

51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής στην Αττική
Συλλογικό έργο

Επιμορφωτικές παρεμβάσεις για εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής



Επιμέλεια έκδοσης: Σοφία Περδικάρη

ΑΘΗΝΑ 2016

51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής στην Αττική
Συλλογικό έργο

Επιμορφωτικές παρεμβάσεις για εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής

Επιμέλεια έκδοσης:
Σοφία Περδικάρη
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

ΑΘΗΝΑ 2016

Εκδότης: 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής

Σοφία Περδικάρη

Πατησίων 187, 11 253 Αθήνα

Τηλ.: 210 8661771

Ηλ. Διεύθυνση: sperdikari@sch.gr & symnip51@sch.gr

Συλλογικό έργο.

Αναρτημένο στην ιστοθέση: Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση:
perdikarisofia.blogspot.gr

Επιμέλεια έκδοσης, ηλεκτρονικό μοντάζ, στήσιμο βιβλίου: Σοφία Περδικάρη

Φωτογραφία εξωφύλλου: Ευσταθία Παπαδοπούλου & Παρασκευή Τόλη

Τα πνευματικά δικαιώματα του βιβλίου ανήκουν στους/στις συγγραφείς.

Παρέχεται ΜΟΝΟ ΔΩΡΕΑΝ για ανάγνωση και εκτύπωση μέσω της ιστοθέσης που είναι αναρτημένο.

© Copyright 2016: 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής

ISBN 978-618-82567-0-5

Αφιερώνεται
στις/στους εργατικές/κους νηπιαγωγούς
και
στα υπέροχα παιδιά
της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	7
Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	8
Διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	20
Εφαρμοσμένες παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο.....	41
Μορφές συμπεριφοράς και διαχείριση θυμού.....	56
Διερεύνηση, σχεδιασμός και εφαρμογή ολοκληρωμένων δράσεων στο Νηπιαγωγείο.....	73
Διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από την οργάνωση της «γωνιάς βιβλιοθήκης» στο Νηπιαγωγείο.....	88
Οι κούκλες αγγίζουν την καρδιά μας.....	100
Επιλογή, αξιοποίηση και δημιουργήματα μέσα από έργα τέχνης στο Νηπιαγωγείο.....	116
«Μικροί και μεγάλοι... και λίγη φαντασία... μια γλυκιά δημιουργία»: Δημιουργικό Εργαστήρι γονέων και παιδιών στο Νηπιαγωγείο.....	137
Η αειφορική μεσογειακή διατροφή στο Νηπιαγωγείο και στην κοινότητα: πρόληψη-φροντίδα-ενδυνάμωση.....	148
Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και ανίχνευσης δυσκολιών των νηπιαγωγών στην άσκηση των καθηκόντων τους.....	161

Πρόλογος

Το περιεχόμενο αυτού του έργου προέκυψε από σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων που οργανώθηκαν από τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής και πραγματοποιήθηκαν για την παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη των νηπιαγωγών της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής.

Πρόθεση και φιλοδοξία μας από την παρούσα έκδοση, αποτελεί αφενός η εύληπτη παρουσίαση των προτεινόμενων προσεγγίσεων με στόχο την επακόλουθη εφαρμογή αυτών στην καθημερινή πράξη στο Νηπιαγωγείο και αφετέρου, η περαιτέρω επιστημονική ενδυνάμωση των νηπιαγωγών.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς τους/τις εκλεκτούς/ες εισηγητές/τριες, συγγραφείς που διέθεσαν πρόθυμα και αφιλοκερδώς τα άρθρα τους για το εν λόγω εγχείρημα καθώς και για την άριστη συνεργασία κατά τις επιμορφωτικές διαδικασίες και την συγγραφή.

Σοφία Περδικάρη

Νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση¹

Δρ Σοφία Περδικάρη, νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

sperdikari@sch.gr

Αναμφίβολα, ένα από τα θέματα που προσελκύουν ευρύ ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας στις μέρες μας, αποτελεί εκείνο της δημιουργικότητας. Στην παρουσίαση αυτή θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τη δημιουργικότητα εστιάζομενοι στα χαρακτηριστικά αυτής καθώς και στη δυνατότητα υποστήριξής της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σίγουρα δεν θα καλυφθεί εξ' ολοκλήρου το εν λόγω θέμα, αλλά φιλοδοξία μας είναι να δοθούν μέσω αυτής, ερεθίσματα για προβληματισμό και περαιτέρω ενασχόληση.

Ο κόσμος στον οποίο ζούμε αλλάζει με όλο και ταχύτερους ρυθμούς. Μας είναι άγνωστο, το ποιες προκλήσεις θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικες, οι σημερινοί μαθητές και μαθήτριες, εκείνο όμως που είναι γνωστό ή μπορεί να προβλεφτεί, είναι ότι για να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε πρόκληση με επιτυχία, οφείλουν να γνωρίζουν «πώς να μαθαίνουν», «πώς να ενεργούν (πράττουν)», «πώς να ζουν μαζί με τους άλλους» και τέλος «πώς να υπάρχουν» (Delors, 2002).

Για να είναι δυνατόν να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις προκλήσεις, τα παιδιά θα πρέπει μεγαλώνοντας, δηλαδή ως ενήλικες να έχουν τη δυνατότητα:

- ✓ να αντιμετωπίζουν το απρόβλεπτο,
- ✓ να επεκτείνουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να τις προσαρμόζουν σε νέες καταστάσεις,
- ✓ να συνδυάζουν πληροφορίες που φαινομενικά δεν έχουν κανένα σημείο επαφής,
- ✓ να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες με καινούργιους τρόπους,
- ✓ να πειραματίζονται με νέες έννοιες,
- ✓ να ανταποκρίνονται στις διαρκείς αλλαγές,
- ✓ να μπορούν να επανεκτιμούν αξίες και τρόπους εργασίας,
- ✓ να παρατηρούν το περιβάλλον τους και να τολμούν αλλαγές,
- ✓ να διαθέτουν ευπροσάρμοστη σκέψη,
- ✓ να μπορούν να «παίξουν» τόσο με τις ιδέες όσο και με τα υλικά,
- ✓ να συνεργάζονται με ανθρώπους από διαφορετικά θρησκευτικά, πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα,
- ✓ να είναι τολμηροί ή/και ριψοκίνδυνοι,
- ✓ να είναι καινοτόμοι και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στις προκλήσεις.

Ενδεχομένως λοιπόν, εκείνοι που θα μπορέσουν να προσαρμοστούν και να αντεπεξέλθουν καλύτερα σε οποιοσδήποτε μελλοντικές συνθήκες, θα είναι οι άνθρωποι που έχουν μάθει να σκέπτονται και να δρουν δημιουργικά και με φαντασία.

¹Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Δημιουργία, βίωμα και εμπειρία για την Προσχολική Εκπαίδευση» στις 4/9/2013.

Επιστήμονες, όπως για παράδειγμα ο Bruner (1986) εστιάζονται στη σημασία που έχει δοθεί στη λογική και συστηματική σκέψη, ενώ η διαισθητική σκέψη παραμελείται. Συνέπεια των παραπάνω είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της διατήρησης και επανάληψης πράξεων και συμπεριφορών καθώς και η αμερόληπτη και αντικειμενική αντιμετώπιση αυτών. Κάτι τέτοιο βέβαια, οδηγεί στο ότι η μάθηση δεν κατακτάται μέσα από προσωπικές εμπειρίες του καθενός και της καθεμίας, αλλά αντιθέτως, αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή των γνώσεων που προσφέρονται από τους άλλους, με συνέπεια να περιορίζεται η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια. Συνεπώς, όπως επισημαίνεται και από την παιδαγωγό Duffy (1998), κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο στερείται από την ανθρώπινη ικανότητα της ευρύτητας της σκέψης. Όπως παρατηρείται, τα περισσότερα από τα ανθρώπινα επιτεύγματα δεν βασίστηκαν μόνο στη λογική και συστηματική σκέψη αλλά και στη διαισθητική σκέψη, μέσω της οποίας κατορθώθηκε μια δημιουργική πράξη, για παράδειγμα, το μήλο του Νεύτωνα που τον οδήγησε στη θεωρία της βαρύτητας. Υποστηρίζεται λοιπόν, ότι η λογική και η διαισθητική σκέψη όταν αλληλοσυμπληρώνονται και συνδυάζονται, οδηγούν τόσο στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου όσο και στη δημιουργική αντιμετώπιση των προκλήσεων που προβάλλουν.

Τι είναι η δημιουργικότητα...

Ορισμοί για τη δημιουργικότητα δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν ενώ οι απόψεις των ερευνητών πάνω στο θέμα ποικίλουν. Σύμφωνα με τη Wikipedia (2016), *η δημιουργικότητα αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο δημιουργείται κάτι, το οποίο έχει κάποιο είδος υποκειμενικής αξίας όπως μια ιδέα, ένα αστείο, ένα λογοτεχνικό έργο, μια ζωγραφική ή μουσική σύνθεση, μια λύση, μια εφεύρεση, κλπ. Είναι επίσης η ποιοτική ώθηση πίσω από κάθε δεδομένη πράξη της δημιουργίας, και γενικά θεωρείται ότι σχετίζεται με τη νοημοσύνη και τη γνωστική λειτουργία.*

Μεγάλος αριθμός ερευνητών συμφωνεί ότι η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- *πρωτοτυπία*, δηλαδή, η ικανότητα να παράγει κάποιος ιδέες και αντικείμενα που είναι νέα και ασυνήθιστα,
- *παραγωγικότητα*, δηλαδή, η ικανότητα να παράγει κανείς πολλές και διαφορετικές ιδέες μέσω της αποκλίνουσας σκέψης,
- *φαντασία*, δηλαδή τη θεμελιώδη λειτουργία, μέσω της οποίας οι άνθρωποι αναζητούν νόημα στον κόσμο και κατέχει ρόλο-κλειδί στη μαθησιακή διαδικασία,
- *ικανότητα επίλυσης προβλημάτων*, δηλαδή μία από τις πλέον περίπλοκες διανοητικές λειτουργίες που ενεργοποιείται όταν το άτομο προσπαθεί να μεταβεί από μία δεδομένη κατάσταση σε μία νέα και περισσότερο επιθυμητή.

Ποιοί μπορούν να είναι δημιουργικοί...

Ο Robinson (2011) υποστηρίζει ένα «δημοκρατικό» ορισμό αναφέροντας ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να δημιουργήσουν σε κάποιον τομέα, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και εάν αυτοί έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να διαχωρίσουμε τη δημιουργικότητα ως προς το σημαντικά πρωτότυπο αποτέλεσμά της. Με το μέγεθος του πληθυσμού που υπάρχει στη γη, είναι δύσκολο να μιλάει κάποιος για απόλυτη πρωτοτυπία. Σύμφωνα με τον Robinson, η πρωτοτυπία λειτουργεί σε τρία επίπεδα:

1. *Πρωτοτυπία σε επίπεδο ατόμου*, όπως για παράδειγμα το πρώτο ποίημα που συνθέτει ένα παιδί για τον κήπο του.
2. *Πρωτοτυπία σε επίπεδο κοινότητας*, όπως για παράδειγμα ο πρώτος λεπτομερής χάρτης μιας περιοχής που φτιάχνεται από τους κατοίκους της.
3. *Πρωτοτυπία σε επίπεδο ανθρωπότητας*, όπως η επινόηση του Internet ως διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα στις δημιουργικές διαδικασίες εμπλέκονται τα παρακάτω στοιχεία:

- ❖ *Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας*, όπως η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα ανοχής σε διφορούμενα μηνύματα, η περιέργεια και η κινητοποίηση.
- ❖ *Συναισθηματικές διαδικασίες*, όπως η συναισθηματική φαντασία στο παιχνίδι, η προθυμία να αναλάβει κανείς δύσκολα έργα και η ανοχή στο άγχος.
- ❖ *Γνωστικές ικανότητες*, όπως η αποκλίνουσα σκέψη, η ικανότητα αναδιάταξης και μετατόπισης στοιχείων, η ευαισθητοποίηση στα προβλήματα, η ευρύτητα γνώσεων και η κριτική ικανότητα.

Έξι μύθοι για τη δημιουργικότητα...

Η Duffy (1998) εντοπίζει και παρουσιάζει στο έργο της, μία σειρά μύθων που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι:

1. *«Η δημιουργικότητα περιορίζεται στα καλλιτεχνικά μαθήματα»* Σίγουρα η δημιουργικότητα σχετίζεται με την καλλιτεχνική δημιουργία, όμως δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτό το χώρο. Είναι μια ευρύτερη έννοια και εφαρμόζεται σε πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες και δράσεις.
2. *«Τα παιδιά κάνουν εύκολα μεταφορά μάθησης από τον έναν τομέα στον άλλον»* Η έρευνα δείχνει ότι η μεταφορά μάθησης είναι μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά. Ιδιαίτερα όταν οι δεξιότητες που διδάσκονται είναι συνυφασμένες με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι κάτι που έχουν ήδη μάθει (και μάλιστα με συγκεκριμένο τρόπο) μπορεί να εφαρμοστεί και σε μια καινούρια κατάσταση ή περίπτωση.
3. *«Η δημιουργικότητα είναι διασκέδαση, δεν πρέπει να την παίρνει κανείς πολύ στα σοβαρά»* Όντως, η δημιουργικότητα μπορεί να φαίνεται σαν διασκέδαση που ξεκουράζει από το

καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, αλλά παρουσιάζει πολλές προκλήσεις και διαφοροποιήσεις. Αυτή πολλάκις απαιτεί συγκέντρωση, επιμονή και προσήλωση για να κατορθωθεί. Συνεπώς στην πραγματικότητα ίσως είναι μία δύσκολη διαδικασία που απαιτεί να την πάρουμε στα σοβαρά.

4. «*Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη σε μία μειοψηφία ταλαντούχων. Αυτοί οι δημιουργικοί άνθρωποι θα βρουν το δρόμο τους ανεξάρτητα με το τι θα συμβεί στο σχολείο*» Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικούς συνδυασμούς από ικανότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας και εμπειρίες που τους κάνουν περισσότερο ή λιγότερο ικανούς να εκφράσουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Μερικά παιδιά δε θα αναπτύξουν ποτέ τη δημιουργικότητά τους χωρίς ενθάρρυνση και υποστήριξη από το Νηπιαγωγείο και γενικά το σχολείο.
5. «*Τα παιδιά μπορούν να πάρουν όλες τις δημιουργικές εμπειρίες που χρειάζονται από το ελεύθερο παιχνίδι και τις ελεύθερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες*» Τα παιδιά πραγματικά, ωφελούνται από το ελεύθερο παιχνίδι και τις ελεύθερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Όμως αν δεν υπάρξει καμία παρέμβαση από τους ενήλικους, το παιχνίδι τους και η καλλιτεχνική δημιουργία θα γίνουν γρήγορα επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες ρουτίνας. Τα παιδιά χρειάζονται προκλήσεις και προβληματισμούς προς επίλυση. Χρειάζονται κάποιον να τα πάει ένα βήμα παρακάτω.
6. «*Δεν χρειάζεται να έχεις γνώσεις και δεξιότητες, για να είσαι δημιουργικός*» Οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε ανθρώπου έχουν θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η γνώση του κόσμου που διαθέτει το κάθε παιδί είναι για παράδειγμα η αφετηρία για τα παιχνίδια του. Μπορούν άραγε οι άνθρωποι να είναι δημιουργικοί, όταν στερούνται τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις; Πώς θα ξέρουμε αν η δημιουργική συνεισφορά μας είναι αξιόλογη, αν δεν έχουμε ιδέα για το αντικείμενο;

Δημιουργικότητα και φαντασία στα μικρά παιδιά

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαθέτουν μια έμφυτη περιέργεια για τους ανθρώπους αλλά και για το περιβάλλον με συνέπεια να ψάχνουν, να ρωτούν, θέλοντας να μάθουν όσο πιο πολλά μπορούν για τη σχέση τους με αυτά (ανθρώπους, περιβάλλον).

Μέσα από τη φαντασία τους ταξιδεύουν από το παρόν στο παρελθόν, από το παρελθόν στο μέλλον σε πράγματα ή καταστάσεις που μπορεί να υπάρχουν αλλά που μπορεί και να μην φαίνονται. Αυτό μας δηλώνει ότι έχουν την ικανότητα να απελευθερώνονται από τον «ορατό τους κόσμο» (Κοντογιάννη, 2008) όπως αυτός προσλαμβάνεται μέσω των αισθήσεων και να προσπαθούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους με διάφορους τρόπους. Ορισμένους από αυτούς τους παρατηρούμε όταν τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μη λεκτικούς και με πρώιμους λεκτικούς τρόπους (χειρονομίες, κίνηση, χορό, κ.ά.), όπως και όταν εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους μέσω της ζωγραφικής. Ακόμα, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν, ανταποκρίνονται και αναπαριστούν τις αντιλήψεις τους για τον

κόσμο μέσα από ρόλους, όπως γίνεται στο φανταστικό παιχνίδι. Επιπρόσθετα, όταν εκφράζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και καταλαβαίνουν καλύτερα τις άλλες κουλτούρες μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης καθώς επίσης όταν σκέφτονται και ανακαλύπτουν νέες έννοιες για εκείνα. Τέλος, όταν αυτά προσπαθούν να επιλύσουν ζητήματα και προβλήματα αποκτώντας παράλληλα δεξιότητες, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμησή τους όπως για παράδειγμα όταν εκφράζουν την ταυτότητά τους (με όποιο τρόπο επιλέξουν).

Αν αναλογιστούμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε τι γνωρίζουν αυτά για τον κόσμο, τι τα ενδιαφέρει περισσότερο, αλλά και πως διαλέγουν να αναπαραστήσουν όλα τα



παραπάνω. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι όταν ασχολούμαστε με μικρά παιδιά, η μόνη κατάλληλη προσέγγιση για δημιουργικότητα είναι η δημοκρατική, καθώς μέσω αυτής κάθε παιδί θεωρείται ότι έχει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση.

Είναι σημαντικό επίσης να σταθούμε για λίγο και να σκεφτούμε τι εννοούμε δημιουργικότητα στα μικρά παιδιά. Ενθυμούμενοι τα τρία επίπεδα πρωτοτυπίας που αναφέρθηκαν ήδη, καταλήγουμε στο ότι στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας εστιάζομαστε στο 1^ο επίπεδο που αφορά το «άτομο». Συνεπώς οι δημιουργικές ικανότητες των περισσότερων παιδιών είναι ορθό να αξιολογούνται σε σχέση με το επίπεδό τους και φυσικά την ηλικία τους, αναλογιζόμενοι ότι μόνο ένα παιδί-θαύμα μπορεί να προσφέρει κάτι νέο και αξιόλογο στην κοινωνία.

Πώς η εκπαίδευση επηρεάζει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία;

Θεωρίες υποστηρίζουν, και έρευνες αποδεικνύουν ότι η επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας είναι ιδιαιτέρως σημαντική. Ορισμένες φορές όμως το εκπαιδευτικό πλαίσιο ενδέχεται να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς αυτόν τον τομέα και να θεωρήσει τη δημιουργικότητα ως το «αποπαίδι της εκπαίδευσης» (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009). Επιπλέον για τον L. Malaguzzi τα παιδιά έχουν εκατό γλώσσες, εκατό τρόπους να εκφραστούν, αλλά σύμφωνα με τον ίδιο, το σχολείο θα "αφαιρέσει" ενενήντα εννέα θέση που ενδυναμώνει τους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα των παιδιών ήταν μεγαλύτερη πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στο

Νηπιαγωγείο και μας κάνει να αναρωτηθούμε αν αυτό το γεγονός οφείλεται σε φυσικά αίτια που έχουν να κάνουν με την ωρίμανση και κατά συνέπεια τον περιορισμό της δραστηριότητας των παιδιών από το κοινωνικό περιβάλλον ή αν οφείλεται στις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά μέσα στο Νηπιαγωγείο. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι η δημιουργικότητα των παιδιών συνήθως ενισχύεται, αλλά ενίοτε αναστέλλεται στο σχολείο.

Όπως περιγράφηκε παραπάνω για να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους τα παιδιά, χρειάζεται ένας συνδυασμός στοιχείων όπως, της ιδιοσυγκρασίας, των ικανοτήτων /δεξιοτήτων και του περιβάλλοντος. Στόχοι λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του κάθε παιδιού (όπως π.χ. αποκλίνουσα σκέψη) καθώς και η παροχή/ οργάνωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος βάση των οποίων δύναται να ενισχυθεί η προσωπικότητα των παιδιών. Η δημιουργική ικανότητα των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογου περιβάλλοντος, όπως επίσης και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού. Ακόμα, σημαντικό στοιχείο ενός δημιουργικού περιβάλλοντος είναι το να ενθαρρύνει/ προσελκύει το παιδί να παίξει καθώς το παιχνίδι σχετίζεται στενά με τη δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα και το παιχνίδι απαιτούν φαντασία, διαίσθηση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αποκλίνουσα νοημοσύνη, ικανότητα βίωσης συναισθημάτων και ικανότητα λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά στους χώρους εκπαίδευσης, έχουν μεγάλη σημασία η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, το μέγεθος και η διαρρύθμιση της αίθουσας αλλά και της αυλής, η ποιότητα του εξοπλισμού και των υλικών καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικά και ποικίλα περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι να παρέχεται στα παιδιά επαρκής χρόνος για να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους. Επίσης για να προσεγγιστεί το ζήτημα της δημιουργικότητας στα μικρά παιδιά αλλά και να καλλιεργηθεί αυτή, οφείλεται να δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι να κρίνεται η εργασία αυτών μόνο από το αισθητικό αποτέλεσμα των έργων τους. Όπως επισημαίνει ο Malaguzzi *η δημιουργικότητα των παιδιών γίνεται πιο φανερή στα μάτια των ενηλίκων, όταν αυτοί στρέφουν την προσοχή τους περισσότερο στις γνωστικές διαδικασίες των παιδιών παρά στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται.*

Λειτουργία και τρόποι αναπαράστασης στα παιδιά και η σχέση τους με τη δημιουργικότητα

Τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να αναπαριστούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους τόσο για να τα διατηρήσουν στη μνήμη τους όσο και για να τα μοιραστούν με άλλους. Οι τρόποι μέσω των οποίων μπορεί να αναπαρασταθεί κάτι, είναι αφ ενός η χρήση ή/και η κατασκευή ενός αντικειμένου ή ενός συμβόλου που αντιπροσωπεύει αυτό που επιδιώκεται να εκφραστεί π.χ. τα παιδιά χρησιμοποιούν τη

φαντασία τους και προσποιούνται ότι η κούκλα που κρατούν είναι ένα μωρό που κλαίει ή ζωγραφίζουν οτιδήποτε θέλουν και περιγράφουν ότι είναι κάτι από αυτά που είδαν στον περίπατό τους αφ' εταίρου ο προφορικός λόγος καθώς αποτελεί μορφή συμβολικής αναπαράστασης, αφού κάθε λέξη αναπαριστά κάτι που υπάρχει. Κατά τον Matthews (2003) όλοι αυτοί οι συμβολισμοί είναι σημαντικοί για την κατανόηση άλλων μορφών συμβολικής αναπαράστασης όπως είναι ο γραπτός λόγος και τα μαθηματικά. Επομένως, μέσω της αναπαράστασης υποστηρίζεται η γνωστική ανάπτυξη και μέσω της συμβολικής αναπαράστασης, τα παιδιά κατακτούν την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη.

Παρατηρείται επίσης, ότι όταν τα παιδιά ξεκινούν να διαχωρίζουν τα αντικείμενα και τις πράξεις από τη σημασία που αυτά έχουν στην πραγματικότητα και να τα ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο, δείχνουν ότι δεν εξαρτώνται πια από τον κόσμο που αντιλαμβάνονται μόνο μέσα από τις αισθήσεις τους, αλλά αρχίζουν να σκέπτονται με έναν πιο αφηρημένο τρόπο. Για παράδειγμα, τα παιδιά παίρνουν ένα ξύλο από το οικοδομικό υλικό και το χρησιμοποιήσουν σαν τηλέφωνο. Ένα άλλο παράδειγμα, που μάλιστα αποτελεί προσωπική μου εμπειρία είναι όταν ένα παιδί ζωγράφιζε πάνω σε μια πέτρα ένα караβάκι. Πέρασα και το καμάρωσα! Στην επόμενη βόλτα μου πάνω από το ίδιο παιδί είδα το караβάκι να έχει γίνει μια «μουτζούρα». Αυθόρμητα του είπα γιατί το μουτζούρωσες και εκείνο απάντησε αβίαστα *τώρα νύχτωσε!* Συνεπώς το παιδί αναπαριστούσε μια ολόκληρη ιστορία μέσω της ζωγραφικής του και δεν στεκόταν στο αποτέλεσμα που όπως φάνηκε ατυχώς ενδιέφερε *μόνο εμένα!*

Τα παιδιά αναπαριστούν τις εμπειρίες τους με διάφορους τρόπους, όπως φτιάχνοντας ζωγραφιές, περιγράφοντας μια εμπειρία τους με λόγια, υποδυόμενα ρόλους επιλογής τους για να παρουσιάσουν μια κατάσταση ή/και χαρακτήρες. «Κτίζοντας» επίσης, ένα μοντέλο με τα τουβλάκια ή το οικοδομικό υλικό, κινούμενα και χορεύοντας για να εκφράσουν κάποιο συναίσθημα, συνθέτοντας μουσικούς ήχους. Επιπλέον μέσω των αναπαραστάσεων που κάνουν σκέφτονται, διερευνούν, επιλύουν προβλήματά τους, ή/και δίνουν μια καινούργια ερμηνεία σε κάτι. Οι δε διάφορες μορφές αναπαραστάσεων τούς ανοίγουν το δρόμο για να αντιμετωπίζουν τα θέματα που τα απασχολούν με ποικίλους τρόπους και νέες προοπτικές. Ακόμα η ικανότητα και η ευκαιρία για αναπαράσταση, παρέχει στα παιδιά μια αίσθηση ελέγχου ικανή να ενισχύει την αυτοεικόνα τους.

Δεν είναι όμως λίγες οι περιπτώσεις που στα παιδιά δίνονται δραστηριότητες είτε στο Νηπιαγωγείο είτε στο σπίτι που νομίζουμε ότι είναι δημιουργικές ενώ το μόνο που καταφέρνουν είναι να γεμίσουν το χρόνο τους και να τους μαθαίνουν τεχνικές για ένα όμορφο αισθητικά αποτέλεσμα αντί να ενισχύουν τη δημιουργικότητα και να αναπτύξουν τη διανόηση. Ως παράδειγμα ας αναλογιστούμε έργα που βασίζονται σε πρότυπα (φωτοτυπία σχεδίου μιας κότας που τα παιδιά καλούνται απλά να τη χρωματίσουν και δει με συγκεκριμένα χρώματα). Τα έργα αυτά παράγονται μαζικά και κατευθύνονται από τη νηπιαγωγό ή το γονιό. Μπορούν να απασχολούν τα παιδιά, να «κοσμούν» τους τοίχους του Νηπιαγωγείου και του σπιτιού, μπορούν να γεμίζουν τα συρταράκια και τους φακέλους

αυτών, μπορεί να είναι όμορφα αισθητικά, να τα θαυμάζουμε και να χαίρουν της εκτίμησης ορισμένων γονέων, όμως συμβάλλουν ελάχιστα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μικρών παιδιών καθώς επί της ουσίας δεν αποτελούν δικές τους δημιουργίες. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από τη θέση του McKellar (1957), ο οποίος υπογραμμίζει τη διαφορά μεταξύ αναπαραγωγής και δημιουργικότητας. Αναφέρει λοιπόν ότι όταν ασχολούμαστε με την αναπαραγωγή, χρησιμοποιούμε απλά μόνο μια πηγή πληροφοριών και το αποτέλεσμα είναι άκρως προβλέψιμο. Όταν όμως είμαστε δημιουργικοί, ανατρέχουμε σε διάφορες πηγές για να βρούμε πληροφορίες τις οποίες στη συνέχεια συνδυάζουμε για να φτιάξουμε ένα ενιαίο αποτέλεσμα χρησιμοποιώντας και τη φαντασία μας. Η μετατροπή λοιπόν εμπειριών, εννοιών και ιδεών σε αναπαραστάσεις εμπεριέχει πολλές και ποικίλες διανοητικές διεργασίες και δεξιότητες.

Η δημιουργικότητα και η φαντασία είναι από μόνες τους σημαντικές, καθώς ενισχύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προωθώντας τη μάθηση σε όλα τα γνωστικά πεδία, δηλαδή:

- ❖ Στο πεδίο των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Τα παιδιά ενισχύουν τη μάθησή τους στο συγκεκριμένο πεδίο όταν για παράδειγμα, προκειμένου να αποδώσουν στο έργο τους, αυτοσυγκεντρώνονται, αφοσιώνονται, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα, σχεδιάζουν και παρακολουθούν την πορεία των γεγονότων μέχρι την ολοκλήρωσή τους. Μαθαίνουν να μοιράζονται, να αλληλεπιδρούν και να παρατηρούν τους άλλους εργαζόμενα ομαδικά όπως συμβαίνει όταν προσπαθούν να αναπαραστήσουν ένα παραμύθι, ή κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με ομαδική εργασία ζωγραφικής.
- ❖ Στο πεδίο της γλώσσας-ανάγνωσης και γραφής. Τα παιδιά ενισχύουν τη μάθησή τους στο συγκεκριμένο πεδίο όταν για παράδειγμα, ασκούνται μέσω της ακρόασης και της ομιλίας, ή διαπραγματεύονται τους ρόλους σε μια δραματοποίηση. Επίσης, όταν μέσω της ανάγνωσης κατανοούν τη διαδικασία αναπαραστάσης και οδηγούνται στην κατανόηση της συμβολικής φύσης του γραπτού λόγου. Τέλος μέσω της γραφής αναπτύσσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, ζωγραφίζοντας ή χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία.
- ❖ Στο πεδίο των Μαθηματικών. Τα παιδιά μεταξύ άλλων έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν την έννοια του χώρου μέσω του παιχνιδιού με το οικοδομικό υλικό και των τρισδιάστατων κατασκευών.
- ❖ Στο πεδίο της γνώσης και της κατανόησης του κόσμου. Τα παιδιά μέσα από τις Φυσικές Επιστήμες/ τεχνολογία μαθαίνουν να αναγνωρίζουν διάφορα υλικά καθώς και τις φυσικές



ιδιότητες των αντικειμένων χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους, όπως όταν προσπαθούν να ενώσουν δύο μέρη, κολλώντας τα, δένοντάς τα, καρφώνοντάς τα, ράβοντάς τα, ενώ ανακαλύπτουν ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος για τη συγκεκριμένη εργασία και τα συγκεκριμένα υλικά. Μέσα από την Ιστορία και τη Γεωγραφία όταν παρουσιάζονται στα παιδιά έργα τέχνης, χορούς και μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς, διάφορες εποχές τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν την έννοια του χρόνου (Ιστορία) και του τόπου (Γεωγραφία).

- ❖ *Στο πεδίο της ψυχοκινητικής αγωγής.* Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν και να εξασκήσουν δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας κόβοντας, ζωγραφίζοντας, φτιάχνοντας ένα γλυπτό, παίζοντας ένα μουσικό όργανο, κ.ά. Ακόμα, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να εξασκήσουν δεξιότητες της αδρής κινητικότητας χορεύοντας, παίζοντας με το οικοδομικό υλικό, κάνοντας τσουλήθρα, κ.ά., όπως επίσης να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες ασχολούμενα με ανάλογες δραστηριότητες σε ομαδικό πλαίσιο (π.χ. χορεύοντας μαζί ή εργαζόμενα σε μια μεγάλη ομαδική κατασκευή)(Duffy, 1998).

Σε ποια παιδιά και πως πρέπει να δίνονται ερεθίσματα για δημιουργικότητα;

Σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, καθώς σύμφωνα με το δημοκρατικό ορισμό του Robinson όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε παρόμοιες εμπειρίες και όχι μόνο τα προσδιοριζόμενα ως προικισμένα. Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να βιώσει εμπειρίες για να μπορεί να αξιοποιήσει στο έπακρο κάθε δυνατότητα που του έχει δοθεί χωρίς προκαταλήψεις λόγω φυλής, θρησκείας, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, φύλου ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Παρακάτω περιγράφετε ένα σχετικό περιστατικό καθώς και η τεχνική μέσω της οποίας η νηπιαγωγός το αντιμετώπισε ανοίγοντας δημιουργικό δρόμο στο παιδί. Ο Ανδρέας, 5 ετών είχε προβλήματα όρασης. Η νηπιαγωγός του παρατήρησε ότι δίσταζε να συμμετέχει σε αναπαραστάσεις που απαιτούσαν προσεχτικές κινήσεις και περιορισμένο χώρο, όπως να κάθεται σε ένα τραπεζάκι και να ζωγραφίζει. Αυτό που έκανε η νηπιαγωγός ήταν να κολλήσει ένα μεγάλο χαρτί σε έναν ελεύθερο χώρο του Νηπιαγωγείου για ζωγραφική. Ο Ανδρέας ενθουσιάστηκε! Αφοσιώθηκε σε αυτή τη δραστηριότητα για πολύ χρόνο, εξασκήθηκε, απήλαυσε, δημιούργησε και βελτίωσε τις εργασίες του. Το περιβάλλον που του δημιούργησε η νηπιαγωγός πρόσφερε στο παιδί ένα ευρύ πεδίο εργασίας έτσι ώστε αυτό να μπορεί να χρησιμοποιήσει στο μέγιστο βαθμό όση όραση διέθετε, να μπορεί να κινείται χωρίς να φοβάται μήπως πέσει πάνω σε κάποιο άλλο παιδί ή αντικείμενο. Τι έκανε λοιπόν η νηπιαγωγός; Αξιολόγησε τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και ανταποκρινόμενη σε αυτές, προσαρμόζοντας το περιβάλλον ανάλογα για τη ζωγραφική, του παρείχε τη δυνατότητα να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα δημιουργικής έκφρασης, η οποία έως τότε του προκαλούσε πρόβλημα και την αρνιόταν.

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικοί τρόποι μέσω των οποίων δίνονται ερεθίσματα στα παιδιά για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Μέσω εμπειριών με δισδιάστατες και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις. Οι τεχνικές αυτές αναφέρονται συνήθως στις εικαστικές τέχνες. Στις δισδιάστατες αναπαραστάσεις εμπεριέχονται κυρίως το σχέδιο (απόδοση σχημάτων και γεγονότων με γραμμές), η ζωγραφική (απόδοση επιφανειών με χρώμα), τα αποτυπώματα (δημιουργία σημαδιών με πίεση), η κατασκευή υφασμάτων με χρήση διαφόρων υλικών. Στις τρισδιάστατες αναπαραστάσεις αντίστοιχα, ανήκουν οι κατασκευές (δημιουργία αναπαραστάσεων με τη συνένωση υλικών), η γλυπτική (δημιουργία αναπαραστάσεων με σκάλισμα ή σμίλευση), τα μοντέλα (επεξεργασία εύπλαστων υλικών για τη δημιουργία σχήματος).

Μέσω εμπειριών με τη μουσική που αποκτώνται κατά την προσπάθεια παραγωγής μουσικών ήχων, εκτέλεσης ενός μουσικού κομματιού ή και κατά τη σύνθεση μουσικής. Ακόμα με τη χρήση στοιχείων όπως η χοροί, η μελωδία, ο τόνος, η ένταση, ο ρυθμός και η αρμονία.

Μέσω εμπειριών με το χορό που επιτυγχάνονται αφενός μεν με τη χρήση κινήσεων όταν εκφράζονται, εξωτερικεύονται και αναγνωρίζονται συναισθήματα και διάθεση αφετέρου όταν συνθέτονται χορευτικές φιγούρες σε ομαδικό επίπεδο.

Μέσω εμπειριών από το δραματικό παιχνίδι που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διερεύνησης και αναπαράστασης πράξεων, ρόλων, σχέσεων, καταστάσεων, χαρακτήρων, ιστοριών και παραμυθιών.

Πότε μια νηπιαγωγός είναι δημιουργική;

- ✚ Όταν δημιουργεί για τα παιδιά ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης και τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.
- ✚ Όταν υιοθετεί πολλές και ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές κατά τη διδασκαλία της, όπως την επίλυση προβλήματος, την εξατομικευμένη διδασκαλία, την υπόδυση ρόλων, τη συζήτηση, την ανακάλυψη, την πλάγια σκέψη.
- ✚ Όταν θέτει προβληματισμούς και ακούει με προσοχή τις απαντήσεις των παιδιών κάνοντάς τα να αισθάνονται ότι οι ιδέες τους έχουν αξία.
- ✚ Όταν εκλαμβάνει τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών ως προκλήσεις που θα οδηγήσουν σε νέα θέματα.
- ✚ Όταν δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά παρέχει μέσα και πληροφορίες στα παιδιά για να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να επιλύσουν μόνα τους τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.
- ✚ Όταν θεωρεί τα παιδιά συνεργάτες της και δεν επεμβαίνει στη δουλειά τους, αλλά τα στηρίζει, τα καθοδηγεί και τους παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση.
- ✚ Όταν έχει ευελιξία και είναι πρόθυμη να προσαρμόσει τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας της, ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών.

- ✚ Όταν δέχεται τις νέες και διαφορετικές απόψεις.
- ✚ Όταν δεν γελοιοποιεί και δεν ειρωνεύεται κανένα, αλλά αντίθετα συμπεριφέρεται σε όλους με σεβασμό και αξιοπρέπεια.

Τέλος δημιουργικός είναι ο εκπαιδευτικός που και αυτός έχει πρωτότυπες, καινοτόμες και δημιουργικές ιδέες και λύσεις. Είναι αυτός που γνωρίζει ότι δεν υπάρχει μια και μόνη ορθή λύση και απάντηση. (Duffy, 1998· Παρασκευόπουλος, 2008)

Πως μπορεί να καλλιεργήσει και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των παιδιών η νηπιαγωγός;

Πολλοί ερευνητές τονίζουν το ρόλο που διαδραματίζει η νηπιαγωγός στην δημιουργία ισορροπίας ανάμεσα στη δομή ενός σχολικού προγράμματος και στην ελευθερία των παιδιών μέσα από τους παρακάτω τρόπους:

- Με ανοιχτές ερωτήσεις προς τα παιδιά.
- Με την ολόπλευρη παρουσίαση και συζήτηση των θεμάτων με τα παιδιά.
- Με τη διαμόρφωση δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς.
- Με την ενθάρρυνση του πειραματισμού και της επιμονής στις προσπάθειες.
- Με την ενίσχυση των παιδιών που δίνουν πρωτότυπες απαντήσεις.

Ο Malaguzzi υποστηρίζει ότι *οι καλύτερες συνθήκες για δημιουργική εργασία είναι η διαπροσωπική ανταλλαγή με διαπραγματεύσεις για επίλυση συγκρούσεων και σύγκριση πράξεων και ιδεών*, ενώ ορισμένοι παιδαγωγοί και ερευνητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν ενδιαφέρον για το δημιουργικό δυναμικό των παιδιών και να ενθαρρύνουν αυτά έτσι ώστε να εκφράζουν τις δικές τους ερμηνείες για τις εμπειρίες και τα γεγονότα.

Επιπρόσθετα, η Duffy (1998) αναφέρει ότι *τα παιδιά πρέπει να μάθουν να υπερασπίζονται τις ιδέες τους, ιδιαίτερα όταν αυτές διαφέρουν από τις ιδέες της πλειοψηφίας της τάξης. Πρέπει όμως να καλλιεργήσουν και την κρίση τους, ώστε να διακρίνουν πότε πρέπει να ακολουθούν νέους αποκλίνοντες δρόμους και πότε πρέπει να συμμορφώνονται με το σύνολο.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι νηπιαγωγοί μπορούν να ενεργούν ως υποστηρικτές, προπονητές, καθοδηγητές και πρότυπα δημιουργικής σκέψης για τα παιδιά. Οφείλουν όμως να είναι ιδιαιτέρως προσεχτικές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, ώστε να μην αναστείλουν τη δημιουργικότητα των παιδιών με το διδακτισμό και το σχολαστικισμό που αρκετές φορές (τις) παρασύρει. Σε ανάλογες περιπτώσεις ενδέχεται να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας θέτοντας πιθανόν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά ή δημιουργώντας (άθελά τους) κενά στα αναπτυξιακά στάδια αυτών. Αναγνωρίζεται βέβαια, ότι δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες, άλλοι εξωγενείς παράγοντες διεισδύουν και δύνανται να επηρεάσουν το εκπαιδευτικό έργο των νηπιαγωγών. Για παράδειγμα, η πίεση για

εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής καθώς και η σύγκρουση ανάμεσα στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και τις προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Προτείνεται μάλιστα, για την ενημέρωση ή/ και την αποσαφήνιση των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής να οργανώνουν ομαδικές ή/ και ατομικές ενημερωτικές συζητήσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών (από την έναρξη της σχολικής χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής). Σε αυτές τις συναντήσεις, παρέχεται η δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να καταστήσουν σαφή την ακολουθούμενη παιδαγωγική και διδακτική στοχοθεσία καθώς και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, μέσα τα οποία δεν αποτελούν προσωπική τους επιλογή αλλά βασίζονται σε θεωρίες και μακροχρόνιες έρευνες και εφαρμογές.

Η δημιουργικότητα αποτελεί αναμφίβολα ένα σημαντικό αλλά και πολυσύνθετο ανθρώπινο χαρακτηριστικό, καθώς περιλαμβάνει ποικίλα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου, ικανότητες και δεξιότητες του. Οι εκπαιδευτικοί και πρωτίτως οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα αλλά και το χρέος να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, παρέχοντας σε αυτά κατάλληλο περιβάλλον, βοηθώντας τα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους μέσα από το παιχνίδι, το παράδειγμα των ιδίων και την ενίσχυση των δημιουργικών προσπαθειών τους. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Robinson, *με το να συμπεριλάβουμε τη δημιουργικότητα σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες δίνουμε στα παιδιά το μήνυμα ότι είναι πολύτιμα για τον εαυτό τους, την κοινότητα και την ανθρωπότητα, καθώς έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν με τρόπο δημιουργικό και μοναδικό.* Άλλωστε, αυτός είναι και ο σκοπός της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Duffy B. (1998). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. (Μεταφ. Α. Βεργιοπούλου) Αθήνα: Σαββάλας.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Ed.) (1998). *Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and visual representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- McKellar, P. (1957). *Imagination and Thinking: A Psychological Analysis*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Παρασκευοπούλου, Π. (2009). *Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο & στην οικογένεια*. Αθήνα: ΔΑΙΔΑΛΟΣ.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. New York.
- Robinson, K. *Δημιουργικότητα*. Ανασύρθηκε 17/1/2016 από: <https://ideesekpaidefsis.wordpress.com/tag/ken-robinson/>
- Wikipedia. *Δημιουργικότητα*. Ανασύρθηκε 17/1/2016 από: <https://el.wikipedia.org/wiki/Κατηγορία:Δημιουργικότητα>.

Διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες²

Ελένη Τραγουλιά (PhD), νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής tragoulia@sch.gr
Κωνσταντία Αρβανίτη, νηπιαγωγός, συνεργάτης-εικονογράφηση

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) προσεγγίζεται πλέον παγκόσμια μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής της συμπερίληψης. Η παιδαγωγική της συμπερίληψης διέπεται από αρχές που προωθούν την παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα και πρέπει να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έμφαση δίδεται στην προσφορά ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Η στάση ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να διδάσκονται στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο κερδίζει συνεχώς έδαφος και τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μέσα από την αλλαγή ή/και τροποποίηση των υφιστάμενων δομών τους. Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει μέχρι σήμερα οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Σύμφωνα με τους Nind και Wearmouth (2006), η φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στις τάξεις των γενικών σχολείων από μόνη της δε συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, μαθητές ακόμη και με σοβαρές δυσκολίες μάθησης ωφελούνται μόνον μέσα από την συστηματική εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης μέσα σε πλαίσια που προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Wehmeyer, 2011). Στην Ελλάδα οι νόμοι 3817/2000 και 3699/2008 δίνουν προτεραιότητα στην συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Μελέτη Περίπτωσης

Ο Φίλιππος φοιτά ως νήπιο σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο όπου φοιτούν συνολικά είκοσι παιδιά. Παρακολουθεί το κλασικό τμήμα. Ο Φίλιππος στις ελεύθερες δραστηριότητες δε μοιράζεται τα παιχνίδια, δε συμμετέχει σε ομάδες και εμπλέκεται πολύ συχνά σε συγκρούσεις με τους συνομήλικούς του. Κατά τη διάρκεια της ολομέλειας σηκώνεται από την ομάδα, δεν περιμένει τη σειρά του, φωνάζει, διακόπτει, ενοχλεί τους διπλανούς του και διασπάται έντονα από εξωτερικά ερεθίσματα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διαδικασία δυσκολεύει υπερβολικά την/τον εκπαιδευτικό. Ο Φίλιππος παραπέμφθηκε στα ΚΕΔΔΥ και κρίθηκε ότι συλλέγει στοιχεία υπερκινητικότητας και παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά, τόσο από

² Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της Προσχολικής Εκπαίδευσης» την 1/12/2015.

περιβαλλοντικούς λόγους όσο και από ενδογενείς παράγοντες. Ωστόσο, δεν κρίθηκε απαραίτητο να φοιτήσει σε Τ.Ε. καθώς οι ανάγκες του δεν αξιολογήθηκαν ως αρκετά σοβαρές.

Παρατήρηση: Η/ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει ήδη χρησιμοποιήσει τον πίνακα παρατήρησης ABC και έχει εντοπίσει ότι ο Φίλιππος:

- Επιτίθεται στα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες όταν αισθάνεται ότι δεν είναι επιθυμητός.
- Σηκώνεται από την ομάδα και διασπάται όταν πραγματοποιείται συζήτηση που συμμετέχουν πολλά παιδιά και όταν η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα από λεκτικές και ακουστικές εντολές.
- Επιτίθεται ή ενοχλεί το διπλανό του στην ομάδα όταν η/ο εκπαιδευτικός απευθύνεται ατομικά σε κάποιο άλλο παιδί.

<i>Πίνακας ABC</i>		
Προγενόμενο (Antecedent)	Συμπεριφορά (Behaviour)	Συνέπεια (Consequence)

<i>Παράμετροι προς διερεύνηση</i>		
Προβλήματα που μπορώ να αντιμετωπίσω άμεσα.	Προβλήματα που χρειάζονται χρόνο και συγκεκριμένη λύση.	Προβλήματα που είναι εκτός του προσωπικού μου ελέγχου.

<i>Προβληματισμός</i>		
Προβλήματα που αντιμετωπίζω.	Μήπως έχω παραλείψει να κάνω κάτι.	Τι θα ήθελα να κάνουν οι άλλοι για την κατάσταση που περνώ.

Κατόπιν της συστηματικής παρέμβασης ο/η εκπαιδευτικός είναι ικανός να συνδέσει τις αιτίες με τα αποτελέσματα της εκάστοτε συμπεριφοράς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στην εν λόγω περίπτωση φαίνεται ότι είναι αναγκαίο να εντοπιστούν τα αίτια και τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του Φίλιππου στους τομείς που παρουσιάζονται παρακάτω. Επιπλέον παρατίθενται ενδεικτικά μέθοδοι παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής στον κάθε τομέα ανάλογα.

Αιτία επιθετικότητας- Αποτέλεσμα

Αιτία επιθετικότητας: το παιδί δε νιώθει επιθυμητό.

Αποτέλεσμα: αυτό-υπερασπίζεται με επιθετικό τρόπο.

Ενδεικτική παρέμβαση: Βήμα 1

- Συζήτηση στην ολομέλεια για τη δυσκολία που αντιμετωπίζει η ομάδα.
- Η δυσκολία λέγεται *καθαρά παρουσία* του Φίλιππου.
- Η εκπαιδευτικός μιλά εκ μέρους του παιδιού και υποστηρίζει το συναίσθημα του.
- Τον ρωτά πάντα, αν αυτά που αισθάνεται συμφωνούν με αυτά που εκφράζει ο/η εκπαιδευτικός.
- Ρωτά όλα τα παιδιά τι θα έκαναν αν αισθάνονταν έτσι και αν καταλαβαίνουν τώρα καλύτερα το Φίλιππο.
- Εμπλουτίζει την παρέμβαση με δραστηριότητες βιωματικές (*ζωγραφίζω πως αισθάνομαι όταν είμαι μόνος, παιχνίδια ρόλων μέσα από δραματοποίηση, έκφραση συναισθημάτων μέσα από μουσική – χαρά, λύπη, μοναξιά-)* διαχείριση συναισθημάτων).

Στόχος: Απώτερος στόχος αυτής της παρέμβασης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Κρίνεται απολύτως αναγκαίο η παραπάνω παρέμβαση να μη γίνεται αποσπασματικά αλλά να αποτελέσει το μοναδικό θέμα του νηπιαγωγείου για όσο χρειαστεί. Αυτή η παρέμβαση ενισχύεται από τα παρακάτω βήματα και δεν είναι αποτελεσματική από μόνη της.

Ενδεικτική παρέμβαση: Βήμα 2

- Με αφόρμηση τις ζωγραφιές των παιδιών, η εκπαιδευτικός δημιουργεί μία οπτικοποιημένη ιστορία η οποία περιγράφει και εξηγεί πως ένα παιδί και όχι μόνο ο Φίλιππος, συμπεριφέρεται όταν νιώθει μόνο του.
- Η οπτικοποιημένη ιστορία περιλαμβάνει τα εξής: *όταν με διώχνουν νιώθω μόνος. Θυμώνω πολύ. Θέλω να παίξω με τους άλλους αλλά δεν ξέρω πώς να το πω. Όταν νιώθω έτσι, πολλές φορές χτυπάω ή φωνάζω.* Οι οπτικοποιημένες ιστορίες βασίζονται στη θεωρία των κοινωνικών ιστοριών (Carol Gray, 1993), αλλά διαφοροποιούνται στη συγκεκριμένη παρέμβαση έτσι ώστε να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης. Οι οπτικοποιημένες ιστορίες είναι συνήθως ασπρόμαυρες με καθαρά γραμμικά σχήματα.

- Τις οπτικοποιημένες ιστορίες τις διδάσκουμε στα παιδιά και τις αναρτούμε στον πίνακα της τάξης.
- Το πιο σημαντικό είναι κάθε φορά που εμφανίζεται το πρόβλημα, ο/η εκπαιδευτικός να διακόπτει το πρόγραμμα και να καλεί τα παιδιά στην ολομέλεια εξηγώντας ξανά όλη τη διαδικασία που έχει ακολουθηθεί ως εκείνη τη στιγμή.



Ενδεικτική παρέμβαση: Βήμα 3

- Δημιουργία ομάδων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.
- Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν για μια δραστηριότητα την ημέρα μια σταθερή ομάδα στην οποία να ανήκει ο Φίλιππος.

Στόχος της δημιουργίας μιας ομάδας είναι να νιώσει ο Φίλιππος ενεργό μέλος και ότι ανήκει σε μία ομάδα, ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να γνωρίσουν το Φίλιππο και να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Ενδεικτική παρέμβαση: Βήμα 4

- Αφηγούμαστε παραμύθια μέσα από τα οποία οι ήρωές τους έχουν νιώσει μόνοι τους εξαιτίας του αποκλεισμού από το περιβάλλον τους. Κάθε φορά που αφηγούμαστε ένα παραμύθι, ζωντανεύει ο ήρωας και έρχεται στην τάξη.

- Τα παιδιά ασχολούνται σε ομάδες με την κατασκευή των ηρώων. Ο κάθε ήρωας αναρτάται στον πίνακα της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι κολλημένος στον πίνακα. Οι ήρωες αποκτούν ενεργό ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
 - Κατά τη διάρκεια της ανάρτησης των ηρώων, η/ο εκπαιδευτικός εκμαιεύει από τα παιδιά για ποιο λόγο οι ήρωες διάλεξαν να φύγουν από το παραμύθι τους και αποφάσισαν να μείνουν στην τάξη μας.
 - Σημαντικό είναι το μήνυμα πάντα να περνάει μέσα από συμβολισμό.
 - Σε περίπτωση κρίσης οι ήρωες γυρνούν την πλάτη τους και η εκπαιδευτικός διακόπτει τα παιδιά και τα καλεί στην ολομέλεια δείχνοντάς τους ότι οι ήρωες γύρισαν την πλάτη. Περιμένει την επίλυση της κρίσης για να ξανακοιτάξουν οι ήρωες προς την ομάδα.
- Στόχος: Η παρέμβαση διαρκεί όλη τη χρονιά και αποτελεί μέσον κάθε ενδεχόμενης κρίσης ακόμα και αν δεν έχει σχέση με την επιθετικότητα του Φίλιππου. Μπορεί να συνδυαστεί με γλωσσικές (προφορικού και γραπτού λόγου), μαθηματικές και άλλες δραστηριότητες.



Συμπληρωματική Παρέμβαση

Εισαγωγή οπτικοποιημένης ιστορίας για την επίλυση σύγκρουσης.





Αιτίες υπερκινητικότητας/ διάσπασης- αποτέλεσμα

Αιτίες:

- Ο Φίλιππος δεν κατανοεί τους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από ακουστικές εντολές.
- Ο Φίλιππος δεν μπορεί να διαχειριστεί τον καταιγισμό των απόψεων μέσα στην ομάδα κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης και νιώθει ότι όταν ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται σε κάποιο άλλο παιδί, τον παραμελεί.
- Ο Φίλιππος δεν έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Ο Φίλιππος δε βρίσκει νόημα στην ομάδα.
- Ο Φίλιππος διακατέχεται από συναίσθημα αρνητικής αυτοαξιολόγησης και για αυτό δε συμμετέχει.

Αποτέλεσμα: Σηκώνεται, φωνάζει, δε συμμετέχει, νιώθει μειονεκτικά και ενοχλεί τους άλλους.

Ο Φίλιππος δεν κατανοεί τους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από ακουστικές εντολές.




- Το πώς διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αυτονόητο στα μικρά παιδιά.
- Επιπλέον όταν οι κανόνες παρουσιάζονται λεκτικά τα παιδιά δεν είναι ικανά να τους συγκρατήσουν.

- Είναι απολύτως απαραίτητο να γνωρίζουν τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται να κάνουν μέσα στο σχολείο. Γίνεται διαπραγμάτευση των κανόνων και αναρτώνται στη τάξη.
- Η παραβίαση των κανόνων ακολουθείται από ανάλογες συνέπειες. Οι συνέπειες είναι διαπραγματεύσιμες στην ομάδα.
- Οι πιο σοβαρές συνέπειες επέρχονται όταν θίγεται η σωματική ακεραιότητα και τα δικαιώματα των άλλων παιδιών.
- Κάθε κανόνας αναφέρεται σε συγκεκριμένες δράσεις στο νηπιαγωγείο και αναρτάται στη γωνιά που απευθύνεται.
- Από τη στιγμή που ο/η εκπαιδευτικός έχει εξηγήσει τους κανόνες, από τη στιγμή που όλοι συμφωνούν και από τη στιγμή που έχουν αναρτηθεί στην τάξη, δεν ξαναγίνεται διαπραγμάτευση.
- Οι κανόνες υπενθυμίζονται στα παιδιά κάθε φορά που τους παραβαίνουν, ξέροντας ότι θα υποστούν τις συνέπειες.
- Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πολύ συνεπής όταν παραβιάζονται οι κανόνες, οφείλει να είναι ήρεμος/η και δε χρειάζεται να εξηγήσει τους κανόνες ξανά.
- Σε πολύ δύσκολες περιπτώσεις ο/η εκπαιδευτικός σταματά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού υπενθυμίζοντας τον κανόνα (κάθομαι στην ομάδα/ σέβομαι τη γνώμη του άλλου, μιλώ σιγά κ.ά.). Όλοι οι κανόνες αναρτώνται με σύμβολα γραμμικά και καθαρά. Δεν είναι ζωγραφιές, είναι ξεκάθαροι κανόνες για να γίνονται αντιληπτοί από όλους.

Παραδείγματα κανόνων και οπτικοποιημένων ιστοριών

1. «Στην ομάδα κάθομαι πάντα»
2. «Ακούω, Κοιτώ. Σκέπτομαι. Μόνο έτσι μαθαίνω»
3. «Παίζω παζλ και μαζεύω όταν τελειώσω»
4. «Περιμένω τη σειρά μου»



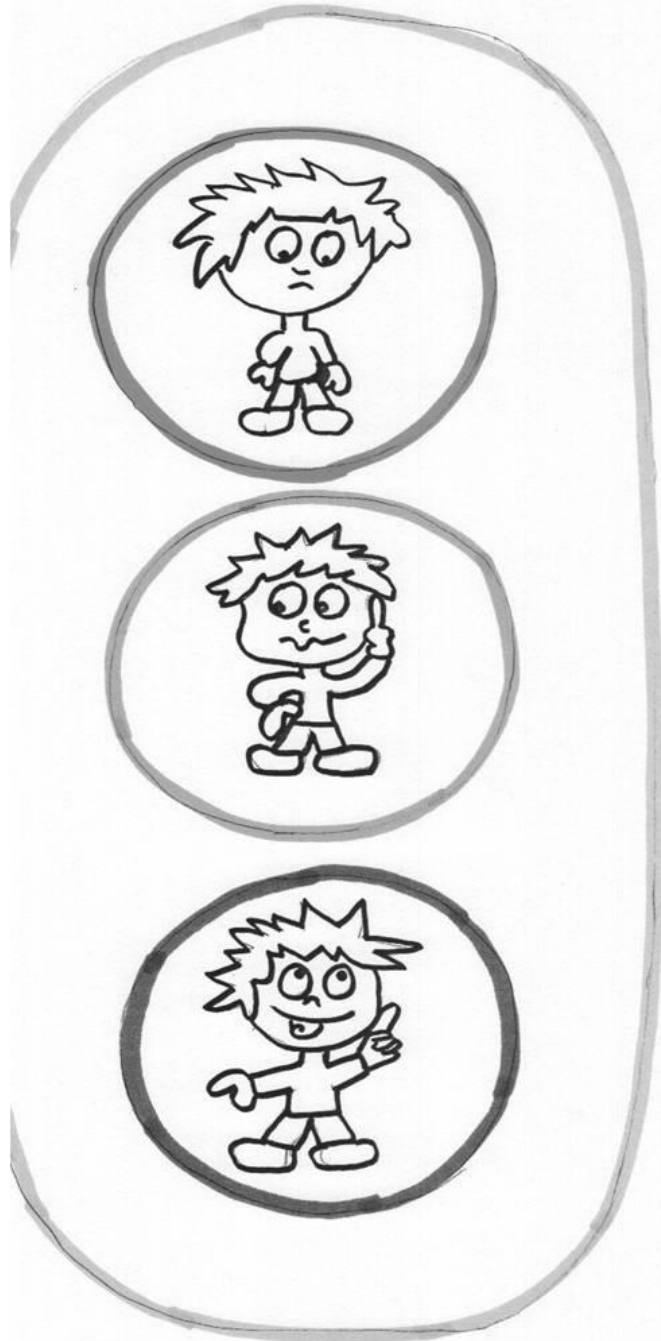
	Στην ομάδα
	Άκου
	Κοίτα
	Σκέψου

Κωνσταντίνος Αρβανίτης
Ελένη Τραγουλιά

	Μιλήστε μεταξύ σας
	Ακούστε ο ένας τον άλλον
	Απαντήστε στον συμμαθητή σας
	Συνεχίστε τη συζήτηση

Ελ. Τραγουλιά
Κων. Αρβανίτης

Το φανάρι των συναισθημάτων



(Μόυμινος ο κύκλος)

Πρόβλημα...
Τι σκενοχώρια.

(Πορτοαλί ο
κύκλος)

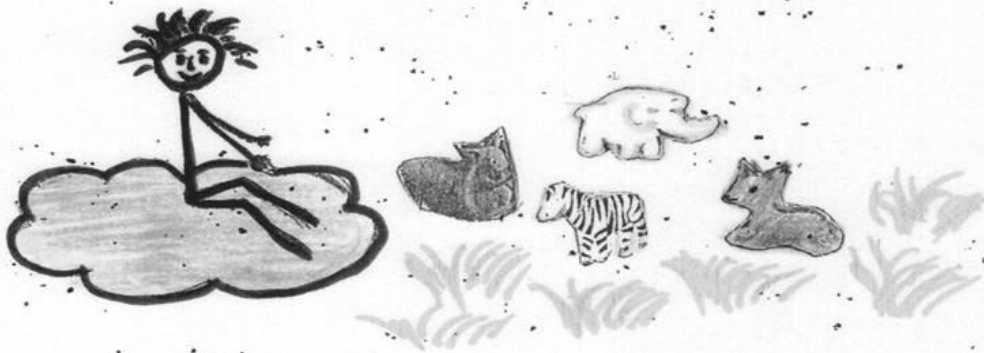
Σκέπτομαι,
και δε μιλάω.
Συζητάω με ανθρώπους
που αγαπάω.

(Πιπράσιμος ο κύκλος)

Δίνω λύση
και τη λύση έχω αφήσει

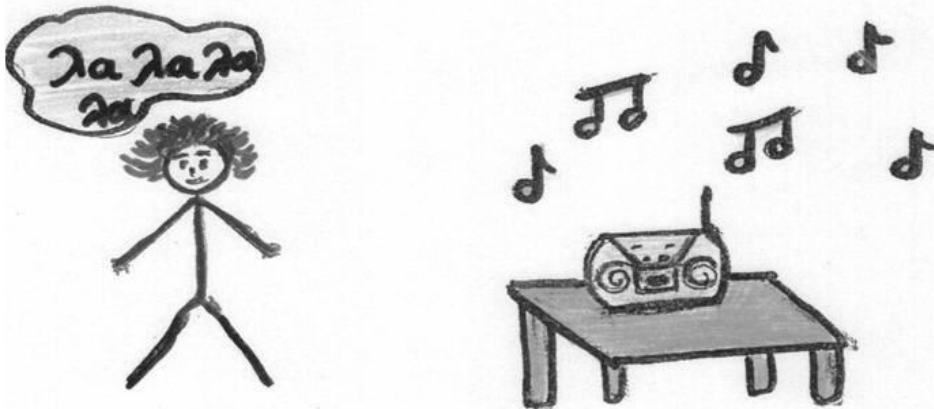
Κων. Αρβανίτης
Ελ- Τραγουλιά

Παίγω με τα Ζώα



Μαγεύω όταν τελειώσω

Ακούω μουσική - τραγουδάω



Κων. Αρβανίτζη
Ελ. Τραγουλιά

Φτιάχνω παζλ



Το κάθε παζλ στο κουτί του

Κάνω κατασκευές



Μαγειύω όταν τελειώσω

Κων. Αρβανίτη
Ελ. Τραγοβάνη

<p>Μερικές φορές στο σχολείο μπαίνουμε 'τη σειρά.</p>	<p>Μέσα στη μέρα μου χρειάζεται να περιμένω στη σειρά. Στο Σούπερ Μάρκετ, στο φούρνο, στο σπίτι και σε άλλα μέρη.</p>	<p>Όταν πρέπει να περιμένω στη σειρά δεν έχει σημασία να είμαι πρώτος.</p>
		 <p style="text-align: right;">Ελένη Τραγουλιά Κωνίνα Αρβαυιτζή</p>

<p>Παίζω τα παιχνίδια με τους φίλους μου.</p>	<p>Τα αυτοκινητάκια είναι παιχνίδια όπως η μπάλα, τα πάζλ και άλλα.</p>	<p>Παίζω τα αυτοκινητάκια με τους φίλους μου.</p>
 <p>Κωνίνα Αρβαυιτζή Ελένη Τραγουλιά</p>		<p>Φεύγω όταν περάσει η ώρα για να παίζω και οι άλλοι.</p> 

Ο Φίλιππος δεν μπορεί να διαχειριστεί τη συζήτηση και νιώθει παραμελημένος όταν ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται σε άλλον μαθητή

- Ο/η εκπαιδευτικός εισάγει τις συμβάσεις του διαλόγου στα παιδιά. Εξηγεί για ποιο λόγο είναι σημαντικό να ακούμε τους άλλους και να διεξάγεται συζήτηση στην ολομέλεια.
- Παρουσιάζει πώς γίνεται μια συζήτηση. Εξηγεί ότι το να διακόπτουμε τους άλλους είναι βίαιο.
- Οργανώνει τη συζήτηση με συγκεκριμένα βήματα, αυστηρά δομημένα. π.χ. Ρωτώ, απαντώ, ακούω, ακολουθώ τη συζήτηση.
- Ο/η εκπαιδευτικός τονίζει ότι είναι υποχρεωμένος να ακούει όλα τα παιδιά και αυτό δε σημαίνει ότι παραμελεί κάποια.
- Είναι αναγκαίο να μάθουν τα παιδιά πώς διεξάγεται μια συζήτηση, να μην απειλούνται από τον καταγισμό απόψεων, να μη φοβούνται ότι δε θα μιλήσουν.
- Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δίκαιος ως προς τη διαχείριση της συζήτησης, όλες οι απόψεις ακούγονται ακόμη και αν χρειάζεται να περιμένει η ομάδα. Σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτικός να διακόπτει πάντα τη συζήτηση αν δεν ακολουθούνται οι κανόνες και να υπενθυμίζει στα παιδιά τις συμβάσεις του διαλόγου.

Παράδειγμα οπτικοποιημένης ιστορίας για τη διεξαγωγή της συζήτησης

- Μιλώ μόνο όταν δε μιλά κάποιος άλλος
- Ακούω το συμμαθητή μου
- Απαντώ στο συμμαθητή μου
- Ακολουθώ τη συζήτηση ακόμη και αν δε μιλώ εγώ

	<p>Μιλώ μόνο όταν δε μιλά άλλος</p>
	<p>Ακούω το συμμαθητή μου</p>
	<p>Απαντώ στο συμμαθητή μου</p>
	<p>Ακολουθώ τη συζήτηση ακόμα κι αν δε μιλώ εγώ.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Ελ. Τραγουλιά Κων. Αρβαυίτη</p>

Ο Φίλιππος δεν έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δε βρίσκει νόημα στην ομάδα

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρουσιάζει:

- κάθε φορά το θέμα που θα διδάξει
- τι θα κληθούν τα παιδιά να κάνουν

Σημαντικό είναι να παρουσιάζεται κάθε φορά γιατί θα διδαχτούν τα παιδιά ένα συγκεκριμένο θέμα και που θα τους ωφελήσει (τι θα μάθω από τη σημερινή διδασκαλία). Πρέπει τα παιδιά να έχουν γνώση για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Το πρόγραμμα της τάξης είναι πάντα αναρτημένο και τηρείται αυστηρά.

Πρόγραμμα ολοήμερου τμήματος Νηπιαγωγείου



Πρόγραμμα κλασικού τμήματος



Ελ. Τραγουλιά
Κιν. Αρβανίτσι

Ο Φίλιππος διακατέχεται από συναίσθημα αρνητικής αυτοαξιολόγησης και για αυτό δε συμμετέχει

- Η εκπαιδευτικός εισάγει στα παιδιά πόσο «σωστό είναι να κάνουμε λάθη»
 - Εξηγεί ότι μέσα από τα λάθη μαθαίνουμε και αυτό μας κάνει πιο ικανούς. Δεν φοβόμαστε το λάθος, δεν μας απειλεί. Το λάθος μας βοηθά να καταλάβουμε το σωστό. Εισάγει τις έννοιες της αυτοπεποίθησης να μιλώ, του θάρρους της γνώμης του καθενός. Δεν επιτρέπει σε κανέναν να υποτιμήσει το παιδί που κάνει λάθος.
- Επίσης η εισαγωγή της σημασίας του λάθους γίνεται οπτικά.

Παράδειγμα οπτικοποιημένης ιστορίας για το λάθος



Εφαρμογή: Η παρέμβαση διαρκεί όλη τη χρονιά και αποτελεί μέσον κάθε ενδεχόμενης κρίσης ακόμα και αν δεν έχει σχέση με την επιθετικότητα του Φίλιππου. Μπορεί να συνδυαστεί με γλωσσικές (προφορικού και γραπτού λόγου), μαθηματικές και άλλες δραστηριότητες.

Εργαλείο εντοπισμού δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο

Το παρακάτω εργαλείο στοχεύει στον εντοπισμό δυσκολιών μάθησης ή και συμπεριφοράς μαθητών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Αναφέρεται σε ηλικίες 4-7 ετών και στηρίζεται στην τυπική ανάπτυξη των νηπίων. Είναι ένα εργαλείο που βοηθά στην αναλυτική περιγραφή και την ανίχνευση δυσκολιών μέσα από την παρατήρηση για όσο χρονικό διάστημα κρίνουν οι εκπαιδευτικοί. **Δεν αποτελεί εργαλείο διάγνωσης ή/και κατηγοριοποίησης/ ταξινόμησης ενός παιδιού σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.** Η διάγνωση είναι έργο της διεπιστημονικής ομάδας ειδικών διαγνωστικών επιτροπών και διεξάγεται μόνο από τέτοιου είδους ομάδες/δομές. Ωστόσο, αποτελεί ένα αρχικό μέσον για να εντοπιστεί αν η εξέλιξη του παιδιού χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Μέσω αυτού του ενδεικτικού- υποστηρικτικού εργαλείου ο/η εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που εντοπίσει παρόμοια περίπτωση παιδιού, μπορεί εύκολα με τη χρήση του προτεινόμενου εργαλείου (συμπλήρωση από την/τον ίδιο του παρακάτω εργαλείου απαντώντας με **ναι/ όχι/ μερικές φορές** στην εκάστοτε πρόταση/ ερώτηση σε κάθε τομέα που περιγράφεται) να αποκτήσει μια συστηματικότερη εικόνα του συγκεκριμένου παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες από την εφαρμογή του εργαλείου καθώς και τα στάδια τυπικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μπορούν με τη συμπλήρωση του παρόντος εργαλείου να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την εικόνα του παιδιού, να ανιχνεύσουν πιθανές καθυστερήσεις ή/ και αποκλίσεις αυτού και να οδηγηθούν στο αν το συγκεκριμένο παιδί χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ενδεικτικό φύλλο παρατήρησης παιδιού

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο παιδαγωγού:

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Ημερομηνία γέννησης:.....

1. Κοινωνική συμπεριφορά

- Είναι κοινωνικός/η;
- Αποδέχεται τις οδηγίες / κανόνες της τάξης;
- Είναι επίμονος/η;
- Είναι χειριστικός/η;
- Είναι νευρικός;
- Φέρεται σαν πιο μικρός από την ηλικία του;
- Φέρεται σαν πιο μεγάλος από την ηλικία του;
- Έχει επιθετική συμπεριφορά;
- Έχει προκλητική συμπεριφορά;

Μασάει πράγματα, ονυχοφαγία κλπ;

Έχει επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά;

Έχει προσκολλητική συμπεριφορά (δυσκολεύεται να αποχωριστεί τους οικείους του);

Παρουσιάζει υπέρ δραστηριότητα;

Παρουσιάζει παρορμητικότητα;

Παρουσιάζει δυσκολίες συγκέντρωσης;

Αφαιρείται συχνά;

Απομονώνεται συχνά;

2. Παιχνίδι

Συμβολικό (φτιάχνει ιστοριούλα μέσα από το παιχνίδι του);

Μοναχικό;

Αλληλεπιδραστικό;

Στερεοτυπικό –επαναλαμβανόμενο;

Περιμένει τη σειρά του/της;

Μοιράζεται τα πράγματα;

3. Συναισθηματική ανάπτυξη

Αναγνωρίζει τα συναισθήματα;

Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου (πχ. μέσα από κουκλοθέατρο);

Χαρά:

Λύπη:

Φόβος:

Έκπληξη:

Ενδιαφέρον:

Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα μέσα σε συμβολικό παιχνίδι;

Χαρά:

Λύπη:

Φόβος:

Έκπληξη:

Ενδιαφέρον:

Αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα μέσα από διήγηση;

Χαρά:

Λύπη:

Φόβος:

Έκπληξη:

Ενδιαφέρον:

Δείχνει στον άλλο πως αισθάνεται;

α. λεκτικά:

β. μη λεκτικά:

Είναι ανήσυχος/η;
Είναι συνεσταλμένος/η;
Είναι ήρεμος/η;
Είναι αδιάφορος;
Φαίνεται θλιμμένος/η;
Είναι μοναχικός;
Κλαίει;
Ντρέπεται;
Δέχεται την επιβράβευση (αυτοεκτίμηση/ αυτοεικόνα);
Ζητά συνεχώς επιβράβευση /καθοδήγηση;
Αντιδρά όταν δεν τα καταφέρνει;
α. στενοχωριέται;
β. θυμώνει;
γ. αδιαφορεί;
δ. γίνεται βίαιος/η;
Αντιδρά εύκολα/ αρνείται τη διόρθωση;
Αποφεύγει τη πιθανότητα λάθους/ αποφεύγει τις δύσκολες δραστηριότητες;
Παραιτείται εύκολα;

4. Μνήμη

α. οπτική (μέσα από την χρήση καρτών);
β. ακουστική (τραγούδι);
γ. εσωτερίκευση (παρακολουθεί, χρησιμοποιεί αισθήσεις, λαμβάνει πληροφορίες);
δ. Αποθήκευση (βραχυ-πρόθεσμη και μακρο-πρόθεσμη αποθήκευση, τι κάνει για να θυμάται την πληροφορία);
ε. Εξωτερίκευση (ανακαλεί την πληροφορία);

5. Επικοινωνία

Αντιλαμβάνεται τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις (μη λεκτική επικοινωνία);
Διατηρεί τη βλεμματική επαφή;
Απαντά σε απλές ερωτήσεις (κάρτες με ρήματα);
Απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις (κάρτες με ρήματα);
Διακόπτει τον άλλο;
Κάνει ερωτήσεις;
Ξεκινά μια συζήτηση;
Ακολουθεί μια συζήτηση;
Επιζητά τη συζήτηση /εκφράζει την άποψη του;

6 Γνωστική εξέλιξη

Κατανόηση πληροφοριών:
Γενίκευση πληροφοριών:

Μεταφορά πληροφοριών:

Από την προηγούμενη δραστηριότητα προκύπτει ότι:

Είναι προσεκτικός στη διεκπεραίωση μιας εργασίας;

Είναι οργανωτικός;

Αγχώνεται με την αταξία;

Ολοκληρώνει μια δραστηριότητα;

Αργεί να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

Χρειάζεται υπενθύμιση για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα;

Ξεχνά τις οδηγίες στην αρχή μιας δραστηριότητας;

Βιάζεται στην διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας;

Αποσπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα;

Είναι συγκεντρωμένος;

Δυσκολεύεται σε σύνθετες δραστηριότητες;

Αυτοδιορθώνεται μετά από παρότρυνση;

Αυτοδιορθώνεται μόνος/η του/της;

Αποδέχεται τη διόρθωση;

Εργάζεται ανεξάρτητα;

Για την επίλυση προβλήματος

Από την προηγούμενη δραστηριότητα προκύπτει ότι:

Βρίσκει τρόπους μόνος/η;

Ζητά βοήθεια;

Αναστατώνεται;

7 Δεξιότητες προφορικού λόγου

α) Ομιλία:

Απαντά σε ερωτήσεις;

Παίρνει τη σειρά του για να μιλήσει;

Συμμετέχει στη συζήτηση/ διάλογος;

Ανακαλεί και απαγγέλει ένα τραγούδι;

Μιλά καθαρά και χωρίς άγχος;

Χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις και κατάλληλη συντακτική δομή;

Κάνει ερωτήσεις;

Διηγείται προσωπική ιστορία;

Περιγράφει αντικείμενα και εικόνες;

Εξηγεί- ερμηνεύει ένα γεγονός/ μια κατάσταση;

Χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα ανάλογα με την περίπτωση;

β) Ακρόαση:

Ακούει με ενδιαφέρον ένα τραγούδι/μια ιστορία;

Ακούει τον ομιλητή;

Ακολουθεί μια απλή οδηγία;

Ακολουθεί σύνθετες οδηγίες;

γ) Λεξιλόγιο:

Παίζει παιχνίδια με τις λέξεις όπως παραγωγή/ σύνθεση/ σημασία /κυριολεξία /μεταφορά/ συνώνυμα αντίθετα;

Συνδέει νέες λέξεις με ό,τι ήδη γνωρίζει με ένα θέμα;

δ) Φωνολογική επίγνωση:

Αναγνωρίζει ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές (μέσον: λαχνίσματα);

Αναγνωρίζει την ομοιοκαταληξία;

Αναγνωρίζει ότι οι λέξεις αρχίζουν με τον ίδιο ήχο ή συλλαβή;

Αναγνωρίζει ότι οι λέξεις διακρίνονται σε μεμονωμένα φωνήματα και αναλύει τις λέξεις σε αυτά;

Αναγνωρίζει ότι κάποιοι ήχοι ή συλλαβές μπορούν να διαγραφούν ή να αντικατασταθούν σε ορισμένες λέξεις και δίνουν νέες;

Δημιουργεί λέξεις μέσα από σύνθεση ήχων (φωνημική σύνθεση);

8 Δεξιότητες γραπτού λόγου:

α) Γραφή:

Γραφοκινητική ικανότητα (γραφικές ασκήσεις/ όνομα);

Δίνει νόημα σε όσα γράφει;

β) Ανάγνωση:

Κατανοεί τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας;

Αντιλαμβάνεται το νόημα;

Βάζει σε σειρά μια ιστορία;

9 Ψυχοκινητική εξέλιξη

Αδρή κινητικότητα:

Λεπτή κινητικότητα:

Οπτικοκινητικός συντονισμός:

10 Μαθηματικές έννοιες

Αρίθμηση:

Πληθυστικότητα:

Ταξινόμηση:

Αντιστοίχιση:

Κατηγοριοποίηση:

Μεγέθη:

Σχήματα:

Γενικές Παρατηρήσεις

Στάση των γονέων απέναντι στο παιδί:.....

Πρόταση του/ της παιδαγωγού:.....

Βιβλιογραφία

- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (eds.) *Cognition and learning in diverse settings: Vol 18. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 153-198). Oxford, UK: Elsevier.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus in Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives, *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Duke, T. S. (2004). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), 307-317.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία Σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση Λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρία. ΣΤΟ Ε. Φθιάκα (Επιμ.), *Περάστε για ένα καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators, *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. A. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, Failures and Challenges, *Intervention in Schools and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools. Making the co-teaching marriage work!* California: Corwin.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system, *International Journal of Inclusive Education*. 16(12), 1241-1258.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2012). General and Special Education Teachers' Attitudes towards Co-teaching Responsibilities. European Conference on Educational Research on 'The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All'. Cadiz/Spain, 17-20 September.

Εφαρμοσμένες παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο³

Αγγέλα Κόβα, νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής MA SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – INCLUSIVE AND DISABILITY STUDIES aggelak@gmail.com



Εισαγωγή

Μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που βιώνει έντονο άγχος με την παρουσία ενός ή περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Οι κυριότερες ανησυχίες τους αφορούν κυρίως την έλλειψη πείρας ή κατάλληλης εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί και να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του. Επιπλέον, φαίνονται και όχι άδικα να προβληματίζονται για την αποδοχή και ενσωμάτωση του στο σύνολο της τάξης αλλά και τέλος στο κατά πόσο η παρουσία του θα μονοπωλεί το ενδιαφέρον τους εις βάρος της υπόλοιπης ομάδας. Αυτές είναι αληθινές και άξιες λόγου ανησυχίες. Σιγά-σιγά όμως οι περισσότεροι ανακαλύπτουν πως η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη πολλαπλασιάζει τις χαρές και κάνει τα όποια προβλήματα να φαντάζουν ήσσονος σημασίας.

Παρακάτω θα αναφερθούμε σε δύο βασικές περιπτώσεις που χρήζουν ειδικών πρακτικών προσέγγισης μέσα στην τάξη και αυτές αφορούν νήπια που παρουσιάζουν στοιχεία υπερκινητικότητας και διασπαστικής συμπεριφοράς αλλά και όσων βρίσκονται στο φάσμα των διάχυτων διαταραχών της ανάπτυξης. Θα παρουσιαστούν αρχικά σύντομοι ορισμοί καθώς και η βασική συμπτωματολογία καταλήγοντας σε μια σειρά εφαρμοσμένων πρακτικών μεθόδων που συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των παιδιών μέσα στα πλαίσια μιας τάξης Νηπιαγωγείου. Τέλος, μιας και η αποδοχή και η ουσιαστική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σύνολο των συνομηλίκων αποτελεί και το σημαντικότερο ζητούμενο που απασχολεί τόσο την Ειδική Αγωγή όσο και την Παιδαγωγική

³ Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της Προσχολικής Εκπαίδευσης» την 1/12/2015.

γενικότερα, θα παρουσιάσουμε βήματα – δραστηριότητες που στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή και την αποδοχή από την ομάδα της τάξης.

Ο υπερδραστήριος μαθητής

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών σε αυτή την ηλικία είναι η ανάγκη τους για έντονη δραστηριότητα και εκτόνωση της ενεργητικότητάς τους μέσα από τη διαρκή κίνηση. Η συμπεριφορά που ξεφεύγει από τα όρια του φυσιολογικού και τείνει να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην



σχολική ζωή χαρακτηρίζεται από μια έντονη και αποδιοργανωμένη υπερδραστηριότητα και συνοδεύεται από μικρή σε διάρκεια προσοχή, αδυναμία συγκέντρωσης έντονη παρορμητικότητα καθώς και από ξαφνικά και έντονα ξεσπάσματα θυμού.

Στα παιδιά αυτά δίνεται συνήθως ο χαρακτηρισμός του «ανυπάκουου» και «κακού» παιδιού και είναι αυτά που θα προκαλέσουν στον εκπαιδευτικό της τάξης αισθήματα «απελπισίας», ματαίωσης καθώς και σωματικής και ψυχολογικής εξουθένωσης. Ειδικά όταν μιλάμε για μια σύγχρονη τάξη Νηπιαγωγείου που αριθμεί έναν μεγάλο αριθμό παιδιών, η παρουσία ενός παιδιού με στοιχεία υπερδραστήριας συμπεριφοράς καθιστά την εκπαιδευτική καθημερινότητα ιδιαίτερα δύσκολη. Κλειδί για την διαχείριση των αντιδράσεων και την βελτίωση της απόδοσης και αποδοχής του μαθητή δεν είναι άλλο από την κατανόηση και την αναγνώριση των συμπτωμάτων της διαταραχής.

Ο Hagger (2010) χαρακτήρισε ως υπερδραστήρια ή αλλιώς υπερκινητική συμπεριφορά, την κατάσταση αυξημένης εγρήγορσης σε βαθμό τέτοιο που να εμποδίζει το παιδί από το να συμμετέχει λειτουργικά σε απλές καθημερινές δραστηριότητες. Η εν λόγω κατάσταση χαρακτηρίζεται κατά τον ίδιο από σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση και διαμόρφωση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και της προσοχής ώστε αυτά να εναρμονίζονται με το περιβάλλον και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάθε στιγμή το παιδί.

Αν μπορούσαμε να παρουσιάσουμε τα γνώρισμα στην συμπεριφορά των υπερδραστήριων παιδιών θα λέγαμε ότι είναι εκείνα που:

- βρίσκονται σε διαρκή κίνηση (σηκώνονται διαρκώς από την θέση τους και τριγυρίζουν στο χώρο, είναι πιο ατίθασα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης)
- ενοχλούν τους συμμαθητές τους, δυσκολεύονται να οργανώσουν και να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα
- οι εργασίες που παρουσιάζουν είναι απρόσεκτες και ημιτελείς

- φλυαρούν ακατάπαυστα/ παράγουν δυνατούς ήχους
- έχουν δυσκολία να ακολουθήσουν οδηγίες και αυτό δεν οφείλεται σε εναντιωτική συμπεριφορά ή δυσκολία κατανόησης
- εισχωρούν σε καταστάσεις απρόσκλητοι και δεν περιμένουν την σειρά τους σε ομαδικές εργασίες και παιχνίδια
- τρέχουν τριγύρω ή σκαρφαλώνουν διαρκώς, ακόμη και σε καταστάσεις που δεν το δικαιολογούν (μοιάζουν να «είναι μηχανοκίνητα»), πέφτουν πάνω σε αντικείμενα (επιτηδευμένα)
- διακινδυνεύουν δίχως να υπολογίζουν τις συνέπειες
- η προσοχή τους διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.

Η εφαρμογή πρακτικών παρεμβάσεων που θα ακολουθήσει γίνεται ακόμα πιο αποτελεσματική αν λάβουμε υπόψη μας όλους αυτούς τους παράγοντες που φαίνεται από την βιβλιογραφία να επηρεάζουν ή ακόμα και να προκαλούν τις παραπάνω συμπεριφορές. Συγκεκριμένα τα παιδιά είναι πιθανό να εμφανίζουν εντονότερη διέγερση από το φυσιολογικό εξαιτίας:

- *Συγκεκριμένων συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών συνθηκών.* Οι συνεχείς απαγορεύσεις, η υπερβολική αυστηρότητα (ή αντίθετα η υπερβολική ελευθερία) από την πλευρά των γονιών, ένα διαζύγιο, μια απώλεια ή ένα επιθετικό γονεϊκό πρότυπο συμπεριφοράς είναι μερικοί από τους παράγοντες που δύνανται να δημιουργήσουν συναισθηματική ανασφάλεια στο παιδί, το οποίο με τη σειρά του θα εκδηλώσει αντίθεση και ανήσυχη συμπεριφορά με σημαντικά περιορισμένο εύρος προσοχής ενώ πιθανά θα μπορούσε και να χαρακτηριστεί ως ευερέθιστο, αντιδραστικό και νευρικό. Τέλος δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε και την αναμενόμενη για την ηλικία, ανάγκη του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής.
- *Της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας που συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή.* Σύμφωνα με στοιχεία μελετών, η διαταραχή εμφανίζεται σε ένα ποσοστό 5-7% του μαθητικού πληθυσμού δείχνοντας προτίμηση 3:1 στα αγόρια. Χαρακτηρίζεται από την συμπτωματολογία που αναφέρθηκε παραπάνω σε συνδυασμό με μια σειρά εξελικτικών ανωμαλιών και παρουσιάζει διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης. Προκειμένου να διαγνωσθεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει 6 τουλάχιστον από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής να έχουν εμφανιστεί πριν το 7ο έτος της ηλικίας του και να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες, να είναι αναντίστοιχα ως προς το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να προκαλούν σημαντικές δυσκολίες στη λειτουργικότητα του σε ένα ή περισσότερα πλαίσια, όπως είναι το σχολείο και το σπίτι (Πηγή: <http://www.adhdhellas.org>).
- *Μαθησιακών δυσκολιών, ψυχικών διαταραχών, σωματικών αναπηριών.* Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, νοητική υστέρηση, διάχυτες

αναπτυξιακές διαταραχές καθώς επίσης και προβλήματα όρασης ή ακοής τείνουν να εκδηλώνουν μέσα στην τάξη μη τυπικές συμπεριφορές χαρακτηριζόμενες από απάθεια, παρατεταμένη ανησυχία, δυσκολία στην συγκέντρωση προσοχής, παρορμητικότητα και νευρικότητα.

Αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες

Σε μια τάξη Νηπιαγωγείου όπου βρίσκονται να φοιτούν μαθητές που εκδηλώνουν υπερκινητική συμπεριφορά, η ανάγκη ανακάλυψης νέων τρόπων και στρατηγικών μάθησης που θα διευκολύνουν όχι μόνο τους εν λόγω μαθητές αλλά και το σύνολο της τάξης είναι πλέον αδήριτη. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τεχνικές που πρακτικά έχουν εφαρμοστεί μέσα στα πλαίσια μια τάξης κάνοντας την διδασκαλία ευκολότερη και τις δυσκολίες αντιμετωπίσιμες. Πολλές από αυτές είναι δυνατόν να επεκταθούν και στο σύνολο της τάξης.

Δυσκολία να ξεκινήσει μια δραστηριότητα

- Εξηγήστε τον σκοπό της εργασίας. Ελαχιστοποιούμε έτσι το άγχος καθώς το παιδί ξέρει τι πρέπει να κάνει.
- Χρησιμοποιήστε «χρονόμετρο». Ορίζοντας από πριν το χρόνο που έχει στη διάθεση του σε συνδυασμό με την διαρκή υπενθύμιση αυξάνουμε τις πιθανότητες να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του.
- Επαινέστε τα παιδιά για καθετί μικρό που έχουν καταφέρει. Αναζητήστε την επιτυχία και τονίστε την! Στόχος μας πρωταρχικός είναι να δημιουργήσουμε παιδιά γεμάτα αυτοπεποίθηση για αυτό αντιμετωπίστε τα θετικά.
- Τοποθετήστε το παιδί κοντά σας και αν είναι δυνατό μακριά από στοιχεία που πιθανά του αποσπούν την προσοχή. Αυτό θα συντελέσει αποτελεσματικά στην μείωση της κινητικότητας.
- Χρησιμοποιήστε την βλεμματική επαφή ή το ελαφρύ σωματικό άγγιγμα για το επαναφέρετε όσο συχνά χρειάζεται. Ο σιωπηλός τρόπος επαναφοράς είναι ίσως και ο πλέον αποτελεσματικός.
- Δημιουργήστε ομάδες «υποστήριξης». Ένας καλός, ήρεμος και πρόθυμος να βοηθήσει μαθητής/τρια λειτουργεί θετικά.

Δυσκολία να παραμείνει στη θέση του

- Βεβαιωθείτε και εδώ ότι το παιδί γνωρίζει τι πρέπει να κάνει. Μπορείτε να ενημερώσετε από πριν για το τι περιμένετε από αυτό. «Πηγαίνουμε παρεούλα και καθόμαστε στη θέση μας»
- Επιβραβεύστε το για κάθε φορά που παραμένει ήρεμο χρησιμοποιώντας θετικό λεξιλόγιο «Μπράβο που παρέμεινες στη θέση σου»

- Τοποθετήστε το παιδί κοντά στο οπτικό σας πεδίο και προσπαθήστε να το επαναφέρετε δείχνοντας του διακριτικά μια φωτογραφία με τον ίδιο να κάθεται. Δείξτε την κάθε φορά που κρίνεται αναγκαίο.
- Αναθέστε του αρμοδιότητες επιτρέποντας του έτσι να κινηθεί για λίγα λεπτά (2-3 λεπτά για κάθε 8-10 λεπτά που παραμένει σταθερό) μέσα στο χώρο. Ας γίνει ο βοηθός που θα σας φέρει κοντά μαρκαδόρους, ένα παραμύθι, που θα μαζέψει από το πάτωμα χαρτάκια που έχουν πέσει.
- Φτιάξτε μια ήσυχη γωνιά με μερικά χαλαρωτικά για το παιδί αντικείμενα (μαξιλάρια, βιβλία, απτικά παιχνίδια, παζλ) όπου θα μπορεί να πηγαίνει προκειμένου να αποφορτιστεί όταν κρίνουμε ότι το έχει ανάγκη. Καλό είναι να είμαστε σε θέση να προλάβουμε την «έκρηξη» πριν αυτή δημιουργηθεί προκαλώντας χάος στην τάξη. Σε καμία περίπτωση η γωνιά αυτή δεν θεωρείται γωνιά τιμωρίας!
- Προσφέρετε στο παιδί εναλλακτικές μεθόδους που μπορούν να το χαλαρώσουν εκτονώνοντας την ανάγκη του για διαρκή κίνηση. Για παράδειγμα μπορείτε να τοποθετήσετε ένα μαξιλάρι στην καρέκλα του ή ένα αντικείμενο βάρους (ζωάκια με άμμο) πάνω στους μηρούς για να του υπενθυμίζει ότι πρέπει να μείνει καθιστό (όχι περισσότερο από 30 συνεχόμενα λεπτά γιατί τότε το παιδί συνηθίζει και το ερέθισμα χάνει την αποτελεσματικότητά του). Δώστε του μια μικρή μπάλα πλαστελίνης και επιτρέψτε του να ασχοληθεί μαζί της. Βάλτε στα μπροστινά πόδια της καρέκλας ένα χοντρό λάστιχο που θα μπορεί να σπρώχνει όταν χρειάζεται.



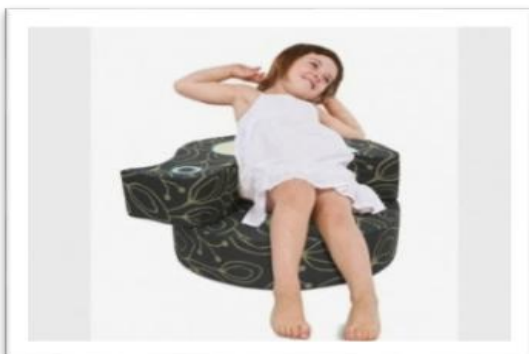
Δυσκολία να ακολουθήσει κανόνες

- Επαναλάβετε τις οδηγίες και τους κανόνες όσες φορές χρειαστεί. Εξαιτίας δυσκολιών στην βραχύχρονη (σύντομη) μνήμη τα παιδιά είναι πιθανόν να ξεχνούν πολύ εύκολα αυτό που πριν λίγο τους είπατε! Να δείξετε υπομονή και να επαναλάβετε ξανά και ξανά!
- Οι εντολές να είναι όσο το δυνατόν ξεκάθαρες, σαφείς και σύντομες. Χρησιμοποιείστε οπτικά παραδείγματα και χρωματίστε την χροιά της φωνής σας για να διατηρήσετε την προσοχή αλλά και για να τονίσετε τα σημεία που είναι σημαντικά.
- Ζητήστε από το παιδί να επαναλάβει αυτά που άκουσε.
- Δημοσιεύστε τους κανόνες στην τάξη. Χρησιμοποιήστε θετικό ύφος γραφής. «Κάθομαι ήρεμα στην θέση μου», «Τα χεράκια μου αγγίζουν μόνο εμένα», «Περπατάω αργά» κλπ.

- Ένα σύστημα επιβράβευσης της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην τήρηση των κανόνων και στην υιοθέτηση μιας αποδεκτής συμπεριφοράς.
- Παραμείνετε συνεπείς στις συνέπειες από την μη τήρηση των κανόνων. Να επιβάλλετε τα όρια με συνέπεια, λογική, γρήγορα και απλά.
- Προτού περάσετε στην στέρηση προνομίων μιλήστε κατ' ιδίαν στο παιδί για το τι θέλετε να κάνει. Συχνά δεν έχουν ιδέα για την εντύπωση που προκαλούν ή για τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς τους. Προσπαθήστε με ερωτήσεις να τους κατευθύνετε στην αυτό-παρατήρηση. «Ξέρεις τι έκανες μόλις τώρα;» «Γιατί στεναχωρήθηκε ο φίλος σου με αυτό που έκανες;»

Τι άλλο θα μπορούσα να κάνω:

- Μια τάξη Νηπιαγωγείου είναι εξ ορισμού φορτωμένη με μια πληθώρα πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων. Φροντίστε στο μέτρο του εφικτού να έχετε *τακτοποιημένες γωνιές*, αρκετά *κουτιά αποθήκευσης* ώστε να μην υπάρχουν στο οπτικό πεδίο διασπαστικά αντικείμενα και όσο το δυνατό *λιγότερες εικόνες* στους τοίχους.
- Ορίστε και ακολουθείστε ένα *πρόγραμμα ρουτίνας*. Το περιβάλλον που αναπτύσσονται τα παιδιά αυτά οφείλει να οργανώνει *εξωτερικά* όσα εκείνα δεν μπορούν να δομήσουν από μόνα τους *εσωτερικά*. Τα νήπια στο σύνολο τους έχουν ανάγκη από δομή και οργάνωση και επωφελούνται από ένα πίνακα ή λίστα που θα έχουν ως σημείο αναφοράς όταν χάνονται κατά την διάρκεια της μέρας.
- Προσφέρετε με κάθε ευκαιρία *ερεθίσματα – δραστηριότητες που λειτουργούν χαλαρωτικά* ιδιαίτερα πριν από απαιτητικές δραστηριότητες. Αυτά είναι όσα εμπλέκουν την αφή, την μυϊκή δραστηριότητα αλλά και την αναπνοή. *Σπρώξτε ή τραβήξτε παιχνίδια, μεταφέρετε βαριά αντικείμενα, πιέστε τα χέρια μεταξύ τους, τεντώστε το σώμα σας, κάντε κάμπιες, χοροπηδήξτε, τραγουδήστε, φυσήξτε με καλαμάκια, φυσήξτε φτερά, βαμβάκι, παίξτε παιχνίδια αναπνοής.*



- Εφοδιάστε την τάξη σας με μαξιλάρες, μεγάλες μπάλες, παιχνίδια για τα χέρια (fidgettoys), ζωάκια με άμμο, μπάλες πλαστελίνης.
- Τα παιδιά είναι πάντα πιο ταλαντούχα και χαρισματικά απ' όσο δείχνουν! Είναι γεμάτα δημιουργικότητα, παιχνιδιάρικη διάθεση, κέφι, αυθορμητισμό και διάθεση να βοηθήσουν και να φανούν χρήσιμα! Να είστε πάντα έτοιμοι για ξεχωριστές, ευχάριστες καταστάσεις!

Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές σύμφωνα με την Autism Society of America είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζονται από την γέννηση, εξελίσσονται κατά τα πρώτα τρία χρόνια ζωής του παιδιού και χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αποκλίσεις και καθυστερήσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων καθώς και από επαναλαμβανόμενες, περιορισμένες και στερεότυπες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Ουσιαστικά πρόκειται για μια μεγάλη ομπρέλα διαταραχών της ανάπτυξης κάτω από την οποία βρίσκονται οι εξής πέντε διαταραχές:

1. Ο **Αυτισμός** που είναι η κυρίαρχη και πιο συχνή αναπηρία από την ομάδα των αναπτυξιακών διαταραχών. Πρόσφατα ο όρος «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» και πλέον αποτελεί την επικρατούσα ορολογία.
2. Το **σύνδρομο Asperger**, μια ήπια παραλλαγή του αυτισμού που επηρεάζει κυρίως την ικανότητα επικοινωνίας και τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Τα άτομα αυτά έχουν φυσιολογική ανάπτυξη ομιλίας, υψηλό γνωστικό επίπεδο και λειτουργικότητα, εξαιρετικές λεκτικές ικανότητες και μεγαλύτερη αυτογνωσία σε σχέση με όσα έχουν κλασικό αυτισμό.
3. Η **Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς** (άτυπος αυτισμός) κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει μερικά αλλά όχι όλα τα συμπτώματα του τυπικού αυτισμού λόγω π.χ. της μεγαλύτερης ηλικίας έναρξης. Σε αυτά μπορεί να περιλαμβάνονται δυσκολίες στην κοινωνική επαφή, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και υψηλή ευαισθησία σε ορισμένα ερεθίσματα.
4. Το **σύνδρομο Rett**, μια σπάνια διαταραχή του φάσματος που επηρεάζει σχεδόν αποκλειστικά κορίτσια. Στις περισσότερες περιπτώσεις το παιδί αναπτύσσεται κανονικά και μεταξύ 6 και 18 μηνών παρουσιάζονται οι αλλαγές που αφορούν την απώλεια μυϊκού τόνου, έκπτωση στις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, δυσκολίες στον συντονισμό.
5. Η **Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας**, η οποία εμφανίζεται πριν από τα 10 χρόνια μετά από μια περίοδο φυσιολογικής ανάπτυξης και στην οποία παρατηρείται απώλεια δεξιοτήτων σε δύο τουλάχιστον από τους παρακάτω τομείς : γλωσσική έκφραση, κοινωνικές δεξιότητες, έλεγχος κύστης ή όρθου, παιχνίδι και τέλος κινητικές δεξιότητες.

Οι πρώτες τρεις διαταραχές είναι ευρέως γνωστές ως διαταραχές αυτιστικού φάσματος ενώ οι τελευταίες είναι αρκετά σπάνιες και τοποθετούνται τις περισσότερες φορές κάτω από τον ορισμό του αυτισμού.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος είναι η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τα πρότυπα συμπεριφοράς (DSM-IV, 1994). Πιο συγκεκριμένα οι δυσκολίες στην **κοινωνική αλληλεπίδραση** (ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης) εκδηλώνονται με:

- έκδηλη μειονεξία στη χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών. Συνήθως τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις χειρονομίες, δεν δείχνουν αντικείμενα και δεν είναι ικανά να κάνουν επαφή με τα μάτια ή με το χαμόγελο.
- αποτυχία ανάπτυξης κατάλληλων για την ηλικία σχέσεων με συνομηλίκους
- απουσία αυθόρμητης αναζήτησης άλλων με σκοπό την αλληλεπίδραση και το μοίρασμα ενδιαφερόντων
- απουσία ή σημαντικό έλλειμα κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας

Στην **επικοινωνία** εκδηλώνονται με:

- καθυστέρηση ή απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου χωρίς αναπλήρωση μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ομιλία χάνεται στους 18-24 μήνες.
- έκδηλη μειονεξία στις δεξιότητες συζήτησης
- στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου (ηχολαλία). Επαναλαμβάνουν λέξεις και φράσεις από διαφημίσεις ή τον υπολογιστή χωρίς όμως να κατανοούν την σημασία τους.
- απουσία κατάλληλου, ανάλογα με την ηλικία, παιχνιδιού πλούσιου σε στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης.

Στα **πρότυπα συμπεριφοράς** τέλος τα άτομα εμφανίζουν:

- έντονη ενασχόληση με τουλάχιστον ένα στερεότυπο και περιορισμένο πρότυπο ενδιαφερόντων σε βαθμό μη φυσιολογικό
- δύσκαμπτη προσκόλληση σε μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες. Συχνά μπορεί να έχει πρόβλημα «μετάβασης» από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.
- στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιοτυπίες- χτύπημα χεριών, περπάτημα στις μύτες των ποδιών, λίκνισμα
- έντονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων

Γνωστικά και σχολικά χαρακτηριστικά

Στους μαθητές με αυτισμό υπάρχει ανομοιογένεια ως προς τις γνωστικές διεργασίες που αφορούν την αντίληψη, την προσοχή, τη μνήμη και την σκέψη. Χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν με την σειρά τους σε ανομοιογένεια στη συμπεριφορά και τελικά σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικά οι μαθητές με αυτισμό:

- ✚ Διαθέτουν πολύ καλή οπτική μνήμη και αντίληψη καθώς και δεξιότητες οπτικοκινητικού συντονισμού. Η οπτική οδός είναι το πιο δυνατό κανάλι μάθησης στις περισσότερες των περιπτώσεων και μια οπτικοποιημένη πληροφορία τείνει να είναι αποτελεσματικότερη από μια αντίστοιχη προφορική.
- ✚ Περιορισμένο εύρος προσοχής. Ειδικά στο περιβάλλον της τάξης πιθανόν να παρατηρήσετε δυσκολία στο να παρακολουθήσουν και να παραμείνουν συγκεντρωμένοι ενώ τις περισσότερες φορές η διάρκεια συγκέντρωσης συνδέεται άμεσα με το κίνητρο.
- ✚ Το «άγχος του απρόβλεπτου» αποδιοργανώνει τους μαθητές και δυσκολεύει σημαντικά την συνεργασία και την συμμετοχή τους. Συχνά θα αναστατωθούν από απρογραμμάτιστες αλλαγές στον χώρο ή στο πρόγραμμά τους. Ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα είναι και εδώ εξαιρετικά χρήσιμο καθώς απαλλάσσει από το άγχος του τι επακολουθεί, κάνει ομαλότερη την μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων και βοηθά σημαντικά στη διαχείριση του χρόνου.
- ✚ Δυσκολίες στη λεπτή κίνηση (γραφή, πλαστελίνη) ή στην αδρή κίνηση (τρέξιμο, κινητικά παιχνίδια).
- ✚ Πιθανές δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό με χαρακτηριστικές αδέξιες κινήσεις κατά την διάρκεια ελεύθερης ή μη κίνησης στο χώρο.
- ✚ Επιπλέον παρουσιάζουν άκαμπτο τρόπο σκέψης, έντονη αντίσταση στην αλλαγή, περιορισμένα ενδιαφέροντα καθώς και αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα (ήχοι και θόρυβοι, οπτικά ερεθίσματα, άγγιγμα στο κεφάλι ή στο δέρμα, μυρωδιές, συγκεκριμένα ρούχα ή χρώματα). Η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι πιο δύσκολη και κρίσιμη πτυχή του αυτισμού και θεωρείται η βασική αιτία εκρήξεων θυμού (αισθητηριακή υπερφόρτωση).

Διδακτικές τεχνικές

Για κάθε εκπαιδευτικό αποτελεί ισχυρή επαγγελματική και προσωπική πρόκληση η διαπαιδαγώγηση και η εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικές αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες. Οι διδακτικές τεχνικές/οδηγίες που παρουσιάζονται αποσκοπούν στο να υποστηρίξουν την/ τον νηπιαγωγό ενός τυπικού σχολείου να δουλέψει με ενθουσιασμό, να δεχτεί την πρόκληση αλλά και να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον φιλικό προς τα νήπια με Διαχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

- **Οπτική οργάνωση & οργάνωση χώρου**

Οι οπτικές επενθυμίσεις χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα στη δραστηριότητα, να αποκτήσουν την αίσθηση της συνέχειας του καθημερινού προγράμματος, για να ξέρουν τι θα κάνουν μετά και για να κατανοούν καλύτερα τις εντολές που τους δίνονται. Ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης παρέχει ένα σταθερό περιβάλλον (που το έχουν απόλυτη ανάγκη τα άτομα με αυτισμό) και περιορίζει τις άσχημες συμπεριφορές.

Χρησιμοποιούμε αντικείμενα, φωτογραφίες, σύμβολα ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του παιδιού και τα τοποθετούμε σε διαδοχική σειρά με βέλκρο σε κεντρικό σημείο μέσα στην τάξη ώστε να μπορεί με ευκολία να καταφεύγει σε αυτά όσο συχνά το έχει ανάγκη. Όταν ένα μέρος της αλληλουχίας ολοκληρωθεί το παιδί ή ο εκπαιδευτικός αφαιρεί την αντίστοιχη κάρτα και προχωράει στην επόμενη.

Μια διαφοροποίηση της παραπάνω μεθόδου είναι και οι κάρτες «πριν»/ «μετά» που περιλαμβάνουν δραστηριότητες ή αντικείμενα που αρέσουν ιδιαίτερα σε παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς που έχουν ανάγκη από κίνητρο και επιβράβευση.

Σημαντικό ρόλο παίζει και η οργάνωση του χώρου της τάξης. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν εικόνες πάνω σε κουτιά, ντουλάπια προκειμένου το παιδί να γνωρίζει τη θέση των αντικειμένων, να μπορεί να εξυπηρετηθεί και να διατηρηθεί έτσι σε χαμηλά επίπεδα η ένταση που προέρχεται από την αδυναμία του να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες.

Για παιδιά που η προσοχή τους διασπάται εύκολα, που εύκολα ενοχλούνται από άλλα παιδιά ή που συχνά ενοχλούν θα ήταν καλό να επιλέξουμε με προσοχή τη θέση εργασίας τους ώστε να περιορίζονται τα πιθανά διασπαστικά ερεθίσματα. Τέλος η δημιουργία μιας «προσωπικής γωνιάς» μέσα στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά σαν χώρος αποφόρτισης, ξεκούρασης ή ακόμα και ατομικής διδασκαλίας. Τοποθετούμε σε αυτήν αντικείμενα που αρέσουν στο παιδί όπως για παράδειγμα παιχνίδια, υπολογιστή, σύνεργα ζωγραφικής κ.ά. και του επιτρέπουμε να πηγαίνει εκεί για να αποφορτίζεται και να απομονώνεται.

- **Σαφείς οδηγίες & απλή γλώσσα**

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν συχνά κυριολεκτική κατανόηση της γλώσσας και είναι αδύνατον να αντιληφθούν λογοπαίγνια, σαρκασμούς, μεταφορές και υπαινιγμούς. Έτσι είναι εύκολο για εμάς να θεωρήσουμε ότι το παιδί δεν ακούει τις οδηγίες μας ενώ στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι η αδυναμία κατανόησής τους. Οι οδηγίες λοιπόν θα πρέπει να δίνονται με απλό λεξιλόγιο και με σαφήνεια ενώ για παιδιά με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο μπορούν να δοθούν οδηγίες με φυσική καθοδήγηση ή με χειρονομίες. Πηγαίνετε κοντά στο παιδί (δεν έχει νόημα να φωνάζετε από την άκρη της τάξης) και μιλήστε του απευθείας και με απλά λόγια: «Γιώργο, πηγαίνω για φαγητό», «Νίκο, κρύψε τα παιχνίδια σου».

- **Ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς**

Τα συστήματα ανταμοιβής μπορεί να είναι άκρως αποτελεσματικά βοηθώντας τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν ότι πέτυχαν κάτι. Ο κοινωνικός έπαινος που έχει νόημα σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μπορεί να προκαλέσει μέχρι και αποστροφή στα παιδιά με αυτισμό. Τα αυτοκόλλητα, οι σφραγίδες, περισσότερος χρόνος στον υπολογιστή, το δικαίωμα επιλογής του αγαπημένου του παιχνιδιού αποδεικνύονται πετυχημένοι τρόποι ανταμοιβής. Μην ξεχνάτε ότι η έννοια της ανταμοιβής θα πρέπει να συνδέεται με το κίνητρο για την

ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, γι' αυτό και θα πρέπει να έχει «νόημα» για το παιδί, να του προσφέρει δηλαδή ευχαρίστηση και κινητοποίηση.

Για να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού από το σύνολο της τάξης αλλά και για να νιώσει το ίδιο αποδοχή και εμπιστοσύνη είναι σημαντικό να αναδεικνύουμε τα ταλέντα του και να μην μένουμε σε ό,τι υπολείπεται το παιδί. «*Η Μαρία τακτοποιεί υπέροχα τα παιχνίδια της!*». Τέλος σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή σύνδρομο Asperger μπορούμε να διδάξουμε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, ρουτίνες συμπεριφορών και χειρισμό φοβικών καταστάσεων μέσα από την χρήση κοινωνικών ιστοριών.



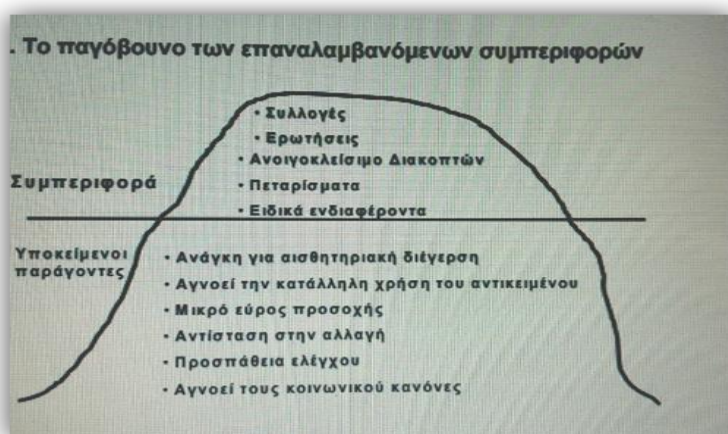
Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι εκρήξεις θυμού και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι παράγοντας που δοκιμάζει τόσο το οικογενειακό περιβάλλον όσο και το σχολικό πλαίσιο δημιουργώντας αρνητικά συναισθήματα σε γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και συνομηλίκους. Εκδηλώνονται κυρίως στα μικρότερα παιδιά και στα άτομα χαμηλότερης λειτουργικότητας και ξεκινούν πολλές φορές «αιφνίδια» για εμάς και η ένταση τους μπορεί να είναι πολύ μεγάλη.

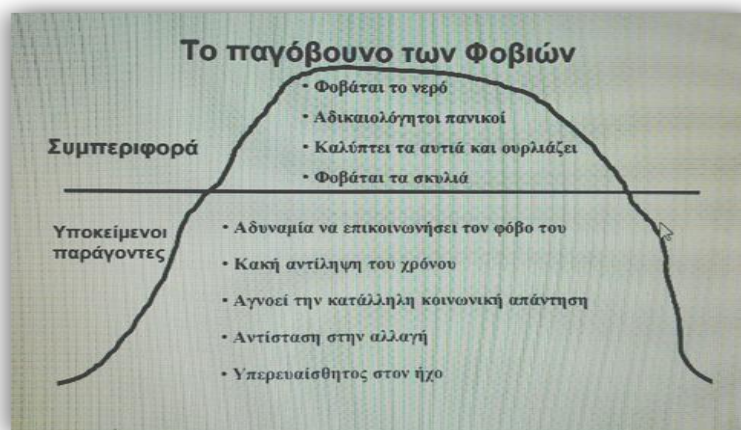
Η εσωτερική διέγερση που εξωτερικεύεται με την μορφή ακατάλληλων και προκλητικών συμπεριφορών θεωρείται ως ένα ισοδύναμο επικοινωνίας, ένας τρόπος δηλαδή που επιλέγει το παιδί για να επηρεάσει το περιβάλλον του και να επικοινωνήσει τις ανάγκες του, τα συναισθήματα του. Για παράδειγμα *ένας μαθητής που πετάει αντικείμενα ή ενοχλεί τους συμμαθητές του χρησιμοποιεί αυτό τον δρόμο για να ανακουφίσει την πλήξη του, για να δείξει την άρνηση του σε μια ανεπιθύμητη δραστηριότητα ή απλά για να κερδίσει την προσοχή των άλλων*. Οι συμπεριφορές αυτές ανεξάρτητα από την αιτία δημιουργίας τους θα πρέπει να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά καθώς τείνουν να επιμένουν στο χρόνο καθιστώντας δυσκολότερη την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό.

Ο μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών είναι η αποκωδικοποίηση των αιτιών που τις προκαλούν και η αντικατάστασή τους με εναλλακτικούς και αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας. Το καταλληλότερο μέσο είναι η παρατήρηση και η καταγραφή πληροφοριών σε συνδυασμό με στρατηγικές παρέμβασης. Στις εικόνες που

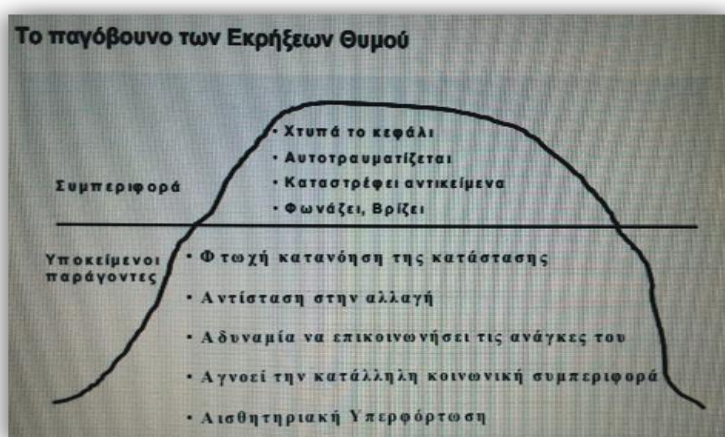
ακολουθούν παρουσιάζονται τα λεγόμενα «παγόβουνα» του αυτισμού όπου στην κορυφή τους βρίσκονται οι αντιδράσεις και στο σημαντικότερο, κρυφό, κύριο σώμα τους οι αιτίες που πιθανά να τις πυροδοτούν. Μέσω της προσεκτικής παρατήρησης των συνθηκών και των περιστάσεων που λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά θα μπορέσουμε να βρούμε την πιθανή εξήγηση και να σχεδιάσουμε την παρέμβαση μας. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα βοηθητικό και συνοπτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς μιας γενικής τάξης.



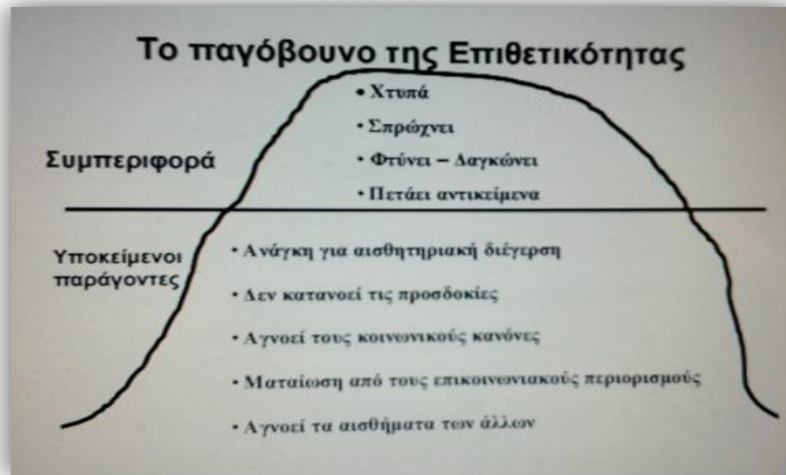
Φράνσις Κ. (2007), σελ. 6



Φράνσις Κ. (2007), σελ.17



Φράνσις Κ. (2007), σελ. 5



Φράνσις Κ. (2007), σελ. 17

Στρατηγικές παρέμβασης

1. Αν το παιδί παρουσιάσει σημάδια ανησυχίας έχετε έτοιμες επιλογές για να μειώσετε το άγχος: δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την χαλάρωση, δραστηριότητες που γνωρίζετε ότι του είναι ευχάριστες, δραστηριότητες που απαιτούν φυσική άσκηση, ένα ήρεμο μέρος όπου το παιδί νιώθει ασφαλές για να χαλαρώσει εκεί. Διατηρήστε την ψυχραιμία σας και με απλό, κατανοητό λεξιλόγιο ίσως και με φυσική καθοδήγηση δείξτε του εναλλακτικούς τρόπους αποφόρτισης.
2. Προσπαθήστε αφενός να μην «νοηματοδοτήσετε» την συγκεκριμένη συμπεριφορά και αφετέρου να μην την ενισχύσετε ανταμείβοντας την (υποχωρώντας στο κλάμα ή τις φωνές του παιδιού). Τι σημαίνει αυτό; Μια «κακή» συμπεριφορά που μας κάνει έξαλλους, φωνάζουμε, δείχνουμε εκνευρισμό μπορεί να επαναλαμβάνεται ακριβώς επειδή αυτή μας η έντονη αντίδραση «διασκεδάζει» το παιδί. Αν είναι δυνατόν αδιαφορήστε μπροστά στη συμπεριφορά αυτή, έτσι της στερείτε το νόημα της και τη χρήση της για έλκυση ενδιαφέροντος και διδάξτε μια εναλλακτική περισσότερο κατάλληλη προκειμένου να αντικατασταθεί. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι οι ακατάλληλες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται πάντα με σταθερότητα – η ασυνέπεια (άλλες φορές αδιαφορούμε, άλλες επιπληττούμε) τείνει να κάνει την συμπεριφορά χειρότερη και να πολλαπλασιάζει την επανάληψη της.
3. Ο χρόνος είναι κρίσιμης σημασίας μιας και η απάντηση στη συμπεριφορά (είτε για ενίσχυση είτε για αποθάρρυνση) θα πρέπει να τοποθετηθεί χρονικά κοντά με το γεγονός προκειμένου το παιδί να κατανοήσει ότι η συγκεκριμένη του συμπεριφορά παράγει την απάντηση.
4. Η τήρηση και η σταθερή χρήση του ημερησίου προγράμματος είναι η πλέον βοηθητική λύση σε αρκετές από τις δυσκολίες που συνδέονται με την προσαρμογή του παιδιού στο χώρο του σχολείου μιας και ωφελούνται δρώντας μέσα σε ένα οργανωμένο και προβλέψιμο περιβάλλον.

5. Ο τρόπος και το επίπεδο επικοινωνίας θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις δεξιότητες του παιδιού ώστε αυτό να καταλαβαίνει τι απαιτείται να κάνει ή τι περιμένουμε από αυτό. Χρησιμοποιείτε όσο το δυνατόν απλούστερο λεξιλόγιο αποφεύγοντας αρνητικές λέξεις στην αρχή της πρότασης. «Περπατάω αργά» αντί «Μην τρέχεις», «Μιλώ χαμηλά» αντί «Μην φωνάζεις». Σε καταστάσεις «κοινωνικών παρεξηγήσεων» είναι χρήσιμη η παρέμβαση της/ του νηπιαγωγού μεταφράζοντας την κατάσταση στο παιδί. Είναι βοηθητικό να ακούσει από την δασκάλα του τι θα έπρεπε να είχε κάνει/ πει. Σε αρκετές περιπτώσεις που έχουμε καταλάβει την πρόθεση και το συναίσθημα του παιδιού «βάζουμε» στο στόμα του αυτό που θα μπορούσε να πει πχ. « Γιώργο πες: «Θέλω την μπάλα.»
6. Η μείωση της γλώσσας αλλά και η χρήση οπτικοποιημένης επικοινωνίας είναι απαραίτητη στα παιδιά με χαμηλότερη κατανόηση αλλά και σε αυτά με υψηλότερη, ιδίως όταν το συναισθηματικό τους επίπεδο ανεβαίνει. Αν σε ένα αγχωμένο παιδί μιλήσουμε με τον συνήθη καταιγιστικό τρόπο, η πιθανότητα να μας καταλάβει και να συμμορφωθεί σε αυτά που του ζητάμε μειώνεται δραματικά.
7. Αποφύγετε να πιέζετε το παιδί να εκτελέσει πράγματα που ξεπερνούν το επίπεδο ικανοτήτων του. Δεν είναι πάντα εύκολο να χαρακτηριστεί τι είναι δυνατό για το κάθε παιδί και ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην επιδιώξουμε την πλήρη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του. Όμως η υπερβολική πίεση αυξάνει την πιθανότητα να εμφανιστούν προβληματικές συμπεριφορές ως ένδειξη δυσφορίας και ως προσπάθεια αποφυγής.
8. Η οπτική δόμηση του περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας στα παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιείτε τους κανόνες και δείξτε τους κάθε φορά που είναι αναγκαίο. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάμε το παιδί να επικοινωνεί, να συμπεριφέρεται κατάλληλα, να παραμένει ήσυχο και να μην αγωνιά.
9. Πολλές «ακατάλληλες» συμπεριφορές είναι πιθανόν να υποδηλώνουν πόνο ή δυσφορία. Με δεδομένο ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να εκφραστούν κατάλληλα αντιδρούν ανάλογα. Προσέξτε λοιπόν την γενική υγεία του παιδιού και σημάδια πιθανού τραυματισμού ή ασθένειας. Σε ένα παιδί με χαμηλή λειτουργικότητα που εκδηλώνει έντονα συμπτώματα ανησυχίας ή επιθετικότητας μετά την λήψη τροφής πιθανότατα αυτό να σημαίνει στομαχική ενόχληση.
10. Οι πιο αποτελεσματικές αλλαγές στη συμπεριφορά συμβαίνουν όταν χρησιμοποιείται θετική ενίσχυση, δηλαδή όταν χαϊδεύουμε, χαμογελάμε ή δίνουμε ένα αντάλλαγμα στο παιδί αμέσως μετά από την επιθυμητή συμπεριφορά με σκοπό να την ενδυναμώσουμε.

Δημιουργώντας κλίμα αποδοχής

Τα μικρά παιδιά είναι συνήθως πολύ ανοιχτά και δεκτικά προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα περισσότερα δεν έχουν προκαταλήψεις και αυτό διευκολύνει κατά πολύ την διαδικασία αποδοχής και ενσωμάτωσης. Θα ανακαλύψετε και εσείς με το πέρασμα του

χρόνου και έχοντας ξεπεράσει το λογικό αρχικό άγχος ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι κατά κύριο λόγο παιδιά και οι ομοιότητες ανάμεσα σε αυτά και στα τυπικά αναπτυσσόμενα είναι πολλές περισσότερες από τις διαφορές τους. Προκειμένου λοιπόν η αποδοχή να γίνει μια εύκολη διαδικασία αλλά και ευχάριστη ακολουθούν ορισμένες από τις πολλές δραστηριότητες που μπορούμε να δουλέψουμε με το σύνολο της τάξης.

- ✚ Διαβάστε ιστορίες ή δείτε ταινίες που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και χρησιμοποιήστε τις για να μιλήσετε για ομοιότητες και διαφορές.
- ✚ Δείξτε στα παιδιά συγκεκριμένα και με διάφορους τρόπους ότι διαφέρουμε ο ένας από τον άλλον αλλά ότι τελικά είμαστε περισσότερο όμοιοι παρά διαφορετικοί.
- ✚ Αξιοποιήστε το παιχνίδι για να παίξετε βιωματικά παιχνίδια ενσυναίσθησης κατά προτίμηση σε ζευγάρια (κουτσό, τσουβαλοδρομίες).
- ✚ Διορθώστε τις εσφαλμένες αντιλήψεις μόλις τις ακούτε.
- ✚ Τονίστε τα θετικά στοιχεία του μαθητή/τριας σας για να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής μιας και οι «εκρήξεις» λειτουργούν ανασταλτικά. Όπως για παράδειγμα: «Ο Γιώργος μπορεί να δυσκολεύεται να μιλήσει αλλά τακτοποιεί υπέροχα τα ράφια της τάξης μας!»

Βιβλιογραφία

- Clare B. Jones. (1998). *Sourcebook for children with Attention Deficit Disorder (A management guide for early childhood)*. Communication Skill Builders.
- Hallowell E., (1995). *Answers to distraction*. New York
- Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κακούρος Ε., Μανιαδάκη Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τομέας Ειδικής Αγωγής. *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φράνσις Κ. (2007). *Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά του αυτιστικού φάσματος*. Αθήνα: ΕΠΑΕΚ.
- www.adhdhellas.org
- www.noesi.gr

Μορφές συμπεριφοράς και διαχείριση θυμού⁴

Μάριος-Μιχαήλ Φλεβάρης, ψυχολόγος-ψυχοθεραπευτής mariosmf13@gmail.com

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση των επιμέρους μορφών συμπεριφοράς, η οποία συνδυάζεται με μία στοχευμένη σε εκπαιδευτικά πλαίσια προσέγγιση του θέματος της διαχείρισης του θυμού. Ως στόχος τίθεται η ένταξη των δύο αυτών αντικειμένων σε ένα ευρύτερο, ενιαίο πλαίσιο κατανόησης και δράσης, που θα παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό τους πύλωνες εκείνους, οι οποίοι θα τον βοηθήσουν να συνδιαλλαγεί και να αντιμετωπίσει με έναν πιο λειτουργικό τρόπο τις δυσκολίες που ενδεχομένως συναντά στο καθημερινό παιδαγωγικό του έργο, έχοντας ως γνώμονα και κριτήριό του τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας και την καλλιέργεια πέρα των γνώσεων, πρωτίστως δεξιοτήτων.

Εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος σχετικά με την αιτία αλλά και τη σημασία της κατηγοριοποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο λόγος που προχωρούμε στη συγκεκριμένη διαδικασία δεν είναι άλλος από την ανάγκη για τον εντοπισμό και την κατανόηση των επιμέρους συμπεριφορών, καθώς η κατανόηση αυτή θα μας υποδείξει τον τρόπο διαχείρισης δυσλειτουργικών συμπεριφορών με απώτερο στόχο, αρχικά την αποδόμησή τους και εν συνεχεία την εκμάθηση και καλλιέργεια από πλευράς του ατόμου πιο λειτουργικών, κατά τα τρέχοντα πρότυπα, συμπεριφορών (Friedberg, McClure, & Hillwig, 2009). Πέρα από την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν η μείωση των αρνητικών συμπεριφορών, η ενίσχυση των θετικών και η απόκτηση δεξιοτήτων, όπως εκείνες α) της έκφρασης προσωπικών αναγκών, β) της έκφρασης συναισθημάτων τόσο θετικών όσο και αρνητικών και γ) της επίλυσης προβλημάτων. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες δύνανται να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση του ατόμου και σε συνακόλουθη καλύτερη προσαρμογή του στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα κληθεί να ενταχθεί αργότερα στη ζωή του.

Δομικά στοιχεία, τα οποία θα λειτουργήσουν ως σηματοδότες τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την παρέμβαση, αποτελούν η γνωσιοσυμπεριφοριστική προσέγγιση, η θεωρία μίμησης προτύπου και εν γένει οι θεωρίες μάθησης. Μέσω αυτών, θα είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε και να ερμηνεύσουμε το λόγο και τον τρόπο που αναδύθηκε αλλά κυρίως παγιώθηκε μια συμπεριφορά. Το τί επιδιώκει το άτομο καταφεύγοντας σε εκείνη και γιατί δεν την εγκαταλείπει, παρόλο που φαινομενικά πολλές φορές εκείνη δεν επιτυγχάνει. Τονίζεται το φαινομενικά, καθώς το κίνητρο και συνακόλουθα η ενίσχυση είναι στοιχεία άκρως προσωπικά και εξατομικευμένα, οπότε ενδέχεται να διαφέρουν από το κοινώς αναμενόμενο. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι θα θεωρούσαν ότι μία παρατήρηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελεί αρνητικό γεγονός για κάθε

⁴ Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στα σεμινάρια για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής στις 4, 5, 6, 7/9 2012.

μαθητή και επομένως μία τέτοια παρέμβαση θα είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της διαταρακτικής του συμπεριφοράς. Αντ' αυτού, παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις έξαρση αυτής, προκαλώντας εύλογη απορία. Ενδεχομένως, κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή ο εν λόγω μαθητής εκλαμβάνει την αντίδραση αυτή ως θετικό για τον ίδιο γεγονός, ερμηνεύοντάς τη ως ενδιαφέρον, ως προσοχή ή ως ευκαιρία να τραθήξει πάνω του τα βλέμματα και να αποκτήσει κάποιο ρόλο στην ομάδα του, έστω και εκείνον του «ταραχοποιού».

Η αναφορά στο συμπεριφορισμό σχετίζεται αφενός με την απαραίτητη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (Morgan & Jenson, 1988· Αγγελή, 2013) όπου θα καθοριστούν τα προγενόμενα, η συμπεριφορά και τα επακόλουθα αυτής και αφετέρου με το σύστημα ενίσχυσης (και ποινών) (Κολιάδης, 1991· Αγγελή, 2013) που μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια αποδόμησης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών από τη μία και επαύξησης των επιθυμητών από την άλλη.

Λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει τη διαταρακτική ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως επίσης και τους λόγους που την καθιστούν τέτοια. Θα επισημανθεί στη συνέχεια διεξοδικότερα ότι περιστάσεις που χρήζουν προσοχής και παρέμβασης δεν αποτελούν μόνο εκείνες που εμπεριέχουν άμεσα εκδηλούμενη επιθετικότητα ή διακόπτουν την ομαλή ροή του μαθήματος. Ακολούθως, χρειάζεται επισταμένη παρατήρηση των προγενομένων της επίμαχης συμπεριφοράς. Να έχει επίγνωση δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός των συνθηκών και του πλαισίου στο οποίο εκείνη εμφανίζεται, προκειμένου μέσω ανάλογων τροποποιήσεων και παρεμβάσεων να προσπαθήσει να αποφύγει την εκδήλωσή της.

Ως ενδεικτικά παραδείγματα θα μπορούσαν να παρατεθούν ο έγκαιρος εντοπισμός κόπωσης κάποιου μαθητή, που ενδέχεται να του αποσπάσει την προσοχή και να τον ωθήσει να ενοχλεί τους γύρω του, η αποφυγή ύπαρξης συχνών και έντονων θορύβων που μπορεί να προκαλέσει αισθητηριακό κορεσμό σε άλλο μαθητή (ειδικά σε άτομα που βρίσκονται εντός του φάσματος του αυτισμού) και να τον οδηγήσει σε νευρικότητα ή και σε κάποια έκρηξη κ.ά. Στο πρώτο παράδειγμα, αφού ο/η εκπαιδευτικός έχει διαπιστώσει την κόπωση σε κάποιο παιδί (ή και σε μέρος της ομάδας) είναι σε θέση να το διαχειριστεί είτε εξατομικευμένα, καλώντας δηλαδή το συγκεκριμένο μαθητή να εκτελέσει κάποιο έργο, όπως το να σβήσει τον πίνακα, να μαζέψει τα τετράδια ή τις ζωγραφιές, να φέρει κάποιο αντικείμενο που θα χρειαστεί κτλ., προσφέροντάς του έτσι τη δυνατότητα εκτόνωσης και αποφόρτισης, είτε στο σύνολο της ομάδας, διακόπτοντας την τρέχουσα ροή του μαθήματος, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό, θελκτικό προς τα παιδιά ή απλά αναφέροντας κάποια ιστορία ή κάποιο αστείο.

Στο δεύτερο παράδειγμα, η μείωση του θορύβου θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της χρήσης μαλακού υλικού στα πόδια της κάθε καρέκλας (π.χ. τρυπημένα μπαλάκια του τένις), κάτι που περιορίζει αισθητά την παραγωγή και την πρόσληψη αντίστοιχα υπερβολικών

ακουστικών ερεθισμάτων. Το τρίτο σκέλος της ανάλυσης της συμπεριφοράς αποτελούν, όπως προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματα αυτής. Εάν εκείνα κριθούν ως θετικά, τότε η συμπεριφορά τείνει να επαναληφθεί και στην πορεία να παγιωθεί ως τρόπος (αντί)δράσης και συνδιαλλαγής με το περιβάλλον. Αντίθετα, εάν εκείνα κριθούν ως αρνητικά ή αναποτελεσματικά, με την πάροδο του καιρού, εκείνη θα υφίεται έως ότου εκλείψει οριστικά. Υπογραμμίζεται, ότι το τι εστί θετικό και τι αρνητικό αποτέλεσμα, καθορίζεται από κάθε επιμέρους άτομο ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους ψυχικούς μηχανισμούς του. Για το λόγο αυτό, σε περιπτώσεις που η δυσλειτουργική συμπεριφορά εξακολουθεί να παρουσιάζεται, παρότι τα αποτελέσματα της παρέμβασης θεωρούνται ως «αντικειμενικά» αρνητικά, χρειάζεται να γίνει περαιτέρω διερεύνηση, καθώς ο τρόπος παρέμβασης που επιλέχθηκε ενδέχεται να λειτουργεί ενισχυτικά και όχι αποτρεπτικά για το συγκεκριμένο παιδί.

Μορφές ενίσχυσης και «τιμωρίας»

Σύμφωνα με τη θεωρία αλλά και βάσει ερευνών, αμεσότερη τροποποίηση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω της τιμωρίας. Πέρα από το προεξάρχον ηθικό κομμάτι για μία τέτοια επιλογή, είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως αν και υπάρχει αμεσότερη τροποποίηση, η αλλαγή αυτή δεν είναι σταθερή και η επιθυμητή συμπεριφορά παρουσιάζεται μόνο κατά την παρουσία του τιμωρού, ενώ όταν αυτός απουσιάζει, εκείνη σταδιακά φθίνει. Αντίθετα, αν και με την ενίσχυση απαιτείται περισσότερη προσπάθεια, συνέχεια και συνέπεια, η επιθυμητή συμπεριφορά μέσω των επαναλήψεων κατακτάται και γίνεται κτήμα του ατόμου, με αποτέλεσμα να διατηρείται στο χρόνο. Εξού, στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει κανείς να καταφεύγει κυρίως σε αυτή, μην παραγνωρίζοντας όμως τη σημασία της εφαρμογής των αρνητικών συνεπειών/ της ποινής, στην προσπάθειά του να προάγει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες.

Ξεκινώντας από τον τομέα των ενισχύσεων, θα πρέπει σε πρώτο στάδιο να τον διαχωρίσουμε σε δύο μέρη. Στις **θετικές** και τις **αρνητικές ενισχύσεις**. Όταν αναφερόμαστε σε *θετική ενίσχυση*, δηλώνουμε ότι στο άτομο παρέχεται/προσφέρεται κάτι που το ευχαριστεί, ενώ όταν γίνεται λόγος για *αρνητική ενίσχυση*, εννοούμε ότι αφαιρείται από αυτό κάτι που το ενοχλούσε ή του προκαλούσε δυσαρέσκεια. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις το άτομο ωφελείται. Ως αρνητική ενίσχυση θα μπορούσε να αναφερθεί η *απαλλαγή από ένα καθήκον ή μια εργασία, η απομάκρυνση από δυσάρεστες συνθήκες (π.χ. θόρυβος), κ.ά.*, έπειτα από την εκδήλωση μίας προσδοκώμενης συμπεριφοράς. Το άτομο ενδέχεται να ενισχύεται αρνητικά και σε ένα δευτερογενές επίπεδο, όπως για παράδειγμα, *με τη μείωση του άγχους που επέρχεται σε έναν μαθητή όταν απαλλάσσεται από την υποχρέωση να μιλήσει για κάτι που δεν επιθυμεί μπροστά στην ομάδα*. Η απαλλαγή αποτελεί το πρώτο επίπεδο και η συνακόλουθη μείωση του άγχους το δεύτερο.

Η θετική ενίσχυση μπορεί να λάβει τη μορφή:

- i) της υλικής ενίσχυσης, όπως κάποιο παιχνίδι, αυτοκόλλητο κτλ. (στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καλό είναι/ πρέπει να αποφεύγεται η χρήση φαγητού ή γλυκισμάτων ως ενισχυτών),
- ii) της κοινωνικής ενίσχυσης, όπως ο έπαινος, η επιβράβευση, ο καλός λόγος, ένα χαμόγελο, ένα νεύμα κ.ά.,
- iii) του ειδικού ρόλου ή προνομίου, όπου το άτομο χαίρει ειδικής μεταχείρισης ή αποφασίζει εκείνο για κάτι, π.χ. ποιά θα είναι η αμέσως επόμενη δραστηριότητα ή παιχνίδι της ομάδας/ τάξης,
- iv) της πληροφόρησης, όπου το άτομο λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του,
- v) των ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy), όπου το άτομο συλλέγει πόντους/ μάρκες/ αυτοκόλλητα ανάλογα με την εμφάνιση ή μη της επιθυμητής συμπεριφοράς, τα οποία στη συνέχεια ανταλλάσσει είτε με υλικά αγαθά, είτε με προνόμια. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει συμφωνηθεί σε ένα τμήμα, ότι *μία συγκεκριμένη συμπεριφορά επιβραβεύεται με ένα αυτοκόλλητο και ότι 10 κερδισμένα αυτοκόλλητα ισοδυναμούν και μπορούν να ανταλλαθούν με ένα μολύβι ή κάποιο παιχνίδι-δώρο.*

Προκειμένου η ενίσχυση αλλά και η ποινή να έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, χρειάζεται να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν αμεσότερα, έπειτα από την επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά αντίστοιχα, ώστε προοδευτικά να γίνεται ο απαιτούμενος συσχετισμός των δύο και η ανάλογη σύζευξη. Στα αρχικά στάδια της εκμάθησης μιας νέας συμπεριφοράς, η ενίσχυση οφείλει να είναι αρκετά συχνή, ενώ όσο εκείνη κατακτάται, τα διαστήματα αρχίζουν να αραιώνουν και στη συνέχεια ενισχύονται προοδευτικά όλο και συνθετότερες μορφές της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η κριτική, η ποινή αλλά και η ενίσχυση που διαπραγματευόμαστε εδώ απευθύνονται αποκλειστικά στις συμπεριφορές και όχι στο ίδιο το άτομο και την αξία του. «Έκανες μία μη αποδεκτή πράξη» ενώ αποφεύγεται το «είσαι απαράδεκτος» κτλ. Αντίστοιχα, «αυτό που έκανες ήταν πολύ καλό, όμορφο, καταπληκτικό» κτλ. και όχι «είσαι πολύ καλός, καταπληκτικός» κτλ. Σε αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος είτε το ίδιο παιδί (ή κάποιο άλλο παιδί) που δε λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο ή δεν επιτυγχάνει εξίσου σε κάποια συνθήκη (εργασία, συμπεριφορά), να αξιολογήσει τον εαυτό του ως κακό ή/και ανεπαρκή, επειδή αδυνατεί να εκπληρώσει και να ανταποκριθεί σε αυτό που ακούει (επιβράβευση) και μαθαίνει να θεωρεί ότι αποτελεί το πρότυπο του καλού/ αποδεκτού παιδιού.

Ανάλογος διαχωρισμός με εκείνον των ενισχύσεων υπάρχει και στον τομέα των **αρνητικών συνεπειών/ ποινών**. Από τη μία πλευρά τοποθετείται η *θετική τιμωρία*, όπου στο άτομο επιβάλλεται κάτι δυσάρεστο, όπως ένα απευκταίο ερέθισμα (π.χ. επίπληξη), ένα επιπρόσθετο έργο που καλείται να φέρει εις πέρας, η επανόρθωση μιας ζημιάς που έκανε (π.χ. να μαζέψει τα τουβλάκια που σκόρπισε στην τάξη) κ.ά. Από την άλλη πλευρά παρουσιάζεται η *αρνητική τιμωρία*, όπου το άτομο στερείται κάτι θελκτικό για το ίδιο, όπως *κάποιο παιχνίδι, τη δυνατότητα να παρακολουθήσει ένα αγαπημένο του πρόγραμμα στην*

τηλεόραση ή να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που το ευχαριστεί. Η χρήση των αρνητικών συνεπειών είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις εκείνες που το άτομο δε συμμορφώνεται επανειλημμένα στις ανάλογες υποδείξεις και προειδοποιήσεις. Η χρήση αυτή των αρνητικών συνεπειών ενδυναμώνει το πλαίσιο που παρέχεται στο παιδί (που αναπτύσσεται), δομεί κανόνες που παρέχουν προβλεψιμότητα και ασφάλεια και για το λόγο αυτό, χρειάζεται και σε αυτές τις περιπτώσεις συνέχεια και συνέπεια, με την δέουσα όμως επιείκεια και ευελιξία. Όπως δηλώνεται και από τον ίδιο τον όρο (αρνητική συνέπεια/ποινή), αυτό που θα δεχθεί το άτομο, αποτελεί την προβλεπόμενη αρνητική συνέπεια/ ποινή της πράξης που έκανε και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί εκδίκηση. Για το λόγο αυτό, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και έλεγχος από την πλευρά εκείνου που θα κληθεί να επιβάλει την αρνητική συνέπεια. Τονίζεται τέλος, πως ειδικά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο η σωματική όσο και η λεκτική βία αλλά και η στέρηση φαγητού, νερού και πρόσβασης στην τουαλέτα, επ' ουδενί δε γίνεται να αποτελούν μέρος της προσπάθειας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο

Σε συνδυασμό αλλά και ανεξάρτητα από τις ακολουθούμενες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές, ο/η εκπαιδευτικός διαπαιδαγωγεί τους/τις μαθητές/τριες του/της κάθε στιγμή μέσω της δικής του/της στάσης και συμπεριφοράς καθώς αποτελεί πρότυπο για εκείνους (Bandura, 1973· Morgan & Jenson, 1988). Ένα πρότυπο μάλιστα ιδιαίτερης σημασίας και για το λόγο αυτό χρειάζεται να βρίσκεται σε διαρκή επαφή με τα δικά του προσωπικά κομμάτια που κινητοποιούνται, ώστε να είναι σε θέση να φιλτράρει τα συναισθήματά του, προκειμένου ακόμα και τα αρνητικά εξ αυτών, να τα επικοινωνεί με έναν λειτουργικό και παιδαγωγικό τρόπο. Στόχος δεν είναι να μην εκνευριστεί, για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός όταν αντιμετωπίζει μία ενοχλητική για τον ίδιο συμπεριφορά, αλλά να ανταποκριθεί σε αυτή με τρόπο που τόσο θα την περιορίσει όσο και θα παρουσιάσει έναν εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης προς μίμηση. Το γεγονός ότι το παιδί θα δει μία ανάλογη διαχείριση να διαδραματίζεται μπροστά του, πιθανόν να έχει βαθύτερα και θετικότερα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, επιτυγχάνεται η ακολουθία και συνέπεια λόγων και έργων και αποφεύγεται παράλληλα η εκπομπή διπλού μηνύματος. Ας φανταστούμε τη σύγχυση αλλά και την αδικία ίσως που βιώνει ένα παιδί όταν από τη μία πλευρά διδάσκεται να μην αντιδρά με φωνές και ένταση όταν κάποιος το εκνευρίζει και από την άλλη βλέπει τον/την εκπαιδευτικό του και πομπό αυτής της διδαχής, να φωνάζει ή να παρεκτρέπεται όταν ο ίδιος βρίσκεται σε ανάλογες συνθήκες.

Το ότι ο/η παιδαγωγός αποτελεί πρότυπο, μπορεί αφενός να τον/την επιβαρύνει, καθώς καλείται να παραμένει σε συνεχή εγρήγορση, αλλά αφετέρου του/της προσφέρει τη δυνατότητα να διαδραματίσει έναν εξόχως σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, προσφέροντάς του ένα (επιπλέον) σημείο αναφοράς που διαθέτει όχι μόνο τα θετικά προς

εκείνο συναισθήματα αλλά και τις απαιτούμενες γνώσεις για να το βοηθήσει να εξελιχθεί ως άτομο. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, ενδέχεται να αποτελεί και το μόνο λειτουργικό σημείο αναφοράς στο περιβάλλον του παιδιού. Παρότι λοιπόν, κάποιες φορές μπορεί να μοιάζει μάταιη ή αναποτελεσματική η προσπάθεια, με την (αρνητική) επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος να υπερτερεί, εντούτοις, είναι απαραίτητη και ίσως αποδειχθεί σωτήρια, αφού εάν εκλείψει και αυτή, τότε το μέλλον φαντάζει δυσοίωνο και προδιαγεγραμμένο.

Μορφές συμπεριφοράς

Η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να διαχωριστεί σε πέντε επιμέρους κατηγορίες (Αποστολοπούλου, Σοφianoπούλου, Μαυροειδή, 2012). Καμία εξ αυτών δε λαμβάνει εκ των προτέρων αρνητικό πρόσημο, καθώς όλες τους ενδέχεται να αποτελούν λειτουργική επιλογή, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Λιγότερο ή περισσότερο, όλοι οι άνθρωποι καταφεύγουν στη χρήση είτε της πλειονότητας είτε του συνόλου αυτών των εναλλακτικών, αναλογιζόμενοι τα δεδομένα των περιστάσεων αλλά και τον τρόπο εκείνο, που σύμφωνα με την κρίση τους, θα τους διασφαλίσει το θετικότερο αποτέλεσμα. Ενώ λοιπόν η χρήση όλων των μορφών συμπεριφοράς είναι κάτι αναμενόμενο και φυσιολογικό, η συστηματική επιλογή αποκλειστικά ενός τρόπου συμπεριφοράς, γίνεται πολλές φορές δυσλειτουργική, καθώς το άτομο μαθαίνει να εκφράζει τον εαυτό του (ανάγκες, επιθυμίες κτλ.) αλλά και να επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του, μέσω ενός μονάχα τρόπου και έτσι στερείται της απαιτούμενης ευελιξίας. Το γεγονός ότι με τον τρόπο συμπεριφοράς που προκρίθηκε, το άτομο είτε πετυχαίνει αυτό που επιθυμεί είτε αποφεύγει δυσάρεστες ή αγχογόνες συνθήκες, το οδηγεί στην παγίωση ενός συγκεκριμένου μοτίβου συμπεριφοράς και στην αδιαφορία απόκτησης άλλων δεξιοτήτων λειτουργικής συνδιαλλαγής με το περιβάλλον, όπως η διαπραγμάτευση, ο συμβιβασμός κ.ά. Κατ' αυτόν τον τρόπο αν και αρχικά το άτομο φαίνεται να θωρακίζει τον εαυτό του και τα συμφέροντά του μέσω της χρήσης και αυτοματοποίησης του συγκεκριμένου τρόπου συμπεριφοράς, στην πορεία γίνεται αντιληπτό ότι έτσι τον περιορίζει και τον καθιστά δυσλειτουργικό σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών συνθηκών και αλληλεπιδράσεων. Σε αυτές παρουσιάζει τις συγκεκριμένες μορφές δράσης που έχει μάθει ότι του αποφέρουν όφελος, αλλά αδυνατεί να ελιχθεί και να επαναπροσδιορίσει τη στάση του ανάλογα με τα τρέχοντα δεδομένα, αφού αγνοεί τον τρόπο για να πετύχει κάτι τέτοιο.

Η πρώτη μορφή συμπεριφοράς με την οποία θα ασχοληθούμε είναι η **επιθετική**. Σε καθημερινή βάση ο καθένας έρχεται αντιμέτωπος τόσο στην προσωπική όσο και στη σχολική ζωή με επιθετικές συμπεριφορές. Η επιθετικότητα λαμβάνει διάφορες μορφές, από *δεικτικά και υποτιμητικά σχόλια έως τη χρήση σωματικής βίας*. Εξωτερικεύεται με στόχο ο πομπός να επιβληθεί του δέκτη και/ή να διασφαλίσει για τον εαυτό του τα αγαθά, τη θέση ή τα προνόμια που επιθυμεί. Σε λεκτικό επίπεδο παρατηρείται η χρήση ύβρεων, ειρωνείας, απειλών κ.ά., ενώ

σε μη λεκτικό επίπεδο ξεχωρίζει ο υψηλός τόνος φωνής, το επικριτικό-απειλητικό ύφος, οι έντονες εκφράσεις προσώπου, η ανοικτή στάση σώματος όπως και η ένταση, κυρίως στα άκρα. Στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επιθετικό άτομο, δηλαδή το άτομο που καταφεύγει πρωταρχικά και κατά κανόνα στη χρήση επιθετικών συμπεριφορών είναι ότι προσπαθεί να κυριαρχήσει, συχνά εις βάρος της αξιοπρέπειας των άλλων. Κυριαρχεί επίσης στις συζητήσεις, χωρίς να αφήνει τους άλλους να μιλούν, είναι ανταγωνιστικό, εριστικό και περιφρονητικό, ενώ θυμώνει εύκολα και μπορεί να γίνει βίαιο. Επιπλέον, συχνά συνεχίζει να επιτίθεται και να κριτικάρει, ακόμα και όταν οι άλλοι υποχωρούν, επιρρίπτοντας στους γύρω του ευθύνες. Τέλος, θεωρεί ότι οι δικές του ανάγκες και συμφέροντα προηγούνται των άλλων και γι' αυτό πρέπει να ικανοποιηθούν κατά προτεραιότητα.



Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής ο εντοπισμός και η αποτροπή ενίσχυσης τέτοιων συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να μην παγιωθεί ένα ανάλογο μοτίβο συμπεριφοράς στο παιδί. Αντιθέτως, το παιδί

χρειάζεται να διδαχθεί τις δεξιότητες εκείνες που θα το καταστήσουν ικανό να πετύχει τους στόχους του (υλικές επιδιώξεις, αναγνώριση κτλ.), μέσα όμως από πιο λειτουργικούς τρόπους, σεβόμενο παράλληλα την αξία, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των γύρω του.

Μία άλλη μορφή συμπεριφοράς που παρουσιάζεται ευρέως, αλλά συχνά δε χαίρει της δέουσας ανταπόκρισης, αποτελεί η **παθητική** συμπεριφορά. Σε λεκτικό επίπεδο παρατηρείται περιορισμένη ομιλία, ενώ σε μη λεκτικό επίπεδο προεξάρχει ο χαμηλός τόνος φωνής, η περιορισμένη βλεμματική επαφή, η κλειστή στάση σώματος και η απομακρυσμένη θέση στο χώρο. Το παθητικό άτομο εκφράζει τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ιδέες του διστακτικά, απολογητικά, ή και καθόλου, περιμένοντας παράλληλα οι άλλοι να μαντέψουν τις επιθυμίες του. Διεκδικεί κατά τέτοιο τρόπο που οι άλλοι πολλές φορές αγνοούν τα δικαιώματα και τις ανάγκες του. Θυμώνει με εκείνους γιατί θα έπρεπε να ξέρουν (μαντέψουν) τι θέλει και να διαβάσουν το «όχι» πίσω από το «ναι» που τους λέει. Συχνά νιώθει άγχος και ενοχές, ενώ αισθάνεται θύμα των άλλων επειδή δεν μπορεί να αρνηθεί τα αιτήματά τους.



Γενικά ένα τέτοιο άτομο καταφεύγει σε πολλές αποφυγές (καταστάσεων) προκειμένου να μην αισθανθεί εκτεθειμένο, ενώ συχνά παρουσιάζει εικόνα απόσυρσης. Ο χαρακτηρισμός παιδί-φάντασμα δείχνει να ταιριάζει απόλυτα, καθώς περιγράφει με ακρίβεια την εικόνα και τη συμμετοχή του παιδιού στα δρώμενα της τάξης. Αναμφίβολα, είναι ιδιαίτερος βολικό για τον/την εκπαιδευτικό να έχει στο τμήμα κάποιο ή κάποια τόσο ήσυχα παιδιά, που ποτέ δε θα του/της προκαλέσουν πρόβλημα και θα τον/την αφήσουν να προχωρήσει απρόσκοπτα στο διδακτικό του/της έργο ή στην προσπάθειά του/της να χειριστεί τα πιο ζωηρά. Το ότι όμως τα παιδιά αυτά δε δημιουργούν πρόβλημα προς επίλυση, δε σημαίνει ότι δε χρειάζονται ανάλογη ή και περισσότερη προσοχή και βοήθεια, με τη μορφή καθοδήγησης και ενίσχυσης, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Να αποκτήσουν δηλαδή δεξιότητες και ικανότητες για να μπορούν να ανταποκριθούν σε δύσκολες για τα ίδια καταστάσεις και να τις διαχειριστούν, κάτι που θα τονώσει την αυτοπεποίθηση και το αυτοσυναίσθημά τους, καθιστώντας τα λιγότερο ευάλωτα.

Η επόμενη μορφή συμπεριφοράς είναι η **παθητικοεπιθετική**. Αν και σε πρώτη ανάγνωση μοιάζει άγνωστη, εντοπίζεται εντούτοις, σχετικά συχνά στη σχολική καθημερινότητα. Η συμπεριφορά αυτή χαρακτηρίζεται από *αρνητική στάση και παθητική αντίσταση* στις απαιτήσεις για κατάλληλη απόδοση ή συμμόρφωση σε επαγγελματικές/ακαδημαϊκές ή κοινωνικές συνθήκες. Το άτομο φαινομενικά υποχωρεί και συμβιβάζεται, αλλά μέσω της αναβλητικότητας, της αφηρημάδας, του πείσματος και του αρνητισμού, εκφράζει την εναντίωσή του. Το παθητικοεπιθετικό άτομο αισθάνεται εξαπατημένο, παρεξηγημένο, παραγνωρισμένο και διαρκώς παραπονιέται στους άλλους. Μπορεί να εμφανίζεται οξύθυμο, ανυπόμονο, με διάθεση για καβγά, κυνικό αλλά και σκεπτικό. Για παράδειγμα, παρότι κάποιο παιδί μπορεί να μη θέλει να συμμετάσχει σε μία δραστηριότητα καθώς θα επιθυμούσε να είχε επιλεγεί μία άλλη της αρεσκείας του, λαμβάνει κανονικά μέρος, προκειμένου να μη βγει εκτός ομάδας. Τότε υιοθετεί μία άκρως ή συγκεκριμένη αρνητική στάση. Επικρίνει τη διαδικασία, χρονοτριβεί όταν έρθει η σειρά του, κάνει σκόπιμα λάθη και εναντιώνεται εν γένει στο όλο εγχείρημα. Το γεγονός ότι μέσω αυτού του μηχανισμού το άτομο έρχεται σε εσωτερική ισορροπία, άρα ενισχύεται, καθιστά σαφές γιατί είναι απαραίτητος ο εντοπισμός τέτοιων συμπεριφορών και στη συνέχεια η παρέμβαση σε αυτές. Ο/η παιδαγωγός καλείται να διδάξει και σε αυτήν την περίπτωση τεχνικές και τρόπους, ώστε το παιδί να εκφράζεται και να συνδιαλέγεται με έναν πιο άμεσο και πιο λειτουργικό τρόπο, έχοντας καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες, αντί να κρατά μία στάση εναντίωσης και πρόκλησης απέναντι στους άλλους και σε συνθήκες εντός των οποίων αισθάνεται άβολα.

Η τέταρτη μορφή συμπεριφοράς που θα εξεταστεί είναι η **χειριστική**. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά δύναται να εκδηλωθεί μέσω της εκδραμάτισης (πχ. κλάμα, δημιουργία «σκηνών»), της έντονης παράκλησης (πχ. επαναλαμβανόμενα «σε παρακαλώ, σε παρακαλώ...» στη θέα ενός ελκυστικού ερεθίσματος, όπως κάποιου παιχνιδιού) ή της σαγήνης (πχ. νάζι), στοχεύοντας στη συναισθηματική πλευρά του δέκτη, στην προσπάθεια που



κάνει ο πομπός να καλύψει τις ανάγκες ή/και τις επιθυμίες του. Ας φανταστούμε για παράδειγμα, το άβολο συναίσθημα που βιώνει ένας γονέας όταν το παιδί του ξεσπά σε κλάματα ή σε φωνές σε κάποιο κατάσταση, παρακαλώντας ή απαιτώντας να του πάρουν κάποιο γλύκισμα ή παιχνίδι της αρεσκείας του.

Η εικόνα που εκπέμπεται σε συνδυασμό με το φόβο πιθανής αρνητικής κριτικής από τους άλλους, καθιστούν τον εν λόγω γονέα ευάλωτο και ενδέχεται να τον οδηγήσουν να υποκύψει στη συναισθηματική πίεση που υφίσταται. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί ενισχύεται, καθώς αποκομίζει αυτό που ήθελε και παράλληλα μαθαίνει πως με τον τρόπο αυτό μπορεί να πετυχαίνει τους στόχους του σε ανάλογες συνθήκες. Εάν αντίθετα, ο δέκτης (γονέας) καταφέρει να μην υποκύψει στη συναισθηματική πίεση, θα δώσει στην άλλη πλευρά (παιδί) το μήνυμα πως αυτός της ο τρόπος είναι αναποτελεσματικός και επομένως θα την αναγκάσει να αναζητήσει άλλους, εναλλακτικούς και περισσότερο λειτουργικούς, προκειμένου να διασφαλίσει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ακριβώς αυτό τον διπλό στόχο καλείται να εξυπηρετήσει ο/η παιδαγωγός μέσω του εντοπισμού και της παρέμβασης στη συγκεκριμένη συμπεριφορά, δηλαδή σε πρώτο επίπεδο να διακόψει την ενίσχυσή της, η οποία είναι υπεύθυνη για τη διαιώνιση αυτής, ενώ σε δεύτερο επίπεδο να παρουσιάσει και να ενισχύσει τους επιθυμητούς εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς και τις αντίστοιχες δεξιότητες.



Η τελευταία μορφή συμπεριφοράς, η **διεκδικητική**, αποτελεί παράλληλα δεξιότητα, τρόπο ζωής αλλά και σκοπό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Με τον όρο διεκδικητική συμπεριφορά, νοείται η έκφραση των προσωπικών σκέψεων, ιδεών, αναγκών και συναισθημάτων, όπως επίσης και η προάσπιση των συμφερόντων και των δικαιωμάτων του ατόμου με έναν ευθύ τρόπο. Ο τρόπος αυτός σέβεται παράλληλα και υπολογίζει τα δικαιώματα, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Το διεκδικητικό άτομο εκφράζει τις ανάγκες του με ευθύ, κατηγορηματικό και κατανοητό τρόπο, ενώ προσέχει η λεκτική του συμπεριφορά να ταυτίζεται με τη μη λεκτική (όταν διεκδικεί). Επίσης, λαμβάνει αποφάσεις και κάνει το ίδιο επιλογές για τη ζωή του, αναζητώντας βοήθεια για τις ανάγκες του, όταν κρίνει πως το χρειάζεται, χωρίς να θεωρεί κάτι τέτοιο ως αδυναμία. Κατανοεί επιπρόσθετα, ότι δεν είναι απαραίτητο να κερδίζει κάθε φορά που διεκδικεί κάτι και οι ανάγκες του να ικανοποιούνται πάντα. Το σημαντικό είναι να εκφράζεται, να νιώθει ικανό να υποστηρίξει τα δικαιώματα και τις απόψεις του, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα και τις συνθήκες και να

επιλέγει ελεύθερα σύμφωνα με την κρίση του αν, τότε και τί αξίζει να διεκδικήσει. Σε πρακτικό επίπεδο, όταν διεκδικούμε είναι χρήσιμο να θυμόμαστε να:

- Χρησιμοποιούμε πρώτο ενικό («I» statement)
- Κοιτάζουμε τον άλλον στα μάτια
- Εκφράζουμε συγκεκριμένα, ευγενικά, χωρίς περιττά λόγια, αυτό που επιθυμούμε με ηρεμία
- Προσέχουμε να μην είμαστε σαρκαστικοί ή να κλαψουρίζουμε
- Αποφεύγουμε το νευρικό χαμόγελο
- Παραδεχόμαστε την αλήθεια
- Διαπραγματευόμαστε
- Αναζητάμε λειτουργικό συμβιβασμό (χρυσή τομή)
- Ενθαρρύνουμε πιθανή κριτική
- Αποδεχόμαστε τη σκόπιμη κριτική (χωρίς υπερβολική απολογητικότητα ή υποβίβαση του εαυτού μας)
- Γνωστοποιούμε τις συνέπειες της μη συμμόρφωσης
- Πραγματοποιούμε τη «συνέπεια»

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο μαθαίνει σταδιακά να εξωτερικεύει αυτά που έχει μέσα του, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά, με έναν λειτουργικό και αποδεκτό τρόπο, που του επιτρέπει να εκφορτίζει την ένταση αντί να τη συσσωρεύει μέσα του. Παράλληλα του παρέχει την ικανοποίηση ότι εκφράζει και παρουσιάζει ή/και υπερασπίζεται τον εαυτό του, με αποτέλεσμα την τόνωση του αυτοσυναίσθηματος, της αυτοπεποίθησης και του συναίσθηματος αυτεπάρκειάς του. Η αύξηση των θετικών αυτών στοιχείων θα λειτουργήσει βοηθητικά στην ενδυνάμωση του ατόμου, καθιστώντας το ανθεκτικότερο σε πιεστικές καταστάσεις και προσαρμοστικότερο σε καινούριες συνθήκες, καθώς θα έχει την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις όποιες προκλήσεις του παρουσιαστούν. Αντίστοιχα, έχοντας μάθει να λειτουργεί με έναν τέτοιο, ευθύ τρόπο, δε θα έχει ανάγκη να καταφύγει σε άλλες μορφές συμπεριφοράς, όπως να επιτεθεί, να εναντιωθεί παθητικά, να στοχεύσει στο συναίσθημα του συνομιλητή του, να παραμείνει στο περιθώριο διστάζοντας ή να υποκύψει στις πιέσεις των άλλων αν και δεν το επιθυμεί.

Ο θυμός και η διαχείρισή του

Αν και συχνά αντιμετωπίζεται ως στοιχείο αρνητικό, ο θυμός εντούτοις, αποτελεί ένα άκρως λειτουργικό συναίσθημα που κινητοποιεί το άτομο να αντιδράσει σε περιπτώσεις που είτε θίγονται τα «πρέπει» του, είτε δεν ικανοποιούνται τα «θέλω» του αντίστοιχα. Ο τρόπος που εκφράζεται και εκδηλώνεται το εν λόγω συναίσθημα, δηλαδή οι επιμέρους συμπεριφορές που παρουσιάζονται ως απάντηση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, είναι εκείνες που πολλές φορές χαρακτηρίζονται δυσλειτουργικές ή/και διαταρακτικές. Όπως και στην ανάλυση της συμπεριφοράς έτσι και εδώ στόχος είναι, μέσω της διερεύνησης, αφενός να εντοπιστούν

τα ερεθίσματα που προκαλούν το θυμό καθώς και η νοηματοδότηση που αποδίδεται σε αυτά, προκειμένου να καταστούν περισσότερο διαχειρίσιμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο θα έχει πλέον επίγνωση αυτών των ερεθισμάτων και θα είναι σε θέση να προετοιμάσει αποτελεσματικότερα τον εαυτό του. Αφετέρου (στόχος είναι) να διδαχθούν τεχνικές ελέγχου του θυμού και της εκδηλούμενης συμπεριφοράς, ώστε να περιορίζεται από τη μία πλευρά η εσωτερική ένταση και από την άλλη να παρουσιάζονται ηπιότερες και πιο λειτουργικές αντιδράσεις.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των εκλυτικών παραγόντων (παράγοντες που προκαλούν το θυμό) και τη νοηματοδότηση αυτών, καλούμαστε να εντοπίσουμε τις αυτόματες εκείνες σκέψεις που αναδύονται με αφορμή εξωτερικά ερεθίσματα που έχουν αρνητική χροιά και γεννούν το θυμό. Κοινός παρονομαστής τέτοιων σκέψεων είναι η μείωση που αισθάνεται ο δέκτης ότι υφίσταται καθώς ο άλλος δε σεβάστηκε, δεν υπολόγισε, δεν εκτίμησε κτλ. το άτομο και τις ανάγκες/ επιθυμίες του. Στους ενήλικες και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ενδεχομένως να αρκεί μία απλή ερώτηση του τύπου *γιατί αντέδρασες έτσι; γιατί το έκανες αυτό; ή τί σε ενόχλησε;* προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση σε αυτές (τις αυτόματες σκέψεις). Έτσι λοιπόν, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στην αλληλουχία:

1. Σκέφτηκα:
2. Ένωσα:
3. Αντέδρασα/έπραξα:

η οποία θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε με επιτυχία τη νοητική και συναισθηματική διαδικασία που ακολουθήθηκε έως και την εμφάνιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, βάσει της παραπάνω αλληλουχίας, παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης στους επιμέρους τομείς (σκέψη, συναίσθημα, συμπεριφορά). Επικυρώνοντας μεν, για παράδειγμα το δυσφορικό συναίσθημα (θυμός) που προκλήθηκε, αλλά μη αποδεχόμενοι τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου. Εξηγούμε το λόγο για τον οποίο αυτή η συμπεριφορά δε μπορεί να γίνει αποδεκτή και προτείνουμε μία εναλλακτική προσέγγιση που θα πετυχαίνει το στόχο της, αλλά συνάμα θα πληροί και τα κοινωνικά πρότυπα και απαιτήσεις. Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας η αντίστοιχη διαδικασία ενδέχεται να είναι πιο απαιτητική και για το λόγο αυτό μπορούν να επιστρατευτούν διάφορες τεχνικές, θελκτικές για εκείνα, που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους και θα τα παροτρύνουν να συμμετέχουν, αντιμετωπίζοντας τη συνθήκη ως παιχνίδι και όχι ως επιβολή, καθήκον ή τιμωρία.

Τεχνικές εντοπισμού αυτόματων σκέψεων (μικρών παιδιών)

Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε ποιά σκέψη υπήρχε/ πέραγε από το μυαλό του παιδιού λίγο πριν την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που εμφανίστηκε ως εξωτερίκευση του θυμού του, μπορεί να μας βοηθήσει ο «ντετέκτιβ της σκέψης». Αφού αναφερθούμε στους διάφορους ντετέκτιβ που τα ίδια τα παιδιά γνωρίζουν αλλά και στα εργαλεία που εκείνοι χρησιμοποιούν καθώς επίσης και στο στόχο τους, τα καλούμε να υποδυθούν εκείνα τους μεγάλους και διάσημους ερευνητές, πχ. *πως θα σου φαινόταν αν εκτός από τον αστυνόμο Σαΐνη, είχαμε και τον ντετέκτιβ Γιάννη;* Στη συνέχεια εξηγούμε πως όμοια με εκείνους, έτσι και εμείς θα ψάξουμε με το μεγεθυντικό μας φακό να βρούμε σκέψεις-στοιχεία που βρίσκονται στον τόπο του «εγκλήματος». Στο σημείο αυτό χρησιμοποιείται η φαντασία του παιδιού, ώστε η αφηρημένη έννοια της σκέψης και του μυαλού, να οπτικοποιηθεί, λαμβάνοντας τη μορφή ενός δρόμου ή ενός δωματίου, εντός του οποίου θα αναζητήσουμε τα πολύτιμα για μας στοιχεία. Το παιδί παροτρύνεται να κοιτάξει νοερά μέσα από το μεγεθυντικό φακό, τον οποίο μπορούμε να έχουμε εκ των προτέρων



κατασκευάσει, ώστε το παιχνίδι να γίνει πιο ρεαλιστικό και επομένως πιο θελκτικό, και να εντοπίσει τις σκέψεις-στοιχεία. Στη συνέχεια είτε «σαρώνουμε» το χώρο για επιπλέον σκέψεις, είτε προσπαθούμε εμβαθύνοντας να κατανοήσουμε το νόημα και τη σημασία που αποδίδει το άτομο στο εκλυτικό ερέθισμα. Για παράδειγμα, έχοντας εντοπίσει μία αυτόματη σκέψη του τύπου *με διάλεξαν τελευταίο για την ομάδα μου στο παιχνίδι*, μπορούμε να διερευνήσουμε ποιά σκέψη υπάρχει λίγο πιο δίπλα στο δρόμο ή στο δωμάτιο, δηλαδή τί σημαίνει κάτι τέτοιο για το ίδιο το παιδί. Η επόμενη σκέψη που θα εμφανιστεί κάτω από το φακό μας, ενδεχομένως να είναι ότι *οι άλλοι δεν το θεωρούν αρκετά καλό στο παιχνίδι και γι' αυτό δεν το προτιμούν για την ομάδα τους*. Κάτι τέτοιο προκαλεί στο παιδί συναισθήματα λύπης αλλά και θυμού, με το δεύτερο (συναίσθημα) να εξωτερικεύεται με τη μορφή έντασης, τσακωμού ή

αρνητισμού, που στο παράδειγμα αυτό απετέλεσε και το λόγο χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής. Βοηθητικό στοιχείο θα ήταν να δημιουργήσουμε σε συνεργασία με τα παιδιά τα εργαλεία του ντετέκτιβ, δηλαδή μεγεθυντικό φακό και σημειωματάριο καταγραφής ευρημάτων.

Μία παραπλήσια τεχνική αποτελεί το **συννεφάκι της σκέψης**. Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν πως όμοια με τα γνωστά τους κόμικς, παρουσιάζεται πάνω από το κεφάλι τους ένα σύννεφο και ζητείται από εκείνα να πουν *τί θα έγραφε αυτό μέσα*, είτε το βλέπαμε μπροστά μας σε πραγματικό χρόνο, είτε το διαβάζαμε σε κάποιο εικονογραφημένο περιοδικό, που θα είχε ως βασικούς ήρωες τα ίδια. Στην περίπτωση αυτή επίσης, αφού αποσπαστεί η πρώτη/ αυτόματη σκέψη, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί η νοηματοδότηση που δίνει το παιδί στο κάθε γεγονός αντί να καταφύγει ο παρατηρητής σε αυθαίρετες υποθέσεις και επισφαλή συμπεράσματα.



Τεχνικές αυτοελέγχου

Αφού εντοπιστούν, μέσω παρόμοιων τεχνικών με τις προαναφερθείσες, τα ερεθίσματα εκείνα, τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά που δημιουργούν αισθήματα θυμού και παράγουν έντονη φόρτιση, το παιδί καλείται να βρίσκεται σε μεγαλύτερη εγρήγορση προκειμένου είτε να τα αποφεύγει στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο είναι εφικτό, είτε να τα διαχειρίζεται με έναν διαφορετικό τρόπο. Έναν τρόπο περισσότερο ευθύ και διεκδικητικό, καταφεύγοντας δηλαδή στη χρήση των δεξιοτήτων που παράλληλα διδάσκεται και σταδιακά αναπτύσσει. Για παράδειγμα, εάν το παιδί έχει παρατηρήσει ότι θυμώνει σε περιπτώσεις που κάποιος το ενοχλεί μιλώντας δυνατά όταν το ίδιο ασχολείται με μία δραστηριότητα που απαιτεί συγκέντρωση, τότε μπορεί να αποτρέψει πιθανή κλιμάκωση του θυμού, με το να ζητήσει από την άλλη πλευρά εγκαίρως, με ευγενικό τρόπο να κάνει περισσότερη ησυχία, εξηγώντας το λόγο, αντί να συσσωρεύει ένταση με το να μη μιλάει και να ανέχεται κάτι δυσάρεστο για το ίδιο έως ότου αντιδράσει με υπερβολικό και άκομψο τρόπο.

Εκτός από την εφαρμογή της διεκδικητικής συμπεριφοράς, αποτελεσματική τεχνική αποτελεί η **απόσπαση προσοχής**. Όταν δηλαδή αρχίζει η ένταση να ανεβαίνει σε σημαντικά επίπεδα, το άτομο προσπαθεί να στρέψει και να επικεντρώσει την προσοχή του μακριά από το εκλυτικό ερέθισμα και να ασχοληθεί με κάποιο άλλο αντικείμενο είτε νοερά είτε στην πράξη. Όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν, η απόσπαση προσοχής μπορεί να επιτευχθεί με τη φυσική απομάκρυνση από το ερέθισμα, αλλάζοντας εν προκειμένω χώρο ή δωμάτιο. Το γεγονός ότι το άτομο καταφεύγει στην τεχνική αυτή, δε σημαίνει ότι υποχωρεί αποφεύγοντας την αρνητική συνθήκη, ή ότι δραπετεύει από εκείνη, απορροφώντας όλη την ένταση μέσα του. Στόχος είναι η αποφυγή της κλιμάκωσης του θυμού, της έντασης και πιθανής σύγκρουσης, καθώς σε καμία

περίπτωση δεν είναι καλή επιλογή να προσπαθεί κάποιος να επιλύσει μία διαφωνία όταν είναι θυμωμένος, δεδομένου ότι τότε είναι ιδιαιτέρως εύκολο να παρασυρθεί τόσο ο ίδιος όσο και ο συνομιλητής, με αποτέλεσμα αντί να διευθετηθεί το ζήτημα, τα πράγματα να χειροτερέψουν. Αφού λοιπόν, θα έχει λειτουργήσει το άτομο με τρόπο που θα μειώνει το θυμό και την έντασή του, τότε θα είναι σε θέση να επιστρέψει στη συζήτηση και να παρουσιάσει με διεκδικητικό τρόπο, τα στοιχεία εκείνα ή τις πράξεις που το ενόχλησαν, το θύμωσαν και του προκάλεσαν την ένταση αυτή. Με μία τέτοια διαχείριση διασφαλίζεται και η εκφόρτιση των έντονων και δυσφορικών συναισθημάτων και η δυνατότητα εξεύρεσης μίας λειτουργικής λύσης, μέσω συζήτησης ή/ και συμβιβασμού, στο αρχικό πρόβλημα.

Όπως με τη διαδικασία εντοπισμού των αυτόματων σκέψεων έτσι και όσον αφορά τη συνειδητοποίηση εμφάνισης και αύξησης του θυμού παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ενηλίκων, εφήβων και παιδιών μικρότερης ηλικίας. Ενώ οι πρώτοι (ενήλικες και έφηβοι) έχουν συνήθως τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν πότε, σε ποιο βαθμό και γιατί είναι θυμωμένοι, κυρίως με βάση την παρατήρηση των σκέψεων που κάνουν, τα δεύτερα (παιδιά) αδυνατούν σε μεγάλο βαθμό να κατορθώσουν κάτι τέτοιο. Αυτό που μπορούν όμως να κάνουν τα παιδιά, ώστε σταδιακά να αποκτήσουν επίγνωση και έλεγχο του συναισθήματος και της συνακόλουθης αντίδρασής τους, είναι να μάθουν να «διαβάζουν» το σώμα τους. Ο θυμός και η έντασή του αποτελούν περισσότερο ένα συνεχές με επιμέρους διαβαθμίσεις, παρά ένα δίπολο (είμαι ή δεν είμαι θυμωμένος). Στην κάθε βαθμίδα της κλίμακας αυτής παρατηρούνται διαφορετικές ως προς την ένταση και την ποιότητα νευροφυσιολογικές αντιδράσεις και διαφοροποιήσεις του οργανισμού. Για παράδειγμα, ενώ σε κατάσταση ηρεμίας ο καρδιακός ρυθμός είναι ομαλός, όταν το άτομο θυμώνει, εκείνος αυξάνεται σταδιακά. Η ανάσα γίνεται όλο και πιο γρήγορη και κοφτή, υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στα άκρα και αίσθημα ζέστης που συνήθως συνοδεύεται με κοκκίνισμα του προσώπου. Επιπρόσθετα, σε πολλούς ανθρώπους παρουσιάζεται ένα σφίξιμο στο στομάχι, αίσθημα ζάλης κ.ά. Σε κάθε άνθρωπο οι αντιδράσεις και οι διακυμάνσεις αυτές είναι διαφορετικές και εξαρτώνται από τον εκάστοτε οργανισμό και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, γι' αυτό και τα κριτήρια στις ακόλουθες τεχνικές καθορίζονται αποκλειστικά με βάση το κάθε υποκείμενο εξατομικευμένα.

Η πρώτη ενδεικτική προσέγγιση είναι εκείνη της κατασκευής και χρήσης του **θερμόμετρου του θυμού**. Όπως με το κανονικό θερμόμετρο μετράμε τη θερμοκρασία του σώματός μας που ανεβαίνει και προσπαθούμε, μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων να την επαναφέρουμε σε φυσιολογικά επίπεδα, αντίστοιχα, με το θερμόμετρο του θυμού, «διαβάζοντας» το σώμα μας και τις ενδείξεις που εκείνο μας παρέχει, αξιολογούμε την ένταση/ το θυμό που βιώνουμε. Εάν κρίνεται απαραίτητο, παρεμβαίνουμε εγκαίρως, προκειμένου να αποτρέψουμε περαιτέρω αύξηση. Για την καλύτερη κατανόηση αλλά και για να καταστεί η διαδικασία φιλικότερη στα παιδιά, είναι χρήσιμο να συνδιαμορφώσουμε και να κατασκευάσουμε από κοινού το εν λόγω θερμόμετρο. Μέσω της κατασκευής αυτής

εξασφαλίζεται η απαιτούμενη οπτικοποίηση αλλά και η συμμετοχή των παιδιών που ενδέχεται να ενισχύσει τη δέσμευση από μέρους τους προς τη δραστηριότητα. Δημιουργείται εν συνεχεία, μία κλίμακα από το 0 έως το 10, όπου το 0 αναπαριστά την απόλυτη ηρεμία και το 10 την πλήρη ένταση, αυτό που χαρακτηρίζεται ως εκτός εαυτού και συνήθως συνοδεύεται με την εκδήλωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών (π.χ. φωνές, ουρλιαχτά, έκρηξη, χτυπήματα, κ.ά.). Στις τελευταίες δύο βαθμίδες (9-10) η δυνατότητα παρέμβασης είναι μηδαμινή έως ανέφικτη, καθώς το άτομο έχει ξεπεράσει το όριο ανοχής του και εκφορτίζει την έντασή του σχεδόν αντανakλαστικά. Στις δύο επόμενες βαθμίδες (8-7), η δυνατότητα παρέμβασης αν και ακόμα εφικτή, αποτελεί ένα αρκετά δύσκολο έργο, καθώς ο θυμός/ ένταση έχει ήδη λάβει σημαντικές διαστάσεις και χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια και λεπτούς χειρισμούς. Εάν το άτομο επιθυμεί να παρέμβει αποτελεσματικά στην όλη διεργασία οφείλει να είναι σε εγρήγορση, ώστε να προβεί στην απαραίτητη διαχείριση (απόσπαση προσοχής, διεκδικητική συμπεριφορά) όσο ακόμα **η ένταση του θυμού του βρίσκεται στις βαθμίδες 5 έως 6**. Αφού αρχικά καταφέρει το άτομο να εμποδίσει την κλιμάκωση του θυμού και δευτερευόντως επιτύχει τη μείωση αυτού, αφού εν προκειμένω ο δείκτης θερμοκρασίας υποχωρήσει, τότε καλείται (το άτομο) να εκφράσει τους λόγους ενόχλησής του και να διαπραγματευτεί, με στόχο αυτοί να εκλείψουν ή έστω να περιοριστούν.



Μία εναλλακτική τεχνική, παρόμοιας προσέγγισης, είναι ο παραλληλισμός του θυμού με **ηφαίστειο** και η δημιουργία της αντίστοιχης οπτικοποίησης. Όπως στο ηφαίστειο η στάθμη της λάβας ανεβαίνει έως ότου εκείνο εκραγεί, έχοντας ως αποτέλεσμα μία σειρά καταστροφών και προβλημάτων, έτσι και στο θυμό. Συσσωρεύεται δηλαδή, η ένταση και σταδιακά αυξάνεται μέχρι το άτομο να εκδηλώσει την έκρηξή του, δηλαδή τη διαταρακτική/δυσλειτουργική συμπεριφορά που ενδεχομένως να προκαλέσει «ζημιές» και πρόβλημα τόσο στο περιβάλλον του όσο και στον ίδιο του τον εαυτό. Όμοια με το *θερμόμετρο του θυμού*,



χρησιμοποιείται και στην περίπτωση αυτή, η ίδια κλίμακα που αντιστοιχεί στην παρουσία και ένταση των σωματικών αντιδράσεων. Αντιδράσεις τις οποίες το παιδί καλείται να παρατηρεί και να εντοπίζει, ώστε σταδιακά να μπορεί από μόνο του να τις θέτει υπό έλεγχο, επιλέγοντας τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής τους.

Δεδομένης της αναφοράς στην απόσπαση προσοχής και στην προσπάθεια αυτοελέγχου που τίθενται αφενός ως εργαλεία/ δεξιότητες και αφετέρου ως επιμέρους στόχοι που θα συμβάλλουν στη λειτουργικότερη διαχείριση του θυμού, αξίζει να παρουσιαστεί ένα παραμύθι ανάλογου περιεχομένου, κάτι προσφιλές για τα παιδιά και επομένως ένας διάυλος ανοιχτός για να προσεγγιστούν και να επικοινωνηθούν τα θέματα αυτά με έναν αλληγορικό τρόπο.

«Το χελωνάκι αντιμετωπίζει το θυμό του»

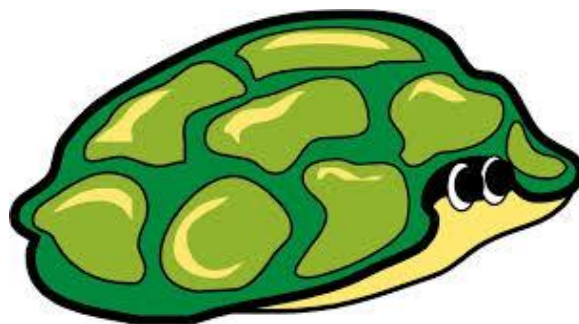


Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα μακρινό δάσος ζούσε ένα χελωνάκι. Ήταν πράσινο, του άρεσαν τα παιχνίδια αλλά και το να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί εκεί μάθαινε πολλά καινούρια πράγματα και είχε επίσης την ευκαιρία να συναντά τους φίλους του και να παίζουνε όλοι μαζί.

Πολλές φορές όμως, πάνω στο παιχνίδι προέκυπταν διαφορές με τα άλλα ζωάκια. Κάποιο θα έκανε μια ζαβολιά, άλλο θα του

έκανε πλάκα ή θα το κορόιδευε ότι είναι αργό και γενικά δεν ήταν λίγες οι φορές που το χελωνάκι θυμωνε και ο καθγός δεν αργούσε να ξεκινήσει. Συνήθως, όλα αυτά τελείωναν, όταν η κυρία Κουκουβάγια, συνήθως γελαστή, εμφανιζόταν μπροστά τους αυστηρή και επιβλητική, τότε παίρνοντας το παιχνίδι για το οποίο μάλωναν (αρνητική ποινή) και άλλοτε ζητώντας με επιτακτικό τόνο να σταματήσουν αμέσως. Και στις δύο περιπτώσεις, το χελωνάκι στεναχωριόταν και έφευγε απογοητευμένο.

Ένα απόγευμα καθόταν και σκεφτόταν όσα συνέβαιναν στο σχολείο, τα πειράγματα, την αντίδρασή του, τους τσακωμούς, το παιχνίδι που τελικά δεν πρόλαβε να χαρεί, την παρατήρηση της δασκάλας του. Αποφάσισε λοιπόν, ότι κάτι έπρεπε να αλλάξει σε αυτόν τον κύκλο, αφού δεν του άρεσαν και δεν τα ήθελε όλα αυτά, αλλά προτιμούσε να περνάει όμορφα με τους φίλους του και να απολαμβάνει τις στιγμές μαζί τους. Έτσι κι έγινε! Την επόμενη μέρα, όταν παρατήρησε ότι είχε αρχίσει να θυμώνει, καθώς έχανε σε κάποιο παιχνίδι και τα άλλα ζωάκια το πείραζαν, αμέσως ήρθαν στο νου του όλες εκείνες οι σκέψεις της προηγούμενης μέρας και το συμπέρασμά του ότι έπρεπε να κάνει κάτι για να αποφύγει τα ίδια αποτελέσματα. Μπήκε λοιπόν στο καβούκι του (απόσπαση προσοχής, εναλλακτική αντίδραση), έμεινε εκεί για μισό περίπου λεπτό, όσο του



χρειάστηκε δηλαδή για να ηρεμήσει και να φύγουν από το μυαλό του η ένταση και τα πειράγματα. Αφού αυτά εξαφανίστηκαν, ξαναβγήκε από το καβούκι του, με νέα διάθεση για παιχνίδι, κουβέντες και χαμόγελα. Η διάθεση αυτή έγινε ακόμα καλύτερη, όταν η κυρία Κουκουβάγια που «έτυχε» να περνάει εκείνη τη στιγμή από την ομαδούλα τους, τούς είπε «ΜΠΡΑΒΟ!» (θετική, κοινωνική ενίσχυση) για τον τρόπο που παίζανε όλοι μαζί και τους χαμογέλασε πλατιά (θετική, κοινωνική ενίσχυση).

Εμείς μπορεί να μην έχουμε καβούκι για να το χρησιμοποιήσουμε, έχουμε όμως τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούμε το θρανίο/ τραπεζάκι που έχουμε μπροστά μας και σε συνδυασμό με τα χέρια μας να δημιουργήσουμε ένα ανάλογο, νοερό καβούκι που θα παρέχει τον απαραίτητο χώρο, χρόνο, ηρεμία αλλά και ασφάλεια μέχρις ότου υποχωρήσει η ένταση του θυμού. Προοδευτικά και όσο το παιδί εφαρμόζει και μαθαίνει τη διαδικασία, θα είναι σε θέση να πετυχαίνει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα χωρίς να χρειάζεται να προβεί στην αντίστοιχη δραματοποίηση εάν δεν το επιθυμεί. Υπογραμμίζεται ότι με μία ανάλογη προσέγγιση, το παιδί αρχίζει να εξασκείται και να αυξάνει τον αυτοέλεγχό του και δεν περιμένει μία έξωθεν και εκ των υστέρων παρέμβαση σε μία ανεπιθύμητη αντίδρασή του. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι προβαίνει οικειοθελώς σε αυτή τη συμπεριφορά-δράση, το βοηθά να αποφύγει πιθανό στιγματισμό και σχόλια που θα δεχθεί από συμμαθητές του, τα οποία θα προέρχονταν από την κριτική ή την παρέμβαση εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Αγγελή Κ. (2013). Μέθοδοι και τεχνικές της γνωσιακής -συμπεριφοριστικής ψυχοθεραπείας για παιδιά και εφήβους. Στον (Επιμ.) Α. Καλαντζή-Αζίζι: *Φάκελος άρθρων σημειώσεις για τη Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΓΝΩΣΙΑΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- Αποστολοπούλου, Ι., Σοφianoπούλου, Α., Μαυροειδή, Α. (2012). *Εκπαίδευση στη Διεκδικητική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σημειώσεις Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Friedberg, R.D., McClure, J.M., & Hillwig Garcia, J.H. (2009). *Cognitive therapy techniques for children and adolescents: Tools for enhancing practice*. The Guilford Press.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α': Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, D.P., & Jenson, W.R. (1988). *Teaching Behaviorally Disordered Students: Preferred Practices*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Διερεύνηση, σχεδιασμός και εφαρμογή ολοκληρωμένων δράσεων στο Νηπιαγωγείο⁵

Μαρία Βουλτσίδου, νηπιαγωγός 29^{ου} Νηπιαγωγείου Αχαρνών. voultsid@sch.gr

Ευθυμία Γιαννακοπούλου, νηπιαγωγός 11^{ου} Νηπιαγωγείου Αχαρνών. e.giannako@yahoo.gr

Βασιλική-Θηρεσία Φιορέντζη, νηπιαγωγός 29^{ου} Νηπιαγωγείου Αχαρνών. vasia.k.p@hotmail.com

Μαριάννα Φράγκου, νηπιαγωγός 11^{ου} Νηπιαγωγείου Αχαρνών. marfrou@gmail.com

Εισαγωγή

Συχνά στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου καλούμαστε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, είτε στα πλαίσια της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος, ή προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, είτε απλά όποτε προκύψει ένα σχέδιο εργασίας από το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο όρος «ολοκληρωμένες δράσεις» στο Νηπιαγωγείο αφορά οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες συλλογικής συνήθως μορφής που αναπτύσσονται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής και αποβλέπουν στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων και δράσεων οι οποίες ενδιαφέρουν τους/τις εμπλεκόμενους/νες μαθητές/τριες.

Βασικοί στόχοι που προωθούνται

- Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης για την επίτευξη των σκοπών μάθησης και ολόπλευρης ανάπτυξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Ενίσχυση γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών στάσεων και ικανοτήτων μάθησης και ανάπτυξης, για να διασφαλιστούν η σχολική επιτυχία και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές.
- Διευκόλυνση μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.
- Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας.
- Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων της τοπικής κοινότητας.

Βασικά χαρακτηριστικά

1. Η από κοινού διαμόρφωση του θέματος και η από κοινού διεξαγωγή του.
2. Η άμεση και κύρια εμπλοκή των παιδιών στο σχέδιο που θα μελετηθεί.
3. Τα όρια δεν είναι αυστηρά καθορισμένα ,υπάρχει ευελιξία για πιθανές αλλαγές στην πορεία της έρευνας.
4. Βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και βασική προϋπόθεση είναι η ενεργός συμμετοχή των νηπίων και η αξιοποίηση των βιωματικών καταστάσεων.

⁵ Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της προσχολικής εκπαίδευσης» την 1/12/2015

5. Η διάρκεια εξαρτάται από το ίδιο το θέμα και από το ενδιαφέρον των παιδιών, μπορεί να διαρκέσει από λίγες ημέρες ως και μήνες.
6. Τα σχέδια δράσης δεν έχουν προεπιλεγμένους στόχους από τη νηπιαγωγό αλλά οι στόχοι προκύπτουν από τις ιδέες και τα ερωτήματα των παιδιών που μετατρέπονται σε δράσεις.
7. Η μάθηση δεν είναι μετάδοση γνώσεων αλλά αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.
8. Καλλιέργεια υπευθυνότητας.
9. Ενίσχυση ατομικής και ομαδικής αυτονομίας.
10. Έμφαση στο πώς αποκτιέται η γνώση και όχι στο τι μαθαίνουμε.

Παιδαγωγικά οφέλη από την εφαρμογή

- Ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων.
- Καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να προσεγγίζουν αυτόνομα τη γνώση.
- Καλλιέργεια πνεύματος συνεργατικότητας μέσα από ομαδοκεντρικές δραστηριότητες.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εκτίμησης των μελών της ομάδας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε νηπίου.
- Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης σε μια προσπάθεια σφαιρικής εξέτασης των αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων.
- Σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνική και ενεργός ρόλος των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Παιδαγωγικές αρχές

- ✓ **Αρχή της παιδοκεντρικότητας:** «Μαθητής» και «παιδί» είναι σύμφωνα με την αρχή της παιδοκεντρικότητας δύο έννοιες που δεν ταυτίζονται. Από τη μια πλευρά βρίσκονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του μαθητή και από την άλλη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός επιλύει το δίλημμα «υπέρ του παιδιού» χωρίς να παραμερίζει τον παράγοντα μαθητή. Συνδέει τη σχολική εργασία με τη φύση και τις εμπειρίες του παιδιού.

Αυτό το επιτυγχάνει με:

- την παροχή δυνατοτήτων επιλογής,
 - την εμπλοκή των μαθητών/τριών στον προγραμματισμό,
 - την καθιέρωση της αυτοαξιολόγησης.
- ✓ **Αρχή της αυτενεργού μάθησης:** Είναι μια βασική αρχή του σχολείου εργασίας (Dewey), άμεσα συνδεδεμένη με τις αρχές της παιδοκεντρικότητας αλλά και με την αρχή της

συνδιερεύνησης. Βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον προγραμματισμό και στην αναζήτηση πηγών. Οι μαθητές επιλέγουν, επεξεργάζονται και συμπεραίνουν.

✓ **Αρχή συνδιερεύνησης:**

α) *Αρχή διερεύνησης:* Σύμφωνα με την ψυχολογία των κινήτρων οι διερευνητικές προσεγγίσεις ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση.

β) *Αρχή συλλογικής δράσης:* Αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και τις σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές (αποδοχή του άλλου, ανταλλαγή ιδεών).

✓ **Αρχή της ολιστικής προσέγγισης:** Για να υπάρχουν δυνατότητες παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει καθετί να το προσεγγίζει ολιστικά και όχι τμηματικά:

α) το παιδί πρέπει να εμπλακεί γνωστικά, συναισθηματικά, και κινητικά

β) η μάθηση των νέων στοιχείων πρέπει να γίνεται με συνεχή αναφορά και συσχέτιση με τις ολότητες και τα σύνολα στα οποία ανήκουν.

✓ **Αρχή της αποδοχής και στήριξης** ούτως ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια, αποδοχή και αναγνώριση στο σχολικό περιβάλλον.

✓ **Αρχή της διαφοροποίησης**, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία προσαρμογής του περιεχομένου, των στόχων και του ρυθμού στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

✓ **Αρχή της διαθεματικής προσέγγισης**, η οποία συνεπάγεται διαδικασίες γενίκευσης, αφαίρεσης και σύνθεσης που αναβαθμίζουν ποιοτικά τη μάθηση και οδηγούν σε ανώτερου επιπέδου γνώση.

Μορφές καταγραφής

Οι καταγραφές αποτελούν σημαντικό εργαλείο των ολοκληρωμένων δράσεων καθώς παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τη γνώση, για την αυτοεικόνα του κάθε παιδιού, για την ανίχνευση των ενδιαφερόντων τους και τις δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει.

Οι μορφές καταγραφής είναι οι ακόλουθες:

1. *Ατομικοί φάκελοι παιδιών.* Πρόκειται για συγκέντρωση στοιχείων από συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, όπως για παράδειγμα, δείγματα γραφής, καταγραφή της επίλυσης προβλημάτων με τη χρήση των αριθμών, τα οποία αποτελούν μοναδικά στοιχεία που φανερώνουν τον τρόπο μάθησης και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού.

2. *Ατομικά και ομαδικά έργα.* Πρόκειται για έργα των παιδιών όπως:

❖ Προφορικός λόγος από σημειώσεις, μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση.

❖ Γραπτός λόγος όπως καταγράφεται σε ταμπέλες, λεζάντες, φωτογραφίες, ζωγραφιές, βιβλία φτιαγμένα από τα παιδιά.

❖ Κατασκευές σε χώρους με το οικοδομικό υλικό.

❖ Ζωγραφιές.

- ❖ Αρχεία με τη συγκέντρωση στοιχείων.
- ❖ Έκφραση των παιδιών με τη μουσική όπως αυτοσχέδια τραγούδια ή χοροί.

3. Παρατηρήσεις. Αυτές τις κάνει ο/η εκπαιδευτικός και τις καταγράφει ως:

- Συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες σύμφωνα με έναν κατάλογο αξιολόγησης της ανάπτυξης του παιδιού ή σύμφωνα με κατευθυντήριες γραμμές ενός προγράμματος.
- Σημειώσεις για κάποια περιστατικά, τα οποία δείχνουν τις κλίσεις, τις γνώσεις, τις δεξιότητες.
- Δείκτες των κλίσεων με βάση τη συμπεριφορά.

4. Σκέψεις του παιδιού για τον εαυτό του. Πρόκειται για δηλώσεις του ίδιου του παιδιού για το πώς αντιλαμβάνεται την προτίμησή του για κάποιες δραστηριότητες, το ενδιαφέρον του για κάποιες γνωστικές περιοχές, τον τρόπο που καμαρώνει για τα κατορθώματά του.

5. Αφήγηση των μαθησιακών εμπειριών του κάθε παιδιού, μικρών ομάδων ή ολόκληρης της τάξης σε ημερολόγια, βιβλία ή ιστορίες για τα παιδιά.

Ενδεικτικά παραθέτουμε έντυπα καταγραφής που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο των νηπίων καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών (Σφυρόερα, 2012):

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	Παρατηρήσεις
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ				
Συμμετέχει στις συζητήσεις.				
Παίρνει το λόγο αυθόρμητα με δική του πρωτοβουλία ή μόνο όταν του απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός.				
Προσαρμόζει το λόγο του στην επικοινωνιακή συνθήκη.				
Εκφράζεται με ευκολία/δυσκολία στην ελληνική γλώσσα.				
Χρησιμοποιεί στο λόγο του εκφράσεις/λέξεις από τη μητρική του γλώσσα, αν αυτή διαφοροποιείται από την ελληνική, με αποτέλεσμα να παράγει ρέοντα λόγο, κάτι που δείχνει επιθυμία για επικοινωνία.				
Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις.				
Ο λόγος του γίνεται κατανοητός από τους άλλους.				
Σέβεται τις συμβάσεις μιας συζήτησης.				
Είναι σε θέση να αφηγηθεί μια ιστορία, να εξηγήσει τους κανόνες ενός παιχνιδιού, να περιγράψει.				
Χρησιμοποιεί το λόγο για να διεκδικήσει/επιχειρηματολογήσει.				
Στο διάλειμμα ή στο παιχνίδι στις γωνιές ο λόγος του είναι...				

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	Παρατηρήσεις
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ				
Έχει συνειδητοποιήσει κάποιες από τις λειτουργίες του γραπτού λόγου.				
Ενδιαφέρεται για το γραπτό λόγο και γράφει αυθόρμητα.				
Γράφει μόνο όταν του το ζητάμε.				
Όταν επιδιώκει να γράφει <ul style="list-style-type: none"> ο Κυρίως αντιγράφει ο Οικοδομεί με ενεργό τρόπο το σύστημα γραφής και βρίσκεται στο στάδιο... 				
Όταν γράφει χρησιμοποιεί στοιχεία και από τη μητρική του γλώσσα(αν δεν είναι η ελληνική)				
Αναγνωρίζει γράμματα.				
Αναγνωρίζει λέξεις.				
Αναγνωρίζει το όνομά του και ονόματα των συμμαθητών του.				
Κάνει υποθέσεις για το νόημα των λέξεων και για το περιεχόμενο γραπτών του περιβάλλοντος.				
Έχει κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τη συμβατική ανάγνωση.				
Έχει συνειδητοποιήσει κάποιες συμβάσεις του γραπτού λόγου				
Διστάζει/τολμάει να γράφει κείμενα.				
Ενδιαφέρεται για τα βιβλία και παίρνει από μόνος του να τα ξεφυλλίσει ή να μιμηθεί πώς τα διαβάζει.				

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΗΝΑΣ	Παρατηρήσεις
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ				
Δείχνει δείγματα δυσφορίας, φωνάζει, δείχνει λυπημένος, φοβισμένος, θυμωμένος.				
Αποφεύγει την επαφή με άλλους, δεν ανταποκρίνεται σε αυτά που συμβαίνουν γύρω του.				
Δείχνει σαφή σημάδια ικανοποίησης τα οποία δεν είναι όμως ούτε συνεχή ούτε έντονα.				

Το παιδί δείχνει ευτυχισμένο, γελάει, φωνάζει από χαρά, δείχνει ιδιαιτέρως ενεργό.				
Εκφράζει αυτοπεποίθηση και ασφάλεια. Μοιάζει να νιώθει χαλαρό και άνετο στο χώρο του νηπιαγωγείου				
Η δραστηριότητά του είναι απλή, επαναλαμβανόμενη και παθητική. Μοιάζει απών και ενδεχομένως περιφέρεται μέσα στην τάξη.				
Αναπτύσσει μια δραστηριότητα η οποία συχνά διακόπτεται, καθότι δεν παραμένει συγκεντρωμένο σε αυτή.				
Το παιδί συμμετέχει σε μια δραστηριότητα, υπάρχουν έντονες στιγμές.				
Το παιδί δείχνει συνεχόμενη και έντονη δραστηριότητα και είναι συγκεντρωμένο, ενεργητικό και δημιουργικό.				
Συνεργάζεται με τους άλλους.				
Ζητά αυθόρμητα βοήθεια από συνομηλίκους του.				
Ακούει αυτά που λέγονται από άλλους.				
Παίρνει πρωτοβουλίες για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας				

Κριτήρια επιλογής του θέματος

- i. Καλή γνώση του θέματος από τον/την εκπαιδευτικό.
- ii. Δυνατότητα συμμετοχής από τους γονείς.
- iii. Ευαισθησία για την τοπική κουλτούρα. Επιλογή θεμάτων σχετικών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους.
- iv. Δυνατότητα αναπαράστασης με ποικιλία μέσων (κατασκευές, παιχνίδια ρόλων).

Επιλέγουμε θέματα απτά, χειροπιαστά που να συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διεξαγάγουν έρευνα με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια από τους ενήλικους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ–ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΙ-ΣΥΝΤΟΝΙΖΕΙ

- ❖ Συνεργάζεται με τα παιδιά για την επιλογή και το σχεδιασμό του θέματος.
- ❖ Ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.
- ❖ Συντονίζει τις ομάδες.
- ❖ Παρατηρεί και καταγράφει.
- ❖ Αξιολογεί την πορεία και τα αποτελέσματα.
- ❖ Συνεργάζεται με την οικογένεια.

- ❖ Κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών δημιουργώντας καταστάσεις που συμβάλλουν σε αυτό.
- ❖ Διαμορφώνει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον.
- ❖ Σχεδιάζει ελκυστικές δραστηριότητες.
- ❖ Προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά.

Πορεία δράσης

- 1) *Αναζήτηση της θεματικής ενότητας.* Γίνεται από τη/το νηπιαγωγό και τα παιδιά. Η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ή το θεατρικό παιχνίδι προσφέρουν πολλές πληροφορίες για το τι ενδιαφέρει τα παιδιά. Με κατάλληλες ερωτήσεις η/ο νηπιαγωγός θα μπορέσει να οδηγήσει την ομάδα σε μια κοινή απόφαση. Τα μέλη συναποφασίζουν. Αμέσως μετά η/ο νηπιαγωγός πρέπει να εντοπίσει το επίπεδο γνώσεων των παιδιών για το θέμα.
- 2) *Σχεδιασμός της δράσης.*
- 3) *Υλοποίηση του σχεδιασμού.*
- 4) *Αξιολόγηση.*
- 5) *Διάχυση.*

1^η Φάση— διερεύνηση

Η/ο νηπιαγωγός συμβάλλει ενεργά παρέχοντας πηγές από όπου τα παιδιά μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες. Είτε είναι πρωτογενείς (επισκέψεις), είτε δευτερογενείς όπως έντυπο υλικό, υλικό από το διαδίκτυο. Επίσης τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τις προτάσεις τους και η/ο νηπιαγωγός να τις καταγράψει.

2^η Φάση -σχεδιασμός

Πως εισάγεται το θέμα:

- i. Με ένα γεγονός ή μια δραστηριότητα που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών.
- ii. Με εικόνες.
- iii. Με συζήτηση.
- iv. Με καταιγισμό ιδεών των παιδιών.
- v. Με εξακτίωση.

Στη φάση αυτή γίνεται ενημέρωση των γονέων για το σχέδιο δράσης (επισκέψεις που θα πραγματοποιηθούν, πιθανές συνεργασίες με φορείς ή πρόσωπα, πόροι και υλικά που θα χρειαστούν) και καλούνται να συμμετάσχουν.

3^η Φάση- υλοποίηση σχεδιασμού

Σύνδεση των προτάσεων των παιδιών με στόχους και των περιεχομένων με τις μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Γίνεται αναπαράσταση των εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά.

4^η Φάση- ολοκλήρωση, αξιολόγηση

Μετά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος ακολουθεί το βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, η αξιολόγηση, ώστε να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, να ανατροφοδοτείται η εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο. Στη φάση αυτή γίνεται ανασκόπηση για το τι μάθαμε, επιλέγεται το υλικό που θα παρουσιαστεί στους γονείς και την τοπική κοινωνία και αξιολογούνται τα αποτελέσματα.

5^η Φάση- διάχυση

Παρουσίαση της δράσης στην τοπική κοινωνία, δημιουργία αφίσας ή άλλου έντυπου υλικού προκειμένου να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα και να υπάρχει κάποια συνέχεια σε αυτά που αποκόμισαν τα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως αν και τα σχέδια δράσης δεν προσφέρουν τη σιγουριά άλλων μεθόδων, δημιουργούν ωστόσο καταστάσεις αναζήτησης και προκαλούν συγκινήσεις παραμερίζοντας εν τέλει τη ρουτίνα της σχολικής ζωής.

Παρακάτω παρατίθεται ως παράδειγμα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας –ΖΕΠ.

Σχέδιο Δράσης: «Φροντίζω την αυλή... αγαπώ τη Γη»

Τάξη: νήπια-προνήπια

Σύνολον μαθητών/τριών ομάδας: 42, αγόρια: 23, κορίτσια 19

Σχέδιο προγράμματος- παιδαγωγική διαδικασία

Συνοπτική περιγραφή:

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς αφιερώνοντας χρόνο για να παρατηρήσουμε τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητές τους διαπιστώσαμε το ενδιαφέρον τους για τη φύση. Η φύση κεντρίζει πάντοτε το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν, να την εξερευνήσουν, να προβληματιστούν και να αισθανθούν ελεύθερα, να παίξουν, να ανακαλύψουν τα μυστικά της.

Παρατηρώντας λοιπόν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ξεκίνησε το ταξίδι μας στο μαγικό κόσμο της φύσης, για να ικανοποιήσουμε την αμείωτη διάθεσή τους για αναζήτηση νέων εμπειριών και με στόχο να βαρύνουν οι «αποσκευές» μας με γνώσεις, εμπειρίες, εικόνες και συναισθήματα, αποφασίσαμε όλοι μαζί να ερευνήσουμε το θέμα περαιτέρω και έτσι προέκυψε το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΗΝ ΑΥΛΗ ...ΑΓΑΠΩ ΤΗ ΓΗ»

Επιλέξαμε την παρούσα δράση λαμβάνοντας επίσης υπόψη τη βαρύτητα που έχει το ενδιαφέρον των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αυλή του σχολείου είναι χώρος αγωγής (διδασκαλίας και μάθησης) και χώρος στον οποίο κινούνται τα παιδιά και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους. Η ενασχόληση με τον αύλειο χώρο ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν την έμφυτη περιέργειά τους και το κίνητρο για μάθηση, γεγονός που αποδεικνύεται ευεργετικό ακόμα και στα παιδιά που δραστηριοποιούνται λιγότερο στη σχολική τάξη. Η αυλή του και συγχρόνως να συμβάλλουν και στην αισθητική και φυσική βελτίωση του περιβάλλοντος του σχολείου και της πόλης.

Η αναβάθμιση της αισθητικής ποιότητας του περιβάλλοντος, ξεκινάει από την αναβάθμιση και σωστή αξιοποίηση του μικρού περιβάλλοντος της αυλής του σχολείου. Αύλειος χώρος φτιαγμένος με αισθητική προλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την εμφάνιση αρνητικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών και κάνει το σχολείο πιο ελκυστικό. Η όμορφη αυλή του σχολείου περιορίζει την ανία και την ένταση και ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση. Ο περιποιημένος κήπος επίσης ενδιαφέρει τους γονείς των μαθητών/τριών και τους τοπικούς φορείς, άρα προωθεί το άνοιγμα στην κοινωνία.

Έτσι λοιπόν το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου, επισκέψεις σε φυτώρια, λαχανόκηπους, ανθοπωλεία, άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, σενάρια διδασκαλίας που στοχεύουν στην ενεργή συμμετοχή των νηπίων ατομικά, σύμφωνα με τη διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση αλλά και στα πλαίσια ομάδων μικτών ικανοτήτων, λειτουργία εργαστηρίων, προετοιμασία- παρακολούθηση - ανατροφοδότηση θεατρικών έργων, αξιοποιώντας πόρους, τις ΤΠΕ αλλά και δημιουργία φακέλου αναφοράς για το θέμα και σχετικού εποπτικού και παιδαγωγικού υλικού.

Παιδαγωγικοί στόχοι Σχεδίου Δράσης και συσχέτιση αυτών με τους σκοπούς του πιλοτικού Προγράμματος ΖΕΠ

Γενικός σκοπός των ΖΕΠ είναι να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις «καλών πρακτικών», διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης, οι οποίες θα διασφαλίσουν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Για το λόγο αυτό το σχέδιο δράσης θα υλοποιηθεί μέσα από την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και θα ενταχθούν σ αυτό όλα τα γνωστικά αντικείμενα που προβλέπει το ΔΕ.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο (γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, δημιουργία και έκφραση, πληροφορική). Οι

δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν αποσκοπούν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής αυλής, ώστε να γίνουν πιο ευχάριστες, τόσο η διαδικασία της μάθησης όσο και η παραμονή τους στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, θα είναι βιωματικές και δε θα περιοριστούν στο σχολικό χώρο αλλά θα επεκταθούν και στο άνοιγμα στην κοινωνία.

Συγκεκριμένα, με το σχέδιο δράσης θα προσπαθήσουμε να παρέμβουμε με διαφοροποιημένο, κατά περίπτωση, τρόπο σε τομείς που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία δίνοντας έμφαση στους εξής στόχους:

1. Στη **γλωσσική ανάπτυξη** των νηπίων, μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή και την ανάπτυξη συζητήσεων γύρω από το σχέδιο δράσης με στόχο να είναι ικανά:
 - ✚ Να διηγούνται, αφηγούνται ιστορίες με το δικό τους τρόπο.
 - ✚ Να περιγράφουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και να παρατηρούν αλλαγές σε αυτόν.
 - ✚ Να ερμηνεύουν καταστάσεις και να δίνουν εξηγήσεις.
 - ✚ Να αντιγράφουν από τους πίνακες αναφοράς λέξεις που αφορούν το θέμα τους και να δημιουργούν τα ίδια πίνακες αναφοράς σχετικά με το θέμα.
 - ✚ Να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης κάνοντας τις επιλογές των βιβλίων που τους ενδιαφέρει ανάλογα με το θέμα που τους απασχολεί κάθε φορά. Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για το περιβάλλον.
 - ✚ Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους φυτικούς και ζωικούς οργανισμούς στο άμεσο φυσικό περιβάλλον τους.
 - ✚ Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους εκφράζοντας ιδέες, απορίες και δημιουργώντας ατομικά και ομαδικά ,σχετικά κείμενα.
 - ✚ Να κατανοήσουν τη σημασία της παρατήρησης και της περιγραφής γνωρίζοντας τα φυτά και τα έντομα της αυλής και του δάσους (δέντρα, λουλούδια, λαχανικά, μυρμηγκια, αράχνες), πώς ζουν, πώς αναπτύσσονται, πότε ανθίζουν, τι φροντίδες απαιτούν, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο το λεξιλόγιό τους και παράλληλα καλλιεργώντας το λειτουργικό εγγραμματισμό τους μέσα από δραστηριότητες όπως η δημιουργία ιστορίας ή ποιήματος με αφορμή την παρατήρηση της ανάπτυξης ενός φυτού ή εντόμου, η δημιουργία αφίσας, λεζάντες σε φυτά που έχουν φυτέψει.
2. Στη **γνωστική ανάπτυξη** των νηπίων, καθώς τα ίδια τα φυτά και τα ζώδια λειτουργούν σαν ερεθίσματα, παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα βίωσης εμπειριών, άσκησης της αντιληπτικής τους ικανότητας και εμπλουτισμού της φαντασίας τους. Μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης, περιγραφής, ανάλυσης και γνωριμίας με το φυσικό κόσμο καλλιεργείται η ενθάρρυνση της έρευνας, της ανακάλυψης, της σύγκρισης, της εφεύρεσης, της ολοκληρωμένης σκέψης. Μπορούν να κάνουν ταξινομήσεις φυτών (δέντρα, θάμνοι, πόες).
3. Στην **κοινωνική ανάπτυξη** των νηπίων, μέσα από το παίξιμο ρόλων και τη συνεργασία για την παραγωγή μιας ομαδικής εργασίας. Τα παιδιά παράλληλα αποκτούν θετικές στάσεις

απέναντι στο περιβάλλον που ζουν (ελκυστικό σχολείο) και κατ' επέκταση απέναντι στο ευρύτερο περιβάλλον, ώστε στο μέλλον να είναι ενεργοί πολίτες που θα συμμετέχουν στις διαδικασίες προστασίας και βελτίωσης του περιβάλλοντος και στις αποφάσεις για τον τρόπο ζωής.

4. Στη **συναισθηματική ανάπτυξη** των νηπίων μέσα από την κινητοποίηση συναισθημάτων και σκέψεων ώστε να εκφραστούν δημιουργικά παράγοντας δικά τους έργα, «υιοθετώντας» το δικό τους φυτό τονώνοντας έτσι το αυτοσυναίσθημά τους. Να αποκτήσουν συνεργατικές δεξιότητες καθώς και κατά το δυνατόν αίσθημα ευθύνης, να μάθουν να επικοινωνούν με διάφορους τρόπους με φορείς και πρόσωπα.
5. Στην **ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη**, αναπτύσσοντας δεξιότητες χρήσης ποικίλων υλικών μέσω των οποίων ενισχύονται οι μύες, κάτι που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κεντρίζοντας παράλληλα τις αισθήσεις με την ποικιλία υλικών και κατανοώντας την έννοια του χώρου.
6. Στην **ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο** αποβλέποντας στην καλλιέργεια συναισθημάτων κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Με δραστηριότητες όπως η πρόσκληση των μαθητών της Α' Δημοτικού Σχολείου στο χώρο του Νηπιαγωγείου για την από κοινού υλοποίηση αυτοσχέδιων θεατρικών δρώμενων και συμμετοχή των μαθητών/τριών στην καλλιέργεια φυτών στο πλαίσιο της σχολικής δράσης μας, την ανταλλαγή αφίσας με ζωγραφιές ή ακόμη και ανταλλαγή φυτών προκειμένου να στολίσουν και το δικό τους σχολείο.
7. Στην **πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας**.
8. Στην **ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των σχολείων της τοπικής κοινότητας**.
9. Στην **ανάπτυξη τεχνολογικών γνώσεων** ανακαλύπτοντας τις δυνατότητες του υπολογιστή, χρησιμοποιώντας τον στις καθημερινές δραστηριότητές τους και «παίζοντας» με τα φυτά της αυλής και του δάσους με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού.

Μεθοδολογία εφαρμογής σχεδίου δράσης

Οι μέθοδοι εφαρμογής του προγράμματος στηρίζονται σε συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού και είναι οι εξής:

Μέθοδος Project: Το σχέδιο δράσης θα προσπαθήσουμε να υλοποιηθεί με την ενεργή συμμετοχή των νηπίων αναπτύσσοντας δραστηριότητες που θα προκύπτουν από προτάσεις των ίδιων των παιδιών.

Βιωματική –Επικοινωνιακή προσέγγιση με άμεση εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος. Τα παιδιά προτείνουν, συζητούν, συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της αυλής. Επικοινωνούν με διάφορους τρόπους, όπως λαμβάνοντας συνέντευξη από ένα γεωπόνο για την αγορά υλικών και τη φροντίδα των φυτών, δημιουργούν αφίσα, γράφουν ταμπέλες με ονόματα φυτών, δημιουργούν ενημερωτικές πινακίδες κ.ά.

Ομαδοσυνεργατική – Μαθητοκεντρική: Τα παιδιά, με την παρότρυνση των νηπιαγωγών συνεργάζονται σε διάφορες δραστηριότητες με τους εξής τρόπους:

- συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας,
- συνεργασία μεταξύ των ομάδων (ομάδα υπεύθυνη για την καλλιέργεια του κήπου, την υιοθεσία των φυτών από ομάδες, τη δημιουργία πινακίδων για την προστασία των φυτών και της αυλής.)

Ατομικές εργασίες: φύλλα εργασίας, ζωγραφική, κολλάζ, φροτάζ κ.ά.

Επισκέψεις, παρακολούθηση θεαμάτων. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις με ανάλογο θέμα, να επισκεφτούν το πάρκο του Ολυμπιακού Χωριού (δηλαδή της περιοχής τους) για παρατήρηση φυτών κ.ά.

Εφαρμογή δραστηριοτήτων και δράσεων

☺ Η δράση ξεκινά μέσα στο χώρο του Νηπιαγωγείου

Ο χώρος του Νηπιαγωγείου απαιτείται να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για δημιουργικές γλωσσικές δραστηριότητες και ελεύθερη έκφραση. Να παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν, να εκφράζουν τις σκέψεις, τις προτιμήσεις τους, να σχεδιάζουν, να διαφωνούν, να δημιουργούν, να εντοπίζουν προβλήματα και να προσπαθούν να τα επιλύουν.

Επίσης ο εξοπλισμός της τάξης περιλαμβάνει υλικά που θα λειτουργήσουν ως πηγή ενδιαφέροντος και παρατήρησης (πχ. γλαστράκια με χώμα και φυτά εσωτερικού χώρου, βαζάκια με νερό και φυτά, αποξηραμένα φυτά, φύλλα και καρπούς φθινοπώρου για παρατήρηση, ταξινομήσεις και εικαστικές δραστηριότητες, υλικά για ζωγραφική, κολλάζ, φροτάζ). Ακόμα και η βιβλιοθήκη της τάξης απαιτείται να είναι εμπλουτισμένη με βιβλία σχετικά με ιστορίες φυτών, παραμύθια με φυτά, βιβλία γνώσεων με θέμα τα φυτά και τα έντομα, φυτολόγια, πίνακες αναφοράς, εικόνες με διάφορα φυτά της Ελλάδας αλλά και από άλλες χώρες, υλικά για δημιουργία παραμυθιού. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα εισαχθούν και θα προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες του Σχεδίου Δράσης.

☺ Οι δράσεις εφαρμόζονται και στο χώρο της αυλής

Κατ' αρχάς γίνεται φωτογράφιση πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση στην αυλή (από την/τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά). Παρόμοια φωτογράφιση γίνεται τόσο κατά την εξέλιξη του προγράμματος όσο και μετά την ολοκλήρωση αυτού (μετά τη διαμόρφωση της αυλής).

Στη συνέχεια και σύμφωνα με το σχεδιασμό που έχει γίνει μεταξύ των παιδιών, του γεωπόνου και των εκπαιδευτικών γίνεται η δεντροφύτευση, η φύτευση λουλουδιών, λαχανικών και αρωματικών φυτών. Επιπρόσθετα μέσα από το σχέδιο διαμόρφωσης της αυλής επιτυγχάνεται και η οριοθέτηση με φυτά του χώρου παιχνιδιού των παιδιών. Με τη συνεργασία ειδικών όπως κηπουροί, διακοσμητές χώρου, γονείς παιδιών και γεωπόνοι γίνεται η περιποίηση των φυτών και του χώρου, όπως κλάδεμα επικίνδυνων κλαδιών, δημιουργία

λοφίσκου, παγκάκια από φυσικά υλικά, δημιουργία υπαίθριας βιβλιοθήκης και υπαίθριου εικαστικού εργαστηρίου, διαμόρφωση του χώρου για αθλητικές δραστηριότητες και παιδαγωγικά παιχνίδια.

☺ **Εκπαιδευτικές επισκέψεις και συνεργασίες με φορείς και φυσικά πρόσωπα**

Η οργάνωση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων αλλά και των συνεργασιών με φορείς και φυσικά πρόσωπα διαχωρίζονται σε τρία στάδια:

- ΠΡΙΝ: προετοιμασία για την επίσκεψη, όπου δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συζητούν τις προβλέψεις και τις προσδοκίες τους,
- ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ: πραγματοποίηση της επίσκεψης,
- ΜΕΤΑ: σχολιασμός της επίσκεψης- αξιολόγηση

Ακόμα κατά την εφαρμογή του προγράμματος θα χρησιμοποιηθούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και οι διαδραστικοί πίνακες για την επεξεργασία των εντύπων και της αφίσας καθώς και τα οπτικοαστικά μέσα όπως video, μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή, προβολέας slides, πίνακες αναφοράς.

Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος θα επιδιωχθεί η συνεργασία με το γειτονικό Δημοτικό Σχολείο, με τις τοπικές Δημοτικές αρχές, με ειδικούς επιστήμονες και τεχνικούς, με εμπυχωτές παραστάσεων, με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και με πιθανά άλλα πρόσωπα ή και φορείς που θα κριθούν αναγκαίοι κατά την εξέλιξη του προγράμματος.

Διάρκεια εφαρμογής προγράμματος και επιμερισμός δραστηριοτήτων

Σχεδιάζεται το πρόγραμμα να διαρκέσει 5 μήνες ήτοι από Φεβρουάριο έως και Ιούνιο ενώ ο επιμερισμός των δραστηριοτήτων ανά μήνα θα είναι ως ακολούθως:

- ✓ **ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ:** Καλείται στο χώρο του Νηπιαγωγείου μια θεατρική ομάδα, όπου τα παιδιά θα παρακολουθήσουν την παιδική παράσταση «ο Τζακ και η φασολιά». Η παράσταση βασίζεται στο ομώνυμο παραμύθι με συνδυασμό τεχνικών κατασκευής και εμπύχωσης κούκλας. Μαριονέττες, γιγαντόκούκλες, σκηνικά-κούκλες, συνθέτουν μία σύγχρονη βιωματική παράσταση ενώ επιτυγχάνεται η μεταφορά αυτού του κλασικού παραμυθιού στην εποχή μας. Ακόμα προγραμματίζεται να πραγματοποιηθεί στο χώρο του Νηπιαγωγείου επίσκεψη γεωπόνου, ο οποίος σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα θα προτείνει το σχέδιο διαμόρφωσης της σχολικής αυλής. Για τη διαμόρφωση της αυλής, προτείνεται να δημιουργηθεί ένα παρτέρι που θα χρησιμοποιηθεί για την έρευνα των παιδιών σε θέματα σχετικά με τα φυτά και την περιποίησή τους. Επίσης, τα παιδιά θα προετοιμαστούν πριν την επίσκεψη διαμορφώνοντας ορισμένες ερωτήσεις που επιθυμούν να θέσουν στο γεωπόνο, ώστε στη συνέχεια μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, να έρθουν σε επαφή με τις διαδικασίες σχεδιασμού του περιβάλλοντος και να κατανοήσουν το ρόλο του ανθρώπου στη διαμόρφωση του χώρου.

- ✓ **ΜΑΡΤΙΟΣ:** Προγραμματίζεται να πραγματοποιηθεί στο χώρο του Νηπιαγωγείου εργαστήριο, κατά τη διάρκεια του οποίου, τα παιδιά συμμετέχοντας σε βιωματικές δραστηριότητες ξαναγνωρίζουν και ανακαλύπτουν τους χώρους πρασίνου γύρω τους, στο άμεσο περιβάλλον τους, στο σχολείο τους, στη γειτονιά τους. Το εργαστήριο θα περιλαμβάνει



εμφύχωση της ομάδας –κινητικά παιχνίδια και δραστηριότητες ενεργοποίησης της ομάδας. Επίσης, θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του Νηπιαγωγείου εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο τα παιδιά θα μεταμφιεστούν και θα δράσουν σα ζώα των ελληνικών δασών και μέσα από τη δραματοποίηση θα υποδυθούν ρόλους σύμφωνα με τους οποίους θα κατορθώνουν μέσω της συνεργασίας να προστατέψουν τα φυτά, να καθαρίσουν τον αέρα και τα νερά των πόλεων και να αντιμετωπίσουν την καταστροφή που προκάλεσε η πυρκαγιά στις φωλιές τους.

- ✓ **ΑΠΡΙΛΙΟΣ:** Θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του Νηπιαγωγείου βιωματικό εργαστήριο, το οποίο θα περιλαμβάνει την αναβίωση του εθίμου της «περπερούνας» που τελούνταν ως παράκληση για βροχή και μέσα από σχετικές δραστηριότητες θα έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τους ανθρώπους της υπαίθρου.
- ✓ **ΜΑΪΟΣ:** Προγραμματίζεται παρακολούθηση παιδικής παράστασης κουκλοθέατρου στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα παιδιά αφού παρακολουθήσουν κουκλοθέατρο γίνονται μικροί κηπουροί, μαθαίνουν να φροντίζουν έναν κήπο ,φυτεύουν τη δική τους ξεχωριστή γλάστρα παίζοντας διαδραστικά παιχνίδια με λουλούδια και εργαλεία κηπουρού.
- ✓ **ΙΟΥΝΙΟΣ:** Προσκαλείται στο χώρο του Νηπιαγωγείου θεατρική ομάδα, η οποία θα παρουσιάσει την παιδική παράσταση «Στον κήπο του εγωιστή γίγαντα», που

πραγματεύεται τη δοτικότητα ως αναγκαία προϋπόθεση για αρμονική συμβίωση. Επιπροσθέτως προγραμματίζεται να πραγματοποιηθεί η ανοιχτή εκδήλωση παρουσίασης-διάχυσης του σχεδίου δράσης στη σχολική και τοπική κοινότητα καθώς και να γίνει η αξιολόγηση αυτού από όλους τους εμπλεκόμενους.



Παράλληλες δράσεις

Καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του σχεδίου δράσης θα γίνεται επεξεργασία επιπλέον θεμάτων, όπως είναι η ανακύκλωση υλικών, η κυκλοφοριακή αγωγή των παιδιών και των ενηλίκων καθώς και θεμάτων που άπτονται της υγιεινής διατροφής. Επίσης θα δημιουργηθεί ομάδα που θα επιμεληθεί τα γκράφιτι στον εξωτερικό χώρο υποδοχής του Νηπιαγωγείου (από τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς). Η θεματολογία των γκράφιτι θα αναδύεται από σχετικά με το πρόγραμμα θέματα-παραστάσεις. Ακόμα θα δημιουργηθούν στατικά και κινητά παιχνίδια στην αυλή του Νηπιαγωγείου για τη σωματική και κοινωνικοσυνασθηματική ενδυνάμωση των παιδιών.



Βιβλιογραφία

- Helm, J. H., Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυρόερα Μ. *Αδημοσίευτο επιμορφωτικό υλικό για τις Δράσεις ΖΕΠ, 2012-2013*
- Χρυσαφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από την οργάνωση της «γωνιάς βιβλιοθήκης» στο Νηπιαγωγείο⁶

Ευσταθία Παπαδοπούλου, νηπιαγωγός 7^{ου} Νηπιαγωγείου Μεταμόρφωσης
paradefi10@gmail.com

Παρασκευή Τόλη, νηπιαγωγός 8^{ου} Νηπιαγωγείου Γαλατσίου evitoli24@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, εστιάζει στο θέμα της οργάνωσης της «γωνιάς βιβλιοθήκης» στο Νηπιαγωγείο, το οποίο παρουσιάστηκε σε εργαστήριο σεμιναρίου που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής. Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, που αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό του εργαστηρίου. Ιδιαίτερη αναφορά, γίνεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά οργάνωσης της «γωνιάς βιβλιοθήκης», όπως αυτά αναδείχθηκαν μέσα από σχετικές έρευνες, σε χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, καθώς και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των επισημάνσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγείο, «γωνιά βιβλιοθήκης», δανειστική βιβλιοθήκη, ηχητική βιβλιοθήκη

Εισαγωγή

Ο σημαντικός ρόλος του περιβάλλοντος της τάξης του Νηπιαγωγείου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, είναι αποδεδειγμένα αναμφισβήτητος (Dowhower & Beagle 1998·Morrow, 1989· Morrow & Rand, 1991). Στην Προσχολική Εκπαίδευση, ο χώρος της τάξης διαμορφώνεται σε «γωνιές» (“learning centers”) (Morrow, 1989). Το παιχνίδι στις «γωνιές» αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι στην καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου. Πρόκειται για διαφορετικά κέντρα ενδιαφέροντος, που έχουν σαφή παιδαγωγικό στόχο και λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος για τον οποίο υφίστανται (Γερμανός, 2002). Μέσα από αυτές μπορεί να αναπτυχθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σεβασμό στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, στον ατομικό του ρυθμό και στις δυνατότητές του, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει με τι θέλει να ασχοληθεί, ατομικά ή ομαδικά και για όσο χρόνο επιθυμεί (Σιβροπούλου, 1997). Προκειμένου να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, οι «γωνιές» πρέπει να έχουν παιγνιώδη μορφή και να είναι προσεγμένες, ενώ

⁶ Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της προσχολικής εκπαίδευσης» την 1/12/2015

παράλληλα για να επιτευχθεί σωστά η λειτουργία τους, πρέπει να είναι εξοπλισμένες με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Υπάρχουν «γωνιές» που λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και άλλες που διαμορφώνονται για ένα δεδομένο χρονικό διάστημα, ανάλογα με την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος και της ανάγκης της κάθε τάξης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Τάφα, 2001α· Κουτσοβάνου, 2000).

Η «γωνιά της βιβλιοθήκης» («γ.β») (library corner) έχει έναν ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο, στην τάξη του Νηπιαγωγείου καθώς μέσα από τη λειτουργία της μπορούν να επιτευχθούν οι περισσότεροι από τους στόχους που θέτει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Morrow, 1990). Για αυτόν τον λόγο, κατέχει ιδιαίτερη θέση στην τάξη του Νηπιαγωγείου, λειτουργεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και σε αυτήν μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες που αφορούν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (Rog, 2001· Τάφα, 2001α). Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της, είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός και η οργάνωσή της, αφού οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά, ανάμεσα στα παιδιά και τον/την νηπιαγωγό και ανάμεσα στα παιδιά και τον χώρο (Κουτσοβάνου, 2000· Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Λαμβάνοντας, υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει, μέσα από μια θεωρητική και παράλληλα βιωματική προσέγγιση, τα ποιοτικά εκείνα χαρακτηριστικά, που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της «γ.β» στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, επιδιώκεται να παρουσιαστούν διάφοροι τρόποι επέκτασής της, καθώς και παραλλαγές της, που θα εμπλουτίσουν την καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου και θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Στις ενότητες που ακολουθούν, αρχικά γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την οργάνωση της «γ.β», με ιδιαίτερη έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προτείνονται για την οργάνωσή της, όπως αυτά αναδείχθηκαν από τα ερευνητικά πορίσματα, σχετικών μελετών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων του βιωματικού εργαστηρίου, που σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τη θεωρία που προαναφέρθηκε. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των προτάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σχετικά με την οργάνωση της «γ.β» στο Νηπιαγωγείο, καθώς και των καταληκτικών διαπιστώσεων, σχετικά με το περιεχόμενο του εργαστηρίου.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ποιοτικά χαρακτηριστικά οργάνωσης της «Γωνιάς Βιβλιοθήκης» στο Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών, οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη σωστή οργάνωση της «γ.β.» στο Νηπιαγωγείο είναι: η χωροταξική διαρρύθμιση, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και το έντυπο υλικό (Δαφέρμου κ.ά., 2006· Factor, Woodruff, Martinez & Teale, 1993· McGill- Franzen, Allington, Yokoi & Brooks, 1999· Morrow, 1982· Morrow & Weinstein, 1982· Τάφα, 2001α· Χλαπάνα, 2011).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη χωροταξική διαρρύθμιση προτείνεται να επιλέγεται ένα κεντρικό σημείο της αίθουσας για τη διαμόρφωση της «γ.β.», καθώς η επιλογή που κάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη «γωνιά», μεταδίδει στα παιδιά τη σπουδαιότητά της (Dowhower & Beagle, 1998). Επίσης, ενδείκνυται η επιλογή ενός σημείου μακριά από τις θορυβώδεις γωνιές, όπως για παράδειγμα αυτή του οικοδομικού υλικού που να διαθέτει ησυχία αλλά και φυσικό φωτισμό καθώς τα στοιχεία αυτά βοηθούν την «ανάγνωση»(η χρήση εισαγωγικών γίνεται γιατί συνήθως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν διαβάζουν, με τη συμβατική έννοια του όρου) των βιβλίων (Campbell,1996· Δαφέρμου κ.ά.,2006· Τάφα, 2001α). Προτείνεται ακόμη η ύπαρξη κάποιου διαχωριστικού, που να οριοθετεί σαφώς τη «γ.β.» από τις υπόλοιπες «γωνιές» της τάξης και να δίνει στα παιδιά «την αίσθηση του ησυχαστήριου και της αυτονομίας» (Τάφα, 2001β). Έμφαση δίνεται και στο μέγεθός της, καθώς επιδιώκεται αυτή να μπορεί να φιλοξενεί ταυτόχρονα 5-6 παιδιά, προκειμένου να υποστηρίζεται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Για αυτόν τον αριθμό παιδιών, σύμφωνα με τον Οδηγό Μελετών του Ο.Σ.Κ. (2008) που ορίζει ότι στο κάθε παιδί αναλογούν 3 τ.μ., η «γ.β» πρέπει να είναι τουλάχιστον 15-18 τ.μ.



Εκτός από τις διευθετήσεις του χώρου, μεγάλη σημασία επίσης έχει το κατάλληλο πάγιο υλικό με το οποίο εξοπλίζεται η «γ.β.». Αυτό αφορά καταρχάς έπιπλα – τραπέζια, καρέκλες, προθήκες βιβλίων, ράφια – που να βρίσκονται στο ύψος των παιδιών, ώστε να προωθείται η αυτονομία τους (Δαφέρμου κ.ά., 2006· Τάφα 2001α). Σημαντικό είναι να υπάρχουν και βιβλιοθήκες, όπου τα βιβλία να τοποθετούνται με τον κλασικό τρόπο (με τη ράχη προς τα έξω) αλλά και άλλες στις οποίες η τοποθέτηση των βιβλίων να γίνεται έτσι ώστε να φαίνονται τα εξώφυλλα των βιβλίων, καθώς αυτός ο τρόπος προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Campbell, 1996· Γιαννικοπούλου, 1998). Επιπλέον, προτείνεται από τον ελληνικό Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006) πίσω από κάθε βιβλίο να τοποθετείται μια ασπρόμαυρη φωτοτυπία του εξώφυλλού του, καθώς έτσι τα παιδιά προκειμένου να το τακτοποιήσουν στη σωστή θέση «αναγκάζονται» να παρατηρούν τα

γραφτά στοιχεία του (Τάφα, 2001α). Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να βιώσουν λειτουργικές εμπειρίες γραμματισμού (Miller,1996), καθώς χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως το μέσον που θα χρησιμοποιήσουν προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες ανάγκες τους, μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για τα ίδια. Επιπλέον, η ύπαρξη cd player με ακουστικά και cds με ηχογραφημένα παραμύθια, που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της ηχητικής βιβλιοθήκης, βοηθά τα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα στη γωνιά, χωρίς να χρειάζονται τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού. Τέλος, προτείνεται να υπάρχει χαλί, μαξιλάρια και άλλα «μαλακά στοιχεία», καθώς κάνουν τη «γωνιά» ιδιαίτερα ελκυστική και κατάλληλη για διάβασμα (Δαφέρμου κ.ά., 2006· Τάφα, 2001α).



Την ολοκλήρωση της οργάνωσης της «γ.β» συμπληρώνει η επιλογή του έντυπου υλικού. Σύμφωνα με την Τάφα (2001α), σημαντικός είναι ο αριθμός των βιβλίων που πρέπει να έχει η «γ.β.», ο οποίος ορίζεται στα 5-8 βιβλία ανά παιδί αλλά και η ποικιλία ως προς το είδος των βιβλίων. Μια καλά οργανωμένη «γ.β», διαθέτει ποικιλία έντυπου υλικού: βιβλία όλων των μεγεθών, με σκληρά και μαλακά εξώφυλλα, λογοτεχνικά βιβλία, βιβλία γνώσεων, πληροφοριών, βιβλία ποίησης, εφημερίδες, περιοδικά, κόμικς (Δαφέρμου κ.ά., 2006· Γιαννικοπούλου, 1998· Τάφα, 2001α). Η επαφή των παιδιών με αυθεντικά κείμενα γραπτού λόγου συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Μουζάκη, 2006). Το έντυπο αυτό υλικό προτείνεται να ανανεώνεται συχνά, προκειμένου να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών για τη «γ.β» (Morrow, 1989), ενώ επίσης σημαντική για τη σωστή λειτουργία της, είναι η ύπαρξη ενός συστήματος ταξινόμησης των βιβλίων (Τάφα, 2001β).



Παρουσίαση δομής εργαστηρίου

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται το εργαστήριο, που σχεδιάστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε, το οποίο αξιοποιήθηκε τόσο για την ανάδειξη των πτυχών που παρουσιάστηκαν, όσο και για τη δημιουργία προεκτάσεων της οργάνωσης της «γ.β.», λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στην ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η δομή της βιωματικής δράσης περιλάμβανε τα παρακάτω στάδια:

Στάδιο 1^ο: Αρχικά, παρουσιάστηκε από τις εμπυχώτριες του εργαστηρίου, μια σύντομη εισαγωγή γύρω από τους στόχους και τη δομή του. Πιο συγκεκριμένα, ως στόχοι του σεμιναρίου ορίστηκαν:

- η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για την οργάνωση της «γ.β.» στο Νηπιαγωγείο
- η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών
- η παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών για την οργάνωση της «γ.β.» σε διάφορες μορφές
- η θεωρητική υποστήριξη της σχολικής βιβλιοθήκης

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση της δομής του εργαστηρίου και ακολούθησε η γνωριμία των μελών της ομάδας στην ολομέλεια, μέσω παιχνιδιού, προκειμένου να δημιουργηθεί θετικό κλίμα (Τοδούλου, 2001). Ακολούθως, από την ολομέλεια προχωρήσαμε στον χωρισμό σε μικρότερες ομάδες, ανάλογα με το κοινό στοιχείο που ανακάλυπταν οι συμμετέχοντες, σε κάρτες που απεικόνιζαν εξώφυλλα βιβλίων, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, δημιουργήθηκαν οι ομάδες αναφορικά με:

1. την οργάνωση της «γωνιάς βιβλιοθήκης», σε μια τυπική αίθουσα νηπιαγωγείου

2. την ηχητική βιβλιοθήκη
3. την ψηφιακή βιβλιοθήκη
4. τη δανειστική βιβλιοθήκη
5. τη «κινητή» βιβλιοθήκη

Το στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε με τη γνωριμία των μελών των νέων ομάδων και την επιλογή ονόματος ομάδας από τα μέλη τους.

Στάδιο 2^ο: Το συγκεκριμένο στάδιο αφορά την εργασία σε ομάδες και την παρουσίαση στην ολομέλεια των προτάσεων της κάθε ομάδας, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Αρχικά, σε κάθε ομάδα δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και τα υλικά, προκειμένου να επεξεργαστεί το θέμα της και να υποβάλλει τις προτάσεις της. Η δράση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των προτάσεων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια, τη συζήτηση γύρω από αυτές καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης από τις εμπυχωτρίες του σεμιναρίου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τις ομάδες εργασίας.

Προτάσεις ομάδων αναφορικά με:

α) την οργάνωση της «γ.β» στην τάξη του Νηπιαγωγείου: Υποθετικά αναφερόμαστε σε μια τάξη 50 τ.μ. Η θέση της «γ.β.» προτάθηκε να:

- διαμορφώνεται σε ένα φωτεινό σημείο της αίθουσας
- οργανώνεται μακριά από θορυβώδεις «γωνιές», όπως για παράδειγμα αυτή της μουσικής και του συμβολικού παιχνιδιού
- να έχει ένα ικανοποιητικό μέγεθος, ώστε να δραστηριοποιείται μια ομάδα παιδιών περίπου 4-5 ατόμων και να υπάρχει ανάλογο σήμα σχετικά με τα παιδιά που μπορούν να την επισκέπτονται κάθε φορά
- να είναι εύκολα προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά
- να είναι αυτόνομη και να διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες με κάποιο τρόπο
- να βρίσκεται κοντά στην γωνιά γραφής
- ο εξοπλισμός που θα πρέπει να διαθέτει, προτάθηκε να περιλαμβάνει:
 - ❖ βιβλιοθήκες διαφόρων μεγεθών και ειδών
 - ❖ ράφια τοποθετημένα στο ύψος των παιδιών
 - ❖ τραπέζι εξοπλισμένο με χαρτιά και μολύβια
 - ❖ μοκέτα, μαλακά στοιχεία (π.χ. λούτρινα κουκλάκια) και μαξιλάρια
 - ❖ cd player και ακουστικά
 - ❖ βιβλία διάφορων ειδών όπως γνώσεων, λογοτεχνικά, ποίησης, κλασικά, βιβλία που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά
 - ❖ βιβλία διαφορετικού μεγέθους (μικρά, γιγαντοβιβλία), διαφορετικής υφής (μαλακό – σκληρό εξώφυλλο), με στοιχεία αφής, με αναδιπλούμενες εικόνες, με ήχους, βιβλιοπαιχνίδια κ.ά.
 - ❖ ποικιλία έντυπου υλικού (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικά φυλλάδια).

β) την ηχητική βιβλιοθήκη



Για τη δημιουργία ηχητικής βιβλιοθήκης, ο εξοπλισμός που προτάθηκε από την αντίστοιχη ομάδα, περιλάμβανε:

- cd player
- υπολογιστή με εγκατεστημένο πρόγραμμα επεξεργασίας ήχου
- δημοσιογραφικό κασετόφωνο
- ακουστικά
- βιβλία με cd
- βιβλία αριθμημένα ή φωτοτυπία εξώφυλλων σε cd
- εικονογραφημένες οδηγίες χρήσης
- αναπαυτική γωνιά με ρύθμιση φωτισμού

Για την παραγωγή υλικού για την ηχητική βιβλιοθήκη, προτάθηκε αρχικά να γίνεται η ηχογράφηση του παραμυθιού, είτε σε δημοσιογραφικό, είτε σε απλό κασετόφωνο στην λειτουργία rec, ή και σε υπολογιστή σε ανάλογο πρόγραμμα (power point ή media player). Στη συνέχεια, να μεταφέρεται το αρχείο στην ανάλογη μορφή αναπαραγωγής, κασέτα ή cd και το «ηχητικό βιβλίο» είναι έτοιμο! Ως σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, αναδείχθηκε η επισήμανση ήχου με μια φράση (π.χ. αλλάζω σελίδα) ή ένα κουδουνάκι, προκειμένου να μπορεί το παιδί να αντιληφθεί τότε θα γυρίσει την σελίδα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει, πως παράλληλα με την ακρόαση της ιστορίας, το παιδί έχει στα χέρια του και το βιβλίο σε έντυπη μορφή, το οποίο ξεφυλλίζει παράλληλα. Το αντίστοιχο υλικό, μπορεί να δημιουργηθεί και με βιβλία που έχουν φτιάξει τα παιδιά.

γ) την ψηφιακή βιβλιοθήκη (... μια σύγχρονη προέκταση)



Στον απαραίτητο εξοπλισμό για τη δημιουργία μιας ψηφιακής βιβλιοθήκης, όπως προτάθηκε από την αντίστοιχη ομάδα, περιλαμβάνεται:

- ηλεκτρονικός υπολογιστής
- προγράμματα παραγωγής κειμένου, εικόνας, παρουσίασης και ταινίας (power point, word, movie maker, paint, acrobat)
- σαρωτής (scanner)
- εκτυπωτής
- projector
- σύνδεση με διαδίκτυο
- blog σχολείου
- πρόγραμμα ηχογράφησης & επεξεργασίας ήχου
- συσκευή dvd
- πρόγραμμα αντιγραφής dvd
- μικρόφωνο
- ηχεία
- ψηφιακό μαγνητόφωνο
- κάμερα /φωτογραφική μηχανή

Παράλληλα, οι μορφές που θα μπορούσε να έχει μια ψηφιακή βιβλιοθήκη είναι:

- ✓ δημιουργία παραμυθιών με τα παιδιά, προσθέτοντας μουσική επένδυση και μετατροπή τους σε ηλεκτρονική μορφή, αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή
- ✓ καταγραφή αφηγήσεων από τα παιδιά γνωστών παραμυθιών και αποθήκευση των αρχείων ήχου στην επιφάνεια εργασίας
- ✓ δημιουργία άλμπουμ με φωτογραφίες των παιδιών από καθημερινές δραστηριότητες, αποθηκευμένο στην επιφάνεια εργασίας

- ✓ δημιουργία παιχνιδιών ηλεκτρονικής μορφής (puzzles, memory), αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας
- ✓ αποθηκευμένες σελίδες από το διαδίκτυο για την ακρόαση – «ανάγνωση» ιστοριών και παραμυθιών, από αξιόπιστα sites (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ιστοσελίδα «μικρού αναγνώστη», blogs σχολείων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φωτόδεντρο, πλατφόρμα Αίσωπος, βιβλιοθήκες κ.ά.)
- ✓ παρουσίαση σε προτζέκτορα ή ανάρτηση στο blog του σχολείου

δ) τη δανειστική βιβλιοθήκη (μια προέκταση για βιβλία από χέρι σε χέρι)



Αναφορικά με τον δανεισμό βιβλίων, η ομάδα που επεξεργάστηκε το συγκεκριμένο θέμα, εστίασε κυρίως στην έννοια της φιλαναγνωσίας, την καλλιέργεια της αγάπης και της ανάπτυξης μιας θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο. Αυτό αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο για την οργάνωση και τον εξοπλισμό της. Κατά συνέπεια, προτάθηκαν:

- η τοποθέτηση των βιβλίων να είναι οριζόντια, ώστε να φαίνεται το εξώφυλλο, αλλά και κάθετη (τοποθέτηση με τη ράχη) και να υπάρχει αρίθμηση, όπως και ταξινόμηση των βιβλίων ανά είδος (κλασικά, γνώσεων, σύγχρονα, περιοδικά κ.α.) και επίπεδο δυσκολίας
- η ύπαρξη καρτέλας δανεισμού, τσάντας βιβλίου διακοσμημένη από τα παιδιά, φυλλάδιο ζωγραφικής εντυπώσεων ή οποιαδήποτε άλλη δημιουργία των παιδιών εμπνευσμένη από το βιβλίο
- συμφωνίες δανεισμού, αναρτημένες σε εμφανές σημείο, ζωγραφισμένες και υπογεγραμμένες από τα παιδιά
- διακόσμηση και στολισμός από τα παιδιά με ζωγραφιές
- προτάσεις επιβράβευσης ή αγώνων ανάγνωσης, ως παρότρυνση συχνότερου δανεισμού, όπως το βιβλιόδεντρο.

ε) την κινητή βιβλιοθήκη (μια προέκταση σε διαδρομή)

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προέκταση της «γ.β», με πολλές μορφές, που αφορά την μετακίνηση των βιβλίων με κάποιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μια άλλη επαφή με το βιβλίο, με στόχο τον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος και την ποικιλία στην καθημερινότητα



του Νηπιαγωγείου. Η ομάδα που επεξεργάστηκε το συγκεκριμένο θέμα, πρότεινε τις παρακάτω διαδρομές:

- από την «γ.β.» στη «γωνιά συζήτησης», ανάλογα με το θέμα που επεξεργαζόμαστε κάθε φορά στην τάξη («θεματική βιβλιοθήκη»)
- από την μία τάξη στην άλλη
- από την τάξη στην αυλή
- από το ένα σχολείο σε ένα άλλο
- από το σχολείο στο πάρκο
- από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και αντίστροφα
- από το ένα σπίτι στο άλλο
- από τη Δημοτική Βιβλιοθήκη στο Νηπιαγωγείο
- συμμετοχή στο πρόγραμμα «Βιβλία σε ρόδες»



Τα μέσα μετακίνησης των βιβλίων ήταν ευρηματικά και πρωτότυπα, όπως:

- ✚ τελάρο με ρόδες, μπαούλο, βαλίτσα, σχολική τσάντα, συρταριέρα Νηπιαγωγείου
- ✚ καρότσι κήπου, καρότσι μωρού, καρότσι λαϊκής αγοράς
- ✚ ποδήλατο με καλαθάκι, αυτοκίνητο παιδικό

Στάδιο 3^ο: Στο συγκεκριμένο στάδιο, πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των ομάδων, σχετικά με τις προτάσεις και τις προεκτάσεις, που παρουσιάστηκαν. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση που δόθηκε από τις εμπυχωτρίες του σεμιναρίου, συνέδεε τις προτεινόμενες πρακτικές με το θεωρητικό πλαίσιο και τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα. Συμπληρωματικά, προβλήθηκε σχετική παρουσίαση με φωτογραφικό υλικό, αναφορικά με διαφορετικούς, προτεινόμενους τρόπους οργάνωσης της «γ.β.» στο Νηπιαγωγείο.

Στάδιο 4^ο: Κλείσιμο του εργαστηρίου μέσα από τη διατύπωση απόψεων και εντυπώσεων.

Επίλογος

Μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, σχετικά με το συνολικό περιεχόμενο του εργαστηρίου, ως θετικό στοιχείο, αποτιμήθηκε η σύζευξη θεωρίας και πράξης και η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, σε ένα συνεργατικό και συναδελφικό πλαίσιο. Επιπλέον, η κοινή διαπίστωση, στην οποία κατέληξαν τα μέλη της ομάδας, ήταν ότι ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα, σε κάθε αίθουσα και τις αντικειμενικές δυσκολίες που σαφώς υφίστανται (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικούς πόρους), η αναγνώριση της σπουδαιότητας της «γ.β.» από τον εκπαιδευτικό, συνιστά τον σημαντικότερο και πιο καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική και ουσιαστική ένταξή της στην καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου.

Και ας μην ξεχνάμε ότι «...ακόμα και το χειρότερο βιβλίο μπορεί να μας δώσει κάτι για να σκεφτούμε» *Wisława Szymborska, 1923-2012, Πολωνέζα ποιήτρια, Νόμπελ 1996*

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης-Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση- Οδηγίες για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Campbell, R. (1996). *Literacy in nursery education*. London: Trentham Books.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003, τευχ. Β, τόμοι Α' & Β.
- Dowhower S.L. & Beagle, K.G. (1998). The print environment in kindergartens: A study of conventional and holistic teachers and their classrooms in three settings. *Reading Research and Instruction*, 37 (3), 161-190.
- Fractor, J.S., Woodruff, M.C., Martinez, M.G. & Teale, W.H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46, 6, 476-484.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Mc Gill-Franzen, A., Allington, R. L., Yokoi, L. & Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *Journal of Educational Research*, 93, 67-74.
- Miller, L. (1996). *Towards Reading*. Buckingham: Open University Press.
- Morrow, L. M. (1982). Relationships between literature programs, library corners and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75, 6, 339-344.
- Morrow, L. M. (1989). Designing the classroom to promote literacy development. In L. M. Morrow, & D.S. Strickland (Eds.), *Emergent Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 121-134). Newark: International Reading Association.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Morrow, L. M. & Rand, M.K. (1991). Promoting Literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- Morrow, L. M., & Weinstein, C. (1982). Increasing children's use of literature through program and physical design changes. *The Elementary School Journal*, 83, 32, 132-137.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία*. (σσ.23-40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ο.Σ.Κ. (Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) (2008). *Οδηγός Μελετών για διδακτήρια όλων των Βαθμίδων Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Σ.Κ. http://www.osk.gr/Userfiles/File/Odigos_meleton.pdf
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rog, L. J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. Newark: International Reading Association.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (Νηπιαγωγείο) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 211-239). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμόρφωση ομάδας*, Μ.Π.Ε., Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζώρτζη, Α. (1996). Η οργάνωση και η λειτουργία των ομάδων στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Σπουδή.
- Χλαπάνα, Ε. (2011). Η οργάνωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης στην προσχολική τάξη και οι γνώσεις των παιδιών για τα βιβλία. Ηλεκτρονική Επιστημονική Περιοδική Έκδοση: *Παιδαγωγική-Θεωρία & Πράξη*, τεύχος 4.
- Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία σε ομάδες*. Στο *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Οι κούκλες αγγίζουν την καρδιά μας⁷

Μαρία Παπάζογλου, νηπιαγωγός 11^{ου} Νηπιαγωγείου Γαλατσίου. mpapazoglou75@gmail.com

Αικατερίνη Αλεξανδρή, νηπιαγωγός 11^{ου} Νηπιαγωγείου Γαλατσίου. mail@11nip-galats.att.sch.gr



Εισαγωγή

Όπως είναι σ' όλους μας γνωστό το Νηπιαγωγείο τα τελευταία χρόνια, προσπαθεί μέσα από καινοτόμες δράσεις, να επηρεάσει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη των μικρών παιδιών. Τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Dodge, Colker 1998), δείχνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση όταν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και όταν έχουν συστηματικές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον.



Έτσι μαθαίνουν καθώς παρατηρούν, αγγίζουν διαφορετικά υλικά, κινούνται στο χώρο, μιλούν ακούν τους άλλους, προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα, εκφράζουν συναισθήματα, μιμούνται πρόσωπα και καταστάσεις, προσποιούνται και δοκιμάζουν ρόλους.

Τα παιδιά προβαίνουν σε όλες τις παραπάνω ενέργειες κυρίως όταν παίζουν. Το παιχνίδι είναι το πλαίσιο εργασίας και το μέσο δια του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. (Hart et al., 1997· National Network of Child Care (NNCC), 1994).



Το παιδί μέσα από το παιχνίδι σύμφωνα με τον Φράγκο, καταθέτει όλες του τις εμπειρίες και δημιουργεί ένα συμβολικό δικό του κόσμο. Ένα από τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιεί για να ζωντανέψει αυτό το φανταστικό κόσμο είναι η κούκλα.

⁷Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της προσχολικής εκπαίδευσης» την 1/12/2015

Η κούκλα είναι δύναμη, κέντρο επικοινωνίας και έκφρασης. Με το παίξιμο της κούκλας το παιδί επινοεί καταστάσεις διαμορφώνει χαρακτήρες και ζει τη ζωή που θα ήθελε να έχει (Μαγουλιώτης, 1994).

Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν μεταφέρουν πολλές σκέψεις και γνώσεις, εξωτερικεύουν συναισθήματα, πλάθουν ρόλους που αρμόζουν στον καθένα, μετατρέπουν το άψυχο σε ζωντανό, πλάθουν ιστορίες, μεταφέρουν προσωπικά βιώματα, επικοινωνούν και συνεργάζονται.



Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αξιοποιώντας γεγονότα και καταστάσεις μπορεί να δημιουργήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα έτσι ώστε να οδηγήσει τα παιδιά στην ανάγκη να κατασκευάσουν μια κούκλα, η οποία με τη σειρά της μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο μέσα από το οποίο θα εξυπηρετήσει τους ποικίλους στόχους της.

Έτσι ως ισότιμο μέλος της ομάδας, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενθαρρύνει την όλη διαδικασία, διευκολύνει και παροτρύνει τα παιδιά τόσο κατά τη διάρκεια της κατασκευής όσο και κατά τη μετέπειτα χρήση της.



Δημιουργία προϋποθέσεων –ερεθίσματα

Τα ερεθίσματα για τη δημιουργία μιας κούκλας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μπορεί να είναι ποικίλα και να προκύπτουν τόσο μέσα από οργανωμένες δράσεις όσο και μέσα από τυχαία γεγονότα.

- Οργανωμένες δράσεις μπορεί να είναι μία επίσκεψη σε ένα μουσείο, μια παιδική παράσταση, μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού, ο εμπυχωτής ενός κινητικού παιχνιδιού γίνεται κούκλα σε παιχνίδια ρόλων, επίκαιρα γεγονότα ή συμβάντα.
- Τυχαία γεγονότα που συνήθως προκύπτουν από τους καθημερινούς προβληματισμούς των παιδιών και τα τυχαία συμβάντα μέσα και έξω από την τάξη κατά τη διάρκεια τόσο του

αυθόρμητου παιχνιδιού όσο και των οργανωμένων δράσεών της. Συνήθως σκοπεύουν στο να δώσουν λύση σ' ένα πρόβλημα ή να αμβλύνουν δύσκολες καταστάσεις.



Κυρίως δράση -κατασκευή της κούκλας

Στο σημείο όπου τα παιδιά κατασκευάζουν μία κούκλα, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει κατά νου ότι η γνωριμία του ήρωα-κούκλα γίνεται μέσα από την εξέταση τριών στοιχείων:

- το κεφάλι –πρόσωπο ως εξωτερική εμφάνιση (πως θα είναι ο ήρωας εξωτερικά)
- το κεφάλι –πρόσωπο σαν καθρέφτης του εσωτερικού τους κόσμου (το φύλο, η συναισθηματική τους κατάσταση, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η ηλικία κλπ),
- οι κινήσεις του σώματος (τρόπος κατασκευής και χρήση). (Μαγουλιώτης, 1994).

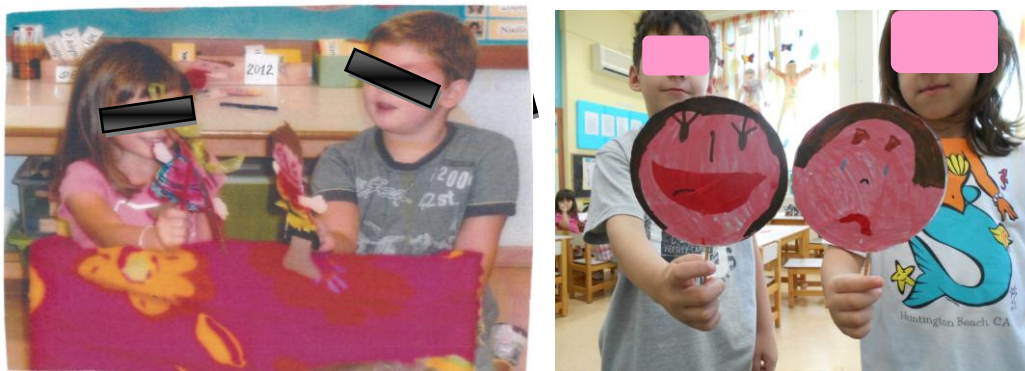
Όσον αφορά τα υλικά κατασκευής, η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά και «βοηθό» τη φαντασία μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά που έχουν διαθέσιμα. Οι γονείς μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμη πηγή υλικών και να εμπλακούν έμμεσα αλλά και δημιουργικά στην όλη διαδικασία.

Χρησιμοποιώντας την προσωπική μας εμπειρία σε σχέση με τα ερεθίσματα που μπορεί να αναδυθούν μέσα από τις καθημερινές δράσεις των παιδιών, επιλέξαμε κούκλες που με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες:

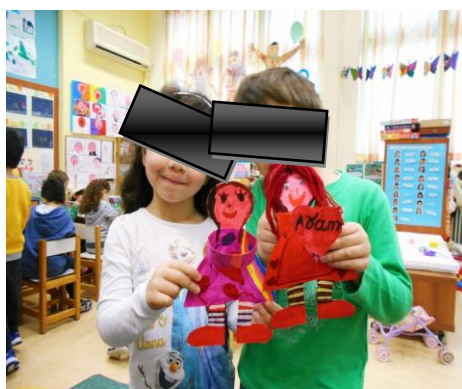
1. Επίπεδες ή μη επίπεδες κούκλες «μαρότες»
2. Γαντοκούκλες – δαχτυλόκουκλες
3. Επίπεδες κούκλες
4. Τρισδιάστατες κούκλες: α) κούκλες με τρισδιάστατο κεφάλι και σώμα από διάφορα υλικά, β) κούκλες σε φυσικό μέγεθος με τρισδιάστατο κεφάλι και σώμα γ) τρισδιάστατες κούκλες σε μικρό μέγεθος.

Επίπεδες ή μη επίπεδες κούκλες «μαρότες»

Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους κούκλας είναι ότι το κεφάλι ή όλο το σώμα στηρίζεται πάνω σ' ένα ραβδάκι και ο χειρισμός τους γίνεται από κάτω με το ένα ή τα δύο χέρια. Τα υλικά για την κατασκευή αυτής μπορεί να είναι ποικίλα, αλλά κυρίως ελαφριά έτσι ώστε να μπορούν να στηριχτούν σε ένα ξυλάκι-ραβδάκι και να γίνουν ευκολότερα, αντικείμενα παιχνιδιού από τα παιδιά. Έτσι χαρτιά που μπορεί να πλαστικοποιηθούν, αφρώδες υλικά, χαρτόνια, χάρτινα κουτιά ή ελαφρά τενεκεδάκια, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη κατασκευή μιας «μαρότας».



Όταν τα παιδιά ζωγραφίσουν ή κολλήσουν πάνω στη κούκλα τα χαρακτηριστικά της, τότε μπορούν προσθέτοντας διάφορα υλικά και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να τη μεταμορφώσουν στον ήρωα που επιθυμούν. Μερικά τέτοια υλικά μπορεί να είναι μαλλιά, κουμπιά, υφάσματα, χρωματιστά χαρτιά, κορδέλες, τούλια, κλπ. Γίνεται λοιπόν εύκολα κατανοητό ότι ο τρόπος κατασκευής εξαρτάται κυρίως από τη φαντασία του παιδιού ενώ ο βαθμός δυσκολίας είναι μικρός καθώς για τη χρήση της απαιτούνται πιο απλοί και εύχρηστοι χειρισμοί. Τα παιδιά μπορούν να εργασθούν ατομικά αλλά και σε μικρές ομάδες



κατασκευάζοντας έναν ή περισσότερους ήρωες μιας ιστορίας. Με μια κούκλα «μαρότα» τα παιδιά μπορούν να παίξουν μια ιστορία ή και να δημιουργήσουν μία νέα, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Η κούκλα μπορεί να αποτελέσει μέρος του καθημερινού τους παιχνιδιού ή κατά καιρούς μέσω ανάκλησης προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων.

Γαντόκουκλες – δαχτυλόκουκλες

Σε αυτό το είδος κούκλας τα χέρια ή τα δάχτυλα μπαίνουν μέσα στο σώμα και ο χειρισμός γίνεται από εκεί. Τα υλικά είναι συνήθως μαλακά έτσι ώστε τα χέρια ή τα δάχτυλα να μπορούν και να κινούνται μέσα απ' αυτά.

Για τη κατασκευή μιας γαντόκουκλας μπορεί να χρησιμοποιηθούν υλικά όπως για παράδειγμα κάλτσες, υφάσματα, γάντια, αφρώδες υλικό, κ.α. Ανάλογα με τον ήρωα που στοχεύουν τα παιδιά να δημιουργήσουν μπορεί να διακοσμηθεί με υλικά ανάλογα με αυτά της προηγούμενης κατηγορίας κούκλας. Στην εκκίνηση για την κατασκευή της κούκλας, η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά δείχνοντάς τους τον τρόπο χρήσης των υλικών και τους προτρέπει να προτείνουν τρόπους για το ζωντάνεμα της κούκλας εξασκώντας παράλληλα και τη λεπτή τους κινητικότητα. Ο βαθμός δυσκολίας της κατασκευής της κούκλας είναι μικρός και σημειώνεται περισσότερο στον τρόπο χρήσης παρά στον τρόπο κατασκευής της. Για τη νηπιαγωγό το συγκεκριμένο είδος κούκλας αποτελεί ένα πολύ καλό μέσο επικοινωνίας, καθώς εξαιτίας της φύσης των υλικών κατασκευής της μπορεί εύκολα να πιάσει, να χαιρετίσει, να χαϊδέψει και έτσι να μύσει τα παιδιά σε ανάλογες θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους φίλους τους, ή σε άλλους.



Επίπεδες κούκλες

Οι επίπεδες κούκλες γίνονται από επίπεδα υλικά όπως χαρτιά, χαρτόνια, φελλοί, αφρώδες ή φελιζόλ, συνήθως κρεμιούνται και είναι σταθερές και μπορούν να αποκτήσουν κίνηση αν στο πίσω μέρος τους προσαρμόσουμε ένα ραβδί ή ξύλο. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής αυτού του είδους της κούκλας μπορούν να προστεθούν διάφορα υλικά ώστε αυτή να μοιάζει τρισδιάστατη όπως για παράδειγμα υφάσματα, ρούχα, τούλια, κορδέλες κουμπιά κλπ. Η δημιουργικότητα αυτής της κούκλας εστιάζεται περισσότερο σε επίπεδο κατασκευής και λιγότερο σε επίπεδο έκφρασης και επικοινωνίας. Μπορεί εύκολα να αποτελέσει σταθερό



σημείο αναφοράς και πηγή πληροφοριών, να σηματοδοτήσει μια γωνιά, ή να αναπαραστήσει τους ήρωες μιας ιστορίας που προέκυψε μέσα από μία γενικότερη θεματολογία. Ο βαθμός δυσκολίας ως προς την κατασκευή της είναι μικρός, ενώ τα ερεθίσματα που μπορεί να δοθούν προκύπτουν αβίαστα κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τρισδιάστατες κούκλες

Οι τρισδιάστατες κούκλες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής, χρήσης και επικοινωνίας αυτών.

- **Κούκλες με τρισδιάστατο κεφάλι και σώμα από διάφορα υλικά**

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι κούκλες των οποίων το κεφάλι γίνεται από μαλακό υλικό για να δοθούν χαρακτηριστικά που μοιάζουν με το ανθρώπινο πρόσωπο, όπως για παράδειγμα η κούκλα «Κυρά Παραμυθού» στην εικόνα. Αυτό το είδος της κούκλας κατασκευάζεται ως εξής: Γύρω από ένα πλαστικό μπουκάλι μεγάλου μεγέθους, τυλίγεται ένα κομμάτι αφρολέξ ή αφρώδες υλικού και



στερεώνεται με κόλα ή σχοινί. Κατόπιν τυλίγουμε το αφρολέξ με καλσόν στο χρώμα του δέρματος για να δώσουμε την υφή και το χρώμα του προσώπου. Πρόσθετα κομμάτια ράβονται επιπλέον αφού τυλιχτούν και αυτά με τα ίδια υλικά, για να σχηματιστούν τα χαρακτηριστικά όπως η μύτη, τα φρύδια, τα αυτιά και το στόμα. Στη συνέχεια το πρόσωπο βάφεται με τέμπερες έτσι ώστε να καλυφθούν πιθανές ραφές ή ενώσεις. Όταν το πρόσωπο στεγνώσει, κολλά με τα μαλλιά, ενώ ο λαιμός του μπουκαλιού ενώνεται με το υπόλοιπο σώμα με σιλικόνη. Το σώμα σχεδιάζεται σε ύφασμα ή φόδρα και αφού ραφτεί γεμίζεται με ελαφρύ υλικό όπως για παράδειγμα κομμάτια από χαρτί κουζίνας έτσι ώστε να μην γίνεται βαριά (για τις δυνατότητες των παιδιών) η κούκλα. Ακόμα τα παιδιά μπορούν να ντύσουν το σώμα με ότι ρούχα ή υφάσματα επιθυμούν, ανάλογα με τον ήρωα που θέλουν να αποδώσουν. Στην

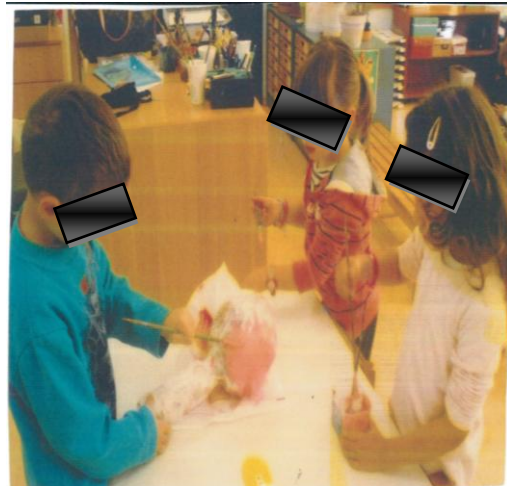


περίπτωση αυτή η νηπιαγωγός ή τα παιδιά μπορούν να περάσουν τα χέρια τους στα μανίκια της κούκλας δηλαδή να τη φορέσουν τοποθετώντας την πλάτη της στο στέρνο της νηπιαγωγού ή των παιδιών, και κατ'αυτόν τον τρόπο να υποδυθούν μέσω της κούκλας διάφορους ρόλους, ή να την κάνουν πιο επικοινωνιακή. Έτσι το σώμα

παίρνει την κίνηση αυτού που την κρατά, ενώ το μέγεθος ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες που φτιάχτηκε για να χρησιμοποιηθεί. Από την παραπάνω περιγραφή φαίνεται ότι τα υλικά που απαιτούνται για την κατασκευή αυτής της κούκλας είναι περισσότερο πολύπλοκα ενώ ο τρόπος κατασκευής έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας για να τα παιδιά. Γι αυτό προτείνεται σε πρώτη φάση η νηπιαγωγός να κατασκευάσει την κούκλα μόνη της και να τη χρησιμοποιήσει στην τάξη εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι η κούκλα μπορεί να «γίνει» αφηγήτρια παραμυθιών, εισηγήτρια ενός θέματος, καθοδηγήτης ή σύμβουλος σε προβληματισμούς των παιδιών της τάξης. Σε επόμενη φάση η νηπιαγωγός μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να κατασκευάσουν μία κούκλα με πιο απλά υλικά με βαθμό δυσκολίας ανάλογο με τις δυνατότητες αυτών. Οι κούκλες αυτές μπορούν να λειτουργούν στην τάξη όλη τη χρονιά και μάλιστα ως «ισότιμα μέλη» της ομάδας.

- **Κούκλες με τρισδιάστατο κεφάλι φυσικού ή μικρού μεγέθους**

Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των δύο κατηγοριών κούκλας είναι ότι το κεφάλι γίνεται από χαρτοπολτό και κόλα ατλακόλ ή από στρώσεις χαρτιού και ατλακόλ έχοντας ως βάση ένα φουσκωμένο μπαλόνι. Για να σταθεροποιηθεί το υλικό θα χρειαστούν τουλάχιστον δύο στρώσεις. Στο στόμιο του μπαλονιού στερεώνουμε με χαρτοταινία ένα πλαστικό μικρό μπουκάλι για να σχηματιστεί ο λαιμός που θα αποτελέσει και το σημείο στήριξης με το υπόλοιπο σώμα. Πριν ξεκινήσουν



οι στρώσεις με χαρτί και κόλα ατλακόλ στην επιφάνεια του μπαλονιού, με χαρτί κουζίνας κομμένο και διπλωμένο ανάλογα, σχηματίζουμε τα χαρακτηριστικά του προσώπου (μύτη, μάτια, φρύδια, αφτιά) και τα στερεώνουμε με χαρτοταινία πάνω στο φουσκωμένο μπαλόνι. Αφού στεγνώσει το πρόσωπο μετά από τις δύο τουλάχιστον στρώσεις, βάφεται με πινέλο και



όταν στεγνώσει και αυτό, χρωματίζονται τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Το σώμα της κούκλας γίνεται από ύφασμα και γεμίζεται με μαλακό υλικό, κατά κύριο λόγο χαρτί κουζίνας για να μην είναι βαρύ, όπως αναφέραμε και στη κατασκευή της προηγούμενης κούκλας.

Πρόσθετα υλικά που θα δώσουν τον ανάλογο χαρακτήρα στη κούκλα που θα κατασκευάσουν τα παιδιά μπορεί να είναι ρούχα, παπούτσια, καπέλα, γραβάτες και άλλα αξεσουάρ και να τα «φορέσουν» στην κούκλα.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό και των δύο αυτών ειδών κούκλας είναι ότι για την κατασκευή αυτών τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες έχοντας εξασκήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις λεπτές κινήσεις των χεριών τους (λεπτή κινητικότητα) καθώς ο βαθμός δυσκολίας είναι μεγαλύτερος.



Τα παιδιά αποφασίζουν για τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά (το φύλο, την ηλικία, την έκφραση, τη συναισθηματική της κατάσταση), κατόπιν χωρίζονται σε ομάδες όπου η καθεμία καλείται να δουλέψει πάνω σε κάθε κομμάτι της κούκλας. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι ο χρόνος κατασκευής που είναι μεγαλύτερος από τις προηγούμενες. Αυτό ενώ αρχικά δείχνει να έχει ένα βαθμό δυσκολίας ως προς τη διαχείριση των ομάδων αποδεικνύεται ωφέλιμο καθώς τα παιδιά έχουν προσμονή για το αποτέλεσμα, γίνονται πιο δημιουργικά καθώς ψάχνουν και συλλέγουν περισσότερα υλικά, συζητούν καθημερινά για την κατασκευή της, εμπλέκουν και τους γονείς στην προσπάθεια και ικανοποιούνται όταν τα άψυχα υλικά ζωντανεύουν. Όταν οι κούκλες ολοκληρωθούν μπορούν να μείνουν στην τάξη σαν ζωντανό στοιχείο της ομάδας και να αποτελέσουν αντικείμενα ανατροφοδότησης εμπειριών και γνώσεων ή να γίνουν αποδέκτες σκέψεων και συναισθημάτων και μέσα επικοινωνίας και διάδρασης.

Με βάση την εμπειρία μας από την κατασκευή της τρισδιάστατης κούκλας με τα παιδιά εντοπίσαμε τρία βασικά στοιχεία που της προσδίδουν επιπλέον πλεονεκτήματα:

1. τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, το μέγεθος και το γεγονός ότι μοιάζει περισσότερο με τα παιδιά.
2. ο χρόνος ολοκλήρωσής της βάζει τα παιδιά σε μια πιο εντατική και συνεχή επαφή με τα υλικά κατασκευής της.
3. η χρήση της, λόγω του ότι είναι πιο κινητική και επικοινωνιακή.



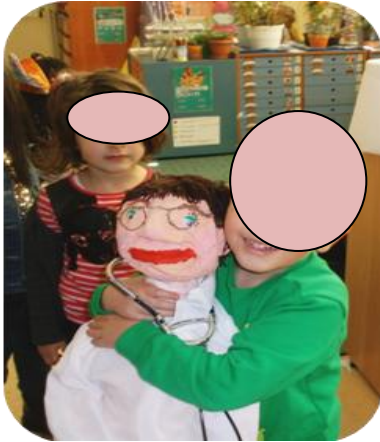


Η κούκλα ως ενεργό πλέον μέλος της ομάδας που τη δημιούργησε

Το πιο σημαντικό ίσως κομμάτι στην αξιοποίηση μιας κούκλας είναι η μετέπειτα χρήση της, καθώς απαιτεί ευρηματικότητα και ετοιμότητα από τη νηπιαγωγό και μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και φαντασίας από τα παιδιά.

Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν η κάθε κούκλα να ζωντανέψει και να αποκτήσει φωνή, κίνηση, συναίσθημα, έκφραση. Για το λόγο αυτό η νηπιαγωγός μπορεί να τοποθετήσει την κούκλα στο χώρο, να παρατηρήσει την επαφή που έχουν τα παιδιά μαζί της και να τη χρησιμοποιήσει όποτε παραστεί η ανάγκη για να λύσει ένα πρόβλημα που προέκυψε, για να τα βοηθήσει να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, για να ανακαλέσει προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και πάνω σ' αυτές να χτίσει καινούργιες και τέλος να κάνει την κούκλα ενεργό πλέον μέλος της τάξης. Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι η κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες τρισδιάστατης κούκλας που αναφέραμε, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη

διάρκεια της σχολικής χρονιάς με διαφορετικούς τρόπους αλλάζοντας κάποιο αξεσουάρ ή χρησιμοποιώντας τη με διαφορετικό τρόπο εξυπηρετώντας διαφορετικούς στόχους κάθε φορά.



Η κούκλα ως μέσο για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Κάθε ένα από τα τρία στάδια για την ολοκλήρωση μιας κούκλας, μπορεί να αποτελέσει στοιχείο για διαθεματική προσέγγιση γνώσεων ή εμπειριών. Έτσι κατά το στάδιο της αφόρμησης, τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν τον προφορικό τους λόγο, καθώς θα μπουν στη διαδικασία να αναφέρουν υλικά για την κατασκευή, ή στοιχεία που αφορούν τα εξωτερικά ή γενικά χαρακτηριστικά αυτής. Κατά το στάδιο της κατασκευής μπορούν να προβούν σε μια σειρά από δράσεις που συνδέονται σχεδόν με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Ακόμα μέσα απ' αυτές μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν στα πλαίσια μικρών ή μεγαλύτερων ομάδων, να πειραματιστούν μέσα από τη χρήση διαφόρων υλικών, να εξασκήσουν τεχνικές και να γνωρίσουν τεχνοτροπίες, να χρησιμοποιήσουν τα υλικά με διαφορετικούς τρόπους, να τα μετρήσουν, να τα ταξινομήσουν, ή να τα ομαδοποιήσουν, να γράψουν λέξεις, κείμενα, ή να διαβάσουν μια ιστορία με ήρωες τις κούκλες που κατασκεύασαν κ.ά. Ανάλογη επίσης μπορεί να είναι η εμπλοκή των παιδιών και κατά το τρίτο στάδιο για την ολοκλήρωση μιας κούκλας.

Μπορεί να προβούν σε παρουσιάσεις και ανακοινώσεις, να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη μετέπειτα χρήση τους, να συμμετέχουν ενεργά σε αφηγήσεις, δραματοποιήσεις, να εκφραστούν μέσα από την επικοινωνία τους με αυτές.

Ένα άλλο θετικό στοιχείο που προκύπτει και ήδη έχει καταγραφεί είναι ότι η εμπειρία από την κατασκευή μιας κούκλας υπήρξε ευεργετική κυρίως για τα παιδιά Τμήματος Ένταξης καθώς όπως έχει παρατηρηθεί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν στο βαθμό που μπορούσαν για την ολοκλήρωσή της ενώ πολύ συχνά τη χρησιμοποιούσαν ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Εργαστήριο δημιουργίας και εμπύχωσης κούκλας με νηπιαγωγούς.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο εργαστήριο χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες όσα και τα είδη της κούκλας που προτάθηκε από τις εμπυχώτριες να δημιουργήσουν. Ο χωρισμός έγινε με τον εξής παιγνιώδη τρόπο: κάθε νηπιαγωγός τράβηξε έναν κλήρο στον οποίο αναγράφονταν ένα τετράστιχο ποίημα. Διαβάζοντάς το η νηπιαγωγός καταλάβαινε το είδος της κούκλας που θα κατασκεύαζε (τα τετράστιχα παρατίθενται στο τέλος της συγκεκριμένης εργασίας). Έτσι κάθε ομάδα



αποτελέσει ένα εργαστήριο, το οποίο είχε στη διάθεσή του ποικίλα και διαφορετικά υλικά, και ήταν μία προσομοίωση ενός τμήματος Νηπιαγωγείου. Μία νηπιαγωγός επιλέχτηκε ως υπεύθυνη της κάθε ομάδας/τάξης και οι υπόλοιπες ανέλαβαν το ρόλο των μαθητριών (νήπια - προνήπια). Η «νηπιαγωγός» του κάθε εργαστηρίου επέλεξε στη συνέχεια έναν δεύτερο κλήρο (τετράστιχο) που σηματοδοτούσε το ερέθισμα για την κατασκευή της κούκλας. Η «νηπιαγωγός» κάθε ομάδας είχε τη δυνατότητα μέσα από μια φόρμα να καταγράψει τον τρόπο λειτουργίας της ομάδα της, το είδος των υλικών κατασκευής, τον τρόπο συνεργασίας, τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και παρατηρήσεις που αφορούσαν την όλη διαδικασία κατασκευής.



Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των εργαστηρίων, οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις ή ιδέες, να συνεργαστούν, να μοιραστούν υλικά, να αλληλεπιδράσουν. Ενώ στο τέλος μοιράστηκαν αυτή τους την εμπειρία με τις υπόλοιπες ομάδες. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας κατασκευής όλες οι ομάδες συγκεντρώθηκαν σε μια μεγάλη ομάδα και παρέα με τα καινούργια τους μέλη τις κούκλες παρουσίασαν τις δημιουργίες τους αξιολογώντας όλη την προσπάθεια.

Κούκλες Μαρότες



Η μάγισσα Φρικαντέλα



Ζ
α
χ
α
ρ
ο
ύ
λ
α

Επίπεδες κούκλες



Το Βρωμόλογο



Η Γυριστρούλα

Οι τρισδιάστατες μεγάλες κούκλες

Η νεράιδα των Χριστουγέννων



Η νεράιδα του δοντιού

Οι τρισδιάστατες μικρές κούκλες



Το Φθινόπωρο



Η Φαντασία

Οι γαντόκουκλες



Η θεά Αφροδίτη



Το ξωτικό των Χριστουγέννων

... η κούκλα λοιπόν έχει δύναμη και μπορεί να γίνει στα χέρια μας ένα χρήσιμο εργαλείο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αγγίζοντας τις καρδιές μικρών αλλά και μεγάλων!

Τετράστιχα για το διαχωρισμό των ομάδων στα αντίστοιχα εργαστήρια

Μαρότα:

*Επίπεδη μα και στρογγυλή
να γελάω μπορώ και να μιλώ
σε ένα ραβδί όμως επάνω αν μπω
εύκολα μπορώ να κινηθώ!*

Γαντόκουκλα:

*Σε γάντι ζωντανεύω εγώ
μάτια και μύτη αν θα δω.
Χάδια και αγκαλιές σκορπώ
σε φίλους μα και σε όσους αγαπώ!*

Επίπεδη κούκλα:

*Επίπεδη είμαι και γι' αυτό
εύκολα σε τοίχο θα σταθώ.
Με φαντασία φτιάξε με αν μπορείς
οφέλη από μένα για να δεις!*

Τρισδιάστατη μικρή κούκλα:

*Κεφάλι και σώμα έχω μικρό
από κόλλα χαρτί και αέρα κοπανιστό!
Να τρέξω και να χορέψω μπορώ εγώ
αν με γεμίσεις με μαλακό υλικό!*

Τρισδιάστατη μεγάλη κούκλα:

*Αεράκι δροσερό έχω μέσα στο μυαλό,
και για σώμα δε σου το 'πα,
δέκα κιλά άχρηστα υλικά.
Είναι το μπόι μου μεγάλο,
μα τα κάλλη μου πολλά!*

Τετράστιχα για το ερέθισμα που δόθηκε σε κάθε ομάδα

Τυχαίο γεγονός:

Κάθε μέρα στη ζωή
όλο και κάτι θα μου συμβεί
θα το ζήσω, θα το δω
και τη λύση θα τη βρω!

Αφήγηση ή δημιουργία ιστορίας:

Μέσα σε λέξεις και εικόνες
ταξίδι μαγικό θα κάνω εγώ
και με οδηγό τη φαντασία
θα φτιάξω μια δική μου ιστορία!

Θεατρική Παράσταση:

Όταν ανοίξει η αυλαία
πράγματα θα συμβούν σπουδαία
ήρωες, δράκοι, ξωτικά
στα μάτια μου μοιάζουν μαγικά!

Θεματική ενότητα:

Βρέξει, χιονίσει πρέπει εγώ
πράγματα να μάθω ένα σωρό
για ότι συμβαίνει γύρω από εμένα
ποιο είναι σήμερα το θέμα;

Επίσκεψη:

Τους δρόμους παίρνω και πάω να δω
για πράγματα που δεν ξέρω και απορώ.
Έτσι γνώση θα αποκτήσω και εμπειρία
για να λύσω κάθε μου απορία!



Βιβλιογραφία

- Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Βασική βιβλιοθήκη Νηπιαγωγού – Κουκλοθέατρο Ι. Πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μούστου, Ν. (1974). *Ψυχολογία του νηπίου και του παιδιού*.
- Φράγκος, Χ. (1999). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσαφίδης, Κ., Κουτσουβάνου, Ε. (Εισαγωγή) (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μικροί ερευνητές.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Επιλογή, αξιοποίηση και δημιουργήματα μέσα από έργα τέχνης στο Νηπιαγωγείο⁸

Ελένη Γιαννακοπούλου, νηπιαγωγός 13^{ου} Νηπιαγωγείου Γαλατσίου ikanip@yahoo.gr
Μαρία Βασιλακάκη, νηπιαγωγός 13^{ου} Νηπιαγωγείου Γαλατσίου aperathou@hotmail.com

Τι είναι τέχνη;

Τέχνη είναι η έκφραση πανανθρώπινων αξιών που μας βοηθούν να συνειδητοποιήσουμε ποιοι είμαστε και ποιες είναι οι αντιλήψεις μας για τη ζωή. Αυτό συμβαίνει στα μεγάλα έργα τέχνης. Μας προβληματίζει, είναι μια συναισθηματική και νοητική περιπέτεια. Δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα ένα έργο τέχνης, αλλά η αναπαράσταση της μέσα από το φίλτρο του καλλιτέχνη, ο οποίος είναι φορέας των δικών του ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων. Στα μεγάλα έργα τέχνης υπάρχει η αρμονία, ο συμβολισμός, τα δυνατά μηνύματα, η οπτικοποίηση των ιδεών, τα οποία μας τραβούν την προσοχή. Το έργο τέχνης είναι ένα μέσο για να μας διεγείρει το δικό μας εσωτερικό διάλογο με τον κόσμο των δικών μας ιδεών, αξιών και αντιλήψεων για τη ζωή.

Οι τέχνες είναι μια από τις ενότητες των οκτώ μαθησιακών περιοχών του νέου Προγράμματος Σπουδών και είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να ασχοληθούν με αυτές. Η αισθητική αγωγή συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των ατόμων, στη γοητεία και στις δυνατότητες που παρέχουν οι εναλλακτικοί και συναισθηματικά πλούσιοι τρόποι επικοινωνίας που στηρίζονται στην καλλιτεχνική έκφραση. Έτσι μέσα από τις καλλιτεχνικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τις τέχνες θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν σταδιακά το φαινόμενο της τέχνης, να το εντάξουν στη ζωή τους κι έτσι να γίνουν ενήμεροι «καταναλωτές» των τεχνών και του πολιτισμού. Μέσα από αυτές τα παιδιά αναπτύσσουν τις ικανότητες της δημιουργικής και κριτικής σκέψης που είναι αναγκαιότητα της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας, γενικά της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας, σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Άρα η αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι ένα σημαντικό ζήτημα που μας απασχολεί όλο και περισσότερο από τη στιγμή που αναγνωρίστηκε η αξία της.

Οι άνθρωποι αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον πολυτροπικά δηλαδή με τη χρήση και μίξη πολλών τρόπων για την επικοινωνία, γιατί οι αισθήσεις δε λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από τις άλλες κι έτσι είναι πιο εύκολο για μας, να εσωτερικεύουμε τα νοήματα ενός πολυτροπικού κειμένου. Είναι αυτό που λέμε «η γλώσσα της εικόνας» και «μια εικόνα=1000 λέξεις». Τα παιδιά έρχονται σε επαφή πριν την επίσημη, οργανωμένη εκπαίδευση του σχολείου με πολυτροπικά κείμενα όπως για παράδειγμα αφίσες, πανό, κ.ά., χρησιμοποιούν

⁸Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της προσχολικής εκπαίδευσης» την 1/12/2015

εικονιστικά στοιχεία και παράγουν πολυτροπικά μηνύματα για να επικοινωνήσουν όπως όταν ζωγραφίζουν, γράφουν, τραγουδούν κλπ.

Η φαντασία και η δημιουργικότητα, είναι τα δύο βασικά συστατικά της διεργασίας της μάθησης που οδηγούν στην κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Dewey, η αισθητική εμπειρία που αποκτούμε με την επαφή με τις τέχνες, είναι το μέσο για την ανάπτυξη και της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Το έργο τέχνης προκαλεί τη σκέψη μας, γιατί είναι ερέθισμα. Η παρατήρηση σ' ένα έργο τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Αν δεν παρατηρείς, δε μπορείς να συσχετίσεις. *«Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι περίεργοι, ευέλικτοι, επίμονοι, ανεξάρτητοι, με τεράστιο πνεύμα περιπέτειας και αγάπης για παιχνίδι»*, αναφέρει ο Ανρί Ματίς. Η Maxine Green, αμερικανίδα φιλόσοφος και συγγραφέας, έχει συγγράψει έργα για το ρόλο της τέχνης στην ανάπτυξη της φαντασίας. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η συστηματική ανάλυση έργων τέχνης, μας επιτρέπει να ανακαλύπτουμε διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας. Έτσι η τέχνη μπορεί να γίνεται μέσο για να φανταζόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους με τρόπο εναλλακτικό, διαφορετικό απ' αυτόν που θεωρούμε δεδομένο. Ο Paulo Freire, παιδαγωγός και φιλόσοφος από τη Βραζιλία, έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία. Εκπαίδευε τους αγρότες μέσα από έργα τέχνης, για όσα τους ενδιέφεραν (γη, ασθένειες, ανεργία). «Έστηνε» τη μέθοδό του μέσα από σκίτσα των εκπαιδευόμενων με τα βιώματά τους, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ακόμα η τέχνη συνδέεται με την πολλαπλή νοημοσύνη της θεωρίας του Gardner, στην οποία επισημαίνεται ότι τα άτομα γεννιούνται με οκτώ τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι δεν είναι το ίδιο ανεπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Οι «νοημοσύνες» συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το σχολείο ασχολείται πολύ με τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη και αφήνει σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες, όπως τη χωρική (ευφυΐα του χώρου-εικαστική), όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ακριβώς το περιβάλλον, τα χρώματα, τα σχήματα και σχηματίζουν νοητικές εικόνες (τραβούν γραμμές, δουλεύουν με σχήματα και εικόνες, παρατηρούν, σχεδιάζουν πίνακες, ξεχωρίζουν στις εικαστικές τέχνες), ενεργοποιούνται διανοητικά και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους ισορροπημένα.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της πόλης του Reggio Emilia (Συλλογικό έργο, 2001) που έχει προσελκύσει το παγκόσμιο ενδιαφέρον τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν με όλες τις φυσικές τους γλώσσες (λέξεις, κίνηση, σχεδιασμός, ζωγραφική, γλυπτική, κολλάζ, δραματοποίηση, κ.ά.) αλλά και το ατελιέ που χρησιμοποιείται από παιδιά και ενήλικες, κατάφερε και έγινε πολιτισμικό κέντρο για εκθέσεις. Μάλιστα ο Malaguzzi, ιδρυτής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Reggio Emilia, αναφέρει ότι *το ατελιέ στη δική μας προσέγγιση είναι ένας πρόσθετος χώρος μέσα στο σχολείο, όπου μπορούμε να ανακαλύψουμε πράγματα με τα χέρια και το μυαλό, να εκλεπτύνουμε την εννοιακή μας ικανότητα μέσω της πρακτικής ενασχόλησης με τις εικαστικές τέχνες.*

Τεχνικές αξιοποίησης της τέχνης με στόχο τη στοχαστική ενεργοποίηση.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που πραγματοποιείται υπό την αιγίδα του Harvard (project zero), το Artful Thinking: έντεχνος συλλογισμός, με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν οργανωμένα και συστηματικά έργα τέχνης, ως οπτικά ερεθίσματα, στη διδασκαλία με τρόπους που ενισχύουν την κριτική σκέψη και να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική κι ερευνητική επαφή με την τέχνη. Η φιλοσοφία του προγράμματος είναι η εξής:

Η παλέτα της έντεχνης συλλογιστικής αποτελείται από έξι χρώματα που αντιστοιχούν σε έξι τύπους διανοητικής ή πνευματικής συμπεριφοράς όπως:

- Γαλάζιο: ρωτάω, αναρωτιέμαι, εξετάζω, ερευνώ
- Πράσινο: παρατηρώ, περιγράφω
- Πορτοκαλί: συγκρίνω, συνδέω
- Βιολετί: διερευνώ την πολυπλοκότητα
- Κίτρινο: εξετάζω από διαφορετικές γωνίες θέασης
- Κόκκινο: αιτιολογώ

Στηρίζεται στην απόδοση κατάλληλων ερωτημάτων που δεν αποζητούν μια προφανή απάντηση, αλλά ενεργοποιούν τη σκέψη και εμβαθύνουν στην παρατήρηση, ερευνούν ποικίλες μορφές μιας κατάστασης και προάγουν την επιχειρηματολογία.

Επίσης μία πιο ολιστική προσέγγιση είναι αυτή του Perkins, ο οποίος πιστεύει ότι η τέχνη είναι «άγκυρα» για τις αισθήσεις μας γιατί βοηθά στην εστίαση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, κατάστασης, γεγονότος ή συναισθήματος. Είναι πόλος έλξης για τον παρατηρητή, κάνοντάς τον να ξεχάσει τι συμβαίνει γύρω του εισάγοντάς τον στο χωροχρόνο του έργου και στα μηνύματα που αυτό εκπέμπει. Αυτό εξελίσσει την πολιτισμική μας συνείδηση, γινόμαστε κοινωνοί του χθες και του σήμερα.

Επιπρόσθετα, η τέχνη χαρίζει «γνωστική ευελιξία», όταν κάνουμε συνδυαστική χρήση της πληροφορίας (ιστορικό πλαίσιο-κοινωνικό- σύνδεση με δικές μας εμπειρίες). Η σκέψη μας ταξιδεύει, νιώθουμε πνευματική ανάταση, αναρωτιόμαστε για τα χρώματα του ζωγράφου, για τις προθέσεις του, ενεργοποιείται η σκέψη μας, θέτουμε ερωτήματα και ψάχνουμε αιτίες. Έτσι λοιπόν ενεργοποιείται η κριτική μας και δημιουργική μας ματιά. Γι' αυτό πρέπει να έχω την τέχνη στοχαστικό εργαλείο μάθησης και να επιδιώκω να αναμετρώνται καθημερινά τα παιδιά με έργα τέχνης. Ο Perkins αναφέρει ότι η παρατήρηση των έργων τέχνης δεν περιορίζεται στην απλή οπτική επαφή. Έχει γράψει το *intelligent eye*, ένα έξυπνο, εκπαιδευμένο μάτι, που σε συνεργασία με το μυαλό, υπολογίζει και καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Αυτό ο Perkins το ονομάζει *εμπειρική νοημοσύνη*. Έτσι καλλιεργείται η στοχαστική διάθεση του μαθητή/τριας εάν έρθει σ' επαφή με έργα τέχνης, αλλά με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Ακόμα προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης, ο οποίος διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις. Σε κάθε φάση αυτός που παρατηρεί το έργο επιχειρεί να το προσεγγίσει κριτικά.

- ✚ **Α΄ ΦΑΣΗ:** αυθόρμητη παρατήρηση του έργου, πρώτες παρατηρήσεις κι ερωτήματα, αλλά όχι πρόχειρες εκτιμήσεις. Στρέφουν το βλέμμα για λίγο αλλού και ξανακοιτούν ανακαλύπτοντας νέα στοιχεία (τι βλέπετε, πείτε τις απορίες σας, καταγράψουμε.)
- ✚ **Β΄ ΦΑΣΗ:** ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση, καταγράψουμε συναισθήματα ή ό,τι προκαλεί έκπληξη (βλέπουμε ειδικά σημεία του έργου), εντοπισμός συμβολισμών και μηνυμάτων του δημιουργού (τι σου προκαλεί έκπληξη, τι νιώθεις, βλέπεις και κάτι άλλο, δες τα χρώματα, τις μορφές, την κίνηση), τι διάθεση σου δημιουργεί, τα εικαστικά στοιχεία, τη χωροχρονική τοποθέτηση.
- ✚ **Γ΄ ΦΑΣΗ:** λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Το παιδί ξεκαθαρίζει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, τεκμηριώνει τις απόψεις του (εξηγεί τα συναισθήματα που του προκάλεσε, προβαίνει σε αλλαγές, αλλάζοντας τα χρώματα, αφαιρώντας ένα αντικείμενο από το έργο, θέτει βαθιά ερωτήματα, φτιάχνει σενάριο). Δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις και διατυπώνει ορθά συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που αναδύθηκαν στις προηγούμενες φάσεις (τεκμηρίωση προηγούμενων).
- ✚ **Δ΄ ΦΑΣΗ:** ολιστική παρατήρηση-ανασκόπηση της διεργασίας, σύνθεση συμπερασμάτων, κριτικός αναστοχασμός (ξαναβλέπω το έργο, δραματοποίηση, γραφή κειμένου, πως αισθάνομαι ... παλιά νόμιζα... τώρα νομίζω). Αυτή είναι η μεταγνωστική διάσταση: πώς νιώθω πέρα από την παρατήρηση του έργου.

Συνθήκες

Οι μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις μπορεί να κριθούν αναξιόπιστες και μη αποτελεσματικές, αν δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για να φθάσουν τα παιδιά στον κριτικό στοχασμό. Πρέπει να υπάρχουν στην τάξη οι κατάλληλες συνθήκες (διάταξη τραπεζιών για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γωνιές για να συζητούν τα έργα τέχνης, ένα χαλάκι) αλλά και κατάλληλη διαχείριση του χρόνου για να αιτιολογηθεί η σκέψη των παιδιών. Κάνω ενθαρρυντικά σχόλια (γιατί το λες αυτό; τι εννοείς; δώσε παράδειγμα..., για να σκεφτούμε περισσότερο..., πολύ καλά..., πες κάτι παραπάνω...). Αποδέχομαι όλες τις τεκμηριωμένες απόψεις.

Πως επιλέγω έργα τέχνης; «Δουλεύω» πρώτα το έργο με μένα. Τι μου λέει; Αν δε με ικανοποιεί προσωπικά το αφήνω. Τα έργα τέχνης πρέπει να έχουν αισθητική αξία, να επιδέχονται πολλές ερμηνείες, δηλαδή να προκαλούν σκέψεις και πολλές απόψεις, να μην είναι προβλέψιμα και να καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Επαφή με ποίηση και λογοτεχνία
- Κριτική σκέψη
- Αισθητική απόλαυση

Ο κόσμος γίνεται καλύτερος, όταν εκπαιδεύουμε καλύτερα τα παιδιά

Και ας μην ξεχνάμε ότι οι τέχνες:

- ❖ διδάσκουν στα παιδιά να κρίνουν σωστά τις ποιοτικές σχέσεις. Στις τέχνες είναι σημαντική η κριτική ικανότητα και όχι, όπως συμβαίνει με πολλά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, οι σωστές απαντήσεις και οι κανόνες,
- ❖ διδάσκουν στα παιδιά ότι ένα πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύση και ότι για κάθε ερώτημα μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία απαντήσεις,
- ❖ εξυμνούν πολλαπλές προοπτικές. Ένα από τα μεγάλα διδάγματά τους είναι ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να δούμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο,
- ❖ διδάσκουν στα παιδιά ότι σε περίπλοκες μορφές προβλημάτων οι σκοποί επίλυσης δεν είναι σταθεροί, αλλά αλλάζουν ανάλογα με την κατάσταση και την ευκαιρία. Το να μαθαίνει κανείς μέσα από τέχνες απαιτεί την ικανότητα και την προθυμία να παραδοθεί στις απροσδόκητες δυνατότητες που δίνει ένα έργο καθώς εξελίσσεται,
- ❖ προβάλλουν έντονα το γεγονός ότι ούτε οι λέξεις ούτε οι αριθμοί μπορούν να εκφράσουν ό,τι μπορούμε να γνωρίζουμε. Τα όρια της γλωσσικής μας ικανότητας δεν καθορίζουν τα όρια της γνώσης μας,
- ❖ διδάσκουν τους μαθητές ότι οι μικρές διαφορές μπορεί να έχουν μεγάλες συνέπειες. Οι τέχνες κινούνται με λεπτότητα ανάμεσα σε διακριτικούς τόνους,
- ❖ διδάσκουν τους μαθητές να σκεφτούν με τη χρήση και διαμέσου ενός υλικού. Όλες οι μορφές τέχνης χρησιμοποιούν κάποια μέσα, με τα οποία οι εικόνες γίνονται πραγματικότητα,
- ❖ βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να λένε ό,τι δεν μπορεί να ειπωθεί. Όταν τα παιδιά καλούνται να αποκαλύψουν τι συναισθήματα τους δημιουργεί ένα έργο Τέχνης, τότε πρέπει να καταφύγουν στις ποιητικές τους ικανότητες για να βρουν τις κατάλληλες λέξεις,
- ❖ μάς κάνουν ικανούς να αποκτήσουμε την εμπειρία που καμιά άλλη πηγή δεν μας δίνει και μέσα από μια τέτοια εμπειρία να ανακαλύψουμε το εύρος και την ποικιλία του τι είμαστε ικανοί να συναισθανόμαστε,
- ❖ μέσω της θέσης των στο σχολικό πρόγραμμα συμβολίζουν για τους νέους αυτό που, αντίστοιχα για τους ενήλικες, είναι σημαντικό.

Προτεινόμενες δραστηριότητες με την αξιοποίηση των τεχνών

«Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας»



1^η δραστηριότητα

«Επιχρωματισμός» πίνακα

Με τη χρήση αυτής της τεχνικής αξιοποιούνται αντίγραφα από έργα τέχνης μεγάλων ζωγράφων, όπως για παράδειγμα πίνακες ζωγραφικής του Σπύρου Βασιλείου, σε ασπρόμαυρη μορφή (φωτοτυπία). Χρησιμοποιούνται υλικά επιλογής όπως ξυλομπογιές, κηρομπογιές, μαρκαδόροι, νερομπογιές, τέμπρες, για να «ζωντανέψουν» τους ασπρόμαυρους πίνακες, χρωματίζοντας τους, όπως τους πρωτότυπους. Τέλος, «κορνιζώνονται» οι «νέοι» πίνακες με διάφορα είδη γραμμών ή μοτίβα. Ακόμα κάθε πίνακας μπορεί να επενδύεται μουσικά με κάποιο επιλεγμένο μουσικό κομμάτι.



«ACROPOLIS», www.pemrtousia.gr

Μουσική επιλογή: «Όμορφη Πόλη», Μ. Θεοδωράκης



«ΨΑΡΟΒΑΡΚΕΣ», paletaart.wordpress.com

Μουσική επιλογή: «Θαλασσογραφία», Δ. Σαββόπουλος



«ΗΛΙΟΒΑΣΙΛΕΜΑ», anemourion.blogspot.com

Μουσική επιλογή: «Τα τζιτζίκια», Λ. Κόκοτος, Οδ. Ελύτης

Εργασίες νηπιαγωγών



Επιχρωματισμός στους πίνακες του Σπύρου Βασιλείου
«ΚΑΤΑΜΕΣΗΜΕΡΟ» και «ΑΪ- ΝΙΚΟΛΑΣ»



Εργασίες νηπίων



2^η δραστηριότητα

«Ανασύνθεση» πίνακα

Μέσω αυτής της τεχνικής αξιοποιούνται έργα τέχνης μεγάλων ζωγράφων, όπως για παράδειγμα του Van Gogh με θέμα τις τέσσερις εποχές του χρόνου.

Στο πίσω μέρος του κάθε έγχρωμου πίνακα (εκτυπωμένου σε A3 χαρτί) που είναι άχρωμο, σχεδιάζονται με μολύβι, διάφορα είδη γραμμών όπως πλάγιες, κάθετες, οριζόντιες, τεθλασμένες, καμπύλες κλπ. χωρίζοντας έτσι τον πίνακα σε άνισα κομμάτια (περίπου 35 κομμάτια). Στη συνέχεια πλαστικοποιούμε τους πίνακες και τους κόβουμε σε κομμάτια σύμφωνα με τις σχεδιασμένες γραμμές, δημιουργώντας puzzles. Ακόμα μπορούμε να δώσουμε έναν διαφορετικό τίτλο σε κάθε πίνακα και να «σκαρώσουμε» με τα παιδιά αινίγματα για κάθε έναν απ' αυτούς.

Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα εφαρμοσμένων προσεγγίσεων.



«ΦΘΙΝΟΠΩΡΙΝΟ ΤΟΠΙΟ ΜΕ ΤΕΣΣΕΡΑ ΔΕΝΤΡΑ», Van Gogh (www.wikiart.org)

Άλλος τίτλος: «ΦΘΙΝΟΠΩΡΙΝΑ ΧΡΩΜΑΤΑ»

Αίνιγμα:

Ανοίγω τα σχολειά, αποχαιρετώ τα χελιδόνια,
χρωματίζω κίτρινα, πορτοκαλί και κόκκινα τα φύλλα,
φέρνω τα πρωτοβρόχια!

Τι είμαι;



«ΧΕΙΜΩΝΙΑΤΙΚΟ ΤΟΠΙΟ», Van Gogh (1nipykovr.blogspot.com)

Άλλος τίτλος: «ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟ ΧΙΟΝΙ»

Αίνιγμα:

Ο καιρός αλλάζει, κρύο φέρνω τσουχτερό,
στα λευκά τα ντύνω όλα, με τα χιονάτα μου σεντόνια!

Τι είμαι;



«ALMOND BLOSSOM», Van Gogh (T53vorini-gr.blogspot.com)

Άλλος τίτλος: «ΑΝΟΙΞΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ»

Αίνιγμα:

Γύρω-γύρω όλοι, άνθη στο περβόλι,
ροζ, λευκά και δροσερά, μυρωδάτα απαλά!

Τι είμαι;



«ΣΙΤΟΧΩΡΑΦΟ ΜΕ ΘΕΡΙΣΤΗ», Van Gogh (Mpourmpour.blogspot.com)

Άλλος τίτλος: «Η ΩΡΑ ΤΟΥ ΘΕΡΙΣΜΟΥ»

Αίνιγμα:

Κλείνουν τα σχολειά, παίζουν τα παιδιά, με κέφι και με ξενοιασιά.

Γι' αυτή την εποχή που μιλώ, δεμάτια, στάχυα στον αγρό!

Τι είμαι;

Ενδεικτικές εργασίες νηπίων και νηπιαγωγών



3^η δραστηριότητα

«ΠΡΙΝ – ΤΩΡΑ – ΜΕΤΑ»

Μέσω αυτής της δραστηριότητας αξιοποιούνται έργα τέχνης μεγάλων σύγχρονων ζωγράφων, όπως για παράδειγμα του Norman Rockwell και του Francisco de Goya.

Κατ' αυτή τη δραστηριότητα υποθέτουμε ότι οι πίνακες αναφέρονται στο παρόν, στο «τώρα». Κατόπιν μελετούμε προσεκτικά τον κάθε πίνακα. Αφηγούμαστε και καταγράφουμε με τα παιδιά μια φανταστική ιστορία για το «πριν» και το «μετά» του κάθε πίνακα, με αρχή, μέση και τέλος.

Δουλεύοντας σε ομάδες και χρησιμοποιώντας υλικά της επιλογής μας όπως μαρκαδόρους, τέμπρες, λαδοπαστέλ, νερομπογιές κλπ. καθώς και ποικίλες τεχνικές, δημιουργούμε τους δικούς μας αυτοσχέδιους πίνακες, ολοκληρώνοντας έτσι την ιστορία, δηλαδή εικονογραφώντας την. Κατόπιν μπορούμε να δώσουμε τίτλο σε κάθε έναν από τους πίνακες μας.

Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα εφαρμοσμένων προσεγγίσεων.



«ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΛΕΥΟΥΝ»
Francisco de Goya, (1lyk-arsak.att.sch.gr)



«ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ ΜΕ ΤΟ ΜΑΥΡΙΣΜΕΝΟ ΜΑΤΙ»
Norman Rockwell (www.kingsacademy.com)



«ΝΕΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ» Norman Rockwell
(Habilisil-habilis.blogspot.com)

Εργασίες νηπίων και νηπιαγωγών



«ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ ΤΗΣ ΚΑΘΑΡΑΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ», Σπύρου Βασιλείου (πριν-ΠΙΝΑΚΑΣ-μετά)



Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ



ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ ΤΗΣ ΚΑΘΑΡΑΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ



ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ και ΤΟ ΠΕΤΑΓΜΑ ΤΟΥ ΧΑΡΤΑΕΤΟΥ

4^η δραστηριότητα

«ΑΛΛΑΓΗ ΦΟΝΤΟΥ»

Μέσω αυτής της τεχνικής αξιοποιούνται έργα τέχνης μεγάλων ζωγράφων, όπως για παράδειγμα του Σπύρου Βασιλείου, του Pablo Picasso και του Νικολάου Γύζη, με θέμα «παιδιά», σε διάφορα περιβάλλοντα.

Εκτυπώνουμε έγχρωμους τους πίνακες, κόβουμε και αφαιρούμε απ' τους πίνακες τις εικόνες με «τα παιδιά». Στη συνέχεια δίνονται στα παιδιά λευκά χαρτόνια πάνω στα οποία καλούνται να τοποθετήσουν «τα παιδιά» (από τους πίνακες) σε σημείο επιλογής τους. Κατόπιν με τη χρήση διαφόρων υλικών επιλογής τους όπως για παράδειγμα μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, τέμπερες, κηρομπογιές κλπ. αλλά και ποικίλες τεχνικές (ζωγραφική, κολλάζ κλπ.), τα παιδιά σχεδιάζουν ένα δικό τους διαφορετικό φόντο (νέο περιβάλλον) για κάθε «παιδί» από τους πίνακες δίνοντας έτσι καινούριο περιεχόμενο σε κάθε πίνακα.

Επιπρόσθετα ερωτήματα που τίθενται στα παιδιά θα μπορούσε να είναι: Τι θα μπορούσαν να πουν μεταξύ τους στο νέο τους περιβάλλον; (προβληματισμός, σχόλιο θεατή, αλλαγή οπτικής).

Ενδεικτικοί πίνακες:



«Η ΔΗΜΗΤΡΑ», Σπύρος Βασιλείου
(ebooks.edu.gr)



«ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙ»,
Pablo Picasso (pistos-petra).



«ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΙΣ», Νικόλαος Γύζης

Εφαρμογή από νηπιαγωγούς



5^η δραστηριότητα

«ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΩ» πίνακα και «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ» πίνακα

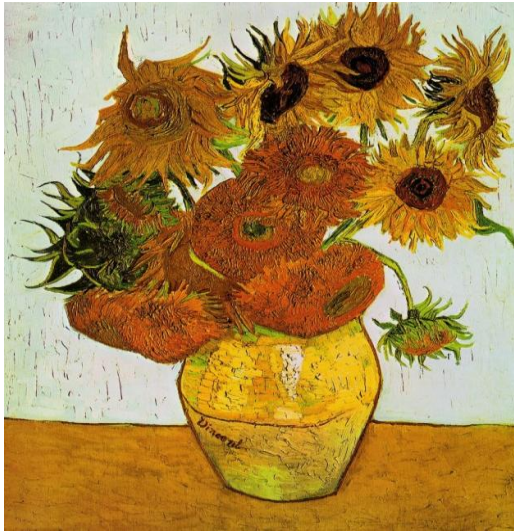
Μέσω αυτής της τεχνικής αξιοποιούνται έργα μεγάλων ζωγράφων, όπως για παράδειγμα του Van Gogh. Στην αρχή εκτυπώνεται ο πίνακας ενώ στη συνέχεια αφαιρείται από αυτόν ένα χαρακτηριστικό μικρό κομμάτι.

Α) «Συμπληρώνω» πίνακα: Τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν σε λευκό χαρτόνι **στη σωστή θέση** (σύμφωνα με τον πρωτότυπο πίνακα) το κομμένο κομμάτι του πίνακα ενώ για την ολοκλήρωση του έργου μπορούν να χρησιμοποιηθούν υλικά επιλογής των παιδιών, όπως νερομπογιές, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ. Επίσης μπορεί να επιλεγεί και οποιαδήποτε επιπλέον τεχνική όπως ζωγραφική, κολλάζ κλπ.

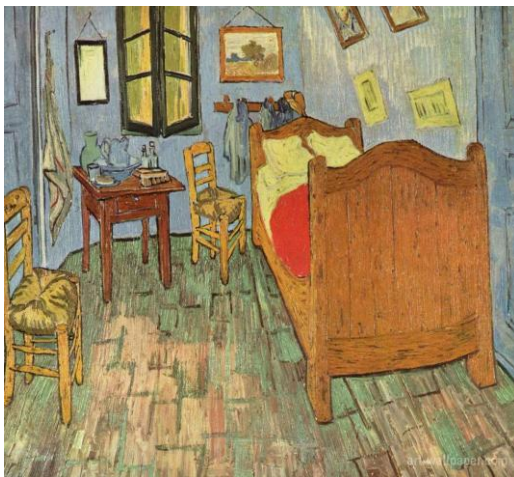
Β) «Δημιουργώ» πίνακα: Τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν σε λευκό χαρτόνι σε οποιαδήποτε θέση επιλέξουν το κομμένο κομμάτι του πίνακα (χωρίς να έχουν δει τον πρωτότυπο πίνακα). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ο δικός τους φανταστικός πίνακας.

Ακόμα η ίδια διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί χρησιμοποιώντας τοιχογραφίες, αγγεία κλπ.

Ενδεικτικά παραδείγματα



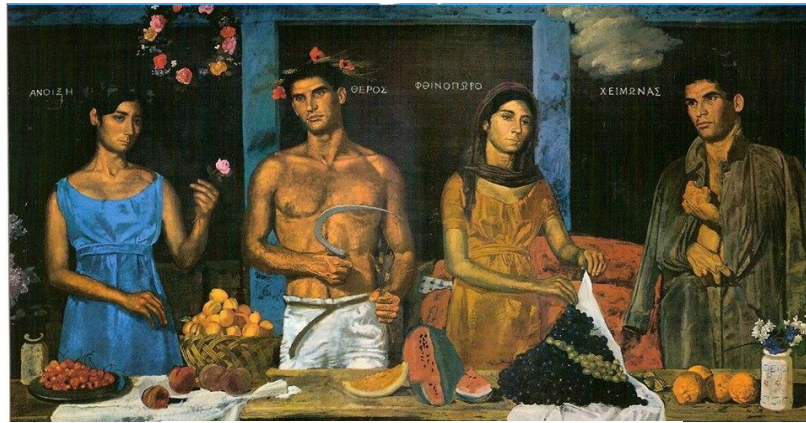
«ΗΛΙΟΤΡΟΦΙΑ», Van Gogh



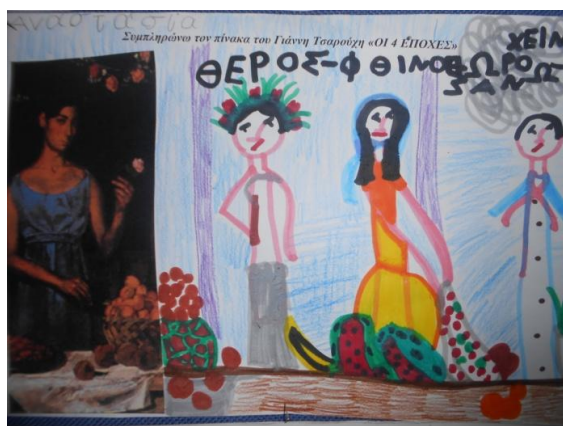
«ΤΟ ΔΩΜΑΤΙΟ ΤΟΥ VAN GOGH»

Εφαρμογές από παιδιά και νηπιαγωγούς





«ΟΙ 4 ΕΠΟΧΕΣ», Γιάννη Τσαρούχη







Βιβλιογραφία

- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Φ.Ε.Κ. τευχ. Β' αρ. φυλ. 303, 304/13-03-03. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – μαθησιακή περιοχή ΤΕΧΝΕΣ*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»*. Σημειώσεις από το: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα, Σεπτέμβρης 2011.
- Τσατσούλης, Δ. (2000). *Η γλώσσα της εικόνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
- Κόκκος, Α. (2010). *Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Κόκκος, Α. (2011). *Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Συλλογικό έργο (2001). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Επιμελητές: Edwards Carolyn, Gandini Lella, Forman George. Για την έκδοση στα ελληνικά: Αθήνα: ΠΑΤΑΚΗΣ Διαδίκτυο (αναφερόμενες ιστοσελίδες)

«Μικροί και μεγάλοι... και λίγη φαντασία... μια γλυκιά δημιουργία»: Δημιουργικό εργαστήρι γονέων και παιδιών στο Νηπιαγωγείο⁹

Βασιλική Διαμαντοπούλου, Βασιλική Γερανίου, Ειρήνη Γκέλου
νηπιαγωγοί 99^ο Νηπιαγωγείου Αθηνών 99.nhpiagwgeio.ath@gmail.com

«Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να εκπαιδεύσεις τα παιδιά από το να ενισχύσεις τις ικανότητες των γονιών να τα εκπαιδεύσουν οι ίδιοι»

(Brito & Waller, 1994)

Εισαγωγή

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που αφορούν τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, το παιδί μαθαίνει καλύτερα, όταν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (γονείς, σχολείο) συνεργάζονται, μέσα σ' ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τη σχολική κοινότητα, επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Secada, 1989), καθώς επίσης και στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση και στη βελτίωση της σχέσης γονέα- μαθητή (Oaks & Lipton, 1990). Οι γονείς θεωρούνται τα πρώτα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι, κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

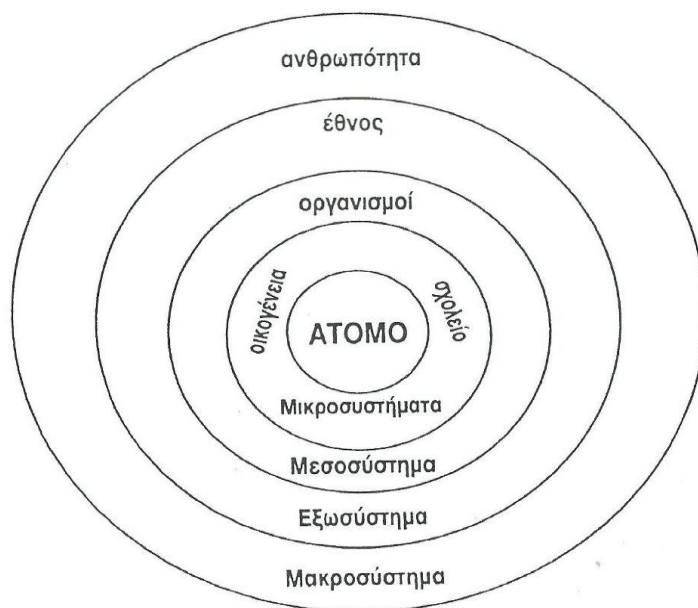
Στη σχολική ζωή υπάρχουν πολλές ευκαιρίες κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες δράσεις. Για παράδειγμα, η δημιουργία καλλιτεχνικού εργαστηρίου με γονείς και παιδιά στο χώρο του σχολείου, την περίοδο των Χριστουγέννων, μπορεί ν' αποτελέσει μια ευκαιρία για την οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής σχέσης όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Θεωρητική στήριξη

Οικοσυστημικό μοντέλο

Το θεωρητικό μοντέλο που αναφέρεται στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και φυσικά τα παιδιά, είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner (1979, 1986). Πρόκειται για ένα μοντέλο που αντιμετωπίζει το σχολείο και την οικογένεια ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος τα οποία αλληλεπιδρούν (Γεωργίου, 2000). Το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα που το επηρεάζουν. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν μέρη ενός μικροσυστήματος, που στο κέντρο είναι το άτομο – μαθητής/τρια και το επηρεάζουν άμεσα (βλ. σχήμα 1).

⁹Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της προσχολικής εκπαίδευσης» την 1/12/2015



Σχήμα 1. Το οικοσυστημικό μοντέλο της σχέσης σχολείου – οικογένειας (Γεωργίου, 2000)

Το μοντέλο του Bronfenbrenner αποτελείται από πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων:

- το μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει την κουλτούρα, τις αξίες και τους νόμους μιας κοινωνίας,
- το εξωσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει το κράτος, το έθνος, τα μέσα επικοινωνίας, το διαδίκτυο, την τεχνολογία και τις διάφορες κοινωνικές οργανώσεις.
- το μεσοσύστημα στο οποίο τοποθετούνται οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας και κοινότητας,
- τα μικροσυστήματα, τα οποία περιλαμβάνουν το σχολείο, την οικογένεια, την ομάδα των συνομήλικων, την τοπική κοινότητα, την εργασία,
- το χρονοσύστημα, το οποίο δεν είναι σύστημα αλλά αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στο σύνολο των παραπάνω συστημάτων

(Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Το άτομο συμμετέχει και αλληλεπιδρά με όλα αυτά τα συστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, στο παιδί όμως όπως είναι φυσικό, ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση το μικροσύστημα ενώ από τα υπόλοιπα συστήματα επηρεάζεται έμμεσα. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner αποτελεί τη βάση για μεγάλο αριθμό μελετών και προγραμμάτων αφού αποδίδει με πληρότητα μια ολική αντίληψη για το άτομο και τα συστήματα που το περιβάλλουν.

Παράλληλα, η Epstein (1987) υποστηρίζει ότι το σχολείο ως σύστημα επικοινωνεί με άλλα συστήματα που βρίσκονται γύρω του. Οι οικογένειες των μαθητών συνιστούν ένα τέτοιο

σύστημα. Ενώ, ο Vygotsky (1978), περιέγραψε το πώς «οι σημαντικοί άλλοι» συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και πώς το παιδί εσωτερικεύει αυτή την επίδραση.

Τι επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Πολλές πρόσφατες έρευνες έχουν αναφερθεί στ' αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Henderson & Berla, (1994) κατέγραψαν τη στενή σχέση ανάμεσα στην εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη θετική σχολική πορεία των μαθητών. Όσες περισσότερες ομοιότητες στις μαθησιακές τους εμπειρίες βιώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την οποία κινούνται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Edwards, Fleeer & Nuttall, 2008). Άλλωστε, είναι δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Edwards et al., 2000· Ντολιοπούλου, 1999).

Η φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο και η άμεση εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες, επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών (Γκλιάνου–Χριστοδούλου, 2005). Παράλληλα, μέσα από την αρμονική συνεργασία σχολείου– σπιτιού, τα παιδιά νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Οι γονείς, με την ενεργή συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα, έχουν την ευκαιρία να συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Erstein, 1986) και τα παιδιά να αναπτύσσουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους, καθώς στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του παιδιού συμβάλλει η εσωτερίκευση της γονεϊκής αποδοχής ή απόρριψης, την οποία το παιδί εύκολα μπορεί να διακρίνει (Harter, 1990). Κατά την πραγματοποίηση των δράσεων που συμμετέχουν και οι γονείς, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν και να καταγράφουν πληροφορίες για τη σχέση γονέων –παιδιών, που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, με την άμεση εμπλοκή της οικογένειας του/της μαθητή/τριας σε σχολικές δραστηριότητες, επιτυγχάνεται σύμφιξη σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων μερών μεταξύ τους και πολύ πρόθυμα οι γονείς γίνονται αρωγοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να προτείνουν στους γονείς διάφορες ιδέες για τον τρόπο που μπορούν ν' ασχοληθούν με τα παιδιά τους, οι γονείς νιώθουν περισσότερη ασφάλεια, μειώνεται το άγχος τους, ενώ παράλληλα, εξασφαλίζεται μια συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας, από το σχολείο στο σπίτι.

Προϋποθέσεις εύρυθμης συνεργασίας

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό κάτω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στους χώρους του με έργα, θα έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς

επισκέπτες. Επιπλέον, ένα σχολείο που αναγνωρίζει τον ουσιαστικό ρόλο των γονιών στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί σε αυτό, θα επιδιώξει να οργανώσει δράσεις, με στόχο την άμεση εμπλοκή όλων των γονέων (Γεωργίου, 2000).

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή τονίζεται η ανάγκη για ανταπόκριση και προσαρμογή του σχολείου σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται (Kress, 1999). Απαραίτητη προϋπόθεση λοιπόν, για την επίτευξη μιας ισορροπημένης σχέσης ανάμεσα σε σχολείο –γονείς –παιδιά, είναι η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης. Αυτό θα συμβεί όταν οι δύο πλευρές (σχολείο –γονείς) αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση, επιτρέψει η μία στην άλλη πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά, αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την εξέλιξη των παιδιών (Katz, 2000).

Όταν οι γονείς νιώσουν ασφάλεια και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, στο χώρο του σχολείου, πιο εύκολα μπορούν να εμπλακούν άμεσα στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σε διάφορες δράσεις και να συνεισφέρουν εθελοντικά, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τις γνώσεις τους.

Με ποιούς τρόπους επιτυγχάνεται η συνεργασία σχολείου –οικογένειας

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των τρόπων με τους οποίους επικοινωνούν η οικογένεια και το σχολείο. Η πιο αποδεκτή κατηγοριοποίηση είναι αυτή που προτάθηκε από την Epstein (1995) και περιλαμβάνει τους εξής τρόπους επικοινωνίας (Γεωργίου, 2000):

- *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*: το σχολείο οργανώνει ένα σύστημα αμφίδρομης επικοινωνίας, όπου οι γονείς ενημερώνονται για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την πρόοδο του παιδιού τους, ενώ οι γονείς ενημερώνουν το σχολείο για θέματα που αφορούν άμεσα τη μάθηση του παιδιού.
- *Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο*: εθελοντική προσφορά των γονέων ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους, για υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα.
- *Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι*: το σχολείο προτείνει τρόπους στους γονείς προκειμένου να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση και να εξασφαλιστεί έτσι μια συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- *Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού*: οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ιδέες στους γονείς προκειμένου να προσφέρουν πρόσθετη βοήθεια στο παιδί τους όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.
- *Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου*: Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα και υποστηρίζει τη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους.

- *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας*: το σχολείο εντοπίζει και χρησιμοποιεί πόρους και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα, για την ενίσχυση σχολικών προγραμμάτων.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες αλληλεπιδράσεις αυτού του τύπου (Γκλιάου–Χριστοδούλου, 2005). Η εύρυθμη και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, βασίζεται στην ειλικρίνεια, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την εμπιστοσύνη και τη θέληση για συμμετοχή και προσφορά, από όλες τις πλευρές (Ρεσ, Βαρσαμίδου, 2006).

Όπως αποδεικνύεται, η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία στο χώρο του σχολείου μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν στοιχεία απαραίτητα για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ενθαρρύνεται ο διάλογος, εντοπίζονται λύσεις, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Για τους λόγους αυτούς το σχολείο πρέπει να είναι «*τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής*» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2001).

Βιωματικό χριστουγεννιάτικο εργαστήριο με γονείς

Η επιτυχία ενός βιωματικού εργαστηρίου (με γονείς) εξαρτάται:

- από την θεωρητική του βάση,
- την καλή οργάνωσή του από τον εμπυχωτή,
- και από τη δυναμική της ομάδας.



Οργάνωση του εργαστηρίου

- Τα υλικά που θα χρειαστούν για τις κατασκευές είναι τακτοποιημένα και απλωμένα σε προσιτό σημείο για να μπορούν εύκολα οι ομάδες να επιλέξουν αυτά που θα χρειαστούν.
- Ο προβολέας βρίσκεται σε σημείο που δεν εμποδίζει την ομάδα.
- Υπάρχει μουσική υπόκρουση στο χώρο με επιλεγμένη/κατάλληλη μουσική.
- Παλαιότερο υλικό από παρόμοιες δραστηριότητες βρίσκεται σε μια γωνία του χώρου για εμπλουτισμό των ιδεών.
- «Κεράσματα» για μικρά διαλλείματα.

Πριν περάσουμε στη δράση καλό είναι να προβάλλεται μέσω παρουσίασης (power point) υλικό με κατασκευές χριστουγεννιάτικων δέντρων και ιδέες για χριστουγεννιάτικα mobile, για να πάρουν ιδέες τα μέλη τις ομάδας και να τις αξιοποιήσουν στις επιτόπου κατασκευές ή σε μελλοντικές.



Χωρισμός της ομάδας σε υποομάδες

Ένας σημαντικός Γερμανός Παιδαγωγός ο W. Klafki, στηριζόμενος στη θέση του Κοινωνιολόγου Martin Buber που υπογραμμίζει ότι ο άνθρωπος γίνεται «εγώ» μέσω του «εσύ», υποστηρίζει πως ο άνθρωπος είναι ανθρωπολογικά υπαρκτός όχι στην απομόνωση του αλλά στην πληθώρα των σχέσεων μεταξύ αυτού και των άλλων ανθρώπων, «των συνανθρώπων του, οι οποίοι αναγνωρίζουν αυτόν και τους οποίους και αυτός αναγνωρίζει» (Ρέλλος, 2000).

Ο σχηματισμός των ομάδων δεν είναι απλά μια τυπική οργανωτική διαδικασία, αλλά διέπεται από συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε σχέση πάντα με τους στόχους εργασίας. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Επίδοση
- Κοινωνικές σχέσεις
- Ενδιαφέροντα
- Τύχη (σχηματισμός ομάδων με κλήρωση) (Ρέλλος, 2000).

Ο συνολικός αριθμός των μελών της ομάδας που θα συμμετέχει στο εργαστήριο για παράδειγμα αποτελείται από 22 άτομα. Οι 4 υποομάδες σχηματίζονται τυχαία, με ένα παιχνίδι κλήρωσης. Στα 4 τραπέζια υπάρχει ένα σύμβολο (χριστουγεννιάτικο). Το κάθε μέλος «τραβάει» από ένα κουτί ένα χαρτί-σύμβολο και στη συνέχεια «οδηγείται» στο αντίστοιχο τραπέζι εργασίας.

Στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου οι 4 ομάδες έχει προγραμματιστεί να ασχοληθούν με ένα κομμάτι μιας ομαδικής εργασίας όπως το στολισμό με διάφορα υλικά ενός χριστουγεννιάτικου δέντρου. Η κάθε ομάδα





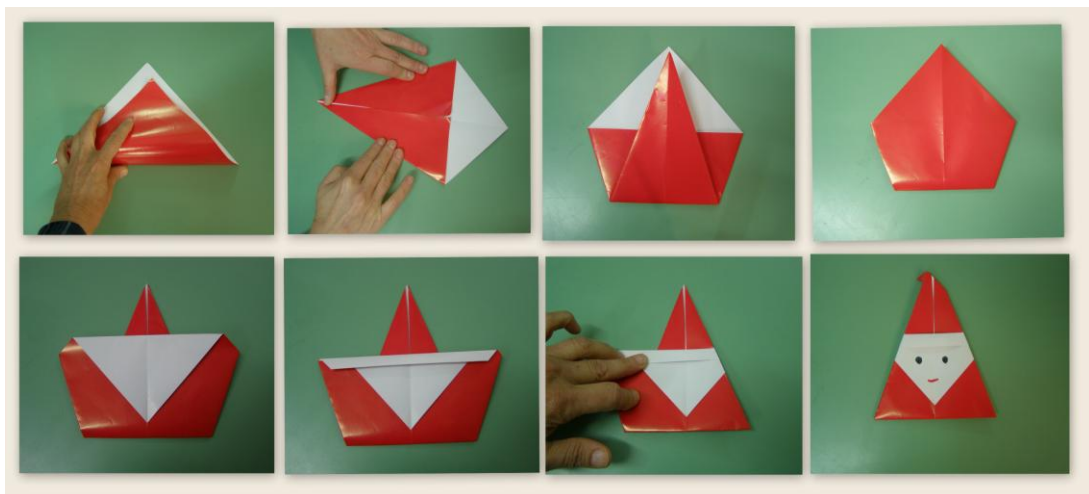
επιλέγει τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει και η δημιουργική φαντασία του καθενός αποτυπώνεται στο έργο. Το κάθε μέλος της ομάδας συμπληρώνει και συμπληρώνεται... και όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν το κομμάτι τους, συγκεντρώνονται και συναρμολογούν το δέντρο.

Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου γίνεται μια μικρή εισαγωγή στην χαρτοδιπλωτική τέχνη, Origami. Οι κατασκευές origami που θα δημιουργηθούν μπορούν να αξιοποιηθούν από τους συμμετέχοντες στο ατομικό mobile, που είναι και το θέμα του δεύτερου μέρους του εργαστηρίου.

Χαρτοδιπλωτική

Origami

Το οριγκάμι (*origami*) είναι η καλλιτεχνία του διπλώματος χαρτιού.
Είναι επινόηση των Ιαπώνων.
Το κόψιμο δεν επιτρέπεται.
Το κόψιμο του χαρτιού επιτρέπεται στο kirigami.
Το οριγκάμι δεν χρησιμοποιείται μόνο ως εικαστική τέχνη και τρόπος διασκέδασης, αλλά έχει εφαρμογές και σε τομείς όπως τα μαθηματικά, η αρχιτεκτονική, η ιατρική (ως μέθοδος θεραπείας) κ.α.





Πριν αποχωρήσουν οι ομάδες γράφουν τις εντυπώσεις τους «Στο δέντρο των εντυπώσεων»

Εφαρμογή Χριστουγεννιάτικου εργαστηρίου με γονείς

Η καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι πάντα ένα μεγάλο ζητούμενο στην σχολική διαδικασία. Και, σαφώς, απόλυτη αναγκαιότητα, ένας στιβαρός δομικός λίθος πάνω στον οποίο θα οικοδομήσουμε τους στόχους μιας ολόκληρης χρονιάς. Είναι μια σχέση που χτίζεται σταδιακά και επίπονα. Και προάγεται μέσα από κοινές δράσεις με επίκεντρο πάντα τα παιδιά. Όταν δε, οι δράσεις αυτές προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα και σπουδαιότητα.

Η ιδέα

Το χριστουγεννιάτικο εργαστήριο είναι μία από αυτές τις δράσεις που, συνήθως, εκδηλώνεται σαν επιθυμία των παιδιών. Μία κάρτα, μία χριστουγεννιάτικη κατασκευή που κάποιο παιδί φέρνει στο σχολείο από το σπίτι, γίνεται το έναυσμα για να ανοίξει μία ολόκληρη συζήτηση και να δρομολογηθεί μια γιορτινή, δημιουργική συνάντηση με τους γονείς. Και πάντα επικρατεί ενθουσιασμός.

Η προετοιμασία

Από την αμέσως επόμενη στιγμή αρχίζει η αναζήτηση για το πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η ιδέα. Ουσιαστικά, ξεκινά ο σχεδιασμός και η οργάνωση της δράσης, και πάντα μαζί με τα παιδιά. Έτσι:

- Ορίζουμε το πού και πότε (στο σχολείο για να είμαστε όλοι μαζί και, συνήθως, ένα απόγευμα για τους γονείς που εργάζονται).
- Γινόμαστε οι οικοδεσπότες που θα υποδεχτούμε τους γονείς, οπότε
 - φτιάχνουμε πρόσκληση

- φτιάχνουμε μικρή αφίσα-πρόσκληση για τον πίνακα ανακοινώσεων
- φτιάχνουμε κάποιο γλυκό για κέρασμα και γράφουμε την συνταγή
- Φτιάχνουμε λίστα με τα υλικά που θα χρειαστούμε: διάφορα χαρτιά, κόλλες, υφάσματα, κορδέλες, κουμπιά, νήματα, μαρκαδόρους, ψαλίδια, γκλίτερ, κουδουνάκια, κουκουνάρια, ξύλα, φύλλα ξερά, πατρόν, βιβλία κατασκευών, ...
- Επιλέγουμε τα υλικά, τα ταξινομούμε, ομαδοποιούμε και τα τοποθετούμε σε καλάθια.
- Επιλέγουμε cd με την μουσική που θα ακούμε, κυρίως χριστουγεννιάτικα τραγούδια για την συγκεκριμένη δράση.
- Την ημέρα της δράσης διαμορφώνουμε τον χώρο ώστε να είναι πιο λειτουργικός, απομακρύνουμε παιχνίδια και τακτοποιούμε τα υλικά μας σε συγκεκριμένο σημείο. Δημιουργούμε και έναν χώρο μπουφέ με τα γλυκά που φτιάξαμε, μπισκότα, καφέ, ρόφημα σοκολάτας και χυμούς.



Καθ' όλη την διάρκεια της οργάνωσης και προετοιμασίας της δράσης μας δίνεται η ευκαιρία να θέσουμε ερωτήματα με τα παιδιά και να επιλύσουμε προβλήματα, δουλεύοντας άλλοτε ατομικά, άλλοτε σε μικρές ομάδες και άλλοτε όλοι μαζί. Δουλεύουμε σε όλα τα πεδία, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και προάγουμε την συνεργασία μεταξύ μας, αλλά και μεταξύ των δύο τμημάτων του Νηπιαγωγείου μας.

Υλοποίηση της δράσης

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τους γονείς τους στην καθορισμένη ώρα. Το πρώτο καλωσόρισμα είναι στον χώρο με τα κέρασματα. Ακολούθως, παιδιά και γονείς επιλέγουν κατασκευή και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και κάθονται στα τραπέζια. Εργάζονται μαζί, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες.

Οι κατασκευές τοποθετούνται και διακοσμούν ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο από χαρτόνι συσκευασίας, φτιαγμένο ειδικά για αυτό τον σκοπό. Βέβαια, υπάρχει πάντα η δυνατότητα να πάρουν και κάποια από τα έργα τους στο σπίτι. Συνήθως, κάθε ομάδα φτιάχνει περισσότερες

από μία κατασκευές, οπότε πολύ συχνά διακοσμούν και το δέντρο του σχολείου και κάποιο χώρο στο σπίτι. Πριν φύγουν, γονείς και παιδιά γράφουν σε χρωματιστά χαρτάκια (σε σχήμα χριστουγεννιάτικης μπάλας, αστεριού ή καμπάνας) τις εντυπώσεις τους από την συγκεκριμένη δράση και τα κολλούν σε έναν πίνακα εντυπώσεων-έλατο σε τοίχο του σχολείου. Αυτή είναι και η πρώτη αξιολόγηση της δράσης από τους γονείς και τα παιδιά και είναι πάντα εξαιρετικά θετική.



Γενικά σχόλια

Κατά τη διάρκεια της δράσης δημιουργείται ένα ζεστό, θετικό κλίμα. Οι γονείς απολαμβάνουν την δημιουργική συνεργασία με τα παιδιά τους. Για κάποιους, μάλιστα, είναι πρωτόγνωρη εμπειρία. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωριστούν καλύτερα και μεταξύ τους, να ανταλλάξουν ιδέες, ακόμα και τηλέφωνα. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται καλύτερες σχέσεις μεταξύ των γονέων αλλά και των παιδιών και σε δραστηριότητες και εκτός σχολείου. Καθ' όλη την διάρκεια της δράσης, ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι επικουρικός. Να ανανεώσουμε τα υλικά που εξαντλούνται, να δώσουμε

κάποιες συμβουλές στην χρήση των υλικών κ.α. Κυρίως όμως, μας δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουμε στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην σχολική διαδικασία, γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Ένα κλίμα που θα καθορίσει και τις υπόλοιπες δράσεις καθ' όλη την υπόλοιπη σχολική χρονιά. Επιπλέον, μας δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουμε διακριτικά τις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους, πτυχές που, υπό άλλες συνθήκες, πιθανόν να παρέμεναν άγνωστες σ' εμάς. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, οι παρατηρήσεις αυτές αποδείχτηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες στο να κατανοήσουμε και να παρέμβουμε καλύτερα σε διάφορες καταστάσεις και φαινόμενα.

Προτάσεις – εναλλακτικές

Ανάλογα με το χώρο του σχολείου, ιδιαιτερότητες της γειτονιάς ή και της σύνθεσης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, προγράμματα που υλοποιούνται, ή όποιους άλλους παράγοντες, η συγκεκριμένη δράση μπορεί να προσαρμοστεί και με άλλη θεματολογία. Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις θα μπορούσαν να είναι: κατασκευή κούκλας, μαγειρέματα, πασχαλινές λαμπάδες, αποκριάτικες μάσκες, αφήγηση παραμυθιών από διάφορες χώρες, παραδοσιακά παιχνίδια αυλής, κατασκευές για παζάρι, ανταλλακτικό παζάρι βιβλίων κ.α.



Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπασαγιάννη, Ε. (2003). Πώς συνεργαζόμαστε με τους γονείς στο 4^ο Νηπιαγωγείο Θήβας. *Περιοδικό Γέφυρες*, 2, 6-21.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). *Η σημασία της συνεργασίας σχολείου & οικογένειας*, σελ. 85-90.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. (1995). *School-Family-Community Partnerships*. Phi Delta Kappan, May, 701-712.
- Katz, L. (2000). Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia. Στο Reggio Emilia, οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη Origami instructions. com

Η Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή (Α.Μ.Δ.) στο Νηπιαγωγείο και στην κοινότητα: πρόληψη-φροντίδα-ενδυνάμωση¹⁰

Εκπαίδευση στις αρχές της Α.Μ.Δ και τη διάχυσή τους στην ευρύτερη κοινότητα

Περσεφόνη Τσιμάκη, νηπιαγωγός, πρ. Υπεύθυνη Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καρπενησίου, μέλος του Συμβ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ΕΛΛΕΤ pertsimaki@yahoo.gr

Εισαγωγή

Το εργαστήριο αυτό σχεδιάστηκε στα πλαίσια του προγράμματος του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, με τίτλο «*Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο*», με σκοπό να προάγει τη διατροφική αγωγή, τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Ανιχνεύει τρόπους υλοποίησης των αρχών της μεσογειακή διατροφής μέσα τη σχολική κοινότητα και προσανατολίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων και συνδέσεων της σχολικής με την τοπική κοινότητα, στην προσπάθεια του μετασχηματισμού του ελληνικού σχολείου σε αειφόρο σχολείο.

Για την εφαρμογή του στην σχολική πραγματικότητα, μπορούμε να το προσαρμόσουμε πάνω στις ανάγκες της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, η οργάνωση του εργαστηρίου, έγινε σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Ν.Π.Σ.Ν) (2010-2011).

Στο κείμενο που ακολουθεί γίνεται περιγραφή των στόχων, των ενεργειών και του περιεχομένου της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά

Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μεσογειακή διατροφή, βιοποικιλότητα, ντόπια παραγωγή, δίκαιο εμπόριο, ενεργοί καταναλωτές, οικογενειακό τραπέζι.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στην προσχολική ηλικία

Η ιδέα της «*Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*» εισάγεται επίσημα στο ελληνικό σχολείο στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2002) για το Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο, το 2010-2011. Για το Νηπιαγωγείο στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, εισάγεται μια νέα μαθησιακή περιοχή ή επιστημονικό πεδίο με τίτλο «**Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**» (ΠΕΑΑ) (μαζί με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, τη Φυσική Αγωγή, τις Τέχνες, τις Τ.Π.Ε. και τις Φυσικές Επιστήμες).

¹⁰Το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάστηκε στο σεμινάριο για τις νηπιαγωγούς της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «*Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της Προσχολικής Εκπαίδευσης*» την 1/12/2015

Στόχος της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που αντανακλούν τις σύγχρονες θεωρίες και αντιλήψεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2011)

Τι δράσεις-ενέργειες κάνει ο/η νηπιαγωγός σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού;

- διατυπώνει ερωτήσεις για προβληματισμό πάνω σε μια έννοια ή στις προσωπικές θέσεις των παιδιών
- οργανώνει το χώρο (ο χώρος είναι ο αθέατος εκπαιδευτικός), ώστε να αποκαλυφθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και να αποκτηθούν νέες
- ενημερώνεται για το περιεχόμενο του επιστημονικού πεδίου ή του θέματος που θα επεξεργαστεί
- υιοθετεί προσωπικά υγιεινές συνήθειες επειδή ο/η ίδιος/ίδια γίνεται το πρότυπο-παράδειγμα συμπεριφοράς για τα παιδιά (π.χ. τρώμε ένα καρότο στο διάλλειμα ή στο δεκατιανό)

Σύνδεση του εργαστηρίου Α.Μ.Δ με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο

Το εργαστήριο Α.Μ.Δ τόσο στο σχεδιασμό του, όσο και στην υλοποίησή του στηρίχθηκε στις αρχές που εισάγει το Ν.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο που είναι:

- ❖ Η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας.
- ❖ Η αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, ένας από τους βασικούς παράγοντες για να οικοδομηθεί η γνώση, που έχει κοινωνικό χαρακτήρα.
- ❖ Το παιχνίδι που θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.
- ❖ Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση¹¹ με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών.
- ❖ Η ενδυνάμωση της εξερεύνησης των παιδιών μέσα από δημιουργία ερεθισμάτων και εμπειριών (ομαδικά παιχνίδια, ασκήσεις αισθητηρίων, ερωτήσεις κλπ).

¹¹Συνδέσεις: για να δημιουργηθούν χρειάζονται εμπειρίες (Cross, 1999). Σύμφωνα με τη νευροφυσιολογία: η αφθονία των ερεθισμάτων διεγείρουν τον εγκέφαλο, δημιουργούν τις συνάψεις-συνδέσεις ανάμεσα στους νευρώνες και ενδυναμώνονται με τις επαναλήψεις. Οι συνδέσεις είναι η καρδιά της μάθησης και της δημιουργίας. Η σύνδεση στον εγκέφαλο γίνεται όταν κάποιος «βλέπει» στη σχέση μεταξύ δύο μέχρι εκείνη τη στιγμή απομονωμένων εννοιών ή γεγονότων και αναφωνεί «αα τώρα κατάλαβα γιατί... ή τι ...»

Τι σημαίνει Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ο όρος αειφόρος ανάπτυξη περιγράφεται ως «η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες»

Σύμφωνα με τις Λιαράκου και Φλογαΐτη, στο παιδαγωγικό επίπεδο η ΕΑΑ αναγνωρίζει την αλληλοσύνδεση και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών διαστάσεων, τόσο στο επίπεδο της πολιτικής, όσο και σε αυτό της πρακτικής. Το ΑΠ, οι εκπαιδευτικές δομές και οι προβαλλόμενες αξίες ή ακόμα και οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, δεν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστοί τομείς αλλά ως ένα ενιαίο σύνολο. Επιπλέον, αξιοποιεί και συνδυάζει όλα τα πεδία της γνώσης και της ανθρώπινης εμπειρίας, ενώ αντιμετωπίζει το άτομο ως μια ολότητα και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του, γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική και ηθική. Η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση περισσότερο στις σχέσεις και στα στοιχεία αλλαγής και εξέλιξης, παρά στην στασιμότητα. (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Παραδείγματα καλών πρακτικών Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο

«Αν καθ' οδόν για Πύλο κάνετε μια στάση στους Γαργαλιάνους, ίσως δείτε μια ομάδα νηπιών να ψηφίζει για τον τρόπο διεξαγωγής της χριστουγεννιάτικης γιορτής τους. Ίσως πάλι συναντήσετε τους λιλιπούτειους εκ Γαργαλιάνων να βάζουν μαζί με τους γονείς τους κάποια εγκαταλελειμμένη παιδική χαρά ή να καθαρίζουν την παραλία από τα σκουπίδια. Δεδομένου ότι τα νήπια δεν μπορούν να διαβάσουν, η πολυμήχανη νηπιαγωγός θέλησε να τους καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία με τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού περιοδικού φιλιαναγνωσίας, όπου τα παιδιά μπορούν μέσω skype ή ηχογραφημένων ερωτοαπαντήσεων να επικοινωνήσουν με αγαπημένους συγγραφείς και εικονογράφους παιδικής λογοτεχνίας». Νηπιαγωγείο Γαργαλιάνων, 2015 (Φωτιάδη, 2016).

Φιλοσοφία του Αειφόρου Σχολείου, τις αρχές του οποίου ακολουθεί πιστά το Νηπιαγωγείο Γαργαλιάνων από το 2007, είναι οι ασκήσεις «άμεσης δημοκρατίας», η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς σε κοινές δράσεις και η αλληλεπίδραση και επικοινωνία με συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας.

Εισαγωγή για το εργαστήριο Αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής

Το εργαστήριο «Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή» αναδεικνύει και προωθεί τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της Παραδοσιακής Μεσογειακής Διατροφής, που αναφύονται μέσα από τη γνώση, την πρακτική και τις παραδόσεις που



συνοδεύουν τη μεσογειακή διαίτα, τις πρώτες ύλες που χρησιμοποιούνται, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις γύρω από το τραπέζι.

Για τις αξίες αυτές το 2010, η UNESCO συμπεριέλαβε την Μεσογειακή Διατροφή¹² στον Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας, προκειμένου να αναδείξει και να συμβάλει στη διατήρηση στοιχείων που δεν είναι μετρήσιμα και αφορούν κατά κύριο λόγο προφορικές παραδόσεις, μορφές τέχνης, κοινωνικές πρακτικές και γενικότερα έθιμα. (Βάτου, 2010).

Έλληνες επιστήμονες, όπως η καθηγήτρια Α. Τριχοπούλου, έχουν υπερασπιστεί τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής Μεσογειακής Διατροφής, με όλες τις γιορτές, παραδόσεις, θρησκευτικές νηστείες, άπειρες πολιτισμικές εκδηλώσεις που συνδέονται με το μεσογειακό τρόπο ζωής. Τα προϊόντα μικρών μονάδων παραγωγής, την ποικιλότητα των τροφών, την ευρηματικότητα των ελλήνων στην παρασκευή τους, ως αντίσταση στη βιομηχανία του fast food. (Τριχοπούλου, 2010).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής Μεσογειακής διατροφής

- ✚ Υψηλή κατανάλωση ελαιολάδου συγκριτικά με κορεσμένα λιπίδια
- ✚ Υψηλή κατανάλωση οσπρίων
- ✚ Υψηλή κατανάλωση κυρίως ανεπεξέργαστων δημητριακών
- ✚ Υψηλή κατανάλωση φρούτων
- ✚ Υψηλή κατανάλωση λαχανικών
- ✚ Χαμηλή κατανάλωση γαλακτοκομικών προϊόντων
- ✚ Μέτρια προς υψηλή κατανάλωση ψαριού
- ✚ Μέτρια κατανάλωση κρασιού, εφόσον επιτρέπεται από θρησκευτικούς και κοινωνικούς κανόνες
- ✚ Χαμηλή κατανάλωση κρέατος και προϊόντων κρέατος (Τριχοπούλου, 2010).

Η σύγχρονη επιστήμη της Διατροφολογίας συνδέει τη *Δίαιτα της Μεσογείου* με τη μακροβιότητα, την πρόληψη πολλών νοσημάτων ή τουλάχιστον τη μείωση της εμφάνισής τους. Η Μ.Δ προλαμβάνει ασθένειες, γηρατειά και χαρίζει ομορφιά, ανθεκτικότητα και μακροζωία χάρη στις φυτικές ίνες¹³ και τα αντιοξειδωτικά που περιέχουν οι τροφές της. Οι αντιοξειδωτικές τροφές¹⁴ όπως το λάδι, τα φρούτα, τα λαχανικά



¹² Ορισμός Μ.Δ: Σύμφωνα με τον φυσιολόγο Άνσελ Κις Μεσογειακή Διατροφή είναι το μοντέλο διατροφής, το οποίο ακολουθούσαν οι λαοί των μεσογειακών χωρών (Ιταλία, Ελλάδα, Γιουγκοσλαβία).

1993: Διεθνή Διάσκεψη για τις Μ.Δ. αποφασίστηκε τι θα θεωρείται υγιεινή, παραδοσιακή Μεσογειακή διατροφή.

1995: Ομάδα επιστημόνων του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ δημιουργεί την "Πυραμίδα της Μ.Δ."

¹³ Ευεργετικές συνέπειες των φυτικών ινών. Καλή λειτουργία του εντέρου, κρατούν χαμηλό το επίπεδο γλυκόζης στο αίμα μειώνουν το επίπεδο χοληστερόλης στο αίμα ,αυξάνουν τον όγκο της τροφής που καταναλώνουμε χωρίς να προσθέτουν θερμίδες, προκαλούν κορεσμό, συμβάλλοντας έτσι στον έλεγχο του βάρους.

¹⁴ Αντιοξειδωτικές τροφές: ελαιόλαδο, φρούτα, λαχανικά, ξηροί καρποί, όσπρια, δημητριακά και ψάρια.

και δημητριακά χωρίς επεξεργασία, δεσμεύουν τις ελεύθερες ρίζες¹⁵ που παράγονται στον οργανισμό κατά την διάσπαση των τροφών (κυρίως ζωικών). Παρόλο που οι ελεύθερες ρίζες βοηθούν το σώμα να εξουδετερώσει ιούς, βακτήρια, ρύπους και τοξίνες, το οξειδωτικό φορτίο του σώματος σήμερα είναι πολύ πιο υψηλό απ' ό τι ήταν πριν από 200 χρόνια. Η χρήση ορισμένων φαρμάκων, η ρύπανση του περιβάλλοντος, το κάπνισμα, το αλκοόλ, η καθιστική ζωή, η παχυσαρκία, η υπέρμετρη χρήση συντηρητικών τροφίμων και η κακή διατροφή υπερπαράγουν ελεύθερες ρίζες. Για αυτό σήμερα περισσότερο από ποτέ η Μ.Δ θεωρείται ότι αποτελεί παράγοντα καλής υγείας.

Που βρίσκεται η Αειφορία στην Μ.Δ;

Οι αρχές του εργαστηρίου Α.Μ.Δ θεμελιώθηκαν από το κίνημα Terra Madre και τον Carlo Petrini, ιδρυτή του διεθνούς διατροφικού κινήματος Slow Food (Slow Food Organization) και απευθύνονται σε κάθε κοινότητα (σχολική κοινότητα, οικογένεια, τοπική κοινότητα). Επτά θεμελιώδεις άξονες (Slow Food Organization-7th National Congress, 2010) συνδέονται με το πρόγραμμα της Α.Μ.Δ και είναι:

Πέρασμα σε μια διατροφή καλή, καθαρή και δίκαιη

Στο τρίπτυχο αυτό βασίζεται η ποιότητα στην διατροφή μας. **ΚΑΛΗ:** φρέσκια και γευστική που ωφελεί τον οργανισμό και στηρίζεται στην διατροφική πολιτιστική μας κληρονομιά. **ΚΑΘΑΡΗ:** παραγωγή φιλική στο περιβάλλον που δεν επηρεάζει την ανθρώπινη υγεία. **ΔΙΚΑΙΗ:** συνθήκες και κέρδη σε σωστή βάση για τους παραγωγούς και προσιτές τιμές στους καταναλωτές.

Γεωργική και διατροφική βιοποικιλότητα

Τον περασμένο αιώνα εξαφανίστηκε περίπου το 85% της διατροφικής βιοποικιλότητας. Προτείνονται μέθοδοι ποιοτικής παραδοσιακής καλλιέργειας, χρήση ντόπιων σπόρων και διατήρηση της αυτόχθονης ράτσας.

Διατροφική παραγωγή μικρής κλίμακας

Η βιομηχανοποιημένη γεωργία κατέστρεψε την ταυτότητα εκατομμυρίων ανθρώπων, ρύπανε τη γη και τον υδροφόρο ορίζοντα, και μείωσε την βιοποικιλότητα του πλανήτη. Η παραγωγή μικρής κλίμακας βασίζεται στις τοπικές κοινότητες, τα ντόπια προϊόντα, διαφυλάττει γνώσεις και σέβεται τις τοπικές διατροφικές κουλτούρες.

Διάσωση της γλώσσας και των πολιτιστικών παραδόσεων του κάθε λαού

Κάθε τοπική κοινωνία διαθέτει τοπική οικονομία στο φαγητό, στη γεωργία και στον πολιτισμό. Έχει την δική της αξία, γνώση και διαφορετικότητα. Οι τοπικές κοινωνίες έχουν το δικαίωμα να διαφυλάττουν τον πολιτισμό τους και να τον παραδίδουν στις επόμενες γενιές. Η εκπαίδευση είναι αναγκαία για την προστασία της διαφορετικότητας.

¹⁵ Ελεύθερες ρίζες είναι η παρουσία ιονισμένων (απώλεια ηλεκτρονίου από άτομα ενός στοιχείου) τμημάτων μέσα στο ανθρώπινο σώμα. Ε.Ρ σχηματίζονται όταν το ανθρώπινο σώμα χρησιμοποιεί το οξυγόνο κατά τον μεταβολισμό.

Αναφαίρετο δικαίωμα στην καλλιέργεια και τη διατροφή

Η κάθε κοινότητα έχει το δικαίωμα να διατηρεί την ικανότητα και την ελευθερία να επιλέγει τι θα καλλιεργήσει, πως θα καταναλώσει το φαγητό και πως επιθυμεί να τρέφεται, διατηρώντας τις τοπικές της παραδόσεις, τη γνώση της κοινότητας και τις πολιτιστικές της παραδόσεις.

Διατροφική παραγωγή υπεύθυνη προς το περιβάλλον

Η παραγωγή αγαθών διατροφής να είναι απαλλαγμένη από την αλόγιστη χρήση χημικών, προασπίζοντας την γονιμότητα του εδάφους και το υδρογραφικό οικοσύστημα, ενώ παράλληλα, προωθούνται μορφές ενέργειας φιλικές προς το περιβάλλον.

Εμπορικές συναλλαγές στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης. Η αντίληψη για τη μικρή απόσταση από τον παραγωγό στον καταναλωτή είναι το κλειδί για την γεωργία που έχει αειφορική κατεύθυνση. Τα τοπικά δίκτυα παραγωγής και διανομής των ειδών διατροφής επιβαρύνουν λιγότερο το περιβάλλον και μειώνουν το οικολογικό αποτύπωμα. Με αυτό τον τρόπο, μειώνεται ο αριθμός των μεσαζόντων, θεσπίζοντας καλύτερες τιμές και συνθήκες για τους παραγωγούς και για τους καταναλωτές. Ελαττώνονται τα τροφοχιλιόμετρα εξοικονομώντας ενέργεια και δεν επιβαρύνεται το περιβάλλον με ρύπους από τις μεταφορές.

Δίκαιο εμπόριο (fair trade)

Είναι το εμπόριο το οποίο στηρίζεται στην δίκαιη τιμή των προϊόντων, λαμβάνοντας υπόψη το πραγματικό κόστος παραγωγής. Έτσι εξασφαλίζεται η δίκαιη αμοιβή των παραγωγών, η διατήρηση ικανοποιητικών συνθηκών για αυτούς, καθώς η και προσιτές τιμές για τους καταναλωτές. (Σκούλλος & Μαλωτίδη, 2007)

Αρχές εκπαίδευσης για την Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή και τη βιοποικιλότητα



Η εκπαίδευση για την Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή και την βιοποικιλότητα βασίζεται στην ευχαρίστηση της διατροφής. Η ευχαρίστηση του φαγητού έχει τις ρίζες της στην αρχαιότητα. «*Αρχή και ρίζα παντός αγαθού η της γαστρός ηδονή*» (Επίκουρος 341-270 Π.Χ.) Μαθαίνουμε από τον Επίκουρο ότι το φαγητό δεν ήταν μια γρήγορη στιγμή μέσα στη μέρα, μια υποχρέωση, αλλά τμήμα του ίδιου του πολιτισμού. Ήταν τμήμα της λατρείας, της φιλοσοφίας, της ιατρικής, της θεραπείας και των άλλων εκφάνσεων της ανθρώπινης συνείδησης, ακόμα και αυτού του ίδιου του ανθρώπινου πνεύματος. Ας θυμηθούμε τα αρχαία Συμπόσια. Σήμερα συμπόσιο σημαίνει αποκλειστικά ομιλία, συζήτηση ή επιστημονική ενημέρωση.

Η ιστορία, ο πολιτισμός και οι παραδόσεις έχουν διαμορφώσει τις καθημερινές μας διατροφικές συνήθειες. Δεν τρώμε μόνο για να επιβιώνουμε. Το τραπέζι γίνεται η αφορμή να

επικοινωνήσουμε ψυχικά και πνευματικά, τρώμε για την «καλή παρέα» και αντλούμε ευχαρίστηση από το φαγητό μας. Το οικογενειακό τραπέζι είναι μέρος της συνήθειας της νεοελληνικής ζωής, ευκαιρία για να συνευρεθεί η οικογένεια, να μιλήσει, να διασκεδάσει, να τραγουδήσει.

Η Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή:

- Διδάσκει τις αξίες της βραδύτητας και του σεβασμού τόσο των δικών μας ρυθμών, όσο και των άλλων.
- Δίνει αξία στο χρόνο και τις απαιτούμενες διεργασίες.
- Είναι μια μάθηση μέσω του βιώματος (πρακτική εμπειρία), αύξηση εμπειρίας άρα ενίσχυση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.
- Εκτιμά την πολυμορφία-ποικιλότητα των πολιτισμών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των απόψεων γύρω από την τροφή και τη διατροφή.
- Αναγνωρίζει τις ανάγκες, διεγείρει τα ενδιαφέροντα και αξιοποιεί τα κίνητρα του κάθε ατόμου.
- Προσεγγίζει το θέμα στην πολυπλοκότητά του, ευνοώντας τη διεπιστημονική προσέγγιση.
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή διευκολύνοντας το διάλογο, την αυτο-έκφραση, τη συνεργασία, την ακρόαση και την αμοιβαία αποδοχή ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, της ίδιας της κοινότητας.
- Είναι ένα προσωπικό ταξίδι με γνωστική, συναισθηματική και βιωματική διάσταση. Τροφοδοτείται από το δικό του πλαίσιο, δίνοντας αξία στη μνήμη, τη γνώση και τις τοπικές κουλτούρες.
- Διευκολύνει την ανταλλαγή μεταξύ των τοπικών δικτύων, ενισχύοντας την αίσθηση και την έννοια του κοινοτισμού.
- Αναπτύσσει την αυτογνωσία –επίγνωση στον ιδιαίτερο ρόλο και τις δράσεις του καθενός/καθεμιάς.
- Διεγείρει την περιέργεια, την εξάσκηση της διαίσθησης και της κριτικής σκέψης.
- Προωθεί την αλλαγή, δημιουργώντας νέες και πιο υπεύθυνες σκέψεις και συμπεριφορές.



Αξίες της Αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής

Οι αξίες της Α.Μ.Δ. συνοπτικά είναι οι εξής: πνευματικότητα, ιερότητα, βιοποικιλότητα, κοινωνικότητα, καλή καθαρή και δίκαιη τροφή, αλληλεγγύη, ενεργοί παραγωγοί κι ενεργοί καταναλωτές.

Τι μπορούμε να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί και ενεργοί πολίτες

Η γνώση για τα τρόφιμα είναι εξέχουσας σημασίας για όλους μας. Τι τρώμε, γιατί τρώμε, αν και πως παρασκευάζουμε εμείς το φαγητό μας, διαμορφώνει «καλές ή κακές» διατροφικές συνήθειες. Μπορούμε να ενδιαφερθούμε για το τι θα βάλουμε στο τραπέζι μας, ξεκινώντας από τον τρόπο που επιλέγουμε τα προϊόντα που θα χρησιμοποιήσουμε. Να ερευνήσουμε και να γνωρίσουμε από ποια περιοχή προέρχεται το προϊόν, από ποιους παράγεται και με ποιον τρόπο καλλιεργείται ή εκτρέφεται. Η *εποχικότητα* και η *τοπικότητα* ενός λαχανικού ή φρούτου έχει ιδιαίτερη σημασία και καθορίζει την ποιότητα αλλά και την τιμή λαχανικών και φρούτων («κάθε πράγμα στον καιρό του...»), στηρίζει την τοπική αγορά, συνεισφέρει στην καλύτερη διατροφή τη δική μας και των οικείων μας. Επίσης να αντλήσουμε πληροφορίες για τον τρόπο επεξεργασίας της τροφής που έχουμε επιλέξει. Με λίγα λόγια να γίνουμε ενεργοί καταναλωτές, να αναπτύξουμε ενεργή καταναλωτική συνείδηση. Επειδή «ο καταναλωτής είναι πολίτης»¹⁶

Εκπαιδευτικές προτάσεις

- Αξιοποιούνται μικρά καταστήματα τροφίμων, μικρές οικογενειακές επιχειρήσεις παραγωγής και εμπορίας των τροφίμων, για να μαθαίνεται το πώς να επιλέγονται τα προϊόντα χρησιμοποιώντας την έρευνα και την μελέτη τροφίμων.
- Επιλέγονται επισκέψεις σε παραγωγούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους καλλιέργειας ή εκτροφής ζώων για να μαθαίνεται η διαφορά μεταξύ τους.

Η σύνδεσή μας μέσω των αισθήσεων με τις πρώτες ύλες μας δίνει όχι μόνο γνώση, εμπειρία, ευχαρίστηση αλλά και ευαισθητοποίηση, δημιουργώντας ερεθίσματα και δυνατά βιώματα. Αν δημιουργήσουμε παρόμοια βιώματα στο σχολείο έχουμε ήδη κάνει μεγάλα βήματα στην διατροφική αγωγή των μαθητών/τριών μας. *Αγγίζω, μυρίζω, γεύομαι τα υλικά σημαίνει συνδέομαι, αγαπώ και σέβομαι τις πρώτες ύλες και τα προϊόντα. Σέβομαι την τροφή και της αποδίδω την πνευματικότητα που έχει.*

Εκπαιδευτικές προτάσεις

- Οργανώνονται ασκήσεις γεύσεων, όπως παιχνίδια γεύσεων για ενήλικες και παιδιά με στόχο να ανακαλύψουν ΤΙ ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ ΚΑΙ ΤΙ ΟΧΙ (μου αρέσει –δεν μου αρέσει).
- Εφαρμόζεται ένα *κυνήγι θησαυρού* για ένα προϊόν που θα ακολουθήσει την ιστορία και το ταξίδι ενός συγκεκριμένου τροφίμου.

Ο αργός χρόνος μαγειρέματος και κατανάλωσης του φαγητού είναι μια συνήθεια που αναδεικνύεται ως αξία στην Α.Μ.Δ. και βρίσκεται κοντά στον ρυθμό της φύσης («αργά μεγαλώνει, αργά ωριμάζει, αργά το μαγειρεύουμε και το καταναλώνουμε με παρέα»). Παράδειγμα βραδύτητας, υπομονής και παράδοσης είναι ο *κρητικός ντάκος*, ένα είδος ψωμιού που έφτασε σε μας ως μια υγιεινή συνήθεια, αλλά ωστόσο ήταν το αποτέλεσμα των αναγκών τοπικών ομάδων (ναυτικοί, ποιμένες των βουνών της Κρήτης) για κάλυψη της διατροφής τους, σε δύσκολες συνθήκες.

¹⁶ Ένωση Ενεργών καταναλωτών: http://www.eneka.gr/eneka_site/enosi.html

Εκπαιδευτικές προτάσεις

- Δημιουργείται ένας σχολικός ή/και ένας κοινοτικός κήπος (παραγωγή τροφίμων για την κοινότητα). Βοηθά να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τους ρυθμούς της φύσης και πώς να τους σέβονται. Γίνεται κατανοητή η έννοια της εποχικότητας και πόσο διαφορετικά φυτά είναι κατάλληλα για διαφορετικά περιβάλλοντα. Συγκεντρώνει διαφορετικούς ρυθμούς και προσεγγίσεις.
- Χρησιμοποιείται ένα παραδοσιακό τρόφιμο, όπως η *γραβιέρα Κρήτης*, ένα προϊόν που απαιτεί πολύ χρόνο για να ωριμάσει και διδάσκει/μαθαίνει την αξία της βραδύτητας και της υπομονής.

Το φαγητό με παρέα, το οικογενειακό τραπέζι κρατούν τα επίπεδα του άγχους χαμηλά, αναπτύσσουν σχέσεις και δεσμούς ανάμεσα στους ανθρώπους. Το φαγητό με παρέα είναι πατροπαράδοτη συνήθεια, είναι μέρος του πολιτισμού μας και της κοινωνικότητάς μας. Τελευταίες επιστημονικές προσεγγίσεις¹⁷ αναδεικνύουν την αξία του παραδοσιακού οικογενειακού τραπέζιού. «*Το φαγητό με παρέα*», «*τρώμε όλοι μαζί*», είναι η συνήθεια εκείνη που προάγει την ψυχική και σωματική υγεία, όπως μειώνει την παχυσαρκία, κρατάει το στρες σε χαμηλά επίπεδα. Μια από τις πιο σπουδαίες αρχές που προωθεί και στηρίζεται η Α.Μ.Δ. είναι η επιστροφή στις ρίζες μας, το τραπέζι με αγαπημένα πρόσωπα.



Εκπαιδευτικές προτάσεις

- Οργανώνονται δραστηριότητες όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρασκευάσουν μεζέδες για όλη την ομάδα.
- Αξιοποιούνται παραδοσιακές συνταγές ή την συμμετοχή μελών της τοπικής κοινότητας και παρασκευάζεται ένα γεύμα με τους μαθητές/τριες που το μοιράζονται σε ομαδικό τραπέζι όλοι/ες μαζί.

Συνοπτικά αυτά που μπορούμε να κάνουμε είναι να γνωρίσουμε την προέλευση, την επεξεργασία και την εποχικότητα των πρώτων υλών. Να αξιοποιούμε τοπικές συνταγές, να ανακαλύπτουμε την γαστρονομική κουλτούρα και να μοιραζόμαστε το φαγητό με αγάπη και σεβασμό.

¹⁷ «Πρόγραμμα ενημέρωσης και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για την αγωγή υγείας σε θέματα διατροφής» Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 17 Οκτ. 2015 και επιστημονικές ανακοινώσεις Θριάσιου Νοσοκομείου, Αθήνα, 23 Οκτ. 2015.

Στόχοι εργαστηρίου (ανά τομείς μάθησης)

Γνωστικοί:

- Να αναγνωρίσουμε και να καταγράψουμε συναισθήματα-αξίες αρχές που σχετίζονται με το φαγητό.
- Να επαληθεύσουμε τη σύνδεση της μεσογειακής διατροφής με την υγεία (ψυχική και σωματική).
- Να συσχετίσουμε την τροφή με τον τόπο παραγωγής, τον άνθρωπο και τον πολιτισμό.
- Να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες: μεσογειακή διατροφή, βιοποικιλότητα, ποικιλότητα τροφής, ελεύθερες ρίζες, φυτικές ίνες.
- Να συνδέσουμε τις αρχές της Α.Μ.Δ., τον αργό χρόνο και το αξιακό υπόβαθρο του οικογενειακού τραπέζιού.

Δεξιότητων:

- Να σχεδιάσουμε τρόπους διάχυσης των αρχών της Α.Μ.Δ. στην κοινότητα.
- Να προγραμματίσουμε διατροφικό πρόγραμμα για όλο το σχολείο.
- Να δημιουργήσουμε συνδέσεις των τοπικών παραγωγών με τη σχολική κοινότητα.

Στάσεων:

- ✓ Να ενθαρρύνουμε τη γνωριμία του κάθε τροφίμου με όλες τις αισθήσεις.
- ✓ Να πειστούμε για την σχέση της Α.Μ.Δ. με την πρόληψη των ασθενειών, τη φροντίδα και την ενδυνάμωση του οργανισμού μας.
- ✓ Να συνεργαστούμε με τα μέλη της ομάδας.
- ✓ Να συμμετέχουμε στην παρασκευή φαγητού και να το μοιραστούμε με αγάπη και σεβασμό.

Περιγραφή δραστηριοτήτων (τέσσερις διακριτές φάσεις)

Εισαγωγή στο θέμα μας με ένα ερέθισμα (κείμενο, power point, video, εικόνες), όπου αναλύονται οι αρχές, οι αξίες της Α.Μ.Δ και στηρίζεται θεωρητικά το εργαστήριο. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο το ερέθισμα είναι η προβολή ενός βίντεο του Κόντογλου με τίτλο: “Slow Food vs Fast Food” από την εκπομπή ρεπορτάζ χωρίς σύνορα. Στη συνέχεια, δίδεται το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, τα στάδια του εργαστηρίου, η μεθοδολογική προσέγγιση και στόχοι του.

Α' μέρος-Συγκρότηση ομάδων: Γίνεται σε ολομέλεια, ολιγόλεπτα, η γνωριμία των συμμετασχόντων και η διατύπωση των προσδοκιών τους. ΒΟΗΘΗΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ: «...πείτε μια προσδοκία από την συμμετοχή σας στο εργαστήριο». Ακολουθεί η διαδικασία δημιουργίας ομάδας.

Σε *δυάδες*: Ο/η εμπυχωτής καλεί «*διαλέγουμε ταίρι ένα λιγότερο γνωστό άτομο. Γνωριζόμαστε ανθρώπινα (όνομα, ιδιότητα, ενδιαφέροντα)*» σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Κατόπιν δουλεύουμε πάνω σε θετικές εμπειρίες. Αυτό είναι ένα ουσιαστικό έργο, δημιουργεί καλό κλίμα και συγχρόνως αρχίζει η προσωπική σύνδεση με το θέμα μας. Ο εμπυχωτής καλεί:

«να ανακαλέσουμε στη μνήμη μας και να καταθέσει ο/η καθένας/ μια από σας στο ταίρι του μια θετική εμπειρία που να αφορά στο φαγητό από τα παιδικά του χρόνια». Στη συνέχεια στην ολομέλεια τα μέλη αναγνωρίζουν και καταθέτουν τα δικά τους συναισθήματα, αξίες και αρχές που σχετίζονται με το φαγητό.

Σε τετράδες: Τα μέλη των ομάδων επιλέγουν διακριτούς ρόλους πάνω στους οποίους θα λειτουργήσει το εργαστήριο. Ο εμπυχωτής καλεί: «μια δυάδα να βρει μια άλλη δυάδα και να γίνετε ομάδα» «η κάθε τετράδα επιλέγει τέσσερις διακριτούς ρόλους: συντονιστή/στρια, γραμματέα, παρουσιαστή/στρια, παρασκευαστή/στρια». Φροντίζουμε ώστε να έχουμε τόσες ομάδες όσα είναι και τα διαφορετικά τρόφιμα. Προσέχουμε ώστε να μην μείνει κάποιο μέλος χωρίς ευθύνη και έχουμε την δυνατότητα να οριστούν περισσότερα από ένα άτομο για κάθε ρόλο (πχ. να οριστούν δυο ή τρεις παρασκευαστές).

Β' μέρος- Ο χώρος -καλωσόρισμα

Χρησιμοποιείται ένας μεγάλος χώρος που χωρίζεται σε τέσσερις τομείς. Κάθε τομέας προορίζεται για μια δραστηριότητα.

Υλικά: Οι τέσσερις τομείς θα πρέπει να οριοθετούνται όσο το δυνατόν περισσότερο, για παράδειγμα, με τέσσερα μεγάλα βέλη στο έδαφος από την είσοδο στο χώρο υποδοχής στο παιχνίδι μνήμης-γνώσης-διατροφικών αξιών στην κατασκευή τοιχογραφίας στο παρασκευαστήριο. Οργανώνουμε το χώρο με αισθητική ευαισθησία, με φαντασία και συμμετοχή των μαθητών, ή ορίζουμε τέσσερις κύκλους στο έδαφος για τους τέσσερις τομείς, ή διαχωριστικά τοιχώματα για κάθε τομέα.

Πινακίδες με λέξεις-κλειδιά (που μπορεί να τοποθετηθούν στον τοίχο ή να κρεμαστούν από το ταβάνι με σπάγκο) ΤΟΠΟΣ- ΠΑΡΑΔΟΣΗ- ΕΔΩ- ΥΠΑΡΧΕΙ- ΤΡΟΦΙΜΑ- ΦΥΤΑ- ΖΩΑ- ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑ- ΥΠΟΜΟΝΗ- ΤΟΠΟΣ- ΠΟΙΚΙΛΙΑ- ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ- ΙΕΡΟΤΗΤΑ.

Ο εμπυχωτής διαβάζει: «κάθε γη δίνει κάτι να φάμε. Κάθε τόπος έχει ένα ιδιαίτερο κλίμα και διαφορετικά ζώα και φυτά, μια ιστορία, μια παράδοση, ιδιαίτερες συνήθειες. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχει ούτε ένα τυρί αλλά χίλια διαφορετικά τυριά, όχι ένα ψωμί αλλά χίλια διαφορετικά ψωμιά! Οι εξερευνητές έχουν ως αποστολή να ταξιδέψουν σε διαφορετικές περιοχές στην Ελλάδα και να βρουν τις διαφορετικές τροφές, με διαφορετικές ιστορίες, που κρύβονται πίσω τους.»

Μνήμη-γνώση-αξία στα τοπικά τρόφιμα

Υλικά:

- ✓ 4-5 χάρτινα κουτιά με αισθητική επιμέλεια,
- ✓ τέσσερις τύποι μελιού σε βάζα (πχ. μέλι ελάτης Καρπενησίου, μέλι θυμαριού Κυθήρων, μέλι ανθέων, μέλι κουμαριάς),
- ✓ τέσσερις τύποι ψωμιού (πχ. ολικής αλέσεως, κριθαροκούλουρα Κρήτης, ψωμί Ζέας, καλαμποκίσιο),

- ✓ τέσσερεις τύποι τυριών (πχ. φέτα Καλαβρύτων, γραβιέρα Κρήτης, κατίκι Δομοκού, καλαθάκι Λήμνου),
- ✓ δυο τύποι σταφίδας (πχ. μαύρη κορινθιακή και ξανθή σουλτανίνα).

Διαδικασία:

Τα τέσσερα διαφορετικά είδη προϊόντων τοποθετούνται σε τέσσερα κουτιά, τα οποία κρύβονται σε εξωτερικό χώρο. Μέσα στα κουτιά υπάρχουν σύντομα κείμενα που εισάγουν στο θέμα των συνδέσεων μεταξύ των τροφών και του τόπου. Η δραστηριότητα οργανώνεται σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού του κρυμμένου θησαυρού (επίλυση γρίφων, εξερεύνηση του χώρου, ανάπτυξη της περιέργειας και της χαράς).

Ο/η εμπυχωτής/στρια δίνει οδηγίες στους συντονιστές: *«με την ομάδα σας θα λύσετε τους γρίφους που θα σας οδηγήσουν να βρείτε το δικό σας κουτί με τον θησαυρό. Στη συνέχεια θα οδηγήσετε την ομάδα στην τάξη όπου θα επεξεργαστείτε τις πληροφορίες, θα γνωρίσετε τα προϊόντα, θα τα δοκιμάσετε και θα φτιάξετε την ταυτότητα κάθε προϊόντος»* Δίδονται συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

Ο/η συντονιστής/τρια είναι υπεύθυνος/η για τη διαδικασία και ο/η γραμματέας για την καταγραφή. Με την ολοκλήρωση των εργασιών οι ομάδες με τον/την συντονιστή/τρια και τον/την γραμματέα παρουσιάζουν την ταυτότητα των προϊόντων στην ολομέλεια.

Τοιχογραφία

Υλικά: Χάρτης της Ελλάδας ή διαδραστικός χάρτης.

Κατασκευάζεται μια τοιχογραφία με κολλάζ φωτογραφιών σχετικών με τους παραγωγούς, την τοπική χλωρίδα, τα τοπικά προϊόντα και τα χαρακτηριστικά του κάθε τόπου. Έτσι δημιουργούμε μια χαρτογράφηση της τοπικής παραγωγής και μαθαίνουμε για τη **γεωγραφία της χώρας** και των νομών της (πόλεις και χωριά) μέσα από τη μελέτη των προϊόντων και της γαστρονομίας της περιφέρειας.

Διάχυση και τρόποι εμπλοκής της εκπαιδευτικής κοινότητας σε δραστηριότητες της Α.Μ.Δ

Ο/η εμπυχωτής/τρια καλεί τις ομάδες να απαντήσουν στο ερώτημα: *« πως μπορούμε να κάνουμε κάτι στο σχολείο ώστε να εμπλακούν όλες οι τάξεις στο θέμα μας;» « να καταθέσετε προτάσεις δράσεων για την συμμετοχή όλων των ομάδων».*

Βοηθητικά ερωτήματα που δίνουν κατευθύνσεις στα μέλη των ομάδων: *«Με ποιους θα συνεργαστούμε; (χώρος, χρόνος, τόπος, άνθρωποι) μέσα και έξω από το σχολείο; Με ποιον τρόπο, ποιες δραστηριότητες θα οργανώσουμε και ποιες δράσεις;»* Ο/η εμπυχωτής/τρια δίνει χαρτί μεγάλου μεγέθους και οι ομάδες αναπτύσσουν τις προτάσεις τους. Ορίζεται συγκεκριμένος χρόνος σχεδιασμού από τις ομάδες. Στο τέλος γίνεται παρουσία στην ολομέλεια.

Παρασκευή πιάτων για όλους/ Συμβόλαιο Αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής

Στην τελική φάση οι παρασκευαστές όλων των ομάδων παρασκευάζουν πιάτα με λιχουδιές, με δημιουργικούς συνδυασμούς των προϊόντων που επεξεργάστηκαν, για όλους τους συμμετέχοντες. Εδώ δίνεται η ευκαιρία να εφαρμοστούν συνταγές τοπικής γαστρονομίας. Η ολομέλεια συζητά και οργανώνει το σύμβολο της Αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής, με συμφωνία στις αξίες και αρχές της (η τροφή έχει ιερότητα, πνευματικότητα, ποικιλότητα και εποχικότητα). Η Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή είναι καλή, καθαρή και δίκαιη (Good, Clean and Fair Food), μειώνει το οικολογικό αποτύπωμα και έχει χαρακτηριστικά κοινωνικότητας και αλληλεγγύης. Η Αειφορική Μεσογειακή Διατροφή μας διδάσκει να γίνουμε συνειδητοί καταναλωτές, αλλά και μικροί ενεργοί παραγωγοί.

Κλείσιμο: Στρώνουμε οικογενειακό ελληνικό τραπέζι (τραπεζομάνηλο, χαρτοπετσέτες, ανθοδοχείο, κηροπήγια) και μοιραζόμαστε για τις λιχουδιές. Το τραπέζι γίνεται αφορμή για συζήτηση και αποτίμηση του προγράμματος.



Βιβλιογραφία

- Βάτου, Έ. (2010). Πολιτισμός, η μεσογειακή διαίτα. *Ελευθεροτυπία*.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Γ. Λιαράκου, & Ε. Φλογαΐτη: *Προς μια εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία* (σ. 162). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούλλος, Μ., & Μαλωτίδη, Β. (2007). *Η τροφή και η διατροφή στη Μεσόγειο*. Αθήνα: ΜΙΟ, ΜΕΔΙΕΣ.
- Slow Food Organization. *Slow Food Education Handbook*. Ανακτήθηκε στις 10/6/2011 από: http://slowfood.com/filemanager/Education/ENG_manuale.pdf
- Slow Food Organization-7th National Congress. (2010, May 16). *Slow Food Education Manifest*. Abano Terme, Italy. Ανακτήθηκε στις 10/6/2011 από: http://slowfood.com/filemanager/official_docs/SlowFood_Education_manifesto.pdf
- Τριχοπούλου, Α. (2010). Μεσογειακή Διατροφή, παραδοσιακά μεσογειακά τρόφιμα και υγεία. *Ελληνική Επιθεώρηση Διαιτολογίας-Διατροφής*, 1 (1), σσ. 13-15.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Φωτιάδη, Ι. (2016). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τα νήπια. *Καθημερινή*.

Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και ανίχνευσης δυσκολιών των νηπιαγωγών στην άσκηση των καθηκόντων τους¹⁸

Δρ Σοφία Περδικάρη, νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής sperdikari@sch.gr
Μάριος-Μιχαήλ Φλεβάρης, ψυχολόγος-ψυχοθεραπευτής mariosmf13@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών της 51ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Επίσης η έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, στον προσδιορισμό των δομών που προσφεύγουν για την υποστήριξη του έργου τους, στην ανάδειξη των θεμάτων επιμόρφωσης που τις ενδιαφέρουν καθώς επίσης και στην προτιμώμενη από τις νηπιαγωγούς μορφή επιμόρφωσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνεται η ανάγκη των νηπιαγωγών και η συνακόλουθη επιθυμία τους να εμβαθύνουν, μέσω κυρίως βιωματικών μορφών επιμόρφωσης ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες των νηπίων καθώς και στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Αναδεικνύεται επιπλέον η σημασία της ύπαρξης διαθέσιμων και άμεσων ως προς την ανταπόκριση αλλά και την (επιστημονική) επάρκεια πηγών υποστήριξης και καθοδήγησης των νηπιαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση, νηπιαγωγός, επιμόρφωση.

Η παρούσα έρευνα

Στηρίζεται στην παραδοχή ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλει σημαντικά στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού τους έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πάσουλα, 2005). Τα θέματα όμως στα οποία απαιτείται επιμόρφωση πολλές φορές ποικίλουν με αποτέλεσμα η μη διερεύνηση και επιμόρφωση πάνω στις πραγματικές ανάγκες των νηπιαγωγών, σημείο στο οποίο θα εστιαστεί η παρούσα έρευνα να παραμένουν ζητούμενο. Ακόμα, από την εμπειρία προκύπτει ότι από την ανάγκη αντιμετώπισης πρόσθετων ή/και εξειδικευμένων θεμάτων και ζητημάτων που προκύπτουν κατά την καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πράξης, πηγάζει εν δυνάμει ανασφάλεια στην νηπιαγωγό αλλά και προβληματισμός ως προς την (ορθότερη) αντιμετώπιση αυτών.

Επειδή οι προαναφερόμενες ανάγκες και προβληματισμοί πιθανόν να διαφοροποιούνται ανά εκπαιδευτική περιφέρεια κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων νηπιαγωγών που υπηρετούν στην 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής

¹⁸ Η παρούσα έρευνα παρουσιάστηκε στο 3^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο» στην Αθήνα, 26-28/2/2016.

στην Αττική. Σημειώνεται ότι σε αυτή την περιφέρεια ανήκουν τα Νηπιαγωγεία των Δήμων Γαλατσίου, Ν. Φιλαδέλφειας και Ν. Χαλκηδόνας, Μεταμόρφωσης, Αχαρνών καθώς και ορισμένα Νηπιαγωγεία από το Δήμο Αθηναίων. Όπως διαπιστώνεται από το αρχείο της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής (2013), στα συγκεκριμένα Νηπιαγωγεία φοιτούν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, ρομά, παλιννοστούντα, αλλοδαπά, κ.ά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η παρούσα έρευνα σκοπεύει στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών που υπηρετούν στην 51^η Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Τα δε συμπεράσματα αυτής μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής δράσης στο πλαίσιο των καθηκόντων της Σχολικής Σύμβουλος της συγκεκριμένης Περιφέρειας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων νηπιαγωγών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης καθώς και ο εντοπισμός και η αποτελεσματικότητα των δομών (φυσικών προσώπων και φορέων) που προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους.

Για την οργάνωση της έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) ποιος ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί ως προς συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κατά την εφαρμογή του έργου τους,
- β) σε ποιές από τις προτεινόμενες δομές προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους,
- γ) ποιες από τις προτεινόμενες δομές θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές για την υποστήριξη των ζητημάτων που απασχολούν τις νηπιαγωγούς,
- δ) σε ποια θέματα ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν άμεσα οι νηπιαγωγοί και μέσω ποιού τρόπου επιμόρφωσης.

Ακολουθώντας τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Υποθέτουμε ότι τα θέματα που κυρίως απασχολούν/δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς είναι:
 - α) τα μαθησιακά προβλήματα των νηπίων, β) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, γ) τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο και δ) ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες.
- ✓ Υποθέτουμε δεύτερον ότι οι νηπιαγωγοί προσφεύγουν για να λάβουν υποστήριξη ή /και καθοδήγηση
 - α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου, δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής.
- ✓ Υποθέτουμε τρίτον ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικό για την υποστήριξή τους σε ζητήματα που τις απασχολούν, το να απευθυνθούν
 - α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου και δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής.
- ✓ Τέλος, υπόθεσή μας είναι ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν άμεσα:
 - α) στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων, β) στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων των γνωστικών αντικειμένων (ΑΠΣ), γ) στη

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και δ) στον εντοπισμό παιδιών με διαφορετικότητες. Ως τρόπος επιμόρφωσης θα επιλέγεται α) τα βιωματικά εργαστήρια και β) ο μετωπικός (διάλεξη).

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις/τους νηπιαγωγούς των 94 Νηπιαγωγείων της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με πληθυσμό 274 νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 στα Νηπιαγωγεία αυτής και στις/στους οποίες/ους δόθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Εξ αυτών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 133 νηπιαγωγοί, οι οποίες /οι και απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Στον ΠΙΝΑΚΑ 1 περιέχονται στοιχεία των νηπιαγωγών σε σχέση με την ηλικία αυτών, την προϋπηρεσία τους ως νηπιαγωγοί και τις σπουδές τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ 133 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
Ηλικία σε έτη	N	%
Έως 30 ετών	10	7.5
31-45 ετών	86	64.7
46 και άνω	37	27.8
Προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός		
Έως 10 χρόνια	64	48.1
11-20 χρόνια	43	32.3
21-30 χρόνια	25	18.8
31 & άνω χρόνια	1	0.8
Άλλες σπουδές (εκτός απ τις βασικές)		
Διετής μετεκπαίδευση	22	16.5
Μονοετής μετεκπαίδευση	2	1.5
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	16	12
Διδακτορικό δίπλωμα	1	0.8
Άλλο πτυχίο	37	27.8

Ως προς την ηλικία των συμμετασχόντων στην έρευνα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία (64.7%) των νηπιαγωγών (86) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των «31 έως 45 ετών» αλλά και αρκετές (27.8%) νηπιαγωγοί (37) ήταν από «46 ετών και άνω» ενώ ελάχιστες (7.5%) ήταν οι νηπιαγωγοί (10) που ήταν «έως 30 ετών» επί συνόλου 133 νηπιαγωγών (100%).

Ως προς την προϋπηρεσία τους ως νηπιαγωγοί παρατηρούμε ότι οι περισσότερες (48.1%) νηπιαγωγοί (64) έχουν «έως 10 χρόνια υπηρεσίας» ενώ ακολουθούν (32.3%) οι νηπιαγωγοί (43) με «11-20 χρόνια υπηρεσίας» ενώ έπονται (18.8%) οι νηπιαγωγοί (25) με «21-30 χρόνια υπηρεσίας» και 1 νηπιαγωγός (0.8%) έχει «31 χρόνια και άνω».

Ως προς τις σπουδές τους οι νηπιαγωγοί εκτός από το βασικό πτυχίο διορισμού τους που μπορεί να είναι Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών ή Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου, δηλώνουν ότι έχουν «κάποιο άλλο Πτυχίο» οι 37 νηπιαγωγοί (27.8%), «Πτυχίο Διετούς Μετεκπαίδευσης» δηλώνουν οι 22 νηπιαγωγοί (16.5%), «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα» δηλώνουν οι 16 νηπιαγωγοί (12%), «Πτυχίο Μονοετούς Μετεκπαίδευσης» δηλώνουν 2 νηπιαγωγοί (1.5%) και «Διδακτορικό Δίπλωμα» δηλώνει 1 νηπιαγωγός (0.8%).

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Βάμβουκας, 1991) με την ανάλογη προσαρμογή στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας (Αθανασίου, 2003).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει εκτός από τις ερωτήσεις δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων πέντε ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου στις οποίες ζητείτο από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την επιλογή τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το «1» αντιστοιχεί «ΚΑΘΟΛΟΥ /ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ», το «2» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ», το «3» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ», το «4» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ» και το «5» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ».

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο εμπεριέχονται ερωτήματα:

- εντοπισμού του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην εκπαιδευτική & διδακτική τους πορεία ως προς τα θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής εφαρμογής, θέματα σχέσεων και συνεργασίας στη σχολική και υπηρεσιακή κοινότητα.
- όπου ζητείτο από τις νηπιαγωγούς να επιλέξουν τη δομή στην οποία έχουν απευθυνθεί ήδη για να υποστηριχθούν στο ζήτημα που τις απασχόλησε /προβλημάτισε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αναφέρονται δομές όπως «υπηρεσίες του Δήμου, ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, γονείς νηπίου, εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης, Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, συνάδελφος ή άλλο πρόσωπο». Στο ερώτημα αυτό οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν, χωρίς περιορισμό, δομές από τις προτεινόμενες στις οποίες είχαν απευθυνθεί.
- όπου κλίθηκαν οι νηπιαγωγοί να διαβαθμίσουν τη συμβολή της δομής που απευθύνθηκαν για την επίλυση του ζητήματός τους με βαθμολόγηση στην πεντάβαθμη κλίμακα.
- σχετικά με τη θεματολογία επιμορφωτικού σεμιναρίου που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν με προτεινόμενα θέματα όπως α) μαθησιακά προβλήματα νηπίων, β) συγκρούσεις μεταξύ νηπίων, γ) βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, δ) σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ), ε) εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, στ) Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ζ) ασφάλειας στο σχολικό χώρο η) αξιολόγησης μαθητών/τριων, θ) εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες, ι)

σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια, γονείς, συναδέλφους, φορείς ή κάποια άλλη πρότασή τους (Π.Ι., 2010) με βαθμολόγηση στην πεντάβαθμη κλίμακα.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις νηπιαγωγούς προς συμπλήρωση στο πέρας επιμορφωτικής συνάντησης (Μάρτιος 2013) και ο χρόνος ατομικής συμπλήρωσης αυτού ήταν περίπου δεκαπέντε λεπτά της ώρας σε χώρο ουδέτερο ενώ ήταν ανώνυμο.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 19.0.

Πιλοτική έρευνα έγινε πριν από τη διανομή του ερωτηματολογίου στις νηπιαγωγούς της Περιφέρειας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 10 νηπιαγωγούς προκειμένου να εντοπιστούν δυσκολίες, ασάφειες και αδυναμίες κατά τη συμπλήρωση αυτού. Μέσα από την πιλοτική αυτή φάση δόθηκε η δυνατότητα να επισημανθούν μικρές αδυναμίες στη διατύπωση ερωτήσεων και κατά συνέπεια αυτές να βελτιωθούν (Παρασκευόπουλος, 1993).

Κύρια έρευνα

Αποτελέσματα και συζήτηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Βαθμός δυσκολίας των νηπιαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς τα παρακάτω θέματα:		
Θέματα	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Μαθησιακά προβλήματα νηπίων	3.12	1.141
Συγκρούσεις μεταξύ νηπίων	2.89	1.187
Βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας	2.58	1.201
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ)	2.49	1.189
Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	2.62	1.236
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2.68	1.203
Θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο	3.02	1.307
Αξιολόγηση μαθητών/τριων	2.68	1.203
Εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες	2.85	1.235
Σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια	2.29	1.314
Σχέσεις νηπιαγωγών γονέων	2.52	1.288
Σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών	2.35	1.349
Σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και Σχολικών Συμβούλων	1.98	1.162
Διοικητικά θέματα	3.02	1.248
Συνεργασία νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα	2.85	1.294
Άλλο	4.33	1.155

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 2) σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί ως προς συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κατά την εφαρμογή του έργου τους» φαίνεται ότι τα θέματα που δυσκόλεψαν τις νηπιαγωγούς κατά φθίνουσα σειρά είναι τα «μαθησιακά προβλήματα των νηπίων» ($M=3.12, SD=1.141$), τα «διοικητικά θέματα του νηπιαγωγείου» ($M=3.02, SD=1.248$), τα «θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου» ($M=3.02, SD=1.307$), η αντιμετώπιση των «συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων» ($M=2.89, SD=1.187$), ο «εντοπισμό παιδιών με διαφορετικότητες» ($M=2.85, SD=1.235$) καθώς και η διαχείριση θεμάτων που αφορά τη «συνεργασία τους με τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα» ($M=2.85, SD=1.194$) στοιχεία που επιβεβαιώνουν εν μέρη την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Όπως φαίνεται τα αποτελέσματα με την υψηλότερη μέση τιμή είναι τα «μαθησιακά προβλήματα των νηπίων», η οποία, ως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test), διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή όλων των άλλων δυσκολιών εκτός των «θεμάτων ασφάλειας στο σχολικό χώρο» ($t=0.73, df=126, p=0.47$) και των «διοικητικών θεμάτων» ($t=0.51, df=120, p=0.61$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι πιο σημαντικές δυσκολίες των νηπιαγωγών του δείγματος είναι τα «μαθησιακά προβλήματα των νηπίων», τα «θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο» και τα «διοικητικά θέματα».

Παρόμοια αποτελέσματα ως προς το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζονται και στη συγκριτική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), στην οποία όμως αυτοτελές δείγμα από νηπιαγωγούς αναφέρεται μόνο στην έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006). Σημειώνεται ότι στη μελέτη του Πόρποδα (2003) αναφέρεται ότι τα μαθησιακά προβλήματα των νηπίων απαιτούν διαρκή και εστιασμένη γνώση ενώ οι Lerner, Lowenthal, Egan, (2003) και Μεσσήνης, (2010) υποστηρίζουν την καθοδήγηση και επιμόρφωση αλλά και σημασία της εμπειρίας στην αντιμετώπισή αυτών. Επιπλέον στην Πρόταση για Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 2009) αναφέρονται ως αναγκαία για εστιασμό και επιμόρφωση θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σημείο που υποδηλώνει την αναγνώριση και σημαντικότητα του θέματος.

Ως προς τη δυσκολία των νηπιαγωγών σε διοικητικά θέματα του Νηπιαγωγείου παρόλο που το στοιχείο αυτό δεν συμπεριελήφθη στις ερευνητικές υποθέσεις φαίνεται να αποτελεί μία από τις σημαντικές δυσκολίες των νηπιαγωγών (Μπαρτσώτα, 2014). Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο εύρημα οφείλεται στην περιορισμένη κατάρτιση και ενασχόληση των νηπιαγωγών με παρόμοια θέματα, γεγονός που ενδεχομένως κινητοποιεί συναισθήματα ανασφάλειας και μειωμένης αυτεπάρκειας. Οι Θεοχαρίδη και Χριστόπουλος (2012) σε έρευνά τους που αφορούσε Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων συμπέραναν μεταξύ άλλων την ανάγκη παροχής ειδικών συμπληρωματικών γνώσεων στις Προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων για να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του διοικητικού τους ρόλου.

Σχετικά με τα θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου φαίνεται ότι αυτά δυσκολεύουν επίσης τις νηπιαγωγούς σε σημαντικό βαθμό διαπίστωση που προκύπτει και από την

προσωπική μας εμπειρία μέσα από τις μεταξύ μας ανατροφοδοτικές συζητήσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι παρόμοια θέματα εμπεριέχονται τόσο στη βασική εκπαίδευση σε Σχολές και Πανεπιστήμια του εξωτερικού όσο και στην καθημερινή πρακτική των εργαζομένων έτσι ώστε να αισθάνονται αυτοί ασφαλείς. Θεωρούμε ότι η ενημέρωση και κατάρτιση αυτών μέσα από εκδόσεις (Παπαδόπουλος, 2005), από επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση όπως για παράδειγμα τα σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ (2013) και της 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής (2012) δύνανται να περιορίσουν τις αναδεικνυόμενες δυσκολίες.

Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι η υπόθεση που σχετίζεται με τις δυσκολίες της εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επαληθεύτηκε αν και στο μαθητικό πληθυσμό της Περιφέρειας συμπεριλαμβάνεται ικανός αριθμός αλλοδαπών και παιδιών μειονοτήτων. Πιθανόν η μακρόχρονη ενασχόληση με πολυπολιτισμικές ομάδες αλλά και η εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, της ευέλικτης ζώνης και όλων εν γένει των καινοτόμων προγραμμάτων (Νικολάου, 2005) να ενίσχυσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών για την αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων. Ενδεχομένως τα προαναφερθέντα στοιχεία πιθανόν να ισχύουν και σε ότι αφορά τη σχετική κατάταξη της επιλογής του εντοπισμού παιδιών με διαφορετικότητες.

Τέλος σύμφωνα με τον Κουμέντο (2012) τα θέματα παιδείας συνεχώς εξελίσσονται, οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται συνεπώς και οι δυσκολίες μεγεθύνονται ή και τροποποιούνται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Δομές (φορείς, πρόσωπα) που απευθύνθηκαν οι νηπιαγωγοί		
Δομές	Συχνότητα (f)	%
Υπηρεσίες του Δήμου	47	35.3
ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	65	48.9
Γονείς παιδιού	92	69.2
Νηπιαγωγός Τμήματος Ένταξης	28	21.1
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής	92	69.2
Σχολικός/η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης	34	25.6
Προϊσταμένη/ ος Νηπιαγωγείου	69	51.9
Συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου	87	65.4
Άλλο	15	11.3

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «σε ποιές από τις προτεινόμενες δομές προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους» φάνηκε ότι κύριες πηγές υποστήριξης ή/ και καθοδήγησης αποτελούν «οι γονείς μαθητών» (f92, 69,2%), «η Σχολική

Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής» (f92, 69,2%), «συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου» (f87, 65,4%) και «η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου» (f69, 51,9%).

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 3) επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί προσφεύγουν για να λάβουν υποστήριξη ή /και καθοδήγηση κυρίως α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου, δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής. Μεταξύ μάλιστα των παραπάνω επιλογών παρουσιάζονται σχετικά μικρές διαφορές. Κοινό σημείο των παραπάνω επιλογών αποτελεί η εγγύτητα τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων αλλά και η πεποίθηση λήψης άμεσης υποστήριξης. Αντίστοιχα παρατηρείται ότι οι υπόλοιπες δομές συγκεντρώνουν ποσοστό επιλογής μικρότερο του 50%, δηλαδή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποφεύγει να καταφύγει σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι δομές που δεν βρίσκονται σε άμεση και διαρκή επαφή και επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς επιλέγονται από πιο περιορισμένο αριθμό νηπιαγωγών όπως τα «ΚΕΔΔΥ/ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ» (f65, 48.9%), οι «φορείς των Δήμων» (f47, 35.3%) και ο «Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (f34, 25.6%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αξιολόγηση δομών (προσώπων, φορέων) που συνέβαλαν σημαντικά στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών ζητημάτων των νηπιαγωγών		
Φορείς/πρόσωπα	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Υπηρεσίες του Δήμου	2.32	1.181
ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	2.99	1.324
Γονείς παιδιού	3.02	1.178
Νηπιαγωγός Τμήματος Ένταξης	3.13	1.119
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής	3.76	1.218
Σχολικός/η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης	2.79	1.226
Προϊσταμένη/ ος Νηπιαγωγείου	3.78	1.158
Συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου	3.79	1.139
Άλλο	3.28	1.447

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 4) επαληθεύεται ως επί το πλείστον η τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικό για την υποστήριξή τους σε ζητήματα που τις απασχολούν, το να απευθυνθούν α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου (M=3.79, SD=1.139),

β) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου ($M=3.78$, $SD=1.158$) και γ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής ($M=3.76$, $SD=1.218$). Μάλιστα η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test) έδειξε ότι η μέση τιμή της «*συναδέλφου του Νηπιαγωγείου*» δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή της «*Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου*» ($t=0.57$, $df=65$, $p=0.57$) και της «*Σχολικής Συμβούλου Π.Α.*» ($t=0.10$, $df=69$, $p=0.92$), ενώ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή όλων των άλλων δομών υποστήριξης. Εκτιμάται ότι τα συγκεκριμένα πρόσωπα βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία και αλληλεπίδραση με τις νηπιαγωγούς, συνεπώς έχουν αναπτύξει μεταξύ τους τόσο την αναγκαία θετική επικοινωνία όσο και εμπιστοσύνη αλλά και διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία έτσι ώστε να είναι βασικοί αρωγοί σε αυτές. Ενδεχομένως, η έλλειψη των παραπάνω στοιχείων (γνώσεις, εμπειρία) στην κατηγορία των γονέων, να αποτελεί το λόγο για τον οποίο εκτιμώνται ως λιγότερο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη των νηπιαγωγών. Σχολιάζοντας τη δυναμικότητα σε νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα (μονοθέσια ή/και διθέσια) αναφέρουμε ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των υπηρετούντων ανά μονάδα νηπιαγωγών συνεπώς εκτιμάται ότι σε πολλές των περιπτώσεων το πρόσωπο της Προϊσταμένης μπορεί να ταυτίζεται με «*τη συνάδελφο του στο Νηπιαγωγείο*».

Επίσης ως φαίνεται η Σχολική Σύμβουλος Π.Α. δύναται να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις νηπιαγωγούς, ασκώντας τα προβλεπόμενα καθήκοντά της, αξιοποιώντας την εγγύτητα στην ιεραρχία με τις νηπιαγωγούς, εφαρμόζοντας τις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρία αυτής. Ακόμα, αυτή στηριζόμενη στη διαρκή και γόνιμη αλληλεπίδραση που έχει με την κάθε μια νηπιαγωγό αλλά και το σύνολο αυτών, στοιχείο που ενδυναμώνει την μεταξύ τους διαρκή ανατροφοδότηση, καθιστά αυτή στην αξιολόγηση των νηπιαγωγών ως βασική πηγή υποστήριξης στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. (ΦΕΚ 1340/2002, αρ. 8).

Ακόμα, εύρημα το οποίο δεν συμπεριλαμβανόταν στις υποθέσεις αλλά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η υποστήριξη από τη «*νηπιαγωγό του Τμήματος Ένταξης*» ($M=3.13$, $SD=1.119$) στην οποία αν και προσέφυγαν λιγότερες νηπιαγωγοί ($N=38$) η συμβολή της κρίθηκε υψηλή. Σημειώνεται επίσης ότι είναι ελάχιστος ο αριθμός των νηπιαγωγών της Ειδικής Αγωγής στην συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Περιφέρεια και ως εκ τούτου οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν/ προσεγγίσουν ενώ τις θεωρούν ως φαίνεται αποτελεσματική πηγή υποστήριξης αυτών λόγω των ειδικών γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν.

Από τη μελέτη των ευρημάτων (ΠΙΝΑΚΑΣ 5) που σχετίζονται με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται περισσότερο να επιμορφωθούν άμεσα στην αντιμετώπιση των *μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων* ($M=4.23$, $SD=1.177$) και η μέση τιμή αυτού του περιεχομένου της επιμόρφωσης, όπως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test) διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλα τα άλλα περιεχόμενα επιμόρφωσης με εξαίρεση τις *σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων* ($t=1.44$, $df=109$, $p=0.15$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι αυτά τα δύο περιεχόμενα επιμόρφωσης

(δηλαδή η αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων) ενδιαφέρουν περισσότερο τις νηπιαγωγούς ενώ έπονται κατά φθίνουσα σειρά α) η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων ($M=3.86$, $SD=1.191$), β) ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες ($M=3.79$, $SD=1.068$) γ) τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο ($M=3.64$, $SD=1.329$), δ) τα θέματα συνεργασίας νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ($M=3.59$, $SD=1.158$) και ε) τα διοικητικά θέματα ($M=3.59$, $SD=1.329$). Τα ευρήματα στην πλειοψηφία τους επαληθεύουν την σχετική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα η υπόθεση σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν αξιολογήθηκε ως άμεσης προτεραιότητας ($M=3.26$, $SD=1.229$) καταλαμβάνοντας την τελευταία θέση των εκφρασμένων αναγκών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Μαθησιακά προβλήματα νηπίων	4.23	1.177
Συγκρούσεις μεταξύ νηπίων	3.86	1.191
Βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας	3.57	1.129
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ)	3.74	3.014
Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων	3.39	1.247
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3.26	1.229
Ασφάλειας στο σχολικό χώρο	3.64	1.182
Αξιολόγηση μαθητών/τριων	3.30	1.114
Εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες	3.79	1.068
Σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια, γονείς, συναδέλφους, φορείς	3.54	1.242
Συνεργασία νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα	3.59	1.158
Διοικητικά θέματα	3.59	1.329
Άλλο	3.80	.837

Εκτιμάται ότι οι άμεσες επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους καθηκόντων. Παρατηρούμε ότι τα μαθησιακά προβλήματα των νηπίων επικρατούν και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα (δυσκολίες, ανάγκες). Θεωρούμε ότι η ανάγκη αυτή των νηπιαγωγών πηγάζει τόσο από την αύξηση των παιδιών που αναγνωρίζονται με μαθησιακές δυσκολίες (Πολύχρονη, 2011) και φοιτούν στο Γενικό Νηπιαγωγείο όσο και από την εξέλιξη του συγκεκριμένου επιστημονικού χώρου. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζεται οι εκπαιδευτικοί

επιζητούν επιπλέον γνώσεις για να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών στην καθημερινή πράξη (Κοτσιφάκη, 2011) καθώς και να ενδυναμώσουν τις γνώσεις τους στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων του (ΑΠΣ) (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006), στοιχείο που συμφωνεί και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Τα θέματα συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων καθώς και ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες αναγνωρίζονται από τις νηπιαγωγούς ως σημαντικά πιθανόν λόγω της διαφοροποίησης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών (Britto, Ulkuer & Meyers, 2009· ΔΟΛ, 2012· Κογκίδου, 2012) καθώς και των επιδράσεων εξωγενών παραγόντων στα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2013). Τα θέματα ασφάλειας σχολικών χώρων εμφανίζονται και στις άμεσες επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών διαπίστωση που σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους εξ αιτίας των σχετικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν (Παπαδόπουλος, 2005) καθώς και της περιορισμένης ενημέρωσης και εκπαίδευσης στο εν λόγω αντικείμενο. Ακόμα άξιο συζήτησης είναι ότι το αίτημα για επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα που οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τις δυσκολεύουν (βλέπε ΠΙΝΑΚΑ 2) δεν φαίνονται στις υψηλότερες των προτιμήσεών τους για άμεση επιμόρφωση. Πιθανόν, νηπιαγωγοί που δεν ασκούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή διοικητικά καθήκοντα εκτίμησαν ως αμεσότερης ανάγκης τα παιδαγωγικά και διδακτικά προτεινόμενα θέματα επιμόρφωσης. Στοιχείο που θα μπορούσε να αποσαφηνίσει αυτή την αναντιστοιχία θα ήταν η ύπαρξη σχετικής ερώτησης στα υπηρεσιακά στοιχεία που ζητούνταν από τις νηπιαγωγούς. Ως προς την υπόθεσή μας σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα με το βαθμό δυσκολίας (βλέπε ΠΙΝΑΚΑ 2) αλλά διαφορετικά από την ερευνητική υπόθεση. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω της εξοικείωσης και κατάρτισης που ήδη διαθέτουν οι νηπιαγωγοί στην αντιμετώπιση παρόμοιων θεμάτων αν και όπως προαναφέραμε, φοιτά ικανός αριθμός αλλοδαπών, παλλινოსτούντων, ρομά μαθητών/τριών στα Νηπιαγωγεία της περιοχής της έρευνας. Σχολιάζοντας θα επισημάνουμε τη σπουδαιότητα της προσφοράς ακαδημαϊκών γνώσεων που παρέχονται στις αντίστοιχες Πανεπιστημιακές Σχολές καθώς και στην εφαρμογή συναφών καινοτόμων προγραμμάτων σε ορισμένα από τα οποία συμμετείχαν πολλά από τα Νηπιαγωγεία της 51^{ης} Περιφέρειας Π.Α.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ			
Μορφή επιμόρφωσης	Μέση τιμή (Μ)	Τυπική απόκλιση (SD)	
Μετωπική (διάλεξη)	3.52	1.416	
Εξ αποστάσεως	2.21	1.195	
Βιωματικά εργαστήρια	4.30	1.139	
Συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις	3.39	1.276	

Ως προς το δεύτερο σκέλος του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο επιμόρφωσης τα δεδομένα της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 6) έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν τα βιωματικά εργαστήρια ($M=4.30$, $SD=1.139$) και μάλιστα ο τρόπος αυτός επιμόρφωσης, όπως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test), διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλους, τους άλλους (με τη μετωπική $t=5.75$, $df=110$, $p=0.00$, με την εξ αποστάσεως $t=10.85$, $df=88$, $p=0.00$ και με το συνδυασμό εξ αποστάσεως με συναντήσεις $t=5.59$, $df=93$, $p=0.00$) επιβεβαιώνοντας τη σημασία που του δίνουν οι νηπιαγωγοί. Τους υπόλοιπους τρόπους επιμόρφωσης, οι νηπιαγωγοί τους αξιολογούν με την ακόλουθη φθίνουσα σειρά: α) τη μετωπική (διάλεξη) ($M=3.52$, $SD=1.416$), β) το συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις ($M=3.39$, $SD=1.276$) και γ) την εξ αποστάσεως ($M=2.21$, $SD=1.195$) γεγονός που επιβεβαιώνει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Παρόμοια αποτελέσματα συναντούμε και στην έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006), οι οποίες συμπεραίνουν ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης έτσι ώστε μέσα από την πράξη να παράγεται η γνώση και η γνώση να μετατρέπεται σε πράξη. Ως προς την περιορισμένη επιλογή της «εξ αποστάσεως» μορφής επιμόρφωσης αλλά και του «Συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις» αυτή κάλλιστα θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη θέση των Παπαδάκη και Φραγκούλη (2005) στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι νέα μέθοδος διδασκαλίας, περιορισμένα διαδεδομένη και προϋποθέτει γνώση και χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτήσεις που πιθανόν να αποθαρρύνουν τους επιμορφούμενους στην επιλογή και χρήση αυτής.

Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνεται ότι οι νηπιαγωγοί:

- ❖ αντιμετωπίζουν έως και μέτριου βαθμού δυσκολίες στην ανταπόκρισή τους στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα με προεξάρχουσες, τις μαθησιακές δυσκολίες των νηπίων, τα διοικητικά θέματα και τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο,
- ❖ καταφεύγουν για υποστήριξη και θεωρούν αποτελεσματικότερες, δομές με τις οποίες έχουν αναπτύξει αλληλεπίδραση, προσωπική σχέση, εμπιστοσύνη και προσβλέπουν σε άμεση ανταπόκριση, όπως οι νηπιαγωγοί του ίδιου Νηπιαγωγείου και η Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής. Αντίθετα, φαίνεται να αποφεύγονται δομές που θεωρούνται πιο απομακρυσμένες από την νηπιαγωγό,
- ❖ αναγνωρίζουν τις σύγχρονες τάσεις και ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για να ανταποκριθούν σε αυτές,
- ❖ προτιμούν τις βιωματικές μορφές επιμόρφωσης (βιωματικά εργαστήρια) αναγνωρίζοντας αυτές ως αποτελεσματικότερες.

Περιορισμοί

Ως περιορισμοί της έρευνας αναφέρονται, το εργαλείο μέτρησης καθώς είναι ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το γεγονός ότι μία εκ των ερευνητών υπηρετεί ως Σχολική Σύμβουλος στην περιοχή της έρευνας και πιθανόν λόγω του διττού της ρόλου να υπάρχει συμμόρφωση καθώς επίσης και η απώλεια σημαντικού μέρους του πληθυσμού της έρευνας εξ αιτίας εξωγενών παραγόντων.

Προτάσεις

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα που ανακύπτουν από την παρούσα μελέτη θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση σχετικά με την ανταπόκριση των νηπιαγωγών σε βιωματικές μορφές επιμόρφωσης, ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών που καθιστούν τις εξωσχολικές δομές πιο προσιτές στις νηπιαγωγούς καθώς τέλος και η αποσαφήνιση και ο εντοπισμός επιμέρους θεμάτων σχετικά με τα πεδία επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

- 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής (2012). Πρόγραμμα επιμορφωτικού σεμιναρίου «Περί δημιουργίας ασφαλούς, ευχάριστου και σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο» Ανασύρθηκε 15/12/2013 από: http://dipe-a-athin.att.sch.gr/html/symboulos_prosxol.html
- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Britto, P., Ulkuer, N., & Meyers, C. (2009). *Impact of the economic crisis on early childhood development: An examination of mediating pathways with implications for national policy*. London: ODI/UNICEF Conference, November 9-10.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΛ, (2012). *Χωρίς βασικά αγαθά για την ανάπτυξή τους 13 εκατομμύρια παιδιά στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανακτήθηκε τον Ιούνιο του 2012 από: <http://news.in.gr/greece/article/?aid=1231197929>
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2013). Πρόγραμμα Πιστοποιημένων Σεμιναρίων- Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων για την ασφάλεια και υγεία στις σχολικές –εκπαιδευτικές μονάδες. Ανασύρθηκε 15/12/2013 από <http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr/>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1340/2002, κεφ. Β' αρ. 8). Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων.
- Θεοχαρίδη, Α., Χριστόπουλος, Κ. (2012). Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 101-102, σελ. 61-68.
- Κογκίδου, Δ. (2012). *Γονείς και παιδιά σε περίοδο οικονομικής κρίσης*. Ανακτήθηκε τον Ιούνιο του 2012 από: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/goneis-kai-paidia-se-periodo-oikonomikis-krisis-tis-dimitras-kogkidou>
- Κοτσιφάκη Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουμέντος, Ι. (2012). *Ο νέος ρόλος και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Ανασύρθηκε 21/11/2013 από: <http://xenesglosses.eu/2012/06/o-neos-rollos-kai-oi-epimorfotikes-anag/>
- Lerner, J. W. & Lowenthal, B., & Egan, R. (2003) *Preschool children with special needs: Children at-risk and children with disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Μεσσήνης, Σ. (2010). *Η κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Η σημασία της ταξινόμησης των παιδιών με δυσλεξία στους υπο-τύπους της, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική διδασκαλία που τους παρέχεται*. Ανασύρθηκε από: <https://sites.google.com/site/stmessinis/ArxikiSelida/Prosarmogi-ton-paidion-me-MD-sto-geniko-sxoleio-2/1/2016>.

- Μπαρτσώτα, Π.(2015). *Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη διοικητική τους επιμόρφωση: η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.11, σελ. 143-158.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις νηπίων για την οικονομική κρίση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, τομ. 1, τεύχ. 1, σσ. 108-129 e-ISSN: 2241-7206
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών Αναγκών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2005). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Όμιλος Α.Ε. Τσιμέντων ΤΙΤΑΝ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Εισαγωγική Στατιστική, Τόμος Β*. Αθήνα: του ιδίου.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. σ.σ. 111-117. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πολύχρονη, Φ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Στο Ι. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*, (σσ. 185-191). Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.