιού, αλλά κυρίως σε ότι αφορά το επίπεδο των επιλογών και των στρατηγικών που εφαρμόζονται στο καθένα. Ειδικότερα, το σχολείο αναγνωρίζεται ως ρυθμιστής αυτής της αλληλεπίδρασης, καθώς έχει βασικό ρόλο για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα καθορίσουν ποια από τις δύο δυνάμεις (σύγκλιση-απόκλιση) τελικά θα κυριαρχήσει και θα εδραιωθεί στο σύστημα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά απλά ως μαθητές, αντιμετωπίζουν το ρόλο της οικογένειας με διακριτό τρόπο σε σχέση με το ρόλο του σχολείου. Εάν όμως αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παιδιά, τότε αντιμετωπίζουν την οικογένεια και την κοινότητα ως εταίρους στην εκπαίδευση των παιδιών» (Epstein, 2010).



Σχήμα 22 Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein

#### Δυσκολίες-προκλήσεις συνεργασίας

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι όλα τα πλαίσια είναι συνυπεύθυνα για την εδραίωση της μεταξύ τους σύγκλισης, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Η ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης ιδιαίτερα με τις οικογένειες δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Το διαφορετικό υπόβαθρο των οικογενειών, οι διαφορετικές αντιλήψεις και ανάγκες για την εκπαίδευση των παιδιών, τα κοινωνικά προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο σε συνδυασμό με τις αυξημένες υποχρεώσεις και τους πολλαπλούς ρόλους των νηπιαγωγών είναι μεταξύ των δυσκολιών που δυσχεραίνουν την προσπάθεια σύγκλισης (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Αν και οι εκπαιδευτικοί λόγω θέσης και επαγγελματικής εξειδίκευσης έχουν τον βασικό ρόλο στην προαγωγή συνεργατικού κλίματος με τις οικογένειες, η αμοιβαιότητα και η ενίσχυση της πρωτοβουλίας των γονιών αποτελεί βασική επιδίωξη. Επιπλέον, η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα είναι πολύ σημαντική για να επαφίεται στις προθέσεις και τη διάθεση της/του κάθε νηπιαγωγού και του κάθε γονέα (Πεντέρη & Πετρογιάννης, υπό έκδοση). Αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για το κάθε νηπιαγωγείο, το οποίο θα πρέπει στον προγραμματισμό του να συμπεριλάβει σχετικές πρακτικές και δράσεις στα πλαίσια του κοινού οράματος και των αρχών του Προγράμματος Σπουδών. Ο προγραμματισμός λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα συνεργασίας που αναπτύσσεται γενικότερα στο σχολείο και λειτουργεί διαμορφωτικά, καθώς οι νηπιαγωγοί συγκεντρώνουν «τεκμήρια» για την αξιολόγηση της συνεργασίας και της σχέσης με τους γονείς αλλά και την «ανοικτότητα» του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η προοπτική βρίσκεται σε συστοιχία με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό του νηπιαγωγείου, ο οποίος δίνει έμφαση στη μετατόπιση από την ευκαιριακή και μεμονωμένη αλληλεπίδραση νηπιαγωγών και γονέων-κηδεμόνων και την γραφειοκρατικού τύπου επικοινωνία (π.χ. τυπικές ενημερωτικές συναντήσεις) ή την επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων, στη συγκρότηση ισχυρών συνεργατικών δικτύων που



παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο και λειτουργούν προληπτικά σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα στο σχολείο και την οικογένεια (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006· Putnam, 2002) (Πίνακας 50).

Πίνακας 50 κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του Νηπιαγωγείου

Δυσκολίες	Προληπτικές Παρεμβάσεις (Προσαρμογή από Μυλωνάκου 2015)
Ευκαιριακή Επικοινωνία Μεμονωμένων Συστημάτων (Μικροσυστημάτων) Νηπιαγωγείου – Οικογένειας – Κοινότητας	Δημιουργία Δικτύου των Συστημάτων που αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται με σκοπό τη μάθηση των παιδιών.
Εμπλοκή γονέων που έχουν αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών	Ενίσχυση της συμμετοχή της ευρύτερης οικογένειας στις δράσεις του νηπιαγωγείου για την ανάπτυξη συνεργασίας με περισσότερα μέλη από την κάθε οικογένεια με σκοπό τη δημιουργία σχολικής κοινότητας
Ευκαιριακή επικοινωνία μόνο με εκείνους τους γονείς που δείχνουν διαθεσιμότητα και δεκτικότητα.	Αντιμετώπιση των εμποδίων και των δυσκολιών, για τις οικογένειες που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην επικοινωνία με το νηπιαγωγείο
Καταγραφή προβλημάτων που προέκυψαν από την ελλιπή γνώση των οικογενειών, σχετικά με τις διαδικασίες και τους τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους.	Επίλυση των προβλημάτων με επιμορφωτικές συναντήσεις, ώστε οι γονείς να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές τους, διευρύνοντας και αξιοποιώντας και τις ενδοοικογενειακές δυνατότητες και δυναμικές
Μαθητές και γονείς που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ή δεν έχουν πρόσβαση στην επικοινωνία με το σχολείο και ίσες ευκαιρίες για την υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι λόγω συγκεκριμένων συνθηκών	Ενίσχυση των σχέσεων και παροχή υποστήριξης από το νηπιαγωγείο και από τις άλλες οικογένειες ώστε να δημιουργηθεί μηχανισμός κοινωνικής υποστήριξης για τα όλα τα παιδιά. Στόχος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε όλα τα πλαίσια που συμμετέχουν.
Σχολικές δραστηριότητες ή δράσεις που δίνουν έμφαση στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων παιδιών και οικογενειών	Σχεδίαση συνεργατικών δράσεων και προγραμμάτων, που στοχεύουν στην υποστήριξη (με την αξιοποίηση των πόρων και της κοινότητας) των αναγκών κάθε παιδιού και στην ενίσχυση όλων των οικογενειών, με ιδιαίτερη φροντίδα σε εκείνες που =διαθέτουν περιορισμένες δυνατότητες και πρόνομια.
Δημιουργία συγκρούσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ευθυνών σε ζητήματα που αφορούν τα παιδιά και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου	Ενίσχυση του θετικού κλίματος και της εμπιστοσύνης για την θέσπιση συνεργατικής στρατηγικής ώστε να γίνεται ανάληψη προσωπικής και συλλογικής υπευθυνότητας (από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα) και να προτείνονται λύσεις με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή συνθηκών και καταστάσεων.

Γραμμική πληροφόρηση και επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγείου-οικογένειας και μονόπλευρη λήψη αποφάσεων για τη μάθηση των παιδιών και την οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου	Συνδιαμόρφωση των στόχων της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών (χωρίς να γίνεται σύγκριση ρόλων), μέσα από την επικοινωνία και την συνεργασία σχολείου οικογένειας και κοινότητας
Ευκαιριακή επικοινωνία με την κοινότητα.	Δημιουργία στρατηγικών συνεργασιών για την αποτελεσματική ενεργοποίηση μελών και φορέων της κοινότητας προς όφελος της μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών αλλά και όλου του δικτύου που συμμετέχει σε αυτήν.
Αντιμετώπιση των εκδηλώσεων αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών ως μεμονωμένα περιστατικά	Εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών σε συνεργασία με τις οικογένειες, με ειδικούς και φορείς
Έμφαση στη σχολική γνώση και στα προγράμματα που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών	Δημιουργία προγραμμάτων συνεκπαίδευσης- συνεργατικής μάθησης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, των μελών της οικογένειας και την κοινότητα, υποστηρίζοντας και τη διά βίου μάθηση

**Οφέλη της συνεργασίας** Η αμοιβαιότητα, η αλληλεξάρτηση, η ισοτιμία και ο σεβασμός αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής σχέσης που επιδιώκεται και αναμένεται να αναπτυχθεί προς όφελος πάντα των παιδιών, του σχολείου, των οικογενειών και της ίδιας της κοινωνίας (Πίνακας 51). Ειδικότερα τα οφέλη που αφορούν στους μαθητές εστιάζουν κυρίως στην απόκτηση θετικής στάσης για το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες του σχολείου και στις δράσεις που απαιτούν ενασχόληση στο σπίτι, την αύξηση των κινήτρων για μάθηση, και τη βελτίωση των κοινωνικό- συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Όσον αφορά στους γονείς, η εμπλοκή τους φαίνεται ότι λειτουργεί θετικά ως προς την άσκηση του ρόλου τους, στη σχέση τους με τα παιδιά τους γενικότερα και στην υποστήριξη τους κατά την ενασχόληση τους με τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου στο σπίτι, ειδικότερα. Παράλληλα, βελτιώνει τη συνεργασία τους με το νηπιαγωγείο και ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία αυτή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών, και βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Πίνακας 51 Ενδεικτικά οφέλη από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας (π.χ. Fantuzzo et al., 2000· LaRocque, Kleiman & Darling, 2011)

Για το παιδί	<p>A) στην οικογένεια: κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, υποστηρικτικές πρακτικές από τους γονείς, θετικό συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια,</p> <p>B) στο νηπιαγωγείο: ικανοποίηση ενδιαφερόντων και αναγκών του παιδιού, συνειδητοποίηση της μοναδικότητας και των δυνατοτήτων του, ενίσχυση κινήτρου για τη μάθηση, αίσθημα ασφάλειας, ενεργός συμμετοχή, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, γνωστικά οφέλη</p> <p>Γ) στην κοινότητα: επωφελείται από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η κοινότητα, ικανοποίηση ενδιαφερόντων, εποικοδομητική απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο</p>
--------------	---

Για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> <li>- καλύτερη λειτουργία του σχολείου καθώς οι γονείς σέβονται τους κανόνες και συνεισφέρουν στην βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος,</li> <li>- εισαγωγή καινοτομιών</li> <li>- αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στα μάτια των γονιών</li> <li>- κατανόηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών</li> <li>- ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ικανοποίηση από το επάγγελμα</li> </ul>
Για την οικογένεια και τους γονείς/κηδεμόνες	<ul style="list-style-type: none"> <li>- γνώση και κατανόηση του προγράμματος και των στόχων του νηπιαγωγείου</li> <li>- κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες για την πρόδοό τους</li> <li>- παρατήρηση της προόδου του παιδιού, εποπτεία και διαχείριση των ορίων</li> <li>- ενίσχυση της ποσότητας και ποιότητας των γονικών πρακτικών</li> <li>- διεύρυνση των κοινωνικών δικτύων</li> <li>- ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στο γονικό ρόλο</li> </ul>
Για την κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>- κοινωνική δεσμοί και συνοχή</li> <li>- κοινωνική ευημερία και αειφορία</li> </ul>

Καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι στην επίσημη εκπαίδευση, η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών έχει μια επιπλέον, πολύ σημαντική διάσταση. Εισάγοντας τους γονείς-κηδεμόνες στο νέο τους ρόλο σε σχέση με την αναδυόμενη ταυτότητα του παιδιού ως μαθητή-μαθήτριας, η συνεργασία αυτή θέτει το πλαίσιο για τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού, η οποία στη βιβλιογραφία προσδιορίζεται με τον όρο **γονική εμπλοκή**, και την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον. Το νηπιαγωγείο με τις πρακτικές που υιοθετεί δημιουργεί πρότυπα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, διαμορφώνει προσδοκίες και αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο πλαισίων αλλά και διευκολύνει την ανάπτυξη πρακτικών στο σπίτι που προάγουν τη μάθηση και δημιουργούν συνέχεια στις «εμπειρίες» του παιδιού ώστε να ενισχυθούν τα θετικά αποτελέσματα σε όλα τα πλαίσια που συμμετέχει (Jeunes, 2014). Είναι μοναδική ευκαιρία για το νηπιαγωγείο να εδραιώσει τη σύγκλιση με το πλαίσιο της οικογένειας, να διαμορφώσει ένα πλέγμα θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων και να προάγει πρακτικές εμπλοκής των γονέων-κηδεμόνων που ενδυναμώνουν το παιδί και προάγουν τη μαθησιακή εμπειρία.

#### *Συνεργατικές πρακτικές νηπιαγωγείου*

Σε ό,τι αφορά τις οικογένειες των μαθητών-μαθητριών, η συνεργασία αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από πρακτικές που ενισχύουν την επαφή εκπαιδευτικών και γονέων, προάγουν την αμοιβαία επικοινωνία, και καθιστούν τους γονείς εταίρους στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεργασία στοχεύει στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και στην εδραίωση ενός θετικού κλίματος αλληλεπίδρασης, το οποίο χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, κατανόηση, σεβασμό, αποδοχή και δέσμευση απέναντι στον κοινό στόχο (Petrogiannis & Penderi, 2014). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθύντριες-ντές επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς και αντιλαμβάνονται τα δυνητικά οφέλη της, αλλά συχνά δεν γνωρίζουν το πως να προάγουν αυτήν τη συνεργασία (Epstein, 2010). Με στόχο να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να αναπτύξουν με συστηματικό τρόπο στρατηγικές και

πρακτικές που εδραιώνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και προάγουν τη γονική εμπλοκή, η Epstein (2011) πρότεινε 6 τύπους εμπλοκής οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν στο νηπιαγωγείο για να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο συνεργασίας (Πίνακας 52). Η τυπολογία της Epstein παρέχει πληροφορίες για τις πρακτικές ή τις στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα το σχολείο για να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων (Fan & Chen, 2001· Kohl, Lengua & McMahon, 2000) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός στον σχεδιασμό προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Στη βάση αυτή, στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου προτείνονται αντίστοιχα έξι (6) προσανατολισμοί για την ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας με τις οικογένειες και την κοινότητα. Ειδικότερα οι νηπιαγωγοί μπορούν ναί:

- α. **ενισχύουν τους γονείς στο ρόλο τους** να υποστηρίζουν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και αναπτύσσουν κατανόηση για τις οικογένειες των μαθητών τους,
- β. εδραιώνουν ρουτίνες και δημιουργούν ευκαιρίες για **τακτική και αμοιβαία επικοινωνία** με τις οικογένειες των μαθητών, τόσο ατομικά όσο και ως σύνολο,
- γ. κινητοποιούν και ενθαρρύνουν τους γονείς για **εθελοντική συμμετοχή σε δράσεις του σχολείου** αλλά και για την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων των μαθητών,
- δ. προτείνουν στους γονείς ιδέες και δραστηριότητες με στόχο **να ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι**, προάγοντας της συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών,
- ε. ενισχύουν τους γονείς να διατυπώσουν ιδέες και απόψεις αναφορικά με διάφορα ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών και να **συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσα από συλλογικά όργανα**,
- στ. **αξιοποιούν πόρους της ευρύτερης κοινότητας** και σε συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών προάγουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος του σχολείου, των πρακτικών που εφαρμόζουν οι οικογένειες και την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών.

Πίνακας 52 Παραδείγματα-προτάσεις εφαρμογής συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας με βάση την τυπολογία της Epstein

Τύποι γονικής εμπλοκής	Περιγραφή – Παραδείγματα (Προσαρμογή από Πεντέρη, 2012)
1ος τύπος γονικής εμπλοκής: Βασικές υποχρεώσεις της οικογένειας	<p><i>Αφορά στο ρόλο του σχολείου να ενισχύσει τους γονείς να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν ένα κατάλληλο και υγιές περιβάλλον για τα παιδιά τους, κυρίως παρέχοντας τους κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να ενισχύσουν την μάθηση και την ανάπτυξη τους.</i></p> <p>Το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στους γονείς δίνοντας τους πρόσβαση στην επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση σχετικά με τις εξελίξεις που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, δείχνοντας φυσικά τον απαραίτητο σεβασμό στο προφίλ της κάθε οικογένειας. Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να οργανώσει την ιστοσελίδα του σχολείου με πληροφορίες και αναφορές χρήσιμες για τους γονείς, μπορεί συμπληρωματικά να διοργανώνει συναντήσεις με ειδικούς ή να δημιουργήσει σχολές γονέων οι οποίες θα δρουν πολλαπλασιαστικά όσο περνούν τα χρόνια. Το νηπιαγωγείο μπορεί να οργανώσει επίσης μια δανειστική βιβλιοθήκη για τους γονείς με άρθρα, βιβλία ή/και ψηφιακό υλικό που αναφέρεται στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.</p>



	<p>Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενημέρωση των οικογενειών για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τη φιλοσοφία, τις βασικές επιδιώξεις και τις προτεραιότητες που θέτει σε σχέση πάντα με το σκοπό και την αποστολή του.</p>
<p>2ος τύπος γονικής εμπλοκής: Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου</p>	<p><i>Αφορά στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του νηπιαγωγείου να θεσπίσει κατάλληλα πρωτόκολλα επικοινωνίας με τους γονείς.</i></p> <p>Η/Ο νηπιαγωγός σχεδιάζει διαφορετικά πρωτόκολλα επικοινωνίας με τους γονείς προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε οικογένειας. Για την επικοινωνία με τους γονείς η/ο νηπιαγωγός μπορεί να αξιοποιεί τακτικές ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις, να είναι διαθέσιμη συγκεκριμένες ώρες ώστε οι γονείς να μπορούν να επικοινωνούν με το σχολείο και να χρησιμοποιεί σύγχρονα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία (όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή οι ομάδες συζήτησης ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν οι γονείς και μεταξύ τους). Οι γονείς πρέπει να αισθάνονται ενήμεροι για τα προγράμματα και τις δράσεις του νηπιαγωγείου αλλά και την πρόοδο των παιδιών τους(βλέπε παρακάτω παράδειγμα πρωτοκόλλου 1<sup>ης</sup> συνάντησης). Επιπλέον, η επικοινωνία αυτή είναι σημαντικό να αναδεικνύει την πρόοδο του παιδιού και να μη λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο συζήτησης προβλημάτων. Η πρόοδος αυτή αναδεικνύεται μέσα από δείγματα της πορείας του παιδιού, αξιοποιώντας τον Ατομικό Φάκελο Προόδου του παιδιού (Portfolio).</p>
<p>3ος τύπος γονικής εμπλοκής: Εμπλοκή στο σχολείο</p>	<p><i>Αφορά στον ενισχυτικό ρόλο του γονέα και της οικογένειας στη λειτουργία του νηπιαγωγείου καθώς και σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.</i></p> <p>Για την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί θετικό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας από το νηπιαγωγείο με σκοπό να υπάρχει ουσιαστικό ενδιαφέρον από την οικογένεια να συμμετέχει στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου με αποτελεσματικό τρόπο. Το θετικό κλίμα είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί σταδιακά με πρωτοβουλίες που ξεκινούν από το σχολείο, για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Η εμπιστοσύνη και από τις δυο πλευρές καθώς και η διάθεση και ετοιμότητα για συνεργασία και επικοινωνία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που θα ενισχύσουν αυτό τον τύπο της γονικής εμπλοκής. Με τακτικές συναντήσεις και συνεχή ενημέρωση οι γονείς ενημερώνονται έγκαιρα για τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο, αλλά και για τον τρόπο που μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές ενισχύοντας το έργο της/του νηπιαγωγού. Η αξιοποίηση των γνώσεων και της εξειδίκευσης που μπορεί να έχουν οι γονείς μπορεί να βοηθήσει τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων (π.χ. να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, να φτιάξουν έναν χαρταετό ή μια συνταγή, να αφηγηθούν ιστορίες ή να τραγουδήσουν τραγούδια του τόπου τους). Ακόμη η συνεισφορά τους για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων όπως η συνοδεία σε μια κοντινή επίσκεψη σε ένα εργαστήριο ζαχαροπλαστικής ή για την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συμμετοχή των γονέων και άλλων ατόμων της οικογένειας (π.χ. παππούδες) στο νηπιαγωγείο έχει πέρα από γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη. Τα παιδιά νιώθουν περήφανα για τη συμμετοχή του γονέα ή άλλου ατόμου από την οικογένεια στο σχολείο και παίρνουν το μήνυμα ότι το νηπιαγωγείο και η εκπαίδευση γενικότερα είναι σημαντική για αυτούς. Επιπλέον, νιώθουν ασφάλεια από την καλή σχέση της οικογένειας με την/τον νηπιαγωγό.</p>

<p>4ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Εμπλοκή σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι</i></p>	<p>Η εμπλοκή των γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι απαιτεί ενημέρωση των γονέων για την σημασία τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και πολύ καλή οργάνωση από τις/τους. Είναι αρκετά απαιτητική διότι προϋποθέτει από τους γονείς να αλλάξουν τον οικογενειακό προγραμματισμό και να αφιερώσουν αρκετό χρόνο σε αυτές. Είναι σημαντικό λοιπόν να γίνεται οργανωμένα και με συγκεκριμένες και απλές δραστηριότητες στην αρχή με προτροπή και οδηγίες από τον/την νηπιαγωγό, (για παράδειγμα η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης). Οι δραστηριότητες αυτές όσο ενδυναμώνεται η συνεργατική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να γίνονται πιο συνθέτες να περιλαμβάνουν ιδέες και ενδιαφέροντα της κάθε οικογένειας καθώς και να ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική και πρόγραμμα της οικογένειας, όπως είναι οι μικρές έρευνες στη φύση, τα ψώνια στο σουπερμάρκετ, κτλ. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εύρεση πληροφοριών ή την δημιουργία μιας κατασκευής στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας, την ολοκλήρωση μιας εργασίας που ξεκίνησε στο νηπιαγωγείο (π.χ. κανόνες φαγητού στο νηπιαγωγείο και το σπίτι), εκπαιδευτικά παιχνίδια που δίνει το νηπιαγωγείο και μπορούν να παίξουν στο σπίτι ή και να προτείνουν διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού, κτλ.</p>
<p>5ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Συμμετοχή στις αποφάσεις</i></p>	<p><i>Αναφέρεται στην ενεργοποίηση των γονέων για να διατυπώνουν προτάσεις και ιδέες σε σχέση με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αποφάσεων σε λειτουργικά ζητήματα μέσα από συλλογικά όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.</i></p> <p>Είναι σημαντικό να νιώθουν οι οικογένειες ότι συμμετέχουν στο κοινό όραμα του νηπιαγωγείου. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα «εκτελούν» μόνο τις αποφάσεις των νηπιαγωγών. Μπορούν να νιώθουν μέρος του κοινού οράματος όταν τους δίνεται η ευκαιρία να πουν τη γνώμη τους σε κάποιο θέμα, να προτείνουν ιδέες ή τρόπους συμμετοχής (π.χ. πως μπορούν να βοηθήσουν σε ένα σχέδιο εργασίας, να οργανώσουν μαζί με την/τον νηπιαγωγό μια εκδήλωση, να προτείνουν θέματα συζήτησης για τη Συνάντηση Γονέων. Το νηπιαγωγείο φροντίζει για την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην δημιουργία Συλλόγου Γονέων, τους παρέχει κατάλληλες πληροφορίες και υποστήριξη ώστε να υπάρχει επικοινωνία με όλους τους γονείς και τις οικογένειες. Φροντίζει να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν την λειτουργία του νηπιαγωγείου και προωθεί τη συνεργασία με φορείς που λειτουργούν γύρω από το σχολείο.</p>
<p>6ος τύπος γονικής εμπλοκής: <i>Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα</i></p>	<p><i>Αφορά στην οργάνωση και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν το νηπιαγωγείο και οι γονείς από κοινού για την ανάπτυξη συνεργασιών, με άλλα σχολεία, με φορείς, επιχειρήσεις, εκπαιδευτικές δομές και άλλες ομάδες και οργανισμούς.</i></p> <p>Στόχος είναι η υποστήριξη των προγραμμάτων και των δράσεων του νηπιαγωγείου, της οικογένειας και γενικότερα της ολόπλευρης ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών. Η αναζήτηση στρατηγικών συνεργασιών όπως είναι ένα κέντρο πρόληψης, ή μια ΜΚΟ αποτελούν παραδείγματα αυτού του τύπου της γονικής εμπλοκής. Επίσης, εδώ εντάσσεται η προσπάθεια των νηπιαγωγών να ενημερώσουν τους γονείς για εκδηλώσεις και προγράμματα στην κοινότητα που είναι διαθέσιμα για τα νήπια, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών.</p>

### Η σχέση γονέων και νηπιαγωγών

Πέρα από τις **πρακτικές** που μπορεί να εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί και οι γονείς στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας, επισημαίνεται η ανάγκη εστίασης στο **συναισθηματικό κλίμα** που αναπτύσσεται κατά τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ενώ τονίζεται η σημασία να λαμβάνονται υπόψη και οι δύο αυτές παράμετροι για την προαγωγή μιας εποικοδομητικής συνεργασίας (Petrogiannis & Penderi, 2017). Η **ποιότητα της σχέσης** που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και την/τον νηπιαγωγό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διασφάλιση της θετικής επίδρασης της συνεργασίας τους. Διότι, μπορεί για παράδειγμα οι γονείς να ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του νηπιαγωγείου για ενημέρωση ή συμμετοχή στις δράσεις του, αλλά όταν αυτή η συμμετοχή έχει ελεγκτικό ή επικριτικό χαρακτήρα δημιουργείται αρνητικό κλίμα και περιορίζονται ή εξαλείφονται οι θετικές επιδράσεις που θα μπορούσε να έχει αυτή η συμμετοχή. Το ίδιο ισχύει όταν η/ο νηπιαγωγός έχει, έστω και άθελα, επικριτική στάση απέναντι στις πρακτικές της οικογένειας ή μειωμένες προσδοκίες για το ρόλο τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Συχνά, οι διαφορετικές αντιλήψεις και οι πολιτισμικές πρακτικές ανατροφής των οικογενειών μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με την κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολείο και να δημιουργούνται παρεξηγήσεις εάν δεν γίνει κατανοητό το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και τα πολύτιμα αποθέματα γνώσεων που διαθέτουν και εάν δεν εφαρμόζονται πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές συνεργασίας (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011) (βλ. Πρόγραμμα σπουδών και Οδηγός Νηπιαγωγού: Μάθησης για όλους). Το θετικό συναισθηματικό κλίμα δομείται ήδη από την πρώτη συνάντηση με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών και είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να την οργανώνουν με τρόπο που να δίνει τα κατάλληλα μηνύματα τη συνεργασία και τη θετική σχέση που επιθυμούν να αναπτυχθεί (Πίνακας 53).

Πίνακας 53 Οργανώνοντας την πρώτη συνάντηση με τους γονείς-τις οικογένειες των παιδιών

Στόχοι της πρώτης συνάντησης	Πρακτικές κατά την πρώτη συνάντηση
Γνωριμία με τους γονείς δημιουργία θετικού κλίματος και ενθάρρυνση για συμμετοχή και εμπλοκή	Η πρώτη συνάντηση με τους γονείς γίνεται σε ώρα και ημέρα που να είναι βολική για όλους τους γονείς και προγραμματίζεται ύστερα από συνεννόηση μαζί τους. Δίνεται αρκετός χρόνος για τη γνωριμία σε όλους τους γονείς ώστε να παρουσιάσουν τα βασικά χαρακτηριστικά τα ταυτότητάς τους Αξιοποιούνται επικοινωνιακές δεξιότητες και καλλιεργείται θετικό και ζεστό κλίμα ώστε να δημιουργηθεί η ανάγκη για συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του νηπιαγωγείου
Ανταλλαγή απόψεων για τους στόχους και τις προσδοκίες τόσο του σχολείου όσο και των γονέων	Για την ανταλλαγή των απόψεων σχετικά με τους στόχους και τις προσδοκίες είναι καλό να δημιουργηθεί κατάλληλο πρωτόκολλο και έντυπο καταγραφής ώστε να μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τα επόμενα βήματα επικοινωνίας και συνεργασίας Πχ. Τι αναμένετε από το σχολείο και την οικογένεια σχετικά με τη μάθηση των παιδιών, τη συμπεριφορά τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη συνεργασία, την επικοινωνία, το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου κ.α.

Ενημέρωση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου τις μεθόδους και τις πρακτικές του νηπιαγωγείου, τις δραστηριότητες που θα υλοποιούνται με την υποστήριξη των γονέων	Η παρουσίαση όλων των απαραίτητων πληροφοριών να γίνει με κατάλληλο ψηφιακό και έντυπο υλικό και να βασίζεται σε επιστημονικά τεκμήρια και την εμπειρία του της νηπιαγωγού από τα προηγούμενά έτη. Να χρησιμοποιείται κατάλληλη γλώσσα και παραδείγματα ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρακολουθούν να θέτουν ερωτήματα και ενδεχομένως ενστάσεις και αντιθέσεις
Δημιουργία και διαπραγμάτευση κανόνων συνεργασίας	Ανταλλαγή πληροφοριών για να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν οι γονείς το πλαίσιο συνεργασίας π.χ. μέρες και ώρες συνεργασίας, μέσο επικοινωνίας π.χ. τηλέφωνο, δια ζώσης, email, ομάδες συζήτησης, ιστολόγο, ιστοσελίδα κ.α. Ανάθεση καθηκόντων και ρόλων στους γονείς π.χ. υπεύθυνος για την οργάνωση των συναντήσεων, τις επαφές με την κοινότητα, τις προτάσεις για εξωτερικές δράσεις κ.α.
Προγραμματισμός, σχεδιασμός και διατήρηση συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας	Ενημέρωση και πρόσκληση για συνεργασία στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Δημιουργία εντύπου καταλόγου δράσεων του νηπιαγωγείου για μελέτη από τους γονείς ώστε να μπορούν να δηλώσουν τη διαθεσιμότητα τους και την πρόθεση τους για συνεργασία. Δημιουργία κοινόχρηστου ψηφιακού χώρου για καταγραφή προτάσεων από τους γονείς για μελλοντικές συνεργασίες.
Καταγραφή και αποδοχή των θεμάτων της πρώτης συνάντησης	Καταγραφή των βασικών σημείων της πρώτης συνάντησης και αποστολή τους σε όλους τους γονείς με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν τη θετική σχέση με το νηπιαγωγείο και τις/τους νηπιαγωγούς είναι όταν οι γονείς νιώθουν ότι: (α) το νηπιαγωγείο **σέβεται** το έργο τους αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση και μάθηση των παιδιών, (β) υπάρχει **κατανόηση** και διάθεση διευκόλυνσης για τα προβλήματα στη συνεργασία, που μπορεί να προκύπτουν από περιορισμούς όπως η εργασία, η γλώσσα, οι γνώσεις, κτλ., (γ) υπάρχει **εμπιστοσύνη** και αποδίδεται **αξία** στη συνεισφορά τους στο νηπιαγωγείο (από τις βασικές υποχρεώσεις, όπως το να είναι συνεπείς στο ωράριο, την πληροφόρηση που παρέχουν για το παιδί και για τυχόν ζητήματα στην οικογένεια, μέχρι τη συμμετοχή τους στις δράσεις του νηπιαγωγείου), (δ) οι νηπιαγωγοί έχουν **αυθεντικό ενδιαφέρον και αγάπη** για τα παιδιά και (ε) επιδιώκεται μια **προσωπική επαφή και επικοινωνία** από το νηπιαγωγείο και όχι μόνο διαχειριστικού και γραφειοκρατικού τύπου συναντήσεις-ενημερώσεις.

Η θετική σχέση οικοδομείται σταδιακά και για το λόγο αυτό τα προγράμματα συνεργασίας με τις οικογένειες και την κοινότητα θα πρέπει να έχουν μια εξελικτική ανάπτυξη δίνοντας έμφαση κάθε φορά σε πιο απαιτητικούς τύπους εμπλοκής καθώς οι γονείς θα εξοικειώνονται με τους ρόλους που μπορούν να διαδραματίσουν στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας. Οι διαφορετικοί ρόλοι που μπορεί να υιοθετήσουν οι γονείς επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης γονέα και εκπαιδευτικού όπως φαίνεται και στον Πίνακα 54 (Greenwood & Hickman, 1991). Έτσι όσο πιο ενεργητικός είναι ο ρόλος του γονέα τόσο περισσότερο υποστηρίζεται η ανάπτυξη ποιοτικής αλληλεπίδρασης και σχέσης με τον/ την νηπιαγωγό.



Πίνακας 54 Οι ρόλοι του γονέα (ή άλλων μελών της οικογένειας) στο πλαίσιο της συνεργασίας με το σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991)

Γονέας ως κοινό	Ανταποκρίνεται θετικά και επισκέπτεται το νηπιαγωγείο για να παρακολουθήσει τις εκδηλώσεις που οργανώνονται από τη νηπιαγωγό (πχ. σχολικές γιορτές, παρουσιάσεις, διαλέξεις κτλ.)
Γονέας ως μαθητής	Συμμετέχει σε εργαστήρια και σχολές γονέων, σεμινάρια και εργαστήρια που ενισχύουν τις δεξιότητες του, ενώ επικοινωνεί με τη νηπιαγωγό για θέματα που αφορούν το παιδί του
Γονέας ως δάσκαλος	Λειτουργεί υποστηρικτικά με γνώσεις και πληροφορίες στο παιδί του όταν δυσκολεύεται σε θέματα και δραστηριότητες που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο
Γονέας ως εθελοντής	Προσφέρει βοήθεια στο νηπιαγωγείο (πχ. για την οργάνωση μιας εκδήλωσης, για την ανακαίνιση του χώρου ή τη δημιουργία σχολικού κήπου κτλ.)
Γονέας ως συνεργάτης	Επιδιώκει και διατηρεί τακτική επικοινωνία με τη νηπιαγωγό για την ενίσχυση του έργου της (πχ. προτείνει συνεργασία με κάποιο φορέα, ή αναλαμβάνει να οργανώσει μια επίσκεψη σε κάποιο πολιτιστικό κτλ.)

Ειδικότερα τα κριτήρια που μπορεί να καθορίσουν την ποιοτική αυτή σχέση (Mellon & Moutavelis, 2009· McGrew & Gilman, 1991· Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007) είναι:

- Η γονική εμπλοκή πρέπει να περιλαμβάνει ποιοτικά και όχι μόνο ποσοτικά χαρακτηριστικά.
- Ο μεγάλος βαθμός γονικής εμπλοκής δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα έχει θετική επίδραση στα παιδιά.
- Να διαφοροποιείται ο έλεγχος από την υποστήριξη των παιδιών στη βάση της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης τους.
- Να δίνεται έμφαση στην ανταπόκριση στα αιτήματα των παιδιών για την εμπλοκή τους.
- Η γονική εμπλοκή να αφορά όχι μόνο στο παιδί (ενημερώνω τη νηπιαγωγό όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα/δυσκολία με το παιδί στο σπίτι ) αλλά και στο πλαίσιο του σχολείου [Συνεισφέρω στην τάξη του παιδιού μου πηγαίνοντας διάφορα υλικά (πχ. βιβλία, αξεσουρά-ρούχα για την περιοχή μεταμφίεσης ή αντικείμενα, παιχνίδια, κτλ.) και στην ίδια τη διαδικασία (τι μπορώ να κάνω για να βελτιώσω τη σχέση και τη συνεργασία).
- Οι γονείς να έχουν άνεση στην επαφή τους με το σχολείο τόσο διαμορφώνοντας θετική στάση για τη συνεργασία όσο και υιοθετώντας κοινές αντιλήψεις συνεργασίας με το σχολείο και το επίπεδο ελέγχου των σχολικών δραστηριοτήτων. Είναι αρκετά σύνηθες οι γονείς να δίνουν έμφαση στις ανάγκες του παιδιού τους χωρίς να έχουν κατανοήσει το πρόγραμμα και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους.
- Η επικοινωνία είναι ο παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων και τη συνεργασία γονέα-νηπιαγωγού και οικογένειας-νηπιαγωγείου -κοινότητας
- Η ενδυνάμωση αυτών των σχέσεων επιτυγχάνεται μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία και δυναμική αλληλεπίδραση, η οποία διέπεται από εμπιστοσύνη, επιτρέπει την ευελιξία των ρόλων, υποστηρίζει την ανταλλαγή βοήθειας.

- Η εξατομικευμένη επικοινωνία η οποία αξιοποιεί τις διαφορετικές ταυτότητες και ανάγκες των γονιών (γλώσσα, καταγωγή, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο).

**Βασικά ερωτήματα τα οποία χρειάζεται ένας νηπιαγωγός να απαντά όταν συμμετέχει στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου**

- ✓ Έχω αρκετές πληροφορίες για τις σχέσεις και το κοινωνικό δίκτυο των παιδιών μέσα στην τάξη;
- ✓ Μπορώ να οργανώσω με κατάλληλο τρόπο ομάδες συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και να παρέμβω συμβουλευτικά στις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ τους
- ✓ Έχω αναπτύξει συναισθηματική και θερμή σχέση με τα παιδιά;
- ✓ Έχω αφήσει τις πεποιθήσεις και τα αντιλήψεις μου να επηρεάσουν τη σχέση μου με τα παιδιά;
- ✓ Έχω διαμορφώσει ένα σταθερό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, τους συναδέλφους μου, την/τον προϊσταμένη/ο ή διευθύντρια/ντή του νηπιαγωγείου και τους φορείς της τοπικής κοινότητας που επιτρέπει την συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίτευξη της συνέχειας ανάμεσα στα σημαντικά περιβάλλοντα των παιδιών;
- ✓ Έχω αποκτήσει κοινό όραμα για το σκοπό του νηπιαγωγείου με όλους τους συμμετέχοντες στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου;
- ✓ Έχω αναπτύξει το επαγγελματικό μου δίκτυο ώστε να μπορώ να δέχομαι βοήθεια από συναδέλφους και τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης;
- ✓ Έχω αναζητήσει στρατηγικές συνεργασίες με τοπικούς φορείς κα ειδικούς που θα ενισχύσουν το έργο μου;
- ✓ Έχω προβλέψει και έχω σχεδιάσει πρωτόκολλα συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών;
- ✓ Πώς μπορώ να προβλέψω προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών ώστε να λάβω προληπτικά μέτρα και να εφαρμόσω κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης;

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P. & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development*, 11(1), 59-75.
- Ardcihvili, A., Page, V., & Wenrling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77.
- Avgitidou, S. 1997. *Social relationships and children's friendships in preschool period*. Thessaloniki: Kyriakidis. [In Greek.]
- Avgitidou, S. 2002. Social competencies in the formation and maintenance of children's friendships in early schooling. *Researching Early Childhood*, 3, 9–25.
- Aydoğan, C., Farran, D. & Sağsöz, G. (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Ben-Peretz, M., & Kupferberg (2007). Does theachers' negotiation of personal cases in an interactive cyber forum contribute to their professional learning? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 125-143.

- Bikos, K., & Grigoriadis, A. (1998). Age and criteria of sociometric selections. *Makednon*, 4, 86–100. [In Greek.]
- Bikos, K., K. Tsioumis, & Grigoriadis, A. (2002). Cultural peculiarities and preschool children's social relationships. In E. Kourti (ed). *Research in preschool education* (vol. 2: Psychological and social approaches, 147–59). Athens: Typothito. [In Greek.]
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. In J., Juvonen, & K. Wentzel, (Eds), *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*, (pp. 199-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourhis, A., Dube, L., & Jacob, R. (2005). The success of virtual communities of practice: The Leadership factor. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 3(1), 23-34.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognitions and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26, 599-607.
- Busher, H. (2005). The project of the other: Developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education*, 31(4), 459–477. doi:10.1080/0305498050022222
- Chung, L. C. (2000). *A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children*. Doctoral dissertation. Lincoln, Nebraska: The Graduate Coleege at the University of Nebraska
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). *Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence, and passive, and solitude in your children*. *Child Development*, 65, 129-138
- Darling-Hammond, L. & Mc Laughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. New York: National center for restructuring education, schools, and teaching.
- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. <http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51(1), 690-678.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <http://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177–192. doi:10.1177/0741932517718359
- Friesen, A., Mihai, A., Butera, G., Horn, E., Palmer, S., & Lieber, J. (2020). Using Family Projects to promote meaningful home–school partnerships in inclusive preschool classrooms. *Young Exceptional Children*, 23(2), 87–99. <https://doi.org/10.1177/1096250618782180>
- Graves, L. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174(2), 57-79.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19(3), 281-287.
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher–child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386–402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383>
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108–120. <https://doi.org/10.1177/0734282907306894>
- Γεωργίου, Σ. (2000α). Αιτιακή απόδοση από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206.
- Γεωργίου, Σ. (2000β). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Tsigilis N. & Verschuere, K. (2020). Teachers' and children's perceptions about their relationships: examining the construct of dependency in the Greek sociocultural context. *Attachment & Human Development*, 1-16. 10.1080/14616734.2020.1751990
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19, 227-227.



- Hartup, W. 1987. Relationships and their significance in cognitive development. In A. Hinde, A.N. Perret-Clermond, and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationships and cognitive development*, (pp. 1276–79). Oxford: Clarendon Press.
- Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L., & Ferry, B. (2006). The design of an online community of practice for beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 120-132.
- Howes, C. (1996). *The earliest friendships*. In Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. (Eds.). *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: Conceptualisations, exchanges and experiments. *Teacher and Teaching*, 1(2), 141-159.
- Huxman, C. & Vangen, S. (2000). Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration. *Human Relations*, 53(6), 771-806.
- Ironsmith, M., & Poteat, G. M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and the prediction of teacher ratings of behavior in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(1), 17–25. doi:10.1207/s15374424jccp1901\_3
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works ... because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50, 85-88.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). *Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423. doi:10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41
- Kearns, P., McDonald, R., Candy, P., Knights, S. & Papadopoulos, G. (1999). *VET in the learning age: The challenge of lifelong learning for all* (Vol. 2: Overview of international trends, and case studies). Canberra: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than an education: Leadership for rural school-community partnerships*. Canberra: Rural Industries Research and Development Corporation.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and reject children in school settings. *Merrill-palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Στο: Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & W., Hartup (Eds.). *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 322-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Landry, C. & Matarasso, F. (1998). *The learning city-region: Approaching problems of the concept, its measurement and evaluation – A discussion document*. Stroud, UK: Comedia.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122, DOI: 10.1080/10459880903472876
- Lieberman, A. & McLaughlin, M. (1992) Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.

- Lo, L. & Xu, Y. (2019) (Eds.). *Family, school, and community partnerships for students with disabilities*. Singapore: Springer.
- Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*. London: Kogan Page.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1985). Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μία αυτοεκπληρούμενη προφητεία. *Νέα Παιδεία*, 34, 74-81.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- McGinty, A., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and Development*, 19(2), 361-384. DOI: 10.1080/10409280801964036
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McGrew, K., Gilman, C. (1991). Measuring the perceived degree of parent empowerment in home-school relationships through a home-school survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 353-362.
- McNally, Sh. & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508-523, DOI: 10.1080/03004430.2017.1417854
- Mellon, R. & Moutavelis, A. (2009). Parental educational involvement conceived as the arrangement of contingency operations. *Educational Psychology*, 29(6), 621-642.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και Αγωγή(Β')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπρούζος, Α. (2002α). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Murphy, E., & Laferrie, T. (2003). Virtual communities for professional development: Helping teachers map the territory in landscapes without bearings. *Alberta Journal of Education Research*, XLIX(1), 71-83.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για την ανάπτυξή του. Στο: Α. Τριλιανός (Επιμ.): *Αναγνώριση, Τιμητικό Αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*. Αθήνα, Διάδραση, 779 - 814.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Overton, S. & Rausch, J. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 11-29.

- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Ahonen, T. & Nurmi, J. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 376–386. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.11.003
- Parker, A. (1977). *Networks for innovation and problem solving and their use for improving education: A comparative overview*. Unpublished manuscript, School Capacity for Problem Solving Group, National Institute of Education, Washington DC.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the kindergarten: *A Greek study. International Research in Education*, 2(1), 1-21.
- Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (υπό έκδοση). *Η σχέση σχολείου και οικογένειας στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία: Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις - Παιδαγωγικές και αναπτυξιακές διαστάσεις για την γονική εμπλοκή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in their children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Putnam, R.D. (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Rekalidou, G., & Petrogiannis, K. (2012). Criteria for selection and rejection of social relationships among children in urban and rural kindergartens in Greece. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40, 173–188. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.506193>.
- Rideout, G. W., & Koot, R. A. (2009). Reflective, humanistic, effective teacher education: Do principles supported in the "Deans' Accord" make a difference in program outcomes? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 927-956.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, O. M. (2013). Peer relationships in childhood. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 2. Self and other, 242–275). Oxford University Press.
- Τσίγκρα, Μ. (2005). Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 157-171. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18417>
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Pergamon Press, Oxford.
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York: Random House.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Education Review, 51(1), 1-22.

- So, K., & Kim, J. (2013). Informal Inquiry for professional development among teachers within a self-organized learning community: A case study from South Korea. *International Education Studies*, 6(3), 105.
- Stormshak, E. A., & Webster-Stratton, C. (1999). The qualitative interactions of children with conduct problems and their peers: Differential correlates with self-report measures, home behavior, and school behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 295–317. doi:10.1016/S0193-3973(99)00018-0
- Strehle, E. L., Whatley, A., Kurz, K. A., & Hausfather, S. J. (2002). Narratives of collaboration: Inquiring into technology integration in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(1), 27-47.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2018a). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: An item parcelling perspective. *Research Papers in Education*, 33(4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353675>
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018b). Applying exploratory structural equation modeling to examine the Student-Teacher Relationship Scale in a representative Greek sample. *Frontiers in Psychology*, 733(9), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733>
- Tsioumis, K. & Penderi, E. (2009). Responsive classroom management in a multicultural school context. *Synergies Sud-Est European*, 2, 169-176.
- Τσίγκρα, Μ. (2005). Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 157-171. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18417>
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 00, 1-15. <https://doi.org/10.1111/sode.12316>
- Veugelers, W. & O’ Hair, M. (2005) (Eds.), *Network learning for educational change*. Berkshire: Open University Press.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358, DOI: 10.1080/00221320903218364
- Anderson, S.E. & Togneri, W. (2003). School district approaches to professional community building: Intentions, inventions, and tensions. Paper presented at the annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia, January.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358, DOI: 10.1080/00221320903218364
- West, R.E., Williams, G.S. (2017). “I don’t think that word means what you think it means”: A proposed framework for defining learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1569–1582. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9535-0>
- Wineburg, S., & Grossman, P. (1998). Creating a community of learners among high school teachers. *Phi Delta Kappan*, 79(5), 350-353.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Πρακτικά ημερίδας θεματικού δικτύου έρευνας (MANEK): Ζητήματα*



διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

#### A4.4 Επαγγελματική ταυτότητα, Ρόλοι και Επαγγελματική Μάθηση των νηπιαγωγών

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική μάθηση, επαγγελματική ταυτότητα, κοινωνικός παιδαγωγός, ενορχηστρωτής/τρια μαθησιακής διαδικασίας, διαμεσολαβητής/τρια, ερευνητής/τρια, οργανωσιακή κουλτούρα, διαμοιραζόμενη ηγεσία, έρευνα δράσης, κριτικός φίλος, στοχαζόμενος/η επαγγελματίας

Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που σημειώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες σε σχέση με τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου και το εκπαιδευτικό έργο των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν ένα πολυσύνθετο εκπαιδευτικό πλαίσιο με πολλαπλές προκλήσεις: (α) σε επίπεδο δομής (π.χ. συχνά μεγάλος αριθμός παιδιών, ελλείψεις σε υποδομές κι εποπτικά μέσα διδασκαλίας, κτλ.), (β) σε επίπεδο αναγκών των μαθητών και μαθητριών (π.χ. αύξηση του ποσοστού των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς, ποικιλομορφία ως προς τα χαρακτηριστικά και τα αποθέματα γνώσεων, κτλ.), (γ) σε επίπεδο προσδοκιών και σχέσεων (π.χ. ιδιαίτερα αυξημένες προσδοκίες από τους γονείς και την κοινωνία, κοινωνικά προβλήματα που αντανακλώνται στις διαπροσωπικές σχέσεις, κτλ.), και (δ) σε επίπεδο απαιτήσεων σε σχέση με τον επαγγελματικό ρόλο (π.χ. οι νηπιαγωγοί πρέπει να διαθέτουν μεγάλο εύρος γνώσεων στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση, δεν έχουν βοήθεια στην τάξη, έχουν παράλληλα με το εκπαιδευτικό έργο και διοικητικά καθήκοντα).

Οι εξελίξεις αυτές επαναριοθετούν, μεταξύ άλλων, τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το ταχέως μεταβαλλόμενο περιεχόμενο της γνώσης και η προσέγγισή της, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, η αυξανόμενη διαφορετικότητα και οι ανάγκες των μαθητών του νηπιαγωγείου, σε ψυχολογικό, κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο, επιτάσσουν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με τον ρόλο τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενσωματώνοντας νέες προοπτικές και προτεραιότητες που διαμορφώνουν το **προφίλ της/του νηπιαγωγού του 21<sup>ου</sup> αιώνα**. Η Κακανά (2008) παρομοιάζει με κύβο του ρούμπικ το παζλ των ικανοτήτων που αξιώνει η σύγχρονη κοινωνία από την/τον εκπαιδευτικό προκειμένου, όπως αναφέρει, εκείνη/εκείνος να ανταπεξέλθει στην επιτυχή άσκηση του έργου της/του και την ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου της/του.

Ιδιαίτερα, οι νηπιαγωγοί, καλούνται να διαχειριστούν μετασχηματισμούς σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, τις σχέσεις με τα παιδιά και όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ειδικοί επαγγελματίες, κτλ.), τη διαχείριση της διαφορετικότητας και της αυξανόμενης ποικιλομορφίας των αναγκών των μαθητριών/ών, την ενίσχυση της ενταξιακής προοπτικής και της ανοικτότητας του νηπιαγωγείου στην κοινωνία, με βάση τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο (Anderberg, 2020· Kalantzis

302

& Core, 2012). Πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία επαγγελματικής μάθησης που έχει μια δια βίου προοπτική, στην οποία οι επαγγελματικές εμπειρίες παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της **επαγγελματικής ταυτότητας των νηπιαγωγών** (Υφαντή & Βοζαϊτης, 2009). Η αντίληψη των νηπιαγωγών για την επαγγελματική τους ταυτότητα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους ρόλου και επηρεάζει την παιδαγωγική διαδικασία. Αναφέρεται, στην προσωπική τους δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή, στην προθυμία τους για μάθηση και στις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αξίες και γνώσεις σε σχέση με το επάγγελμα. Επιπλέον, αφορά στον τρόπο που νοηματοδοτούν τις επαγγελματικές τους εμπειρίες με αναφορά στις δυνατότητες εξέλιξής τους ως προς τον επαγγελματικό τους ρόλο και στο βαθμό διαθεσιμότητας και προσωπικής τους εμπλοκής στις νέες επαγγελματικές πρακτικές (Bolan & McMahon, 2004). Η επαγγελματική τους ταυτότητα ανανεώνεται και μετασχηματίζεται, καθώς γίνεται διαπραγματεύσιμη και ανοικτή στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, ώστε να ενσωματώνει τις ανάγκες και τους αναδυόμενους ρόλους των νηπιαγωγών, να εδραιώνει και να εξελίσσει **το κύρος και τη θέση τους στην εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα**.

Η **επαγγελματική μάθηση** είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, την ικανότητα και τη θέληση των νηπιαγωγών να σκεφτούν τις προοπτικές, τις δυνατότητες και τις εναλλακτικές για βελτίωση και αλλαγή. Η δια βίου επαγγελματική μάθηση αποτελεί επαγγελματικό καθήκον για την/τον νηπιαγωγό καθώς είναι συνυφασμένη με τη δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή και την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου τους (Stoll et al., 2003· Υφαντή & Βοζαϊτης 2009). Η επαγγελματική μάθηση, υπό αυτήν την έννοια δεν ταυτίζεται με την ευκαιριακή, σεμιναριακού τύπου ή κεντρικά σχεδιασμένη επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση, η οποία βέβαια έχει αναμφισβήτητα οφέλη και δεν θα πρέπει να παραμερίζεται. Περισσότερο προκύπτει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων και την διαρκή υποστήριξη των νηπιαγωγών στο έργο τους, ενώ παράλληλα βασίζεται στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων για τον μετασχηματισμό των πρακτικών τους (Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005). Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να:

- υιοθετούν μια ερευνητική στάση στα καθημερινά εκπαιδευτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν,
- στοχάζονται σε σχέση με την παιδαγωγική τους δράση, προκειμένου να οδηγηθούν στην επίλυση ζητημάτων που τις/τους απασχολούν και να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Stenhouse, 2003· Χατζοπούλου & Μίκα-Κακανά, 2008),
- καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα και συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και άλλους «εταίρους» στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, ειδικούς επαγγελματίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών, κτλ.), ώστε να κατανοούν την οπτική των άλλων, να αναπτύσσουν κοινή παιδαγωγική αντίληψη και να εξελίσσουν τις ιδέες και τις πρακτικές τους,
- ερμηνεύουν, υποθέτουν, «φαντάζονται», επινοούν, δημιουργούν αλλά και αξιολογούν τις επιλογές τους (Μιχαλοπούλου, 2011).

Η επιστημονική κατάρτιση, η συναίσθηση του έργου τους και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού αποτελούν μερικούς παράγοντες που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του ρόλου τους (Ντούσκας, 2007· Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011). **Το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου αναγνωρίζει τις/τους νηπιαγωγούς ως παράγοντα κλειδί για την εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων του νηπιαγωγείου**. Προσδιορίζει, δε, κάποιους βασικούς ρόλους τους οποίους οι νηπιαγωγοί καλούνται να ενσωματώσουν, αφενός στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους

ταυτότητα και αφετέρου στην επαγγελματική τους συμπεριφορά. Οι ρόλοι αυτοί λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και ενισχυτικά ο ένας προς τον άλλον, διαμορφώνοντας ένα δυναμικό επαγγελματικό προφίλ για τις/τους νηπιαγωγούς στο πλαίσιο της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του νηπιαγωγείου, συνιστώντας μια από τις βασικότερες παραμέτρους για την επιτυχία της σημαντικής αποστολής τους στην κοινωνία.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας*

Η/Ο νηπιαγωγός ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας ενδιαφέρεται να υποστηρίξει τα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος αξιοποιώντας τα ατομικά χαρίσματα και εξελίσσοντας τις ικανότητές τους. Παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο και τα εργαλεία, ώστε το κάθε παιδί να εξελίξει τις ικανότητές του πέρα από το όριο που θα μπορούσε να φτάσει μόνο του, στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του, προσφέροντάς του ευκαιρίες να εμπνευστεί, να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εξελίξει τους κοινωνικούς του κόσμους και να αναπτύξει υπεύθυνη στάση και δράση. Η βιογραφία του κάθε παιδιού, τα κεφάλαια/αποθέματα γνώσεων, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες του, αποτελούν την πυξίδα που καθοδηγεί τα βήματα και τις επιλογές των νηπιαγωγών, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα θετικά αποτελέσματα για το κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά και για το σύνολο των παιδιών και των οικογενειών τους, διασφαλίζοντας και αναδεικνύοντας τον ενταξιακό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Μέσα από τη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ευνοούν τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση στο νηπιαγωγείο, υποστηρίζει και ενδυναμώνει την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Διαδικασίες μάθησης).

Ένα «παιδοκεντρικό πρόγραμμα» δεν παραγνωρίζει ούτε παρερμηνεύει τον ρόλο των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί δεν βασίζονται αποκλειστικά στα παιδιά στο πλαίσιο της διαχείρισης της μάθησής τους, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια σημαντικών διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών. Επιπλέον, δεν είναι αρκετό να περιμένουν ώστε το παιδί να δείξει ενδιαφέρον σε κάτι. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα στα παιδιά για ζητήματα που είναι πιθανόν να τα ενδιαφέρουν. Επίσης, όλα τα παιδιά δεν αναμένεται να ενδιαφερθούν και να απασχοληθούν με τα ίδια ζητήματα. Οι νηπιαγωγοί έχουν κομβικό ρόλο να διευρύνουν τους ορίζοντες των παιδιών, να εισάγουν νέες εμπειρίες που θα «μεταφέρουν το κάθε παιδί σε νέους τόπους», λαμβάνοντας υπόψη τις σύνθετες και ρευστές κοινωνικές συνθήκες, σε σχέση με τις βιογραφίες και το οικογενειακό κεφάλαιο των παιδιών. Ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας, η/ο κάθε νηπιαγωγός, αξιοποιεί κατάλληλα τα μαθησιακά πλαίσια ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή-μαθήτριας και προσδιορίζει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες), με βάση τις αρχές της ενταξιακής, της διαφοροποιημένης και πολιτισμικά ευαίσθητης διδακτικής προσέγγισης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών: Διαδικασίες μάθησης). Διαχειρίζεται δε τη διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά σε κάθε φάση της ανάπτυξης του προγράμματος να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και υποστηρίζονται σε ένα πλαίσιο αποδοχής και θετικών σχέσεων, προκειμένου να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως κοινωνικός παιδαγωγός*

Το νηπιαγωγείο στο πλαίσιο του **κοινωνικο-παιδαγωγικού** του ρόλου, αποκτά ενοποιητικό χαρακτήρα λειτουργώντας διαμεσολαβητικά ανάμεσα στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών από το οικογενειακό

περιβάλλον και σε αυτές που αποκτούν στο νηπιαγωγείο (McLachlan, Fleer & Edwards 2017· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Το νηπιαγωγείο συνιστά τον κύριο χώρο δραστηριοποίησης των μικρών παιδιών μετά την οικογένεια και αποτελεί το ασφαλές περιβάλλον που παρέχει εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες και ευκαιρίες για διεύρυνση των γνώσεων, υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη ζωή και κατάκτηση δεξιοτήτων για τη βέλτιστη προσαρμογή τους στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013). Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις γνώσεις και τις πρακτικές των παιδιών από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της κοινότητάς τους και τα βοηθούν να τις **συνδέσουν** με αυτές του σχολικού περιβάλλοντος, να τις **μετασχηματίσουν** και να τις **αξιοποιήσουν** στην καθημερινή τους πρακτική, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζεται αποτελεσματικά, όταν συνδέονται οι καθημερινές οικογενειακές πρακτικές των παιδιών με τις σχολικές τους εμπειρίες διασφαλίζοντας «συνέχεια» στη μάθηση και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών (McLachlan, Fleer, & Edwards 2017).

Οι νηπιαγωγοί **ως κοινωνικοί παιδαγωγοί** αναλάβουν ενεργό και αποφασιστικό ρόλο στην προσπάθεια πρόληψης, παρέμβασης και δημιουργίας υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά (Erstein, 2011). Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες του κάθε παιδιού και υποστηρίζουν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να τις αξιοποιήσουν και να τις εξελίσουν στο μέγιστο βαθμό, σε κλίμα αποδοχής, σεβασμού, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Με αυτόν τον τρόπο όλα τα παιδιά βιώνουν την αυταξία τους και νιώθουν δημιουργικά μέλη της ομάδας (Black, Bettencourt, & Cameron, 2017). Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο είναι βαθιά ανθρωπιστική και υπερβαίνει την τυπική μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στην ευημερία, την ολιστική μάθηση, την ενδυνάμωση των παιδιών, επενδύοντας στην συναισθηματική τους ανάπτυξη (Eichsteller & Holthoff, 2011· Kyriacou et al., 2009). Δημιουργούνται οι κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε το κάθε παιδί να κατανοήσει όχι μόνο το επίπεδο που βρίσκεται και που μπορεί να φτάσει, αλλά κυρίως το πως θα φτάσει, χαράσσοντας το προσωπικό του ταξίδι της μάθησης (Eichsteller & Holthoff, 2011). Διαμορφώνονται συνθήκες ελεύθερης έκφρασης, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλεξάρτησης και αξιοποιούνται τα βιώματα των παιδιών ώστε να αποκτά νόημα για αυτά η εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Taylor, 2007). Οι νηπιαγωγοί συντονίζουν όλους τους δυνατούς πόρους με στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και διαμορφώνουν **ένα μαθησιακό περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη** στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Η δημιουργία κοινωνικο-παιδαγωγικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο επηρεάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία σταδιακά υιοθετούν πρακτικές με κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) που καθοδηγούνται από (Eichsteller & Holthoff, 2011):

- την πολυδιάστατη και ολιστική αντίληψη της ευημερίας όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- τη διευκόλυνση των παιδιών να σκέφτονται για τον εαυτό τους και για τους άλλους,
- τη δημιουργία σχέσεων που τις χαρακτηρίζει η αυθεντικότητα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός,
- την ενδυνάμωση και προαγωγή της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία, προάγοντας παράλληλα τα δικαιώματα του παιδιού και τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Η/Ο νηπιαγωγός ως κοινωνικός παιδαγωγός, καλείται να διαχειριστεί τις προσωπικές της/του ματαιώσεις και τις επαγγελματικές της/του δυσκολίες, αναπτύσσοντας αποδοχή για τον εαυτό του/της,



συναίσθηση της ευθύνης και της προσπάθειας στο πλαίσιο του επαγγελματικού της/του ρόλου, κατανόηση και ενσυναίσθηση, δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή. Αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και μοντέλο μάθησης, αλλά είναι και άνθρωπος που έχει αδύναμες στιγμές, τις οποίες όμως θα πρέπει να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως διαμεσολαβητής*

Λειτουργεί ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο μικρό παιδί και τον κόσμο γύρω του. Καταγράφει, ερμηνεύει επικοινωνεί και υποστηρίζει τις ιδέες, τις ανάγκες και τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο, αλλά και στα άλλα πλαίσια της καθημερινής τους εμπειρίας. Ως διαμεσολαβητές/τριες, οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις πρακτικές που φέρουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες έχουν ως αφετηρία τις υπάρχουσες ικανότητές τους. Η λειτουργία της/του νηπιαγωγού ως διαμεσολαβητή λαμβάνει χώρα σε διάφορα επίπεδα:

- δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά και οι οικογένειές τους να εκφράσουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους σε ζητήματα που τους αφορούν και να τα επικοινωνήσουν στους αρμόδιους για τη λήψη αποφάσεων. Στόχος είναι να ακουστεί η «φωνή» τους και να ληφθούν υπόψη οι προτεραιότητες και οι δικές τους οπτικές για προβλήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή γενικότερα του ρόλου του σχολείου στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη (π.χ. ευαισθητοποίηση σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση ενός κοινωνικού προβλήματος της περιοχής, κτλ.),
- διαμεσολαβεί τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών και των οικογενειών στους αρμόδιους φορείς όταν δεν είναι εφικτή η άμεση έκφραση της «φωνής» τους,
- προασπίζει τα συμφέροντα των παιδιών και διαμεσολαβεί τις ανάγκες αλλά και τα επιτεύγματά τους σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να διασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους,
- αποτελεί φορέα ανταλλαγής μηνυμάτων, λεκτικών και μη λεκτικών, τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και με δίκτυα σχολείων και φορέων. Έτσι, αναδεικνύεται σε διαμεσολαβητή διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Μάνου, 2019).

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως ηγέτης*

Καθώς οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνονται να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο, η επαγγελματική μάθηση συνιστά μια ενεργητική διαδικασία επίγνωσης και επανεξέτασης των παραδοχών που υιοθετούν και των πρακτικών που εφαρμόζουν, μέσα από τον συνεχή αναστοχασμό τους (Cranton, 1994) Σε αυτήν τη διαδικασία ο ρόλος της/του προϊσταμένης/ου ή διευθύντριας/ή της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός. **Η/Ο νηπιαγωγός που έχει διοικητικά ηγετικό ρόλο** στη σχολική μονάδα, έχει διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο, συμβάλλοντας σημαντικά στην ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσα από τη διαμόρφωση μιας **κουλτούρας μάθησης** στο σχολείο και συνεχούς υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πεδίο της ηγεσίας στο νηπιαγωγείο πηγάζει ουσιαστικά από τις επιδράσεις που έχει σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Η αποτελεσματική ηγεσία ωφελεί ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό, μέσω των επιδράσεών της στις/στους μαθήτριες/μαθητές, στους εκπαιδευτικούς

και τους γονείς, προωθώντας κοινούς σκοπούς και στόχους. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία διαπερνά τη σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας και μετασχηματίζοντας τη σχολική κοινότητα σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση (Vescio, Ross, & Adams 2008). Στο βαθμό που ενδυναμώνει τις/τους νηπιαγωγούς και ενισχύει τις πρωτοβουλίες τους αποσκοπώντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, ωθεί σε δράση και προάγει την καινοτομία (Douglas, 2019). Το συμμετοχικό και συνεργατικό σχολείο συνιστά έναν οργανισμό που μαθαίνει όταν ανοίγονται νέες προοπτικές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί στο να μπορούν να βλέπουν τα πράγματα με «άλλα μάτια» (Baskerville & Goldblatt, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι έμαθαν μέσα στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης τους, όταν λαμβάνουν διαρκή ανατροφοδότηση και υποστήριξη στα ζητήματα που προκύπτουν και όταν έχουν ευκαιρίες αναστοχασμού της πρακτικής τους και μάλιστα στο πλαίσιο της ομάδας (Little, 1999). Η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών απέχει πολύ από μια γραμμική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, εξάσκησης δεξιοτήτων και μεταφοράς της επαγγελματικής εμπειρίας (Sumara & Luce-Karler, 1996). Εξάλλου, το να μάθεις ως εκπαιδευτικός δεν σημαίνει μόνο την απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από μια απρόσωπη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης (Hargreaves, 2003). Ο ρόλος της/του προϊσταμένης/νου ή διευθύντριας/διευθυντή του νηπιαγωγείου αναδεικνύεται, ζωτικής σημασίας ως προς τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης και συνεργασίας, καθώς η υποστήριξη που παρέχει και οι πρακτικές που χρησιμοποιεί αποτελούν ισχυρή επιρροή στις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και συνδέονται άμεσα με τα κίνητρα και την ετοιμότητά τους για πειραματισμό και εφαρμογή νέων στρατηγικών και πρακτικών (Day et al., 2011).

Η/Ο προϊσταμένη/ος ή διευθύντρια/ντης του νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της αποτελεσματικότητας των συναδέλφων μέσα από τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που τους ενθαρρύνει να αξιοποιούν και να εξελίσσουν στο μέγιστο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Παράλληλα, κινητοποιεί και υποστηρίζει την/τον κάθε νηπιαγωγό να συμμετέχει σε συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που έχει η/ο κάθε εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο, η/ο κάθε νηπιαγωγός ενθαρρύνεται να αναπτύσσει πρωτοβουλίες, να διατυπώνει όραμα, να καινοτομεί, να διατηρεί θετική στάση απέναντι σε κάθε είδους αλλαγή, να αλληλοεπιδρά και να μοιράζεται προβληματισμούς, ιδέες και καλές πρακτικές (Χωλίδη, 2020). Ο **επικοινωνιακός ρόλος** της/του προϊσταμένης/νου ή διευθύντριας/διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής μονάδας είναι κομβικής σημασίας για τη δημιουργία ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των νηπιαγωγών, των μαθητών και των οικογενειών. Λειτουργεί συμβουλευτικά προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τα παιδιά, διευκολύνοντας τις θετικές αλληλεπιδράσεις και την επίλυση συγκρούσεων. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη συνεργασιών εντός της σχολικής μονάδας αλλά και με φορείς εκτός της σχολικής μονάδας (π.χ. δίκτυα με άλλα σχολεία, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς φορείς. Ο επικοινωνιακός ρόλος όσων εμπλέκονται στη διαχείριση εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κομβικής σημασίας για τη δημιουργία ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-οικογένειας, προϋποθέτει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών και συντελεί στη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου, ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης (Μάνου, 2019).

Οι προϊσταμένες/οι ή διευθύντριες/ντές των νηπιαγωγείων καλούνται να έχουν αναπτύξει μια καλά διαμορφωμένη επαγγελματική και επιστημονική γνώση όχι μόνο για το εκπαιδευτικό έργο αλλά και για τον τρόπο αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που εξελίσσεται και μαθαίνει. Υπό αυτό το πρίσμα, οι προϊσταμένες/οι ή διευθύντριες/ντες που εστιάζουν στη διαμόρφωση υψηλής ποιότητας επαγγελματικών προτύπων, οδηγούν την επαγγελματική ανάπτυξη προς την κατεύθυνση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Mulford, 2007). Η **οργανωσιακή κουλτούρα** προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όταν χαρακτηρίζεται από ανοικτότητα, συνεργασία, εμπιστοσύνη, δημιουργία ευκαιριών, παροχή χρόνου για έρευνα και μάθηση εντός του πλαισίου, δημιουργία δικτύων και συνεργασιών, καθώς και διαμοίραση της ηγεσίας (Reimers, 2003). Στο πλαίσιο αυτό οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες λήψης αποφάσεων, έχουν μία αίσθηση κοινού σκοπού, εργάζονται ομαδικά και δέχονται την κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα της εργασίας τους (Muijs & Harris, 2003). Η άσκηση ηγεσίας ως δυναμική δραστηριότητα δεν αποτελεί άσκηση επιρροής αλλά διαδικασία αλληλεπίδρασης, που αναδύεται ανάλογα με τις περιστάσεις και τα μέσα που διαθέτουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί και συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και στη βελτίωση της ικανότητας επίτευξης των στόχων (Shields, 2010). Υιοθετώντας στοιχεία από το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, η/ο προϊσταμένη/ος ή διευθύντρια/ης είναι σε θέση να καθιερώσει μία επαγγελματική κοινότητα στο νηπιαγωγείο που να χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα και συνεργασία, προκειμένου να ενισχυθούν οι ικανότητες όλων των εκπαιδευτικών και να εδραιωθεί μια κουλτούρα αποδοχής της αλλαγής, του πειραματισμού και της βελτίωσης συνολικά του νηπιαγωγείου.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως ερευνητής*

Η πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συχνά αποδυναμώνουν και δυσκολεύουν την προσπάθεια των νηπιαγωγών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο στο εκπαιδευτικό τους έργο. Υιοθετώντας την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικοί αποδέκτες που ο ρόλος τους περιορίζεται σε μια γραμμική εφαρμογή γνώσεων και εμπειριών, γίνεται αντιληπτό ότι η επαγγελματική τους μάθηση θα πρέπει να αποτελεί κεντρική προτεραιότητα για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες και ολοένα πιο πολύπλοκες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυγητίδου, 2014· Biesta & Osberg, 2010· Day, 1999· Easton, 2008· Sumara & Luce-Karler, 1996). Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να εμβαθύνει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη, να αξιοποιήσει την επαγγελματική της/του εμπειρία στο πλαίσιο μιας **«από κάτω προς τα πάνω»** προσέγγισης των αναγκών της/του, αλλά και να σχεδιάσει και να εφαρμόσει νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές, λειτουργώντας διερευνητικά σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο και τη μαθησιακή διαδικασία. Η οπτική αυτή, της/του νηπιαγωγού ως **«ερευνητή»** προσδίδει μια νέα προοπτική στην επαγγελματική και προσωπική της/του ανάπτυξη, καθώς αναγνωρίζεται ο ενεργός και συμμετοχικός της/του ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που λειτουργεί καταλυτικά προς την κατεύθυνση της δόμησης μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας. Λειτουργώντας διερευνητικά σε σχέση με το έργο της/του, είναι σε θέση να ελέγχει και να μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πράξη καθώς επαναπροσδιορίζει και οικειοποιείται την εκπαιδευτική θεωρία κάνοντάς την συνειδητά πράξη.

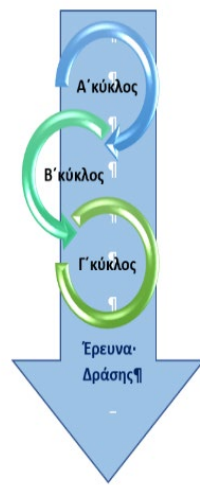
Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν ως ερευνητές έχει κατά καιρούς αμφισβητηθεί, καθώς η προσωπική τους εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία που είναι και το αντικείμενο της έρευνάς τους και η έλλειψη εξειδικευμένης εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι επηρεάζει την

αντικειμενικότητά τους, την ικανότητα δηλαδή να αποστασιοποιηθούν από τις προσωπικές τους θέσεις και προσδοκίες, ώστε με αντικειμενικό τρόπο να συγκεντρώσουν και να ερμηνεύσουν τα τεκμήρια-δεδομένα (Bartlett & Burton, 2006· Πεντέρη, 2010). Στον αντίποδα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της επαγγελματικής θέσης και της εκπαιδευτικής τους λειτουργίας, μπορούν να ερευνήσουν, να κατανοήσουν, να παρέμβουν και να επιλύσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από οποιονδήποτε άλλον, εκτός τάξης, τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (Πεντέρη, 2010· Postholm, 2009). Οι ερμηνείες τους, δεν είναι αποτέλεσμα μετρήσεων, αλλά προκύπτουν από διαδικασίες που προϋποθέτουν την συμμετοχή τους ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας στη διαπραγμάτευση της σχολικής πραγματικότητας, την επικοινωνιακή τους ετοιμότητα και τον αναστοχασμό (Carr & Kemmis, 1986· Τσιώλης, 2014· Φρυδάκη, 2009). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την απόκτηση επίγνωσης της πράξης τους, αλλά και η ανάγκη τους να ενισχυθούν ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες, αποτελούν μερικά από τα ζητούμενα κατά την διαδικασία της υποστήριξης της επαγγελματικής τους μάθησης (Λυκομήτρου, 2019). Οι μελέτες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης του διττού ρόλου τού εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία (Αυγητίδου, 2014) και την υποστήριξή της/του σε διαδικασίες που στοχεύουν στην βελτίωση της ποιότητας της δουλειάς της/του και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής του/της ταυτότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η **έρευνα δράσης** μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα ερευνητικό παράδειγμα που είναι συνυφασμένο με το έργο και την επαγγελματική ταυτότητα των νηπιαγωγών, καθώς μπορεί να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό τους έργο πολύπλευρα. Δεν είναι αποσπασματική, ενισχύει την αυτονομία της/του εκπαιδευτικού και προσφέρει ουσιαστικές ευκαιρίες για τη βελτίωση ή και την αλλαγή των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πρακτικών. Επιπλέον, ευνοεί τη διαμόρφωση μιας κοινής παιδαγωγικής αντίληψης και συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο όχι μόνο της σχολικής μονάδας αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

*Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης, η οποία υλοποιείται από τους συμμετέχοντες και στοχεύει στη βελτίωση των κοινωνικών πρακτικών τους, στη βαθύτερη κατανόησή τους και στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιούνται (Carr & Kemmis, 1986)*





Σχήμα 23 Κυκλική, σπειροειδής διάσταση της έρευνας δράσης . Προσαρμογή από Kemmis & McTaggart, 1988)

Πρόκειται για μια κυκλική, σπειροειδή δυναμική και συνεργατική διαδικασία (Σχήμα 23), αποτελούμενη από συνεχείς κύκλους έρευνας και δράσης, που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια κοινή πορεία παραγωγής και ελέγχου υποθέσεων για την επίτευξη ενός ή/και περισσότερων στόχων που αφορούν μια αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή στην τάξη (Αυγητίδου, 2005· Διδάχου & Μπαγάκης 2017·Κατσαρού, 2010· Πεντέρη, 2010). Ειδικότερα, η σπειροειδής της υπόσταση αναφέρεται ως ένα από τα κεντρικά της γνωρίσματα: «Η έρευνα-δράσης αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος, εφόσον δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που οφείλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά, προκειμένου να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα, χωρίς όμως να την καθορίζουν ή να την περιορίζουν» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:20).

Είναι μια ανοικτή διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δρουν και στοχάζονται κριτικά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους δράσης, με σκοπό την κατανόηση, την **βελτίωση** και την **αλλαγή** των επαγγελματικών τους πρακτικών. Συγκεκριμένα, η βελτίωση εστιάζεται σε τρεις περιοχές (Carr & Kemmis 1986): **(α)** βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, **(β)** βελτίωση κατανόησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς και **(γ)** βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στη διαδικασία αυτή κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, μέσω του επαναπροσδιορισμού του αρχικού σχεδίου (Κατσαρού, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά σε συμμετοχικές και αναστοχαστικές πρακτικές, είτε αναλαμβάνοντας ρόλους ερευνητών, είτε συνεργάζονται με εξωτερικούς ερευνητές, όπως με μία/έναν συνάδελφο εκπαιδευτικό από την ίδια ή και άλλη σχολική μονάδα, έναν πανεπιστημιακό ερευνητή, με φοιτητές, γονείς και άλλους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2005· Hase, Tay, & Goh, 2006· Κατσαρού, 2010). Η φιλοσοφία αλλά και ο τρόπος ανάπτυξης της έρευνας δράσης προϋποθέτει την ανάληψη ρόλου ερευνητή από την/τον ίδια/ο την/τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να λειτουργήσει ως διαμορφωτής και ως παράγοντας ανανέωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Αυγητίδου 2014· Μπαγάκης 1992· Τσάφος, 2018).

*Είναι μια μορφή έρευνας στην τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργατικά σχεδιάζουν, διδάσκουν, παρακολουθούν και μοιράζονται τα αποτελέσματα σε ένα μάθημα μιας τάξης  
(Espinosa et al., 2018)*

- Ο Elliot (1997) υποστηρίζει ότι αυτό που κάνει ξεχωριστή την έρευνα δράσης από τις άλλες μορφές εκπαιδευτικής έρευνας είναι ο **σκοπός** και η **δέσμευση** για αλλαγή εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η αλλαγή αυτή αφορά στη διασύνδεση θεωρίας και πράξης και στη διαλεκτική ανατροφοδότησή τους μέσα στην τάξη, προσδίδοντας τοπικό και προσωπικό νόημα και αξία στην ερευνητική διαδικασία (Γιαννοπούλου, 2015· Πεντέρη, 2010). Με αυτόν το τρόπο οι εκπαιδευτικοί γίνονται οι ίδιοι φορείς εκπαιδευτικών αλλαγών και παραγωγοί εκπαιδευτικής θεωρίας. Αν και κάθε έρευνα δράσης είναι μοναδική, οι περισσότεροι μελετητές αποδέχονται κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά (βλ. Πίνακα 55.) που την προσδιορίζουν ως ερευνητικό παράδειγμα (Feldman, 2007· Heikkinen et al., 2007· Πεντέρη, 2010): η σπειροειδής της διάσταση
- ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, ο οποίος αναφέρεται στην επικοινωνία της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας
- η διασύνδεση έρευνας και δράσης (θεωρίας & πράξης)
- ο στοχαστοκριτικός της χαρακτήρας
- η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη
- η ευελιξία στις μεθόδους συλλογής τεκμηρίων και στους τρόπους ερμηνείας τους
- τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες, ως ένα από τα κριτήρια για την εγκυρότητα της ερευνητικής προσπάθειας
- η ποιοτική ερευνητική της διάσταση
- το κριτήριο της χρησιμότητας ή εφαρμοστικότητας, το οποίο αφορά στη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης από άλλους εκπαιδευτικούς

#### Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης

Η δέσμευση για αλλαγή διαμορφώνει και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (Σχήμα 24) η οποία έχει μια κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία, που αποτελείται από τέσσερα βασικά στάδια (Cohen, Manion & Morrison 2007· Kemmis & McTaggart, 1998): i. **Σχεδιασμός**, ii. **Δράση/εφαρμογή**, iii. **Παρατήρηση**, και iv. **Αναστοχασμός**. Αυτή η κυκλική διάταξη επαναλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς όσες φορές χρειάζεται για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Έτσι, δημιουργείται ένα σπειροειδές σχήμα που ενέχει τον δημιουργικό αναστοχασμό. Κάθε «κύκλος» δράσης «κοιτάζει πίσω» στον προηγούμενο κύκλο δράσης για να αιτιολογήσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται και τις πρακτικές που εφαρμόζονται και «κοιτάζει μπροστά» στον επόμενο για να πραγματοποιήσει τα σχετικά βήματα σε στέρεη βάση (Carr & Kemmis, 1986).



Σχήμα 24 Κύκλοι Έρευνας Δράσης

Η εμπλοκή των νηπιαγωγών με την έρευνα δράσης, παρά τις δυσκολίες που εμπεριέχει σαν διαδικασία, πηγάζει από τις ελπίδες, τα όνειρα και τις επιθυμίες τους να βελτιώσουν τις ζωές των παιδιών, των γονέων και των συναδέλφων με τους οποίους έρχονται σε επαφή (Naughton & Hughes 2009· Πεντέρη 2010). **Αφετηρία για την έρευνα δράσης** στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει μια ευρεία θεματολογία που αφορά τη σχολική ζωή, το εκπαιδευτικό έργο και τις σχέσεις στο νηπιαγωγείο, όπως:

- η διαχείριση των συγκρούσεων, η συνεργασία με τους γονείς της τάξης,
- οι ίσες ευκαιρίες για όλους στη μάθηση και η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων,
- η εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία,
- ο σχεδιασμός του προγράμματος και του χώρου του νηπιαγωγείου,
- η ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο,
- ο πειραματισμός των νηπιαγωγών με διάφορες στρατηγικές διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης,
- η βελτίωση των μεθόδων, των διδακτικών μέσων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν,
- ζητήματα που αφορούν συγκεκριμένες περιοχές του προγράμματος ή της καθημερινής ζωής του νηπιαγωγείου

Η τελική επιλογή του θέματος, μπορεί να προκύψει έπειτα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων, αναφορικά με ζητήματα που απασχολούν το συγκεκριμένο πλαίσιο και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση και αλλαγή. Η ευελιξία που προσφέρει η έρευνα δράσης ως προς το πλαίσιο εφαρμογής της και τον αριθμό των συμμετεχόντων, δίνει τη δυνατότητα σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε μικρές σχολικές μονάδες, όπως τα μονοθέσια νηπιαγωγεία, να εμπλακούν σε ερευνητικές δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, με εξωτερικούς ερευνητές, με

γονείς ή και με άτομα της τοπικής κοινότητας. Η πρακτική αυτή συμβάλλει στην αποδέσμευση από την απομόνωση της τάξης (Hargreaves, 2003) και ενισχύει το άνοιγμα του σχολείου. Οι διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές των νηπιαγωγών-ερευνητριών στα παραδείγματα που παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 55, υποδεικνύουν τα περιθώρια ευελιξίας που παρέχει η έρευνα δράσης έναντι άλλων μορφών εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς οι διαφορετικές επιλογές υπαγορεύονται από τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Η δυνατότητα ευελιξίας ως προς την επιλογή της μεθοδολογίας στην έρευνα δράσης, δημιουργεί συμβατότητα ως ερευνητικό παράδειγμα με τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα και τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, χωρίς να αποδυναμώνεται η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Πεντέρη, 2010).

Πίνακας 55 Παραδείγματα εφαρμογής της έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο

	<p><b>Α' παράδειγμα</b>  <b>Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</b>          Συμμετέχοντες: 2 διθέσια ολόημερα νηπιαγωγεία της ίδιας πόλης στην Δυτική Ελλάδα και μία ερευνητριά στο ρόλο του διευκολυντή/κριτικού φίλου. Διάρκεια: τρία έτη          (Διδάχου, 2016· Διδάχου &amp; Μπαγάκης 2017)</p>	<p><b>Β' Παράδειγμα</b>  <b>Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού</b>          Συμμετέχοντες: μία νηπιαγωγός ενός συστεγαζόμενου κλασσικού μονοθέσιου νηπιαγωγείου σε αγροτική περιοχή στη Βόρεια Ελλάδα          Διάρκεια: ένα σχολικό έτος          (Πεντέρη, 2010)</p>
<p><b>Δέσμευση για αλλαγή - Επιλογή θέματος - Ερωτήματα - Διαμόρφωση Στόχων</b></p>		
	<p>Έναυσμα: η αλλαγή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τις διαδικασίες μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο και ο προβληματισμός για τις επιμορφωτικές ανάγκες που επιφέρει για τις/τους νηπιαγωγούς          συστηματική παρατήρηση των πρακτικές μετάβασης,          προβληματισμός σε σχέση με την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων μετάβασης          ενίσχυση γνώσεων και προσδιορισμός επιμορφωτικών ανάγκες τους</p>	<p><b>Προβληματισμός:</b> παρατήρηση των παιδιών, στην ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, όπου αρκετά παιδιά έδειχναν δυσκολία να προσαρμοστούν στις συνθήκες της τάξης και στην ομάδα των συνομηλίκων και είχαν επιθετική συμπεριφορά, και η γενικότερη αδιαφορία τους για τα υλικά και τα παιχνίδια της τάξης          ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της τάξης,          διευκόλυνση των παιδιών ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την αυτορρύθμιση αξιοποίηση της δομής της τάξης</p>



<p><b>Σχεδιασμός – Α</b> κύκλος</p>	<p>Παρουσίαση των δραστηριοτήτων μετάβασης που υλοποιεί η κάθε νηπιαγωγός στην τάξη της</p> <p>Οργάνωση δραστηριότητας επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο.</p> <p><u>Είδος δεδομένων</u> (ημερολογιακές καταγραφές, σημειώσεις)</p>	<p><u>Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας</u></p> <p>μικρές ομάδες εργασίας με ανομοιογενή χαρακτηριστικά συνεργατικότητα και ενεργός συμμετοχή των παιδιών</p> <p><u>Αποφασίζοντας νέες πρακτικές</u></p> <p>Επιλογή διδακτικών μεθόδων -τρόποι οριοθέτησης (κανόνες</p> <p>Τρόποι εξάσκησης αυτοέλεγχου από τα παιδιά</p> <p>Οργάνωση του χώρου της τάξης και του υλικού με τη συμμετοχή των παιδιών</p> <p>Διαμόρφωση «περιοχών» αντί «γωνιών»</p> <p><u>Πλαίσιο δραστηριοτήτων</u></p> <p>Τροποποίηση στη ρουτίνα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων</p> <p>Αλλαγή της οργάνωσης της υλικής δομής της τάξης</p> <p>Δημιουργία σταθερών ομάδων εργασίας</p> <p>Διαφορετικά σχήματα αλληλεπίδρασης (ομάδες εργασίας, ομάδα-τάξη, αυθόρμητες ομάδες, δυάδα, άτομο)</p> <p>Αναπτυξιακά και πολιτισμικά κατάλληλες πρακτικές διαχείρισης της τάξης</p> <p>Δραστηριότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων</p>
<p><b>Δράση – Α</b> Κύκλος</p>	<p>Αποτύπωση στοιχείων των παιδιών της κάθε ομάδας νηπιαγωγών με αξιολογική κρίση των ίδιων.</p> <p>Εντοπισμός προβλημάτων μετάβασης</p> <p><u>Είδος δεδομένων</u> (Σημειώσεις)</p> <p>Οργάνωση και εφαρμογή δραστηριότητας μετάβασης: Επίσκεψη παιδιών στο δημοτικό σχολείο.</p> <p><u>Είδος δεδομένων</u> (καταγραφές νηπιαγωγών και σημειώσεις συναντήσεων με δασκάλες της πρώτης</p>	<p>Τροποποίηση της ρουτίνας των αυθόρμητων δραστηριοτήτων - οργάνωση μαθησιακής κατάστασης στην «παρεούλα» (ανάγνωση παραμυθιού, κουκλοθέατρο, ένα παιχνίδι με όλα τα παιδιά)</p> <p>Διαμόρφωση περιοχών ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων</p> <p>Αξιοποίηση υλικού για τη διαμόρφωση χώρου συμβολικού παιχνιδιού</p> <p>κοινωνιομετρικό τεστ</p>

	και παιδιά που πηγαίνουν Α΄ δημοτικού)	
<b>Παρατήρηση – Α Κύκλος</b>	Καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων των παιδιών και του πλαισίου του νηπιαγωγείου Καταγραφές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δραστηριότητα μετάβασης. <u>Είδος δεδομένων</u> (ημερολογιακές καταγραφές νηπιαγωγών, ζωγραφιές παιδιών, περιγραφή δράσεων)	Υπάρχουν συγκρούσεις που δεν μπορούν τα παιδιά να διαχειριστούν Εκδηλώνονται επιθετικές συμπεριφορές Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν φίλους  <u>Είδος δεδομένων</u> (παρατήρηση με φωτογραφίες, ημερολογιακές καταγραφές)
<b>Αναστοχασμός – Α Κύκλος</b>	Αναστοχασμός σχετικά με την επαναφοίτηση παιδιών στο νηπιαγωγείο. Σχετικά με τις βασικές ικανότητες των παιδιών Σχετικά με τη δραστηριότητα μετάβασης που υλοποίησε η ομάδα.	ανησυχία για την συνοχή της τάξης η νηπιαγωγός διαθέτει στοιχεία για τα κριτήρια που τα παιδιά επιλέγουν φίλους (κοινωνιομετρικό τεστ)
<b>Σχεδιασμός – Β κύκλος</b>	Ενημέρωση για δράσεις μετάβασης Ανάγνωση και αξιολόγηση του Οδηγού Ολόημερου Αξιολόγηση δράσης μετάβασης Ανάπτυξη συνεργασίας με τους δασκάλους της πρώτης τάξης Προετοιμασία των δράσεων <u>Είδος δεδομένων</u> (Σημειώσεις)	Εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων Εμπλουτισμός χώρων παιχνιδιού Περισσότερες αρμοδιότητες στα παιδιά, αφού εξοικειωθούν μέσα από το παιχνίδι
<b>Δράση – Β Κύκλος</b>	Αξιολόγηση της πορείας μετάβασης των παιδιών Ανάπτυξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης Οργάνωση και υλοποίηση δράσεων μετάβασης προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κάθε νηπιαγωγού και της ομάδας <u>Είδος δεδομένων</u> (πρακτικά συναντήσεων -σημειώσεις)	Διαμόρφωση ανομοιογενών ομάδων με βάση τη διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία κ.ά Συγκρότηση ομάδων με παιγνιώδη τρόπο Εφαρμογή μιας σειράς δραστηριοτήτων-παιχνιδιών, όπως το «θερμόμετρο των συναισθημάτων» Παιχνίδια ρόλων με διάφορα σενάρια συγκρούσεων, όπου τα παιδιά αποφασίζουν την επίλυση του προβλήματος Οι κανόνες της τάξης συσχετίζονται με τις δράσεις και αναφέρονται σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος

		Μπορούν να ασχοληθούν με το διαθέσιμο υλικό, χωρίς περιορισμούς Πρωτοβουλίες στις ομάδες( τον τρόπο που θα δουλέψουν, το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, ανάλογα με τις θεματικές προσεγγίσεις ή τα projects στην τάξη)
<b>Παρατήρηση – Β Κύκλος</b>	Παρατήρηση των παιδιών κατά την περίοδο προσαρμογής τους στην πρώτη τάξη <u>Είδος δεδομένων</u> (καταγραφή παρατήρησης, εντυπώσεις παιδιών, απόψεις εκπαιδευτικών) Επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο, συνάντηση και συζήτηση με τη διευθύντρια και τις δασκάλες της πρώτης τάξης. <u>Είδος δεδομένων</u> (σύνταξη πρακτικών) Δημιουργία πορείας μετάβασης για κάθε παιδί με βάση τα δεδομένα και από τις 2 δράσεις.	Έρχονται στην τάξη και παίζουν με άλλα παιδιά Συμμετέχουν στη διαμόρφωση του χώρου Υποστηρίζουν τις αλλαγές και τις ακολουθούν Παρατηρούνται προσπάθειες των παιδιών να λύσουν τις διαφορές εκφράζοντας συναισθήματα και κάνοντας εναλλακτικές προτάσεις αξιοποιούν καλύτερα το χώρο, αλλά εμμένουν στην επιλογή λίγων και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων-υλικών <u>Είδος δεδομένων</u> (Ημερολόγιο. Συζήτηση με τα παιδιά)
<b>Αναστοχασμός – Β Κύκλος</b>	Σύγκριση και ανάλυση των δύο κύκλων δράσης Συζήτηση Σχετικά με την ανάγνωση του Οδηγό Ολοήμερου Σχετικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας μετάβασης Σχετικά με τη συνεργασία με τους δασκάλους	Τα παιδιά δείχνουν να επωφελούνται από τις εμπειρίες τους στα διαφορετικά σχήματα αλληλεπίδρασης Οι συγκρούσεις μειώθηκαν Διαφορετικές απόψεις με τους γονείς σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων Οι προσδοκίες γονέων-νηπιαγωγού διαφέρουν
<b>Σχεδιασμός – Γ κύκλος</b>	Οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης (α. παρακολούθηση παράστασης κουκλοθεάτρου στο νηπιαγωγείο και αλληλεπίδραση των παιδιών, β. επίσκεψη στην πρώτη τάξη, υποβολή ερωτήσεων και αλληλεπίδραση παιδιών	Εμπλοκή των γονέων στην πορεία του προγράμματος Συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των τεκμηρίων Επαναφορά του προγράμματος στην κανονική του ροή
<b>Δράση – Γ Κύκλος</b>	Κοινή παράσταση κουκλοθεάτρου στο χώρο του νηπιαγωγείου.	δόθηκαν στους γονείς κάποια σενάρια συγκρούσεων και τους ζητήθηκε να γράψουν πώς πίστευαν ότι θα πρέπει να αντιδράσει το παιδί

	<p>Δημιουργία γράμματος στο νηπιαγωγείο με ερωτήσεις για τα παιδιά της πρώτης τάξης.</p> <p>Επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου στο δημοτικό – σχολείο συμμετοχή στο μάθημα – αξιολόγηση της δράσης</p> <p>Δημιουργία δικτύου φίλων μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της πρώτης τάξης</p> <p>Έντυπο με πληροφορίες για τα παιδιά συμπληρωμένο σε συνεργασία με τους γονείς – αξιολόγηση του εντύπου από γονείς και παιδιά.</p>	<p>και η νηπιαγωγός ή ο γονέας σε κάθε περίπτωση.</p> <p>Συζήτηση με τους γονείς</p>
<b>Παρατήρηση – Γ Κύκλος</b>	<p>Προσωπικές σημειώσεις της μία νηπιαγωγού</p> <p>Ζωγραφιές παιδιών και φωτογραφίες δραστηριοτήτων</p> <p>Μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών σε ερωτήσεις αξιολόγησης των δραστηριοτήτων.</p>	<p>Οι αντιλήψεις γονέων και νηπιαγωγού διαφέρουν</p> <p>Την στρατηγική εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των παιδιών την εξέλαβαν ως αδυναμία της νηπιαγωγού στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης</p>
<b>Αναστοχασμός- Αξιολόγηση Έρευνας Δράσης Γ' Κύκλος</b>	<p>Αναστοχασμός -Αξιολόγηση σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης</p> <p>Σχετικά με την έρευνα δράσης</p>	<p>Προσπάθεια ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς</p> <p>Εμπλοκή και των παιδιών στη διαδικασία αξιολόγησης</p> <p>Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις αλλαγές που εφαρμόστηκαν</p> <p>Αξιολόγηση της έρευνας δράσης</p>
<b>Παρουσίαση &amp; Διάχυση των αποτελεσμάτων Δ' Κύκλος</b>	<p>Παρουσίαση &amp; Δημοσίευση της έρευνας και διάχυση των αποτελεσμάτων από τους εμπλεκόμενους</p> <p>Ανατροφοδότηση αναφορικά με τη διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της Έρευνας Δράσης &amp; Αναστοχασμός</p>	<p>Παρουσίαση &amp; Δημοσίευση της έρευνας και των ευρημάτων στους ενδιαφερόμενους, την εκπαιδευτική &amp; επιστημονική κοινότητα</p> <p>ανατροφοδότηση αναφορικά με τη διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της Έρευνας Δράσης &amp; Αναστοχασμός</p> <p>άνοιγμα νέου κύκλου δράσεων ...μια νέα έρευνα δράσης ξεκινά!</p>



Η έρευνα δράσης ως διαδικασία επαγγελματικής μάθησης ενδυναμώνει τις/τους νηπιαγωγούς καθώς είναι σε θέση οι ίδιοι και οι ίδιες να πάρουν αποφάσεις και να τις αξιολογήσουν μέσα από την συνεργασία, την έρευνα και τον στοχασμό (Κουτσελίνη, 2017), δίνοντας έμφαση:

- στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής τους,
- στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους
- στην επιδίωξή τους να πραγματώσουν τις αξίες που ήδη έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας.

Μια παρόμοια μεθοδολογική προσέγγιση με αυτή της έρευνας δράσης και η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών είναι η **Μελέτη Μαθήματος** (Lesson Study). Το μοντέλο Lesson Study ως μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης βασίζεται στο Ιαπωνικό μοντέλο επαγγελματικής μάθησης που στοχεύει στην βελτίωση της διδασκαλίας (jūgyō kenkyū improving teaching) (Δάρρα, 2020· Πεντέρη, 2017). Στηρίζεται στην παιδαγωγική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, καλλιεργεί το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει τη συμμετοχική μάθηση και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό (Γιαννακίδου και συν., 2013). Έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την έρευνα δράσης αλλά διαφοροποιείται ως ένα βαθμό στο πλαίσιο του συμμετοχικού χαρακτήρα σε όλες τις φάσεις από το σχεδιασμό, την υλοποίηση, τον αναστοχασμό και την εκ νέου εφαρμογή του βελτιωμένου σχεδιασμού σε άλλη τάξη. Επίσης, δίνει έμφαση στην παρατήρηση της εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν και στην συζήτηση ανατροφοδότησης στη βάση της οποίας επανασχεδιάζεται η διδακτική παρέμβαση και εφαρμόζεται εκ νέου σε μια άλλη τάξη, από τον ίδιο ή άλλο εκπαιδευτικό της ομάδας.

Το μοντέλο της Μελέτης Μαθήματος συνίσταται σε μία σειρά κυκλικών φάσεων οι οποίες είναι οι εξής (Stepanek et al., 2007).

- καθορισμός μαθησιακών στόχων
- σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος
- διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος
- αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία
- αναστοχασμός – διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της αξιοποίησής της, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συλλογικά, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, μέσω του σχεδιασμού ενός ερευνητικού μαθήματος. Η εφαρμογή του σχεδιασμού πραγματοποιείται από μια/έναν από τους συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν, παρατηρώντας και καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους. Οι παρατηρήσεις αυτές αξιοποιούνται για τον αναστοχασμό και τη συζήτηση της ομάδας σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης για την επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Stepanek, Appel, Leong, Mangan & Mitchell, 2007). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος είναι η εθελοντική και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ τους, η οποία στηρίζεται στην ειλικρινή και αμφίδρομη επικοινωνία (McFarland & Saunders, 2009). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τις καθημερινές εφαρμογές στην τάξη συζητώντας με τους συναδέλφους τους, παρατηρώντας τη διδασκαλία και μέσα από τις κοινές τους εμπειρίες (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου & Μουμουλίδου, 2014).

Ωστόσο, η αποτελεσματική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών άλλων σχολείων. Είναι σημαντικό στο πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας και ανάλογα με την ευελιξία που διαθέτει ως οργανισμός να υιοθετήσει νέες πρακτικές

εκπαιδευτικές συνήθειες, μαθαίνοντας από άλλους συναδέλφους αλλά προσαρμόζοντας και μετασχηματίζοντας τις καλές πρακτικές με βάση τις συνθήκες της δικής τους σχολικής μονάδας και τάξης. Γι' αυτό είναι σημαντική η διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στη σχολική κοινότητα, που να δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και να ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου και την επιδίωξη καινοτομιών από τα μέλη της.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως κριτικός φίλος (critical friend)*

Στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να βελτιώσουν και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, κομβικό ρόλο παίζει η αποτελεσματική στήριξη από «συνεργάτες» που συμβάλλουν καθοριστικά στην επαγγελματική μάθηση και την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Gary, 2010· Μπαγάκης, 1993). Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργεί ο ρόλος του **κριτικού φίλου** (critical friend), ο οποίος υποστηρίζει την/τον νηπιαγωγό στην προσπάθεια για αυτοβελτίωση και εισαγωγή καινοτομιών και θετικών αλλαγών στο σχολείο (Baskerville & Goldblatt, 2009). Ο κριτικός φίλος συνδέεται με όλο το σχολείο και το νηπιαγωγείο και μπορεί να είναι κάποιος/α συνάδελφος νηπιαγωγός που εργάζεται στην ίδια ή σε άλλη σχολική μονάδα. Η διαφορετική/εναλλακτική οπτική του/της παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί «εξωτερικό παράγοντα», αποστασιοποιημένο από το συγκεκριμένο πλαίσιο, που έχει όμως επαφή με την πραγματικότητα του νηπιαγωγείου. Ως νηπιαγωγός, γνωρίζοντας τις δυσκολίες του πλαισίου και τις ανάγκες όλων των συμμετεχόντων, στοχευμένα προσφέρει πρακτική, επιστημονική και συναισθηματική στήριξη. Ως συνάδελφος ενισχύει την αναστοχαστική και μαθησιακή ικανότητα της/του νηπιαγωγού, εδραιώνοντας ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, λειτουργώντας ως «εξωτερικός συντελεστής αλλαγής» και θέτοντας «προκλητικά» ερωτήματα (Κατσαρού, 2016). Ως παρατηρητής με συμβουλευτικό χαρακτήρα, ο κριτικός φίλος επισημαίνει στοιχεία της σχολικής ζωής που ίσως χρειάζεται να βελτιωθούν, βοηθά στην επίλυση δυσκολιών και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις διερευνητικές, τις αναστοχαστικές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Για αυτούς τους λόγους, ο κριτικός φίλος πρέπει να είναι ένα έμπιστο και αξιόπιστο άτομο, να διαθέτει εμπειρία στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, επιστημονικές γνώσεις και αμερόληπτη κρίση, προκειμένου να μπορεί να αναπτύξει θετική σχέση με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, επιδεικνύοντας ευαισθησία στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους (Schuck & Russell, 2005· Swaffield, 2014).

Ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι να δώσει έτοιμες απαντήσεις, αλλά να βοηθήσει την/τον νηπιαγωγό «να δει με άλλα μάτια» τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, να αναπτύξει περαιτέρω κριτική στάση σε σχέση με αυτά και να αναδείξει παράγοντες που δεν έχουν γίνει αντιληπτοί σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να το πετύχει αυτό ο κριτικός φίλος είναι σημαντικό να δημιουργεί ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη και την πρόκληση (Swaffield, 2007). Επιδεικνύει ετοιμότητα στο να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις, να συγκεντρώνει και να παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με το θέμα που απασχολεί ή ερευνάται, να αναδεικνύει καλές πρακτικές και να εντοπίζει ζητήματα που χρήζουν προσοχής ή ιδιαίτερων χειρισμών, στο πλαίσιο μιας σχέσης που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, δέσμευση, υπευθυνότητα. Ο κριτικός φίλος ακούει προσεκτικά, κατανοεί και παρέχει ανατροφοδότηση, ως υποστηρικτής της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και ολοκλήρωσης όλων των συμμετεχόντων χωρίς καμία διάθεση ή στοιχεία επιβολής ή επίκρισης (Baskerville & Goldblatt, 2009). Ενθαρρύνει και προκαλεί τους συμμετέχοντες να εκφραστούν, να

πειραματιστούν με εναλλακτικές πρακτικές και να σκεφτούν τα σημαντικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο υιοθετώντας κριτική οπτική.

#### *Η/Ο νηπιαγωγός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*

Βασική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η αναστοχαστική πράξη, η οποία ενσωματώνει εκτός από τα τεχνικά ζητήματα της διδασκαλίας, κι εκείνα που άπτονται των επαγγελματικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, καθώς και των συνθηκών κατά τις οποίες πραγματοποιείται η διδακτική παρέμβαση. Ο αναστοχασμός αποτελεί έναν ολιστικό τρόπο σκέψης, ο οποίος εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος και δεν είναι απλώς ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων (Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τις απρόσμενες καταστάσεις στην τάξη και το σχολείο γιατί μέσω του αναστοχασμού μπορούν να αξιολογούν τον εαυτό τους, τις τρέχουσες πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους και να αναπτύξουν νέες προοπτικές, νέους τρόπους θεώρησης της εκπαιδευτικής πράξης και μια νέα κατανόηση των δικών τους συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Rodgers (2002), ο αναστοχασμός:

- είναι μια συνειδητή και συστηματική διαδικασία με επιστημονικά χαρακτηριστικά,
- είναι μία νοηματοδοτημένη διαδικασία που οδηγεί την/τον νηπιαγωγό σε μια βαθύτερη κατανόηση από το πεδίο της εμπειρίας του,
- αποτελεί το συνδυασμό κριτικής ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη,
- αναπτύσσεται σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα,
- προϋποθέτει την προσωπική δέσμευση των ατόμων που εμπλέκονται για την ατομική και κοινωνική βελτίωση.

Παρά το γεγονός ότι ο αναστοχασμός θεωρείται ότι είναι μια δραστηριότητα σκέψης μετά την πράξη, μπορεί αναπτυχθεί χρονικά σε τρία επίπεδα σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας τους αντίστοιχους τρεις τύπους (Schön, 1999):

(α) αναστοχασμός **πριν** την πράξη: Αφορά κυρίως, στο πλάνο της διδακτικής παρέμβασης κατά τον σχεδιασμό και δίνει έμφαση περισσότερο στις αλληλεπιδράσεις και τις διασυνδέσεις των ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη παρά στο τελικό αποτέλεσμα.

(β) αναστοχασμός **κατά** την πράξη: Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης σχετίζεται με την προσπάθεια της/του νηπιαγωγού να λύσει μια προβληματική κατάσταση, που δεν έχει ξανασυναντήσει, την στιγμή που προκύπτει, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημα ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει (Θεοδοσιάδου, 2015).

(γ) αναστοχασμός **μετά** την πράξη: αναφέρεται στην κριτική αξιολόγηση της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Θεοδοσιάδου, 2015).

Ο αναστοχασμός κατά την πράξη διαφοροποιείται από τον αναστοχασμό μετά την πράξη, τόσο ως προς το χρόνο που αναπτύσσονται σε σχέση με τη διδασκαλία, αλλά και σε σχέση με τις διεργασίες που επιτελούνται από την/τον νηπιαγωγό. Πιο συγκεκριμένα, στον αναστοχασμό κατά την πράξη η/ο νηπιαγωγός προβληματίζεται μπροστά σε μη οικείες εκπαιδευτικές πράξεις, έχοντας όμως φτάσει σε ένα

επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, όπου μπορεί να σκεφτεί συνειδητά και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του άμεσα (Lakinou, 2009). Στον αναστοχασμό μετά την πράξη, έχοντας ολοκληρώσει την διδακτική του προσέγγιση, προβληματίζεται, θέτει ερωτήματα για τη διδασκαλία του και είναι σε θέση να σκεφτεί εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης, τους οποίους θα εφαρμόσει μελλοντικά. Και στα δύο είδη της αναστοχαστικής πρακτικής, εμπεριέχονται στοιχεία που είναι κοινά με τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης (Pollard et al., 2005): (α) το ενδιαφέρον της/του νηπιαγωγού σχετικά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει, (β) η σπειροειδής διαδικασία, με την οποία η/ο νηπιαγωγός ελέγχει, αξιολογεί και αναθεωρεί τις πρακτικές του, (γ) η ικανότητα και η διάθεσή της/του να εμπλακεί σε διερευνητικές διαδικασίες, (δ) η υπευθυνότητά της/του ως προς την προσωπική δέσμευση που έχει αναλάβει (ε) η κριτική και αυτοκριτική που ασκεί ο ίδιος/η ίδια στηριζόμενος/η σε δεδομένα, (στ) η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου με τους συναδέλφους της/του.

Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού η/ο νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται βαθύτερα τον εαυτό της/του ως επαγγελματία και αναπτύσσεται η επαγγελματική του ταυτότητα και ωριμότητα. Στη διαδικασία αυτή η χρήση διαφόρων στρατηγικών και τεχνικών μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν το αναστοχαστικό έργο των νηπιαγωγών, όπως: (α) τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας σε σχέση με τα ζητήματα που θέλει να λύσει ή σε σχέση με τα οποία θέλει να βελτιωθεί (Lakinou, 2009), (β) τη συστηματική καταγραφή ημερολογίου. Μέσω του ημερολογίου ενισχύεται η συζήτηση της/του νηπιαγωγού με τον εαυτό του/της για θέματα που τον/την απασχολούν και στα οποία μπορεί να ανατρέξει για να εμβαθύνει, προκειμένου να κατανοήσει τις διδακτικές του/της επιλογές και πρακτικές, (γ) τη παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων νηπιαγωγών. Η χρήση από την πλευρά των νηπιαγωγών αναστοχαστικών πρακτικών και στρατηγικών τους βοηθά να αξιολογήσουν τις καταστάσεις, να αντιμετωπίσουν τις όποιες αβεβαιότητες στο σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξουν νέες προοπτικές και νέους τρόπους θεώρησης των διδακτικών τους προσεγγίσεων.

Για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να προβληματίζονται για τις πρακτικές τους, να αλληλεπιδρούν με τους/τις συναδέλφους, να λειτουργούν υποστηρικτικά η μία στην άλλη/ο ένας στον άλλο, να πειραματίζονται με νέες παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές και να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους στις μεταβαλλόμενες διδακτικές προκλήσεις. Όλοι οι παραπάνω ρόλοι αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν συνδυαστικά διαμορφώνοντας μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα που υποστηρίζει τον σκοπό και την αποστολή του νηπιαγωγείου και διασφαλίζει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.



### Συνδυάζοντας τους ρόλους στην πράξη

Σε ένα νηπιαγωγείο η νηπιαγωγός αξιοποιώντας τις καταγραφές από τις Παρατηρήσεις της στην τάξη αλλά και από τις συζητήσεις με τα παιδιά και τους γονείς, διαπιστώνει ότι υπάρχουν ζητήματα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Αξιοποιεί τεχνικές κοινωνιομετρίας για να αναδειχθεί η κοινωνική δομή της τάξης και οι παράγοντες επιλογής ή απόρριψης των παιδιών (ως ερευνητής). Αναστοχάζεται με βάση τα δεδομένα που έχει συλλέξει και ζητά τη βοήθεια από τη νηπιαγωγό του ολόημερου τμήματος, η οποία γνωρίζει αρκετά από τα παιδιά της τάξης της, ώστε να «δει» περισσότερο κριτικά τη δυναμική που έχει διαμορφωθεί και να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν τις σχέσεις τους (ως κριτικός φίλος). Συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να υπάρχει «συνέχεια» ανάμεσα στα δύο πλαίσια και για να διασφαλιστεί ότι θα σταματήσουν κάποιες αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών στη γειτονιά, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση τους στο νηπιαγωγείο (ως κοινωνικός παιδαγωγός). Σε συνεργασία με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου οργανώνεται μια συνάντηση και προσκαλείται ειδικός επαγγελματίας για να συζητηθούν ζητήματα που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και τρόποι επίλυσης συγκρούσεων (ως ηγέτης). Σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα πρόγραμμα για τα «Συναισθήματα» και καταγράφει τα αποτελέσματα στα παιδιά αξιοποιώντας τις ιδέες και τις προτάσεις τους (ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας), τα οποία συζητά με τη συνάδελφο ώστε να βελτιώνει συνεχώς τις πρακτικές της (ως στοχαζόμενος επαγγελματίας). Μεταφέρει τις ιδέες των παιδιών στους γονείς ώστε να ακουστεί η φωνή τους και να διευκολύνει την εδραίωση αλλαγών σε όλα τα πλαίσια, και μεταφέρει τις ιδέες των γονιών στους συναδέλφους ώστε να μπορέσει το σχολείο να αξιοποιήσει κριτικά τις προτάσεις τους για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο (ως διαμεσολαβητής)

**Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την Επαγγελματική τους ταυτότητα, τους Ρόλους τους και την Επαγγελματική Μάθηση**

- ✓ Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως κοινωνική/ος παιδαγωγός στη σχολική καθημερινότητα;
- ✓ Ως διευθυντής/διευθύντρια νηπιαγωγείου ηγείστε με βάση τις αρχές του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας: τι είδους πρωτοβουλίες έχετε πάρει για την εισαγωγή καινοτομιών στο νηπιαγωγείο, τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και την προαγωγή της πρωτοβουλίας των συναδέλφων για την ενίσχυση της επαγγελματικής τους μάθησης;
- ✓ Ως ενορχηστρωτής/τρια της μαθησιακής διαδικασίας τι είδους ερεθίσματα παρέχετε στα παιδιά, στο πλαίσιο της ενταξιακής και διαφοροποιημένης προσέγγισης;
- ✓ Ως διαμεσολαβητής/τρια με ποιους τρόπους επικοινωνείτε και υποστηρίζετε τις ιδέες, τις ανάγκες και τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο και στα άλλα πλαίσια της καθημερινής τους εμπειρίας;
- ✓ Ποιες δυσκολίες στο πλαίσιο της δικής σας σχολικής τάξης αντιμετωπίζετε; Αν σχεδιάζατε μια έρευνα δράσης, ποιους στόχους θα θέτατε;
- ✓ Στην διδακτική σας, υιοθετείτε αναστοχαστικές πρακτικές; Ποιες είναι;

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 1-19.
- Αυγητίδου, Σ. (2015). Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: Επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις. Στα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.) (Ρέθυμνο, 27-06-2015).
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2006). Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms. *Educational Action Research*, 14(3), 395-405.
- Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221. DOI:10.1080/03057640902902260
- Black, E., Bettencourt, M. & Cameron, C. (2017). Social Pedagogy in the Classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice* (pp.203-215). Philadelphia, U.S.A.: Jessica Kingsley Publishers.
- Biesta, G., & Osberg, D. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593-607. DOI:10.1080/13603110802530684
- Bolam, R. & McMahon, A (2004) Literature, definitions and models: towards a conceptual map, in C. Day & J. Sachs (eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire, England: Open University Press.

323

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. London & New York: Routledge.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. Jossey-Bass, San-Francisco, CA.
- Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη, & Τζιώρα (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 27-55.
- Γιαννοπούλου. Ε (2015). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα: *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Επιμ. Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος.
- Δάρρα, Μ. (2020). Η εφαρμογή της μελέτης μαθήματος (Lesson Study) στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 30-52..
- Douglass, A. (2019). Leadership for Quality Early Childhood Education and Care. *OECD Education*, Working Paper No. 211.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead, England: McGraw Hill Open University Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Διδάχου, Ε., & Μπαγάκης, Γ. (2017). Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δυναμική αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από το παράδειγμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές* Επιμ. Σ., Αυγητίδου, Ε., Κατσαρού & Β., Τσάφος, (Φλώρινα, 1-2 Απριλίου 2017).
- Easton, L.B. (2008). Teaching: a developing profession. From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-759.
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 17-28). London: Falmer Press.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(1), 21-32.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press
- Hase, S. Tay, B. H. & Goh, E. (2006). Developing learner capability through action research: from pedagogy to heutagogy in the workplace. *Paper presented at the Australian Vocational Education and Training Resear Association Conference*. Woollongong: April.

- Heikkinen, H., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: *Five principles for validation*. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 6-19.
- Κακανά, Δ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές πρακτικές* (σσ.13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. (2 ed.) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139248532>
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός. Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-128.
- Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (2017). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Research*. <http://www.actionresearch.gr/el/t1p2> ( Ανακτήθηκε 3/3/2021).
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011), *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, pedagogy. *Culture & Society*, 17(1), 75-87. Doi: 10.1080/14681360902742902.
- Lakinanou, A. (2009). *The issue of EFL teacher reflection and development within the Greek state educational context. Effective procedures suggested for the implementation of the teacher's development* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13450).
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: as a social interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88. Available online: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/06%20.10.1016/S0346-251X\(97\)00056-0](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/06%20.10.1016/S0346-251X(97)00056-0).
- Λυκομήτρου, Σ. (2019). Η υποστήριξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών διαμέσου της Έρευνας Δράσης: δυσκολίες, κατανοήσεις, ρόλοι και προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. Επιμέλεια Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Φλώρινα, 1-2 Απριλίου 2017).
- Μάνου, Α. (2019). *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαηλιού.
- McLachlan, C., Fleer, M., Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. (Επιμ. Μαρία Παπανδρέου. Μτφ Άρτεμις Γρίβα). Αθήνα: Gutenberg.



- McMahon, K., Howe, A., Davies, D., Collier, C. & Earle, S. (2016). Creative pedagogies in early years science: Thematic planning and sustained scientific dialogues. In J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Eds.), *Science education research: Engaging learners for a sustainable future: Proceedings of ESERA 2015* (vol. 15, pp. 2626-2638). University of Helsinki.
- McFarland, L. & Saunders, R. (2009). Reflective practice and self-evaluation in learningpositive guidance: Experiences of early childhood practicum students. *Early ChildhoodEducation* 36, 505–51.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 534-541). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). «Ένα παράξενο σύνθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 31-35.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). «Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40. .
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448 DOI:[10.1177/0263211X030314007](https://doi.org/10.1177/0263211X030314007)
- Mulford, B. (2007). Overview of research on Australian educational leadership 2001–2005, *Australian Council for Educational Leaders Monograph* No. 40, Melbourne.
- Naughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies. A step by step guide*. McGraw Hill, Open University Press.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-39.
- Πεντέρη, (2017). Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε συμμετοχική αναστοχαστική πράξη. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(2), 43-56. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14845>
- Πεντέρη, Ε. (2010). Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών*. Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου του ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2005). *Reflective teaching: Evidence–informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.
- Postholm, M. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551-565.
- Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, (2014). Εφαρμογή του Lesson Study με φοιτητές. Συνεργασία, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 5-28. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8935>
- Reimers, El. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

- Shön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. England: Ashgate Publishing.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership. In E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition). Oxford, UK: Elsevier.
- Schuk, S., & Russell, T. (2005). Studying teacher education: A journal of self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107–121.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Stoll, L, Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about learning*. London: Routledge
- Sumara, D. J. & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)Becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 21(1), 65-83.
- Swaffield, S. (2007). Light touch critical friendship. *Improving Schools*, 10(3), 205–219.
- Swaffield, S. (2014). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267-278.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173-191.
- Τσαφός, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Επιμ. Ε. Κατσαρού & Β. Τσαφός, (Ρέθυμνο, 27-06-2015).
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Δεμερτζή, Β. (2005). Διδάσκω αεί διδασκόμενος... εν δράσει (Επιμόρφωση στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- 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.
- Χωλίδη, Σ. (2020). *Κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαηλιού.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.

## A5. Αξιολόγηση

### A.5.1 Αξιολόγηση για τη μάθηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας<sup>2</sup> στο νηπιαγωγείο. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση στον 21ο αιώνα προσδίδουν μία εναλλακτική οπτική στις μορφές αξιολόγησης που αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Η οπτική αυτή δεν εστιάζει απλά στην αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης ως μια διαφορετική πρόταση στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Σηματοδοτεί μία αλλαγή στη συνολική φιλοσοφία της ίδιας της αξιολόγησης η οποία ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία ως αναπόσπαστο κομμάτι της αλλά και ως βασικός μοχλός για την κατάκτηση της βαθύτερης μάθησης (Gipps & Stobart, 2003). Αναφερόμαστε στην *προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση* (Black & Wiliam, 2011) που έχει ως βασικό σκοπό την παροχή πληροφοριών για κάθε παιδί σχετικά με την ατομική του πορεία, στο πλαίσιο των μαθησιακών καταστάσεων και των αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνουν αυτήν την πορεία και χαρακτηρίζουν το μοναδικό μαθησιακό του προφίλ. Οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού και ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο κατακτά τη μάθηση αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης και στοιχεία που καθοδηγούν, πληροφορούν και διαμορφώνουν τη διδακτική πράξη. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης το κάθε παιδί δεν αποκαλύπτει μόνο όσα ξέρει και είναι ικανό να καταφέρει, αλλά παράλληλα αναδεικνύει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις του αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στα διάφορα περιβάλλοντα δράσης του, στο νηπιαγωγείο την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής, η αξιολόγηση παρουσιάζει το μοναδικό μαθησιακό αφήγημα κάθε παιδιού, που καμιά θεωρία κανενός βιβλίου δεν θα μπορούσε ποτέ να προσεγγίσει (Forman & Fyfe, 2012).

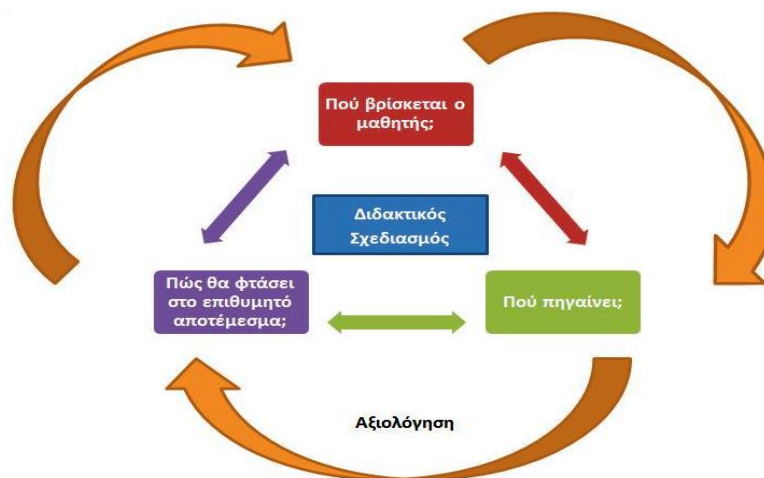
Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία χρειάζονται ικανοποιητικό χρόνο και μία ποικιλία ευκαιριών για να επιδείξουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα, τα οποία δεν αντανakλώνται μόνο στο τι μπορούν να επικοινωνήσουν λεκτικά αλλά σε όλο το φάσμα της δράσης τους, όπως στο παιχνίδι, το τραγούδι, στην κίνηση και τον χορό. Εξάλλου, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι το που έχουν φθάσει αλλά η πορεία που έχουν διανύσει σε σχέση με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και που τα ίδια θέτουν με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης και αλλαγής. Η αξιολόγηση υλοποιείται την ώρα που η μάθηση λαμβάνει χώρα και δεν αποτελεί το «φωτογραφικό στιγμιότυπο» ενός τελικού προϊόντος ή μιας ανεξάρτητης δραστηριότητας (Hillyard, 2013: 46). Η αξιολόγηση για τη μάθηση, επομένως, «λειτουργεί στο πλαίσιο των αυθεντικών εμπειριών μάθησης, οι οποίες οικοδομούνται με οργανωμένο ή αυθόρμητο τρόπο και έχει τη μορφή μίας διαρκούς διαδικασίας, η οποία πραγματοποιείται σε φυσικές παιδαγωγικές συνθήκες» (Hillyard, 2013: 46). Ως εκ τούτου η αξιολόγηση θα πρέπει: (α) να είναι συνεχής, (β) να αντανakλά τη μαθησιακή πορεία σε όλα τα πλαίσια και τις φυσικές συνθήκες που λαμβάνει χώρα, (γ) να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των πλαισίων, (δ) να υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και (ε) να καθοδηγεί τη βελτίωση και την αλλαγή σε επίπεδο ατόμου και συστήματος.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση στοχεύει να αποκαλύψει και να τεκμηριώσει το «τι» και «πώς» μαθαίνει το παιδί, το πώς αισθάνεται και το τι είναι ικανό να κάνει, ώστε να μεγιστοποιήσει την

<sup>2</sup> Ο όρος διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο δεν νοείται με την στενή έννοια του όρου όπως στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 2014)

αποτελεσματικότητα όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης αλλά και να προβλέψει ή να παρέμβει σε εκείνους που λειτουργούν περιοριστικά καθώς τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα, καθώς σκοπός της είναι η ενδυνάμωση της μάθησης, η προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης του κάθε παιδιού και του συνόλου των παιδιών καθώς και η ενίσχυση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Heritage, 2010). Τα εργαλεία που επιλέγονται για την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι κατάλληλα, να επιλέγονται με συγκεκριμένα κριτήρια σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης και να παρέχουν στις/στους νηπιαγωγούς όσο το δυνατόν περισσότερο ολοκληρωμένες και συνεχείς πληροφορίες για τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Οι πληροφορίες αυτές αξιοποιούνται από τις/τους νηπιαγωγούς ώστε να οργανώνουν ανάλογα τις παρεμβάσεις τους και να υποστηρίζουν την περαιτέρω προσπάθεια των παιδιών και τα βήματά τους στη διαδρομή της μάθησης (Ρεκαλίδου, 2011).

Η ανατροφοδοτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην αξιολόγηση, τη μάθηση και τη διδασκαλία, ενέχει σημαντικά πλεονεκτήματα σχετικά με τον ακριβή προσδιορισμό του σημείου στο οποίο βρίσκεται κάθε παιδί (πού βρίσκεται ο μαθητής/η μαθήτρια) και της απόστασης που πρέπει να διανύσει προκειμένου να φτάσει σε ένα επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα (πού πηγαίνει) (Ramaprasad, 1983), ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει το «μαθησιακό μονοπάτι» μέσα από το οποίο το παιδί θα προσπαθήσει να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (πώς θα φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα) (Σχήμα 25). Γίνεται αντιληπτό ότι η προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση ταυτίζεται με τη σύγχρονη αντίληψη της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας ένα ενιαίο «διδακτικό όλο» που στοχεύει στην προαγωγή της μάθησης των μαθητών και των μαθητριών και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ρεκαλίδου, 2011).



Σχήμα 25 Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η εκπαιδευτική διαδικασία ως «διδακτικό όλο»

### Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο



Στο πλαίσιο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης, η αξιολόγηση για τη μάθηση αφορά όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της. Πρόκειται για μια δυναμική κοινωνική πρακτική κατά την οποία η/ο νηπιαγωγός λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τάξης και του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και διαπραγματεύεται τις συνθήκες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία με τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (π.χ. άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κτλ.) στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης ώστε να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά οφέλη για όλους και να διασφαλίσει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων για τα παιδιά, ιδιαίτερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες ή έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Willis, Adie & Klepowski, 2013). Η αντίληψη της αξιολόγησης ως μετασχηματιστική διαδικασία στοχεύει στη βαθύτερη μάθηση και φέρνει στην επιφάνεια τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά αλλά και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας **κουλτούρας αξιολόγησης** στο σχολικό περιβάλλον στην οποία καταλύονται οι ιεραρχικές δομές, αποδίδεται αξία στις μαθησιακές εμπειρίες και στη συμβολή όλων στη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία (DeLuca et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μία δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία που «φωτίζει» την προσωπική διαδρομή κάθε παιδιού προς τη μάθηση και «προσκαλεί» εκπαιδευτικούς και γονείς να την ανακαλύψουν από κοινού και να κατανοήσουν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτή (Turner & Wilson, 2010). Υπό αυτήν την έννοια, καλλιεργείται ένας συλλογικός **αξιολογικός γραμματισμός**, ο οποίος αντανάκλαται στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην αξιολογική διαδικασία ως σύμφυτη με την διδακτική πράξη και τη μάθηση και ως ενοποιητικό στοιχείο που φέρνει κοντά, κινητοποιεί και συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, παράγοντας μία σειρά από εσωτερικά ερωτήματα που αφορούν (Dietze & Kashin, 2016· William & Thompson, 2008):

(α) *τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την πρακτική τους*: τι αντιλαμβάνομαι για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το παιδί, τι πληροφορίες λαμβάνω για το τι είναι ικανό να κάνει, πώς αντιμετωπίζει τη μάθηση, πώς ανταποκρίνεται σε κάθε περίπτωση, ποιες οι αδυναμίες του, πώς μπορώ να το υποστηρίξω και τι κίνητρα μπορώ να του παρέχω;

(β) *το κάθε παιδί σε σχέση με τη μαθησιακή του πορεία*: τι θέλω να καταφέρω, με ποιον τρόπο θα το πετύχω, τι μπορώ να αλλάξω ή να κάνω διαφορετικά, ποιος μπορεί να με βοηθήσει, πώς θα ξέρω ότι τα έχω καταφέρει, πώς θα επικοινωνήσω αυτό που έχω στο μυαλό μου, πώς θα το «δείξω» στους γύρω μου;

(γ) *τους γονείς και κηδεμόνες σε σχέση με τη συνεργασία τους με το σχολείο*: πώς συνδέονται όσα ήδη γνωρίζω για το παιδί με τα τεκμήρια που βλέπω, με ποιον τρόπο μπορώ να συμβάλω στη συνέχιση της μάθησης από το νηπιαγωγείο στο σπίτι και το αντίστροφο, τι πληροφορίες μπορώ να παρέχω για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα επιτεύγματα του παιδιού ώστε να συμβάλω στην καλύτερη κατανόηση του μαθησιακού του στυλ από την/τον νηπιαγωγό;

(δ) *τον σύλλογο διδασκόντων σε σχέση με τη συμβολή και βοήθεια που μπορούν να παρέχουν στον/στη συνάδελφο τους*: τι παρατηρώ, τι ερωτήματα για τη μάθηση προκύπτουν από αυτά που παρατηρώ, πώς συνδέονται με την προσωπική μου θεωρία και επαγγελματική εμπειρία, ποια πρακτική που έχω δοκιμάσει στην πράξη μπορεί να υποστηρίξει τον/τη συνάδελφό μου, με ποιο τρόπο μπορώ να παρέχω μία εποικοδομητική ανατροφοδότηση που θα τον/τη βοηθήσει;

Ο αξιολογικός γραμματισμός βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, των μαθητριών και των νηπιαγωγών ώστε να καταστούν ικανοί να αξιολογούν τη μάθησή τους. Ιδιαίτερα τονίζεται η σημασία

της ενεργοποίησης των μαθητών και των μαθητριών ώστε να αναπτύξουν κριτήρια και στρατηγικές για την αξιολόγηση της μάθησής τους και της ενθάρρυνσής τους να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στις μαθησιακές επιδιώξεις και τις μελλοντικές πρακτικές τους για την επίτευξη των στόχων, αποκτώντας σταδιακά τον έλεγχο της μάθησης (αυτοαξιολόγηση). Παράλληλα οι νηπιαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές της μάθησης των συμμαθητών τους (ετεροαξιολόγηση-αξιολόγηση ομοτίμων). Ως αξιολογικά εγγράμματοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (Charteris & Thomas, 2017): i. αναπτύσσουν αίσθηση σκοπού για τη μάθηση και αντίληψη της μαθησιακής τους πορείας, ii. έχουν επίγνωση των αξιολογικών διαδικασιών, iii. μπορούν να αναγνωρίσουν τα επιτεύγματά τους και να εντοπίσουν σημεία στα οποία χρειάζονται βελτίωση.

Ως αξιολογικά εγγράμματοι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές (μεθόδους, τεχνικές και πρακτικές) αξιολόγησης, είναι σε θέση να αιτιολογήσουν αυτές τις επιλογές και παρέχουν στα παιδιά κατάλληλη και χρήσιμη ανατροφοδότηση. Ως αξιολογικά εγγράμματοι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι αντίστοιχα σε θέση να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που συλλέγονται μέσω ποικιλίας αξιολογικών δραστηριοτήτων και παρέχονται υπό τη μορφή ανατροφοδότησης (Engelsen & Smith, 2014). Ως αξιολογικά εγγράμματοι οι γονείς, αντιλαμβάνονται στη σημασία της παρατήρησης του παιδιού σε όλα τα πλαίσια της δράσης του για την καλύτερη κατανόηση της μάθησης και της ανάπτυξης τους, αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων του παιδιού και αναπτύσσουν ρεαλιστικές προσδοκίες, ενώ είναι σε θέση να παρέχουν κατάλληλες πληροφορίες στις/στους νηπιαγωγούς ώστε να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και να τους διευκολύνουν να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού.

#### *Ο κύκλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης*

Η αξιολόγηση για τη μάθηση στοχεύει στο να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσουν σαφή εικόνα αναφορικά με το σημείο στο οποίο βρίσκεται η μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τις εκάστοτε μαθησιακές επιδιώξεις. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζονται με περισσότερη σαφήνεια οι στόχοι, σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα και επιλέγονται οι στρατηγικές για την ικανοποίησή τους (William, 2013). Επομένως είναι σημαντικό να καταγράφεται το σημείο εκκίνησης της μαθησιακής πορείας μέσω της *αρχικής αξιολόγησης* ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η πρόοδος που σημειώνεται, αλλά και να ανιχνεύονται περιπτώσεις ειδικών αναγκών με σκοπό την πρώιμη παρέμβαση μέσω της *διαγνωστικής αξιολόγησης* η οποία παρέχει επιπλέον πληροφορίες σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης και μάθησης με στόχο την ανάδειξη ιδιαίτερων δυνατοτήτων ή αναγκών.

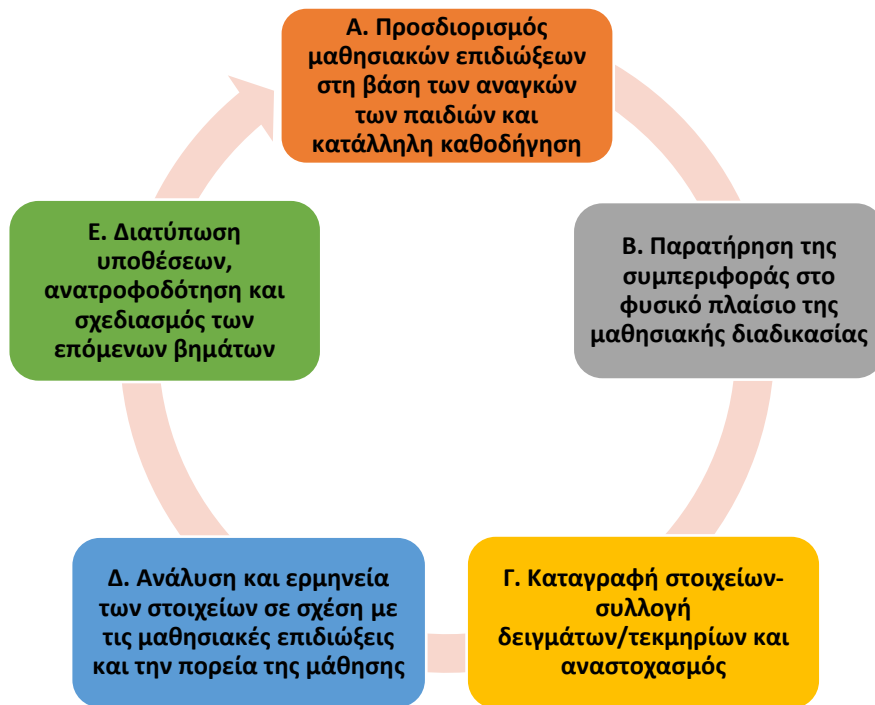
Η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί μία συνεχή και συστηματική διαδικασία (Πίνακας 56), η οποία είναι βαθιά αναστοχαστική για την/τον νηπιαγωγό, ως προς το είδος πληροφοριών που επιθυμεί να συλλέξει, τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων, την επιλογή τεκμηρίων και κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησής τους (ΙΕΠ, 2019). Η διατύπωση των μαθησιακών επιδιώξεων βρίσκεται στη βάση της διαδικασίας της αξιολόγησης καθώς το τι θα αξιολογηθεί βασίζεται ακριβώς στις ικανότητες που αναμένονται να αναπτυχθούν, όπως προσδιορίζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών, στα **κριτήρια επιτυχίας** των οποίων την κατάκτηση μπορεί με διάφορους τρόπους να παρατηρεί σε βάθος χρόνου η/ο νηπιαγωγός και στα **τεκμήρια ή δείγματα** που αναμένεται να συλλεχθούν ως ενδεικτικά της **προόδου** των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η *αθροιστική αξιολόγηση*, η οποία λαμβάνει χώρα όταν ολοκληρώνεται

μια διδακτική παρέμβαση για να αποτυπώσει το μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνει μια ένδειξη του που έχει φτάσει το κάθε παιδί και μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

*Πίνακας 56 Χρόνος συλλογής πληροφοριών-τεκμηρίων σε κάθε τύπο αξιολόγησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση*

Αρχική ή διαπιστωτική	Πριν ξεκινήσει μια μαθησιακή-επικοινωνιακή διαδικασία
Διαμορφωτική	Είναι μια συνεχής διαδικασία και λαμβάνει χώρα αρκετές φορές πριν την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας-κατάστασης-ενότητας
Διαγνωστική	Η/Ο νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι ευαίσθητη/ος στην παρουσία ενδείξεων που σχετίζονται με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς και ιδιαίτερα προσεκτική/ός όταν αυτά δε συνδέονται με παράγοντες που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβαίνει σε εστιασμένη παρατήρηση και καταγραφή, συζητά με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς ή/και ειδικούς επαγγελματίες και προβαίνει στο σχεδιασμό την εφαρμογή και αξιολόγηση κάποιας βραχύχρονης παρέμβασης. Εάν δεν παρατηρείται πρόοδος τότε συζητά με την οικογένεια σχετικά με περαιτέρω ενέργειες.
Τελική ή συνολική	Στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας-κατάστασης-ενότητας (π.χ. κατά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, μιας διερεύνησης κτλ., ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς)

Οι επιμέρους φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας, παρουσιάζονται στο σχήμα του κύκλου της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Riley-Ayers, Kwanghee, & Quinn, 2014) (Σχήμα 26)



Σχήμα 26 Ο κύκλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης

**Α. Προσδιορισμός μαθησιακών επιδιώξεων στη βάση των αναγκών των παιδιών και κατάλληλη καθοδήγηση:** Σε αυτήν τη φάση, η/ο νηπιαγωγός προσδιορίζει με συγκεκριμένο τρόπο το «τι» επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά (γνώσεις), το «πώς» θα έχουν τη δυνατότητα να το εκτελέσουν (δεξιότητες) και το «γιατί» θα το εφαρμόσουν σε σύνδεση με τη νοοτροπία που αναμένεται να υιοθετήσουν (στάσεις). Η αναγνώριση των μαθησιακών επιδιώξεων σχετίζεται με το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών και προσδιορίζει τα κριτήρια μάθησης. Επιπρόσθετα, η/ο νηπιαγωγός καλείται μέσω της αρχικής αξιολόγησης να καθορίσει με ακρίβεια το «σημείο εκκίνησης», το πού ακριβώς βρίσκονται μαθησιακά τα παιδιά και να σχεδιάσει τη διδακτική πορεία ώστε να καλυφθεί το ενδιάμεσο «κενό» μέχρι την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Σημαντική προϋπόθεση είναι η κατανόηση του σκοπού και των μαθησιακών επιδιώξεων από τα παιδιά, στοιχείο που καθιστά τα ίδια συμμετοχούς και εταίρους, όχι υπό την έννοια ότι μεταφέρει την ευθύνη της μάθησης στα παιδιά αλλά στο να διαμορφώνει εσωτερικά κίνητρα ώστε τα ίδια να διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης και την πορεία της μάθησης. Συγκεκριμένα, η/ο νηπιαγωγός εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες συνδιαμόρφωσης των στόχων και στάθμισης των κριτηρίων επιτυχίας. Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως ξεκινούν στην περιοχή της συζήτησης με σημαντική τη συμβολή της/του νηπιαγωγού. Τα επίπεδα καθοδήγησης στην αρχή μπορεί να είναι περισσότερο υψηλά και σταδιακά μειώνονται καθώς τα παιδιά οικειοποιούνται/εξοικειώνονται με τη διαδικασία και στη συνέχεια οι δραστηριότητες εξελίσσονται από τα παιδιά σε μικρότερες ομάδες στα κέντρα μάθησης ή σε χώρους που τα παιδιά θα επιλέξουν ανάλογα με το θέμα και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Κάποιοι παράμετροι που συμβάλλουν στην ανάπτυξη






κατανόησης των μαθησιακών επιδιώξεων από τα παιδιά είναι (Blythe & Associates, 1998): α. οι μαθησιακές επιδιώξεις να διατυπώνονται με σαφήνεια και οικείο στα παιδιά λεξιλόγιο, β. να είναι σχετικές με το θέμα της δραστηριότητας και όχι γενικά διατυπωμένες και γ. να παρουσιάζονται με κάποιο «αναγνωρίσιμο» και προσβάσιμο για τα παιδιά τρόπο, ιδιαίτερα μέσω οπτικοποιήσεων, ώστε να αποτελούν ένα σταθερό σημείο αναφοράς στο οποίο μπορούν να επανέρχονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (γονείς, συμμαθητές, κτλ.) ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ενδεικτικές τεχνικές καθορισμού μαθησιακών επιδιώξεων και κριτηρίων επίτευξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 57.

Πίνακας 57 Ενδεικτικές τεχνικές προσδιορισμού μαθησιακών επιδιώξεων

Τεχνική	Περιγραφή δραστηριότητας
Συζήτηση	<p>Μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών της τάξης είναι να δημιουργούν φανταστικές ιστορίες με αφορμή ποικίλα ερεθίσματα. Οι «ιστορίες» συνήθως αποτυπώνονται ως μια ζωγραφιά, στην οποία τα παιδιά περιγράφουν κάποιο γεγονός. Η νηπιαγωγός διαπιστώνει την αδυναμία των παιδιών στο να αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία μιας ιστορίας (π.χ. τόπος, χρόνος, πρόσωπα, κτλ.) και να δημιουργούν λειτουργικές συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα που περιγράφουν. Οργανώνει μία δραστηριότητα στην παρεούλα ώστε μέσα από τη σύγκριση δύο επιλεγμένων ιστοριών (μίας ολοκληρωμένης και μίας στην οποία απλώς περιγράφεται ένα γεγονός) τα παιδιά να αντιληφθούν τα δομικά στοιχεία του θέματος, του σκηνικού, των χαρακτήρων, και της πλοκής. Η/Ο νηπιαγωγός διαβάζει την πρώτη (ολοκληρωμένη) ιστορία και στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι μας λέει η ιστορία; (Θέμα)</li> <li>• Πού εκτυλίσσεται; (Σκηνικό)</li> <li>• Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; (Χαρακτήρες)</li> <li>• Πώς αρχίζει, τι γίνεται στη μέση, πώς τελειώνει; (Πλοκή)</li> </ul> <p>Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και με τη δεύτερη (μη ολοκληρωμένη) ιστορία. Και στις δύο περιπτώσεις οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται σε δύο ξεχωριστά χαρτιά κάτω από τις αντίστοιχες κατηγορίες ερωτημάτων (τι, πού, ποιος, πώς). Αφού ολοκληρωθούν οι καταγραφές η/ο νηπιαγωγός αντιπαραβάλλει τις καταγραφές και ενθαρρύνει τη συζήτηση με βάση κάποια από τα ακόλουθα ερωτήματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σε ποια από τις δύο ιστορίες καταφέρατε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις;</li> <li>• Ποια στοιχεία έλειπαν από τη μία ιστορία;</li> <li>• Πόσο σημαντικά είναι αυτά τα στοιχεία για τη δημιουργία μιας ιστορίας;</li> <li>• Τι ακριβώς πληροφορίες προσφέρουν;</li> </ul> <p>Μέσα από τη συζήτηση προκύπτουν τα κριτήρια επιτυχίας για τον σχεδιασμό μιας ιστορίας, τα οποία καταγράφονται και αναρτώνται σε ένα σημείο της τάξης ώστε να είναι προσβάσιμα στα παιδιά να τα «επισκέπτονται» και να μπορούν να αξιοποιηθούν σε επόμενες αντίστοιχες δραστηριότητες.</p>
Ρουμπρίκα	<p>Η/Ο νηπιαγωγός παρατηρεί τη διάθεση των παιδιών να παίζουν με τα ξύλινα γεωμετρικά σχήματα (τάνγκραμ) κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης. Το θεωρεί ως μία κατάλληλη ευκαιρία για να σχεδιάσει οργανωμένες δραστηριότητες στην αντίστοιχη θεματική ενότητα. Επιλέγει να ξεκινήσει με το τετράγωνο και σχεδιάζει ένα εύρος δραστηριοτήτων με στόχο τα παιδιά να εντοπίζουν το τετράγωνο σε διάφορα στοιχεία και υλικά της τάξης, σε φύλλα εργασίας, να συνθέτουν δημιουργίες από τετράγωνα και να</p>

αιτιολογούν τις απαντήσεις τους χρησιμοποιώντας ορολογία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του τετραγώνου (π.χ. γωνίες, πλευρές).  
 Μετά από μερικές ημέρες η/ο νηπιαγωγός αποφασίζει να αξιολογήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην αξιοποίηση του τετραγώνου στις κατασκευές τους. Αποφασίζει να δημιουργήσει τρεις σταθμούς μάθησης με διαφορετικές δραστηριότητες με τετράγωνα (α. εντοπισμός του σχήματος σε αντικείμενα μίας εικόνας β. αναγνώριση του σχήματος μέσω ψηλάφησης γ. ελεύθερη σύνθεση με τετράγωνα) σε ανάλογα τραπεζάκια της τάξης, τους οποίους θα επισκέπτονται τα παιδιά κυκλικά σε μικρές ομάδες.  
 Παρουσιάζει στα παιδιά τους σταθμούς και στη συνέχεια τα καλεί στην περιοχή της συζήτησης, προκειμένου να προσδιορίσουν τους στόχους και να καταρτίσουν τα διαβαθμισμένα κριτήρια της επιτυχημένης επίτευξής τους. Για παράδειγμα, στον πρώτο σταθμό, ως κριτήριο επιτυχίας ορίζεται ο εντοπισμός όλων των «κρυμμένων» στην εικόνα τετραγώνων. Στη συνέχεια συναποφασίζεται μια τρίβαθμη διαβάθμιση (πολύ-αρκετά-λίγο) η οποία αποτυπώνεται με emoticons (χαμογελαστό-ουδέτερο-λυπημένο).  
 Η ίδια διαδικασία ακολουθείται σε κάθε σταθμό. Στο τέλος καταρτίζεται η ρουμπρίκα, όπου στην αριστερή κάθετη στήλη αναγράφονται τα κριτήρια ανά σταθμό και οριζόντια οι διαβαθμίσεις επιτυχίας. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, καθώς και από τη νηπιαγωγό αξιοποιώντας ακριβώς τα ίδια κριτήρια (ενδεικτική ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης των παιδιών).

Κριτήρια	Διαβάθμιση		
	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ
Αναγνώρισα όλα τα κρυμμένα τετράγωνα <b>(ΓΝΩΣΕΙΣ)</b>		✓	
Κατάφερα να βρω όλα τα τετράγωνα μέσα από τον σάκο χωρίς να βλέπω <b>(ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ)</b>		✓	
Αξιοποίησα τα τετράγωνα για να δημιουργήσω μία κατασκευή <b>(ΣΤΑΣΕΙΣ)</b>	✓		

**Β. Παρατήρηση δράσης στο φυσικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας:** Τα παιδιά επιδεικνύουν τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και κατακτούν τη μάθηση, μέσα από ενέργειες, πράξεις, λεκτικές περιγραφές και αφηγήσεις. Επομένως, είναι σημαντικό η παρατήρηση και η αξιολόγηση να πραγματοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον μάθησης του νηπιαγωγείου και στο πλαίσιο αυθεντικών καταστάσεων, όπου τα παιδιά νιώθουν οικεία και ασφαλή, χωρίς την αίσθηση κάποιου εξωτερικού αξιολογικού ελέγχου (Hillyard, 2013). Αυτόν ακριβώς τον σκοπό επιτελεί η διαδικασία της παρατήρησης και αναδεικνύεται σε ένα ιδιαίτερος πρόσφορο και εύχρηστο «εργαλείο» της/του νηπιαγωγού, που δεν διακόπτει τη ρουτίνα της τάξης και την καθιερωμένη ροή των δραστηριοτήτων. Ευκαιρίες παρατήρησης

της μαθησιακής συμπεριφοράς και της δράσης των παιδιών προκύπτουν σε αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες και στις πραγματικές συνθήκες της τάξης, καθώς ασχολούνται με δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν και μπορούν να «αποκαλύψουν» τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους (ΙΕΠ, 2019). Οι δραστηριότητες αυτές, αφορούν σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια στο νηπιαγωγείο και σε ποικίλες μαθησιακές καταστάσεις, που οργανώνονται είτε με πρωτοβουλία της/του νηπιαγωγού, όπως για παράδειγμα σε μια θεματική προσέγγιση, είτε με πρωτοβουλία των παιδιών, όπως στις ελεύθερες δραστηριότητες. Ειδικά το παιχνίδι αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο για την παρατήρηση της φυσικής εξέλιξης των μαθησιακών διεργασιών και της ανίχνευσης τεκμηρίων σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά νοηματοδοτούν αυτές τις διεργασίες, καθώς η/ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει από τις προσωπικές θεωρίες και αρχικές ιδέες των παιδιών στην πράξη και να αποτυπώσει τον τρόπο που αναθεωρούν ή εξελίσσουν αυτές τις θεωρίες, με τρόπο διακριτικό και χωρίς να παρεμβαίνει στον μαθησιακό τους ρυθμό και τη μαθησιακή εμπειρία.

Η παρατήρηση μέσα στο φυσικό πλαίσιο της τάξης, αναδεικνύεται επίσης σημαντική καθώς πραγματοποιείται σε διαφορετικές πτυχές του προγράμματος και έχει συνέχεια μέσα στο χρόνο (Ρεκαλίδου, 2016). Η συνθήκη αυτή ανταποκρίνεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι η απόδοσή τους σε μία δραστηριότητα δεν είναι σταθερή και μπορεί να διαφέρει ανά χρονικά διαστήματα (Riley-Ayers et al., 2014). Παράμετροι που κρίνονται σημαντικές στην παρατήρηση είναι το «τι» και το «πώς» παρατηρεί η/ο νηπιαγωγός.

Σε ότι αφορά το «τι», ενδεικτικοί τομείς παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών στο φυσικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας είναι:

- η συμμετοχή τους σε ελεύθερες δραστηριότητες και διαδικασίες που ενδιαφέρουν τα παιδιά και τα κάνουν να νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση,
- αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά το ελεύθερο παιχνίδι αλλά και στις ομάδες συνεργασίας,
- οι ιδιαίτερες ανάγκες και οι προτιμήσεις τους,
- συγκεκριμένες ικανότητες ή κατακτήσεις σε επιμέρους τομείς ανάπτυξης (όπως κινητική ανάπτυξη, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη)

Η παρατήρηση συνήθως καθοδηγείται από μία κεντρική ερώτηση που μπορεί να αφορά ένα συγκεκριμένο παιδί ή μία μεγαλύτερη ομάδα. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:

- Σε ποια περιοχή παιχνιδιού προτιμάει να παίζει συνήθως ο Γιάννης;
- Θα συνεργαστεί σήμερα η Άννα με κάποιο παιδί στην κατασκευή παζλ ή θα προτιμήσει να το κάνει μόνη της;
- Πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά με τις δαχτυλομπογιές; Θα δοκιμάσουν να ζωγραφίσουν ή δεν θα θέλουν να λερώσουν τα δάχτυλά τους;

Ενδεικτικές τεχνικές παρατήρησης είναι οι ακόλουθες (ΙΕΠ, 2019· Neaum, 2016):

- *Χρονικά δειγματοληπτική παρατήρηση:* Αφορά σε σύντομη παρατήρηση, με αφηγηματικό χαρακτήρα, ενός παιδιού η οποία επαναλαμβάνεται σε τυχαία επιλεγμένα χρονικά διαστήματα διάρκειας 10-15 λεπτών και μπορεί να επικεντρώνει σε όποιον τομέα και δραστηριότητα κρίνει η/ο νηπιαγωγός ως σημαντικά. Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής που μπορεί να διαρκέσει μία μεγάλη χρονική περίοδο (όπως ένα τρίμηνο) προκύπτει μία πιο ασφαλής εκτίμηση για τη συνολική εικόνα της μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού.

- *Στοχευμένη παρατήρηση:* Αφορά στην παρατήρηση ενός συγκεκριμένου παιδιού εντός του πλαισίου της ατομικής και ομαδικής δράσης του. Η παρατήρηση μπορεί να επικεντρώνει σε μία συγκεκριμένη υποενοότητα μιας θεματικής ενότητας του ΠΣ (για παράδειγμα Διαπροσωπικές Σχέσεις με έμφαση την αλληλεπίδραση και επικοινωνία) ή γενικότερα στη θεματική ενότητα (για παράδειγμα Προσωπική και Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη) ή το θεματικό πεδίο (π.χ. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία). Η παρατήρηση στοχεύει να συνθέσει το προφίλ μάθησης του παιδιού και για την καταγραφή μπορεί να αξιοποιηθεί ένα μπλοκ με τη μορφή ευρετηρίου, στο οποίο καταχωρούνται τα ονόματα των παιδιών και δομούνται κατηγορίες αφηγημάτων και αναστοχαστικών σχολίων με ημερολογιακή σειρά. Έτσι, η/ο νηπιαγωγός όταν μελετήσει τις παρατηρήσεις για το κάθε παιδί θα έχει μια εικόνα της προόδου στο πέρασμα του χρόνου ώστε να εξάγει συμπεράσματα για την πορεία του και να οργανώσει το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού.
- *Παρατήρηση γεγονότων:* Ακολουθεί τις μαθησιακές επιλογές των παιδιών μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Η παρατήρηση δεν αφορά μόνο σε ένα συγκεκριμένο γεγονός στο οποίο επιλέγει να εμπλακεί το παιδί, αλλά τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με άλλα παιδιά, καθώς και οτιδήποτε προηγείται ή έπεται του γεγονότος.
- *Σχάρες Παρατήρησης:* Πρόκειται για λίστες προκαθορισμένων κριτηρίων που προσδιορίζουν με ποιοτικά ή ποσοτικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Ο στόχος της παρατήρησης είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών ανταποκρίνεται στα προσχεδιασμένα κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών υπό την έννοια ότι τα κριτήρια δεν είναι κοινά για όλα τα παιδιά. Είναι μία εύχρηστη τεχνική μέσω της οποίας η/ο νηπιαγωγός μπορεί να παρατηρήσει συγκεκριμένες πτυχές, που ωστόσο δεν καλύπτουν τον πλούτο και την ευρύτητα της μαθησιακής διαδρομής των παιδιών.
- *Ημερολόγιο Παρατήρησης:* Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο καταγραφής των παρατηρήσεων της/του νηπιαγωγού, στο οποίο μπορεί να περιλαμβάνονται σύντομες σημειώσεις, σχόλια, ιδέες, στα οποία μπορεί να επανέλθει, ώστε να τα επανεξετάσει για να κατανοήσει καλύτερα στοιχεία που παρατηρεί και να επαναδιαμορφώσει ανάλογα τη διδακτική πρακτική.

Γ. *Καταγραφή στοιχείων-συλλογή δειγμάτων/τεκμηρίων και αναστοχασμός:* Η διαδικασία της καταγραφής και συλλογής δεδομένων παρέχει στη/στον νηπιαγωγό τις πληροφορίες που χρειάζεται προκειμένου να εκτιμήσει με ακρίβεια το σημείο στο οποίο βρίσκεται μαθησιακά κάθε παιδί και να σχεδιάσει αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Πρόκειται για ένα είδος οπτικής μνήμης που διατηρεί στον χρόνο σημαντικές μαθησιακές στιγμές από ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά, όπως διερεύνησης, πειραματισμού, επίλυσης προβλημάτων και παιχνιδιού. Η καταγραφή και συλλογή πρωτογενών δεδομένων με τη μορφή καταγεγραμμένων στοιχείων, μπορεί να ακολουθεί λιγότερο ή περισσότερο οργανωμένες διαδικασίες και να εφαρμόζεται με διαφορετικά εργαλεία και τεχνικές (Πίνακας 58).



Πίνακας 58 Δημιουργώντας λίστες καταγραφής

Ένα παράδειγμα λίστες καταγραφής			Δημιουργώντας λίστες καταγραφής
Τα καταφέρνει να.....	ΜΕΣΑ ΣΕΠΤΕΜΒΡΗ	ΤΕΛΗ ΟΚΤΩΒΡΗ	α) προσδιορίζω το σύνολο της συμπεριφοράς ή του καθήκοντος που θέλω να αξιολογήσω (στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά προσδοκώ να μπορούν κάνουν .... να συμπεριφέρονται...) β) γράφω σε μία λίστα τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς γ) προσπαθώ να περιορίσω τα χαρακτηριστικά της παρατηρούμενης συμπεριφοράς καταλήγοντας σε κριτήρια επιτυχίας δ) συζητώ με άλλους συναδέλφους για τα κριτήρια ε) μετατρέπω τα κριτήρια σε μονάδες παρατηρούμενης συμπεριφοράς στ) βάζω τις μονάδες συμπεριφοράς στη σειρά με την οποία αναμένω να εμφανιστούν (Airasian, 1991)
Αποχωρίζεται χωρίς δυσκολία τους γονείς			
Τηρεί τους κανόνες			
Παρακολουθεί τις συζητήσεις με ενδιαφέρον			
Συμμετέχει στις συζητήσεις			
Καλεί άλλα παιδιά στο παιχνίδι			
Προσκαλείται από άλλα παιδιά στο παιχνίδι			
Τακτοποιεί μόνο του τα πράγματά του			
Τα καταφέρνει με την τουαλέτα			
Γνωρίζει τα χρώματα			
Μετρά ως το 10			

Αυτό που ωστόσο κρίνεται πολύ σημαντικό είναι η επικέντρωση στον σκοπό της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα στη συγκέντρωση μίας εκτενούς συλλογής στοιχείων και αυθεντικών έργων των παιδιών που θα «αποκαλύψουν» και θα συγκεκριμενοποιήσουν τη δράση τους, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές και τις ικανότητες τους (Peterson & Elam, 2020). Τα τεκμήρια που συλλέγει η νηπιαγωγός μπορούν να έχουν συμβατική ή ψηφιακή μορφή και να περιλαμβάνουν:

- αυθεντικά έργα (ενδεικτικά ζωγραφιές, κολάζ, χειροτεχνίες),
- φύλλα δραστηριότητας (ομαδικά ή ατομικά),
- πλάνα και σχέδια από μία ολοκληρωμένη ή σε εξέλιξη εργασία (ενδεικτικά νοητικούς χάρτες ή υλικό από πίνακες διάταξης),
- καταγραφές από διαλόγους, συζητήσεις και αφηγήσεις των παιδιών (ενδεικτικά στα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού της τάξης, στο διάλειμμα ή στην περιοχή της συζήτησης, κτλ.),
- φωτογραφίες, ηχογραφήσεις ή βιντεοσκοπήσεις,
- σχόλια των παιδιών, των νηπιαγωγών και των γονέων.

Για την καταγραφή τεκμηρίων, η/ο νηπιαγωγός λαμβάνει υπόψη παραμέτρους όπως:

- να συγκεντρώνει δείγματα που ανταποκρίνονται στον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης (όπως οπτικά και ηχητικά)
- να σημειώνει στα τεκμήρια την ημερομηνία, την ώρα, το μαθησιακό πλαίσιο/το είδος της δραστηριότητας, το σημείο της τάξης όπου αναπτύχθηκε η δράση και το όνομα του παιδιού ή των παιδιών που συμμετείχαν
- να καταγράφει άλλα πρόσωπα που έχουν ενδεχομένως εμπλακεί στη δραστηριότητα
- να κάνει αναφορά στον σκοπό της δραστηριότητας με έμφαση κυρίως στις μαθησιακές επιδιώξεις, στο τι αναμένεται από το παιδί να καταφέρει

- να περιγράφει με τρόπο αντικειμενικό και λεπτομερή, ώστε να δίνεται μια όσο το δυνατόν περισσότερο πραγματική και ολοκληρωμένη εικόνα
- να αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές μεθόδους και εργαλεία που θα διασφαλίσουν την τεκμηρίωση μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- να εστιάζει στην καταγραφή μίας ροής αυθεντικών δεδομένων, τα οποία δεν συνοψίζονται, δεν έχουν τη μορφή περίληψης και δεν διατυπώνονται υπό το πρίσμα της προσωπικής οπτικής της/του νηπιαγωγού (τι ακριβώς παρατηρεί να συμβαίνει και όχι τι εικάζει ότι συμβαίνει)
- να φροντίζει ώστε στην οπτική της ανάλυσης να αντανακλάται η οπτική των παιδιών και όσων εμπλέκονται στη διαδικασία (π.χ. άλλοι εκπαιδευτικοί, γονείς, κτλ.).

*Δ. Ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων σε σχέση με τις μαθησιακές επιδιώξεις και την πορεία της μάθησης:* Η συγκεκριμένη φάση είναι πολύ σημαντική για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς μέσα από την ανάλυση η/ο νηπιαγωγός νοηματοδοτεί τα τεκμήρια και ερμηνεύει την απόσταση που πρέπει να διανύσει κάθε παιδί ανάμεσα στο τρέχον και το επιδιωκόμενο σημείο μάθησης. Προκειμένου η διαδικασία της ανάλυσης να οδηγήσει στην οικοδόμηση νοήματος σχετικά με τη μάθηση κάθε παιδιού, πρέπει να συνοδεύεται από τη διατύπωση μίας σειράς ανοιχτών ερωτημάτων (όπως ποιος, τι, πού, πότε, πώς, γιατί, πότε). Ενδεικτικά ερωτήματα είναι (Kashin, 2015): α. τι γνωρίζει το παιδί σχετικά με... β. πώς μπορεί να καταφέρει αυτόνομα να...; γ. ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες έχει κατακτήσει σχετικά με...; δ. γιατί επιδεικνύει μια στάση σχετικά με...; Τα ερωτήματα αυτά είναι σημαντικά όχι μόνο για τον προσδιορισμό των επιτευγμάτων του κάθε παιδιού αλλά και την αναγνώριση των πεδίων, όπου χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Οι απαντήσεις στα προαναφερθέντα ερωτήματα θεμελιώνονται στη θεώρηση της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» και συνδέονται με τον διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο που αναλαμβάνει η/ο νηπιαγωγός, ώστε τα παιδιά να επιτύχουν τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από την οπτική της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, οι νηπιαγωγοί θα μπορούσαν να οργανώσουν τις αναλύσεις των τεκμηρίων σε τρία (3) επίπεδα με απώτερο σκοπό την επίτευξη πιο υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά (Peterson & Elam, 2020):

1. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που δεν έχουν κατακτηθεί και χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη (οι μαθησιακές επιδιώξεις που θα διατυπωθούν από τις/τους νηπιαγωγούς πρέπει να είναι κατανοητές και στο πλαίσιο του επιπέδου ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών)
2. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που έχουν αναπτυχθεί και χρειάζονται συστηματικές μαθησιακές ευκαιρίες αξιοποίησής τους ώστε να κατακτηθούν (έμφαση δίνεται στη σκόπιμη οργάνωση δραστηριοτήτων σχετικών με την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών ικανοτήτων και στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων μάθησης)
3. Εν δυνάμει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που μπορούν να αναπτυχθούν με υποστήριξη (η υποστήριξη δεν παρέχεται μόνο από τις/τους νηπιαγωγούς προς τα παιδιά, αλλά και από τα παιδιά μεταξύ τους).

*Ε. Διατύπωση υποθέσεων, ανατροφοδότηση και σχεδιασμός των επόμενων βημάτων:* Η ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων δίνει φως στις μαθησιακές ιστορίες των παιδιών και καθοδηγούν τη/τον νηπιαγωγό στο να επισημαίνει με εποικοδομητικό τρόπο τις δυνατότητες αλλά και δυσκολίες των παιδιών και να σχεδιάζει τα επόμενα βήματα της μάθησής τους. Η ανατροφοδότηση που παρέχουν οι νηπιαγωγοί αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις της αξιολόγησης για τη μάθηση. Εάν δεν

υπάρχει ανατροφοδότηση, το παιδί δεν μπορεί να σχηματοποιήσει και να κατανοήσει τις ενέργειες που θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να καλύψει τη διαδρομή ανάμεσα στο τρέχον σημείο μάθησης και τον επιδιωκόμενο στόχο. Από την άλλη πλευρά, η/ο νηπιαγωγός δεν θα έχει συγκεκριμένα σημεία αναφοράς ώστε να εξετάσει, να τροποποιήσει τη διδακτική της πρακτική και να τη βελτιώσει. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που μπορεί να παρέχει η/ο νηπιαγωγός προς το παιδί παρουσιάζονται στον Πίνακα 59.

Πίνακας 59 Παραδείγματα ανατροφοδότησης

Χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης	Προτάσεις
να είναι εξατομικευμένη, στοχευμένη και συγκεκριμένη και να αφορά το έργο και όχι το πρόσωπο	<p>Το παιδί πρέπει να νιώθει ότι η νηπιαγωγός τού απευθύνεται με ενδιαφέρον και σχολιάζει πολύ συγκεκριμένες πτυχές του έργου του με σκοπό την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει σε μελλοντικές παρόμοιες δραστηριότητες. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι σαφής και χωρίς συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς που αποθαρρύνουν.</p> <p>- ενδεικτικά: «πώς θα μπορούσες να το έχεις κάνει καλύτερα» αντί για «δεν ήταν σωστό όπως το έκανες»</p>
να περιλαμβάνει εφαρμόσιμες ιδέες και προτάσεις	<p>Η/Ο νηπιαγωγός προτείνει συγκεκριμένες δράσεις που θα υποστηρίξουν το παιδί στο να υπερβεί τα μαθησιακά εμπόδια που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης.</p> <p>- ενδεικτικά: νομίζω ότι την επόμενη φορά θα μπορούσες να δοκιμάσεις.....</p>
να είναι ενθαρρυντική, εποικοδομητική και να δημιουργεί κίνητρα	<p>Η ανατροφοδότηση πρέπει να σχεδιάζεται από τη/τον νηπιαγωγό ώστε να διευκολύνει και να υποστηρίζει κάθε παιδί ξεχωριστά. Στις επιμέρους συζητήσεις που αναπτύσσονται, είναι σημαντικό ο τόνος της φωνής της/του νηπιαγωγού να είναι ενθαρρυντικός και να κινητοποιεί, παρά να κριτικάρει το παιδί. Η παροχή ανατροφοδότησης είναι σημαντική ακόμη και σε παιδιά που έχουν αυτοπεποίθηση και τα καταφέρνουν συστηματικά, ώστε να διατηρούνται τα κίνητρα και να γνωρίζουν ακριβώς ποια θετικά στοιχεία θα πρέπει να αξιοποιούν και σε επόμενες δραστηριότητες.</p> <p>- ενδεικτικά: βλέπω ότι γράφεις πολύ ωραία το όνομά σου, συνέχισε να υπογράφεις όλα τα έργα σου</p>

<p>να δίνει έναυσμα για ποικίλες συζητήσεις</p>	<p>Η/Ο νηπιαγωγός ανάλογα με τα τεκμήρια που παρατηρεί και αναλύει, συζητά με το παιδί διατυπώνοντας ερωτήσεις που ενεργοποιούν την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως την κριτική σκέψη ή τη μεταγνώση.</p> <p>- ενδεικτικά: τι σε κάνει να νιώθεις ικανοποιημένος με αυτή την εργασία (κριτική σκέψη), μπορείς να μου πεις κάτι καινούριο που έμαθες και μπορεί να σε βοηθήσει την επόμενη φορά (μεταγνώση)</p>
<p>να συνδέεται με τους στόχους της δραστηριότητας</p>	<p>Οι στόχοι ενός σχεδίου εργασίας πρέπει να τίθενται εκ των προτέρων με σαφήνεια, ώστε τα παιδιά να κατανοούν αυτό ακριβώς που θα πρέπει να υλοποιήσουν. Αντίστοιχα η ανατροφοδότηση θα πρέπει να εστιάζει πάνω σε κριτήρια που συσχετίζονται με τους στόχους.</p> <p>- ενδεικτικά: σε δραστηριότητα όπου καλούνται να ζωγραφίσουν τα επιμέρους επεισόδια από μία ιστορία που έχουν σχεδιάσει στον πίνακα διάταξης, το συγκεκριμένο παιδί ζωγραφίζει ένα άλλο θέμα μπορείς να μου πεις τι ζωγράφισες, πώς συνδέεται με το θέμα της ιστορίας, δείξε μου τι σε κάνει να το λες;</p>
<p>να μην πραγματοποιείται βιαστικά, αλλά να αφιερώνεται χρόνος</p>	<p>Είναι σημαντικό η ανατροφοδοτική συζήτηση να λαμβάνει χώρα σε ένα διάστημα όπου η/ο νηπιαγωγός αφιερώνει εξατομικευμένα χρόνο στο παιδί για να κατανοήσει τα ερωτήματα που του τίθενται, να σκεφτεί, να απαντήσει, να θέσει δικά του ερωτήματα.</p> <p>ενδεικτικά: κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης</p>

### A.5.2 Παιδαγωγική Τεκμηρίωση

Τα παιδιά έχουν ένα μοναδικό τρόπο να «αφηγούνται» το πως αντιλαμβάνονται τον κόσμο, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα, εκφράζοντας τις σκέψεις και τις προθέσεις τους για τα ζητήματα που τους απασχολούν, όχι μόνο χρησιμοποιώντας τη γλώσσα αλλά ποικίλα εκφραστικά εργαλεία, όπως το παιχνίδι, τη ζωγραφική και τη μη λεκτική επικοινωνία. Οι «αφηγήσεις» των παιδιών αποτελούν ένα δυναμικό μέσο αναπαράστασης και επικοινωνίας των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των προδιαθέσεων που έχουν απέναντι στη μάθηση αλλά και της αναπτυξιακής τους πορείας. Πρόκειται για αξιολογικά δεδομένα ή εναλλακτικά τεκμήρια μάθησης, όπως για παράδειγμα, ζωγραφιές, κατασκευές, φύλλα εργασίας, εννοιολογικοί χάρτες, κτλ. Τα δείγματα αυτά παρέχουν σημαντικές και πολυπρισματικές πληροφορίες για τα επιτεύγματα και την πρόοδο των παιδιών. Τα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν τα «τεκμήρια» μάθησης και η διαδικασία ανάλυσής τους την «παιδαγωγική» που εφαρμόζεται για την κατανόηση της ατομικής μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή (Rinaldi, 2001).

Ως τεκμήρια μάθησης, τα έργα των παιδιών αποκτούν άλλη υπόσταση καθώς από μέσο έκφρασης μετατρέπονται σε εργαλεία οικοδόμησης της προσωπικής μαθησιακής ταυτότητας κάθε παιδιού που αφηγούνται τις ατομικές ή συλλογικές τους ενέργειες, μέσω των οποίων συντελείται η μάθηση (Bruner, 1997). Ο μετασχηματισμός αυτός λαμβάνει χώρα μέσω της *Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης* (ΠΤ), διαδικασία που στοχεύει στο να κάνει «ορατή» τη μαθησιακή πορεία του κάθε παιδιού και τη μαθησιακή διαδικασία



στην τάξη, ώστε να αποτελέσει αντικείμενο αναστοχασμού, διαπραγμάτευσης και διδακτικού σχεδιασμού, στο πλαίσιο της συμμετοχής και επικοινωνίας όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Picchio, Di Giandomenico, & Musatti, 2014).

Η ΠΤ διαφέρει από τη διαδικασία συλλογής και έκθεσης των τεκμηρίων μάθησης των παιδιών σε συγκεκριμένα σημεία, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 60 (Sisson & Whittington, 2017):

Πίνακας 60 Παιδαγωγική Τεκμηρίωση vs Συλλογή και έκθεση τεκμηρίων μάθησης

Παιδαγωγική Τεκμηρίωση	Καταγραφή και έκθεση τεκμηρίων
<ul style="list-style-type: none"> <li>Τα τεκμήρια συλλέγονται και παρουσιάζονται με κριτήριο τον βαθμό στον οποίο κάνουν ορατό τον τρόπο με τον οποίο το κάθε παιδί κατόκτησε τη μάθηση στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Τα τεκμήρια παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η δραστηριότητα (τι έκαναν δηλαδή τα παιδιά)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Περιλαμβάνει ανάλυση των τεκμηρίων που συλλέχθηκαν και αναστοχασμό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Περιλαμβάνει έκθεση του ατομικού έργου κάθε παιδιού, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Έχει σχεδιαστεί ώστε να διερευνά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε παιδί</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έχει σχεδιαστεί ώστε να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο μαθητικό έργο</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Έχει τη μορφή μεθοδολογίας έρευνας όπου η συλλογή δεδομένων για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει τη διδακτική πρακτική ο/η εκπαιδευτικός</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έχει τη μορφή ενός αναμνηστικού αρχείου το οποίο νιώθουν ικανοποίηση όταν βλέπουν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, χωρίς να εξετάζουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η διδασκαλία και επιτυγχάνεται η μάθηση</li> </ul>

Η ΠΤ αποτελεί στην ουσία μια διερευνητική διαδικασία, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθύτερη κατανόηση για τα παιδιά και τον τρόπο που μαθαίνουν αλλά και σχετικά με την παιδαγωγική πρακτική που οι ίδιοι εφαρμόζουν (Rintakorpi, 2016). Βασικό μέλημα της/του νηπιαγωγού αποτελεί η αποκωδικοποίηση των τεκμηρίων, δηλαδή η ανάλυση, ερμηνεία και καταγραφή της αξιολόγησης. Μέσα από την αποκωδικοποίηση των «αφηγήσεων» των παιδιών, το αφηρημένο γίνεται συγκεκριμένο, η σκέψη γίνεται εικόνα και το έργο, τεκμήριο μάθησης που κινητοποιεί τον αναστοχασμό με γνώμονα τη βελτίωση και την αλλαγή. Κεντρική παράμετρος για την αξιολόγηση των «αφηγήσεων» του μαθησιακού προφίλ κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο, αποτελεί η «θέαση» όχι μόνο του «τι» μαθαίνει, αλλά και το «πως» το μαθαίνει, με στόχο να αναδειχθεί ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο το επιτυγχάνει (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Αξιοποιώντας την αξιολόγηση ως ένα μέσο αποκάλυψης και ερμηνείας των αφηγημάτων των παιδιών οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα (Ritchhart & Perkins, 2008): (α) να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με τις υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα και εξατομικευμένα σε πιθανές παρανοήσεις ή δυσκολίες, (β) να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικά με τον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθησιακών καταστάσεων και ευκαιριών ενεργού συμμετοχής για όλα τα παιδιά και (γ) να αποκτήσουν ένα δυναμικό εργαλείο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών.

Αντίστοιχα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ΠΤ παρουσιάζουν και οι αφηγήσεις των ενηλίκων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι αφηγήσεις των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων μελών της οικογένειας, άλλων επαγγελματιών κτλ.) αποτελούν

σημαντική πηγή πληροφόρησης για την πορεία και την πρόοδο των παιδιών σε όλα τα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας τους, αντανακλούν τις αξίες, τους στόχους και τις προσδοκίες για την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ευημερία των παιδιών αλλά και παρέχουν μια σαφή εικόνα για τον τρόπο που οργανώνεται πολιτισμικά και κοινωνικά η μαθησιακή εμπειρία των παιδιών, για τον σχεδιασμό κατάλληλων και ενταξιακών προγραμμάτων. Για να είναι ουσιαστικά υποστηρικτικές οι αφηγήσεις των ενηλίκων, θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να έχουν σχεδιάσει στοχευμένα τη διαδικασία και να έχουν επικοινωνήσει με σαφήνεια τον σκοπό της εμπλοκής τους.

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, οι γονείς συχνά εμπλέκονται ως απλοί παρατηρητές των μαθησιακών επιτευγμάτων των παιδιών, είτε κατά την παρουσίαση των ατομικών φακέλων είτε κατά την θέαση ομαδικών ή/και ατομικών έργων που εκτίθενται στον χώρο της τάξης ή και του σχολείου. Αυτή η επιφανειακή, ως ένα βαθμό, επαφή με τα τεκμήρια μάθησης προσδίδει στους γονείς έναν παθητικό ρόλο και δεν αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή των αφηγήσεών τους, ως πηγή πολύτιμων αυθεντικών πληροφοριών για τη μάθηση του παιδιού στα υπόλοιπα πλαίσια και περιβάλλοντα δράσης του εκτός νηπιαγωγείου (Sisson & Whittington, 2017). Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι ουσιαστικοί και όχι παθητικοί συνεργάτες, παρέχουν πληροφορίες για τη μάθηση των παιδιών που έχουν σημαντική θέση στην αξιολόγηση και ΠΤ καθώς αναφέρονται στη δράση του παιδιού σε πραγματικές, ρεαλιστικές συνθήκες και καταστάσεις, όπως στο σπίτι και την παιδική χαρά, που διαφορετικά δεν θα ήταν προσβάσιμες στις/στους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, μπορεί να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά νοηματοδοτούν και επεξεργάζονται τη μαθησιακή εμπειρία στο σχολείο καθώς τη μεταφέρουν, την αξιοποιούν και τη μετασηματίζουν, στα υπόλοιπα πλαίσια της δράσης τους.

Η ενεργός συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία αξιολόγησης μεταξύ άλλων: α. συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους ώστε να έχουν περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες (Birbili & Tzioga, 2014), β. βοηθά τους γονείς να αντιληφθούν τη σημασία της αξιολόγησης, να μαθαίνουν να παρατηρούν τα παιδιά και να καθοδηγούν τη μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία, γ. συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης, του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών, δ. προάγει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ε. βοηθά τους γονείς να διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα. Οι αφηγήσεις που προέρχονται από την οικογένεια αποτελούν σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη πολιτισμικά ευαίσθητων και ενταξιακών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις σύνθετες μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνουν τεκμήρια παρατήρησης, σύντομους διαλόγους, φωτογραφίες και καταγραφές.

Η ακρόαση, η παρατήρηση, η συλλογή και η ανάλυση των «αφηγήσεων» όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία που περιλαμβάνονται στην ΠΤ, αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τις/τους νηπιαγωγούς ώστε να «ξεκλειδώσουν» τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται και κατανοούν την καθημερινή πραγματικότητα, να κατανοήσουν την ψυχολογική τους κατάσταση, να αντιληφθούν τους φόβους, τις ανησυχίες και τις ανάγκες τους, να εντοπίσουν τεκμήρια για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Μια προσφιλής τεχνική στο πλαίσιο της ΠΤ είναι η καταγραφή **ιστοριών μάθησης**. Πρόκειται για ένα είδος αφηγηματικής καταγραφής που έχει τη μορφή αυτοτελούς επεισοδίου, που προκύπτει κατά την παρατήρηση που κάνει η/ο νηπιαγωγός συνήθως την ώρα του παιχνιδιού (Πίνακας 61). Η «ιστορία» μπορεί να περιλαμβάνει μία-δύο ενδεικτικές φωτογραφίες και σχόλια που περιγράφουν το γεγονός. Οι ιστορίες μάθησης κοινοποιούνται και ανατροφοδοτούνται από τους γονείς, γι' αυτό τον λόγο είναι γραμμένες απλά ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές. Έχουν πάντα θετικό πρόσημο εστιάζοντας στα μαθησιακά επιτεύγματα του παιδιού.

Πίνακας 61 Παρουσίαση ενδεικτικής ιστορίας μάθησης

<p><b>Ενδεικτική ιστορία μάθησης:</b> Σήμερα (12/2/XX) καθώς η Δήμητρα έπαιζε με τον Ανδρέα στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ήρθαν αντιμέτωποι με μια μεγάλη πρόκληση. Τα τουβλάκια που είχαν τοποθετήσει στο φορτηγό για να τα μεταφέρουν στο κτίριο που ήθελαν να κατασκευάσουν, έπεφταν συνέχεια. Ωστόσο, δεν τα παράτησαν. Έψαξαν στο συρτάρι των υλικών και βρήκαν ένα μικρό κομμάτι δίχτυ που το στερέωσαν πάνω στο φορτηγό. Έκαναν δοκιμές αν όλα λειτουργούν σωστά. Κόλλησαν ακόμη πιο στερεά το δίχτυ και τελικά κατάφεραν να μεταφέρουν τα τουβλάκια. Ήταν τόσο χαρούμενοι και οι δύο που χειροκρότησαν ζωηρά.</p>	
<p><b>Σχόλιο προς τη Δήμητρα:</b> Δήμητρα σήμερα ήσουν μια μικρή επιστήμονας. Ήρθες αντιμέτωπη με ένα πρόβλημα, συνεργάστηκες με τον Ανδρέα για σχεδόν 20 λεπτά, ακούγοντας και δοκιμάζοντας ο ένας τις ιδέες του άλλου, μέχρι που καταφέρατε και λύσατε το πρόβλημα.</p>	<p><b>Σχόλιο προς τους γονείς της Δήμητρας:</b> Η Δήμητρα έχει επιμονή και δεν εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια. Επιδιώκει τη συνεργασία όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Πειραματίζεται με υλικά και δοκιμάζει αρκετές ιδέες μέχρι να βρει τη λύση.</p>
<p><b>Ανατροφοδότηση από τους γονείς της Δήμητρας:</b>.....</p>	

Κομβικά στοιχεία της ΠΤ αποτελούν η **ανάλυση και ερμηνεία των αφηγήσεων**. Μία στρατηγική που μπορεί να διευκολύνει αυτήν τη διαδικασία είναι η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων. Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις σε αντίθεση με τις «κλειστές» θεωρούνται ένα δυναμικό μέσο εκμείευσης και ερμηνείας των «αφηγήσεων μάθησης», καθώς δεν στοχεύουν στην ανάκληση κάποιας σωστής απάντησης, αλλά δημιουργούν κίνητρα για παραγωγικό συλλογισμό, τεκμηρίωση και συλλογική συζήτηση, που φαίνονται ιδιαίτερα υποστηρικτικά για τη διερεύνηση των αιτιών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί και τη διατύπωση στόχων για διαφοροποιημένες βελτιωτικές δράσεις (Ritchhart et al., 2011· Ritchhart & Perkins, 2008). Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να καθοδηγούν τη συζήτηση σχετικά με τη συλλογή και ανάλυση των αφηγήσεων είναι οι ακόλουθες:

1. *Ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού προς το παιδί:* Μπορείς να μου περιγράψεις αυτό που έκανες, πώς το σκέφτηκες, πώς το έκανες, τι χρησιμοποίησες, υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, ζήτησες βοήθεια, είσαι ευχαριστημένο, θα ήθελες να αλλάξεις κάτι, τι καινούριο έμαθες, θα ήθελες να το ξανακάνεις;
2. *Ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού προς τους γονείς:* Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας, τι σας ικανοποιεί, τι σας προβληματίζει, γιατί το λέτε αυτό, γιατί συμβαίνει αυτό, πείτε μου περισσότερα σχετικά με, δώστε μου ένα παράδειγμα σχετικά με;
3. *Ερωτήσεις στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και με φορείς:* Τι παρατηρείς, τι ακριβώς «τραβά» την προσοχή σου, τι απορίες σου δημιουργούνται, τι ενδείξεις εντοπίζεις σχετικά με το «τι» έχει κατακτήσει και «πώς» προχωράει, τι αναρωτιέσαι, υπάρχει κάτι που σε προβληματίζει, το έχεις αντιμετωπίσει, έχεις κάποια επιπλέον πληροφορία από τη δική σου οπτική, έχεις κάποια εναλλακτική πρόταση;

Η ανάλυση και ερμηνεία δεν είναι μια διαδικασία που αφορά μόνο την/τον νηπιαγωγό της τάξης, αλλά όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Διευκολυντικά λειτουργεί η αξιοποίηση πρωτοκόλλων όπως το ακόλουθο που αφορά στην ομάδα νηπιαγωγών της ίδιας σχολικής μονάδας (Krechevsky, Mardell, Rivard & Wilson, 2013):

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Εισαγωγή (ενδεικτικά 5 λεπτά):** Επιλέγεται ένα μέλος της ομάδας ως διευκολυντής που ορίζεται υπεύθυνος για τον έλεγχο της διαδικασίας, την ολοκλήρωση όλων των βημάτων και την καταγραφής σχολίων και σημειώσεων. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός της τάξης παρουσιάζει και διαμοιράζει στους συμμετέχοντες τα προς ανάλυση τεκμήρια από ένα συγκεκριμένο μαθησιακό γεγονός. Ακολουθεί ολιγόλεπτη σιωπηρή παρατήρηση.

**Διαπιστώσεις (ενδεικτικά 5 λεπτά):** Ο διευκολυντής ζητά από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σύντομα τον βαθμό στον οποίο διαπιστώνεται ή όχι επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν αντληθεί από το Πρόγραμμα Σπουδών (ενδεικτικά, παρουσιάζεται η μακέτα μίας πόλης που έχει κατασκευάσει μία ομάδα παιδιών και εξετάζονται οι γνώσεις σχετικά με τα υλικά και τα μέσα που τους ήταν χρήσιμα για τη σύνθεση της μακέτας, η δεξιοότητα να συνθέτουν πρωτότυπα έργα συνδυάζοντας υλικά με δημιουργικό τρόπο και τη στάση τους απέναντι στην αντιμετώπιση της σύνθεσης της μακέτας με φαντασία).

**Συζήτηση (ενδεικτικά 10 λεπτά):** Οι συμμετέχοντες αναλύουν τις απόψεις τους σχετικά με τις διαπιστώσεις για τη μάθηση που έχουν διατυπώσει στο προηγούμενο στάδιο και τις συνδέουν με συγκεκριμένα στοιχεία που έχουν εντοπίσει στο έργο των παιδιών. Σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες τις υποβάλλουν στη/στον νηπιαγωγό της τάξης.

**Προτάσεις (ενδεικτικά 10 λεπτά):** Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με πρακτικές που θεωρούν κατάλληλες να αναπτύξει η/ο νηπιαγωγός, ώστε τα παιδιά να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα.

Η κυρίαρχη φιλοσοφία της ΠΤ είναι ότι δεν επιχειρείται απλώς η καταγραφή της διαδικασίας μάθησης των παιδιών αλλά η κατανόηση και βελτίωση της (Πίνακας 61). Σε αντίθεση με τις αποστάσεις που παίρνει η/ο νηπιαγωγός κατά τη διατύπωση μίας αξιολογικής κρίσης σχετικά με τη μάθηση των παιδιών, στη διαδικασία της ΠΤ εμπλέκεται και συμμετέχει ενεργά υποστηρίζοντας τα παιδιά σε ατομικό επίπεδο και παράλληλα σε ομαδικό ενισχύονται τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και την ουσιαστική ανατροφοδότηση (Ρεκαλιδου, 2016).

Πίνακας 62 Ενδεικτικό παράδειγμα Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης

<b>Ημερομηνία</b>	10/4/2020
<b>Ώρα</b>	10.45
<b>Μαθησιακό πλαίσιο/δραστηριότητα</b>	Διάλειμμα
<b>Παιδί ή παιδιά στα οποία εστιάζει η παρατήρηση. Άλλα πρόσωπα που μπορεί να συμμετέχουν ή να παρευρίσκονται</b>	Νίκος Μοχάμεντ
<b>Καταγραφή</b>	Σήμερα στο διάλειμμα ο Νίκος επέλεξε να παίξει στην αμμοδόχο. Έσκαψε μια τρύπα με το φτυάρι και φωνάζει στον Μοχάμεντ που παίζει με μια πλαστική χελώνα να έρθει κοντά του. «Δώσε μου τη χελώνα να τη βάλω στη σπηλιά» λέει στον Μοχάμεντ. «Κι εγώ θέλω το φτυάρι» απαντάει εκείνος. Ο Νίκος δεν δίνει το φτυάρι και επιμένει να του δώσει ο Μοχάμεντ τη χελώνα, αλλά εκείνος φεύγει. Ο Νίκος στέκεται προβληματισμένος χωρίς να παίζει.



	<p>Νηπιαγωγός: <i>Νίκο, γιατί σταμάτησες το παιχνίδι;</i>  Νίκος: <i>Γιατί δεν μου έδωσε ο Μοχάμεντ τη χελώνα.</i>  Νηπιαγωγός: <i>Τι θα μπορούσες να είχες κάνει για να σου δώσει ο Μοχάμεντ τη χελώνα;</i>  Νίκος: <i>Να του πω «σε παρακαλώ»</i>  Νηπιαγωγός: <i>Όταν ζήτησες τη χελώνα, ο Μάριος σου ζήτησε το φτυάρι. Θα μπορούσατε να βρείτε έναν τρόπο να είστε ευχαριστημένοι και να παίξετε μαζί;</i>  Το σκέφτεται για λίγο και απαντάει.  Νίκος: <i>Να μοιραστούμε το φτυάρι και τη χελώνα;</i></p>
<b>Ανάλυση-Ερμηνεία</b>	<p>Ο Νίκος αναγνωρίζει κάποιους κανόνες επικοινωνίας και προσδιορίζει στρατηγικές συνεργασίας όταν του ζητηθεί αλλά δυσκολεύεται να τα εφαρμόσει στην πράξη.  Τα επόμενα βήματα στη μάθηση εστιάζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων πρόσκλησης άλλων παιδιών στο παιχνίδι του και επίδειξης διάθεσης επίλυσης προβλημάτων στην επικοινωνία μέσα από την εφαρμογή κανόνων που έχουν από κοινού συμφωνηθεί.</p>

Η **διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης** ώστε να παρουσιάζονται τα δείγματα-τεκμήρια της μαθησιακής διαδικασίας και πορείας των παιδιών αποτελεί επίσης ένα σημαντικό στοιχείο της ΠΤ που υποστηρίζει τη διαδικασία του αναστοχασμού. Τα οφέλη της «αποκάλυψης» των τεκμηρίων μάθησης στο περιβάλλον της τάξης έχουν αναδειχθεί από τη μεθοδολογία των σχολείων Reggio Emilia και τον Loris Malaguzzi που έχει υποστηρίξει ότι «τα παιδιά γίνονται πιο περίεργα, στοχάζονται σχετικά με τις εμπειρίες τους και συλλογίζονται τι έχουν καταφέρει» (Malaguzzi, 1993a). Η παρουσία και η έκθεση των έργων των παιδιών στο περιβάλλον της τάξης: α. επικοινωνεί μηνύματα αναγνώρισης, εκτίμησης και σεβασμού στην προσπάθεια και συνεισφορά του καθενός, β. «αποκαλύπτει» και προσελκύει την εστίαση της προσοχής όλων των εμπλεκομένων (νηπιαγωγών, παιδιών, γονέων) σε συγκεκριμένα «ίχνη» μάθησης που διαφορετικά θα παρέμεναν «εγκλωβισμένα» στη σκέψη του κάθε παιδιού, και γ. προσκαλεί σε διάλογο και αναστοχασμό σχετικά με το «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά και σε συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκτίμηση των εμποδίων που πιθανόν αντιμετωπίζουν και τον σχεδιασμό ενεργειών για την υπέρβασή τους. Η διαδικασία του αναστοχασμού επί των τεκμηρίων αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που ενδεχομένως δημιουργεί προκλήσεις στις/στους νηπιαγωγούς ως προς τα ερωτήματα που θα διατυπώσουν και τον τρόπο με τον οποίο ουσιαστικά θα εμπλέξουν τα παιδιά και τους γονείς. Κάποια αναστοχαστικά ερωτήματα που μπορούν να λειτουργήσουν διευκολυντικά είναι τα ακόλουθα (Ritchhart & Perkins, 2008):

- η τεκμηρίωση εν τέλει εστιάζει στη μάθηση ή απλώς στην παρουσίαση μίας δράσης;
- αναδεικνύονται εξίσου η διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα;
- η τεκμηρίωση περιλαμβάνει διαφορετικά είδη τεκμηρίων;
- σε ποιο βαθμό προάγεται η εμπάθυνση της κατανόησης γύρω από τη μάθηση;
- πόσες πληροφορίες για τη μάθηση επικοινωνούνται μέσα από τα τεκμήρια;
- ποιο κεντρικό ερώτημα/προβληματισμός σχετικά με τη μάθηση των παιδιών προκύπτει από τα δεδομένα;

- σε ποιον βαθμό τα συγκεκριμένα τεκμήρια θα βοηθήσουν την προσωπική κατανόηση των παιδιών σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία;

Σε περίπτωση που υπάρχει χώρος στην τάξη, ή στον διάδρομο οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με τα παιδιά για τη διαμόρφωση μιας περιοχής παρουσίασης των τεκμηρίων (Πίνακας 63) της μάθησής τους. Ο χώρος αυτός μπορεί να συνδέεται και με το μαθησιακό κέντρο που είναι αφιερωμένο στις θεματικές προσεγγίσεις ή τα σχέδια εργασίας που αναπτύσσονται κάθε φορά στην τάξη.

Πίνακας 63 Παραδείγματα παρουσίασης τεκμηρίων

Βιβλίο καταγραφών (νηπιαγωγός)	Πρόκειται για ένα βιβλίο με τη μορφή ευρετηρίου, στο οποίο έχουν καταχωρηθεί τα ονόματα των παιδιών της τάξης και έχουν δημιουργηθεί κατηγορίες καταγραφών, όπως συζητήσεις, ανεκδοτικές καταγραφές, σχόλια του παιδιού, του νηπιαγωγού και του γονέα.
Επιδαπέδιο βιβλίο (παιδιά)	Πρόκειται για ένα βιβλίο μεγάλου μεγέθους, όπως ένα μπλοκ ζωγραφικής, το οποίο ανήκει σε όλη την τάξη. Στο βιβλίο καταγράφουν με όποιο τρόπο μπορούν τα παιδιά καθισμένα ανά ομάδες στα τραπέζια ή στο δάπεδο, στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε μία δραστηριότητα ή σε ένα σχέδιο εργασίας κτλ. Εξετάζοντας τις καταγραφές διαφορετικών ομάδων, τα παιδιά μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και αλληλοανατροφοδοτούνται.
Πάνελ παρουσίασης	Πρόκειται για πίνακες, ταμπλό ή πάνελ στους οποίους τοποθετούνται τεκμήρια, όπως φωτογραφίες, έργα των παιδιών και σχετικά σχόλια. Αποτελεί ένα οπτικό αρχείο της μαθησιακής εμπειρίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη (όπως η πρόοδος ενός σχεδίου εργασίας), το οποίο εκτίθεται στον χώρο προσκαλώντας τον αναστοχασμό μαθητών, των νηπιαγωγών και την ανατροφοδότηση των γονέων
Ατομικός Φάκελος Προόδου	Πρόκειται για τη σκόπιμη καταχώριση ατομικών τεκμηρίων μάθησης, η οποία παρουσιάζει τα μαθησιακά επιτεύγματά του κάθε παιδιού. Ο ατομικός φάκελος μπορεί να έχει συμβατική ή ψηφιακή μορφή, ενώ το υλικό του συσιστά κεντρικό σημείο συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και το νηπιαγωγείο

### A.5.3 Ο Ατομικός Φάκελος Προόδου (Portfolio)

Ο **Ατομικός Φάκελος Προόδου (ΑΦΠ)** ή εναλλακτικά portfolio, δεν συνιστά απλώς άλλη μια μέθοδο αξιολόγησης (McAfee, Leong, & Bodrova, 2004· Wortham, 2008) αλλά ένα «υπερ-μεθοδολογικό» εργαλείο με πολυσυλλεκτικό και ευέλικτο χαρακτήρα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συγκεντρώνουν, οργανώνουν και αξιοποιούν τις πληροφορίες και τα δείγματα από τη μαθησιακή πορεία των παιδιών που συλλέγονται με διάφορες τεχνικές και μεθόδους. Η έννοια της υπερ-μεθόδου αναφέρεται στο γεγονός ότι για τη λειτουργία των σκοπών του, αξιοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, τεχνικές και μέσα αξιολόγησης, των οποίων αποτελέσματα, όπως καταγραφές, περιγραφές, κτλ., περιλαμβάνονται στα περιεχόμενα και τη λειτουργία του, όχι όμως ως απλή συλλογή αλλά στο πλαίσιο μιας συστηματικής διαδικασίας με συγκεκριμένες αρχές αλλά και ευέλικτο χαρακτήρα που διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά μιας μεθοδολογίας στην οποία όλες οι άλλες μέθοδοι αποκτούν προστιθέμενη αξία στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση.

Ο ΑΦΠ αναφέρεται στη συστηματική και στοχευμένη επιλογή, τεκμηρίωση και οργάνωση των μαθητικών έργων που παρουσιάζουν και τεκμηριώνουν τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στους γύρω του τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά του σχετικά με ένα ή περισσότερα θεματικά πεδία και μαθησιακά πλαίσια (Grace, 1992). Πρόκειται για **αντικείμενο αλλά παράλληλα και μία διαδικασία** που αξιοποιεί, οργανώνει και αποτιμά με συστηματικό τρόπο δείγματα από τη δράση των παιδιών, συνδυάζοντας της πληροφορίες από πολλαπλές πηγές και δίνοντας μια **ολοκληρωμένη εικόνα για τη μάθηση και την ανάπτυξη όπως την αντιλαμβάνονται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία**. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται ορατή αποκαλύπτοντας τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται, διερευνούν, αντιμετωπίζουν, επιλύουν προβλήματα και αναπτύσσονται πολύπλευρα. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί και περιγραφές για την αξιολόγηση με βάση το portfolio καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο που χρησιμοποιείται σε κάθε τάξη. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές ή χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ΑΦΠ στο πλαίσιο της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο (Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016):

- ο σκοπός και τα κριτήρια ανάπτυξης του είναι σαφή στις/στους νηπιαγωγούς, στα παιδιά και στους γονείς,
- οι πληροφορίες που περιλαμβάνει προέρχονται από αυθεντικές εργασίες των παιδιών και πολλαπλές πηγές, καταγράφοντας τη συνεχή τους πρόοδο,
- το περιεχόμενό του θεμελιώνει την αντιστοιχία μεταξύ των σκοπών του νηπιαγωγείου και των εμπειριών του παιδιού,
- η οργάνωσή του δεν παραπέμπει σε μία μορφή αυθαίρετης, άτακτης συλλογής εργασιών των παιδιών και των καταγραφών παρατήρησης της/του νηπιαγωγού,
- η τεκμηρίωση της προόδου των παιδιών γίνεται με σαφή, κατανοητό και αντικειμενικό τρόπο,
- είναι προσβάσιμο και διαθέσιμο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς).

Η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, επισκόπησης και μελέτης του ΑΦΠ είναι μία εξέχουσα παιδοκεντρική διαδικασία που αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να «συγγράψουν» την προσωπική τους ιστορία μάθησης και να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση για τα κατορθώματά τους (Cohen, 2005). Αντίστοιχα πλεονεκτήματα υπάρχουν για τις/τους νηπιαγωγούς και τους γονείς, από την εμπλοκή τους στη διαδικασία καθώς ακολουθούν τα μαθησιακά «ίχνη» των παιδιών και κατανοούν όχι μόνο το «τι» αλλά και το «πως» κατακτούν τη μάθηση. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση βάσει ΑΦΠ (Hope, 2019):

- «*αφηγείται*» την εξελικτική μαθησιακή πορεία κάθε παιδιού στον χρόνο μέσα από τη συλλογή και ημερολογητής καταχώριση τεκμηρίων, όπως επιλεγμένες φωτογραφίες που παρουσιάζουν τη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο του κατασκευαστικού παιχνιδιού,
- *πληροφορεί* τον σχεδιασμό και τη λήψη εξατομικευμένων αποφάσεων σχετικά με στρατηγικές που έχουν εφαρμοστεί κι εκείνες που πρέπει να αξιοποιηθούν ώστε να αναπτυχθούν περεταίρω τα ταλέντα και οι δεξιότητες κάθε παιδιού αλλά και να βελτιωθούν συγκεκριμένα μαθησιακά επιτεύγματα,
- *εμπλέκει* ουσιαστικά τα παιδιά σε **διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αναστοχασμού σχετικά** με την παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας αλλά και της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του έργου. Με άλλα λόγια, ενθαρρύνονται να σκεφτούν

όχι μόνο επί του αποτελέσματος αλλά και επί της διαδικασίας που ακολουθήθηκε [π.χ. από που ξεκίνησες; Μετά τι έκανες; Τι σε δυσκόλεψε; Τί έκανες για να ξεπεράσεις τη δυσκολία; (Μεταγνώση)]. Οι διαδικασίες αυτές αναπτύσσονται σε δύο επίπεδα: (α) καθώς εξετάζουν και αιτιολογούν ποια τεκμήρια θα μπουν στον ΑΦΠ με βάση κριτήρια που συνιστούν ένα επιτυχημένο απτηρσεμα, και (β) συγκρίνοντας έργα τους από διαφορετικές χρονικές περιόδους και περιγράφοντας τη μαθησιακή απόσταση που έχουν διανύσει και την πρόοδο που έχουν σημειώσει,

- *επικοινωνεί* τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις κάθε παιδιού στους εμπλεκόμενους, γονείς, συμμαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς αποκαλύπτοντας με κατανοητό τρόπο την πορεία που έχει ακολουθήσει κάθε παιδί προκειμένου να φτάσει σε ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Η απόφαση σχετικά με το τι μπορεί να εμπεριέχει ο ΑΦΠ εξαρτάται κάθε φορά από **τον σκοπό** για τον οποίο σχεδιάζεται. Ο σκοπός είναι αυτός που καθορίζει το περιεχόμενό του και διακρίνει το ΑΦΠ από έναν απλό αναμνηστικό φάκελο με έργα του παιδιού (Grace, 1992). Είναι σημαντικό η/ο νηπιαγωγός προκειμένου να ορίσει με ακρίβεια τον κεντρικό σκοπό να σκεφτεί σχετικά με μία σειρά από αναστοχαστικά ερωτήματα προτού ξεκινήσει την οργάνωση του ΑΦΠ όπως (ΙΕΠ, 2019· Seitz & Bartholome, 2008):

- πώς θα ωφεληθώ εγώ, οι μαθητές μου και οι γονείς τους από τη διαδικασία,
- ποιο θα είναι το περιεχόμενο και οι επιμέρους ενότητες του φακέλου,
- με ποιον τρόπο θα προσδιοριστούν τα κριτήρια συλλογής των τεκμηρίων,
- κάθε πότε θα καταχωρούνται τα τεκμήρια,
- πώς θα μνήσω τα παιδιά στη διαδικασία, και
- πώς θα εμπλέξω ουσιαστικά τους γονείς τους;

Ο προσδιορισμός του σκοπού του ΑΦΠ αφορά και τα παιδιά, τα οποία ενθαρρύνονται να διατυπώνουν με σαφήνεια την άποψή τους στην πρώτη σελίδα του φακέλου, ώστε οι εμπλεκόμενοι να γνωρίζουν τι ακριβώς καλούνται να μελετήσουν και από ποια οπτική θα το προσεγγίσουν.

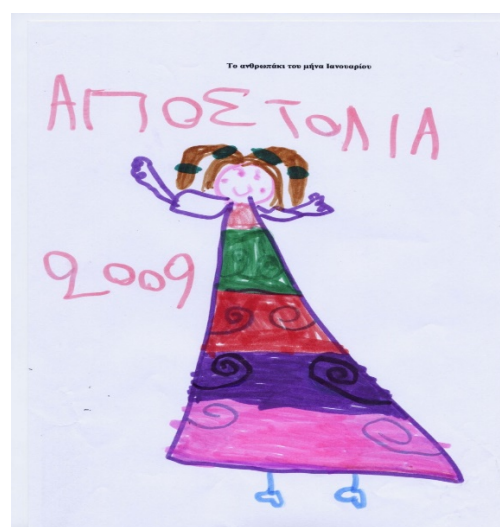
«Το portfolio μου δείχνει σε μένα, στην κυρία μου και στους γονείς μου, όλα όσα έχω μάθει στο νηπιαγωγείο και όσα μου αρέσουν να κάνω»

Σωτήρης

Το **περιεχόμενο του ΑΦΠ** αποτελείται από αυθεντικά τεκμήρια που συγκεκριμενοποιούν και νοηματοδοτούν τα μαθησιακά βήματα των παιδιών. Το υλικό που καταχωρείται, αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη μαθησιακή πρόοδο και συνεπώς εστιάζει στα επιτεύγματα και όχι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή στους περιορισμούς σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών γίνεται μέσα από την ανασκόπηση έργων όπως ζωγραφιές και κατασκευές, φύλλα από ομαδικές ή ατομικές εργασίες, δείγματα γραφής, φωτογραφίες και ηχητικό υλικό. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα ισχυρό τεκμήριο γιατί δίνει τη δυνατότητα μίας άμεσης και ευδιάκριτης εικόνας της βελτίωσης των παιδιών σε βάθος χρόνου. Μία περίπτωση τεκμηρίου παιδικού σχεδίου ιδιαίτερα προσφιλή σε πολλούς νηπιαγωγούς είναι «το ανθρωπάκι του μήνα». Πρόκειται για ένα «ανοιχτό» φύλλο εργασίας που προτείνεται στα παιδιά την πρώτη βδομάδα κάθε μήνα με μοναδική



οδηγία τον σχεδιασμό μίας ανθρώπινης φιγούρας που μπορεί να αποδίδει τα χαρακτηριστικά του κάθε μήνα (Εικόνα 53). Η αποκωδικοποίηση της εξέλιξης των ικανοτήτων των παιδιών από τη/τον νηπιαγωγό δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, καθώς συνήθως από σχήματα και γραμμές χωρίς οργάνωση και σκοπό, σταδιακά η ζωγραφιά εμπλουτίζεται με υποτυπώδεις μορφές, μέχρι που μετασχηματίζεται σε ανθρώπινη φιγούρα με λεπτομέρειες και συγκεκριμένα ίσως για κάθε μήνα χαρακτηριστικά (π.χ. ο Ιανουάριος με παλτό ενώ ο Ιούνιος με μαγιό). Εξέχουσα θέση στον ΑΦΠ έχουν, επίσης, οι καταγραφές και πληροφορίες που συλλέγονται στο πλαίσιο μίας προγραμματισμένης ή άτυπης παρατήρησης, όπως ανεκδοτικές καταγραφές, δείγματα συζητήσεων, αφηγήσεις, κλίμακες ελέγχου, σχόλια του παιδιού, της/του νηπιαγωγού και των γονέων (ΙΕΠ, 2019) αλλά και συνεντεύξεις της/του νηπιαγωγού με το κάθε παιδί οι οποίες μπορεί να αποτυπώνονται σε έναν πίνακα καταγραφής.



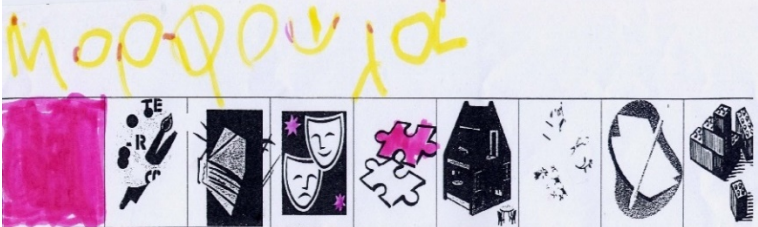
Εικόνα 53 Ενδεικτικά τεκμηρία από το ανθρωπάκι του μήνα

Το υλικό του ΑΦΠ πρέπει να καταχωρείται με βάση τη χρονολογική σειρά και τη θεματική ενότητα. Οι επιμέρους ενότητες (Πίνακας 64) μπορούν να είναι αντίστοιχες με τα θεματικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών ή με τους τομείς ανάπτυξης (σωματικός, γνωστικός, κοινωνικοσυναισθηματικός) ή τα μαθησιακά πλαίσια. Αρχικά, προτείνεται οι ενότητες να είναι λίγες ώστε να εξοικειωθούν τόσο τα παιδιά όσο και η/ο νηπιαγωγός με τη διαδικασία. Για καθεμία από τις ενότητες των περιεχομένων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν το **εξώφυλλο** με τον τρόπο που επιθυμούν, ώστε να διακρίνουν με μεγαλύτερη αυτονομία το είδος των τεκμηρίων που θα τοποθετούν. Διευκολυντικά μπορούν να υπάρχουν πλαστικοί φάκελοι τοποθετημένοι στα συρτάρια των παιδιών, αντίστοιχοι με τις θεματικές ενότητες του ΑΦΠ, ώστε να οργανώνεται το υλικό από τα παιδιά και να μπορούν ευκολότερα να κάνουν τις επιλογές τους. Μια τέτοια οργάνωση λειτουργεί και στο επίπεδο του αναστοχασμού και της κατανόησης από τα παιδιά σε σχέση με το θέμα και τις μαθησιακές επιδιώξεις στα έργα τους.

Όταν οριστικοποιηθεί η **οργάνωση του περιεχομένου του ΑΦΠ** η/ο νηπιαγωγός συναποφασίζει με τα παιδιά και ενημερώνει τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης, για τα κριτήρια και την προσέγγιση που θα ακολουθήσει. Γενικότερα ως διαδικασία έχει ευέλικτο χαρακτήρα και πραγματοποιείται συνήθως μέσα από τη μελέτη των δειγμάτων-τεκμηρίων της δράσης του κάθε

παιδιού. Η επιλογή των τεκμηρίων γίνεται με γνώμονα την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αντλούνται από ή βρίσκονται σε συστοιχία με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Επίσης, σχετίζεται με την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, των προτιμήσεων και των επιτευγμάτων των παιδιών σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκριτική μελέτη των τεκμηρίων, για να εντοπιστούν εκείνα που αναδεικνύουν καλύτερα την μαθησιακή και αναπτυξιακή πρόοδο, δεν γίνεται μεταξύ διαφορετικών παιδιών αλλά αφορά και επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παιδί στο οποίο ανήκει ο συγκεκριμένος ΑΦΠ. Αντίστοιχα **τα σχόλια και οι ερμηνευτικές διατυπώσεις της/του νηπιαγωγού** σχετικά με τα επιτεύγματα, τις ικανότητες, τα σημεία προόδου, τα στοιχεία που αναδεικνύουν τη μοναδικότητα του παιδιού, προκύπτουν με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τη δική του ξεχωριστή μαθησιακή πορεία (Cohen, 2005). Ως εκ τούτου, ο κάθε ΑΦΠ είναι μοναδικός, έχει θετικό πρόσημο σε σχέση με την πορεία του παιδιού και δεν τίθεται ζήτημα σύγκρισης ή ανταγωνισμού μεταξύ των παιδιών ή πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ των οικογενειών.

Πίνακας 64 Ενδεικτικές ενότητες και τεκμήρια του Ατομικού Φακέλου Προόδου

Ενδεικτικές Ενότητες ΑΦΠ	Δείγματα																																																		
<p>Μία ενότητα του ΑΦΠ μπορεί να αναφέρεται σε ρουτίνες της τάξης.</p> <p>Εδώ παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από συμπλήρωση Καρτέλας Ελεύθερων Δραστηριοτήτων. Στην καρτέλα αυτή τα παιδιά σημειώνουν σε ποιες περιοχές παιχνιδιού ή κέντρα μάθησης απασχολήθηκαν. Ανά βδομάδα ή 15μέρες μπορούν να συζητούν για τις επιλογές τους και να βάζουν στόχους βελτίωσης (π.χ. την επόμενη εβδομάδα να παίξω με τα επιτραπέζια και στη θεατρική γωνιά).</p>	 <table border="1"> <tr> <td>Δευτέρα 29 ΙΑΝ. 2007</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Τρίτη</td> <td>Γ</td> <td>Ι</td> <td>Ο</td> <td>Ρ</td> <td>Τ</td> <td>Η</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Τετάρτη 31 ΙΑΝ. 2007</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Πέμπτη 01 ΦΕΒ. 2007</td> <td></td> <td>Ι</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Ι</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Παρασκευή</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Δευτέρα 29 ΙΑΝ. 2007										Τρίτη	Γ	Ι	Ο	Ρ	Τ	Η				Τετάρτη 31 ΙΑΝ. 2007										Πέμπτη 01 ΦΕΒ. 2007		Ι						Ι		Παρασκευή									
Δευτέρα 29 ΙΑΝ. 2007																																																			
Τρίτη	Γ	Ι	Ο	Ρ	Τ	Η																																													
Τετάρτη 31 ΙΑΝ. 2007																																																			
Πέμπτη 01 ΦΕΒ. 2007		Ι						Ι																																											
Παρασκευή																																																			

<p>Στην ενότητα που μπορεί να αφορά την Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μπορούν να συγκεντρώνονται, μεταξύ άλλων, δείγματα από συνεντεύξεις με τα παιδιά που αφορούν την εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο.</p>	<p>Όνοματεπώνυμο παιδιού: Βαλάσης Ημερομηνία συνέντευξης: 4 Απριλίου</p>	
	<p>Τι σημαντικό έμαθα;</p>	<p>Έμαθα για τους δεινόσαυρους και τους ανθρώπους των σπηλαίων. Μου άρεσε που πήγαμε στο πάρκο των δεινοσαύρων.</p>
	<p>Τι άλλο θα ήθελα να μάθω;</p>	<p>Θέλω να μάθω για τα ηφαίστεια, πως βγάζουν καπνό και φωτιά.</p>
	<p>Τι έκανα κι ένιωσα πολύ χαρούμενος/η;</p>	<p>Που πήγαμε στους δεινόσαυρους και είχα πολλά παιχνίδια κι έπαιξα.</p>
	<p>Τι έκανα κι ένιωσα πολύ άσχημα;</p>	<p>Που ο Λάζαρος μου πήρε το παιχνίδι και μου έσκισε τη ζωγραφιά μου.</p>
	<p>Πως μπορώ να γίνω καλύτερος/η;</p>	<p>Να μην μαλώνω με τον Λάζαρο και όταν μου παίρνει το παιχνίδι να συζητάω και να μην χτυπιόμαστε.</p>
<p>Στην Ενότητα που μπορεί να αφορά την Ελεύθερη Απασχόληση των παιδιών μπορούν να συμπεριληφθούν δείγματα από τα έργα των παιδιών, ιστορίες μάθησης, κτλ.</p>	<p>3 Νοεμβρίου</p>	

Τα έργα που καταχωρούνται δύναται να επιλέγονται από το παιδί, τους συμμαθητές και τη/τον νηπιαγωγό. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να προτείνουν την προσθήκη υλικού από τεκμήρια-δείγματα της προόδου της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι γονείς είναι ενήμεροι για την ακριβή μέρα συμμετοχής του παιδιού τους στη συνεδρία, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να προσκομίσουν αυθεντικό υλικό (ενδεικτικά μία φωτογραφία από την πρώτη φορά που το παιδί κατάφερε να κάνει κούνια χωρίς βοήθεια) που θα συμβάλει στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι γονείς ενθαρρύνονται να σημειώσουν την τεκμηρίωση της επιλογής τους με όποιον τρόπο μπορούν. Έτσι, επιτυγχάνεται η διασύνδεση των επιμέρους μαθησιακών πλαισίων και η συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών σε όλα τα περιβάλλοντα της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού.

Σημαντικό στοιχείο της αξιολογικής διαδικασίας αποτελούν οι **συνεδρίες του ΑΦΠ**. Ο αριθμός τους εξαρτάται από τις συνθήκες και τις δυνατότητες σε κάθε τάξη. Είναι χρήσιμο να οργανώνονται σε εβδομαδιαία βάση (*η εβδομάδα του ΑΦΠ-portfolio*) και να κοινοποιούνται εγκαίρως στα παιδιά και



στους γονείς. Η/Ο νηπιαγωγός φροντίζει να είναι όλοι ενήμεροι για την έναρξη της εβδομάδας ΑΦΠ (portfolio), αλλά και την σειρά που θα συμμετέχουν τα παιδιά, είτε με σχετική ανακοίνωση στον αντίστοιχο πίνακα ανακοινώσεων του νηπιαγωγείου, είτε αποστέλλοντας σχετικό email στους γονείς, είτε τοποθετώντας ένα προαποφασισμένο σύμβολο του ΑΦΠ με μανταλάκι στο παρουσιολόγιο με τα ονόματα των παιδιών. Επίσης, καθώς οι συνεδρίες του ΑΦΠ είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για το κάθε παιδί αλλά και την τάξη γενικότερα, η έναρξη της εβδομάδας του ΑΦΠ μπορεί να σηματοδοτείται με ένα πανό ή μια ταμπέλα, που τοποθετείται στην αρχή της εβδομάδας στην είσοδο της τάξης ή στην περιοχή που έχουν συμφωνήσει τα παιδιά και η/ο νηπιαγωγός ότι θα πραγματοποιούνται οι συνεδρίες. Η συμμετοχή των παιδιών ανά μέρα μπορεί να καθορίζεται σύμφωνα με την ομάδα καθηκόντων-βοηθών της τάξης (για παράδειγμα τη Δευτέρα συμμετέχουν ο Ανδρέας, η Κατερίνα, ο Νικόλας και η Ευαγγελία). Οι συνεδρίες υλοποιούνται ατομικά, τουλάχιστον στην αρχή και στη συνέχεια μπορεί να λάβουν χώρα και με δύο παιδιά ή περισσότερα παιδιά στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης. Η/Ο νηπιαγωγός, ανάλογα με τις συνθήκες, προσδιορίζει σε ποια χρονική στιγμή σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο και το ωρολόγιο πρόγραμμα θα λάβει χώρα η κάθε συνεδρία, όπως για παράδειγμα, κατά το χρόνο της ελεύθερης απασχόλησης. Το παιδί καλείται να επιλέξει για κάθε ενότητα του ΑΦΠ έναν συγκεκριμένο αριθμό έργων τα οποία αναδεικνύουν και τεκμηριώνουν τη μαθησιακή του πρόοδο, αξιοποιώντας για παράδειγμα τους φακέλους από το συρτάρι του όπου έχει τις εργασίες και τα δείγματα από τα έργα του. Η/Ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τον αναστοχασμό του παιδιού στο πλαίσιο συζήτησης, μέσα από ερωτήσεις που το κινητοποιούν και εκμαιεύουν τις απόψεις και τα σχόλιά του, όπως:

- Περιέγραψε μου πώς το έκανες;
- Τι σκέφτηκες για να το κάνεις;
- Υπήρξε κάτι που σε δυσκόλεψε;
- Πώς νιώθεις που τα έχεις καταφέρει;

Η τεκμηρίωση της προόδου στη βάση των σχολίων του παιδιού, η οποία καταγράφεται στο δείγμα που έχει επιλέξει (π.χ. με τη χρήση post it notes), είναι σημαντικό να γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν προαποφασιστεί μαζί με τα παιδιά και είναι κατανοητά από όλους. Κάποια ενδεικτικά κριτήρια καταχώρισης μπορεί να είναι: (α) γνώσεις (διαλέγω κάτι καινούριο που έμαθα/σκέφτηκα), (β) δεξιότητες (διαλέγω μια εργασία που δείχνει κάτι που καταφέρνω ενώ πριν δεν μπορούσα) και (γ) στάσεις (κάτι που χαρακτηρίζει τις προτιμήσεις και επιλογές μου, όπως έργα που το παιδί έχει υλοποιήσει συνεργατικά με φίλους του ή δείχνουν τι του αρέσει να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του, ή αποτυπώνουν τις κοινωνικές του σχέσεις). Η επιλογή των έργων που καταχωρούνται στον ΑΦΠ είναι σημαντικό να αιτιολογείται από το παιδί. Ακόμη και αν τους πρώτους μήνες οι απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά δεν προτείνουν μια ουσιαστική αιτιολογία, για παράδειγμα, «το διάλεξα γιατί έτσι μ' αρέσει» σταδιακά και μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων «ανοιχτών» ερωτημάτων από τη/τον νηπιαγωγό καλλιεργείται η δεξιότητα ανάπτυξης λογικών συλλογισμών και υποστήριξης των επιλογών με επιχειρήματα που αντανakλούν ακριβώς τα κριτήρια προόδου, μάθησης και ανάπτυξης. Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι:

- Τι ακριβώς είναι αυτό που σου αρέσει σ' αυτή την εργασία/που δείχνει την πρόδοό του/που δείχνει πράγματα που σε κάνουν ξεχωριστό;
- Δείξε μου τι σε κάνει να το λες
- Υπάρχει κάτι που έχεις κάνει διαφορετικά; Ποιο;



- Μπορείς να μου εξηγήσεις πώς τα κατάφερες;
- Τι σε ευχαριστεί περισσότερο από όσα έχεις καταφέρει;

Βασική αρχή του ΑΦΠ είναι ότι σε κάθε δείγμα που επιλέγεται σημειώνεται η σχετική τεκμηρίωση. Η διαδικασία αυτή είναι μια μοναδική ευκαιρία αποκωδικοποίησης και ανάδειξης των στόχων για περαιτέρω βελτίωση της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας του ΑΦΠ είναι η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Η εμπλοκή του παιδιού στην αξιολόγηση των τεκμηρίων αποτελεί ευκαιρία να μάθει περισσότερα για τον τρόπο που κατακτά τη μάθηση (Paulson, Paulson & Meyer, 1991) και να αποτιμήσει την πρόδοό του. Η αυτοαξιολόγηση εξελίσσεται μέσα από μία διαδικασία που μπορεί να περιλαμβάνει τρεις (3) ή περισσότερες φάσεις κατά τις οποίες τα παιδιά παρατηρούν και ερμηνεύουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (Ross, 2006): α. αρχικά εστιάζουν την παρατήρηση σε συγκεκριμένες πτυχές του έργου τους, όπως για παράδειγμα αν το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας τα ικανοποιεί, β. στη συνέχεια διατυπώνουν προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις που καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο γενικοί και ειδικότεροι στόχοι έχουν επιτευχθεί, όπως για παράδειγμα αν κατάφεραν να κόψουν σε μικρά κομμάτια χρωματιστά χαρτιά ώστε να συμβάλλουν στην κατασκευή ενός συνεργατικού κολλάζ, και γ. εκφράζουν τον βαθμό ικανοποίησής τους σε σχέση με τα αποτελέσματα της μαθησιακής πορείας τους.

Το υλικό του ΑΦΠ μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης ανάμεσα στο παιδί και τη/τον νηπιαγωγό, όπως και ευκαιρία για μία αναστοχαστική συζήτηση (Πίνακας 66), ανατροφοδότηση στην ολομέλεια στο πλαίσιο της αντίστοιχης διδακτικής ώρας του ημερήσιου προγράμματος και ετεροαξιολόγησης με κάποιο άλλο παιδί. Οι συζητήσεις που αναπτύσσονται έχουν πολλαπλά οφέλη καθώς από τη μία ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού, που μοιράζεται το «κατόρθωμά» του και από την άλλη ενεργοποιούν τον προβληματισμό του σχετικά με την περαιτέρω βελτίωση της μάθησής του. Τέλος, η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης ευνοεί την ακόμη μεγαλύτερη κατανόηση των κριτηρίων καταχώρισης του υλικού στον ΑΦΠ από το σύνολο της τάξης, συμβάλει στην οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τη/τον νηπιαγωγό και στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης.


*Πίνακας 65 Στρατηγικές για την ενίσχυση των παιδιών στην αξιολόγηση, επιλογή και τεκμηρίωση υλικού (δειγμάτων από τα έργα και τη δράση τους) για τον ΑΦΠ*

<i>(προσαρμογή από Laski, 2013)</i>	
<i>Οι στρατηγικές που χρησιμοποιώ για να διευκολύνω τα παιδιά στην προσπάθειά τους να επιλέξουν από τα έργα τους εκείνα που αναδεικνύουν καλύτερα την πρόδοό τους σε σχέση με την ανάπτυξη και τη μάθησή τους και να τεκμηριώσουν αυτήν την επιλογή δεν είναι σταθερές σε όλη τη χρονιά. Στην αρχή είναι πιο καθοδηγητική, μπορεί να επιλέξω εγώ μια εργασία τους και να εξηγήσω γιατί την επέλεξα και στη συνέχεια να τους ζητήσω να κάνουν το ίδιο. Σταδιακά και όσο τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο της διαδικασίας, ο ρόλος μου είναι περισσότερο υποστηρικτικός και διευκολυντικός ώστε να τα βοηθήσω να εξελίξουν τη σκέψη τους και να κατακτήσουν περαιτέρω μεταγνωστικές δεξιότητες. Γι'αυτό κάποιες στρατηγικές που συχνά συνδυάζω ανάλογα με το πως ανταποκρίνεται το κάθε παιδί και τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες.</i>	
Λειτουργώ ως πρότυπο κάνοντας η ίδια/ο ίδιος τη διαδικασία και	Η/Ο νηπιαγωγός έχει το προβάδισμα και κάνει τα βήματα λειτουργώντας ως «πρότυπο» καθώς επιλέγει και τεκμηριώνει την επιλογή του υλικού. Για παράδειγμα:

<p>λέγοντας δυνατά τη σκέψη μου</p>	<p>-Παρατηρώ ότι σε αυτή την ζωγραφιά σου έχεις αποδώσει με πολλές λεπτομέρειες τις μορφές και έχεις επιλέξει πολύ προσεκτικά τα χρώματα που έχεις χρησιμοποιήσει. Αυτή η ζωγραφιά είναι, νομίζω, ένα πολύ καλό παράδειγμα για το πόσο προσεκτικός είσαι όταν εργάζεσαι και πόσο ολοκληρωμένη είναι η δουλειά σου.</p> <p>-Εδώ βλέπω ότι έχει κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια να σημειώσεις σωστά τις σταγόνες στα σύννεφα και να γράψεις τους αριθμούς. Μάλιστα φαίνεται ότι έχεις διορθώσει κάποιους αριθμούς και έχεις προσπαθήσει να γράψεις όσο καλύτερα μπορείς το όνομά σου. Προτείνω ναβάλουμε αυτήν την εργασία στον ΑΦΠ σου γιατί δείχνει ότι δεν τα παρατάς και ότι προσπαθείς να βελτιώνεις τη δουλειά σου και να μαθαίνεις από τα λάθη σου.</p>
<p>Συζητώ και συνδιαμορφώνω μαζί με το παιδί τα κριτήρια της επιλογής</p>	<p>Η/Ο νηπιαγωγός προσπαθεί να εκμαιεύσει από το παιδί τον τρόπο που σκέφτεται για τη δουλειά του και το βοηθά να διαμορφώσει κριτήρια για την επιλογή του, επαναλαμβάνοντας και εμπλουτίζοντας τις σκέψεις που διατυπώνει και κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις:</p> <p>Βλέποντας ότι το παιδί έχει «σταθεί» σε ένα από τα έργα του:</p> <p>-Πες μου για αυτό το έργο σου... Τι σε κάνει να νιώθεις περήφανη για αυτή σου τη δουλειά;</p> <p>-Θυμάσαι πως δούλεψες σε αυτό το έργο σου; Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο και τι έκανες για να τα καταφέρεις;</p> <p>-Τι παρατηρείς σε αυτήν την ζωγραφιά σου που δεν το είχες κάνει πριν, ή δεν μπορούσες να το κάνεις τόσο καλά, ή δεν το είχες σκεφτεί να το κάνεις έτσι;</p>
<p>Το παιδί επιλέγει αυτόνομα και διαρθρώνει τη σκέψη του, εξηγώντας τι σκέφτεται για τα κριτήρια, κάνοντας συγκρίσεις και διατυπώνοντας σχετικά συμπεράσματα.</p>	<p>Το παιδί έχει το προβάδισμα. Η/Ο νηπιαγωγός βοηθά το παιδί να πάει τη σκέψη του ένα βήμα παραπέρα και να θέσει στόχους, κάνοντας κατάλληλα σχόλια.</p> <p>-Πες μου περισσότερα πράγματα για το τι έμαθες κάνοντας αυτήν την εργασία.</p> <p>-Λοιπόν, τι θα μπορούσες βελτιώσεις; Ποιος μπορεί να είναι ο επόμενος στόχος σου;</p> <p>-Πραγματικά σκέφτεσαι για το πως δούλεψες και όχι μόνο πως δείχνει η δουλειά σου; Πως θα μπορούσες να το κάνεις διαφορετικά την επόμενη φορά;</p>

Καθώς τα παιδιά αναστοχάζονται και ουσιαστικά αξιολογούν και παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το τι κρίνεται σημαντικό να συμπεριληφθεί στον ΑΦΠ, αναπτύσσουν σταδιακά μεταγνωστικές στρατηγικές και συνειδητοποιούν τι πρέπει να αναθεωρήσουν ή να αλλάξουν προκειμένου να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους πορεία. Μάλιστα, εάν η/ο νηπιαγωγός δημιουργήσει μια ρουτίνα παρουσίασης του ΑΦΠ από το κάθε παιδί, μετά το πέρας της συνεδρίας και εφόσον έχουν ολοκληρωθεί η επιλογές των δειγμάτων από όλους τους συμμετέχοντες, δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει περαιτέρω τις μεταγνωστικές του δεξιότητες καθώς επαναλαμβάνει τη διαδικασία εξηγώντας στους συμμαθητές τις επιλογές (τι επέλεξα και γιατί, τι επέλεξαν οι άλλοι για μένα και γιατί) και ενδυναμώνει τη θετική του εικόνα. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στα άλλα παιδιά να οικειοποιηθούν τρόπους επιχειρηματολογίας και τεκμηρίωσης ώστε να τους επεξεργαστούν και να τους αξιοποιήσουν δημιουργικά στις δικές τους επιλογές για το ΑΦΠ, καθώς ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα δικά τους κριτήρια. Ο ΑΦΠ συνολικά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αναστοχασμού (Πίνακας 66).

Πίνακας 66 Ο ΑΦΠ ως αφορμή για αναστοχασμό

<p>Αναστοχασμός από το παιδί</p>	<p style="text-align: center;">Αξιολόγηση του Φακέλου μου</p> <p>Όνοματεπώνυμο:          Ημερομηνία:</p> <p>1. Τι νιώθω όταν βλέπω τον Φάκελό μου;</p> <p style="text-align: center;">😊      😐      ☹️</p> <p>2. Βλέποντας το Φάκελό μου εκτιμώ ότι είμαι καλός/ή σε:</p> <p>.....          .....</p> <p>3. Θα ήθελα να γίνω καλύτερος/η σε:</p> <p>.....          .....</p>
<p>Αναστοχασμός από τους εκπαιδευτικούς</p>	<p>Το κάθε παιδί περιεργάζεται το φάκελό του και αποφασίζει να βραβεύσει την καλύτερη εργασία του          Η βράβευση συνοδεύεται από την αιτιολόγηση της επιλογής η οποία καταγράφεται και καταχωρείται στο portfolio</p> 
<p>Αναστοχασμός από τους συμμαθητές</p>	<p>Ο ΑΦΠ είναι σημαντικό να συνοδεύεται από μία περιγραφική έκθεση ή συνοπτική αξιολόγησή της πορείας του παιδιού από την/τον νηπιαγωγό ή τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται στην τάξη. Η έκθεση αυτή μπορεί να εστιάζει:</p> <p>α) στο τι έμαθε το παιδί όλη τη χρονιά, σύμφωνα και με τα τεκμήρια που παρουσιάζονται στο φάκελό του          β) στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του παιδιού          γ) στα ιδιαίτερα ταλέντα του          δ) στα σημεία που χρειάζεται ενίσχυση στο μέλλον</p>
<p>Αναστοχασμός από τους γονείς</p>	<p>Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να καταγράψει σχόλια από τους συμμαθητές όταν το παιδί παρουσιάσει τον ΑΦΠ του.</p> <p>Οι γονείς μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις τους για την πρόοδο και την ανάπτυξη του παιδιού όπως αποτυπώνεται στον ΑΦΠ του/της.</p>

Ο ΑΦΠ, ως αντικείμενο, αποτελεί αφορμή αναστοχασμού και στοιχείο παρακολούθησης της προόδου του παιδιού από τους γονείς σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς είναι σημαντικό να αποστέλλεται στο σπίτι σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα (όπως για παράδειγμα τα Χριστούγεννα και το Πάσχα).

Μπορεί να αξιοποιηθεί και στις ατομικές συναντήσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς των παιδιών καθώς παρέχει ένα ευδιάκριτο και κατανοητό «αποτύπωμα» της μαθησιακής πορείας και της ανάπτυξης των παιδιών. Τα τεκμήρια του ΑΦΠ μπορούν να προσδώσουν στη συζήτηση προστιθέμενη αξία, καθώς η επιχειρηματολογία της/του νηπιαγωγού δομείται πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα και όχι σε αφηρημένες εκτιμήσεις, γεγονός που ενέχει σημαντικά πλεονεκτήματα στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγείο και προσδίδει εγκυρότητα στην ανατροφοδότηση που παρέχει η/ο νηπιαγωγός για την πορεία του παιδιού.

Είναι η μέρα του ΑΦΠ-Portfolio, για τη Μαρία! Ο κ. Κώστας συζητά με τη Μαρία αναφορικά με το ποια έργα της θα επιλέξει για τον ΑΦΠ. Εστιάζουν στα κριτήρια επιλογής αναφέρονται μεταξύ άλλων, α) στην πρόοδο που έχει κάνει αυτό το διάστημα, β) σε στοιχεία που αναδεικνύουν τη μοναδικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές της και γ) τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Ο κ. Κώστας ενθαρρύνει τη Μαρία να εξηγήσει γιατί επέλεξε τα συγκεκριμένα έργα και να θέσει στόχους για βελτίωση, καταγράφοντας τις απαντήσεις της Μαρίας. Στη συνέχεια, μελετά και ο ίδιος τα έργα της και επιλέγει και αυτός κάποια που θεωρεί ενδεικτικά για την πρόοδο της Μαρίας καταγράφοντας αντίστοιχα τις δικές τους σκέψεις. Παράλληλα ενσωματώνει στοιχεία από τις καταγραφές που έχει κάνει παρατηρώντας τη Μαρία στα διάφορα μαθησιακά πλαίσια, αυτό το διάστημα, αλλά και υλικό που έφεραν οι γονείς της Μαρίας από έργα της και καταγραφές που έκαναν οι ίδιοι στο σπίτι (Μετά και από τις δραστηριότητες στο πρόγραμμα «Τρώμε υγιεινά!», αυτήν την εβδομάδα η Μαρία δοκίμασε για πρώτη φορά όσπρια!). Όταν η Μαρία παρουσιάζει στους συμμαθητές της τον Ατομικό Φάκελο Προόδου (Portfolio) νιώθει πολύ περήφανη για την πρόοδο που έχει σημειώσει και εξηγεί τους στόχους που έχει βάλει για το επόμενο διάστημα.

Στην ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς της Μαρίας, αξιοποιεί τον Ατομικό Φάκελο Προόδου (Portfolio) για να παρουσιάσει την πορεία της. Τα σχόλια των γονιών της Μαρίας για την εικόνα που έχουν στο σπίτι, συμπληρώνουν το μαθησιακό προφίλ της Μαρίας και βοηθούν τον κ. Κώστα να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται η Μαρία αλλά και το πως ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα τον βοηθούν να αναστοχαστεί αναφορικά με την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος ώστε να λειτουργήσει διαμορφωτικά.

(Προσαρμογή από [Πεντέρη, 2020](#))

Επίσης, ο ΑΦΠ μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και για να ενισχύσει την αίσθηση «συνέχειας» στους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σημαντικό να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν στους νέους συμμαθητές και τους δασκάλους και δασκάλες τους αξιοποιώντας τον ΑΦΠ, διαδικασία που θα τους γεμίσει αυτοπεποίθηση και κίνητρο για συμμετοχή, ξεπερνώντας τυχόν δυσκολίες προσαρμογής. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ο ΑΦΠ και να εμπλουτιστεί δείχνοντας την πρόοδο του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Αν και επίκεντρο της διαδικασίας είναι πάντα το παιδί, ωστόσο ο ΑΦΠ αφορά εξίσου όλους τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία. Επομένως βασικούς και διακριτούς ρόλους έχουν η/ο νηπιαγωγός, οι γονείς και κηδεμόνες, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 67 (Seitz & Bartholomew, 2008):



Πίνακας 67 Η εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαδικασία του ΑΦΠ

Συμμετέχοντες	Νηπιαγωγός	Παιδί	Γονέας
Ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να διευκολύνει τη διαδικασία</li> <li>- να μελετήσει τα τεκμήρια και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής</li> <li>- να συνεργαστεί με όλους τους συμμετέχοντες</li> <li>- να εκτιμήσει την πρόοδο του παιδιού</li> <li>- να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης για τα επιτεύγματα του παιδιού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να επιλέξει τα κατάλληλα τεκμήρια βάσει κριτηρίων</li> <li>- να επιστρέψει και να αναστοχαστεί</li> <li>- να αποτιμήσει τις γνώσεις και δεξιότητές του</li> <li>- να αποκτήσει μια ξεκάθαρη εικόνα από πού ξεκίνησε και που έχει φτάσει μαθησιακά</li> <li>- να αναπτύξει αυτοπεποίθηση για όσα έχει καταφέρει</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να εξετάσει τα έργα του παιδιού</li> <li>- να ακούσει την οπτική και να συνεργαστεί εποικοδομητικά με τη/τον νηπιαγωγό ανταλλάσσοντας πληροφορίες που σκιαγραφούν πληρέστερα το μαθησιακό προφίλ του παιδιού</li> <li>- να παρέχει ανατροφοδότηση και αυθεντικό υλικό</li> </ul>
Στόχος	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να διαμορφώσει πλήρη άποψη για το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού</li> <li>- να ορίσει στόχους και διδακτικές στρατηγικές που διευκολύνουν τη μάθηση του παιδιού</li> <li>- να παρέχει το πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>- να κάνει κατανοητή τη διαδικασία σε όλους</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να αποκτήσει γνώση για το πώς του αρέσει να μαθαίνει</li> <li>- να λάβει αποφάσεις για το πώς θα βελτιώσει αδυναμίες του</li> <li>- να θέσει στόχους και να εργάζεται για την επίτευξή τους</li> <li>- να αναπτύξει υπεύθυνη στάση απέναντι στη μάθηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να μάθει ποιες γνώσεις και δεξιότητες έχει αποκτήσει το παιδί</li> <li>- να αναγνωρίσει τις προσπάθειες που καταβάλει</li> <li>- να υποστηρίξει το παιδί στη μαθησιακή του προσπάθεια</li> <li>- να κατανοήσει όλη τη διαδικασία ώστε να την υποστηρίξει κατάλληλα</li> </ul>
Διαδικασία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να σχεδιάσει τη μελέτη του περιεχομένου</li> <li>- να υποστηρίξει την καταχώριση τεκμηρίων</li> <li>- να προσθέσει σχόλια σχετικά με τη μάθηση</li> <li>- να ενθαρρύνει τη συζήτηση με το παιδί</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να καταχωρίσει και να οργανώσει τα τεκμήρια</li> <li>- να κάνει παρεμβάσεις προσθέτοντας τη δική του «πινελιά»</li> <li>- να αφηγηθεί την ατομική του ιστορία μάθησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να υποστηρίξουν τη συλλογή και αξιοποίηση τεκμηρίων</li> <li>- να συνδράμουν μέσω της παρατήρησης της μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι</li> </ul>
Συνεδρία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να βοηθήσει στην προετοιμασία του τελικού «προϊόντος»</li> <li>- να οργανώσει τον χώρο και την παρουσίαση</li> <li>- να υποβοηθήσει τη συζήτηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να προετοιμάσει το τελικό «προϊόν»</li> <li>- να παρουσιάσει τον ΑΦΠ με αυτοπεποίθηση</li> <li>- να αποτιμήσει τη μαθησιακή του πορεία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- να παρακολουθήσουν</li> <li>- να ακούσουν με προσοχή</li> <li>- να διατυπώσουν ερωτήσεις</li> <li>- να μελετήσουν το περιεχόμενο</li> </ul>

### Ηλεκτρονικός Φάκελος Προόδου (e-Portfolio)

Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Προόδου (ΗΦΠ) αποτελεί την ψηφιακή εκδοχή του συμβατικού ΑΦΠ και επιτελεί τον ίδιο σκοπό, αλλά με όλα τα πλεονεκτήματα που παρέχει η τεχνολογία και το σύγχρονο υπολογιστικό περιβάλλον. Πρόκειται για τη σκόπιμη συλλογή ψηφιακών τεκμηρίων που παρουσιάζουν σε ένα συγκεκριμένο κοινό (νηπιαγωγούς, γονείς, παιδιά) τα αποδεικτικά στοιχεία της μάθησης κάθε παιδιού (Sutherland & Powell, 2007). Ο ΗΦΠ ακολουθεί κοινή διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και μελέτης περιεχομένου με τον ΑΦΠ, με τη διαφορά ότι η παρουσίαση της μαθησιακής πορείας του παιδιού (Abrami & Barrett, 2005): α. αποκτά άλλη διάσταση μέσα από τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων και εφαρμογών, β. διαμοιράζεται εύκολα με τους εμπλεκόμενους χωρίς περιορισμούς χρονικούς και τοπικούς, και γ. διευκολύνει την παροχή αμφίδρομης ανατροφοδότησης (από το νηπιαγωγείο στο σπίτι και το αντίστροφο). Η σαφής και κατανοητή διατύπωση του σκοπού του ΗΦΠ είναι πολύ σημαντική προϋπόθεση και σε αυτή την περίπτωση, καθώς θα προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα σχεδιαστεί το αρχείο του κεντρικού ψηφιακού φακέλου και θα επιλεγεί το υλικό που θα καταχωρηθεί στους υποφακέλους. Κάποια από τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν τις/τους νηπιαγωγούς κατά τη διαδικασία σχεδιασμού είναι τα ακόλουθα:

- Ποια εφαρμογή και ποια ψηφιακά εργαλεία θα χρησιμοποιήσω;
- Τι είδους μαθησιακά αποτελέσματα αναμένω και ποια η προστιθέμενη τους αξία για την αξιολόγηση της μάθησης του παιδιού σε σχέση με τον ΑΦΠ;
- Με ποιο τρόπο θα γίνει η συλλογή, ταξινόμηση και οργάνωση του υλικού και πώς θα εμπλακεί το κάθε παιδί στη διαδικασία;
- Τι είδους ψηφιακά αρχεία θα βοηθήσουν το κάθε παιδί να «δει» και να κατανοήσει τη μαθησιακή του πορεία;
- Ποια προσέγγιση και ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω για να εμπλέξω αποτελεσματικά τους γονείς στην παρουσίαση του ΗΦΠ;
- Τι κίνδυνοι ελλοχεύουν σε σχέση με την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διαφύλαξη των πνευματικών δικαιωμάτων;

Όπως και στον ΑΦΠ το υλικό του ηλεκτρονικού φακέλου περιλαμβάνει φύλλα εργασίας, ζωγραφιές, φωτογραφίες, βίντεο, ηχητικά αρχεία, φύλλα αυτοαξιολόγησης, πειράματα, σχόλια νηπιαγωγού και οτιδήποτε θεωρείται αποδεικτικό τεκμήριο μάθησης. Η διαδικασία καταχώρισης ωστόσο δεν περιορίζεται στο σκανάρισμα του συμβατικού υλικού (π.χ. φύλλο εργασίας) και στην αποθήκευση του υλικού που έχει καταγραφεί με ψηφιακό τρόπο (π.χ. ηχογράφιση μίας αφήγησης), αλλά εμπλουτίζεται με διαδραστικά στοιχεία, όπως: (α) πλοήγηση με υπερσυνδέσμους που επιτρέπουν τη μετάβαση σε επιθυμητές θέσεις του εγγράφου, (β) γραμμωτούς κώδικες (QR codes) για πρόσβαση σε άλλες πηγές υλικού (π.χ. μία ψηφιακή ιστορία του παιδιού), (γ) βίντεο στον σχεδιασμό του οποίου έχει συμβάλει το παιδί στο πλαίσιο ενός ομαδικού μαθητικού έργου, (δ) ηχητικές αφηγήσεις όπως podcasts όπου το παιδί αφηγείται μία ευχάριστη εμπειρία, ένα παραμύθι ή υποδύεται έναν ρόλο, (ε) διαδραστικά βιβλία (ebooks) ή/και ψηφιακά κόμικς που έχει δημιουργήσει το παιδί συνεργατικά πάνω σε διάφορες θεματικές (ενδεικτικά το βιβλίο των μέσων μεταφοράς), και (στ) αρχεία που έχουν υλοποιηθεί με χρήση συνεργατικών εγγράφων (π.χ. ερωτηματολόγιο για μία συνέντευξη των παιδιών στους γονείς, ή ένα ψηφιακό λεξικό).

Η διαδικασία του ΗΦΠ αναπτύσσεται σε πέντε (5) διακριτά στάδια (Barrett, 2000):

- α. *Συλλογή* (το κάθε παιδί μαζί με τη/τον νηπιαγωγό συλλέγουν υλικό σε ψηφιακή μορφή που αποθηκεύεται σε έναν κεντρικό φάκελο του υπολογιστή,
- β. *Επιλογή* (πραγματοποιείται επισκόπηση και αξιολόγηση του υλικού βάσει κριτηρίων τα οποία μπορεί να είναι ακριβώς τα ίδια με τον ΑΦΠ και στη συνέχεια επιλέγονται από το παιδί αυτά ακριβώς τα τεκμήρια που θα καταχωρηθούν),
- γ. *Αναστοχασμός* (το παιδί περιγράφει το «τι» και «πώς» της μάθησής του εστιάζοντας σε συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, τι ξέρω και πώς μπορώ να το κάνω),
- δ. *Σύνδεση* (η/ο νηπιαγωγός και το παιδί συνδέουν νέους στόχους μάθησης με βάση τα υπάρχοντα τεκμήρια, τι άλλο θέλω να μάθω ή να καταφέρω), και
- ε. *Παρουσίαση* (διαμοιρασμός του ΗΦΠ με τους γονείς και κηδεμόνες και λήψη ανατροφοδότησης).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το στάδιο της «Σύνδεσης» στην περίπτωση του ΗΦΠ έχει μία επιπρόσθετη λειτουργία, καθώς αντιστοιχεί στη χρήση υπερσυνδέσμων που μεταφέρουν τον αναγνώστη σε επιθυμητές θέσεις εντός του φακέλου, προκειμένου να κάνουν ορατή και κατανοητή τη διασύνδεση ανάμεσα στους στόχους της αξιολόγησης και τα τεκμήρια μάθησης. Τέλος, όσον αφορά το στάδιο της «Παρουσίασης» του ΗΦΠ, μπορεί να αναπτυχθεί με απλές εφαρμογές, όπως ένα αρχείο παρουσίασης (power point) που διαθέτει εκτεταμένες δυνατότητες σχεδιασμού, που πέρα από την απλή διαφάνεια κειμένου, περιλαμβάνει γραφικές παραστάσεις, πίνακες, διαγράμματα και διαφάνειες με πολυμεσικό περιεχόμενο.

Τα πλεονεκτήματα του ΗΦΠ είναι συναφή με την προστιθέμενη αξία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διαδικασία της αξιολόγησης για τη μάθηση και της δυνατότητας θέασης των επιτευγμάτων των παιδιών μέσα από ποικίλες αναπαραστάσεις, που ξεπερνούν τη γραμμικότητα των δύο διαστάσεων της συμβατικής εκδοχής του ΑΦΠ. Επιπλέον ο ΗΦΠ παρουσιάζει σε βάθος τη μαθησιακή πορεία κάθε παιδιού ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ ή τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτει, αναδεικνύοντας τεκμήρια που θα ήταν δύσκολο να συμπεριληφθούν στον ΑΦΠ με τη συμβατική μορφή. Για παράδειγμα, υλικό που προέρχεται από την αξιοποίηση ενός προγράμματος καταγραφής και επεξεργασίας ήχου ή μίας εφαρμογής σχετικής με τις ιδιότητες του ήχου, μπορεί να αναδείξει τη μουσική νοημοσύνη ενός παιδιού που διαφορετικά δεν θα είχε τεκμηριωθεί. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα του ΗΦΠ είναι ότι τα παιδιά μέσα από την καταχώριση και μελέτη πολυτροπικών τεκμηρίων αποκτούν μια ολιστική εικόνα της μαθησιακής τους πορείας και επομένως μπορούν να θέσουν πιο εύκολα στόχους για τα επόμενα βήματα και τις ενέργειες που πρέπει να αναπτύξουν για την επίτευξη τους. Επίσης η προσβασιμότητα και η διατήρηση του υλικού σε βάθος χρόνου, μπορεί να αποτελέσει ιδανική ευκαιρία αξιοποίησής του ΗΦΠ κατά τη μετάβαση του παιδιού στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στην επισκόπηση της μαθησιακής του πορείας από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου για την πιο ομαλή προσαρμογή και ένταξη του στο δημοτικό σχολείο. Στα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού φακέλου συγκαταλέγεται και η φιλικότητα προς το περιβάλλον, καθώς για τη δημιουργία του δεν απαιτείται χαρτί. Τέλος, ο ΗΦΠ επιτρέπει την ευελιξία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς, ενώ συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο «ασφαλούς» και ενταξιακού περιβάλλοντος απέναντι σε αλλόγλωσσες οικογένειες που μπορούν να ερμηνεύσουν με μεγαλύτερη ευκολία τα πολυτροπικά τεκμήρια μάθησης των παιδιών τους.

Ο ΗΦΠ προτείνεται κυρίως συνδυαστικά με τον ΑΦΠ, ως σημαντικά εργαλεία στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση στο νηπιαγωγείο.

#### *Συζητώντας για τα φύλλα εργασίας*

Μία τυπική πρακτική αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε μεγάλη κλίμακα στο νηπιαγωγείο είναι τα φύλλα εργασίας. Τα φύλλα εργασίας αξιοποιούνται συνήθως με δύο τρόπους από τις/τους νηπιαγωγούς, είτε για την ενίσχυση του διδακτικού έργου τους, είτε για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016). Η αξιοποίηση των φύλλων εργασίας δεν είναι απαγορευτική, αρκεί να πληροί κάποιες προϋποθέσεις όπως: (α) να συμβάλλει στην παροχή ουσιαστικών και όχι αποσπασματικών πληροφοριών για τη μάθηση των παιδιών, (β) να αναδεικνύει δυσκολίες, προβλήματα, ιδιαιτερότητες και επιτεύγματα αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά σε κάποιο θεματικό πεδίο, και (γ) να ανατροφοδοτεί κατάλληλα τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον επαναπροσδιορισμό παραμέτρων της εκπαιδευτικής πρακτικής των νηπιαγωγών με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η κατάχρηση των φύλλων εργασίας από την άλλη, δε συνάδει με μία δυναμική διαδικασία αξιολόγησης που προάγει τη μάθηση και δε συμβαδίζει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Κάποια από τα παιδαγωγικά μειονεκτήματα των φύλλων εργασίας στο νηπιαγωγείο συνοψίζονται στη συνέχεια:

- Αποτελούν μία πρακτική που καλεί τα παιδιά να εργαστούν ατομικά, ακυρώνοντας και υπονομεύοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση (Ρεκαλίδου, 2016). Τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονται συνήθως από κάθε παιδί ξεχωριστά, εμποδίζοντας την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και την αλληλοανατροφοδότηση που προκύπτει από το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και συμβάλλει στην εσωτερίκευση γνώσεων και διαδικασιών που θεωρούνται σημαντικές για την κατάκτηση της μάθησης. Η ατομική ανταπόκριση σε ένα φύλλο εργασίας είναι επιπλέον αντίθετη με την αξία και τη δυναμική της συνεργασίας που υποστηρίζει τα παιδιά στο να ξεπερνούν ακόμη και τα όρια των ατομικών ικανοτήτων τους (Vygotsky, Rieber & Wollock, 1997).
- Η κοινή και μαζική σχεδίαση των φύλλων εργασίας δεν ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και δεν ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ομοιομορφία που διέπει: α. τις πληροφορίες που παρέχονται στα παιδιά (*περιεχόμενο*), β. τις δραστηριότητες βάσει των οποίων καλούνται να εμπλακούν στο εκάστοτε φύλλο εργασίας (*διαδικασία*) και γ. τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους (*προϊόν*) δεν ανταποκρίνεται με την πολυμορφία του μαθησιακού προφίλ, της ετοιμότητας και των ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού.
- Οι γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας δεν γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά καθώς δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο της αναπτυξιακής ωριμότητάς τους σε σχέση με το γραμματισμό. Επομένως, αναμένεται κάθε φορά από τη/τον νηπιαγωγό να καθοδηγεί και να παρέχει υποδείξεις γεγονός που αφενός δεν είναι εφικτό να πραγματοποιείται εξατομικευμένα, ειδικά σε πολυπληθείς τάξεις και αφετέρου αποδυναμώνει την αυτοπεποίθηση (Ρεκαλίδου, 2016) και την αυτονομία των παιδιών καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία δασκαλοκεντρική.
- Η ανάρτηση πανομοιότυπων φύλλων εργασίας στους τοίχους του νηπιαγωγείου στερείται δημιουργικότητας, ανατροφοδότησης και αποκάλυψης του μοναδικού τρόπου με τον οποίο κάθε παιδί πορεύεται στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως η μάθηση δεν αποτελεί το



αυτοματοποιημένο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Malaguzzi, 1993a) αντίστοιχα και το περιβάλλον της τάξης δεν μπορεί να αντανakλά τεκμήρια μίας «κλειστής» και μηχανιστικής μαθησιακής διαδικασίας που αποσκοπεί στην καλλιέργεια μεμονωμένων ικανοτήτων.

- Οι μαθησιακοί στόχοι των φύλλων εργασίας σπάνια επιτρέπουν την πλάγια μεταβίβαση της μάθησης και την επωφελή αξιοποίηση των προγενέστερων γνώσεων και δεξιοτήτων για την προσέγγιση και κατάκτηση νέων εννοιών (Yang et al., 2013). Συνεπώς δεν διευκολύνεται η παρακολούθηση της προσωπικής πορείας επίτευξης στόχων από τα παιδιά, ούτε η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών αυτορρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν δεν διακρίνουν όλα τα φύλλα εργασίας και ως εκ τούτου η συγκεκριμένη πρακτική δεν απορρίπτεται από τις αρχές και το περιεχόμενο των σύγχρονων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Με την προϋπόθεση ότι δεν γίνεται κατάχρηση, τα προτεινόμενα φύλλα έχουν «ανοιχτό» χαρακτήρα απέναντι στις διαφορετικές ιδέες, εμπειρίες, απαντήσεις, γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών και εντάσσονται λειτουργικά στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης. Μία περίπτωση «ανοιχτών» φύλλων εργασίας που ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, είναι αυτά που αξιοποιούνται σε θεματικές των Φυσικών Επιστημών και πιο συγκεκριμένα στα πειράματα. Η δυνατότητα οπτικοποίησης του επιστημονικού τρόπου σκέψης που παρέχουν τα φύλλα εργασίας συμβάλουν αυθεντικά στη μάθηση καθώς εμπλέκουν τα παιδιά σε διαδικασίες παρατήρησης, διατύπωσης υποθέσεων, πειραματισμού, ανάδειξης συμπερασμάτων, ελέγχου της ισχύος των συμπερασμάτων και ερμηνείας ενός φαινομένου.

Ενδεικτικά ερωτήματα στα οποία καλούνται να αναστοχάζονται οι νηπιαγωγοί και κριτήρια που προτείνεται να λαμβάνουν υπόψη κατά την επιλογή και τον σχεδιασμό ενός φύλλου εργασίας είναι τα ακόλουθα (McGregor, 2010):

### Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού για την/τον νηπιαγωγό σε σχέση με την επιλογή των φύλλων εργασίας

- ✓ Ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος αξιοποίησης του φύλλου εργασίας;
- ✓ Πόσος χρόνος απαιτείται να παραμείνουν τα παιδιά καθισμένα στις θέσεις τους μέχρι την ολοκλήρωσή του;
- ✓ Τι εναλλακτικές επιλογές επίτευξης του μαθησιακού στόχου που βασίζονται περισσότερο σε πρακτικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες υπάρχουν διαθέσιμες;
- ✓ Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας εξυπηρετεί τις τρέχουσες μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών της τάξης;
- ✓ Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας στοχεύει στην προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη σχολική βαθμίδα;
- ✓ Σε ποιο ακριβώς σημείο του περιεχομένου του φύλλου εργασίας και με ποιον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να «αποκαλύψουν» τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους;
- ✓ Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας είναι αρκετά «ανοιχτό» ώστε να επεκτείνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει;
- ✓ Το φύλλο εργασίας υποχρεώνει όλα τα παιδιά να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο (για παράδειγμα ζητείται από όλα τα παιδιά να γράψουν με τον ίδιο «ορθό» τρόπο ένα συγκεκριμένο γράμμα ή έναν αριθμό) ή για τον σχεδιασμό του έχουν ληφθεί υπόψη οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι πληροφορίες που παρέχει το φύλλο εργασίας μπορεί να συμβάλλουν στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση κάθε παιδιού;
- ✓ Ποιος αντλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, το παιδί, η/ο νηπιαγωγός ή οι γονείς;

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abrami, P. C., & Barrett, H. C. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Retrieved from <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26487/19669>. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2RK5K>
- Barrett, H., (2000). *The Electronic Portfolio Development Process*. Retrieved from <https://electronicportfolios.org/portfolios/aahe2000.html>
- Birbili, M. & Tzioga, K. (2014) Involving parents in children’s assessment: lessons from the Greek context. *Early Years*, 34(2), 161-174. DOI: 10.1080/09575146.2014.894498
- Black, P., & Wiliam, D. (2011). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Blythe, T. & Associates. (1998). *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Charteris, J. & Thomas, E. (2017) Uncovering 'unwelcome truths' through student voice: teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education*, 28(2), 162-177. DOI: 10.1080/10476210.2016.1229291
- Cohen, L. (2005). *The Power of portfolios*. Scholastic Inc. Database. Retrieved from <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/power-portfolios/>
- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a Differential and Situated View of Assessment Literacy: Studying Teachers' Responses to Classroom Assessment Scenarios. *Frontiers in Education*, 4, 94. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00094/full>. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00094>
- Dietze, B., & Kashin, D. (2016). *Empowering Pedagogy for Early Childhood Education*. Toronto: Pearson.
- Engelsen, K., S., Smith, K. (2014). Assessment Literacy. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbret (Eds.). *Designing assessment for quality learning* (pp.91-107). DOI:10.1007/978-94-007-5902-2\_6
- Forman, G., & Fyfe, B. (2012). Negotiating learning through design, documentation and discourse', in C. Edwards, L. Gandini & G. Foreman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation 3rd ed*. Praeger: Santa Barbara, CA.
- Gipps C., Stobart G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation. Kluwer International Handbooks of Education* (vol 9). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_33)
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351150.pdf>
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: are we losing an opportunity?* Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 45-55.
- Hope, K. (2019). *Portfolios: Pedagogical documentation or souvenir?* Retrieved from <http://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/portfolios-pedagogical-documentation-souvenir/>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-ΙΕΠ (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από [http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ\\_Categories\\_II\\_for\\_K2/Perigrafiki\\_Axiologisi/2019/Odigi/1\\_Perigrafiki\\_PROSXOLIKH\\_NEW.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigi/1_Perigrafiki_PROSXOLIKH_NEW.pdf)
- Kashin, D. (2015). Pedagogical Documentation: Why? When? Who? What? Where? How? Retrieved from <https://tecribresearch.wordpress.com/2015/05/17/pedagogical-documentation-why-when-who-what-where-how/>
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Reggio Emilia: A view from the Children*, 49 (1), 9–12.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- McAfee, O., Leong, D.J., Bodrova, E. (2016). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Pearson.
- McGregor, B. (2010). Where is the PLAY in worksheets, colouring-in, art templates, phonics programs, sight words and early readers? *Educating Young Children - Learning and teaching in the early childhood 8 years*, 16 (1), 6-10.
- Neaum S, (2016). *Child Development for Early Years Students and Practitioners*. London: Sage.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Peterson, G., Elam, E. (2020). Observation and assessment in early childhood education. California Community Colleges, Chancellor's Office. Retrieved from <https://batch.libretexts.org/print/Letter/Finished/socialsci42484/Full.pdf+&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=gr>
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133–145. doi:10.1080/09575146.2014.897308
- Ramaprasad, A. (1983). On definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/227634769 On the Definition of Feedback](https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback). <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου: Τι, γιατί και πώς;* Αθήνα: Gutenberg
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή Αξιολόγηση για τη μάθηση;* Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ε. (2016). Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (21), 147-171.
- Riley-Ayers, S., Kwanghee J., & Jorie Quinn, J. (2014). *Technical report: Kindergarten early learning scale*. National Institute for Early Education Research.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group leaders*. Reggio Emilia Italy: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early education: The international Reggio Exchange*, 11(1). Merrill-Palmer Institute: Wayne State University.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early Years*, 36(4), 399-412, DOI: [10.1080/09575146.2016.1145628](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628)
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Perkins. D. N. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership* 65(5), 57-61.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Seitz, H., Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Springer Early Childhood Education Journal*, 36, 63–68. DOI:10.1007/s10643-008-0242-7
- Sisson, J.H., & Whittington, V. (2017). Pedagogical Documentation: A South Australian Perspective. Gowrie SA. Retrieved from <https://gowriesa.org.au/docs/Pedagogical-Documentation-08-02-2018.pdf>



- Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2019). Οδηγός Περιγραφικής Αξιολόγησης για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο (3 τόμοι). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>
- Sutherland, S., & Powell, A. (2007). *CETIS SIG mailing list discussions*. Διαθέσιμο στο <http://www.jiscmail.ac.uk/archives/cetisportfolio.html>
- Turner, T. & Wilson, D. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49, 5-13. ISSN: ISSN-0040-5841
- Vygotsky, L. S., & Rieber, R. W., & Wollock, J. (Eds.) (1997). Cognition and language. *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of the theory and history of psychology* (3). Plenum Press.
- Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2). Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/258423377\\_Assessment\\_The\\_bridge\\_between\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/258423377_Assessment_The_bridge_between_teaching_and_learning)
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). *Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work?* New York: Routledge.
- Willis, J., Lenore, E., A. & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher* 40(2). DOI:10.1007/s13384-013-0089-9
- Yang L. & Hanneke, S. & Carbonell, J. (2013). A theory of transfer learning with applications to active learning. *Machine Learning*, 90(2), 161–189. DOI 10.1007/s10994-012-5310-y