ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Διδακτορική Διατριβή

Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών.

Αλεξίου Βασιλική

Τριμελής επιτροπή:

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια ΠΔΜ (επόπτρια)
Καλλιόπη Βρυνιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΔΜ
Μαρία Μπιρμπίλη, Επίκουρη καθηγήτρια ΑΠΘ

Φλώρινα 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Διδακτορική Διατριβή

Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών.

Αλεξίου Βασιλική

Επταμελής επιτροπή

Επόπτρια

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια ΠΔΜ

Μέλη

Καλλιόπη Βρυνιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΔΜ

Μαρία Μπιρμπίλη, Επίκουρη καθηγήτρια ΑΠΘ

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α.

Βασίλειος Τσάφος, Αναπληρωτής καθηγητής Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α.

Ελένη Κατσαρού, Αν. καθηγήτρια Τμήματος Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κρήτης

Ευθυμία Γουργιώτου, Επίκουρη καθηγήτρια Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

Φλώρινα 2018

Copyright ©–All rights reserved ΑλεξίουΒασιλική

(Υπογραφή)

ΑλεξίουΒασιλική

©Έτος 2018 all rights reserved

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες 13

Περίληψη 15

Abstract 17

Πρόλογος 19

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικό Πλαίσιο

1ο Κεφάλαιο

Η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία 27

1.1 Εισαγωγή 27

1.2 Η σημασία και το περιεχόμενο του όρου συμμετοχή 27

1.3 Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού 41

1.3.1 Η συμμετοχή των παιδιών ως μαθησιακό πλαίσιο 43

1.3.2 Η συμμετοχή των παιδιών ως δικαίωμα 52

1.3.3 Η συμμετοχή των παιδιών μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές 59

1.4 Σύνοψη πρώτου κεφαλαίου 66

2ο Κεφάλαιο

Κυρίαρχες πρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στη παιδαγωγική διαδικασία 68

2.1 Εισαγωγή 68

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για την εξασφάλιση της συμμετοχής 68

2.2.1 Μελέτες σχετικά μεεκπαιδευτικές πρακτικές που διευρύνουν ή περιορίζουν τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών 75

2.2.2 Μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών 85

2.3 Στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία 98

2.4 Σύνοψη δεύτερου κεφαλαίου 103

3ο Κεφάλαιο

Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών τους 106

3.1 Εισαγωγή 106

3.2 Η αναγκαιότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στον αναστοχασμό και τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου 106

3.3 Ο ρόλος της προσωπικής θεωρίας και ο τρόπος που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές 114

3.4 Η έννοια του αναστοχασμού και των τρόπων ενίσχυσης του ως προϋπόθεση βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου 116

3.5 Το είδος της υποστήριξης και πως επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή ως μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών 119

3.5.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης ως παράγοντας μετασχηματισμού των πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών 122

3.5.1.1 Οι κύκλοι της έρευνας-δράσης και ο ρόλος του διευκολυντή 125

3.5.1.2 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής στην έρευνα-δράση 128

3.6 Σύνοψη τρίτου κεφαλαίου 132

4ο Κεφάλαιο

Η αναγκαιότητα και οι σκοποί της έρευνας 134

4.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας 134

4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας 136

Μέρος Δεύτερο

Η έρευνα

5ο Κεφάλαιο

Μεθοδολογία της έρευνας 138

5.1 Εισαγωγή 138

5.2 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου 138

5.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα 139

5.4 Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων 143

5.5 Η ερευνητική διαδικασία 151

5.6 Η ανάλυση των δεδομένων 160

5.7 Ο ρόλος της διευκολύντριας 162

5.8 Σύνοψη πέμπτου κεφαλαίου 165

Μέρος Τρίτο

Αποτελέσματα της έρευνας

6ο Κεφάλαιο

Το προφίλ των νηπιαγωγών στην έναρξη της έρευνας-δράσης: αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές 167

6.1 Εισαγωγή 167

6.2 Οι προτεραιότητες των νηπιαγωγών και η σχέση τους με τη συμμετοχή των παιδιών 168

6.2.1 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με το βαθμό ικανοποίησης τους από τη λειτουργία της τάξης τους 173

6.2.2 Τεκμηρίωση του τρόπου επιλογής των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών και του βαθμού ικανοποίησης τους την συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους εμπειρίας 175

6.2.3 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τη παιδική ηλικία και τα χαρακτηριστικά της 177

6.2.4 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση των παιδιών 181

6.2.5 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με την οπτική τους για μια συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση 184

6.2.6 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές τους στη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων 187

6.3 Η οπτική των νηπιαγωγών για τα περιθώρια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών 195

6.4 Οι συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών και οι σχέσεις τους με τις πεποιθήσεις τους 198

6.4.1 Παρουσίαση των πρακτικών των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηρότητες και συσχέτιση με τις πεποιθήσεις τους 204

6.4.2 Παρουσίαση των πρακτικών των νηπιαγωγών στις οργανωμένες δραστηρότητες και συσχέτιση με τις πεποιθήσεις τους 209

6.5 Σύνοψη των συσχετίσεων ανάμεσα στις προσωπικές πεποιθήσεις και στις πρακτικές των Νηπιαγωγών 212

7ο Κεφάλαιο

Η πορεία και τα αποτελέσματα κατά το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 218

7.1 Εισαγωγή 218

7.2 Τα ζητήματα και η υποστήριξη των νηπιαγωγών το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 220

7.3 Η πορεία της έρευνας-δράσης στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν μία οργανωμένη δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών 242

7.4 Τα αποτελέσματα από τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 260

8ο Κεφάλαιο

Η πορεία και τα αποτελέσματα κατά το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 266

8.1 Εισαγωγή 266

8.2 Τα ζητήματα και η υποστήριξη των νηπιαγωγών το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 266

8.2.1 Τα ζητήματα που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί στην έναρξη του 2ου χρόνου της έρευνας-δράσης 267

8.2.2 Η υποστήριξη των νηπιαγωγών στην ανάληψη ενός ερευνητικού ρόλου 271

8.2.3 Οι αναστοχαστικές συναντήσεις και η επαναδιατύπωση των ζητημάτων από τις νηπιαγωγούς 278

8.2.4 Η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων από τις νηπιαγωγούς και η ο σχεδιασμός συμμετοχικών πρακτικών στις τάξεις τους 281

8.4 Τα αποτελέσματα από τον δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 285

9ο Κεφάλαιο

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης στην αλλαγή των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών 288

9.1 Εισαγωγή 288

9.2 Το είδος των συμμετοχικών δράσεων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί με αφορμή την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου 288

9.3 Οι οπτικές των νηπιαγωγών για τη συνολική πορεία και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης 299

9.4 Σύνοψη των αποτελεσμάτων ως προς τα ζητήματα και την υποστήριξη των νηπιαγωγών στην πορεία της έρευνας-δράσης 306

Μέρος Τέταρτο

Συμπεράσματα - Συζήτηση

10ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα – συζήτηση των αποτελεσμάτων – συμβολή της έρευνας 310

10.1 Εισαγωγή 310

10.2 Οι αρχικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία 311

10.3 Οι διαδικασίες και οι στρατηγικές τροποποίησης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και η αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης 326

Βιβλιογραφία 344

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Παράδειγμα φύλλου αναστοχασμού του εκπαιδευτικού με στόχο την αποτίμηση των ενεργειών του για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών 101

Πίνακας 2:	Ενδεικτικές ερωτήσεις για την ενίσχυση της αξιολόγησης από τα παιδιά	102
Πίνακας 3:	Προτεινόμενες ερωτήσεις για τη γνωριμία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά σε σχέση με τις εμπειρίες τους στην τάξη	130
Πίνακας 4:	Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση	144
Πίνακας 5:	Οι τεχνικές και τα εργαλεία της έρευνας-δράσης σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα	141
Πίνακας 6:	Τα στάδια της έρευνας-δράσης στη διάρκεια του πρώτου χρόνου	153
Πίνακας 7:	Τα στάδια της έρευνας-δράσης στη διάρκεια του δεύτερου χρόνου	157
Πίνακας 8:	Οι τάσεις που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις πρακτικές των νηπιαγωγών	199
Πίνακας 9:	Διάκριση των δύο τάσεων μεταξύ ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων	202
Πίνακας 10:	Πως τοποθετήθηκαν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων μεταξύ τους	224
Πίνακας 11:	Παράδειγμα σχεδιασμού αρχικής δραστηριότητας από νηπιαγωγό της ομάδας έρευνας-δράσης	252
Πίνακας 12:	Η ανατροφοδότηση πάνω στο παραπάνω σχεδιασμό κατά την ατομική υποστήριξη της νηπιαγωγού	253
Πίνακας 13:	Ο επανασχεδιασμός της δραστηριότητας μετά την ανατροφοδότηση που δόθηκε από τη διευκολύντρια στα πλαίσια της ατομικής υποστήριξης	254
Πίνακας 14:	Αποτελέσματα της προσπάθειας των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν μια δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη	259
Πίνακας 15:	Οι προβληματισμοί των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή κάποιων παιδιών στην τάξη και τα ζητήματα που προέκυψαν απ' αυτούς	267
Πίνακας 16:	Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών πάνω στους βασικότερους άξονες των προβληματισμών	278
Πίνακας 17:	Τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί και οι προτάσεις για την αξιοποίησή τους	282
Πίνακας 18:	Ο τρόπος που ενεργοποίησαν οι νηπιαγωγοί τη συμμετοχή των παιδιών με βάση τα ζητήματα της ερευνητικής τους προσπάθειας	289

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1:	Η κλίμακα συμμετοχής του Roger Hart (1992)	30
Διάγραμμα 1α:	Η κλίμακα συμμετοχής του R. Hart όπως παρουσιάζεται στο Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά «Μικρή Πυξίδα»	33
Διάγραμμα 2:	Το μοντέλο συμμετοχής του Treseder (1997)	37
Διάγραμμα 3:	Το μοντέλο επιπέδων συμμετοχής του Shier (2001)	39
Διάγραμμα 4:	Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμόρφωσαν τις 2 τάσεις των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές τους	213
Διάγραμμα 5:	Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμόρφωσαν τις 2 τάσεις μετά από συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών της ομάδας	215

	έρευνας-δράσης	
Διάγραμμα 6:	Οι τρόποι συμμετοχής των νηπιαγωγών στη διαδικασία υποστήριξης της ομάδας έρευνας-δράσης	221
Διάγραμμα 7:	Οι κύριοι άξονες των ζητημάτων που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς στα πλαίσια της υποστήριξης της ομάδας έρευνας-δράσης	222
Διάγραμμα 8:	Ο ζητούμενος μετασχηματισμός - που επιδίωξε η διευκολύντρια και η ομάδα – σχετικά με τους άξονες των ζητημάτων που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς	223
Διάγραμμα 9:	Τα επίπεδα συμμετοχής του Shier, H. (2001) όπως παρουσιάστηκαν στις νηπιαγωγούς	226
Διάγραμμα 10:	Το παράδειγμα μίας παιδαγωγικής προσέγγισης που επέλεξε η διευκολύντρια με βάση τις παρατηρήσεις της στα νηπιαγωγεία και προσάρμοσε στα επίπεδα συμμετοχής του Shier, H. (2001) με σκοπό τον αναστοχασμό και την υποστήριξη των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας-δράσης.	227
Διάγραμμα 11:	Η συσχέτιση των αρχικών ζητημάτων που έθεσαν οι νηπιαγωγοί	229
Διάγραμμα 12:	Η πορεία της υποστήριξης των νηπιαγωγών με βάση τα αρχικά ζητήματα που τέθηκαν στην ομάδα	231
Διάγραμμα 13:	Η εξέλιξη της υποστήριξης στην πορεία της έρευνας-δράσης	233
Διάγραμμα 14:	Ο τρόπος που λειτούργησε η υποστήριξη των νηπιαγωγών προς την κατεύθυνση σχεδιασμού των δραστηριοτήτων	237
Διάγραμμα 15:	Η αρχική υποστήριξη στην προσπάθεια σχεδιασμού δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς στην πρώτη ομαδική συνάντηση	240
Διάγραμμα 16:	Οι πρώτες δυσκολίες των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που εντοπίστηκαν στη δεύτερη ομαδική συνάντηση	246
Διάγραμμα 17:	Ο τρόπος που διαμορφώθηκε η πορεία της ομάδας έρευνας-δράσης στα πλαίσια της ανάληψης ερευνητικού ρόλου των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση δεδομένων κατά τη διάρκεια του 2ου χρόνου	276
Διάγραμμα 18:	Τα είδη των συμμετοχικών δράσεων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί μετά τον ερευνητικό τους ρόλο	290
Διάγραμμα 19:	Τα συναισθήματα των νηπιαγωγών κατά την πορεία της υποστήριξής τους στην έρευνα-δράση	309

Παράρτημα 376

Α. Ερευνητικά εργαλεία – τεχνικές έρευνας 376

Α.1 Συνεντεύξεις 376

Α.1.1 Πρώτη συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς 376

Α.1.1.1 Απομαγνητοφωνημένη πρώτη συνέντευξη – Παράδειγμα 379

Α.1.2 Τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς 402

Α.1.2.1 Απομαγνητοφωνημένη τελική συνέντευξη – Παράδειγμα 405

Α.2 Παρατηρήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στις τάξεις των νηπιαγωγών 413

Α.2.1 Κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών στην αρχή της έρευνας 413

Α.2.1.1 Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αρχή της έρευνας – Παράδειγμα 415

Α.2.2 Κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί τον πρώτο και δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 417

Α.2.2.1 Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα 419

Α.2.2.2 Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα 421

Α.2.3 Κλείδα παρατήρησης της συμμετοχής παιδιών (που υπέδειξαν οι νηπιαγωγοί) στα νηπιαγωγεία το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 423

Α.2.3.1 Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της συμμετοχή παιδιού (που επέδειξε η νηπιαγωγός) σε μία τάξη το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα 426

Α.3 Φύλλα οργάνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης των συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών 432

Α.3.1 Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικής δράσης τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 432

Α.3.1.1 Παράδειγμα αρχικού σχεδιασμού συμμετοχικής δράσης από τις νηπιαγωγούς τον πρώτο χρόνο 433

Α.3.2 Φύλλο ανατροφοδότησης για αναστοχασμό αρχικού σχεδιασμού στα πλαίσια των ατομικών συναντήσεων τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 434

Α.3.2.1 Παράδειγμα ανατροφοδότησης για αναστοχασμό στον αρχικό σχεδιασμό στα πλαίσια ατομικής συνάντησης τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 435

Α.3.3 Επανασχεδιασμός συμμετοχικής δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης - Παράδειγμα 439

Α.3.4 Φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τις νηπιαγωγούς αμέσως μετά την εφαρμογή της συμμετοχικής δραστηριότητας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 440

Α.3.4.1 Συμπληρωμένο φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τη νηπιαγωγό μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης - Παράδειγμα 441

Α.3.5 Φύλλο καταγραφής για αξιολόγηση της δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς – Πρώτος χρόνος έρευνας-δράσης 442

Α.3.5.1 Αξιολόγηση της εφαρμογής συμμετοχικής δράσης από νηπιαγωγό τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης - Παράδειγμα 443

Α.3.6 Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης 444
Α.3.6.1 Σχεδιασμός δράσης νηπιαγωγού με βάση τα ερευνητικά της δεδομένα – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης 445
Α.3.6.2 Ανοιχτό φύλλο καταγραφής της αξιολόγησης της δραστηριότητας από τη νηπιαγωγό και τη διευκολύντρια – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης – Παράδειγμα 446

Β. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις ομαδικές συναντήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης 447

Β.1 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στην πρώτη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης 447
Β.2 Φύλλο αναστοχασμού για τις νηπιαγωγούς σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο - Πρώτη ομαδική συνάντηση 456
Β.3 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στη δεύτερη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης 457
Β.4 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στην τρίτη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης 462
Β.5 Εργαλείο για τη διερεύνηση των προβληματισμών και των ερμηνειών των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους – Πρώτη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 467
Β.5.1 Συγκεντρωτικό φύλλο καταγραφής των προβληματισμών των νηπιαγωγών από τη διευκολύντρια 469
Β.6 Φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα – Δεύτερη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 469
Β.6.1 Συμπληρωμένο φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα – Παράδειγμα – Δεύτερη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 473
Β.7 Παρουσίαση στην ολομέλεια των δράσεων που σχεδίασαν και εφάρμοσαν όλες οι νηπιαγωγοί μετά από τον ερευνητικό τους ρόλο – Τρίτη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 474

Γ. Ενδεικτικά εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του ρόλου τους ως ερευνήτριες το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης 476

Γ.1 Ερωτήσεις για συνέντευξη των νηπιαγωγών από τα παιδιά 476
Γ.2 Φύλλο ζωγραφικής για τα νήπια 477
Γ.3 Ερωτηματολόγιο για συλλογή πληροφοριών από τους γονείς των παιδιών 478
Γ.4 Παραδείγματα από τη συλλογή δεδομένων των νηπιαγωγών 480
Γ.4.1 Ενδεικτικές απαντήσεις από τα παιδιά στις ερωτήσεις των νηπιαγωγών 480
Γ.4.2 Ζωγραφιές παιδιών 482
Γ.4.3 Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο γονέα - Παράδειγμα 484
Γ.5 Ενδεικτικά φύλλα αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί 486
Γ.5.1 Από τις συνεντεύξεις παιδιών 486
Γ.5.2 Από τις ζωγραφιές των παιδιών 487
Γ.5.3 Από τα ερωτηματολόγια των γονιών 488
Γ.6 Συμπληρωμένα φύλλα καταγραφής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων –Παράδειγμα από ένα νηπιαγωγείο 489
Γ.6.1 Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά 489

Γ.6.2 Από τις ζωγραφιές παιδιών 490

Δ. Ανάλυση δεδομένων σε διάφορα στάδια της έρευνας-δράσης 491

Δ.1 Ανάλυση των προβληματισμών των νηπιαγωγών τη δεύτερη χρονιά της Ε.Δ. σχετικά με κύρια στοιχεία της πορείας τους από το πρώτο χρόνο 491

Δ.2 Ανάλυση των ατομικών συναντήσεων με τις νηπιαγωγούς για την αξιοποίηση των δεδομένων που συνέλεξαν κατά τον ερευνητικό τους ρόλο το δεύτερο χρόνο της Ε.Δ. (ενδεικτικά παραδείγματα) 495

Δ.3 Καταγραφή της αναλυτικής πορείας της 2ης ομαδικής συνάντησης την πρώτη χρονιά της έρευνας-δράσης (Ημερολόγιο Διευκολύντριας) 497

Δ.4 Καταγραφή της πορείας των νηπιαγωγών από την αρχική τους τοποθέτηση σχετικά με το πρόβλημα της συμμετοχής των παιδιών ως την επανατοποθέτησή τους μετά την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου (ενδεικτικά παραδείγματα) 506

Δ.5 Ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των νηπιαγωγών 520

Δ.6 Αρχική συνέντευξη: σύνοψη και διασταύρωση της πορείας των τάσεων / ομάδων μεταξύ των αξόνων της συνέντευξης 522

Δ.7 Ανάλυση της πρώτης παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών 524

Δ.8 Συγκριτική παράθεση ανά άξονα προφίλ και κατάταξη τάσεων 525

Δ.9 Τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί – παράδειγμα από την πρώτη ομαδική συνάντηση τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης 528

Δ.10 Διασταύρωση στοιχείων από την αρχική και τη τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς ως προς βασικούς άξονες 531

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής αποτελεί το επιστέγασμα μιας μακροχρόνιας προσωπικής προσπάθειας και ουσιαστικής συμβολής συγκεκριμένων ανθρώπων στους οποίους εκφράζω τις ευχαριστίες μου.

Πρώτα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σοφία Αυγητίδου η οποία με εισήγαγε στο θέμα της συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και με στήριξε επιστημονικά, συναισθηματικά και ηθικά. Η εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, η υπομονή και οι εποικοδομητικές της παρατηρήσεις και συμβουλές, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαδικασία της έρευνας όσο και στη συγγραφή της παρούσας διατριβής. Η ευγένεια, η ανεκτικότητα και ο προσωπικός χρόνος που αφιέρωσε ήταν πολύ σημαντικά στην πορεία και την έκβαση της προσπάθειάς μου.Σε όλη τη δύσκολη πορεία, από το πρώτο βήμα ως το τελευταίο, η επόπτριά μου,υπήρξε το στήριγμά μου και η κριτική φίλη μουπου με τη διαρκή της ενθάρρυνση μεβοηθούσε να συνεχίσω ακόμα κι όταν ένιωθα να χάνω την πίστη στις δυνάμεις μου και το κουράγιο μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω επίσης στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ.Καλλιόπη Βρυνιώτη, αναπληρώτριακαθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών τουΠανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και την κ. Μαρία Μπιρμπίλη, επίκουρηκαθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τουΑριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για το ενδιαφέρον και την υποστήριξη τους. Οι παρατηρήσεις τους στο κείμενο της διατριβής ήταν πολύ ουσιαστικές και με βοήθησαν να βελτιώσω και να αναδείξω με αποτελεσματικότερο τρόπο σημαντικές πτυχές της δουλειάς μου. Ο προσωπικός χρόνος που αφιέρωσαν για τη μελέτη της διατριβής καθώς και τα εύστοχα σχόλιά τους μετις κατάλληλες επισημάνσεις,σχετικά με παραλείψεις και τυχόν λάθη μου, αποτέλεσαν σημαντική βοήθεια για την οποία τους οφείλω βαθειά ευγνωμοσύνη. Θεωρώ τον εαυτό μου πολύ τυχερό που είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με τις συγκεκριμένες καθηγήτριες τις οποίες διακρίνει, εκτός των άλλων, το επιστημονικό και ανθρώπινο ήθος.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου, Αλέξανδρο και Μαριάνθη, οι οποίοι δεν έπαψαν στιγμή να ενδιαφέρονται και να πιστεύουν στις δυνατότητες μου και στην επιτυχή έκβαση των προσπαθειών μου. Η υπομονή τους όλα αυτά τα χρόνια υπήρξε υποδειγματική και η συναισθηματική υποστήριξή τους συνετέλεσε στην προσωπική επιδίωξη και επιμονή για βελτίωση της επαγγελματικής και επιστημονικής μου κατάρτισης.

Επίσης, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις συναδέλφους νηπιαγωγούς, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση ως συνερευνήτριες καισυνεργάτιδες σε

μια κοινή προσπάθεια, κατά την οποία επέδειξαν προθυμία,συνέπεια, αφοσίωση και υπευθυνότητα στα πλαίσια της συνεργασίας μας. Οινηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος και συνεργάστηκαν στην έρευνα-δράση είναι η Αδαμαντία (Ντία) Μαργαρίτη,η Αικατερίνη (Λίνα) Γεωργιάδου, η Δέσποινα Κωνσταντινίδου, η Ελένη (Έλενα) Μάγγου, η Ευδοκία (Εύη) Γεωργιάδου, η Ευφροσύνη (Έφη) Χατζηλία, η Κυριακή (Κική) Βασιλειάδου , η Μαρία Μαμουζέλου, η Μαρία Μιμιλίδου, η Μαρία (Μαίρη) Μοριχοβίτου,η Μαρία (Μαίρη) Τζώτζη και η Φανή Σαραντοπούλου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους αγαπημένους μου ανθρώπους, που με στήριξαν και στάθηκαν δίπλα μου με απεριόριστηυπομονή. Ευχαριστώ πολύ την αδελφή μου Φανή για την πολύπλευρη βοήθεια και την ηθική στήριξήτης και την κόρη μου Σοφία για την κατανόηση καιτηνυπομονή της σε όλη την προσπάθειά μου. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στον αγαπημένο μου σύζυγο Γιώργο που με την ηρεμία και τη διακριτικότητά του, δημιουργούσε το κατάλληλο περιβάλλον για να μελετώ απερίσπαστα και να μπορώ να ανταπεξέλθω στις ανάγκες αυτού του δύσκολου έργου. Είναι αλήθεια ότι χωρίς την πολύτιμη συμπαράστασή του και την αγάπη του δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω την παρούσα διατριβή.

Περίληψη

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Hart, 1992). Στην προσχολική εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Παράλληλα η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου σύμφωνα με το οποίο ακόμα και το μικρό παιδί θεωρείται ένας ενεργός πολίτης (MacNaughton et al. 2008). Στην προσχολική εκπαίδευση η έννοια της συμμετοχής μπορεί να έχει ποικίλα νοήματα και φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά (Bae, 2009). Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι σημαντικός καθώς οι πρακτικές που εφαρμόζει καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο που συμμετέχουν τα παιδιά. Από την άλλη, η βελτίωση ή η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών προϋποθέτει συστηματική υποστήριξη σε θεωρητικό, πρακτικό και στοχαστικό επίπεδο (Whitcomb, Borko & Liston, 2009).

Στην παρούσα διατριβή παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές των νηπιαγωγών που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιώνστην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνονται ή αλλάζουν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια συνεργατική έρευνα-δράση. Στην έρευνα-δράση υποστηρίχτηκε μία ομάδα 12 εν ενεργεία νηπιαγωγών (με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 17 περίπου χρόνια) με σκοπό τη βελτίωση ή την αλλαγή των πρακτικών τους σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν οικειοθελώς στην έρευνα και η έρευνα-δράση διενεργήθηκε σ' ένα ευέλικτο πλαίσιο που επέτρεψε την προσαρμογή κάθε νηπιαγωγού στην όλη διαδικασία χωρίς να δεσμεύει τα βήματα τους σε προκαθορισμένες δραστηριότητες. Πρόκειται για μια έρευνα-δράση που διήρκεσε δύο σχολικά χρόνια και περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς, ομαδικέςσυναντήσεις, ομαδική και ατομική υποστήριξη, σχεδιασμούς, εφαρμογές, αυτοαξιολογήσεις και αξιολογήσεις, αναστοχασμούς προκειμένου να ακολουθηθεί μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)από μικρές παρεμβάσεις προς πιο εκτεταμένες βελτιώσεις και αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις προτεραιότητές τους, το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζουν σημαντικά τόσο το νόημα και τη διαδικασία της συμμετοχής όσο και τις συμμετοχικές πρακτικές τους στην τάξη.Μια διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα αφορά την αντίφαση μεταξύ πεποιθήσεων και

πρακτικών των νηπιαγωγών. Άλλες διαπιστώσεις της έρευνάς μας σχετίζονται με τις διαδικασίες και τις στρατηγικές τροποποίησης των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης στη βελτίωση ή αλλαγή των συμμετοχικών πρακτικών και των πεποιθήσεων που συνδέονται με αυτές. Συγκεκριμένα αναδείξαμε ποικίλους παράγοντες που συνέβαλαν θετικά ή αρνητικά στην τροποποίηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης στις νηπιαγωγούς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συζητιούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση τουεκπαιδευτικού έργου μέσω της επανατοποθέτησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους για το νόημα και τη σημασία των συμμετοχικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμβολή της έρευνάς μας εντοπίζεται στη συσχέτιση αξόνων των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών και του τρόπου που διαμορφώνει πλαίσια για την ανάπτυξη των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση, στη συσχέτιση προσωπικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στις διαδικασίες και υποστήριξης του κριτικού και πρακτικού αναστοχασμού των νηπιαγωγών με στόχο την ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: πεποιθήσεις και πρακτικές νηπιαγωγών, συμμετοχή παιδιών, επαγγελματική μάθηση, υποστήριξη νηπιαγωγών, αναστοχασμός

Abstract

The issue of children's participation within the daily educational process highly concerns the international scientific community in the context of a democratic concept that recognizes children's rights (Hart, 1992). In early childhoodeducation the importance of children's participation has been highlighted by many researchers regardingthe opportunities given to children to express what is important for them in order to better meet their needs. Meanwhile, the sociology of childhood contributes to the formation of a new model according to which even the young child is considered to be an active citizen (MacNaughton et. al., 2008). In early childhoodeducation the concept of participation may have various meanings and seems to be directly related to the perceptions of kindergarten teachers for children (Bae, 2009). The role of the kindergarten teacher is important as the practices theyimplement significantly determine the way children participate. On the other hand, the improvement or change of educational practices requires systematic support on a theoretical, practical and reflectivelevel (Whitcomb, Borko & Liston, 2009).

In the present thesis we presentthe way in which the practices of kindergarten teachers concerning the participation of children in the educational process are improved or changed during their participation in a collaborative action-research. In this action-research , a group of 12 active kindergarten teachers (with an average of around 17 years of previous experience) was supported in order to improve or change their practices on enhancing children's participation in the process of decision making. The kindergarten teachers participated voluntarily in the research and the action-research was conducted in a flexible framework that allowed each kindergarten teacher to adapt to the whole procedure without limitingtheir steps to pre-defined activities. It is an action-research that lasted two school years and included, inter alia, interviews with kindergarten teachers, groupmeetings, group and individual support, planning, applications, evaluations and self-evaluations as well as reflections in order to follow an open circular process (Katsarou & Tsafos, 2003) from small interventions towards more extensive improvements and changes in the participants' educational practices to enhance children's participation.

The analysis of the results indicated that kindergarten teachers' beliefs about their priorities, their role as well as the children's role in the educational process, significantly affect not only the meaning and the process of children's participation but also the participatory practices inside the classroom. A finding that emerged from the research concerns the contradiction between the beliefs and the practices of kindergarten teachers. Other findings of our research relate to the procedures and strategies for modifying the beliefs and practices of kindergarten teachers and the effectiveness of the action-research in improving or changing participatory

practices and teachers' beliefsassociated with them. In particular, we emphasized variousfactors that contributed positively or negatively to the modification of the educational beliefs and practices and we tried to explain the diversification of the results of the action-research regardingthe kindergarten teachers.

The results of this research are discussed in the context of teachers' professional learning in order to improve educational workby repositioning teachers' beliefs and practices about the meaning and the importance of participatory practices in the educational process. The contribution of our research is identified in the correlation of the axes of kindergarten teachers' personal theories and the way they form frameworks for the development of participatory practices in early childhoodeducation, the correlation of personal theories and educational practices, and -the procedures and ways of supporting the critical and practical reflection of the kindergarten teachers with the aim of reinforcing participatory practices in early childhood education.

Words keys:beliefs and practices of kindergarten teachers, participation of children, professional learning, support of kindergarten teachers, reflection

Πρόλογος

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευσηέχει αρχίσει να στρέφεται σε εκπαιδευτικές καινοτομίες και κατάλληλες πρακτικές που οι έρευνες έχουν δείξει ότι πρέπει να εφαρμόζονται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η έννοια της συμμετοχής των μικρών παιδιών κατέχει σημαντική θέση στην οργάνωση προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και την παιδική ηλικία. Η χρήση συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών και στα παιδιά να εκφράσουν και να υλοποιήσουν απόψεις και ιδέες (Gjems, 2009).Η επιτυχία ή όχι μιας συμμετοχικής παιδαγωγικής διαδικασίαςκαθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τα παιδιά λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις και αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί (Mercer, 2000). Η ασυμμετρία που υπάρχει στις σχέσεις παιδιού – εκπαιδευτικού ωστόσο δεν είναι μονόπλευρη, αφού το παιδί γνωρίζει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του τα οποία δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός(Wood, 1999). Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της συμμετοχής του στην αλληλεπίδραση (Hughes & Westgate, 1999).

Στις μέρες μας η εξέλιξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η χρήση του διαδικτύου, έχει δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί κατάλληλα κι άλλους τρόπους παροχής γνώσεων, τους οποίους προσεγγίζει μαζί με τα παιδιά καθώς υποστηρίζει τις προσπάθειές τους να αντλούν πληροφορίες μέσω της τεχνολογίας. Ο εκπαιδευτικός γίνεται μαζί με τα παιδιά συνερευνητής, διαμεσολαβητής και καθοδηγητής σε νέες ιδέες και πρακτικές αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.Οργανώνει την ομάδα ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν με τρόπο δημιουργικό σε δραστηριότητες της επιλογής τους και φροντίζει να αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Δημιουργεί τις συνθήκες, το υποστηρικτικό πλαίσιο που θα επηρεάσει σημαντικά τη δημιουργία κλίματος συμμετοχής ώστε να παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους(Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2007).Η ηλικία των παιδιών δεν φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που παρεμποδίζει τη διεξαγωγή συμμετοχικών μεθόδων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρχει μια ευελιξία και προσαρμογή των μεθόδων ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών (Χρυσαφίδης, 2012). Στη βάση λοιπόν των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και της νέας θεώρησης της παιδικής ηλικίας, προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο μιας προσέγγισης που αντιλαμβάνεται το παιδί ως συνδιαμορφωτή της και όπου ζητούμενο αποτελεί η

εύρεση κατάλληλων διαδικασιών, προκειμένου να ακουστεί η φωνή των παιδιών και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους (Vrinioti, 2016). Κατά συνέπεια,παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη των εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών που συνεισφέρουν στην οικοδόμηση μιας συμμετοχικής πρακτικής στην προσχολική εκπαίδευση και η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την ενσωμάτωση συμμετοχικών μεθόδων στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου.

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Hart, 1992). Ο όρος «συμμετοχή» στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder, 1997). Υπό αυτή την έννοια, της συσχέτισης της συμμετοχής με τη λήψηςαποφάσεων, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Shier, 2001). Στην εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Η ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με διαφορετικές αρχές όπως είναι η αρχή της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Επίσης η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1997· Rogoff κ.ά. 1999). Επιπλέον, οι επίσημες εισηγήσεις και προτάσεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση καθώς και ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος, τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μία δημοκρατική πρακτική (Dahlberg & Moss 2005· OECD 2001· OECD 2006).

Η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών ωστόσο η εξασφάλισή της δεν αποτελεί απλή υπόθεση(Αυγητίδου, 2014α). Η καθημερινή εικόνα στο χώρο της εκπαίδευσης αποκαλύπτει περιορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές που δεν βοηθούν σημαντικά την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών.Οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην τάξη επηρεάζουν την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Johansson & Sandbergb, 2010·Βρυνιώτη, 2012·Vrinioti, 2016). Επίσης οι πρακτικές των νηπιαγωγών έχει αποδειχτεί ότι παρέχουν περιορισμένα ή διευρυμένα περιθώρια συμμετοχής που αφορούν τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης τους, τον τρόπο διαμόρφωσης και εφαρμογήςτων κανόνων της τάξης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των παιδιών (Bae, 2009· Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001·

Λυκομήτρου, 2015).Επομένως ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και ο ρόλος που αποδίδεται σ' αυτή από τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο. Οι συμμετοχικές προσεγγίσεις ως πετυχημένα παιδαγωγικά εργαλεία δεν θεωρούνται αυτόματα εφαρμόσιμες στην προσχολική εκπαίδευση. Στο χώρο του νηπιαγωγείου η έννοια της συμμετοχής μπορεί να πάρει ποικίλα νοήματα από την προώθηση μιας δημοκρατικής διαδικασίας για τη συνδιαμόρφωση της καθημερινής πρακτικής ως την «πλασματική συμμετοχή» που περιλαμβάνει απλά την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός (Hart, 2011: 103).

Στην παρούσα διατριβή εξετάζονται οι συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από μία συνεργατική έρευνα-δράση που στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Επιπλέον, εξετάζεταιτο είδος και οι διαδικασίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών για να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, ενώ παράλληλα εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής της υποστήριξης.Η παρούσα διατριβή χωρίζεται σε τέσσερα μέρη: α) το θεωρητικό πλαίσιοτης έρευνας, β) τη μεθοδολογία της έρευνας,γ) τα αποτελέσματα της έρευνας και δ) τασυμπεράσματα της έρευνας και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συμπληρώνεται από τις βιβλιογραφικέςαναφορές και το παράρτημα.

Το **πρώτο μέρος** της διατριβής περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.Στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στον τρόπο που ερμηνεύεται ο όρος «συμμετοχή» και αναδεικνύουμε το περιεχόμενό της έτσι όπως ορίζεται από διάφορα μοντέλα συμμετοχής. Συγκεκριμένα, περιγράφουμε τα είδητης συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με κάθε μοντέλο, για να αναδείξουμε τη σχέση ανάμεσα στις συμμετοχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις δράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια προσπαθούμε να τεκμηριώσουμε την αναγκαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα από απαντήσεις σχετικά με τι προβλέπουν για τη συμμετοχή του παιδιού οι διαφορετικές θεωρίες μάθησης και πως την τεκμηριώνουν ως προϋπόθεση στη μαθησιακή διαδικασία, πως η έννοια της συμμετοχής συνδέεται άρρηκτα με το δικαίωμα των παιδιών στην έκφραση άποψης και στη λήψη αποφάσεων και ποια εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές των εκπαιδευτικών ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών και με ποιον τρόπο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα ευρήματα ερευνών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές σ' ότι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στους παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για την εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί αναδεικνύουν τα ποικίλα εμπόδια που προβάλλονται κατάτην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές

των εκπαιδευτικών τους αντιλήψεων και πρακτικών. Η ποιότητα των ευκαιριών που επιθυμούν ή/και μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά προσδιορίζουν την στάση τους απέναντι στις συμμετοχικές πρακτικές τους. Μέσα από τις ευκαιρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, προσπαθούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα πως οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να περιορίσουν ή να διευρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών. Στο κεφάλαιο αυτό τονίζουμε επίσης, τον τρόπο πουοι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή, επηρεάζουν τις προσδοκίες τους για το δικό τους ρόλο και το ρόλο των παιδιών στην τάξη, αλλά και τις τρέχουσες πρακτικές τους. Μέσα από την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στόχος μας είναι να εστιάσουμε στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Έτσι, στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο συζητάμετη διαδικασία υποστήριξης των εκπαιδευτικών με στόχο να ενισχυθούν οι συμμετοχικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε: α) στους λόγους για τους οποίους θεωρούμε αναγκαία την υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό έργο τους, β) στο ρόλο που παίζει η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού στην επιλογή των πρακτικών του και γ) στη σημασία που έχει το είδος του αναστοχασμού που θα υιοθετήσειο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο. Η συζήτησηαυτή καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η υποστηρικτική διαδικασία. Ειδικότερα παρουσιάζουμε εκείνα τα στοιχεία της έρευνας-δράσης που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και πρακτικών τους, επικυρώνοντας τους λόγους υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης στη δική μας ερευνητική προσπάθεια. Στο τέλος του κεφαλαίου κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε έρευνες-δράσεις που δείχνουν τον τρόπο μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών έχοντας ως πρόταγμα ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τεκμηριώνουμε την αναγκαιότητα της έρευνάς μας και παρουσιάζουμε το σκοπό και τα ερωτήματα όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας.

Το **δεύτερο μέρος** της διατριβής περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο, το πέμπτο, στο οποίο περιγράφεται και τεκμηριώνεται η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε σε σχέση με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα εξηγούμε τους λόγους για τους οποίους επιλέξαμε την συνεργατική έρευνα-δράση ως μια ποιοτική μέθοδο που βοηθάει στην βαθύτερη διερεύνηση του ερευνητικού μας ζητήματος.Στην πορεία του κεφαλαίου εξηγούμε τον τρόπο με τον οποίο

συμμετείχαν στην έρευνα οι νηπιαγωγοί που αποτέλεσαν τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας και αναφερόμαστε σε κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία τους. Επίσης εξηγούμε τον τρόπο με τον οποίο δομήθηκε το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, τους παράγοντες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωσή του καθώς και την αποτελεσματικότητά του. Στη συνέχεια αναφερόμαστε αναλυτικά στις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων μας και στο τρόπο που τα αναλύσαμε για να οδηγηθούμε στα αποτελέσματα και να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τέλος αναφερόμαστε στο ρόλο που είχε η διευκολύντρια στην πορεία της έρευνας-δράσης.

Το **τρίτο μέρος** της διατριβής αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο έκτο κεφάλαιο προσπαθούμε να αποτυπώσουμε και να ερμηνεύσουμε τις αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με τη διερεύνηση του είδους των συμμετοχικών πρακτικών που υποστηρίζουν και εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η διερεύνηση αυτή επιτεύχθηκε αρχικά μέσα από την ανάλυση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών τις οποίες καταγράψαμε στην πρώτη προσωπική συνέντευξη με την καθεμία ξεχωριστά. Η διερεύνηση συνεχίστηκε με την ανάλυση των συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών τις οποίες καταγράψαμε με τη βοήθεια μίας κλείδας παρατήρησης κατά τη διάρκεια μιας ελεύθερης και μιας οργανωμένης δραστηριότητας ενός ημερήσιου προγράμματος. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση του είδους των συμμετοχικών πρακτικών που παρατηρήθηκαν στη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ενός ημερήσιου προγράμματος. Ειδικότερα αναλύουμε το ρόλο των νηπιαγωγών και των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές και ερμηνεύουμε τις διαδικασίες που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί σύμφωνα με τις τάσεις που αναδείχθηκαν από τις αρχικές πεποιθήσεις τους. Συγκεκριμένα για το ελεύθερο παιχνίδι όσα καταγράφηκαν αφορούν: α) τις δράσεις των παιδιών ως προς την ελευθερία επιλογών τους στη διαμόρφωση του παιχνιδιού αλλά κι ως προς τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και β) τις δράσεις των νηπιαγωγών αφενός ως προς την ενθάρρυνση – κίνητρα που παρείχαν στα παιδιά κι αφετέρου ως προς τους τυχόν περιορισμούς που έθεταν στον τρόπο διεξαγωγής του παιχνιδιού από τα παιδιά. Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι άξονες παρατήρησης σχετίζονται αφενός με τις δράσεις των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες κι επιλογές που είχαν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία και στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και αφετέρου με τις δράσεις των νηπιαγωγών που αφορούν το είδος των λεκτικών αλληλεπιδράσεων τους με τα παιδιά, την ενεργητική ακρόαση, τους περιορισμούς καθώς και τα κίνητρα που παρείχαν στα παιδιά προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες. Ως προς αυτούς τους ρόλους, διερευνούμε αν οι

αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών συνδέονται και με ποιο τρόπο με τις συμμετοχικές πρακτικές που εφαρμόζουν, αν διαφοροποιούνται και σε τι, πως ερμηνεύονται τα ευρήματα αυτά για το νόημα και το περιεχόμενο της έννοιας της συμμετοχής και πως αξιοποιούν για τη συνέχιση της έρευνας.

Στο έβδομοκεφάλαιο παρουσιάζουμε τη διαδικασία υποστήριξης των νηπιαγωγών της έρευνας-δράσης στις ομαδικές αλλά και ατομικές συναντήσεις που έγιναν κατά τον πρώτο χρόνο διεξαγωγής της. Ειδικότερα, στόχος μας είναι να αναδείξουμε τα ζητήματα που κάθε φορά προέκυπταν από τις κατ' ιδίαν και ομαδικές συναντήσεις, τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες, τις παραδοχές και τα συναισθήματα των νηπιαγωγών τόσο ως προς το δικό τους ρόλο όσο και ως προς τις δυνατότητες των παιδιών. Στα πλαίσια αυτά παρουσιάζουμε τον τρόπο ερμηνείας και αξιοποίησης αυτών των ζητημάτων στο είδος του αναστοχασμού που ενισχύθηκε προκειμένου οι νηπιαγωγοί να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα-δράση. Παράλληλα, μέσα από την πορεία της υποστήριξης των νηπιαγωγών αναδεικνύουμε τα ζητήματα που τις απασχολούσαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών και πώς αυτά άλλαξαν, προστέθηκαν ή/και έμειναν σταθερά στην πορεία και ως το τέλος της έρευνας-δράσης. Παράλληλα αναδεικνύουμε τα ζητήματα που τέθηκαν από τις νηπιαγωγούς αλλά κι αυτά που τέθηκαν από τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης, προκειμένου να αναστοχαστούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούσαν και τις βελτιώσεις ή αλλαγές που επιδίωξαν να κάνουν. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας αναδεικνύουμε και τα ζητήματα που προέκυψαν από την πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα της επιλογής τους και συγκεκριμένα τις δυσκολίες και τις ικανότητες που προέκυψαν από την συμμετοχή τους σ' αυτή την προσπάθεια. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης όπου κυρίως μέσα από τις πρώτες ατομικές συναντήσεις οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να υποστηριχτούν για τη σημασία ενός κατάλληλα δομημένου σχεδιασμού ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών δράσεων που οργανώνουν στο νηπιαγωγείο.

Στο όγδοοκεφάλαιο παρουσιάζουμε την πορεία και τα αποτελέσματα της δράσης των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου της έρευνας-δράσης, όπου ενισχύθηκε ο ερευνητικός ρόλος των νηπιαγωγών ως διαδικασία τεκμηρίωσης των σχεδιασμών τους. Στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύεται ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί: α) ανταποκρίθηκαν στο νέο τους ρόλο ως ερευνήτριες, β) αξιοποίησαν τα ερευνητικά τους δεδομένα και γ) οδηγήθηκαν στην επιλογή των δράσεων που εφάρμοσαν. Στην ενότητα αυτή εστιάζουμε όχι μόνο στις ευκαιρίες που είχαν οι νηπιαγωγοί να διευρύνουν το ρόλο τους μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη στη χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων αλλά και στις δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν απ' όλη αυτή την προσπάθεια.

Στο ένατο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας αρχικά παρουσιάζουμετα είδη των συμμετοχικών δράσεων που επέλεξαν και εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας-δράσης μετά τη διερεύνηση των οπτικών των παιδιών και την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε τα είδη των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν και υλοποίησαν οι νηπιαγωγοί και τον τρόπο που τις αξιολόγησαν τόσο οι ίδιες όσο και η διευκολύντρια. Τέλος γίνεται συσχέτιση των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν οι νηπιαγωγοί με το αρχικό τους προφίλ. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζουμε τις οπτικές των νηπιαγωγών για τη συνολική πορεία και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης μέσα από τις απόψεις τους έτσι όπως τις διατύπωσανστην τελική συνέντευξη. Οι νηπιαγωγοί επισήμαναν τα οφέλη που αποκόμισαν από την έρευνα-δράση και τις εντυπώσειςτους για τον τρόπο που συμμετείχαν και υποστηρίχτηκαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης, για τις βελτιώσεις ή αλλαγές που διαπίστωσαν στο εκπαιδευτικό τους έργο και για την όλη διαδικασία της έρευνας-δράσης και το ρόλο της διευκολύντριας σ' αυτήν.

Το τέταρτο μέρος της διατριβήςπεριλαμβάνειτο δέκατο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα της έρευνας σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα με τα ευρήματα άλλων ερευνών και να αναδείξουμε τη συμβολή των αποτελεσμάτων στην παιδαγωγική επιστήμη και έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη του δέκατου κεφαλαίου είναι να συζητηθούν οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές που εντοπίστηκαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η διαδικασία εκείνη που αποτέλεσε το ενισχυτικό και υποστηρικτικό πλαίσιο για να βελτιωθούν ή και να αλλάξουν αυτές οι πεποιθήσεις και πρακτικές μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών.Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις διαπιστώσεις μας σε σχέση με τις αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τις συμμετοχικές πρακτικές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών ως προς το είδος των συμμετοχικών πεποιθήσεων και πρακτικών που καταγράψαμε, αλλά επεκτείνουν την υπάρχουσα γνώση με επιπλέον διαπιστώσεις. Μία διαπίστωση είναι ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παιδιά, το ρόλο της νηπιαγωγού, τη διαδικασία μάθησης συνδέονται με τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη συμμετοχή και τις συμμετοχικές πρακτικές στην τάξη (Ridarick & Ringlaben, 2013, Βρυνιώτη, 2012, Johansson & Sandbergb, 2010, Avgitidouetal., 2013, Avgitidou & Likomitrou, 2017, Sandberg & Eriksson, 2010).Μια άλλη διαπίστωση αφορά τον τρόπο συσχέτισης τωνπεποιθήσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών που σε κάποια σημεία συγκλίνουν ενώ σε άλλα αποκλίνουν(Bae, 2009· Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001· Λυκομήτρου, 2015). Η αντίφαση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών αναδεικνύει τη δυσκολία επίγνωσης στην πράξη των προσωπικών θεωριών από

μέρους των νηπιαγωγών και την ανάγκη για συστηματική και συνεχόμενη υποστήριξη τους προκειμένου να επιδιώξουν αλλά και να πετύχουν βελτιώσεις και αλλαγές. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις διαπιστώσεις σχετικά με τις διαδικασίες και τις στρατηγικές τροποποίησης των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης στη βελτίωση ή αλλαγή των συμμετοχικών πρακτικών και των πεποιθήσεων που συνδέονται με αυτές. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να συζητήσουμετους παράγοντες που συνέβαλαν θετικά ή αρνητικά στην τροποποίηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και να εξηγήσουμε τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης στις νηπιαγωγούς. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε τις διαπιστώσεις μας από τη διαδικασία υποστήριξης και συγκεκριμένα πως αλληλεπιδρούσε αυτή με τα ζητήματα που έθεταν κάθε φορά οι νηπιαγωγοί, την ανάγκη τους για βοήθεια και τη σταδιακή ενδυνάμωσή τους καθώς και τις μετατοπίσεις των νηπιαγωγών σε διαφορετικές φάσεις της πορείας της έρευνας-δράσης.Τέλος, στο παρόν κεφάλαιο αναφερόμαστε στη συνολική συμβολή της έρευνας μας και διατυπώνουμε σκέψεις και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες, ως προέκταση και εξέλιξη της συγκεκριμένης έρευνας.

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικό πλαίσιο

1ο κεφάλαιο

Η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

1.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος για τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και προσδιορίζονται τα στοιχεία που περιλαμβάνει το νόημά της. Στο παρόν κεφάλαιο σκοπός μας είναι να αναφερθούμε στον τρόπο που ερμηνεύεται ο όρος «συμμετοχή»και να αναδείξουμε το περιεχόμενό της έτσι όπως ορίζεται από διάφορα μοντέλα συμμετοχής. Συγκεκριμένα, περιγράφουμε τους τρόπους συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με κάθε μοντέλο, για να αναδείξουμε τη σχέση ανάμεσα στις συμμετοχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις δράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια προσπαθούμε να τεκμηριώσουμε την αναγκαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα από τις διαφορετικές θεωρίες μάθησης και τον τρόπο που πλαισιώνουναυτές το νόημα της συμμετοχής. Στην πορεία αναδεικνύουμε την αναγκαιότητα της συμμετοχής ως δικαίωμα των παιδιών στην έκφραση απόψεωνκαι στη λήψη αποφάσεων και ως ευκαιρίες για δράση μέσα από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα καιπαιδαγωγικέςπρακτικές των εκπαιδευτικών.

1.2Η σημασία και το περιεχόμενο του όρου «συμμετοχή»

Η έννοια «συμμετοχή» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών καθώς περιλαμβάνει ποικίλες διεργασίες (Kirby et al., 2003· Sinclair, 2004). Έτσι συμμετοχή μπορεί να σημαίνει απλά ότι κάποιος λαμβάνει μέρος σε κάτι, είναι παρών ή ότι διαβουλεύεται. Εναλλακτικά μπορεί να υποδηλώνει τη μεταφορά εξουσίας έτσι ώστε οι απόψεις των συμμετεχόντων να επηρεάζουν τις αποφάσεις (Boyden & Ennew, 1997). Συνήθως, η συμμετοχή ορίζεται ως μια διαδικασία ή ένα αποτέλεσμα όπου ένα άτομο λαμβάνει μέρος σε μια δραστηριότητα ή ειδικότερα στις λήψεις αποφάσεων όπου του δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί, να ακουστεί η γνώμη του και να δοθεί η απαραίτητη προσοχή στις απόψεις και τα ενδιαφέροντά του (Thomas, 2007· Krappmann, 2010). Η δυνατότητα συμμετοχής του ατόμου δεν έχει χρονικούς περιορισμούς αλλά μπορεί να επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η συμμετοχή ως ιδέα έχει εισχωρήσει στις δημόσιες συζητήσεις, τουλάχιστον τις τελευταίες τρεις με τέσσερις δεκαετίες, αλλά σε σχέση με τα παιδιά

αυτό έγινε κυρίως μετά την υπογραφήτης Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Στον πυρήνα όμως της ιδέας της συμμετοχής είναι η φιλοσοφική πεποίθηση ότι οι ανάγκες των ανθρώπων ικανοποιούνται καλύτερα όταν οι ίδιοι συμμετέχουν άμεσα στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους. Είναι χαρακτηριστικό λοιπόν ότι η έννοια της «συμμετοχής» ξεκίνησε διεθνώς με την έμφαση που δόθηκε, σε πολιτικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, στην αυξανόμενη εμπλοκή του κοινού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επεκτάθηκε στην ανάδειξη της συμμετοχής των παιδιών μέσα από την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους να ακούγονται και να γίνεται σεβαστή η γνώμη τους (Hart, 1992).

Ηδιαδικασία της συμμετοχής αποτελεί ουσιαστικά μία «πλατφόρμα συνεργασίας», πάνω στην οποία το κοινό και οι ομάδες επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους υπεύθυνους αυτών των κέντρων (Στρατηγέα, 2015: 75). Στόχος της αλληλεπίδρασης αυτής είναι η μετατροπή προβληματικών καταστάσεων σε προβλήματα για τα οποία, μέσα από έναν διάλογο, τίθενται από κοινού στόχοι προς επίτευξη, λαμβάνονται αποφάσεις και αναλαμβάνεται δράση (Rein & Schoen, 1993). Για παράδειγμα, μέσα από τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις οι νέοι μπορούν να γνωρίσουν τις δομές λήψης αποφάσεων και να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνιακές και επιχειρηματολογίας που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να επηρεάζουν αποφάσεις που αφορούν τα κοινά (Schusler & Krasny 2008).Ως προς τα παιδιά η συμμετοχή μπορεί να πάρει ανάλογα νοήματα με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στα κοινά και ο τρόπος που συσχετίζεται η συμμετοχή των πολιτών γενικά μ' αυτή των παιδιών είναιη ιεραρχημένη δομή της συμμετοχήςόπωςκαι η αλληλοεξαρτώμενη σχέση παιδιών και ενηλίκων με την αναγνώριση των δικαιωμάτων των πρώτων από τους δεύτερους.

Σύμφωνα με τον Roger Hart, η συμμετοχή αφορά στη «διαδικασία συμμετοχής στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή μας και την κοινότητα στην οποία ζούμε. Είναι το μέσο με το οποίο χτίζεται η δημοκρατία και είναι κριτήριο αξιολόγησης μιας δημοκρατίας»(Hart, 1992: 5). Ο ορισμός για τη «συμμετοχή» του Hart υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή έχει να κάνει με τη λήψη αποφάσεων ή με τη δύναμη να επηρεάζουμε αποτελέσματα σε σχέση με τη ζωή μας. Επιπλέον, ο ορισμός εστιάζει την προσοχή μας στη συμμετοχή ως δημοκρατικό δικαίωμα το οποίο θα έπρεπε να ισχύει για όλα τα μέλη κάθε κοινωνίας που αρέσκεται να καλείται δημοκρατική.

Η O'Kane προσφέρει ένα γενικό πλαίσιο βασισμένο στις σχέσεις παιδιών – ενηλίκων για την κατανόηση πρωτοβουλιών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στην κοινωνική ζωή.Το πλαίσιο αυτό καθορίζει τις πρωτοβουλίες που μπορούν να πάρουν οι ενήλικες και τις προυποθέσεις για τη διευκόλυνση της

συμμετοχής των παιδιών: «η συμμετοχή των παιδιών (ιδίως σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε διάφορα επίπεδα) συμπεριλαμβάνει προετοιμασία των ενηλίκων έτσι ώστε να μοιράζονται πληροφορίες και εξουσία πρόθυμα και να αναπτύσσουν νέες μορφές σχέσεων και συνεργασιών με παιδιά και νεαρά άτομα»(O'Kane, 2002: 25-27). Στον ορισμό της ηO'Kane τονίζει το ρόλο του ενήλικα ως κομβικό στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και προτείνει την αλλαγή στη στάση των ενηλίκων προκειμένου να προωθήσουν τις ικανότητες των παιδιών.

Το νόημα της «συμμετοχής» στρέφεται από την απλή διαβούλευση στην πραγματική συμμετοχή η οποία αφορά ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά που με τη λήψη αποφάσεων μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή και όχι σε διατήρηση του συστήματος(Lansdown, 2005). Αυτή η προτροπή για συμμετοχή των παιδιών δεν είναι τόσο μια προτροπή για την εγκατάλειψη προστασίας των παιδιών αλλά για την προώθησή τους έτσι ώστε να έχουνκάποιο ρόλο σε σχέση με την προστασία τους μέσω της συμμετοχής τους και της εξάσκησης των δικαιωμάτων τους και των ικανοτήτων τους ως ανθρώπινων όντων. Με την έλλειψη συμμετοχής και στο όνομα του προστατευτισμού, τα παιδιά συχνά εξαιρούνται από το δημοκρατικό δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους(Cashmore, 2002). Οποιαδήποτε προσπάθεια να γίνει η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ουσιαστική απαιτεί συστηματική δουλειά. Η συμμετοχή είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί όραμα και μια νέα οπτική γωνία στις σχέσεις παιδιών και ενηλίκων. Όπως το βλέπει η O'Kane: «Γενικά, πρέπει να διατηρήσουμε το όραμά μας και να δουλέψουμε στρατηγικά προς αυτό, δηλαδή ένα κόσμο όπου τα παιδιά απολαμβάνουν σεβασμό και εκτίμηση, ένα κόσμο όπου οι απόψεις των παιδιών ακούγονται και τα παιδιά αναγνωρίζονται ως ικανοί και αξιόλογοι συμμετέχοντες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για όλα τα θέματα που τα αφορούν» (O'Kane, 2002: 27).

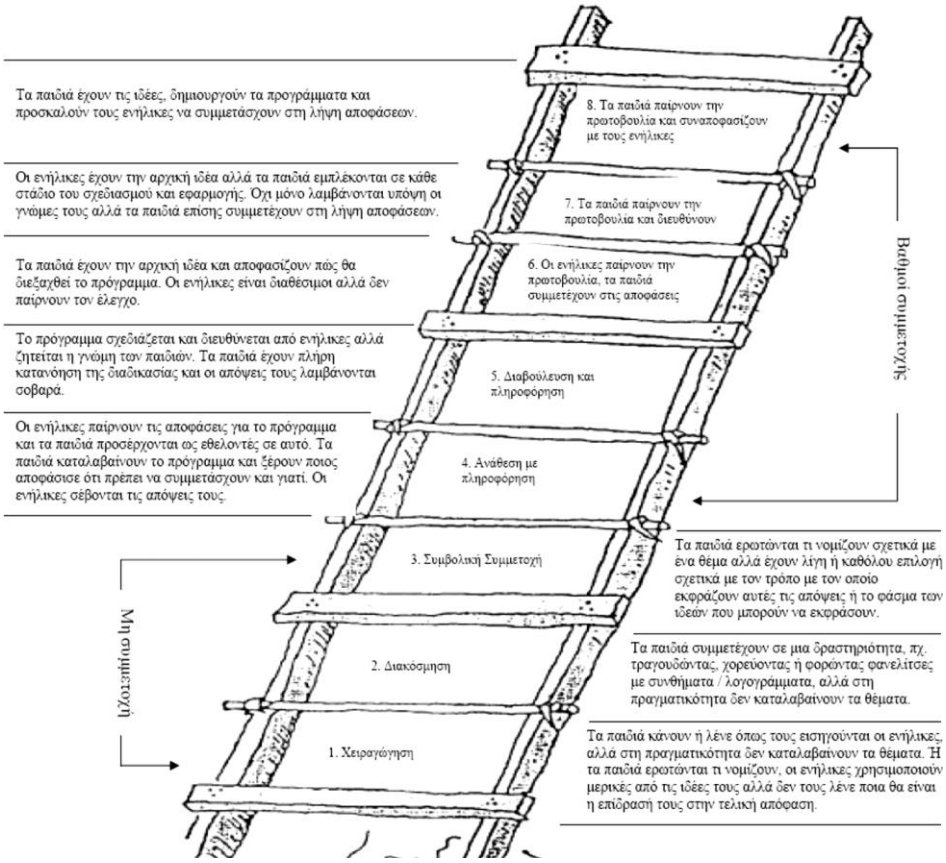
Στα πλαίσια της πολλαπλής νοηματοδότησης του όρου «συμμετοχή» αναδεικνύονται από πολλούς συγγραφείς τυπολογίες που δείχνουν ακριβώς τις διαφορές μεταξύ των τρόπων και επιπέδων συμμετοχής που απεικονίζονται σε κλίμακες γνωστές ως «μοντέλα συμμετοχής». Την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των τρόπων ή επιπέδων συμμετοχήςσε κάθε κλίμακα την προσδιορίζει ο βαθμός εξουσίας που μοιράζεται ή μεταφέρεται κάθε φορά στους συμμετέχοντες (Franklin & Sloper, 2005). Ξεκινώντας από την Arnstein (Arnstein, 1969), πρωτοπόρο σε θέματα συμμετοχής, διακρίνουμε οκτώ τύπους συμμετοχής των πολιτών στην ανάπτυξη της κοινότητας οι οποίοι ακολουθούν μία κλιμάκωση από την ανύπαρκτη ή μη συμμετοχή (nonparticipation), στη συμβολική συμμετοχή (tokenism) έως και την ουσιαστική συμμετοχή με τον απόλυτο έλεγχο του κοινού (citizens' power) η οποία ταυτόχρονα αντιστοιχεί και σε έναν διαφορετικό βαθμό ενδυνάμωσής του στην παραπάνω διαδικασία (Carver, 2001). Στη συνέχεια, η κλίμακα συμμετοχής που σχεδίασε ο Roger Hart το 1992 (βλ. διάγραμμα 1) είναι η πρώτη και πιο γνωστή

προσπάθεια προσαρμογής του μοντέλου που σχεδίασε αρχικά η Sherry Arnstein (για να εξηγήσει τη συμμετοχή των πολιτών και την κοινωνική αλλαγή) σε συμμετοχή των παιδιών και νεαρών ατόμων στη λήψη αποφάσεων. Τα πρώτα τρία επίπεδα του μοντέλου – συμβολική συμμετοχή, χειραγώγηση και διακόσμηση – αντιπροσωπεύουν την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων . Αυτά τα επίπεδα συχνά καμουφλάρονται ως συμμετοχή, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι παρά διακόσμηση ή συμβολική συμμετοχή. Τα επόμενα πέντε σκαλοπάτια της κλίμακας αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα σταδιακά αυξανομένης εμπλοκής και συμμετοχής των παιδιών (Shier, 2001). Στην κορυφή της κλίμακας, τα παιδιά είναι εκείνα που έχουν την πρωτοβουλία στην υλοποίηση ενός σχεδίου.

Διάγραμμα 1

Η κλίμακα συμμετοχής του Roger Hart (1992)

(Σπύρουκ.α., 2009: 17·Hart, 2011: 102·Horwathet al., 2011:38·Flowers, 2012: 273)



Όπως παρατηρούμε αναλυτικά στο διάγραμμα 1, ο Hart προτείνει οκτώ επίπεδα αυξανόμενης συμμετοχής (Smith, 2002). Στο πρώτο στάδιο που αποκαλείται «χειραγώγηση», τα παιδιά λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες χωρίς να τους δίνεται κάποιας μορφής ανατροφοδότηση. Τα παιδιά μιλούν γι' αυτά που προτείνουν οι ενήλικες χωρίς να το κατανοούν ή οι ενήλικες ζητούν από τα παιδιά

να τους πουν τι πιστεύουν για το εν λόγω θέμα προς ενασχόληση, ώστε να το χρησιμοποιήσουν χωρίς να τους αποκαλύψουν την επίδρασή τους στο τελικό αποτέλεσμα (Shier, 2001). Στο δεύτερο στάδιο που ονομάζεται «διακόσμηση», τα παιδιά είναι παρόντα χωρίς να συμμετέχουν ιδιαίτερα και να καταλαβαίνουν το λόγο. Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά εμπλέκονται στοιχειωδώς σε μια δραστηριότητα και εκφράζουν τη γνώμη τους αλλά δεν έχουν δυνατότητα επιλογής του τρόπου έκφρασης των απόψεών τους (Smith, 2002· Shier, 2001). Στο τέταρτο επίπεδο τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι σχεδιασμένες και επιλεγμένες από τους ενηλίκους και έχουν ενημερωθεί σε μεγάλο βαθμό για τη δραστηριότητα, γνωρίζοντας ποιος αποφασίζει για το πώς και το γιατί να συμμετέχει. Στο πέμπτο επίπεδο τα παιδιά λειτουργούν ως «σύμβουλοι» και είναι«ενήμερα» καθώς οι ενήλικες έχουν την ευθύνη σχεδιασμού και εφαρμογής των δραστηριοτήτων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις απόψεις των παιδιών. Άρα, τα παιδιά αφενός δίνουν ιδέες και συμβουλές και αφετέρου κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία (Shier, 2001). Στο έκτο επίπεδο, «οι ενήλικοι σχεδιάζουν και από κοινού αποφασίζουν με τα παιδιά» αλλά την αρχική ιδέα των δραστηριοτήτων την έχουν οι ενήλικες. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια ολοκλήρωσης της δράσης και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Στο έβδομο επίπεδο κατά το οποίο «το παιδί αποφασίζει και σχεδιάζει», περιλαμβάνεται η ανάληψη του σχεδιασμού και της εφαρμογής των δραστηριοτήτων από τα παιδιά, ενώ οι ενήλικοι έχουν συνεργατικό και πιο διακριτικό ρόλο. Στο όγδοο και τελευταίο επίπεδο«το παιδί σχεδιάζει και αποφασίζει από κοινού με τους ενήλικες» καθώς το παιδί αναλαμβάνει να βρει την αρχική ιδέα, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει το δραστηριότητες και ζητά από τους ενηλίκους να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων(Smith, 2002· Shier, 2001).

Αυτό που παρατηρούμε καθώς ανεβαίνουμε τα επίπεδα της σκάλας στο μοντέλο του Hart,είναι ότι αυξάνεται ανάλογα ο βαθμός εμπλοκής και ανάληψης ευθυνών των παιδιών πάντοτε με τη βοήθεια και τη συνεργασία των ενηλίκων. Από τη μία τα παιδιά σε κάθε επίπεδο αντιλαμβάνονται σταδιακά όλο και περισσότερο ότι είναι ικανά να αναλάβουν και να εφαρμόσουν μια δράση αποκτώντας υπευθυνότητα και αυτονομία. Από την άλλη και οι ενήλικες κατακτούν βήμα - βήμα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς τα παιδιά, αλλάζουν τις αντιλήψεις τους περί ικανότητας ή μη των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά και τα υποστηρίζουν ανάλογα.Το μοντέλο του Hartμοιάζει περισσότερο με «τοίχο αναρρίχησης»(Horwath, 2011: 38) που καθώς ανεβαίνεις κατακτάς όλο και μεγαλύτερο επίπεδο αξιοποίησης των δυνατοτήτων των παιδιών. Η συμμετοχή όμως δεν αντιπροσωπεύεται από ένα μόνο επίπεδο αλλά μπορεί να φτάνει σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας. Για παράδειγμα, σε μια διαδικασία τα παιδιά μπορεί να έχουν κατακτήσει σε υψηλότερο επίπεδο τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα αλλά να μην έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο όσον αφορά το βαθμό ελέγχου που

ασκούν στη διαδικασία.Έτσι, στο μοντέλο τουHartη συμμετοχή αποτελείμία εξελισσόμενη διαδικασία και όχι ένα γεγονός που μπορεί να ειδωθεί στιγμιαία και να κριθεί υπό το πρίσμα ενός μεμονωμένου επιπέδου(Nigel, 2000).

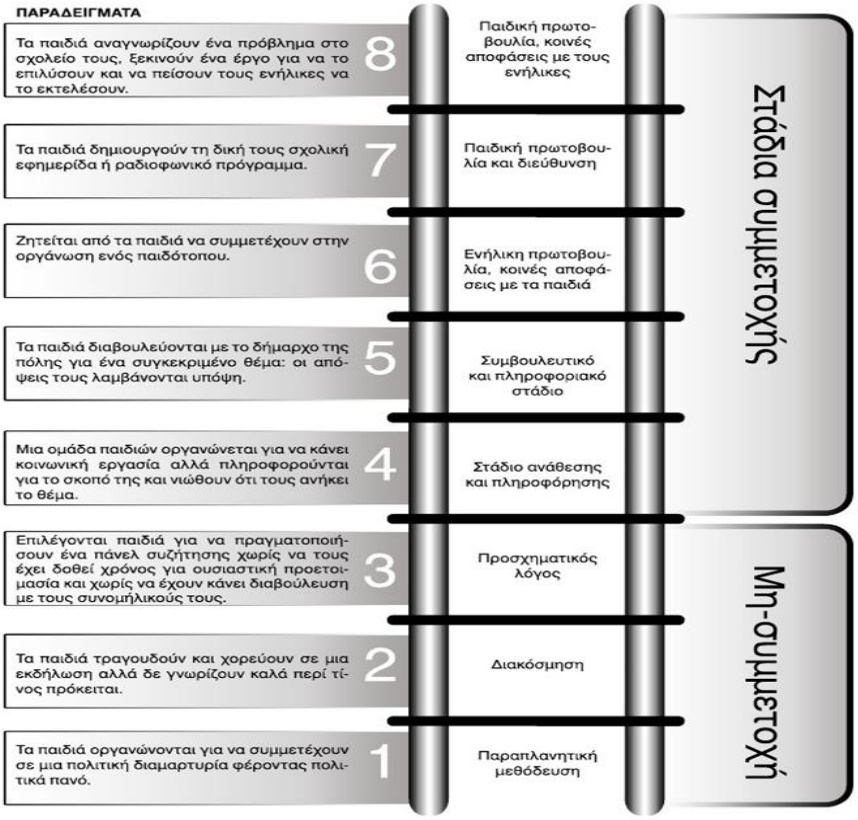
Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα συμμετοχής σε κάθε ένα από τα επίπεδα της κλίμακας του Hart,είναι οι κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες, ο τρόπος με τον οποίο διευκολύνονται τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία και το πόσο ενημερωμένα είναι τα παιδιά ότι μπορούν να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις. Η συμμετοχή μπορεί να διαφοροποιείται και κατά τη διάρκεια μια διαδικασίας αλλά και μεταξύ των δραστηριοτήτων(Kirby et al., 2003). Συγκεκριμένα, στη διάρκεια μιας διαδικασίας τα παιδιά μπορεί να παίρνουν αποφάσεις αλλά κατά την εφαρμογή των αποφάσεών τους η συμμετοχή τους να είναι μειωμένη εξαιτίας του μεγαλύτερου ελέγχου που ασκεί ο ενήλικας. Επίσης, σε μία δραστηριότητα τα παιδιά μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία ελέγχου των επιλογών τους ενώ σε μία άλλη οι επιλογές τους να περιορίζονται σημαντικά. Το είδος της εργασίας που αναλαμβάνουν τα παιδιά στα πλαίσια μιας δραστηριότητας καθώς και οι ικανότητες συμμετοχής του κάθε παιδιού αποτελούν παράγοντες που επίσης επηρεάζουν το επίπεδο συμμετοχής μιας ομάδας παιδιών. Τέλος, οι επιμέρους ατομικές διαφορές των παιδιών ως προς το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, τον πολιτισμό και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους. Αυτό που έχει νόημα όμως στη συμμετοχή των παιδιών είναι το δικαίωμα τους να επιθυμούν ή να αρνούνται να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Kirby et al., 2003).

Μία ενδεικτική και αντιπροσωπευτική προσπάθεια αποτύπωσης των δράσεων που αφορούν κάθε ένα από τα στάδια στην κλίμακα συμμετοχής του Hartείναι αυτή που περιλαμβάνεται στο Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά (Flowers,2012: 273) και αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα 1α.

Διάγραμμα 1α

Η κλίμακα συμμετοχής του R. Hartόπως παρουσιάζεται στο ΕγχειρίδιοΕκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά «Μικρή Πυξίδα»

(Flowers, 2012: 273)



Το ενδιαφέρον στην παραπάνω αποτύπωση της κλίμακας συμμετοχής του R. Hartείναι τα ποικίλα παραδείγματα που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο, τα οποία μας δίνουν επιγραμματικά συγκεκριμένες δράσεις των παιδιών όπως διαβουλεύσεις με το Δήμαρχο, δημιουργία σχολικής εφημερίδας, οργάνωση παιδότοπου κ.α. Επίσης, βλέπουμε ότι για το πρώτο επίπεδο συμμετοχής χρησιμοποιείται ο εύστοχος όρος «παραπλανητική μεθόδευση» αντί του όρου «χειραγώγηση» που χρησιμοποιείται στην πρώτη αποτύπωση της κλίμακας (δράγραμμα 1), υπονοώντας την παραπλάνηση των παιδιών ότι συμμετέχουν σε κάτι σημαντικό το οποίο όμως δεν αποτελεί δική τους πρωτοβουλία και επιθυμία και τα παιδιά προφανώς δεν γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν σ' αυτή τη διαδικασία. Ένας επίσης εύστοχος όρος που χρησιμοποιείται στο παραπάνω διάγραμμα 1α, αφορά τον «προσχηματικό λόγο» που αποδίδεται στο τρίτο επίπεδο αντί για την «συμβολική συμμετοχή» στην πρώτη αποτύπωση της κλίμακας. Ο προσχηματικός λόγος αναδεικνύει σαφέστερα τη διαδικασία που αφορά το διάλογο με τα παιδιά και το πραγματικό νόημα που δίνεται στις διαβουλεύσεις κατά τις οποίες τα παιδιά δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια που δικαιούνται για να εκφράσουν τις απόψεις τους, ούτε τη δυνατότητα να

συνομιλήσουν μεταξύ τους και να αναδείξουν όλο το φάσμα των ιδεών τους. Επίσης στο αντίστοιχο παράδειγμα για το προσχηματικό λόγο τίθεται κι ένα άλλο ζήτημα, αυτό της επιλογής των παιδιών σε διαδικασίες διαβούλευσης που συνήθως ακολουθούν οι ενήλικες αποκλείοντας άλλα παιδιά από συγκεκριμένες διαδικασίες.

Το μοντέλο του Hart έχει δεχθείκριτική για την ιεραρχική σειρά που αποδίδει στη συμμετοχή, καθώς κάθε διαδοχικό επίπεδο συμμετοχής θεωρείται καλύτερο από το προηγούμενο. Άρα, αυτή η ιεραρχική ταξινόμηση συμμετοχής εισηγείται ίσως ότι μια προσέγγιση ή πρακτική η οποία δεν φτάνει στο ανώτατο επίπεδο συμμετοχής δεν ήταν επιτυχημένη σε σύγκριση με μια που το έφτασε (Ackermann etal., 2003).Λόγω της ιεραρχικής δομής στην κλίμακα του Hart επιχειρήθηκαν τροποποιήσεις στο μοντέλο συμμετοχής του Hartαπό τους Huskins (1996), Treseder (1997) και Franklin (1997) (Thomas, 2007).

Ο John Huskins επέκτεινε και επεξεργάστηκε αυτό το ιεραρχικό μοντέλο συμμετοχής, περιγράφοντας διαφορετικούς βαθμούς συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, με βάση τα διαφορετικά επίπεδα προσωπικής εμπλοκής ατόμων σε δραστηριότητες (Huskins, 1996). Καθόρισε λοιπόν τα εξής στάδια:

1. Πρώτη επαφή: τα νεαρά άτομα κάνουν μία πρώτη αξιολόγηση του ενήλικου που είναι υπεύθυνος για τη δραστηριότητα,
2. Εξοικείωση: η ομάδα και ο ενήλικος αρχίζουν σιγά – σιγά να γνωρίζονται μεταξύ τους, να μαθαίνουν περισσότερα για την ιδέα της δραστηριότητας και αρχίζει η συναναστροφή,
3. Προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον: η ομάδα και ο ενήλικας οικοδομούν τη σχέση τους, ξεκαθαρίζουν ποιες είναι οι προσδοκίες αμφοτέρων, συμφωνούν για τους ρόλους και τις ευθύνες καθενός, θέτουν τους όρους για τη συνεργασία και την επικοινωνία.
4. Λαμβάνοντας μέρος: τα νεαρά άτομα έρχονται σε επαφή με τη συμμετοχική διαδικασία, λαμβάνοντας μέρος στα επιμέρους στοιχεία της δραστηριότητας, τα οποία έχουν σχεδιαστεί με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
5. Ενεργός εμπλοκή: τα νεαρά άτομα αρχίζουν να εμπλέκονται ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ενώ ο ενήλικος παρατηρεί διακριτικά, ανά πάσα στιγμή έτοιμος να προσφέρει συμβουλές ή υποστήριξη εάν του ζητηθεί.
6. Οργάνωση: τα νεαρά άτομα αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δραστηριοτήτων, ο ενήλικος σταδιακά αποστασιοποιείται, αλλά παραμένει διαθέσιμος εάν χρειαστεί η παρουσία του.
7. Ηγεσία: τα νεαρά άτομα αποφασίζουν και ενεργούν με απόλυτη ανεξαρτησία, αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ή αναζητούν καθοδήγηση από τους συνομηλίκους τους, δεν χρειάζονται πια τον ενήλικο.

8. Καθοδήγηση συνομηλίκων: μετά το στάδιο της ηγεσίας, τα νεαρά άτομα είναι έτοιμα να αναλάβουν τα ίδια το ρόλο του καθοδηγητή άλλων συνομηλίκων τους, με βάση τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία.

Δεν είναι απαραίτητο όλες οι ομάδες νεαρών ατόμων ναακολουθήσουν όλα τα στάδια με τη σειρά αυτή. Τα Στάδια 1 έως 3 («πρώτη επαφή» έως «προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον») είναι κοινά στις περισσότερες ομάδες νεαρών ατόμων, ενώ αντίθετα τα στάδια 4 έως 7 («λαμβάνοντας μέρος» έως «ηγεσία») διαφέρουν ανάλογα με την ομάδα και τα συγκεκριμένα άτομα που την απαρτίζουν. Είναι προφανές ότι το στάδιο αφετηρίας εξαρτάται από το πόσο εξαρτημένη ή ανεξάρτητη είναι κάθε συγκεκριμένη ομάδα. Απαιτείται ειδική μέριμνα για κάθε μέλος της ομάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι προοδεύει μέσα στο δικό του επίπεδο συμμετοχής. Ο στόχος δεν είναι όλες οι ομάδες να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο ενεργού συμμετοχής, αλλά το κάθε μέλος να προοδεύει ανάλογα με τις δυνατότητές του. Κάθε ομάδα πρέπει να θεωρείται μοναδική και συνεπώς να «καθοδηγείται» λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μελών που την απαρτίζουν. που αποκόμισαν συμμετέχοντας στη δραστηριότητα.

Ο Hart προσπάθησε να δώσει διευκρινήσεις για την εφαρμοστική δυνατότητα της θεωρητικής του προσέγγισης και να απαντήσει στις διάφορες κριτικές που δέχτηκεσχετικά το θεωρητικό του μοντέλο (Reid & Nikel, 2004).Για το λόγο αυτό οHartπροέβη στις εξής ενέργειες:

α) συσχέτισε τη θεωρία του με τη συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα και σχέδια εργασίας που πραγματοποιούνται στην επίσημη εκπαίδευση και όχι σε πρακτικές συμμετοχής του παιδιού στην καθημερινότητα βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν για τον τρόπο προσέγγισης και συνεργασίας με τα παιδιά,

β) υποστήριξε ότι η χρήση του μοντέλου του στην πράξη παρερμηνεύτηκε γιατί αντιμετωπίστηκε ως ένα αναπτυξιακό μοντέλο με διακριτά στάδια-επίπεδα συμμετοχής του παιδιού. Ο Hart (1992) διευκρίνισε ότι τα παιδιά πρέπει να υποστηρίζονται από τους ενήλικες, να ξέρουν ότι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής όποτε όμως εκείνα επιθυμούν χωρίς οι ενήλικες να τα πιέζουν για να λειτουργούν πάντοτε με πρωταγωνιστικό ρόλο στη δημιουργία και εφαρμογή δραστηριοτήτων, καθώς εκείνα μπορούν να θέλουν ορισμένες φορές να έχουν μια πιο περιφερειακή συμμετοχή,

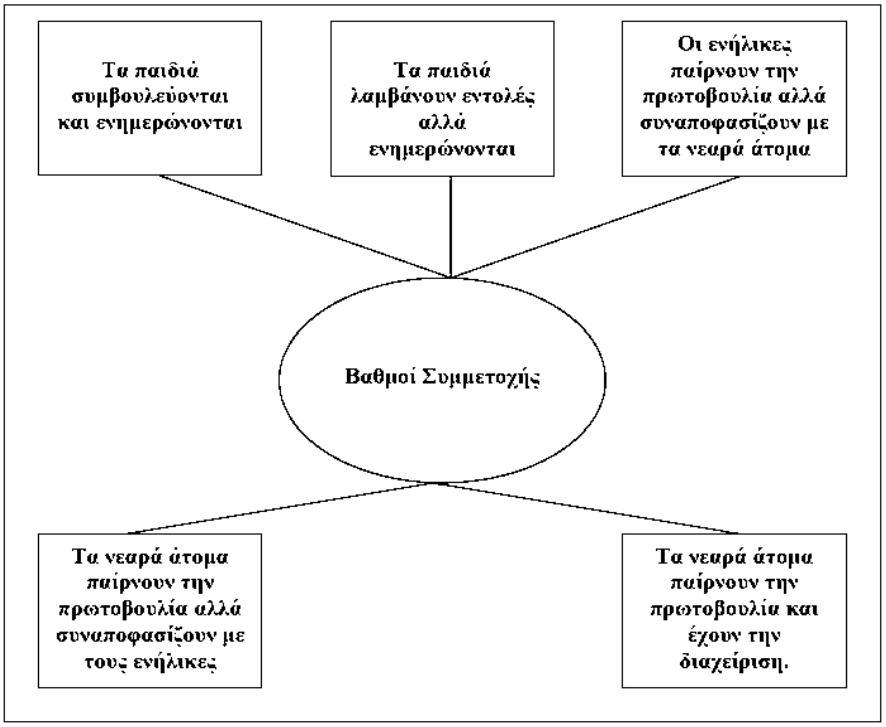
γ) υποστήριξε όσα αναφέρει στο όγδοο επίπεδο του μοντέλου του για το ότι το παιδί σχεδιάζει και αποφασίζει από κοινού με τους ενήλικες, καθώς του ασκήθηκε κριτική ότι το παιδί πρέπει να είναι επικεφαλής στο ύψιστο βαθμό συμμέτοχής του χωρίς την παρουσία ενηλίκων ώστε να μη καταπιέζεται από την εξουσία των μεγάλων. Ως προς αυτό ο Hart ισχυρίζεται ότι η ενίσχυση της συμμετοχής του παιδιού σε ζητήματα που τα αφορούν δεν συνδέεται με αλλαγές προς το συμφέρον του αλλά με την αναγνώριση και το σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων,

συμπεριλαμβανομένων και των ενηλίκων, να εκφράζονται και να συμμετέχουν ως συμπολίτες και κάτοχοι ίδιων και ίσων δικαιωμάτων με αυτό,
δ) τόνισε ότι η σκάλα συμμετοχής του δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού δράσης και συμμετοχής των παιδιών αλλά να συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά στη δημιουργία δικών τους μοντέλων για να αξιολογήσουν κατάλληλα το βαθμό συμμέτοχής τους,
ε) υπογράμμισε ότι η θεωρία του δεν έχει παγκόσμια εφαρμοστική ισχύ γιατί αναδεικνύει μόνο τη συμμετοχική δραστηριοποίηση των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες με στόχο την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού μόνο στο δυτικό κόσμο.

Ο Phil Treseder (1997) αναθεώρησε το μοντέλο του Hart από ιεραρχικό σε κυκλικό με τους πέντε βαθμούς συμμετοχής του Hart να αποτελούν πέντε διαφορετικές μορφές συμμετοχής από τις οποίες μπορεί κάποιος να επιλέξει την πιο κατάλληλη ανάλογα με το περιβάλλον (βλ. διάγραμμα 2). Αφαίρεσε τις πρώτες μη συμμετοχικές μορφές της «σκάλας συμμετοχής» του Hart και χρησιμοποίησε μόνο τις ανώτερες, τοποθετημένες σε κυκλική διάταξη έχοντας ως ύψιστο επίπεδο συμμετοχής «το παιδί αποφασίζει και σχεδιάζει» και δεύτερο «το παιδί σχεδιάζει και αποφασίζει από κοινού με τους ενήλικες» (Thomas, 2007). Έτσι όπως διαμορφώθηκε, το μοντέλο του Treseder προσφέρει τους πέντε βαθμούς συμμετοχής ως εναλλακτικούς, εμπλέκει τα παιδιά σε διαφορετικούς βαθμούς και τους επιτρέπει να επηρεάζουν αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει μια προσέγγιση πολύ πιο ευαίσθητη προς το γενικότερο πλαίσιο, η οποία αναγνωρίζει τους περιορισμούς της πραγματικότητας (π.χ. χρονικούς περιορισμούς) και τις προκλήσεις στη συμμετοχή των παιδιών και νεαρών ατόμων. Όπως φαίνεται λοιπόν, ο Treseder αμφισβητεί τη χρησιμότητα της κλίμακας, καθώς θεωρεί ότι συνεπάγεται μία ιεραρχική δομή, όπου σκοπός είναι να φτάσει κανείς στην κορυφή. Σύμφωνα με τον ίδιο, μπορεί διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής να είναι πιο κατάλληλα για διαφορετικές ομάδες παιδιών και νεαρών ατόμων και για διαφορετικά στάδια ανάπτυξης ενός οργανισμού. Γι αυτό εισάγει ένα μη ιεραρχικό, κυκλικό μοντέλο, όπου κανένα επίπεδο συμμετοχής δεν θεωρείται καλύτερο ή πιο λειτουργικό από κάποιο άλλο. Με το μοντέλο αυτό, ο Treseder θέλησε να εισαγάγει μία προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη το γενικότερο πλαίσιο της συμμετοχής και αναγνωρίζει ότι η πραγματική ζωή συνοδεύεται από πλήθος περιορισμών και προκλήσεων όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών και των νεαρών ατόμων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (όπως η έλλειψη χρόνου), που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να επιτευχθούν ρεαλιστικοί στόχοι.

Διάγραμμα 2

Το μοντέλο συμμετοχής του Treseder(1997)
(Σπύρουκ.α., 2009: 18)



Τόσο ο Hart όσο και ο Treseder συμφωνούν απόλυτα στην άποψη ότι τα παιδιά δεν χρειάζεται να νοιώθουν ότι αποτυγχάνουν στο έργο τους ή δεν προσεγγίσουν τους στόχους για ενεργή συμμετοχή διότι λειτουργούν ορισμένες φορές ανάλογα με τις μη συμμετοχικές μορφές της θεωρίας και κάθε βαθμός δέσμευσης αντιστοιχεί σε μια διαφορετική περίσταση. Η Franklin (1997) πρόσθεσε δύο ακόμη επίπεδα στις κατώτερες μορφές συμμετοχής: «την εξουσία των ενηλίκων» και «οι ενήλικοι εξουσιάζουν με λιγότερο αυστηρό τρόπο» και δεύτερον, έθεσε ως ύψιστο επίπεδο «τα παιδιά ως επικεφαλείς», έπειτα «τα παιδιά κατευθύνουν και οι ενήλικοι βοηθούν» και ως τρίτο επίπεδο την «ομαδική απόφαση» (Thomas, 2007: 205).

Το επόμενο μοντέλο συμμετοχής είναι αυτό του Shier, ο οποίος με την πορεία στη συμμετοχή («pathway to participation») προσαρμόζει τη σκάλα συμμετοχής δείχνοντας τον τρόπο στους συμμετέχοντες να μπορούν να διερευνήσουν τη διαδικασία συμμετοχής, να προσδιορίσουν την τρέχουσα θέση τους και να καθορίσουν τα επόμενα βήματα ώστε να αυξήσουν το βαθμό συμμετοχής τους (Franklin & Sloper, 2005).Το εναλλακτικό μοντέλο συμμετοχής των παιδιών που σχεδιάστηκε από τον Shier (Shier, 2001)εξετάζει διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής και στάδια δέσμευσης (βλ. διάγραμμα 3). Η εναλλακτική τυπολογία του Shier, ωστόσο βασίζεται στην κλίμακα του Hart. Τα πέντε επίπεδα συμμετοχής που περιγράφει ο Shier είναι: 1. Ακούγονται οι γνώμες των παιδιών: εφόσον τα παιδιά

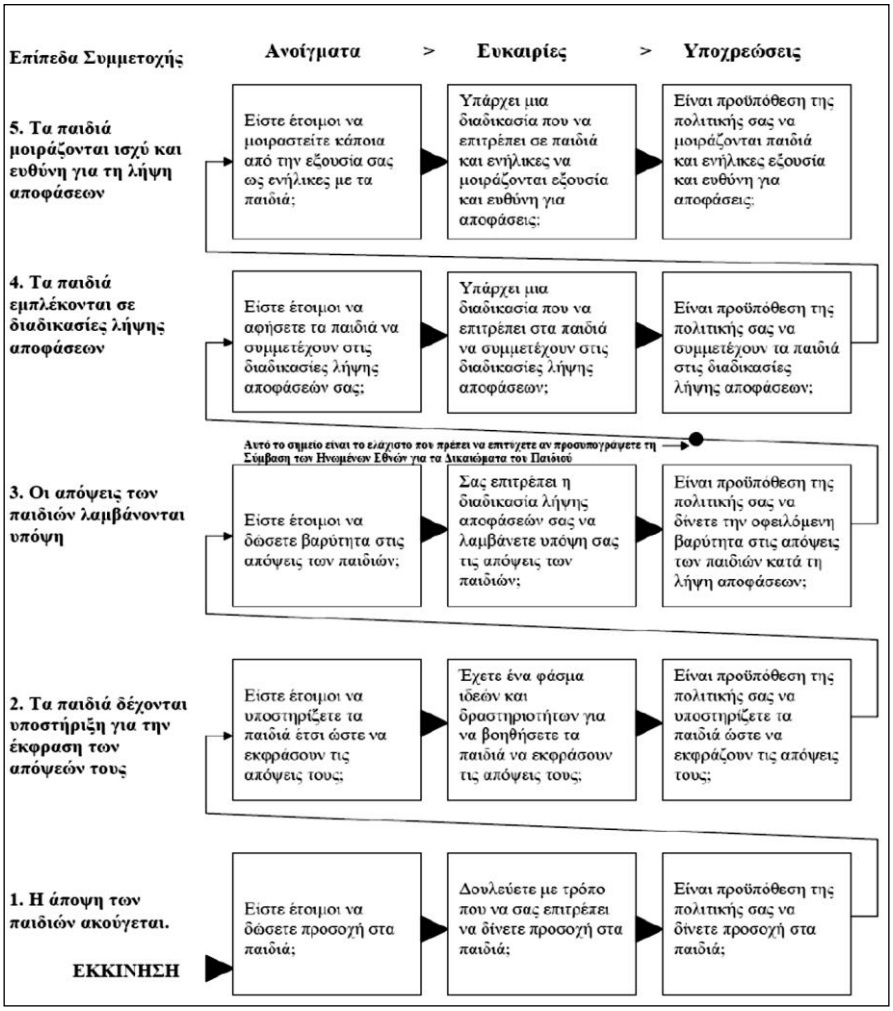
αναλαμβάνουν να εκφράσουν τις απόψεις τους, οι ενήλικες τους δίνουν προσοχή, αλλά δε γίνονται οργανωμένες ή συστηματικές προσπάθειες για απόσπαση των απόψεων των παιδιών. 2. Τα παιδιά υποστηρίζονται για να εκφράσουν τις απόψεις τους: οι ενήλικεςπροσπαθούν ενεργά να αποσπάσουν τις γνώμες των παιδιών με τη χρήση μεθόδων φιλικών προς τα παιδιά. 3. Οι απόψεις των παιδιών λαμβάνονται υπόψη: όταν πρέπει να παρθεί μια απόφαση, οι απόψεις των παιδιών συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία και τους δίνεται η πρέπουσα προσοχή, ακόμα και αν στο τέλος το αποτέλεσμα δεν αντικατοπτρίζει τις επιθυμίες των παιδιών. 4. Τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: παρά να λαμβάνει απλώς υπόψη τις απόψεις των παιδιών όταν παίρνει αποφάσεις, ο οργανισμός καθιερώνει διαδικασίες που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (π.χ. ο οργανισμός έχει μια ομάδα λήψης αποφάσεων που περιλαμβάνει εξίσου παιδιά και ενήλικες). 5. Τα παιδιά μοιράζονται την εξουσία και τη ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων: οι ενήλικες σε αυτό το επίπεδο μοιράζονται κάποια από την εξουσία τους με τα παιδιά που είναι επίσης υπεύθυνα για τις αποφάσεις που παίρνονται.

Αυτό που κάνει το μοντέλο συμμετοχής του Shierνα ξεχωρίζει είναι το γεγονός ότι σε κάθε διαφορετικό επίπεδο υπάρχουν τρία επίπεδα δέσμευσης που ο Shier ονομάζει ανοίγματα, ευκαιρίες και υποχρεώσεις. Αυτά τα επίπεδα δέσμευσης είναι πολύ σημαντικά για την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Ένα άνοιγμα παρουσιάζεται όταν ο εκπαιδευτικόςδεσμεύεται να προωθήσει τη συμμετοχή των παιδιών και είναι πρόθυμος να εργαστεί προς αυτό το σκοπό ασχέτως αν πραγματικά υπάρχει μια τέτοια ευκαιρία. Η ευκαιρία εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοίέχουν ό,τι χρειάζονται για να καταστήσουν τη συμμετοχή των παιδιών πραγματικότητα (όπως τα αναγκαία μέσα, την κατάρτιση, την εκπαίδευση, κτλ.). Τέλος, μια υποχρέωση υπάρχει όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές λαμβάνοντας υπόψη τη συμπερίληψη των παιδιών στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων. (Shier, 2001).

Διάγραμμα 3

Το μοντέλο επιπέδων συμμετοχής του Shier(2001)

(Σπύρου κ.α., 2009: 20· Horwathetal., 2011: 44)



Το κοινό που παρατηρούμε στο μοντέλο του Shier με το παραπάνω μοντέλο του Hart, είναι ότι τα παιδιά μεταβαίνοντας από το ένα στάδιο στο άλλο αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο των δράσεών τους, αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και αναγνωρίζεται η ικανότητά τους να εκφράζονται, οι οποίες πρέπει να είναι σεβαστές και να υποστηρίζονται από τους ενήλικες. Πιο πρόσφατα, πολλοί άλλοι ακαδημαϊκοί διατύπωσαν εναλλακτικές προσεγγίσεις στο θέμα της συμμετοχής των παιδιών και των νεαρών ατόμων, που καταργούν την έννοια της κλίμακας. Οι Kirby κ.ά. (Kirby etal., 2003), για παράδειγμα, έχουν προτείνει ένα μοντέλο συμμετοχής, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες εμπλοκής: 1. Οι απόψεις των παιδιών και των νεαρών ατόμων λαμβάνονται υπόψη, ασχέτως εάν διατυπώθηκαν εθελουσίως ή ζητήθηκαν από τους ενηλίκους, στο πλαίσιο του σεβασμού των σχετικών δικαιωμάτων που κατοχυρώνει η Σύμβαση του ΟΗΕ, 2. Τα παιδιά και τα νεαρά άτομα εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων άμεσα και ενεργά. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις τους ακούγονται και συζητούνται ανοιχτά,

έστω και αν οι ενήλικοι παραμένουν εκείνοι που αποφασίζουν τελικά το δέον γενέσθαι, 3. Τα παιδιά και τα νεαρά άτομα ασκούν από κοινού την εξουσία και μοιράζονται την ευθύνη της λήψης των αποφάσεων μέσω διαπραγμάτευσης, συναίνεσης ή ψηφοφορίας, 4. Τα παιδιά και τα νεαρά άτομα λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις, έστω και αν γίνεται αποδεκτό ότι η συνδρομή των ενηλίκων είναι αναγκαία για την εφαρμογή τους.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι όλα τα παραπάνω μοντέλα επιχειρούν να περιγράψουν με θεωρητικούς όρους τη «συμμετοχή» παιδιών και νεαρών ατόμων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με τρόπους που εξηγούν την αυξανόμενη εμπλοκή τους σ' αυτές τις διαδικασίες, ενώ την ίδια ώρα οι ενήλικοι αρχίζουν να μοιράζονται τις εξουσίες τους με τα παιδιά. Ωστόσο από κριτικές που έχουν δεχτεί τα παραπάνω μοντέλα συμμετοχής έχει προκύψει ένας έντονος προβληματισμός εξαιτίας της αυξανόμενης εμπλοκής των παιδιών σε σημείο να παίζουν καθοριστικό ρόλο ως πρόσωπα που αποφασίζουν(Treseader, 1997· Willow, 1997· Lardner, 2001). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι τα δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών δεν άρουν το ρόλο των ενηλίκων θέτοντας στο προσκήνιο μόνο τις αποφάσεις των παιδιών αλλά εκφράζουν και τις πεποιθήσεις των παιδιών καθώς τα ίδια δεν δείχνουν να επιθυμούν τον αποκλεισμό γονιών και ενηλίκων (Lansdown, 1995). Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι τα παιδιά και οι νέοι αναγνωρίζουν τα όρια της αυτονομίας τους και δέχονται την ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης από τους ενήλικες (Newman, 1996· Morrow, 1998). Δεν μπορούμε βέβαια να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στην περίπτωση των παιδιών, παρατηρείται και μια τάση να ταυτίζεται ή να συγχέεται η έννοια της «συμμετοχής» με μια απόλυτη ελευθερία να επιδρούν τα παιδιά με σκοπό να αλλάξουν τον κόσμο γύρω τους πέρα δηλαδή από το να ακούγεται η γνώμη τους και να λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις τους (Thomas, 2007).Ωστόσο παιδιά και νέοι που έχουν πάρει μέρος σε εργαστήριο συμμετοχικών δράσεων έχουν εκφράσει τις απόψεις τους σχετικά με τα μοντέλα συμμετοχής και τα επίπεδα που περιλαμβάνονται σ' αυτά (Horwath etal., 2011:50).Συγκεκριμένα, τα παιδιά και οι νέοι αμφισβήτησαν την απλότητα και τη γραμμικότητα των συμμετοχικών μοντέλων, επισήμαναν ότι είναι ευκολότερη η διάκριση μεταξύ χαμηλότερων και υψηλότερων επιπέδων παρά των μεσαίων σταδίων, που φαίνονται να είναι παρεμφερή, και εντόπισαν μετακινήσεις του ίδιου ατόμου στην κλίμακα συμμετοχής ανάλογα με τις φάσεις και τις παραμέτρους μιας δραστηριότητας. Το νόημα της συμμετοχής για τα παιδιά που πήραν μέρος σ' αυτό το εργαστήριο σχετίζεται με μια ποικιλία εννοιών όπως «λαμβάνω μέρος», «μοιράζομαι», «διασκεδάζω», «βοηθάω», «κοινωνικοποιούμαι» που ξεπερνούν την απλή φυσική παρουσία ή την απλή διατύπωση γνώμης (Horwath et al., 2011: 48). Αυτές οι ερμηνείες φαίνεται να είναι αντιπροσωπευτικές παράμετροι της έννοιας «συμμετοχή» και να σχετίζονται με τις εμπειρίες των ατόμων καθώς η επίγνωση του όρου επηρεάζεται από περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν ή όχι τη συμμετοχή και

παρέχουν ή μη ανάλογες ευκαιρίες. Τέλος, τα παιδιά διαφοροποίησαν το είδος της συμμετοχής ανάλογα με το πλαίσιο (π.χ. συμμετοχή στο σχολείο – συμμετοχή στο σπίτι) και θεώρησαν ότι το έργο της συμμετοχής πρέπει να αναλαμβάνουν οι ενήλικες προκειμένου να ενημερώνουν τα παιδιά, να τα βοηθούν να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή μέσα από παραδείγματα και να σέβονται την επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν ή όχι (Horwath et al., 2011: 49).

Από όλα όσα παραθέσαμε σ' αυτήν την ενότητα,κατανοούμε ότι η σημασία του όρου «συμμετοχή» δεν περικλείεται σε έναν γενικό και αντικειμενικό ορισμό αλλά αποτελεί μέρος μιας σύνθετης διαδικασίας στην οποία επιδιώκεται η εμπλοκή των παιδιών στη δράση.Η συμμετοχή είναι προσωπική και κοινωνική μαζί και αφορά κάθε πλευρά της προσωπικότητας του ατόμου, δηλαδή τη σκέψη, τη δράση, τα συναισθήματα, τις επιλογές και τις σχέσεις του με τους άλλους (Wenger, 1998).Για το παιδί «συμμετοχή» σημαίνει μια σειρά από ενέργειες όπως να μπορεί να λαμβάνει μέρος σε μια διαδικασία, να σκέφτεται, να συνομιλεί, να εκφράζεται, ναεπιλέγει, να συζητά, να τοποθετείται, να σχεδιάζει, να ερμηνεύει, να επιλύει, να αποφασίζει και να δρα. Κάθε μορφή συμμετοχής αποτελεί μια ενέργεια που οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα, ωστόσο η σύνθεση των ποικίλων μορφών ενδυναμώνει το νόημα της συμμετοχής και ισχυροποιεί το αποτέλεσμα. Η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να εξελίσσεται και να αλλάζει στη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάλογα με το είδος του παιδαγωγικού προγράμματος που αναπτύσσεται στην τάξη.Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών εξαρτάται από ποικίλες παραμέτρους όπως είναι οι επιλογές, οι πρωτοβουλίες, οι αποφάσεις και οι ευθύνες τους αλλά και από προϋποθέσεις όπως οι ευκαιρίες και η διάθεση των ενηλίκων να ενδυναμώσουν τις συγκεκριμένες δυνατότητες των παιδιών (Simovska, 2005). Στην προσχολική εκπαίδευση το φυσικό ένστικτο των παιδιών για παιχνίδι και δράση αποτελεί μια πρώιμη μορφή συμμετοχής η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλαστα πλαίσια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασής τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

1.3 Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευσηκαι ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο βαθιάς αναζήτησης και προβληματισμού αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα αυτού του δικαιώματος των παιδιών στα πλαίσια μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τηνLansdown η συμμετοχή των παιδιών πάνω σε θέματα που τα αφορούν, προσφέρει νέες δεξιότητες, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και αποτελεί πρόκληση στην αίσθηση αδυναμίας με την οποία συνδέουμε την παιδική ηλικία (Lansdown, 2001). Η συμμετοχή ενδυναμώνει τα παιδιά για την αντιμετώπιση καταστάσεων και προστασίας των δικαιωμάτων

τους.Τα μικρά παιδιά έχουν το δικαίωμα, επιθυμούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και πολλές φορές προσπαθούν να το κάνουν αλλά νομίζουν ότι οι ενήλικεςδεν κατανοούν αυτό που θέλουν να πουν ή καταλαβαίνουν λάθος.Νιώθουν ότι πρέπει να τα ακούσουμε γιατί μπορούν και τα ίδια να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν.Τα παιδιά βιώνουν τη συμμετοχή ως ευκαιρία να αποδείξουν ότι κατέχουν ιδέες και απόψεις τις οποίες μπορούν να διαπραγματευτούν με τους ενήλικες (Hart, 1997).Μέσα από προγράμματα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και την αίσθηση της σύνδεσής τους με άλλα παιδιά, με ενήλικες και με τη φύση.Η συμμετοχή των παιδιών σε σχεδιασμούς και εφαρμογές περιβαλλοντικών δράσεων, όπως παραδειγματικά αναφέρει ο Hart, μπορεί να τα βοηθήσει ακόμα και στην αίσθηση φροντίδας του πλανήτησυμβάλλοντας στην αλλαγή κατεύθυνσης προς περισσότερο οικολογικές και αλληλέγγυες κοινωνίες (Hart, 2011).

Η συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για την ψυχική τους ενδυνάμωση και την αποδοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων (Τσεβρένη & Γεροντέλη 2010) Επίσης με την ενεργή συμμετοχή, τα παιδιά μαθαίνουν να είναι υπεύθυνα παίρνοντας θέση σε ποικίλα ζητήματα και αναλαμβάνοντας ευθύνες ως ενεργοί πολίτες. Μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων προτάσσοντας τις δικές τους ιδέες και λύσεις οι οποίες μπορεί να είναι εναλλακτικές αλλά όχι κατώτερες καθώς έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν έγκυρες απόψεις για τον κόσμο. Από την πλευρά τους οι ενήλικες μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μικρών παιδιών ακούγοντας ενεργά τις απόψεις τους και παρέχοντάς τους τις ευκαιρίες και τα περιθώρια να πάρουν αποφάσεις που τα αφορούν (MacNaughtonetal., 2008).Μέσα απ' αυτές τις ενέργειες των ενηλίκων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι είναι σημαντικό να ακούνε τους άλλους και υιοθετούν τις ίδιες συμπεριφορές. Με τη συμμετοχή των παιδιών η μάθηση δεν είναι μονόδρομος, από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί, αλλά συνεργατική κι αλληλεπιδραστική καθώς τα παιδιά μπορούν να μεταδώσουν νέες ιδέες από τις οποίες μπορούν να μάθουν κι οι ενήλικες (Παπαπροκοπίου, χ.χ).

Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία χρειάζεταινα εκπαιδευτούν σε συμμετοχικές διαδικασίες μαθαίνοντας να γίνονται υπεύθυνα για τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε ότι θα αποκτήσουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη ξαφνικά μόλις περάσουν την ηλικία των 16 χρόνων. Η συμμετοχή μπορεί να κατακτηθεί σταδιακά από τα παιδιά όταν μέσα από την προσχολική εκπαίδευση αρχίζουν να χτίζονται συμμετοχικές δράσεις με την ενεργή εμπλοκή τους (Hart, 1992). Επομένως,το ενδιαφέρον της προσχολικής εκπαίδευσηςπρέπει να στραφεί σε εκπαιδευτικές συμμετοχικές πρακτικές που έχει αποδειχτεί ότι προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η έννοια της «συμμετοχής» των μικρών παιδιών κατέχει σημαντική θέση στην οργάνωση προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και αντικατοπτρίζει

τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και την παιδική ηλικία.Η χρήση συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών και στα παιδιά να εκφράσουν και να υλοποιήσουν απόψεις και ιδέες (Gjems, 2009).

Μερικά από τα κύρια οφέλη που συναντάμε στη βιβλιογραφία σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών αναφέρονται στα εξής(Ackermann et al., 2003: 19):
α) Οι απόψεις των παιδιών μπορεί να διαφέρουν από αυτές των ενηλίκων και μπορεί συνεπώς να συνεισφέρουν παραγωγικά σε αποφάσεις που θα επηρεάσουν τις ζωές τους. Η συμμετοχή, με άλλα λόγια, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς καλύτερη ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών εφόσον οι αποφάσεις τους βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.
β) Η συμμετοχή επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα και να έχουν το αίσθημα ιδιοκτησίας των αποφάσεων.
γ) Όταν συμμετέχουν, τα παιδιά αναπτύσσουν χρήσιμες δεξιότητες, όπως την ικανότητα να εκφράζονται και να αμφισβητούν. Παρόμοια, η συμμετοχή επιτρέπει στα παιδιά να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση όταν συμμετέχουν, να αναπτύσσουν τις αναγκαίες δεξιότητες για συμμετοχή και εξ' αυτού να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.
δ) Η συμμετοχή επιτρέπει στους ενήλικες να μάθουν περισσότερα για τα παιδιά και τις απόψεις τους και να αποκτήσουν περισσότερο σεβασμό γι' αυτά.
ε) Τα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερο αυτοσεβασμό, αυτοπεποίθηση και συναίσθηση των δικαιωμάτων τους.
στ) Η συμμετοχή ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικότητας των παιδιών και κάνει την κοινωνία πιο δημοκρατική.

Άλλα χαρακτηριστικά της συμμετοχής που αναδεικνύουν την αναγκαιότητά της είναι ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμησή τους καθώς συμμετέχουν σε νέες μαθησιακές δεξιότητες και αποκτούν ικανότητες τις οποίες δεν θα αποκτούσαν με τις συμβατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Fischer, 2006· Kirby & Bryson, 2002· Theobaldetal.,2011). Επιπλέον, οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας νέας προσέγγισης σύμφωνα με την οποία το παιδί θεωρείται «δρων υποκείμενο» (Lee, 2001: 46-47· King, 2004: 291) ως «πολίτηςπου συμμετέχει ενεργά» (Σοφού, 2011:7) και που μπορεί να διαμορφώνει με τη δράση του τη ζωή του (James, Jenks & Prout, 1998). Η προσέγγιση αυτή εκφράζει τρεις βασικές ιδέες: α) τα παιδιά κατασκευάζουν συγκροτημένα νοήματα για τον κόσμο που τα περιβάλλει και τη θέση τους μέσα σε αυτόν, β) η γνώση των παιδιών για τον κόσμο είναι διαφορετική, αλλά όχι κατώτερη από αυτή των ενηλίκων και γ) η οπτική γωνία των παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους ενηλίκους να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες των παιδιών (MacNaughton etal., 2008). Η παραδοσιακή αντίληψη η οποία απέκλειε τη δυνατότητα στα παιδιά

να εμπλέκονται ενεργά στην έρευνα με το επιχείρημα ότι το αναπτυξιακό τους επίπεδο δεν τους επιτρέπει να εκφράσουν άποψη ή να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη ζωή τους φαίνεται ότι δεν είναι πλέον αποδεκτή. Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας υιοθετεί την άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών ως υποκείμενα της έρευνας και όχι ως αντικείμενα αποτελεί έκφραση εμπιστοσύνης και σεβασμού για την ικανότητά τους να μπορούν να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και να επικοινωνούν στους ενήλικους σημαντικές ιδέες και εμπειρίες (MacNaughton etal., 2008).Αυτή την οπτική του ρόλου των παιδιών ως υποκείμενα της έρευνας υιοθετούμε κι εμείς καθώς ο στόχος μας στα πλαίσια της έρευνας-δράσης είναι να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς στην έκφραση εμπιστοσύνης προς τα παιδιά προκειμένου να ακούσουν τις απόψεις και τις ιδέες τουςκαι να τις αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, το ζήτημα του ρόλου των ενηλίκων στον τρόπο θεώρησης της παιδικής ηλικίας αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικούστη μαθησιακή διαδικασία.Η επιτυχία ή όχι κάθε εκπαιδευτικής - μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τα παιδιά λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στην γνώση και αξιολογεί την πρόοδό τους, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί(Mercer, 2000). Στην προσχολική αγωγή η ψαλίδα της διαπροσωπικής σχέσης μεγαλώνει καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος του περιεχομένου των δραστηριοτήτων που οργανώνει θεωρώντας τον εαυτό του ως αυθεντία που πρέπει να μεταφέρει γνώσεις και να διδάξει συμπεριφορές σε μια ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα παιδιών. Η ασυμμετρία που παρατηρείται όμως στις σχέσεις παιδιού – εκπαιδευτικού δεν είναι μονόπλευρη, αφού το παιδί γνωρίζει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του τα οποία δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός (Wood, 1999). Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της συμμετοχής του στην αλληλεπίδραση (Hughes&Westgate, 1999).

Η αναγκαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ειδωθεί υπό των πρίσμα όλων των παραγόντων που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στην ενίσχυση του ρόλου των παιδιών στις δράσεις του σχολείου. Στη διαμόρφωση αυτών των παραγόντων κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα «αντισυμβατικό περιβάλλον μάθησης»(Lansdown, 2001: 6) και να οργανώσουν ένα «ευέλικτο πρόγραμμα» (Mesquita-Pires, 2012:573) στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σ' αυτό πλαίσιο είναι δυνατό να προωθείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των παιδιών, να αξιοποιούνται οι ικανότητες και η διάθεσήτους για πρωτοβουλίες και δράσεις, να αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να αναδειχθεί το

παιχνίδι ως κυρίαρχη συμμετοχική πρακτική και να δοθεί έμφαση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών(Αυγητίδου, 2008· Βοσνιάδου, 2001· Lansdown, 2001· Sheridan & Samuelsson, 2001·Sheridan, 2007· Tholin & Jansen, 2012).Προϋπόθεσηγιατηνεπίτευξηόλωναυτώναποτελείη αναγνώριση από μέρους των ενηλίκων ότι τα παιδιά είναι ικανά να σχηματίσουν άποψη αλλά και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τοδικαίωμα των παιδιών στο να ακούγεται η άποψή τους (Skivenes & Strandbu, 2006· Lansdown, 2014).Όταν οι ενήλικες δείξουν στα παιδιά ότι τα υπολογίζουν, τα σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τότε τα παιδιά μπορούν να βιώσουν την αυθεντική συμμετοχή (Emilson & Folkesson, 2007· Sanberg & Eriksson, 2010).Μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών για ενεργή εμπλοκή στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν άμεσα, διαμορφώνεται και ενισχύεται από μικρή ηλικία η ιδιότητα του πολίτη (Jans, 2004· Pascal & Bertam, 2009).

1.3.1 Η συμμετοχή των παιδιών ως μαθησιακό πλαίσιο

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση του ρόλου της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τα θεμέλια της στις θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τις οποίες από τη μία αίρεται ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεταδότη της γνώσης και κύριου συντελεστή στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιούκαιαπό την άλλη ενισχύεται ο ενεργός ρόλος του παιδιού στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης (Φράγκος, 2002). Στις θεωρίες των μεγάλων παιδαγωγών εντοπίζουμε σημεία που υπογραμμίζουν το ρόλο της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αξιοσημείωτο ότι τις πρώτες αναφορές για το ρόλο της συμμετοχής στη μάθηση τις συναντάμε στη θεωρία του μεγάλου φιλόσοφου και παιδαγωγού John Dewey. Ένθερμος υποστηρικτής του παιδοκεντρικού συστήματος της μάθησης, ο Dewey θεωρείται εισηγητής της βιωματικής μεθόδου, όπου η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού βρίσκεται σε πρώτο πλάνο (Houssaye, 2000). Ο Dewey στήριξε την παιδαγωγική του προσέγγιση τόσο στην ψυχολογία του ενδιαφέροντος όσο και σε μια φιλοσοφία της εμπειρίας που έχει ως αρχή την αρχή της συνέχειας και ως μέθοδο, προερχόμενη από αυτή την αρχή, την πειραματική εφαρμογή. Η μεθοδολογική αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη (learning by doing) αποτελεί την πεμπτουσία του εκπαιδευτικού στοχασμού τουDewey και αναδεικνύει την εμπειρία ως κυρίαρχης μεθόδου προσέγγισης της πραγματικότητας και της γνώσης των πραγμάτων (Dewey, 1982β). Ο θεωρητικός στοχασμός και η παθητική μετάδοση των γνώσεων είναι καταδικαστέα, είτε πρόκειται για ένα παιδί ή για μια ομάδα παιδιών που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης(Dewey, 1982α). Η κυριαρχία του παιδιού στις παρορμήσεις του είναι μια από τις προϋποθέσεις επιτυχίας της

ενεργητικής συμμετοχής στη μάθηση και στη γνώση γιατί είναι απαραίτητη η ελεύθερη επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών σε μια δημοκρατική κοινωνία (Dewey, 1966).Το σχολικό περιβάλλον, όπως το αντιλαμβάνεται ο ίδιος, διευκολύνει τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και τη δράση, ενώ ταυτόχρονα καθιστά τα παιδιά αυτόνομα και ενεργά. Επιμένει στη ενεργό συμμετοχή του παιδιούκαι όχι στη μετάδοση και αποθήκευση γνώσεων. Η εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει, είναι συμμετοχική και λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με το αναλυτικό πρόγραμμα (Dewey, 1956).

Κι ενώ από τις αρχές του 20ου αιώνα ο J. Dewey είχε εισαγάγει στην παιδαγωγική συζήτηση την έννοια της μάθησης με ανακάλυψη (discovery learning) τονίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν ανακαλύπτουν τα ίδια τις αλήθειες της ζωής, η ιδέα αυτή ενσωματώθηκε πλήρως στις θεωρίες της μάθησης και προωθήθηκε κυρίως από τον J. Bruner, ο οποίος την θεωρεί ως την πιο σημαντική μορφή μάθησης, η οποία προκύπτει από ανακαλύψεις στις οποίες φτάνει το παιδί κατά την εξερεύνηση του κόσμου, στην οποία οδηγείται από την περιέργεια. Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη είναι ένας ευρύς όρος, ο οποίος περιλαμβάνει μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, οι οποίες έχουν ως κοινό παρονομαστή την εξασφάλιση ευκαιριών στο παιδί να επεξεργάζεταικαι να χειρίζεται αντικείμενα αυτενεργώντας και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες οι οποίες τον ενθαρρύνουν να ερευνά και να εξερευνά, να αναλύει και γενικώς να επεξεργάζεται ερεθίσματα και πληροφορίες και όχι απλώς να αντιδρά σε αυτά (Κολιάδης, 1997).

Ο Bruner υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες, που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν σε γενικά συμπεράσματα. Ο ίδιος τονίζει τον ενεργητικό τρόπο μάθησης που παρακινεί το παιδί να ανακαλύπτει την γνώση (Bruner, 1973). Επίσης, ο Brunerδίνει έμφαση στη δημιουργία θετικών συνθηκών αυτόνομης και ενεργητικής συμμετοχής, οι οποίεςενεργοποιούν νοητικά τα νήπια και τα παρακινούν σε πρακτικές αναζήτησης, επεξεργασίας, ανακάλυψης και επαλήθευσης πληροφοριών του περιβάλλοντος (Bruner, 1985). Σε νεότερες μελέτες του ο Bruner προσθέτει κι άλλες παραμέτρους στο ζήτημα της μάθησης των παιδιών: ενώ αρχικά ως οπαδός της γνωστικής επανάστασης, τονίζει ότι το παιδί μαθαίνει τον κόσμο του με την ατομική ανακάλυψη, αργότερα αναγνωρίζει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μάθησης, σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, βασίζεται σε ομαδική δραστηριότητα, ένα συμμετοχικό μοίρασμα του πολιτισμού (Bruner, 1986).Γίνεται λοιπόν περισσότερο οπαδός μιας κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής αντίληψης την οποία συναντάμε και στη θεωρία του Vygotsky.

Από την παραπάνω επισκόπηση, διαπιστώνουμε ότι οι προσεγγίσεις της μάθησης με ανακάλυψη των Dewey και Bruner εκκινούν από την βασική αρχή ότι η μάθηση συντελείται με την αυτενεργό εξερεύνηση περιοχών των ενδιαφερόντων του παιδιούκαι μόνον κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αναμένουμε την αποθήκευση των μαθημένων στην μακρόχρονη μνήμη του και την σύνδεσή τους με ή την ενσωμάτωσή τους σε προηγούμενες γνώσεις. Η έννοια της «συμμετοχής» υπογραμμίζεται και σε άλλες θεωρίες μάθησης όπως στον εποικοδομητισμό του Piaget, στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardnerκαι στον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky.

Στα πλαίσια της εποικοδομητικής ή δομιστικής θεωρίας, ο Piaget υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2007). Στην θεωρία του ο Piaget τονίζει τον ενεργό ρόλο του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης καθώς αποδέχεται τις πρότερες γνώσεις του παιδιού οι οποίες θα πρέπει να τροποποιηθούν ή να επεκταθούν με τη βοήθεια του υποστηρικτικού – συμβουλευτικού πλέον ρόλου του εκπαιδευτικού στη δραστηριοποίηση των παιδιών(Piaget, 1986). Η επίδραση της θεωρίας του Piaget έδωσε άλλη διάσταση στη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία καθώς η μάθηση θεωρήθηκε ουσιαστική μόνο μέσω της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το παιδίκαι της ενεργητικής συνεργασίας εκπαιδευτικού – παιδιού(Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Σημαντική βαρύτητα δόθηκε στη διερεύνηση της εμπειρίας του παιδιού, στην επίλυση προβλημάτων, στην ανταλλαγή και αντιπαράθεση πληροφοριών με συνομηλίκους και στη διαδικασία της σκέψης ενώ τονίστηκε ιδιαίτερα η αυθόρμητη ενεργητική ενασχόληση με μαθησιακές δραστηριότητες (Μπασέτας, 2002).

Η κύρια κριτική στη θεωρία του Piaget αφορά στο γεγονός ότι δε λαμβάνει υπόψη της το ρόλο του πλαισίου – συγκείμενου της μάθησης, ομογενοποιώντας τα στάδια ανάπτυξης για όλα τα παιδιά. Η αναπτυξιακή θεωρία του Piaget διαδόθηκε τόσο πολύ στους εκπαιδευτικούς κύκλους, ώστε πολλά από τα άτομα που δουλεύουν με παιδιά σκέφτονται μόνο σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης που η ίδια ορίζει. Για τηθεωρία του Piaget πολλοί πιστεύουν ότι τα ίδια στάδια ανάπτυξης, με τους ίδιους περιορισμούς στις ικανότητες του παιδιού εκτείνονται σε όλους τους τομείς της νοημοσύνης. Αλλά τα παιδιά που ζουν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, εκτίθενται σε διαφορετικά ερεθίσματα, εμπειρίες και άτυπαμαθησιακά πλαίσιακι αυτό έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Hart, 2011). Σχετικά με τα διαφορερικά περιβάλλοντα και την ανάπτυξη διαφορερικών ικανοτήτων των παιδιών μέσα α' αυτά αξίζει να αναφέρουμε και την σκέψη του Gardner ο οποίος μας βοηθά να δούμετην ικανότητα συμμετοχής διαφορετικών παιδιών σε

διαφορετικές χρονικές στιγμές. Συγκεκριμένα ο Gardneraναφέρεται στη νοημοσύνη ως «*μια ικανότητα, μια δεξιότητα ή ένα σύνολο ικανοτήτων ή δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων, τα οποία έχουν αξία σε ένα τουλάχιστον πολιτισμικό πλαίσιο*» (Gardner, 1993: 14-15). Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία περί νοημοσύνης, επαναπροσδιορίζεται η έννοια της«συμμετοχής» των παιδιών όχι σε γενικά πρότυπα του τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες ηλικίες αλλά ποιοι διαφορετικοί τρόποι εμπλοκής τους προσφέρονται ώστε να μεγιστοποιηθεί η ικανότητα τους για συμμετοχή (Hart, 2011). Όταν η εκπαίδευση κατευθύνεται προς την ανάδειξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, τότε τα ίδια τα παιδιά κερδίζουν πολλά και η μαθησιακή διαδικασίαενισχύει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και ενεργοποιεί την ευχαρίστηση και τα κίνητρα μάθησης (Gardner, 2006).

Πέρα όμως από την εποικοδομητική θεωρία του Piaget και τη μεταγενέστερη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στις κοινωνικοπολιτισμικές παιδαγωγικές θεωρίες (socio-culturaltheories).Οι θεωρίες αυτές έδωσαν νέα διάσταση στη μάθηση και κατ' επέκταση στη συμμετοχική διαδικασία ως παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς υποστηρίζουν ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ανθρώπους του περιβάλλοντός του, διαμέσου συζητήσεων που εμπερικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων. Συνεπώς, ο κοινωνικός εποικοδομισμός, όπως αλλιώς ονομάζονται οι θεωρίες αυτές, διαφοροποιείται από τον κλασικό εποικοδομισμό στο επίπεδο του ρόλου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση και στη θεώρηση των γνώσεων ως κοινωνικά καθορισμένων. Χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο με αυτόνομη δραστηριότητα του παιδιού αλλά και νοητική και κοινωνική υποστήριξη (Ματσαγγούρας, 2000).

OVygotskyμέσα από τη θεωρία του, αποδίδει μεγάλη σημασία στη συμμετοχή του παιδιού κατά τη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της επικοινωνίας και συνεργασίας σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Vygotsky, 1997). Η προσέγγιση του Vygotsky είναι γνωστή ως κοινωνικοπολιτισμική θεωρία γιατί φανερώνει τον δυναμισμό της επίδρασης που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτιστικές διεργασίες στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο Vygotsky όχι μόνο ανάπτυξε τη θεωρία του για τη γνωστική εξέλιξη των παιδιών, αλλά πρόσφερε μια διαφορετική ερμηνεία της σχέσης μεταξύ της εξέλιξης της γλώσσας και της εξέλιξης της σκέψης, από αυτή που είχε εκφράσει ο Piaget. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky τόνισε ιδιαίτερα τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά την οποία το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρών υποκείμενο που διαμορφώνει με τις πράξεις του τη γνωστική του πραγματικότητα (Ντολιοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τον Vygotsky η αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος δεν παίζει επικουρικό αλλά κύριο ρόλο, δεν διευκολύνει απλά τη μάθηση αλλά τη δημιουργεί. Μία από τις βασικές ιδέες που διατρέχουν τη θεωρία του Vygotsky είναι ότι τα παιδιά είναι ενεργητικοί συμμέτοχοι στην ανάπτυξη τους και αυτή η συμμετοχή τους δεν περιορίζεται στον προσδιορισμό των επιθυμιών και αναγκών τους. Η συμμετοχή τους επεκτείνεται και στο είδος, τη μορφή και την ποιότητα της γνώσης που χρειάζονται για την καθημερινή διαπραγμάτευση των αναγκών τους.Όπως παρατηρεί ο Vygotsky, (Vygotsky, 1997)είναι εσφαλμένη η αντιμετώπιση του παιδιού ως μικρογραφίας του ενήλικου. Το παιδί εξατομικεύει τμήματα από το σύνολο της διανοητικής κουλτούρας της κοινωνίας, διατηρώντας όμως ακέραια όλα τα στοιχεία της αυτοτέλειας και της διάνοιάς του, που δεν αποτελεί φυσικά σμίκρυνση της διάνοιας του ενήλικου. Η εξατομίκευση αυτή πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της ζωντανής βιωματικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης και του επιπέδου εκείνου στο οποίο το άτομο είναι σε θέση να αναπτυχθεί προσδιορίζεται ως λανθάνουσα κατάσταση· η εν δυνάμει γνώση που αναπτύσσεται με τη βοήθεια διδακτικήςυποστήριξης και διαμεσολάβησης κατάλληλων εργαλείων αποτελεί τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης κατά τον Vygotsky (Tudge, 1990).

Σύμφωνα με το μοντέλο του κοινωνικού εποικοδομισμού και τις λειτουργίες της εγκαθιδρυμένης νόησης, η μάθηση είναι μια κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία, προσδιοριζόμενη από τις συνθήκες πραγμάτωσής της. Έτσι, η σχολική τάξη μεταβάλλεται σε εργασιακή κοινότητα, γίνεται χώρος διαπραγμάτευσης εννοιών και συνεργασίας σε νοητικό και κοινωνικό επίπεδο (Vygotsky,1993). Οι γνωστικές διεργασίες δεν μπορούν πλέον να οριστούν αποκομμένες από την ενεργό συμμετοχή (Tudge, 1990).

Οι εποικοδομιστικές θεωρίες των Piaget, Vygotsky και Bruner, που είδαμε παραπάνω, ορίζουν τη μάθηση ως οικοδόμηση νοημάτων βασισμένων στην υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού, με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του υποκειμένου, που μετασχηματίζει τα ήδη κατακτημένα γνωστικά σχήματα και κατασκευάζει την προσωπική του εκδοχή της πραγματικότητας. Η απόκτηση γνώσης αποδεικνύεται μία μη γραμμική πορεία, χωρίς συσσωρευτικό χαρακτήρα. Νέες εμπειρίες επικοινωνούν με τις ήδη εγκατεστημένες γνωστικές δομές, προσωπικά και κοινωνικά καθορισμένες, μέσα από διαδικασίες προσαρμογής ή ενσωμάτωσης ενώ οι προγενέστερες εμπειρίες προετοιμάζουν για τις μεταγενέστερες, επιτυγχάνοντας την επανασύνθεση του γνωστικού χάρτη. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιώννα συνθέτουν εποικοδομητικά τα ερεθίσματα που εισπράττουν και τις εμπειρίες που βιώνουν συνδέεται με την ενιαιοποίηση των επιμέρους γνωστικών πεδίων (Tharp & Gallimore, 1999).Οι ιδέες του Vygotsky, παράλληλα με τις εξελίξεις σε άλλα πεδία όπως στην κοινωνιολογία, πυροδότησαν

τις προσπάθειες για τη μελέτη του ρόλου των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων στη μάθηση και τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπωςταμαθηματικά (Σακονίδη, 2007). Συγκεκριμένα, τα ζητήματα σχετικά με τις πρακτικές μάθησης και συμμετοχής των μαθηματικών οδήγησαν στην πλαισιοθετημένη μάθηση σύμφωνα με την οποία η γνώση προκύπτει απόεμπειρίες και δραστηριότητες σε συγκεκριμένες περιστάσεις και περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά (Lave & Wenger, 1991). Η μάθηση των μαθηματικών μέσα κι έξω από το σχολείο αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο που προκύπτει από συμμετοχικές διαδικασίες σε κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998).Μέσα σ' αυτές τις κοινότητες ενυπάρχουν οι έννοιες συμμετοχή και συμπύκνωσηοι οποίες είναι αλληλοεξαρτώμενες καθώς μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους τα παιδιά οργανώνουν μόνα τους τη δραστηριότητα, οικοδομούν τη γνώση και καταλήγουν σε μια συμπύκνωση, δηλαδή σε μια υπόθεση ή εικασία η οποία επαναδιαμορφώνει τη συμμετοχή τους στο έργο(Wenger, 1998: 62, 66).Η μετάδοση των δεξιοτήτων και της γνώσης από τον ενήλικο στο -παιδίκατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων δεν είναι μονοσήμαντη. Το παιδί συμμετέχει ενεργά στη δόμηση και τη συνέχιση της διαδικασίας, καθώς επαναδιαπραγματεύεται με την ανταλλαγή και το μοίρασμα πληροφοριών αλλά και με τη διαφωνία (Hoogsteder etal., 1999). Την αξία της συλλογικής δόμησης και συνεργασίας επισημαίνει η B. Rogoff θέτοντας την «κοινωνική βάση» της επίλυσης προβλημάτων από κοινού, παιδιών και ενηλίκων, δηλαδή τη φύση τουπροβλήματος που επιδιώκουν να λύσουν τα παιδιά , τις αξίες που εμπλέκονται στον καθορισμό των κατάλληλων στόχων και μέσων, τα εργαλεία νόησης που διαθέτουν τα παιδιά (γλώσσα, αλφαβητισμός κ.λ.π.) και τις θεσμικές δομές της αλληλεπίδρασης (με ενήλικες, σχολείο, πολιτικά/οικονομικά συστήματα, κ.λ.π.) (Rogoff etal., 1999: 264). Πρόκειται στην ουσία για μια κριτική θεώρηση στην καθολική και ακαδημαϊκή μάθηση που πριμοδοτεί η θεωρία του Vygotsky. Απέναντι στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης η Rogoff προτάσσει το μοντέλο της καθοδηγούμενης συμμετοχής, συμπεριλαμβάνοντας τον ενεργό ρόλο του παιδιού, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως τοπικά εντοπισμένη, και την ωφέλεια των παιδιών από την ίδια την κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρόλο που τα συμπεράσματα της Rogoff για την καθοδηγούμενη συμμετοχή προκύπτουν από ευρύτερη έρευνα σε νήπια (Rogoff, 1990) θα ήταν θετικό να τα λάβουμε υπόψη μας εξετάζοντας την έννοια της αποτελεσματικής μάθησης και στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης. Η δημιουργία «γεφυρών επικοινωνίας», η κοινή δηλαδή γλώσσα και οπτική γωνία ως υπέρβαση δημιουργούν τη βάση της εξέλιξης. Τα παιδιά προσπαθούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση ενός πιο ώριμου, μοιράζονται τη σκέψη, συνδέουν παλιές καταστάσεις με καινούριες (Rogoffetal., 1999: 263-268). Παράλληλα επιδιώκεται η «συλλογική δόμηση της επίλυσης του προβλήματος, ως ευκαιρία για συμμετοχή, επιμερισμό της ευθύνης και παροχή μεταγνωστικής υποστήριξης από τον πιο έμπειρο» (Rogoff, 1990: 267-268). Σύμφωνα με τη Rogoff το κέντρο ενδιαφέροντος δεν εστιάζεται

μόνο στο παιδί αλλά και σε άλλα σημεία όπως οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού και το κοινωνικό, πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται αυτές. Ορμώμενη από τις έρευνές της η Rogoffυποστηρίζει ότι υπάρχουν τρία πεδία εστίασης: α) η προσωπική εστίαση όπου η έμφαση που δίνεται αφορά τον τρόπο σκέψης και δράσης ενός υποκειμένου, β) η διαπροσωπική εστίαση όπου η έμφαση δίνεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους άλλους και γ) η εστίαση στο πλαίσιο όπου η έμφαση στρέφεται στο ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου.Τα τρία αυτά πεδία είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα καθώς η ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων, για παράδειγμα, δεν μπορεί να συμβεί χωρίς τις πληροφορίες σχετικά με τις προσωπικές διεργασίες (Rogoff, 2003: 51-61).Η Rogoff λοιπόν δίνει μια άλλη διάσταση στο νόημα της «συμμετοχής» των παιδιών υποστηρίζοντας μια ολιστική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται και δρα το παιδί και βοηθά την εκπαιδευτική έρευνα με την ανάλυση των δεδομένων που μπορεί να αντλήσει ο ερευνητής από τη διαδοχική εστίαση στα τρία πεδία.

Η καθοδηγούμενη συμμετοχή διευρύνει το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης τονίζοντας το ρόλο του παιδιού σε σχέση με τον ενήλικα. Το παιδί δεν είναι απλώς ένας μαθητευόμενοςή ένας αφελής ηθοποιός ο οποίος ακολουθεί οδηγίες ή υποδείξεις. Αντίθετα, το παιδί μπορεί να συμμετέχει πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τη διανοητική του ανάπτυξη αλλά και τα ενδιαφέροντά του. Η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες ρουτίνες και τις πρακτικές του κοινωνικού συνόλου καθώς και συμμετοχή σε περισσότερες διδακτικές εμπειρίες είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη (Gauvain, 2001). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι έχουν επεκτείνει τις ιδέες της Rogoff για το σχεδιασμό διδακτικών μοντέλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.Έχουν επικεντρωθεί δηλαδή σε θέματα μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης με έμφαση στις αλληλεπιδράσεις παιδιών και γονέων και τις επιρροές των διαδικασιών αυτών σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Collins,2006· Rathunde & Csikszenthmihalyi, 2006).

Από τον Deweyως τη Rogoff, η συμμετοχή των παιδιών στο μαθησιακό πλαίσιο αναφέρεται στην επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την αυτόνομη δράση τους, την εξερεύνηση, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, την ερμηνεία αποτελεσμάτων από τα παιδιά, τη δημιουργία θετικών συνθηκών στο σχολείο για δράση των παιδιών, την οικοδόμηση της γνώσης των παιδιών με βάση τις εμπειρίες τους, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, την επίλυση προβλημάτων, την ανταλλαγή και αντιπαράθεση πληροφοριών μεταξύ των παιδιών, τη διαδικασία της σκέψης και της αυθόρμητης ενεργητικής ενασχόλησης των παιδιών με μαθησιακές δραστηριότητες, την ανάδειξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, την αναγνώριση του παιδιού ως δρων υποκείμενο, την αλληλεπίδραση παιδιών και γονέων, την ανάδειξη των ενδιαφερόντων των

παιδιών και την ολιστική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται και δρα το παιδί.Καταλήγουμε λοιπόν ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση και την κατασκευή της γνώσης και η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του παιδιού. Η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των παιδιών, την κατανόηση εννοιών, την ανάληψη ρόλων και ευθυνών των παιδιών για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι διεργασίες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του παιδιού.

1.3.2Η συμμετοχή των παιδιών ως δικαίωμα

Η συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και δικαίωμα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής που σέβεται και υποστηρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ευκαιρία για τα παιδιά να επηρεάζουν τη ζωή τους αποτελεί δικαίωμα αλλά και ανάγκη για την ανάπτυξη των δημοκρατικών αρχών στην μαθησιακή τους διαδικασία (Sheridan & Pramling, 2001). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό βήμα στον τρόπο σκέψης για τα παιδιά και τα δικαιώματά τους (Hart, 2011). Αποτελεί στην ουσία ένα ορόσημο για το κίνημα υπεράσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών, το οποίο για πολλά χρόνια αναζητούσε μια νέα σχέση ανάμεσα στο παιδί, στους ενήλικες και στην κοινωνία (Smith, 2007). Σύμφωνα με τη Σύμβαση λοιπόν το παιδί υπολογίζεται ως πολίτης, δικαιούται θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών, είναι ικανό να εκφράσει απόψεις, να συμμετέχει στη ζωή και στην ανάληψη ευθυνών σε οικογένεια και κοινωνία (Lansdown, 1994).

Τα δικαιώματα συμμετοχής που συμπεριλαμβάνονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΦΕΚ 192, Τευχ. Πρώτο, 2/12/1992)σύμφωνα και με βιβλιογραφικές αναφορές (Wall, 2008· Te One, 2011) περιγράφουν τα εξής:

1. Τα κράτη που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση, έχουν την υποχρέωση να ενσωματώνουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την εφαρμογή των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων που απαντώνται στη διεθνή σύμβαση, βάσει των οικονομικών πόρων που διαθέτουν και των διεθνών συνεργασιών που έχουν συνάψει (άρθρο 4).
2. Το δικαίωμα ελευθερίας της έκφρασης της γνώμης του παιδιού για οποιαδήποτε θέμα το αφορά, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά του (άρθρο 12).
3. Το δικαίωμα του παιδιού στην έκφραση αλλά και στην αναζήτηση, λήψη και διάδοση προφορικών ή γραπτών απόψεων, ιδεών, πληροφοριών, αρκεί να διασφαλίζεται ο σεβασμός των δικαιωμάτων, της υπόληψης των άλλων αλλά και η εθνική ασφάλεια και η δημόσια τάξη (άρθρο 13).
4. Το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας (άρθρο 14).

5. Το δικαίωμα του παιδιού να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται με ειρηνικούς σκοπούς, αρκεί να διασφαλίζεται ο σεβασμός των δικαιωμάτων, η εθνική ασφάλεια, η δημόσια τάξη και η δημόσια υγεία (άρθρο 15).
6. Το δικαίωμα του παιδιού στην ιδιωτική ζωή, αρκεί να προστατεύεται από επεμβάσεις στην ιδιωτική ζωή του ή προσβολές της υπόληψης της δικής του και της οικογένειάς του (άρθρο 16).
7. Το δικαίωμα του παιδιού στην πρόσβαση σε ενημέρωση και υλικό, προερχόμενα από εθνικές και διεθνείς πηγές αναφορικά με την προώθηση της πνευματικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης αλλά και της σωματικής και πνευματικής υγείας του (άρθρο 17).
8. Το δικαίωμα του παιδιού στην απόκτηση του ονόματος, της ταυτότητας, της ιθαγένειας και της εθνικότητας και να γνωρίζουν τους γονείς τους και να μεγαλώνουν μαζί τους (άρθρα 7 & 8) αλλά και τα κράτη οφείλουν να περιφρουρήσουν τα συγκεκριμένα δικαιώματα.
9. Το δικαίωμα του παιδιού (αυτόχθων ή μέλος της μειονότητας) να ασκεί το δικαίωμά του στην πολιτιστική ζωή, στη θρησκεία και στη γλώσσα μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της μειονότητας (άρθρο 30).

Σχεδόν σε κάθε άρθρο της Σύμβασης ενυπάρχουν συνήθως δύο παράγραφοι που αναφέρονται ξεχωριστά στην ενεργητική και παθητική σημασία του ίδιου δικαιώματος, όπως για παράδειγμα στο άρθρο 14 όπου αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία της συνείδησης, της σκέψης και της θρησκείας και τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να προφυλάσσουν το δικαίωμα του παιδιού και να επιτρέπουν στους γονείς-κηδεμόνες να καθοδηγούν το παιδί ώστε να ασκήσει το εν λόγω δικαίωμα (Wall, 2008).Φαινομενικάτο δικαίωμα του παιδιού στην ιδιωτική ζωή δεν συνάδει με το δικαίωμα συμμετοχής αφού το στοιχείο της ιδιωτικότητας δεν συμβαδίζει με εκείνο της πολιτειότητας και της ενεργούς συμμετοχής. Ουσιαστικά όμως το νόημα που κρύβεται πίσω από το συγκεκριμένο δικαίωμα σχετίζεται με τη δυνατότητα της διττής επιλογής του παιδιού αναφορικά με το αν επιθυμεί ή όχι να αποκαλύψει τις πληροφορίες που σχετίζονται με την ιδιωτική του ζωή και σε ποιον, έχοντας τον πλήρη έλεγχο και αυτονομία (Davis, 2001).

Το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή των παιδιών παρουσιάζει ενδιαφέρον αν ειδωθεί από την πλευρά της εκπαίδευσης, όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα αναλυτικά προγράμματα δείχνουν να παραβιάζουν εν μέρει αυτό το δικαίωμα μέσα από τη δημόσια παρουσίαση των δημιουργημάτων και ικανοτήτων των παιδιών καθώς και ζητημάτων σχετικά με την οικογένεια, τη θρησκεία και την προσωπική τους γνώμη. Η δημόσια παρουσίαση των δημιουργημάτων των παιδιών γίνεται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό την προβολή των ικανοτήτων των παιδιών ως αποτέλεσμα του τρόπου δουλειάς τους. Επίσης, ζητήματα σχετικά με το οικείο περιβάλλον των παιδιών αλλά

και προσωπικές τους απόψεις συναντά κανείς σε δημοσιεύσεις ερευνητικών εργασιών. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η παραβίαση της ιδιωτικότητας βασίζεται στο επιχείρημα ότι η εκπαίδευση βοηθάει όλους τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους και τις ηθικές αξίες τους σταδιακά προτρέποντάς τους να αποκαλύπτουν στοιχεία της ιδιωτικής ζωής τους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δείχνουν τον απόλυτο σεβασμό τους στο δικαίωμα των παιδιώντους στην ιδιωτική ζωή ώστε τα παιδιά με τη σειρά τους να αισθανθούν περισσότερη εμπιστοσύνη και ασφάλεια και να μιλήσουν ανοιχτά στον εκπαιδευτικό για τέτοιου είδους ζητήματα (Davis, 2001). Αναφορικά με τη μάθηση, αυτή η έννοια ενέχει μεγάλο βαθμό ιδιωτικότητας αφού ο εκπαιδευτικός δεν έχει πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιώντου αν εκείνοι δεν επιθυμούν να του μιλήσουν για το τι έμαθαν και αν έχουν απορίες αλλά και να τον αφήσουν να τα βοηθήσει. Όμως στις μικρές ηλικίες τα παιδιά έχουν πρόσβαση μόνο σε πηγές γνώσεων που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς αδυνατώντας να ασκήσουν την κριτική σκέψη τους λόγω έλλειψης προσφερόμενων πληροφοριών και κατανόησης ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι απόψεις των παιδιών διαφοροποιούνται από εκείνες των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν να αποφασίζουν αντί αυτών (Davis, 2001).

Στο επίκεντρο των δικαιωμάτων που ορίζονται από τη Σύμβαση βρίσκεται το άρθρο 12**,** το οποίο επιμένει στην «ορατότητα» των παιδιών μέσα από τα δικαιώματά τους. Η εφαρμογή του, παράλληλα με τα άλλα πολιτικά δικαιώματα, συνεπάγεται μια βαθιά και ριζική επανεξέταση της κατάστασης των παιδιών στις περισσότερες κοινωνίες και της φύσης των σχέσεων ενηλίκων-παιδιών (Lansdown, 2001). Το Άρθρο 12 αντικατοπτρίζει την ιστορική εξέλιξη της έννοιας του παιδιού ως αυτόνομου και σε κάποιο βαθμό αυτόβουλου υποκειμένου.Συγκεκριμένα στο άρθρο 12 της σύμβασης, τα συμβαλλόμενα κράτη εγγυώνται στο παιδί το δικαίωμα να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του σε όλα τα θέματα που το αφορούν κι ότι στις απόψεις αυτές πρέπει να δίνεται η δέουσα βαρύτητα σύμφωνα με την ηλικία και την ωριμότητα του παιδιού. Όπως ορίζεται στο άρθρο 12, «συμμετοχή» είναι ένας όρος που σημαίνει ότι τα παιδιά σκέφτονται για τον εαυτό τους, εκφράζουν αποτελεσματικά τις απόψεις τους και αλληλεπιδρούν με θετικό τρόπο με τους άλλους ανθρώπους. Για το σκοπό αυτό πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στο κάθε παιδί να ακουστεί καθώς ο σεβασμός της γνώμης του παιδιού και η ενεργή συμμετοχή του, με το δικαίωμα του πολίτη, είναι ζωτικής σημασίας.

Η εφαρμογή του άρθρου 12 απαιτεί από τους ενήλικες να ακούνε τι λένε τα παιδιά και να τα παίρνουν στα σοβαρά. Απαιτεί να αναγνωρίζουν οι μεγάλοι την αξία των εμπειριών, των απόψεων και των προβληματισμών των παιδιών (Lansdown, 2001). Δεν δίνει, όμως, στα παιδιά το δικαίωμα της αυτονομίας, ούτε το δικαίωμα να ελέγχουν όλες τις αποφάσεις, ανεξάρτητα από τις συνέπειες για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Ούτε δίνει στα παιδιά το δικαίωμα να καταπατούν

τα δικαιώματα των γονιών τους. Ωστόσο, εισάγει μια ριζική και βαθιά πρόκληση για τις παραδοσιακές νοοτροπίες, που θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να φαίνονται και όχι να ακούγονται (Lansdown, 2001).

Στο νόμο 2101/1992 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιούκαι συγκεκριμένα στο άρθρο 12 αναφέρονται τα εξής δύο σημεία: 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητάς του.&2. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.Αναλύοντας αυτά τα σημεία είναι σημαντικό για το δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών να επεξηγήσουμε ότι αναφέρονται στα εξής:

α) Όλα τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράσουν μια άποψη: Δεν υπάρχει κατώτατο όριο ηλικίας που επιβάλλεται για την άσκηση του δικαιώματος της συμμετοχής. Η συμμετοχή αφορά κάθε παιδί που έχει μια άποψη για ένα θέμα που το απασχολεί. Ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν με ποικίλους τρόπους προκειμένου να εκφράσουν αυτό που επιθυμούν (π.χ. μέσα από την ζωγραφική).

β) Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης:Για να εκφράσουν τα παιδιά τις απόψεις τους, είναι απαραίτητο για τους ενήλικες να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες. Το άρθρο 12επιβάλλει θα λέγαμε μία υποχρέωση στους ενήλικες (γονείς, επαγγελματίες, πολιτικούς) να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά μπορούν και πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να εκφράζουν τις απόψεις τους σε όλα τα σχετικά θέματα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα υπάρχει απαίτηση από τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους αν δεν είναι πρόθυμα ή δεν ενδιαφέρονται να το κάνουν.

γ) Το δικαίωμα να ακουστούν σε οποιοδήποτε θέμα τα αφορά: Το δικαίωμα να ακουστούν εκτείνεται σε όλες τις δράσεις και τις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές των παιδιών, στην οικογένεια, στο σχολείο, στις τοπικές κοινότητες, σε εθνικό πολιτικό επίπεδο. Αυτό ισχύει τόσο για θέματα που αφορούν μεμονωμένα τα παιδιά, όσο και σε πιο γενικευμένα θέματα.

δ) Το δικαίωμα να ακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά οι απόψεις τους: Δεν είναι αρκετό να δώσουμε στα παιδιά το δικαίωμα να ακουστούν χωρίς να λάβουμε σοβαρά υπόψη αυτό που έχουν να πουν. Πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις απόψεις των παιδιών και θα πρέπει να ενημερώνονται τα παιδιά για τις αποφάσεις που πάρθηκαν για τα ίδια.

ε) Σε συνάρτηση με την ηλικία και την ωριμότητά τους: Η σημασία που πρέπει να δίνεται στις απόψεις των παιδιών πρέπει να είναι ανάλογη με το επίπεδο της κατανόησης των σχετικών θεμάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στις απόψεις των

μικρών παιδιών θα δοθεί και μικρότερη σημασία. Ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν ποικίλα ζητήματα και μπορούν να συνεισφέρουν με τις απόψεις τους. Για να εκφράσουν τις απόψεις τους τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να ακολουθούνται αυστηρά αναπτυξιακά στάδια. Το κοινωνικό πλαίσιο, η φύση της απόφασης, η συγκεκριμένη εμπειρία της ζωής του παιδιού και το επίπεδο της υποστήριξης του ενήλικα θα επηρεάσει την ικανότητα ενός παιδιού να κατανοήσει τα θέματα που το αφορούν (Lansdown, 2001).

Τα δικαιώματα συμμετοχής αποτελούν την προϋπόθεση για την άσκηση των υπόλοιπων κατηγοριών των δικαιωμάτων του παιδιού (δικαιώματα προστασίας, δικαιώματα επιβίωσης και δικαιώματα ανάπτυξης), όπως και οι υπόλοιπες κατηγορίες βοηθούν στην προώθηση της εφαρμογής των δικαιωμάτων συμμετοχής (Wall, 2008). Χαρακτηριστικόδικαίωμα που ασκείται ως απόρροια των δικαιωμάτων συμμετοχής και παράλληλα συνιστά την απαραίτητη προϋπόθεση άσκησής της είναι το δικαίωμα της εκπαίδευσης όπως ορίζεται στο άρθρο 29. Το άρθρο 29 ορίζει ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να περιλαμβάνει δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση, τη λήψη αποφάσεων και την κοινωνική ευθύνη μέσα από πρακτικές που αναπτύσσονται νωρίς στην παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό η Σύμβαση έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ενήλικες βλέπουν τα παιδιά και τα παιδιά τον εαυτό τους κι έχει θέσει τα θεμέλια αναγνώρισης των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των παιδιών (Fountain, 1995).

Σε άρθρα συναντάμε αναφορές για τη διάκριση μεταξύ δύο τάσεων στην εννοιολογική τεκμηρίωση των δικαιωμάτων του παιδιού.Την πρώτη τάση που ισχυρίζεται ότι τα παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα με τα δικαιώματα του παιδιού είναι ίδια και αδιαχώριστα εννοιολογικά συνιστώντας τα ως ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς των δεύτερων και καθιστώντας τα ταυτόχρονα οικουμενικά και τη δεύτερη που ισχυρίζεται ότι τα δικαιώματα του παιδιού διαφοροποιούνται από τα ανθρώπινα δικαιώματα γιατί αναφέρονται εξειδικευμένα στα παιδιά (Te One, 2011· Quennerstedt, 2010). Από την τάση κατά την οποία διαφοροποιούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα από τα δικαιώματα των παιδιών προέκυψε ένα μοντέλο, το θεωρητικό μοντέλο των 3Π (3 p's) σύμφωνα με το οποίο τα δικαιώματα του παιδιού πρέπει να διαφοροποιηθούν από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για το λόγο αυτό έγινε μια ξεχωριστή ταξινόμηση των δικαιωμάτων του παιδιού σε δικαίωμα Πρόνοιας (Provision Rights), δικαίωμα Προστασίας (Protection Rights) καιδικαίωμα Συμμετοχής (Participation Rights) (Quennerstedt, 2010: 622). Η ταξινόμηση αυτή έγινε από τον Hammarberg (1990) αρχικά ως ένα μοντέλο κατανόησης των δικαιωμάτων του παιδιού, ενώ ο ίδιος (1995) προχώρησε σε κατηγοριοποίηση των δικαιωμάτων της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού με βάση το μοντέλο των 3Π (Quennerstedt, 2010). Επιπλέον, ο Bobbio (1996) ισχυρίζεται ότι τα δικαιώματα του παιδιού βοήθησαν στην επέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η Grover

(2007)τονίζει ότι τα δικαιώματα των παιδιών δεν διακρίνονται γενικά από τα ανθρώπινα δικαιώματα και ότι τα δικαιώματα που διατυπώνονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι τα ίδια δικαιώματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα που ισχύουν για όλα τα άτομα (Quennerstedt, 2010: 620).

Βασικές αρχές για την προώθηση του δικαιώματος συμμετοχής των παιδιών έχει θέσει και η UNICEF η παγκόσμια οργάνωση για τα δικαιώματα των παιδιών και την ευημερία τους, η οποία, έχει δημιουργήσει τις αρχές που εξασφαλίζουν ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών θέτοντας κατευθυντήριες γραμμές για οποιαδήποτε μορφή συμμετοχής (UNICEF-UK/Save the Children, 1990).Σύμφωνα με τη UNICEFοι απόψεις και οι εμπειρίες όλων των παιδιών πρέπει να αντιμετωπίζονται με ίσο σεβασμό ανεξάρτητα από την ηλικία τους, την κατάσταση, την εθνικότητα, τις ικανότητες ή άλλους παράγοντες. Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές της UNICEF η συμμετοχή εξασφαλίζεται μέσα απότην ενεργή εμπλοκή των παιδιών από τα πρώτα χρόνια της ζωή τους, σε ποικίλες δράσεις στις οποίες τα παιδιά χρειάζεται να καταλαβαίνουν ποιο είναι το έργο και η διαδικασία στα οποία κάθε φορά εμπλέκονται και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2004 & 2006) επίσης, επικροτεί το συμμετοχικό ρόλο παιδιών και νέων σε δράσεις συνδιαχείρησης και συναπόφασης ποικίλων προγραμμάτων σε εκπαιδευτικό και κοινοτικό επίπεδο.

Η συμμετοχή αποτελεί επίσης επιτακτική ανάγκη, σύμφωνα με τις τρέχουσες απόψεις για την αντιμετώπιση των παιδιών ως κοινωνικών προσώπων στον κόσμο που ζουν, αλλά σύμφωνα και με εκθέσεις - προτάσεις από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης καιεπισημαίνουν την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών, το σεβασμό για την υποκειμενικότητα τους και τους φυσικούς τρόπους μάθησης ως δείκτες της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (OECD, 2001). Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα σύμφωνα με τη Διεθνή Αμνηστία, αφορά τόσο τη μάθηση και την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα όσο και τις στάσεις και τις συμπεριφορές μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται ο σεβασμός προς αυτά. Επίσης, στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται και οι ικανότητες με τις οποίες πρέπει να καλλιεργούνται και να προστατεύονται αυτά αλλά καιοι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για τις δυνατότητες να τα υπερασπιστούν, σε περιπτώσεις παραβίασής τους (Wilson &Emeri, 1996 όπως αναφέρεται στο Asiegbor et al., 2001). Επιπλέον, το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα κατοχυρώνεται με το άρθρο 26(2) της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Human Rights) που αφορά στην προώθηση και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών μέσω της εκπαίδευσης ως ένας από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Asiegbor et al., 2001).

Η εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (όπως αναφέρεται στο «Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα») συμπεριλαμβάνει διαδικασίες απόκτησης, διάδοσης και διαμόρφωσης όπως γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Συγκεκριμένα, ως προς τις γνώσεις αναφέρεται για παράδειγμα η γνώση νομικών κειμένων για την περιφρούρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως ως προς τις δεξιότητες, η ακρόαση της άποψης των άλλων και όπως και ως προς τις στάσεις, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων. Όλα αυτά συνιστούν παράγοντες που ευρίσκονται σε κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα (Φραντζή, 2006).Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα βασίζεται σε κάποιες βασικές αρχές. Αυτές είναι η ελευθερία του λόγου, η κριτική θεώρηση και 3. η επιχειρηματολογία και τον διάλογο (Heitger, 1999 στο Πανταζή, 2008). Με βάση αυτές τις αρχές άρεται η δασκαλοκεντρική προσέγγιση με την μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και προωθούνται τα στοιχεία του αμοιβαίου σεβασμού, της κριτικής και ελεύθερης σκέψης, της πνευματικής ανάπτυξης, της χειραφέτησης και της ελευθερίας της έκφρασης. Τα παιδιά αποδέχονται τον εκπαιδευτικό ως ανώτερό τους αλλά διατηρούν την ελευθερία της διαφύλαξης των δικαιωμάτων τους (Heitger, 1999 στο Πανταζή, 2008).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που συμβάλλει στην οικοδόμηση «μιας κουλτούρας της συμμετοχής» σ' όλο το περιβάλλον ενός παιδιού: στην οικογένεια, στο σχολείο, στους θεσμούς, στο σύστημα υγείας, στην κοινότητα και στην κοινωνία (CRIN, 2002: 11). Και για τους δύο, ενήλικες και παιδιά, η ανάπτυξη της κουλτούρας της συμμετοχής μπορεί να είναι μια πολύ ισχυρή άσκηση δημοκρατίας. Επιπλέον, το αποτέλεσμα της κατανόησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και η ενθάρρυνση των παιδιών για ενεργή συμμετοχή στα κοινά επιφέρει όφελος σε όλη την κοινωνία (UNICEF, 2001). Η επίτευξη της κουλτούρας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και η εφαρμογή της συμμετοχής των παιδιών είναι μια διαρκής αποστολή. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών παράλληλα με τη δημιουργία των ικανοτήτων τους να συμμετέχουν ενεργά αρχίζουν να βρίσκουν - από ανθρώπους που εργάζονται με και για παιδιά – τρόπους ουσιαστικής εφαρμογής (Council of Europe, 2006).

Ο βαθμός άσκησης των δικαιωμάτων συμμετοχής του παιδιού σε κάθε κοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σεβασμό που δείχνουν οι ενήλικες για τα παιδιά μέσω των ευκαιριών για δημοκρατική συμμέτοχή τους από μικρή ηλικία ώστε αυτά να αναλάβουν το ρόλο του «πολίτη», να κατανοούν και να συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της δημοκρατίας, να νιώθουν αναπόσπαστα μέλη του ευρύτερου συνόλου αλλά και να αισθανθούν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν με τις δράσεις τους να επιφέρουν την αλλαγή ακόμη και σε πλαίσιο αντίξοων συνθηκών (Rizzini & Thaplyial, 2005). Ωστόσο, στην εκπαίδευση παρατηρείται η απροθυμία των θεσμών να μοιραστούν την εξουσία τους με τα παιδιά παραβλέποντας τις απόψεις τους με

την πρόφαση ότι τα προστατεύουν, ακόμα κι αν παραβιάζουν το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη σχολική καθημερινότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο όμωςοι δυνατότητες για ενεργή συμμετοχή, στον χώρο του σχολείου ελαχιστοποιούνται καθώς τα παιδιά αισθάνονται αδύναμα, περιορισμένα χωρίς να τους δίνονται οι δυνατότητες να δράσουν αυτόνομα για ζητήματα που αφορούν τη βελτίωση της καθημερινότητάς τους εξαιτίας του επιβαλλόμενου ελέγχου των εκπαιδευτικών σε αυτά (Johnny, 2006).

Η συμμετοχή των παιδιών είναι ένα σημαντικό κριτήριο για την υψηλή ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση, μπορεί να είναι δύσκολο να διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών - να γνωρίζουν δηλαδή ποια είναι τα όρια του δικαιώματος του παιδιού για τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα της συμμετοχής των μικρών παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στους ρόλουςενηλίκων και παιδιών (Sheridan & Pramling, 2001).Μπορεί το ίδιο το παιδί να μην είναι σε θέση να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη για την κατάστασή του, αλλά δεν θα πρέπει για τον λόγο αυτό να στερηθεί τα δικαιώματά του (Νάσκου-Περράκη κ.α., 2002). Τα παιδιά δεν μπορούν και δεν πρέπει να δίνουν μόνα τους τον αγώνα για να επιτύχουν το σεβασμό των δικαιωμάτων τους. Αυτό που υπονοείται από τη Σύμβαση, και τη φιλοσοφία του σεβασμού της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των παιδιών, είναι ότι οι ενήλικες θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται στενότερα με τα παιδιά για να τα βοηθήσουν να εκφράζονται στη ζωή τους, να αναπτύξουν στρατηγικές για την αλλαγή και να ασκήσουν τα δικαιώματά τους (Lansdown, 2001).

Η συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών είναι σύνθετη και εγείρει σημαντικά νομικά και κοινωνικά ζητήματα για τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες και το ρόλο των παιδιών στην κοινωνία και το σχολείο. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών αναδεικνύει την ωριμότητα και τις ικανότητες των παιδιών ως ατόμων με τις δικές τους προτεραιότητες, επιλογές, απόψεις και φιλοδοξίες (Rogers, 2009). Η μετατόπιση από την κάλυψη των αναγκών και την ασφάλεια των παιδιών στην υποστήριξη των δικαιωμάτων τους είχε ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των παιδιών πλέον ως κοινωνικών δρώντων, ικανών να δρουν με τους δικούς τους όρους και προς όφελός τους, αλλά και να εκφέρουν την άποψή τους για τις αποφάσεις, τις πολιτικές και τις διαδικασίες που αφορούν τη ζωή τους (Πεχτελίδης, 2016).

1.3.3 Η συμμετοχή των παιδιών μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ορθών πρακτικών για την επιτυχή συμμετοχή των παιδιών συναντάμε σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια ματιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των δημοτικών προσχολικών κέντρων του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας, μας αποκαλύπτει μια ουσιαστική πτυχή της έννοιας της συμμετοχής στην πράξη μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Στο Ρέτζιο Εμίλια, τα νηπιαγωγεία αποτελούν χώρους δημοκρατικής πολιτικής καθώς τονίζεται ο βασικός ρόλος του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης ενώ ταυτόχρονα δίνεται μεγάλη σημασία στην ανταλλαγή, το διάλογο και τη συνεργασία (Ντολιοπούλου, 1999). Οι παιδαγωγοί εκεί υιοθετούν μια κοινωνική προσέγγιση συνειδητοποιώντας τη δύναμη της σκέψης και του λόγου των παιδιών στη διαμόρφωση των δράσεων τους. Θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν άπειρες δυνατότητες, μπορούν και πρέπει να εκφράζονται με όλες τις «γλώσσες» τους και έχουν κριτική στάση συμμετέχοντας ενεργά σε μια δυναμική παιδαγωγική πρακτική (Dahlberg & Moss 2005).Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Malaguzzi (ο οποίος ανέπτυξε το σύστημα των προσχολικών δημοτικών κέντρων του Ρέτζιο Εμίλα και τα διεύθυνε για πολλά χρόνια) χρησιμοποίησε μεταφορικά τον όρο «οι εκατό γλώσσες των παιδιών» για να περιγράψει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο, αναπαριστούν τις γνώσεις τους και οδηγούνται σε υψηλά επίπεδα συμβολισμού και δημιουργικότητας (Edwardetal., 2012: 2). Οι γλώσσες αυτές (κίνηση, παιχνίδι, ζωγραφική, μουσική, χορός κ.α.) αποτελούν μέσα επικοινωνίας και καταγραφής αυτών που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 1999).

Η φιλοσοφία του Ρέτζιο Εμίλια στηρίζεται κυρίως στο τρίπτυχο των σχέσεων εκπαιδευτικοί - παιδιά - γονείς καθώς ακολουθείται ένα σύστημα το οποίο προσπαθεί να ευνοήσει την ευημερία των παιδιών και τις κοινωνικές ανάγκες των οικογενειών τους, ενώ υποστηρίζεται θερμά το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών να αναπτυχθούν και να μάθουν σε ευνοϊκό περιβάλλον με τις βασικές αρχές της συνεργασίας και της ενεργητικής συμμετοχής (Bredekamp, 1993). Ενώ είναι δύσκολο, σε όλη αυτή τη συστηματική και πετυχημένη φιλοσοφία του Ρέτζιο Εμίλια, να διαχωρίσει κανείς τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά επηρεάζοντας η μία την άλλη, είναι αναγκαίο να εστιάσουμε την προσοχή μας σε εκείνες που ενισχύουν τη συμμετοχική παιδαγωγική διαδικασία. Πρωταρχική αρχή στο Ρέτζιο Εμίλια αποτελεί η εικόνα του παιδιού ως μοναδικού ατόμου, με δικαιώματα και όχι απλώς με ανάγκες (Rinaldi, 1998). Τα δικαιώματα τους εκδηλώνονται μέσα από την ουσιαστική συμμετοχή, την εποικοδομητική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την δημιουργική συνεργασία. Έτσι τα παιδιά είναι σε θέση να κατασκευάσουν τη γνώση τους με βάση την εμπειρία τους από τη δική τους συμμετοχή στη διαδικασία. Ο ρόλος του παιδαγωγού, ως δεύτερη αρχή, προέρχεται - και δεν μπορεί να διαχωριστεί - από την εικόνα του παιδιού(Bredekamp, 1993). Οι παιδαγωγοί στο Ρέτζιο Εμίλια θεωρούν τους εαυτούς

τους συνεργάτες στην συν-κατασκευή της γνώσης με τα παιδιά. Ολόκληρη η τάξη αντιλαμβάνεται ότι κάθε συμμετοχή είναι πολύτιμη.

Μία βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των νηπιαγωγείων του Ρέτζιο Εμίλια είναι η παιδαγωγική πρακτική της ακρόασης (Dahlberg, & Moss, 2005). Η ακρόαση δίνει τη δυνατότητα να δοθεί «φωνή» στα παιδιά και αναδεικνύει την ανάγκη να ακούει ο εκπαιδευτικός, να είναι δεκτικός σ' αυτά που λένε τα παιδιά, να σέβεται τις διαφορές απόψεων, να δίνει αξία στα παιδιά, να αναγνωρίζει την αξία των διαφορετικών απόψεων και να είναι δεκτικός στις αλλαγές(Clark etal., 2005). Η ακρόαση θεωρείται απαραίτητη γιατί αναδύεται η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης καθώς τα παιδιά δείχνουν στους δασκάλους πώς να τα διδάξουν (Rinaldi, 1998). Η παιδαγωγική της ακρόασης είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια γιατί περιλαμβάνει πολλές μορφές επικοινωνίας καθώς απαιτεί μια λεκτική η μη αλληλεπίδραση με τα παιδιά και στηρίζεται πάντα στην προσεκτική παρακολούθηση των όσων λένε αλλά και των όσων εννοούν (Παπακροποπίου, χ.χ.). Μέσω της ακρόασης εξασφαλίζεται η συμμετοχή γιατί πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει διάλογο, προβληματισμό και διαπραγμάτευση. Αυτό που λένε τα παιδιά βοηθάει στη διακοπή των προκαθορισμένων πρακτικών και οδηγεί τους παιδαγωγούς της ακρόασης στην εκ νέου «συγγραφή» παιδαγωγικών διαδρομών και διαδικασιών(Dahlberg & Moss, 2005).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική της ακρόασης, «ξέρω να ακούω», σημαίνει ότιο εκπαιδευτικός παρατηρεί μέσα στην τάξη και καταγράφει αυτά που λένε καικάνουν τα παιδιά, με σκοπό να τα χρησιμοποιήσει ως πηγή πληροφόρησης τόσο γιατα ίδια, όσο και για να εμπλουτίσει τους διάλογους και τις συζητήσεις μαζί τους (Μπιρμπίλη, 2008: 134). Ο εκπαιδευτικός ακούει και καταγράφει τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών και είναι ανοιχτός σεκαινούργιες ιδέες και προτάσεις προκειμένου να μπορεί να ακολουθήσει τα παιδιά και να υποστηρίξει τα ενδιαφέροντά τους (Μπιρμπίλη, 2008· Cadwell, 2008). Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να παροτρύνει τα παιδιά στο να αναπτύξουν τη δεξιότητα της «ενεργητικής ακρόασης» ήαλλιώς της «προσεκτικής ακρόασης»,με στόχο να χτίζει ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου, να σκέφτονται συνεργατικά καινα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Κανάκης, 2001:84· Haynes, 2009:41-63).

Η ακρόαση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση γιατί δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καταγράφει αυτά που λένε τα παιδιά με σκοπό να τα χρησιμοποιήσει ως πηγή πληροφοριών και να εμπλουτίσει τους διαλόγους και τις συζητήσεις τους (Lancaster&Broadbent, 2003·Μπιρμπίλη, 2008). Μέσα από την ενεργητική ακρόαση ο εκπαιδευτικός ακούει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα

συναισθήματα των παιδιών και μπορεί να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rinaldi, 2006). Η ενεργητική ακρόαση διαφοροποιείται από τη συνήθη μορφή των ερωταποκρίσεων που έρευνες έχουν δείξειότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό το άκουσμα μόνο των σωστών και επιθυμητών γι αυτούς απαντήσεων από τα παιδιά (Μπιρμπίλη, 2008: 104).Μέσα από τη διαδικασία της ακρόασης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταστεί συνδημιουργός της γνώσης παρέχοντας στα παιδιά πολλαπλά επίπεδα δράσης και πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή σ' ένα διαδραστικό περιβάλλον (Wood, 2010b). Η ακρόασηόμως προϋποθέτει την ικανότητα του ενήλικα να ακούει τις ιδέες των παιδιών, να τις αντιμετωπίζει με σεβασμό, χωρίς να τις αγνοεί, ούτε να τις απομακρύνει ή να τις αποφεύγει και να δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου τα παιδιάμαθαίνουν να ακούνε και να μιλάνε, αισθάνονται άνετα να παρουσιάσουν τις απόψεις και τις ερμηνείες τους σε διάφορα ζητήματα και νιώθουν ότι αυτά που λένε, έχουν αξία και νόημα(Dahlberg & Moss, 2005). Ειδικά από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, πρέπει να αναπτυχθεί η «κουλτούρα της ακρόασης»(Lansdown, 1994: 38· Williams, 2009: 2), παρέχοντας το χώρο, το χρόνο και μια πληθώρα επιλογών στα παιδιά, παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους αυτά εκφράζουν τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματα τους και εμπλέκοντάς τα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις δραστηριότητες της τάξης (Pugh & Duffy, 2006).

Παράλληλα με την παιδαγωγική της ακρόασης στα νηπιαγωγεία του Ρέτζιο Εμίλια εφαρμόζεται με επιτυχία και η παιδαγωγική της τεκμηρίωσης, μία εξίσου σημαντική πρακτική για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία(Dahlberg etal., 1999). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση νοείται ως ερευνητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που καταγράφει τα γεγονότα στη ζωή του σχολείου με διάφορους τρόπους όπως γραπτές σημειώσεις, φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις, παιδικές εργασίες κ.α. Μ' αυτούς τους τρόπους συγκεντρώνεται πλούσιο υλικό σε αρχεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά να συζητούν, να ερμηνεύουν και να σκεφτούν το τι συμβαίνει, να εκφράσουν τις διάφορες απόψεις τους και να κάνουν τις επιλογές για να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία με τον καλύτερο τρόπο πιστεύοντας ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες. Η εφαρμογή αυτής της καταγραφής καθιστά δυνατή την ευκαιρία για παιδιά και ενήλικες να εξετάσουν και να προβληματιστούν σχετικά με αυτά που έχουν γίνει στο παρελθόν, να οδηγηθούν σε διαπιστώσεις για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, να έχουν μια ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και να υπερασπιστούν τα δικαιώματα τους τα παιδιά ως πολίτες που μπορούν να αξιολογήσουν τις δυνατότητες τους(Dahlberg & Moss, 2005).

Η παιδαγωγική της τεκμηρίωσης ως τρόπος εργασίας κάνει παιδιά και παιδαγωγούς να μοιράζονται ένα κοινό υπόβαθρο αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων. Η μέθοδος αυτή επίσης εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες των μικρών παιδιών και

υποστηρίζει τη μάθηση και τηνεκπαιδευτική διαδικασίακαθιστώντας τα αμοιβαία επειδή είναι ορατά και κοινόχρηστα(Rinaldi, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την παιδαγωγική της τεκμηρίωσης το κάνουν για να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί και τις ανάγκες του, να δουν πώς σκέφτεται και να ανταποκριθούν ανάλογα σε αυτό. Δεν πρόκειται για ένα τελικό αποτέλεσμα με αυστηρά κανονιστικά κριτήρια αλλά για διαδικασία που συνδέει την εκπαιδευτική πράξη με τον τρόπο μάθησης των παιδιών. Η καταγραφή με αυτό τον τρόπο βελτιώνει την ποιότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης και αποτελεί ένα βασικό μέσο αξιολόγησης αλλά και τρόπο ποιοτικής έρευνας(Ντολιοπούλου, 1999). Η καταγραφή των στοιχείων πρέπει να γίνεται προσεκτικά και τα στοιχεία να υπόκεινται σε ερμηνεία, συζήτηση, παρατηρήσεις, σχόλια λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών και αποφεύγοντας ολιστικές προσεγγίσεις (Dahlberg&Moss, 2005). Γι αυτό και η τεκμηρίωση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κι όχι στο τέλος όπου κρίνεται όχι το τι δεν γνωρίζει ή δεν μπορεί να κάνει το παιδί αλλά το αντίθετο για να διαφανεί αυτό που θα μπορούσε να κάνει αν δημιουργηθεί ένα διαφορετικό πλαίσιο (Edwards etal., 2007).

Η ιδέα της παιδαγωγικής της τεκμηρίωσης έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στην εφαρμογή μίας άλλης προσέγγισης γνωστής ως προσέγγιση «Μωσαϊκού» (the Mosaic approach) η οποία νοείται ως μία μορφή συμμετοχικής έρευνας-δράσης που αναγνωρίζει τον ενεργητικό ρόλο των μικρών παιδιών στην ερευνητική διαδικασία (Clarketal., 2001). Ο όρος «προσέγγιση του Μωσαϊκού» χρησιμοποιήθηκε για να αναδείξει τον τρόπο συμμετοχής παιδιών και ενηλίκων: όπως ακριβώς το μωσαϊκό αποτελείται από μικρά κομμάτια τα οποία πρέπει να τοποθετηθούν μαζί προκειμένου να φτιάξουν μια εικόνα, κατά τον ίδιο τρόπο, κάθε μέθοδος ή εργαλείο που χρησιμοποιείται για να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών και των ενηλίκων αποτελεί ένα κομμάτι του «Μωσαϊκού». Η προσέγγιση αυτή δηλαδή «συνενώνει τα μεμονωμένα κομμάτια του «Μωσαϊκού» που συγκεντρώθηκαν από ενήλικες και παιδιά, μέσα από το διάλογο το στοχασμό και την ερμηνεία»(Σοφού, 2011: 9). Πρόκειται λοιπόν για μια πολυμεθοδική διαδικασία η οποία συνδυάζει διαφορετικές τεχνικές και μεθόδους, οπτικές (εικονιστικές) και γλωσσικές (λεκτικές), παραδοσιακές και καινοτόμες, προκειμένου να συλλεχθούν οι απόψεις των μικρών παιδιών σχετικά με τη ζωή τους σε μια προσχολική δομή. Η παρατήρηση και η συζήτηση σε επίπεδο ατομικής ή ομαδικής συνέντευξης που χρησιμοποιούνται μπορούν να θεωρηθούν παραδοσιακές μέθοδοι ή τεχνικές. Καινοτόμες θεωρούνται η χρήση φωτογραφικών μηχανών από τα ίδια τα παιδιά, οι ξεναγήσεις, η εξερεύνηση δηλαδή, μιας προσχολικής δομής καθοδηγούμενη από τα ίδια τα παιδιά, η χαρτογράφηση, ένας τρόπος καταγραφής των πληροφοριών που παρέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική κ.λπ. Η ερευνητική αυτή διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στα μικρά

παιδιά και στους ενήλικες να συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση νοήματος(Clark, 2008).

Μία άλλη παιδαγωγική προσέγγιση, που συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, είναι η προσέγγιση Learningstories που αποτελεί τον επίσημο τρόπο αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση στη Νέα Ζηλανδία(Smith, 2003·Carr & Lee 2012). Η πρακτική αυτή βασίζεται στη μάθηση του παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα άτομα γύρω του, ακριβώς όπως την υποστήριξε στη θεωρία του ο Vygotsky. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, το κάθε παιδί κατανοείται ως μία «βιογραφία» και θεωρείται απαραίτητο η συγκεκριμένη βιογραφία του παιδιού να αναγνωριστεί και να αξιοποιηθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία(Carr, 2001).Συγκεκριμένα, πρόκειται για καταγραφές των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο δράσης ενός παιδιού ή μίας ομάδας παιδιών σε ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι καταγραφές αυτές μπορεί να αφορούν ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή ένα στιγμιότυπο μιας δραστηριότητας ή ακόμα και μια ομαδική δραστηριότητα που αποτελεί προϊόν συνεργασίας. Οι καταγραφές γίνονται για τους εκπαιδευτικούς ιστορίες μάθησης όταν προσθέτουν τις ερμηνείες τους για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση. Μέσα από τις ιστορίες μάθησης στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει έμφαση στο τι μπορεί να κάνει κάθε παιδί και να γνωρίσει τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες του. Μ’ αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει τη δράση των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη λαμβάνει υπόψη του για να καθορίζει το είδος και τη διαδικασία της μάθησης που θα ακολουθήσει (Hill, χ.χ.).Οι ιστορίες μάθησης συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού που του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά και να ενισχύσει τον τρόπο που συμμετέχουν μέσα από την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους, όσο και από την πλευρά των ίδιων των παιδιών τα οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση στις καταγραφές του εκπαιδευτικού (οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται και από ανάλογο φωτογραφικό υλικό) και να εκφράσουν τις απόψεις τους δίνοντας τη δική τους ερμηνεία στις ιστορίες.

Ένα ακόμα πρόγραμμα που δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η «Φιλοσοφία για Παιδιά», που ανέπτυξε ο αμερικανός φιλόσοφος, Matthew Lipman (Lipman, 2003). Ο ίδιος ορμώμενος από τις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές αρχές του Dewey αλλά και από την θεωρία του Vygotsky θέλησε να δώσει έμφαση στην αυτενέργεια του παιδιού μέσα από την πράξη,στη μάθηση που αποκτιέται μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες που οργανώνονται από κοινού με τον εκπαιδευτικό καιστην ανάδειξη του τρόπου σκέψης των παιδιών μέσα από συζητήσεις. Για τον Lipman η φιλοσοφία είναι ένα πρόγραμμα το οποίο μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά στη συμμετοχή

μέσα από την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων τους. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει την περιέργεια των παιδιών, να διερευνά τον τρόπο που σκέφτονται και να υποστηρίζει τις απόψεις του. Επιπλέον ο Lipman έδωσε έμφαση στην συνκατασκευή της γνώσης από παιδιά και εκπαιδευτικούς, μέσα από τον ερευνητικό και συνεργατικό ρόλο των παιδιών στη μάθηση και τον υποστηρικτικό και διευκολυντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στις επιλογές και προτάσεις των παιδιών. Η «Φιλοσοφία για Παιδιά» θεωρήθηκε στην αρχή ως μια καινοτόμα πρακτική και με τα χρόνια οι επιδράσεις από την εφαρμογή των προγραμμάτων της στην εκπαίδευση αποδείχτηκαν θετικές σε ποικίλα επίπεδα γι αυτό και υιοθετήθηκε από πολλές χώρες (Fisher, 2003). Τα οφέλη της στην πράξη αφορούν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των παιδιών, το σεβασμό στις ιδέες και τις απόψεις των άλλων και τη δημοκρατική στάση απέναντι σε όλα τα μέλη μιας κοινότητας (Lipman, 2006). Στο πρόγραμμα «Φιλοσοφία για Παιδιά» οι πρακτικές ενισχύουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι στοχαστικές συζητήσεις βοηθούν στη συνεργατική μάθηση και η παραγωγή ιδεών δίνει την ευκαιρία να οικοδομηθούν νέες ιδέες και δράσεις από τα παιδιά (Fisher, 2007·Juuso2007).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο ενυπάρχουν πολλά στοιχεία συμμετοχικών πρακτικών, είναι το «Thinking Together programme» ή«Thinking Together Approach»που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στο Ηνωμένο Βασίλειο στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και την ενεργητική συμμετοχή τους σε μια κοινότητα. (Merceretal., 2004· Wegerifetal., 2005). Το πρόγραμμα στοχεύει στη συνεργασία των παιδιώνπροκειμένου να προσεγγίσουν τη γνώση. Για το λόγο αυτό αναγνωρίζονται οι ικανότητες των παιδιών για συνεργασία και υποστηρίζονται όλα τα παιδιά στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση για την κατασκευή της κοινής γνώσης (Littleton etal., 2005). Επιμέρους χαρακτηριστικά στοιχεία του προγράμματος που σχετίζονται άμεσα με τη συμμετοχή των παιδιών είναι ότι α) τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα για το πώς πρέπει να σκέφτονται συνεργατικά, β) οι στόχοι που θέτονται για συζητήσεις και συνεργασίες γίνονται εξαρχής γνωστοί σ' όλα τα παιδιά, γ) στα μαθήματα επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και παρέχονται τα ανάλογα πλαίσια ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να συνεργαστούν και δ) τα παιδιά στις τάξεις τους διαμορφώνουν τους κανόνες που συμφωνούν να ακολουθούν όταν εργάζονται σε ομάδες (Littleton et al., 2005).

Τόσο το πρόγραμμα «Φιλοσοφία για παιδιά» όσο και το «Thinking Together Programme» χρησιμοποιούνται στο Reggio Emilia ως δημοκρατικές προσεγγίσεις με οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Για τα παιδιά καλλιεργείται η έννοια του ενεργού πολίτη με ικανότητες συνεργασίας και αυτονομίας ενώ για τους εκπαιδευτικούς η προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών τους βοηθάει να αναγνωρίζουν τις ικανότητες των παιδιών και να τα

εμπιστεύονται σε νέους ρόλους της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας(Rinaldi, 2006).

Τέλος, μία πολύ σημαντική καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών που αφενός συντελεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες, αφετέρου ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση του κοινωνικού κόσμου (Corsaro, 1997·Rogers, 2010). Το ελεύθερο παιχνίδι αναγνωρίζεται ως μια κοινωνική πρακτική όπου τα παιδιά εκδηλώνουν τα κίνητρά τους, το ενδιαφέρον τους και εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά σ' αυτό. Προϋπόθεση για την παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στα πλαίσια της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών αποτελεί η παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς του τρόπου που παίζουν και αλληλεπιδρούν τα παιδιά, η γνωριμία των ενδιαφερόντων και των απόψεων των παιδιών μέσα από τον τρόπο διεξαγωγής του παιχνιδιού και η ενίσχυση της δράσης των παιδιών, ακολουθώντας τον τρόπο σκέψης και συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014β: 185). Η πρακτική του ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί συμμετοχική πρακτική όταν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να υλοποιηθεί ως υποχρέωση στα πλαίσια της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο και τρόπος εκπαίδευσης, με καθορισμένα αναμενόμενα αποτελέσματα, κι όχι ως διαδικασία υποστήριξης της σκέψης και της δράσης των παιδιών (Wood, 2010α).

Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις παιδαγωγικές πρακτικές που παραθέσαμε παραπάνω είδαμε τους τρόπους με τους οποίουςυποστηρίζονται τα δικαιώματα των παιδιών, επιδιώκεταιη εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιτυγχάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση,η δημιουργική συνεργασία και η αυτενέργεια των παιδιών, συγκατασκευάζεται η γνώση καισυνδιαμορφώνονται οι στόχοικαι οι κανόνες από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτά τα προγράμματα οι παιδαγωγοί είναι συνεργάτες των παιδιών, ακούνε και υπολογίζουν τις απόψεις τους, δομούν τις πρακτικές τους με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δίνουν αξία στα παιδιά, αναγνωρίζουν τις διαφορετικές τους απόψεις, προβληματίζουν τα παιδιά, κάνουν αναστοχαστικές συζητήσεις, γίνονταισυνδημιουργοί της γνώσης παρέχοντας στα παιδιά πολλαπλά επίπεδα δράσης και πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή, ενδιαφέρονται να γνωρίσουν τα παιδιά, παρατηρούν τις δράσεις τους, βοηθούν τα παιδιά να παράγουν ιδέες, αντλούν πληροφορίες από τα παιδιά και τις αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.4 Σύνοψη πρώτου κεφαλαίου

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Hart, 1992). Ο όρος «συμμετοχή» στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder, 1997). Υπό αυτή την έννοια τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Shier, 2001).

Στην εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Η ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με διαφορετικές αρχές όπως είναι η αρχή της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Επίσης η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1997·Rogoff κ.ά. 1999). Επιπλέον, τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μία δημοκρατική πρακτική (Dahlberg & Moss 2005· OECD 2001· OECD 2006).

Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει ότι η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός ότι η συμμετοχή των παιδιών έχει υποστηριχθεί στην πράξη μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές όπως για παράδειγμα η παιδαγωγική της ακρόασης και η προσέγγιση μωσαϊκού (Σοφού, 2011).

2ο κεφάλαιο

Κυρίαρχεςπρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγικήδιαδικασία

2.1Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα ευρήματα ερευνών σε σχέση με τις συμμετοχικές πρακτικές στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στους παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για την εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί αναδεικνύουν τα ποικίλα εμπόδια που προβάλλονται από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών τους αντιλήψεων και πρακτικών. Η ποιότητα των ευκαιριών που επιθυμούν ή/και μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά προσδιορίζουν την στάση τους απέναντι στις συμμετοχικές πρακτικές τους. Μέσα από την ανάδειξη των εμποδίων αλλά και των ευκαιριών που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα πως οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να περιορίσουν ή να διευρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών.

Στο κεφάλαιο αυτό τονίζουμε επίσης, πως οι προσωπικές πεποιθήσεις τωνεκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή, επηρεάζουν τις προσδοκίες τους για το δικό τους ρόλο και το ρόλο των παιδιών στην τάξη, αλλά και τις τρέχουσεςπρακτικές τους. Μέσα από την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στόχος μας είναι να εστιάσουμε στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Έτσι, στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2Παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για την εξασφάλιση της συμμετοχής

Η συμμετοχή των παιδιών ως καινοτόμος προσέγγιση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια πρόκληση για βελτίωση ή αλλαγή των παιδαγωγικών τους πρακτικών ωστόσο προϋπάρχουν ή προκύπτουν παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Η διαδικασία ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί μια χρονοβόρα και απαιτητική πορεία του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να προσπελαστούν ποικίλα εμπόδια (Hart, 2011). Το χαρακτηριστικό στοιχείο των αλλαγών στις οποίες έχουν συνηθίσει να προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί επιβάλλονται συνήθως άνωθεν

(top down) χωρίς να εμπλέκονται ενεργά οι εκπαιδευτικοί στην κατανόηση, ερμηνεία και προσαρμογή των νέων πρακτικών στα δικά τους εκπαιδευτικά δεδομένα. Έτσι οι όποιες αλλαγές όσο καλά σχεδιασμένες και να είναι αποτυγχάνουν λόγω της αντίστασης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί καθώς τα σχολεία θεωρούνται σε γενικές γραμμές συντηρητικά ιδρύματα που δύσκολα να αλλάξουν σε σύγκριση με άλλους οργανισμούς (Miles & Louis, 1987· Μπαγάκης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν συνήθως στην αλλαγή και δεν έχουν γρήγορα αντανακλαστικά, που να τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στις συνεχώς εξελισσόμενες μαθησιακές, ποικιλόμορφες ανάγκες του συνόλου των παιδιών. (McLaughlin& Talbert, 2001· Hargreaves, 1994).Σε κάθε νέα προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλά μέτωπα, όπως περιορισμένο χρόνο προσαρμογής, απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ανάληψη νέων ρόλων κ.α. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι επιβαρύνεται ο ρόλος τους, να μην πείθονται για την χρησιμότητά των εφαρμογών, αφού προκύπτουν προβλήματα, να προκαλείται σύγχυση στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους και να αντιδρούν προβάλλοντας μια αναμενόμενη και φυσική αντίσταση (Hargreaves, 2002). Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών ενισχύονται από τα περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας που θεωρούν ότι έχουν στα σχολεία. Ακόμα και αν επιθυμούν να εφαρμόσουν καινοτόμες προσεγγίσεις οι επαγγελματικές και πολλές φορές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που έχουν, μπορεί να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά. Ο Duke(2004) υπογραμμίζειτις σημαντικότερες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή αναφερόμενος στο φόβο της αποτυχίας, την έλλειψη ενημέρωσης, την αύξηση της εργασίας, την συνήθεια της υπάρχουσας κατάστασης και την ανασφάλεια απέναντι στην καινοτομία.Οι αντιστάσεις αυτές είναι εύλογες καθώς οι αλλαγές επιδιώκονται χωρίς να αναγνωρίζεται η σημασία που έχει το περιβάλλον εφαρμογής τους, να αναζητούνται κίνητρα, που να εξασφαλίζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και κυρίως χωρίς να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί και να ενημερώνονται επαρκώς. Η ελλιπής επιμόρφωση, που συνήθως περιορίζεται σε μία σύντομη και βιαστική ενημέρωση, έχει ως αποτέλεσμα να μην πείθονται για τη χρησιμότητα κάποιων αλλαγών τους στο εκπαιδευτικό τους έργο ή να μην μπορούν να μετατρέψουν τις ιδέες σε πράξη. Αυτή η κατάσταση έχει επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς σε σημείο που μόνο μέσα από συστηματική επιμόρφωση και δική τους ενεργή εμπλοκή, θα μπορέσουν να προσεγγίσουν καινοτόμες πρακτικές όπως αυτές που σχετίζονται με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από προσπάθειες στις οποίες υπερίσχυσαν οι αντιστάσεις ή δεν είχαν θετικά αποτελέσματα, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων όπως οι συμμετοχικές πρακτικές.Η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς μια περισσότερο συμμετοχική

προσέγγιση είναι εξαιρετικά δύσκολη εννοιολογικά και πρακτικά (Hart, 2011). Έχει αποδειχτεί ότι ακόμα και στην περίπτωση καινοτομιών που εφαρμόζονται με επιτυχία πολύ λίγες από αυτές κατορθώνουν να ενσωματωθούν στην κουλτούρα του σχολείου και να αποτελούν πρακτικές, που έχουν υιοθετηθεί από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Anderson & Stiegelbauer, 1994· Fullan & Stiegelbauer, 1991). Οι εκπαιδευτικοί δύσκολαναντιλαμβάνονταιτη διδακτική πράξη ως κάτι που εξελίσσεται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται και δεν δείχνουν εύκολα πρόθυμοι για -αλλαγή και ανανέωση. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πολλές φορές να αντιδρούν καθώς κουβαλούν αρνητικές εμπειρίες από άνωθεν επιβολές και καλούνται να υλοποιήσουν μη καλά συντονισμένες καινοτομίες και να επιφέρουν αλλαγές χωρίς να έχουν εμπλακεί πριν στο σχεδιασμό τους και σε διάλογο, που να αποτυπώνει τις απόψεις, τις ανησυχίες και τις προτάσεις τους (Harris, 2009). Έχει αποδειχθεί ότι οι υποχρεωτικές αλλαγές που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς από κυβερνητικές αποφάσεις ή γραφειοκρατικές οδηγίες δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Townsend & Bates, 2007). Πολλοί εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην υιοθέτηση μόνο όσων κρίνουν πρακτικά χρήσιμα για τους ίδιους και την τάξη τους καθώς αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως κάτι που γίνεται εναντίον τους και όχι ως κάτι που γίνεται, για να τους ωφελήσει (Doyle & Ponder, 1977).Αυτή η στάση σχετίζεται με την αβεβαιότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή όταν δεν έχουν τον έλεγχο και τον κεντρικό ρόλο στο τρόπο διαχείρισής της (Μπαγάκης, 2003).Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε απόπειρες αλλαγής, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορούν να δείξουν πραγματικό ενδιαφέρον και να εργαστούν προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Fullan, 2001).

Για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς έχουν διαμορφωθεί δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν αλλαγές με βάση κυβερνητικές ή πολιτικές αποφάσεις, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και την οργάνωση καινοτομιών και παρεμβάσεων (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης 2015). Η πρώτη προσέγγιση έχει αποδειχθεί αναποτελεσματική γιατί εφαρμόζεται επιφανειακά, παρέχει περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας στον εκπαιδευτικό και δεν κινητοποιεί το προσωπικό του ενδιαφέρον (Fullan, 2005). Εντοπίζοντας αυτά τα μειονεκτήματα ο Fullan(2009) προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κύριο ρόλο στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και θέτοντας στόχους και προτεραιότητες. Μέσα από την ανάληψη της δικής τους ευθύνης οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται και συναισθηματικά και αποδέχονται αποτελεσματικότερα τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές. Υιοθετώντας την προσέγγιση του Fullan θεωρούμε ότι για να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί συμμετοχικές πρακτικές πρέπει να αναγνωρίσουν το νόημα της «συμμετοχής» μέσα από τη δική τους εκπαιδευτική εμπειρία και να

εμπλακούν ενεργά και δημιουργικά στο σχεδιασμό των αλλαγών θέτοντας οι ίδιοιτους στόχους για να το πετύχουν (Fullan, 2007). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί η συστολή και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να αφιερώσουν χρόνο και κόπο για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και η προτίμηση να εστιάσουν στη μαθησιακή διαδικασία με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης (Lundy, 2007).

Σχετικά με το ζήτημα της γνώσης συμμετοχικών πρακτικών από μέρους των εκπαιδευτικών παρατηρείται να υπάρχει μια ασάφεια ως προς το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί όταν μιλούν για συμμετοχικές δράσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να παρουσιάζουν έργα και δράσεις των παιδιών επικαλούμενοι την ενεργή συμμετοχή τους ενώ στην πραγματικότητα τα παιδιά απλά διεκπεραίωσαν αυτό που τους ζητήθηκε να κάνουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη «συμμετοχή» των παιδιών ως την ανταπόκρισή τους σε δραστηριότητες που καθοδηγούν οι ίδιοι. Από την άλλη, ακόμα κι όταν ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί να δώσουν φωνή στα παιδιά, δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να το κάνουν με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά φαίνεται να έχουν λόγο αλλά στην ουσία δεν έχουν ουσιαστική εμπλοκή (Hart, 2011: 100-103).

Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να σχετίζονται και με τη συναισθηματική διάσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Ειδικότερα μια από τις πρώτες ανησυχίες που οι εκπαιδευτικοί έχουν για την αλλαγή είναι η επίδρασή της στους ίδιους (Hargreaves, 2004).Η αλλαγή ως ιδέα προκαλεί ποικίλα συναισθήματα θετικά όπως ενθουσιασμό, αδημονία αλλά και αρνητικά όπως άγχος, φόβο, πανικό (Fullan, 2001). Οι εκπαιδευτικοίστο κατώφλι μιας αλλαγής αισθάνονται αβεβαιότητα και συχνά καλούνται να επεξεργαστούν περισσότερες πληροφορίες από αυτές που μπορούν να χειριστούν (Schön, 1971).Επίσης, αισθάνονται άγχος, μήπως και δεν ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, ιδιαίτερα οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν σύγχρονες πρακτικές ενώ νιώθουν ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τα μέσα που απαιτούνται.Επιπλέον, το γεγονός ότι οι συμμετοχικές πρακτικές απαιτούν νέες δεξιότητες, νέες γνώσεις, ανάληψη νέων ρόλων και διαρκή αναστοχασμό προκαλεί μάλλον την έλλειψη οικειότητας την οποία νιώθουν να έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν νέες καταστάσεις (Wenger, 1998). Η αλλαγή τελικά αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που προκαλεί ανασφάλεια (Sarason, 1990).

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά αποτελεί παράγοντα υιοθέτησης ή μη συμμετοχικών πρακτικών. Οι συμμετοχικές πρακτικέςπροϋποθέτουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να παρέχουν περιθώρια αυτονομίας στα παιδιά εμπλέκοντάς τα ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Το είδος της

σχέσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά καθορίζει τις ενέργειες τους και επιδρά στο κλίμα που έχουν ήδη διαμορφώσει στις τάξεις τους. Ως προς το κλίμα που έχει διαμορφωθεί στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αξιολογούν τις αλλαγές ως αιτίες διατάραξης του κλίματος που επικρατεί και που επιθυμούν να διατηρήσουν στην τάξη.Το θέμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων όμως φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και για άλλο λόγο. Συχνά παρατηρείται από τους ενήλικες η προσκόλληση σε κανόνες και η επιβράβευση των παιδιών που τους τηρούν. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως προσδοκούν από τα παιδιά να έχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές θέτοντας με σαφήνεια περιορισμένα όρια για τα παιδιά και έλεγχο από τους ίδιους που ασκούν την εξουσία. Στο μυαλό των εκπαιδευτικών ο ρόλος τους και η θέση των παιδιών στο σχολείο είναι παγιωμένα και δυσκολεύονται να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά ώστε να αρχίσουν να εργάζονται «μαζί με αυτά» και όχι «για αυτά». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τα παιδιά να δημιουργούν προσδοκίες από τους ενήλικες, όταν αυτοί κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις, και να αναμένουν ανάλογες συμπεριφορές (Hart, 2011: 90). Επίσης οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως την αδημονία των άμεσων αποτελεσμάτων και αναμένουν πρόωρα οφέλη από τις πρώτες προσπάθειες τους να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές. Καθώς παρατηρούν ότι η προσπάθειά τους δεν επιφέρει άμεσα τα ανάλογα οφέλη απογοητεύονται, παραιτούνται και χάνουν την εμπιστοσύνη τους. Έτσι φοβούνται να ξαναπροσπαθήσουν γιατί πιστεύουν ότι ακόμα κι αν καταφέρουν κάποιες αλλαγές αυτές δεν θα διατηρηθούν ούτε θα έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα(Pfeffer & Sutton, 2000).

Ένα παράγοντας ακόμα που μπορεί να συγκρατεί τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών είναι η αέναη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης στην οποία τείνουν να πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί. (Φρυδάκη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις θεωρίες ως «απειλή» γιατί θεωρούν ότι η πραγματικότητα που βιώνουν στο σχολείο απέχει πολύ απ' αυτές καθώς στην πράξη προκύπτουν προβλήματα και εμπόδια. Αυτό έχει ως συνέπεια κάποιες φορές να αντιμετωπίζουν τις καινοτομίες ως στερούμενες πρακτικής αξίας με αποτέλεσμα να παρατηρείται διάστασηαπόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων ερευνητών για τις καινοτόμες πρακτικές (Elliot, 1991). Από την άλλη οι ερευνητές δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των τελευταίων, ούτε τους εκπαιδεύουν στη χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και δεν λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες και τις απόψεις τους, για να αποφευχθεί τόσο η επιβολή σχεδίων αλλαγής, όσο και η δημιουργία της εντύπωσης ότι οι εκπαιδευτικοί πορεύονται μόνοι τους (Hargreaves, 1994). Ένα ζήτημα που έχει να κάνει με τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης αφορά και τη συνέπεια ή ασυνέπεια μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.Η ασυνέπεια δεν αποτελεί έκπληξη καθώς σχετίζεται με μια σειρά

από περιοριστικούς παράγοντες, που συνδέονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης, και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να είναι «συνεπείς με τις θεωρητικές τους παραδοχές» σε επίπεδο διδακτικών επιλογών (Fang, 1996: 53-54). Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται, επίσης, από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τη στάση των προϊσταμένων και των συναδέλφων, την αξιολόγηση και τις επίσημες πολιτικές, την ψυχολογική και κοινωνική διάσταση της πραγματικότητας που βιώνουν στο σχολείο τους. Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν καλύτερα ή ευνοϊκότερα το πλαίσιο της πρακτικής της δικής τους απ' αυτό που παρατηρεί κάποιος άλλος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια τάση να ωραιοποιούν την πρακτική τους και να τα παρουσιάζουν όλα μ' ένα τρόπο που να φαίνονται θετικά και όταν κάποιος παρατηρήσει τις πρακτικές τους διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ταύτιση (Fang, 1996).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους,αφουγκράζονται τις ανάγκες των παιδιών και δείχνουν διάθεση για αλλαγή αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές. Στην πορεία όμως αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και δυσκολίες με αποτέλεσμα να αναθεωρούν τα αποθέματα των δυνάμεων που είναι διατεθειμένοι να επενδύσουν και να παραιτούνται. Επιπλέον, πολλοί από αυτούς που βρίσκονται στη μέση ή προς το τέλος της καριέρας τους και έχουν απογοητευτεί, μπορεί να μην θέτουν πλέον την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρώτη προτεραιότητα αλλά προσβλέπουν στην συνταξιοδότησή τους (Farber, 1991· Fullan, 1993). Το ζήτημα της αλλαγής των εκπαιδευτικών προς πιο συμμετοχικές δράσεις συνδέεται ίσως με γενικότερες αντιδράσεις που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αλλαγή ως απώλεια της βεβαιότητας, της σταθερότητας και της προβλεψιμότητας και με επιπλέον φόρτο εργασίας χωρίς άμεσα ορατά αποτελέσματα. Οι δυσκολίες απογοητεύουν τους εκπαιδευτικούς καθώς καμία αλλαγή δεν είναι εύκολη αλλά γεμάτη με διλήμματα, αμφισημίες και παράδοξα (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Ως αυτό το σημείο αναδείξαμε ποικίλους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεωναπό μέρους των εκπαιδευτικών, όπως είναι και οι συμμετοχικέςπρακτικές. Πιο εξειδικευμένα και σε σχέση με ευρήματα μελετών στα οποία στηρίξαμε την έρευνά μας, παρουσιάζουμε στη συνέχεια τους παράγοντες που προκύπτουν αφενόςαπό τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων κι αφετέρου από τιςαπόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή, τις προτεραιότητες τους, την παιδική ηλικία και τη μάθηση καθώς και για τις προσδοκίες τους από τα ίδια τα παιδιά.

Οι παράγοντες που εξετάσαμε παραπάνω μπορούν να ειδωθούν σε δύο κατηγορίες: τους γενικότερους παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα σ' αυτό και τους ειδικότερους παράγοντες που σχετίζονται με το νόημα της συμμετοχής και τον τρόπο που την

εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Στην πρώτη κατηγορία των γενικών παραγόντων διακρίνουμε τη συνήθεια των εκπαιδευτικών να εργάζονται με βάση τις υπάρχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες τους παρέχουν ένα σταθερό, σίγουρο και γνώριμο πλαίσιο. Οποιαδήποτε αλλαγή προκαλεί αβεβαιότητα, και σύγχυση που οδηγεί σε αντιστάσεις και απροθυμία για ανανέωση. Οι εδραιωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών τους παρέχουν ένα αίσθημα ασφάλειας ενώ οι καινοτόμες πρακτικές τους δημιουργούν άγχος και φόβο για το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και τις αλλαγές που μπορεί να προκύψουν. Άμεση σχέση με τις αντιστάσεις και την απροθυμία των εκπαιδευτικών έχουν και παράγοντες όπως, το είδος των επιμορφώσεων που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς χωρίς την ουσιαστική εμπλοκή τους, η επιφανειακή ενημέρωση νέων προσεγγίσεων με σκοπό την άμεση εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη αυτονομίας και αυτενέργειας των εκπαιδευτικών καθώς νιώθουν να είναι εγκλωβισμένοι στη ρητή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και την ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων. Η συνήθης θεωρητική μορφή των επιμορφώσεων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι βρίσκεται σε διάσταση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα έτσι όπως την βιώνουν οι ίδιοι στα σχολεία κι αυτή η διάσταση αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθειά τους για αλλαγή ή ανανέωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Επιπλέον, οι καθημερινές αντιξοότητες, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι ευθύνες αλλά και οι εξωσχολικές κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών δεν τους αφήνουν αποθέματα δυνάμεων για να ενδιαφερθούν και να προσεγγίσουν νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στους ειδικότερους παράγοντες, σε σχέση δηλαδή με τη συμμετοχή, συμπεριλαμβάνονται αυτοί που σχετίζονται με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία, τον τρόπο διαχείρισης της εξουσίας του εκπαιδευτικού και το νόημα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή. Η συμμετοχή απαιτεί αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και επανακαθορισμό των σχέσεων εξουσίας προς τα παιδιά, προς την κατεύθυνση μιας δημοκρατικής προσέγγισης που σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών και επιδιώκει την ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς τη συμμετοχή παρατηρείται μια αντίφαση από μέρους των εκπαιδευτικών: ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να καθορίσουν με σαφήνεια το νόημα της συμμετοχής γιατί δεν γνωρίζουν το πραγματικό περιεχόμενο της, υποστηρίζουν ότι στην πράξη προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών ενώ αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία στην οποία δεν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο. Άρα αναδεικνύονται παράγοντες που σχετίζονται με τη θεώρηση της συμμετοχής ως απαιτητικής παιδαγωγικής διαδικασίας, με την προσέγγιση της πραγματικής σημασίας του όρου και με τη διάσταση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.

2.2.1Μελέτες σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές που διευρύνουν ή περιορίζουν τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών

Το γεγονός ότι η έννοια της συμμετοχής πλαισιώνεται από επιστημονικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις δεν αποτελεί εγγύηση ότι στην πράξη και σε κάθε περίπτωση τα παιδιά επιτρέπεται να συμμετέχουν με τους δικούς τους όρους κι ότι η φωνή τους και οι απόψεις τους συναντούν την αντίστοιχη ανταπόκριση (Hayley etal., 2017). Ηεφαρμογή της θεωρίας για συμμετοχικές πρακτικές αποτελεί«πιθανότητες» των οποίωνη πρακτική αξιοποίησή τους αναδεικνύεται μέσα από την έρευνα (Bae, 2009: 394).Από ερευνητική σκοπιά, τοζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει ενδιαφέρον και τα ευρήματα σχετικών μελετών παρέχουν σημαντικές πληροφορίες παρόλο που οι έρευνες για το κατά πόσο επιτυγχάνεται στην πράξη η συμμετοχή των παιδιών είναι περιορισμένες.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των μικρών παιδιών στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο επηρεάζει σημαντικά τη σχολική τους απόδοση και εξέλιξη (Cavet& Sloper, 2004·Sebba&Robinson, 2010·Róiste etal., 2012). Ειδικότεραέχει διαπιστωθεί ότι η γλωσσική κυρίως συμμετοχή των παιδιών συντελεί στην μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη (Piastaetal., 2012), η επίλυση δε προβλημάτων θεωρείται ότι προωθεί στρατηγικές πολύ χρήσιμες για τη «δια βίου μάθηση» καθώς συμβάλλει σημαντικά στο να θεωρήσουν τα παιδιά τη μάθηση προσωπική τους υπόθεση (Crahay, 1984· Jonesetal., 2002).Επίσης, έρευνες στο χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν τα άτομα μπορούν να ελέγχουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν, έχουν επίγνωση των στόχων που επιδιώκουν και εμπλέκονται νοητικά αλλά καισυναισθηματικά (Τριλιανός, 2002· Ironside, 2003· Μπιρμπίλη, 2006· Καψάλης, 2006· Sewell, 2011).

Πέρα από τα γενικότερα οφέλη της συμμετοχής, η σημασία των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία έχει επισημανθεί από αποτελέσματα ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, σε μια έρευνα των Sandberg και Eriksson φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής θεωρούν ως μια ευκαιρία για συμμετοχή των παιδιών να μπορούν να διαμαρτυρηθούν για το πρόγραμμα που θέτει το προσωπικό στο νηπιαγωγείο (Sandberg, & Eriksson, 2010). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, η άποψη των παιδιών για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί στην ουσία μια πρακτική που δίνει φωνή στα παιδιά και μια ευκαιρία για τα παιδιά να συνδιαμορφώνουν με τις νηπιαγωγούς το περιεχόμενο του προγράμματος. Στα πλαίσια των ευκαιριών που δίνονται στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς, μια έρευνα με παιδιά τεσσάρων ετών αναδεικνύει τη σχέση της ποιότητας ζωής των παιδιών με τη δέσμευση που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στα

παιδιά και τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για να συμμετέχουν ενεργά στο νηπιαγωγείο (Eriksson, 2006). Δηλαδή, όσο περισσότερες ευκαιρίες δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο η ποιότητα ζωής των παιδιών βελτιώνεται γιατί έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να δρουν ελεύθερα και να παίρνουν πρωτοβουλίεςΒλέπουμε λοιπόν ότι στην πράξη, οι δεσμεύσεις ή τα περιθώρια επιλογών που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά καθορίζουν το βαθμό της συμμετοχής τους και επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής τους.

Στο βαθμό που οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών, μια σημαντική έρευνα σε Σκανδιναβικά ιδρύματα πρώιμης παιδικής ηλικίας(Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001: 169-186) αναδεικνύει σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ευαίσθητες και γεμάτες σεβασμό αλληλεπιδράσεις ενώ άλλες που δείχνουν να είναι πιο απόμακρες και ελεγκτικές.Συγκεκριμένα, μέσα από συνεντεύξεις με παιδιά 5 ετών για τις εμπειρίες τους ως προς την επιρροή που ένιωθαν ότι είχαν στο περιβάλλον τους και τη συσχέτισή αυτής της επιρροής με την αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας της προσχολικής μονάδας φάνηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών διαφοροποιείται μεταξύ των σχολικών μονάδων. Τα ευρήματα ανέδειξαν την τάση, στις προσχολικές μονάδες υψηλής ποιότητας, τα παιδιά να εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν τι τους αρέσει να κάνουν, σε σύγκριση με τα παιδιά των χαμηλής ποιότητας προσχολικών μονάδων.Ως προς τους κανόνες που ίσχυαν στις συγκεκριμένες προσχολικές μονάδες, η έρευνα έδειξε ότι στις χαμηλής ποιότητας προσχολικές μονάδες τα παιδιά δε μπορούσαν να κάνουν ότι θέλουν αλλά ότι λέει ο δάσκαλος ενώ στις υψηλής ποιότητας μονάδες οι κανόνες ήταν πιο ευέλικτοι και διαπραγματεύσιμοι και τα παιδιά αναλάμβαναν περισσότερες ευθύνες. Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό πρόγραμμα των μονάδων, όλα τα παιδιά αποδέχονταν και θεωρούσαν αυτονόητο ότι η νηπιαγωγός κατευθύνει το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου των δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη έρευνα των Sheridan & Pramling Samuelsson παρουσιάζει ενδιαφέρον τόσο για τη σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών όσο και για το ζήτημα της διαχείρισης των κανόνων ως σημαντικό παράγοντα στο βαθμό συμμετοχής των παιδιών. Επιπλέον, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για όσα αρέσουν στα παιδιά και η ανάληψη ευθυνών από τα παιδιά σε αντιδιαστολή με την αναγνώριση της ευθύνης του προγράμματος αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί πολύ σημαντικό εύρημα καθώς αναδεικνύει την αντίληψη που έχουν τα μικρά παιδιά για τα όρια της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρούμε από τις παραπάνω έρευνες ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση και τη ζωή των παιδιών βρίσκεται σε αλληλοσυσχέτιση με το βαθμό συμμετοχής τους στηνπαιδαγωγική διαδικασία καθώς και η ποιότητα

βελτιώνεται όσο περισσότερο συμμετέχουν τα παιδιά (Eriksson, 2006) αλλά και ο βαθμός της ποιότητας καθορίζει τα περιθώρια συμμετοχής τους (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και από συγκεκριμένες πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Σε συγκεκριμένες πρακτικές εστιάζει η έρευνα της Baeπου έδειξε ότι η συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται από τις σχέσεις εκπαιδευτικού – παιδιού και ειδικότερα από τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.(Bae, 2009). HBaeμελέτησε τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών σε δύο Νορβηγικά νηπιαγωγεία εστιάζοντας σε ποικίλες αυθόρμητες συνομιλίες προκειμένου να διερευνήσει κατά πόσο αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα των παιδιών να εκφραστούν. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα η έρευνα της Bae έδειξε ότι η ενθάρρυνση των νηπιαγωγών προς τα παιδιά να εκφράσουν αυτά που θέλουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες ενισχύει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών και τη δυνατότητα να θέτουν τα ίδια τους δικούς τους όρους στο παιχνίδι. Επίσης, η Baeανέδειξε τη σημασία της εμπλοκής της νηπιαγωγού στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών υπογραμμίζοντας ότι η διάθεση των νηπιαγωγών να συμβαδίζουν με τις πρωτοβουλίες των παιδιών ενισχύει τη μεταξύ τους επικοινωνία και επιτρέπει την ελευθερία έκφρασης των παιδιών.

Η έρευνα της Baeυπήρξε καθοριστική για τον τρόπο νοηματοδότησης αλλά και εφαρμογής της συμμετοχής καθώς έδειξε ότι «η συμμετοχή οριοθετείταιανάλογα με τον τρόπο που αναγνωρίζονται οι τρόποι επικοινωνίας των παιδιών από τις νηπιαγωγούς και τον τρόπο που επιτρέπεται η ελευθερία της έκφρασης στα παιδιά στις καθημερινές αυθόρμητες διαδικασίες»(Bae, 2009:394). HBaeυπογράμμισε τη σημασία της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού στο νηπιαγωγείο και επικεντρώθηκε στηναμοιβαία αναγνώριση. Σύμφωνα με την αμοιβαία αναγνώριση, οι συμμετέχοντες στην αλληλεπίδραση είναι ίσης αξίας και οι αμοιβαίες ενέργειες για τη λειτουργία του καθένα επιτυγχάνονται μέσα από τον αναστοχασμό**,** στην έννοια του οποίου συμπεριλαμβάνεται και το να είσαι σε θέση να δεις τον εαυτό σου μέσα από την οπτική των άλλων (Bae, 2009: 397-398). Για την ανάδειξη του είδους της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού, η Bae εισήγαγε το διευρυμένο και το περιορισμένο μοντέλο αλληλεπίδρασης (Bae, 2009: 399). Σύμφωνα με το πρώτο, φαίνεται να δημιουργείται περισσότερος χώρος για να παιδιά, ώστε να προχωρήσουν με τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τη γνώση με τα παιδιά, αξιοποιεί τις πρωτοβουλίες τους και υποστηρίζει την οπτική τους. Σύμφωνα με το δεύτερο, περιοριστικό μοντέλο, οι δυνατότητες των παιδιών να πάρουν πρωτοβουλίες, να ακολουθούν τις δικιές τους σκέψεις ή να μοιράζονται τα συναισθήματά τους,

ερμηνεύονται ως περιορισμένες. Εδώ, υπάρχει πολύς έλεγχος από τον εκπαιδευτικό, είτε κάνοντας κλειστές ερωτήσεις και διορθώσεις στην επικοινωνία, είτε τονίζοντας την υπακοή σε κανόνες (Bae, 2009: 399-400).

Η έρευνα της Bae ανέδειξε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια πολύ σημαντική χρονική στιγμή για τα παιδιά, αυτή του ελεύθερου παιχνιδιού όπου οι περιοριστικές ή διευρυμένες πρακτικές μπορεί να άρουν ή να υποστηρίξουν αντίστοιχα το δικαίωματων παιδιών για ελευθερία έκφρασης και επιλογών το οποίοτα παιδιά γνωρίζουν ότι έχουν. Με την ανάδειξη της πρακτικής του παιχνιδιού να επηρεάζεται από τα στενά ή διευρυμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά συνδέεται και μια άλλη οπτική που αφορά το ελεύθερο παιχνίδι έτσι όπως αναφέρεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και εφαρμόζεται στην πράξη. Ενώ λοιπόν στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει σαφής αναφορά στις ελεύθερες δραστηριότητες και αναγνωρίζεται ότι το παιχνίδι αποτελεί κεντρική δραστηριότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στην πράξη το παιχνίδι των παιδιών φαίνεται να περιορίζεται ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών (Loizou&Avgitidou, 2014). Έτσι παρά την αναγνωρισμένη θεωρητικά και ερευνητικά αξία του παιχνιδιού, αυτό δεν αποτελεί κυρίαρχη πρακτική στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αυγητίδου, 2014β). Αυτό αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών καθώς το παιχνίδι αποτελεί ένα σαφές πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και στον τρόπο που θα διαμορφώσουν το είδος και το περιεχόμενο του παιχνιδιού τους (Rogers, 2010).

Άλλες πρακτικές που δείχνουννα διευρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν προκύψει από ερευνητικά προγράμματα στα οποία έχει αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως η προσέγγιση «μωσαϊκού» (Clark & Moss, 2010). Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του προγράμματος «Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά» (Clark & Moss, 2010)δόθηκε η δυνατότητα σε παιδιά κάτω των 5 ετών και στις οικογένειες τους να αξιολογήσουν ένα πολυδύναμο δίκτυοπαροχών φροντίδας και εκπαίδευσης.Σε μια δεύτερη μελέτη με τίτλο «Χώροι για παιχνίδι» (Clark & Moss, 2010), η προσέγγιση του Μωσαϊκού αναπροσαρμόστηκε έτσι ώστε παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών να εμπλακούν στην αναδιαμόρφωση του εξωτερικού χώρου μιας προσχολικής δομής. Με βάση αυτή τη μελέτη αναδείχτηκε ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών στο σχεδιασμό αλλαγών του εξωτερικού χώρου μιας προσχολικής δομής. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα μιας τρίτης ερευνητικής μελέτης (Clark, 2004) σύμφωνα με την οποία οι απόψεις και οι εμπειρίες των μικρών παιδιών, στο πλαίσιο της προσέγγισης του Μωσαϊκού, αποτέλεσαν τον πυρήνα του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων προσχολικών κέντρων (Clark & Moss, 2010). Από τις παραπάνω μελέτες αναδεικνύονται οι πρακτικές της συγκεκριμένης προσέγγισης, του «μωσαϊκού» που διευρύνουν τη συμμετοχή των

παιδιών μέσα από τις δυνατότητες που δίνονται στα παιδιά να αξιολογούν, να προτείνουν, να μοιράζονται απόψεις και εμπειρίες, μετέχοντας ενεργά στο σχεδιασμό δράσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης μία ενδιαφέρουσα έρευνα στη Σουηδία αποκαλύπτει τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον(Jong et al., 2009).Συγκεκριμένα σε 10 νηπιαγωγεία εφαρμόστηκαν μια σειρά από μεθόδους (όπως χαρτογράφηση του περιβάλλοντος, βιντεοσκοπήσεις δραστηριοτήτων, συνεντεύξεις με τα παιδιά σχετικά με τις δραστηριότητες και τις προτιμήσεις στο συγκεκριμένο περιβάλλον, συζητήσεις σε μικρές ομάδες, συλλογή παιδικών σχεδίων, σχεδιασμός νέου περιβάλλοντος από τα παιδιά με πηλό κ.α.) που απέδειξαν ότι τα παιδιά κατανοούν την επιρροή τους στο περιβάλλον και το ρόλο των δικών τους επιλογών. Όλη αυτή η διαδικασία ήταν σημαντική για την εκτίμηση του εαυτού τους και τη διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Οι διευρυμένες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών αλλά ανέδειξαν και το ζητούμενοτης υποστήριξης της συμμετοχής τους ωςμια μακροπρόθεσμη διαδικασία που προϋποθέτειοι εκπαιδευτικοί να καταλαβαίνουν τις σκέψεις των παιδιών και να επιθυμούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν μια αλλαγή με βάση αυτές. Αποδείχτηκε λοιπόν ότι , η συμμετοχική διαδικασία είναι χρονοβόρα για τα παιδιά και απαιτεί επιμονή από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικά είναι πολύ εύκολο γι αυτούς να ξαναγυρίσουν στους παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης (Jong etal., 2009).

Σε μία άλλη έρευνα σε δύο τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης στη Σουηδία (μελέτη περίπτωσης) αναδεικνύονται κι άλλες πρακτικές που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση της δουλειάς που κάνουν οι νηπιαγωγοί(Westlund, 2009a). Μέσα από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και βιντεοσκοπήσεις διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες αλλά οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τις επιλογές που αναπαράγουν στερεότυπα φύλων. (Westlund, 2009b). Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας (που αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής) αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο οι 6 νηπιαγωγοί, των παραπάνω τμημάτων, ερμηνεύουν την έννοια της «συμμετοχής» και περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούν δυνατότητες για συμμετοχή των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουντη συμμετοχή μέσα απόδιάφορες πτυχές όπως παρατηρώντας τα παιδιά και σχεδιάζοντας δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, έχοντας ανοιχτό διάλογο με τα παιδιά προκειμένουνα εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και διαρθρώνοντας τις δραστηριότητες έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αποφασίσουν και να κάνουν επιλογές. Το ενδιαφέρον σ' αυτή τη μελέτη είναι ότιοι νηπιαγωγοί προσθέτουν μία άλλη παράμετρο στο ζήτημα της συμμετοχής, αυτή της ηλικίας θεωρώντας ότι παίζει ρόλο γιατί τα μεγαλύτερα παιδιά είναι αυτά που αποφασίζουν συνήθως ενώ τα μικρότερα δεν μπορούν πάντα να πουν τι

θέλουν(Westlund, 2009b). Στον παράγοντα ηλικία όμως αντιπαραβάλλεται μία άλλη μελέτη περίπτωσης η οποία εστιάζει σε αφηγήσεις πολύ μικρών παιδιών που φαίνεται ότι παρά την ηλικία τους, μπορούν να μιλήσουν για τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους αρκεί να προσπαθήσουν οι ενήλικες να ερμηνεύσουν αυτές τις αφηγήσεις και να τις χρησιμοποιήσουν κατάλληλα (Riddersporre, 2009).Παρατηρούμε λοιπόν ότι το είδος των πρακτικών που διευρύνουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τα παιδιά, κάνουν διάλογο μαζί τους και σχεδιάζουν δράσεις με γνώμονα τις επιλογές των παιδιών αλλά επηρεάζεται και από το κριτήριο της ηλικίας των παιδιών που μπορεί τελικά να καθορίσει το εύρος της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια άλλη μελέτη που αναδεικνύει την ηλικία των μικρών παιδιών όχι περιοριστικά αλλά ενισχυτικά στον τρόπο συμμετοχής τους, αφορά την κοινωνιολογική θεώρηση της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την οποία το παιδί αντιμετωπίζεται ωςενεργό κοινωνικόυποκείμενο(MacNaughton et al., 2008). Αυτή η θεώρηση χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Παιδιά 5-16: Τα παιδιά ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα» (Prout & James, 1997) στο Ηνωμένο Βασίλειο και έδειξε ότι τα παιδιά διαφόρων ηλικιών μπορούν να συμμετέχουν ως ενεργητικοί συμμετέχοντες σε έρευνες και να εκφράζουν σοβαρές, συγκροτημένες και εμπεριστατωμένες απόψεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Από αυτό το πρόγραμμα αναδείχτηκαν οι δυνατότητες των παιδιών να συμμετέχουν και αναγνωρίστηκαν οι ευρύτερες ικανότητές τους ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο.Επομένως στην πράξη η θεώρηση της παιδικής ηλικίας μπορεί να παίξει δεσμευτικό ή ενισχυτικό ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών ανάλογα με το βαθμό εμπιστοσύνης που θα δείξουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά.

Το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικήςπολιτικής και πρακτικής, παρά τη στροφή στη προβολή της παιδικής ηλικίας, ανέδειξε μια έρευνα σε 62 παιδιά ηλικίας 3 έως 4,5 ετών στη Βρετανία (Bowden-Clissold, 2011).Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες και ως άτομα, χρησιμοποιούν τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών για τη δημιουργία μιας αυθεντικά παιδοκεντρικής προσέγγισης που να προωθεί ίσες ευκαιρίες και σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών. Η έρευνα έδειξε ότι παρά τη θεμελιώδη αρχή του προγράμματος σπουδών να τοποθετήσει σταθερά τα συμφέροντα του παιδιού στο κέντρο, στην πράξη φαίνεται να παραμένει η τάση των ενηλίκων να διευθύνουν και να επιβάλλονται. Συγκεκριμένα, στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρεται ότι πρωτοβουλίες που συναντάμε στο Ρέτζιο Εμίλια και το TeWhariki δυσκολεύονται να βρουν παρόμοιες προσεγγίσεις στη Βρετανία. Η ιδέα ότι οι παιδικές φωνές ακούγονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους φαίνεται να λείπει και γι αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνα. Οι σχέσεις εξουσίας των ενηλίκων με τα παιδιά επηρεάζει

τι λένε ταπαιδιά. Μ’ αυτόν τον τρόπο όμως δεν γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ των δικαιωμάτων των παιδιών και της πραγματικότητας (Bowden-Clissold, 2011). Το ζήτημα της εξουσίας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του τρόπου που αυτή ασκείται σ’ ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που προσεγγίζονται τα παιδιά και που αναγνωρίζονται σ’ αυτά το δικαίωμα να συμμετέχουν στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Η διάσταση μεταξύ προγράμματος σπουδών και εκπαιδευτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη αναδεικνύει αυτή ακριβώς τη διάσταση μεταξύ διευρυμένων και περιορισμένων πρακτικών. Υφίσταται δηλαδή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών που υποστηρίζει τη συμμετοχή των παιδιών ωστόσο η πραγματικότητα διαφέρει καθώς η εξουσία των εκπαιδευτικών δεν βοηθάει στο σωστό τρόπο εφαρμογής του.

Μία πολύ σημαντική κατηγορία μελετών σχετικά με περιορισμένες και διευρυμένες συμμετοχικές πρακτικές είναι αυτές που αφορούν τις πρακτικές διαλόγου που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν σε περιορισμούς της λεκτικής δομής όπως ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά, απαντήσεις των παιδιών και απαντήσεις πάλι από τον εκπαιδευτικό με στόχο τη διόρθωση, την επαλήθευση ή την αξιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών(Lemke, 1990). Αυτή η δομή των ερωταποκρίσεων εμφανίζεται και στην προσχολική αγωγή ωστόσο ο συγκεκριμένος τύπος συνομιλίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά δεν υποστηρίζει την αλληλεπίδραση ούτε βοηθάει στην κατανόηση των απόψεων και γνώσεων των παιδιών (Αυγητίδου, 2014α).Η συγκεκριμένη μορφή των ερωταποκρίσεων περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών γιατί δεν τα βοηθάει να εμβαθύνουν στον τρόπο σκέψης τους, να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους και να τοποθετηθούν σε σχέση με τις απόψεις των άλλων παιδιών. Οι πρακτικές του διαλόγου που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών δεν έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ποιμενίδου, 2008) παρόλο πουστην πράξη φαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος του ποσοστού της μάθησης, βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στη συζήτηση (Bainesetal., 2009).

Σχετικά με τις διαλογικές πρακτικές, έρευνες δείχνουν ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μονολογικές πρακτικές, που όχι μόνο περιορίζουν τις ευκαιρίες για διερευνητικό διάλογο και ενεργή συμμετοχή, αλλά αντίθετα συμβάλλουν στον έλεγχο των αντικειμενικών γνώσεων των παιδιών και στη χειραγώγηση της συμπεριφοράς τους. Τέτοιου είδους πρακτικές αποτελούν: οι κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις που ευνοούν την ανάκληση πληροφοριών, οι οποίες απαιτούν σύντομες και μικρές απαντήσεις, εστιάζουν κυρίως στην εξεύρεση των σωστών απαντήσεων, δεν ευνοούν την αλληλεπίδραση, ενεργοποιούν χαμηλές γνωστικές δεξιότητες και δημιουργούν αλληλεπιδράσεις που λειτουργούν πάνω σε συμβατικά πρότυπα λόγου (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017: 72). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν τον άμεσο έλεγχο στις πρωτοβουλίες των παιδιών

καθώς ασκούν την εξουσία να τις αποδέχονται ή να τις απορρίπτουν όταν δεν τις θεωρούν σημαντικές, σχετικές ή όταν θεωρούν ότι αυτές απαιτούν χρόνο που δεν έχει προγραμματιστεί εκ των προτέρων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ελέγχουν τον ρυθμό στις δραστηριότητες, να μεταδίδουν τη γνώση ως πομπός στο παιδίαποδέκτη και να διαμορφώνον τα συμπεράσματα,επαναλαμβάνοντας τις βασικές έννοιες που αναμένονται να αποκτήσουν τα παιδιά (Tsatsaroni etal., 2003).

Από εργαστήρια σε παιδιά και νέους, στα οποία εφαρμόστηκαν συμμετοχικές πρακτικές αναδείχτηκαν οι λόγοι που η έννοια της «συμμετοχής» δυσκολεύει τους ενήλικες (Horwath, 2011: 87). Συγκεκριμένα, φάνηκε η ανάγκη των ενηλίκων να αντιμετωπίζονται ως αρχηγοί για να αποτρέπουν τους νέους να παίρνουν πολλές πρωτοβουλίες καθώς ένιωθαν ότι οι νέοι με τις ιδέες τους άρουν την εξουσία των ενηλίκων. Επίσης φάνηκε η δυσκολία των ενηλίκων να διαχειριστούν τις ποικίλες απόψεις των νέων και να ξεπεράσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, η έλλειψη γνώσεων των ενηλίκων ως προς την ενίσχυση της συμμετοχής των νέων, η αδυναμία των ενηλίκων να καταλάβουν ότι από τη δική τους συμπεριφορά εξαρτάται η συμμετοχή των νέωνκαι η ανικανότητά τους να αξιοποιήσουν οι ενήλικες πρακτικά τις γνώσεις πουαποκόμισαν από τη συμμετοχή των παιδιώνκαι των νέων.

Για τα ελληνικά δεδομένα μία έρευνα σε τρεις νηπιαγωγούς, που ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν και ανταποκρίθηκαν στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους σχετικά με το κατά πόσο συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, είχε αξιόλογα αποτελέσματα(Balias et al., 2011). Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί δεν ήταν εξοικειωμένες με την έννοια της δημοκρατίας ωστόσο εφάρμοζαν σε ικανοποιητικό βαθμό παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη δημοκρατία (όπως π.χ. η μέθοδος project).Οι νηπιαγωγοίανέδειξαν σημαντικούς περιοριστικούς παράγοντες στον τρόπο που υποστηρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών όπως οι σχέσεις τους με τους γονείς των παιδιών, η οικονομική και κοινωνική κρίση στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι παράγοντες αυτοί έδειξαν να επηρεάζουντο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την επιλογή των δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς καθώς και την απόδοσή και τη διάθεση των νηπιαγωγών στη δουλειά τους. Η στάση των νηπιαγωγών ως προς τη διάθεση τους να υποστηρίξουν τα παιδιά ως ενεργούς πολίτες αλλά και ως προς μια γενικότερη διάθεση για καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, έδειξε να επηρεάζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν το παιδαγωγικό πλαίσιο, την επίσημη επιμόρφωση σε θέματα δημοκρατίας, τη νομοθεσία και την υποδομή και οι εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται μετην εμπειρία, τις απόψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών καθώς και με τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους (Balias etal., 2011).

Στην Ελλάδα καινοτόμα υπήρξε και η εφαρμογή της «προσέγγισης μωσαϊκού» η οποία εφαρμόστηκε ερευνητικά σε νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-11 (Σοφού, 2011). Στα πλαίσιαευτής της έρευνας διερευνήθηκανοι απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη ζωή τους νηπιαγωγείο καθώς και οι δυνατότητες εφαρμογής της προσέγγισης αυτής στο ελληνικό νηπιαγωγείο και οι τυχόν αδυναμίες της.Η έρευνα έδειξε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να συμβάλει τόσο στην ατομική αξιολόγηση των παιδιών όσο και στην εσωτερική αξιολόγηση του νηπιαγωγείου και γενικότερα στη βελτίωση του περιβάλλοντός του. Μπορεί να συμβάλει επίσης στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική τους πρακτική, αλλά κυρίως να ωφελήσει τα ίδια τα παιδιά (Σοφού, 2011). Άλλη μια καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα αποτέλεσε η εφαρμογή του προγράμματος SIGNALproject(Vrinioti&Griva, 2015·Vrinioti 2016) στο επίκεντρο του οποίου τέθηκε το ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στο σχολείο και της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από προγράμματα project, - που εφαρμόστηκαν σε παιδιά δευτέρας δημοτικού, με θεματικές ενότητες βασισμένες στα ενδιαφέροντα, τις ιδέες και τις επιθυμίες τους -αναδείχτηκαν σημαντικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά και οφέλη για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, στην πορεία του προγράμματος φάνηκε να κάμπτονται αρκετές από τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το χάσιμο χρόνου στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάληψη ενός άλλου ρόλου από αυτόν που είχαν συνηθίσει. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη συνεργατική διαδικασία, την αλληλεπίδραση που είχαν μεταξύ τους, την ανταλλαγή επιχειρημάτων και προτάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Από το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναδείχτηκε ο τρόπος που οι καλές πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο παιδιών και εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, η εφαρμογή μιας έρευνας-δράσης σε μια ομάδα εκπαιδευτικών ,στην οποία μεταξύ άλλων επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση συμμετοχικών πρακτικών(Αυγητίδου, 2014β: 168-183) αποτέλεσε μια καινοτόμα μελέτη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, στην έρευνα-δράση που συμμετείχαν νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθήθηκε μια διαδικασία υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης έδειξαν ότι οι πρακτικές που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, τα οποία γνώρισαν μέσα από μια ερευνητική διαδικασία, έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες ενώ οι εκπαιδευτικοί αναθεώρησαν τις απόψεις τους για το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις διαφορές στα αποτελέσματα των πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν εμφανής η στροφή όλων των

εκπαιδευτικών σε πιο συμμετοχικές πρακτικές κι αυτή η μετατόπιση οφείλονταν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες.

Συνοψίζοντας τις μελέτες που αφορούν περιορισμένες και διευρυμένες συμμετοχικές πρακτικές μπορούμε να πούμε ότι τα ζητήματα που προκύπτουν αφορούν κυρίως τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα είδη των ευκαιριών που παρέχουν στα παιδιά, το βαθμό εμπλοκής τους στις δράσεις των παιδιών, την προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των παιδιών, το είδος και το μέγεθος της εμπιστοσύνης που δείχνουν στα παιδιά και την τάση τους για επιβολή ή διαπραγμάτευση κανόνων και ορίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πρακτικές αυτές εξαρτώνται αλλά και προκύπτουν από το είδος των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και καθορίζουν σημαντικά τηνμεταξύ τους επικοινωνία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλοι παράγοντες των συμμετοχικών πρακτικών σχετίζονται με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην τάξη, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις σχολικές υποδομές αλλά και την γενικότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, οι συμμετοχικές πρακτικές εξαρτώνται από τις εσωτερικές ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τη διάθεσή τους για επαγγελματική πρόοδο. Όλα τα ζητήματα που προέκυψαν από τις παραπάνω μελέτες και δείχνουν να περιορίζουν στην πράξη τη συμμετοχή των παιδιών, μπορούν να ειδωθούν ως προκλήσεις για μια αποτελεσματική συμμετοχή και να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: τις αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. υποδομές, νομοθεσία), τα προβλήματα στις σχέσεις ενηλίκων με τα παιδιά (π.χ. επιβολή πειθαρχίας, έλλειψη κατανόησης της άποψης των παιδιών από τους ενήλικες, έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος για τα παιδιά) και τις συναισθηματικές προκλήσεις ενηλίκων και παιδιών (π.χ. έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών να ακούσουν τα παιδιά και φόβοςτων παιδιών να εκφράσουν ιδέες και απόψεις) (Horwath, 2011:87). Ακόμα και στις διευρυμένες πρακτικές από τις οποίες αναδεικνύονται περισσότερο τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών (όπως οι διαλογικές πρακτικές, η ενεργητική ακρόαση, το ελεύθερο παιχνίδι και τα προγράμματα project) τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν προϋποθέσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών καθώς δεν είναι αυτονόητη ούτε αυτόματα εφαρμόσιμη η συμμετοχή των παιδιών εάν μία δράση πάρει μόνο τον τίτλο μιας διευρυμένης πρακτικής. Επομένως εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό να δείξει ευελιξία στην εφαρμογή καλών πρακτικών και να λειτουργήσει ενισχυτικά στη συμμετοχή των παιδιών αλλά και ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να υιοθετήσει συμμετοχικές πρακτικές χωρίς την ανάλογη υποστήριξη.

2.2.2 Μελέτες σχετικά με τιςαντιλήψεις εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών

Ο τρόπος που νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή των παιδιών δεν αντιστοιχείεξ ολοκλήρου στη σημασία του όρου έτσι όπως αναδεικνύεται από τις εννοιολογικές προσεγγίσεις που παρουσιάσαμε στην αρχή του πρώτου κεφαλαίου. Μεταξύ των εκπαιδευτικών επικρατούν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά για το βαθμό εμπλοκής των παιδιών. Μερικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τα παιδιά και πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες να παίρνουν μέρος σε ποικίλες διαδικασίες, αλλά πολλοί θεωρούν ότι η συμμετοχή των παιδιών είναι μια αφελής αντίληψη, γιατί τα παιδιά απλά δεν έχουν την εξουσία λήψης αποφάσεων των ενηλίκων. Κάποιοι άλλοι πάλι αισθάνονται ότι τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από την αδικαιολόγητη εμπλοκή και ευθύνη για ζητήματα για τα οποία πρέπει να φροντίζουν μόνο οι ενήλικες και ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ζουν μια ανέμελη παιδική ηλικία (Hart, 2011). Ένα κύριο σημείο που εντοπίζεται το ζήτημα του βαθμού συμμετοχής των παιδιών είναι η προσωπική σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό η οποία θεωρείται και ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής. Τα παιδιά υποστηρίζουν ότι πρέπει πάντα να συμμετέχουν, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλές καταστάσεις στις οποίες, σύμφωνα με αυτούς, η συμμετοχή είναι ακατάλληλη. Οι αντιρρήσεις τους όσον αφορά τη συμμετοχή προέρχονται κυρίως από την εικόνα των παιδιών ως ευάλωτων ατόμων που χρειάζονται την προστασία των ενηλίκων κι όχι ως «πεπειραμένων κοινωνικών παραγόντων» που μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Bijleveld et al., 2015: 129).Η οπτική των εκπαιδευτικών που δεν είναι στραμμένη σ’ αυτά που έχουν ανάγκη και θέλουν να εκφράσουν τα παιδιά, τα αποκλείει από συμμετοχικές διαδικασίες και άρει το δικαίωμα τους να ακουστούν και να αναλάβουν την ευθύνη των δράσεών τους.

Σχετικά με την οπτική και τη στάση των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά, οι IngeJohansson και Anette Sandbergb θέτουν ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών, το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών ως προς τις δεξιότητες, την εμπειρία και τον επαγγελματισμό, αλλά κυρίως ως προς τη δυνατότητα κατανόησης της οπτικής των παιδιών. Συγκεκριμένα υπογραμμίζουν ότι προκειμένου να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την οπτική των παιδιών, πρέπει να προσπαθήσουν πρώτα να κατανοήσουν τις απόψεις τους βλέποντας τον κόσμο μέσα από τα μάτια τους. Αντίθετα οι προσταγές, οι απαγορεύσεις, οι απειλές και οι προειδοποιήσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά δεν βοηθούν την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αυτονομίας τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν την ισχύ τους στα παιδιά, τα κάνουν να νιώθουν ότι οι ανάγκες τους δεν έχουν καμία σημασία κι ότι κανείς δεν ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα τους. Έτσι τα παιδιά κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα όπως φόβο, άγχος, θυμό, πείσμα, ακόμα και εχθρότητα. Το αυταρχικό στυλ των εκπαιδευτικών αποτελεί εμπόδιο στην εμπλοκή των παιδιών

στη συμμετοχική διαδικασία γιατί κυριαρχεί ο έλεγχος και η καθοδήγηση των παιδιών (Friedrich, 2000).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά χρειάζονται προστασία, έλεγχο και καθοδήγηση έρχεται σε αντίθεση με την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που αφορούν τη ζωή και την εκπαίδευσή τους. Για τα δικαιώματα των παιδιών και την αναγνώρισή τους από τους εκπαιδευτικούς έχουν γίνει διάφορες έρευνες που αποτυπώνουν τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής, δημοτικής, γυμνασιακήςαλλά και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, μια συγκριτική έρευνα που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο της Λιουμπλιάνας (Σλοβενία) και το Πανεπιστήμιο της Ούλου (Φινλανδία), διερεύνησε, μέσω ερωτηματολογίου, τις στάσεις 222 Σλοβένων και 230 Φιλανδών νηπιαγωγών αναφορικά με το δημοκρατικό προσανατολισμό της προσχολικής εκπαίδευσης (Turnšek & Pekkarinen, 2009). Σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνευθούν οι ομοιότητες και διαφορές της έννοιας της δημοκρατίας στην προσχολική εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου των δύο χωρών. Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και των δύο χωρών έδειξε να σέβεται τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, υποστήριξε τη συλλογική κουλτούρα στο χώρο της τάξης ενώ ταυτόχρονα αποδοκίμασε τις πρακτικές της πειθαρχίας και της τιμωρίας. Τα σημεία που διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις μεταξύ των νηπιαγωγών των δύο χωρών σχετίζονται με το βαθμό υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών, με το είδος της συμμετοχής των παιδιών και με τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ως προς το βαθμό υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών οι Σλοβένοι νηπιαγωγοί υποστήριξαν, σε μικρότερο ποσοστό από τους Φιλανδούς, μια δημοκρατική παιδαγωγική και ειδικότερα όσοι Σλοβένοι νηπιαγωγοί υποστήριξαν τον ενεργό ρόλο του παιδιού στην αναπτυξιακή και μαθησιακή διαδικασία ήταν νηπιαγωγοί με πτυχίο πανεπιστημίου. Ως προς το είδος της συμμετοχής οι Φιλανδοί νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών στη λήψη αποφάσεων δεν αρκεί αλλά είναι απαραίτητη και η συνεργασία των γονιών. Τέλος, ως προς τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, οι Σλοβένοι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στην ποικιλότητα και την ευελιξία μέσω της πρόσβασης των παιδιών σε υλικά και παιχνίδια, της μάθησης σε ομάδες ή ατομικά, στις ευέλικτες καθημερινές ρουτίνες και στην ποικιλία των μαθησιακών περιεχομένων. Από την άλλη, οι Φιλανδοί νηπιαγωγοί υποστήριξαν τη βελτίωση των επαγγελματικών σχέσεων μέσα από την παρατήρηση και τον έλεγχο της ανάπτυξης των παιδιών καθώς και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Από τη συγκεκριμένη έρευνα κατανοούμε ότι οι Φιλανδοί νηπιαγωγοί έχουν μια παιδαγωγική οπτική περισσότερο προσκείμενη σε μια δημοκρατική αντίληψη που σέβεται το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή και αποδίδει αποτελεσματικότερα το νόημα αυτού του

δικαιώματος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την παράμετρο που έθεσαν οι Φιλανδοί νηπιαγωγοί που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το ρόλο τους στην παρατήρηση των παιδιών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων.

Στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης μία έρευνα σε 152 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στην Ιρλανδία ανέδειξε τις στάσεις των Ιρλανδών δασκάλων αναφορικά με την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Waldron etal., 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι δάσκαλοι είχαν την τάση να συσχετίζουν τα παιδιά με τα δικαιώματα προστασίας και πρόνοιας παρά με τα πολιτειακά και πολιτικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα της συμμετοχής. Παρόλο που οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστήριζαν ότι στο σχολείο τους υπάρχουν μαθητικά συμβούλια ή άλλου είδους προγράμματα που προάγουν τη συμμετοχή των παιδιών, δήλωσαν ότι θεωρούν ως ανασταλτικούς παράγοντες της ενασχόλησής τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα την ανεπαρκή επιμόρφωση, το υπερφορτωμένο σχολικό πρόγραμμα καθώς και τις ανεπαρκείς γνώσεις και πηγές πληροφόρησης. Οι συγκεκριμένες παραδοχές των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την προώθηση και υποστήριξη των δικαιωμάτων των παιδιών στο χώρο της εκπαίδευσης δίνει το στίγμα της καθημερινής πραγματικότητας που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Παραμένοντας στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων των παιδιών, μια άλλη συγκριτική έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά δημοτικών σχολείων της Καταλονίας (Ισπανία) και του Ιλ Μολίσε (Ιταλία) ανέδειξετις αντιλήψειςδασκάλων, παιδιών, και των γονέων τους αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού (Casas et al., 2006). Οι Ισπανοί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν 66 και οι Ιταλοί ήταν 192. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι τα παιδιά πρέπει να εκφράζουν τη γνώμη τους ελεύθερα ενώ λιγότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι είχαν πλήρη ελευθερία να ενσωματώνουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι οι απόψεις, οι ιδέες και οι αποφάσεις των παιδιών για ζητήματα που τους αφορούν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.Σ' αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν προέβαλαν συγκεκριμένα εμπόδια αλλά τάχθηκαν υπέρ της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και ανέδειξαν μία άλλη παράμετρο, αυτή της ελευθερίας των εκπαιδευτικών να μπορούν να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από τα προγράμματα που αναπτύσσουν στα σχολεία και τις τάξεις τους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης μελετήθηκαν στα πλαίσια μίας έρευνας που διεξήχθη στη Γκάνα, σχετικά με τα δικαιώματα και την ισότητα στη σχολική τάξη, ως μια μελέτη περίπτωσης των αλληλεπιδράσεων εντός της τάξης (Asiegboretal., 2001). Η μεθοδολογία της έρευνας

βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίων, συνέντευξης και παρατήρησης ενώ το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς και παιδιά δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης.Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούσε με την άσκηση του δικαιώματος του παιδιού στη θρησκεία, στην ελευθερία έκφρασης της γνώμης του και στην ελευθερία να εκλέγει εκπροσώπους στο μαθητικό συμβούλιοωστόσο δεν συνειδητοποιούσε ότι οι παραβιάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού έχει άμεσες συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού (όπως η χρήση της βέργας όταν το παιδί κάνει λάθος). Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών, παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δεν συμφώνησαν με τη μη συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία και τη συγγραφή του κώδικα πειθαρχίας του σχολείου τους ενώ όσοι διαφώνησαν, επέτρεπαν στους μαθητές τους να συμμετέχουν στη δημιουργία, επιλογή και συγγραφή των κανόνων που ίσχυαν στο σχολείο τους. Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας που προέκυψε μέσω της παρατήρησης ήταν ότι ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών άλλαζε ως προς το φύλο του παιδιού και ως προς τη γεωγραφική προέλευση του σχολείου. Στην τελευταία αυτή έρευνα αναδεικνύεται η σημασία της «συμμετοχής» των παιδιών στην επιλογή και καταγραφή των κανόνων της τάξης ως μια δημοκρατική πρακτική που σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών αλλά προβάλλονται και εμπόδια όπως το φύλο των παιδιών και η γεωγραφική θέση στην οποία βρίσκεται το σχολείο.

Από τη διεθνή ερευνητική επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και υποστηρίζουν τα δικαιώματα παιδιών και νέων στην εκπαιδευτική πράξη δεν λείπουν και οι μελέτες που προέρχονται από τον πανεπιστημιακό χώρο. Συγκεκριμένα, σκοπός μιας μελέτης που διεξήχθη στο Λονδίνο, ήταν ο τρόπος που οι φοιτητές μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της διδακτικής(Rubinstein Reich, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδακτική των ανθρώπινων δικαιωμάτων πρέπει να αποτελεί την υποστηρικτική αρχή σε όλη την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μάθηση και την ανάπτυξη της διδακτικής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα προσχολικά και τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Το περιεχόμενο της διδακτικής θα πρέπει να περιλαμβάνει το παιδί ως άτομο που ενεργεί σύμφωνα με τα δικαιώματα του, αλλά και το οποίο μαθαίνει για τα δικαιώματά του. Από την πλευρά των φοιτητών μία άλλη έρευνα στην Ισπανία, διερεύνησε τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των ασκούμενων δασκάλων για τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς αυτό το θέμα εισήχθη την τελευταία δεκαετία στο Ισπανικό Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Messina et al., 2009). Σκοπός ήταν να μελετηθεί η γνώση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για το θέμα προκειμένου να αναπτυχθεί μια επαρκής επαγγελματική κατάρτιση για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Το δείγμα ήταν 52 φοιτητές ηλικίας 18-23 ετών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές διαθέτουν πληροφορίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά το Πανεπιστήμιο δεν είναι ο κύριος τόπος απ’ όπου παίρνουν

πληροφορίες. Παρόλο που οι συγκεκριμένοι φοιτητές είχαν μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη του μαθήματος «εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα Α.Π.», δεν αισθάνονταν ότι λάμβαναν επαρκή εκπαίδευση σχετικά με το θέμα καιδήλωναν ότι προσδοκούσαν μια καλύτερη εκπαίδευση στο μέλλον (Messina et al., 2009: 160). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών παρουσιάζει ενδιαφέρον αν ειδωθεί στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της προσωπικής τους θεωρίας αλλά και της επάρκειας των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε δημοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Στρέφοντας τη ματιά μας στα δικαιώματα των παιδιών στο ελληνικό σχολείο και τη στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών συναντήσαμετρειςέρευνες από τις οποίες αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για την ελληνική πραγματικότητα. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 2.000 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας με την πλειοψηφία να προέρχεται από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (Αθανασάκης, 2006). Από την έρευνα φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πίστευε πωςτο παιδί έχει το δικαίωμα να θεωρεί το σχολείο ως χώρο έκθεσης ιδεών και προβληματισμών κι ότι το σχολείο προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης. Στον αντίποδα των θετικών ισχυρισμών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι τα παιδιά δεν έχουν αρκετές και κατάλληλες γνώσεις για να κατανοήσουν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους καθώς και ότι οι υλικοτεχνικές σχολικές υποδομές δεν δίνουν ευκαιρίες για αυτενέργεια των παιδιών. Στην ίδια έρευνα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πίστευαν ότι τα παιδιά είναι ικανά να συναποφασίζουν σχετικά με τις σχολικές και μαθησιακές διαδικασίες και ότι κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα πρέπει να σχεδιάζεται με τη συμμετοχή των παιδιών. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούσαν ότι το διδακτικό περιεχόμενο στο μάθημά τους βασίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ότι τα παιδιά λαμβάνουν αποφάσεις (καθώς είναι ώριμοι και υπεύθυνοι για να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες) αλλά οι αποφάσεις μπορεί να δεσμεύουν τον δάσκαλο ή ακόμα και να αναιρούν τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, ένα μικρό μόνο ποσοστό πίστευε ότι ο χώρος της τάξης πρέπει να διαμορφώνεται μόνο από τα παιδιά ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρούμε μια διαβάθμιση της συμμετοχής των παιδιών έτσι όπως υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και αντιστοιχεί στη κλιμάκωση των επιπέδων της συμμετοχής. Σε γενικότερο δηλαδή πλαίσιο η ελευθερία έκφρασης της γνώμης, άσχετα αν λαμβάνεται υπόψη, αποτελεί δεδομένο για τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Όταν οι απόψεις των παιδιών γίνονται αποφάσεις για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και όταν οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών μπαίνουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν αυτό το είδος συμμετοχής μειώνεται. Παράλληλα από την έρευνα αναδεικνύονται συγκεκριμένα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί τα

αποδίδουν στα παιδιά (όπως η έλλειψη γνώσεων για τα δικαιώματά τους) και στις σχολικές υποδομές (όπως η έλλειψη εξοπλισμού). Από τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αποφάσεις των παιδιών καταλαβαίνουμε όμως ότι μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να χειριστούν αποφάσεις των παιδιών που δεν ακολουθούν το παιδαγωγικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού, ξεμακραίνουν από τη μαθησιακή διαδικασία και παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση του χώρου της τάξης.

Σε μια δεύτερη έρευνα που απευθύνθηκε σε έλληνες εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν οι στάσεις των νηπιαγωγών και δασκάλων αναφορικά με τα δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών τους (Μιχαλοπούλου, 2014). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (59 δάσκαλοι και 42 νηπιαγωγοί) οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν φιλικά προσκείμενες προς τα δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών αν και δήλωσαν διστακτικοί αναφορικά με την ωριμότητα και υπευθυνότητα, την κριτική σκέψη, το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και την ιδιωτικότητα των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν πρακτικές που προωθούσαν τα δικαιώματα συμμετοχής του παιδιού και ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ενδυνάμωναν τα πολιτικά δικαιώματα των παιδιών σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Σ’ αυτή την έρευνα τα εμπόδια των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία δεν συνάδουν με τους ισχυρισμούς τους για πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών καθώς εγείρεται το ερώτημα ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο των πρακτικών που ξεπερνά τους δισταγμούς των εκπαιδευτικών και κάνει τα παιδιά να συμμετέχουν πραγματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία(;)

Στην τρίτη έρευνα που αφορά την Ελλάδα και τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, διερευνήθηκαν οι πρακτικές που υποστήριζαν ότι εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί σχετικά με την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών στη σχολική τάξη (Δήμιζα, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ένα δείγμα είκοσι νηπιαγωγών του νομού Αττικής και αναλύθηκε το περιεχόμενο των κειμένων από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2001), το Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς (2008) και τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (2011). Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα αναδεικνύουν την ελλιπή κατάρτιση των νηπιαγωγών για την αποτελεσματική προαγωγή της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, κάποιες μόνο νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να εμφυσήσουν δημοκρατικές αξίες στα παιδιά, όπως ο διάλογος, η ισότητα και ο σεβασμός χωρίς να γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν την ουσία της δημοκρατικής εκπαίδευσης, με δεδομένο ένα

«ανεπαρκές εκπαιδευτικό και εργασιακό πλαίσιο» προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Δήμιζα, 2014: 12). Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν οι νηπιαγωγοί σε πολλαπλά επίπεδα ώστε να προσεγγίσουν στην πράξη συμμετοχικές διαδικασίες πάνω στις οποίες θα θέσουν τα θεμέλια μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ξεπερνώντας οι εκπαιδευτικοί τα στενά πλαίσια της επιλεκτικής λειτουργίας που αφορούν την απόκτηση γνώσεων μέσω συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, μπορούν να συμβάλλουν στην ισότιμη συμμετοχή στο διάλογο και τη δράση, στην προώθηση της ισότητας των ανθρώπινων δικαιωμάτων, του σεβασμού και της συμμετοχής του παιδιού, ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη μιας ουσιαστικής δημοκρατίας (Gutmann, 1999).

Μία ακόμα έρευνα σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών έχει προκύψει από παιδιά, ιδρυματικού λειτουργούς και λειτουργούς ευημερίας που διαμένουν και εργάζονται σε ιδρύματα προστασίας στην Κύπρο (Σπύρου κ.α., 2009). Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει κατά πόσο διασφαλίζεται το δικαίωμα συμμετοχής παιδιών, από 5 ετών και πάνω, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τα επηρεάζουν. Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρονται στην έλλειψημιας ξεκάθαρης πολιτικής στο δικαίωμα των παιδιών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην ύπαρξη διαφόρων βαθμών συμμετοχής με τα παιδιά σε κάποιες περιπτώσεις μόνο να ενημερώνονται για τις αποφάσεις των ενηλίκων ενώ σε άλλες να εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Τόσο τα παιδιά όσο και οι λειτουργοί των ιδρυμάτων συσχέτισαν τη συμμετοχή με την προσοχή που δίνεται στα παιδιά όταν αντιμετωπίζουν πειθαρχικά προβλήματα καθώς σ’ αυτές κυρίως τις περιπτώσεις ζητείταιαπό τα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή σχετίζεται με τις σχέσεις εμπιστοσύνης, μεταξύ κάποιων παιδιών και ορισμένων λειτουργών, μέσααπό τις οποίες παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες(Σπύρου, 2009: 5-6). Αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα η αδυναμία των ενηλίκων να αντιμετωπίσουν σοβαρά το δικαίωμα των παιδιών για συμμετοχή με τη δικαιολογία ότι μ’ αυτό τον τρόπο τα παιδιά χάνουντην παιδικότητά τους (Lansdown, 2001· Perry-Hazan, 2016).

Τα ευρήματα όλων των παραπάνω ερευνών είναι πολύ σημαντικά καθώς αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα δικαιώματα των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στις ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν θετικά διακείμενοι απέναντι στο δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Ακόμα όμως και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν τη συμμετοχή των παιδιώνθεωρούσαν ότι δεν ήταν πάντα εφικτή εξαιτίας ποικίλων παραγόντων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όλες οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν σε προτάσεις που αφορούν είτε την εκπαιδευτική πολιτική (αναδιάρθρωσηαναλυτικών προγραμμάτων, σαφής

καθορισμός των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των δικαιωμάτων των παιδιών), είτε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα των δικαιωμάτων των παιδιών, είτε την επέκταση της έρευνας σε παιδιά για την ανάδειξη των αναγκών τους σχετικά με τα δικαιώματά τους με την ανάλογη προσαρμογή της εκπαίδευσης ώστε να εκπληρωθούν αυτές οι ανάγκες. Σε καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν υπάρχουν προτάσεις σχετικά με τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών μέσα από αναστοχαστικές και υποστηρικτικές διαδικασίες.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που δείχνουν να επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες που σχετίζονται με τις έννοιες «μάθηση» και «συμμετοχή» και τον τρόπο κατανόησης αλλά και συσχέτισής τους. Γι αυτές τις έννοιες, μία έρευναστη Σουηδία, έδειξε ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά προσχολικής ηλικίας ορίζουν τις έννοιες αυτές με παρόμοιο τρόπο (Johansson & Sandberg, 2010). Τόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά συνδέουν τη μάθηση κυρίως με την απόκτηση γνώσεων παρόλο που οι εκπαιδευτικοί την συνδέουν και με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αλλά και με την αυξημένη κατανόηση. Όσο αφορά τησημασία της «συμμετοχής» εκπαιδευτικοί και παιδιά συγκλίνουν στο ότι αυτή εμπεριέχει την έννοια της ομάδας, την ικανότητα να ακούς και να ακούγεσαι αλλά και τη δυνατότητα να αποφασίζεις και να επηρεάζεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε επίσης ότι συμμετοχή και μάθηση σχετίζονται στενά μεταξύ τους κι ότι η σχέση αυτή είναι τόσο σύνθετη που απαιτεί να διερευνηθεί με πιο ενδελεχή τρόπο (Johansson & Sandberg, 2010). Συγκεκριμένα, ο Johansson ανέλυσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά σε διάφορα σχολεία και διέκρινε τρεις διαφορετικές ομαδοποιήσεις τις οποίες κατηγοριοποίησε με τις εξής επικεφαλίδες: α) το παιδί είναι συνάνθρωπός μας, β) οι ενήλικες ξέρουν καλύτερα και γ) το παιδί αντιμετωπίζεται ως παράλογο. Στη συνέχεια ο Johansson ανακάλυψε ότι οι απόψεις του προσωπικού για τα παιδιά είχαν ως αποτέλεσμα την απόδοση διαφορετικών ρόλων στα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτοί λοιπόν ποικίλουν από την εμπιστοσύνη του ενήλικα στην ικανότητα του παιδιού μέχρι τη χρήση αμοιβών και τιμωριών από τους ενήλικες. Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές και καθορίζουν τον τρόπο εφαρμογής της συμμετοχής των παιδιών (Johansson, 2004).

Μία άλλη μεγάλη έρευνα στην οποία συμμετείχαν πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, αφορά το ρόλο της συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Broström et. al. 2012·Βρυνιώτη, 2012). Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν επτά χώρες: Αυστραλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Εσθονία, ΗΠΑ και Σουηδία (2010-2011). Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μάθηση του Dewey, του Vygotsky και της Rogoff, λειτούργησαν ως θεωρητικό υπόβαθρο για την έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στην εμπειρία, την αλληλεπίδραση και την συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική

διαδικασία.Η έρευνα έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί στη Δανία και στη Σουηδία, υποστηρίζουν ότι οι στόχοι και οι αρχές στην προσχολική εκπαίδευση επικεντρώνονται ιδιαίτερα στις δραστηριότητες και τα ερεθίσματα που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις. Υπό αυτή την άποψη, για τις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς, η μάθηση δείχνει να σχετίζεται με τη θεωρία του Vygotsky. Η μάθηση δηλαδή παράγεται από την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην πράξη καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Επιπλέον, το ελεύθερο παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας στη διαδικασία της μάθησης γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, να μάθουν να επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις (Broström et. al. 2012). Στο σημείο που διαφοροποιούνται οι απόψεις μεταξύ Δανών και Σουηδών νηπιαγωγών είναι στον τρόπο εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης των παιδιών καθώς οι Δανοί την χρησιμοποιούν με πιο ουσιαστικό τρόπο σε αντίθεση με τους Σουηδούς νηπιαγωγούς, οι οποίοι ακούνε τα παιδιά για να έχουν επίδραση σε αυτό που συμβαίνει και όχι για να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους και να τα ενθαρρύνουν να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις (Broström et. al. 2012).

Για τα ελληνικά δεδομένα η ίδια έρευνα ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Βρυνιώτη, 2012). Ο αριθμός των Ελλήνων και Ελληνίδων νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μικρός ωστόσο το δείγμα θεωρήθηκε μη αντιπροσωπευτικό με την αυστηρή στατιστική έννοια του όρου και έγινε αποδεκτό καθώς επιτεύχθηκε μια ευρεία διασπορά των δημογραφικών γνωρισμάτων (Βρυνιώτη, 2012).Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί ακολουθούν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ως προς ορισμένες βασικές παραμέτρους μάθησης αλλά δείχνουν να παραλείπουν άλλες εξ ίσου σημαντικές. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν βασικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας την αλληλεπίδραση, την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή των παιδιών. Για την εξασφάλιση αυτών των παραγόντων, οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν και επιθυμούν τον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος ώστε τα παιδιά να έχουν πληθώρα επιλογών ωστόσο δείχνουν να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά να δρουν αυτόνομα και να παίρνουν πρωτοβουλίες στην επιλογή υλικών και δράσεων. Ως προς τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας, οι νηπιαγωγοί δείχνουν να υποτιμούν τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά και να μην τα εμπιστεύονται στη λήψη αποφάσεων. Ως προς το ρόλο τους οι νηπιαγωγοί φαίνεται να υποτιμούν τη συνεργασία που μπορούν να έχουν οι ίδιες με τους γονείς των παιδιών ενώ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι νηπιαγωγοί δεν επιδιώκουν να παίζουν με τα παιδιά ούτε τα παρατηρούν για να ακούσουν τι λένε και να καταλάβουν τον τρόπο σκέψης τους. Πέρα από τις αντιλήψεις σημαντικό ρόλο παίζουν και οι πρακτικές των νηπιαγωγών οι οποίες δεν μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα και γι αυτό το λόγο η Βρυνιώτη προτείνει μία περαιτέρω

διερεύνηση τους θέματος με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις απόψεις και στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (Βρυνιώτη, 2012).

Παραμένοντας στον ελληνικό χώρο, εστιάζουμε στις ερμηνείες που έχουν δοθεί από εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να νοηματοδοτήσουν τον όρο της «συμμετοχής» των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόέρευνες αναδεικνύονταιποικίλες και ενδιαφέρουσες ερμηνείες σχετικά με τη σημασία του όρου(Αυγητίδου, 2014α· Αυγητίδου, 2024β· Vrinioti&Griva, 2015·Vrinioti 2016) όπως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ταύτισαν περισσότερο τη συμμετοχή με το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα (π.χ. χαρά) των παιδιών, ενώ άλλοι θεώρησαν ότι τα παιδιά συμμετείχαν όταν ανταποκρίνονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν δηλαδή σήκωναν το χέρι για να πάρουν το λόγο, όταν ακολουθούσαν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, όταν πρόσεχαν στο μάθημα, όταν δεν έκαναν θόρυβο, όταν έκαναν τις εργασίες τους και όταν εφαρμόζουν τους κανόνες στην τάξη.Πολλοί εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τη συμμετοχή με τη συμμόρφωση των παιδιών καθώς δεν αναγνώρισαν στα παιδιά την ικανότητα και ωριμότητα για λήψη αποφάσεων.Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην έκφραση των απόψεων των παιδιών, στον προβληματισμό τους, στη διατύπωση ερωτήσεων από τα παιδιά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτά και ακόμα λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών ως κριτήριο για την εφαρμογή της συμμετοχής. Αυτές οι αντιλήψεις δεν βοηθούν ουσιαστικά τη συμμετοχή των παιδιών καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών και το ευχάριστο κλίμα μπορεί να λειτουργούν ενισχυτικά αλλά δεν ταυτίζονται με το νόημα της «συμμετοχής». Αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν ως «συμμετοχή» αντικατοπτρίζει περισσότερο τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής σύμφωνα με τη κλίμακα του Hart (1992) τα οποία χαρακτηρίζονται ως συμβολική, προσχηματική ή διακοσμητική συμμετοχή και στην ουσία δεν αποτελούν «συμμετοχή» (Vrinioti, 2016). Επίσης, οι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά στις οδηγίες του εκπαιδευτικού φανερώνουν περισσότερο μια παθητική στάση, ένα «παθητικό ρόλο», παρά μια δυναμική διαδικασία συνδιαμόρφωσης της δραστηριότητας (Αυγητίδου, 2014β: 170). Ακόμα και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού χωρίς την ενεργή εμπλοκή των παιδιών. Μόνο ορισμένες αντιλήψεις για κάποιες ενέργειες από μέρους των παιδιών (προβληματισμοί, ερωτήσεις, πρωτοβουλίες) δείχνουν να προσεγγίζουν περισσότερο το νόημα της «συμμετοχής» των παιδιών (Αυγητίδου, 2014α· Αυγητίδου, 2014β).

Στις παραπάνω έρευνες φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον και στα αίτια στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί για τη μη συμμετοχή των παιδιών της τάξης τους. Σύμφωνα μ' αυτά λοιπόν, τα παιδιά δεν συμμετέχουν γιατί παρουσιάζουν ελλείψεις (όπως έλλειψη προσοχής, έλλειψη κινήτρων, διάσπαση προσοχής, μαθησιακές δυσκολίες, ανωριμότητα κ.α.)αλλά και γιατί δεν βοηθούν οι συνθήκες

καθώςυπάρχουν περιορισμοί στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (έλλειψη χρόνου, πίεση διδακτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών). Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν ελάχιστα τα αίτια στις πρακτικές που ακολουθούν. Οι απόψεις αυτές είναι σημαντικές, γιατί ο τρόπος που κάποιος ορίζει καιαιτιολογεί την παρουσία ή την απουσία της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτικήπράξη, επηρεάζει τις ενέργειές του ως εκπαιδευτικού, τις προσδοκίες του μέσα στην τάξηκαι τον τρόπο που ερμηνεύει όσα γίνονται μέσα σ' αυτήν (Αυγητίδου, 2014α· Αυγητίδου, 2014β).Πέρα από την ερμηνεία του όρου «συμμετοχή», τα αποτελέσματα από τις παραπάνω έρευνες, ανέδειξαν και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν. Οιεκπαιδευτικοί δήλωναν ότι ήταν ευχαριστημένοι, όταν κατάφερναν να πετύχουν τους στόχους που είχαν σχεδιάσει. Εστίαζαν δηλαδή περισσότερο στο αποτέλεσμα παρά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών προϋποθέτει έμφαση στη διαδικασία μέσα από τη διαπραγμάτευση και τη συμφωνία μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων(Αυγητίδου, 2014α· Αυγητίδου, 2014β·Vrinioti & Griva, 2015· Vrinioti 2016). Οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το νόημα της «συμμετοχής» θέτουν στο επίκεντρο το ζήτημα της παιδικής ηλικίας ως εμπόδιο στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Η αντίληψη ότι κατά την παιδική ηλικία τα παιδιά έχουν μειωμένες ικανότητες και διαφοροποιούνται από τους ενήλικες αποτυπώθηκε από εν ενεργεία έλληνες εκπαιδευτικούς (Avgitidou & Likomitrou, 2017). Τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας με τις ελλείψεις και τα μειονεκτήματα που της προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί, τη συναντάμε και στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα που διεξήχθη με προπτυχιακούς φοιτητές φάνηκε ότι η οντολογική και επιστημολογική θεώρηση που είχαν για την παιδική ηλικία αποτελούσε πιθανό εμπόδιο για την οργάνωση μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Avgitidou et al., 2013). Οι φοιτητές αντιμετώπιζαν την παιδική ηλικία ως ομοιογενή κοινωνική ομάδα με συγκεκριμένα ηλικιακά χαρακτηριστικά. Αυτή η θεώρηση δυσχεραίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τις βιογραφίες των παιδιών σε ποικίλα επίπεδα (στόχοι, τρόποι μάθησης, θέματα, τρόποι αξιολόγησης) και άρα δε δίνει αρκετές ευκαιρίες για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σ' αυτήν.

Ενδιαφέρον τέλος παρουσιάζουν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες πρακτικές που ακολουθούν οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το είδος της συμμετοχής των παιδιών. Συγκεκριμένα, το είδος των διαλογικών πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και οι αντιλήψεις τους για τη λεκτική αλληλεπίδρασή τους με τα νήπια κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης συζήτησης αναδεικνύει τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών. Από έρευνες προκύπτουν ποικίλοι λόγοι γιατους οποίους οι εκπαιδευτικοί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δεν ενθαρρύνουν τις συζητήσειςανάμεσα στα παιδιά της τάξης(Cohen,

1994· Λυκομήτρου, 2015). Η δυσπιστία και η απροθυμία τωνεκπαιδευτικών να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά,βασίζεται κυρίως στις πεποιθήσεις τους για τις μειωμένες νοητικές, επικοινωνιακές καικοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Θεωρούν ότι τα παιδιά εκδηλώνουν μηεπιθυμητές συμπεριφορές και ότι οι ίδιοι δυσκολεύονται να επαναφέρουν τον έλεγχο στην τάξη.Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά, όταν συνεργάζονται σε ομάδες, δεν μπορούν να κάνουν εποικοδομητικό διάλογο γιατί έχουν φτωχό λεξιλόγιο και μειωμένες διαλεκτικές ικανότητες (Galton & Williamson, 1992).Από μια μελέτη των εμπειριών των εκπαιδευτικών φαίνεται η επιφυλακτικότητά τους στο να επιτρέπουν στα παιδιά να εργαστούν και να συζητούν από κοινού (Bennett & Dunne, 1992). Αυτή ηαντίληψη επιβεβαιώνει και την πρακτική τους να παρέχουν λίγες ευκαιρίες στα παιδιά για να συνεργαστούν ενεργά με τρόπους που τους ενισχύουν γνωστικά(Bainesetal., 2003·Bennett&Dunne, 1992·Blatchfordetal., 1999· Galtonetal.,1999), αφού συχνάκάθονται σε ομάδες, αλλά σπάνια αλληλεπιδρούν ομαδικά (Baines et al., 2003·Kutnick etal., 2002) και όταν συμβαίνει να αλληλεπιδρούν, ηαλληλεπίδραση αυτή, συνίσταται σε ομιλία εκτός καθηκόντων ή στόχων, αποτελείδιαδικαστική συζήτηση με περιορισμένη αξία για μάθηση (Galton et al., 1999).

Μια άλλη πρακτική των εκπαιδευτικών που σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή των παιδιών αφορά το ελεύθερο παιχνίδι για το οποίο υπάρχουν αναφορές που αναδεικνύουν τις αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κι εδώ, όπως και στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις, έρευνες αναδεικνύουν πολλαπλούς παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην υιοθέτηση του παιχνιδιού ως κυρίαρχης πρακτικής στην προσχολική αγωγή. Συγκεκριμένα, μία έρευνα (Αυγητίδου, 2014β) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ναι μεν αναγνωρίζουν την ανάγκη των παιδιών να παίζουν αλλά θεωρούν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν προσφέρει πολλά όπως οι οργανωμένες δραστηριότητες. Ειδικότεραθεωρούν ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού επικρατεί χάος και προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών με αποτέλεσμα να μην υπάρχει έλεγχος και πειθαρχία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού βαριούνται, επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια. Αυτές οι απόψεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στον περιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών και δίνουν έμφαση στην πειθαρχία, στους καλούς τρόπους και στον παραδοσιακό τρόπο σκέψης, τα οποία αποτελούν εμπόδια για τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Saracho, 2012).

Σε όλη την παραπάνω ενότητα παρουσιάσαμε μελέτες που αφορούν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, μελέτες που αφορούν αντιλήψεις οι οποίες προκύπτουν από τη σχέση μεταξύ μάθησης και συμμετοχής, μελέτες για τον νόημα του όρου συμμετοχή και τον τρόπο θεώρησης της παιδικής ηλικίας από τους εκπαιδευτικούς και μελέτες

σχετικά με αντιλήψεις που σχετίζονται με παιδαγωγικές πρακτικές όπως οι διαλογικές και το ελεύθερο παιχνίδι. Ως προς τα δικαιώματα των παιδιών, οι μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συνέπειες του ελέγχου και της πειθαρχίας στα παιδιά σε αντίθεση με τα οφέλη από την κατανόηση της οπτικής των παιδιών και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ο βαθμός της υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών διαφοροποιείται μεταξύ των διαφόρων χωρών αλλά και των ερευνών, καθώς αλλάζει η βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στην ασφάλεια και την προστασία που θεωρούν ότι πρέπει να παρέχουν στα παιδιά και στην εμπιστοσύνη που τους δείχνουν ώστε τα παιδιά να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις. Επίσης, αυτό που διαπιστώσαμε είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών αλλά δεν τα υποστηρίζει στον ίδιο βαθμό μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.Αυτό δείχνει να σχετίζεται και με το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θέλουν να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών αλλά δεν ξέρουν με ποιο τρόπο μπορούν να το πετύχουν.

Από τις μελέτες για τη σχέση μεταξύ μάθησης και συμμετοχής αναδείχτηκαν οι ποικίλες παράμετροι που δείχνουν το διαφοροποιημένο βαθμό εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές μέσα από τις οποίες υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση αλλά αυτές είτε περιορίζονται εξαιτίας άλλων παραγόντων (όπως του προστατευτισμού των παιδιών) είτε δεν φτάνουν σε υψηλό επίπεδο λόγω έλλειψης επιμέρους παραμέτρων (π.χ. χρησιμοποιούνται τα project ως συμμετοχικές πρακτικές αλλά τα παιδιά δεν φτάνουν να έχουν την ευθύνη των δράσεων που αναλαμβάνουν). Ως προς το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή των παιδιών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την παιδική ηλικία, οι μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν περισσότερο τη συμμετοχή με το ενδιαφέρον, τη χαρά και την ανταπόκριση των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και λιγότερο με την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, τις πρωτοβουλίες και τις αποφάσεις τους. Αυτές οι ερμηνείες σχετίζονται με τον τρόπο που βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά θεωρώντας ότι δεν έχουν την απαραίτητη ωριμότητα και τις εμπειρίες για να μπορούν να φτάσουν σ’ ένα υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής. Τέλος, ως προς τις μελέτες σχετικά με αντιλήψεις που σχετίζονται με παιδαγωγικές πρακτικές όπως οι διαλογικές και το ελεύθερο παιχνίδι, αναδείχτηκε η τάση των εκπαιδευτικών να διατηρούν τον έλεγχο και την καθοδήγηση των παιδιών για να αποφεύγεται η διατάραξη της τάξης και να μη ξεφεύγουν τα παιδιά σε μη επιθυμητές συμπεριφορές. Επίσης, εξαιτίας της δυσπιστίας των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυνατότητες των παιδιών, φαίνεται μια απροθυμία στην υιοθέτηση συμμετοχικών διαλογικών πρακτικών. Στο παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη των παιδιών να παίζουν αλλά πιστεύουν ότι το παιχνίδι

δεν προσφέρει πολλά στο παιδί λόγω ότι οι ίδιοι εστιάζουν στη μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της μετάδοσης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί.

2.3Στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αποφασιστικός στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών γιατί, όπως αποδείχτηκε από τις πρακτικές τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να εμπλακούν ενεργά τα παιδιά στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Η συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται από τις προθέσεις, τους στόχους και τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών (Sandberg&Eriksson, 2010). Οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός μπορούν να προέλθουν από τη συμμετοχή του σε υποστηρικτικές διαδικασίες, όπως η έρευνα-δράση. Το παράδειγμα μιας έρευνας-δράσης εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, αποτέλεσε για εμάς το εφαλτήριο από το οποίο αντλήσαμε σημαντικές πληροφορίες αλλά και κατάλληλες στρατηγικές (Αυγητίδου, 2014: 168). Συγκεκριμένα, στην έρευνα-δράση που συμμετείχαν νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθήθηκε μια σταδιακή διαδικασία για την κατανόηση και την υλοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Στην πορεία της έρευνας-δράσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν μια πληθώρα στρατηγικών, άλλες πιο γενικές και άλλες πιο συγκεκριμένες, για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Αυγητίδου, 2014: 171).

Στις στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σημαντική θέση κατέχει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που θέλουν να εφαρμόσουν. Με βάση τις εποικοδομητικές και κοινωνιο-πολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης καθώς και τις πρακτικές οδηγίες για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων της Lansdown (2001:11),έχουν προκύψει 5 προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αυγητίδου, 2014β: 108):

α) οι στόχοι της δραστηριότητας πρέπει να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας και να αναφέρονται με σειρά δυσκολίας,

β) τα παιδιά να γνωρίζουν γιατί ασχολούνται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να βρίσκουν νόημα σε ό,τι κάνουν,

γ) να υπάρχουν ευκαιρίες για τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και να ενισχύονται οι διαλογικές διαδικασίες για τη συν-κατασκευή της γνώσης,

δ) η δραστηριότητα να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν με διαφοροποιημένους τρόπους

ε) ο σχεδιασμός να δίνει ευκαιρίες για την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών καθώς και ευκαιρίες για συνεργατική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις, βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι το πλαίσιο της δραστηριότητας το οποίο να έχει νόημα για τα παιδιά. Ένα πλαίσιο δράσης με νόημα μπορεί να δημιουργηθεί με ποικίλους τρόπους όπως μ' ένα πρόβλημα προς επίλυση το οποίο μπορεί να θέσει η νηπιαγωγός στα παιδιά ή με αφετηρία την ανάγκη των παιδιών να βρουν πληροφορίες σχετικά με ένα ζήτημα που τους ενδιαφέρει. Ειδικά η επίλυση προβλήματος έχει υποστηριχτεί ότι αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών (Fogler& LeBlanc, 1995·Κανατσούλη, 2002·Nagel, 1996· Γκλιάου, χ.χ.). Ένα πρόβλημα μπορεί να προκύψει στην τάξη από κάποιο δίλημμα, από μια δύσκολη απροσδόκητη κατάσταση, μια απορία που δημιουργεί σύγχυση, αμφιβολία ή αβεβαιότητα και πρέπει να ξεκαθαριστεί (Μπιρμπίλη, 2008:203).Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μπορούν να κληθούν να λύσουν προβλήματα πρακτικά, καθημερινά, κοινωνικά, προβλήματα δημιουργικής φύσης κ.ά. Η αναζήτηση λύσης στο πρόβλημα, βοηθά τα παιδιά να σκέφτονται την αιτία, να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις και να μαθαίνουν.Μέσα από αυτές τις ενέργειες,η μάθηση ως διαδικασία είναι ενεργητική και απαιτεί καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως ενημέρωση, παρατήρηση, σύγκριση, συσχέτιση πληροφοριών, ταξινόμηση, έρευνα, διατύπωση ερωτήσεων, αξιολόγηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, λήψη αποφάσεων, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Γκλιάου, χ.χ.).Τα προβλήματα που ευνοούν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι συνήθως αυτά που δεν απαιτούν μια και μοναδική λύση, αλλά αποτελούν πρόκληση για έρευνα, συζήτηση και ομαδική εργασία των παιδιών. Οι δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος που ενθαρρύνουν την έρευνα και την αιτιολόγηση, είναι ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες κάνουν χρήση ποικιλίας πηγών, επιδέχονται περισσότερες της μιας λύσης, εξυπηρετούν την ανάπτυξη πολλαπλής νοημοσύνης και επιτρέπουν λάθη και ελεύθερες επιλογές (Foglere & LeBlanc, 1995).Η μάθηση μέσου επίλυσης προβλήματος αντανακλά στόχους αυθεντικούς που συνδέονται με την πραγματική ζωή, ενθαρρύνει τα παιδιά να γίνονται ενεργητικά μέλη, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιώνκαι οδηγεί σε διερευνητική μάθηση, όπου εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές γνωστικές περιοχές (Nagel, 1996).

Ένα επόμενο βήμα που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός ως προς το σχεδιασμό συμμετοχικών δράσεων είναι να προσπαθήσει να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιώνγύρω από αυτό που απασχολεί την ομάδα. Τα παιδιά έχουν εμπειρίες, σκέψεις και ιδέες ενώ βγάζουν τα δικά τους συμπεράσματα από όλα όσα παρατηρούν, ακούν και νιώθουν στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Όλα αυτά που προσλαμβάνουν από το περιβάλλον αποτελούν δεδομένα που επεξεργάζονται τα παιδιά και συνθέτουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Hedges, 2010· Καψάλης, 2008). Μέσα από ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις πρότερες εμπειρίες, τα παιδιά αναγνωρίζουν τις αρχικές ιδέες τους και τις ιδέες των συμμαθητών τους και

αρχίζουν να σκέφτονται τρόπους επίλυσης του προβλήματος ή τρόπους δράσης της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώσει χρόνο στα παιδιά ώστε να ακούσει τις ιδέες τους, να τα οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων και να ανατροφοδοτήσει τον τρόπο σκέψης τους με ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις. Σε αυτό το σημείο διαφοροποιείται σημαντικά η παιδαγωγική διαδικασία προς όφελος των παιδιών σε αντίθεση με το παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού που αρκούνταν στην μετάδοση και το έλεγχο γνώσεων (Αυγητίδου, 2014).

Στην πράξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ανοιχτά πλαίσια επικοινωνίας (Bae 2009), σεβόμενος τη γνώμη όλων των παιδιών αλλά και κάθε παιδιού ξεχωριστά. Καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών έχουν οι διαλογικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός όπως: οι ανοιχτές ερωτήσεις, η χρήση συμπληρωματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, η επαναδιατύπωση των απόψεων των παιδιών, η παρότρυνση για τη διατύπωσησυμφωνίας/ασυμφωνίας, εναλλακτικών λύσεων, προτάσεων, η σύνοψη όσων λένε τα παιδιά, η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, ο έπαινος του τρόπου σκέψης και της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν στον διάλογο (Mercer 2000·Μπιρμπίλη 2008). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευκολύνει τον διερευνητικό διάλογο μεταξύ τωνπαιδιών και την ικανότητά τους να αφουγκράζονται, να συγκρίνουν τις απόψεις τωνάλλων με τις δικές τους, να επιχειρηματολογούν και να καταλήγουν σε μία κοινήαποδεκτή λύση (Mercer 2000). Οι λιγοστές ευκαιρίες για εμβάθυνση στον τρόπο σκέψηςτου παιδιού και η βιαστική αποδοχή κάθε γνώμης του παιδιού ως δεδομένης, δενενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε ουσιαστικό και αυθεντικό διάλογο (Λυκομήτρου, 2015).

Για να διευκολύνει ο εκπαιδευτικός τη συμμετοχή των παιδιών πρέπει να ενισχύσει το διάλογο μέσα στην τάξη. Σ' αυτή την περίπτωση, η έρευνα προτείνει (Mercer&Dawes, 2008· Μπιρμπίλη, 2008) ως στρατηγικές τις ανοιχτές, διερευνητικές και συμπληρωματικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά καθώς και την ενθάρρυνση να εκφράσουν τα παιδιά αυτό που θέλουν και την προτροπή να το εξηγήσουν(Αυγητίδου 2014β). Σημαντικό είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί να δίνουν περιθώρια και ευκαιρίες στα παιδιά να μιλάνε μεταξύ τους προκειμένου να ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις, να συγκρίνουν τις ιδέες των άλλων παιδιών με τις δικές τους, να επιχειρηματολογούν σε σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας και να καταλήγουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις (Λυκομήτρου, 2015). Μέσα από τον ουσιαστικόδιάλογο τα παιδιά κατανοούν την άποψη των άλλων και το δικαίωμα όλων στην έκφραση απόψεων και ιδεών και μαθαίνουν να ακούν και να σέβονται τις διαφορετικέςαπόψειςτων συνομιλητών τους (Hart, 1992· Turnbull & Carpendalle, 2001·Tholin & Jasen, 2012:37).

Για να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αρκεί να λέγεται η γνώμη των παιδιών αλλά θα πρέπει και να ακούγεται. Ο

εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να ασκεί την ενεργητική ακρόαση σε κάθε φάση της παιδαγωγικής διαδικασίας προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά και να εστιάσει στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Η γνωριμία με τα παιδιά είναι μια συνεχής διαδικασία που δίνει ευκαιρίες ανάδειξης των πολλαπλών ταυτοτήτων των παιδιών και των διαφορετικών όψεων των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους με ποικίλες αφορμές (Αυγητίδου 2014β: 110). Υπάρχουν συγκεκριμένα εργαλεία με τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφουγκράζεται συστηματικά τις απόψεις των παιδιών για την εμπειρία τους στο σχολείο και να τις λαμβάνει υπόψη του. Είναι κατανοητό ότι για να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί συμμετοχικές πρακτικές με ουσιαστικό κι όχι επιφανειακό τρόπο, απαιτείται η υποστήριξή τους στην κατανόηση της σημασίας της αλλά και των τρόπων πραγμάτωσης της λήψης αποφάσεων από τα παιδιά (Κοσσυβάκη, 2003).

Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ερμηνεύει κριτικά τις εκπαιδευτικές του επιλογές – να γνωρίζει καλύτερα τα παιδιά και να εντοπίζει τι μπορεί να βελτιώσει. Για να είναι η αξιολόγηση σαφής και χρήσιμη για τη βελτίωση των επόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βασιστεί σε τεκμηρίωση της δουλειάς του, να στοχαστεί πάνω στις επιλεγμένες ενέργειές του και να προτείνει νέες λύσεις. Με αυτό το σκεπτικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα φύλλο αξιολόγησης της δραστηριότητας που να ενισχύει την τεκμηρίωση και τον στοχασμό του εκπαιδευτικού πάνω στις ευκαιρίες που έδωσε για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, ένα τέτοιο φύλλο αξιολόγησης είναι αυτό που προτείνεται από την Αυγητίδου (2014) και παρουσιάζεται στον πίνακα 2:

Πίνακας 1

Παράδειγμα φύλλου αναστοχασμού του εκπαιδευτικού με στόχο την αποτίμηση των ενεργειών του για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Αυγητίδου, 2014β: 143)

Ερωτήματα - Απαντήσεις	**Αιτιολόγηση**	**Πρόταση**
	Γιατί το λέω αυτό; Τι νομίζω ότι βοήθησε; Δίνω ένα παράδειγμα	*Τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικό;*
1) Ήταν σαφής η προβληματική κατάσταση; Τα παιδιά προβληματίστηκαν και συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό της δραστηριότητας;		
2) ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ: -πόσο οι ερωτήσεις μου ήταν ανοικτές αλλά και εύστοχες, ώστε να ενισχύσουν τον προβληματισμό και την ενεργητική δράση των παιδιών; -πόσο έδωσα ευκαιρίες στα παιδιά να αιτιολογήσουν και να τεκμηριώσουν τη		

σκέψη τους και να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση με αιτιολόγηση, διάλογο μεταξύ τους και παραδείγματα;		
3) ΣΤΟΧΟΙ - ήταν πολλοί/λίγοι οι στόχοι που έβαλα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; - ανταποκρίθηκαν τα παιδιά με βάση τον σχεδιασμό μου στις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις που είχα υποθέσει; - ποιοι από τους στόχους μου επιτεύχθηκαν; Επιτεύχθηκαν για όλα τα παιδιά;		
4) ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Προετοιμάστηκαν ικανοποιητικά οι ομάδες για να εργαστούν αυτόνομα και συλλογικά; -διατυπώσαμε κριτήρια εκ των προτέρων για την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας; Τι συνέπειες είχε αυτό στο αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας; -πώς χειρίστηκα περιπτώσεις όπου ορισμένα μόνο παιδιά έπαιρναν το μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών; Τι θα μπορούσα να είχα κάνει; - έδωσα χρόνο για την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας και την ανατροφοδότησή της από την τάξη; -έδωσα χρόνο για τον στοχασμό των μελών της ομάδας;		

Σημαντικό, όμως, είναι να αξιολογούν και τα ίδια τα παιδιά τη δραστηριότητα,γιατί είναι πιθανό οι οπτικές και οι εμπειρίες τους να μη συμβαδίζουν με αυτές τωνεκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει προφορικά για τα μικρότερα παιδιάκαι/ή με ένα σύντομο γραπτό ερωτηματολόγιο για τα μεγαλύτερα παιδιά. Ενδεικτικέςερωτήσεις για την ενίσχυση της αξιολόγησης από τα παιδιά μπορεί να είναι οι ακόλουθες (Αυγητίδου, 2014β:144) που παρουσιάζονται στον πίνακα3.

Πίνακας 2:

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την ενίσχυση της αξιολόγησης από τα παιδιά(Αυγητίδου,2014β: 144)

Τι σας άρεσε σε αυτό που κάναμε; Γιατί σας άρεσε αυτό; Τι λέτε οι άλλοι;Υπάρχει κάτι που δε σας άρεσε σε όσα κάναμε μόλις; Τι είναι αυτό;Γιατί δε σας άρεσε; Υπήρχε κάτι που θέλατε να γίνει διαφορετικά; Τι είναι αυτό; Γιατί δεν έγινε; Τι θα μπορούσε να είχε γίνει; Δυσκολευτήκατε κάπου; Σε τι; Γιατί; Τι κάνατε τότε; Τι θα θέλατε να γίνει για να μη δυσκολευτείτε;

Αντί για τις παραπάνω ερωτήσεις θα μπορούσαν εναλλακτικά τα παιδιά να αναφέρουν με μια φράση τι τους άρεσε πιο πολύ και γιατί και αν κάτι θα ήθελαν να γίνει διαφορετικά. Εδώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και πάλι η ζωγραφική από τα παιδιά, ειδικά όταν ο χρόνος για αξιολόγηση δεν επαρκεί, με την αποτύπωση ενός προσώπου που να υποδηλώνει το συναίσθημα (π.χ. χαρά, ικανοποίηση), το οποίο νιώθουν έχονταςολοκληρώσει τη δραστηριότητά τους. Τέτοιου είδους διαδικασίες δε δίνουν απλάευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά μπορούν να λειτουργήσουνγια την ενίσχυση ενός κλίματος διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών,προκειμένου να «συνδιαμορφωθεί η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τακοινά νοήματα και τις αποφάσεις που θα ληφθούν από όλους τους συμμετέχοντες σ'αυτήν» (Αυγητίδου, 2014β: 145).

Οι στρατηγικές μέσα από τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη είναι συνοπτικά οι ακόλουθες: ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με συγκεκριμένα κριτήρια (σαφείς και ξεκάθαροι στόχοι, προσέγγιση θεμάτων και ζητημάτων με νόημα για τα παιδιά, έμφαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, διαφοροποιημένοι τρόποι μάθησης) που να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά για αλληλεπίδραση και συνδόμηση της γνώσης. Στη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αλλά και στα πλαίσια ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαντικό ρόλο παίζουν οι κατάλληλες διαλογικές πρακτικές (όπως οι ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά), η επίλυση προβλημάτων (που θέτει ο εκπαιδευτικός ή προκύπτουν κατά τη διαδικασία) και η ενεργητική ακρόαση (τόσο των απόψεων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό όσο και των παιδιών μεταξύ τους). Μετά από κάθε εκπαιδευτική δράση, ή και σε κάποια από τα στάδιά της, ακολουθεί ο αναστοχασμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επανεξέταση των στρατηγικών που ακολούθησε, την πορεία της δράσης και τις αλλαγές ή βελτιώσεις που χρειάζονται. Τέλος, η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από όλα τα μέλη που συμμετείχαν σ' αυτήν αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να αναδείξει την οπτική των παιδιών για το είδος και το περιεχόμενο της δραστηριότητας, τις προτιμήσεις των παιδιών, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα συνασισθήματα και τις προτάσεις τους.

2.4 Σύνοψη δεύτερου κεφαλαίου

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδείξαμε σταδιακά πως γενικότεροι παράγοντες αλλά και συγκεκριμένες πρακτικές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτή διαδικασία. Ενδιαφέρον έχει ότι στις έρευνες που μελετήσαμε σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών, οι ερευνητές εστίαζαν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ή στις πρακτικές που παρατηρούσαν στην τάξη, ή στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα παρεμβάσεων με στόχο την ενίσχυση των παιδιών ως συμμέτοχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εστίαση

αυτή έχει σχέση με τις μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών, μιας και είτε χρησιμοποιούσαν συνεντεύξεις για να εξετάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και με βάση αυτές να υποθέσουν τη δυνατότητα υιοθέτησης συμμετοχικών πρακτικών από αυτούς, είτε παρατηρήσεις για να εξετάσουν τις πρακτικές και τις διαδικασίες ή/και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που εξέταζαν. Μόνο μία έρευνα εντοπίσαμε (Johannson, 2004) εντόπισε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά επηρέαζαν τις ευκαιρίες που έδιναν στα παιδιά να έχουν έναν πιο συμμετοχικό ρόλο στην εκπαίδευση.

Από τη μελέτη των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτόαποκαλύφθηκε ότι παρόλο που η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών, η εξασφάλισή της δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Μέσα από τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδείχτηκαν περιορισμοί και εμπόδια στην προώθηση της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη που σχετίζονται κυρίως με τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών στην πράξη μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις.Επιπλέον, οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν με τις ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η πίστη των περισσότερων εκπαιδευτικώνστο δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών καθώς και κάποιες επιμέρους προσπάθειες δημοκρατικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν σημαντικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορεί να βασιστεί το οικοδόμημα της ενεργής εμπλοκής των παιδιών στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί συστηματική δουλειά από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου όχι μόνο να αρθούν τα εμπόδια αλλά και να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν στην πράξη το πραγματικό νόημα της «συμμετοχής» των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφονται και οι στρατηγικές που παρουσιάσαμε και οι οποίες βοηθούν σημαντικά τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη. Έτσι, αναδείξαμε ότι η συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται τόσο από τις προθέσεις του εκπαιδευτικού όσο και από το σωστό προγραμματισμό (Sandberg & Eriksson, 2010). Σημαντική θέση στον προγραμματισμό των παιδιών κατέχει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις δραστηριότητες με βάση το νόημα που έχουν αυτές για τα παιδιά, τους σαφείς στόχους που θέτουν κάθε φορά, το διαφοροποιημένο τρόπο εμπλοκής των παιδιών αλλά και την αλληλεπίδραση των παιδιών μέσω της συνεργασίας μεταξύ τους (Αυγητίδου, 2014). Στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, σημαντική θέση για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών κατέχουν η αξιοποίηση του αποθέματος γνώσεων και εμπειριών των παιδιών (Hedges, 2010), η επίλυση προβλήματος ως αφορμή για τη διερεύνηση ενός ζητήματος μέσα από την ενεργή εμπλοκή των παιδιών (Γκλιάου, χ.χ.) και η χρήση κατάλληλων διαλογικών πρακτικών

σε συνδυασμό με την ενεργητική ακρόαση εκπαιδευτικών και παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπιρμπίλη, 2008· Λυκομήτρου, 2015).

Προκειμένου να εξετάσουμε τον τρόπο που μπορούν να υποστηριχτούν οιεκπαιδευτικοί προς τηνκατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών είναι σημαντικό να προχωρήσουμε στην ανάδειξη των διαδικασιών μετασχηματισμού των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο τεκμηριώνουμε τη σημασία που έχει να επανεξετάζουν οι εκπαιδευτικοί τις προσωπικές τους θεωρίες γιατο ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, -να αναστοχάζονται πάνω στις συμμετοχικές πρακτικές τους και -να υποστηρίζονται με συστηματικό τρόπο για να επιτύχουν βελτιώσεις και αλλαγές.

3ο κεφάλαιο

Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών τους

3.1Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο σκοπός μας είναι να αναδείξουμε τη διαδικασία με την οποία μπορούν να ενισχυθούν οι συμμετοχικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστεστους λόγους για τους οποίους θεωρούμε αναγκαία την υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό έργο τους, στο ρόλο που παίζει η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού στην επιλογή των πρακτικών του καιστη σημασία που έχει το είδος του αναστοχασμού που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο. Η μελέτη αυτή καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο στηρίξαμε τη διαδικασία υποστήριξηςκαι την οποίαπαρουσιάζουμε διεξοδικά στην προτελευταία ενότητα του κεφαλαίου (3.5). Ειδικότερα παρουσιάζουμε εκείνα τα στοιχεία της έρευνας-δράσης που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και πρακτικών τους, επικυρώνοντας τους λόγους υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης στη δική μας ερευνητική προσπάθεια. Στο τέλος του κεφαλαίου κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε έρευνες-δράσεις που δείχνουν τον τρόπο μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών έχοντας ως πρόταγμα ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο.

3.2Η αναγκαιότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στον αναστοχασμό και την βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου

Στην επαγγελματική τους πορεία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκούν τον παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους και να προσφέρουν μια ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Από αυτή την άποψη πρέπει να είναι αποτελεσματικοί στις πρακτικές που επιλέγουν και στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και έχει αποτελέσει πολλές φορές ζήτημα για έρευνα, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Η απάντηση στην ερώτηση πόσο αποτελεσματικοί μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί συνδέεται σήμερα με την ικανότητα τους να αξιοποιούν τις γνώσεις τους να εφαρμόζουν κατάλληλες πρακτικές προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των παιδιών της τάξης τους και να αξιολογούν και επαναπροσδιορίζουν τη δράση τους, να αναστοχάζονται συνεχώς και να προσπαθούν να βελτιώνονται (Hammerness et al., 2005). Τα εφόδια που θα δώσουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να καλλιεργήσει τις ικανότητες του στην

ανάλυση και τον αναστοχασμό των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθεί έχουν απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα (Schön, 1983·Feiman-Nemser, 1990·Zeichner&Liston, 1996) με αποτέλεσμα να γεννάται το ερώτημα «*Ποιες διαδικασίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση στοχαζόμενων εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών που μπορούν να αξιολογούν και να επαναπροσδιορίζουν τη δράση τους;*»

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναπτυχθούν παθητικά μόνο με τη δική τους αυτενέργεια σε προσπάθειες αλλαγής που αφορούν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Day,1999). Η συμβολή τους ως συντελεστές αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε βελτίωσης ή αλλαγής (Fullan, 1993). Τα σχολεία επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν υιοθετούν πρακτικές που είναι συνεπείς τόσο με τη δική τους ατζέντα, η οποία είναι προσαρμοσμένη τόσο στις δικές τους ανάγκες, όσο και στις τρέχουσες καινοτόμες προσεγγίσεις (Hopkins et al., 1996).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε ορισμένους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς όπως ο εκπαιδευτικός ως «εντολοδόχος εργαζόμενος», παιδαγωγός - εκπαιδευτικός, επαγγελματίας δάσκαλος, εκπαιδευτικός - σύμβουλος μάθησης, εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, εκπαιδευτικός ερευνητής (Ξωχέλλης, 1997: 12-18· Day 2003: 417-444· Καλαϊτζοπούλου, 2001).Οι χαρακτηρισμοί αυτοί αποτελούν ουσιαστικά πτυχές ενός μόνο ρόλου ο οποίος δεν είναι μονοδιάστατος αλλά σύνθετος καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται πολλές φορές να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους (Day, 2003). Μια προϋπόθεση για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στον πολλαπλό του ρόλο είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του να (ανα)στοχάζεται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από συστηματική επιμόρφωση - υποστήριξη των εκπαιδευτικών που να συνδέεται άμεσα με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικού τύπου διαδικασίες, φαίνεται ότι ο διδακτικός φορμαλισμός που περιορίζεται σε εφαρμογή «συνταγών», είναι πολλές φορές αναπόφευκτος στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο τρόπος για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση του ρόλου τους δεν είναι η εφαρμογή μιας άψογης, από κάθε άποψη, εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους να αξιοποιούν τις παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν, η ερμηνεία και αξιολόγηση της δράσης τους καιη επεξεργασία των εμπειριών τους μέσα από τον αναστοχασμό (Hoffman & Carlsburg, 2004). Συγκεκριμένα για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην απόκτηση αυτών των ικανοτήτων θα πρέπει να επιδιώκεται

α) η ανίχνευση και συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των άρρηκτων προσωπικών τους θεωριών: κάθε εκπαιδευτικός έχει μια προσωπική θεωρία η

οποία τον καθοδηγεί στις επιλογές του, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και αναλύει την πράξη. Αυτή η προσωπική θεωρία επιδρά συνειδητά ή ασυνείδητα κατευθύνοντας τη δράση του (Carr & Cemis, 1997· Fullan 1993). Επίσης οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένη εικόνα σχετικά με το επάγγελμά τους, από την εμπειρία τους ως μαθητές. Στο μυαλό τους υπερισχύουν οι εικόνες και οι απόψεις των δικών τους εμπειριών οι οποίες εδραιώνονται τόσο πολύ σε σημείο να τις κουβαλούν συνεχώς στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας και συχνά να υπερισχύουν έναντι νεότερων παιδαγωγικών θεωριών ή ερευνητικών πορισμάτων (Kennedy, 1999). Αν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που καθοδηγούν τις σκέψεις και τις δράσεις τους δεν θα μπορέσουν να παραδεχτούν όλα όσα τους κρατούν συγκρατημένους απέναντι σε καινοτόμες πρακτικές ούτε θα δείξουν διάθεση για βελτίωση των πρακτικών τους.

β) η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: η σύνδεση αυτή βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν στην πράξη τις γνώσεις τους και να τις μετασχηματίζουν μέσω της πράξης (Andrew, 1990). Η γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί εμπειρικά, χωρίς θεωρητική τεκμηρίωση και παιδαγωγικές θεωρίες και έρευνες, οδηγούν σε μίμηση πρακτικών, ομοιομορφία δράσεων και διαιώνιση αυτοσχέδιων στρατηγικών που βασίζονται στην ανάμνηση των δικών τους μαθητικών εμπειριών ή στην υιοθέτηση έτοιμων λύσεων. Οι σημερινές απαιτήσεις όμως, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθιστούν απαραίτητη την ευελιξία στην προσαρμογή των γνώσεων στην πράξη ώστε με βάση τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες και εφόδια οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους (Sawyer, 2006). Για να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις τους πρέπει να εξοικειωθούν μ' αυτές, να τις κατανοήσουν και να τις οργανώσουν κατάλληλα στην πράξη (Darling- Hammond & Baratz-Snowden, 2005).

γ) η καλλιέργεια της ικανότητας του αναστοχασμού: οι εκπαιδευτικοί χρειάζεταινα σκέφτονται και να αναστοχάζονται συστηματικά πάνω στις πρακτικές που ακολουθούν. Αν και ο αναστοχασμός έχει πάρει κατά καιρούς διαφορετικές ερμηνείες, αυτό στο οποίο αναφέρεται σήμερα είναι η διαρκής διαδικασία ανάλυσης της εκπαιδευτικής πράξης, κατά την οποία ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Έτσι διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές μετασχηματίζοντας τες. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικός όταν υπάρχουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει και να λύσει. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και μέσων ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, τις ανάγκες των παιδιών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το

ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Ο αναστοχασμός αποτελεί επίσης για τον εκπαιδευτικό ένα μέσο με το οποίο μπορεί να κατανοήσει τα πιστεύω του, να αναγνωρίσει το είδος των γνώσεων και των αντιλήψεων του και να επιδιώξει την προσωπική του ανάπτυξη (Graham, 1989·Graham & Phelps, 2003· Parson & Stephenson, 2005· Minott, 2008).

Στην εποχή μας η γνώση έχει απολέσει το απόλυτο κύρος της και ειδικά στο χώρο των επιστημών της αγωγής κυριαρχούν ποικίλες θεωρήσεις και απόψεις έτσι ώστε να μην είναι δυνατή η παραδοχή μιας «αντικειμενικής» επιστημονικής θεωρίας για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει και στην αναθεώρηση των δεδομένων μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι παράγοντες που ορίζουν την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς με αποτέλεσμα η επιστήμη της παιδαγωγικής να εξελίσσεται συνεχώς. Απέναντι σ' αυτές τις εξελίξεις προβάλλεται περισσότερο από κάθε άλλη φορά η ανάγκη για βελτίωση και επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αυξήσει τις γνώσεις του, να ανακαλύψει καινούριες μεθόδους και να αναλάβει νέους ρόλους. Από τον προηγούμενο αιώνα, περισσότερο στη θεωρία και λιγότερο στην πράξη, παρατηρήθηκε στροφή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από παθητικές στάσεις, λόγω προσδοκιών που επιβάλλονταν από διάφορους φορείς, σε αντιλήψεις για την αυτονομία του παιδαγωγικού τους ρόλου (Ξωχέλλης, 2005).

Η αναθεώρηση του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνεται μέσα από μια επαγγελματική αλλά και προσωπική διαδικασία που περιλαμβάνει τη βιογραφία του, τις σπουδές του, τον τρόπο εκπαίδευσής του και όλες τις δράσεις που ακολουθεί στην πορεία του(Wells, etal.,1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν περιλαμβάνει μόνο τις γνώσεις του γύρω από το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτε μόνο τις διδακτικές του δεξιότητες αλλά και την ετοιμότητα του για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Χατζηδήμου & Τορατόρη, 1999). Έτσι το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έχει διευρυνθεί τα τελευταία χρόνια και περιλαμβάνει, εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες, και ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτογνωσίας του (Ματσαγγούρας, 2005). Μια επιπλέον διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η πρόσκτηση και εφαρμογή νέας γνώσης μέσα από τον στοχασμό και την έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη μιας πρακτικής και την εξέλιξη της πράξης (Altrichter, 2005). Μια τέτοια ανάπτυξη μπορεί να υποστηριχθεί καλύτερα μέσα από τη σχολική τάξη παρά μέσα από σεμινάρια σε πανεπιστημιακές αίθουσες. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην προβληματική των ίδιων των εκπαιδευτικών, που

αντιμετωπίζουν τη σχολική καθημερινότητα, και στη δυνατότητα να καταστεί αυτή η προβληματική βάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Newell, 1996).

Στην χώρα μας η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης έχει συγκροτηθεί κυρίως στη βάση των εκ των άνω πρωτοβουλιών για επιμορφώσεις συνήθως σεμιναριακού χαρακτήρα. Η χρησιμότητα της επιμόρφωσης είναι σημαντική, ωστόσο οι κλασικές επιμορφωτικές δραστηριότητες έχουν δεχτεί κριτική γιατί τονίζουν τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίαςκαι δίνουν έμφαση σε ένα προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο γνώσεων και δεξιοτήτων (Αυγητίδου, 2014β). Η κριτική αυτή προκύπτει από τη διαπίστωση ότι οι επιμορφωτικές δράσεις με μορφή σεμιναρίων, προσφέρουν μειωμένες ευκαιρίες για βελτίωση ή αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν τους εμπλέκουν στη διαδικασία αξιολόγησης της επαγγελματικής τους μάθησης (Zeichner, 2003). Οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνονται για νέες καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές δεν σημαίνει ότι θα τις εφαρμόσουν και στην πράξη (Αυγητίδου, 2014β).

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού η οποίαεξαρτάται κυρίως από τις προσωπικές επιδιώξεις κάθε εκπαιδευτικού, τις προτιμήσεις και τις αξίες, που προσπαθείνα βελτιώσειμέσα από τη δική του αναστοχαστική εμπλοκή (Beijaard etal., 2004). Στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξητων εκπαιδευτικών αναφέρονται τα εξής μοντέλα:το παραδοσιακό-τεχνοκρατικό, το τεχνοκρατικό-στοχαστικό και το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο.Στο παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο δίνεται έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών τους και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με γνώμονα το επιστημονικό και τεχνικό επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας(Συνώδη, 2003·Ψαχαρόπουλος, 2003). Στο τεχνοκρατικό- στοχαστικό μοντέλο -η έμφαση δίνεται στον αναστοχασμόμε την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί - είναι σε θέσηνα εξετάζουν κριτικά τη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη δική τους σχολική πρακτική και να γίνουν πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί στη δουλειά τους(Schon, 1987·Starida, 1995·Sen, 2002). Τέλος, στο στοχαστικο-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις αντιφάσεις και τα διλήμματα της εκπαίδευσης και να ταυποβάλλουν σε κριτική ανάλυσηώστε να κατανοήσουν τις αιτίες τους και να αναζητήσουν λύσεις (McNiff, 1995·Ματσαγγούρας, 2005· Βουγιούκας, 2003).Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει τοστοχαστικο-κριτικό μοντέλο εντοπίζεται στη χρήση προβλημάτων που χρειάζεται να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία και να τα τοποθετούν σε μια προοπτική που να επιτρέπει στο παιδίνα συνδέει τη λύση τους με ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος (Leitch & Day, 2001).Πρέπει να τονιστεί ότι η τεχνοκρατική και η στοχαστικοκριτική διάσταση του

εκπαιδευτικού επαγγέλματος δεν αποκλείει η μία την άλλη. Αντίθετα αποτελούν έναν αυτονόητο συνδυασμό για μια ολοκληρωμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Βουγιούκας, 2003).

Από μία έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007) σχετικά με κυρίαρχες απόψεις των εκπαιδευτικών σε σημαντικές παραμέτρους της εκπαίδευσης, τα δεδομένα αναλύθηκαν υπό το πρίσμα των τριών παραπάνω μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο η μειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να αναπαράγει το διδακτικό στυλ των προηγούμενων δασκάλων του, έχει εκσυγχρονίσει ως ένα βαθμό τις γνώσεις του γύρω από την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική αλλά προβαίνει σε συστηματική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί. Ως προς το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο, οι έλληνες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους, πειραματίζονται με νέες μεθόδους και πρακτικές, προβληματίζονται σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο αλλά επειδή δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης των διδακτικών τους επιλογών, μπορεί να εγκλωβιστούν από υποκειμενικά κριτήρια όχι απαραίτητα προς τη σωστή κατεύθυνση.Τέλος, ως προς το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο, οι έλληνες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας(όπως στο προηγούμενο μοντέλο), αλλά φροντίζουν να έχουν επίγνωση των ευρύτερων -ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών- συνεπειών των διδακτικών τους επιλογών, χωρίς όμως να τους έχει δοθεί ένα υπεύθυνο ενδεικτικό πλαίσιο επισήμανσης αυτών των συνεπειών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταλαβαίνουμε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί κινούνται ανάμεσα στις ασαφείς απαιτήσεις του τεχνοκρατικού και του στοχαστικο-κριτικού μοντέλου, αλλά «κινούνται στα τυφλά» όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού ούτε τεχνοκρατικά, και πολύ περισσότερα στοχαστικοκριτικά, δεν τους έχει δοθεί ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007: 746).Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας επικυρώνεται και ερευνητικά ένα θεωρητικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που ξεκινά με αφετηρία την τεχνοκρατική διάσταση και ολοκληρώνεται με τη στοχαστικο-κριτική. Για την πραγμάτωση ενός τέτοιου μοντέλου όμως απαιτείται εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δύο άλλα μοντέλα που έχουν προταθεί θέτουν ως κριτήριο τη μικρή ή μεγάλη κλίμακα εφαρμογής τους (Villegas-Reimers, 2003). Τα μοντέλαα υτά είναι αφενός αυτά που αφορούν συνεργασίες φορέων, ιδρυμάτων και οργανισμών και στοχεύουν σε πιο αποτελεσματικές δράσεις και λύσεις και αφετέρου τα μικρότερης κλίμακας μοντέλα

που αφορούν για παράδειγμα τη τάξη ή το σχολείο και εξετάζουν ζητήματα που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτά (π.χ. μελέτες περίπτωσης, συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης κ.α.). Επιπλέον, μια άλλη τυπολογία ομαδοποιεί τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008): στα προγράμματα που επικεντρώνονται στον εκπαιδευτικό (με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους, τη συμβουλευτική και την ενθάρρυνση πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής φύσης), σε αυτά που εστιάζουν στο σχολείο (σχέσεις σχολείου με κοινωνία και φορείς, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας κ.α.) και σ' αυτά που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και τη μεταξύ τους συνεργασία (π.χ. μέσω των σχολικών δικτύων, των ομάδων επιμόρφωσης κ.α.).

Στην Ελλάδα είναι φανερή η έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής που καταδικάζει τα σχολεία να μη μπορούν να σχεδιάσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ανάγκες(Παπαναούμ, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί στην χώρα μας δεν προβλέπεται να συμμετέχουν σε σχεδιασμούς και αποφάσεις σχετικά με ζητήματα που αφορούν την κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους (Παπαπροκοπίου, 2002). Τα σεμινάρια, οι πρότυπες πρακτικέςκαι οι θεωρητικές επιμορφώσεις δεν έχουν αποβεί αποτελεσματικές γιατί περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού καθιστώντας το παθητικό αποδέκτη έτοιμων λύσεων (Παπαναούμ, 2003).Η αλήθεια είναι ότι κατά καιρούς έχουν καταβληθεί ποικίλες προσπάθειες (π.χ. μέσω των ΠΕΚ) αλλά αποδείχτηκε ότι οι δυνατότητες που παρείχαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένες (Δεληκωσταντής & Κυρίδης, 2002). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βέβαια θεωρούν τα πανεπιστήμια ως τον καταλληλότερο φορέα επιμόρφωσης, πιθανόν λόγω του επιστημονικού τους κύρους και της σχετικής αυτονομίας από την κεντρική διοίκηση. Πολλές φορές μάλιστα οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μεγιστοποιούν τα όποια οφέλη αποκομίζουν από τις επιμορφώσεις ή να διατηρούν κριτική στάση αλλά παρατηρείται ναδιατηρούν και επιφυλάξεις για το κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν τον κύριο ρόλο για την επιμόρφωσή τους (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).Η επιμόρφωση αποτελείαναμφισβήτητα αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επαναλαμβάνεται συνεχώς και οργανώνεται συστηματικά προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο,η ποιοτική αναβάθμισή της αποτελεί ζητούμενο και προϋποθέτει την αποκέντρωση των επιμορφωτικών δράσεων, τη διαπραγμάτευση των αναγκών μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και ερευνητών και τη συστηματικότητα στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση κάθε επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Είδαμε λοιπόν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται περισσότερο θεωρητικά μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση, τις περαιτέρω σπουδές

και την απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων. Από την άλλη, μη ξεχνάμε το ρόλο που παίζει η μάθηση ότανσχετίζεται με το περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού και διαμορφώνεται με βάση την εμπειρία που κατέχει και τον τρόπο που θα αναστοχαστεί ο εκπαιδευτικός πάνω σ' αυτήν την εμπειρία. Σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο την εξέλιξη και την αναβάθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών οι δύο τρόποι μάθησης πρέπει να συνδυάζονται με τον κατάλληλο τρόπο (Day, 2003). Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βελτιώνονται και να μαθαίνουν νέες γνώσεις και ιδέες, χρειάζεται να εμπλακούν σε μια «προσωπική συνιστώσα μάθησης» (Day, 2003: 26-27), να διερευνήσουν δηλαδή τη νέα γνώση μέσα στο δικό τους περιβάλλον και να ανακαλύψουν ιδέες που συνάδουν με προτεινόμενες καινοτόμες προσεγγίσεις αλλά ακολουθούν και προσαρμόζονται στις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν στο πλευρό τους ανθρώπους που θα τους υποστηρίζουν στις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες και θα τους βοηθούν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις.

Μια άλλη όψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, αποτελεί η επαγγελματική ικανοποίηση η οποία αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της απόδοσης του εκπαιδευτικού και της ικανοποίησης που μπορεί αυτή να του προσφέρει(Herzberg et al.,1993). Ειδικότερα, ανάμεσα σ' αυτό που αποζητά να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και αυτού που πραγματικά αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει υπάρχει μια σχέση που επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης που νιώθει ο εκπαιδευτικός(Zembylas &Papanastasiou, 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει τόσο την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όσο και την απόδοσή του (Αποστόλου, 1980) και παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012· Μπότσογλου κ.α., 2014). Στην προσπάθεια να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι παραδοχές τους για το βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης αποτελούν σημαντικές διαστάσεις που δεν πρέπει να παραβλέπονται αλλά να συνυπολογίζονται. Η επαγγελματική ανάπτυξη που επιδιώκεται μέσα από τη συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει όχι μόνο να αναδεικνύει αλλά και να στοχεύει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση καθώς η μορφή αυτής της ικανοποίησης δεν είναι πάντα σαφής και μπορεί να συνδέεται με ποικίλες πτυχές, όπως για παράδειγμα με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ή με τους στόχους που θέτουν στις καθημερινές τους πρακτικής (Κάντας, 2008· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη 2003).

3.3 Ο ρόλος της προσωπικής θεωρίαςκαι ο τρόπος που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι ένα θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, στάσεων και αξιών το οποίο βρίσκεται τις περισσότερες φορές σε λανθάνουσα μορφή γιατί διαμορφώθηκε χωρίς συνειδητή προσπάθεια αλλά μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία καθώς και από τις εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές(Kagan, 1992·Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004). Δεν είναι δυνατή η διατύπωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής θεωρίας που να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς η διαδικασία με την οποία διαμορφώνονται οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι περίπλοκη και μη προκαθορισμένη (Knowles, 1992).Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αποτελείται από ένα πολύπλοκο και αλληλοσχετιζόμενο σύστημα προσωπικών και επαγγελματικών γνώσεων, που λειτουργούν ως εσωτερικές θεωρίες και γνωστικά σχήματα τα οποία εμπλέκονται δυναμικά και επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας του περιβάλλοντος και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους (Norwich, 1996).Το σύνολο των πεποιθήσεων, που αποτελούν τη βάση της προσωπικής θεωρίας, έχει γνωστικό και συναισθηματικό-αξιολογικό περιεχόμενο, είναι συχνά αντιφατικές, υποθάλπτουσες και ασυνείδητες και υπόκεινται σε διαδικασία ανατροφοδότησης (Ματσαγγούρας 2001).Η μελέτη της προσωπικής θεωρίας είναι σημαντική γιατί, παρόλο που τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, επηρεάζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει την επιστημονική γνώση που αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης (Knowles, 1992· Palmer, 1994). Η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει μια βαθιά ενδοσκόπηση στην επαγγελματική του ταυτότητα και να την αναλύσει για να συνειδητοποιήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές του και να προβληματιστεί σχετικά μ' αυτές (Bullough & Gitlin, 1995).Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται από την ανάλυση των προσωπικών τους θεωριών, από τον τρόπο δηλαδή που ερμηνεύουν καταστάσεις και ζητήματα δίνοντας σ' αυτά τα δικά τους νοήματα. Αποτελούν ένα είδος προσωπικής γνώσης και θεωρούνται περισσότερο σταθερές γι αυτό διακρίνονται από τις πληροφοριακές γνώσεις, που είναι πιο εύκολο να αλλάξουν (Kagan, 1992· Nespor, 1987). Κατά τη διεργασία ανάκλησης πληροφοριών από το παρελθόν και επεξεργασίας νέων, προκύπτουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που βασίζονται στις προσωπικές τους θεωρίες. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένα από τα πολυτιμότερα εννοιολογικά σχήματα παρά τη δυσκολία ακριβούς προσδιορισμού της φύσης τους (Pintrich 1990).Οι πεποιθήσεις αναπαριστούν την ερμηνεία αντιλήψεων και δράσεων, εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται και σχετίζονται με συγκεκριμένες περιστάσεις κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν (Kagan, 1992). Από αυτή την άποψη εξηγούνται οι ποικίλες πεποιθήσεις που παρατηρούνταιμεταξύ των εκπαιδευτικών ακόμα και μέσα στον ίδιο επαγγελματικό χώρο(Bussis etal., 1976).Όταν ένας εκπαιδευτικός αποδέχεται πλήρως τις παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πάψει να τις θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση, η προσωπική θεωρία μπορεί να

παγιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά σε πιθανούς νεωτερισμούς ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις γρήγορες και ευέλικτες επιλογές που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή. Αντίθετα, η προσωπική θεωρία μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστο σύστημα-οδηγός για τον εκπαιδευτικό ο οποίος ελέγχει, αξιολογεί και αποδέχεται ή θέτει υπό αμφισβήτηση συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, επιλέγει νέες εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως πιο σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών παραδοχών, προχωράει στη δοκιμασία και εφαρμογή των νέων επιλογών, αξιολογεί τα αποτελέσματα των νέων δεδομένων και στη συνέχεια ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής θεωρίας καθιστώντας το περισσότερο αξιόπιστο και ευέλικτο στις νέες καταστάσεις (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004).

Η προσωπική θεωρία τροφοδοτείται από τις σχολικές εμπειρίες, φιλτράρεται μέσα από τις γενικότερες πεποιθήσεις και στάσεις και επηρεάζεται από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί(Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικώνέχουν επιρροές κι από άλλους κλάδους όπως τη φιλοσοφία, τη ψυχολογία και την κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Επομένως, η προσωπική θεωρίαέχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει στη βάση της γενικές παραδοχές που έχουν προκύψει από κυρίαρχες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, όπως συμβαίνει και με τους ίδιους τους κλάδους της παιδαγωγικής (Ξωχέλλης 1999). Οι φιλοσοφικές βάσεις της προσωπικής θεωρίας των δασκάλων παρουσιάζονται σε εκπαιδευτικά διλήμματα και πρακτικές παιδαγωγικές επιλογές. Κυρίαρχες φιλοσοφικές θεωρίες της εκπαίδευσης, όπως έχουν εμφανιστεί ιστορικά είναι ο ιδεαλισμός, ο ρεαλισμός, ο πραγματισμός, ο υπαρξισμός και ο αναδομισμός. Οι θεωρίες αυτές διαφοροποιούνται στον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στο θέμα της παλινόρθωσης, της συντήρησης και της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, των κοινωνικών καταστάσεων(Πολυχρονόπουλος 1992).

Μέσα από παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες για την εξέταση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ήταν η δημιουργία κλίμακας σύμφωνα με την οποία διέκριναν δύο φιλοσοφικούς προσανατολισμούς στην εκπαίδευση: την παραδοσιαρχία ή συντηρητισμό (traditionalism) σε αντιπαράθεση με τον προοδευτισμό (progressivism) (Giesen &Sirotnik, 1979). Στην πορεία, άλλες διπολικές κλίμακες που αφορούσαν την εκτίμηση της καταλληλότητας των διδακτικών πρακτικών κινήθηκαν σε προσανατολισμούς όπως οι παραδοσιακές – συντηρητικές πρακτικές από τη μία και οι διδακτικές πρακτικές που προσανατολίζονται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των παιδιώναπό την άλλη (Smith, 1993). Ανάλογες κλίμακες έχουν συνεισφέρει μεθοδολογικά στη μελέτη πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, εντούτοις έχουν δεχτεί κριτική για τα μειονεκτήματά τους σε κάποια σημεία (Silvernail, 1992). Ένα μειονέκτημα στις κλίμακες είναι ότι περιλαμβάνουν μόνο δύο συστήματα, το παραδοσιακό και το

προοδευτικό, ενώ οι θεωρητικοί της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τουλάχιστον πέντε φιλοσοφικά συστήματα πεποιθήσεων. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι ότι κάθε σύστημα προσδιόριζε διαφορετικά αντικείμενα εκπαιδευτικού προβληματισμού, δηλαδή στην παραδοσιαρχία διερευνούνταν περισσότερο θέματα πειθαρχίας, διδακτικού περιεχομένου και βασικών δεξιοτήτων, ενώ στο προοδευτισμό διερευνήθηκαν θέματα προσωπικών αναγκών των παιδιών, ατομικών διαφορών και κοινωνικής μάθησης. Μ' αυτόν τον τρόπο όμως η ανάλυση διαφοροποιήσεων στις πεποιθήσεις με κοινά θέματα εκπαιδευτικού προβληματισμού δεν ήταν δυνατή (Ornstein & Levine 1997· Ryan & Cooper 1998).

3.4 Η έννοια του αναστοχασμού και των τρόπων ενίσχυσής του ως προϋπόθεση βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου

Η αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδυάζουν τιςπρακτικές τους και τις γνώσεις τους με την ανάληψη ενός αναστοχαστικού ρόλουπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία ο οποίος θα τους οδηγήσεισε πρωτοβουλίες και λήψεις αποφάσεων.Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γίνονταιφορείς μιας επαγγελματικής γνώσης που τους επιτρέπει να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πράξη κριτικά και να την μετασχηματίζουν (Καλαϊτζοπούλου, 2001).Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις προσωπικές τους θεωρίες και τις εμπειρίες τους και στο πλαίσιο αυτό ο αναστοχασμός βοηθάει γιατί αποτελεί το μέσο με το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν πρακτικές, να αναγνωρίσουν τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους και να σχεδιάσουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 1998· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012).

Στην ενότητα 3.1 αναφερθήκαμε στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ως προϋπόθεση βελτίωσης του εκπαιδευτικού του έργου κατά την επαγγελματική του ανάπτυξη. Στη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνονται σημαντικές αποκλίσεις στο ίδιο το περιεχόμενο του αναστοχασμού και παρατηρείται μια έλλειψη σαφούς προσδιορισμού του όρου καθώς κάθε προσπάθεια οριοθέτησής του αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή το πλαίσιο του ερευνητή. Ο αναστοχασμός ή στοχασμός εξαρτάται από τις διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός και από το βαθμό της αναγκαιότητας του να αναθεωρήσει ζητήματα σχετικά με τις πρακτικές του(Griffin, 2003·Kreber, 2004·Zeichner & Liu, 2010·Κώστας, 2015).Συνήθως ο αναστοχασμός προκύπτει ανάλογα με το είδος των ζητημάτων στα οποία εστιάζει ο εκπαιδευτικός και παίρνει τις ανάλογες μορφές ωστόσο δεν αποτελεί μια εύκολη διεργασία καθώς απαιτούνται δεξιότητες οι οποίες δεν είναι αυτονόητες για τους εκπαιδευτικούς, ούτε συνήθεις στην εκπαίδευσή τους(Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012).Ο αναστοχασμός μπορεί να αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και να μην

εγγυάται σίγουρα αποτελέσματα για την εκπαιδευτική πράξη αλλά προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευτικούς (Hatton&Smith, 1995).Συγκεκριμένα, στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική ο αναστοχασμός συμβάλλει στην αναθεώρηση της προϋπάρχουσας αντίληψης για την παιδαγωγική διαδικασία που έχουν ήδη διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί από σχολικές εμπειρίες, γνώσεις, σπουδές (Rogers, 1999). Επίσης, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη προσέγγιση ζητημάτων και καταστάσεων που προκύπτουν στην τάξη και που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν με άλλα μέσα (Van Manen, 1995)καθώς και στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σταδιακά και υποστηρικτικά από ερευνητές ή κριτικούς στοχαστές (Brookfield, 1995).Επίσης ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί μια στοχαστική πρακτική τείνει να έχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά, υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και αίσθησης αποτελεσματικότητας (self-efficacy), μεγαλύτερη άνεση και ικανότητα να καταγράφει και να συζητά τις εμπειρίες του ενώ χρησιμοποιεί συχνότερα διερευνητικές μεθόδους (Rocco, 2010). Ο συνδυασμός εμπειρίας και στοχασμού στην επαγγελματική πρακτική οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη καθώς μ' αυτόν τον τρόπο η μάθηση προέρχεται περισσότερο από το στοχασμό στην εμπειρία παρά από την ίδια την εμπειρία.Ο στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς αφορά συνήθως στην επίλυση ενός προβλήματος κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ή στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης εκ των υστέρων, αφού μελετηθούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία (Κώστας, 2015).

Από τα οφέλη του αναστοχασμού καταλαβαίνουμε ότιαυτός αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να συντελεστεί η μετασχηματίζουσα μάθηση, αλλά δεν συμβαίνει υποχρεωτικά και το αντίθετο, δηλαδή η πραγματοποίηση αναστοχασμού δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι θα οδηγήσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι παραδοχές ενός εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν ίδιες και μετά από τη διαδικασία του αναστοχασμού ενώ μπορεί να παραμείνουν ίδιες και οι δράσεις και οι συμπεριφορές του. Γι αυτούς τους λόγους απαιτείται προσοχή στο είδος της αναστοχαστικής διαδικασίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός.Πολλοί αναφέρονται σε επίπεδα στοχασμού ανάλογα με το είδος και τα στάδια της διαδικασίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός (Παπακώστα, 2010).Συνήθως ο αναστοχασμός διακρίνεται σε τέσσερα κυρίαρχα είδη – επίπεδα, στο τεχνοκρατικό, στο προσωπικό, στο πρακτικό και στο κριτικό επίπεδο (Καλαϊτζοπούλου, 2001) ενώ οι Hatton & Smith (1995) επιχειρούν μια τριμερή ταξινόμηση του στοχασμού που ξεκινάει από τη μηχανιστική δράση, περνάει στην περιγραφή, το διάλογο και την κριτική και φτάσει στο ανώτερο στάδιο που είναι η αναπλαισίωση των πρακτικών από τον εκπαιδευτικό.Με βάση μια άλλη κλίμακα, ο αναστοχασμός αναπτύσσεται σε μία σειρά τεσσάρων σταδίων – επιπέδων που ξεκινούν από την περιγραφή, προχωρούν στη συσχέτιση – εξήγηση, έπειτα στη γενίκευση και τέλος στην κριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου. Το κάθε στάδιο- επίπεδο περιλαμβάνει

επιμέρους στάδια που προκύπτουν από το συνδυασμό ποικίλων ερευνητικών προτάσεων (Αυγητιδου & Χατζόγλου, 2012).

Σε μια αναστοχαστική διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται και τα χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία πραγματοποιείται. Αυτά τα στοιχεία καθορίζουν και τη μορφή που θα πάρει ο εκάστοτε αναστοχασμός (Hatton & Smith, 1995). Συνήθως ο αναστοχασμός αποτελεί μια δραστηριότητα σκέψης μετά την πράξη αλλά δεν πρέπει περιορίζεται μόνο σε αυτόν τον χρόνο. Ο αναστοχασμός μπορεί να αναπτυχθεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πράξη (Manen, 1991). Ο χρόνος του αναστοχασμού παίζει καθοριστικό ρόλο στο περιεχόμενο και τη δράση που προκύπτει από αυτόν (Loughran, 1996):

α) Ο αναστοχασμός πριν την πράξη συντελεί στην προετοιμασία της εκπαιδευτικής πρακτικήςκαι εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ποικίλων παραγόντων και συνθηκών που μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας χωρίς αναστοχασμό περιορίζεται σε τυποποιημένες καταγραφές (μέθοδοι, στόχοι, περιεχόμενο κ.α.) με βάση τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των παιδιών της τάξης αλλά χωρίς να συνθέτεται το πλαίσιο, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός σκοπών και στόχων και χωρίς να καθορίζονται τα επιμέρους βήματα για την εξέλιξη και την ολοκλήρωσή του. Ο αναστοχασμός πάνω στο σχεδιασμό μιας δραστηριότητας βοηθάει να αποφευχθεί το γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού και να αντικατασταθεί με ένα διαλογικό μοντέλο σχεδιασμού με βάση τον οποίο ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις πολλαπλές επιλογές του, τη σημασία των αποφάσεων του και δίνει έμφασηκάθε φορά στα στοιχεία αυτά διαμορφώνονται από τις συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες (John, 2006).

β) Ο αναστοχασμός κατά την πράξη λειτουργεί την ώρα που εκτυλίσσεται η δραστηριότητα και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ασκήσει κριτική στην αρχική κατανόηση ενός φαινομένου, να το νοηματοδοτήσει εκ νέου και να αλλάξει τη δράση του (Shön, 1999). Μια κατάσταση που προκύπτει στην πράξη όμως γίνεται κατανοητή μέσα από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να την αλλάξει και η νέα πράξη μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα κατάστασηγια την οποία χρειάζεται και πάλι αναστοχασμός. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, στοχαζόμενος κατά την πράξη, αποκτά την ετοιμότητα να εκμεταλλευτεί ή να διαχειριστεί κατάλληλα τα περιστατικά που συμβαίνουν στην τάξη και να αλλάξει τις πρακτικές του. Ενώ η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας συνδέεται με την επαγγελματική πείρα αυτή δεν είναι ποτέ αρκετή για να ανακατασκευαστεί μια εμπειρία (Bell & Mladenovic, 2013).Η διαδικασία του αναστοχασμού στην πράξη προϋποθέτει γνωστικές ικανότητες, υπομονή, διάθεση και σταδιακά και μικρά βήματα (Dunne & Pendlebury, 2003).

γ) Ο αναστοχασμός μετά την πράξη είναι η συνειδητή ανάκληση της εμπειρίας με στόχο την κατανόηση και αξιολόγησή της για κάποιο σκοπό. Σ’ αυτό το στάδιο θα περίμενε κανείς ότι η αναστοχαστική διαδικασία ολοκληρώνεται, όμως ο

αναστοχασμός μετά την πράξη βοηθάει πολύ στον αναστοχασμό πριν την πράξη, στο σχεδιασμό δηλαδή των επόμενων δράσεων με σκοπό να δημιουργηθεί μια συνεχής ανακατασκευή εμπειριών.

Η συνεχής ανακατασκευή στα πλαίσια του αναστοχασμού δεν είναι εύκολη διαδικασία γι αυτό και πολλές φορές η συμβολή άλλων προσώπων θεωρείται σημαντική (Knightetal., 2006· Samuels&Betts, 2007· Simonetal., 2011). Η συλλογική ανατροφοδότηση αποτελεί έναν τρόπο όπου μέσα από μια διαλογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά σε ερμηνευτικές και κριτικές αναστοχαστικές συζητήσεις, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίσουνκαι να διαπραγματευτούν διαφορετικές οπτικές και να κατασκευάσουνκοινά νοήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε ομαδικές διαδικασίες μάθησης οι συμμετέχοντες ενισχύουν ο ένας τον άλλον στη διατύπωση ερωτήσεων, την ερμηνεία και την επιχειρηματολογία των θέσεων τους και τον αναστοχασμό και μέσω αυτών των ενεργειών κινητοποιείται και βελτιώνεται η μάθηση (Brown & Palincsar, 1989· Jarboe, 1996· Salomon & Globerson, 1989).Προϋπόθεση γι αυτά τα οφέλη αποτελούν οι ενεργές και καλά λειτουργικές ομάδες στις οποίες υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνηςμεταξύ των συμμετεχόντων, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, θετική διάθεση για ενίσχυση, προβληματισμός και αποδοχή και κατανόηση των ποικίλων συναισθημάτων που εκφράζονται (Convery, 1998).

3.5Το είδος της υποστήριξης και πώς επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή ως μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση διαμεσολαβούν κάθε διαδικασία εκπαίδευσής τους και επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές, που ακολουθούν, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Raths, 2001· Yero, 2002). Για το λόγο αυτό από τη δεκαετία του ’90 παρατηρείται μία έντονη στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη σημασία που έχει να διερευνήσουν, διευρύνουν και επεξεργαστούν τις προσωπικές πεποιθήσεις, στις οποίες στηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη διδακτική τους πρακτική και τις αξιολογήσεις για τον εαυτό τους (Anderson & Bird, 1995: 1). Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη να ειδωθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα του μετασχηματισμού των πεποιθήσεών τους (Anderson & Bird, 1995).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα στον τρόπο που οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω και τον τρόπο της ζωής τους. Στην εκπαιδευτική κοινότητα ενισχύεται όλο και περισσότερο ηθεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, έτσι όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow,

γιατί εξηγεί τους λόγους που οδηγούν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία και δείχνει τον τρόπο που πραγματοποιείται η μάθηση (Mezirow, 1991).Σύμφωνα με τον Mezirow υπάρχουν τρεις μορφές μάθησης (Merizow, 1990), η εργαλειακή κατά την οποία η μάθηση προκύπτει με στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων κι αφού καθοριστούν οι σχέσεις μεταξύ αίτιου και αιτιατού, η επικοινωνιακή μάθηση η οποία είναι η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός αλλά και να κατανοήσει τους άλλους σ' ένα πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών και η απελευθερωτική μάθηση που περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από μια διεργασία κριτικού αναστοχασμού. Η τρίτη μορφή μάθησης είναι αυτή που αφορά τους ενήλικες και έχει επίδραση στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα στην αποτύπωση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, στις προσεγγίσεις που διευκολύνουν τη μάθηση, στο ρόλο του εκπαιδευτή, στις μεθόδους της έρευνας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος, 2005).

Για την εφαρμογή της θεωρίας που υποστηρίζει ο Jack Mezirow υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία: η εμπειρία (experience), ο κριτικός στοχασμός (criticalreflection) και η ορθολογική συζήτηση (rationaldiscourse). Η εμπειρία ζωής έχει θεμελιώδης σημασία και η αξιοποίησή της αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της προϋπάρχουσας μάθησης και η ορθολογική συζήτηση αποτελεί το μέσο της διεργασίας με την οποία οδηγούνται οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το νόημα των απόψεων τους και να συζητήσουν γι αυτό με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευμένους τους(Brookfield, 2007). Επιπλέον, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στη συνειδητοποίηση του πώς οι παραδοχές μας περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και νιώθουμε και αποτελεί βασική προϋπόθεση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Brookfield, 2007· Λιντζέρης, 2007· Mezirow, 2007).

Στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής ομάδας στην οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες και διαπραγματεύονται νέες προοπτικές (Mezirow, 1981: 19). Η ομάδα αυτή λειτουργεί συνεργατικά και αποδεικνύεται ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς, μέσα σε αυτή οι ενήλικες, ανταλλάσουν γνώμες και εμπειρίες, δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασχηματίζουσα διεργασία ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα» (Κόκκος, 2008). Ουσιαστικά η μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκινάει στην ομάδα από την ορθολογική συζήτηση, δηλαδή από μια συζήτηση που διεξάγεται παρέχοντας πλήρεις και ακριβείς πληροφορίες, είναι απαλλαγμένη από πίεση και αυταπάτες, στοχεύει στην εξέταση και αξιολόγηση στοιχείων, είναι ανοιχτή σε κάθε άποψη, διασφαλίζει την ίση συμμετοχή, προωθεί τον κριτικό στοχασμό και θεωρεί την αντικειμενική και ορθολογική συναίνεση ως στοιχείο εγκυρότητας (Mezirow, 2003).

Στόχος της μετασχηματιστικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη μιας κριτικά στοχαστικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές τους και το ρόλο τους. Αυτό σημαίνει να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιούν τις παραδοχές που κατά βάθος εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα και των παιδιών και να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους συμβάλλουν, μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ρόλου τους, στην αναπαραγωγή κυρίαρχων μορφών εξουσίας (Brookfield, 2007). Επιπλέον, επιδιώκεται μακροπρόθεσμα η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς μίας άλλης στάσης στη δουλειά τους, περισσότερο προσανατολισμένης στην κριτική διάσταση της θεωρίας(Brookfield, 2012). Μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή η οποία, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, βασίζεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά(Fullan, 1991· Harland & Kinder, 2006).Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τόσο την κατάκτηση γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους και από τη χρήση νέων τεχνικών στις καθημερινές πρακτικές τους όσο και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διερεύνησης και αναστοχασμού των πεποιθήσεων τους μέσα από την παρατήρηση των αλλαγών στις παιδαγωγικές πρακτικές τους (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Για να αναδείξουμε τα επιμέρους στοιχεία των χαρακτηριστικών, τα οποία είναι πολύ σημαντικά, θα προσπαθήσουμε να τα εντάξουμε στην πορεία μιας διαδικασίας που μπορεί να ακολουθηθεί προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική αλλαγή. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική αλλαγήμε βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία αλλά μια διαδικασία που βασίζεται πρώτα απ' όλα στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής ομάδας μέσα στην οποία η συνεργασία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και ερευνητών θα συμβάλλει στο συνδυασμό της θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης και στο χτίσιμο της μάθησης (Lieberman, 1992·Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Σκοπός της ομάδας είναι από κοινού προσπάθεια για απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων διαμέσου της ενεργητικής συμμετοχής και δράσης, της προσωπικής κατανόησης και εμπειρίας όλων των μελών και όχι με εξωτερικές και άνωθεν απαιτήσεις για αλλαγή(Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το κλίμα της ομάδας καθώς μια ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα θα διευκολύνει τις διεργασίες στην ομάδα και θα ενισχύσει τη θετική διάθεση όλων των μελών της(Δεμερτζή, 2006).

Στην πορεία της διαδικασίας προς την εκπαιδευτική αλλαγή,σημασία έχει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες τάσεις που προτάσσονται σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές (Schön, 1983) έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις προσωπικές τους πεποιθήσειςκαι να αναστοχαστούν πάνω σ' αυτές (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Μέσα από την ενδοσκόπηση των εκπαιδευτικών στις πρότερες αντιλήψεις και πρακτικές τους και τη συσχέτιση αυτών με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τις νέες

έννοιες κα να συνειδητοποιήσουν κατά πόσο απέχουν ή διαφοροποιούνται αυτές από τις δικές τους θεωρίες και πρακτικές (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Στη συνέχεια, σημαντικό ρόλο παίζουν τα εργαλεία και οι τεχνικές με τα οποία πρέπει να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί και τα οποία βοηθούν προς δύο κατευθύνσεις(Easton, 2008). Αφενός υπάρχουν τεχνικές και τρόποι προσέγγισης που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά, να μάθουν τον τρόπο σκέψης τους, να ακούσουν και να καταγράψουν τις ιδέεςτους καθώς και να εξετάσουν τον τρόπο που δρουν και δραστηριοποιούνται στην τάξη. Αφετέρου υπάρχουν τεχνικές για την αξιοποίηση των γνώσεων και των πληροφοριών που θα συλλέξουν οι εκπαιδευτικοί από τα παιδιά αλλά και από τις δικές τους πρακτικές προκειμένου να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το είδος των βελτιώσεων που θα επιδιώξουν (Whitcomb et al., 2009).Οι δυνατότητες εφαρμογής νέων ιδεών και πρακτικών σχεδιασμένες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από την παραπάνω διαδικασία αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο σε μια αυθεντική πορεία εκπαιδευτικής αλλαγής(Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Οι νέες πρακτικές εξετάζονται, αξιολογούνται και επαναπροσδιορίζονται στα πλαίσια της υποστήριξης όπου τα μέλη της ομάδας μοιράζονται και μελετούν τις νέες εμπειρίες και τα οφέλη τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Με όλη την παραπάνω διαδικασία κατασκευάζεται η συλλογική γνώση, μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο διαπραγματεύσεων των εμπειριών και κατανόησης των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Bristol & Ponte, 2013). Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής που περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε, δεν έχει γραμμική μορφή, ούτε διαθέτειπροκαθορισμένα όρια που να προσδιορίζουν την πορεία της. Ο τρόπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες των μελών της ομάδας και τα επιμέρους χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται ανάλογα με το ζητούμενο και το είδος της εκπαιδευτικής αλλαγής που επιδιώκεται. Γι αυτό και τα χαρακτηριστικά αυτά αναδεικνύονται καταλληλότερα μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου έρευνας-δράσης, που παρουσιάζουμε παρακάτω.

3.5.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης ως πλαίσιομετασχηματισμού των πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών

Η έρευνα-δράση, προτείνεται ως μία μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης και μετασχηματίζουσας μάθησης των εκπαιδευτικών, όπου οι επαγγελματίες είναι ενεργά υποκείμενα που ερευνούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν νέες πρακτικές, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα τους και οδηγούνται σε συμπεράσματα. Η έρευνα-δράση τοποθετεί τονεκπαιδευτικό στο επίκεντρο των προτεραιοτήτων της, υπηρετεί τις ανάγκες του και συνυπολογίζει τις προσωπικέςαντιλήψεις του, ως παράγοντες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό του έργο(Day, 1999). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα-δράση, δηλαδή μέσα από τη διερεύνησηκαι τη μελέτη της

δικής του θεωρίας και πρακτικής στη σχολική τάξη, αλλά και μέσααπό τη συνεργασία και την ανταλλαγή προβληματισμών με συναδέλφους του ήκάποιον εξωτερικό συνεργάτη ή έναν επαγγελματία ερευνητή, ενισχύει τηνκαινοτόμο σκέψη και δράση του στο σχολικό χώρο και γίνεται συνειδητόςεπαγγελματίας, που αναλαμβάνει την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου(Κατσαρού & Τσάφος, 2003).Ουσιαστικά στην έρευνα-δράση ο εκπαιδευτικός είναι και ερευνητής γιατί ταυτόχρονα δρα και ερευνά αλλά και συνεργάτης που αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους του στην συνδιαμόρφωση της έρευνας. Επομένως, η έρευνα-δράση είναι μια κατεξοχήν συνεργατική έρευνα, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών και βασίζεται στον ισότιμο ρόλο τους στην ομάδα(Carr & Kemmis, 1986· Kemmis & McTaggart, 1988). Πέρα από τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στην έρευνα-δράση διακρίνουμε σημαντικά θετικά χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν ως μεθοδολογική πρακτική από άλλες πρακτικές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά (Burbank & Kauchack, 2003). Πρώτα απ' όλα ο πρακτικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης με στόχο να εξετάσουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους και να τις βελτιώσουν μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων προσεγγίσεων. Σ' αυτή τη προσπάθεια, θεωρία και πράξη συνδυάζονται, συσχετίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται καθώς οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τη θεωρία, αναστοχάζονται πάνω σ' αυτή και τη δική τους οπτική, εφαρμόζουν νέες πρακτικές τις οποίες αξιολογούν και επαναπροσδιορίζουν τα θεωρητικά δεδομένα με βάση την καινούρια εμπειρία τους(Frankham & Howes, 2006). Τα κυριότερα βήματα που ακολουθούνται στην έρευνα-δράση είναι ο εντοπισμός μιας κατάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία αποτελεί το ζητούμενο για προβληματισμό και αναζήτηση λύσεων, στη συνέχεια ακολουθεί η διερεύνηση των αιτιών στις οποίες οφείλεται η υπάρχουσα κατάσταση και μετά επιδιώκεται η εφαρμογή και αξιολόγηση νέων πρακτικών (Carr & Kemmis, 1986). Επομένως, άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης είναι ο εντοπισμός και η διερεύνηση του ζητήματος που αποτελεί το εφαλτήριο στην έναρξη της έρευνας-δράσης. Ως επιπλέον χαρακτηριστικά στην έρευνα-δράση αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι είναι αναστοχαστική με την έννοια ότι κινητοποιείτον εκπαιδευτικό στη διερεύνηση των προσωπικών του επιλογών και στάσεων αλλά και παρεμβατική καθώςεπιδιώκει όχι μόνο την ερμηνεία, αλλά και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης(Kemmis & McTaggart, 1988).

Στην έρευνα-δράση συναντάμε τρεις τάσεις, την τεχνική, την πρακτική και την χειραφετική(Carr & Kemmis, 1986) οι οποίες ακολουθούν την πορεία των επάλληλωνερευνητικών κύκλων στους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά διαφοροποιούνται ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που

διαμορφώνεται και εξελίσσεται η έρευνα σε καθένα από αυτούς τους κύκλους αλλά και μεταξύ αυτών. Η τεχνική έρευνα-δράση στοχεύει στην παραγωγή τεχνικής γνώσης η οποία προκύπτει από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας προκαθορισμένης διαδικασίας (Τσιάμη, 2013). Σ' αυτή την τάση διατηρείται μία αντικειμενική προσέγγιση της γνώσης, την οποία οι εκπαιδευτικοίκαλούνται μόνο να εφαρμόσουν για να βελτιώσουν μεν τις πρακτικές τους ή τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους αλλά χωρίς να διερευνούν, να αναστοχάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της έρευνας (Leitch &Day, 2001). Η πρακτική έρευνα-δράση αποσκοπεί στη βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτικού μέσα από την προσπάθεια ερμηνείας αυτής της πρακτικής και τη βοήθεια ενός θεωρητικού πλαισίου το οποίο σχετίζεται άμεσα αλλά και ανατροφοδοτείται από την ίδια την πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην πρακτική έρευνα-δράση ο ερευνητής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθάει να αποκτήσουν επίγνωση μιας κατάστασης και να ενδιαφερθούν για την εξεύρεση λύσεων(Cilliers, 1999). Η βασική διαφορά της πρακτικής έρευνας-δράσης από την τεχνική έγκειται στη διαδικασία καθώς στην τεχνική έρευνα-δράση η διαδικασία αποτελεί μονόδρομο και το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται μόνο στα αποτελέσματα, ενώ στην πρακτική έρευνα-δράση η διαδικασία έχει νόημα γιατί τα κριτήρια της δράσης που επιλέγονται κάθε φορά προκύπτουν από τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών κατά την πορεία της έρευνας. Η χειραφετική έρευνα-δράση βασίζεται στην οπτική της πρακτικής έρευνας-δράσης αλλά στοχεύει και στην κοινωνική αλλαγή (Τσιάμη, 2013). Πέρα δηλαδή από τη βελτίωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών πρακτικών, για την οποία ακολουθείται η ίδια διαδικασία όπως και στην πρακτική έρευνα-δράση, η χειραφετική έρευνα-δράση ασχολείται και με κοινωνικές πρακτικές που μπορεί να οδηγήσουν σε μεταρρυθμίσεις, αλλαγές στην εκπαίδευσή να επεκτείνουν εκπαιδευτικές αλλαγές για να διασφαλίσουν τη διατήρησή τους στο χρόνο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Leitch & Day 2001).

Η προσέγγιση που επιδιώκεται μέσα από την έρευνα-δράση δεν στοχεύει στην παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξηαλλά λαμβάνει υπόψη τα διαφοροποιημένα πλαίσια εφαρμογής, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικόςκαι δίνει έμφαση στην ερευνητική μέθοδο που ενισχύει τον στοχασμό πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές και προβλήματα. Ο αναστοχασμός βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνδέσει τηθεωρία με την πράξη, να προβληματιστεί για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, να τα θέτει σε δοκιμασία και να οργανώνει την ερευνητική διαδικασία στην τάξη έχοντας την ευθύνη για την υλοποίηση και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων (Κακανά, 2008).

3.5.1.1 Οι κύκλοι της έρευνας-δράσης και ο ρόλος του διευκολυντή

Μπορεί η τεχνική έρευνα-δράση να μοιάζειμε μια περισσότερο γραμμική μορφή έρευνας ωστόσο σε κάθε τύπο έρευνα-δράσης ακολουθείται μια σπειροειδής διαδικασία η οποία εξελίσσεται ανάλογα με την πορεία της έρευνας-δράσης. Η σπειροειδής ονομασία που έχει αποδοθεί στην έρευνα-δράση οφείλεται στους επάλληλους κύκλους από τους οποίους αποτελείται και ο κάθε κύκλος περιλαμβάνεισχεδιασμό, δράσηκαι αναστοχασμόπουοδηγεί στον επόμενο κύκλο για επαναπροσδιορισμότης δράσης και σχεδιασμό νέων στρατηγικών (McNiff, 1995). Οι κύκλοι της έρευνας-δράσης διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος της έρευνας-δράσης και περιλαμβάνουντα εξελισσόμενα στάδιατης αναγνώρισης του προβλήματος, της διάγνωσης, του σχεδιασμού, της παρέμβασης και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της δράσης(Cassell & Johnson, 2006). Η σειρά των κύκλων αλλά και το περιεχόμενό τους δεν είναι δεδομένα ούτε ίδια σε κάθε έρευνα-δράση.Δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε έρευνα-δράση γιατί κάθε μίαείναι ξεχωριστή και βασίζεται στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας με την οποία ασχολείται (Altrichteretal., 1993). Ωστόσο έχουν προταθεί κάποιαμοντέλα τα οποία είναι πιο διαδεδομένα και λειτουργούν όχι ως πρότυπα αλλά ως συμβουλευτικές προτάσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Το πρώτο μοντέλο είναι του K.Lewin στο οποίο η έρευνα-δράση παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός. Ακολουθεί το μοντέλο του St. Kemmis ο οποίος βασίστηκε στο μοντέλο του Lewin αλλά πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων της σπείρας για να δείξει με σαφέστερο τρόπο τη συσχέτιση μεταξύ των κύκλων της έρευνας-δράσης και τον τρόπο που η κάθε φάση δημιουργεί την επόμενη. Το τρίτο, από τα κυριότερα μοντέλα, είναι αυτό του J. Elliott ο οποίος εστίασε περισσότερο στην πρακτική και στον τρόπο κατανόησής της και ανέδειξε τη δυναμική της δράσης που επιτρέπει να υπάρχει ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις (Kapaxchi & Kakana, 2012).

Στην πορεία η έρευνα-δράσης πήρε κι άλλες μορφές όπως αυτή που αποτυπώθηκε από την J.McNiff (1988)και η οποία παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα-δράση που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Σε αυτό το είδος της έρευνας-δράσης ο εκπαιδευτικός ναι μεν ασχολείται μ’ ένα κεντρικό ζήτημα αλλά στην πορεία της έρευνάς του μπορεί να προκύψουν δευτερεύοντα ζητήματα τα οποία επίσης μπορεί να μελετήσει παράλληλα με το βασικό ζήτημα (Carr & Kemmis, 1997). Τα κοινά στοιχεία σε όλα τα μοντέλα της έρευνας-δράσης είναι οι αλλεπάλληλες φάσεις που συνθέτουν μια διαρκή διαδικασία, το γεγονός ότι το κάθε στάδιο προκύπτει από το προηγούμενο και εξαρτάται απ’ αυτό και ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα-δράση, στοχεύει πάντα στη βελτίωση μιας κατάστασης. Ένα άλλο κοινό στοιχείο στις μορφές έρευνας-δράσης είναι ο

εμπειρικός χαρακτήρας της με την έννοια ότι η έρευνα βασίζεται στην εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή εργαλείων και τεχνικών και στο μοίρασμα αυτής της εμπειρίας με συνσδέλφους και ερευνητές (Cohen & Manion, 1997).

Όποιος τρόπος έρευνας-δράσης κι αν επιλέγεται, σε κάθε περίπτωση εμπεριέχονται κρίσιμες «στιγμές» που συνδέονται αμοιβαία μεταξύ τους. Πρόκειται για «στιγμές» δράσης, ερευνητικής και παιδαγωγικής-διδακτικής, στο παιδαγωγικό πλαίσιο και «στιγμές» λόγου κυρίως (ανα)στοχασμού, ατομικού ή συλλογικού, και διαλόγου. Κατά τις στιγμές δράσεις οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση υλοποιούν τους σχεδιασμούς που έχουν καταστρώσει και παρατηρούν τη δράση τους με την προοπτική του αναστοχασμού πάνω σ' αυτή. Κατά τις στιγμές του λόγου, οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν τη δράση τους με προοπτική την υλοποίηση των σχεδιασμών τους και αναστοχαζόμενοι πάνω στη δράση που έχουν υλοποιήσει (Κατσαρού, 2016: 250). Η έρευνα-δράση λοιπόν αποτελείται από κύκλους που δεν είναι τοποθετημένοι ο ένας δίπλα στον άλλον αλλά συνδέονται μεταξύ τους σπειροειδώς: ο ένας διαδέχεται τον άλλον, διαμορφώνεται από τον προηγούμενο και συγκροτεί τον επόμενο. Οι κύκλοι αλληλοεπηρεάζονται και μπορεί το σπιράλ να μην εξελιχτεί ομαλά αλλά να διαταράσσεται, να αναδιπλώνεται, να γυρίζει προς τα πίσω ή μπορεί να μείνει ημιτελές. Επίσης οι κύκλοι της έρευνας-δράσης στο σπιράλ μπορούν είτε να συγκλίνουν, με την έννοια να βάζουν τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές να διερευνούν το ίδιο ζήτημα πολλές φορές, κάθε φορά με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, είτε να αποκλίνουν και να δίνουν ευκαιρίες στους συνερευνητές να μελετούν διαφορετικά ζητήματα σε κάθε κύκλο (Κατσαρού, 2016).

Στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευκολυντή ο οποίος, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, παρέχει πληροφορίες, ενισχύει το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, ανταλλάσει προβληματισμούς με τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθάει στον αναστοχασμό τους (Κατσαρού, 2016). Ο διευκολυντής, που μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους σε μία έρευνα-δράση γι αυτό του αποδίδονται διάφοροι χαρακτηρισμοί όπως οδηγός, μέντορας, εκπαιδευτής, μεσολαβητής και συντονιστής (Palloff & Pratt 1999·Carr & Kemmis, 1997·Rogers, 2000). Ο ρόλος του διευκολυντή είναι πιο πολύτιμος από έναν πάροχο πληροφοριών και γνώσεων καθώς συνθέτει πολλές ιδιότητες τις οποίες επιστρατεύει ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας-δράσης (Squire & Johnson, 2000).Οι ενέργειες που κάνει ο διευκολυντής είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και να ανατροφοδοτεί τον τρόπο σκέψης τους για δράση και αξιολόγηση(Cohen et al., 2008). Ωστόσο ο διευκολυντής έχει κι έναν ακόμα ρόλο, αυτόν της ευθύνης για συλλογική και συνεργατική δράση μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και για δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μέσα στο οποίο οι

εκπαιδευτικοί θα μπορούν άνετα να αναπτύξουν τις απόψεις τους (Κατσαρού, 2016).Υποστήριξη όμως οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο διευκολυντής μπορούν να λάβουν και από έναν άλλον συνεργάτη ο οποίος μπορεί να συνδράμει στην έρευνα-δράση, τον «κριτικό φίλο» (Costa & Kallick, 1993:154). Ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που μπορεί να εκφράσει κι αυτός τις απόψεις του, να θέσει ερωτήματα και να τοποθετηθεί για τη δουλειά των μελών της ομάδας. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία της ανατροφοδότησης και του κριτικού στοχασμού αλλά μπορεί να συμμετέχει και στη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων(Αυγητίδου, 2011).

Ο διευκολυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές να καθορίσουν με σαφήνεια το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και στο οποίο θέλουν να παρέμβουν και τους υποστηρίζει στην επεξεργασία των λύσεων και των ζητημάτων που ανακύπτουν. Χωρίς να επιβάλλει τίποτα, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους ωθεί στην αλλαγή. Χωρίς να τους επιμορφώνει άμεσανα τους επιβάλλει έτοιμες λύσεις ή γνώσεις ή ερευνητικά δεδομένα ή τεχνικές και στρατηγικές), τους ενδυναμώνει ώστε να μπορούν σταδιακά μόνοι τους να αναλύουν τα ζητήματα που τους απασχολούν. Κυρίως, τους δίνει τις δυνατότητες να εξετάσουν πολλές εναλλακτικές δράσεις και τις πιθανές συνέπειες καθεμιάς από αυτές (Κατσαρού, 2016). Ο διευκολυντής στο πλαίσιο της υποστήριξης μπορεί να θέσει στην ομάδα των συμμετεχόντων ερωτήματα σχετικά με την προβληματική κατάσταση που θέλουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί – ερευνητές, τα αποτελέσματα που θέλουν να πετύχουν, τις στρατηγικές που σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν, τις προϋπάρχουσες στρατηγικές και τη σύγκριση με τις νέες, τα πραγματικά αποτελέσματα των νέων στρατηγικών και τον τρόπο που τα αξιολογούν (Friedman, 2001).

Η παρακολούθηση της εξέλιξης της παραγωγής του υλικού και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή αναστοχασμού και για τον ίδιο τον διευκολυντή. Βασικός άξονας αναστοχασμού του διευκολυντήείναι κατά πόσο η έρευνα-δράση δε θα παραμείνει απλώς ένα τεχνικό εργαλείο μιας συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, αλλά θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μιακριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό που συνήθως χρησιμοποιούν. Η κριτική αυτή στάση βοηθά τους εκπαιδευτικούς αφενός να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και αφετέρου να είναι σε θέση να δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό που ικανοποιεί τις διδακτικές τους κάθε φοράανάγκες.

Κρίσιμο ρόλο στην ποιότητα της διευκόλυνσης παίζουν οι σχέσεις ερευνητή και εκπαιδευτικών. Ο διευκολυντής δεν θα πρέπει να θεωρεί το ρόλο του ηγετικό αλλά να οικοδομήσει σχέσεις ισοτιμίας με όλα τα μέλη της ομάδας. Είναι πολύ σημαντικό ο διευκολυντής να γίνει ένας απλός συμμετέχων, ενώ ταυτόχρονα να παραμείνει κατεξοχήν ερευνητής και να δώσειταυτόχρονα δυνατότητες ώστε κι ο εκπαιδευτικός, παράλληλα με το ρόλο του, να γίνει ερευνητής (Avgitidou, 2009). Ο

διευκολυντής πρέπει να βρει την ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη και την καθοδήγηση, κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο. Ο διευκολυντής μπορεί να γίνει καθοδηγητικός εξαιτίας των πιέσεων των εκπαιδευτικών για ξεκάθαρες οδηγίες ή έγκυρες τεχνικές ή λόγω της ανάγκης να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών νομιμοποιώντας την παρουσία του στην ομάδα ή ακόμα γιατί προκύπτουν πρακτικά προβλήματα που άπτονται άμεσης παρέμβασης και απαιτούνται γρήγορες λύσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

3.5.1.2 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής στην έρευνα-δράση

Στα πλαίσια της έρευνας-δράσης καθοριστικό ρόλο παίζει η ανάληψη ενός ρόλου από τον εκπαιδευτικό, αυτόν του ερευνητή που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά για να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να ερμηνεύσει τα προβλήματά της, να τα διαγνώσει και να διερευνήσει ποικίλεςπροοπτικές για την επίλυσή τους (Carr & Kemmis, 1997). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητήςμπορεί να βελτιώσει όχι μόνο την πρακτική τουαλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες κινείται και ενεργεί (Μπαγάκης, 2002). Η ερευνητική προσπάθεια του εκπαιδευτικού γίνεται για να ελέγξει την πρακτική του, αν τον ικανοποιεί, κι αν όχι να προσπαθήσει να τη βελτιώσει (McNiff, 1995).Επομένως ο εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο γιατί πέρα από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθεί, πρέπει να συμμετέχει σε ερευνητικές διαδικασίες που θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη δυνατή αποτύπωση και εκτίμηση των πρακτικών επιλογών του (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ερευνητικό ρόλοαυξάνουν την αυτονομία τους, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και παύουν να αποτελούν παθητικά άτομα που απλώς εφαρμόζουν οδηγίες και κανόνες αλλά συμμετέχουν ενεργά στην αποτύπωση των πρακτικώνπροβλημάτων, στη εξεύρεση των αιτιών τους και στο σχεδιασμό της αντιμετώπισηςτους (Κατσαρού & Τσάφος 2003).Περνώντας από κάθε φάση της σπειροειδούς διαδικασίας της έρευνας-δράσης, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τα ζητήματα που τους απασχολούν σχετικά με τις εκπαιδευτικές συνθήκες και το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ερευνητικό ρόλο υπό την υποστήριξη του διευκολυντή της έρευνας-δράσης. Ηυποστήριξη βασίζεται στον ουσιαστικό διάλογο, στην ανάπτυξη σχέσεωνισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, παράγοντες που καλλιεργούν το στοχασμό, προωθούν τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και διευκολύνουντην επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Kemmis, 1994:44).

Η ανάληψη ερευνητικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι αυτοί μελετούν, τεκμηριώνουν, συλλέγουν δεδομένα και τα ερμηνεύουν για να κατανοήσουν τη δράση τους και για να μπορέσουν να αναδιαμορφώσουν την

κατάσταση που μελετούν. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές, πέρα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων,εμπλουτίζουν το ρόλο τους με την απόκτησηερευνητικών ικανοτήτων για τεκμηρίωση και αξιολόγηση της πρακτικής τους (Αυγητίδου, 2014β). Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσα από την έρευνα και τον αναστοχασμό και αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια σύνθετη δυναμική διαδικασία η οποία σχετίζεται τόσο με τις προσωπικές θεωρίες και τις γνώσεις του όσο και με τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών της τάξης του. Ο ρόλος του είναι σύνθετος και για να μπορέσει να ανταποκριθεί σ' αυτόν απαιτούνται κάποια εφόδια και προϋποθέσεις όπως ετοιμότητα για έρευνα και κριτικό προσανατολισμό απέναντι στη δουλειά του,ικανότητα να δει τις αντιλήψεις και τις παραδοχές του κριτικά και να τις αξιοποιήσει συνεργατικά, αξιοποίηση της θεωρίας και προβληματισμός σχετικά με την εφαρμογή της έρευνας στα δικά του δεδομένα, διάθεση για συνεχείς δοκιμές και αναστοχασμό πάνω σ' αυτές και διάθεση χρόνου για να προβληματιστεί και να αποκτήσει επίγνωση τόσο των δικών του πρακτικών όσο και των πρακτικών των άλλων μελών της ομάδας έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2016: 262-264).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών – ερευνητών επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην απόδοση του ρόλου τους. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο φόρτος εργασίας, η δυναμική της ομάδας, ο χρόνος που απαιτείται για έρευνα αλλά και για συνεργασία με τα μέλη της ομάδας έρευνας-δράσης, ο μετασχηματισμός των ερευνητικών δεδομένων, οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, η ειδημοσύνη τους στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης και η προσαρμοστικότητά τους (Avgitidou, 2009). Για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ερευνητικό ρόλο και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια πρέπει να υποστηριχτούν κατάλληλα στη χρήση ερευνητικών εργαλείων και ενεργειών για καθένα από τα βήματα της έρευνας-δράσης. Η χρήση των ερευνητικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικής αξιοποίησης των δεδομένων που θα προκύψουν καθώς απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν πάνω στα δεδομένα και να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική τους δράση σύμφωνα μ' αυτά. Ακόμα όμως και οι διαδικασίες στοχασμού δεν είναι αυτονόητες καθώς η συνήθεια και η παράδοση μπορούν να υπερισχύσουν και να αναστείλουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν περαιτέρω και να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Αυγητίδου, 2014β: 33).

Η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στην έρευνα-δράση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηριχτούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα για να αναγνωρίσουν τα αίτια του ζητήματος που τους απασχολεί. Τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι η παρατήρηση των τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, το κοινωνιόγραμμα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά κ.α. Επίσης, μετά τη συλλογή δεδομένων η ανάλυσή τους

από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική για την ερμηνεία των δεδομένων και την επιλογή των κατάλληλων δράσεων. Επομένως, είναι σημαντική από μέρους του διευκολυντή της έρευνας-δράσης η παροχή εργαλείων για την ανάλυση των δεδομένων όπως ερωτήματα για τον εντοπισμό της πληροφορίας από τα δεδομένα ή την σύγκριση των δεδομένων ή την ερμηνεία των δεδομένων.

Αναφερθήκαμε στο πρώτο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στην ενότητα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών (1.3.1) στην ενεργητική ακρόαση των απόψεων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό. Στα πλαίσια λοιπόν μιας συμμετοχικής και δημοκρατική εκπαίδευσης, η ακρόαση των απόψεων των παιδιών είναι πολύ σημαντική και μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες μεθόδους και τρόπους. Τρόποι ακρόασης των παιδιών είναι η συνομιλία μαζί τους σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες, η παρατήρηση, η εικαστική αναπαράσταση, η φωτογράφιση, ο στοχασμός των παιδιών στη βάση των φωτογραφιών που επέλεξαν κ.ά. (Clark, 2005a, 2005b·Einarsdottir, 2007). Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, τις απόψεις τους για τους ρόλους παιδιών και εκπαιδευτικών καθώς και τις προτάσεις τους για βελτίωση της καθημερινότητάς τους. Αυτό μπορεί με επιτευχθεί μέσα από τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είτε ατομικά στα παιδιά είτε σε μικρές ομάδες προφορικά ή γραπτά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Ένα είδος ερωτήσεων που μπορούν να αποτελέσουν οδηγό στη συνέντευξη με τα παιδιά είναι οι ερωτήσεις που προτείνουν οι Sheridan & Pramling Samuelson (2001) στην έρευνά τους (Αυγητίδου, 2014β:124):

Πίνακας 3

Προτεινόμενες ερωτήσεις για τη γνωριμία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά σε σχέση με τις εμπειρίες τους στην τάξη (Αυγητίδου, 2014β: 124)

• Τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Γιατί; Τι άλλο θα σου άρεσε να κάνεις, αλλά δεν το κάνεις;
• Παίζεις με όποιο παιχνίδι θέλεις; Παίζεις με όποιο παιδί θέλεις; Γιατί;
• Ποιος νομίζεις ότι παίρνει αποφάσεις στην τάξη έχεις; Εσύ λες έχεις απόψεις σου γι' αυτό που θέλεις να γίνεται στην τάξη έχεις; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα; Τα άλλα παιδιά νομίζεις ότι λένε τη γνώμη έχεις; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;
• Εσύ με τα παιδιά έχεις τάξης σου παίρνετε αποφάσεις για κάποια πράγματα; Για ποια; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;
• Για ποια πράγματα νομίζεις ότι πρέπει να ζητάς την άδεια από μένα για να γίνουν; Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει και αλλιώς; Τι έχεις να προτείνεις;

Η ανάλυση των απαντήσεων θα δώσει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενων αλλά και του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Είναι πολλά τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτήν τη διαδικασία και μπορεί ο εκπαιδευτικός να την χρησιμοποιεί συστηματικά με αφορμή ποικίλες ευκαιρίες που παρουσιάζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία(Αυγητίδου, 2014β).Σε διάφορες περιπτώσεις όμως είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόζει κατάλληλα τις ερωτήσεις ανάλογα με το περιεχόμενο που θέλει να διερευνήσει, να αποδέχεται τις απόψεις και τις εμπειρίες των παιδιών και να τις λαμβάνει υπόψη του. Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες καθώς τα παιδιά δεν έχουν την εμπειρία των ενηλίκων, δεν ξέρουν τι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά και τι στάση πρέπει να κρατήσουν (Graue & Walsh, 1998). Επιπλέον, τα παιδιά έχουν μεγάλη φαντασία και ο εκπαιδευτικός-ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα ζητήματα που βασίζονται στη φαντασία και αυτά που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των παιδιών χωρίς να υποτιμά ή να απορρίπτει όσα λένε τα παιδιά (Keats, 2000 · Greene & Hill, 2005). Για να είναι αποτελεσματική η συνέντευξη με τα παιδιά πρέπει να γίνονται με τη μορφή συζήτησης κι όχι με την αυστηρή δομή των ερωταποκρίσεων έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα, να έχουν τον χρόνο να σκεφτούν και να εκφραστούν όπως θέλουν (Gollop, 2000).

Ένας συνδυασμός της συνέντευξης με τη ζωγραφική μπορεί να είναι αποτελεσματικότερος τόσο για τον εκπαιδευτικό που δυσκολεύεται να προσεγγίσει τα παιδιά όσο και για τα τα πιο διστακτικά παιδιά που δεν εκφράζουν εύκολα τις απόψεις τους (Punch, 2002) Τα σχέδια των παιδιών μπορούν να ιδωθούν ως μια μορφήμη λεκτικής έκφρασης και η διαδικασία της ζωγραφικής αποτελεί έτσι κι αλλιώς για τα παιδιά μια δημιουργική πρακτική που την επιλέγουν καθημερινά(Fargas Malet, etal.,2010). Την ώρα που ζωγραφίζουν τα παιδιά έχουν το χρόνο να σκεφτούν αυτά που θέλουν να σχεδιάσουν (σε αντίθεση με τις ερωτήσεις που απαιτούν άμεση απάντηση) και το τελικό αποτέλεσμα αποτελεί ένα ενδιαφέρον δεδομένο γιατί αναπαριστά τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά τα πράγματα (Parkinson, 2001, Punch, 2002, Dockett & Perry, 2005).

Είναι, ακόμα, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διατηρεί ένα ημερολόγιο με καταγραφές από τις παραπάνω προσπάθειές του (συνέντευξη και ζωγραφική). Στο ημερολόγιό του ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη να κρατάει σημειώσεις, σε μια σχάρας παρατήρησης ή λίστας, σχετικά με τοενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη, τη συνεργασία μεταξύ τους και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια ποικίλων δραστηριοτήτων και να παρατηρήσει τα παιδιά που συμμετέχουν λιγότερο προκειμένου να καταλάβει τους λόγους για τους οποίους έχουν μειωμένη συμμετοχή. Επιπλέον, μπορεί να πλησιάσει κάποια παιδιά, να συνομιλήσει μαζί τους και να ακούσει τη δική τους

ερμηνεία για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Οι καταγραφές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες πληροφορίες και να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών τους οποίους στη συνέχεια θα επανεξετάσει (Αυγητίδου, 2014α).

Παράλληλα με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, η ερευνητική διαδικασία που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικός ενισχύεται σημαντικά από τις συνεργατικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών – ερευνητών στα πλαίσια της έρευνας-δράσης. Στις συναντήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί – ερευνητές έχουν την ευκαιρία να αναρωτηθούν, να αμφισβητήσουν, να ξανασκεφτούν και να προτείνουν ιδέες αντλώντας ο καθένας από την εμπειρία του και τις συνθήκες της τάξης του. Τέλος, αφού ερμηνευτούν και κατανοηθούν τα δεδομένα, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού – ερευνητή πρέπει να συνεχιστεί προκειμένου να εντοπίσει τις εναλλακτικές πρακτικές και να πάρει αποφάσεις για το σχεδιασμό του περιεχομένου της δράσης του (Αυγητίδου, 2014β: 38-42).

3.6 Σύνοψη τρίτου κεφαλαίου

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν το ρόλο τους στην εκπαιδευτική πράξη και να υποστηριχτούν σε μια τέτοια προσπάθεια για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών.Έτσι, αφενός αναδείξαμε το ρόλο των προσωπικών θεωριών ως τροχοπέδη σε προσπάθειες των εκπαιδευτικών για βελτίωση και αλλαγή, αφετέρου υποστηρίξαμε τη σημασία του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους προκειμένου να μπορέσουν να τις βελτιώσουν.

Στα πλαίσια της επαγγελματικής του ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναστοχάζεται για το έργο του, να συνδιαλέγεται με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και να χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές για να γνωρίσει καλύτερα τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των παιδιών . Η ανάγκη της ενίσχυσης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μας οδήγησε στην παρουσίαση της έρευνας-δράσης ως συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η μάθηση των εκπαιδευτικών, διαμέσου της κριτικής διερεύνησης και του αναστοχασμού τους πάνω στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές τους στην τάξη. Η έρευνα-δράση παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ερευνούν, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν νέες πρακτικές αξιολογώντας κάθε φορά την αποτελεσματικότητά τους που τους οδηγεί σε νέους σχεδιασμούς.

Σημαντικός αναδείχθηκε τόσο ο ρόλος του διευκολυντή όσο και του εκπαιδευτικού – ερευνητή μέσα από τον σπειροειδή, αναστοχαστικό και

ανατροφοδοτικό τρόπο εξέλιξης της έρευνας-δράσης. Μέσα από την έρευνα-δράση είδαμε ότι αποφεύγεται η παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη και λαμβάνονται υπόψη τα διαφοροποιημένα πλαίσια εφαρμογής καθώς και οι ανάγκες και ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός.

4ο κεφάλαιο

Η αναγκαιότητα και οι σκοποί της έρευνας

4.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναδείξαμε το ζήτημα της συμμετοχήςτων παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία το οποίο απασχολεί την παιδαγωγική επιστήμη (Hart, 2011) λόγω της δημοκρατικής αντίληψης που προωθεί μέσα από την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 2001·Wall, 2008· Rogers, 2009·Quennerstedt, 2010·Te One, 2011), του ρόλου της στη μαθησιακή διαδικασία (Dewey, 1982·Bruner, 1986· Piaget, 1986·Gardner, 1993·Vygotsky, 1997·Rogoff et al., 1999) και του τρόπου προσέγγισής της μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές (Mercer et al., 2004·Dahlberg & Moss 2005·Clark et al., 2005·Rinaldi, 2006). Η συμμετοχή των παιδιών ως δικαίωμα, μαθησιακό πλαίσιο και παιδαγωγική πρακτική αναδεικνύει την αναγκαιότητά της και τα οφέλη της στην εκπαιδευτική κοινότητα (Lee, 2001·Ackermann et al., 2003·Mac Naughton et al., 2008·Gjems, 2009·Sheridan & Samuelsson, 2001· Sheridan, 2007). Ωστόσο είδαμε ότι η συμμετοχή μπορεί να παίρνει ποικίλα νοήματα (Thomas, 2007· Krappmann, 2010·Hart, 1992·Schusler & Krasny 2008·O'Kane, 2002) αλλά και μορφές ανάλογα με τις διαβαθμίσεις που αποτυπώνονται στα μοντέλα συμμετοχής (Hart, 1992·Huskins, 1996·Treseder, 1997· Franklin, 1997·Shier, 2001·O'Kane, 2002· Kirby et al., 2003) κι αυτό σημαίνει ότι η προσέγγισή της δεν αποτελεί απλή υπόθεση αλλά προϋποθέτει γνώση των παραμέτρων που καθορίζουν το νόημά της σε κάθε στάδιο.

Ενώ λοιπόν υπάρχουν μοντέλα και λόγοι για την αναγκαιότητα και τους τρόπους συμμετοχής των παιδιών, αυτά δεν φαίνονται να είναι διαδεδομένα ούτε ως πεποίθηση ούτε ως πρακτική των εκπαιδευτικών γιατί είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Α) Από τη μία πλευρά υπάρχουν γενικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο που έχουν συνηθίσει να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, με τα κίνητρα και τη διάθεσή τους για βελτίωση ή αλλαγή, με τις επαγγελματικές τους ευθύνες και τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, με τον τρόπο που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την εξουσία που κατέχουν, με το είδος αλληλεπίδρασης που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά και με τον τρόπο που γίνεται η επιμόρφωσή τους (McLaughlin & Talbert, 2001· Hargreaves, 1994· Μπαγάκης, 2003· Fullan, 2001· Harris, 2009· Hart, 2011). Από αυτούς τους παράγοντες προκύπτουν προβληματισμοί όπως: πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επανακαθορίσουν ή αναθεωρήσουν το ρόλο τους στα πλαίσια μιας συμμετοχικής πρακτικής που σέβεται και αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών; με τι άλλο πρέπει να συσχετιστεί/συνδεθεί η προσπάθεια βελτίωσης ή

αλλαγής των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών; Άρα αναδεικνύεται η ανάγκη για υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών και η ανάγκη διερεύνησης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων αυτής της υποστήριξης.

Β) Από την άλλη, πιο συγκεκριμένοι παράγοντες για το νόημα της συμμετοχής σχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά και τις πρακτικές που ακολουθούν (Sandberg & Eriksson, 2010·Bae, 2009). Από τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική (Lansdown, 2001· Perry-Hazan, 2016·Μιχαλοπούλου, 2014·Bijleveld et al., 2015) αλλά και από τις πρακτικές που ακολουθούν (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001·Bae, 2009· Westlund, 2009b· Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017) αποκαλύπτονται στοιχεία που μας προβληματίζουν καθώς εγείρονται κι άλλα ερωτήματα όπως: από τι τελικά εξαρτώνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών; πόσο σταθερές μπορεί να είναι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών; υπάρχει τρόπος να μεταβληθούν αυτές; ποιος μπορεί να είναι ο καταλληλότερος τρόπος και από τι εξαρτάται; Επιπλέον, σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία οι έρευνες έχουν μελετήσει χωριστά πεποιθήσεις εκπαιδευτικών(Johansson, 2004·Johansson & Sandberg, 2010·Broström et. al. 2012· Βρυνιώτη, 2012) πρακτικές (Prout & James, 1997·Loizou & Avgitidou, 2014) ή προγράμματα παρέμβασης (Clark & Moss, 2010· Σοφού, 2011) με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών αλλά περιορισμένες είναι οι μελέτες για τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων για τη συμμετοχή και των ανάλογων πρακτικών (Asiegbor et al., 2001·Αυγητίδου, 2014β· Vrinioti & Griva, 2015· Vrinioti 2016). Αυτό έγκειται στα ερευνητικά τους ερωτήματα και στη μεθοδολογία έρευνας που υιοθετούν. Φαίνεται λοιπόν να προκύπτει η ανάγκη για μία πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση που να δίνει πολλαπλές ευκαιρίες καταγραφής των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών μέσα από συνεντεύξεις, περιγραφικά και αναστοχαστικά κείμενα, σχεδιασμούς, ατομικούς και ομαδικούς διαλόγους και παρατηρήσεις της πρακτικής τους.

Επιπλέον, η σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, που έχει διερευνηθεί εκτενώς σε άλλα πεδία, πρέπει να αναδειχθεί στην περίπτωση της συμμετοχής των παιδιών προσφέροντας συγκεκριμένα μία προσέγγιση κατανόησης του τρόπου σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών και παράλληλα τη δυνατότητα αποδόμησής τους μέσα από διαλογικές και συνεργατικές διαδικασίες. Σχετικά με τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών οι έρευνες μελετούν αυτή τη σχέση σε μια ορισμένη χρονική στιγμή (μετά από συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια) και όχι εξελικτικά μέσα στο χρόνο.Αυτό το εύρημα ενισχύει την ανάγκη να καταγράψουμε τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών και του τρόπου που αυτή η σχέση τροποποιείται με την κατάλληλη υποστήριξη έτσι όπως την περιγράφουμε στο

θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Στόχος μας είναι όχι μόνο η παρακολούθηση της πορείας των εκπαιδευτικών σε μια έρευνα-δράση για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών αλλά και το μαθησιακό μονοπάτι (learning pathway) κάθε εκπαιδευτικού εμβαθύνοντας τόσο στη σχέση μεταξύ προσωπικής θεωρίας και πρακτικής αλλά και στη διαφοροποιημένη επίδραση της έρευνας-δράσης στην επαγγελματική τους μάθηση.

Καθώς στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οι έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι λιγότερες έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών αλλά και τις προϋποθέσεις μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν αυτές να μετατοπιστούν ή να αλλάξουν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Επομένως, η αναγκαιότητα της έρευνάς μας έγκειται και στην παρακολούθηση του τρόπου αλλαγής των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την ανάληψη ενός νέου ρόλου για τις νηπιαγωγούς, αυτόν τουερευνητή και αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Επιδίωξή μας είναι να διερευνήσουμε τους τρόπους που οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναστοχαστούν πάνω στις συμμετοχικές πρακτικές και να αναλάβουν να ερευνήσουν οι ίδιες το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στις τάξεις τους. Η έρευνα-δράση έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο στη διερεύνηση και τον μετασχηματισμό εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή θεματικές περιοχές (όπως οι φυσικές επιστήμες, η περιβαλλοντική αγωγή και οι τεχνολογίες). Σαν συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση η έρευνα-δράση ενδείκνυται στην έρευνά μας καθώς επιδιώκουμε όχι μόνο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών αλλά και την παρέμβαση μας, μέσα σ’ ένα πλαίσιο συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς, προκειμένου να κατανοηθούν και να βελτιστοποιηθούν οι συμμετοχικές πρακτικές που υιοθετούνται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Οσκοπός της έρευνας υπήρξε διττός εφόσον καταρχήν μελετάμε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές μιας ομάδας νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη σχέση μεταξύ τους. Δεύτερον, διερευνούμε τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα υποστήριξης της συγκεκριμένης ομάδας νηπιαγωγών με στόχο το μετασχηματισμό των πρακτικών τους σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε σχέση με τον πρώτο σκοπό της έρευνας είναι:

Α. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ποια είδη συμμετοχικών πρακτικών χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στις καθημερινές πρακτικές με παιδιά;Ποια είναι η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Τα ερωτήματα αυτά βασίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο μέσα από το οποίο αναδείξαμεότι οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών μπορεί να διαφέρουν σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών αλλά αυτές έχουνμελετηθεί κυρίαρχα χωριστά, χωρίς να διερευνάται η σχέση μεταξύ τους.Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε σχέση με το δεύτερο σκοπό της έρευνας είναι:

Β. Ποιες στρατηγικές είναι αποτελεσματικές για την τροποποίηση ή και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών σε σχέση με την ενίσχυσή της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Είδαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν σε βελτιώσεις ή αλλαγές μέσα από συστηματική υποστήριξη σε θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και αναστοχαστικό επίπεδο. Παράλληλα, διαπιστώσαμε ότι η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά της. Για το λόγο αυτό θέλαμε να διερευνήσουμε την οργάνωση των διαδικασιών υποστήριξης των νηπιαγωγών αλλά και τα αποτελέσματα αυτής της υποστήριξης. Παράλληλα με τη διερεύνηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων υποστήριξης θέλαμε να εμβαθύνουμε στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και του τρόπου που αλλάζουν σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο. Σ’ αυτό το υποστηρικτικό πλαίσιο ο ρόλος της διευκολύντριας αποτελεί σημαντική ερευνητική και ερμηνευτική παράμετρος στις επιλογές και τη διαμόρφωση του τρόπου υποστήριξης τόσο του συνόλου όσο και κάθε νηπιαγωγού ξεχωριστά. Ως εκ τούτου προέκυψε ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά στον τρόπο υποστήριξης των νηπιαγωγών από τη διευκολύντρια και διατυπώνεται ως εξής:

Γ. Πώς διαμορφώνεται και πως εξελλίσσεται ο ρόλος της διευκολύντριας στα πλαίσια μιας έρευνας-δράσης σε σχέση με το προφίλ και την πορεία των νηπιαγωγών; Σε τι μπορεί να διαφοροποείται αυτός ο ρόλος και για ποιους λόγους; Τι σημαίνει αυτό για την ίδια την έρευνα-δράση αλλά και για τις βελτιώσεις ή αλλαγές των συμμετοχικών πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών;

Μέρος Δεύτερο

Η έρευνα

5ο κεφάλαιο

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται και τεκμηριώνεται η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε σε σχέση με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας.Στη συνέχεια περιγράφουμε τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τις τεχνικές έρευνας, την ερευνητική διαδικασία και τους ρόλους των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικοί-ερευνητές, διευκολύντρια).

5.2 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Η έρευνα αυτή υιοθετεί το ποιοτικό παράδειγμα στην εκπαίδευση μιας και οι σκοποί και τα ερωτήματά της είναι διερευνητικά και αποσκοπούσαν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να εμβαθύνουν στις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών καθώς και τον τρόπο που αυτές μπορεί να αλλάξουν, λαμβάνοντας υπόψη τις οπτικές των συμμετεχόντων και τη λεπτομερή και σε βάθος μελέτη τους σε ορισμένα πλαίσια (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Για να απαντήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που αντιστοιχούν στο πρώτο σκοπό της έρευνας υιοθετήσαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη και την παρατήρηση, όπως θα δείξουμε στο κεφάλαιο που περιγράφει τις ερευνητικές τεχνικές.

Για να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που αντιστοιχούν με τον β' σκοπό της έρευνας υιοθετήσαμε την έρευνα-δράση. Η έρευνα-δράση στοχεύει στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, στόχο που υιοθετήσαμε κι εμείς καθώς προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τις νηπιαγωγούςσε μία συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης, επίγνωσης και τροποποίησης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών τους (Carr&Kemmis, 1997· Grundy&Kemmis, 1988). Σκοπός της έρευνας-δράσης δεν είναι να προχωρήσει σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και διατύπωση κανόνων αλλά να μελετήσει συγκεκριμένες περιπτώσεις και τις συνθήκες που τις πλαισιώνουν επιχειρώντας βελτιώσεις (Elliott, 1991).

Συγκεκριμένα, κατά την έρευνα-δράση υποστηρίξαμε τις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν σχετικά με τις συμμετοχικές πρακτικές που ακολουθούν με σκοπό

να τις κατανοήσουν, να εντοπίσουν προβλήματα και δυσκολίες, να προσπαθήσουν να τα ερμηνεύσουν και να σχεδιάσουν κι εφαρμόσουν παρεμβάσεις για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Το ζήτημα των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών που θελήσαμε να διερευνήσουμε συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης μιας και η έρευνα-δράση προϋποθέτει συμμετοχικές, συνεργατικές και διαλογικές διαδικασίες νοηματοδότησης και λήψης αποφάσεων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Posch, 2003· Cohen&Manion, 1994) και δίνει τη δυνατότητα (αυτο)διαμόρφωσης του πλαισίου ανάλογα με τους συμμετέχοντες και την πορεία δράσης της ομάδας (Κατσαρού, 2016).

5.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 εν ενεργεία νηπιαγωγοί με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 17 χρόνια. Σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό της ερευνήτριας (βάση υπομνήματοςτης διατριβής) οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν οριστεί για να είναι 10 νηπιαγωγοί. Κατά τη διάρκεια όμως των επαφών της ερευνήτριας μ' ένα σύνολο 15 περίπου νηπιαγωγών για την εξασφάλιση του απαιτούμενου αριθμού, αυτές που τελικά αποδέχτηκαν να συμμετέχουν ήταν 12. Η επιλογή των νηπιαγωγών έγινε σύμφωνα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών να συμμετέχουν στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Επειδή η συμμετοχή των νηπιαγωγών στη διεξαγωγή της έρευνας απαιτούσε τη δέσμευσή τους για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση η θέληση των νηπιαγωγών να πλαισιώσουν με ενδιαφέρον το θέμα. Ο αριθμός των νηπιαγωγών που δέχτηκαν να συμμετέχουν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «βολικό δείγμα» (Cohen, & Manion, 1997: 130) ή αλλιώς «δείγμα ευκολίας» (Παρασκευόπουλος, 1993: 29). Αυτή η βολική δειγματοληψία θεωρείται μικρή αλλά ικανοποιητική σε περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών (Βάμβουκας, 1991: 158). Εξάλλου, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των ερευνητικών συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό των νηπιαγωγών αλλά η κατανόηση και εμβάθυνση σε πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών χωρίς (πρώτος σκοπός της έρευνας) αλλά και μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (δεύτερος σκοπός της έρευνας). Η σύνθεση της ομάδας έρευνας-δράσης ήταν ποικιλόμορφη ως προς τα χαρακτηριστικά τόσο των νηπιαγωγών όσο και των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν. Έτσι στην τελική σύνθεση της ομάδας συμμετείχαν (α) νηπιαγωγοί που δούλευαν σε μονοθέσια, διθέσια ή και τριθέσια νηπιαγωγεία, (β) νηπιαγωγοί που εργάζονταν στην πόλη αλλά και σε χωριά, (γ) νηπιαγωγοί κλασικών και ολοήμερων τμημάτων, (δ) νηπιαγωγοί με μεγάλο και μικρότερο αριθμό παιδιών και (ε) νηπιαγωγοί με πολλά και λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Όλα αυτά τα

χαρακτηριστικά μπορεί να μην παίζουν εμφανή ρόλο στην έρευνα, από την άποψη ποσοτικής διασταύρωσης και ανάλυσης αποτελεσμάτων, αλλά έπαιξαν το ρόλο τους για την ανάδειξη διαφορετικών πλαισίων νοηματοδότησης και πρακτικών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από το σύνολο των 12 νηπιαγωγών που συμμετείχαν οι μισές (6) εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της πόλης και οι άλλες μισές (6) σε νηπιαγωγεία διαφόρων Δημοτικών Ενοτήτων του Νομού Φλώρινας. Ο διαχωρισμός αυτός δεν επιδιώχθηκε αλλά ήταν τυχαίος. Επίσης όλες οι νηπιαγωγοί ζούσαν μόνιμα στη Φλώρινα και οι περισσότερες κατάγονταν από το νομό.

Τα χρόνια υπηρεσίας σε συνδυασμό με το είδος σπουδών των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας-δράσης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 4.

Πίνακας 4

Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση

Χρόνια υπηρεσίας	***Αριθμός νηπιαγωγών***	***Σχολή Νηπιαγωγών (διετούς φοίτησης)***		***Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (τετραετούς φοίτησης)***	***Μεταπτυχιακό***	***Διδασκαλείο***
		με εξομοίωση	*χωρίς εξομοίωση*			
λιγότερα από 10 χρόνια	2			2	1	
από 12 έως 15 χρόνια	7	2		5	2	1
από 17 έως 21 χρόνια	2	1	1			
32 χρόνια	1	1				
Σύνολο	12	4	1	7	3	1

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι οι μισές περίπου νηπιαγωγοί (7) ήταν τεταρτοετούς φοίτησης, τρεις είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με τη μία από αυτές να έχει κάνει και Μετεκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί με μεταπτυχιακό τίτλο και δίπλωμα μετεκπαίδευσης είχαν κάτω από 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι νηπιαγωγοί με πάνω από 17 χρόνια υπηρεσίας ήταν διετούς φοίτησης. Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των σπουδών αξιοποιήθηκαν σε κάποια από τα ερευνητικά στάδια όπως θα δούμε στην ανάλυση των επιμέρους αποτελεσμάτων στα αντίστοιχα κεφάλαια της εργασίας.

Η έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε χάρη στη θετική ανταπόκριση και την καλή διάθεση των 12 συμμετεχόντων νηπιαγωγών να αποτελέσουν μέρος μιας ομάδας και να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διευκολύντρια. Για να ανταπεξέλθουν οι νηπιαγωγοί στις απαιτήσεις ενός σύνθετου έργου, και ως εκπαιδευτικοί και ως ερευνητές, εξασφαλίστηκε η θέληση τους για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2010). Η

αρχικήπροσέγγιση των νηπιαγωγών προκειμένου να ενημερωθούν για το θέμα και το είδος της έρευνας-δράσης έπαιξε σημαντικό ρόλο στην τελική τους αποδοχή. Κάθε νηπιαγωγός προσεγγίστηκε ατομικά από τη διευκολύντρια και ανεξάρτητα από το βαθμό οικειότητας λόγω πρότερης γνωριμίας, η πρόταση και οι πληροφορίες για το περιεχόμενο και το είδος της έρευνας-δράσης ήταν ίδιες προς όλες, προκειμένου να αποφασίσουν αν θέλουν να συμμετέχουν ή όχι. Συγκεκριμένα, σε όλες τις νηπιαγωγούς τέθηκε το ζήτημα της «συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία» ως ζήτημα για αναστοχασμό των υπαρχουσών πρακτικών τους και ως ευκαιρία για προσέγγιση πρακτικών ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών με την υποστήριξη της διευκολύντριας. Ο συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης υιοθετήθηκε από τη διευκολύντρια που προσέγγισε τις νηπιαγωγούς με συνεργατική διάθεση για ισότιμη αντιμετώπιση των συναδέλφων ως μελών μιας κοινότητας μάθησης που θα αλληλεπιδρούν για να αναστοχαστούν κι όχι για να κριθούν. Η ενθάρρυνση ότι θα συνεργαστούν στα πλαίσια της ομάδας και θα υποστηριχτούν για να δοκιμάσουν συμμετοχικές δράσεις επιδιώκοντας τη βελτίωση ή αλλαγή (Κατσαρού, 2010), έπαιξε σημαντικό ρόλο στην τελική τους απόφαση.

Αυτό που κυρίως τονίστηκε, από την αρχή, ήταν η αναγκαιότητα δέσμευσης στην ομάδα για ευνόητους ερευνητικούς λόγους. Δεν καθορίστηκαν εξαρχής τα χρονικά πλαίσια της έρευνας αλλά ακολουθήθηκε μια ευέλικτη διαδικασία που διαρθρώθηκε σταδιακά, ανάλογα με την πορεία της εκάστοτε δράσης, και περιλάμβανε ένα σύνολο δράσεων που αλληλοσχετίζονταν μεταξύ τους. Επίσης δεν υπήρξαν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που έδωσαν ένα προσανατολισμό στην έρευνα-δράση χωρίς όμως να την καθορίζουν στενά και να την περιορίζουν (Κατσαρού, 2010). Έτσι δόθηκαν στις νηπιαγωγούς πληροφορίες για τον υποστηρικτικό, ανατροφοδοτικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο εργασίας στα πλαίσια της έρευνας-δράσης και οι νηπιαγωγοί απέκτησαν μια γενική εικόνα για το περιεχόμενο της έρευνας. Η διευκολύντρια έδειξε όλη την καλή διάθεση να συμπορευτεί με τις συναδέλφους ακολουθώντας τους ρυθμούς της ομάδας αλλά και σεβόμενη τις ατομικές τους ανάγκες χωρίς την πρόθεση να προβάλλει τον εαυτό της ως αυθεντία στο ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

Ο παραπάνω τρόπος προσέγγισης θεωρήθηκε ως ο καταλληλότερος καθώς η έρευνα-δράση ξεκίνησε σε μια χρονική περίοδο η οποία ήταν ιδιαίτερα επιβαρυμένη για τις νηπιαγωγούς με όλη την αρνητική επιρροή των συνεπειών της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης (περικοπές μισθών, συγχωνεύσεις νηπιαγωγείων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών) να επηρεάζει συναισθηματικά τις συναδέλφους και το ενδιαφέρον τους για οποιαδήποτε συμμετοχή σε κάθε τύπου προγράμματα. Αυτή η διαπίστωση προέκυψε από μαρτυρίες των ίδιων των νηπιαγωγών κι ενίσχυσε την εκτίμηση της διευκολύντριας για την εθελοντική συμμετοχή τους.

Όλη αυτή η προσπάθεια προσέγγισης λοιπόν έγινε με σκοπό να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για το θέμα και την πορεία της έρευνας-δράσης, να αποφευχθεί τυχόν η αποδοχή που θα βασιζόταν μόνο σε φιλικά, συναδελφικά και συναισθηματικά κριτήρια, να αισθανθούν οι νηπιαγωγοί ότι συμμετέχουν σε κάτι ουσιώδες που αφορά το δικό τους παιδαγωγικό ρόλο κι όχι κάτι έξω και πέρα από την τάξη τους, να αντιληφθούν το ρόλο της διευκολύντριας ως συνεργάτη κι υποστηρικτή σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και να μη νιώσουν οι νηπιαγωγοί ότι επιβαρύνονται με μία ερευνητική διαδικασία που έχει νόημα μόνο για τη διατριβή της διευκολύντριας αλλά και για τη βελτίωση του δικού τους επαγγελματικού ρόλου. Η φιλοσοφία της έρευνας-δράσης στα πλαίσια της διατριβής διέπεται από μια δημοκρατική προσέγγιση που συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια και το νόημα της συμμετοχής που επιδιώξαμε να εφαρμόσουμε σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι οι νηπιαγωγοί δεν πιέστηκαν να αποφασίσουν καθώς τους δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος να σκεφτούν και η δυνατότητα να επανεξετάσουν τα κριτήρια αποσαφηνίζοντας απορίες και ερωτήματα.

Μετά την αποδοχή των 12 νηπιαγωγών να συμμετέχουν στην έρευνα-δράση μπορούμε να πούμε ότι τελικά τα κριτήρια των νηπιαγωγών δεν ήταν όμοια παρά την κοινή προσέγγιση στην ενημέρωσή τους. Από τον τρόπο ανταπόκρισης κάθε νηπιαγωγού κι από τις μεταξύ μας συζητήσεις κάποια κριτήρια υπερίσχυσαν για κάποιες νηπιαγωγούς και κάποια άλλα για τις υπόλοιπες. Γενικά θα λέγαμε ότι τα κριτήρια των νηπιαγωγών κινήθηκαν γύρω από δύο άξονες: το ζήτημα της έρευνας που τους φάνηκε ενδιαφέρον και την ερευνητική διαδικασία που εξασφάλιζε στην αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών σε επίπεδο ομάδας και τον πειραματισμό τους στην πράξη. Τα κίνητρα βέβαια δεν ήταν το ίδιο ισχυρά για όλες και κυμάνθηκαν από την εκδήλωση ενδιαφέροντος, την απλή διάθεση για συμμετοχή ως την απλή περιέργεια.

Συγκεκριμένα από τις αναφορές που έκαναν οι νηπιαγωγοί όταν διατύπωσαν τις σκέψεις τους κατά την πρώτη άτυπη συνάντηση της ερευνήτριας με την κάθε μία, φάνηκε ότι οι 5 από τις 12 έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα («*ακούγεται πολύ ενδιαφέρον αυτό για το νηπιαγωγείο…*», «*είναι πραγματικά πολύ καλό να ασχοληθούμε μ' αυτό το θέμα. Ναι, μ' ενδιαφέρει*», «*θέλω να συμμετέχω… Φαίνεται ενδιαφέρον και ξεχωριστό*»), άλλες 5 εξέφρασαν απλή διάθεση («*γιατί όχι! ακούγεται καλό*», «*θέλω να μάθω γι αυτό. Μ' αρέσει πάντα να μαθαίνω καινούρια πράγματα*») ενώ 4 εκδήλωσαν περιέργεια («*τι δηλαδή; πώς να συμμετέχουν τα παιδιά; Είμαι περίεργη να δω τι είναι αυτό!*», «*ακούγεται πρωτότυπο αλλά πως…..; Να το δούμε κι αυτό!»).* Σχετικά με την ερευνητική διαδικασία ενδιαφέρον για συμμετοχή στην ομάδα εξέφρασαν 4 νηπιαγωγοί («*αυτό είναι πολύ καλό, ν' ακούμε η μία την άλλη και να ανταλλάζουμε ιδέες. Αυτό θα μ' ενδιέφερε πραγματικά πολύ*», «*είναι πολύ ουσιαστικό να μιλάμε μεταξύ μας, το*

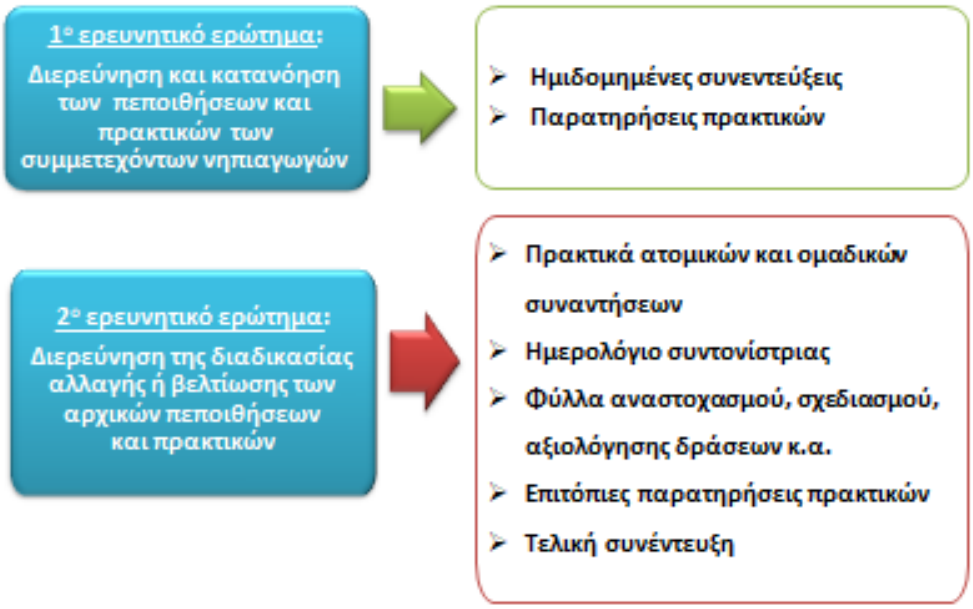
θέλω πολύ αυτό… μου λείπει») και οι υπόλοιπες 8 έδειξαν διάθεση να βρεθούν και να αλληλεπιδράσουν με συναδέλφους πάνω στο ίδιο θέμα («*είναι καλές οι συναντήσεις έτσι σε ομάδα… θέλω να ακούω κι άλλες συναδέλφους*», «*έχουμε πολλά κοινά, πρέπει να ανταλλάζουμε ιδέες για όλα… είναι καλό αυτό*»). Από τις 8 που εκδήλωσαν διάθεση για συμμετοχή στην ομάδα οι 3 εκδήλωσαν και μια περιέργεια για τις ομαδικές συναντήσεις («*τι θα κάνουμε όμως όλες μαζί; Δεν μου έχει τύχει να βρεθώ σε κάτι τέτοιο κι είμαι περίεργη!*»). Τέλος σχετικά με τη δράση των ίδιων των νηπιαγωγών, ενδιαφέρον εκδηλώθηκε μόνο από 3 νηπιαγωγούς («*ωραία! Αφού θα δοκιμάσουμε πράγματα… θα έχει ενδιαφέρον!*», «*Με νοιάζει να κάνω πράξη όσα θα λέμε, μ' αρέσει να πειραματίζομαι*») ενώ 6 έδειξαν διάθεση («*να δοκιμάσουμε και στην πράξη, γιατί όχι*», «*ναι, να κάνουμε δραστηριότητες με τα παιδιά. Να μην τα λέμε μόνο*», «*θα το ήθελα κι αυτό…. να κάνουμε στην τάξη πράγματα…*»). Τέλος 3 νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν μόνο με περιέργεια τη δράση που θα αναλάμβαναν οι ίδιες στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας κάτι που εξέφρασαν και 2 από τις 6 που εκδήλωσαν διάθεση («*πως θα γίνει αυτό; δεν ξέρω αν θα μπορώ!*», «*θα μπορώ να κάνω κάτι μόνη μου δηλαδή;*», «*είμαι περίεργη γι αυτό το κομμάτι*». Αυτό που διαφαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις – απορίες των νηπιαγωγών, είναι το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν ότι η έρευνα-δράση διαφοροποιείται σε πολλά σημεία από τις συνηθισμένες έρευνες καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση καλούνται να εμπλακούν ενεργά και να εξετάσουν τις δικές τους απόψεις και δράσεις.

5.4 Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η επιλογή των ερευνητικών τεχνικών έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5, και τα εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά ώστε να υπάρξει ουσιαστική διερεύνηση του ζητήματος που θέλαμε να εξετάσουμε.

Πίνακας 5

Οι τεχνικές και τα εργαλεία της έρευνας-δράσης σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα



Συγκεκριμένα σχετικά με το πρώτο ερώτημα, για το νόημα που δίνουν οι νηπιαγωγοί στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις ευκαιρίες που παρέχουν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που τα αφορούν, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συνέντευξη και η παρατήρηση. Η συνέντευξη μας έδωσε τη δυνατότητα μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς, να εμβαθύνουμε στον τρόπο σκέψης τους προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη συμμετοχή (Παρασκευόπουλος, 1993). Ειδικότερα χρησιμοποιήσαμε το είδος της ημιδομημένης συνέντευξης λόγω της ευέλικτης μορφής της που επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο, να θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που επιλέξαμε ήταν ανοιχτές, σαφείς και κατανοητές για να βοηθούν τις νηπιαγωγούς να αναλύσουν τον τρόπο σκέψης τους (Βάμβουκας, 1991). Για την έρευνά μας η ημιδομημένη συνέντευξη βοήθησε στην ανάπτυξη ενός διαλόγου όπου συνεντευκτής και ερωτώμενος πλαισίωναν νοηματικά και οικοδομούσαν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων (Mishler, 1996).

Στη βάση της πρώτης ημιδομημένης συνέντευξης που διεξήχθη ανάμεσα στη διευκολύντρια της έρευνας και κάθε νηπιαγωγό πριν την έναρξη της συνεργατικής έρευνας-δράσης, διαρθρώσαμε ένανοδηγό συνέντευξης (βλ. ΠαράστημαΑ.1.1, σελ. 376) ο οποίος κινήθηκε σε άξονες με τους οποίους σχετίζεται άμεσα το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι άξονες αυτοί

επιλέχθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη συμμετοχή των παιδιών και περιλάμβαναν:

(α) τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τις προτεραιότητες τους και το βαθμό ικανοποίησης τους από τον τρόπο λειτουργίας της τάξης τους. Οι προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είδαμε ότι σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο που αποδίδουν στους εαυτούς τους ως κυρίαρχοι του παιδαγωγικού έργου. Ο βαθμός της κυριαρχίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τόσο το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη όσο και το ρόλο των παιδιών στις δράσεις που αναπτύσσονται. Επιπλέον η ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός με βάση τις προτεραιότητές του αναδεικνύει τις αντιστάσεις ή τα περιθώρια που προβάλλει σε νέες προσεγγίσεις και πρακτικές.
(β) την οπτική των νηπιαγωγών για τη παιδική ηλικία μέσα από τον προσδιορισμό των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών,
(γ) τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο που προσεγγίζουν το ζήτημα της μάθησης των παιδιών,
(δ) την οπτική των νηπιαγωγών προς μια δημοκρατική εκπαιδευτική προσέγγιση,
(ε) την περιγραφή με αναφορέςστις συμμετοχικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και
(στ) την οπτική των νηπιαγωγών για τις δυνατότητες και τα περιθώρια συμμετοχικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο.

Για το δεύτερο μέρος του πρώτου ερευνητικού μας ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η παρατήρηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθεί το είδος και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχουν οι νηπιαγωγοί. Η παρατήρηση ως τεχνική μας παρείχε μια αμεσότητα και ήταν κατάλληλη για να εξετάσουμε αυτό που συμβαίνει στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Hay, 2000). Η ωφέλεια της υπήρξε συμπληρωματική της συνέντευξης που προηγήθηκε καθώς μας βοήθησε να αποκαλύψουμε τι συμβαίνει στην πράξη, να επικυρώσουμε ή μη τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και μετέπειτα να ερμηνεύσουμε τις όποιες ομοιότητες ή διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μέσα από την αλληλοσχέτιση των δεδομένων της κάθε μεθόδου (Robson, 2007). Επειδή δεν θέλαμε να κάνουμε μια τυχαία - ευκαιριακή παρατήρηση αλλά να εστιάσουμε στις ευκαιρίες που δημιουργούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά και κατά συνέπεια στο βαθμό και το είδος της συμμετοχής των παιδιών στις ποικίλες δραστηριότητες επιλέξαμε τι ακριβώς θα καταγράψουμε και με ποιο τρόπο. Δομήσαμε την παρατήρησή μας με συστηματικό τρόπο έτσι ώστε να έχουμε τον έλεγχο τι γίνεται και πότε κι αυτό μας οδήγησε να εντοπίσουμε διαφορετικές χρονικές στιγμές καιπεριπτώσεις για να καταγράψουμε τι συμβαίνει. Με βάση τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης δώσαμε πρωταρχική σημασία στην κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης. Για την

κατασκευή της βασιστήκαμε σ' έναν οδηγό σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Laevers 2005) σύμφωνα με τον οποίο καθορίζονται (α) οι δράσεις των παιδιών ως προς τις δυνατότητες και επιλογές που έχουν να συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία και (β) οι δράσεις της νηπιαγωγού ως προς τα κίνητρα, τους περιορισμούς, τη λεκτική αλληλεπίδραση και την ενεργητική ακρόαση προς τα παιδιά. Απλοποιώντας αυτό τον οδηγό εστιάσαμε σε ενδεικτικές αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών και των νηπιαγωγών προκειμένου να διευκολύνουμε τον τρόπο καταγραφής των παρατηρήσεών μας. Συγκεκριμένα για το ελεύθερο παιχνίδι καταγράφηκαν οι δράσεις των παιδιών ως προς την ελευθερία επιλογών τους στη διαμόρφωση του παιχνιδιού αλλά κι ως προς τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και οι δράσεις των νηπιαγωγών αφενός ως προς την ενθάρρυνση – κίνητρα που παρείχαν στα παιδιά κι αφετέρου ως προς τους τυχόν περιορισμούς που έθεταν στον τρόπο διεξαγωγής του παιχνιδιού από τα παιδιά. Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι άξονες παρατήρησης αφορούσαν στις δράσεις των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες κι επιλογές που είχαν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία και στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και στις δράσεις των νηπιαγωγών που αφορούν το είδος των λεκτικών αλληλεπιδράσεων τους με τα παιδιά, την ενεργητική ακρόαση, τους περιορισμούς καθώς και τα κίνητρα που παρείχαν στα παιδιά προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες. (βλ. Παράρτημα Α.2.1:*Κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών στην αρχή της έρευνας,* σ.410). Για παράδειγμα στις ελεύθερες δραστηριότητες παρατηρήσαμε αν τα παιδιά κάνουν κάποιες επιλογές και τι είδους είναι αυτές (π.χ. επιλέγουν γωνιά / συμπαίκτες / αριθμό συμπαικτών), αν έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το παιχνίδι τους (ως προς το χώρο, το χρόνο, το σενάριο), αν παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις ή αν ζητάνε λύσεις από τη νηπιαγωγό και αν εκφράζουν αυτά που θέλουν στη νηπιαγωγό. Από την πλευρά των νηπιαγωγών καταγράψαμε συμπεριφορές σχετικά με ενθαρρυντικές πρακτικές που βοηθούν τη συμμετοχή των παιδιών (π.χ. προτροπή των παιδιών για εξεύρεση λύσης) ή περιοριστικές που καθοδηγούν τη δράση των παιδιών (π.χ. δίνει λύσεις η ίδια, περιορίζει το παιχνίδι τους κ.α.). Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι παρατηρήσεις μας στη κλείδα αφορούν τις επιλογές των παιδιών (στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της δράσης), τις ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση (απόψεων, προτάσεων, αποφάσεων, αντιρρήσεων) και τις δυνατότητες διαμόρφωσης του χώρου και του χρόνου των δράσεών τους. Ο ρόλος της νηπιαγωγού στις οργανωμένες δραστηριότητες εξετάζεται από την άποψη των διαλογικών πρακτικών (ανοιχτές ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση, διερευνητικός διάλογος), από τον τρόπο που η νηπιαγωγός εμπλέκει τα παιδιά σε δράση (μέσωκαθοδήγησης ή διαπραγμάτευσης) και από τις ευκαιρίες που δίνει στα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πάρουν αποφάσεις. Τα στοιχεία της κλείδας είναι ενδεικτικά για το ρόλο των νηπιαγωγών και των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και

μεγαλύτερη σημασία έχει το περιεχόμενο των καταγραφών και η αποτύπωση του πλαισίου μέσα στο οποίο παρατηρούνται οι συμπεριφορές και όχι οι μονολεκτικές (θετικές ή αρνητικές) απαντήσεις σε κάθε περίπτωση. Οι παρατηρήσεις μας δηλαδή ήταν ενδεικτικές αλλάθεωρήθηκαν τυπικές της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς. Η συμπλήρωση της κλείδας έγινε με περιγραφικό τρόπο εντοπίζοντας μέσα από την εκπαιδευτική δράση τις συμπεριφορές που αποτελούσαν ενδείξεις για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα Α.2.1.1: *Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αρχή της έρευνας – Παράδειγμα,* σελ. 376). Η κλείδα παρατήρησης ήταν εστιασμένη στις ενέργειες κυρίως των νηπιαγωγών και ειδικότερα στο ρόλο τους σχετικά με τις ευκαιρίες που δίνουν ή όχι στα παιδιά να συμμετέχουν στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο λόγος που η κλείδα εστιάζει στις ενέργειες των νηπιαγωγών είναι γιατί αυτές οι ενέργειες αντανακλούν το είδος της συμμετοχής των παιδιών μέσα από τις ευκαιρίες που δίνουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά να εκφράζουν απόψεις, να προτείνουν λύσεις, να παίρνουν αποφάσεις και να είναι υπεύθυνα για την ολοκλήρωση των δράσεων τους.

Ένα άλλο πεδίο που συμπεριλάβαμε στην κλείδα παράλληλα με τις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες αφορά τον τρόπο εφαρμογής των κανόνων καθώς θεωρήσαμε ότι οι συμπεριφορές των νηπιαγωγών και των παιδιών σ’ αυτό το τομέα επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών γιατί αποτυπώνουν τον τρόπο που διαχειρίζεται η νηπιαγωγός την εξουσία και το είδος της αλληλεπίδρασής της με τα παιδιά. Ως προς τους κανόνες λοιπόν παρατηρήσαμε τον τρόπο που εφαρμόζονται, υπενθυμίζονται, προκύπτουν, επιβάλλονται, συζητιούνται, διαμορφώνονται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά. Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη μελέτη των στρατηγικών για την τροποποίηση ή την αλλαγή των συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, οι τεχνικές διερεύνησης αποτέλεσαν: τα πρακτικά των ομαδικών και ατομικών συναντήσεων με τις νηπιαγωγούς, το ημερολόγιο της διευκολύντριας, τα φύλλα αναστοχασμούτων νηπιαγωγών σε διαφορετικές φάσεις της έρευνας-δράσης, το φύλλο αξιοποίησης ερευνητικών δεδομένων από τις νηπιαγωγούς, φύλλα σχεδιασμού και αξιολόγησης των δράσεων των νηπιαγωγών, επιτόπιες παρατηρήσεις των πρακτικών τους από τη διευκολύντριακαι τελικές συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς.

Συγκεκριμένα, τα φύλλα αναστοχασμού που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν:

α) τους σχεδιασμούς συμμετοχικών πρακτικών που έκαναν οι νηπιαγωγοί στην αρχή της έρευνας δράσης μέσα από την ατομική ανατροφοδότηση που παρείχε η διευκολύντρια σε κάθε νηπιαγωγό (βλ. Παράρτημα Α.3.2: *Φύλλο ανατροφοδότησης για αναστοχασμό αρχικού σχεδιασμού στα πλαίσια των ατομικών συναντήσεων τον*

πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης, σελ. 431). Σκοπός της συγκεκριμένης ανατροφοδότησης ήταν ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών σχετικά με σημεία του σχεδιασμού που έπρεπε να συζητηθούν και να τεθούν ερωτήματα από τη δευκολύντρια σε κάθε νηπιαγωγό ώστε να ξανασκεφτεί, να επαναδιατυπώσει, να αλλάξει κάποια σημεία ή να επιλέξει άλλες δράσεις. Στα πλαίσια της ατομικής ανατροφοδότησης, η διευκολύντρια είχε ετοιμάσει κατάλληλες ερωτήσεις για να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τους σχεδιασμούς τους χωρίς να καταφεύγουν σε έτοιμες λύσεις (βλ. Παράρτημα Α.3.2.1:*Παράδειγμα ανατροφοδότησης για αναστοχασμό στον αρχικό σχεδιασμό στα πλαίσια ατομικής συνάντησης τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης*, σελ. 432).

β) τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο μετά από συζήτηση σχετικά με το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με αφορμή την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου στην πρώτη ομαδική συνάντηση της έρευνας-δράσης (βλ. Παράρτημα Β.2: *Φύλλο αναστοχασμού για τις νηπιαγωγούς σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο - Πρώτη ομαδική συνάντηση*, σελ. 453). Σκοπός αυτής της αναστοχαστικής διαδικασίας ήταν η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο ξανασκέφτονται οι νηπιαγωγοί τις πρακτικές τους μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο για το νόημα της συμμετοχής και τη σύγκρισή τους με σενάρια συμμετοχικών δράσεων.

Γενικότερα, στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών βοήθησαν κι άλλα στάδια της διαδικασίας που ακολουθήσαμεόπως, για παράδειγμα, τα παραδείγματα σχετικά με τα επίπεδα συμμετοχής σύμφωνα με την κλίμακα του Shier στη δεύτερη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας (βλ. Παράρτημα Β.3: *Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στη δεύτερη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης,* σελ. 454). Τα παραδείγματα έδωσαν την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς να ξανασκεφτούν τις πρακτικές τους και να αναστοχαστούν πάνω σ' αυτές με βάση τις διαβαθμίσεις που μπορεί να πάρει κάθε φορά η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διαπιστώσεις των νηπιαγωγών που προέκυψαν από τον αναστοχασμό τους φαίνονται στις καταγραφές από τις ομαδικές συναντήσεις που συμπεριλαμβάνονται στη συλλογή δεδομένων του ημερολογίου της διευκολύντριας (βλ. Παράρτημα: Δ.3, βήμα 5^{ο}, σελ.494). Επίσης, τα φύλλα αξιολόγησης των συμμετοχικών δράσεων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί δεν περιορίζονταν σε θετικές ή αρνητικές μόνο εκτιμήσεις αλλά έδιναν τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν σχετικά με τα αίτια των αποτελεσμάτων και το διαφορετικό τρόπο χειρισμού των καταστάσεων (βλ. Παράρτημα Α.3.5: *Φύλλο καταγραφής για αξιολόγηση της δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς – Πρώτος χρόνος έρευνας-δράσης*: κάθετες στήλες: αιτιολόγηση – προβληματισμός, σελ. 439). Γενικότερα, ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών προέκυπτε από διάφορα στάδια της έρευνας-δράσης και αποτελούσε βασική επιδίωξή μας όπως στον ερευνητικό ρόλο που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί στον οποίο

χρειάστηκε να αναστοχαστούν σχετικά με τα δεδομένα που συνέλεξαν και τις πρακτικές που ακολουθούσαν έως τότε και να οδηγηθούν σε νέες δράσεις με βάση την αξιοποίηση των δεδομένων τους και την επανατοποθέτηση στο αρχικό πρόβλημα που είχαν θέσει (βλ. Παράρτημα Δ.4, σελ. 503).

Το φύλλο σχεδιασμού των οργανωμένων συμμετοχικών δράσεων από τις νηπιαγωγούς τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης περιλάμβανε τους άξονες σχετικά με τους στόχους της δραστηριότητας, την επίλυση προβλήματος ή την προβληματική κατάσταση με την οποία θα έρχονταν αντιμέτωπα τα παιδιά κατά την έναρξη της δραστηριότητας, τις ενέργειες της νηπιαγωγού στον τρόπο εξέλιξης της δραστηριότητας και τις ερωτήσεις της νηπιαγωγού που καθοδηγούν ή ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών (βλ. Παράρτημα Α.3.1: *Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικής δράσης τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης*, σελ. 429). Το φύλλο σχεδιασμού στόχευε στη χρήση και υιοθέτηση στρατηγικών από μέρους των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και βασίστηκε στις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι όπως τις περιγράφουμε στο δεύτερο κεφάλαιο (ενότητα 2.3) του πρώτου, θεωρητικού μέρους της διατριβής.

Το φύλλο σχεδιασμού των συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης διαμορφώθηκε στη βάση του πρώτου σχεδιασμού αλλά διαφοροποιήθηκε λίγο ως προς τη ανάδειξη της σύνδεσής του με τα ερευνητικά δεδομένα στα οποία βασίστηκαν οι νηπιαγωγοί (βλ. Παράρτημα Α.3.6: *Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης*, σελ. 441). Έτσι, ο στόχος εδώ ήταν η συσχέτιση της συγκεκριμένης στρατηγικής του σχεδιασμού με τα ευρήματα της ερευνητικής δράσης που ακολούθησαν οι νηπιαγωγοί. Πέρα δηλαδή από τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν το σχεδιασμό, επιδίωξή μας ήταν ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα δεδομένα τους για να διαμορφώσουν τις δράσεις τους.

Τα φύλλα αξιοποίησης των δεδομένων που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί (βλ. Παράρτημα Γ.5: *Ενδεικτικά φύλλα αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί*, σελ. 483) περιλάμβαναν πληροφορίες από τα επιμέρους δεδομένα που συνέλεξαν όπως από τις συνεντεύξεις των παιδιών (βλ. Παράρτημα Γ.5.1, σελ. 483), από τις ζωγραφιές των παιδιών (βλ. Παράρτημα Γ.5.2, σελ. 484) και από τα ερωτηματολόγια των γονιών (βλ. Παράρτημα Γ.5.3, σελ. 485). Σκοπός ήταν να καταγράψουν οι νηπιαγωγοί τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα θετικά και αρνητικά σημεία που επισημαίνουν οι γονείς και με βάση αυτά να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους και να προτείνουν άλλες που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτέλεσε κι αυτή μια στρατηγική του τρόπου με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα δεδομένα τους μετά από μια ερευνητική

προσπάθεια συλλογής πληροφοριών για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά. Στην ερευνητική διαδικασία που ακολούθησαν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν διάφορα εργαλεία και τεχνικές έρευνας(βλ. Παράρτημα Γ: *Ενδεικτικά εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του ρόλου τους ως ερευνήτριες το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης,* σελ. 473) όπως οι συνεντεύξεις με τα παιδιά (βλ. Παράρτημα Γ.1: *Ερωτήσεις για συνέντευξη των νηπιαγωγών από τα παιδιά,* σελ. 473), τα φύλλα ζωγραφικής (βλ. ΠαράρτημαΓ.2:*Φύλλο ζωγραφικής για τα νήπια,* σελ. 474), και τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς (βλ. Παράρτημα Γ.3: *Ερωτηματολόγιο για συλλογή πληροφοριών από τους γονείς των παιδιών,* σελ. 475), τα οποία αποτέλεσαν δικά τους ερευνητικά εργαλεία και παρουσιάζονται ενδεικτικά στο παράρτημα της εργασίας προκειμένου να αναδειχτεί ο τρόπος δράσης τους ως ερευνήτριες.

Τα φύλλα αξιολόγησης των συμμετοχικών δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών είχαν στόχο την καταγραφή της δικής τους τοποθέτησης για τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε η δραστηριότητα στην τάξη. Στην πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν τις συμμετοχικές δράσεις που σχεδίασαν, τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν προφορικά τις εντυπώσεις τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς και να εντοπίσουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο συμμετοχής των παιδιών (βλ. Παράρτημα Α.3.4: *Φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τις νηπιαγωγούς αμέσως μετά την εφαρμογή της συμμετοχικής δραστηριότητας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης,* σελ. 437). Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν ένα πιο αναλυτικό φύλλο αξιολόγησης της δράσης τους σύμφωνα με τα επιμέρους στοιχεία του σχεδιασμού (όπως η προβληματική κατάσταση και οι διαλογικές πρακτικές) αλλά και τις ευκαιρίες που έδωσαν στα παιδιά για αλληλεπίδραση και υλοποίηση των αποφάσεών τους (βλ. Παράρτημα Α.3.5:*Φύλλο καταγραφής για αξιολόγηση της δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς – Πρώτος χρόνος έρευνας-δράσης,* σελ. 439). Επίσης, ένα άλλο φύλλο αξιολόγησηςγια τη δραστηριότητα που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί το δεύτερο χρόνο της έρευνας δράσης αφορά την αποτύπωση των απόψεων των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας σχετικά με τον τρόπο εξέλιξης της δραστηριότητας στην τάξη (βλ. Παράρτημα Α.3.6.2:*Ανοιχτό φύλλο καταγραφής της αξιολόγησης της δραστηριότητας από τη νηπιαγωγό και τη διευκολύντρια – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης – Παράδειγμα,* σελ. 442).

Οι επιτόπιες παρατηρήσεις των συμμετοχικών πρακτικών στις τάξεις των νηπιαγωγών το πρώτο και το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης έγιναν από τη διευκολύντρια με βάση μια κλείδα στην οποία συνδυάστηκαν στοιχεία από την πρώτη κλείδα (που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των νηπιαγωγών στην αρχή της έρευνας) με στοιχεία από το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Έτσι προέκυψε μια κλείδα με σκοπό την ενδεικτική καταγραφή συμπεριφορών σε άξονες σχετικά με την έναρξη της δραστηριότητας,

τις διαλογικές πρακτικές, την εξέλιξη της δραστηριότητας και το κλίμα της τάξης μέσα από την εφαρμογή των κανόνων (βλ. Παράρτημα Α.2.2: *Κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί τον πρώτο και δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης,* σελ. 414). Στα πλαίσια της παρατήρησης πραγματοποιήθηκαν στην αρχή του δεύτερου χρόνου της έρευνας-δράσης επιτόπιες παρατηρήσεις στις τάξεις των νηπιαγωγών οι οποίες στόχευαν στην καταγραφή του τρόπου συμμετοχής συγκεκριμένων παιδιών που μας υπέδειξαν οι νηπιαγωγοί ότι δυσκολεύονται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι αυτές τις παρατηρήσεις χρησιμοποιήθηκαν άλλες κλείδες στις οποίες καταγράψαμε το βαθμό συμμετοχής κάθε παιδιού ανάλογα με τις δράσεις του και τις δράσεις της νηπιαγωγού στις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα Α.2.3: *Κλείδα παρατήρησης της συμμετοχής παιδιών (που υπέδειξαν οι νηπιαγωγοί) στα νηπιαγωγεία το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης*, σελ. 420). Αυτή η διαδικασία προέκυψε με αφορμή τη διαπίστωση των νηπιαγωγών ότι κάποια παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν ακόμα και στις συμμετοχικές δράσεις που εφάρμοσαν οι ίδιες αλλά και την έμφαση που έδιναν οι νηπιαγωγοί στις συμπεριφορές κάποιων παιδιών ως εμπόδια για τη συμμετοχή τους. Έτσι, θελήσαμε να καταγράψουμε τις συμπεριφορές των συγκεκριμένων παιδιών για να δούμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονταν αυτές και τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζονταν. Η συγκεκριμένη κλείδα συμπληρωνόταν για κάθε παιδί και συνοδευόταν από διευκρινιστικές παρατηρήσεις – περιγραφές (βλ. Παράρτημα Α.2.3.1: *Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της συμμετοχή παιδιού (που επέδειξε η νηπιαγωγός:) σε μία τάξη το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα,*σελ. 423,*Σημειώσεις διευκολύντριας στο παραπάνω παράδειγμα συμμετοχής του παιδιού,* σελ. 426).

Η τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς (βλ. Παράρτημα Α.1.2:*Τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς*, σελ. 399) περιλάμβανε έξι άξονες: α) μια ανοιχτή τοποθέτηση των νηπιαγωγών για τις πιθανές αλλαγές τους σε σχέση με το νόημα της συμμετοχής και τη διαδικασία της έρευνας δράσης, β) τον αναστοχασμό τους σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για τα παιδιά, το ρόλο τους και τη σημασία της συμμετοχής (γενικά, στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες), γ) τις πρακτικές τους ως προς τον εντοπισμό και αιτιολόγηση πιθανών αλλαγών, δ) την εμπειρία τους ως μέλους της ομάδας έρευνας-δράσης (οφέλη, προβληματισμοί, συναισθήματα) ε) την εμπειρία τους ως ερευνήτριες (απόψεις και οφέλη) και στ) την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης που έλαβαν (δυνατά σημεία, συναισθήματα) και τις εναλλακτικές προτάσεις ως προς αυτή. Με την τελευταία συνέντευξη σκοπός μας ήταν να αποτυπώσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη συνολική εμπειρία που βίωσαν έτσι ώστε να κάνουμε την αυτοκριτική μας σχετικά με την πορεία και το περιεχόμενο της έρευνας-δράσης που εφαρμόσαμε.

5.5 Η ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Φλώρινας και οι λόγοι ήταν καθαρά πρακτικοί μιας και ο χώρος εργασίας και διαμονής τόσο των συμμετεχόντων νηπιαγωγών όσο και της διευκολύντριας ήταν η Φλώρινα. Ένας άλλος λειτουργικός λόγος για την επιλογή του τόπου ήταν η ανάγκη στενής συνεργασίας της διευκολύντριας με τα μέλη της ομάδας στα πλαίσια της υποστήριξης τους σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι η διευκολύντρια έπρεπε κάθε φορά να ακολουθεί τους ρυθμούς της ομάδας αλλά και της κάθε νηπιαγωγού καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας-δράσης. Επίσης η έρευνα-δράση βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση των δράσεων των νηπιαγωγών σε διάφορες χρονικές στιγμές, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να καλυφθεί από απόσταση.

Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις και διήρκησε περίπου δύο σχολικά έτη: 2012-13 & 2013-14. Κατά την πρώτη φάση – πρώτο έτος, καταρχήν διερευνήσαμε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με το θέμα μας πριν την έναρξη της έρευνας-δράσης προκειμένου να καταγράψουμε και να κατανοήσουμε το αρχικό τους προφίλ και να το λάβουμε υπόψη κατά την υποστηρικτική διαδικασία. Οι αρχικές συνεντεύξεις με κάθε νηπιαγωγό είχαν διάρκεια περίπου 2 ώρες και έγιναν δύο παρατηρήσεις του ημερήσιου εκπαιδευτικού έργου στην αρχή της χρονιάς προκειμένου να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Ακολούθησε η έναρξη της έρευνας-δράσης όπου δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο πάνω σε συμμετοχικές και μη-συμμετοχικές πρακτικές που είχαν υιοθετήσει στις τάξεις τους και να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν, υλοποιήσουν και αξιολογήσουν σύντομες δράσεις προκειμένου να προσπαθήσουν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους. Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε πολλαπλά επίπεδα (θεωρητικό πλαίσιο, ατομικέςσυναντήσεις, ολομέλεια, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, φύλλα αξιολόγησης κ.α.). Οι τρεις ομαδικές συναντήσεις οργανώθηκαν με στόχο τον αναστοχασμό των μελών της ομάδας πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών μέσα από την κατάθεση των προσωπικών τους εμπειριών, την ανταλλαγή απόψεων, την αναγνώριση των τυχόν προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί, την παραδοχή των αποτελεσματικών ή μη πρακτικών τους και την οικοδόμηση νέων νοημάτων στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, οι ομαδικές συναντήσεις αποσκοπούσαν στις προτάσεις και ιδέες των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών καθώς και στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών μεταξύ των συναντήσεων. Για τη διευκολύντρια οι ομαδικές συναντήσεις βοήθησαν στην ουσιαστική κατανόηση των ζητημάτων και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί αλλά και των αντιστάσεων που αναδείχθηκαν από την προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη

συμμετοχή των παιδιών. Οι δύο ατομικές συναντήσεις της διευκολύντριας με τις νηπιαγωγούς της ομάδας έρευνας-δράσης, πέρα από την αρχική και τελική συνέντευξη, είχαν ως στόχο την υποστήριξη των μελών της ομάδας στο σχεδιασμό συμμετοχικών δράσεων που οι νηπιαγωγοί θα εφάρμοζαν στην πράξη.

Τα στάδια της πορείας της ερευνητικής διαδικασίας σε συνάρτηση με τους επιμέρους στόχους, τις ενέργειες της διευκολύντριας και των νηπιαγωγών και τα ερευνητικά εργαλεία για τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης αποτυπώνονται αναλυτικά στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Τα στάδια της έρευνας-δράσης στη διάρκεια του πρώτου χρόνου

Ο πρώτος χρόνος της έρευνας-δράσης				
Στάδια	**Στόχοι**	**Ενέργειες διευκολύντριας**	**Ενέργειες νηπιαγωγών**	**Ερευνητικά εργαλεία**
1ο	Να διερευνήσουμε (α) το νόημα που δίνουν οι νηπιαγωγοί στον όρο συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και (β) τις αντιλήψεις τους για τη δυνατότητα ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών	**Πρώτη Συνέντευξη** Χρήση –οδηγού συνέντευξης για τη διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης από τις νηπιαγωγούς	Απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης	Πρώτη συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς - ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.1.1, σελ. 373) Ηχογράφηση συνέντευξης Απομαγνητοφωνημένη πρώτη συνέντευξη – παράδειγμα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.1.1.1, σελ. 376)
2ο	Να διερευνήσουμε τις πρακτικές των νηπιαγωγών που ενισχύουν ή μη τη συμμετοχή των παιδιών (α) στις ελεύθερες δραστηριότητες (πόσο συμμετέχουν τα παιδιά στην επιλογή χώρου, φίλου, περιεχομένου παιχνιδιού, σεναρίων ή κατά πόσο αυτά ορίζονται ή περιορίζονται από τη κάθε νηπιαγωγό) (β) στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων (πώς τα παιδιά συμμετέχουν σε προτάσεις, ιδέες, λήψεις αποφάσεων, δράσεις ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου με το οποίο ασχολούνται ή κατά πόσο επιβάλλεται από τη νηπιαγωγό συγκεκριμένος τρόπος εργασίας, συγκεκριμένες ιδέες και δικές της αποφάσεις)	**Παρατήρηση** Σύνταξη και χρήση κλείδας παρατήρησης	(Οι νηπιαγωγοί υλοποιούν κανονικά το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα)	Κλείδα παρατήρησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.2.1, σελ. 410) Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης – παράδειγμα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.2.1.1, σελ. 412)
3ο	-Να αναστοχαστούν οι νηπιαγωγοί στο θέμα της συμμετοχής των παιδιών μέσα από την ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα -Να ακούσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών και να ανατροφοδοτήσουμε τον τρόπο σκέψης τους με κατάλληλες ερωτήσεις και με την παρουσίαση ενός θεωρητικού πλαισίου.	**Πρώτη ομαδική συνάντηση:** -Παρουσίαση σεναρίων εκπαιδευτικών δράσεων και παρότρυνση για ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια, σε μικρότερες ομάδες και σε δυάδες	-συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, τοποθετήσεις, ερμηνείες νηπιαγωγών πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα -επανατοποθέτηση νηπιαγωγών, αιτιολόγηση	Παρουσίαση Ρ.Ρ. : -Θεωρητικό πλαίσιο για το ζήτημα της συμμετοχής -Σενάριο δραστηριότητας για προβληματισμό και συζήτηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.1, σελ.444) Ηχογράφηση

	-Να ασκηθούν οι νηπιαγωγοί μέσα από σενάρια σχετικά με συμμετοχικές δράσεις στο νηπιαγωγείο -Να προβληματιστούν για τις προϋποθέσεις συμμετοχής των παιδιών σε μια οργανωμένη δραστηριότητα -Να σκεφτούν τον τρόπο σχεδιασμού μιας οργανωμένης δραστηριότητας με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών	-Ερωτήσεις άμεσης ανατροφοδότησης πάνω στις τοποθετήσεις – απόψεις των νηπιαγωγών. -Προβληματισμοί για το θέμα της συμμετοχής των παιδιών και παρουσίαση θεωρητικού πλαισίου -Ανταλλαγή απόψεων για τις προϋποθέσεις και τα στοιχεία ενός καλού σχεδιασμού συμμετοχικών δράσεων	-ανταλλαγή απόψεων σε δυάδες, τοποθέτηση και παρουσίαση απόψεων	Φύλλο καταγραφής για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στις τάξεις των νηπιαγωγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.2,σελ. 453) Φύλλο σχεδιασμού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.1, σελ. 429)
4ο	-Να υποστηρίξουμε την προσπάθεια να σχεδιάζουν μια δραστηριότητα σύμφωνα με τα κριτήρια που συζητήθηκαν για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών -Να ενθαρρύνουμε την προσπάθεια τους να σχεδιάσουν τη δραστηριότητα και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους -Να αναστοχαστούν οι νηπιαγωγοί για τα στάδια και το περιεχόμενο της δραστηριότητας και να οδηγηθούν τυχόν σε εναλλακτικές δράσεις	**Πρώτες ατομικές συναντήσεις:** Ερωτήσεις αναστοχασμού στον αρχικό σχεδιασμό. Καταγραφή των κριτηρίων, προβληματισμών, εμποδίων τους. Ενθάρρυνση για να σκεφτούν κι άλλους τρόπους προσέγγισης	Οι νηπιαγωγοί λένε τι σκέφτηκαν να κάνουν και γιατί, αναστοχάζονται, προβληματίζονται, επανατοποθετούνται.	Αρχικοί σχεδιασμοί δραστηριοτήτων νηπιαγωγών - παράδειγμα, (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.1.1, σελ. 430) Φύλλο ανατροφοδότησης για αναστοχασμό αρχικού σχεδιασμού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.2, σελ. 431) Ανατροφοδότηση – αναστοχασμός στον αρχικό σχεδιασμό, σημειώσεις-επισημάνσεις διευκολύντριας - παράδειγμα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.2.1, σελ. 432) Επανασχεδιασμός δραστηριότητας νηπιαγωγού - παράδειγμα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.3, σελ. 436)
5ο	-Να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις στην ομάδα σχετικά με τους σχεδιασμούς τους. -Να αναστοχαστούν σχετικά με τη προσπάθεια σχεδιασμού μέσα από ομαδική συνάντηση – συζήτηση -Να εμπλουτίσουν τον τρόπο σκέψης τους μέσα από παραδείγματα συμμετοχικών πρακτικών και την προσέγγιση επιπέδων συμμετοχής (Shier)	**Δεύτερη ομαδική συνάντηση** (και ως συμπληρωματική της πρώτης) -Ερωτήσεις αναστοχασμού μέσα από τα παραδείγματα σχεδιασμών των νηπιαγωγών. -Καταγραφή των τοποθετήσεων και των απόψεων που ανταλλάσουν στην ομάδα. -Παρουσίαση επιπέδων συμμετοχής και αντίστοιχων παραδειγμάτων	Οι νηπιαγωγοί ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις σχετικά με τους σχεδιασμούς τους, τοποθετούνται σχετικά με τα επίπεδα του Shier και αναστοχάζονται πάνω στις συμμετοχικές πρακτικές που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν και αυτό που επιδιώκουν με το προτεινόμενο σχεδιασμό.	Παρουσίαση P.P. με -τα επίπεδα Shier και αντίστοιχα παραδείγματα - ζητήματα από τους αρχικούς σχεδιασμούς τους προς συζήτηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.3,σελ. 454) ηχογράφηση

		&καταγραφή ερμηνειών και τοποθετήσεων		
6ο	-Να υποστηριχθούν στην ολοκλήρωση των σχεδιασμών τους -Να σκεφτούν τον τρόπο που θα υποστηρίξουν στην πράξη τις συμμετοχικές δράσεις των παιδιών	**Δεύτερες ατομικές συναντήσεις** -Αναστοχαστικές ερωτήσεις πάνω στον τελικό σχεδιασμό και στον τρόπο εφαρμογής των συμμετοχικών δράσεων	Οι νηπιαγωγοί ολοκληρώνουν τους σχεδιασμούς τους και θέτουν τα ζητήματα που απασχολούν την εφαρμογή του	Ερωτήσεις αναστοχασμού, σημειώσεις-επισημάνσεις διευκολύντριας (όπως και στις πρώτες συναντήσεις βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.2 , σελ. 431 & Α.3.2.1, σελ. 432)
7ο	-Να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί την οργανωμένη δραστηριότητα και να την αξιολογήσουν -Να παρατηρήσουμε τη δράση των νηπιαγωγών και να καταγράψουμε δυσκολίες, εμπόδια και ζητήματα που προέκυψαν	**Παρατήρηση** -Παρατήρηση της δραστηριότητας στην τάξη και καταγραφή των σημαντικότερων στοιχείων σύμφωνα με το σχεδιασμό	Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν την οργανωμένη δραστηριότητα που είχαν σχεδιάσει για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους	Σημειώσεις-καταγραφές διευκολύντριας Φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τις νηπιαγωγούς αμέσως μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.4, σελ. 437& παράδειγμα: Α.3.4.1, σελ. 438) Φύλλο καταγραφής για αξιολόγηση της πρώτης προσπάθειας από τις νηπιαγωγούς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.5, σελ. 439& παράδειγμα: Α.3.5.1, σελ. 440)
8ο	-Να ενημερώσουν οι νηπιαγωγοί τα μέλη της ομάδας έρευνας-δράσης για τις συμμετοχικές δραστηριότητες που εφάρμοσαν και να καταθέσουν την εμπειρία τους και τις εντυπώσεις τους -Να αυτοαξιολογήσουν τις δραστηριότητες που έκαναν -Να ανταλλάξουν απόψεις και να προτείνουν νέες δράσεις	**Τρίτη ομαδική συνάντηση** -Ενθάρρυνση ατομικού αναστοχασμού με κατάλληλες ερωτήσεις πάνω στα στάδια/ βήματα των δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί	Οι νηπιαγωγοί λένε τις εντυπώσεις τους και ανταλλάσουν απόψεις σχετικά με την πρώτη προσπάθεια να εφαρμόσουν συμμετοχικές δράσεις, (από τι έμειναν ευχαριστημένες και από τι όχι και γιατί, ποιες δυσκολίες συνάντησαν, τι διαφορετικό εντόπισαν στο ρόλο τους και στο ρόλο των παιδιών)	Παρουσίαση P.P. με -ενδεικτικά παραδείγματα από τις συμμετοχικές δράσεις των νηπιαγωγών & - ζητήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή των συμμετοχικών δραστηριοτήτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.4, σελ. 459) Ηχογράφηση

Ο αναστοχασμός της διευκολύντριας για τις δράσεις των νηπιαγωγών τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης ήταν ότι αυτές περιοριζόταν σε μεμονωμένες παρεμβάσεις σύντομης διάρκειας και δεν έδιναν ευκαιρίες για την υιοθέτηση ενός ρόλου εκπαιδευτικού-ερευνητή που θα αξιοποιούσε τη συλλογή δεδομένων και τον αναστοχασμό για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των πρακτικών του. Έτσι λοιπόν κατά τη δεύτερη φάση – δεύτερο έτος, δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να υποστηριχθούν, να ερευνήσουν, να στοχαστούν, να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν & να αξιολογήσουν τη δράση τους ως εκπαιδευτικοί –ερευνητές και ως στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας το πλαίσιο, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της δράσης τους (Αυγητίδου, 2014β). Οργανώθηκαν τρεις ομαδικές συναντήσεις και δύο ατομικές συναντήσεις με τους ίδιους στόχους που περιγράφηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας-δράσης. Η διαδικασία στην πράξη

ήταν ευέλικτη και τα χρονικά διαστήματα μεταξύ δράσεων και ανατροφοδοτικών - αναστοχαστικών συναντήσεων διαφοροποιούνταν ανάλογα με την εκάστοτε πορεία. Έγιναν 6 ομαδικές συναντήσεις με μέσο όρο διάρκειας τις δύο ώρες και 35 ατομικές συναντήσεις με μέσο όρο διάρκειας τη μία ώρα. Στα πλαίσια του ερευνητικού ρόλου που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί, τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις τους με τα παιδιά, από τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς και από τις ζωγραφιές των παιδιών καταγράφηκαν από τις νηπιαγωγούς και μελετήθηκαν από τη διευκολύντρια προκειμένου να αξιοποιήσει κάποια ευρήματα για την υποστήριξη των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, ο διάλογος μεταξύ της κάθε νηπιαγωγού και της διευκολύντριας, έχοντας υπόψη τα δεδομένα που συνέλεξε και την ερμηνεία τους από τη νηπιαγωγό, ενίσχυσε την αξιοποίησή τους μέσα από αναστοχαστικές ερωτήσεις. Πριν το τέλος της έρευνας-δράσης έγιναν δύο παρατηρήσεις των συμμετοχικών δράσεων που οργάνωσε κάθε νηπιαγωγός και διεξήχθηκε η τελική συνέντευξη με κάθε νηπιαγωγό με στόχο την αποτίμηση της εμπειρίας της. Οι παρατηρήσεις των πρακτικών που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί με γνώμονα τον σχεδιασμό που είχαν κάνει οι ίδιες βασίστηκαν στην εξέταση των πρακτικών που είχαν συμπεριλάβει ώστε να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών (επίλυση προβλήματος, διερευνητικός διάλογος, λήψη αποφάσεων από τα παιδιά κ.α.).

Τα στάδια της πορείας της ερευνητικής διαδικασίας σε συνάρτηση με τους επιμέρους στόχους, τις ενέργειες της διευκολύντριας και των νηπιαγωγών και τα ερευνητικά εργαλεία για το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης αποτυπώνονται αναλυτικά στον πίνακα 7.

Πίνακας 7

Τα στάδια της έρευνας-δράσης στη διάρκεια του δεύτερου χρόνου

Ο δεύτερος χρόνος της έρευνας-δράσης				
Στάδια	**Στόχοι**	**Ενέργειες διευκολύντριας**	**Ενέργειες νηπιαγωγών**	**Ερευνητικά εργαλεία**
1ο	-Να παρατηρήσουμε στις τάξεις των νηπιαγωγών τη διάρκεια ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού με στόχο τον εντοπισμό παιδιών που δεν συμμετέχουν -Να συνομιλήσουμε με τις νηπιαγωγούς για τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στην τάξη και να ακούσουμε τις απόψεις τις	**Παρατήρηση** Δημιουργία κλείδας παρατήρησης, παρατήρηση ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, συμπλήρωση κλείδας παρατήρησης, ερωτήσεις προς τις νηπιαγωγούς, καταγραφές απαντήσεων	Οι νηπιαγωγοί υλοποίησαν κανονικά το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και μετά συζήτησαν με τη διευκολύντρια σχετικά με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα πιθανά αίτια	Φύλλα παρατήρησης για τον τρόπο συμμετοχής παιδιών στις τάξεις των νηπιαγωγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.2.3, σελ. 420) Συμπληρωμένα φύλλα - παρατηρήσεις (παράδειγμα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.2.3.1, σελ. 423)
2ο	-Να δώσουμε την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς να αποτυπώσουν καλύτερα τους προβληματισμούς τους σχετικά με την	**Πρώτη ομαδική συνάντηση** Διευκρινιστικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις για ανταλλαγή απόψεων	Συζήτηση κι ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα ζητήματα που προβλημάτιζαν τις νηπιαγωγούς και	Φύλλο καταγραφής των προβληματισμών των νηπιαγωγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.5,

	έλλειψη συμμετοχής ορισμένων παιδιών στην τάξη και να τους ερμηνεύσουν. -Να ανταλλάξουμε ιδέες και προτάσεις για τον τρόπο παρέμβασης των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών	σχετικά με τους προβληματισμούς των νηπιαγωγών για την έλλειψη συμμετοχής κάποιων παιδιών στην τάξεις τους	σχετίζονταν με τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους	σελ. 459) Ηχογράφηση
3ο	-Να συλλέξουμε τα φύλλα με τους προβληματισμούς των νηπιαγωγών και να καταγράψουμε θέματα / σημεία προς συζήτηση -Να μελετήσουμε συγκεντρωτικά τους προβληματισμούς των νηπιαγωγών και να τους αναλύσουμε	Συγκέντρωση των φύλλων με τους προβληματισμούς των νηπιαγωγών και ανάλυση του περιεχομένου τους	Ατομικά κάθε νηπιαγωγός συμπλήρωσε τα φύλλα με τους προβληματισμούς της και τα παρέδωσε στη διευκολύντρια.	Συγκεντρωτικά οι προβληματισμοί των νηπιαγωγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.5.1, σελ. 466) Ανάλυση των προβληματισμών των νηπιαγωγών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δ.1, σελ. 488)
4ο	-Να επαναπροσδιορίσουμε τα προβλήματα που έθεσαν οι νηπιαγωγοί επισημαίνοντας τα σημεία που μας βοηθούν στην κατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής. -Να προβληματιστούν οι νηπιαγωγοί για τον τρόπο βελτίωσης / αλλαγής της κατάστασης που κατέγραψαν και να ανταλλάξουν απόψεις -Να υποστηριχθούν στον τρόπο συλλογής δεδομένων προκειμένου να αναλάβουν δράση ως ερευνήτριες.	**Δεύτερη ομαδική συνάντηση** -Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τον επαναπροσδιορισμό των προβληματισμών και τον σαφή εντοπισμό των προβλημάτων που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών, τις δράσεις των νηπιαγωγών και τις σκέψεις τους για περιθώρια βελτίωσης. -Διάλογος για τον ερευνητικό ρόλο των νηπιαγωγών και ανάδειξη σχετικών εργαλείων	Συζήτησαν για τους αρχικούς προβληματισμούς τους, εντόπισαν ποιοι από αυτούς σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών, διατύπωσαν απόψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από συμμετοχικές δράσεις, προβληματίστηκαν για τρόπους συλλογής δεδομένων από τα παιδιά, αντάλλαξαν απόψεις για τον ερευνητικό τους ρόλο και τη χρήση των εργαλείων	Ερευνητικά εργαλεία για χρήση από τις νηπιαγωγούς: -Ερωτήσεις για συνέντευξη των νηπιαγωγών από τα παιδιά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Γ.1, σελ. 473) -Φύλλο ζωγραφικής για τα παιδιά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Γ.2, σελ. 474) -Ερωτηματολόγιο για τους γονείς των παιδιών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Γ.3, σελ. 475) Φύλλα καταγραφής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, σελ. 483) Φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, σελ. 469)
5ο	Να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς στην προσπάθειά τους… -να αναλάβουν ρόλο ερευνητών και να συλλέξουν πληροφορίες από τα παιδιά στις τάξεις τους -να σκεφτούν πώς	**Πρώτες ατομικές συναντήσεις** -Υποστήριξη στον ερευνητικό τους ρόλο με διευκρινιστικές ερωτήσεις, ανατροφοδότηση και συζήτηση για τη χρήση των εργαλείων και την αποτελεσματικότητά τους . -Ανατροφοδότηση του	Οι νηπιαγωγοί μίλησαν για την προσπάθεια να συλλέξουν πληροφορίες από τα παιδιά, έθεσαν τα ζητήματα που τις απασχολούσαν σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, είπαν τι στοιχεία συνέλεξαν, πως τα ερμηνεύουν και πώς σκέφτονται να τα αξιοποιήσουν. Συζήτησαν	Συμπληρωμένα τα ερευνητικά εργαλεία από τις νηπιαγωγούς: - Απαντήσεις παιδιών - Ζωγραφιές παιδιών -Ερωτηματολόγια γονέων

	μπορούν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία για να σχεδιάσουν συμμετοχικές δράσεις για τα παιδιά της τάξης τους	τρόπου σκέψης των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση των δεδομένων -Διευκρινιστικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις πάνω στις ιδέες τους για σχεδιασμό και εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων.	για τις νέες δράσεις που σκέφτηκαν να κάνουν και αναστοχάστηκαν πάνω σ' αυτές.	(παραδείγματα, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Γ.4, σελ. 477-482) Ηχογράφηση
6ο	-Να συλλέξουμε τα φύλλα με τις καταγραφές των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων τους -Να συλλέξουμε τους σχεδιασμούς των νηπιαγωγών για συμμετοχικές δράσεις με βάση τα ερευνητικά δεδομένα τους	-Συγκέντρωση των φύλλων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας των νηπιαγωγών και τις σκέψεις αξιοποίησής τους. Ανάλυση του περιεχομένου τους. -Συγκέντρωση των σχεδιασμών των νηπιαγωγών	Ατομικά κάθε νηπιαγωγός: -συμπλήρωσε τα φύλλα με τις σκέψεις και τις προτάσεις αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων της -σύμφωνα με αυτά σχεδίασε συμμετοχικές δράσεις και -τα παρέδωσε στη διευκολύντρια	Συμπληρωμένα φύλλα καταγραφής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Γ.5, σελ 483-485) & της επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα - παράδειγμα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.6.1, σελ. 470) Ανάλυση των στοιχείων που συνέλεξαν ως ερευνήτριες και της επανατοποθέτησης τους με βάση το αρχικό πρόβλημα. Ερωτήσεις για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δ.4, σελ. 503)
7ο	-Να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς στην ολοκλήρωση των σχεδιασμών τους -Να ανατροφοδοτήσουμε τον τρόπο σκέψης τους σε κάποια σημεία του σχεδιασμού τους -Να σκεφτούν τον τρόπο που θα υποστηρίξουν στην πράξη τις συμμετοχικές δράσεις των παιδιών	**Δεύτερες ατομικές συναντήσεις** -Αναστοχαστικές ερωτήσεις για την ολοκλήρωση του σχεδιασμού και τον τρόπο εφαρμογής των συμμετοχικών δράσεων που επέλεξαν να εφαρμόσουν	Οι νηπιαγωγοί αναστοχάζονται για να ολοκληρώσουν τους σχεδιασμούς τους, θέτουν ζητήματα που απασχολούν την εφαρμογή των δράσεων, επανατοποθετούνται	Σχεδιασμοί δράσεων των νηπιαγωγών με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα - παράδειγμα, (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.3.6.1, σελ. 442) Ανάλυση των ατομικών συναντήσεων με τις νηπιαγωγούς για την αξιοποίηση των δεδομένων που συνέλεξαν (ενδεικτικά παραδείγματα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δ.2, σελ.492) Ηχογράφηση
8ο	-Να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί τις δράσεις που επέλεξαν σύμφωνα με τα δεδομένα της τάξης τους -Να παρατηρήσουμε την εφαρμογή των δράσεων -Να συζητήσουμε με τις νηπιαγωγούς για την	**Παρατήρηση** των δράσεων των νηπιαγωγών. Σημειώσεις/ εκτιμήσεις των προσπαθειών τους. Ενθάρρυνση των νηπιαγωγών να αυτοαξιολογήσουν τη διαδικασία και το	Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τις δράσεις που σχεδίασαν και τις αξιολογούν (τι βελτιώσεις – αλλαγές παρατήρησαν, που τις αποδίδουν, ποιες δυσκολίες συνάντησαν, τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά)	Σημειώσεις- καταγραφές διευκολύντριας

	προσπάθειά τους, τι κατάφεραν, τι αλλαγές παρατήρησαν στο δικό τους ρόλο και στο ρόλο των παιδιών	αποτέλεσμα		
9ο	-Να μοιραστούν με την ομάδα την εμπειρία των προσπαθειών τους, να ανταλλάξουν απόψεις για τη διαδικασία, για τις τυχόν δυσκολίες/ εμπόδια, την παρατήρηση αλλαγών.	**Τρίτη ομαδική συνάντηση** -Ενθάρρυνση των νηπιαγωγών να μιλήσουν για την εμπειρία τους, να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους, να κρίνουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα σε σχέση με τις πρότερες πρακτικές τους	Οι νηπιαγωγοί μιλάνε για το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών στις δράσεις τους, κρίνουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, εντοπίζουν θετικά κι αρνητικά σημεία.	Παρουσίαση των δράσεων που εφάρμοσαν όλες οι νηπιαγωγοί (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Β.7, σελ. 471)
10ο	Καταγραφή των τελικών αποτελεσμάτων από όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης. Να διερευνηθεί η στάση των νηπιαγωγών για την πορεία και το αποτέλεσμα της έρευνας δράσης	**Τελική συνέντευξη** με κάθε νηπιαγωγό Σύνταξη και χρήση – οδηγού συνέντευξης (Ερωτήσεις σχετικά με: -τι άλλαξε στις αντιλήψεις και στις δράσεις τους, πόσο θεώτρησαν ότι ωφελήθηκαν από την έρευνα-δράση κι από τη διευκολύντρια, πώς εκτιμούν τη διαδικασία, πως βλέπουν τώρα το ρόλο των παιδιών και το δικό τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία)	Απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης	Οδηγός συνέντευξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α.1.2, σελ. 399 – απομαγνητοφώνηση παράδεγμα Α.1.2.1, σελ. 402) Ηχογράφηση

Η κάθε φάση λοιπόν προσαρμοσμένη σε ετήσια εκπαιδευτική χρονιά ήταν μια βολική επιλογή καθώς σεβάστηκε την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί κάθε νηπιαγωγός, παρείχε τα χρονικά περιθώρια στις νηπιαγωγούς να στοχαστούν και να σχεδιάσουν τις δράσεις τους χωρίς πίεση και άφηνε χρονικά περιθώρια προκειμένου η διευκολύντρια να αξιολογεί κάθε στάδιο και να προετοιμάζεται κατάλληλα για το επόμενο. Επίσης μπορούμε να πούμε ότι ο πρώτος χρόνος – κύκλος της έρευνας λειτούργησε περισσότερο διερευνητικά ως προς την έννοια και το περιεχόμενο της συμμετοχής ενώ ο δεύτερος εμβάθυνε πιο πολύ στον τρόπο εφαρμογής των συμμετοχικών μεθόδων στην τάξη με τη χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς. Το μεσοδιάστημα μεταξύ της πρώτης και δεύτερης φάσης βοήθησε σημαντικά στην ανάλυση των αρχικών δεδομένων γιατί σ’ αυτά βασίστηκε ο σχεδιασμός των επόμενων ερευνητικών διαδικασιών. Τέλος το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί κατά το δεύτερο έτος είχαν στις τάξεις τους διαφορετικό μαθητικό δυναμικό βοήθησε στο να αναστοχαστούν πάνω σε νέα δεδομένα, να μην αρκεστούν στην εντύπωση των προσπαθειών της πρώτης χρονιάς και να προσπαθήσουν περισσότερο παίρνοντας οι ίδιες ενεργό ρόλο στην έρευνα-δράση.

5.6 Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων και των αρχικών πρακτικών των νηπιαγωγών έγινε μετά από την απομαγνητοφώνηση και τη μελέτη των καταγραφών προκειμένου να συγκρίνουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και να αναγνωρίσουμε το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών. Συγκεκριμέναγια να αναλυθούν τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τη συνέντευξη, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Miles & Huberman, 1994). Αρχικά κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα σε κάθε άξονα της συνέντευξης και τα ομαδοποιήσαμεσε επιμέρους κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αναδείκνυαν ομοιότητες και διαφορές σε ζητήματα που έθιγαν οι νηπιαγωγοί σχετικά με το νόημα, το περιεχόμενο και το είδος της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπήρξε σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών και σύνδεσή τους με το σχετικό ερευνητικό ερώτημα ώστε να αναδειχθούν σημαντικές πληροφορίες και η εις βάθος κατανόηση των δεδομένων. Τα δεδομένα της συνέντευξης χωρίστηκαν σε κατηγορίες / τάσεις ανάλογα με το πόσο κοντά ή μακριά από το νόημα τις συμμετοχής ήταν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και κατανεμήθηκαν σε κάθε ένα από τους άξονες της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Δ.5: *Ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των νηπιαγωγών*, σελ. 517). Στη συνέχεια διασταυρώθηκαν μεταξύ τους για να αναδειχτούν τα κοινά ή μη σημεία μεταξύ των αξόνων και των τάσεων καθώς και τα εμπόδια σχετικά με το νόημα που δίνουν στη συμμετοχή οι νηπιαγωγοί (βλ. Παράρτημα Δ.6*: Αρχική συνέντευξη: σύνοψη και διασταύρωση της πορείας των τάσεων / ομάδων μεταξύ των αξόνων της συνέντευξης*, σελ. 519).

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις καταγραφές των παρατηρήσεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου σύμφωνα με την οποία κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα από κάθε παρατήρηση εντάσσοντας τα σε είδη συμμετοχικών και μη πρακτικών κατά τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των πρακτικών στις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες βασίστηκε σε κατηγορίες που αφορούσαν τις ευκαιρίες των παιδιών (για επιλογές, πρωτοβουλίες, αποφάσεις) και τους περιορισμούς ή τις παρεμβάσεις της νηπιαγωγού (για επιβολή χρονικών και χωρικών ορίων, αριθμού παιδιών στις γωνιές, ρητή τήρηση των σταδίων της δραστηριότητας κ.α.). Έτσι, προέκυψαν κι από τις πρακτικές, όπως κι από τις αντιλήψεις, επιμέρους τάσεις των νηπιαγωγών (βλ. Παράρτημα Δ.7: *Ανάλυση της πρώτης παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών*, σελ. 521).

Επιπλέον, χρησιμοποιήσαμε και την ποιοτική ανάλυση δεδομένων συσχετίζοντας τις πρακτικές των νηπιαγωγών σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες με τη συμμετοχή των παιδιών. Έτσι μπορέσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν τα παιδιά σε κάθε τάξη

νηπιαγωγείου και το ρόλο κάθε νηπιαγωγού σχετικά με την ενίσχυση ή τους περιορισμούς στη συμμετοχή των παιδιών. Τα περιστατικά της συμμετοχής των παιδιών και οι πρακτικές των νηπιαγωγών που άλλοτε ενίσχυαν κι άλλοτε περιόριζαν τη συμμετοχή των παιδιών διασταυρώθηκαν τόσο σε σχέση με τη μορφή των δραστηριοτήτων (ελεύθερες και οργανωμένες) όσο και με τις πεποιθήσεις που είχαν ήδη εκφράσει οι νηπιαγωγοί μέσα από την αρχική συνέντευξη. Συγκρίνοντας τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών (δεδομένα συνέντευξης) με τις πρακτικές τους-(δεδομένα παρατήρησης) μπορέσαμε να προσδιορίσουμε το προφίλ κάθε νηπιαγωγούκαι το βαθμό που όσα υποστήριζε παρατηρήθηκαν στην εκπαιδευτική της πράξη. Το προφίλ της κάθε νηπιαγωγού περιλάμβανε τους άξονες σχετικά με το σκοπό του νηπιαγωγείου, την παιδική ηλικία (δυνατότητες – ανάγκες), τη μάθηση των παιδιών, τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες και την προοπτική στα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών. Στο τέλος, η συγκριτική παράθεση των προφίλ των νηπιαγωγών οδήγησε στη δημιουργία κοινών και μη τάσεων ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι νηπιαγωγοί (βλ. Παράρτημα Δ.8: *Συγκριτική παράθεση ανά άξονα προφίλ και κατάταξη τάσεων*, σελ. 522).

Για να αναλύσουμε το είδος της υποστήριξης και την αποτελεσματικότητά της αναλύσαμε τις οπτικές των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας (ομαδικές-ατομικές συναντήσεις, ημερολόγιο διευκολύντριας, φύλλα σχεδιασμού και αναστοχασμού των νηπιαγωγών) μέσα από τα αντίστοιχα εργαλεία αλλά και τις ίδιες τις πρακτικές των νηπιαγωγών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, οι συζητήσεις στις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις επίσης απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή 1999· Νοβα- Καλτσούνη, 2006) και της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967) για κάθε νηπιαγωγό αλλά και μεταξύ των νηπιαγωγών. Η ανάλυση περιεχομένου μας βοήθησε να καταγράψουμε τα νοήματα που έδιναν οι νηπιαγωγοί στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών και τα ζητήματα που έθεταν κάθε φορά στις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις (βλ. παράδειγμα Παράρτημα Δ.9:*Τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί – παράδειγμα από την πρώτη ομαδική συνάντηση τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης*, σελ. 525).Η κωδικοποίηση των καταγραφών των νηπιαγωγών (σχεδιασμοί, επανασχεδιασμοί, προβληματισμοί) οργανώθηκε σε κατηγορίες που σχετίζονταν με α) τα ζητήματα που απασχολούσαν και προβλημάτιζαν τις νηπιαγωγούς σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους, β) τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις που είχαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών, γ) τις δυσκολίες που συνάντησαν στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και δ) τις μετατοπίσεις στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Η ανάλυση των ζητημάτων, των προβληματισμών, των αντιστάσεων, των προσπαθειών και των τροποποιημένων

πεποιθήσεων και πρακτικών που παρατηρούσε και ανέλυε η διευκολύντρια καθ' όλη την πορεία της έρευνας-δράσης διασταυρώθηκαν στο τέλος με τιςπροσωπικές οπτικές των νηπιαγωγών τόσο για την πορεία όσο και για το αποτέλεσμα της έρευνας-δράσης σε σχέση με το ζητούμενο έτσι όπως αποτυπώθηκαν στην τελική συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ.10: *Διασταύρωση στοιχείων από την αρχική και τη τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς ως προς βασικούς άξονες*, σελ. 528). Η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης των νηπιαγωγών κρίθηκε τόσο από την ανάλυση των τελικών αποτελεσμάτων, δηλαδή των συμμετοχικών πρακτικών που σχεδίασαν και εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί στο τέλος της έρευνας-δράσης, όσο κι από την τελική συνέντευξη των νηπιαγωγών για την συνολική αποτίμηση της συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση.

5.7 Ο ρόλος της διευκολύντριας και των εκπαιδευτικών-ερευνητών

Στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση, συμμετέχοντες υπήρξαν τόσο η διευκολύντρια που επιχείρησε να διερευνήσει το ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών μέσα από στρατηγικές υποστήριξης μιας ομάδας νηπιαγωγών, όσο και οι νηπιαγωγοί που είχαν ενεργό ρόλο στην έρευνα-δράση και διερεύνησαν το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στις τάξεις τους αναλαμβάνοντας ρόλο ερευνητών. Ουσιαστικά πρόκειται για δύο έρευνες-δράσεις όπου η πρώτη ενεργοποίησε τη δεύτερη και ο ρόλος των εκάστοτε συμμετεχόντων λειτουργούσε αλληλεπιδρστικά κατά την πορεία συνδιαμορφώνοντας τα αποτελέσματα. Επιπλέον, η διευκολύντρια ως νηπιαγωγός διερεύνησε παράλληλα το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη της διεξάγοντας τη δική της έρευνα-δράση στην προσπάθειά της να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, η εμπειρία από το ρόλο των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση περιγράφεται ως εξής:

Ως διευκολύντρια στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση συνέβαλα στην πορεία της, υποστηρίζοντας τα μέλη της ομάδας αλλά και συλλέγοντας σημαντικά οφέλη για την προσωπική επαγγελματική μου ανάπτυξη. Μπορεί με την έρευνα-δράση που υποστήριξα να κάλυπτα το ζητούμενο της ερευνητικής μου προσπάθειας στα πλαίσια της διατριβής μου, ωστόσο είχα πάντα ανησυχίες και προβληματισμούς σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών με απασχολούσε έντονα και επιθυμούσα να το διερευνήσω εκτενέστερα. Έτσι η έρευνα-δράση ήταν μια ευκαιρία να μοιραστώ προβληματισμούς, ιδέες και προτάσεις με συναδέλφους για το νόημα, το είδος και το βαθμό της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος μου στην έρευνα-δράση λοιπόν ήταν διττός καθώς υπήρξα η διευκολύντρια των μελών της ομάδας αλλά και η εν ενεργεία εκπαιδευτικός που

συμπορεύτηκε με τα μέλη σε πολλά από τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα.Ως διευκολύντρια προσπάθησα να διατηρήσω ένα υποστηρικτικό ρόλο προς τις συναδέλφους με στόχο να ενισχύσω την προσπάθεια βελτίωσης των συμμετοχικών τους πρακτικών με προτάσεις, διερευνητικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις, ερευνητικά εργαλεία, συντονισμό δράσεων, σχεδιασμό πρακτικών κ.α. Ως νηπιαγωγός είχα την ευκαιρία να εφαρμόσω στην πράξη κάποια από τα στάδια της έρευνας-δράσης στη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς εφαρμογής της καθώς τον πρώτο χρόνο έναρξης της έρευνας δράσης υπηρετούσα με απόσπαση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ο ενεργός ρόλος που ανέλαβα κι εγώ ως ερευνήτρια με βοήθησε να κατανοήσω την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην τάξη μου, να την ερμηνεύσω, και να παρέμβω σ' αυτή σταδιακά για να τη βελτιώσω.

Η εμπλοκή μου στην έρευνα-δράση ως διευκολύντρια μου έδωσε τη δυνατότητα να εμβαθύνω στο ρόλο μου μελετώντας τα στάδια της έρευνας-δράσης και να αναλάβω τις ευθύνες μου ώστε να επιδείξω την ανάλογη ευελιξία και ικανότητα για να ανταποκριθώ στις ανάγκες της ομάδας. Στόχος μου ήταν να δημιουργήσω ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης όπου κάθε μέλος της ομάδας θα μπορούσε να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του και να αλληλεπιδρά θετικά με τα υπόλοιπα μέλη. Στην αρχή της έρευνας-δράσης, επέλεξα να λειτουργήσω και επιμορφωτικά προς τις συναδέλφους νηπιαγωγούς λόγω της ανάγκης να αποσαφηνιστεί η έννοια της συμμετοχής μέσα από ένα τεκμηριωμένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτυπωνόταν πρακτικά, με παραδείγματα δράσεων πάνω στα οποία προβληματίζονταν οι νηπιαγωγοί.Τα στοιχεία της θεωρίας που περιλάμβανε το επιμορφωτικό υλικό βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία και σε βασικές παραμέτρους του ζητήματος της «συμμετοχής» (όπως «η κλίμακα συμμετοχής») και παρουσιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να προκληθεί διάλογος και να διατυπωθούν απόψεις και ιδέες από τις νηπιαγωγούς στην ολομέλεια (βλ. παράρτημα Β: Β1, Β3, Β4). Ο επιμορφωτικός ρόλος που ανέλαβα ήταν μια επιλογή που προέκυψε από τρεις λόγους: α) από τη δυσκολία των νηπιαγωγών να αποδώσουν στον όρο «συμμετοχή» το πραγματικό νόημά της, β) από το γεγονός ότι είχα ήδη επιλέξει το ζήτημα που ήθελα να διερευνήσω και για το ζήτημα αυτό χρειαζόταν υλικό προκειμένου να εμβαθύνει ο προβληματισμός των νηπιαγωγών και γ) λόγω του ότι το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών αποτελεί ένα «άγνωστο» ακόμα για τους έλληνες εκπαιδευτικούς πεδίο που δύσκολα μπορεί να ερμηνευτεί.

Προσπάθησα να αποφύγω τον άχαρο τεχνικό ρόλο της καθοδήγησης με την υπόδειξη έτοιμων πρακτικών και την παροχή συμβουλών αλλά αυτό δεν μπόρεσα να το καταφέρω απόλυτα. Συγκεκριμένα, στην αρχή της έρευνας-δράσης παρασυρόμενη από την ανάγκη των μελών της ομάδας να μάθουν για συμμετοχικές πρακτικές, έσπευδα να παρέχω άμεσα περισσότερες πληροφορίες. Επειδή είχα μελετήσει το θέμα της συμμετοχής των παιδιών κι επειδή είχα ως προτεραιότητά

μου να βοηθήσω όσο το δυνατόν περισσότερο τις συναδέλφους έδινα άμεσα απαντήσεις – λύσεις προκειμένου να λυθούν απορίες και παρερμηνείες, να εξαλειφθούν οι όποιες αντιστάσεις των νηπιαγωγών, να ξεπεραστούν προβλήματα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και να αποκτήσουν οι νηπιαγωγοί εφόδια μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις για να νιώσουν πιο σίγουρες κατά την προσπάθειά τους. Έτσι από την απομαγνητοφώνηση της πρώτης ομαδικής συνάντησης διαπίστωσα μια περισσότερο καθοδηγητική στάση από μέρους μου προς την ομάδα έρευνας-δράσης, όπου δεν έλειπαν οι προσπάθειες αναστοχασμού εντούτοις οι τοποθετήσεις μου ήταν εκτενείς και περισσότερο αναλυτικές και έδιναν λύσεις σε πρακτικές κυρίως προσεγγίσεις που τόσο επιζητούσαν οι συνάδελφοι. Αυτό με προβλημάτισε ιδιαίτερα σχετικά με το ρόλο μου στην υποστήριξη των νηπιαγωγών και παρά την εμφανή βοήθεια που πρόσφερα στις νηπιαγωγούς προσπάθησα στην πορεία να στηρίξω την υποστήριξή τους περισσότερο στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας δίνοντας χρόνο στις νηπιαγωγούς να επανατοποθετούνται και να αναστοχάζονται. Στην αλλαγή αυτή με βοήθησε ο τρόπος που αλληλεπιδρούσε η ομάδα καθώς ανακαλύπτοντας τα ζητήματα που απασχολούσαν τις νηπιαγωγούς ένιωθα ότι έβρισκα περισσότερο τα βήματά μου στην έρευνα-δράση και προσπαθούσα να δίνω ευκαιρίες προκειμένου οι νηπιαγωγοί να ερμηνεύουν μόνες τους τις καταστάσεις αναζητώντας οι ίδιες τις πιθανές λύσεις. Επομένως η έρευνα-δράση δεν είχε την ίδια ομοιόμορφη πορεία αλλά ως προς το είδος της στην αρχή ήταν περισσότερο τεχνική κι αργότερα έγινε πιο πρακτική –και κάποιες φορές και κριτική. Παρέχοντας στα μέλη της ομάδας το κατάλληλο υλικό (θεωρητικό πλαίσιο, σενάρια οργανωμένων δραστηριοτήτων ως βάση για επεξεργασία και αναστοχασμό κ.α.) ενεργοποίησα τον προβληματισμό τους και ενίσχυσα τη διάθεσή τους για ενεργή συμμετοχή στην έρευνα-δράση. Άκουγα με προσοχή τις ανησυχίες, τις αγωνίες και τις παρατηρήσεις τους, έδειχνα κατανόηση και εμπιστοσύνη και τις υποστήριζα στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι, μπόρεσα να δημιουργήσω και να διατηρήσω ευνοϊκές συνθήκες για συνεργασία και θετική αλληλεπίδραση. Προσπάθησα να διασφαλίσω την ισότιμη συμμετοχή των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων θέτοντας ερωτήματα, δίνοντας το λόγο σε όλες, εφιστώντας τη προσοχή των μελών σε απόψεις που διατυπώνονταν και ζητώντας να τοποθετηθούν πάνω σε αυτές, εφαρμόζοντας συζητήσεις πρώτα σε δυάδες, τετράδες και μετά στην ολομέλεια και παρέχοντας τους την άνεση να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους χωρίς δισταγμούς. Εξαιτίας του διαφοροποιημένου προφίλ των νηπιαγωγών, η ισότιμη συμμετοχή δεν ήταν πάντα απόλυτα εφικτή και επιτεύχθηκε με αποτελεσματικότερο τρόπο στην πορεία καθώς οι νηπιαγωγοί αισθάνονταν μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους αλλά και εξοικείωση με το θέμα.

Ένας ακόμα στόχος μου ως διευκολύντρια ήταν η υποστήριξη όχι μόνο της ομάδας αλλά και κάθε νηπιαγωγού ξεχωριστά καθώς η ομάδα δεν ήταν ομοιογενής

ως προς τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Για το λόγο αυτό προσάρμοζα την ατομική υποστήριξη προς την κάθε νηπιαγωγό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ζητήματα που την απασχολούσαν. Προσπαθούσα να δημιουργήσω συνθήκες συνεργασίας κι αυτενέργειας και να ενθαρρύνω το αίσθημα της ατομικής ευθύνης. Έδειχνα ευελιξία στο χρόνο που χρειάζονταν η κάθε μία να σκεφτεί, να σχεδιάσει, να αναζητήσει λύσεις και έδινα βαρύτητα στα ζητήματα στα οποία έδειχνε να χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη.

Το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης όταν και εγώ, όπως και τα μέλη της ομάδας, προσπαθούσαμε να αναλάβουμε ερευνητικό ρόλο και να εφαρμόσουμε στην πράξη συμμετοχικές δράσεις η ιδιότητα της διευκολύντριας συμπλήρωνε περισσότερο την ιδιότητα του αναστοχαζόμενου ερευνητή και το αντίθετο. Ο ρόλος μου ήταν πιο σύνθετος και άλλαζε αφού δεν άκουγα μόνο αλλά μετέφερα και η ίδια εμπειρίες από την τάξη μου στην ομάδα έρευνας.

Από την πλευρά της ομάδας έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί λειτούργησαν με συνεργατική διάθεση, μοιράστηκαν εμπειρίες, προβληματισμούς και ανησυχίες, ανέλαβαν ρόλους, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και απέκτησαν γνώσεις μέσα από δικές τους προσπάθειες και πρακτικές. Οι γνώσεις αυτές ήταν ουσιαστικές γιατί προέκυψαν από τον αναστοχασμό των δικών τους δράσεων που επιλέγονταν στη βάση ενός θεωρητικού πλαισίου σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών. Πράξη και θεωρία λοιπόν λειτουργούσαν συμπληρωματικά δίνοντας τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να διερευνούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, να τις διαχειρίζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με κατάλληλες παρεμβάσεις προκειμένου να τις βελτιώσουν. Οι ρόλοι των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας επηρεάζονταν από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς η πορεία των μελών της ομάδας καθόριζε τον τρόπο υποστήριξής τους από τη διευκολύντρια και η διευκολύντρια διαπραγματευόταν με ευελιξία τις ανάγκες και τα ζητήματα που προέκυπταν από τις νηπιαγωγούς. Από αυτή την άποψη η διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας στα πλαίσια της έρευνας-δράσης δεν αποτελεί προνόμιο της διευκολύντριας αλλά μπορεί εξίσου να θεωρηθεί ότι και οι νηπιαγωγοί, ως ενεργά μέλη της ομάδας έρευνας-δράσης, είχαν το δικό τους διευκολυντικό ρόλο στη χειραφετική μάθηση και στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

5.8 Σύνοψη πέμπτου κεφαλαίου

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάσαμε την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε στην έρευνα-δράση και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων. Επιπλέον, δώσαμε πληροφορίες σχετικά με τις νηπιαγωγούς που αποτέλεσαν την ομάδα έρευνας-δράσης, περιγράψαμε τον τρόπο που τις προσεγγίσαμε προκειμένου να

συμμετέχουν στην συγκεκριμένη έρευνα, καταγράψαμε τις αντιδράσεις τους και εξηγήσαμε το χρονοδιάγραμμα που ακολουθήσαμε από την αρχή ως το τέλος της έρευνας-δράσης.

Στον τρόπο που αποτυπώθηκαν τα στάδια της έρευνας δράσης αναδείχθηκαν και οι διαδικασίες που ακολουθήσαμε για την υποστήριξη των νηπιαγωγών τόσο στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές (πρώτος χρόνος) όσο και στον ερευνητικό ρόλο που ανέλαβαν και τον τρόπο που αξιοποίησαν τα δεδομένα τους στην προσέγγιση νέων συμμετοχικών πρακτικών (δεύτερος χρόνος). Τέλος, αναφερθήκαμε στον τρόπο που αναλύσαμε τα δεδομένα από όλη την έρευνα-δράση και στον ρόλο της διευκολύντριας και των νηπιαγωγών ως καθοριστικών στον τρόπο υποστήριξής τους.

Μέρος Τρίτο

Αποτελέσματα της έρευνας

6ο κεφάλαιο

Το προφίλ των νηπιαγωγών στην έναρξη της έρευνας-δράσης: αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές

6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο προσπαθούμε να αποτυπώσουμε και να ερμηνεύσουμε τις αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με τη διερεύνηση του είδους των συμμετοχικών πρακτικών που υποστηρίζουν και εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η διερεύνηση αυτή επιτεύχθηκε αρχικά μέσα από την ανάλυση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών τις οποίες καταγράψαμε στην πρώτη προσωπική συνέντευξη για την καθεμία ξεχωριστά. Η διερεύνηση συνεχίστηκε με την ανάλυση των συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών τις οποίες καταγράψαμε με τη βοήθεια μίας κλείδας παρατήρησης κατά τη διάρκεια μιας ελεύθερης και μιας οργανωμένης δραστηριότητας που διεξήχθηκαν στη διάρκεια ενός ημερήσιου προγράμματος.

Η παρουσίαση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών κινείται σε επτά κύριους άξονες με βάση το διαχωρισμό των ερωτημάτων της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α.1.1, σελ. 373). Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζουμε με τη σειρά τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τις προτεραιότητες τους (πρώτος άξονας) τις οποίες συσχετίζουμε με το βαθμό ικανοποίησης τους από τον τρόπο λειτουργίας της τάξης τους και με τον τρόπο που τεκμηριώνουν τις προτεραιότητες που θέτουν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε την οπτική των νηπιαγωγών για τη παιδική ηλικία μέσα από τον προσδιορισμό των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών (δεύτερος άξονας), τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο που προσεγγίζουν το ζήτημα της μάθησης των παιδιών (τρίτος άξονας), την οπτική των νηπιαγωγών προς μια συμμετοχική προσέγγιση των παιδιών (τέταρτος άξονας), τις αναφορές των νηπιαγωγών για τις συμμετοχικές πρακτικές που περιγράφουν ότι εφαρμόζουν στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα (πέμπτος κι έκτος άξονας) και την οπτική των νηπιαγωγών για τις δυνατότητες και τα περιθώρια συμμετοχικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο (έβδομος άξονας). Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα προσπαθούμε να αναδείξουμε τις τάσεις που προκύπτουν με βάση τις προτεραιότητες των νηπιαγωγών και στη συνέχεια συσχετίζουμε κάθε φορά τις

αρχικές τάσεις με τα δεδομένα κάθε άξονα. Η συνεχής αυτή συσχέτιση μας δίνει πιο σαφή εικόνα του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι τάσεις σχετικά με το νόημα και το περιεχόμενο των συμμετοχικών πρακτικών που υποστηρίζουν οι νηπιαγωγοί στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα δείχνουμε ότι από τις προτεραιότητες και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σε κάθε άξονα αναδεικνύονται τόσο οι προϋποθέσεις όσο και τα εμπόδια - δυσκολίες σχετικά με τα περιθώρια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση του είδους των συμμετοχικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ενός ημερήσιου προγράμματος. Ειδικότερα αναλύουμε το ρόλο των νηπιαγωγών και των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές και ερμηνεύουμε τις διαδικασίες που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί σύμφωνα με τις τάσεις που αναδείχθηκαν από τις αρχικές πεποιθήσεις τους. Ο ρόλος των παιδιών και των νηπιαγωγών αναδεικνύεται μέσα από τους άξονες μιας κλείδας παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε γι αυτό το σκοπό (βλ. Παράρτημα Α.2.1, σελ.410). Ως προς αυτούς τους ρόλους, διερευνούμε αν οι αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών συνδέονται και με ποιο τρόπο με τις συμμετοχικές πρακτικές που εφαρμόζουν, αν διαφοροποιούνται και σε τι, πως ερμηνεύεται αυτό για το νόημα και το περιεχόμενο της έννοιας της συμμετοχής και πως αξιοποιείται για τη συνέχιση της έρευνας-δράσης μας.

6.2 Οι προτεραιότητες των νηπιαγωγών

Μετά την ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων διαπιστώσαμε δύο κυρίαρχες τάσεις που σχετίζονται με τις προτεραιότητες των νηπιαγωγών. Από τη μία μεριά αναγνωρίσαμε την παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική τάση σύμφωνα με την οποία οι περισσότερες νηπιαγωγοί δίνουν έμφαση στην επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ίδιες για τα παιδιά και δεν προβλέπουν τη συμμετοχή των παιδιών στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά αναγνωρίσαμε μια μεικτή τάση μιας μικρότερης ομάδας που διατηρεί κάποια από τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης ως προς την έμφαση σε συγκεκριμένους στόχους, αφήνει όμως περιθώρια για τη συμμετοχή των παιδιών με στόχο μια εποικοδομητική μαθησιακή διαδικασία για την κατάκτηση της γνώσης.

Αυτές οι δύο τάσεις παρατηρείται να διατηρούνται στους εξής άξονες της συνέντευξης: α) τις προτεραιότητες που θέτουν οι νηπιαγωγοί στο νηπιαγωγείο, β) την οπτική τους για την παιδική ηλικία και τον τρόπο μάθησης των παιδιών και γ) το ρόλο τους στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Ωστόσο διακρίνονται και υποομάδες οι οποίες προέκυψαν από επιμέρους διαφοροποιήσεις

σε άξονες σχετικά με την οπτική μιας συμμετοχικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο καθώς και με την πεποίθηση για τις δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών σε διάφορα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι δύο αρχικές τάσεις διατρέχουν τους περισσότερους άξονες της συνέντευξης χωρίς απαραίτητα να σημαίνει ότι η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών τοποθετείται πάντα στην ίδια τάση.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τους επτά άξονες που είχε η συνέντευξη βλέπουμε ότι η πρώτη ομάδα των 8 νηπιαγωγών, που αντιπροσωπεύει την πρώτη τάση, διατηρείται συμπαγής στους τρεις πρώτους άξονες που αφορούν τις προτεραιότητες τους, τις οπτικές τους για την παιδική ηλικία και τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Όμως στον τέταρτο άξονα σχετικά με τις δημοκρατικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί, η πρώτη ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες, οι οποίες πάλι συνενώνονται στον πέμπτο κι έκτο άξονα σχετικά με το ρόλο των νηπιαγωγών στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες και διαιρούνται ξανά σε υποομάδες στον τελευταίο - έβδομο άξονα σχετικά με τις δυνατότητες που δίνουν στα παιδιά να συμμετέχουν και τα περιθώρια που πιστεύουν ότι υπάρχουν σε σχέση μ' αυτές τις δυνατότητες. Από την άλλη, η δεύτερη μικρότερη ομάδα των 4 νηπιαγωγών που την διακρίνει μια μεικτή τάση παραμένει σταθερή και στους επτά άξονες της συνέντευξης.

Ειδικότερα στην πρώτη ομάδα οι προτεραιότητες των νηπιαγωγών είναι να επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτουν οι ίδιες σε γνωστικό κυρίως επίπεδο αλλά και σε συναισθηματικό μέσα από τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών (παραδείγματα 1-4)

(1) «Σαν νηπιαγωγός καταρχήν θέλω να επιτευχθούν οι στόχοι στις καθημερινές μου δραστηριότητες, να έχω ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη και μια καλή συμπεριφορά των παιδιών. Να παίρνουν τα παιδιά γνώσεις για πολλά πράγματα που δεν ξέρουν, να τους δίνω εμπειρίες και να μάθουν να μην έχουν συγκρούσεις, να μάθουν να φέρονται σωστά. Αυτά θα τους προετοιμάσουν καλύτερα και για το δημοτικό σχολείο και γενικά» (Ν.1)

(2) «Είναι σημαντικό για μένα να πετυχαίνω τους στόχους μου, να μαθαίνουν πράγματα τα παιδιά και να τα θυμούνται. Κάνουμε τόσο ωραία πράγματα στο νηπιαγωγείο! Θέλω να τους μαθαίνω πράγματα και μ' αρέσει όταν έρχονται τις επόμενες μέρες και μου αναφέρουν δραστηριότητες που κάναμε… αυτό με πληροί σαν νηπιαγωγό! Θέλω όμως και να είναι καλά παιδιά, να τα παραδίδω υγιέστατα και να έχουν πάρει και εμπειρίες» (Ν.12)

(3) «Εντάξει, σίγουρα, κάποιους στόχους που βάζω κάθε χρονιά θέλω να τους πετύχω. Και στο εκπαιδευτικό μου έργο και γενικά το πόσο θα μπορέσω να συνεισφέρω και συναισθηματικά στα παιδιά και παιδαγωγικά στα παιδιά. Δεν είναι μόνο δηλαδή κάποιες γνώσεις που θα προσφέρω. Με ενδιαφέρει και η διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, πως θα μπορέσω να επέμβω σε κάποια στραβά που υπάρχουν, με τους γονείς πως θα μπορέσουμε να καταφέρουμε να δουν κάποια προβλήματα σε εισαγωγικά που υπάρχουνε με τα παιδάκια, κάποιο στραβό που θα μπορούσε να έχει ο χαρακτήρας τους και πως θα διορθωθεί» (Ν.8)

(4) «Προσωπικά έχω θέσει διαφορετικούς στόχους για τα νήπια και διαφορετικούς για τα προνήπια. Θέλω τα νήπια να τα προετοιμάσω όσο το δυνατό καλύτερα για τη φοίτησή τους στο δημοτικό, δηλ. επιμένω στα γράμματα, στις λέξεις … περισσότερο σε αυτά. Ενώ στα προνήπια επιμένω στην αποδοχή των κανόνων και μετά ανάλογα με το επίπεδο τους επιμένω ή στη γραφή ή στη φιλία… Οι στόχοι μου είναι διαφορετικοί για κάθε ηλικία» (Ν.4)

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται φανερή η έμφαση που δίνουν οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης:

α) στον κυρίαρχο ρόλο τους ως φορείς γνώσεων κι εμπειριών (π.χ. εκφράζονται σε πρώτο πρόσωπο *«να τους δίνω εμπειρίες»*, *«οι γνώσεις που θα προσφέρω»*, *«να τους μαθαίνω πράγματα»*, *«να τα προετοιμάσω…. να επιμένω»*, παρ. 1-4).

β) στην επιθυμία τους να εξασφαλίσουν ένα *«καλό κλίμα»* στην τάξη μέσα από τη *«καλή συμπεριφορά των παιδιών»* στοχεύοντας στο *«να μάθουν»* τα παιδιά *«να φέρονται σωστά»*, *«να είναι καλά παιδιά»* γιατί το ενδιαφέρον τους εστιάζεται και στη *«διάπλαση του χαρακτήρα»* αλλά και στην *«αποδοχή των κανόνων»* της τάξης (παρ. 1-4).

γ) στην απόκτηση εμπειριών και στην εκμάθηση γλωσσικών κυρίως δεξιοτήτων αλλά και σωστής συμπεριφοράς ως σημαντική προτεραιότητα στην προετοιμασία των παιδιών για τη δημοτική εκπαίδευση (παρ. 1,4).

δ) στην παρέμβαση τους προκειμένου να ξεπεράσουν τα παιδιά *«κάποια προβλήματα»*, κάποια *«στραβά»*, *«που θα μπορούσε να έχει ο χαρακτήρας τους»* μέσα κι από τη συνειδητοποίηση της κατάστασης από τους γονείς (παρ. 3) και από την ευθύνη για την ασφάλειά που πρέπει να τους παρέχουν *(«να τα παραδίδω υγιέστατα»*, παρ. 2).

ε) στο διαχωρισμό των στόχων ανάλογα με την ηλικία των παιδιών με περισσότερο γνωστικές δεξιότητες για τα νήπια και διαφοροποιημένου βαθμού δεξιότητες για τα προνήπια (παρ. 4)

στ) στην ικανοποίηση που αντλούν από τις δραστηριότητες που συγκρατούν και ανακαλούν στη μνήμη τους τα παιδιά μετά από ένα χρονικό διάστημα χωρίς να αναφέρονται στη διαδικασία ή το ρόλο των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές (παρ. 2).

Οι νηπιαγωγοί που ομαδοποιούνται στην πρώτη παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική τάση, ως προς τις προτεραιότητες τους, αναγνωρίζουν δυσκολίες στα παιδιά σχετικά με το ρόλο τους και τη συμπεριφορά τους στην τάξη αφού θεωρούν ότι πρέπει να μάθουν, από τις ίδιες, γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς, τοποθετώντας τα μ’ αυτό τον τρόπο σ’ ένα παθητικό ρόλο. Το ζητούμενο γι’ αυτές τις νηπιαγωγούς είναι η ομαλή και πετυχημένη διεξαγωγή των δράσεων που οργανώνουν σ’ ένα ελεγχόμενο από τις ίδιες περιβάλλον. Ακόμα και οι σχέσεις που επιθυμούν να έχουν τα παιδιά περιορίζονται στην εξάλειψη συγκρούσεων και στην

υπακοή σε κανόνες χωρίς να φαίνεται να αναγνωρίζουν το ρόλο των παιδιών στις διαδικασίες που ακολουθούν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Η πρώτη (παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική) τάση δημιουργεί ένα προφίλ όπου από την πλευρά των νηπιαγωγών διακρίνεται έντονα ένας καθοδηγητικός και παρεμβατικός ρόλος με γνωστικό αλλά και συμπεριφορικό χαρακτήρα. Από την άλλη σ' αυτό το προφίλ, παρατηρούμε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως αποδέκτες της γνώσης και των εμπειριών που τους προσφέρονται, αποδέκτες των κανόνων και σωστών συμπεριφορών, μαθητές που πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες για συγκεκριμένο σκοπό και χαρακτήρες που διαπλάθονται με κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι πεποιθήσεις αυτές όμως επηρεάζουν τις ευκαιρίες που δίνουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά προκειμένου να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία για να προσεγγίσουν τη γνώση. Όπου τίθενται γνωστικοί στόχοι, αποφασισμένοι από τον εκπαιδευτικό, τα περιθώρια επιλογής των παιδιών για το τι θα κάνουν και πώς θα ασχοληθούν είναι πολύ περιορισμένα. Όπου αντιμετωπίζονται τα παιδιά ως παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, κανόνων και συμπεριφορών, τα εμπόδια φαίνονται ακόμα μεγαλύτερα ως προς την αναγνώριση των δυνατοτήτων των παιδιών σε συμμετοχικές δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν ένα παραδοσιακό – δασκαλοκεντρικό μοντέλο είναι πιο δύσκολο να υιοθετήσουν νέες πρακτικές προς την κατεύθυνση μιας παιδοκεντρικής αντίληψης.

Στη δεύτερη ομάδα των νηπιαγωγών, η τάση που παρατηρείται αποτελεί ένα συνδυασμό δασκαλοκεντρικού – παραδοσιακού προφίλ με μια πιο παιδοκεντρική οπτική, που την παρομοιάζει με την πρώτη ομάδα, ως προς την έμφαση στους στόχους, αλλά ταυτόχρονα τη διαφοροποιεί ως προς τον τρόπο που εμπλέκει τα παιδιά στις προτεραιότητες που θέτει. Η δεύτερη ομάδα δηλαδή διατηρεί ορισμένες πεποιθήσεις όπως η σημαντικότητα των γνώσεων και η εξασφάλιση καλού κλίματος στην τάξη αλλά πρωτίστως τονίζει την αξία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα ο τρόπος που περιγράφουν οι νηπιαγωγοί τις προτεραιότητες τους φαίνεται στα εξής δύο παραδείγματα:

(1) «Το πιο σημαντικό για μένα είναι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι κοινωνικές σχέσεις πως μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα, οι φιλίες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν δίνω βαρύτητα και στην γνωστική ανάπτυξή τους. Νομίζω ότι όταν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι καλύτερες λειτουργούν καλύτερα και στη συνέχεια σε γνωστικό επίπεδο, ακόμα και στην επόμενη βαθμίδα λειτουργούν καλύτερα. Όταν λέω ότι θέλω τα παιδιά να αναπτύσσουν καλές σχέσεις εννοώ να διαχειρίζονται τις διενέξεις μεταξύ τους, να επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν κάθε στιγμή στην τάξη, να συζητάμε όλοι μαζί για διάφορα θέματα, να συνεργάζονται σε ομάδες στις δραστηριότητες. Σίγουρα οι γνώσεις είναι απαραίτητες και στοχεύω να αποκτήσουν πολλές δεξιότητες ειδικά γλωσσικές. Από την άλλη και οι κανόνες είναι απαραίτητοι και επιδιώκω να υπάρχουν για να λειτουργούμε καλά, να μη ξεφεύγουν τα παιδιά» (Ν.2)

(2) «Σημαντικό για μένα είναι τα παιδιά να βιώνουν τη μάθηση, αυτό που λέμε βιωματική μάθηση. Να δίνω ερεθίσματα, το παιδί να τα επεξεργάζεται, να σκέφτεται, να ενεργεί, να μπορεί να συμμετέχει στη διαδικασία και να ανακαλύπτει. Βέβαια, στόχος είναι η γνώση πάντα αλλά όχι συνέχεια από εμάς. Τα παιδιά μαθαίνουν έτσι κι αλλιώς από εμάς, τους παρέχουμε γνώσεις, διδάσκουμε αξίες αλλά πρέπει κι εμείς να ενδιαφερόμαστε γι αυτά που αρέσουν στα παιδιά. Εμένα με νοιάζει να βλέπω τα παιδιά να ενδιαφέρονται για κάποια πράγματα και επιδιώκω να ασχολούμαι μ' αυτά που τους αρέσουν. Επίσης θεωρώ σημαντικό το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά γι αυτό επιδιώκω να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, να είναι φίλοι, να ακολουθούν τους κανόνες» (Ν.10)

Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης προσπαθούν να εμπλέξουν τα παιδιά στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν χωρίς να ξεφεύγουν από τους γνωστικούς στόχους τους οποίους θεωρούν απαραίτητους. Τόσο η κοινωνικοποίηση των παιδιών που τονίζεται στο πρώτο παράδειγμα, όσο και η διαδικασία της μάθησης που περιγράφεται στο δεύτερο, προσδιορίζονται με μια πιο συμμετοχική οπτική που έχει ως επίκεντρο το παιδί και τη δράση του.

Οι νηπιαγωγοί που αντιπροσωπεύουν τη δεύτερη μεικτή – εποικοδομητική τάση δεν θέτουν ως προτεραιότητα τους γνωστικούς στόχους με τον τρόπο που τους θέτει η πρώτη ομάδα, αλλά αναδεικνύουν περισσότερο τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση των σχέσεων στην ομάδα μέσα από την αντιμετώπιση διενέξεων και την επίλυση προβλημάτων (παρ. 1) και στη διαδικασία της κατάκτησης της γνώσης μέσα από τη συζήτηση, τη συνεργατική μάθηση, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη (παρ. 2). Επιπλέον οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης συνδέουν την έννοια της γνώσης με τις κοινωνικές δεξιότητες π.χ. «*όταν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι καλύτερες λειτουργούν καλύτερα και στη συνέχεια σε γνωστικό επίπεδο»* (Ν.2) και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με τη δική τους διάθεση για ενασχόληση μ' αυτάπ.χ. «*με νοιάζει να βλέπω τα παιδιά να ενδιαφέρονται για κάποια πράγματα και επιδιώκω να ασχολούμαι μ' αυτά που τους αρέσουν»* (Ν.10).

Οι προτεραιότητες που θέτουν οι νηπιαγωγοί της δεύτερης ομάδας προσδιορίζουν μια τάση όπου οι διαδικασίες μάθησης έχουν μεγαλύτερη σημασία απ' ότι το αποτέλεσμα, τόσο για τις ίδιες όσο και για τα παιδιά. Οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά (όπως η επεξεργασία της γνώσης, η αναζήτηση, η επίλυση κ.α.) φαίνονται πιο σημαντικές από την ίδια τη γνώση και τους κανόνες που πρέπει να υπάρχουν. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει κι από τον τρόπο με τον οποίο επιχειρηματολογούν αφού πρώτα επεξηγούν τις προτεραιότητες στις οποίες αναφέρονται κι έπειτα παραδέχονται και αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης και της σωστής συμπεριφοράς στην παιδαγωγική διαδικασία, π.χ. *«Το πιο σημαντικό είναι η συναισθηματική ανάπτυξη (…) Σίγουρα οι γνώσεις είναι απαραίτητες.. και οι κανόνες είναι απαραίτητοι..»* (Ν.10), *«Σημαντικό είναι τα παιδιά να βιώνουν τη μάθηση (…) Βέβαια, στόχος είναι η γνώση πάντα.. Επιδιώκω να ακολουθούν τους κανόνες»* (Ν.9).

Τα χαρακτηριστικά της δεύτερης τάσης των νηπιαγωγών δημιουργούν ένα προφίλ που βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία τουλάχιστον από την άποψη της αναγνώρισης των ικανοτήτων των παιδιών να εμπλέκονται σε κοινωνικές και μαθησιακές διαδικασίες που τα αφορούν και τα ενδιαφέρουν. Αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης είναι πιθανό να δημιουργήσουν ευκαιρίες προκειμένου να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν περισσότερο στις καθημερινές παιδαγωγικές διαδικασίες.

6.2.1 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με το βαθμό ικανοποίησης τους από τη λειτουργία της τάξης τους

Οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης δείχνουν αρκετή έως μεγάλη ικανοποίηση από τον τρόπο λειτουργίας της τάξης τους καθώς συσχετίζουν τις προτεραιότητες τους με το βαθμό ικανοποίησης τους. Συγκεκριμένα εξηγούν ότι είναι ικανοποιημένες επειδή οι στόχοι που θέτουν επιτυγχάνονται κι επειδή τα παιδιά αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που επιδιώκουν. Ειδικότερα οι αναφορές τους σχετικά με την ικανοποίηση τους από τη λειτουργία της τάξης αντανακλούν την επίτευξη των προτεραιοτήτων τους καθώς δίνουν έμφαση:

α) στην ευταξία, με την έννοια της ορθής συμπεριφοράς, της προσαρμοστικότητας και της ανταπόκρισης των παιδιών ως προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της τάξης και την επιτυχή ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και προγραμμάτων (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, γιατί τα παιδιά είναι καταρχήν ήσυχα, προσαρμόστηκαν καλά, είναι συνεργάσιμα και είναι πάρα πολύ δεκτικά σε αυτά που κάνουμε. Έτσι πετυχαίνω τους στόχους μου, σχεδιάζω τα θέματά μου και οι δραστηριότητες βγαίνουν μια χαρά» (Ν.1)

(2) «Αρκετά ευχαριστημένη είμαι γιατί έχω μια ήσυχη τάξη, με καλά παιδιά που γενικά ακολουθούν τους κανόνες και ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες. Δεν δημιουργούν προβλήματα τα παιδιά, λειτουργούμε τόσο καλά που τα προγράμματα που ήθελα βγαίνανε. Δηλαδή ολοκληρώναμε κάποιο πρόγραμμα που κάναμεΠοτέ δεν έμεινε στη μέση. Κάναμε πολλά προγράμματα που βγήκανε πάρα πολύ ωραία» (Ν.8)

β) στο διαφοροποιημένο - λόγω ηλικίας - επίπεδο των παιδιών και κατά συνέπεια στην ετοιμότητα τους να ακολουθούν το πρόγραμμα που ορίζει η νηπιαγωγός (παράδειγμα 3 & 4)

(3) «Αρκετά έως πολύ ευχαριστημένη μπορώ να πω γιατί το επίπεδο των παιδιών είναι αρκετά ανεβασμένο και δουλεύουν πάρα πολύ καλά. Είναι πρόθυμα να κάνουν οτιδήποτε τους πω. Τα μεγάλα νήπια περισσότερο γιατί έχουν καλό επίπεδο αφού τα δουλεύω πολύ,

τους μαθαίνω πολλά πράγματα, ξέρουν πολλά από την προηγούμενη χρονιά. Τα μικρά νήπια εξαρτάται… μάλλον το επίπεδο τους είναι καλό από την οικογένεια» (Ν.7)

(4) «Είμαι ικανοποιημένη αρκετά γιατί κάνω τα προγράμματα που θέλω αλλά τα κάνω πολύ πιο απλά γιατί τα πιο πολλά παιδιά είναι προνήπια κι αυτό είναι δύσκολο. Το επίπεδό τους δεν είναι τόσο καλό, δεν βοηθάει. Είναι πολύ σημαντικό αυτό για να δουλέψω τις δραστηριότητες που θέλω και με τον τρόπο που θέλω. Οπότε αυτό με σταματάει και πηγαίνουμε πιο αργά για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν κι αυτά που κάνουμε, να μπορέσουν να ακολουθήσουν. Τα μεγάλα τα κάνουν αμέσως όλα όσα ζητάω κι αυτό με ικανοποιεί» (Ν.4)

Στα παραπάνω παραδείγματα είναι φανερό ότι η ικανοποίηση που αντλούν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά εκείνα των παιδιών που βοηθούν στο να πετυχαίνουν τους στόχους τους με το να είναι «*καλά παιδιά*», «*ήσυχα*», «*προσαρμοστικά*», «*δεκτικά*», «*υπάκουα*» και να έχουν «*καλόεπίπεδο*». Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να αποτελούν για τις νηπιαγωγούς προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός ομαλού κλίματος στην τάξη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ανταπόκριση των παιδιών και να εργαστεί η νηπιαγωγός με τον τρόπο που θέλει. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η διάκριση του επιπέδου των παιδιών με ηλικιακά κριτήρια προτάσσεται ως εμπόδιο στις προτεραιότητες των νηπιαγωγών καθώς περιορίζει το βαθμό προθυμίας κι ανταπόκρισης των προνηπίων στις απαιτήσεις τους.

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης τους λοιπόν οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης επισημαίνουν τη σημασία της δικής τους καθοδήγησης μέσα από τις δικές τους επιλογές, αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα παιδιά που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της τάξης και επιβεβαιώνουν τις προτεραιότητες τους για την επιτυχή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν. Μ’ αυτόν τον τρόπο δεν δείχνουν ενδιαφέρον για την αυτενέργεια των παιδιών και το ρόλο τους στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος αλλά αρκούνται μόνο στην ανταπόκρισή των παιδιών σε όσα οργανώνουν. Υπό αυτή την έννοια η συμμετοχή που επιζητούν από τα παιδιά περιορίζεται από τις δικές τους πρωτοβουλίες κι αποφάσεις κι αφορά μόνο στην ανταπόκριση των παιδιών.

Στη δεύτερη μεικτή – εποικοδομητική τάση διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των νηπιαγωγών δεν κινείται σε υψηλά επίπεδα και προσδιορίζεται με διαφορετικά κριτήρια απ’ αυτά που θέτουν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης. Πιο αναλυτικά οι νηπιαγωγοί της δεύτερης ομάδας δεν δείχνουν απόλυτα ικανοποιημένες αλλά υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κι άλλα περιθώρια βελτίωσης του τρόπου που λειτουργεί η ομάδα των παιδιών και αναφέρουν ότι αντλούν ικανοποίηση όχι μόνο από τις δικές τους προσπάθειες αλλά κι από τη συμβολή των παιδιών στην ομαλή λειτουργία της τάξης (παράδειγμα 1):

(1)«Είμαι ευχαριστημένη γιατί τα παιδιά αλληλεπιδρούν όμορφα μεταξύ τους, συνυπάρχουν και συνεργάζονται παρόλο που ο χώρος της τάξης δεν είναι για τόσο πολλά παιδιά. Αυτό έγινε με μεγάλη προσπάθεια από τα παιδιά κι από μένα. Τα παιδιά έπρεπε να εξοικειωθούν μεταξύ τους και με το χώρο, να δουν πως μπορούν να παίζουν στις γωνιές, πως μπορούν να μοιράζονται τα παιχνίδια, πως μπορούν να λειτουργούν σε ομάδες και μετά να τα λέμε στην παρεούλα, να τα ανακαλύψουμε όλα αυτά μαζί. Όχι ότι έχουμε πετύχει το τέλειο, αλλά είμαι ικανοποιημένη σήμερα μ' αυτό που έχουμε φτιάξει με τα παιδιά» (Ν.5)

Η ομάδα των νηπιαγωγών που ανήκει στη δεύτερη τάση, δίνει έμφαση στη συνδιαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και εκτιμά το ρόλο και τη προσπάθεια των παιδιών να προσαρμοστούν στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Η ικανοποίησή τους συνδέεται με τη διαδικασία μιας κοινής και σταδιακής προσπάθειας να συνυπάρξουν αρμονικά τόσο τα παιδιά μεταξύ τους όσο και οι ίδιες με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί δείχνουν να αφιερώνουν χρόνο σ' αυτή τη διαδικασία και να αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας των παιδιών σε ομάδες. Ωστόσο η διάθεση τους αυτή φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την αρχή της σχολικής χρονιάς όπου το ζητούμενο της προσαρμογής είναι πρωταρχικό και δεν διαφαίνεται κατά πόσο διατρέχει την παιδαγωγική διαδικασία στη συνέχεια της χρονιάς. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έμμεσα προτάσσουν κάποια εμπόδια σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν όταν για παράδειγμα τυχαίνει να έχουν μια μεγάλη ομάδα παιδιών σ' ένα μικρό χώρο αλλά επιδεικνύουν προθυμία να το διαχειριστούν χωρίς να επιβάλλουν την υπακοή και να απαιτούν τη συμμόρφωση.

6.2.2 Τεκμηρίωση του τρόπου επιλογής των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών και του βαθμού ικανοποίησης τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους εμπειρίας

Σ' αυτό το σημείο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών είναι σημαντικό να αναφέρουμε τον τρόπο που οι νηπιαγωγοί αιτιολογούν τις προτεραιότητες που θέτουν καθώς και την ικανοποίηση που νιώθουν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους εμπειρίας. Συγκεκριμένα, κι ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης δεν δείχνουν να αποκλίνουν απ' όσα πίστευαν κι εφάρμοζαν από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας ως σήμερα και ο βαθμός ικανοποίησής τους εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών αλλά κι από τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν καθώς πιστεύουν ότι αυτοί οι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Ναι, πάντα πίστευα ότι τα παιδιά πρέπει να ξέρουν γιατί βρίσκονται στο νηπιαγωγείο, ότι είναι εκεί για να πάρουν κάποια πράγματα που θα τους είναι χρήσιμα, να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς γιατί θα έχουν πολλά ακόμα χρόνια στα θρανία. Να πάρουν εφόδια και για τη ζωή. Βέβαια στο νηπιαγωγείο μέσα από το παιχνίδι γίνονται όλα γιατί τα παιδιά είναι μικρά και χαίρονται με το παιχνίδι. Με ικανοποιεί όταν μάθω από τη δασκάλα της πρώτης δημοτικού, που πήρε τα παιδιά που είχα εγώ, ότι τα παιδιά αυτά έχουν καλούς τρόπους και ξέρουν πράγματα. Αυτός άλλωστε δεν είναι ο σκοπός του νηπιαγωγείου(;)» (N.4)

(2) «Γενικά είμαι πάντα ευχαριστημένη αλλά υπάρχουν χρονιές που είναι πιο δύσκολα τα πράγματα στην τάξη. Συνήθως είμαι 99,9% ευχαριστημένη γιατί είμαι πολύ αποδοτική στη δουλειά μου.. και μαθησιακά και από άποψη συμπεριφοράς τα παιδιά λειτουργούν τέλεια. Δηλαδή αυτά τα οποία προσπαθώ να κάνω με τα παιδιά πιάνουν τόπο. Αλλά όταν τα παιδιά είναι πολλά ή όταν είχα κάποια ζωηρά παιδιά που δεν άκουγαν τότε υπήρχε διαφορά γιατί δυσκολευόμουν να τα βάλω σε μια σειρά, σε μια τάξη» (N.3)

Από τα δύο παραδείγματα γίνεται φανερή μια σταθερή στάση των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης στις προτεραιότητες που είχαν εξαρχής στο νηπιαγωγείο σχετικά με το καθοδηγητικό ρόλο τους που οδηγεί τα παιδιά στη γνώση και τη σωστή συμπεριφορά. Οι στόχοι που θέτουν κάθε χρονιά περιορίζονται στο να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη συνέχιση της φοίτησης τους σ' ένα κανονιστικό πλαίσιο σαν αυτό των άλλων βαθμίδων παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη μάθηση των μικρών παιδιών. Ακόμα κι ο βαθμός ικανοποίησης τους διατηρείται σε ψηλά επίπεδα, γεγονός που σημαίνει ότι αντλούν ευχαρίστηση από το είδος των προτεραιοτήτων τους καθώς θεωρούν ότι οι επιλογές τους αποδίδουν. Η αυξομείωση του βαθμού ικανοποίησης τους στο χρόνο αποτυπώνει τις προσδοκίες τους για την ύπαρξη ενός ικανοποιητικού αριθμού παιδιών με κύρια χαρακτηριστικά την υπακοή και τη συμμόρφωση. Αυτή η προσηλωμένη εστίαση των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης σε μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση απεικονίζει την αντίσταση τους σε εκπαιδευτικές αλλαγές εξαιτίας ίσως κάποιων εσωτερικών ή εξωτερικών φραγμών. Η παραμονή σε συνήθεις πρακτικές και η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που αυτές αποφέρουν δε δημιουργούν ευνοϊκά πλαίσια για τις νηπιαγωγούς για αναζήτηση, πειραματισμό και υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών.

Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης μεικτής - εποικοδομητικής τάσης δείχνουν να έχουν αλλάξει το τελευταίο καιρό τη παιδαγωγική τους οπτική καθώς υποστηρίζουν ότι επιζητούν αλλαγές, κατανοούν ότι η παιδαγωγική τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για διαφοροποιημένες ευκαιρίες στη μάθηση (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Δεν δούλευα ανέκαθεν έτσι. Εγώ επειδή χρόνια δούλευα σε χωριό και τα παιδιά που είχα ήταν λίγα το θεωρούσα δεδομένο ότι τα γνωρίζω πολύ καλά. Στην πόλη τώρα που είναι πολλά έπρεπε να βρω άλλο τρόπο να αντλήσω πληροφορίες, να τα γνωρίσω όλα, να μάθω γι αυτά... Έτσι πήρα συνέντευξη από το κάθε παιδί… έδωσα κι ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς στην αρχή... ξέρεις κάποιες ερωτήσεις που δεν τις σκέφτηκα μόνη μου αλλά τις έχω

δει στο internet, για τα portfolio... Εγώ γενικά στα χρόνια που δουλεύω έχω αντιληφθεί, μάλλον έχω βγάλει το συμπέρασμα ότι δεν πρέπει να πιέζεις τα παιδιά. Δεν πετυχαίνει αυτό… Παλιά επέμενα να μάθουν πράγματα τα παιδιά, επέμενα πολύ. Αλλά έβλεπα ότι δεν πετυχαίνει αυτό… Δεν ενδιέφερε τα παιδιά. Όταν όμως άκουγα αυτά που είχαν να μου πουν… Πολλές φορές παρασύρομαι πάλι τους πιέζω για να μάθουν, γιατί θέλω να πάρουν περισσότερες γνώσεις. Δεν πετυχαίνει πάντα όμως. Πιο πολύ τους ευχαριστεί το να πιάνουν, στο να πειραματίζονται, στο να παρατηρούν. Γι αυτό απ' όταν άρχισα να δοκιμάζω να αφήνω τα παιδιά να ενεργούν περισσότερο είμαι πιο ικανοποιημένη γιατί είναι πιο ευχαριστημένα και τα ίδια» (Ν.5)

(2) «Αλλιώς ξεκίνησα γιατί σπούδασα με τις παλιές μεθόδους αλλά σιγά σιγά άρχισα να ψάχνομαι, είδα τι γίνεται και με τα σχέδια εργασίας, δοκίμασα, έκανα λάθη και κάνω ακόμα λάθη κι απ' αυτά μαθαίνω. Αυτό που με έκανε να στραφώ περισσότερο στα παιδιά και να βλέπω αν κάτι τους αρέσει ή όχι είναι η συνειδητοποίηση τι έχει αξία να μάθει το παιδί σήμερα, όχι το τι θέλουμε εμείς να διδάξουμε. Κατάλαβα ότι η παλιά μέθοδος δεν έχει πλέον ανταπόκριση, τα παιδιά έχουν τόσα ερεθίσματα σήμερα που το να κάθεσαι και να λες εσύ και να ακούνε τα παιδιά και να μην υπάρχει επικοινωνία ε κάπου αυτό νομίζω όλοι το καταλαβαίνουν στην πορεία. Αυτό έρχεται και με τα χρόνια εμπειρίας και με το πόσο θέλεις εσύ να αλλάξεις τον εαυτό σου. Γι αυτό είμαι κάπως πιο ευχαριστημένη τώρα… πριν ένιωθα ότι κάπου υστερώ, ότι κάτι δεν πάει καλά… είδα ότι όταν ενεργούν τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα και γνωστικά και είμαστε πιο καλά όταν είμαστε έτσι. Δεν το κάνω πάντα όμως, δεν το έχω καταφέρει, δεν ξέρω γιατί αλλά εξακολουθώ κάποιες φορές να απαιτώ τη γνώση…» (Ν.10)

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω παραδείγματα, στα λόγια των νηπιαγωγών της δεύτερης (μεικτής – εποικοδομητικής) τάσης αποτυπώνεται μια άλλη διάσταση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι πεποιθήσεις τους κατά την επαγγελματική τους πορεία. Από τη μία οι νηπιαγωγοί δείχνουν ότι αμφισβήτησαν μόνες τους τις πρώτες πρακτικές και μεθόδους που ακολουθούσαν, είχαν τη διάθεση να ξεπεράσουν με το χρόνο τις παλιές παιδαγωγικές προσεγγίσεις με τη δοκιμή νέων και από τις νέες προσεγγίσεις εντόπισαν θετικά κι ενθαρρυντικά αποτελέσματα στο τρόπο μάθησης των παιδιών. Από την άλλη είναι σημαντικό που οι νηπιαγωγοί παραδέχονται τη μεικτή τάση που τις χαρακτηρίζει καθώς υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να ξεφύγουν από το γνωσιοκεντρικό μοντέλο μάθησης στο οποίο συχνά καταφεύγουν. Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, στη δεύτερη τάση, αισθάνθηκαν στην επαγγελματική τους πορεία από την ανάγκη και προχώρησαν στη δοκιμή νέων τρόπων προσέγγισης των παιδιών μάλλον αποτελεί μία θετική αφετηρία για την έρευνα-δράση στην οποία συμμετέχουν.

6.2.3 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τη παιδική ηλικία και τα χαρακτηριστικά της

Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τις προτεραιότητες και το βαθμό ικανοποίησης τους από τη λειτουργία της τάξης τους σχετίζονται και με τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι

νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης με την έμφαση που δίνουν στην επίτευξη των γνωστικών κυρίως στόχων, από τη μία αναγνωρίζουν συγκεκριμένες δεξιότητες που έχουν τα παιδιά κι, από την άλλη, αναγνωρίζουν ως ανάγκες των παιδιών το παιχνίδι, την ασφάλεια, την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τη φροντίδα και προσοχή που πρέπει να τους παρέχουν τόσο οι ίδιες όσο και η οικογένειά τους (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Έχουν αρκετά καλές δεξιότητες, ας πούμε σε κινητικά παιχνίδια που έχουμε κάνει η κίνησή τους είναι αρκετά καλή. Σε δεξιότητες οπτικοκινητικές όπως ας πούμε κόψιμο με το ψαλίδι τα καταφέρνουνε καλά. Και στη παρεούλα είναι πάρα πολύ καλά, δηλαδή ακούνε και νομίζω ότι έχουν κατακτήσει για την ηλικία τους τα στοιχεία της περιγραφής, μπορούν να περιγράψουν κάτι καλά παρόλο που τα περισσότερα είναι προνήπια. Ένα - δυο είναι λίγο που ξεφεύγουν… Τα καταφέρνουν πολύ καλά και στην επικοινωνία μεταξύ τους, δεν έχουν προστριβές και ιδιαίτερες εντάσεις…. Τα παιδιά θέλουν παιχνίδι και πολύ κίνηση αλλά υπό επιτήρηση για να παίζουν με ασφάλεια. Είναι κάποια παιδιά που δεν έχουν όρια από το σπίτι, δεν τα φροντίζουν, το περιβάλλον τους είναι πολύ φτωχό σε ερεθίσματα» (Ν.1)

(2) «Είναι παιδιά που έχουν περισσότερες δυνατότητες σε κάποια πράγματα. Π.χ. ζωγραφίζουν πολύ ωραία ή τα καταφέρνουν στον υπολογιστή. Μ' αρέσει όταν τα παιδιά έχουν αυτά τα χαρίσματα γιατί κάνουν ωραία πράγματα στο νηπιαγωγείο. Γι αυτό όμως μάλλον ευθύνεται το περιβάλλον τους. Συνήθως τα παιδιά είναι ανώριμα και ειδικά τα προνήπια… κάποια εκφράζουν ένα φόβο για το σχολείο, δεν θέλουν να συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες κι έτσι δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν δυνατότητες από το σπίτι γιατί μπορείς να τις αξιοποιήσεις π.χ. ένα παιδί που παίζει ένα μουσικό όργανο θα το βάλεις στην ορχήστρα για μια γιορτή. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να τα αποδέχονται τα άλλα παιδιά γιατί παραπονιούνται συνέχεια ότι δεν τα παίζουν οι άλλοι, ότι δεν τους έχουν φίλους. Αν κάποιοι διώξουν ένα παιδί από το παιχνίδι αυτό θα νιώσει ότι δεν το αγαπάνε γιατί κάθε παιδί θέλει να του δείχνουν αγάπη, χρειάζεται αγάπη από όλους, κι από εμάς κι απ' τους γονείς και από τα αδέρφια, απ' όλους» (Ν.11)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι δυνατότητες που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης στα παιδιά του νηπιαγωγείου:

α) προκύπτουν από τη θετική ανταπόκριση των παιδιών στις ποικίλες δραστηριότητες που εκτυλίσσονται στο νηπιαγωγείο π.χ. σε κινητικές δραστηριότητες: «*η κίνηση τους είναι καλή*» (Ν.4), στη συζήτηση στην παρεούλα: «*μπορούν να περιγράψουν κάτι καλά*» (Ν.7), στη ζωγραφική: «*ζωγραφίζουν πολύ ωραία*» (Ν.11)

β) σχετίζονται με δεξιότητες ή χαρίσματα που έχουν αποκτήσει τα παιδιά, λόγω ευνοϊκού περιβάλλοντος, τα οποία ευχαριστούν τις νηπιαγωγούς γιατί τα αξιοποιούν κατάλληλα π.χ. «*Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν δυνατότητες από το σπίτι γιατί μπορείς να τις αξιοποιήσεις… ένα παιδί που παίζει ένα μουσικό όργανο θα το βάλεις στην ορχήστρα για μια γιορτή*» (Ν.3)

γ) εξαρτώνται από την ωριμότητα που έχουν τα παιδιά η οποία δεν φαίνεται να είναι πάντα αναμενόμενη για τα προνήπια π.χ. «*τα παιδιά είναι ανώριμα και ειδικά τα*

προνήπια» (Ν.1), «μπορούν να περιγράψουν κάτι καλά παρόλο που τα περισσότερα είναι προνήπια» (Ν.6)
δ) συνδέονται με επικοινωνιακές δεξιότητες και με συμπεριφορές που εναρμονίζονται με τη συμμόρφωση των παιδιών στην ομαλή λειτουργία της τάξης π.χ. «*δεν έχουν προστριβές και ιδιαίτερες εντάσεις*» (Ν.8) ή που δυσχεραίνουν τις επιδιώξεις των νηπιαγωγών π.χ. «*εκφράζουν ένα φόβο για το σχολείο, δεν θέλουν να συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες κι έτσι δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα*» (Ν.4).

Σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών, παρόλο που οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού και το νόημα της αποδοχής των παιδιών στην ομάδα, δίνουν έμφαση σ' ένα κλίμα ασφάλειας, προστασίας, σταθερότητας και τάξης.

Ουσιαστικά οι νηπιαγωγοί της πρώτης, παραδοσιακής - δασκαλοκεντρικής τάσης υποστηρίζουν τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών περισσότερο επειδή οι ίδιες επιθυμούν από τα παιδιά συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως: α) να μη δρουν έξω από τα όρια ενός ελεγχόμενου περιβάλλοντος, π.χ. «*είναι κάποια παιδιά που δεν έχουν όρια*»(Ν.8), β) να μην αποκλίνουν από τους κανόνες ορθής συμπεριφοράς π.χ. «*ένα - δυο (παιδιά) είναι λίγο που ξεφεύγουν*» (Ν.12), γ) να ανταποκρίνονται σ' όλες τις παιδαγωγικές διαδικασίες για να μην περιορίζουν τις μαθησιακές επιλογές των νηπιαγωγών π.χ. «*δεν θέλουν να συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες κι έτσι δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα*»(Ν.4) , δ) να μην έχουν συναισθηματικές εξάρσεις που μπορεί να επιφέρουν αναστάτωση σε επίπεδο επικοινωνίας και συμμόρφωσης π.χ. «*παραπονιούνται συνέχεια ότι δεν τα παίζουν οι άλλοι*»(Ν.6). Τελικά, ο τρόπος διατύπωσης των δυνατοτήτων και των αναγκών των παιδιών αναδεικνύουν τις περιορισμένες δυνατότητές τους.

Στη δεύτερη, μεικτή – εποικοδομητική, τάση οι νηπιαγωγοί τονίζουν τις δυνατότητες των παιδιών που εκφράζονται τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διαθέτουν ποικίλες δυνατότητες ανάλογα με τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα τους όπως και επικοινωνιακές ικανότητες καθώς αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Αντιλαμβάνονται τα παιδιά της τάξης τους ως μια διαφοροποιημένη κοινωνική ομάδα και λαμβάνουν υπόψη τους αυτή τη διαφοροποίηση για να τα προσεγγίσουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αναγνωρίζουν ότι οι ανάγκες των παιδιών σχετίζονται πέρα από την ασφάλεια και στην έμφυτη τάση τους για αυτενέργεια και ελευθερία επιλογών (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Δεν μπορώ να πω ότι όλα τα παιδιά σαν ομάδα έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Για παράδειγμα κάποιο παιδί μπορεί να έχει περισσότερες γνώσεις, άλλο παιδί μπορεί να είναι πιο δημιουργικό, άλλο να έχει μεγαλύτερη φαντασία. Κάθε

παιδί έχει δικά του στοιχεία ανάλογα με την αντίληψη που έχει, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του, με τι δηλαδή του αρέσει να ασχολείται και πόσο φυσικά βοηθάνε οι γονείς σ' αυτό. Γι αυτό και κάποια προνήπια μπορεί να έχουν περισσότερες δυνατότητες από τα νήπια, δεν έχει πάντα σχέση η ηλικία… Όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη να νιώθουν ότι έχουν φίλους στο νηπιαγωγείο κι ότι με τους φίλους τους μοιράζονται πράγματα, παίζουν μ' αυτά που τους αρέσουν, συνεργάζονται για να δημιουργήσουν κάτι. Να θέλουν να έρχονται στο σχολείο γιατί περνάνε καλά, αισθάνονται ότι θα κάνουν ενδιαφέροντα πράγματα κι ότι δεν θα πιεστούν σε κάτι ή δεν θα τρομάζουν από την παρουσία της κυρίας. Γενικά να αισθάνονται συναισθηματική ασφάλεια, άνεση και ότι μπορούν να καταφέρουν πράγματα και μόνα τους» (Ν.9)

(2) «Νομίζω πως τα παιδιά μπορούν και καταφέρνουν πολλά πράγματα. Εμένα μ' έχουν εκπλήξει πολλές φορές τα παιδιά ιδιαίτερα σ' αυτά που καταφέρνουν σε επικοινωνιακό επίπεδο. Μπορούν και τοποθετούνται για διάφορα θέματα, λένε τη γνώμη τους για πράγματα που δεν περίμενα ότι θα είχαν να πουν κάτι. Πολλές από τις δυνατότητες των παιδιών δεν τις εντοπίζεις αν δεν παρατηρήσεις τα παιδιά. Κι εμένα μου ξεφεύγουν πράγματα γιατί επιμένω μερικές φορές σ' αυτά που θέλω να κάνουν αλλά όταν τα βλέπω να παίζουν για παράδειγμα, βλέπω κάποια που έχουν δυνατότητες στις κατασκευές, άλλα σε παιχνίδια ρόλου, άλλα σε καλλιτεχνικές δημιουργίες. Συνήθως έχουν δυνατότητες σ' αυτά που προτιμούν να κάνουν. Επίσης συνεργάζονται μεταξύ τους αν και ηλικιακά δεν έχουν μεγάλη ωριμότητα γι αυτό μαλώνουν. Υπάρχουν βέβαια κάποια νήπια και προνήπια τα οποία είναι πιο καλλιεργημένα, και εκεί νομίζω φαίνεται ο ρόλος της οικογένειας. Όλα τα παιδιά πιστεύω ότι έχουν την ανάγκη της ασφάλειας και της ανεξαρτησίας στην τάξη. Να νιώσουν ότι μπορούν να κινηθούν ελεύθερα. Να υπάρχει μια ανεξαρτησία - ελευθερία στις κινήσεις τους, αλλά με μία καθοδήγηση η οποία όμως να μην τους περιορίζει, δηλαδή, ο ρόλος μου να είναι βοηθητικός, να ξέρουνε ότι όταν χρειαστούν τη βοήθειά μου μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν σε μένα και να την έχουν» (Ν.2)

Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης, μικτής – εποικοδομητικής, τάσης αναγνωρίζουν λοιπόν ότι τα παιδιά έχουν διαφορετικές δυνατότητες και αναφέρονται σ' αυτές σε σχέση με την ευρύτερη δράση των παιδιών στο νηπιαγωγείο κι όχι με τη στενή έννοια των δεξιοτήτων σε συγκεκριμένους αξιοποιήσιμους μαθησιακούς τομείς (π.χ. «*μπορεί κάποιο να είναι πιο δημιουργικό, άλλο να έχει μεγαλύτερη φαντασία*», «*τα καταφέρνουν σε επικοινωνιακό επίπεδο… σε καλλιτεχνικές δημιουργίες, σε παιχνίδια ρόλου*»). Παράλληλα οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι οι δυνατότητες αυτές σχετίζονται με το βαθμό αντίληψης και προτίμησης του παιδιού π.χ. «*ανάλογα με την αντίληψη που έχει*» (Ν.2), «*σ' αυτά που προτιμούν να κάνουν*» (Ν.5), δεν περιορίζονται απαραίτητα από ηλικιακά κριτήρια «*κάποια προνήπια μπορεί να έχουν περισσότερες δυνατότητες*» (Ν.9), «*υπάρχουν βέβαια κάποια νήπια και προνήπια τα οποία είναι πιο καλλιεργημένα*» (Ν.10), δεν είναι πάντα αναμενόμενες για τις νηπιαγωγούς π.χ. «*μ' έχουν εκπλήξει πολλές φορές τα παιδιά… δεν περίμενα…*» (Ν.5) και αναδεικνύονται μέσα από την παρατήρηση των παιδιών από τη νηπιαγωγό π.χ. «*πολλές από τις δυνατότητες των παιδιών δεν τις εντοπίζεις αν δεν παρατηρήσεις τα παιδιά*» (Ν.5).

Σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δίνουν έμφαση στην ασφάλεια των παιδιών και πιστεύουν ότι οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται και εξαρτώνται από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο «*θέλουν*

να έρχονται» τα παιδιά γιατί «*έχουν φίλους*» και νιώθουν ότι «*μπορούν να κινηθούν ελεύθερα*», μια ευχάριστη παιδαγωγική διαδικασία στη διάρκεια της οποίας «*κάνουν ενδιαφέροντα πράγματα*», «*συνεργάζονται*», και «*δημιουργούν*», ένα βοηθητικό ρόλο νηπιαγωγού από την οποία ναι μεν θα υπάρχει «*καθοδήγηση*» χωρίς όμως «*να τα περιορίζει*» για να μην «*πιεστούν*» ή «*τρομάζουν*» και ένα σεβασμό στην αυτονομία των παιδιών «*ότι μπορούν να καταφέρουν πράγματα και μόνα τους*». Από αυτή την άποψη οι ανάγκες των παιδιών, έτσι όπως τίθενται από τις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης, ενσωματώνουν κάποια από τα δικαιώματα των παιδιών, η αναγνώριση των οποίων μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή τους ως ενεργά μέλη της ομάδας που έχουν την ευθύνη των δράσεων τους.

Γενικά θα λέγαμε ότι οι αναφορές των δύο τάσεων ως προς τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντική ένδειξη της οπτικής των νηπιαγωγών για την παιδική ηλικία μέσα από την αναγνώριση ή όχι των παιδιών ως δρώντων προσώπων και των δικαιωμάτων τους. Έτσι σύμφωνα και με τις δύο τάσεις αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στην προστασία στα πλαίσια της επιβίωσης και της ανάπτυξής τους για τις συνθήκες των οποίων υπεύθυνοι είναι οι ενήλικες. Τα δικαιώματα αυτά θεωρούνται πάντα πρωταρχικά στο χώρο της εκπαίδευσης ωστόσο η αναγνώριση του δικαιώματος της συμμετοχής περιλαμβάνει το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία της γνώμης, της σκέψης και της δράσης τα οποία ως ένα βαθμό αναγνωρίζονται από τις νηπιαγωγούς της β΄ τάσης.

Τέλος, στις παραπάνω δύο τάσεις, παρατηρούμε ότι όλες οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι δυνατότητες των παιδιών συνδέονται με την επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον π.χ. «*πόσο φυσικά βοηθάνε οι γονείς σ' αυτό*» (Ν.1), «*εκεί νομίζω φαίνεται ο ρόλος της οικογένειας*» (Ν.8).

6.2.4 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση των παιδιών

Στον τρίτο άξονα σχετικά με τον τρόπο που πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι μαθαίνουν τα παιδιά παρατηρήσαμε ότι οι δύο τάσεις διατηρούνται ως προς την διαφοροποιημένη έμφαση που δίνουν στην σπουδαιότητα της γνώσης, στη μαθησιακή διαδικασία και στο ρόλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πρώτη παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική τάση, σημαντικότερο ρόλο στη μάθηση αποτελεί από την πλευρά των νηπιαγωγών η επιλογή των κατάλληλων εποπτικών μέσων και οι ψυχαγωγικοί – παιγνιώδεις τρόποι προσέγγισης διαφόρων θεμάτων και από την πλευρά των παιδιών ο βαθμός ανταπόκρισής τους στις δραστηριότητες, το οικογενειακό τους υπόβαθρο, η νοητική και ηλικιακή τους ανάπτυξη και η συνεχής – συχνή φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

(1) «Τα παιδιά πρέπει να παρατηρούν, δεν μπορούμε να τους τα λέμε μόνο προφορικά, χρειάζεται να έχουμε υλικό. Συγκεντρώνω πολύ υλικό για να το παρατηρούν τα παιδιά και να κάνουμε συζήτηση. Τα παιδιά όμως μαθαίνουν και μέσα από το παιχνίδι. Όταν για παράδειγμα τη γλώσσα ή τα μαθηματικά τα κάνουμε μέσα από ένα παιχνίδι τότε τα αποτυπώνουν καλύτερα. Δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο όλα τα παιδιά, εξαρτάται από το νοητικό τους επίπεδο. Συνήθως τα προνήπια δυσκολεύονται να συγκρατήσουν με την πρώτη πράγματα. Αν δεν βοηθάει και η οικογένεια, αν τα παιδιά είναι πολύ αφημένα, δεν τα προσέχουν οι γονείς και δεν ασχολούνται μαζί τους τότε τι περιμένεις; Απλά βρίσκονται στο σχολείο, δεν προσέχουν σ' αυτά που κάνουμε» (Ν.7)

(2) «Με πολύ εποπτικό υλικό, βιβλία, εικόνες, βιντεάκια από το ίντερνετ, πίνακες ζωγραφικής κ.α. Τα παιδιά τα περιγράφουν και βλέπουν από μόνα τους αυτά που πρέπει να μάθουν, δεν χρειάζεται να τα εξηγούμε όλα. Όσα προσέχουν βέβαια γιατί κάποια είναι λίγο στον κόσμο τους. Σε κάποιες άλλες δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικό να εισάγουμε ένα θέμα με αστείο, με διασκεδαστικό τρόπο. Έτσι τα παιδιά γελάνε πολύ και περνάμε το θέμα που θέλουμε χωρίς να το καταλάβουν γιατί ασχολούνται με χαρά. Επίσης σημαντικό είναι να ρωτάμε τα παιδιά στο τέλος ξανά για κάποια πράγματα, να τα επαναλάβουν για να τα θυμούνται. Είναι όμως κάποια παιδιά που λείπουν πολλές μέρες από το σχολείο. Αυτά τώρα πόσα μπορούν να μάθουν σε σχέση με τα άλλα που έρχονται κάθε μέρα(;)» (Ν.11)

Στα παραπάνω παραδείγματα επιβεβαιώνεται η δασκαλοκεντρική προσέγγιση των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης καθώς πιστεύουν ότι οι ίδιες αποτελούν το πυρήνα της διαμόρφωσης της μάθησης μέσα από την συλλογή και χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι υπεύθυνες για την επιλογή των εποπτικών μέσων, η χρήση των οποίων καθορίζει τη μάθηση των παιδιών. Ο ρόλος των εποπτικών μέσων θεωρείται μάλιστα τόσο ουσιαστικός στη μάθηση που τα παιδιά «*βλέπουν από μόνα τους αυτά που πρέπει να μάθουν*» και αποτελούν το μέσο για να προκληθεί «*συζήτηση*». Από αυτή την άποψη προκύπτει ένας παθητικός ρόλος των παιδιών που περιορίζει τη συμμετοχή τους στην παρατήρηση και περιγραφή του προεπιλεγμένου από τη νηπιαγωγό εποπτικού υλικού και στη συζήτηση που ακολουθεί σχετικά μ' αυτό.

Πέρα από τα εποπτικά μέσα, άλλοι παράγοντες μάθησης για τις νηπιαγωγούς της πρώτης τάσης αποτελούν το παιχνίδι και το ψυχαγωγικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε πως οι νηπιαγωγοί εστιάζουν σ' εκείνα τα είδη παιχνιδιού που αποσκοπούν στη μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων π.χ. «*όταν για παράδειγμα τη γλώσσα ή τα μαθηματικά τα κάνουμε μέσα από ένα παιχνίδι τότε τα αποτυπώνουν καλύτερα*» (Ν.3) και αναφέρονται σε δικές τους επιλογές για ψυχαγωγικές προσεγγίσεις με στόχο την ευχάριστη προσέγγιση της γνώσης π.χ. «*είναι πολύ σημαντικό να εισάγουμε ένα θέμα με αστείο, με διασκεδαστικό τρόπο…. περνάμε το θέμα που θέλουμε χωρίς να το καταλάβουν γιατί ασχολούνται με χαρά*» (Ν.7). Δεν ξεφεύγουν δηλαδή από τους γνωστικούς στόχους τους οποίους πλαισιώσουν με διασκεδαστικούς, κατά τις ίδιες τρόπους, για να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών. Επίσης αναφέρουν και τη σημασία της απομνημόνευσης των γνώσεων μέσα από την επανάληψη ως μέσου ενίσχυσης της διαδικασίας της μάθησης.

Για τις νηπιαγωγούς της πρώτης παραδοσιακής - δασκαλοκεντρικής τάσης οι δυσκολίες και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών περιορίζονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά και το περιβάλλον τους και καθόλου με τη παιδαγωγική διαδικασία ή το ρόλο των νηπιαγωγών στην τάξη. Η μάθηση των παιδιών εξαρτάται είτε από το βαθμό ανταπόκρισης και τη συχνότητα φοίτησής τους, είτε από το νοητικό τους επίπεδο, είτε ακόμα από το βαθμό υποστήριξης του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Από την άλλη οι νηπιαγωγοί της δεύτερης μεικτής – εποικοδομητικής τάσης ναι μεν αναγνωρίζουν τη σημασία του εποπτικού υλικού στον τρόπο μάθησης των παιδιών και χρησιμοποιούν επίσης το παιχνίδι ως μέσο μάθησης, αλλά προσθέτουν και τη σημασία της αλληλεπίδρασης των παιδιών, το γενικότερο εμπλουτισμό του περιβάλλοντος της τάξης και τα κίνητρα που δίνουν οι ίδιες προκειμένου τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Προσπαθώ καταρχήν να έχω μια ποικιλία από εποπτικό υλικό, διαφορετικό κάθε φορά για να μην είναι μονότονη η προσέγγιση των θεμάτων. Θέλω κάποιες φορές να κάνω την έκπληξη στα παιδιά, να μην ξέρουν, να μη μπορούν να προβλέψουν τι υλικό θα χρησιμοποιήσουμε. Γι αυτό δεν χρησιμοποιώ μόνο εικόνες αλλά και δικές τους ζωγραφιές, διάφορα βιβλία, βίντεο, παιχνίδια, αφίσες κ.α. Αυτό το κάνω για να έρχονται τα παιδιά κάθε φορά σε επαφή με κάτι διαφορετικό, να αναπτύσσουν την περιέργεια τους και να δείχνουν ενδιαφέρον για να κάνουν διάφορα πράγματα μ' αυτό το υλικό, να φτιάξουν π.χ. ένα βιβλίο, να σκεφτούν μια ιστορία, να παίξουν ένα παιχνίδι. Τα παιδιά πιστεύω ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μεταξύ τους όχι όταν τους δείχνουμε κάτι αλλά όταν με βάση τα δικά μας ερεθίσματα και κίνητρα φτιάχνουν, δημιουργούν κάτι μαζί με τα άλλα παιδιά. Δεν το καταφέρνω πάντα όμως αυτό γιατί θέλει να δώσεις χρόνο στα παιδιά κι εγώ πολλές φορές βιάζομαι να ολοκληρώσουμε ένα θέμα. Δεν έχω υπομονή να δίνω τόσο χρόνο και να τ' ακολουθώ εγώ, πολλές φορές καταλαβαίνω ότι τα καθοδηγώ περισσότερο απ' όσο πρέπει» (N.2)

(2) «Αυτό που πιστεύω ότι βοηθάει πολύ στη μάθηση των παιδιών είναι η συναναστροφή τους με τα άλλα παιδιά. Γι αυτό πιστεύω ότι όταν παίζουν στις γωνιές μαθαίνουν πιο πολλά το ένα από το άλλο. Βέβαια κι αυτά που τους δείχνω στην παρεούλα μέσα από εικόνες, από τον υπολογιστή κτλ. βοηθάνε πολύ αλλά έχω παρατηρήσει ότι τους μένουν πιο πολλά όταν κάνουν κάτι τα ίδια. Το περιβάλλον της τάξης επίσης βοηθάει γιατί βλέπω για παράδειγμα ότι ασχολούνται με κάποια παιχνίδια και υλικά με πολύ δημιουργικό τρόπο. Αυτό για μένα είναι σημαντικό και προσπαθώ να εμπλουτίζω τη τάξη, θα φέρω π.χ. εγκυκλοπαίδειες, πίνακες ζωγραφικής, επιτραπέζια παιχνίδια και τα παιδιά θα κινητοποιηθούν και θα εμπλακούν καλύτερα. Επίσης μαθαίνουν πολλά μέσα από το παιχνίδι κι αυτό είναι μεγάλο πλεονέκτημα για εμάς γιατί μπορούμε μέσα από ποικίλα παιχνίδια να περάσουμε σημαντικές έννοιες. Ακόμα και στα παιχνίδια τα παιδιά πρέπει να παίρνουν ρόλους για να μπορούν να εξελίξουν το παιχνίδι, να επινοούν κι άλλα πράγματα πάνω σ' αυτό. Πιστεύω ότι η μάθηση των παιδιών επηρεάζεται από τα παιδιά που είναι πολύ ζωηρά και που ενοχλούν τα άλλα παιδιά. Όταν υπάρχουν συγκρούσεις, δεν μπορεί να συνεργαστεί η ομάδα και τελικά στα παιδιά μένουν αρνητικά συναισθήματα χωρίς να μαθαίνουν. Δεν μπορώ εύκολα να αντιμετωπίσω τέτοιες καταστάσεις. Είναι δύσκολο, δεν τα καταφέρνω πάντα» (N.9)

Αυτό που πρώτα απ' όλα προκύπτει από τα παραπάνω παραδείγματα είναι η τάση των νηπιαγωγών που ανήκουν στη δεύτερη ομάδα, να αιτιολογούν περισσότερο τις επιλογές τους και να τις υποστηρίζουν με τρόπο που να δείχνει ότι διαμορφώνουν εν μέρει τις διαδικασίες μάθησης μαζί με τα παιδιά. Από τη μία δηλαδή δείχνουν να είναι υπεύθυνες για την επιλογή των εποπτικών μέσων, όπως και οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης, κι από την άλλη φαίνεται ότι η επιλογή αυτή διαμορφώνεται με κριτήριο τις ευκαιρίες που δημιουργούν για τη διερεύνηση της γνώσης από τα παιδιά μέσα από συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Η επιλογή του κατάλληλου εποπτικού υλικού ως μέσο μάθησης δεν περιορίζεται στην απλή ανταπόκριση των παιδιών αλλά σχετίζεται με τις ευκαιρίες μάθησης με σκοπό την αλληλεπίδραση των παιδιών για τη προσέγγιση της γνώσης.

Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης μεικτής - εποικοδομητικής τάσης δείχνουν να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως ένα μέσο μάθησης όπου τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην εξέλιξη του παιχνιδιού και στην προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για τη διαδικασία της μάθησης. Δεδομένου ότι οι έννοιες της συμμετοχής και της μάθησης χαρακτηρίζονται από μια άρρηκτη σχέση μεταξύ τους, υποθέτουμε ότι οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης είναι πιο κοντά στο στόχο της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών γιατί μέσα από τις διαδικασίες μάθησης που περιγράφουν αντιλαμβάνονται τον απαραίτητο ενεργό ρόλο των παιδιών και τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό καθώς και την επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στην οποία αναφέρονται οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δρα ενισχυτικά στην προώθηση της μάθησης διότι οι κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι και η πρόσβαση σε ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών οδηγούν σε μια ατμόσφαιρα όπου τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες, συμμετέχουν ενεργά και εκφράζονται ελεύθερα. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί αναφέρονται σε εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μάθηση όπως είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών οι οποίες προκαλούνται συνήθως από τα ζωηρά παιδιά της τάξης. Αυτός ο περιορισμός δείχνει από τη μία πλευρά ότι οι νηπιαγωγοί νοιάζονται πρωτίστως για την εξασφάλιση ενός καλού κλίματος στην τάξη ως προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας κι από την άλλη αποδίδουν ευθύνες σε δύσκολες συμπεριφορές παιδιών τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν.

6.2.5 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με την οπτική τους για μια συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση

Στο συγκεκριμένο άξονα οι οπτικές των νηπιαγωγών προς μια συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση δείχνουν να διαχωρίζονται σε επιμέρους τάσεις σε σχέση

με τις δύο αρχικές που διαμορφώθηκαν με βάση τις προτεραιότητες τους. Ειδικότερα στην ομάδα που διαμόρφωνε ως τώρα την πρώτη παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική τάση μία μικρότερη υποομάδα νηπιαγωγών θεωρούν ότι ήδη δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους, ότι ακούν τα παιδιά, ότι τους δίνουν το λόγο κι ότι κάνουν πολύ συζήτηση στην παρεούλα. Από αυτή την άποψη δεν δείχνουν να πιστεύουν ότι υπάρχουν επιπλέον περιθώρια για να εμπλακούν τα παιδιά πιο ενεργά στην παιδαγωγική διαδικασία. Από την άλλη, η δεύτερη υποομάδα της πρώτης τάσης παρουσιάζεται πιο ανοιχτή σε συμμετοχικές προσεγγίσεις υποστηρίζοντας ότι κάνουν προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, δίνουν το λόγο στα παιδιά, προσπαθούν να τα ακούν κι ότι μπορεί να υπάρχουν περιθώρια για ενίσχυση της συμμετοχής τους, ενώ παράλληλα διατηρούν τις επιφυλάξεις τους. Τα παραδείγματα ένα και δύο είναι αντιπροσωπευτικά των δύο υποομάδων στις οποίες διαιρείται η ομάδα των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης.

(1) «Ναι, νομίζω ότι το εφαρμόζω. Θα καθήσουμε το πρωί στη παρεούλα, θα κάνουμε τις ρουτίνες, το πρώτο πράγμα που θα τους ρωτήσω είναι πώς περάσατε εχθές και θα μου πουν όλοι πώς περάσανε χθες και θα σχολιάζουμε, θα γίνεται δηλ. μια συζήτηση πώς πέρασε ο καθένας, θα μιλήσουνε όλα τα παιδιά, όχι μόνο τρία. Είναι όμως και πολύ χρονοβόρο, φεύγει πάρα πολύ ώρα και ίσως να μη προλάβουμε μετά να κάνουμε όλη τη δραστηριότητα που είχα σχεδιασμένη. Τα παιδιά μιλάνε πολύ, έχουν λόγο. Αυτό νομίζω ότι είναι αρκετό. Μετά ξεφεύγουν. Πρέπει εμείς ως ενήλικες να θέτουμε όρια στα παιδιά, να μην τ' αφήνουμε ανεξέλεγκτα» (N.1)

(2) «Το εφαρμόζω, ακούω τα παιδιά, προσπαθώ τουλάχιστον. Πιστεύω ότι είναι καλό να γίνεται γιατί τα παιδιά νιώθουν καλά όταν μιλάνε για δικά τους θέματα. Θα ακούσω την άποψη τους π.χ. για κάτι που θα γίνει μέσα στην τάξη αλλά δεν θα βασιστώ πολύ στις απόψεις τους γιατί κάποιες φορές παραποιούν επίτηδες τα πράγματα και αποδίδουν ευθύνες στους άλλους χωρίς να φταίνε. Θα μπορούσα ίσως να τ' ακούω περισσότερο αλλά δεν το κάνω, είναι δύσκολο, θέλει πολύ υπομονή» (N.7)

Είναι χαρακτηριστική η περιορισμένη προσέγγιση που αναφέρεται στο πρώτο παράδειγμα για τον τρόπο που ακούγεται η φωνή των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της έκφρασης εμπειριών σε καθημερινή βάση ως μια διαδικασία που επαναλαμβάνεται όπως οι ρουτίνες. Η ικανοποίηση μάλιστα από αυτή την προσέγγιση δείχνει να καλύπτει τις νηπιαγωγούς που θεωρούν ότι αυτό που κάνουν είναι ήδη αρκετό κι ότι δεν χρειάζεται να ακούγονται περισσότερο τα παιδιά γιατί αυτό βαίνει εις βάρος του ημερήσιου προγράμματος και καταστρατηγεί τα όρια που πρέπει να διατηρούνται ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά. Σ' αυτή την περίπτωση οι ευκαιρίες που δίνουν οι νηπιαγωγοί για να ακουστούν τα παιδιά είναι πολύ περιορισμένες. Στη δεύτερη υποομάδα οι νηπιαγωγοί παρουσιάζονται λίγο πιο ανοιχτές ως προς τον τρόπο που εκλαμβάνουν και εφαρμόζουν το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται καθώς αναγνωρίζουν την ανάγκη των παιδιών να εκφράζονται για δικά τους θέματα, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους, δείχνουν διάθεση να ακούν περισσότερο τα παιδιά και αναγνωρίζουν τη δυσκολία και την υπομονή που απαιτεί μια τέτοια προσέγγιση

καθώς και το γεγονός ότι επιλέγουν να μη τα ακούν περισσότερο, αν και θα μπορούσαν να το κάνουν. Ωστόσο το γεγονός ότι δεν εμπιστεύονται πάντα την άποψη των παιδιών αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο που περιορίζει το δικαίωμα των παιδιών στην έκφραση και τη συμμετοχή.

Οι παραπάνω δύο υποομάδες της πρώτης παραδοσιακής - δασκαλοκεντρικής τάσης παρουσιάζουν σαφείς διαφοροποιήσεις ως προς τη συμμετοχική προσέγγιση που προϋποθέτει να ακούγονται οι φωνές των παιδιών. Από τη μία παρατηρούμε την τάση των νηπιαγωγών της πρώτης υποομάδας να στηρίζουν τη φωνή των παιδιών μόνο σε πλήρως κατευθυνόμενο πλαίσιο μέσα από την έκφραση των καθημερινών τους εμπειριών και να υποστηρίζουν την εξάρτηση των παιδιών από τους ενήλικες με τη επιβολή ορίων. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης υποομάδας επιδιώκουν να ακούν την άποψη των παιδιών σε καθημερνά θέματα που μπορεί να προκύψουν στην τάξη αλλά δεν θεωρούν ότι τα παιδιά είναι απαραίτητα αξιόπιστα ώστε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η φωνή τους. Και στις δύο περιπτώσεις οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές που περιγράφουν μπορεί να μειώσουν τις ευκαιρίες για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και στην ενεργή εμπλοκή τους στην όλη παιδαγωγική διαδικασία.

Όσο αφορά τη δεύτερη, μεικτή τάση που εξαρχής έδειξε ένα πιο παιδοκεντρικό προσανατολισμό, αυτή διατηρείται στον παρόντα άξονα υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα μιας συμμετοχικής προσέγγισης που χρειάζεται να ενισχύει τις φωνές των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητες των παιδιών να εκφράζουν τις απόψεις τους, δείχνουν να τα εμπιστεύονται και να προσπαθούν πιο πολύ να ακούν τα παιδιά αλλά παραδέχονται ότι δεν ξέρουν αν ακολουθούν το σωστό τρόπο κι αν υποστηρίζουν αυτό το δικαίωμα των παιδιών όπως πρέπει (παράδειγμα 1).

(1) «Συμφωνώ ότι θα πρέπει να ακούμε τι μας λένε τα παιδιά, πολλές φορές βέβαια δεν το κάνουμε, καμιά φορά το παραβλέπουμε, ασχολούμαστε με κάτι άλλο, δεν δίνουμε τη βαρύτητα που χρειάζεται και πολλές φορές μας διαφεύγουν και τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών. Είναι βασικό όμως και προσπαθώ να το κάνω. Νομίζω έτσι στην πορεία την δική μου την εκπαιδευτική, τη διδακτική, έχω βελτιωθεί σε αυτό, δίνω περισσότερο χρόνο στα παιδιά, προσπαθώ να τους δώσω χρόνο πολλές φορές, σε διάφορα θέματα, να μου πουν αυτά που θέλουν, να εκφραστούν ελεύθερα, να πουν ιδέες για κάτι. Δεν θα έλεγα ότι είναι εύκολο, αλλά ούτε και δύσκολο. Εκείνο που νομίζω ότι απαιτείται είναι ειλικρίνεια. Η ειλικρίνεια με την οποία συζητάς με τα παιδιά, η αλήθεια, και αυτό φαίνεται στα παιδιά, το καταλαβαίνουν. Νομίζω ότι αυτό είναι το κλειδί, να τα ακούς με προσοχή, να νιώθουν ότι στ' αλήθεια θέλεις να πουν τις απόψεις τους κι αυτά θα είναι ειλικρινή και θα δείξουν θέληση και διάθεση. Πολλές φορές μάλιστα προσπαθώ να βρω μαζί με τα παιδιά μια λύση σε κάτι αλλά δεν μπορώ να το πετύχω. Ακούω τα παιδιά αλλά δεν αξιοποιώ τις ιδέες τους, θέλω αλλά δεν ξέρω πως μπορώ να το πετύχω αυτό» (Ν.5)

Στο παραπάνω παράδειγμα μίας νηπιαγωγού που ανήκει στη δεύτερη μεικτή – εποικοδομητική τάση, είναι εμφανής η αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών

να εκφράζουν όχι απλά τις απόψεις τους αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Από αυτή την άποψη θεωρείται σημαντικό για τη νηπιαγωγό να μην παραβλέπει τις φωνές των παιδιών αλλά να τις αξιοποιεί σ' οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν ακούγονται. Επισημαίνεται μάλιστα ότι προϋπόθεση της ενίσχυσης αυτής της συμμετοχικής προσέγγισης είναι η ειλικρινής διάθεση με την οποία οι νηπιαγωγοί θα καταφέρουν να κερδίσουν την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Γενικά οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης δείχνουν να ακούν τα παιδιά, προσπαθούν να βελτιώνονται προς αυτή την κατεύθυνση, παραδέχονται ότι η ενασχόληση τους με άλλα πράγματα εμποδίζει την προσοχή που πρέπει να δίνουν στις φωνές των παιδιών και έχουν τη διάθεση να αξιοποιήσουν το δικαίωμα αυτό των παιδιών αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να το επιτύχουν. Αυτή η επίγνωση σχετικά με το βαθμό που εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές, τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος αλλά και την πεποίθηση ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της προσέγγισής τους φανερώνει μεγαλύτερη ετοιμότητα για εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών με ουσιαστικότερη εμπλοκή των παιδιών.

6.2.6 Συσχέτιση των προτεραιοτήτων των νηπιαγωγών με τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές τους στη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων

Οι άξονες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον τρόπο που δρουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων κι οργανωμένων δραστηριοτήτων είναι σημαντικοί για την έννοια της συμμετοχής γιατί αναδεικνύουν τον τρόπο που τη νοηματοδοτούν και την υποστηρίζουν στην πράξη. Το νόημα που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας αποκτά σαφέστερη εικόνα αν ειδωθεί μέσα από τη σύγκριση των πεποιθήσεων και του ρόλου που περιγράφουν στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες και για το λόγο αυτό παρουσιάζουμε στην ίδια ενότητα τις πεποιθήσεις τους στα δύο αυτά είδη των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα στους άξονες αυτούς παρατηρούμε ότι οι δύο αρχικές τάσεις διατηρούν τη συνοχή τους και δε χωρίζονται σε υπο-ομάδες όπως στον προηγούμενο άξονα. Έτσι, όσον αφορά τις νηπιαγωγούς της πρώτης τάσης, παρά το έντονα δασκαλοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό που είδαμε ότι τις διακρίνει, διαπιστώσαμε ότι στο πεδίο των ελεύθερων δραστηριοτήτων εκ πρώτης όψεως δείχνουν μια μετατόπιση από τον καθοδηγητικό και ρυθμιστικό ρόλο που υποστήριξαν ως αναγκαίο, στην παροχή ελευθερίας επιλογών από τα παιδιά. Επίσης, ο παθητικός ρόλος των παιδιών όπως προέκυπτε από τις προτεραιότητες τους, φαίνεται να άρεται όταν υποστηρίζουν το δικαίωμα των παιδιών να ενεργούν ελεύθερα και να παίρνουν πρωτοβουλίες στο ελεύθερο παιχνίδι (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Τα παιδιά κερδίζουν πολλά από τις ελεύθερες δραστηριότητες γιατί εκεί είναι η ώρα η δική τους, εκεί που ασχολούνται ελεύθερα με αυτό που θέλουνε. Τα παιδιά πηγαίνουν μόνα τους στις γωνιές, διαλέγουν τα παιχνίδια που θέλουν και παίζουν με τους φίλους τους. Εγώ τα παρατηρώ κι είμαι εκεί για να βλέπω πως παίζουν, αν παίζουν καλά ή αν μαλώνουν, αν χρησιμοποιούν σωστά τα υλικά ή αν τα καταστρέφουν. Όταν ξεφεύγουν τους υπενθυμίζω τους κανόνες. Ξέρουν τα παιδιά ότι οι γωνιές πρέπει να παραμένουν όπως είναι κι όταν τελειώνει το παιχνίδι τακτοποιούν όλα τα πράγματα σε κάθε γωνιά» (Ν.1)

(2) «Οι ελεύθερες δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, μοιράζονται παιχνίδια, παίζουν μόνα τους μ' ότι θέλουν. Εκείνη την ώρα φυσικά δεν κάνω τον χωροφύλακα στα παιδιά, περιφέρομαι από γωνιά σε γωνιά, όταν δω ότι κάπου υπάρχει μια φασαρία κάθομαι λίγο και τα συμβουλεύω, όπου βλέπω ότι γίνεται κάτι πολύ όμορφο διακριτικά παρακολουθώ και τα επιβραβεύω ή τα ρωτάω τι κάνανε. Τα παιδιά παίζουν στις γωνιές πολύ όμορφα, έχουν μάθει τους κανόνες και γνωρίζουν ότι όταν έρθει η ώρα να μαζευτούμε στην παρεούλα πρέπει να συμμαζέψουν. Αυτό που με δυσαρεστεί είναι ότι κάποια παιδιά έρχονται πολύ αργά στο νηπιαγωγείο και δεν προλαβαίνουνε να παίξουν αρκετά γι αυτό προτείνω στους γονείς όσο το δυνατό να τα φέρνουν νωρίτερα» (Ν.3)

Η αναγνώριση του ελεύθερου παιχνιδιού ως σημαντικής διαδικασίας που ευχαριστεί τα παιδιά γιατί δεν περιορίζει τις επιλογές τους συνάδει με τον τρόπο που δομείται το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου το οποίο θεωρητικά έχει αναδείξει το παιχνίδι ως ένα αξιόλογο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα οι προτεραιότητες των νηπιαγωγών της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης διαφαίνονται μέσα ακόμα κι από την αναγνώριση των ελεύθερων επιλογών των παιδιών καθώς έμμεσα παραδέχονται τον παρεμβατικό τους ρόλο μέσα από την υπενθύμιση των κανόνων σωστής συμπεριφοράς («*όταν ξεφεύγουν τους υπενθυμίζω τους κανόνες*»,), τον έλεγχο της εύρυθμης λειτουργίας του παιχνιδιού στις γωνιές («*…είμαι εκεί για να βλέπω πως παίζουν, αν παίζουν καλά ή αν μαλώνουν, αν χρησιμοποιούν σωστά τα υλικά ή αν τα καταστρέφουν*» και τον περιορισμό στη διαμόρφωση του χώρου και του χρόνου από τα παιδιά («*οι γωνιές πρέπει να παραμένουν όπως είναι…*», «*γνωρίζουν ότι όταν έρθει η ώρα να μαζευτούμε στην παρεούλα πρέπει να συμμαζέψουν*»). Ενώ λοιπόν αναγνωρίζουν ότι από την πλευρά των παιδιών οι ελεύθερες δραστηριότητες δίνουν δυνατότητες ελεύθερων επιλογών, όσο αφορά το δικό τους ρόλο είναι περισσότερο παρεμβατικές με στόχο την ευταξία παρά την υποστήριξη της δράσης των παιδιών.

Επιπλέον είναι σημαντικό να προσθέσουμε τις προσδοκίες των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης από το παιχνίδι των παιδιών όταν κάνουν αναφορές για παράδειγμα σε επιδιώξεις όπως να αλλάζουν γωνιές και συμπαίκτες τα παιδιά καθ ' υπόδειξη π.χ. «*λέω στα παιδιά να πάνε π.χ. και στην τάδε γωνιά για να παίξουν κι μ' άλλα παιχνίδια και να μπουν εκεί κάποια άλλα παιδιά που δεν πρόλαβαν να παίξουν*» (Ν.4), «*επιδιώκω να κάνουν μεικτές παρέες, να μην παίζουν συνέχεια με το ίδιο παιδί αλλά να παίξουν και με παιδιά που δεν είναι φίλοι για να μάθουν να κοινωνικοποιούνται*» (Ν.11) και να παίζουν τα παιδιά και να δημιουργούν πράγματα που ικανοποιούν περισσότερο τις ίδιες π.χ. «*μ' αρέσει να τα βλέπω να δημιουργούν όμορφες κατασκευές*» (Ν.1), «*να "διαβάζουν"*

βιβλία για να αναπτύξουν τη φιλαναγνωσία» (Ν.8), «*να παρατηρούν πως ζωγραφίζουν κάποια παιδιά και να προσπαθούν περισσότερο για να εξασκήσουν τις δεξιότητες τους*» (Ν.12). Στις αναφορές αυτές οι νηπιαγωγοί δείχνουν να συνδέουν το παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές με καθορισμένες αναμενόμενες ενέργειες και αποτελέσματα τα οποία μπορεί να αποσκοπούν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων και στην καλλιέργεια δημιουργικών και άλλων δεξιοτήτων αλλά δεν φανερώνουν την υποστήριξη στην πρωτοβουλία των παιδιών για τον καθορισμό της δράσης τους στο παιχνίδι. Αντίθετα σύμφωνα με τον τρόπο λειτουργίας των γωνιών όπως υποστηρίζουν π.χ. «*τα παιδιά ξέρουν ότι στις γωνιές που πηγαίνουν πρέπει να βάλουν το όνομά τους*» (Ν.7), «*όταν δεν χωράει ένα παιδί σε μία γωνιά πρέπει να περιμένει να αδειάσει θέση για να μπει στο παιχνίδι, αυτό το ξέρουν τα παιδιά*» (Ν.11), «*αν αλλάξουν τα παιδιά σε μια γωνιά, να μπορούν να συνεχίσουν αυτό που άφησαν τα προηγούμενα*» (Ν.1), αυτό που δείχνει να έχει σημασία είναι ο τρόπος που τα παιδιά εφαρμόζουν τους κανόνες και η απόδοσή τους στο παιχνίδι παρά οι πρωτοβουλίες που μπορεί να πάρουν για να αυτενεργήσουν. Οι νηπιαγωγοί δηλαδή έχουν οριοθετήσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά δρουν ελεύθερα υπό προϋποθέσεις οι οποίες δεν φαίνεται να τίθενται σε διαπραγμάτευση και κοινή συμφωνία μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί στην πρώτη τάση (δασκαλοκεντρική) αναφέρονται τον τρόπο που παίζουν τα παιδιά προκειμένου οι ίδιες να προβληματίζονται, να σχεδιάζουν κατάλληλες ενέργειες με βάση την παρατήρηση και να θέτουν στόχους που να εμπλέκουν τα παιδιά σε προτάσεις και λύσεις για αλλαγές ή βελτιώσεις στις δράσεις των παιδιών. Οι στόχοι που θέτουν στην παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη το περιοριστικό πλαίσιο που οργανώνουν κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, που αναφέραμε παραπάνω, ερμηνεύονται περισσότερο σ' ένα πλαίσιο ελέγχου από τις νηπιαγωγούς για το ποιος παίζει με ποιον, τι ακριβώς κάνουν μαζί, πόση ώρα είναι σε μία γωνιά με σκοπό να ρυθμίσουν τις ομάδες των παιδιών και το περιεχόμενο του παιχνιδιού ανάλογα με τις προτεραιότητες τους.

Ο τρόπος που φαίνεται να δρουν τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων διαφοροποιείται από όσα είδαμε να υποστηρίζουν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αναδεικνύουν το παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές ως μια σημαντική διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δημιουργούνται στενότερες σχέσεις, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα τους και καλλιεργούνται οι διαπραγματευτικές τους δεξιότητες (παράδειγμα 1).

(1) «Στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους. Κάνουν τις επιλογές τους και μπορούν να αλλάζουν παιχνίδια και συμπαίκτες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή τη διάθεση που έχουν. Αυτό που παρατηρώ είναι ο τρόπος που εκμυστηρεύονται πράγματα για τον εαυτό τους στους άλλους, πόσο ελεύθερα συνομιλούν,

πως εκφράζονται όταν νιώθουν ότι έχουν δίκιο ή όταν θέλουν να υποστηρίξουν τη γνώμη τους. Στις ελεύθερες δραστηριότητες διαπιστώνω πόσο δημιουργικά είναι τα παιδιά γιατί φτιάχνουν, κατασκευάζουν… αβίαστα και το κάνουν με μεράκι και νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση και χαρά» (Ν.10)

Το ελεύθερο παιχνίδι αναγνωρίζεται από τις νηπιαγωγούς της δεύτερης μεικτής τάσης κι ως συναισθηματική ανάγκη των παιδιών καθώς είναι κάτι που τους προσφέρει εκτός των άλλων, χαρά και ικανοποίηση. Επίσης φαίνεται ότι η παρατήρηση του τρόπου που παίζουν τα παιδιά από τις νηπιαγωγούς είναι περισσότερο εστιασμένη στις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών που αναδεικνύονται μέσα από τα ποικίλα είδη παιχνιδιών. Από αυτή την άποψη οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να διεκδικούν και να υποστηρίζουν τη γνώμη τους. Οι δυνατότητες αυτές αποτελούν προϋπόθεση ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι την οποία αναγνωρίζουν οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί.

Επιπλέον οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης υποστηρίζουν ότι είναι πιο κοντά στα παιδιά, εμπλέκονται στο παιχνίδι τους, τα παρατηρούν με σκοπό να αντλήσουν πληροφορίες γι αυτά και τους παρέχουν ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου και τη διαχείριση του χρόνου (παράδειγμα 2).

(2) Πολλές φορές μπαίνω κι εγώ στο παιχνίδι τους, θέλω να παίξω μαζί τους και μαθαίνω πολλά από τον τρόπο που παίζουν. Βλέπω τι θέλουν, τι τους αρέσει, κάποια στοιχεία του χαρακτήρα τους που μπορεί να μην τα είχα ανακαλύψει, παίρνω πληροφορίες. Δεν με νοιάζει να κάνουν και λίγο άνω κάτω την τάξη, αν δω ότι παίζουν καλά δεν θα τους σταματήσω το παιχνίδι για να τα βάλω να συμμαζέψουν μια γωνιά. Μπορεί να πάρουν βιβλία και να πάνε να τα διαβάσουν στο κουκλόσπιτο, αυτό το θεωρώ καλό. Πολλές φορές το ελεύθερο παιχνίδι κρατάει περισσότερο, όταν βλέπω ότι το θέλουν, το έχουν ανάγκη και τ' αφήνω γιατί τους προσφέρει πολλά, έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά» (Ν.9)

Επίσης οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δείχνουν να σέβονται τις ανάγκες των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν διακριτικά να συμμετέχουν σε κάτι που προτιμούν τα ίδια (παράδειγμα 3).

(3) «Μπορεί και να θέλουν να παίξουν μόνα τους σε μια γωνιά, μπορεί να το έχουν κι αυτό ανάγκη. Αν δω κάποιο παιδί λίγο έτσι διστακτικό το ρωτάω πάντα με τι θέλει να παίξει αλλά δεν το πιέζω γιατί εκείνη τη στιγμή μπορεί να μην θέλει να κάνει κάτι και λίγο αργότερα να ανοιχτεί μόνο του, να πλησιάσει μια ομάδα παιδιών και να παίξει. Πλησιάζω όμως τα παιδιά και τα ενθαρρύνω να συμμετέχουν στο παιχνίδι, ξέρω λίγο πολύ τι αρέσει σε κάθε παιδί και το προσελκύω ανάλογα, αν φυσικά επιθυμεί και το ίδιο» (Ν.5)

Για τις νηπιαγωγούς της δεύτερης μεικτής – εποικοδομητικής τάσης το ελεύθερο παιχνίδι βασίζεται σ' αυτό που επιθυμούν να κάνουν τα παιδιά είτε αυτό είναι αλληλεπιδραστικό είτε μοναχικό. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δείχνουν να κατανοούν ότι όλα τα παιδιά δεν διαχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο τους, ούτε κάνουν όλα το ίδιο εύκολα και γρήγορα επιλογές σε παιχνίδια και

συμπαίκτες. Αντίθετα υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη για να αποφασίσουν με τι θέλουν να παίξουν χωρίς να αναγκάζονται να ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες.

Συνοψίζοντας τις δύο τάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους για τις ελεύθερες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στις τάξεις τους μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής - δασκαλοκεντρικής τάσης ενώ δείχνουν να αναγνωρίζουν μεγάλα περιθώρια ελεύθερων επιλογών στα παιδιά εντούτοις διαφαίνεται ότι περιορίζουν έμμεσα το ελεύθερο παιχνίδι μέσα από τον έλεγχο που αναφέρουν ότι ασκούν σε διάφορες φάσεις. Συσχετίζοντας τις αρχικές πεποιθήσεις και απόψεις των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης στους προηγούμενους άξονες είναι σημαντικό να πούμε ότι στον άξονα που αφορά τις ελεύθερες δραστηριότητες, οι νηπιαγωγοί δείχνουν πιο ανοιχτές σχετικά με τις επιλογές των παιδιών προβάλλοντας λιγότερα εμπόδια και δυσκολίες. Προφανώς έχουν την πεποίθηση ότι η ώρα του παιχνιδιού στις γωνιές αποτελεί μια αυτοτελή δραστηριότητα η οποία έχει νόημα για τα παιδιά αλλά και για τις ίδιες με την έννοια της διατήρησης του ελέγχου της τάξης. Από την άλλη, η δεύτερη μεικτή - εποικοδομητική τάση των νηπιαγωγών παρουσιάζεται πολύ κοντά σ' ένα συμμετοχικό μοντέλο όπου αναγνωρίζονται τα δικαιώματα των παιδιών σε ποικίλες δράσεις και επιλογές χωρίς περιορισμούς και με μια υποστηρικτική προσέγγιση που δείχνει να ενισχύει σημαντικά την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Επίσης στη δεύτερη τάση αναγνωρίζουμε μια μετατόπιση από τη μικτή παιδοκεντρική προσέγγιση που παρατηρήσαμε στις αρχικές πεποιθήσεις και πρότερες απόψεις των νηπιαγωγών, σε μια ακόμα πιο ανοιχτή συμμετοχική διαδικασία στις ελεύθερες δραστηριότητες όπου δεν θέτονται εμπόδια αλλά αναδεικνύονται ως σημαντικές οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες των παιδιών.

Συσχετίζοντας τις οπτικές των δύο τάσεων - έτσι όπως διαμορφώθηκαν στον άξονα σχετικά με τις ελεύθερες δραστηριότητες- με τις αντίστοιχες που αφορούν τις οργανωμένες δραστηριότητες παρατηρούμε την ύπαρξη των δύο τάσεων καθώς οι υποομάδες της πρώτης τάσης ενώνονται σε μία. Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί που ανήκουν στην πρώτη δασκαλοκεντρική τάση αναφέρουν σχετικά με το ρόλο τους ότι επιλέγουν οι ίδιες τους στόχους και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, θέτουν ως κριτήρια επιλογής των θεμάτων την ποικιλία των μαθησιακών περιοχών, ενδιαφέρονται για την επιτυχή διεξαγωγή των ποικίλων προγραμμάτων που αναλαμβάνουν και ορίζουν οι ίδιες τον τρόπο που θα δράσουν τα παιδιά (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Στις οργανωμένες δραστηριότητες εγώ είμαι αυτή που θα σχεδιάσω το πρόγραμμα, θα κάνω δηλ. το προγραμματισμό. Αυτό μας το ζητάει και η σύμβουλος, είναι κάτι που πρέπει να κάνουμε κάθε τρίμηνο. Σ' αυτό βάζουμε τα εποχιακά θέματα, τα πρότζεκτ, στην αρχή πιο απλά θέματα π.χ. για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, μετά πιο σύνθετα και πιο δύσκολα. Γενικά διαλέγω δραστηριότητες από όλες τις γνωστικές περιοχές για να παίρνουν ποικίλες γνώσεις

τα παιδιά. Επίσης με τις συναδέλφους επιλέγουμε και προγράμματα, για το νερό π.χ., το δάσος κ.α. Σκοπός μου είναι να είναι πετυχημένα αυτά τα προγράμματα για να κάνουμε και ανάλογες εκθέσεις, παρουσιάσεις ή γιορτές στους γονείς. Γι αυτό πρέπει να κανονίζω και τις επισκέψεις που θα κάνουμε με τα παιδιά, με ποια σειρά μπορούν να γίνουν κάποια πράγματα κτλ.» (Ν.7)

(2) «Ευτυχώς έχουμε τη δυνατότητα να επιλέγουμε διάφορα θέματα και δεν έχουμε συγκεκριμένη ύλη. Φροντίζω να επιλέγω δραστηριότητες από διάφορες περιοχές, να προσεγγίζω ένα θέμα διαθεματικά όσο μπορώ γιατί όσο πιο πολλές δραστηριότητες προκύπτουν τόσο περισσότερες ευκαιρίες δίνω στα παιδιά για να μάθουν. Κυρίως εγώ θα αποφασίσω για τον τρόπο που θα εξελιχθεί ένα θέμα ανάλογα με την ομάδα των παιδιών. Αν το επίπεδο τους είναι καλό τότε ανεβάζω κάπως το βαθμό δυσκολίας, αν όχι κάνω πιο απλά πράγματα με περισσότερο παιχνίδι και κίνηση» (Ν.11)

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί της πρώτης παραδοσιακής – δασκαλοκεντρικής τάσης αναλαμβάνουν την ευθύνη και την πρωτοβουλία για την επιλογή των θεμάτων στα πλαίσια των οργανωμένων δραστηριοτήτων προβάλλοντας περισσότερο τον επαγγελματικό τους ρόλο ως ρυθμιστές της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η ευθύνη τους για το σχεδιασμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων ενισχύεται λόγω των τριμηνιαίων προγραμματισμών που υποχρεώνονται να κάνουν και της ανάγκης ομαλής διεκπεραίωσης των προγραμμάτων που αναλαμβάνουν. Παρόλο που αναγνωρίζουν την ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης και χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση εστιάζουν περισσότερο στο μαθησιακό αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία που οδηγεί στην οικοδόμηση της γνώσης. Η ευελιξία τους κυμαίνεται ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών το οποίο καθορίζει και το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων που σχεδιάζουν κάθε φορά οι νηπιαγωγοί. Από αυτή την άποψη οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με χαρά στις δράσεις που έχουν σχεδιάσει οι ίδιες (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Εντάξει, μπορεί κάποιο μια μέρα να μην νιώθει καλά για κάποιο λόγο ή να το απασχολεί κάτι! Άλλο αυτό! Σε γενικές γραμμές τα παιδιά θέλουν να σηκώνουν το χέρι για να μιλήσουν θέλουν να συμμετέχουν στα παιχνίδια και να απαντούν σε ερωτήσεις που τους κάνω. Μερικές φορές ρωτάω εγώ κάποια πιο ντροπαλά παιδιά που δεν σηκώνουν εύκολα το χεράκι τους για να πάρουν το λόγο» (Ν.8)

(2) «Τα περισσότερα παιδιά είναι πολύ δεκτικά στις δραστηριότητες στην παρεούλα και στα τραπεζάκια. Λίγα είναι αυτά που κάποιες φορές θα διαμαρτυρηθούν αλλά κι αυτά πάλι στο τέλος θα ακολουθήσουν. Θα κάτσουν να κάνουν την εργασία τους, θα ρωτήσουν εμένα ή τα άλλα παιδιά κάτι, θα συνεργαστούν μεταξύ τους. Έχουν συνηθίσει τα παιδιά σ' αυτή τη διαδικασία, τους αρέσει να αναλαμβάνουν εργασίες και πολλές φορές μου ζητάνε να τους βάζω να κάνουν κάτι» (Ν.4)

Στα παραδείγματα των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης διακρίνουμε τον τρόπο που ερμηνεύεται η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες. Στη

συγκεκριμένη τάση λοιπόν η απλή ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτά που ήδη έχει σχεδιάσει κι εφαρμόζει η νηπιαγωγός ερμηνεύεται ως θεμιτή συμμετοχή με θετικό πρόσημο για τα παιδιά που συνηθίζουν να ακολουθούν τη διαδικασία και επιζητούν τις μεθόδους της νηπιαγωγού. Αντίθετα η έλλειψη συμμετοχής μάλλον αφορά εξωγενείς παράγοντες ή αποτελεί ένδειξη μη συμμόρφωσης σ' αυτό που έχει επιλέξει η νηπιαγωγός να κάνει το σύνολο της τάξης. Συγκεκριμένα, ως συμμετοχή των παιδιών ορίζεται η ανταπόκριση τους μέσα από τις απαντήσεις που δίνουν στην νηπιαγωγό, τις εργασίες που κάνουν ατομικά ή σε ομάδες, το ρόλο που παίζουν στο οργανωμένο παιχνίδι, τις ερωτήσεις που κάνουν σε συμμαθητές ή στη νηπιαγωγό και την καλή διάθεση που δείχνουν για όλες αυτές τις ενέργειες. Η πεποίθηση ότι από την πλευρά τους οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν το καλύτερο για τα παιδιά μέσα από την προσωπική επιλογή συγκεκριμένων δράσεων κι από την πλευρά των παιδιών υπάρχει μια ικανοποιητική συμμετοχή που ευχαριστεί τόσο τα ίδια όσο και τις νηπιαγωγούς, δεν αφήνει πολλά περιθώρια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες.

Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης, μεικτής – εποικοδομητικής, τάσης δείχνουν να συμφωνούν με τις θέσεις της πρώτης δασκαλοκεντρικής τάσης ως προς τον κυρίαρχο ρόλο τους στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την επιλογή και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης διαφοροποιούνται, από την πρώτη τάση,σχετικά με την ευελιξία που δείχνουν κατά τη δραστηριότητα ώστε να προκύψουν αλλαγες με τη συνδρομή των παιδιών (παραδείγματα 1 – 3).

(1) «Για να λέμε την αλήθεια τα θέματα που δουλεύουμε βγαίνουν από εμάς. Κάθε νηπιαγωγός έχει κάποια στάνταρ θέματα που τα κάνει σχεδόν κάθε χρόνο, από 'κει και πέρα αν ένα θέμα δεν προσελκύσει τα παιδιά τότε το σταματάω, δεν υπάρχει λόγος να το συνεχίσω. Υπάρχουν φορές που τα παιδιά θα ρωτήσουν κάτι, θα εκφράσουν μια απορία κι από εκεί θα ξεκινήσει ένα θέμα το οποίο και πάλι όμως εγώ θα οργανώσω» (N.9)

(2) «Εγώ σχεδιάζω τις δραστηριότητες αλλά έχω κατά νου και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μπορώ να καταλάβω τι τους αρέσει ή όχι γιατί τα ξέρω καλά τα παιδιά. Διαλέγω το θέμα λοιπόν και κάνω ένα σχεδιασμό με δραστηριότητες, με στόχους, με όλα! Προσπαθώ να ακολουθώ τα ενδιαφέροντα τους αλλά θα κάνω κι αυτά που νομίζω ότι πρέπει να γίνουν» (N.2)

(3) «Περισσότερο εγώ επιλέγω και προγραμματίζω. Τα παιδιά ακόμα και να πουν κάτι μπορεί να το λάβω υπόψη μου και να το συμπεριλάβω αλλά κυρίως ακολουθώ το πρόγραμμα που κάνω εξαρχής. Τα παιδιά λένε κατά καιρούς διάφορα πράγματα αλλά κάποια απ' αυτά δεν μπορούν να γίνουν. Βλέπω λοιπόν και τι είναι εφικτό» (N.10)

Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης ισχυρίζονται ότι σχεδιάζουν κυρίως οι ίδιες τις οργανωμένες δράσεις των παιδιών αλλά επισημαίνουν ότι οι επιλογές τους δεν εφαρμόζονται εξ ολοκλήρου αν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τα παιδιά ενώ άλλες φορές τονίζουν πως τα ενδιαφέροντα των παιδιών συνυπολογίζονται στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Στην

περίπτωση μάλιστα που τα παιδιά εκφράσουν κάποιες προτιμήσεις οι νηπιαγωγοί θα προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν αλλά δεν θα εμπλέξουν τα παιδιά στο σχεδιασμό γιατί θέτουν τις δικές τους μαθησιακές προτεραιότητες και θεωρούν ότι κάποιες από τις ιδέες των παιδιών δεν μπορούν να εφαρμοστούν. Στην προκειμένη περίπτωση οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης από τη μία δείχνουν διάθεση να επεκτείνουν τη θεματολογία των οργανωμένων δραστηριοτήτων δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν κι από την άλλη προβάλλουν ως κυρίαρχο τον εαυτό τους στη δομή και οργάνωση των δράσεων θεωρώντας ότι οι ιδέες και προτάσεις των παιδιών μπορεί να αποκλίνουν από το ζητούμενο και εφικτό που γνωρίζουν καλύτερα οι ίδιες ποιο είναι. Η στάση αυτή επιβεβαιώνει τη μικτή τάση που χαρακτηρίζει την ομάδα αυτή των νηπιαγωγών και συμπληρώνεται παράλληλα με μια πιο παιδοκεντρική τάση στις αναφορές των νηπιαγωγών που έχουν να κάνουν με τον τρόπο εφαρμογής των οργανωμένων δραστηριοτήτων στην τάξη (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Ξεκινάω ένα θέμα στην παρεούλα και βλέπω πως εξελίσσεται στην πορεία. Αφού συζητήσουμε και πούμε απόψεις, αφήνω να προτείνουν και τα παιδιά τι θέλουν να κάνουμε μετά, αν θέλουν να φτιάξουμε κάτι ή να παίξουμε κάτι ή ότι άλλο σχετικό. Σ' αυτά είμαι ανοιχτή, θέλω τα παιδιά να εμπλέκονται πιο πολύ. Μπορεί να δώσουν μια ιδέα ή να προτείνουν κάτι που δεν το έχω σκεφτεί εγώ! Γιατί όχι(;) Θα το συζητήσουμε και θα αποφασίσουμε όλοι μαζί για τι τελικά θα κάνουμε. Έχει τύχει να έχω σχεδιάσει εγώ μια πορεία κι απ' τα παιδιά να φτάσουμε να κάνουμε κάτι άλλο που βγήκε και καλύτερο τελικά!» (N.5)

(2) «Ακούω τα παιδιά στην παρεούλα, κάνουμε συζήτηση για όλα τα θέματα, λένε τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους. Μ' ενδιαφέρει να γίνεται διάλογος, να μην ρωτάω μόνο εγώ τα παιδιά αλλά να κάνουν κι αυτά ερωτήσεις στους συμμαθητές τους, να απαντούν και να συνομιλούν μεταξύ τους. Μετά που θα έρθει η ώρα να δουλέψουν σε ομάδες θα τα αφήσω να πάνε σε όποια ομάδα θέλουν γιατί όλοι μπορεί να μην κάνουν το ίδιο. Κάθε ομάδα μπορεί να δουλέψει διαφορετικά. Μια ομάδα μια φορά δεν ήθελε να φτιάξει κολάζ, ήθελαν να ζωγραφίσουν και να κάνουν κάτι σαν αφίσα. Το έκαναν έτσι, η άλλη ομάδα έκανε το κολάζ και το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό» (N.10)

Σχετικά με τον τρόπο ανταπόκρισης των παιδιών κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες αυτό που διαφοροποιεί τις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης από την πρώτη είναι η έμφαση στον τρόπο που εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία στην οποία φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο. Οι νηπιαγωγοί δεν περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην ανταπόκριση τους σ' αυτά που κάνουν οι ίδιες αλλά προσπαθούν να εμπλέξουν περισσότερο τα παιδιά μέσα από την έκφραση των προσωπικών τους απόψεων, βιωμάτων και ιδεών, την ευκαιρία να προτείνουν ιδέες αλλά και να πάρουν αποφάσεις και τη δυνατότητα να επιλέξουν τα παιδιά ομάδα και να διαφοροποιήσουν τη δράση τους από τις άλλες ομάδες της τάξης. Αυτή η οπτική είναι πιο κοντά σε συμμετοχικές διαδικασίες καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν σαφώς περισσότερες ευκαιρίες και μεγαλύτερα περιθώρια να συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες. Οι νηπιαγωγοί δείχνουν να

διαπραγματεύονται με τα παιδιά την πορεία των δραστηριοτήτων και να δέχονται τις προτάσεις τους. Έτσι η προοπτική να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης φαίνεται πιο πιθανή.

6.3 Η οπτική των νηπιαγωγών για τα περιθώρια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών

Ο τελευταίος άξονας της συνέντευξης σχετίζεται με την οπτική των νηπιαγωγών για τα περιθώρια που θεωρούν ότι μπορεί να υπάρχουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Η πρώτη ομάδα των νηπιαγωγών (παραδοσιακή – δασκαλοκεντρική τάση) δείχνει να διαχωρίζεται και πάλι (όπως και στον άξονα σχετικά με την οπτική προς μια συμμετοχική προσέγγιση) σε δύο υποομάδες από τις οποίες η μία δείχνει μεγαλύτερες αντιστάσεις στην ενίσχυση της συμμετοχής ενώ η άλλη μικρότερες. Ειδικότερα, η πρώτη υποομάδα της πρώτης τάσης θεωρεί ότι η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους είναι δεδομένη καθώς ισχυρίζονται ότι ακολουθούν συμμετοχικές διαδικασίες π.χ. «*το κάνω όσο μπορώ, τους ζητώ να μου απαντήσουν, ζητάω απ' όλα τα παιδιά να αφηγηθούν κάτι*» (Ν.4), «*τα παρακινώ να συμμετέχουν όλα στη συζήτηση, στα παιχνίδια, σε όλα τελοσπάντων*» (Ν.12), «*συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αυτό το κάνουν ναι*» (Ν.7) από τις οποίες είναι ικανοποιημένες π.χ. «*δεν ξέρω τι άλλο να γίνει!*» (Ν.3), «*συμμετέχουν σε όλα, τι άλλο να κάνουν(;)*» (Ν.7), «*συμμετέχουν πολύ, θα σηκώσουν το χέρι να μιλήσουν, θα ζωγραφίσουν… μια χαρά!*» (Ν.8) χωρίς ν' αφήνουν περαιτέρω περιθώρια.

Από την άλλη οι νηπιαγωγοί της δεύτερης υποομάδας που ανήκει επίσης στην πρώτη τάση, δεν δείχνουν να πιστεύουν ότι καλύπτονται πλήρως οι συμμετοχικές δράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς παραδέχονται ότι τα παιδιά ναι μεν ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες ωστόσο αφήνουν κάποια περιθώρια για μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών κυρίως στις οργανωμένες δραστηριότητες (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Τα παιδιά συμμετέχουν σε ότι κάνουμε στο νηπιαγωγείο. Κάνουν κατασκευές, παίζουν, συζητούν, ζωγραφίζουν. Μπορούν να κάνουν και περισσότερα, φυσικά! Όταν παίζουν στις γωνιές κάνουν έτσι κι αλλιώς πιο πολλά πράγματα μόνα τους, εκεί έχουν μεγαλύτερη ελευθερία από μένα. Τώρα στις οργανωμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν ίσως να κάνουν πιο δύσκολα πράγματα, πιο σύνθετα, σιγά σιγά μπορούν να τα καταφέρνουν σε πιο πολλά μόνα τους, ναι το πιστεύω αυτό!» (Ν.3)

(2) «Όλα τα παιδιά συμμετέχουν γιατί παίρνουν μέρος σε όλες τις δραστηριότητες. Πιστεύω ότι η συμμετοχή τους είναι αυξημένη στις ελεύθερες δραστηριότητες γιατί εκεί συμμετέχουν με τον τρόπο που θέλουν αυτά, με τα παιχνίδια που θέλουν, με τους φίλους που θέλουν, ενώ στις οργανωμένες κάνουν πιο πολύ πράγματα πάνω σ' αυτά που έχω οργανώσει εγώ. Στις οργανωμένες θα γινόταν να συμμετέχουν περισσότερο αν επιμένουμε εμείς πιο πολύ σε κάποια πράγματα, αν τους ζητάμε κάτι παραπάνω αλλά κι αυτό είναι δύσκολο γιατί όλα τα παιδιά δεν μπορούν ανταποκριθούν το ίδιο» (Ν.11)

Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης υποομάδας υποστηρίζουν ότι δίνουν αρκετές δυνατότητες στα παιδιά να συμμετέχουν αλλά φέρουν μικρότερες αντιστάσεις ως προς τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών. Η πίστη ότι τα παιδιά συμμετέχουν ανταποκρινόμενα στις ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες παρομοιάζει με τις απόψεις της πρώτης υποομάδας αλλά το γεγονός ότι πιστεύουν πως τα περιθώρια μπορεί να είναι μεγαλύτερα ειδικά στις οργανωμένες δραστηριότητες τις διαφοροποιεί και δίνει μια άλλη οπτική στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα δύο είδη δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί που ανήκουν στη δεύτερη υποομάδα της πρώτης τάσης υποστηρίζουν ότι στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι πιο εμφανής η ελευθερία των παιδιών επομένως η συμμετοχή μπορεί να διευρυνθεί ευκολότερα αν διευρυνθούν και τα όρια ελευθερίας των παιδιών. Ταυτίζουν δηλαδή τη συμμετοχή των παιδιών με την ελευθερία επιλογών από τα παιδιά κι αυτή η άποψη ανταποκρίνεται με έναν τρόπο σ' ένα από τα πολλαπλά επίπεδα της συμμετοχής αλλά δεν την καλύπτει καθώς δεν συμπεριλαμβάνει κι άλλους παράγοντες όπως ο υποστηρικτικός ρόλος των νηπιαγωγών προς αυτή την κατεύθυνση. Από την άλλη, η αντίληψη ότι η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες συνδέεται με την ανταπόκρισή τους σε πιο σύνθετες δράσεις δίνει μια άλλη οπτική για το νόημα και το είδος της συμμετοχής καθώς για τη συμμετοχή των παιδιών δεν αποτελεί ζητούμενο ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων όσο οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις ακόμα και για τα πιο απλά καθημερινά θέματα που απασχολούν το σύνολο της τάξης.

Επιπλέον οι όποιες αντιστάσεις των νηπιαγωγών της δεύτερης υποομάδας σχετίζονται τόσο με τη δυσκολία να ορίσουν τον όρο συμμετοχής – όπως είδαμε - όσο και με την άγνοια στον τρόπο να την επεκτείνουν παράλληλα μ' ένα φόβο ότι θα ξεφύγουν από την ορθή διαχείριση των προγραμμάτων που πρέπει να διεκπεραιώσουν καθώς θα αναλώσουν χρόνο σ' αυτή τη διαδικασία όπως στο παράδειγμα: *«Εντάξει, να συμμετέχουν τα παιδιά σε πιο πολλές δράσεις αλλά πως, με ποιο τρόπο(;) για να γίνει αυτό θέλει χρόνο με τόσα παιδιά και είμαστε ήδη πολύ φορτωμένες με προγράμματα, γιορτές και τόσα άλλα, είμαστε πιεσμένες και πολλές φορές τρέχουμε και δεν φτάνουμε για να τα προλάβουμε όλα»* (Ν.8).

Σχετικά με τη δεύτερη μεικτή τάση – ομάδα οι νηπιαγωγοί καθώς έχουν ήδη θέσει περισσότερο το παιδί στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας αναγνωρίζουν ότι τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι ήδη διευρυμένα γιατί δεν περιορίζουν τις επιλογές τους, παραδέχονται ότι τα πλαίσια στις οργανωμένες δραστηριότητες είναι από κάθε άποψη πιο στενά με αποτέλεσμα να περιορίζεται η συμμετοχή των παιδιών, πιστεύουν ότι μπορούν να υπάρξουν επιπλέον περιθώρια και στις οργανωμένες και στις ελεύθερες δραστηριότητες και δείχνουν προθυμία να μάθουν τρόπους με τους

οποίους μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Στις γωνιές που παίζουν τα παιδιά, εκείνη την ώρα η συμμετοχή τους είναι μεγάλη. Γι αυτό και υπάρχει αυτός ο χρόνος επειδή είναι αφιερωμένος αποκλειστικά στα παιδιά, να διαλέγουν μόνα τους πως θέλουν να συμμετέχουν, πως θέλουν να παίξουν. Τώρα στις οργανωμένες δραστηριότητες αλλάζουν τα πράγματα, εκεί τα παιδιά κάνουν πιο συγκεκριμένες ενέργειες, έχουν βέβαια κι εκεί επιλογές αλλά λιγότερες. Έτσι είναι το πρόγραμμα, πώς να το κάνουμε(!). Μπορούμε εμείς οι νηπιαγωγοί να αλλάξουμε, να μάθουμε να δίνουμε πιο πολύ στα παιδιά τις ευκαιρίες να συμμετέχουν αλλά νομίζω ότι οι περισσότερες από εμάς δεν γνωρίζουμε τον τρόπο, δεν μας έχει ξαναπεί κάποιος για κάτι τέτοιο!» (N.10)

(2) «Θα ήθελα να μπορώ να κάνω τα παιδιά να συμμετέχουν παντού περισσότερο γιατί βλέπω ότι έχουν ικανότητες και μπορούν να κάνουν πολλά όταν συνεργάζονται. Στις ελεύθερες δραστηριότητες βέβαια δεν έχω παράπονο, τα παιδιά και θα αποφασίσουν για το παιχνίδι τους και θα το διακόψουν όταν βαρεθούν και θα αλλάξουν ομάδες, όλα θα τα κάνουν(!) Στις οργανωμένες επίσης θα αποφασίσουν τι θα κάνουν αλλά όχι πάντα. Δεν είναι εύκολο να παίρνουν πρωτοβουλίες σε όλα, δεν ξέρω αν γίνεται αυτό κάπως» (N.9)

Αυτό που πρώτα απ' όλα διακρίνουμε στις απόψεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης είναι η σωστή διάσταση που δίνουν στο νόημα της συμμετοχής όταν τη συσχετίζουν με τις πρωτοβουλίες και τις αποφάσεις των παιδιών τόσο στις ελεύθερες όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Η πεποίθηση τους ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το παιχνίδι τους στις γωνιές της τάξης με βάση τις δικές τους αποφάσεις είναι κάτι που είδαμε να υποστηρίζουν στην προηγούμενη ενότητα. Με βάση δηλαδή όλα όσα ισχυρίζονται η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης πρέπει να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα καθώς τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να διαμορφώνουν το παιχνίδι τους στο χώρο και το χρόνο βασισμένα περισσότερο στις δικές τους αποφάσεις. Από την άλλη, στις οργανωμένες δραστηριότητες οι αποφάσεις των παιδιών δεν είναι τόσο εύκολα εφικτές παρά μόνο σε κάποιες περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί αφήνουν τις ομάδες των παιδιών να δώσουν άλλη τροπή στη ροή της μαθησιακής διαδικασίας (αυτό προκύπτει από τη συσχέτιση των απαντήσεων τους στον προηγούμενο και παρόντα άξονα). Παρά τη διαφοροποίηση μεταξύ ελεύθερων κι οργανωμένων δραστηριοτήτων οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δηλώνουν ότι επιθυμούν να ενισχύσουν γενικότερα τη συμμετοχή των παιδιών προβάλλοντας το επιχείρημα ότι πιστεύουν στις ικανότητες τους ιδιαίτερα σε συνεργατικές δράσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης είναι ίσως πιο έτοιμες να δεχτούν υποστήριξη προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών σε ποικίλες δράσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Μια πρώτη συνολική εκτίμηση της συσχέτισης των αποτελεσμάτων από τις πρώτες συνεντεύξεις των νηπιαγωγών της ερευνητικής ομάδας για τις προτεραιότητες τους, τις αντιλήψεις τους για την παιδική ηλικία, τη μάθηση των

παιδιών, τις πρακτικές τους σε ελεύθερες κι οργανωμένες δραστηριότητες καθώς και την οπτική τους για το νόημα και το είδος της συμμετοχής των παιδιών οδηγεί στη διαπίστωση ότι μεταξύ των δύο τάσεων υπάρχουν κάποια κοινά αλλά και κάποια διαφορετικά στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν το βαθμό ετοιμότητας σε σχέση με τον ερευνητικό στόχο όλης της ομάδας. Έτσι, και παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ακόμα και μέσα σε κάθε ομάδα, παρατηρούμε τις νηπιαγωγούς της πρώτης δασκαλοκεντρικής τάσης να βρίσκονται αρκετά πιο μακριά από τον κοινό στόχο της αλλαγής ή της βελτίωσης των συμμετοχικών πρακτικών στην τάξη ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης μεικτής τάσης να βρίσκονται πιο κοντά. Για να καταλήξουμε σ' αυτήν την εκτίμηση ήταν απαραίτητη η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έτσι όπως προέκυπταν σε κάθε άξονα προκειμένου να μπορούμε να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα της αρχικής συνέντευξης με την πορεία της έρευνας σε κάθε της στάδιο. Σ' αυτή την περίπτωση το αποτέλεσμα των δύο τάσεων μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε εστιασμένα τις ανάλογες συσχετίσεις με τις πρακτικές των νηπιαγωγών καθώς και να δομήσουμε το είδος της ατομικής και ομαδικής υποστήριξης και του αναστοχασμού μέσω των οποίων βοηθήσαμε κάθε νηπιαγωγό να βελτιωθεί ή να αλλάξει στα πλαίσια της έρευνας-δράσης που ακολουθήσαμε.

6.4 Οι συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών και η σχέση τους με τις πεποιθήσεις τους

Σ' αυτήν την ενότητα παρουσιάζουμε τις συμμετοχικές πρακτικές που παρατηρήσαμε και καταγράψαμε να εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας-δράσης στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να ολοκληρωθεί η εικόνα για το αρχικό τους προφίλ. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από την παρατήρηση των πρακτικών των νηπιαγωγών και να δούμε αν οι πεποιθήσεις για τις συμμετοχικές προσεγγίσεις σε κάθε μία από τις δύο γενικές τάσεις που διακρίναμε στα πλαίσια της συνέντευξης, συνάδουν με τις πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί για να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα του προφίλ τους πριν τη συστηματική συνεργασία μαζί τους στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Η καταγραφή των πρακτικών βασίστηκε σε μια κλείδα παρατήρησης που περιγράφηκε στο κεφάλαιο 5.4. Σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης τα δεδομένα έδειξαν τον τρόπο που διαμορφώθηκαν οι τάσεις των νηπιαγωγών γενικά στην εκπαιδευτική πράξη και συγκεκριμένα στις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες. Γενικά, κατά την εκπαιδευτική πράξη παρατηρήθηκαν πάλι δύο τάσεις των νηπιαγωγών με την πρώτη μεγαλύτερη τάση να διακρίνεται για ελάχιστες και χαμηλής κλίμακας συμμετοχικές πρακτικές (όπως επιλογές στο παιχνίδι και τους συμπαίκτες αλλά έτοιμες λύσεις, επιβολή πειθαρχίας, καθοδήγηση των δράσεων των παιδιών, ρητή τήρηση της πορείας των

δραστηριοτήτων) και τη δεύτερη, μικρότερη τάση να χαρακτηρίζεται από περιορισμένες αλλά κάπως πιο ευέλικτες συμμετοχικές πρακτικές (όπως αυστηρή τήρηση κανόνων αλλά μεγαλύτερη ελευθερία των παιδιών στη χρήση του χώρου και του χρόνου, ομαδοσυνεργατικές δράσεις αλλά όχι λήψη αποφάσεων, έκφραση ιδεών από μέρους των παιδιών αλλά μη υλοποίηση των ιδεών τους). Σε κάθε τάση οι συμμετοχικές πρακτικές καθορίστηκαν από το βαθμό παρεμβάσεων των νηπιαγωγών στις επιλογές και τις δράσεις των παιδιών.

Οι πρακτικές των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται στους τομείς των ελεύθερων κι οργανωμένων δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης, κι αυτή τη διάκριση εντοπίσαμε και στις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών. Μια πρώτη άποψη των τάσεων που διαμορφώθηκαν κατά τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες στις τάξεις των νηπιαγωγών αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα 8.

Πίνακας 8

Οι τάσεις που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις πρακτικές των νηπιαγωγών

	Ελεύθερες δραστηριότητες		**Οργανωμένες δραστηριότητες**	
	Ρόλος παιδιών	**Ρόλος νηπιαγωγών**	**Ρόλος παιδιών**	**Ρόλος νηπιαγωγών**
1η τάση: ελάχιστες συμμετοχικές πρακτικές	-επιλογή γωνιάς – συμπαίκτη -δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	1α) συχνές σύντομες παρεμβάσεις για άμεσες λύσεις, επιβολή πειθαρχίας, χρονικά και χωρικά όρια, καθοδήγηση παιχνιδιού, μη αλληλεπίδραση με τα παιδιά **3Ν.**	-απαντούν σε ερωτήσεις -επαναλαμβάνουν αυτά που τους ζητάει να μάθουν η νηπιαγωγός -ανταποκρίνονται σε οδηγίες, υποδείξεις και δράσεις -υποβάλλονται σε κυρώσεις	-εφαρμόζουν ρητά τις δραστηριότητες -θέτουν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά -επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένες απαντήσεις ή δράσεις -δίνουν οι ίδιες λύσεις -ζητούν από τα παιδιά να συγκρατούν γνώσεις -επιπλήττουν τα παιδιά που δεν προσέχουν -επιβάλλουν κυρώσεις
	-επιλογή γωνιάς – συμπαίκτη -δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι -δυνατότητα να δώσουν απαντήσεις-εξηγήσεις για κάποιες διενέξεις στο παιχνίδι	1β) λιγότερες παρεμβάσεις που περιορίζονται σε μη επιλύσιμες από τα παιδιά καταστάσεις, όχι μεγάλη αυστηρότητα σε κανόνες και πειθαρχία αλλά χρονικά και χωρικά όρια, καθοδήγηση παιχνιδιού, μη αλληλεπίδραση με τα παιδιά **8Ν.**		
	11Ν.		**8Ν.**	
2η τάση: περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές	-επιλογή γωνιάς και συμπαίκτη -δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά και με τη νηπιαγωγό στο παιχνίδι -δυνατότητα να εκφράσουν τις επιλογές τους, να δώσουν λύσεις σε διενέξεις -ευκαιρίες για να παίξουν με τη νηπιαγωγό	-επιβολή περιορισμών σε περιπτώσεις μεγάλης αναστάτωσης -μερική ελευθερία χώρου και χρόνου -επιβολή κανόνων αλλά -ενθάρρυνση για παιχνίδι -διάθεση για διαπραγμάτευση λύσεων, συγκρούσεων -μικρή αλληλεπίδραση με τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού -προτεραιότητα σε	-έχουν περισσότερο χρόνο να σκεφτούν και να απαντήσουν -απαντούν όλα στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού -μιλάνε για τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους -συνεργάζονται σε ομάδες -αξιολογούν τις δράσεις τους -δρουν ανάλογα με την καθοδήγηση της	-δείχνουν ευελιξία στο χρόνο της συζήτησης με τα παιδιά -ζητάνε τη γνώμη όλων των παιδιών -ρωτούν τα παιδιά για γνώσεις, εντυπώσεις και συναισθήματα -εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές δράσεις, -δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογήσουν τη δράση τους -ακολουθούν ρητά αυτά που έχουν ετοιμάσει -είναι αυστηρές στην επιβολή κανόνων

		κάποιες από τις επιλογές των παιδιών	νηπιαγωγού -ακολουθούν όλα την ίδια δράση	-δίνουν τη λύση -ρωτάνε τα παιδιά αλλά καταλήγουν να κάνουν αυτό που έχουν ετοιμάσει -προσπερνούν τις ιδέες / επιλογές των παιδιών
	1Ν.		**4Ν.**	

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι στις ελεύθερες δραστηριότητες σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί ανήκουν στην πρώτη τάση κατά την οποία παρατηρήθηκαν ελάχιστες συμμετοχικές πρακτικές λόγω των μεγάλων παρεμβάσεων από μέρους των νηπιαγωγών. Παρατηρούμε όμως ότι οι 11 νηπιαγωγοί που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία της πρώτης τάσης διαχωρίζονται σε δύο επιμέρους τάσεις όσο αφορά το παιχνίδι των παιδιών. Οι παρεμβάσεις των 11 νηπιαγωγών διατηρούν σε χαμηλά επίπεδα τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι αλλά διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό παρέμβασης με αποτέλεσμα οι 3 από αυτές να διακρίνονται για συχνές παρεμβάσεις και μεγαλύτερους περιορισμούς ενώ οι υπόλοιπες 5 να παρεμβαίνουν λιγότερο με μικρότερης έντασης περιορισμούς. Η διαφοροποίησή τους φαίνεται στις επιπλέον ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά της δεύτερης υποομάδας να δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις σε τυχόν διενέξεις και συγκρούσεις. Από το πολύ χαμηλό επίπεδο συμμετοχικών πρακτικών στις ελεύθερες δραστηριότητες διαφοροποιείται μία μόνο νηπιαγωγός η οποία δείχνει να ενθαρρύνει τα παιδιά, να διαπραγματεύεται λύσεις και συγκρούσεις και να τα ρωτάει για τις επιλογές τους. Σ' αυτή την περίπτωση τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες και επιλογές σε συμμετοχικές δράσεις ωστόσο η επιβολή περιορισμών και κανόνων καθώς και οι χωρικοί και χρονικοί περιορισμοί από τη νηπιαγωγό δείχνουν να περιορίζουν σημαντικά τις επιλογές τους. Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι δύο τάσεις διακρίνονται πάλι για ελάχιστες συμμετοχικές πρακτικές από τη πλειοψηφία των νηπιαγωγών (8) και για περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές από τις λιγότερες νηπιαγωγούς (4). Στην πρώτη τάση οι συμμετοχικές πρακτικές των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες είναι ελάχιστες καθώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί περιορίζουν τη δράση των παιδιών σύμφωνα με τις δικές τους υποδείξεις και οδηγίες. Τα παιδιά έτσι συμμετέχουν μέσω της ανταπόκρισής τους σε μια μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται ρητά χωρίς περιθώρια επιλογών και αλλαγών. Στη δεύτερη τάση οι νηπιαγωγοί φαίνεται να προσπαθούν να υποστηρίξουν τα παιδιά σε πιο συμμετοχικές δράσεις μέσα από συνεργατικές δράσεις, πιο ανοιχτό διάλογο και αξιολόγηση δράσεων αλλά και πάλι η ρητή τήρηση των διαδικασιών, η αυστηρότητα στους κανόνες και η μη αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών τοποθετούν τις συμμετοχικές πρακτικές σε χαμηλά επίπεδα. Μια πρώτη διαπίστωση από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 8 είναι ότι οι νηπιαγωγοί στις οργανωμένες δραστηριότητες ακολουθούν πιο συγκεκριμένες συμμετοχικές προσεγγίσεις και διαδικασίες (όπως διάλογο, ερωτήσεις, ιδέες, λύσεις, αποφάσεις, δράσεις-συνεργασία παιδιών, αξιολόγηση), δίνοντας ένα

πλαίσιο στο οποίο μπορούμε να δράσουμε με πιο στοχευμένο τρόπο με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Πέρα από το διαχωρισμό των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων οι κλείδες παρατήρησης μας βοήθησαν να δούμε πως ερμηνεύονται στην πράξη οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σύμφωνα με ορισμένους από τους βασικούς άξονες της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Δ.8, σελ. 522). Συγκεκριμένα, ως προς το σκοπό του νηπιαγωγείου και το ρόλο των νηπιαγωγών είδαμε ότι στις αντιλήψεις και στις πρακτικές οι περισσότερες νηπιαγωγοί (οι 8 της δασκαλοκεντρικής τάσης) δίνουν έμφαση στις γνώσεις και στη διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση ενώ λιγότερες (οι 4 της μικτής εποικοδομητικής τάσης) δείχνουν ενδιαφέρον για τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, ενδιαφέροντα και προσωπικές απόψεις. Όσο αναφορά την παιδική ηλικία και τις δυνατότητες που της αναλογούν, οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών αντιστοιχούν στις πρακτικές τους καθώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί (οι 8 της πρώτης τάσης) πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν κυρίως ανάγκη για παιχνίδι αλλά και ασφάλεια τα οποία καλύπτονται από τη δυνατότητα επιλογής παιχνιδιού στις γωνιές της τάξης αλλά υπό την αυστηρή τήρηση των κανόνων που υπενθυμίζει η νηπιαγωγός. Περισσότερες δυνατότητες αναγνωρίζονται και δίνονται στα παιδιά από τις 4 νηπιαγωγούς (της δεύτερης τάσης) που υποστηρίζουν το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται αλλά όχι να παίρνουν αποφάσεις. Από τις πρακτικές των περισσότερων νηπιαγωγών φάνηκε η έλλειψη εμπιστοσύνης τους προς τα παιδιά και η αντιμετώπισή τους ως μαθητές που πρέπει να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις του σχολείου. Στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά εντοπίζουμε από τις πεποιθήσεις και από τις πρακτικές των περισσότερων νηπιαγωγών (των 8 της πρώτης τάσης) την έμφαση στη γνώση μέσα από την ποικιλία των εποπτικών μέσων και τη ρητή τήρηση διαδικασιών που βασίζονται στην επανάληψη, την απομνημόνευση και τις ερωταποκρίσεις. Τη μάθηση μέσω συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, έκφρασης ιδεών και κινήτρων δείχνουν να υποστηρίζουν και να προσπαθούν να προσεγγίσουν στην πράξη οι 4 νηπιαγωγοί της δεύτερης μικτής τάσης. Επομένως, στους άξονες που σχετίζονται με το σκοπό του νηπιαγωγείου, την παιδική ηλικία και τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά παρατηρούμε ότι οι πρακτικές των νηπιαγωγών αντιστοιχούν στις πεποιθήσεις τους καθώς οι τάσεις διατηρούνται επιβεβαιώνοντας το προφίλ των νηπιαγωγών.

Μέσα από τις πρακτικές των νηπιαγωγών όμως αναδεικνύονται συγκεκριμένες προσεγγίσεις των νηπιαγωγών και δράσεις των παιδιών που αποτυπώνουν τις βαθύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάσεων στους τομείς των ελεύθερων και των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Πριν αναδείξουμε μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα τις συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών ας δούμε τις τάσεις που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, στον πίνακα 9.

Πίνακας 9

Διάκριση των δύο τάσεων μεταξύ ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων

	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ (συνέντευξη)	**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ (παρατήρηση – καταγραφές)**
Ελεύθερες δραστηριότητες	**2 τάσεις** **1η τάση (8 Ν.)** μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών & συμπαικτών περιορισμός της δράσης των παιδιών <u>μόνο</u> στη διαμόρφωση χώρου - χρόνου έμφαση σε κανόνες **2η τάση (4 Ν.)** μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών & συμπαικτών ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου, στο χρόνο ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις επιλογές, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντά τους	**2 τάσεις** **1η τάση = 2 υποομάδες** **1η τάση**: Τα παιδιά επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη / οι νηπιαγωγοί δεν έχουν ενεργό ρόλο στις δράσεις των παιδιών / δεν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά / φροντίζουν για την ευταξία. <u>Ως προς το βαθμό παρέμβασης των νηπιαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών:</u> **1α. (3 Ν.)** παρεμβάσεις για επίλυση διενέξεων, σύντομες παρεμβάσεις, έτοιμες λύσεις, επιβολή πειθαρχίας, παρέμβαση για να καθοδηγήσουν το παιχνίδι των παιδιών, επιβολή χωρικών και χρονικών ορίων **1β. (8 Ν.)** παρεμβάσεις σε μη επιλύσιμες από τα παιδιά καταστάσεις, δίνουν λίγο χρόνο στα παιδιά, τους δίνουν το λόγο, τα ρωτάνε, όχι μεγάλη αυστηρότητα σε κανόνες και πειθαρχία <u>αλλά</u> οι ίδιες αποφασίζουν και επιβάλλουν χωρικά και χρονικά όρια **2η τάση (1 Ν.)**: Τα παιδιά επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη <u>και η νηπιαγωγός</u> ενθαρρύνει τα παιδιά στο παιχνίδι, αλληλεπιδρά μαζί τους, τα ρωτάει για τις επιλογές τους, σέβεται τις επιλογές τους <u>αλλά</u> μερική ελευθερία χώρου και χρόνου (δεν θέλει αλλά δείχνει να αναγκάζεται να επιβάλλει περιορισμούς), επιβάλλει κανόνες αλλά προσπαθεί να τους διαπραγματευτεί
Οργανωμένες δραστηριότητες	**2 τάσεις** **1η τάση (8 Ν.)** -καθοδηγούν τη δράση των παιδιών, -τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες, -επιλέγουν οι ίδιες το περιεχόμενο και τον τρόπο δράσης των παιδιών, -επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων, την τήρηση κανόνων <u>αλλά</u> τα παιδιά συμμετέχουν αφού απαντούν, κάνουν τις εργασίες, ρωτούν, συνεργάζονται σε ομάδες… **2η τάση (4 Ν.)** -σχεδιάζουν οι ίδιες τις δραστηριότητες <u>αλλά</u> -τα παιδιά αποφασίζουν κάποιες φορές πώς θα δράσουν ή δίνουν άλλη τροπή στη δράση τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, -τα παιδιά προτείνουν ιδέες, επιλέγουν τις ομάδες, κάθε ομάδα μπορεί να κάνει κάτι διαφορετικό….	**2 τάσεις** **1η τάση (8 Ν.)** -εφαρμόζουν πιστά όσα έχουν ετοιμάσει -κάνουν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά -επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένες απαντήσεις ή δράσεις -δίνουν τη λύση - κάνουν σύνοψη -ζητάνε από τα παιδιά να θυμούνται – να επαναλαμβάνουν λέξεις -εφαρμόζουν ρητά τη διαδικασία -επιπλήττουν τα παιδιά που δεν προσέχουν -επιβάλλουν κυρώσεις **2η τάση (4 Ν.)** -δίνουν πιο πολύ χρόνο στην κουβέντα με τα παιδιά -ρωτάνε όλα τα παιδιά, ζητάνε απ' όλα τη γνώμη -δεν αρκούνται μόνο σε απαντήσεις γνωστικού περιεχομένου αλλά και σε εντυπώσεις- συναισθήματα -εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές δράσεις -δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογήσουν τη δράση τους <u>αλλά</u> -δεν δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν -δίνουν τη λύση -ρωτάνε τα παιδιά αλλά καταλήγουν να κάνουν αυτό που έχουν ετοιμάσει - προσπερνούν τις ιδέες και τις επιλογές των παιδιών

Στον παραπάνω πίνακα 10 βλέπουμε πως διαμορφώνονται οι τάσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους και τις πρακτικές τους στις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών διακρίνουμε δύο τάσεις με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών (8) να ανήκει στην πρώτη δασκαλοκεντρική τάση και τις λιγότερες νηπιαγωγούς (4) να σχηματίζουν τη δεύτερη μικτή-εποικοδομητική τάση. Η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τάσεων εντοπίζεται στις ελεύθερες δραστηριότητες στο βαθμό ελευθερίας που έχουν τα παιδιά στη διαμόρφωση του παιχνιδιού ενώ στις οργανωμένες δραστηριότητες στον τρόπο που εμπλέκονται τα παιδιά στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί. Όπως είχαμε δει αναλυτικά και στις προηγούμενες ενότητες, οι πεποιθήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών των δύο τάσεων συγκλίνουν σε κάποια σημεία αλλά διαφοροποιούνται ως προς τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τομέα των πρακτικών παρατηρήθηκε μια διαφορετική κατανομή στις τάσεις των νηπιαγωγών όσο αναφορά τις ελεύθερες δραστηριότητες καθώς οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών έδειξαν να περιορίζουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών στις περισσότερες τάξεις των νηπιαγωγείων. Τα όρια που θέτει στην πράξη η πλειοψηφία των νηπιαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών δεν αντιστοιχούν στις πιο διευρυμένες πρακτικές που υποστήριζαν ότι ακολουθούν οι νηπιαγωγοί. Έτσι, όσο αναφορά τις πρακτικές τους, οι νηπιαγωγοί έδειξαν ένα πιο παρεμβατικό ρόλο στο παιχνίδι των παιδιών και μόνο μία νηπιαγωγός έδειξε να εφαρμόζει ευρύτερες συμμετοχικές πρακτικές στις ελεύθερες δραστηριότητες.

Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι τάσεις μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών είναι αριθμητικά ίδιες και κάθε τάση περιλαμβάνει σε κάθε περίπτωση τις ίδιες νηπιαγωγούς. Το ενδιαφέρον εδώ όμως εστιάζεται στον τρόπο που ερμηνεύονται οι τάσεις μεταξύ των τομέων δραστηριοτήτων καθώς στις πρακτικές των νηπιαγωγών και των δύο τάσεων απουσιάζουν κάποιες συμμετοχικές προσεγγίσεις που υποστήριζαν οι νηπιαγωγοί. Συγκεκριμένα, για τις οργανωμένες δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης υποστήριζαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν μέσα από συνεργατικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις τις οποίες δεν παρατηρήσαμε στην πράξη. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης φαίνεται στην πράξη να ξεμακραίνουν περισσότερο από τις ευρύτερες πρακτικές που υποστήριζαν ότι εφαρμόζουν καθώς τα παιδιά δεν είχαν την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις, να επιλέγουν ομάδες και να διαφοροποιούν τον τρόπο εργασίας τους. Στις παρακάτω δύο υποενότητες παρουσιάζουμε αναλυτικά τις πρακτικές των νηπιαγωγών στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και τις συσχετίζουμε με τις πεποιθήσεις τους αναδεικνύοντας μετατοπίσεις στις επιμέρους τάσεις των νηπιαγωγών.

6.4.1 Παρουσίαση των πρακτικών των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες και συσχέτιση με τις πεποιθήσεις τους

Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί που ομαδοποιήθηκαν στην πρώτη τάση (δασκαλοκεντρική) παρενέβαιναν κατά τη διάρκειά του για ποικίλους λόγους που περιλάμβαναν την επίλυση διενέξεων μεταξύ των παιδιών, την υπενθύμιση των κανόνων και την επιβολή της πειθαρχίας, την καθοδήγηση του παιχνιδιού με την έννοια των χωρικών και χρονικών περιορισμών που θέτουν κατά τη διάρκειά τους.

(1) «Μεταξύ μίας ομάδας παιδιών καθώς παίζει με το οικοδομικό υλικό αρχίζει να δημιουργείται μια διένεξη. Τα παιδιά μαλώνουν και αποδίδουν ευθύνες το ένα στο άλλο ότι δεν το αφήνει να χρησιμοποιήσει τα τουβλάκια που θέλει, παίρνει τουβλάκια από τη δική του κατασκευή και του χαλάει το παιχνίδι. Η ένταση μεταξύ των παιδιών κορυφώνεται με φωνές και παράπονα. Τότε η νηπιαγωγός παρεμβαίνει και χωρίς να ρωτήσει τα παιδιά τι συμβαίνει, απομακρύνει το ένα παιδί από το άλλο, δίνει σε κάθε ένα μια στοίβα από τουβλάκια και τα παροτρύνει να συνεχίσουν ξέχωρα το παιχνίδι τους χωρίς να ενοχλεί το ένα το άλλο» (Ν.7)

(2) «Δύο παιδιά παίζουν στον υπολογιστή της τάξης αρκετή ώρα. Κάποια άλλα παιδιά που επιθυμούν να παίξουν κι αυτά στον υπολογιστή κάνουν παράπονα στη νηπιαγωγό ότι τα συγκεκριμένα παιδιά παίζουν πολύ ώρα κι ότι θέλουν να παίξουν και τα ίδια. Στην αρχή η νηπιαγωγός αγνοεί τα παράπονα των παιδιών αλλά επειδή τα παιδιά αρχίζουν να παραπονιούνται πιο έντονα τότε αποφασίζει να παρέμβει. Πηγαίνει στη γωνιά του υπολογιστή, ζητάει επίμονα από τα παιδιά να σταματήσουν να παίζουν και να σηκωθούν να πάνε να παίξουν με παζλ και βάζει στη θέση τους δύο άλλα παιδιά. Τα παιδιά που σηκώνονται από τον υπολογιστή εκφράζουν παράπονα και η νηπιαγωγός απευθυνόμενη σε όλα τα παιδιά της τάξης λέει ότι το παιχνίδι στις γωνιές σε λίγο θα τελειώσει. Οι διαμαρτυρίες των παιδιών είναι έντονες αλλά η νηπιαγωγός τις αγνοεί» (Ν.12)

Παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί ρυθμίζουν τόσο τη σύνθεση των ομάδων και το υλικό όσο και την κατανομή των παιδιών στις γωνιές όταν προκαλούνται ζητήματα «αταξίας», παραπόνων και προστριβών μεταξύ των παιδιών. Η ρύθμιση του παιχνιδιού των παιδιών που περιγράψαμε παραπάνω σημαίνει ότι η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται μόνο στην αρχική επιλογή του παιχνιδιού και των συμπαικτών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όμως αναμένεται μια στάση συμμόρφωσης των παιδιών σ' αυτά που ρυθμίζει η νηπιαγωγός και επιβάλλεται η συμπεριφορά που προσδοκεί από τα παιδιά. Οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για μια σειρά θεμάτων όπως αυτές εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις τους. Συγκεκριμένα οι απόψεις τους για τα παιδιά και το δικό τους ρόλο (ανάγκη καθοδήγησης και επιτήρησης των παιδιών, έμφαση στη γνώση και στην προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον, έμφαση στην ευταξία) συνάδουν με τον παρεμβατικό και ρυθμιστικό ρόλο που αναλαμβάνουν κατά το ελεύθερο παιχνίδι. Συνάδουν επίσης με τους περιορισμούς που είχαν περιγράψει οι ίδιες οι νηπιαγωγοί ότι θέτουν στο ελεύθερο παιχνίδι και αφορούν στην

υπενθύμιση των κανόνων, τη διαμόρφωση του χώρου και του χρόνου και τον έλεγχο της εύρυθμης λειτουργίας του παιχνιδιού στις γωνιές.

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι οι δύο υποομάδες της πρώτης τάσης που διαφοροποιήθηκαν κατά την ανάλυση των πεποιθήσεών τους για τη συμμετοχή των παιδιών, παρά την ομοιότητα των πρακτικών τους σε επίπεδο περιορισμών στο παιχνίδι των παιδιών, διαφοροποιούνται και ως προς τον τρόπο και τη συχνότητα παρέμβασης. Οι νηπιαγωγοί της πρώτης υποομάδας (δηλαδή οι νηπιαγωγοί που πίστευαν ότι δεν υπάρχουν περισσότερα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών σε σχέση με αυτά που ήδη εφαρμόζουν)ακόμα ενεργοποιούσαν πρακτικές στο ελεύθερο παιχνίδι, για τις οποίες δεν είχαν αναφερθεί στη συνέντευξή τους περιλάμβαναν την επιβολή της πειθαρχίας με τη χρήση κυρώσεων, όπως στο πρώτο παράδειγμα που ακολουθεί και την επιβολή συγκεκριμένων δράσεων στα παιδιά κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Οι παρεμβάσεις αυτές δε γινόταν μετά από παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών, ούτε μετά από ακρόαση των απόψεων των παιδιών (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «*Τρία κορίτσια παίζουν στο κουκλοθέατρο και ένα αγόρι προσπαθεί να μπει στο παιχνίδι τους, ενώ τα κορίτσια του ζητούν να τις αφήσει ήσυχες να παίξουν. Το αγόρι τότε γίνεται διεκδικητικό, αρπάζει κάποιες από τις κούκλες των κοριτσιών και απομακρύνεται κοροϊδεύοντας τα κορίτσια. Η νηπιαγωγός πηγαίνει αμέσως στο αγόρι, του αρπάζει τις κούκλες από το χέρι, τις επιστρέφει στα κορίτσια και βάζει το αγόρι να καθήσει σ' ένα καρεκλάκι χωρίς να κάνει τίποτα άλλο για όλο τον υπόλοιπο χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων*» (Ν.4).

(2) «*Ερχόμενα δύο παιδιά το πρωί στην τάξη, η νηπιαγωγός τους υπενθυμίζει αμέσως ότι την προηγούμενη μέρα δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την κατασκευή που είχαν αναλάβει και τα βάζει να την ολοκληρώσουν εκείνη τη στιγμή λέγοντας τους ότι αν το κάνουν τότε θα είναι ελεύθερα να παίξουν μ' ότι θέλουν*» (Ν.7).

Η δεύτερη υποομάδα της πρώτης τάσης (δηλαδή, οι νηπιαγωγοί που θεωρούσαν ότι υπήρχαν περιθώρια διεύρυνσης των συμμετοχικών πρακτικών τους), ενώ προσπαθεί να διατηρήσει τον έλεγχο της εύρυθμης λειτουργίας του παιχνιδιού, υιοθετεί λιγότερες παρεμβάσεις, οι οποίες γίνονται συνήθως μετά από παρατήρηση και προσπάθεια ακρόασης των παιδιών αλλά τελικώς είναι οι ίδιες που δίνουν λύσεις στα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «τρία κορίτσια παίζουν με την πλαστελίνη και διεκδικούν το ίδιο χρώμα (φουξ) το οποίο δεν φαίνεται να είναι αρκετό για όλες. Αρχίζουν να παραπονιούνται και να κατηγορούν το ένα κορίτσι από τα τρία ότι πήρε επίτηδες όλη τη φουξ πλαστελίνη για να μην πάρουν καθόλου οι άλλες. Τα κορίτσια αρχίζουν να μαλώνουν λέγοντας η μία στην άλλη επανειλημμένα τη φράση "δεν σ' έχω φίλη". Η νηπιαγωγός που παρατηρεί τις αντιδράσεις τους διατηρεί στην αρχή μια απόσταση ενώ βλέπει να συνεχίζεται έντονα αυτή η λεκτική διένεξη. Όταν τα κορίτσια αρχίζουν να μαλώνουν πιο έντονα σε σημείο το ένα από τα τρία

να βάλει τα κλάματα η νηπιαγωγός τα πλησιάζει και τα ρωτάει τι συμβαίνει. Τα κορίτσια δίνουν τη δική τους εκδοχή και η νηπιαγωγός τους λέει ότι η πλαστελίνη είναι αρκετή και μπορούν να την μοιραστούν ή μπορούν να παίζουν μ' αυτή εκ περιτροπής. Όταν ένα από τα κορίτσια ζητάει από τη νηπιαγωγό κι άλλη φουξ πλαστελίνη αυτή τους δίνει από το ντουλάπι μία καινούργια» (Ν.11)

(2) «μια ομάδα παιδιών προσπαθούν να φτιάξουν με μεγάλα πλαστικά τούβλα ένα πύργο αλλά αυτός όταν γίνεται αρκετά ψηλός πέφτει. Τα παιδιά ξαναστήνουν τα τούβλα αλλά και πάλι ο πύργος πέφτει και ξαναπέφτει. Τα παιδιά κάποια στιγμή σταματούν να προσπαθούν και προτείνουν μεταξύ τους λύσεις για να γίνει ο πύργος τους πιο σταθερός. Τότε παραπονιούνται στη νηπιαγωγό ότι φταίνε τα τούβλα που όλο πέφτουν επειδή είναι στραβά. Η νηπιαγωγός πλησιάζει τα παιδιά και τα παροτρύνει να δοκιμάσουν κι άλλους τρόπους. Τα παιδιά κάνουν ακόμα κάποιες μάταιες προσπάθειες και ξαναπαραπονιούνται. Τελικά η νηπιαγωγός τους προτείνει να βάζουν δύο – δύο τούβλα μαζί με διαφορετική κατεύθυνση σε κάθε σειρά και τους δείχνει τον τρόπο» (Ν.6)

Από την πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στη νηπιαγωγό οι καταγραφές των παρατηρήσεων επίσης διαφοροποιούνται σε κάθε υποομάδα. Ειδικότερα τα παιδιά στις τάξεις των νηπιαγωγών της πρώτης υποομάδας της πρώτης τάσης παρατηρήσαμε να διατηρούν στην τάξη, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, μια πιο πειθαρχημένη στάση μέσα από την υπακοή, τις ήπιες αντιδράσεις, τη συνήθεια να ζητούν συχνότερα την άδεια της νηπιαγωγού ή να την ενημερώνουν για επιλογές ή αλλαγές στο παιχνίδι τους και να ζητούν την επιβράβευσή της για τα έργα και τις κατασκευές τους. Από την άλλη, τα παιδιά της δεύτερης υποομάδας της πρώτης τάσης έδειχναν να έχουν περισσότερο θάρρος όταν απευθυνόντουσαν στη νηπιαγωγό, αντιδρούσαν πιο έντονα όταν της εξέφραζαν τα παράπονά τους και επέμεναν περισσότερο όταν της ζητούσαν κάτι. Η στάση των παιδιών δείχνει ότι στην πρώτη περίπτωση έχει επικρατήσει ένα κλίμα στις τάξεις όπου οι νηπιαγωγοί έχουν περάσει το μήνυμα στα παιδιά ότι οι ίδιες έχουν τον έλεγχο. Από αυτή την άποψη τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί στα δεδομένα της νηπιαγωγού και φοβούνται ίσως να προκαλέσουν τις αντιδράσεις της.

Στη δεύτερη υποομάδα όμως το κλίμα που έχουν διαμορφώσει οι νηπιαγωγοί φαίνεται μάλλον πιο ανοιχτό στα παιδιά προκειμένου να εκφράζονται πιο ελεύθερα και με λιγότερο φόβο για τον τρόπο αντίδρασης των νηπιαγωγών. Επειδή οι νηπιαγωγοί δείχνουν να είναι κάπως πιο κοντά στα παιδιά, αυτή η εγγύτητα ερμηνεύεται μάλλον θετικά από τα παιδιά και τα παροτρύνει να εκφράζονται πιο ανοιχτά.

Σχετικά με τις παρατηρήσεις των πρακτικών της δεύτερης τάσης (μεικτή τάση) θυμίζουμε καταρχήν ότι ο άξονας στον οποίον έδειξαν μια πιο παιδοκεντρική τάση ήταν ακριβώς ο άξονας των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης υποστήριξαν στις συνεντεύξεις τους ότι η συμμετοχή των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι μεγάλη λόγω της ελευθερίας που έχουν τα παιδιά να επιλέγουν παιχνίδια και να αλληλεπιδρούν

μεταξύ τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τις συναισθηματικές τους ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Επιπλέον ανέφεραν ότι οι ίδιες εμπλέκονται ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών κι ότι δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν τόσο το χώρο όσο και το χρόνο του παιχνιδιού. Στην πράξη η παρατήρηση έδειξε ότι τελικά το παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές είναι πιο ελεγχόμενο, όπως ακριβώς φάνηκε να συμβαίνει και στις τάξεις των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης που διαμόρφωσαν τη δεύτερη υποομάδα. Έτσι οι δράσεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης δεν αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις που περιγράψαμε αμέσως παραπάνω (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Τα παιδιά θέλουν να πάνε να παίξουν στο κουκλοθέατρο και καθώς η συγκεκριμένη γωνιά έχει μετατραπεί τις τελευταίες μέρες σε κάτι άλλο στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να παίξουν εκεί και ζητούν από τη νηπιαγωγό να τα βοηθήσει. Η νηπιαγωγός αρνείται στα παιδιά την πρόσβαση σ' εκείνη τη γωνιά λέγοντάς τους ότι δεν μπορούν ακόμα να χαλάσουν αυτό που έφτιαξαν. Τα παιδιά επιμένουν αλλά η νηπιαγωγός εξακολουθεί να είναι αρνητική» (N.2)

(2) «Μια ομάδα παιδιών από αγόρια και κορίτσια ζωγραφίζουν με τους μαρκαδόρους. Τα κορίτσια δεν θέλουν να βλέπουν τα αγόρια τις ζωγραφιές τους κι αποφασίζουν να αλλάξουν θέση. Παίρνουν λοιπόν τα χαρτιά και τους μαρκαδόρους τους και κάθονται κάτω στην μοκέτα για να συνεχίσουν τις ζωγραφιές τους. Η νηπιαγωγός μόλις τις βλέπει τους κάνει παρατήρηση για να επανέλθουν στα τραπεζάκια γιατί μόνο εκεί πρέπει να ζωγραφίζουν. Τα κορίτσια ξανακάθονται στα τραπεζάκια και όταν ολοκληρώνουν τις ζωγραφιές τους αρχίζουν να προκαλούν τα αγόρια λέγοντας ότι οι δικές τους ζωγραφιές είναι οι καλύτερες. Κορίτσια κι αγόρια αρχίζουν τώρα να μαλώνουν για το ποιες ζωγραφιές είναι οι καλύτερες. Τα κορίτσια αρχίζουν να απλώνουν τις ζωγραφιές τους στο χώρο της τάξης για να δείξουν πόσο όμορφες είναι και το ίδιο αρχίζουν να κάνουν και τ' αγόρια. Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά ότι δεν γίνεται οι ζωγραφιές να είναι έτσι σκόρπιες και τους ζητάει να τις μαζέψουν αμέσως. Στην προσπάθεια να τις μαζέψουν κάποιες ζωγραφιές σκίζονται. Τα κορίτσια αρχίζουν να κατηγορούν τα αγόρια και το αντίθετο. Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να σταματήσουν, παίρνει η ίδια τις ζωγραφιές και απευθυνόμενη σε όλα τα παιδιά λέει ότι η ώρα του παιχνιδιού τελείωσε» (N.9)

Από τα παραπάνω παραδείγματα των πρακτικών που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί της μικτής τάσης αναγνωρίζουμε μια διάσταση μεταξύ των απόψεων και των δράσεων τους η οποία εντοπίζεται στην έλλειψη υποστήριξης των επιλογών των παιδιών μέσα από τη μη διαλλακτική στάση στην επιθυμία των παιδιών να παίξουν κουκλοθέατρο και στην καταστρατήγηση της ευελιξίας που είπαν ότι διαθέτουν σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου και του χρόνου μέσα από τον χωρικό περιορισμό της δράσης των παιδιών και τη στέρηση του χρόνου εξαιτίας μιας αναστάτωσης που προκλήθηκε. Επιπλέον οι νηπιαγωγοί δεν παρατηρήθηκε να εμπλέκονται ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών πέρα από κάποιες επιφανειακές προσεγγίσεις κατά τις οποίες έθεταν μία ερώτηση ή έκαναν μια παρατήρηση σε μια ομάδα παιδιών και στη συνέχεια αποχωρούσαν. Ωστόσο δεν καταγράφηκαν περιπτώσεις παιδιών τα οποία δεν ενσωματώθηκαν από την αρχή στο παιχνίδι ή παιδιών που έπαιζαν για αρκετή ώρα μόνα τους προκειμένου να παρατηρήσουμε

τις ανάλογες πρακτικές των νηπιαγωγών. Έτσι από αυτή την άποψη των απόψεων για ενθάρρυνση ή μη της συμμετοχής των παιδιών καθώς και του σεβασμού στις επιλογές τους για μοναχικό παιχνίδι, δεν έχουμε αντίστοιχες πρακτικές.

Τέλος, όσον αφορά τις ελεύθερες δραστηριότητες αξίζει να σημειωθεί ότι η δεύτερη τάση των νηπιαγωγών με βάση τις πεποιθήσεις τους έτσι όπως καταγράφηκαν στον αντίστοιχο άξονα της συνέντευξης φαίνεται να υποστηρίζονται στην πράξη από μία μόνο νηπιαγωγό (Ν.5) στην τάξη της οποίας παρατηρήσαμε τα εξής: α) μία μεγάλη ομάδα παιδιών να ασχολείται μόνο με ένα βιβλίο και η νηπιαγωγός να παρακολουθεί προσεκτικά τους διαλόγους μεταξύ τους και να τους θέτει κατάλληλες ερωτήσεις, β) τη νηπιαγωγό να πηγαίνει στην κουζίνα του κουκλόσπιτου και να ζητάει από τα κορίτσια που παίζουν εκεί να της σερβίρουν από το φαγητό που ετοίμασαν, γ) να ρωτάει κάποιο παιδί γιατί επέλεξε να ζωγραφίσει το βυθό και να συζητά μαζί του για την περίπτωση να έχει επηρεαστεί το παιδί από μία σχετική ταινία ανοίγοντας διάλογο σχετικά με τον ήρωα της ταινίας και δ) να προσπαθεί να κάνει ένα παιδί να σταματήσει να τρέχει μέσα στην τάξη μέσα από συζήτηση για το νόημα του αντίστοιχου κανόνα. Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός καθ' όλη τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού πήγαινε από γωνιά σε γωνιά, μιλούσε με τα παιδιά και δεν ασχολήθηκε καθόλου με την προετοιμασία της οργανωμένης δραστηριότητας. Η πόρτα της αίθουσας ήταν ανοιχτή και τα παιδιά μπορούσαν στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού να βγαίνουν στο διάδρομο. Μόνο όταν τα διπλανά τμήματα έκλεισαν τις πόρτες τότε η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να μην βγαίνουν από την τάξη για να μην ενοχλούν τα παιδιά των άλλων τμημάτων. Επίσης η νηπιαγωγός άφηνε τα παιδιά να παίζουν περισσότερο χρόνο στις γωνιές σε σχέση με τα παιδιά των άλλων τάξεων κι όταν τους έλεγε να συμμαζέψουν για να μαζευτούν στην παρεούλα τα παιδιά μπορεί να διαμαρτύρονταν αλλά δεν έδειχναν απροθυμία. Η νηπιαγωγός αυτή δείχνει μια διαφορετική πρακτική αντιμετώπιση του παιχνιδιού των παιδιών κατά την οποία η συμμετοχή των παιδιών ενισχύεται σημαντικά μέσα από την ενθάρρυνσή τους με τη δική της συμμετοχή, την υποστήριξη των δράσεων των παιδιών με το διάλογο και την εκδήλωση ενδιαφέροντος σ' αυτό που έχουν επιλέξει τα παιδιά να κάνουν. Κι ενώ στις άλλες τάξεις των νηπιαγωγών καταγράφηκαν αρκετές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και αντίστοιχες πρακτικές των νηπιαγωγών για την επίλυσή τους, στην τάξη της νηπιαγωγού με τις πιο συμμετοχικές πρακτικές δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις κι επομένως ούτε αντίστοιχες τυχόν παρεμβάσεις από την ίδια.

Η παρατήρηση των ελεύθερων δραστηριοτήτων – ιδιαίτερα της δεύτερης τάσης των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους – μας έδωσε τη δυνατότητα να καταλάβουμε ότι πιο εύκολα οι νηπιαγωγοί μιλάνε για ελευθερία επιλογών και τοποθετούνται υπέρ μιας περισσότερο συμμετοχικής δράσης των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες γιατί ίσως δεν θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι τόσο κυρίαρχος σ' αυτό το κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα οι πρακτικές

τους δείχνουν ότι δεν αφήνουν πολλά περιθώρια συμμετοχής στα παιδιά κι αυτή η αντίφαση ίσως να σημαίνει ότι δεν έχουν πραγματική επίγνωση του ρόλου τους καθώς δεν εφαρμόζουν απαραίτητα στην πράξη όσα ισχυρίζονται.

6.4.2 Παρουσίαση των πρακτικών των νηπιαγωγών στις οργανωμένες δραστηριότητες και συσχέτιση με τις πεποιθήσεις τους

Στον τομέα των πρακτικών στις οργανωμένες δραστηριότητες οι δύο τάσεις είναι πιο κοντά σ' αυτά που ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις ίσως γιατί ο ρόλος τους εκεί είναι πιο σαφής και επειδή οι προσδοκίες τους από τα παιδιά είναι πιο συγκεκριμένες. Ειδικότερα, στις οργανωμένες δραστηριότητες οι δύο διαμορφωμένες τάσεις σύμφωνα με τις πεποιθήσεις που αναλύθηκαν από τις συνεντεύξεις τους, διατηρούνται με την πρώτη τάση να διακρίνεται για ελάχιστες και χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές και η δεύτερη τάση να χαρακτηρίζεται από πιο ευέλικτες, ωστόσο όμως περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα στο οργανωμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι πρακτικές των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης (δασκαλοκεντρική) δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πιστά όσα έχουν ετοιμάσει, κάνουν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά, επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένες απαντήσεις ή δράσεις, δίνουν οι ίδιες τη λύση καθορίζοντας την εξέλιξη της διαδικασίας, συνοψίζουν οι ίδιες τα αποτελέσματα της διαδικασίας, (στ) δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση όρων και εννοιών και επιπλήττουν τα παιδιά που δεν προσέχουν ή επιβάλλουν κυρώσεις. Συνήθως οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης ακολουθούν μία γραμμική τακτική που ξεκινάει με συζήτηση στην παρεούλα γύρω από ένα θέμα που εισάγουν οι ίδιες χρησιμοποιώντας παράλληλα ανάλογο εποπτικό υλικό και καταλήγει στη συμπλήρωση ενός σχετικού ατομικού φύλλου εργασίας ή σε μια ζωγραφική απεικόνιση σχετικά με το θέμα που προηγήθηκε ή σε μια ατομική κατασκευή βασισμένη σε πατρόν, πανομοιότυπο για όλα τα παιδιά (παράδειγμα 1 & 2).

(1) «Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά κάποιες εικόνες με διάφορα πουλιά και τα ρωτάει τι παρατηρούν. Μόνο δύο κορίτσια κι ένα αγόρι από το σύνολο των παιδιών απαντάνε στις ερωτήσεις της και η νηπιαγωγός συνομιλεί μόνο μ' αυτά. Μετά ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν τι είδους πουλιά είναι αυτά που βλέπουν και επιβραβεύει τις σωστές απαντήσεις ενώ προσπερνάει με ερώτηση τις λανθασμένες ("είναι αυτό περιστέρι;"). Προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να βρουν την απάντηση ρωτώντας "αυτό το πουλί που είχαμε πει ότι η ουρά του μοιάζει με ψαλίδι και η κοιλίτσα του με βαμβάκι θυμάστε ποιο είναι; Είναι το….". Αναμένει τη σωστή απάντηση κι ενώ ένα παιδί τη δίνει, ζητάει να επαναλάβουν τη λέξη και τα άλλα παιδιά που δεν σήκωσαν οικειοθελώς χέρι για να απαντήσουν» (Ν.12)

(2) «Η νηπιαγωγός διαβάζει ένα παραμύθι και παράλληλα δείχνει τις εικόνες στα παιδιά. Το παραμύθι είναι αρκετά μεγάλο και τα παιδιά αρχίζουν να είναι ανήσυχα, δείχνουν να βαριούνται και αλλάζουν θέσεις ή κάθονται κάτω μπροστά στη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός

μαλώνει τα παιδιά που δεν προσέχουν και τους ζητάει να ξανακαθήσουν στη θέση τους για να συνεχίσει την αφήγηση. Τα παιδιά παραπονιούνται ότι από εκεί που κάθονται δεν βλέπουν καλά τις εικόνες στις σελίδες του βιβλίου. Τότε η νηπιαγωγός ζητάει από συγκεκριμένα παιδιά να αλλάξουν θέσεις και μετακινείται λίγο κι η ίδια. Τα παιδιά εξακολουθούν να παραπονιούνται αλλά η νηπιαγωγός συνεχίζει την αφήγηση με πιο έντονη φωνή για να κάνει τα παιδιά να την προσέξουν. Μετά την αφήγηση του παραμυθιού ρωτάει τα παιδιά τι τους άρεσε πιο πολύ στο παραμύθι. Τα περισσότερα παιδιά δίνουν την ίδια απάντηση. Χωρίς να πάρει απαντήσεις απ' όλα τα παιδιά και χωρίς να ζητήσει να αιτιολογήσουν την άποψή τους, κάνει μια σύνοψη του διδάγματος που προκύπτει από το παραμύθι και ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν όποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο» (Ν.4)

Οι ενέργειες των νηπιαγωγών φανερώνουν το κεντρικό ρόλο της νηπιαγωγού από τη μία και τον παθητικό ρόλο των παιδιών από την άλλη στα πλαίσια μιας φτωχής σε ερεθίσματα επικοινωνιακής διαδικασίας. Οι νηπιαγωγοί αναζητούν μία απάντηση, εξήγηση ή πληροφορία που έχουν οι ίδιες στο μυαλό τους και βασίζονται στην επανάληψη θεωρώντας ίσως ότι έτσι επιτυγχάνεται η μάθηση. Μ' αυτόν τον τρόπο όμως οι νηπιαγωγοί ελέγχουν τις απαντήσεις των παιδιών, συντομεύουν το χρόνο της συζήτησης στην παρεούλα και καταλήγουν πιο εύκολα και άμεσα στο αποτέλεσμα που οδηγεί την ομάδα στο επόμενο βήμα που έχουν σχεδιάσει. Καθώς τα παιδιά δίνουν έστω και μονολεκτικές απαντήσεις ή επαναλαμβάνουν όσα ακούν από τους συμμαθητές τους οι νηπιαγωγοί έχουν την πεποίθηση ότι συμμετέχουν ικανοποιητικά και κατανοούν το θέμα του διαλόγου, έτσι όπως ισχυρίστηκαν ότι κάνουν όταν απαντούσαν σε σχετικές ερωτήσεις κατά τη συνέντευξη. Εφόσον οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης – όπως είδαμε στις πεποιθήσεις τους – εστιάζουν περισσότερο στη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης κι όχι στην εποικοδομητική διαδικασία συνοικοδόμησης της γνώσης, είναι ίσως αναμενόμενη η έλλειψη ανατροφοδότησης προκειμένου τα παιδιά να ξανασκεφτούν και να δώσουν εναλλακτικές απαντήσεις.

Οι λεκτικές πρακτικές των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων συνδέονται και με άλλες πρακτικές που δεν ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών όπως η έλλειψη προβληματισμού, η επιβολή της πειθαρχίας και η κατευθυνόμενη δράση των παιδιών σε ατομικό επίπεδο. Η αποδοχή των παιδιών να ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά που ζήτησε η νηπιαγωγός λαμβάνεται ως συμμετοχική δράση από τις νηπιαγωγούς παρόλο που η έννοια της συμμετοχής των παιδιών περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών για εναλλακτικές προτάσεις και ιδέες και για λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο εξέλιξης μια διαδικασίας. Από την άποψη συσχέτισης πεποιθήσεων και πρακτικών, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης φαίνεται να εφαρμόζουν όσα υποστήριζαν στους άξονες της συνέντευξης. Το γεγονός ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με χαρούμενη διάθεση στις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως χαρακτηριστικά επισήμαναν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης, είναι κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις μας στις οργανωμένες δραστηριότητες. Τα παιδιά δεν δείχνουν

ιδιαίτερα ευχαριστημένα και ειδικότερα στην παρεούλα δείχνουν να δυσανασχετούν και να βαριούνται. Ορισμένα μάλιστα ανταποκρίνονται με δυσκολία στις εργασίες που τους αναθέτει η νηπιαγωγός χωρίς να εκδηλώνουν χαρούμενη διάθεση κατά τη συμμετοχή τους στη μάθηση όπως περιγράφουν οι νηπιαγωγοί. Αυτή η διαφορετική εκτίμηση στη διάθεση των παιδιών δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί πιθανά δεν έχουν μάθει να αφουγκράζονται τα παιδιά ή αγνοούν τα παιδιά και την άποψη τους και δεν δίνουν σημασία στις αντιδράσεις τους. Αυτή η στάση επιβεβαιώνει την απόσταση αυτής της τάσης από ένα συμμετοχικό μοντέλο γιατί απουσιάζει το κυριότερο στοιχείο των συμμετοχικών πρακτικών, να παρατηρεί η νηπιαγωγός τα παιδιά και να ξέρει τι είναι αυτό που τα απασχολεί, τα κάνει χαρούμενα ή τα προβληματίζει.

Η ομάδα των νηπιαγωγών που διαμόρφωσε τη δεύτερη μικτή - παιδοκεντρική τάση, ισχυριζόταν ότι δίνει αρκετές ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από πρωτοβουλίες να αλλάζουν ή να τροποποιούν τη δράση τους, να διαφοροποιούνται από το σύνολο και να αναδεικνύουν τόσο τις απόψεις και τις εμπειρίες τους όσο και τα ενδιαφέροντά τους. Στην πράξη οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη συζήτηση με τα παιδιά, ζητούν τη γνώμη των παιδιών χωρίς να αρκούνται μόνο σε ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου και εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές δράσεις δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογούν τη δράση τους (παράδειγμα 1 & 2)

(1) «Η νηπιαγωγός με αφορμή κάποιες εικόνες με καταπράσινα αλλά και κατεστραμμένα δάση ξεκινάει μια συζήτηση με τα παιδιά για την προστασία του περιβάλλοντος. Ρωτάει τα παιδιά τι παρατηρούν, τι τους κάνει εντύπωση στις συγκεκριμένες εικόνες, αν έχουν δει κάτι παρόμοιο και πως νιώθουν κοιτώντας αυτά τα τοπία. Στη συνέχεια τα ρωτάει για τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των εικόνων και πως νομίζουν ότι μπορεί να προέκυψαν οι καταστροφές. Τα παιδιά δεν απαντούν μόνο στη νηπιαγωγό αλλά συζητούν και μεταξύ τους, αιτιολογούν τις απαντήσεις τους και λένε διάφορες απόψεις. Η νηπιαγωγός επιμένει σε κάποιες ερωτήσεις για να προσπαθήσουν τα παιδιά να δώσουν κι άλλες ερμηνείες και τα ενθαρρύνει όλα να σκέφτονται και να απαντούν. Στο τέλος δίνει στα παιδιά ένα έτοιμο φύλλο εργασίας να το χρωματίσουν ανάλογα και να εντοπίσουν τα γράμματα του μηνύματος "προστατεύω το δάσος". Κάποια παιδιά διαμαρτύρονται, δεν θέλουν να κάνουν το φύλλο εργασίας αλλά η νηπιαγωγός επιμένει να το κάνουν και τους προτείνει αν θέλουν να συνεργαστούν για να μη δυσκολευτούν. Όλα τα παιδιά παίρνουν τελικά το φύλλο εργασίας και κάποια το χρωματίζουν μόνο αλλά η νηπιαγωγός επιμένει να κάνουν και τα γράμματα» (Ν.9)

(2) «Μετά από μια εκτενή συζήτηση για τις εποχές του χρόνου και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά ποια εποχή τους αρέσει περισσότερο και πως φαντάζονται αυτή την εποχή αν πάρει τη μορφή ανθρώπου. Ζητάει τη γνώμη όλων των παιδιών και ζητάει περισσότερες λεπτομέρειες από τα παιδιά που απαντούν μονολεκτικά. Μετά τα ρωτάει πως θα μπορούσαν να φτιάξουν τον άνθρωπο κάθε εποχής και τα παιδιά προτείνουν διάφορες ιδέες. Από τις προτάσεις των παιδιών προκύπτει η απόφαση να χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες και να ζωγραφίσουν τις εποχές. Κανένα παιδί όμως δεν

επιλέγει να ζωγραφίσει το φθινόπωρο, όλα θέλουν μόνο τις τρεις άλλες εποχές. Η νηπιαγωγός που έχει προσχεδιάσει να κάνουν τα παιδιά όλες τις εποχές παίρνει την πρωτοβουλία και τα χωρίζει η ίδια σε τέσσερις ομάδες» (Ν.10)

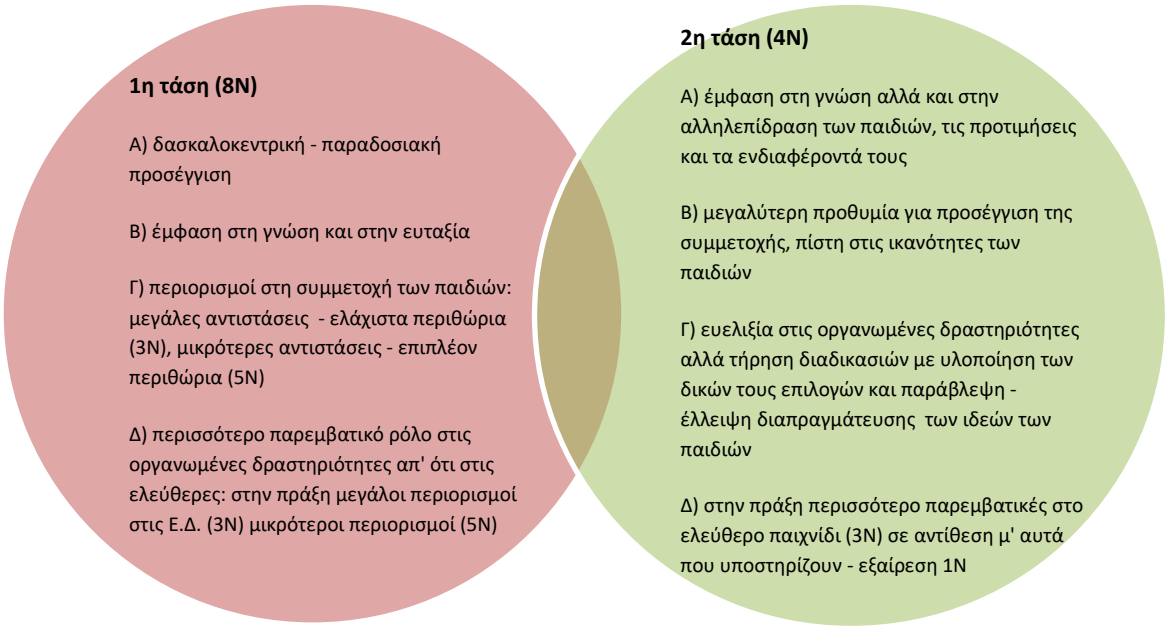
Στα παραπάνω παραδείγματα οι πρακτικές των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης καθώς στις οργανωμένες δράσεις οι νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο διάλογο με τα παιδιά και εμβαθύνουν στον τρόπο σκέψης τους αναζητώντας αναφορές σε συναισθήματα, εντυπώσεις, ποικιλία απόψεων και προτάσεων. Σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δίνουν πράγματι ευκαιρίες στα παιδιά να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή ιδιαίτερα στο διάλογο μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, ερωτήσεων που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους και να τοποθετούνται σε σχέση με τις απόψεις των άλλων. Ωστόσο σε σχέση με την πορεία των δράσεων των παιδιών, πέρα από τις διαλογικές πρακτικές τους αυτό που παρατηρούμε είναι οι νηπιαγωγοί να εμμένουν στην πορεία που έχουν οργανώσει, να ακούν τις απόψεις και τις προτάσεις των παιδιών αλλά να τις προσπερνούν επιβάλλοντας τελικά τη δική τους λύση και να μην διαπραγματεύονται τις αποφάσεις των παιδιών. Ως προς αυτό το κομμάτι της οργανωμένης δραστηριότητας διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ασυνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών καθώς οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη δράση τους από το σύνολο της ομάδας, κάτι το οποίο δεν είδαμε να εφαρμόζεται στην πράξη.

6.5 Σύνοψη των συσχετίσεων ανάμεσα στις προσωπικές πεποιθήσεις και στις πρακτικές των Νηπιαγωγών

Οι αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών συνέθεσαν το προφίλ τους το οποίο αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία διαρθρώθηκε η έρευνα-δράση. Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι τα προφίλ των νηπιαγωγών διακρίνονται από δύο τάσεις οι οποίες δεν είναι διακριτές σε όλους τους άξονες της συνέντευξης και οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σε κάθε τάση δεν αντικατοπτρίζονται απόλυτα στις πρακτικές που ακολουθούν. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα βασικότερα στοιχεία από τα προφίλ των νηπιαγωγών που συνθέτουν την κάθε τάση.

Διάγραμμα 4

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμόρφωσαν τις 2 τάσεις των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές τους



Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα στην πρώτη τάση οι 8 από τις 12 νηπιαγωγούς έδειξαν να δίνουν έμφαση στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων σ’ ένα πλαίσιο ευταξίας και ανταπόκρισης των παιδιών στις δραστηριότητες που οργανώνουν οι ίδιες, να θέτουν περιορισμούς στη συμμετοχή των παιδιών προβάλλοντας την ανωριμότητα που πιστεύουν ότι τα διακρίνει και να αναγνωρίζουν μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας στις ελεύθερες δραστηριότητες απ’ ότι στις οργανωμένες λόγω της ευθύνης που αισθάνονται ότι φέρουν για τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η ομάδα της πρώτης τάσης ωστόσο διαιρέθηκε σε δύο υποομάδες σε άξονες που αφορούν αφενός την οπτική τους για μια συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση και αφετέρου τις δυνατότητες και τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία (παράγραφος Γ, πρώτη τάση, διάγραμμα 4). Σε σχέση λοιπόν με την οπτική τους για την προσέγγιση και τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών, 3 νηπιαγωγοί εξηγούν ότι αντλούν ικανοποίηση από την υπάρχουσα συμμετοχή των παιδιών, πιστεύουν ότι τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους κι ότι δεν υπάρχουν επιπλέον περιθώρια ως προς το βαθμό συμμετοχής τους. Από την άλλη οι υπόλοιπες 5 νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης πιστεύουν ότι υπάρχουν επιπλέον περιθώρια συμμετοχής των παιδιών πέρα απ’ αυτά που τους δίνουν οι ίδιες, παραδέχονται ότι δεν εμπιστεύονται τόσο τα παιδιά κι ότι φοβούνται να επεκτείνουν τη συμμετοχή τους μήπως οι ίδιες ξεφύγουν από τον έλεγχο και την

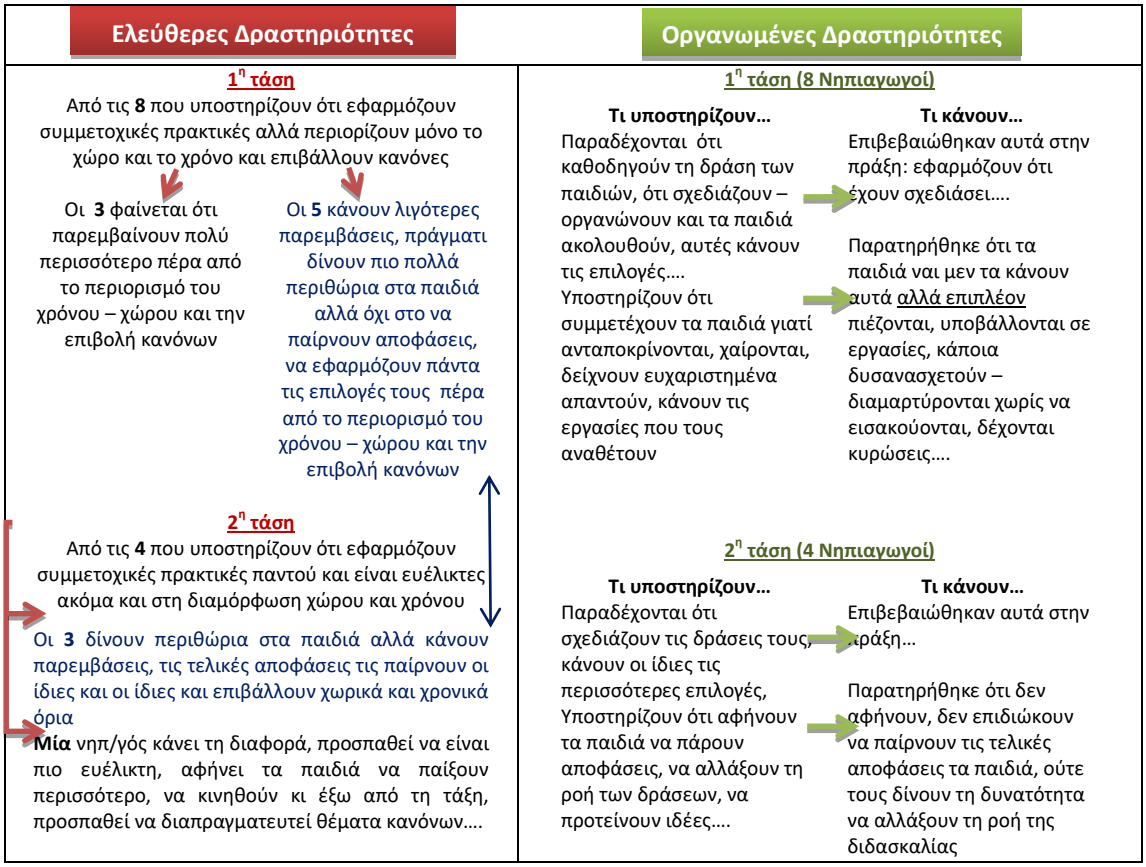
ορθή διαχείριση της τάξης έτσι όπως επιθυμούν να τη διατηρούν. Τις επιμέρους αυτές υποομάδες της πρώτης τάσης διακρίναμε και στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί. Συγκεκριμένα οι 3 νηπιαγωγοί με τις μεγαλύτερες αντιστάσεις έδειξαν να περιορίζουν περισσότερο το παιχνίδι των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες από τις άλλες 5 νηπιαγωγούς της πρώτης τάσης που ακολουθούσαν μικρότερους περιορισμούς (παράγραφος Δ, πρώτη τάση, διάγραμμα 4). Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί της πρώτης δασκαλοκεντρικής-παραδοσιακής τάσης υποστήριξαν ότι ο ρόλος τους είναι πιο παρεμβατικός απ' ότι στις ελεύθερες δραστηριότητες καθώς οργανώνουν οι ίδιες και καθοδηγούν τη δράση των παιδιών και τα παιδιά συμμετέχουν ανταποκρινόμενα σε όσα καλούνται να κάνουν. Στην πράξη, οι οργανωμένες δράσεις των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης ανέδειξαν ένα περισσότερο πιεστικό περιβάλλον για τα παιδιά λόγω του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί επιβάλλουν τη πειθαρχία και ζητούν την τήρηση της διαδικασίας.

Σχετικά με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης, όπως παρατηρούμε στο παραπάνω διάγραμμα 4, αναδείχτηκε μία μεικτή προσέγγιση των 4 νηπιαγωγών που επιθυμούν να διατηρούν και να διαφυλάττουν το γνωσιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αφετέρου ν’ αφήνουν κάποια περιθώρια στη συμμετοχή των παιδιών μέσα από εποικοδομητικές διαδικασίες για την κατάκτηση της γνώσης. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσηςδίνουν έμφαση σε γνωστικούς στόχους αλλά και στην αλληλεπίδραση των παιδιών, τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους ενώ δείχνουν προθυμία να προσεγγίσουν περισσότερο τη συμμετοχή γιατί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα παιδιά αλλά εκφράζουν και τις επιφυλάξεις τους για τη δυνατότητα ανταπόκριση των παιδιών και τον τρόπο ενίσχυσης της συμμετοχής λόγω έλλειψης γνώσεων (γράφημα 1, δεύτερη τάση, παράγραφος Α & Β). Στις πρακτικές τους διαπιστώθηκε ότι δείχνουν μια ευελιξία στις οργανωμένες δραστηριότητες καθώς δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους, να συνεργαστούν σε ομάδες, να αξιολογούν τη δράση τους αφού αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη συζήτηση αλλά διατηρούν κάποιες παραδοσιακές προσεγγίσεις όπως η τήρηση της πορείας που έχουν οργανώσει και η τελική επιλογή της λύσης από τις ίδιες καθώς μπορεί να ακούν τις ιδέες των παιδιών αλλά τις προσπερνούν χωρίς να τις διαπραγματεύονται (διάγραμμα 4, δεύτερη τάση, παράγραφος Γ). Στο ελεύθερο παιχνίδι οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης φάνηκαν στην πλειοψηφία τους (οι 3 από τις 4) να είναι πιο παρεμβατικές στο παιχνίδι των παιδιών (διάγραμμα 4, δεύτερη τάση, παράγραφος Δ).Για τη δεύτερη μικτή – εποικοδομητική τάση η ευελιξία που υποστηρίχτηκε στις οργανωμένες δραστηριότητες δεν αντιστοιχεί στις πρακτικές τους καθώς οι νηπιαγωγοί φάνηκε να υλοποιούν τελικά τις δικές τους επιλογές και λύσεις και να παραβλέπουν τις ιδέες των παιδιών.

Αναλυτικότερα, ο τρόπος που διαμορφώθηκαν οι ομάδες των νηπιαγωγών μέσα από τη συσχέτιση πεποιθήσεων και πρακτικών αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω διάγραμμα 5.

Διάγραμμα 5

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμόρφωσαν τις 2 τάσεις μετά από συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας-δράσης



Στο διάγραμμα 5 παρατηρούμε σχηματικά πως διαμορφώθηκαν τελικά οι δύο τάσεις σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Εδώ, τα σημαντικότερα που εντοπίζουμε είναι η μετατόπιση των 3 νηπιαγωγών της α' τάσης από πιο ανοιχτές απόψεις που είχαν εκφράσει για το ρόλο και τις επιλογές των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες σε πιο περιορισμένες πρακτικές η αποτύπωση των ανοιχτών πεποιθήσεων στις ελεύθερες δραστηριότητες σε διευρυμένες δράσεις από μία μόνο νηπιαγωγό της δεύτερης – μικτής τάσης και η μερική συσχέτιση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών και των δύο τάσεων όσον αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες καθώς στην πράξη παρατηρήθηκαν επιπλέον περιορισμοί της συμμετοχής των παιδιών. Αναλυτικότερα οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης συνάδουν περισσότερο με τις πρακτικές τους στον τομέα των οργανωμένων κυρίως δραστηριοτήτων όπου όπως παρατηρήθηκε οι νηπιαγωγοί ακολουθούσαν πιστά την παιδαγωγική διαδικασία που είχαν ετοιμάσει, έθεταν

κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά επιζητώντας τη μία και σωστή απάντηση, επέλεγαν συγκεκριμένα παιδιά για απαντήσεις ή δράσεις, έδιναν οι ίδιες τις λύσεις καθορίζοντας την πορεία της δραστηριότητας, έδιναν έμφαση στην απομνημόνευση όρων και εννοιών, δεν επιδίωκαν την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και επέβαλλαν εύκολα κυρώσεις προκειμένου να διατηρούν την ευταξία. Ωστόσο φάνηκε ότι ενώ οι ίδιες θεωρούσαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με χαρά στις διαδικασίες που ακολουθούσαν, στην πράξη τα παιδιά έδειξαν να μη βιώνουν όλα με τον ίδιο χαρούμενο τρόπο τις δράσεις που επέλεγαν να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί. Υπήρχαν παιδιά που αντιδρούσαν, εξέφραζαν αντιρρήσεις ή έδειχναν να δυσανασχετούν από τον τρόπο διεξαγωγής ορισμένων δραστηριοτήτων.

Στις ελεύθερες δραστηριότητες οι πεποιθήσεις όλων των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης συνάδουν με τις πρακτικές τους μιας και υποστήριξαν στις συνεντεύξεις τους την ανάγκη ενός ρυθμιστικού και παρεμβατικού ρόλου της νηπιαγωγού. Ωστόσο, 3 από τις 8 νηπιαγωγούς φάνηκαν να είναι περισσότερο παρεμβατικές απ’ ότι υποστήριζαν καθώς επέβαλλαν περισσότερους περιορισμούς, έσπευδαν να επιλύουν τις διενέξεις των παιδιών, επέβαλλαν την πειθαρχία επιθυμώντας απόλυτη τάξη, καθοδηγούσαν το παιχνίδι των παιδιών, έδιναν έτοιμες λύσεις και (στ) επέβαλλαν αυστηρά χρονικά και χωρικά όρια. Οι υπόλοιπες 5 νηπιαγωγοί φάνηκαν πιο κοντά στα όσα υποστήριζαν καθώς πράγματι διατηρούσαν στην πράξη κάποιους από τους περιορισμούς που υποστήριζαν ότι εφαρμόζουν με την υπενθύμιση κανόνων και τη διαμόρφωση του χώρου και του χρόνου περισσότερο από τις ίδιες παρά από τα παιδιά ενώ έδειχναν και κάποια ευελιξία τόσο στην ελευθερία των επιλογών των παιδιών όσο και στη δική τους προσέγγιση στο παιχνίδι των παιδιών. Στις πρακτικές των 4 νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης (μεικτή) παρατηρείται μια διάσταση απόψεων και πρακτικών καθώς οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι παρέχουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στα παιδιά, σέβονταν τις επιλογές και τα ενδιαφέροντά τους, αλληλεπιδρούσαν πολλή ώρα με τα παιδιά, τα παρατηρούσαν και τα ακούν ενώ τα αφήνουν να διαμορφώνουν το χώρο και το χρόνο του παιχνιδιού τους. Στην πράξη παρατηρήθηκε ότι το παιχνίδι των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι πιο ελεγχόμενο, δεν υποστηρίζονται πάντα οι επιλογές των παιδιών, δεν αφήνουν οι νηπιαγωγοί να διαμορφώνουν το χώρο όπως επιθυμούν τα παιδιά και δεν εμπλέκονται οι ίδιες ενεργά στο παιχνίδι τους παρά μόνο μέσα από αποσπασματικές παρατηρήσεις και ερωτήσεις. Η δεύτερη τάση των πεποιθήσεων υποστηρίζεται στην πράξη μόνο από μία νηπιαγωγό η οποία παρατηρήθηκε να παίζει με τα παιδιά, να τα αφήνει να διαμορφώνουν το χώρο, να υποστηρίζει τη δράση των παιδιών, να δείχνει ενδιαφέρον για τον τρόπο που παίζουν τα παιδιά και να μην επιβάλλει τον έλεγχο με αυστηρό τρόπο.

Το γεγονός όμως ότι και στις δύο τάσεις οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κάποιες κοινές πρακτικές οι οποίες δεν ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών κι ότι ακόμα και οι πιο παιδοκεντρικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί της

δεύτερης τάσης, κινούνται σε χαμηλά επίπεδα συμμετοχής έχει τη σπουδαιότητα του για τον τρόπο που νοηματοδοτούν θεωρητικά την έννοια της συμμετοχής και τη σημασία που της αποδίδουν στην αρχή της έρευνας-δράσης.

7ο κεφάλαιο

Η πορεία και τα αποτελέσματα κατά το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

7.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τον τρόπο που διαμορφώθηκε το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις προτεραιότητες και τις πεποιθήσεις τους στους βασικότερους άξονες της συνέντευξης και τις πρακτικές τους στα πλαίσια παρατήρησης των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ενός ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα λοιπόν με το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην ομάδα έρευνας-δράσης, αναδείχτηκαν δύο τάσεις από τις οποίες η μία είναι πιο μακριά από τον ερευνητικό στόχο της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών ενώ η άλλη πιο κοντά. Ωστόσο η διάκριση αυτή δεν είναι τόσο ξεκάθαρη καθώς οι ομάδες των νηπιαγωγών που τις σχημάτισαν δεν διατηρήθηκαν σταθερές ούτε αμιγείς σ' όλο το εύρος των πεποιθήσεων και πρακτικών. Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών που διαμορφώνουν κάθε τάση διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε κάποιους επιμέρους άξονες και δεν αναλογούν απόλυτα στις πρακτικές τους, όπως παρουσιάσαμε στα αποτελέσματα του έκτου κεφαλαίου. Η διερεύνηση του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών λειτούργησε εποικοδομητικά για το στόχο μας να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς καθώς από τη μία εστιάσαμε σε ποικίλες οπτικές της προσωπικής τους θεωρίας χωρίς να σταθούμε σε επιφανειακές απόψεις και από την άλλη συσχετίσαμε τις πεποιθήσεις με ενδεικτικά σημεία των πρακτικών τους, ο συσχετισμός των οποίων μας βοήθησε να χτίσουμε το επόμενο βήμα. Έτσι καταλήξαμε σε δύο γενικότερες διαπιστώσεις ότι οι νηπιαγωγοί:α) διαφοροποιούνται ως προς το νόημα του όρου «συμμετοχή»και β) ο τρόπος που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, λόγω των πεποιθήσεών τους για τις προτεραιότητες που θέτουν, το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (πρώτη τάση) αλλά πιθανά γιατί δεν γνωρίζουν τρόπους να την ενισχύσουν ακόμα κι αν το επιθυμούν (δεύτερη τάση). Τα αποτελέσματα λοιπόν ανέδειξαν την ανάγκη για την υποστήριξη των νηπιαγωγών με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και καθόρισαν τον τρόπο που οργανώθηκε η πορεία της έρευνας-δράσης.

Η συνεργατική έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια και διήρκησε περίπου δύο σχολικά έτη (2012-13 & 2013-14). Στα πλαίσια της υποστήριξης των νηπιαγωγών έγιναν συνολικά έξι ομαδικές συναντήσεις, τρεις κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους και να σχεδιάσουν δράσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και τρεις κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου με στόχο την ενίσχυση των

νηπιαγωγών σε ρόλο ερευνητή για τη συλλογή και αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων από τα παιδιά της τάξης τους και το σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση αντίστοιχων δράσεων. Επιπλέον έγιναν και ατομικές συναντήσεις της διευκολύντριας με την κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά, στα πλαίσια της ατομικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης για την ενίσχυση του αναστοχασμού τους πάνω στις πρακτικές τους. Συγκεκριμένα οι ατομικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της υποστήριξης των νηπιαγωγών προκειμένου να επιλέξουν και να σχεδιάσουν δράσεις με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (πρώτος χρόνος) και να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συνέλεξαν από την ερευνητική διαδικασία προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων (δεύτερος χρόνος).

Σ' αυτό το κεφάλαιο λοιπόν παρουσιάζουμε τη διαδικασία υποστήριξης των νηπιαγωγών της έρευνας-δράσης στις ομαδικές αλλά και ατομικές συναντήσεις που έγιναν κατά τον πρώτο χρόνο διεξαγωγής της. Ειδικότερα, στόχος μας είναι να αναδείξουμε τα ζητήματα που κάθε φορά προέκυπταν από τις κατ' ιδίαν και ομαδικές συναντήσεις, τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες, τις παραδοχές και τα συναισθήματα των νηπιαγωγών τόσο ως προς το δικό τους ρόλο όσο και ως προς τις δυνατότητες των παιδιών. Στα πλαίσια αυτά παρουσιάζουμε τον τρόπο ερμηνείας και αξιοποίησης αυτών των ζητημάτων για την ενίσχυση του αναστοχασμού τους αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση. Παράλληλα, μέσα από την πορεία της υποστήριξης των νηπιαγωγών αναδεικνύουμε δύο είδη ζητημάτων: πρώτον, ζητήματα που τις απασχολούσαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών και πώς αυτά άλλαξαν, προστέθηκαν ή/και έμειναν σταθερά στην πορεία και ως το τέλος του πρώτου χρόνου της έρευνας-δράσης και δεύτερον ζητήματα που τέθηκαν από τις νηπιαγωγούς κι αυτά που τέθηκαν από τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης, προκειμένου να αναστοχαστούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούσαν και τις βελτιώσεις ή αλλαγές που επιδίωξαν να κάνουν.

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας αναδεικνύουμε και τα ζητήματα που προέκυψαν από την πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα της επιλογής τους που να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα τις δυσκολίες και τις ικανότητες που προέκυψαν από την συμμετοχή τους σ' αυτή την προσπάθεια. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης όπου μέσα από τις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να υποστηριχτούν για τη σημασία ενός κατάλληλα δομημένου σχεδιασμού ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών δράσεων που οργανώνουν στο νηπιαγωγείο.

7.2 Τα ζητήματα και η υποστήριξη των νηπιαγωγών το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Όσον αφορά τις ομαδικές συναντήσεις της πρώτης χρονιάς, προέκυψαν ζητήματα από τις νηπιαγωγούς όπως προβληματισμοί, δυσκολίες, παραδοχές και συναισθήματα τόσο σε σχέση με το δικό τους ρόλο όσο και με τις δυνατότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στην πορεία των συναντήσεων εκφράζονταν προβληματισμοί – είτε από τις νηπιαγωγούς είτε από τη διευκολύντρια – οι οποίοι αναδείκνυαν τις πρακτικές και προσωπικές δυσκολίες των νηπιαγωγών. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την εστιασμένη ενίσχυση του αναστοχασμού τους προέκυπταν παραδοχές που άμβλυναν ή ενίσχυαν τις αρχικές δυσκολίες.

Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν ενεργά στις ομαδικές συναντήσεις, όπως φαίνεται κι από το παρακάτω διάγραμμα 6, μέσα από :

(α) ζητήματα και ερωτήματα τα οποία έθεταν οι ίδιες αλλά και η διευκολύντρια και προσεγγίζονταν μέσα από συμμετοχικές πρακτικές όπως ο διερευνητικός διάλογος, η ενεργητική ακρόαση, η έκφραση ιδεών και προτάσεων και η λήψη αποφάσεων. Τα ζητήματα αυτά σχετίζονταν, από την πλευρά των νηπιαγωγών, με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που έβλεπαν να υπάρχουν στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την συμμετοχή των παιδιών, ενώ από μέρους της διευκολύντριας προέκυπταν ερωτήσεις και ζητήματα αναλύοντας τις απόψεις που διατύπωναν και τις πρακτικές που ακολουθούσαν ώστε να προκληθεί ο αναστοχασμός τους πάνω σ’ αυτές. Με αφορμή τα ζητήματα που συζητούσαμε προκαλούνταν ανταλλαγή απόψεων, θέτονταν προτάσεις από τη διευκολύντρια και από τις νηπιαγωγούς και οδηγούμασταν σε κάποιες διαπιστώσεις για το περιεχόμενο αυτών των ζητημάτων. Ανάλογα με τη βαρύτητα των ζητημάτων κάποια επιλύονταν και για κάποια άλλα αποφασίζαμε από κοινού να τα επαναπροσδιορίσουμε και να τα δοκιμάσουμε στην πράξη (π.χ. την παρατήρηση των παιδιών στην τάξη).

(β) την επεξεργασία παραδειγμάτων δραστηριοτήτων ως σεναρίων στα οποία οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία – μέσα από ανταλλαγή απόψεων σε δυάδες και τετράδες – να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα που διευκόλυναν ή δυσχέραιναν τη συμμετοχή των παιδιών, να επανατοποθετηθούν με αφορμή αυτά και να μετασχηματίσουν τη δραστηριότητα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών,

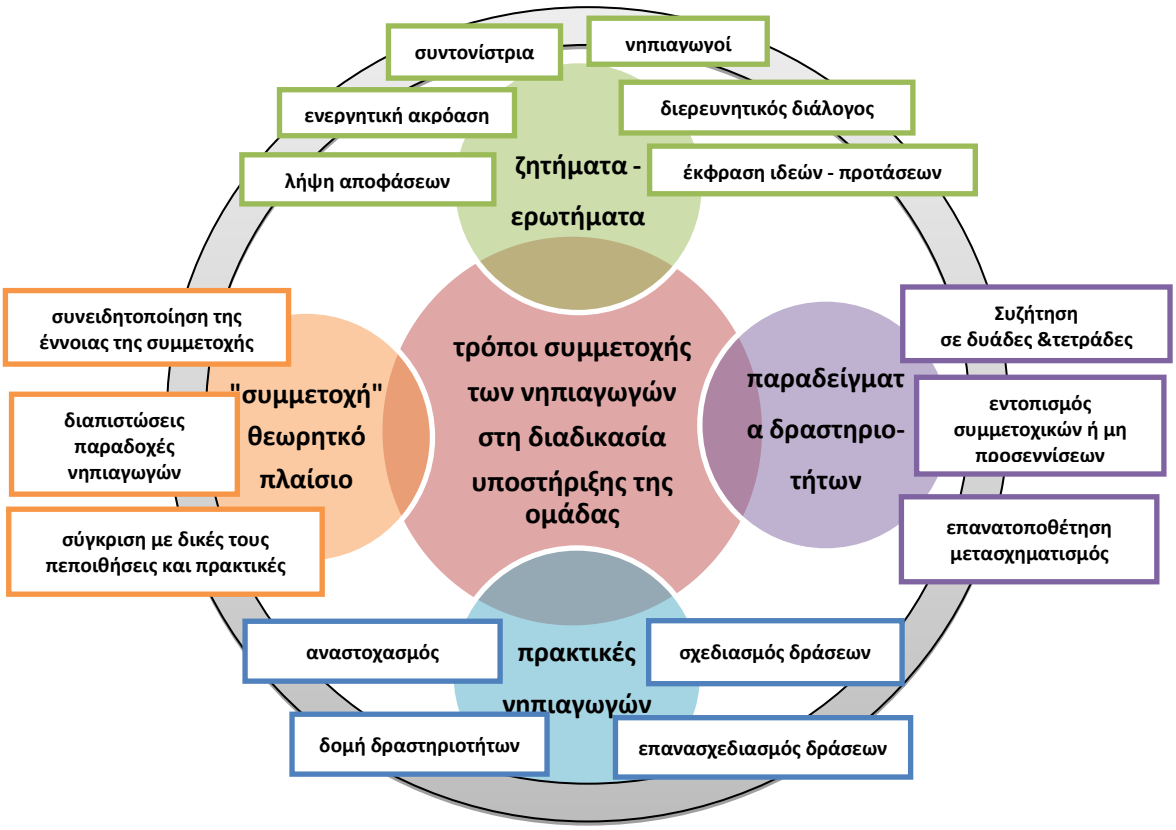
(γ) το διάλογο σχετικά με δικές τους πρακτικές ως σημεία αναφοράς για αναστοχασμό με έμφαση στον κατάλληλο σχεδιασμό και επανασχεδιασμό δραστηριοτήτων ώστε να προσεχθεί ιδιαίτερα η δομή ενός σχεδιασμού ως προϋπόθεση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη,

(δ) την ανταλλαγή απόψεων πάνω σ' ένα θεωρητικό, ερευνητικό και πρακτικό πλαίσιο για το νόημα και το περιεχόμενο του όρου συμμετοχή το οποίο έδωσε τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αποσαφηνίσουν την έννοια της συμμετοχής, να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πρακτικές, να τις συγκρίνουν, να παραδεχτούν τυχόν ελλείψεις, να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους και να ενισχύσουν τη θέλησή τους για προσπάθεια βελτίωσης.

Ο τρόπος συμμετοχής των νηπιαγωγών που αφορά τον αναστοχασμό των δικών τους πρακτικών καθώς και στο σχεδιασμό και επανασχεδιασμό δράσεων σ' ένα θεωρητικό κι ερευνητικό πλαίσιο για το νόημα και την ενίσχυση της συμμετοχής, που υποστήριξε η διευκολύντρια, θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου.

Διάγραμμα 6

Οι τρόποι συμμετοχής των νηπιαγωγών στη διαδικασία υποστήριξης της ομάδας έρευνας-δράσης

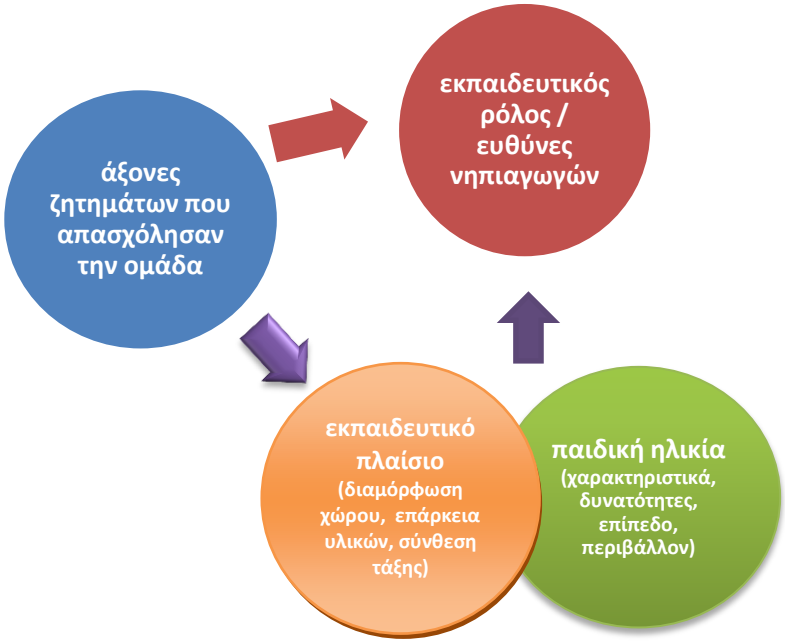


Οι δυσκολίες, οι προβληματισμοί και οι παραδοχές που τέθηκαν στις συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης παρουσιάζουν ενδιαφέρον γιατί διατυπώθηκαν από νηπιαγωγούς και των δύο τάσεων, ανάλογα με τα προφίλ τους και αφορούν το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν και συνθέτουν τις συμμετοχικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα των

νηπιαγωγών αφορούν σε δύο κυρίως άξονες, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα 7. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τον επαγγελματικό κυρίως ρόλο των νηπιαγωγών και συγκεκριμένα με τις ευθύνες- υποχρεώσεις που αισθάνονταν ότι φέρουν στο νηπιαγωγείο τόσο ως προς τα παιδιά όσο κι ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι ο ρόλος τους ως επαγγελματίες παιδαγωγοί είναι συγκεκριμένος, επιβαρυμένος και περιορισμένος δυσκολεύοντας την υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και τις δυνατότητες των παιδιών ως παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο τους σε συμμετοχικές διαδικασίες. Στο δεύτερο άξονα συμπεριλαμβάνονται επίσης και ζητήματα σχετικά με το στενό (οικογενειακό) περιβάλλον των παιδιών ως καθοριστική παράμετρο που επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς τους στο νηπιαγωγείο και το γνωστικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Τέλος, από τις ομαδικές συναντήσεις προέκυψαν σε μικρότερο βαθμό και ζητήματα σχετικά με το σχολικό περιβάλλον όπως π.χ. η διαμόρφωση του χώρου, η επάρκεια των υλικών, η σύνθεση της τάξης (διαφορετικές ηλικίες, διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα) κ.α. που θεωρήθηκε ότι επηρεάζουν το ρόλο των νηπιαγωγών και των παιδιών στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών.

Διάγραμμα 7

Οι κύριοι άξονες των ζητημάτων που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς στα πλαίσια της υποστήριξης της ομάδας έρευνας-δράσης



Στον δεύτερο άξονα των ζητημάτων οι νηπιαγωγοί έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς θεώρησαν ότι η παιδική ηλικία θέτει περιορισμούς που επηρεάζουν σημαντικά το δικό τους ρόλο διαμορφώνοντας τον σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στα νήπια και περιορίζοντας τον λόγω του επιπέδου που θεωρούν

ότι διαθέτουν τα παιδιά επηρεασμένα από το περιβάλλον τους. Από αυτή την άποψη οι νηπιαγωγοί ένιωθαν ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος και καθορισμένος από τα παιδιά στα οποία πρέπει πάντα να προσαρμόζονται. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, στόχος μας ήταν να υποστηρίξουμε τις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν και να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες των παιδιών αλλά κυρίως να πιστέψουν στο δικό τους ρόλο ως κινητήρια δύναμη στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών. Ένα ζητούμενο λοιπόν στην όλη υποστήριξη ήταν ο μετασχηματισμός του παραπάνω γραφήματος έχοντας ως κεντρικό άξονα το ρόλο των νηπιαγωγών ως κινητήριο μοχλό με βάση την αναγνώριση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών από τη μια και την αξιοποίηση και δημιουργία ευκαιριών από την άλλη για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία (διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8

Ο ζητούμενος μετασχηματισμός - που επιδίωξε η διευκολύντρια και η ομάδα – σχετικά με τους άξονες των ζητημάτων που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς

Στην πρώτη ομαδική συνάντηση ζητήθηκε οι νηπιαγωγοί να περιγράψουν τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των παιδιών ατομικά σε γραπτό κείμενο (βλ. Παράρτημα Β.2, σελ. 453). Η ανάλυση των απαντήσεων τους ανέδειξε ζητήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 10, και συνοψίζονται στα εξής: α) η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται στις τρεις χρονικές περιόδους σύμφωνα με τις οποίες διαχωρίζεται το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο: τις ελεύθερες δραστηριότητες, τις οργανωμένες και το διάλειμμα, β) ως συμμετοχή των παιδιών νοείται η ελευθερία των επιλογών τους για το περιεχόμενο του παιχνιδιού και τους συμπαίκτες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (και στο διάλειμμα) ενώ κυμαίνεται από την απλή ανταπόκριση ως την πρόταση ιδεών και τη συνεργασία σε ομάδες στις οργανωμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 10

Πως τοποθετήθηκαν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων μεταξύ τους

1η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ – Νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών				
	Τι είπαν όλες οι νηπιαγωγοί της ομάδας	**Σε τι διαφοροποιήθηκαν κάποιες**	**Τι κοινά βρήκαν μεταξύ τους**	**Διαπιστώσεις**
Πότε συμμετέχουν τα παιδιά; Σε τι;	*«όλη την ημέρα:…* Α. *στις Ε.Δ., στο παιχνίδι στις γωνιές….* Β. *στις Ο.Δ., στην παρεούλα και στις εργασίες* Γ. *στο διάλειμμα..»*	-	Όλες έκαναν τον ίδιο διαχωρισμό: ελεύθερες, οργανωμένες, διάλειμμα	Ενώ ρωτήθηκαν στη συνέντευξη και για ρουτίνες και για χώρο εδώ περιορίστηκαν μόνο στις ελεύθερες δραστηριότητες, τις οργανωμένες και το διάλειμμα.
Πώς συμμετέχουν; Με ποιο τρόπο;	Α. *«κάνοντας διάλογο», «βοηθώντας το ένα το άλλο», «να κάνουν κάτι σωστά», «να διαφωνούν και να συμφωνούν», «να επιλέγουν γωνιά, συντρόφους»,* Β. *«να πουν την άποψη τους πάνω σ' αυτά που τους ζητάμε», «απαντούν σ' αυτό που τους έχουμε ρωτήσει», «ζωγραφίζουν αυτό που τους έχουμε ζητήσει»* Γ. «να μοιράζουν ρόλους», «να βάλουν κανόνες», «να ξεκινήσουν το παιχνίδι»	Α. *«να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα», «να παίζουν μόνα τους», «να επιλέγουν τη δράση και το χρόνο που θα ασχοληθούν»* Β. «*να προτείνουν ιδέες», «να συνεργαστούν σε ομάδες στα τραπεζάκια», «να παρουσιάσει κάθε ομάδα τι έκανε», «να δημιουργήσει κάθε ομάδα κάτι διαφορετικό»* Γ. «να επιλέγουν παιχνίδια που δεν μπορούν να παίξουν στην τάξη»	Α. διάλογος, αλληλοβοήθεια, ελεύθερη επιλογή σε γωνιές και συμπαίκτες. Β. «*να μιλήσουν», «να απαντούν», «να φτιάξουν, κατασκευάσουν, ζωγραφίσουν κάτι»* 3. «*να παίζουν»*	-Περιγράφουν περισσότερο τι κάνουν τα παιδιά κάθε χρονική στιγμή παρά τον τρόπο που συμμετέχουν. -Οι νηπιαγωγοί που ξεχωρίζουν και δίνουν τη διάσταση της συνεργασίας, της ανομοιομορφίας στις ομαδοσυνεργατικές δράσεις και της πρότασης ιδεών από τα παιδιά ανήκουν στη 2η τάση σύμφωνα με τα προφίλ τους -Τα κοινά που διαπιστώνουν αφορούν το χαμηλότερο επίπεδο συμμετοχής.

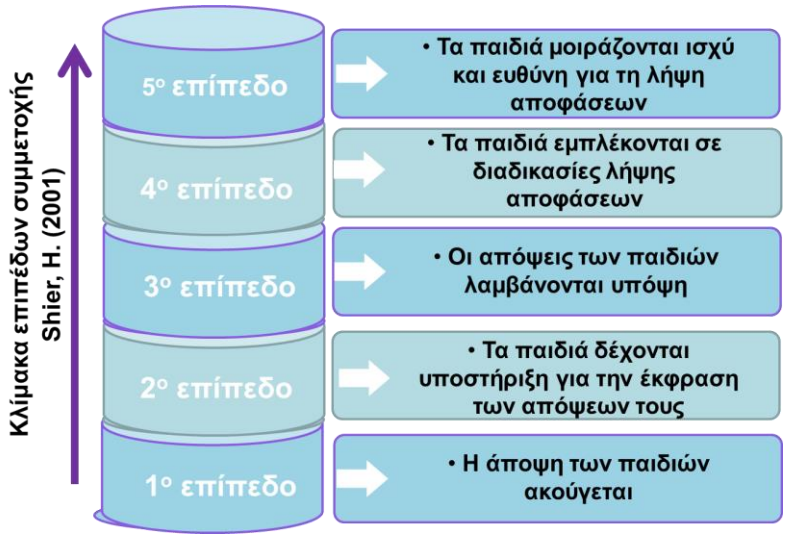
Οι περιγραφές των νηπιαγωγών περιορίστηκαν περισσότερο στο τι κάνουν τα παιδιά σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. «*παίζουν*», «*κάνουν κατασκευές*», «*μιλάνε*») παρά στον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Από τη συγκεκριμένη διαδικασία επιβεβαιώθηκαν αυτά που αποτυπώθηκαν στα προφίλ τους καθώς αφενός οι νηπιαγωγοί περιόρισαν ή επέκτειναν τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών ανάλογα με τα προφίλ τους κι αφετέρου οι κοινές πεποιθήσεις μεταξύ των δύο προφίλ έδειξαν ότι το νόημα της συμμετοχής για τις περισσότερες νηπιαγωγούς κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα όσον αφορά τις αντίστοιχες πρακτικές που περιέγραψαν. Η τοποθέτηση αυτή λειτούργησε όμως ως αφορμή για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου στην ολομέλεια της ομάδας των νηπιαγωγών, όπου πρώτη φορά μοιράστηκαν τις απόψεις τους για τη συμμετοχή των παιδιών. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί με αφορμή αυτές τις ερωτήσεις αντάλλαξαν απόψεις πρώτα σε δυάδες και μετά σε μεγαλύτερες ομάδες προκειμένου να συζητήσουν τις κοινές ή διαφοροποιημένες απαντήσεις τους. Αυτό υπήρξε πολύ βοηθητικό καθώς

διαπίστωσαν ότι έχουν κοινές απαντήσεις αλλά υπήρξαν και σημεία στα οποία διαφοροποιήθηκαν, είδαν τον τρόπο που σκέφτονται τα άλλα μέλη της ομάδας και βίωσαν τη συμμετοχική διαδικασία του να ανταλλάζεις απόψεις και να προσπαθείς να βρίσκεις κοινά πρώτα σε συνεργασία με κάποιον άλλο και μετά σε μεγαλύτερη ομάδα. Τέλος, μέσα από τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας αναδείχτηκε η ανάγκη για επανεξέταση των προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών με τη βοήθεια ενός θεωρητικού πλαισίου. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν στις νηπιαγωγούς σύγχρονες προσεγγίσεις και μοντέλα για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντίστοιχα παραδείγματα συμμετοχικών πρακτικών, ώστε να αναστοχαστούν συγκρίνοντας τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που παρουσιάσαμε με τις συνήθεις πρακτικές που ακολουθούσαν.

Το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στις νηπιαγωγούς (βλ. Παράρτημα Β.1, σελ. 444) τις βοήθησε να αποσαφηνίσουν το νόημα της συμμετοχής και να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα των συμμετοχικών πρακτικών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία π.χ. «*είναι ένα πραγματικά ενδιαφέρον θέμα, τώρα καταλαβαίνω πόσο μπορεί να βοηθήσει αυτό τα παιδιά*» (Ν.2). Υποστηρίζοντας θεωρητικά και ερευνητικά τις συμμετοχικές πρακτικές ως αποτελεσματικές στο τρόπο μάθησης των παιδιών και παρουσιάζοντας τα επίπεδα συμμετοχής του Shier (2001) όπως φαίνονται στο διάγραμμα 9, οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν σχετικά με το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών που ενισχύουν στην τάξη τους και παραδέχτηκαν ότι η συμμετοχή τελικά αφορά πολύ περισσότερες πρωτοβουλίες των παιδιών από την απλή ανταπόκρισή τους στις οδηγίες των νηπιαγωγών. Επίσης, αναγνώρισαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους κυμαίνεται από το πρώτο ως το τρίτο το πολύ επίπεδο, δηλαδή ως το επίπεδο της πρότασης ιδεών χωρίς όμως να αξιοποιούνται πάντα αυτές και εξέφρασαν την άποψη ότι το νόημα της συμμετοχής παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον αλλά η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων φαίνεται δύσκολο εγχείρημα. Οι παραδοχές αυτές από μέρους των νηπιαγωγών ήταν σημαντικές γιατί φάνηκε πόσο συνειδητοποιημένη είναι η ομάδα αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες της στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Διάγραμμα 9

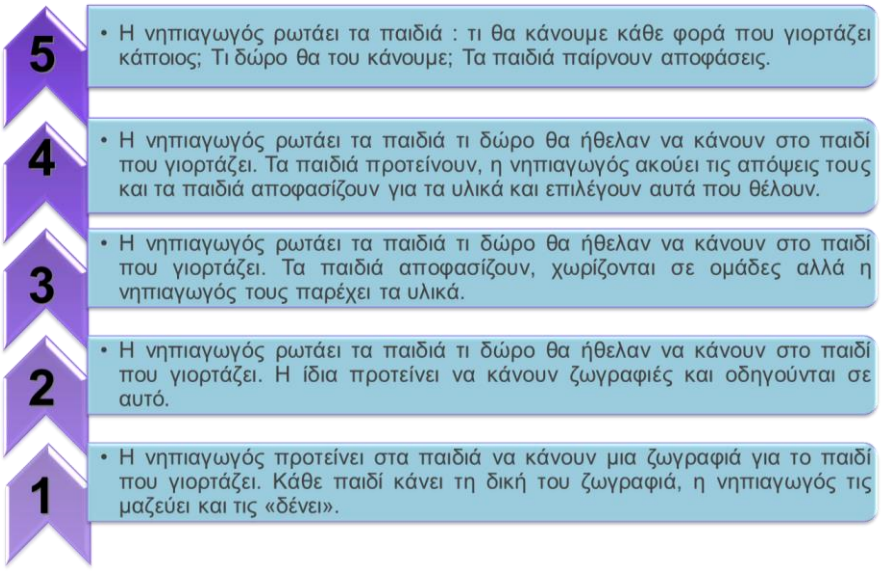
Τα επίπεδα συμμετοχής του Shier, H. (2001) όπως παρουσιάστηκαν στις νηπιαγωγούς



Προκειμένου οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν καλύτερα τα επίπεδα συμμετοχής χρησιμοποιήσαμε οικεία, καθημερινά παραδείγματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των δράσεων των νηπιαγωγών και ανέδειξαν τον κυρίαρχο ρόλο τους στην επιλογή δράσης των παιδιών αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια στη συμμετοχή τους (π.χ. η εμπλοκή των παιδιών σε αποφάσεις που αφορούν τον τρόπο εορτασμού ή την επιλογή δώρων σε περιστάσεις γενεθλίων και ονομαστικών εορτών των παιδιών, βλ. διάγραμμα10). Η επιλογή των παραδειγμάτων από τη διευκολύντρια είχε σκοπό να κατανοήσουν οι νηπιαγωγοί ότι η συμμετοχή των παιδιών δεν αποτελεί μια ξέχωρη προσέγγιση που εφαρμόζεται στα πλαίσια οργανωμένων ή/και ελεύθερων δραστηριοτήτων αλλά διέπει την καθημερινή διαδικασία και αφορά όλα όσα μπορεί να απασχολήσουν την ομάδα των παιδιών της τάξης. Θεωρήθηκε επίσης ότι θα ήταν ευκολότερα κατανοητό από την ομάδα να δείξουμε τον τρόπο που ένα απλό παράδειγμα καθημερινής πρακτικής μπορεί να διαμορφωθεί σε καθένα από τα επίπεδα συμμετοχής για να γίνει σαφές σε κάθε στάδιο ο ρόλος της νηπιαγωγού και των παιδιών. Τα επίπεδα συμμετοχής και τα αντίστοιχα παραδείγματα παρουσιάστηκαν βήμα βήμα μέσα από συζήτηση με την ομάδα για τις αλλαγές - διαφορές από το ένα επίπεδο στο άλλο και τις απορίες - ερωτηματικά που προκλήθηκαν από το περιεχόμενό τους.

Διάγραμμα 10

Το παράδειγμα μίας παιδαγωγικής προσέγγισης που επέλεξε η διευκολύντρια με βάση τις παρατηρήσεις της στα νηπιαγωγεία και προσάρμοσε στα επίπεδα συμμετοχής του Shier, H. (2001) με σκοπό τον αναστοχασμό και την υποστήριξη των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας-δράσης.



Πράγματι, το παράδειγμα αυτό λειτούργησε θετικά καθώς οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν και παραδέχτηκαν ότι σε καθημερινές δράσεις ή σε δράσεις που προκύπτουν κατά καιρούς στην τάξη θεωρούσαν ως τώρα δεδομένο ότι θα αποφασίσουν οι ίδιες για τον τρόπο που θα δράσουν τα παιδιά γιατί αυτό διευκολύνει και επισπεύδει την όλη διαδικασία (παραδείγματα)
«*η αλήθεια είναι ότι το προωθούμε για να τελειώνουμε γρήγορα… να μπορούμε να προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα*» (Ν.8), «*εμείς στην τάξη το είχαμε δεδομένο ως τώρα και το ξέρουν τα παιδιά, γιορτή ίσον ζωγραφιές, κόψιμο τούρτας και πάρτι… τίποτα άλλο*» (Ν.3), «*αυτό το παράδειγμα μου άρεσε πάρα πολύ… δεν το είχα σκεφτεί ποτέ να το κάνω αυτό! Έκανα πάντα το ίδιο, θεωρώντας δεδομένο ότι θα αποφασίσω εγώ, ότι δεν θα ρωτήσω τα παιδιά… δεν το είχα σκεφτεί ποτέ αλλιώς*» (Ν.2)

Το γεγονός ότι όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξαρτήτως προφίλ, προβληματίστηκαν με τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν σε κάθε επίπεδο σύμφωνα με την κλίμακα Shier και παραδέχτηκαν ότι οι δικές τους πρακτικές κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, δείχνει τη σταδιακή επίγνωση των πρακτικών τους ακόμα και από τις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης.

Όλες οι νηπιαγωγοί στο τέλος παραδέχτηκαν ότι το νόημα της συμμετοχής το συνέδεαν αρχικά μόνο με τις κυρίως παιδαγωγικές δράσεις που ορίζονται από το ημερήσιο πρόγραμμα, δηλαδή τις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες προσθέτοντας ίσως και το διάλειμμα ως μια χρονική περίοδο που δίνει την ευκαιρία

στα παιδιά να παίξουν στην αυλή παιχνίδια που δεν μπορούν να παίξουν στην τάξη. Όσον αφορά άλλες δράσεις, αναγνώρισαν ότι η συνήθεια να παίρνουν οι ίδιες τις αποφάσεις θεωρείται αυτονόητη και για τα ίδια τα παιδιά ως μια συνηθισμένη πρακτική αλλά και ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα να επιλέγουν και να αποφασίζουν μόνα τους για κάποια θέματα που αφορούν τα ίδια και γι αυτό αξίζει να προσπαθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

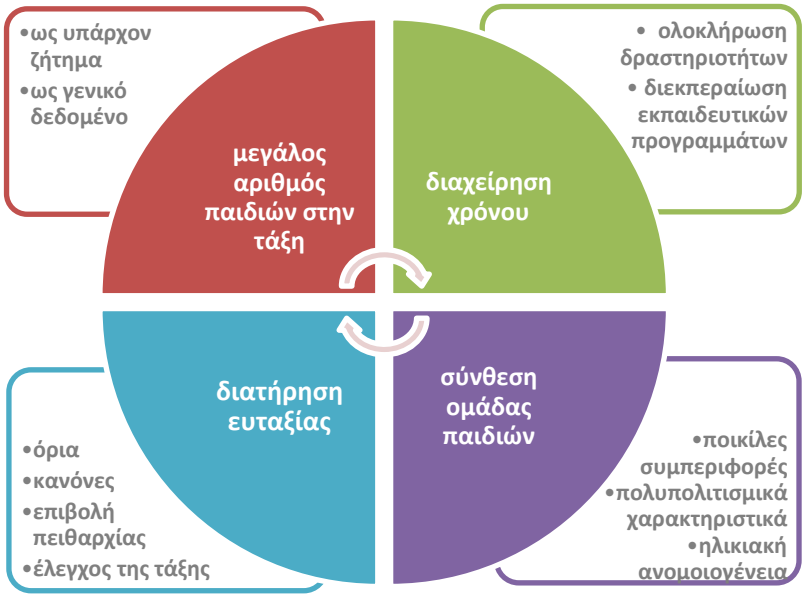
Μία από τις δυσκολίες που επισήμαναν οι νηπιαγωγοί από την πρώτη κιόλας ομαδική συνάντηση, αφορούσε το μεγάλο αριθμό των παιδιών στην τάξη π.χ. «*τα πολλά παιδιά δεν έχουν το χρόνο να συμμετέχουν τόσο πολύ όσο έχουν τα λιγότερα*» (Ν. 11), «*δεν έχουν χρόνο να συνεργαστούν*» (Ν.6), «*στις ελεύθερες έχουν και επιλογές και χρόνο, αλλά στις οργανωμένες όχι*» (Ν.8). Η δυσκολία του μεγάλου αριθμού των παιδιών παρουσιάστηκε ως το πρώτο και κυρίαρχο εμπόδιο για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών αναδεικνύοντας στην πορεία κι άλλα ζητήματα όπως το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου από μέρους των νηπιαγωγών σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναλαμβάνουν και οφείλει να φέρει σε πέρας κάθε νηπιαγωγός, π.χ. «*θα φτάσει το διάλειμμα κι ακόμα θα συζητάμε*» (Ν.3), «*δεν θα προλάβουμε να ολοκληρώσουμε τη δραστηριότητα, δεν προλαβαίνουν να μιλήσουν όλα τα παιδιά*» (Ν.6), «*θα φτάσει το διάλειμμα κι ακόμα θα συζητάμε*» (Ν.8), «*δεν θα προλάβουμε να ολοκληρώσουμε τη δραστηριότητα, δεν προλαβαίνουν να μιλήσουν όλα τα παιδιά*» (Ν.11), «*έχουμε να κάνουμε τόσα άλλα που έχουμε αναλάβει (…) δεν υπάρχει χρόνος!*» (Ν.7), «*όλο το πρόγραμμα θα πάει πίσω, δεν θα μπορούμε να προχωρήσουμε στα προγράμματά μας*» (Ν.1).

Τη δυσκολία του μεγάλου αριθμού των παιδιών εντόπισαν παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς βασιζόμενες περισσότερο στην συνολική επαγγελματική τους εμπειρία παρά στην δομή της ομάδας των νηπίων τη τρέχουσα σχολική χρονιά π.χ. *«ευτυχώς φέτος είμαι σε χωριό, έχω λίγα παιδιά κι ίσως να μπορώ να επιτύχω πιο εύκολα τη συμμετοχή τους. Όταν ήμουν στην πόλη όμως είχα μεγάλο αριθμό παιδιών κι ήταν δύσκολο…»* (Ν.2). Ακόμα οι νηπιαγωγοί επισήμαναν ότι η δυσκολία στο συντονισμό μιας μεγάλης ομάδας παιδιών εντείνεται όταν η ομάδα ποικίλει λόγω πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή λόγω ηλικιακής ανομοιογένειας π.χ. «*τυχαίνει να έχω πολυπολιτισμική τάξη με πολλά παιδιά, δύσκολες περιπτώσεις και φοβάμαι ότι θα αντιμετωπίσω δυσκολίες. Δεν έχω ομοιογενές τμήμα και είναι δύσκολο που τα προνήπια είναι περισσότερα*» (Ν.3). Όλη αυτή την κατάσταση φάνηκε ότι δεν μπορούσαν εύκολα να τη διαχειριστούν οι νηπιαγωγοί όσο θεωρούσαν ότι τα προβλήματα είναι τόσο σύνθετα που τις ανάγκαζαν να περιορίζονται και να επαναπαύονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προσεγγίσεων. Επίσης οι νηπιαγωγοί επισήμαναν ότι όλα τα παραπάνω εμπόδια δυσκολεύουν τη διατήρηση της ευταξίας στην τάξη και τις αναγκάζουν να επιβάλλουν την πειθαρχία θέτοντας οι ίδιες όρια στα παιδιά. Προκειμένου δηλαδή μια μεγάλη ομάδα παιδιών με ποικίλα χαρακτηριστικά να

μπορεί να ανταποκριθεί στη διάρκεια και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων ήταν απαραίτητη από τις νηπιαγωγούς η ευθύνη να τηρούνται από τα παιδιά συγκεκριμένοι κανόνες για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Αυτή η αλληλοσύνδεση των παραπάνω ζητημάτων φαίνεται σχηματικά στο παρακάτω διάγραμμα 11.

Διάγραμμα 11

Η συσχέτιση των αρχικών ζητημάτων που έθεσαν οι νηπιαγωγοί



Αυτό που διαπιστώσαμε από τις πρώτες δυσκολίες και τα αλληλένδετα προβλήματα που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί αποτέλεσε μια ανάγκη για βαθύτερο προβληματισμό που θα έδινε την αφορμή στις συναδέλφους να αναδείξουν ένα ένα τα συσχετιζόμενα ζητήματα που τους απασχολούσαν ειδομένα από διάφορες οπτικές και να τα συνδέσουν με ποικίλες παραμέτρους. Η υπόθεση της διευκολύντριας σε αυτό το σημείο ήταν ότι εκτός από τη θεώρηση όσων ανέφεραν οι νηπιαγωγοί ως αντικειμενικών δυσκολιών, οι ενδοιασμοί τους θα μπορούσαν να αναγνωστούν ως αντιστάσεις που δείχνουν μια τάση να μεταθέτουν οι νηπιαγωγοί τα ζητήματα μακριά από τη δική τους ευθύνη στο τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρώντας ενδόμυχα ότι οι ίδιες πράττουν το καλύτερο δυνατό, ωστόσο οι συνθήκες είναι αυτές που δυσχεραίνουν καινοτόμες προσπάθειες. Από αυτή την άποψη, αν και οι περιορισμοί του πλαισίου πράγματι επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, η προσπάθεια να αμβλυνθούν οι αντιστάσεις τους σχετικά με το μεγάλο αριθμό των παιδιών στις τάξεις, αποτέλεσε μια πρόκληση για τη διευκολύντρια να δοκιμάσουν οι νηπιαγωγοί επί τόπου έναν άλλον τρόπο οργάνωσης του διαλόγου κατά την ολομέλεια στην οργανωμένη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα προτάθηκε η τεχνική της δυάδας, δηλαδή η ενίσχυση της επικοινωνίας των παιδιών ανά δύο

προκειμένου να συζητήσουν με το διπλανό τους το ερώτημα ή το ζήτημα που θα έθετε η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Η υλοποίηση αυτής της πρότασης από τις νηπιαγωγούς τις οδήγησε να παραδεχτούν ότι μ' αυτό τον τρόπο μειώνεται σημαντικά ο χρόνος του διαλόγου, δίνεται η δυνατότητα σε όλους να μιλήσουν εκφράζοντας τις απόψεις τους κι ότι αυτό μπορεί σταδιακά κι ευκολότερα να οδηγήσει στη δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων για συνεργασία και λήψη αποφάσεων σε πιο σύνθετα θέματα. Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί έσπευσαν από την αρχή να εφαρμόσουν στην τάξη τους αυτή την προσέγγιση με θετικά αποτελέσματα ενίσχυσε την πεποίθηση τους ότι η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και σε μια μεγάλη ομάδα παιδιών π.χ. «*το δοκίμασα και πάει πάρα πολύ καλά. Βέβαια κάποια παιδιά ντρέπονται. Από την άλλη κάποια άλλα ανοίχτηκαν κι ενώ σε μένα δεν θα απαντούσαν, στο διπλανό τους απάντησαν*»(Ν.2), «*το δοκίμασα, τους έδωσα χρόνο, συζητήσανε, τους άκουγα. Μου άρεσε γιατί κάποια παιδιά αλλιώς θα το έλεγαν σε μένα κι αλλιώς το είπαν στα άλλα παιδιά…, είχαν ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας. Στο τέλος τα ρώτησα αν τους άρεσε αυτή η συνομιλία σε δυάδες κι είπαν ότι ενθουσιάστηκαν. Το εφαρμόζουμε κάθε μέρα*» (Ν.3)

Μ' αυτόν τον τρόπο σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί κατάλαβαν ότι ο αριθμός των παιδιών δεν αποτελεί απαραίτητα εμπόδιο για τη συμμετοχή τους, ενθαρρύνθηκαν να προσπαθήσουν περισσότερο προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και απέκτησαν θετικά συναισθήματα διαπιστώνοντας ότι μπορούν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Οι νηπιαγωγοί αξιοποίησαν την τεχνική της δυάδας μέχρι το τέλος της έρευνας-δράσης βρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής της όπως να παρατηρήσουν τα παιδιά εικόνες και να μιλήσουν μεταξύ τους γι αυτές, να μοιραστούν εμπειρίες μετά από διακοπές ή εορταστικές μέρες, να περιγράψουν γεγονότα, να ανταλλάξουν απόψεις για τον τρόπο που θα εργαστούν για κάποιο σκοπό.

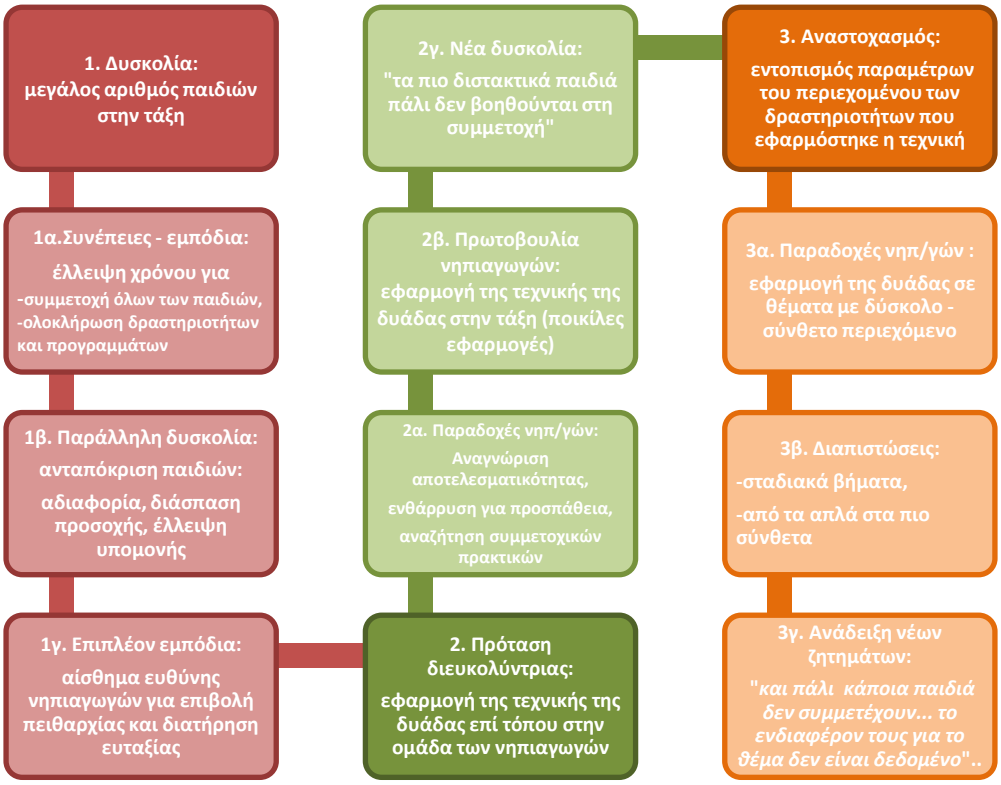
Κάποιες νηπιαγωγοί ωστόσο επισήμαναν ότι ακόμα και η δυάδα δεν λειτούργησε στην πράξη θετικά για ορισμένα παιδιά που ήταν πιο διστακτικά π.χ. «*τα παιδιά που μιλούσαν έτσι κι αλλιώς και πριν, αντάλλαξαν απόψεις… κάποια άλλα ανοίχτηκαν περισσότερο στους φίλους τους απ' ότι θα ανοίγονταν σε μένα…. , αλλά τα παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου και πάλι δεν συμμετείχαν*» (Ν.9). Η διαπίστωση αυτή προβλημάτισε τις νηπιαγωγούς όχι ως προς την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου όσο προς την αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου προσέγγισης κάποιων παιδιών που δυσκολεύονταν να πάρουν το λόγο ή να αναλάβουν δράση. Ο προβληματισμός αυτός σε συνάρτηση με κάποιες όχι τόσο αποτελεσματικές προσπάθειες νηπιαγωγών να επιδιώξουν το διάλογο των παιδιών σε δυάδες για να προτείνουν ιδέες έδωσε την ευκαιρία να επισημανθεί ότι οι προσεγγίσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών δεν μπορούν να αποφέρουν αυτόματα τα αναμενόμενα αποτελέσματα για όλα τα παιδιά αν δεν εφαρμοστούν σταδιακά προκειμένου τα παιδιά να εκπαιδευτούν σε ένα

διαφορετικό τρόπο αλληλεπίδρασης και αν δεν ξεκινήσει η εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών αρχικά σε πιο απλά θέματα και σταδιακά σε πιο σύνθετα. Όλες οι νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν ότι το θέμα της συμμετοχής ενώ παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον απαιτεί προσπάθεια περισσότερο από τις ίδιες ώστε να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν σταδιακά και τα παιδιά π.χ. *«πιστεύω ότι αν το οργανώσουμε καλά από την αρχή της χρονιάς θα ασκηθούν και τα παιδιά και θα γίνονται πιο εύκολα δυάδες και τετράδες για να συνομιλούν και να συμμετέχουν περισσότερο. Θα οργανώνονται μετά μόνα τους σε ομαδούλες. Αν το ξεκινήσουμε σιγά σιγά θα το καταφέρουμε»* (Ν.2).

Συνοψίζοντας την πορεία της υποστήριξης ως προς αυτό το σημείο και με βάση τις αρχικές δυσκολίες που δήλωσαν οι νηπιαγωγοί, παρουσιάζουμε στο παρακάτω διάγραμμα 12 τα βήματα που ακολουθήσαμε για την αντιμετώπιση των ζητημάτων. Το γράφημα αποτελεί ένα συνοπτικό παράδειγμα του τρόπου που δομήθηκε η υποστήριξη με βάση τις δυσκολίες των νηπιαγωγών (βήμα 1: 1α, 1β & 1γ), τις πρακτικές που δοκίμασαν οι ίδιες (βήμα 2) και εφάρμοσαν στην πράξη (βήμα 2β), τις παραδοχές στις οποίες οδηγήθηκαν (βήμα 2α & 3α), τον αναστοχασμό για το ρόλο τους στις νέες δυσκολίες που αναδείχθηκαν (βήμα 2γ & 3) και τις διαπιστώσεις στις οποίες οδηγήθηκαν μέσα από τον αναστοχασμό (βήμα 3β).

Διάγραμμα 12

Η πορεία της υποστήριξης των νηπιαγωγών με βάση τα αρχικά ζητήματα που τέθηκαν στην ομάδα



Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα 12 η πορεία της υποστήριξης δεν στόχευε στην επίλυση όλων των ζητημάτων που έθεταν οι νηπιαγωγοί αλλά εστίαζε σ' αυτό που θεωρούσαν ως σημαντικότερο και ως αιτία παράπλευρων εμποδίων για το οποίο η διευκολύντρια έδινε κίνητρα και ανατροφοδοτούσε τον τρόπο σκέψης των συναδέλφων. Έτσι η πορεία δεν ήταν γραμμική και καθορισμένη αλλά ευέλικτη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μελών της ομάδας. Το κομμάτι της υποστήριξης που παρουσιάζεται στο παραπάνω σχήμα είναι ενδεικτικό καθώς τόσο τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί όσο και η υποστήριξή τους να τα ξανασκεφτούν σχετίζονταν στενά μεταξύ τους, κάποια από τα ζητήματα επανέρχονταν στην πορεία, άλλαζαν ή μετασχηματίζονταν , ενώ προσθέτονταν και νέα ζητήματα από τις προσπάθειες των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές.

Στις συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς ο διάλογος για τα ζητήματα που μας απασχολούσαν μπορεί να ξεκινούσε από ένα θέμα (π.χ. τη δυσκολία να συμμετέχουν ενεργά κάποια πιο συνεσταλμένα παιδιά) κι απ' αυτό να προέκυπταν άλλα ζητήματα ανακαλύπτοντας ότι οι νηπιαγωγοί είχαν ανάγκη από αναστοχαστκές συζητήσεις κι ότι, όταν τους δινόταν η ευκαιρία τις αξιοποιούσαν για να εκφράσουν όλα όσα τις απασχολούσαν. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο των αλληλένδετων ζητημάτων, ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε από τις νηπιαγωγούς και σχετίστηκε τόσο με τον αριθμό των παιδιών όσο και με την προσπάθεια να συνομιλήσουν σε δυάδες ή να συνεργαστούν σε μεγαλύτερες ομάδες αφορούσε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη θεματολογία των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν στην τάξη. Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των παιδιών δεν ήταν δεδομένο σε κάθε θέμα ή περιεχόμενο δραστηριοτήτων (βλ. διάγραμμα 12, βήμα 3γ) αποτελούσε για τις νηπιαγωγούς ένα ζήτημα που διαπιστώθηκε από τον τρόπο που ανταποκρίνονταν τα παιδιά στις δραστηριότητες καθώς δεν εστίαζαν στο θέμα του διαλόγου (παράδειγμα) «*τα παιδιά έχουν την τάση να ξεφεύγουν, να αναφέρονται σε άλλα θέματα που δεν σχετίζονται μ' αυτό που συζητάμε*»(Ν.2) και από το μειωμένο βαθμό συμμετοχής τους (παράδειγμα) «*ακόμα και να συνομιλήσουν σε δυάδες θα πουν κάτι σύντομο όσο για να απαλλαγούν γιατί δεν τους ενδιαφέρει το θέμα*»(Ν.9). Έτσι φάνηκε ότι η δυσκολία των νηπιαγωγών να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών σχετίστηκε με κάποια από τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας όπως η έλλειψη υπομονής, η εύκολη διάσπαση της προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσης για πολύ ώρα σ' ένα θέμα. Μέσα όμως από τις στοχευμένες ερωτήσεις στις νηπιαγωγούς (βλ. διάγραμμα 13) και τον αναστοχαστικό διάλογο σχετικά με το ζήτημα του ενδιαφέροντος των παιδιών για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αναδείχτηκαν από τη μία οι παρανοήσεις των νηπιαγωγών ότι για να πετύχουν τη συμμετοχή των παιδιών πρέπει να ασχολούνται με τα θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και από την άλλη οι παραδοχές των νηπιαγωγών για την προεπιλογή των θεμάτων από τις ίδιες και για την προσπάθεια τους να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή

των παιδιών μέσω της ανταπόκρισης τους στις ερωτήσεις και τις έτοιμες δράσεις που έχουν οργανώσει. Η προεπιλογή των θεμάτων είχε αναδειχτεί από όλες τις νηπιαγωγούς και στις αρχικές τους συνεντεύξεις που έδειχναν να αναγνωρίζουν ότι οι αιτίες της έλλειψης ενδιαφέροντος των παιδιών δεν σχετίζονταν μόνο με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας όσο με το δικό τους ρόλο στο τρόπο επιλογής κι οργάνωσης των δραστηριοτήτων κάτι το οποίο ορισμένες νηπιαγωγοί είχαν παραδεχτεί (π.χ. «*εκεί ίσως είναι και η αδυναμία η δική μας, να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών*», «*σίγουρα δεν μπορεί να φταίνε τα παιδιά όταν δεν συμμετέχουν και δεν προσέχουν, μάλλον εμείς δεν κάνουμε κάτι καλά*»).

Η εξέλιξη της υποστήριξης έτσι όπως περιγράφεται ως εδώ αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα 13 αναδεικνύοντας συνοπτικά την πορεία ενός σημαντικού μέρους της διαδικασίας.

Διάγραμμα 13

Η εξέλιξη της υποστήριξης στην πορεία της έρευνας-δράσης

Το εργαλείο που έκρινε η διευκολύντρια ότι θα βοηθήσει στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών σχετικά με το ρόλο τους στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών κατά την οργάνωση κι εφαρμογή δραστηριοτήτων, ήταν να σκεφτούν μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα το μετασχηματισμό δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση ενός προβλήματος προς επίλυση από τα παιδιά. Ο μετασχηματισμός των δραστηριοτήτων δυσκόλεψε αρκετά τις νηπιαγωγούς και για το λόγο αυτό

αφιερώσαμε χρόνο, περισσότερο στις ατομικές συναντήσεις, προκειμένου να εξασκηθούν ώστε να μπορούν να επιλέξουν και να σχεδιάσουν τις δικές τους δράσεις που θα περιλάμβαναν επίλυση προβλήματος. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ο διαφοροποιημένος βαθμός ετοιμότητας των νηπιαγωγών να σκεφτούν και να βρουν προβλήματα προς επίλυση αναδεικνύοντας έτσι ην ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη ορισμένων νηπιαγωγών σε ατομικό επίπεδο, τη διάκριση μεταξύ προβληματισμού και επίλυσης προβλήματος καθώς ορισμένες νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι «*το κάνουμε έτσι κι αλλιώς αυτό, πάντα προβληματίζουμε τα παιδιά*» (Ν.3) και την έμφαση στον τρόπο αξιοποίησης της επίλυσης προβλημάτων για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη. Η επίλυση προβλήματος σαν τεχνική ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών προσεγγίστηκε αποτελεσματικότερα από τις νηπιαγωγούς όταν σαν ερευνήτριες συνέλεξαν δεδομένα για ζητήματα που απασχολούσαν τα παιδιά θέτοντας τα μετά στην ολομέλεια της τάξης προς επίλυση. Έτσι η επίλυση προβλήματος τέθηκε από την αρχή της υποστήριξης των νηπιαγωγών και απασχόλησε την ομάδα αλλά και τη κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά ως το τέλος της έρευνας-δράσης βοηθώντας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων αλλά και ευρύτερων προσεγγίσεων.

Οι νηπιαγωγοί κατά την επεξεργασία σεναρίων με περιγραφές δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν ως παραδείγματα στις πρώτες ομαδικές συναντήσεις δεν δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τα σημεία που επηρέαζαν αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών όπως οι κλειστές ερωτήσεις της νηπιαγωγού, οι απαντήσεις από συγκεκριμένα μόνο παιδιά, οι μονολεκτικές απαντήσεις των παιδιών, η έλλειψη ανατροφοδότησης και εμβάθυνσης στη σκέψη των παιδιών και οι τυποποιημένες δράσεις κατά τις οποίες τα παιδιά ακολουθούσαν τις οδηγίες της νηπιαγωγού. Κάποιες νηπιαγωγοί της ομάδας παραδέχτηκαν ότι έχουν ήδη προβληματιστεί σχετικά με το ζήτημα των διαλογικών πρακτικών στα πλαίσια μιας αντίστοιχης έρευνας-δράσης στην οποία είχαν πάρει μέρος (Λυκομήτρου, 2015) κι ότι από τότε προσπαθούν να θέτουν κατάλληλες, ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις στα παιδιά.

Πράγματι, η ετοιμότητα κάποιων νηπιαγωγών ως προς την επιλογή κατάλληλων διαλογικών πρακτικών ήταν εμφανής ωστόσο και οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί εντόπισαν σχεδόν το ίδιο εύκολα τα στοιχεία εκείνα των πρακτικών που δυσχέραιναν το διάλογο με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Παρόλο που όλες νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν θεωρητικά τα αρνητικά σημεία των διαλογικών πρακτικών εντούτοις οι περισσότερες παραδέχτηκαν ότι στην πράξη, κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τα παιδιά, χρησιμοποιούσαν ως επί το πλείστον κλειστές ερωτήσεις και αρκούνταν σε σύντομες απαντήσεις για δύο κυρίως λόγους: γιατί αυτό αποτελούσε μια συνήθεια από την οποία δύσκολα μπορούν να ξεφύγουν και γιατί μ’ αυτό τον τρόπο διαχειρίζονταν καλύτερα τον χρόνο χωρίς να κουράζουν τα

παιδιά, τα οποία δεν διαθέτουν ούτε την υπομονή ούτε την ωριμότητα να κάνουν βαθύτερες σκέψεις και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Από τα παραπάνω ζητήματα διαπιστώνουμε και πάλι ότι και η δυσκολία διαμόρφωσης κατάλληλων διαλογικών πρακτικών έχει τις αιτίες του στις συνήθεις πρακτικές των νηπιαγωγών, στη διαχείριση του χρόνου των δραστηριοτήτων και στις μειωμένες δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών να ανταποκριθούν σ' ένα διερευνητικό διάλογο όπως τις αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί. Το γεγονός ότι τα περισσότερα ζητήματα καταλήγουν να σχετίζονται περίπου με τα ίδια κάθε φορά εμπόδια δείχνει την τάση των νηπιαγωγών να αποδίδουν συνήθως τις δυσκολίες σ' ένα γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο έχουν αποδεχτεί ως έχει θεωρώντας ότι δεν τους αφήνει περιθώρια βελτίωσης. Με βάση αυτή τη διαπίστωση και με σκοπό να προσπεράσουν οι νηπιαγωγοί επιφανειακές αιτιολογήσεις και να επικεντρωθούν στο δικό τους ρόλο εργαστήκαμε προς την κατεύθυνση βελτίωσης των ερωτήσεων προς τα παιδιά τονίζοντας ότι σ' αυτό βοηθάει πολύ και η εφαρμογή του προβλήματος προς επίλυση την οποία αναφέραμε παραπάνω. Λόγω των διαφοροποιημένων αναγκών των μελών της ομάδας και για το λόγο ότι η κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων έχει νόημα σε συγκεκριμένα παραδείγματα δράσεων, η υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση έγινε περισσότερο σε ατομικό επίπεδο όταν οι νηπιαγωγοί σχεδίαζαν τις δικές τους δράσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη. Στην πορεία της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί διαπίστωσαν στην πράξη την αποτελεσματικότητα των ανοιχτών και διερευνητικών ερωτήσεων, ωστόσο ορισμένες παραδέχτηκαν ότι απαιτείται χρόνος και συνεχή προσπάθεια προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις διαλογικές πρακτικές τόσο οι ίδιες όσο και τα παιδιά π.χ. «*τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση "πως" ή "γιατί το σκέφτηκες αυτό", τους είναι δύσκολο να αιτιολογήσουν τον τρόπο που σκέφτονται γιατί δεν έχουν μάθει έτσι*» (Ν.11), «*ξεκινάω με ανοιχτές ερωτήσεις αλλά συνειδητοποιώ στην πορεία της συζήτησης ότι επανέρχομαι σε ερωτήσεις κλειστού τύπου… είναι δύσκολο, θέλει προσπάθεια*»(Ν.9).Η δυσκολία σχετικά με τις διαλογικές πρακτικές άρθηκε σημαντικά στο τέλος της διαδικασίας υποστήριξης καθώς οι νηπιαγωγοί τις εφάρμοσαν σε συνδυασμό με την επίλυση προβλήματος και στα πλαίσια της συνεργασίας των παιδιών σε ομάδες διαπιστώνοντας έτσι περισσότερο την αποτελεσματικότητα τους με βάση ένα καλά δομημένο σχεδιασμό δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

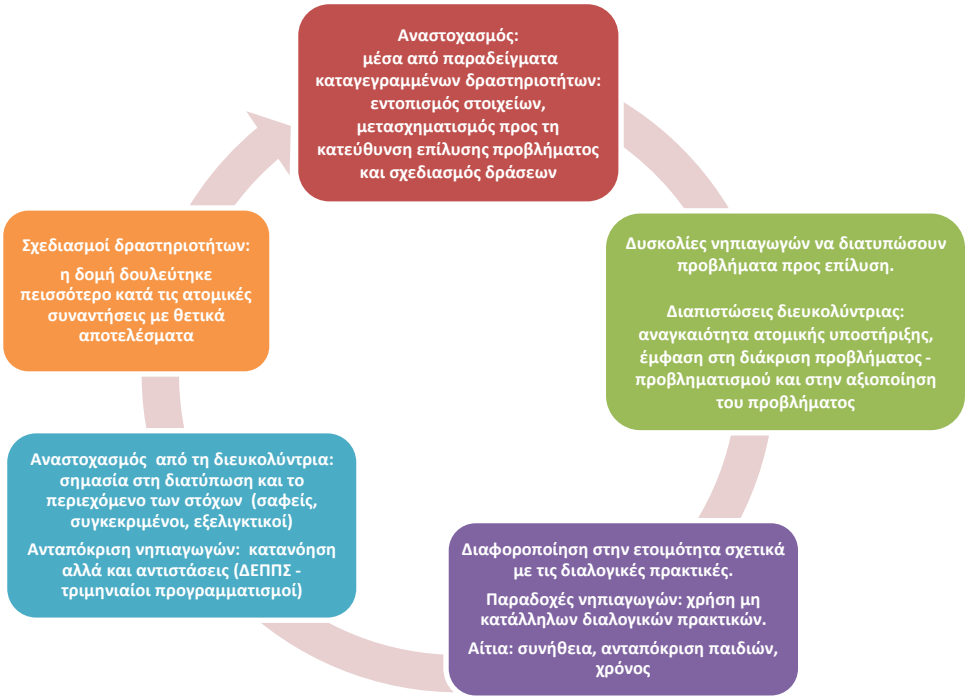
Ένα ζήτημα που προέκυψε τόσο από την αρχική διερεύνηση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών (έμφαση σε γνωστικούς στόχους) όσο και κατά τη συνεργασία της διευκολύντριας με τις νηπιαγωγούς στις ατομικές συναντήσεις ήταν οι στόχοι που έθεταν οι νηπιαγωγοί κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μιας και είχαν σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα παρά με τη δράση, την αλληλεπίδραση και τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Στόχος της υποστήριξης τόσο στις ομαδικές όσο και στις

ατομικές συναντήσεις ήταν να προβληματιστούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη διατύπωση και το νόημα κάθε στόχου και να αντιληφθούν τη σημασία και τη συσχέτιση των στόχων με το σχεδιασμό και την εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών. Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί ανεξαρτήτου προφίλ, μέσα από αναστοχαστικές ερωτήσεις με βάση παραδείγματα, κατανόησαν ότι οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, σαφείς και μετρήσιμοι και να ανταποκρίνονται στις ενέργειες των παιδιών κι όχι να αναφέρονται στο αποτέλεσμα της διαδικασίας π.χ. «*πρέπει να το προσέξουμε αυτό… καλύτερα να βάζουμε λίγους στόχους και να είναι έτσι που να μπορούμε να δούμε αν τους πετύχαμε, αν τα παιδιά έκαναν κάποια πράγματα*»(Ν.2).

Από την άλλη, οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί παρουσίασαν περισσότερες αντιστάσεις παραδεχόμενες ότι οι στόχοι είναι μεν σημαντικοί αλλά πρέπει να δίνουν έμφαση και στο αποτέλεσμα για να καταλαβαίνουν κάθε φορά τι μπορούν να πετύχουν τα παιδιά π.χ. «*πρέπει όμως να ξέρουμε και τις γνώσεις που κατακτούν κάθε φορά τα παιδιά. Αυτό πώς θα το μάθουμε αν δεν βάζουμε στόχους κατανόησης και εμπέδωσης;*» (Ν.3). Οι περισσότερες νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν επίσης ότι ακόμα κι αν θέσουν στόχους αυτοί μπορεί να τροποποιηθούν κατά την πορεία των δραστηριοτήτων, έχουν μάθει να θέτουν γενικότερους στόχους γιατί έτσι διατυπώνονται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και στον τριμηνιαίο προγραμματισμό που παραδίδουν στη σχολική σύμβουλο και πρώτα επιλέγουν το θέμα – περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και δευτερευόντως τους στόχους τους οποίους δεν καταγράφουν κάθε φορά λόγω της εμπειρίας και συνήθειας τους να έχουν σαφή αντίληψη τι θα εφαρμόσουν και για ποιο λόγο. Κατά τις ατομικές συναντήσεις οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να εργαστούν προς την κατεύθυνση διατύπωσης στόχων και άμεσης συσχέτισης τους με τις ενέργειες των παιδιών ξεπερνώντας σημαντικά τις παραπάνω αντιστάσεις και αποκτώντας την ικανότητα να μπορούν να θέτουν σαφείς και συγκεκριμένους στόχους που φάνηκε ότι τις βοήθησαν σημαντικά και στην εφαρμογή των συμμετοχικών πρακτικών.

Διάγραμμα 14

Ο τρόπος που λειτούργησε η υποστήριξη των νηπιαγωγών προς την κατεύθυνση σχεδιασμού των δραστηριοτήτων



Οι διαπιστώσεις από τη συνεργασία της δευκολύντριας με τις νηπιαγωγούς σε ατομική βάση και τα ζητήματα κατά τον σχεδιασμό αφορούσαν τη δυσκολία των νηπιαγωγών να θέτουν συγκεκριμένους στόχους, την έλλειψη εμπειρίας στην εφαρμογή προβλημάτων επίλυσης και την ανάγκη εξάσκησης σε ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις προς τα παιδιά. Έτσι, οι νηπιαγωγοί υποστηρίχτηκαν στο μετασχηματισμό των στόχων ώστε από γενικότερους να τους διατυπώσουν με συγκεκριμένο τρόπο, στο διαχωρισμό γενικών προβληματισμών (τους οποίους συνήθιζαν να χρησιμοποιούν) από προβλήματα προς επίλυση ώστε να σκεφτούν τη διαφοροποίηση στο ρόλο των παιδιών και στον αναστοχασμό για τα είδη των ερωτήσεων και τον τρόπο που βοηθούν αυτές τη σκέψη των παιδιών. Τα ζητήματα από τον τρόπο υλοποίησης του σχεδιασμού σε σχέση με το γραπτό σχεδιασμό αφορούσαν κάποιες διαφοροποιήσεις που διαπίστωσε η διευκολύντρια στον τρόπο εφαρμογής των δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς. Τα ζητήματα αυτά αφορούν τις ερωτήσεις που χρησιμοποίησαν κάποιες νηπιαγωγοί καθώς δεν μπορούσαν να διατηρήσουν τις διαλογικές πρακτικές που είχαν σχεδιάσει σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης με τα παιδιά και την πορεία της δράσης των παιδιών μετά τη λήψη αποφάσεων όπου ορισμένες νηπιαγωγοί γινόντουσαν καθοδηγητικές μετατρέποντας τη δραστηριότητα σε δασκαλοκεντρική διαδικασία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από την αρχή της υποστήριξης των νηπιαγωγών ξεχώρισαν κάποια ζητήματα από μεμονωμένες νηπιαγωγούς όπως:

(α) μια μεγάλη αντίσταση ως προς την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών που σχετίζεται με την άρνηση μίας κυρίως νηπιαγωγού (Ν.12) για μοίρασμα του ελέγχου και της εξουσίας της με τα παιδιά «*αναρωτιέμαι αν θέλω να δώσω τόση συμμετοχή στα νήπια. Εμένα μου βγάζει μια άρνηση όλο αυτό… δεν θέλω να έχουν τόσες πρωτοβουλίες τα παιδιά… θέλω πιο οργανωμένη τάξη, να αποφασίζω εγώ, να έχω εγώ τον έλεγχο…*») και

(β) μια έντονα συγκρατημένη στάση από άλλες δύο νηπιαγωγούς σχετικά με την συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση και τα αποτελέσματά της π.χ. «*εντάξει, μέχρι τώρα συνειδητοποιήσαμε κάποια πράγματα αλλά περιμένω να δω τη συνέχεια περιμένω να δω τον τρόπο, πώς θα εκπαιδευτούμε, τι ακριβώς θα κάνουμε στην τάξη… δεν νομίζω να μπορούμε να κάνουμε πολλά!*» (Ν.1). Έτσι οι εντονότερες αυτές αντιστάσεις και οι πιο συγκρατημένες στάσεις έδειξαν αφενός την ειλικρίνεια των νηπιαγωγών να παραδεχτούν τη δυσκολία στην υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών κι αφετέρου την ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο προκειμένου οι νηπιαγωγοί να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών διατηρώντας ίσως μια πιο θετική στάση στο μέλλον. Στην πορεία της έρευνας-δράσης φάνηκε ότι τα ζητήματα αυτά λειτούργησαν ανασταλτικά στις παραπάνω περιπτώσεις νηπιαγωγών καθώς οι προσπάθειες από μέρους τους υπήρξαν περιορισμένες και εστιασμένες περισσότερο στα πλαίσια της έρευνας-δράσης παρά στην γενικότερη υιοθέτηση πρακτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε από την υποστήριξη των νηπιαγωγών αφορά το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στις ποικίλες δραστηριότητες της τάξης. Στην πορεία της έρευνας-δράσης αρκετές νηπιαγωγοί νοηματοδότησαν τη συμμετοχή των παιδιών ως τη δυνατότητα επιλογής των θεμάτων κυρίως από τα ίδια, μεγάλης ελευθερίας στις επιλογές των παιδιών, αποδοχής όλων των προτάσεων τους και υλοποίησης των όποιων αποφάσεων τους. Από το αρχικό περιορισμένο νόημα της απλής ανταπόκρισης των παιδιών που έδιναν οι νηπιαγωγοί στον όρο συμμετοχή έφτασαν σε κάποιο σημείο να πιστεύουν ότι συμμετοχή σημαίνει, από τη μια απόλυτη ελευθερία για τα παιδιά και από την άλλη περιορισμένος ρόλος για τις ίδιες. Όσο αφορά την πρώτη πεποίθηση, χρειάστηκε αρκετή συζήτηση για να διευκρινιστεί ότι δεν είναι δυνατό να προκύπτουν όλα τα θέματα από τα παιδιά, ούτε η συμμετοχή αφορά την πλήρη ελευθερία των παιδιών. Έτσι ως προς τη θεματολογία των δραστηριοτήτων οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν και αναστοχάστηκαν με ερωτήσεις που έθεσε η διευκολύντρια όπως «*είτε επιλέξουμε εμείς ένα θέμα, είτε τα παιδιά ας σκεφτούμε σε τι στοχεύουμε… τι θέλουμε να κάνουν τα παιδιά; να αποκτήσουν γνώσεις ή δεξιότητες διερεύνησης;*». Μέσα από τον αναστοχασμό και το διάλογο μεταξύ τους συμπέραναν ότι το «θέμα» της

δραστηριότητας αποτελεί ένα «πλαίσιο», μια «αφορμή» να οργανώσουν τη δράση των παιδιών ενώ οι στόχοι αναδεικνύουν αν ουσιαστικά εμπλέκονται τα παιδιά με έναν συμμετοχικό ρόλο. Ένα άλλο εργαλείο που βοήθησε προς την κατεύθυνση να αντιληφθούν οι νηπιαγωγοί ότι οποιοδήποτε θέμα, οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορεί να ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών ήταν ο μετασχηματισμός μιας δραστηριότητας που παρουσιάστηκε ως σενάριο - παράδειγμα μη συμμετοχικής δραστηριότητας σε συμμετοχική, μετά τον εντοπισμό των μη συμμετοχικών πρακτικών από τις ομάδες των νηπιαγωγών.

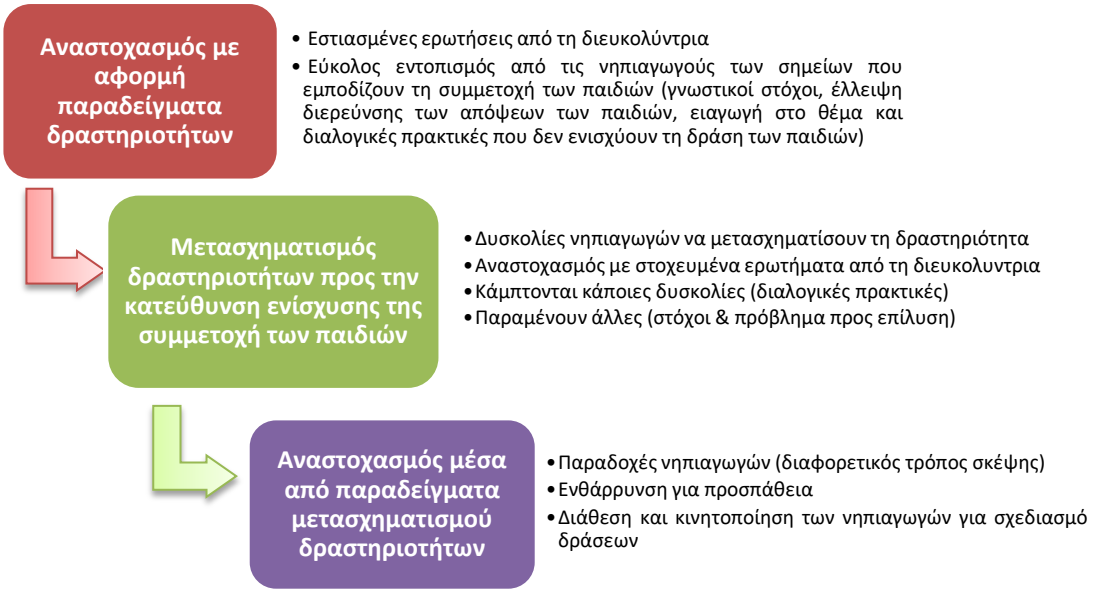
Στον εντοπισμό μη συμμετοχικών πρακτικών βοήθησαν γενικά ερωτήματα όπως: «*ποια είναι τα θετικά σημεία που εντοπίζετε στο παράδειγμα;*», «*ποια είναι τα σημεία που σας προβληματίζουν και που πιθανά δεν εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των παιδιών;*» αλλά και πιο συγκεκριμένα ερωτήματα όπως «*ποιο είναι το κίνητρο για να κάνουν τα παιδιά αυτό που προτείνει η νηπιαγωγός;*», «*πώς συνδέεται η δραστηριότητα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών;*», «*τι είδους συμμετοχή απαιτεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα από τα παιδιά;*», «*πώς εξασφαλίζεται ότι όλα τα παιδιά θα συμμετέχουν ενεργητικά στην υπάρχουσα δραστηριότητα;*». Προκειμένου να μετασχηματίσουν οι νηπιαγωγοί τη δραστηριότητα, τα ερωτήματα που έθεσε η διευκολύντρια ήταν «*τι θα μπορούσε να κάνει η νηπιαγωγός για να συμμετέχουν περισσότερο τα παιδιά;*», «*τι πρέπει να προσέξει και γιατί;*», «*ποια σημεία νομίζετε ότι πρέπει να τροποποιηθούν; γιατί;*», «*πως θα μπορούσε να γίνει αυτό στην πράξη; τι θα άλλαζε;*», «*πώς θα βοηθήσει αυτή η αλλαγή τη συμμετοχή των παιδιών;*».

Από την πρώτη αυτή προσέγγιση διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί: α) εντόπισαν με ευκολία το γνωστικό στόχο όχι τόσο από τον τρόπο που διατυπωνόταν όσο από την εξέλιξη της δραστηριότητας και ιδιαίτερα από τις ερωτήσεις της νηπιαγωγού προς τα παιδιά π.χ. «*όλη η δραστηριότητα γίνεται πάνω στο τι ξέρουν τα παιδιά*» (Ν.2), «*η νηπιαγωγός ζητά επιστημονικές γνώσεις και λεπτομέρειες από τα παιδιά*» (Ν.3), «*με τις ερωτήσεις που κάνει ζητάει εμπέδωση των γνώσεων από τα παιδιά*» (Ν.10), β) θεώρησαν ότι ο τρόπος που η νηπιαγωγός εισήγαγε το θέμα – μέσα από ένα παραμύθι – δεν βοηθούσε γιατί το χρησιμοποίησε απλά ως μέσο για να θέσει τα ερωτήματα στα παιδιά κι όχι ως κίνητρο για να διερευνήσει τις απόψεις τους π.χ. «*η επιλογή του παραμυθιού δεν βοηθάει γιατί δεν το χρησιμοποιεί σωστά*» (Ν.11), «*μόνο το διαβάζει και μετά ρωτάει τα παιδιά, δεν γίνεται κάποια συζήτηση ενδιάμεσα*» (Ν.9), «*θέλει από τα παιδιά μόνο να θυμούνται το παραμύθι για να απαντούν σωστά*»(Ν.7), γ) υπογράμμισαν ότι η δραστηριότητα περιορίζεται στην παρουσίαση του παραμυθιού και τις απαντήσεις των παιδιών χωρίς να υπάρχει σύνδεση των εννοιών με το καθημερινό πλαίσιο της τάξης, π.χ. «*δεν συνδέει η νηπιαγωγός το θέμα των σχημάτων με το περιβάλλον παρά μόνο με το παραμύθι*» (Ν.1), «*τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν τα σχήματα μέσα από το παραμύθι για να τα εμπεδώνουν, να τα θυμούνται*» (Ν.12), δ) έδωσαν έμφαση στις διαλογικές πρακτικές επισημαίνοντας από τη μία το είδος των κλειστών ερωτήσεων της νηπιαγωγού π.χ. «*η νηπιαγωγός ζητάει τη σωστή απάντηση*»

(Ν.6), «*τα παιδιά λένε μόνο το όνομα του σχήματος, μόνο αυτό τους ζητάει*» (Ν.4) κι από την άλλη τη συμμετοχή ενός μικρού μόνο αριθμού παιδιών χωρίς να δίνεται ο λόγος στα υπόλοιπα παιδιά π.χ «*απαντούν συγκεκριμένα παιδιά*» (Ν.9), «*η νηπιαγωγός δεν ρωτάει τα άλλα παιδιά αν συμφωνούν*» (Ν.5). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών της ομάδας συμμετείχε ενεργά σ' αυτή τη διαδικασία επισημαίνοντας τα σημεία που τις προβλημάτισαν. Ακόμα και κάποιες νηπιαγωγοί που σύμφωνα με το αρχικό τους προφίλ έδιναν έμφαση σε γνωστικούς στόχους τοποθετήθηκαν υπέρ μιας πιο ανοιχτής προσέγγισης με βάση τη διερεύνηση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι σε θεωρητικό επίπεδο εύκολα μπορεί κάποιος να διακρίνει ορισμένες αδυναμίες ή ελλείψεις αλλά είναι δύσκολο να τις επαναδιατυπώσει προς τη σωστή κατεύθυνση ή να τις μετασχηματίσει κι ακόμα πιο δύσκολο να συνειδητοποιήσει την ανάγκη να βελτιώσει ή να αλλάξει τις δικές του πρακτικές.

Διάγραμμα 15

Η αρχική υποστήριξη στην προσπάθεια σχεδιασμού δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς στην πρώτη ομαδική συνάντηση



Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύθηκε από την πορεία που ακολουθήσαμε η οποία αποτυπώνεται στο παραπάνω διάγραμμα 15. Συγκεκριμένα από τη διαδικασία εντοπισμού των μη συμμετοχικών πρακτικών η οποία δεν δυσκόλεψε τις νηπιαγωγούς περάσαμε στη διαδικασία μετασχηματισμού της δραστηριότητας προς την κατεύθυνση «*τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών;*». Σ' αυτό το σημείο οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν αρκετά και η διευκολύνρια για να τις βοηθήσει να αναστοχαστούν εστιασμένα έθεσε ξεχωριστά ερωτήματα για κάθε ένα από τα ζητήματα έτσι όπως τα εντόπισαν οι νηπιαγωγοί, δηλαδή για τους στόχους της δραστηριότητας, για τις διαλογικές

πρακτικές και για τον τρόπο εισαγωγής των παιδιών στο θέμα της δραστηριότητας. Μέσα από τον αναστοχασμό φάνηκε ως προς τις διαλογικές πρακτικές, κάποιες νηπιαγωγοί που όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα είχαν αποκτήσει μια εξοικείωση με τη διαδικασία των διαλογικών πρακτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια άλλη έρευνα-δράση, μπόρεσαν να διατυπώσουν πιο ανοιχτές ερωτήσεις προς τα παιδιά. Ως προς τους στόχους της δραστηριότητας αρκετές νηπιαγωγοί μπόρεσαν να περιγράψουν ότι η νηπιαγωγός πρέπει να στοχεύει στις δεξιότητες κι όχι στις γνώσεις των παιδιών και να επιδιώκει τη διερεύνηση από μέρους των παιδιών ωστόσο δεν μπόρεσαν να διατυπώσουν σωστά τους στόχους. Τέλος, ως προς τον τρόπο έναρξης της δραστηριότητας παρόλο που οι νηπιαγωγοί διαπίστωσαν ότι το παραμύθι δεν βοηθάει στη συμμετοχή και τη δράση των παιδιών δεν μπόρεσαν να προτείνουν τρόπους μετασχηματισμού ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι δυσκολίες της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών οδήγησαν την ερευνήτρια στην αναφορά κι άλλων παραδειγμάτων από δραστηριότητες που είχε παρατηρήσει να αναπτύσσονται από φοιτήτριες στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης στα νηπιαγωγεία στις οποίες περιλαμβάνονταν επίλυση προβλήματος, σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι και ανοιχτές διερευνητικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα η διευκολύντρια άντλησε από την εμπειρία της, ως μέντορας στην υποστήριξη των φοιτητών της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Π.ΔΜ., παραδείγματα δραστηριοτήτων αναδεικνύοντας τον τρόπο που μπορούν να μετασχηματιστούν κάποιες δράσεις με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί έδειξαν να κατανοούν τον τρόπο, παραδέχτηκαν ότι δεν έδιναν τόση σημασία στη δομή ενός σχεδιασμού και όλες συμφώνησαν να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα προσέχοντας ιδιαίτερα αυτά τα σημεία π.χ. «*έτσι όπως τίθεται το θέμα, με το πρόβλημα είναι καλύτερα*» (Ν.2) «*μάλλον πρέπει να σκεφτόμαστε πιο πολύ τι θα κάνουν τα παιδιά κι όχι τι θα χρησιμοποιήσουμε εμείς*» (Ν.5) «*δεν το είχα σκεφτεί έτσι… η αλήθεια είναι ότι τόσα χρόνια χρησιμοποιούμε συγκεκριμένους τρόπους να εισάγουμε ένα θέμα*» (Ν.9)«*καλό είναι να δοκιμάσουμε, να εκπαιδευτούμε κι εμείς σ' αυτό*» (Ν.1).

Η ίδια διαδικασία μετασχηματισμού ακολουθήθηκε και κατά την υποστήριξη των ατομικών σχεδιασμών των νηπιαγωγών με αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να καταλήξουν σε παραδοχές όπως π.χ. «*επέλεγαν τα παιδιά ένα θέμα κι εγώ ένιωθα περήφανη που ασχολούμαι μ' αυτό που θέλουν. Τώρα συνειδητοποίησα ότι ακόμα και στα δικά τους θέματα ήμουν πολύ καθοδηγητική… τα παιδιά έκαναν ότι τους έλεγα!*» (Ν.7)., «*μπορώ να χειριστώ ένα θέμα… τώρα ξέρω τι πρέπει να κάνω για να δράσουν περισσότερο τα παιδιά. Η συμμετοχή τους δεν έχει σχέση με το θέμα αλλά με το ενδιαφέρον που θα τους προκαλέσω ώστε να αναλάβουν δράση*» (Ν.2). Όσον αφορά την παρερμηνεία του περιορισμένου ρόλου των νηπιαγωγών προκειμένου να ενισχυθεί η ελευθερία της συμμετοχής των παιδιών, οι νηπιαγωγοί προέβαλαν ως δυσκολίες ότι τα παιδιά δεν έχουν την ωριμότητα να προτείνουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις, έχουν την τάση να αλλάζουν γνώμη και να ακολουθούν τις προτάσεις κι αποφάσεις των άλλων

παιδιών, περιμένουν ή επιζητούν από τη νηπιαγωγό να δώσει τη λύση και ότι τα παιδιά συνηθίζουν να προτείνουν ανέφικτες λύσεις λόγω και της αυξημένης φαντασίας που διαθέτουν.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν αυτές τις δυσκολίες ενώ παράλληλα θεωρούσαν ότι οποιαδήποτε παρέμβαση τους λόγω αυτών των δυσκολιών θα οδηγούσε σε καθοδήγηση της δράσης των παιδιών καταστρατηγώντας τη συμμετοχή τους. Τα ζητήματα που έθεσε η διευκολύντρια για συζήτηση ήταν η συσχέτιση των ενεργειών των νηπιαγωγών με το ρόλο των παιδιών, οι διαλεκτικές πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί και η ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Στα πλαίσια αυτά κάποια από τα αναστοχαστικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν «*γιατί νομίζετε ότι τα παιδιά είναι πιο παθητικά; τι τα κάνει να μην μπορούν να αποφασίσουν;*», «*υπάρχουν φορές που τα παιδιά έκαναν προτάσεις ή είπαν ιδέες; με ποια αφορμή έγινε αυτό; ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος τότε;*», «*πώς ερμηνεύετε αυτή τη διαφοροποίηση: να υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά φαίνεται να έχουν απόψεις και άλλες φορές να μην μπορούν να τις εκφράσεις;*», «*από τι εξαρτάται η στάση των παιδιών;*», «*μπορούμε να κάνουμε κάτι για να ενισχύσουμε τα παιδιά στην έκφραση ιδεών και στη λήψη αποφάσεων;τι; πως ακριβώς θα γίνει αυτό;*», «*επομένως ποιος είναι ο δικός μας ο ρόλος; ποιες πρακτικές μας μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να σκεφτούν, να προτείνουν ιδέες και να αποφασίσουν;*», «*γιατί τα παιδιά περιμένουν από εμάς απαντήσεις και λύσεις;*», «*τι μπορούμε να κάνουμε όταν ακούγονται από τα παιδιά αντικρουόμενες απόψεις ή όταν τα παιδιά προτείνουν μη εφικτές λύσεις; μπορούμε να το χειριστούμε αυτό; πως με ποιο τρόπο;*». Οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν, αναστοχάστηκαν σχετικά με το ρόλο τους και κατέληξαν ότι «*πρέπει να ενισχύσουμε τη δική μας ευελιξία στην οργάνωση κι εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων των παιδιών…*», «*από εμάς εξαρτάται πως θα χειριστούμε τις επιλογές των παιδιών, να σχεδιάζουμε έτσι ώστε να τους δίνουμε το δικαίωμα να αποφασίζουν και να διαπραγματεύονται τις αποφάσεις τους*».

7.3 Η πορεία της έρευνας-δράσης στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν μία οργανωμένη δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών

Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου υποστήριξης των νηπιαγωγών της ομάδας έρευνας-δράσης και μέσα από την σταδιακή αναγνώριση από τις ίδιες της μειωμένης συμμετοχής των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από τη θεωρία και τον αναστοχασμό αναδείχτηκε έντονα η επιθυμία για δοκιμή συμμετοχικών πρακτικών στην πράξη. Το επόμενο βήμα ήταν λοιπόν ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής δράσης από τις νηπιαγωγούς για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με θέμα και περιεχόμενο δικής τους επιλογής. Η υποστήριξη του σχεδιασμού της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε κυρίως σε ατομικό επίπεδο. Οι

ατομικές συναντήσεις της διευκολύντριας με κάθε μέλος της ομάδας στόχευαν στην καλύτερη δυνατή υποστήριξη του αναστοχασμού των νηπιαγωγών πάνω σε ζητήματα οργάνωσης και δομής του σχεδιασμού για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Αρχικά δόθηκε στις νηπιαγωγούς ένα φύλλο σχεδιασμού (βλ. Παράρτημα Α.3.1, σελ. 429) στο οποίο αποτυπωνόταν η βασική δομή της δραστηριότητας που θα προετοίμαζαν. Το φύλλο αυτό δόθηκε προκειμένου οι νηπιαγωγοί να βοηθηθούν στη δομή του σχεδιασμού σύμφωνα με τα ζητήματα που μας απασχόλησαν σχετικά με τους στόχους, τις διαλεκτικές πρακτικές και το πρόβλημα προς επίλυση. Σύμφωνα με το φύλλο σχεδιασμού η δομή της δραστηριότητας περιλάμβανε τον τίτλο, τους στόχους, τη διατύπωση του προβλήματος που θα έθεταν προς επίλυση στα παιδιά, τις ενέργειες – βήματα της νηπιαγωγού και τις ερωτήσεις με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί θα έπρεπε να προβληματιστούν τόσο για το κάθε κομμάτι του σχεδιασμού όσο και για τη συσχέτιση μεταξύ των στόχων και των ενεργειών των παιδιών καθώς και για τη συσχέτιση του προβλήματος προς επίλυση με τις διαλεκτικές πρακτικές που θα ακολουθούσαν. Από τη δεύτερη κιόλας ομαδική συνάντηση όλες οι νηπιαγωγοί είχαν κάνει μια προσπάθεια να προσεγγίσουν κάποια θέματα με βάση αυτό το πλάνο οπότε συζητήσαμε πρώτα για τους στόχους που διατύπωσαν διαπιστώνοντας ότι όλες οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να διατυπώσουν συγκεκριμένους στόχους αλλά – άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό κι άλλες σε μικρότερο – τους συνδύαζαν με γενικότερους στόχους-σκοπούς χρησιμοποιώντας ρήματα γενικής κατανόησης κι όχι δράσης, κάποιες νηπιαγωγοί έθεταν πάρα πολλούς στόχους και σχεδόν σε όλες δεν υπήρχε μια εξελικτική σειρά στους στόχους. Παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί που ανήκαν στη δεύτερη τάση σύμφωνα με τα προφίλ τους είχαν μια μεγαλύτερη ευχέρεια να διακρίνουν τόσο στους δικούς τους σχεδιασμούς όσο και στους άλλους την ύπαρξη πολλών στόχων και τη συνύπαρξη στόχων και σκοπών. Σχετικά με τη συζήτηση που εξελίχτηκε στην ομάδα με αφορμή τη διατύπωση των στόχων οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το ρόλο που μπορούν να έχουν οι στόχοι στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Η διευκολύντρια ένιωσε την ανάγκη να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να ξεκαθαρίσουν τη σημασία των στόχων ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες και απορίες. Έτσι μέσα από παραδείγματα εξήγησε ότι οι στόχοι συνδέονται με τις αναμενόμενες ενέργειες των παιδιών και μ' αυτό τον τρόπο μπορούμε να αξιολογήσουμε στο τέλος πως έδρασαν τα παιδιά, σε τι συμμετείχαν και με ποιο ακριβώς τρόπο και εν τέλει αν μέσα από το είδος και το βαθμός συμμετοχής τους επιτεύχθηκαν οι στόχοι.

Στην περίπτωση της επίλυσης προβλήματος είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε στην ομάδα τρία παραδείγματα από τρεις συναδέλφους που προσφέρθηκαν να μοιραστούν την προσπάθειά τους με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς. Από τη συζήτηση διαπιστώσαμε ότι όλες οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν πολύ να

θέσουν προβλήματα προς επίλυση. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες τους εντοπίστηκαν ως προς τα εξής: α) δυσκολεύτηκαν να τοποθετηθούν οι ίδιες στο πρόβλημα γιατί δεν μπορούσαν να προβλέψουν τον τρόπο απάντησης των παιδιών ή σκέφτονταν μία μόνο απάντηση / λύση κι αυτή περίμεναν από τα παιδιά, (β) δυσκολεύτηκαν να διατυπώσουν με σαφήνεια ένα πρόβλημα ώστε να είναι κατανοητό από τα παιδιά και γ) περιόριζαν το πρόβλημα στο να επιλέγουν τα παιδιά κάποια υλικά για να φτιάξουν αυτό που έχουν ήδη προετοιμάσει οι ίδιες χωρίς να οδηγούν τα παιδιά σε εξεύρεση λύσης και διερεύνηση. Με αφορμή την επίλυση προβλήματος ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών αναδείχτηκαν από κάποιες νηπιαγωγούς της ομάδας τα εξής εμπόδια: α) ενώ αναγνώρισαν ότι η επίλυση προβλήματος μπορεί να δώσει περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά έδειξαν να προτιμούν να μη ξεφεύγουν από αυτά που οργάνωναν οι ίδιες για να καθοδηγούν απόλυτα τη δράση των παιδιών π.χ. «*η αλήθεια είναι ότι αν τα αφήσω ελεύθερα να επιλέξουν θα βγει πιο εύκολα αυτό που θα κάνουν. Αυτό που επέλεξα είναι πιο δύσκολο αλλά θέλω να το κάνω έτσι, μ' αυτόν τον τρόπο γιατί θέλω να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη τεχνική του ψηφιδωτού*» (Ν.7)β) ενώ πίστευαν ότι τα παιδιά μπορούν να πάρουν αποφάσεις και να δράσουν, περιόριζαν τη συμμετοχή τους γιατί αγωνιούσαν για το αποτέλεσμα της δράσης, ήθελαν για παράδειγμα να παίρνουν οι γονείς ωραίες κατασκευές π.χ. «*ναι, τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν. Κάναμε λαμπάδες κι εγώ ήθελα να βγουν καλές γι αυτό και επιδίωκα να τις κάνουν με συγκεκριμένο τρόπο. Κάποια παιδιά κάνανε το δικό τους σχέδιο, δεν ακολούθησαν αυτό που τους ζήτησα εγώ. Εγώ όμως είχα την αγωνία για το αποτέλεσμα, τι λαμπάδα θα πάει σπίτι*» (Ν.3 Τα εμπόδια αυτά διατυπώθηκαν από όλες τις νηπιαγωγούς της πρώτης τάσης και δύο νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης και παρά τις αντιστάσεις που –προέβαλαν, αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι αναγνώρισαν τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής στις πρωτοβουλίες των παιδιών και πίστεψαν στις δυνατότητες τους να δράσουν με βάση τις δικές τους επιλογές. Αυτό αποτελεί μια θετική ένδειξη στην πορεία της έρευνας-δράσης αν αναλογιστούμε ότι οι νηπιαγωγοί αυτής της τάσης με βάση τις πεποιθήσεις τους έθεταν πολύ χαμηλά τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών γιατί δεν πίστευαν στις δυνατότητες τους μέχρι που έφτασαν στη διάρκεια της υποστήριξης να ανακαλούν στη μνήμη τους δράσεις στις οποίες τα παιδιά αποδείκνυαν τη θέληση αλλά και την ικανότητά τους να διαμορφώσουν τις δικές τους επιλογές.

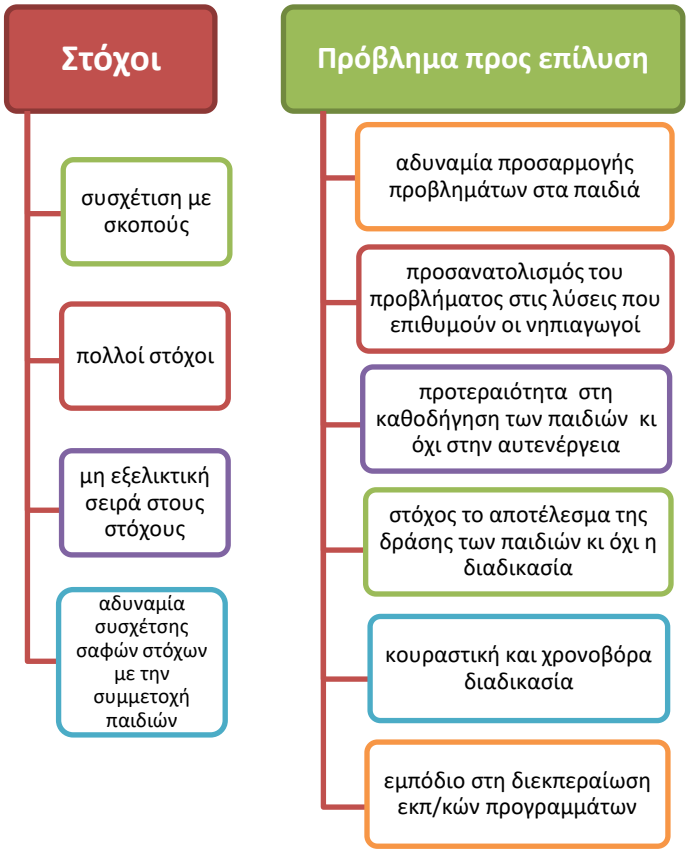
Η επίλυση προβλήματος ως μία μέθοδος ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών προβλημάτισε πολλές νηπιαγωγούς οι οποίες θεώρησαν ότι η διαδικασία της ανταλλαγής απόψεων για την εύρεση λύσης σ' ένα πρόβλημα μπορεί να είναι βαρετή και κουραστική για τα παιδιά π.χ. «*φοβάμαι ότι όλη αυτή η διαδικασία κάνει τα παιδιά να βαριούνται και να κουράζονται γιατί δεν μπορούν ούτε τόση ώρα να κάτσουν, ούτε έχουν τόσες πολλές ιδέες ώστε να συνεχίζεται αβίαστα αυτό..*» (Ν.4)και δεν βοηθάει στην διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν αναλάβει π.χ. «*και τα προγράμματα μας μπλέκουν, μας δυσκολεύουν σε κάτι τέτοιο και πιεζόμαστε*»(Ν. 3

Οι προβληματισμοί αυτοί έφεραν στην επιφάνεια κάποια από τα εμπόδια που είδαμε να θέτουν από την αρχή της υποστήριξης οι νηπιαγωγοί και σχετίζονταν τόσο με τις δικές τους ευθύνες-υποχρεώσεις και τη διαχείριση του χρόνου όσο και με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Προς την κατεύθυνση του αναστοχασμού βοήθησαν οι τοποθετήσεις κάποιων νηπιαγωγών που ανήκαν στην δεύτερη τάση σύμφωνα με τα προφίλ τους, και φάνηκε να αντιμετωπίζουν πιο ανοιχτά αυτά τα ζητήματα. Συγκεκριμένα, αυτές οι νηπιαγωγοί έθεσαν τα προβλήματα προς επίλυση σε μία κατεύθυνση που να έχει μεγαλύτερο νόημα για τα παιδιά ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους, παραδέχτηκαν ότι δεν βάζουν τα παιδιά σε μία συνεχή διερεύνηση του τι μπορούν να κάνουν για να λύσουν ένα πρόβλημα γιατί είναι κάτι που απαιτεί κόπο και γιατί δεν μπορούν να ξεφύγουν από αυτό που έχουν συνηθίσει να κάνουν και αντιμετώπισαν την επίλυση προβλήματος ως μια πρό(σ)κληση να δοκιμάσουν στην πράξη τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις π.χ. «*αν το εφαρμόζουμε από την αρχή τα παιδιά συνηθίζουν να δουλεύουν έτσι και σιγά σιγά δεν απαιτείται τόσος χρόνος, ούτε τόσος κόπος*» (Ν.2), «*αν βαριούνται τα παιδιά δεν είναι ανάγκη όλα μαζί να χωρίσουν π.χ. τα νομίσματα. Ας γίνουν ομάδες για να το κάνουν αυτό να έχει πιο πολύ ενδιαφέρον*» (Ν.5), «*όταν τα ρωτάμε να τα ρωτάμε για πράγματα που μπορεί να γνωρίζουν, όχι για δύσκολα και περίπλοκα θέματα*» (Ν.7). Τέλος ένας σημαντικός προβληματισμός που τέθηκε στην ομάδα έρευνας-δράσης αφορά τη «ματαίωση» της πιθανής δικής τους αναγνώρισης του δικαιώματος της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση σε επόμενες σχολικές βαθμίδες καθώς όπως επισήμαναν οι νηπιαγωγοί «*η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται κατά πολύ στο δημοτικό σχολείο*» (Ν.4) «*όσο όμως και να προσπαθούμε τα παιδιά στο δημοτικό δεν θα τα αντιμετωπίσουν έτσι*»(Ν.11), «*στο δημοτικό είναι όλα κατευθυνόμενα»* (Ν.3)*, «δεν θα πάθουν ένα σοκ εκεί;*» Ν.7). Αυτή η μη αναμενόμενη για τη διευκολύντρια απορία από μέρους των νηπιαγωγών προβλημάτισε και την ίδια καθώς διαπίστωσε ότι πράγματι το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο όπου με μεγαλύτερη ευκολία μπορούν να εφαρμοστούν συμμετοχικές πρακτικές λόγω της έλλειψης συγκεκριμένου μαθησιακού πλαισίου. Έτσι η διευκολύντρια τοποθετήθηκε ότι αυτό αποτελεί ακόμα μια πρόκληση για «*να προσπαθήσουμε να προετοιμάσουμε τα παιδιά για το δημοτικό με το να τα κάνουμε να σκέφτονται, να αναζητούν λύσεις, να παίρνουν αποφάσεις και η βαθμίδα μας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση*».

Στο διάγραμμα 16 που ακολουθεί συνοψίζουμε τα ζητήματα που προέκυψαν από την πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν δραστηριότητες για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Συγκεκριμένα φαίνονται συνοπτικά οι δυσκολίες των νηπιαγωγών να διατυπώσουν στόχους και να βρουν πρόβλημα προς επίλυση.

Διάγραμμα 16

Οι πρώτες δυσκολίες των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που εντοπίστηκαν στη δεύτερη ομαδική συνάντηση



Στις πρώτες ομαδικές συναντήσεις δεν προλάβαμε να ασχοληθούμε με τις ερωτήσεις που σχεδιάζουν να διατυπώσουν οι νηπιαγωγοί με βάση τα προβλήματα προς επίλυση αφήνοντας αυτή τη διαδικασία για τις ατομικές συναντήσεις. Από τα άλλα ζητήματα, δηλαδή το πρόβλημα που θέτουμε προς επίλυση και τον τρόπο που διατυπώνουμε τους στόχους, τα συναισθήματα των νηπιαγωγών ήταν ανάμεικτα. Συγκεκριμένα μέσα από τα παραδείγματα και την εστιασμένη ανατροφοδότηση οι περισσότερες νηπιαγωγοί πείστηκαν για την αξία της προσπάθειας π.χ. «*πολύ ωραία κι ενδιαφέροντα όσα ακούσαμε, έχω πειστεί για την προσπάθεια*» (Ν.1) «*είμαι σίγουρη ότι μπορούμε να το προσπαθήσουμε γιατί είναι πολύ καλό, αξίζει τον κόπο*» (Ν.2), αλλά παράλληλα κάποιες έδειξαν να διακατέχονται κι από ένα άγχος για τον κόπο που πιστεύουν ότι πρέπει να καταβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση καθώς και τον χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν στους σχεδιασμούς δραστηριοτήτων π.χ. «*θέλει πολύ προσπάθεια και κόπο*» (Ν.4)., «*σίγουρα πρέπει να προσπαθήσουμε πολύ, αυτό με αγχώνει λίγο*» (Ν.11), «*νομίζω ότι θέλει δουλειά και χρόνο γιατί η καθεμία έχει και το προσωπικό της χρόνο στο να εφαρμόσει κάτι*» (Ν.6). Λίγες νηπιαγωγοί εκδήλωσαν μια επιφύλαξη όχι τόσο ως προς την προσπάθεια όσο σε σχέση με το αποτέλεσμα π.χ. «*μια μικρή αμφιβολία, έναν προβληματισμό τον έχω για το πώς θα πάει στην πράξη όλο*

αυτό αλλά αυτό μπορεί να είναι και καλό γιατί θα με κάνει να το προσπαθήσω περισσότερο»(Ν.1).

Τέλος, όλες οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν τα οφέλη ενός καλού σχεδιασμού π.χ. «*μας δόθηκε ο τρόπος και πραγματικά δεν είχα σκεφτεί πόσο μπορεί να βοηθήσει ένας καλός σχεδιασμός*»(Ν.3), «*αν μπορούμε να λαμβάνουμε υπόψη μας όλα αυτά* (ενν. στο σχεδιασμό) *τότε νομίζω ότι θα έχουμε αποτελέσματα*»(Ν.2), την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας στη διαδικασία της έρευνας-δράσης π.χ. «*είναι ωραίο που συζητάμε πάνω σε συγκεκριμένες δραστηριότητες πάντως γιατί όπου και να πάμε, σε σεμινάρια κι αυτά, μόνο θεωρητικά ακούμε*»(Ν.6), «*ναι, αυτό είναι το καλύτερο… στα σεμινάρια θεωρία, θεωρία… κουραστήκαμε, εδώ είμαστε και χαλαρές… δεν υπάρχει το άγχος ότι η δική μου δραστηριότητα π.χ. είναι καλύτερη από τη δική σου…*» (Ν.7), «*είναι πολύ καλό που καθόμαστε και λέμε η κάθε μία από μία άποψη και μπορούμε να δούμε και ατομικά και ομαδικά αυτά που σχεδιάζουμε*»(Ν.10), «*αυτό θέλαμε ναι, να το κάνουμε, ήταν μια επιθυμία μας αυτή και είναι όπως το θέλουμε*»(Ν.1), τα γενικότερα πλεονεκτήματα της προσπάθειας για επαγγελματική βελτίωση π.χ. «*πρέπει να προσπαθούμε να βελτιωνόμαστε και να αλλάζουμε κι εμείς πολλές φορές*»(Ν.9), «*θα προσπαθήσουμε προς την κατεύθυνση της συμμετοχής γιατί πρέπει και αξίζει να προσπαθούμε να γινόμαστε καλύτερες στη δουλειά μας*»(Ν.5). Παρατηρούμε λοιπόν ότι παρά τις έντονες αρχικές αντιστάσεις ορισμένων νηπιαγωγών η διάθεση για προσπάθεια έφτασε να είναι τόσο εμφανής για κάποιες απ' αυτές που στρέφονται πια με ενδιαφέρον στη βελτίωση του δικού τους ρόλου. Αυτό το κλίμα που διαμορφώθηκε ενίσχυσε σημαντικά στις συναντήσεις της διευκολύντριας με κάθε νηπιαγωγό στα πλαίσια της ατομικής υποστήριξης για το σχεδιασμό των συμμετοχικών δράσεων.

Η υποστήριξη των νηπιαγωγών για να σχεδιάσουν τις δραστηριότητες τους συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε με ατομικές συναντήσεις όπου η διευκολύντρια επιδίωκε να συζητά και να ανατροφοδοτεί με ερωτήματα τον τρόπο που σκέφτονται οι νηπιαγωγοί. Παρά το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί ανέφεραν πως βοηθήθηκαν από τα παραδείγματα και κατανόησαν τον τρόπο που πρέπει να σχεδιάζουν, από τους πρώτους σχεδιασμούς τους φάνηκε – σε άλλες περιπτώσεις λιγότερο και σε άλλες περισσότερο – να δυσκολεύονται να ξεφύγουν από τους γενικούς γνωστικούς στόχους, τη στενή καθοδήγηση των παιδιών και τις κλειστές ερωτήσεις. Έτσι η διευκολύντρια επιδίωξε να συναντηθεί με κάθε νηπιαγωγό μετά τη μελέτη του σχεδιασμού που είχε διαμορφώσει και τα βήματα που ακολούθησε σε κάθε συνάντηση ήταν τα εξής: α) επισήμανε τα θετικά σημεία στο σχεδιασμό των νηπιαγωγών, β) έθετε ζητήματα προς συζήτηση, γ) έθετε συγκεκριμένα ερωτήματα για αναστοχασμό, δ) άκουγε με προσοχή τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί, τον τρόπο που εξηγούσαν τις επιλογές τους, τις αντιστάσεις αλλά και τις προτάσεις τους. Όλες οι νηπιαγωγοί ανταποκρίθηκαν με διάθεση στις συναντήσεις και περίπου οι μισές επανασχεδίασαν τον αρχικό σχεδιασμό τους με βάση το διάλογο

και τον αναστοχασμό που προηγήθηκε στις ατομικές συναντήσεις ενώ οι υπόλοιπες οδηγήθηκαν σε εντελώς νέους σχεδιασμούς με αφορμή τον αναστοχασμό σε πολλά από τα σημεία του πρώτου σχεδιασμού. Όλες ήταν πρόθυμες είτε να επανασχεδιάσουν είτε να σχεδιάσουν εκ νέου δραστηριότητες και σ' αυτή τη διάκριση δεν φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση με τα προφίλ από τις αρχικές τους πεποιθήσεις. Ωστόσο, από την ανάλυση της διαδικασίας της ατομικής υποστήριξης αναδείχτηκε ότι οι νηπιαγωγοί που ανήκαν στην πρώτη γνωσιοκεντρική κυρίως τάση ήταν μεν δεκτικές σε επισημάνσεις, πρόθυμες να σχεδιάσουν και να «διορθώσουν» κάποια σημεία αλλά δεν έθεταν ερωτήματα, δυσκολεύονταν να μετασχηματίσουν κάποια σημεία προς την κατάλληλη κατεύθυνση και επιζητούσαν περισσότερο τις προτάσεις της διεκολύντριας. Από την άλλη οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης προβληματίζονταν περισσότερο, ενίσχυαν οι ίδιες το διάλογο με ερωτήματα και τοποθετήσεις και ενδιαφέρονταν περισσότερο για λεπτομέρειες του σχεδιασμού όπως για παράδειγμα τη μετάβαση από την επίλυση προβλήματος στη δράση των παιδιών, την επιλογή των υλικών από τα παιδιά και τις τυχόν τροποποιήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας. Η συγκεκριμένη διάκριση μπορεί να έχει την εξήγησή της στην μεγαλύτερη προσπάθεια που έπρεπε αλλά ήταν δύσκολο να κάνουν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης προκειμένου να φτάσουν να σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο από τις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης που ήταν πιο κοντά στο ζητούμενο.

Από την ανάλυση των ατομικών συναντήσεων τα ζητήματα που τέθηκαν από τη διευκολύντρια για συζήτηση αφορούσαν τους λόγους για τους οποίους οι νηπιαγωγοί επέλεξαν τα συγκεκριμένα προβλήματα προς επίλυση, πως συνδέονταν αυτά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τι νόμιζαν ότι θα κέρδιζαν τα παιδιά από την ενασχόληση μ' αυτό το πρόβλημα και πως θα δράσουν, πως ακριβώς θα διατυπωθεί το πρόβλημα στα παιδιά. Σχετικά με τους στόχους συζητήθηκε ο τρόπος που σχετίζονται οι στόχοι με το πρόβλημα και με τις δράσεις των παιδιών, πως θα υλοποιηθούν κάποιοι στόχοι στην πράξη, πόσο σαφείς διατυπωμένοι είναι. Ένα άλλο σημείο συζήτησης του σχεδιασμού ήταν οι ενέργειες της νηπιαγωγού και συγκεκριμένα ο τρόπος που σκέφτηκαν οι νηπιαγωγοί να δράσουν σε συνάρτηση με την ενίσχυση της ενεργής δράσης των παιδιών, πως προκύπτουν κάποιες ενέργειες, με ποιους τρόπους θα παρακινούν τα παιδιά σε δράση, πως θα χειριστούν τη δράση των παιδιών σε ομάδες, πόσο βοηθούν τα παιδιά κάποιες από τις ενέργειες της. Σχετικά με τα ερωτήματα της νηπιαγωγού προς τα παιδιά συζητήθηκε ο τρόπος που διατυπώνονται αυτά, η εξελικτική τους σειρά σε σχέση με τις ενέργειες των παιδιών, οι πιθανές απαντήσεις που περιμένουν από τα παιδιά και ο τρόπος που ανατροφοδοτούν το διάλογο με επιπλέον ερωτήσεις. Τέλος, όσο αφορά την εξέλιξη της δραστηριότητας συζητήθηκαν οι λύσεις που περιμένουν οι νηπιαγωγοί ότι θα καταλήξουν τα παιδιά,

οι δράσεις που θα ακολουθήσουν για την υλοποίηση της λύσης και η αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα παιδιά.

Τα ζητήματα που έθεσαν οι νηπιαγωγοί αλλά και τα εμπόδια – αντιστάσεις που προέβαλλαν δείχνουν ότι: κατανόησαν ότι το πρόβλημα προς επίλυση – που μπορεί να αποτελεί και τον τίτλο της δραστηριότητας – είναι καλύτερα να διατυπώνεται με το ερώτημα έτσι όπως θα τεθεί στα παιδιά για να είναι πιο ξεκάθαρο το περιεχόμενο της δραστηριότητας και οι δράσεις στις οποίες θα οδηγηθούν τα παιδιά. Κατανόησαν επίσης ότι το πρόβλημα πρέπει να είναι ρεαλιστικό και να έχει νόημα για τα παιδιά γιατί έτσι θα οδηγηθούν σε ουσιαστικές δράσεις. Επίσης κατανόησαν ότι οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, να αναφέρονται στις δράσεις των παιδιών και να έχουν μια εξελικτική σειρά. Στο θέμα των ερωτήσεων προς τα παιδιά οι νηπιαγωγοί κατανόησαν το ρόλο που παίζουν οι ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις θέτοντας ερωτήματα οι ίδιες στον εαυτό τους. Θεώρησαν δύσκολο να ξεφύγουν από τις κλειστές ερωτήσεις που επιζητούν την απάντηση που επιθυμούν οι ίδιες και πιστεύουν ότι δεν θα μπορούν να διαχειριστούν τις ποικίλες απαντήσεις των παιδιών ειδικά όταν τα παιδιά ξεφεύγουν από το θέμα και προτείνουν μη ρεαλιστικές κι ανέφικτες λύσεις. Σχετικά με τις ερωτήσεις προς τα παιδιά ορισμένες νηπιαγωγοί προέβαλλαν ως εμπόδια το χρόνο και τη δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν σε βάθος για να προτείνουν λύσεις. Έτσι θεώρησαν τις αναστοχαστικές ερωτήσεις προς τα παιδιά «δύσκολες» στην εφαρμογή τους ακόμα και για τις ίδιες γιατί αφενός απαιτούν σκέψη σε κάθε βήμα αφετέρου δεν μπορούν να τις διατυπώνουν πάντα με εύστοχο τρόπο. Κάποιες νηπιαγωγοί προέβαλλαν αντιστάσεις σχετικά με ορισμένες ενέργειες τους που καθοδηγούν περισσότερο τα παιδιά επιμένοντας να τις συμπεριλάβουν γιατί πίστευαν ότι θα βοηθήσουν τη δράση των παιδιών (π.χ. ενώ θα αναζητούσαν τα παιδιά λύση σ’ ένα πρόβλημα η νηπιαγωγός επέμενε να συμπεριλάβει την χρήση ενός συγκεκριμένου υλικού θεωρώντας το ως το καταλληλότερο για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα). Σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών κάποιες νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι αυτό δεν πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση καθώς ένα πρόβλημα για το οποίο δεν υπάρχουν προαπαιτούμενες γνώσεις θα κινητοποιήσει περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών για επίλυση. Μία άλλη δυσκολία που αναδείχτηκε από αρκετές νηπιαγωγούς αφορούσε τη διαχείριση των ομάδων κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Σ’ αυτό το σημείο οι νηπιαγωγοί έδειχναν να προτιμούν να είναι πιο καθοδηγητικές στον τρόπο που θα εργαστούν τα παιδιά παρέχοντας για παράδειγμα οι ίδιες τα υλικά και διαχωρίζοντας τις ομάδες των παιδιών με τα κριτήρια που έκριναν οι ίδιες. Γενικά αρκετές νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ίδιες θα δυσκολευτούν να ανταποκριθούν σ’ αυτόν τον τρόπο προσέγγισης του προβλήματος επαναλαμβάνοντας την παραδοχή «*δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε μ’ αυτόν ον τρόπο*».

Τα ζητήματα από την πλευρά της διευκολύντριας σχετίζονταν με το είδος της υποστήριξης που επιζητούσαν οι νηπιαγωγοί αλλά και με τον αναστοχασμό των πεποιθήσεων και πρακτικών τους προκειμένου να επιδιώξουν οι νηπιαγωγοί βελτιώσεις και αλλαγές. Έτσι, η διευκολύντρια ανάλογα με τις περιπτώσεις: α) πρότεινε τον τρόπο που μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένοι οι στόχοι, πρότεινε να συμπεριληφθούν κι άλλες ερωτήσεις στους σχεδιασμούς και ειδικά ερωτήσεις ανατροφοδότησης της σκέψης των παιδιών, β) έδωσε παραδείγματα για πιο ξεκάθαρη εξελικτική σειρά στα βήματα της δραστηριότητας ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στην λύση του προβλήματος, γ) πρότεινε επίσης τον τρόπο συνεργασίας των παιδιών σε δυάδες ή/και ομάδες για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους, δ) έκανε προτάσεις για διαφορετική χρήση ενός μέσου ή υλικού στον τρόπο αξιοποίησης του κατά τη δραστηριότητα και ε) μετασχημάτιζε κάποιους γενικούς προβληματισμούς που έθεταν οι νηπιαγωγοί σε συγκεκριμένα προβλήματα δείχνοντας τον τρόπο που μπορεί να γίνει αυτό. Οι νηπιαγωγοί κατανόησαν ότι αυτός ο μετασχηματισμός είναι χρήσιμος γιατί θέτει το πρόβλημα στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των παιδιών. Η διευκολύντρια πρότεινε να δημιουργείται ένας ουσιαστικός διάλογος με τα παιδιά που να αφορά κάθε βήμα της δράσης για την επίλυση του προβλήματος ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά αποφασίζοντας από πριν για τις κινήσεις τους. Αυτό δεν έγινε εύκολα κατανοητό από έναν μικρό αριθμό νηπιαγωγών οι οποίες θεωρούσαν ότι πρέπει η ομάδα να επανέρχεται σε συζήτηση και σε εκ νέου αποφάσεις ανάλογα με την πορεία της δράσης των παιδιών. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί εμπλούτισαν τις ερωτήσεις τους και επιδίωξαν τη συνεργασία των παιδιών αλλά ορισμένες δεν ήταν ανοιχτές στη διαφοροποίηση της δράσης μεταξύ των ομάδων των παιδιών αν η λύση που θα δινόταν ήταν πολύπλευρη και απαιτούσε ποικίλες ενέργειες. Για παράδειγμα φάνηκε δύσκολος για μία νηπιαγωγό (Ν.7) ο τρόπος διαχείρισης των ομάδων που θα σχημάτιζαν τα παιδιά για να ζωγραφίσουν σε κάθε ομάδα με διαφορετικά υλικά και σε διαφορετικές επιφάνειες π.χ. «*θα γίνει χαμός έτσι!*», «*και αν θέλουν τα παιδιά να πάνε σε άλλη ομάδα τελευταία στιγμή;*», «*τα παιδιά έχουν συνηθίσει να κάνουν όλα τα ίδια πράγματα*».

Επίσης, μία άλλη νηπιαγωγός (Ν.4) θεώρησε πάρα πολύ δύσκολο να προαποφασιστεί από τα παιδιά όλη η πορεία δράσης τους προκειμένου να προετοιμαστούν για μία επίσκεψη π.χ. «*θα κουραστούν πολύ τα παιδιά αν τα ρωτάω συνέχεια 'τι θα κάνουμε μετά' και 'πως θα το κάνουμε αυτό ύστερα'*», «*δεν θα θυμούνται τι είπαμε, καλύτερα να κάνουν κάτι και μετά να ξαναγυρνάμε στην παρεούλα και να αποφασίζουμε για το επόμενο βήμα*».Είναι σημαντικό, σ' αυτό το σημείο, να αναφέρουμε τις προτάσεις που έκαναν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια της υποστήριξης τους τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης και δείχνουν σημεία βελτίωσης ή αλλαγής. Ορισμένες νηπιαγωγοί λοιπόν πρότειναν να αξιοποιήσουν τον χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων προκειμένου να εισάγουν το πρόβλημα στα παιδιά. Αυτό το θεώρησαν ως λύση στο πρόβλημα της διαχείρισης του χρόνου αλλά και ως

μια καλή ευκαιρία να αντλήσουν προβλήματα από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Σ' αυτά τα πλαίσια πρότειναν ως μέσο τη συστηματικότερη παρατήρηση προκειμένου να εντοπίζουν ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά και να αξιοποιούν ευκαιρίες από τις διενέξεις μεταξύ των παιδιών για να θέτουν προβλήματα προς επίλυση. Άλλες νηπιαγωγοί πρότειναν να δοκιμάσουν στην πράξη συγκεκριμένα παραδείγματα δράσεων με τα οποία ασχοληθήκαμε στις ομαδικές συναντήσεις (π.χ. το θέμα των δώρων σε γιορτές – γενέθλια των παιδιών) για το λόγο ότι τους άρεσε η προσέγγιση και επιθυμούν να την εφαρμόσουν στα παιδιά της δικής τους τάξης. Προς αυτή την κατεύθυνση μία νηπιαγωγός σκέφτηκε να εμπλέξει στη διαδικασία και το ίδιο το παιδί που γιορτάζει καθώς έχει παρατηρήσει να αποφασίζουν μόνο οι άλλοι για το δώρο του χωρίς να ρωτείται ποτέ το ίδιο. Άλλες προτάσεις που έκαναν οι νηπιαγωγοί αφορούσαν τους τρόπους που αποφασίζουν τα παιδιά επιλέγοντας να ανατροφοδοτούν τη σκέψη των παιδιών σε άλλες λύσεις πέρα από την ψηφοφορία. Επίσης κάποιες νηπιαγωγοί πρότειναν να αφήνουν μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά να αποφασίζουν για τον τρόπο που θα χωριστούν σε ομάδες κι αυτό να γίνεται ανάλογα με τις προτάσεις και τις αποφάσεις τους. Περίπου μισές νηπιαγωγοί πρότειναν να ξανασχεδιάσουν δραστηριότητες προκειμένου να εξασκηθούν στην συγκεκριμένη δομή αλλά και στα ερωτήματα. Τέλος, κάποιες νηπιαγωγοί πρότειναν να χρησιμοποιήσουν προβλήματα προς επίλυση και κατά την πορεία της δραστηριότητας, πέρα από το αρχικό πρόβλημα, προκειμένου να ενισχύσουν περισσότερο τη συμμετοχή των παιδιών. Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί της ομάδας έκαναν προτάσεις που ανέδειξαν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης συγκριτικά με τις αρχικές πεποιθήσεις τους. Συγκεκριμένα όλες οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης που ήταν πιο κοντά στο ζητούμενο της συμμετοχής κινητοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της υποστήριξης και φάνηκε ότι άρχισαν να υιοθετούν συστηματικές πρακτικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών παρά το γεγονός ότι διακρίνονταν από αρκετές αντιστάσεις όπως τη δυσκολία των παιδιών να πάρουν αποφάσεις και να τις υλοποιήσουν, την έλλειψη εμπειρίας των παιδιών σε διαλογικές πρακτικές για τη διερεύνηση των απόψεών τους και τη διαχείριση του χρόνου κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη υπήρξαν και κάποιες νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης που φάνηκε να ξεπερνούν κατά πολύ το γνωσιοκεντρικό μοντέλο και να πιστεύουν περισσότερο στην ενίσχυση της συμμετοχής μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις όπως η τεχνική της δυάδας, οι ανοιχτές ερωτήσεις προς τα παιδιά, η αναζήτηση προτάσεων και λύσεων από τα παιδιά και η ακρόαση των απόψεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Μόνο ένας μικρός αριθμός νηπιαγωγών με μεγαλύτερες αντιστάσεις φάνηκε να κάμπτονται δυσκολότερα ναι μεν δείχνουν από τη μία να αναστοχάζονται στα ζητήματα του σχεδιασμού έχοντας ως επίκεντρο τις δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες, αλλά από την άλλη φαίνεται να διατηρούν μια πιο συγκρατημένη στάση για την εφαρμογή του.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαδικασία υποστήριξης των νηπιαγωγών κατά τον αναστοχασμό των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν παραθέτουμε στη συνέχεια ένα ενδεικτικό παράδειγμα σχεδιασμού δραστηριότητας, την ανατροφοδότηση της νηπιαγωγού από τη διευκολύντρια πάνω σε βασικά σημεία του σχεδιασμού στα πλαίσια της ατομικής υποστήριξης και τον επανασχεδιασμό στον οποίο οδηγήθηκε η νηπιαγωγός μετά τον συγκεκριμένο αναστοχασμό.

Πίνακας 11

Παράδειγμα σχεδιασμού αρχικής δραστηριότητας από νηπιαγωγό της ομάδας έρευνας-δράσης

Τίτλος δραστηριότητας:
"η δύναμη του αέρα"

•**Στόχοι**:
-Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου
-Να βιώσουν και να εξερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του αέρα

•**Συζήτηση**:
Ν: έχει δύναμη ο αέρας; (αν δεν απαντήσουν δείχνω εικόνες ανεμόμυλου)
Ν: τι είναι αυτό; τι είναι αυτά τα μεγάλα φτερά;
Π: γυρίζουν
Ν: ποιος τα κάνει να γυρίζουν;
Π: ο άνεμος
Ν: μπορεί να κινήσει κάτι άλλο ο άνεμος;
Π: τα καράβια, στεγνώνει τα ρούχα, κινεί τις ανεμογεννήτριες
Ν: Εμείς μπορούμε να κάνουμε κάτι να κινηθεί χωρίς να το αγγίξουμε;
Π: Ναι, να φυσήξουμε
Σ' ένα καλάθι έχω καλαμάκια και μπαλίτσες μπαλίτσες από γκοφρέ χαρτί και μπαλάκια από χαρτί Α4
Ν: θέλετε να χωριστούμε σε ομάδες και να δοκιμάσουμε; (παροτρύνω τα παιδιά να χωριστούν σε 3 ομάδες των 5. Συνήθως τα καταφέρνουν γιατί έχουν εξοικειωθεί μ' αυτή τη διαδικασία. Αν δεν τα καταφέρουν τοποθετώ τα καρτελάκια με τα ονόματά τους σε κάθε καρεκλάκι). Μοιράζω σε κάθε ομάδα καλαμάκια και μπαλάκια από γκοφρέ και χαρτί Α4. Αφήνω να δοκιμάσουν, ελέγχω και παρεμβαίνω όταν χρειάζεται.
Ν: τι διαφορετικό παρατηρείτε;
Π: φυσήξαμε και κουνήθηκαν
Ν: Χρειαστήκατε την ίδια δύναμη για να μετακινήσετε τα χάρτινα μπαλάκια;
Π: όχι
Ν: Γιατί;
Π: Τα μπαλάκια από χαρτί χρειάζονται περισσότερη δύναμη επειδή είναι πιο μεγάλα, πιο βαριά από τις γκοφρέ μπαλίτσες.

Πίνακας 12
Η ανατροφοδότηση πάνω στο παραπάνω σχεδιασμό κατά την ατομική υποστήριξη της νηπιαγωγού

1. Αποσαφήνιση δραστηριότητας. Αιτιολόγηση επιλογής της συγκεκριμένης δραστηριότητας	• 1. Μου είπες ότι αυτή η δραστηριότητα αποτελεί κομμάτι ενός μεγαλύτερου προγράμματος. Θέλω να σε ρωτήσω λοιπόν: τι έχει προηγηθεί σχετικά με το θέμα; Τι έχουν κάνει ή θα κάνουν τα παιδιά πριν από αυτό; Οπότε σε αυτά τα πλαίσια γιατί να ασχοληθούν τα παιδιά με αυτό το θέμα; Τι θα κερδίσουν;
2. Στόχοι: αποσαφήνιση, διαφοροποίηση με σκοπούς, αντιστοίχηση με δράσεις παιδιών	• 2. Σχετικά με τον πρώτο στόχο «να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου» τι ακριβώς εννοείς; Πως θα το αντιληφθούν αυτό τα παιδιά; Με ποιο ακριβώς τρόπο;.... Εδώ δηλ. ο στόχος είναι πολύ γενικός και δεν φαίνεται ο τρόπος συσχέτισης με το θέμα σου, «τον αέρα». Θα μπορούσε να αφορά οτιδήποτε σχετικό με το περιβάλλον. Επομένως μήπως αν γίνει πιο συγκεκριμένος ο στόχος θα είναι πιο σαφής κι η δραστηριότητα; Ο δεύτερος στόχος σου «να βιώσουν και να εξερευνήσουν χαρακτηριστικά του αέρα» περιλαμβάνει ρήματα δράσης αλλά και πάλι δεν αντικατοπτρίζει με σαφήνεια αυτό που θα βιώσουν και θα εξερευνήσουν τελικά τα παιδιά. Τι εννοείς λοιπόν; Πως μπορεί να γίνει πιο συγκεκριμένος αυτός ο στόχος; Αν διευκρινήσεις τα χαρακτηριστικά που θα εξερευνήσουν θα γίνει πιο συγκεκριμένο.
3. Έναρξη δραστηριότητας: έλλειψη προβληματικής κατάστασης	• 3. Ξεκινάς τη δραστηριότητα απευθείας με ερωτήσεις, γιατί επιλέγεις αυτό τον τρόπο; Πιστεύεις ότι τα παιδιά θα ανταποκριθούν με ενδιαφέρον; Πως μπορείς να κεντρίσεις περισσότερο το ενδιαφέρον τους; Αν ξεκινήσεις με μια προβληματική κατάσταση πιστεύεις ότι η ανταπόκριση των παιδιών θα είναι διαφορετική; Γιατί; Μπορείς να σκεφτείς ένα πρόβλημα προς επίλυση ώστε τα παιδιά να προσπαθήσουν να το λύσουν ή να ψάξουν τον τρόπο για να δώσουν απαντήσεις;...
4. Είδος ερωτήσεων: πιο ανοιχτές ερωτήσεις, ανατροφοδότηση, εξελικτική σειρά που να οδηγεί κάπου... Είδος μάθησης ?	• 4. Οι ερωτήσεις που θέτεις στα παιδιά είναι πολύ συγκεκριμένες και απαιτούν τη μία και σωστή απάντηση. Αν δεν γνωρίζουν και δεν απαντούν τα παιδιά πως θα συνεχίσεις; Γιατί επιλέγεις αυτό τον τρόπο; Τι είδους μάθηση θέλεις να πετύχεις; Πώς μπορούν οι ερωτήσεις σου να προβληματίσουν τα παιδιά ώστε να οδηγηθούν σε ποικίλες απαντήσεις και να υπάρχει ουσιαστικός διάλογος;... Αν τα παιδιά λοιπόν έρθουν αντιμέτωπα με ένα πρόβλημα μήπως οι ερωτήσεις που θα προκύψουν θα έχουν περισσότερο νόημα; Πως μπορεί να γίνει αυτό;
5. Προβληματική κατάσταση: δεν υπάρχει ουσιαστικό κίνητρο, χρησιμοποιεί εικόνες για προβληματισμό. Ενίσχυση – εμπλουτισμός προβληματικής κατάστασης, εξασφάλιση ενδιαφέροντος των παιδιών, ενίσχυση συμμετοχής τους	• 5. Επειδή μου έδειξες τις εικόνες θέλω να μου πεις το κριτήριο επιλογής σου. Θεωρείς ότι βοηθάνε στη συμμετοχή των παιδιών; Με ποιο τρόπο;... Μήπως είναι αρκετά, έως πολύ, ευδιάκριτα τα στοιχεία που θα εντοπίσουν τα παιδιά; Μήπως αυτά που βλέπουν τα έχουν βιώσει και οι απαντήσεις τους είναι τόσο αναμενόμενες που δεν κερδίζουν κάτι αλλά απλά απαντάνε;
6. επιλογή υλικού: εικόνες πολύ συγκεκριμένες με σωστές και λάθος συμπεριφορές	• 6. Εδώ αν θέλαμε να διαχωρίσουμε τη δράση των παιδιών από τις δικές σου, τι θα έλεγες ότι κάνουν; Από την άλλη εσύ λες ότι «ενθαρρύνεις» τη συζήτηση: με ποιον ακριβώς τρόπο; Πως είσαι σίγουρη ότι θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά; Πως μπορείς να «ανεβάσεις» το επίπεδο συμμετοχής τους;...

Πίνακας 13
Ο επανασχεδιασμός της δραστηριότητας μετά την ανατροφοδότηση που δόθηκε από τη διευκολύντρια στα πλαίσια της ατομικής υποστήριξης

Τίτλος δραστηριότητας	**Γιατί σκορπίζονται τα φύλλα στην αυλή;**
Στόχοι	-Να έρθουν αντιμέτωπα τα παιδιά μ' ένα πρόβλημα (ενώ μαζεύουν τα φύλλα της αυλής σε μια γωνιά αυτά μετά από λίγο ξανασκορπίζονται σε όλη την αυλή) -Να κάνουν υποθέσεις και να ανταλλάξουν απόψεις για τις αιτίες του προβλήματος. Να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. -Να προτείνουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πρόβλημα -Να ανταλλάξουν ιδέες για το πως μπορούν να μάθουν περισσότερα για τον αέρα -Να συλλέξουν τις πληροφορίες που θέλουν -Να πάρουν μέρος σ' ένα πείραμα (να κάνουν υποθέσεις, να παρατηρήσουν, να καταγράψουν τα αποτελέσματα, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα)
Πρόβλημα προς επίλυση	Μια μέρα με αέρα καλώ τα παιδιά να μαζέψουμε τα πεσμένα φύλλα από την αυλή. Αφού βγούμε και τα μαζέψουμε σε μια γωνιά μετά από λίγο με έκπληξη παρατηρούμε ότι αυτά ξανασκορπίστηκαν. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί άλλη μια φορά. Τα παιδιά παρατηρούν, προβληματίζονται, κάνουν υποθέσεις, λένε τις απόψεις τους και προτείνουν λύσεις.
Ενέργειες νηπιαγωγού	Παροτρύνω τα παιδιά να μαζέψουμε τα φύλλα από την αυλή σε μια γωνιά. Μετά από λίγο τα προτρέπω να παρατηρήσουν τι συνέβη. Ακούω τις υποθέσεις και τις απόψεις των παιδιών. Τα ρωτάω τι μπορούμε να κάνουμε. Συζητάω μαζί τους, ακούω τις λύσεις που προτείνουν και αποφασίζουμε πως θα δράσουμε. Προβληματίζω τα παιδιά για τα αίτια αυτού του προβλήματος. Συζητώ μαζί τους για τον αέρα, τι ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν. Τα βοηθώ να βρούμε πληροφορίες. Τα παρακινώ να γίνουμε μικροί επιστήμονες και να κάνουμε ένα πείραμα για τον αέρα.
Ερωτήσεις	-Γιατί ξανασκορίζουν τα φύλλα στην αυλή; Τι συνέβη; Γιατί το λέτε αυτό; -Συμφωνείτε όλοι; Οι άλλοι τι λέτε; -Τι μπορούμε να κάνουμε; Γιατί; -Τι είναι αυτό που φταίει; -Τι ξέρουμε για τον αέρα; Τι άλλο θέλουμε να μάθουμε; Πού θα βρούμε πληροφορίες; -Πως θα θυμόμαστε τι θέλουμε να μάθουμε; Τι πρέπει να κάνουμε; -Πώς θα δουλέψουμε για να βρούμε αυτά που είπατε; Τι θα κάνει ο καθένας μας; -Πως μπορούμε κι εμείς να κάνουμε αυτό το πείραμα για τον αέρα (που βρήκαμε σε μια ιστοσελίδα); -Τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά σ' αυτό το πείραμα; Γιατί; -Πώς μπορούμε να το κάνουμε εμείς; Με ποιο τρόπο θα δουλέψουμε; Τι θα χρειαστούμε; -Τι λέτε να γίνει αν φυσήξουμε αυτά; Τι λέτε να γίνει αν φυσήξουμε εκείνα; Γιατί; -Τι παρατηρήσατε τελικά; Τι συνέβη; Γιατί; -Πώς μπορούμε να θυμόμαστε όσα υποθέσαμε και παρατηρήσαμε; Τι θα κάνουμε;

Μετά τις ατομικές συναντήσεις οι νηπιαγωγοί ολοκλήρωσαν τους σχεδιασμούς τους και τους υλοποίησαν στην τάξη. Η διευκολύντρια παρατήρησε όλες τις δραστηριότητες, έτσι όπως εξελίχτηκαν στην πράξη και αμέσως μετά την εφαρμογή έδωσε την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς να τοποθετηθούν προφορικά με βάση κάποιες ερωτήσεις όπως 1. πως σου φάνηκε(;) τι σου άρεσε και γιατί(;) τι ήταν αυτό που δεν σου άρεσε και γιατί(;), 2. τι σε δυσκόλεψε και γιατί(;), 3. εντόπισες κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο δράσης και συμμετοχής των παιδιών(;) σε τι ακριβώς(;) πού νομίζεις ότι οφείλονται(;), 4. εντόπισες κάτι αρνητικό σε όλη αυτή τη προσπάθεια(;) τι(;) γιατί(;). Ως προς αυτά τα ερωτήματα όλες οι νηπιαγωγοί είπαν ότι ένιωσαν μια ικανοποίηση γιατί θεώρησαν ότι έκαναν μια σημαντική προσπάθεια ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Πράγματι παρά τα «λάθη» και τις «παραλείψεις» οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν πολύ για πρώτη φορά να εφαρμόσουν τις

συμμετοχικές προσεγγίσεις που είχαν συμπεριλάβει στο σχεδιασμό τους και που ήταν για κάποιες πολύ μακριά από αυτό που συνήθιζαν να κάνουν. Ως προς την εφαρμογή των δράσεων όλες οι νηπιαγωγοί εντόπισαν ότι το πρόβλημα λειτούργησε πολύ ενθαρρυντικά για τα παιδιά γιατί π.χ. «*το θεώρησαν τυχαίο*» (Ν.9), «*κινητοποιήθηκαν όλα να βοηθήσουν στη λύση*» (Ν.5) κι έτσι ήταν τελικά κάτι εύκολο που είχε θετικά αποτελέσματα π.χ. «*αν ξεκινούσα κάπως αλλιώς μάλλον δεν θα είχα αυτή την ανταπόκριση*» (Ν.6). Από την πλευρά της η διευκολύντρια παρατήρησε ότι όλες οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν με πολύ πετυχημένο τρόπο το πρόβλημα δίνοντας αμέσως το λόγο στα παιδιά για τη λύση.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης επισήμαναν ως δυσκολίες τις συνεχείς ερωτήσεις που έκαναν στα παιδιά και στις οποίες πάλι κάποια παιδιά δεν απαντούσαν. Σ' αυτό το σημείο η διευκολύντρια επισήμανε ότι οι ερωτήσεις φάνηκε να δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς, να τις κάνουν δηλαδή να σκέφτονται προτού τις διατυπώσουν, με συνέπεια να μην υπάρχει ροή στη συζήτηση και να χάνεται κάπως το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης ως προς τις ερωτήσεις οι περισσότερες νηπιαγωγοί από τη μία έμειναν έκπληκτες με το πόσες ιδέες έχουν τελικά τα παιδιά από την άλλη όμως κάποιες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εξηγήσουν κάποιες σκέψεις ή ιδέες τους γιατί δεν μπορούν αλλά και δεν έχουν συνηθίσει να το κάνουν. Από την πλευρά της η διευκολύντρια παρατήρησε την προσπάθεια των νηπιαγωγών να θέτουν ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις αλλά να δυσκολεύονται να τις διατηρήσουν καθώς επανέρχονταν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και σε άμεσες διορθώσεις των απαντήσεων των παιδιών. Έτσι, οι διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών εναλλάσσονταν σε αυτές που συνήθιζαν να χρησιμοποιούν και σ' αυτές που προσπαθούσαν να εφαρμόσουν. Κάτι άλλο που δυσκόλεψε πολλές νηπιαγωγούς ήταν ο συντονισμός των παιδιών τόσο όταν πρότειναν διάφορες λύσεις κι έπρεπε να αποφασίσουν όσο κι όταν δούλευαν σε ομάδες. Εκεί οι νηπιαγωγοί επειδή δεν ακολούθησαν τον καθοδηγητικό τρόπο που ακολουθούσαν ένιωσαν ότι δεν μπορούσαν να συντονίσουν τα παιδιά κι ότι δεν είχαν τον έλεγχο. Ειδικά σε κάποιες περιπτώσεις όπου τα παιδιά άλλαζαν γνώμη ως προς τη λύση ή την τελική απόφαση, οι νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να μην τα καθοδηγήσουν τους έδιναν χρόνο να σκεφτούν αλλά δεν μπορούσαν να διαχειριστούν αυτή την κατάσταση. Δυσκολεύονταν δηλαδή να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλήξουν σε κάποιες προτάσεις και να τις υλοποιήσουν. Αυτό που παρατήρησε η διευκολύντρια ήταν μια πολύ δημιουργική προσέγγιση από μέρους των νηπιαγωγών με μεγαλύτερη απόδοση ελευθερίας στα παιδιά την οποία οι νηπιαγωγοί δεν είχαν συνηθίσει και την αντιμετώπισαν ως «*αποδιοργάνωση της ομάδας*». Οι περισσότερες νηπιαγωγοί διαπίστωσαν ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν σε ομάδες παρόλο που η συνεργασία τους βασίστηκε κατά πολύ πάνω στις δικές τους προτάσεις και αποφάσεις. Τα αίτια της έλλειψης συνεργασίας αποδόθηκαν από τις

νηπιαγωγούς στο γεγονός ότι τα παιδιά είχαν ήδη κουραστεί από τη μεγάλης διάρκειας συζήτηση γι αυτό και δεν μπορούσαν να αποδώσουν. Σύμφωνα μ' αυτά που παρατήρησε η διευκολύντρια τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν εξαιτίας ποικίλων αιτιών κατά περίπτωση όπως: α) δεν ολοκληρώθηκε αποτελεσματικά η προετοιμασία όλων των ενεργειών κάθε ομάδας οπότε δεν ήταν ξεκάθαρο στα παιδιά τι θα κάνουν, β) οι ίδιες οι νηπιαγωγοί έδειξαν να κουράζονται, να θεωρούν ότι έχουν ξεπεράσει το χρόνο και να μην ανατροφοδοτούν τη δράση κάθε ομάδας ή/και γ) ενώ ξεκίνησαν οι δραστηριότητες με έντονη την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σταδιακά οι νηπιαγωγοί επανέρχονταν σε πιο καθοδηγητικές προσεγγίσεις θέτοντας όρια στα παιδιά με αποτέλεσμα απλά να διεκπεραιώνονται οι δράσεις κάθε ομάδας κι όχι να προκύπτουν από ουσιαστική συνεργασία. Γενικά θα λέγαμε ότι αυτά που δυσκόλεψαν τις νηπιαγωγούς ήταν αυτά για τα οποία δεν έμειναν ικανοποιημένες ενώ έδειξαν μια ικανοποίηση για όσα τις διευκόλυναν γιατί σ' αυτά αναγνώρισαν θετικά σημεία. Επίσης, τις δυσκολίες κάποιες νηπιαγωγοί τις απέδωσαν κυρίως σε παράγοντες όπως ο χρόνος, οι συνήθειες ή οι ικανότητες των παιδιών και λιγότερο στο δικό τους ρόλο ενώ όσα πέτυχαν με ευκολία τις έκαναν να πιστέψουν πρώτα στο δικό τους ρόλο και μετά στις ικανότητες των παιδιών.

Οι διαφοροποιήσεις που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί στη συμμετοχή των παιδιών στις συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχεδίασαν και υλοποίησαν σε σχέση με όσα είχαν παρατηρήσει πριν προσπαθήσουν να υιοθετήσουν βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στην πρακτική τους αφορούσαν κυρίως στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιώνλόγω της εισαγωγής τους σε ένα πρόβλημα προς επίλυση, στη διαπίστωση από τα παιδιά ποικίλων προτάσεων και λύσεων που τα οδήγησαν σε δράσεις για την επίλυση, τη συμμετοχή και των πιο διστακτικών παιδιών να συνομιλήσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν ιδέες με τους συνομηλίκους τους λόγω των ερωτήσεων και του τρόπου διαχείρισης του διαλόγου και οι αποφάσεις που πήραν τα παιδιά εξέπληξαν ευχάριστα τις νηπιαγωγούς και κινητοποίησαν ακόμη περισσότερο τα παιδιά π.χ. «*επέλεξαν ακόμα και τα υλικά μόνα τους*» (Ν.9).

Παρά τις θετικές αυτές διαπιστώσεις, οι νηπιαγωγοί εντόπισαν δυσκολίες που προέκυψαν από την εκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών π.χ. «*δεν μπορούν να αιτιολογήσουν αυτά που λένε*» (Ν.8), «*δεν μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους στις ομάδες*» (Ν.12)., «*αλλάζουν απόψεις κι αποφάσεις*» (Ν.6), «*και πάλι δεν συμμετέχουν κάποια παιδιά όπως πάντα!*» (Ν.9), τη διαχείριση του χρόνου π.χ. «*μας πήρε πολλή ώρα*» (Ν.10), «*κράτησαν πολλή ώρα οι ερωτήσεις*» (Ν.1). και λιγότερο την απειρία των νηπιαγωγών να φέρουν σε πέρας όλη τη δραστηριότητα διατηρώντας μέχρι τέλους συμμετοχικές πρακτικές π.χ. «*από ένα σημείο και πέρα το έχασα… το κατάλαβα!*» (Ν.5).

Μετά τον πρώτο αναστοχασμό που έκαναν οι νηπιαγωγοί με το τέλος της δραστηριότητας και σε διάλογο με τη διευκολύντρια, τους δόθηκε ένα φύλλο

αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2014: 143), προκειμένου να το συμπληρώσουν τις επόμενες μέρες κρίνοντας από απόσταση την όλη διαδικασία και να καταγραφεί πιο συστηματικά ο αναστοχασμός τους (βλ. Παράρτημα Α.3.5, σελ. 439). Το φύλλο αυτό περιλάμβανε συγκεκριμένα ερωτήματα στα οποία οι νηπιαγωγοί απάντησαν γραπτά αιτιολογώντας τις απόψεις τους και διατυπώνοντας σε κάθε ερώτημα τι άλλο/διαφορετικό θα μπορούσαν να κάνουν αν επαναλάμβαναν τη δραστηριότητα. Τα ερωτήματα που περιλάμβανε το φύλλο αξιολόγησης είναι τα εξής: 1. Ήταν σαφής η προβληματική κατάσταση; Βρήκαν νόημα τα παιδιά; 2. Δόθηκε ικανός χρόνος στα παιδιά να εκφράσουν ιδέες, να διατυπώσουν προτάσεις και να αναλάβουν δράση; 3. Έδωσα ευκαιρίες στα παιδιά να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση με αιτιολόγηση, διάλογο μεταξύ τους και παραδείγματα; 4. Αφουγκράστηκα τις απόψεις των παιδιών και ενίσχυσα τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων; Σε ποια σημεία; 5. Ενίσχυσα την αλληλεπίδραση των παιδιών είτε στο διάλογο, είτε σε ζευγάρια ή σε ομάδες αποτελεσματικά; 6. Πήραν αποφάσεις τα παιδιά; Σε τι; Πως;. Οι μισές περίπου νηπιαγωγοί δεν απάντησαν με συγκεκριμένα παραδείγματα σε όλες τις ερωτήσεις του φύλλου αξιολόγησης είτε γιατί δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν κάποια που να σχετίζονταν άμεσα με τις απαντήσεις τους είτε γιατί προτίμησαν να απαντήσουν με συντομία ειδικά σε ζητήματα που πιστεύουν ότι τα κατάφεραν.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του συγκεκριμένου φύλλου διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί έμειναν αρκετά ικανοποιημένες από την προσπάθειά τους καθώς πίστευαν ότι τα παιδιά βρήκαν νόημα στο πρόβλημα γιατί π.χ. «*τα αφορούσε*» (Ν.5), «*ζητήθηκε από τα ίδια να βρουν λύσεις*» (Ν.10), «*τους έκανα πολλές ερωτήσεις*» (Ν.1), «*δεν τους φάνηκε δύσκολο*» (Ν.2), «*ήταν κοντά στα ενδιαφέροντά τους*» (Ν.9), «*ήταν ένα πρόβλημα για το οποίο μπορούσαν να εκφέρουν απόψεις και να προτείνουν λύσεις*» (Ν.6), τους δόθηκε αρκετός έως πολύς χρόνος για να εκφράσουν ιδέες και προτάσεις γιατί π.χ. «*οι ερωτήσεις ήταν πολλές*» (Ν.1), «*δεν σταματούσα στην ιδέα κάποιων μόνο παιδιών αλλά τα ρωτούσα όλα*» (Ν.2), «*τα άφησα να συνομιλήσουν και μεταξύ τους*» (Ν.10), «*ζητούσα περισσότερες εξηγήσεις*» (Ν.11), δόθηκαν στα παιδιά ευκαιρίες να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση αλλά δυσκολεύτηκαν να τις αιτιολογήσουν γιατί π.χ. «*ρωτούσα συνέχεια γιατί και πως το σκέφτηκες αυτό*» (Ν.5), «*ξαναρωτούσα κάποια παιδιά*» (Ν.7) ωστόσο «*τα παιδιά δεν μπορούσαν να τις αιτιολογήσουν*» (Ν.12), «*δεν έδιναν αιτιολόγηση παρά επαναλάμβαναν τις προτάσεις τους επιμένοντας κάποιες φορές έντονα*» (Ν.8), άκουσαν με προσοχή τις απόψεις των παιδιών και τα οδήγησαν σε αποφάσεις γιατί π.χ. «*τους έλεγα ότι έχουν ωραίες ιδέες αλλά πρέπει και να σκεφτούν πώς θα το πετύχουμε αυτό*» (Ν.9), «*μετά τις ιδέες που είπαν έκανα εγώ μια σύνοψη όσων ακούστηκαν και τους έλεγα ότι πρέπει να πάρουν μια απόφαση*» (Ν.4), «*τα ρωτούσα τι πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε αυτό που πρότειναν*» (Ν.6), ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση των παιδιών γιατί π.χ. «*τους ζήτησα να συνομιλήσουν πρώτα σε ζευγάρια και μετά στην ολομέλεια*» (Ν.10) αλλά η αλληλεπίδραση μεταξύ τους στις ομάδες δεν ήταν αποτελεσματική γιατί π.χ. «*είχε περάσει*

η ώρα» (Ν.1), «*ένιωθαν κουρασμένα και δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν όπως πρέπει*» (Ν.12), «*δεν ξέρω γιατί δεν μπορώ να το πετύχω αυτό*» (Ν.4) και τα παιδιά πήραν αποφάσεις για πολλά πράγματα όπως π.χ. «*βρήκαν λύσεις*» (Ν.6), «*χωρίστηκαν σε ομάδες*» (Ν.2), «*είπαν τι υλικά μπορούν να χρησιμοποιήσουμε*» (Ν.11).

Ως προς τα παραπάνω η διευκολύντρια από τη πλευρά της παρατήρησε ότι αρκετές νηπιαγωγοί δεν ήταν τόσο σταθερές στη διατήρηση των ανοιχτών ερωτήσεων καθώς επανέρχονταν σε κλειστές ερωτήσεις, δεν διαχειρίστηκαν τόσο καλά τον χρόνο δίνοντας πάρα πολύ χρόνο στην αρχή και μετά επειδή βιάζονταν αναγκάζονταν να κατευθύνουν τη δράση των παιδιών και δεν ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις μέχρι τέλους γιατί προς το τέλος βιάζονταν και παρείχαν οι ίδιες τα υλικά στα παιδιά ή τους έλεγαν τι να κάνουν για να τελειώσουν σε σύντομο χρονικά διάστημα. Το γεγονός ότι η εφαρμογή μίας δραστηριότητας ήταν μια πρώτη δοκιμή για την κάθε νηπιαγωγό μας κάνει να αναγνωρίσουμε ότι έκαναν μια πολύ ικανοποιητική προσπάθεια παρά τις δυσκολίες που δικαιολογούνται από την μέχρι τότε απειρία τους στο θέμα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στο τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικό έχουν σημασία γιατί ένας μικρός αριθμός νηπιαγωγών με τις μεγαλύτερες αρχικές αντιστάσεις ανέδειξαν μία στροφή σε παραδοσιακές προσεγγίσεις όπως π.χ. «*θα μπορούσα να φέρω υλικό να το παρατηρήσουν για να βοηθηθούν*» (Ν.12), «*θα μπορούσα να καλέσω κάποιον ειδικό να μιλήσει στα παιδιά*» (Ν.3), «*θα μπορούσα να στρέψω το ενδιαφέρον τους στο να κάνουν κολάζ… θα ήταν πιο ωραίο αυτό*» (Ν.7), «*αν παίζαμε ένα παιχνίδι γι αυτό το θέμα νομίζω ότι θα αλληλεπιδρούσαν καλύτερα μεταξύ τους*» (Ν.11) συνειδητοποιώντας όμως ότι το διαφορετικό που θα επέλεγαν δεν είναι προς την κατεύθυνση της συμμετοχής των παιδιών π.χ. «*ξέρω ότι και γι αυτό θα ήταν καλύτερο να αποφασίσουν τα παιδιά*» (Ν.11), «*δεν είναι κάτι που προέκυψε από τις προτάσεις των παιδιών οπότε..*» (Ν.3). Αυτό δείχνει πόσο βαθιά ριζωμένες είναι κάποιες πεποιθήσεις στις νηπιαγωγούς λόγω συνήθειας ίσως ή και ευκολίας αλλά και την κατανόηση της διαφοράς του τρόπου εργασίας που επέλεγαν οι νηπιαγωγοί με το ζητούμενο στη συμμετοχή των παιδιών.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ωστόσο ανέφερε ότι θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα το χρόνο π.χ. «*ήμασταν πάρα πολύ ώρα στην παρεούλα και μετά δεν έμεινε πολύς χρόνος για δράση*» (Ν.1), «*πήραν πολύ ώρα οι ερωτήσεις*» (Ν.11), να συντονίζει καλύτερα τη συζήτηση αλλά και τη δράση των παιδιών π.χ. «*ένιωθα κάποιες στιγμές ότι δεν μπορώ να συντονίσω τα παιδιά*» (Ν.6), «*τα παιδιά άλλαζαν γνώμη κι εγώ δεν μπορούσα να το διαχειριστώ*» (Ν.5), να μην καθοδηγούν τόσο τα παιδιά όταν συνεργάζονται σε ομάδες π.χ. «*στο τέλος το κατάλαβα ότι ξεφύγαμε λίγο και τους έλεγα εγώ τι να κάνουν*» (Ν.3), «*δεν δούλεψαν τόσο συνεργατικά στις ομάδες όπως έπρεπε*» (Ν.10) και να αφήνουν τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις για περισσότερα πράγματα π.χ.«*στο τέλος κάποιες αποφάσεις τις πήρα εγώ*» (Ν.7). Το διαφορετικό που θα ήθελαν να κάνουν οι νηπιαγωγοί αφορά τον εντοπισμό των δυσκολιών, έτσι όπως τις ανέφεραν μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας, χωρίς όμως να

περιλαμβάνονται συγκεκριμένες προτάσεις. Οι νηπιαγωγοί δηλαδή υπογραμμίζουν τι ουσιαστικά δεν έγινε προς την κατεύθυνση της συμμετοχής και θα έπρεπε να γίνει αλλά δεν προτείνουν συγκεκριμένες ενέργειες στα πλαίσια των δραστηριοτήτων τους. Αυτό δείχνει ότι μπορούν να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα κατά τα οποία δεν υποστηρίχτηκε όπως πρέπει η συμμετοχή των παιδιών αλλά δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ετοιμότητα να δίνουν συγκεκριμένες λύσεις.

Η σύνοψη των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών κατά την πρώτη εφαρμογή των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν και των παρατηρήσεων της διευκολύντριας σε καθένα απ' αυτά παρουσιάζεται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα της προσπάθειας των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν μια δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη

Τα ζητήματα που έθεσαν οι νηπιαγωγοί και η οπτική της διευκολύντριας								
	Όλες ή η πλειοψηφία	**Αιτιολόγηση**	**Η οπτική της διευκολύντριας**	**Αιτιολόγηση**	**Ορισμένες μόνο νηπιαγωγοί**	**Αιτιολόγηση**	**Η οπτική της διευκολύντριας**	**Αιτιολόγηση**
θετικά σημεία	γενική ικανοποίηση από την προσπάθεια που έκαναν	προσέγγισαν τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο με αρκετά θετικά αποτελέσματα	πράγματι η προσπάθεια ήταν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής	υποστήριξαν αρκετά στην πράξη τις πρωτοβουλίες των παιδιών	τελικά τα παιδιά έχουν πολλές ιδέες κι έκαναν προτάσεις	γιατί οι ίδιες ζήτησαν τις απόψεις ων παιδιών	πράγματι τα παιδιά είπαν ιδέες και προτάσεις	γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να το κάνουν και γιατί το πίστεψαν πρώτα οι ίδιες
	ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών	αναζητούσαν όλα λύση στο πρόβλημα	όλα τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον όταν προέκυψε το πρόβλημα	το πρόβλημα είχε νόημα για τα παιδιά και το εισήγαγαν οι νηπ/γοί με πετυχημένο τρόπο	ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση των παιδιών	ζήτησαν να συνομιλήσουν σε δυάδες για προτάσεις και λύσεις	δεν αξιοποίησαν πολύ αυτή τη διαδικασία	δεν ανατροφοδοτούσαν κατάλληλα τον τρόπο σκέψης και αλληλεπίδρασης των παιδιών
	ουσιαστικός διάλογος	κατάλληλες ερωτήσεις	διάλογος γύρω από το πρόβλημα με στόχο την επίλυση του αλλά και επαναφορά της πρακτικής των κλειστών ερωτήσεων	δεν ήταν σταθερές στη διατήρηση ανοιχτών ερωτήσεων	δόθηκε στα παιδιά πολύς χρόνος να σκεφτούν και να αποφασίσουν	μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και αναζήτηση αιτιολόγησης	δεν διαχειρίστηκαν τόσο καλά τον χρόνο	υπήρξαν κενά στο διάλογο που δεν τα αξιοποίησαν κατάλληλα οι νηπιαγωγοί
					άκουσαν με προσοχή τις προτάσεις των παιδιών	τους έδιναν τον χρόνο να μιλήσουν	άκουγαν τις προτάσεις των παιδιών αλλά δεν τις αξιοποίησαν κατάλληλα στο διάλογο	δεν επιδίωκαν την προσοχή των παιδιών πάνω σ' αυτές για ανατροφοδότηση του διαλόγου
αρνητικά σημεία	δυσκολεύτηκαν να συντονίσουν τη συζήτηση	τα παιδιά άλλαζαν γνώμη και αποφάσεις	πράγματι υπήρξε μια δυσκολία ως προς αυτό	δεν μπόρεσαν οι νηπιαγωγοί να διατηρήσουν ένα σταθερό ρυθμό στο διάλογο	παρά τις ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις πάλι κάποια παιδιά δεν συμμετείχαν	χαρακτηριστικά παιδικής ηλικίας - δεν έχουν συνηθίσει τα παιδιά σε τέτοιες ερωτήσεις	δεν υπήρχε συνοχή στο διάλογο, παρατηρήθηκαν κενά στις ερωτήσεις	γιατί οι νηπιαγωγοί ήθελαν χρόνο να σκεφτούν την κάθε ερώτηση
	δεν μπόρεσαν να συντονίσουν τη δράση των παιδιών	τα παιδιά είχαν κουραστεί, είχε περάσει κι η ώρα	πράγματι τα παιδιά κατά τη δράση δεν εργάστηκαν τόσο συμμετοχικά, οι νηπιαγωγοί έδειχναν να μην ξέρουν πώς να χειριστούν την κατάσταση	στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τον καθοδηγητικό τους ρόλο αποσυντονίστηκαν	δεν μπορούν τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους	είναι ανώριμα., δεν έχουν τόσες εμπειρίες, είναι κάτι που δεν τους ζητείται	κάποια παιδιά πράγματι δυσκολεύτηκαν	δεν ανατροφοδοτούσαν κατάλληλα τον τρόπο σκέψης τους, χρειάζονται εκπαίδευση σ' αυτό τόσο τα παιδιά όσο και οι νηπ/γοί
	δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν αποτελεσματικά τα παιδιά σε ομάδες	είχε περάσει η ώρα, ανάλωσαν πολύ χρόνο στη συζήτηση, τα παιδιά είχαν κουραστεί	τα παιδιά στις ομάδες έδειξαν να μην έχουν κατανοήσει πλήρως τι ακριβώς θα κάνουν και οι νηπιαγωγοί παρενέβαιναν αρκετά σ' αυτό	δεν ολοκληρώθηκε αποτελεσματικά η προετοιμασία για το πως θα εργαστεί κάθε ομάδα, κουράστηκαν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί, δεν υποστηρίχτηκε η συμμετοχή των παιδιών μέχρι το τέλος	δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν τον χρόνο, κράτησε πολύ ώρα η δραστηριότητα	διήρκεσε πολύ χρόνο ο διάλογος και μετά έμεινε λίγος χρόνος για τη δράση	δεν διαχωρίστηκαν τόσο καλά τον χρόνο	ήταν η πρώτη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, αγχώθηκαν γιατί έχουν συνηθίσει να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες τους σε συγκεκριμένο χρόνο

Στην ομαδική συνάντηση που ακολούθησε μετά την εφαρμογή κι αξιολόγηση των συμμετοχικών δράσεων η διευκολύντρια είχε την ευκαιρία να ακούσει τις συνολικές απόψεις των νηπιαγωγών, να τοποθετηθεί ως προς αυτές και κυρίως να ανατροφοδοτήσει ξανά τον τρόπο σκέψης τους. Γενικά σ' αυτή την συνάντηση οι νηπιαγωγοί αντάλλαξαν απόψεις για την προσπάθεια που έκαναν, ενημέρωσαν κι ενημερώθηκαν μεταξύ τους για το περιεχόμενο των δράσεων τους, εξέφρασαν συναισθήματα, διατύπωσαν διαπιστώσεις αλλά και απορίες. Συγκεκριμένα, αυτό που απασχόλησε περισσότερο την ομάδα ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί και ο τρόπος να τις ξεπεράσουν αναζητώντας τόσο από τη διευκολύντρια όσο κι από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, συγκεκριμένες απαντήσεις και λύσεις. Έτσι η υποστήριξη των νηπιαγωγών μέσα από τον αναστοχασμό μεταξύ των μελών συνεχίστηκε αναδεικνύοντας το πραγματικό ενδιαφέρον της ομάδας γι αυτό που εφάρμοσαν κι όχι μια επιφανειακή προσπάθεια η οποία ολοκληρώθηκε με όποιο αποτέλεσμα. Το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών μονοπώλησε το ζήτημα του συντονισμού των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας για το οποίο τοποθετήθηκαν κάποιες νηπιαγωγοί αλλά και η διευκολύντρια. Σχετικά με το ζήτημα αυτό η διευκολύντρια αναστοχαζόμενη το δικό της ρόλο διαπίστωσε ότι η υποστήριξη των νηπιαγωγών περιορίστηκε στη διατύπωση των στόχων, την επιλογή και εισαγωγή του προβλήματος και τον τρόπο διεξαγωγής του διαλόγου αφήνοντας απ' έξω το κομμάτι της οργάνωσης όσον αφορά τις δράσεις των παιδιών («*αυτό πιστεύω ότι είναι κυρίως λάθος της δικής μου ανατροφοδότησης και υποστήριξης καθώς έδωσα μεγάλη έμφαση στους στόχους, μεγάλη έμφαση στο πρόβλημα και τις ερωτήσεις κι από κει και πέρα χαθήκαμε λίγο, το αφήσαμε αρκετά ελεύθερο, ενώ θα έπρεπε να ασχοληθούμε με το πως θα υποστηρίξουμε τις δράσεις των παιδιών βήμα βήμα*»).

7.4 Τα αποτελέσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της έρευνας-δράσης

Τα κυριότερα ζητήματα που αναδείχτηκαν από τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης σχετίζονται με ορισμένες δυσκολίες που προέκυψαν από την αρχική νοηματοδότηση της συμμετοχής από τις νηπιαγωγούς, τη νοηματοδότηση του επαγγελματικού ρόλου τους ως νηπιαγωγοί, τη διαχείριση του χρόνου από τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών αλλά και σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν προαποφασίσει ότι θα ολοκληρώσουν), τη διαφοροποίηση της ομάδας των παιδιών ως προς τις ικανότητες, την ανάγκη ευταξίας λόγω του μεγάλου αριθμού και της διαφοροποιημένης ομάδας, το ενδιαφέρον των παιδιών για το περιεχόμενο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, την επιλογή κλειστών ερωτήσεων ως αποτελεσματική στη διαχείριση του χρόνου αλλά και λόγω των ικανοτήτων των

παιδιών και την εστίαση στις μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, με έμφαση σε παιδιά που προκαλούν δυσλειτουργίες στην τάξη.

Από την υποστήριξη των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές τα κυριότερα ζητήματα που αναδείχτηκαν αφορούν τη μη κατανόηση των στόχων αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα προσοχής στη διατύπωση στόχων κατά το σχεδιασμό σε σχέση με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι στόχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αδυναμία διατύπωσης ανοιχτών – διερευνητικών ερωτήσεων λόγω της συνήθειας των νηπιαγωγών να χρησιμοποιούν κλειστές ερωτήσεις για τη λήψη σωστών απαντήσεων από τα παιδιά και τη θεώρηση της διαδικασίας σχεδιασμού δραστηριοτήτων στη βάση της επίλυσης προβλημάτων ως κουραστικής και βαρετής για τα παιδιά διαδικασίας αλλά και ως εμπόδιο στην ολοκλήρωση των ήδη επιλεγμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα ζητήματα αυτά απασχόλησαν όλες τις νηπιαγωγούς όχι όμως στον ίδιο βαθμό. Οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειξαν μεγαλύτερες αντιστάσεις θεωρώντας δύσκολο το κομμάτι του σχεδιασμού ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης το αντιμετώπισαν περισσότερο ως πρόκληση για προσπάθεια και βελτίωση.

Ο ρόλος της διευκολύντριας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης αναδεικνύεται κυρίως μέσα από ευκαιρίες για καταγραφές των απόψεων των νηπιαγωγών, μοίρασμα εμπειριών στην ολομέλεια, συζήτηση θεωρητικών προσεγγίσεων, προτάσεις για δράση (δυάδα, μετασχηματισμός της δραστηριότητας σε επίλυση προβλήματος), αναστοχασμό για τον τρόπο επιλογής των θεμάτων των οργανωμένων δραστηριοτήτων αλλά και για τον τρόπο σχεδιασμού τους, ατομική υποστήριξη των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων ως επίλυση προβλήματος, αναστοχασμός για τις διαλογικές πρακτικές και υποστήριξη για το σχεδιασμό συμμετοχικών διαλογικών πρακτικών, σενάρια με δομημένες ερωτήσεις για εντοπισμό στοιχείων και μετασχηματισμό πρακτικών.

Τα αποτελέσματα από την υποστήριξη των νηπιαγωγών τον πρώτο χρόνο έρευνας-δράσης εντοπίζονται στην αναγνώριση του υπάρχοντος επιπέδου συμμετοχής των νηπιαγωγών μέσα από το διάλογο μεταξύ τους αλλά και την επεξεργασία θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων για τη συμμετοχή των παιδιών που ενίσχυσαν τον αναστοχασμό τους και τη συνειδητοποίηση των υπαρχουσών πρακτικών τους, η δοκιμή νέων πρακτικών και την αμφισβήτηση των αρχικών τους πεποιθήσεων για τον μεγάλο αριθμό των παιδιών ως εμπόδιο, την αναγνώριση της σημασίας των στόχων, των διαλογικών πρακτικών, της επίλυσης προβλήματος και σταδιακή ικανότητα αξιοποίησής τους για το σχεδιασμό συμμετοχικών πρακτικών, τη μετατόπιση από την έμφαση που έδιναν στην επιλογή του θέματος των δραστηριοτήτων και τον τρόπο ανταπόκρισης των παιδιών στον τρόπο οργάνωσης της δραστηριότητας και την αναγνώριση του δασκαλοκεντρικού τρόπου ακόμα και αν επέλεγαν να κάνουν αυτό που είπαν τα παιδιά. Οι πρακτικές

των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ανέδειξαν στην πράξη δυσκολίες ορισμένων νηπιαγωγών όπως ότι δεν ήταν τόσο σταθερές στη διατήρηση των ανοιχτών ερωτήσεων καθώς επανέρχονταν σε κλειστές ερωτήσεις, δεν διαχειρίστηκαν τόσο καλά τον χρόνο δίνοντας πάρα πολύ χρόνο στην αρχή και μετά επειδή βιάζονταν αναγκάζονταν να κατευθύνουν τη δράση των παιδιών και δεν ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις μέχρι τέλους γιατί προς το τέλος βιάζονταν και παρείχαν οι ίδιες τα υλικά στα παιδιά ή τους έλεγαν τι να κάνουν για να τελειώσουν σε σύντομο χρονικά διάστημα.

Από τη σύγκριση της οπτικής των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας σχετικά με την πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν πράγματι τις αλλαγές που επιδίωξαν καθώς απείχαν αρκετά οι πρακτικές τους από αυτές που εφάρμοζαν πριν τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση και αναγνώρισαν τις ευκαιρίες που είχαν τα παιδιά αλλά και τις δυσκολίες τους στις νέες συμμετοχικές προσεγγίσεις. Η διευκολύντρια ερμήνευσε τις δυσκολίες των νηπιαγωγών ως ενδείξεις των βαθιά εδραιωμένων θεωριών και πρακτικών τους από τις οποίες δύσκολα, αλλά μόνο σταδιακά και μέσα από τη δική τους προσπάθεια, μπορούσαν να απεμπλακούν. Επιπλέον, η διευκολύντρια συνειδητοποίησε την ανάγκη να εμβαθύνουν περισσότερο οι νηπιαγωγοί στο ζήτημα του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται οι συμμετοχικές πρακτικές μέσα από αναστοχασμό και επιπλέον προσπάθειες καθώς η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων απαιτεί συστηματική δουλειά γιατί είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία.

Όσο αφορά τη σχέση του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών με την πορεία τους τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης παρατηρήθηκε ότι όλες οι νηπιαγωγοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το θέμα της συμμετοχής αλλά το αίσθημα ευθύνης τους διαφοροποιήθηκε καθώς οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης θεώρησαν δυσκολότερη την προσπάθεια καθώς επέμεναν ότι δεν συνηγορούν σ’ αυτήν οι συνθήκες (λόγω εμποδίων και δυσκολιών), ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης θεώρησαν ότι η προσπάθειά τους σχετίζεται και με τη δική τους διάθεση η οποία μπορεί να επηρεάσει και το ρόλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειχναν να νιώθουν περισσότερο άβολα από την ασυμφωνία που αναγνώρισαν ανάμεσα στις υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και στις νέες συμμετοχικές πρακτικές. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειξαν να αμφισβητούν περισσότερο τα αποτελέσματα των επικείμενων προσπαθειών τους νιώθοντας ότι δεν θα μπορέσουν να υποστηρίξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στις δικές τους προσπάθειες και ικανότητες να τα καταφέρουν καλύτερα στην πράξη. Ως προς τα προφίλ των νηπιαγωγών εντοπίσαμε επίσης ότι οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης επέμεναν περισσότερο στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν επαναλαμβάνοντας τα εμπόδια που θεωρούσαν ότι θέτουν

αυτές οι δυσκολίες ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αντιπαραβάλλανε στις δυσκολίες και το δικό τους ρόλο, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην εύρεση επίλυσης προβλήματος και στη διατύπωση ανοιχτών και διερευνητικών ερωτήσεων απ' ότι οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης και στην πράξη φάνηκε οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης να προσπαθούν περισσότερο να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών ενώ οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης να παραιτούνται ευκολότερα επιστρέφοντας σε δασκαλοκεντρικές διαδικασίες.

Από την πορεία της έρευνας-δράσης τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της αναδείξαμε τον τρόπο που οι νηπιαγωγοί συνειδητοποίησαν το νόημα της συμμετοχής και τη σημασία των συμμετοχικών πρακτικών στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο τρόπος που επιτεύχθηκε αυτό ήταν μέσα από την υποστήριξη της διευκολύντριας να προσεγγίσουν συμμετοχικές πρακτικές μέσα από μια διαδικασία περισσότερο τεχνική και όχι τόσο αναστοχαστική όπως διαπιστώνεται από τη συνολική πορεία. Αυτό συνέβη εξαιτίας της πρόθεσης της διευκολύντριας να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να ξεπεράσουν εμπόδια και δυσκολίες και να διαπιστώσουν τα οφέλη των συμμετοχικών πρακτικών από τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης. Κατά τη διαδικασία η διευκολύντρια δεν αντιλαμβανόταν το καθοδηγητικό κάποιες φορές ρόλο της τον οποίο συνειδητοποίησε κατά την ανάλυση των δεδομένων από το πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης. Αυτό βοήθησε στον αναστοχασμό της διευκολύντριας σχετικά με την επίγνωση του ρόλου της και στην καταλληλότερη προετοιμασία για την υποστήριξη των νηπιαγωγών στη συνέχεια της έρευνας-δράσης.

Τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να ξανασκεφτούν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών και να δοκιμάσουν συμμετοχικές προσεγγίσεις αναδεικνύοντας ποικίλα ζητήματα από αυτή την προσπάθεια. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί κατάφεραν να προσεγγίσουν το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών μέσα από τη θεωρία και την πράξη. Συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες των νηπιαγωγών εντοπίζονται στο γεγονός ότι ξανασκέφτηκαν το δικό τους ρόλο και το ρόλο των παιδιών, τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων και το βαθμό συμμετοχής που παρείχαν στα παιδιά μέσα από τις συνήθεις πρακτικές τους. Τα σημαντικότερα οφέλη για τις νηπιαγωγούς από τη συμμετοχή τους στην ομάδα έρευνας-δράσης την πρώτη χρονιά, ήταν ότι ξεκαθάρισαν το νόημα και το περιεχόμενο του όρου «συμμετοχή», καθώς δεν απέδιδαν σ' αυτή την πραγματική σημασία της, και ότι ενεπλάκησαν ενεργά σε μια διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης συμμετοχικών δράσεων. Στην πορεία της έρευνας-δράσης τον πρώτο χρόνο οι νηπιαγωγοί ξανασκέφτηκαν το νόημα της συμμετοχής μέσα από τις σημασίες που παίρνει αυτή σε κάθε ένα από τα επίπεδα της κλίμακας Shier, μέσα από τον εντοπισμό συμμετοχικών και μη πρακτικών σε σενάρια δραστηριοτήτων και μέσα από στρατηγικές ενίσχυσης όπως η επίλυση προβλημάτων και οι διαλογικές πρακτικές,

τις οποίες προσπάθησαν να εντάξουν στις δράσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν. Οι νηπιαγωγοί ξανασκέφτηκαν το ρόλο τους και τις πρακτικές τους μέσα και από την ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια καθώς οι προβληματισμοί και τα ζητήματα που θέτονταν αναδείκνυαν ποικίλες οπτικές και τοποθετήσεις. Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα πάνω στο οποίο οι νηπιαγωγοί αναστοχάστηκαν και ξανασκέφτηκαν τις πρακτικές τους αφορά τον τρόπο ανταπόκρισης των παιδιών στις δράσεις που οργανώνουν οι ίδιες. Πέρα από τις δυσκολίες που συνάντησαν και τις αντιστάσεις που προέβαλαν, η προσπάθεια να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές τις έκανε να δουν πως αντιδρούν τα παιδιά στα πλαίσια διευρυμένων δράσεων.

Εκτός από τις ευκαιρίες των νηπιαγωγών για αναστοχασμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους, τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί μπόρεσαν να δοκιμάσουν και συμμετοχικές προσεγγίσεις και τεχνικές τόσο στην ολομέλεια όσο και στις δραστηριότητες που ανέπτυξαν στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί δοκίμασαν την τεχνική της δυάδας προκειμένου να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών. Στη συνέχεια, αυτή την τεχνική την εφάρμοσαν στις τάξεις τους σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πορεία δοκίμασαν να σχεδιάσουν οργανωμένες δράσεις λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες παραμέτρους όπως τους στόχους, την επίλυση προβλήματος, την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών των παιδιών καθώς και τη λήψη και υλοποίηση των αποφάσεών τους. Οι ατομικές συναντήσεις μεταξύ της διευκολύντριας και των νηπιαγωγών, έδωσαν την ευκαιρία σε κάθε νηπιαγωγό να αναστοχαστεί ως προς τις παραμέτρους του σχεδιασμού της και να δοκιμάσει να επανασχεδιάσει τη δραστηριότητά της. Η εφαρμογή και η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί αποτέλεσε την πιο σημαντική δοκιμή στα πλαίσια της έρευνας-δράσης που λειτούργησε στην ουσία ως δοκιμασία για την εφαρμογή συμμετοχικών προσεγγίσεων με συγκεκριμένα κριτήρια. Οι δοκιμές των νηπιαγωγών ενίσχυσαν την αυτονομία τους καθώς οι ίδιες συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες, εφάρμοσαν με δική τους πρωτοβουλία τη τεχνική της δυάδας στις τάξεις τους, διαμόρφωσαν τους σχεδιασμούς τους, έλαβαν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης τους, διαχειρίστηκαν το χρόνο σχεδιασμού, επανασχεδιασμού και εφαρμογής των δράσεών τους.

Τέλος, οι νηπιαγωγοί κατάφεραν να αποτελέσουν μέλη μιας ομάδας έρευνας-δράσης και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αλλά και με τη διευκολύντρια μέσα σ' ένα φιλικό κλίμα. Κατάφεραν επίσης να ανοιχτούν από την αρχή στην ομάδα εκφράζοντας χωρίς ενδοιασμούς τις απόψεις τους, ζητώντας πρακτικές λύσεις, εκδηλώνοντας αντιστάσεις, θέτοντας αντιρρήσεις και προβάλλοντας δυσκολίες. Υπήρξαν αληθινές ως προς τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους χωρίς να εξειδανικεύουν καταστάσεις ή να κρύβουν τις πραγματικές τους απόψεις. Επίσης, οι

νηπιαγωγοί κατάφεραν να αναστοχαστούν για τις πρακτικές τους, να εντοπίσουν συμμετοχικές και μη προσεγγίσεις, να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις, να σχεδιάσουν δράσεις, να τις υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους. Μπορεί να υπήρξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών ως προς το περιεχόμενο όσων ξανασκέφτηκαν, δοκίμασαν και κατάφεραν αλλά αυτό αποτελούσε έτσι κι αλλιώς βασική επιδίωξη στην εξέλιξη της έρευνας-δράσης που ακολουθήσαμε, αποφεύγοντας τυποποιήσεις, παρόμοιες δράσεις και γραμμικές διαδικασίες για όλες τις νηπιαγωγούς.

8^{ο} κεφάλαιο

Η πορεία και τα αποτελέσματα κατά το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

8.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε την πορεία και τα αποτελέσματα της δράσης των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου της έρευνας-δράσης, όπου μέσα από τον ερευνητικό ρόλο των νηπιαγωγών αναδεικνύεται ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί ανταποκρίθηκαν στο νέο τους ρόλο ως ερευνήτριες, αξιοποίησαν τα ερευνητικά τους δεδομένα και οδηγήθηκαν στην επιλογή των δράσεων που σχεδίασαν και υλοποίησαν. Στην ενότητα αυτή εστιάζουμε όχι μόνο στις ευκαιρίες που είχαν οι νηπιαγωγοί να διευρύνουν το ρόλο τους μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη στη χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων αλλά και στις δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν απ' όλη αυτή την προσπάθεια. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 8.2 αναλύουμε τα ζητήματα που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς, τις αναστοχαστικές συναντήσεις, την υιοθέτηση ενός ερευνητικού ρόλου από τις νηπιαγωγούς και την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων για το σχεδιασμό συμμετοχικών πρακτικών στις τάξεις τους. Τέλος, στο κεφάλαιο 8.3 παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από τον 2^{ο} χρόνο της έρευνας-δράσης.

8.2 Τα ζητήματα και η υποστήριξη των νηπιαγωγών το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Κατά το δεύτερο χρόνο της υποστήριξης των νηπιαγωγών ήταν εμφανής η εξοικείωσή τους με το νόημα και τις διαδικασίες ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών καθώς οι νηπιαγωγοί είχαν δοκιμάσει ήδη στην πράξη να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας διαφορετικές δραστηριότητες. Η πορεία της υποστήριξης των νηπιαγωγών κατά το δεύτερο χρόνο περιλάμβανε αρχικά τρεις παράλληλες δράσεις που αφορούσαν στην κατανόηση των ζητημάτων που απασχολούσαν τις νηπιαγωγούς (βλ. κεφάλαιο 8.2.1), στην ενίσχυση του ερευνητικού τους ρόλου (συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων) και τις παρατηρήσεις της διευκολύντριας στις τάξεις τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς για την ανταλλαγή απόψεων και οπτικών (βλ. κεφ. 8.2.2) καθώς και την ενίσχυση του αναστοχασμού οργανώνοντας ομαδικές συναντήσεις καθ΄ολη τη χρονιά (βλ. κεφ. 8.2.3). Παρόλο που αυτές οι δράσεις έγιναν παράλληλα, γιατί η μία τροφοδοτούσε την άλλη, τα αποτελέσματα της κάθε δράσης παρουσιάζονται ξεχωριστά για αναλυτικούς λόγους. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο τρόπος αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων από τις νηπιαγωγούς και η σχέση τους με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συμμετοχικών πρακτικών (κεφ. 8.2.4).

8.2.1 Τα ζητήματα που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί στην έναρξη του 2ου χρόνου της έρευνας-δράσης

Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της δεύτερης χρονιάς συνεργασίας μας, μοιράστηκε ένα φύλλο για τη διερεύνηση των προβληματισμών των νηπιαγωγών (Αυγητίδου, 2015). Με βάση αυτό το φύλλο οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν τα θέματα που τις απασχολούσαν σε σχέση με τη συμμετοχή κάποιων παιδιών, τους λόγους που τις απασχολούν αυτά τα θέματα, την περιγραφή της κατάστασης έτσι όπως την παρατηρούν να συμβαίνει στην τάξη, τους παράγοντες που την επηρεάζουν - και κυρίως όσα θέλουν να βελτιώσουν ή να αλλάξουν σε σχέση μ' αυτή την κατάσταση - τον τρόπο με τον οποίο ήδη προσπαθούν να το πετύχουν και τι παραπάνω πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. παράρτημαΒ.5, σελ. 464). Από τα συμπληρωμένα φύλλα με τους προβληματισμούς των νηπιαγωγών προέκυψαν σημαντικά ζητήματα, τα οποία προβλημάτισαν την διευκολύντρια και αποτέλεσαν το έναυσμα για σκέψεις και ερωτήματα που τέθηκαν εκ νέου στις νηπιαγωγούς της ομάδας προκειμένου να συνεχιστεί η υποστήριξη και η προετοιμασία τους στην ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου. Στον παρακάτω πίνακα 15 συνοψίζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών και τα ζητήματα – ερωτήματα που προέκυψαν για τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών στην πορεία της έρευνας-δράσης.

Πίνακας 15

Οι προβληματισμοί των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή κάποιων παιδιών στην τάξη και τα ζητήματα που προέκυψαν απ' αυτούς

Προβληματισμοί για…	Πού / σε τι δίνουν έμφαση οι νηπιαγωγοί;	Ζητήματα - σκέψεις & ερωτήματα για αναστοχασμό
τα θέματα	-Συμπεριφορές παιδιών: παιδιά που είναι «*επιθετικά*», «*ζωηρά*» και «*θρασύ*» (Ν.11, Ν.9), παιδιά που είναι πολύ «*συνεσταλμένα*» και «*ντροπαλά*» (Ν.1, Ν.12), παιδιά που «*δεν τολμούν να κάνουν κάτι*», «*δεν παίρνουν πρωτοβουλίες*» (Ν.4, Ν.9, Ν.2) -Δυσκολίες παιδιών: «*παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου*» (Ν.11, Ν.1, Ν.6, Ν.8) -Μη ενεργή συμμετοχή: «*έλλειψη ενδιαφέροντος*» (Ν.4,Ν.10.Ν.3, Ν.5) -Χαρακτηριστικά παιδικής ηλικίας: «*ανωριμότητα προνηπίων*» (Ν.11, Ν.9), «*διάσπαση προσοχής*» (Ν.3, Ν.7), «*αδυναμία αποκόμισης γνώσεων*» (Ν.6). -Σχέσεις μεταξύ των παιδιών: «*μη αποδοχή παιδιών*» (Ν.2, Ν.8)	Ερωτήματα: «κατά πόσο οι συμπεριφορές μεμονωμένων παιδιών αφορούν τη συμμετοχή έτσι όπως την έχουμε ορίσει (ως δικαίωμα, ως πρακτική που αφορά αποφάσεις για το σύνολο της ομάδας…);» Σκέψεις: «μάλλον απασχολούν τις συναδέλφους κυρίως για την ευταξία κι όχι για τη συμμετοχή αυτή καθαυτή», «η αναφορά σε περιπτωσιολογίες είναι ίσως και λάθος του τρόπου της φετινής προσέγγισης κατά την οποία ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να υποδείξουν τα παιδιά που δεν συμμετέχουν ενεργά με σκοπό να εστιάσουμε σε αυτά», «κρίνεται απαραίτητη η επανατοποθέτηση τους ως προς αυτά τα θέματα γιατί έτσι όπως τα έχουν θέσει δεν βοηθάνε στην έρευνα»
το «γιατί» των θεμάτων	-Η εύρυθμη λειτουργία της τάξης: «*κάνει φασαρία, δεν μπορούμε να συζητήσουμε*», «*δεν ακολουθεί εντολές*», «*δημιουργεί εντάσεις*», «*δυσκολεύεται να προσαρμοστεί*», «*δυσχεραίνει τη λειτουργία της τάξης*» (Ν.11, Ν.4, Ν.9, Ν.3, Ν.2, Ν.7) -Το γνωστικό επίπεδο των παιδιών: «*δεν παρουσιάζουν πρόοδο*», «*υστερούν*», «*δεν αποκτούν δεξιότητες*», «*δυσκολεύονται να κατανοήσουν απλά πράγματα*» (Ν.4, Ν.6, Ν.9, Ν.3, Ν.8) -Ο βαθμός συμμετοχής: «*συμμετέχουν ελάχιστα*», «*συμμετέχουν επιλεκτικά*», «*αρνούνται να συμμετέχουν*» (Ν.1, Ν.12, Ν.5, Ν.7) -Ο ρόλος της νηπιαγωγού: «*δεν κέντρισα το*	Σκέψεις - Ερωτήματα: Οι αιτίες αυτές φανερώνουν ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται πολύ για το πώς λειτουργεί η τάξη σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο που έχουν ορίσει οι ίδιες και που επιθυμούν να ακολουθούν όλα τα παιδιά. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτό αποτελεί μη συμμετοχή(;) Το γνωστικό επίπεδο των παιδιών δείχνει να τις ενδιαφέρει περισσότερο από τις διαδικασίες που ακολουθούν παρόλο που κάποιες αναρωτιούνται για το δικό τους ρόλο. Πρέπει να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά και λαμβάνουν γνώσεις και να σκεφτούν τον τρόπο εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία μάθησης αν θέλουμε να μιλάμε

	ενδιαφέρον τους» (N.10, N.5, N.2)	για συμμετοχή: «Πως μπορούμε να φέρουμε στο προσκήνιο και να αξιοποιήσουμε τις ανάγκες των παιδιών ώστε η γνώση να μην είναι αυτοσκοπός αλλά σκοπός να είναι οι συμμετοχικές διαδικασίες(;)»
τους παράγοντες	-Οικογένεια: «*ενίσχυση αρνητικής συμπεριφοράς*», «*έλλειψη ορίων – κανόνων*», «*υπερπροστατευτικότητα*», «*καταγωγή*», «*χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο*», «*περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα*», «*έλλειψη κοινωνικής ζωής*», «*δυσάρεστες οικογενειακές καταστάσεις*» (N.1, N.6, N.3, N.5, N.8) -Ηλικία: «*ανωριμότητα*», «*χαμηλό νοητικό επίπεδο προνηπίων*», «*προνήπια που δεν έχουν πάει παιδικό σταθμό*» (N.11, N.4, N.9, N.2, N.8) -Χαρακτήρας παιδιού: «*αίσθημα ανασφάλειας*», «*έλλειψη εμπιστοσύνης*» (N.1, N.2) -Είδος δραστηριοτήτων: «*σε παιγνιώδεις δραστηριότητες τα παιδιά ξεσηκώνονται, στην παρεούλα βαριούνται*» (N.4) 4. Λειτουργία εκπ/κού συστήμστος: «*μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη*» (N.4, N.3) 5. Ρόλος νηπ/γού: επιλογές («*αφόρμηση και υλικά που δεν είναι ελκυστικά*»), σχέση με τα παιδιά («*μου έχουν πάρει τον αέρα*») (N.4, N.7)	Σκέψεις - Ερωτήματα: «εύκολα αποδίδουμε ευθύνες στους γονείς αλλά δύσκολα τους εμπιστευόμαστε! Για τις αρνητικές συμπεριφορές είναι υπεύθυνοι αλλά για να συνεργαστούν μαζί μας(;) Εκεί θέτουμε όρια, τα όρια που μας βολεύουν! Ας αναλογιστούμε όμως ποια είναι και τα δικαιώματα των γονιών(;)». Σχετικά με την ηλικία: «συμμετοχή σημαίνει ότι προσαρμοζόμαστε εμείς στις ανάγκες των παιδιών και τα αντιμετωπίζουμε όχι ως μικρογραφία των ενηλίκων αλλά ως μία ομάδα με τις δικές της ανάγκες και δυνατότητες». «Αν δεν πιστέψουμε ότι τα παιδιά έχουν δυνατότητες και αν δεν βρούμε τον τρόπο να τις ανακαλύψουν και να τις αξιοποιήσουν τότε καταστρατηγούμε το βασικό δικαίωμα τους να αναλαμβάνουν δράση και να παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τα αφορούν άμεσα». Με τους παράγοντες που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί: «δείχνουν να δυσκολεύονται στην ερμηνεία των καταστάσεων και ουσιαστικά να «ξεμακραίνουν» από την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών. Γιατί αν υποθέσουμε ότι εκλείπουν αυτοί οι παράγοντες, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συμμετοχή από τα παιδιά (;) και ποια ακριβώς είναι αυτή(;)»
τη θέληση για βελτίωση	-Να αλλάξει το παιδί: «*να ηρεμήσει*», «*να ακολουθεί το πρόγραμμα*», «*να ακούει*», «*να αντιληφθεί ότι υπάρχουν κανόνες*», «*να προσαρμοστεί*», «*να κοινωνικοποιηθεί*», «*να νιώσει ασφάλεια*», «*να αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά*», «*να αποκτήσει αυτοπεποίθηση*», «*να βελτιωθεί στο λόγο*», «να προσλαμβάνει πληροφορίες», «*να μη χτυπάει*», «*να αποδέχεται τον άλλο*» (N.11, N.4, N12, N.10, N.6, N.9) -Να αλλάξει / να κάνει κάτι η νηπιαγωγός: «*αν κάνω κάτι λάθος να βελτιωθώ*», «*να βοηθήσω να συμμετέχουν*», «*να προσαρμοστώ στις ανάγκες τους*», «*να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους*», «*να βρω τρόπους να μη διασπάται η προσοχή τους*», «*να τα ενθαρρύνω να πιστέψουν στον εαυτό τους*», «*να τα ενθαρρύνω να προβάλλουν τα ενδιαφέροντά τους*», «*να τα εντάξω σε ομάδες*», «*να τους δώσω χρόνο*» (N.4, N.1, N.10, N.3, N.2, N.5)	Σκέψεις - ερωτήματα: «Πως αλλάζει άραγε ένα παιδί; Και το θέμα είναι: τι ακριβώς να αλλάξει και γιατί; Να απαλλαγεί από τη δυσάρεστη συμπεριφορά και να μάθει να ακούει; Ακόμα και τα παιδιά που έχουν «προβλήματα» συμπεριφοράς διαθέτουν θετικά στοιχεία τα οποία έχουμε τη διάθεση να ανακαλύψουμε(;) Δίνουμε την ευκαιρία σ' αυτά τα παιδιά να μας μιλήσουν για τις ανάγκες τους(;) να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους(;) ή μας ενδιαφέρει μόνο πώς θα συμμορφωθούν ή πως θα μάθουν να ακολουθούν την ομάδα(;) Αν ο ρόλος ο δικός μας είναι να ασχοληθούμε εξατομικευμένα με κάποια παιδιά (που έτσι κι αλλιώς το κάνουμε και καλώς το κάνουμε) τότε ναι, πράγματι μπορεί να τα βοηθάμε. Αλλά τι γίνεται με το ζητούμενο της συμμετοχής(;) Αν π.χ. βρούμε τρόπο να προσαρμοστούν και να αποβάλλουν την αρνητική συμπεριφορά θα είμαστε ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους(;) Αν καταφέρουμε να πάμε ένα βήμα παραπέρα και να προβάλλουν αυτά τα παιδιά τα ενδιαφέροντά τους… μετά(;) Πως το αξιοποιούμε αυτό(;)»
τη πίστη στη δυνατότητα βελτίωσης	-Ναι: «*με τη βοήθεια του χρόνου*» (N.11, N.1, N.6, N.9, N.2, N.9) «*με προσπάθεια, κατάλληλους χειρισμούς και δουλειά*» (N.11, N.12, N.1, N.3,, N.5, N.7, N.10) «*με τη βοήθεια της οικογένειας*» (N.3, N.8) «με τη βοήθεια ειδικού» (N.1, N.6) «*με τρόπο που δεν έχω βρει ακόμα*» (N.4) -«*Δεν ξέρω αν μπορώ να τα καταφέρω*» (N.1, N.12)	Σκέψεις - ερωτήματα: «Σίγουρα ο χρόνος είναι σύμμαχός μας στις περιπτώσεις που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί. Αλλά είναι λάθος να τ' αφήνουμε όλα στον χρόνο! Αυτό αποπροσανατολίζει την οπτική μας από την έννοια της συμμετοχής. Χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι ακόμα και τα παιδιά που δεν έχουν την ετοιμότητα να συμμετέχουν μπορούν να εκπαιδευτούν σ' αυτή. Εκεί έγκειται η δική μας δουλειά. Γι αυτό πρέπει να προσπαθήσουμε. Προσφέρουμε εκπαιδευτικές εμπειρίες που τα βοηθάνε να συμμετέχουν; Ποιες είναι αυτές(;)»
τις ενέργειες που κάνουν και…	-«*Θέτουν όρια και κανόνες*», «*εφαρμόζουν κυρώσεις*», «*χρησιμοποιούν επιβραβεύσεις, επιπλήξεις*, προτροπές, καθοδήγηση», «*ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση των παιδιών*» (N.11, N.4, N.12, N.1, N.2, N.9, N.3, N.8) -«*Ζητούν τη βοήθεια των άλλων παιδιών*» (N.1) «*αναθέτουν στα παιδιά να αναλάβουν κάποιο ρόλο*» (N.3),«*προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά σε μικρές ομάδες*» (N.9, N.7), «*τα προτρέπουν λεκτικά και με <χάδια>*» (N.1), «*Εξατομικευμένη προσέγγιση*» (N.5)	Σκέψεις - ερωτήματα: «Με το να ακολουθούν τα παιδιά κανόνες, να λαμβάνουν τη γνώση που τους δίνουμε, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση … εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους(;) Μήπως πρέπει να σκεφτούμε αντίστροφα(;) αν δώσουμε το λόγο στα παιδιά, αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τις ανάγκες τους, αν τα αφήσουμε να αυτενεργούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και να παίρνουν αποφάσεις για το παιχνίδι αλλά και τις δραστηριότητες, αν είμαστε διαλλακτικοί κι όχι επικριτικοί μαζί τους μήπως θα

	-«*Συζητάνε με τους γονείς*» (Ν.2, Ν.6) -«*Αφιερώνουν χρόνο στην ανασκόπηση της ημέρας*» (Ν.6) -«*Παίζουν και συζητάνε με τα παιδιά στις ελεύθ. δραστηριότητες*» (Ν.9), «*Συζητάνε με τα παιδιά για τα συναισθήματα τους και τους δίνουν φωνή, τα ρωτάνε τι τους αρέσει να κάνουν*» (Ν.10, Ν.5, Ν.9)	λειτουργήσει καλύτερα η ομάδα(;)» «Κάθε προσπάθεια που λένε ότι κάνουν οι συνάδελφοι αντικατοπτρίζει τον τρόπο που βλέπουν το πρόβλημα (γνώση= επανάληψη, αρνητική συμπεριφορά= επιβολή κυρώσεων -γονείς, συστολή= βοήθεια από τα άλλα παιδιά κ.τ.λ.) και στην ουσία πρόκειται για λύσεις που από τη μία θυμίζουν παραδοσιακές προσεγγίσεις (χάδια, ανάθεση ρόλων) κι από την άλλη αφήνουν από έξω τις ίδιες!»
τις ενέργειες που θέλουν να κάνουν	-Δεν απάντησαν για το μέλλον (Ν.11, Ν.4, Ν.10, Ν.6, Ν.3, Ν.2, Ν.8) -«*Ίσως απαιτείται εξατομικευμένη διδασκαλία*» (Ν.1, Ν.12) -«*Με την επιβράβευση και τη συμμετοχή σε ομαδούλες*» (Ν.9) -«*Με περισσότερη προσπάθεια για κατάλληλη προσέγγιση από μέρους των νηπ/γών*» (Ν.7) -«*Με την αποφυγή παθητικών για τα παιδιά δραστηριοτήτων, με το να ακολουθούμε αυτά που ζητούν, με τις κατάλληλες ερωτήσεις στις οργ. δραστηριότητες, με πειραματισμό και πολύ προετοιμασία*» (Ν.5)	<u>Σκέψεις - ερωτήματα</u>: «*Δυσκολεύονται να προσδιορίσουν ενέργειες*», «*δείχνουν να μην μπορούν να σκεφτούν κατάλληλες ενέργειες*», «αναφέρονται σε ενέργειες που ήδη εφαρμόζουν», «μιλάνε αόριστα για προσπάθεια». «Η δυσκολία τους να προτείνουν δράσεις σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα. Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα εξατομικευμένα, δεν μπορούν να βρουν τρόπους γιατί δεν θεωρούν ότι ανήκουν στην δική τους ευθύνη». «Με τον τρόπο που προτείνεται από μία νηπιαγωγό πώς συγκεκριμένα μπορεί να δράσουν αυτές οι ενέργειες(;) Τι μπορεί να σκεφτεί η ομάδα πάνω σ' αυτή την πρόταση(;)»

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί αυτή τη φορά είχαν την ευκαιρία να θέσουν τους προβληματισμούς τους με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους προκειμένου να σκεφτούν εστιασμένα όχι μόνο τα θέματα που τις προβληματίζουν αλλά και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν καθώς και τις δυνατότητες αλλαγών και βελτιώσεων μέσα από ενέργειες που κάνουν ή προτείνουν. Συγκεκριμένα όσον αφορά τις απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατηρούμε ότι:

α) μόνο 4 από τις 12 νηπιαγωγούς προβληματίζονται για «*την έλλειψη ενδιαφέροντος*» που δείχνουν κάποια παιδιά στις δράσεις της τάξης ενώ όλες οι υπόλοιπες εμμένουν στις συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα (μεμονωμένα) παιδιά,

β) οι μισές νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τις προβληματίζουν τα συγκεκριμένα θέματα γιατί «*τα παιδιά δεν συμμετέχουν*» ή/και οι ίδιες δεν κατάφεραν «*να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους*» ενώ οι άλλες μισές δίνουν προτεραιότητα στην διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης ή/και στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να προχωρήσουν σε γνωστικό επίπεδο,

(γ) μόνο 2 νηπιαγωγοί θεωρούν ως παράγοντες που επηρεάζουν αυτά τα ζητήματα το δικό τους ρόλο τον οποίο η μία νηπιαγωγός τον περιορίζει στην επιλογή του τρόπου που εισάγει μία δραστηριότητα καθώς και στην επιλογή των υλικών αναδεικνύοντας και πάλι τον απόλυτα καθοδηγητικό της ρόλο ενώ η άλλη στην έλλειψη ορίων αφού τα παιδιά της «*έχουν πάρει τον αέρα*». Για την πλειοψηφία των νηπιαγωγών οι παράγοντες παραμένουν να σχετίζονται με την οικογένεια, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας και του χαρακτήρα κάποιων παιδιών,

(δ) η θέληση για βελτίωση κάνει τις μισές νηπιαγωγούς να αναφέρονται (και) στο δικό τους ρόλο και τις άλλες μισές να θεωρούν ότι η βελτίωση πρέπει να προκύψει από τα ίδια τα παιδιά και την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα δεδομένα του σχολείου και της τάξης ακολουθώντας κανόνες κι αλλάζοντας τη συμπεριφορά τους,

(ε) όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης με την πλειοψηφία (7/12) να αναφέρεται στην προσπάθεια των ίδιων των νηπιαγωγών αλλά να παρατηρείται και μια δυσπιστία από 2 νηπιαγωγούς σχετικά με το αν μπορούν τελικά να τα καταφέρουν,

(στ) σ' αυτά που ήδη κάνουν οι νηπιαγωγοί υπάρχουν 4 αναφορές που δείχνουν την ουσιαστική εμπλοκή των νηπιαγωγών με τα παιδιά προκειμένου να τα προσεγγίσουν για να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να τ' ακούσουν. Σ' αυτό το πεδίο είναι σημαντικό που 8 στις 12 νηπιαγωγούς αναφέρονται στην επιβολή κανόνων ως τρόπο αντιμετώπισης ενώ δεν λείπουν κι άλλες αναφορές που δείχνουν την επιλογή παραδοσιακών προσεγγίσεων όπως η ανάθεση ρόλων ευθύνης και η προτροπή με «χάδια»,

(ζ) στο τέλος η αδυναμία 7 νηπιαγωγών να προτείνουν ενέργειες για την αντιμετώπιση των θεμάτων που τις προβληματίζουν αποτελεί μια σημαντική παράμετρο ενώ μόνο οι προτάσεις 2 νηπιαγωγών δείχνουν την χρήση κατάλληλων πρακτικών προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών («*κατάλληλη προσέγγιση από μέρους των νηπ/γών*», «*να ακολουθούμε αυτά που ζητούν, με τις κατάλληλες ερωτήσεις στις οργανωμένες δραστηριότητες…*»).

Στο σύνολο τους οι απαντήσεις των νηπιαγωγών δείχνουν ότι λίγες είναι οι νηπιαγωγοί που αναφέρονται σε θέματα συμμετοχής των παιδιών οι οποίες όμως δεν εστιάζουν στο ζήτημα της συμμετοχής σε όλα τα πεδία καθώς π.χ. μπορεί να υποστηρίζουν ότι τις προβληματίζει «*η έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά*» αλλά για λόγους «*εύρυθμης λειτουργίας της τάξης*» και για λόγους ότι τα παιδιά «*στερούνται έτσι γνωστικά*» καθώς δεν βοηθάει «*η οικογένεια*» και ο «*μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη*» με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός «*να καθοδηγεί*» και «*να προτρέπει*» τα παιδιά ενώ για το μέλλον να «*μην γνωρίζει τι άλλο μπορεί να κάνει*». Οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται να διατηρήσουν μια συνέπεια μεταξύ των θεμάτων που τις προβληματίζουν, των αιτιών και παραγόντων που τις προκαλούν και των τρόπων βελτίωσής τους δείχνοντας μία τάση να μην εστιάζουν στο ζήτημα όλων των παιδιών αλλά σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών και την ανάγκη αντιμετώπισής τους. Μπορεί λοιπόν οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών να ήταν «μακριά» από το ζητούμενο της συμμετοχής αλλά ήταν αποκαλυπτικές για την έμφαση που δίνουν από τη μία σε μεμονωμένες συμπεριφορές παιδιών κι από την άλλη στην ευταξία και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Επίσης φαίνεται ενδιαφέρον ο τρόπος που σκέφτονται και τοποθετούνται κάποιες νηπιαγωγοί της

ομάδας επηρεασμένες ίσως από όσα έχουν προηγηθεί στην έρευνα-δράσης αλλά αυτό που τελικά δείχνει να υπερισχύει σε όλες σχεδόν τις συναδέλφους είναι οι προσωπικές θεωρίες που μοιάζουν καλά ριζωμένες.

8.2.2 Η υποστήριξη των νηπιαγωγών στην ανάληψη ενός ερευνητικού ρόλου

Το βασικότερο εμπόδιο στο νέο κύκλο υποστήριξης των νηπιαγωγών φάνηκε εξ αρχής να είναι οι συμπεριφορές κάποιων παιδιών που απασχολούσαν έντονα τις νηπιαγωγούς όχι τόσο ως προς την ενίσχυση της συμμετοχής τους όσο ως προς τη διαχείριση των συνεπειών που επέφεραν αυτές οι συμπεριφορές στην γενικότερη λειτουργία της τάξης. Η εστίαση των νηπιαγωγών σε παιδιά που συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε να τις εγκλωβίζει στις περιπτώσεις παιδιών που δημιουργούσαν ποικίλα προβλήματα στην τάξη αντιμετωπίζοντας εξατομικευμένα τις περιπτώσεις (π.χ. παιδιά που χτυπάνε, που αποφεύγουν τα άλλα παιδιά, που χαλούν τα παιχνίδια των άλλων κ.ο.κ.). Το όλο θέμα της εστίασης των νηπιαγωγών στις περιπτώσεις μεμονωμένων συμπεριφορών κάποιων παιδιών είχε ως συνέπεια οι νηπιαγωγοί να ξεφύγουν από το νόημα της συμμετοχής ως προσέγγισης που αφορά όλη την ομάδα της τάξης,να στραφεί το ενδιαφέρον τους στις συγκεκριμένες δυσκολίες ορισμένων παιδιών που δεν αφορούσαν απαραίτητα το βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά τη γενική συμπεριφορά τους στην τάξη με απώτερο σκοπό την άμεση επίλυση τους και να αναδειχθεί έντονα η ανάγκη επανατοποθέτησής τους σε σχέση με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών. Η έντονη ανάγκη των νηπιαγωγών να επιλύσουν τα ζητήματα συμπεριφοράς κάποιων παιδιών τις οδήγησε να προτείνουν εξατομικευμένες δράσεις γι’ αυτά τα παιδιά παρεκκλίνοντας από το ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στη λανθασμένη ίσως προσέγγιση της διευκολύντριας να ταυτιστεί με τις αγωνίες των νηπιαγωγών ενισχύοντας αυτή την οπτική τους.

Θεωρώντας απαραίτητη την επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών σχετικά με την αδυναμία συμμετοχής κάποιων παιδιών οργανώθηκαν δύο δράσεις. Η πρώτη αφορούσε στην ενίσχυσή τους να συλλέξουν δεδομένα από τα ίδια τα παιδιά μέσα από τον αναστοχασμό και την πρόταση ερευνητικών εργαλείων. Η δεύτερη δράση αφορούσε στην παρατήρηση ορισμένων παιδιών από αυτά που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί ότι δε συμμετέχουν στην τάξη από την ίδια τη διευκολύντρια ως μία βάση για εστιασμένο διάλογο και εις βάθος κατανόηση των ζητημάτων που έθεταν οι νηπιαγωγοί.

Σε σχέση με την πρώτη δράση, θέσαμε αναστοχαστικά ερωτήματα στις νηπιαγωγούς σχετικά με τις ερμηνείες τους για τα μεμονωμένα παιδιά που θεωρούσαν ότι δε συμμετείχαν στην τάξη: «*γιατί κάποια παιδιά δεν συμμετέχουν τόσο*

ενεργά; τι μπορεί να φταίει;» και «πώς μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες γι αυτά τα παιδιά, αλλά και για τα υπόλοιπα, που θα μας βοηθήσουν να ενισχύσουμε τη συμμετοχή τους;». Με τη χρήση λοιπόν κατάλληλων ερωτήσεων για αναστοχασμό θέλαμε να στρέψουμε το προβληματισμό των νηπιαγωγών στη σχέση τους με τα παιδιά και την ανάγκη συλλογής δεδομένων για αυτά («*πόσο καλά τα γνωρίζουμε;*»), στον τρόπο συλλογής δεδομένων («*πώς θα συλλέξουμε στοιχεία για τα παιδιά; για τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις τους κ.α.;*») και στην αξιοποίηση των δεδομένων σε πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής τους («*με βάση τα δεδομένα ποιες πρακτικές μας θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους;*»). Στόχος μας ήταν να οδηγηθούν οι νηπιαγωγοί στην ανάληψη ερευνητικού ρόλου αντιλαμβανόμενες τα οφέλη μιας τέτοιας διαδικασίας στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Στο νέο εγχείρημα της ανάληψης ερευνητικού ρόλου από μέρους των νηπιαγωγών η διευκολύντρια είχε επισκεφτεί τις τάξεις των νηπιαγωγών για να αποκτήσει μια εικόνα για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών αλλά και των περιπτώσεων που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί και ετοίμασε το υλικό όπως κλείδες παρατήρησης της συμμετοχής των παιδιών στις τάξεις των νηπιαγωγών που συμπλήρωσε η διευκολύντρια (βλ. Παράρτημα Α.2.2, σελ. 414) και φύλλο διερεύνησης των προβληματισμών και των ερμηνειών των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους για να προβληματιστούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη συμμετοχή κάποιων παιδιών στις ποικίλες δράσεις της τάξης (βλ. Παράρτημα Β.5, σελ. 464). Στα πλαίσια αυτών των ενεργειών διαπιστώθηκε ότι ένα θέμα που απασχόλησε την ομάδα ήταν το ζήτημα της παρατήρησης καθώς φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να εντοπίζουν εύκολα τις δύσκολες συμπεριφορές, να αποδίδουν το ίδιο εύκολα ευθύνες στην οικογένεια αλλά να μην εστιάζουν στην συστηματική παρατήρηση των παιδιών προκειμένου να αποκτήσουν οι ίδιες σαφέστερη εικόνα της κατάστασης. Έτσι η διευκολύντρια ενίσχυσε το ζήτημα της παρατήρησης αλλά και της εμπλοκής των νηπιαγωγών με τα παιδιά ως κομβικό του ρόλου των νηπιαγωγών στην λήψη περισσότερων πληροφοριών για τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν μέσα από την παρατήρηση ποικίλες συμπεριφορές των παιδιών και τη σημασία του δικού τους ρόλου: «*μπορώ να καταλάβω γιατί ο Γιάννης χαλάει την κατασκευή με τουβλάκια που έχουν στήσει τα άλλα παιδιά γιατί έχω παρατηρήσει ότι το κάνει αυτό μετά από προσπάθεια να μπει κι αυτός στην ομάδα και απόρριψη από τα υπόλοιπα παιδιά*» (Ν.5), «*όταν πλησιάζει το πολύ επιθετικό παιδί, το ρωτάω με τι ασχολείται, του δείχνω ενδιαφέρον και το ακούω… τότε είναι πράγματι πιο διαλλακτικός και πιο συνεργάσιμος*» (Ν.3). Οι αναφορές αυτές των νηπιαγωγών δείχνουν ότι συνειδητοποίησαν τη σημασία της συστηματικής παρατήρησης και της προσωπικής εμπλοκής τους στις δράσεις των παιδιών με αποτέλεσμα να διαπιστώσουν ότι «*χρειάζεται να είμαστε πιο κοντά σε αυτά τα παιδιά*» (Ν.2), «*πρέπει να παρατηρούμε τις αντιδράσεις τους, τις ενέργειες τους… προτού βγάλουμε συμπεράσματα*» (Ν.9).

Οι νηπιαγωγοί πέρα από την παρατήρηση χρησιμοποίησαν συγκεκριμένα εργαλεία όπως οι ερωτήσεις προς τα παιδιά ώστε να συλλέξουν πληροφορίες από αυτά (βλ. Παράρτημα Γ.1, σελ. 473), τα φύλλα ζωγραφικής για να αναπαραστήσουν τα παιδιά αυτά που τους αρέσουν ή όχι στο νηπιαγωγείο (βλ. Παράρτημα Γ.2, σελ. 474) και το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς των παιδιών (βλ. Παράρτημα Γ.3, σελ. 475) προκειμένου να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά στις τάξεις τους. Τα εργαλεία αυτά τα ανέκτησε η διευκολύντρια από τη μελέτη παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών (Αυγητίδου, 2014β) και η ανάγκη χρησιμοποίησής τους αναδείχτηκε από τον προβληματισμό που έθεσε η διευκολύντρια σχετικά με το «*πόσο καλά γνωρίζουμε τα παιδιά της τάξης μας;*», «*πώς μπορούμε να μάθουμε περισσότερα πράγματα για τα παιδιά; με ποιο τρόπο;*». Οι προβληματισμοί αυτοί τέθηκαν στο πλαίσιο των υποθέσεων που έκαναν οι νηπιαγωγοί για τους λόγους που κάποια παιδιά δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς συνδέθηκαν με την έλλειψη συμμετοχής τους λόγω συμπεριφοράς, χαρακτηριστικών της ηλικίας, έλλειψης ορίων στο οικογενειακό περιβάλλον ή/και έλλειψη πειθαρχίας των παιδιών στους κανόνες της τάξης. Έτσι η διευκολύντρια θεώρησε ότι έπρεπε να στρέψει το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών σε αυτά που μπορούν να πουν τα ίδια τα παιδιά και όχι στις δικές τους εκτιμήσεις. Οι νηπιαγωγοί δεν γνώριζαν το εργαλείο της συνέντευξης για τα παιδιά ως μια διαδικασία προσέγγισής τους και όταν είδαν τις ερωτήσεις προβληματίστηκαν θεωρώντας ότι τα παιδιά θα δυσκολευτούν να απαντήσουν ή δεν θα θέλουν να απαντήσουν στις ίδιες. Το εργαλείο της ζωγραφικής καθώς και το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς οι νηπιαγωγοί τα γνώριζαν στα πλαίσια της διαδικασίας που ακολουθείται για τη δημιουργία portfolio από τη νηπιαγωγό. Αυτή τη διαδικασία λίγες νηπιαγωγοί την είχαν προσεγγίσει όχι όμως με σκοπό την αξιοποίηση πληροφοριών από παιδιά και γονείς αλλά τη ζωγραφική των παιδιών ως αξιολόγηση μιας δραστηριότητας με θετικό πρόσημο (π.χ. «ζωγραφίζω τι μου άρεσε από την επίσκεψή μου στο μουσείο») και το ερωτηματολόγιο ως επιπλέον ενημέρωση από τους γονείς για τα παιδιά. Έτσι κάποιες νηπιαγωγοί είχαν δώσει εκείνη τη χρονιά ερωτηματολόγια στους γονείς των παιδιών της τάξης τους και πρότειναν να αξιοποιήσουν εκείνα τα δεδομένα.

Ο ρόλος της διευκολύντριας δεν ήταν να επιβάλλει στις νηπιαγωγούς τη χρήση των παραπάνω εργαλείων αλλά να τους δείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες από τα παιδιά για να οδηγηθούν στην κατάλληλη αξιοποίηση των δεδομένων που θα συλλέξουν. Για το λόγο αυτό η διευκολύντρια συζήτησε με κάθε νηπιαγωγό για τον τρόπο αξιοποίησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων, τόσο πριν από την χρήση τους όσο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής τους προσπάθειας αλλά και μετά από αυτή. Οι αντιστάσεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο χρήσης των παραπάνω εργαλείων αφορούσαν αφενός τις αδυναμίες των

παιδιών να σκεφτούν και να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως «*ποιος παίρνει αποφάσεις στην τάξη;*» και κυρίως να επιχειρηματολογήσουν στο «*γατί το λες αυτό;*» ή να ανασύρουν στη μνήμη τους ένα γεγονός ως παράδειγμα («*μπορείς να πεις ένα παράδειγμα;*») και αφετέρου τη τάση των γονιών από τη μία να εξιδανικεύουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και από την άλλη να έχουν υψηλές προσδοκίες από τις νηπιαγωγούς και την προσχολική αγωγή. Οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνθηκαν και υποστηρίχτηκαν να χρησιμοποιήσουν τα ερευνητικά εργαλεία με τον τρόπο που ταίριαζαν στην κάθε μία σε όποια χρονική στιγμή έκριναν οι ίδιες ότι θα ήταν κατάλληλη να προσεγγίσουν τα παιδιά. Στην πορεία της ερευνητικής προσπάθειας των νηπιαγωγών αναδείχτηκε πράγματι η δυσκολία των παιδιών να απαντήσουν με σαφήνεια στις συγκεκριμένες ερωτήσεις που συμπεριλάμβανε η συνέντευξη. Έτσι κάποιες νηπιαγωγοί αποθαρρύνθηκαν και συνέχισαν την προσπάθεια κάποια άλλη στιγμή επαναδιατυπώνοντας τις ερωτήσεις ή συνέχισαν την ερευνητική τους προσπάθεια εστιάζοντας περισσότερο στη ζωγραφική των παιδιών σε συνδυασμό με κάποιες επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους ερωτήσεις, όπως υποστήριξαν οι νηπιαγωγοί, σχετίζεται με την ανάλογη έλλειψη εξοικείωσης των νηπιαγωγών στη χρήση τέτοιων προσεγγίσεων.

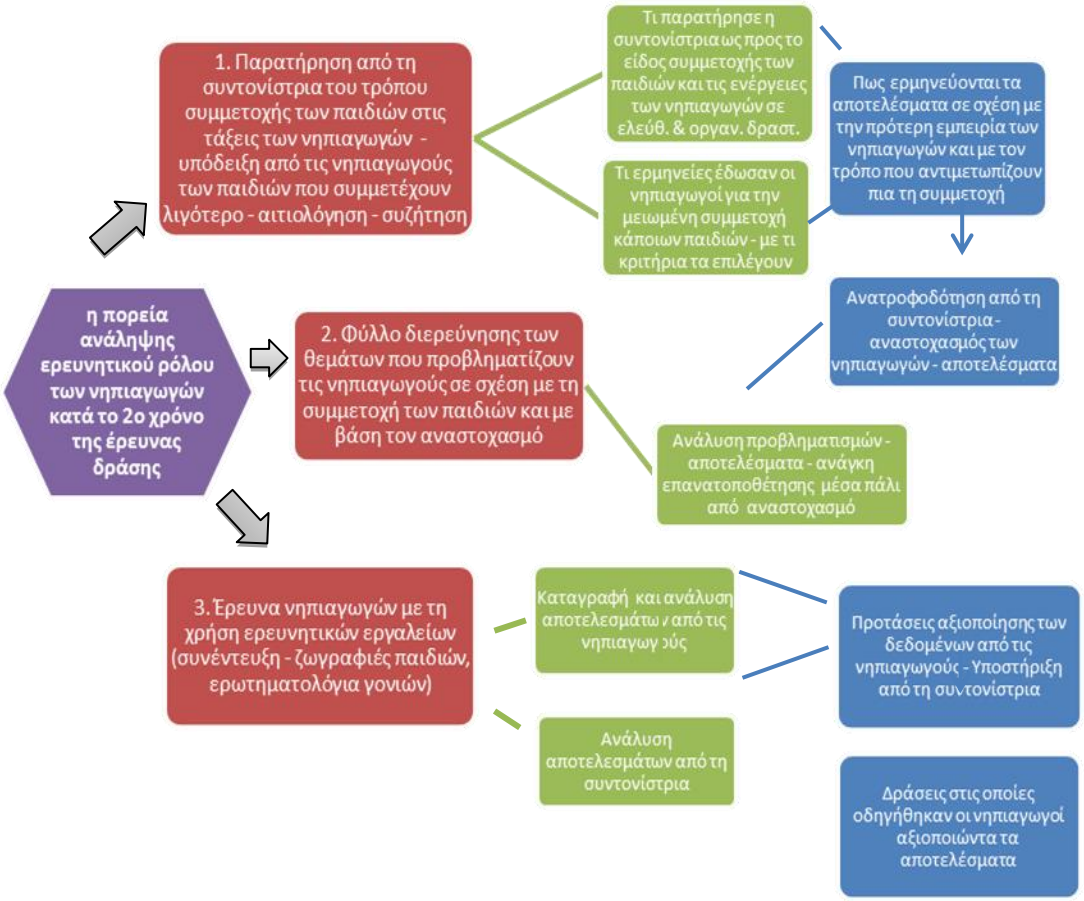
Τα ζητήματα που προέκυψαν από τον ερευνητικό ρόλο των νηπιαγωγών αναδεικνύουν μεταξύ άλλων και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Από την προσπάθεια λοιπόν των νηπιαγωγών να συλλέξουν δεδομένα από τα παιδιά προέκυψαν ζητήματα που σχετίζονται με το άγχος των νηπιαγωγών να προλάβουν να συλλέξουν τα δεδομένα λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων που έχουν (προγράμματα, προγραμματισμοί κ.α.), την επιμονή που έπρεπε να επιδείξουν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να προσεγγίσουν τα παιδιά πολλές φορές, τον τρόπο συνεργασίας με τους γονείς και τη δυσπιστία των νηπιαγωγών για τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας. Σχετικά με τα στοιχεία που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί - ερευνήτριες από τα παιδιά και από τους γονείς αναδείχτηκαν κάποιες δυσκολίες που αφορούσαν τη συσχέτιση όσων υποστήριξαν τα παιδιά με αυτά που πίστευαν ότι μπορούν να κάνουν οι νηπιαγωγοί θεωρώντας ότι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ποικίλες απαιτήσεις των παιδιών, τον εξατομικευμένο τρόπο αντιμετώπισης κάποιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, την οικονομική αδυναμία του σχολείου να ικανοποιήσει κάποιες από τις ανάγκες των παιδιών, το διαχωρισμό των ζητημάτων που έθεσαν τα παιδιά σε αυτά που μπορούσαν άμεσα να ικανοποιήσουν οι νηπιαγωγοί, την προσπάθεια να ερμηνεύσουν αυθαίρετα κάποια λόγια ή ζωγραφιές ορισμένων παιδιών που δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους και τη μη αξιοποίηση των απαντήσεων των γονιών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν.

Σε σχέση με τη δεύτερη δράση ενίσχυσης των νηπιαγωγών στο ερευνητικό τους ρόλο που αφορά στην παρατήρηση των μεμονωμένων παιδιών που εντόπισαν οι

νηπιαγωγοί στις τάξεις τους από τη διευκολύντρια διαπιστώσαμε ότι λειτούργησε αναστοχαστικά στο συγκεκριμένο πλαίσιο της κάθε τάξης με βάση το διάλογο ανάμεσα στις οπτικές της ίδιας και αυτές των νηπιαγωγών (Avgitidou, 2009). Οι νηπιαγωγοί υπέδειξαν στη διευκολύντρια τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν «*το λιγότερο δυνατό*» για τα οποία ισχυρίστηκαν ότι ανάλογα με την περίπτωση «*δείχνουν μια αδιαφορία για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων*» (Ν.9) στην τάξη, «*διατηρούν μια απόσταση από τα άλλα παιδιά*» επιλέγοντας το «*μοναχικό παιχνίδι*» (Ν.7), «*δεν είναι αποδεκτά από τα άλλα παιδιά*» (Ν.6) για ποικίλους λόγους, «*δεν παίρνουν πρωτοβουλίες*» παρά μόνο «*κάνουν ό,τι κάνουν και τα άλλα*» (Ν.12) και «*συνήθως δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των άλλων παιδιών για παιχνίδι ή στις παραινέσεις της νηπιαγωγού για δράση κι αλληλεπίδραση με τ' άλλα παιδιά*» (Ν.9). Εκεί που εστίασαν περισσότερο οι νηπιαγωγοί ήταν τα «*ζωηρά*» παιδιά που «*δημιουργούν ένταση και φασαρία*» στην τάξη, «*ξεσηκώνουν τα άλλα παιδιά*», «*φωνάζουν*», «*χτυπούν τους συμπαίκτες τους*», «*πετάνε παιχνίδια*», «*δεν τηρούν τους κανόνες και δεν συμμορφώνονται» με τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών*. Συνδέουν δηλαδή οι νηπιαγωγοί τις ακραίες κυρίως συμπεριφορές των παιδιών με την μειωμένη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης επισημαίνοντας ότι τις απασχολούν πολύ τόσο τα «*απομονωμένα παιδιά*» όσο και τα «*παιδιά με επιθετικές τάσεις και συμπεριφορές*». Η ερμηνεία των νηπιαγωγών για τη μειωμένη συμμετοχή αυτών των παιδιών συνδέεται με τα στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε παιδιού (π.χ. «*είναι πολύ ζωηρό*»), του τρόπου που ανατρέφεται στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. «*δεν υπάρχουν όρια στο σπίτι*») και κάποια ίσως ιδιαίτερα στοιχεία που σχετίζονται με τις ανάγκες και τη συμπεριφορά του (π.χ. «*δεν γνωρίζει καλά την γλώσσα γι αυτό προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των άλλων παιδιών, με τη συμπεριφορά του*»). Οι νηπιαγωγοί αποποιούνται της δικής τους ευθύνης όσο παρατηρούν ότι οι συμπεριφορές αυτών των παιδιών παραμένουν ενώ κάποιων άλλων παιδιών βελτιώνονται και θεωρούν σύμμαχό τους τον χρόνο που θα βοηθήσει τα παιδιά να ωριμάσουν και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον όπως και τα υπόλοιπα, σεβόμενες το διαφορετικό χαρακτήρα κάθε παιδιού. Η άποψή τους αυτή ενισχύεται από την εμπειρία συναναστροφής τους με τόσα παιδιά όλα τα χρόνια της επαγγελματικής τους υπηρεσίας αλλά έρχεται σε αντίφαση με τις παραδοχές για τις δικές τους ευθύνες - υποχρεώσεις που προέκυψε από την εμπειρία τους την προηγούμενη σχολική χρονιά στην ανάληψη ερευνητικού ρόλου για τη συλλογή δεδομένων από τα παιδιά (βλ. παρακάνω διάγραμμα17).

Διάγραμμα 17

Ο τρόπος που διαμορφώθηκε η πορεία της ομάδας έρευνας-δράσης στα πλαίσια της ανάληψης ερευνητικού ρόλου των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση δεδομένων κατά τη διάρκεια του 2ου χρόνου



Από τις παρατηρήσεις της διευκολύντριας προέκυψαν κάποια ζητήματα όπως ότι σε όλες τις τάξεις παρατηρήθηκε ένα αριθμός μεταξύ 2-5 παιδιών τα οποία δεν συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης σε σχέση με τα άλλα παιδιά, στις περισσότερες τάξεις η συμμετοχή αυτών των παιδιών παρατηρήθηκε να είναι ιδιαίτερα περιορισμένη κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων ενώ στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά συμμετείχαν και αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους ενώ σε λίγες τάξεις η συμμετοχή αυτών των παιδιών ήταν το ίδιο περιορισμένη τόσο στις ελεύθερες όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες.

Ως προς το είδος της συμμετοχής των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες παρατηρήθηκαν παιδιά σε διάφορες δράσεις όπως: έπαιζαν με τα άλλα παιδιά αλλά δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες, δεν εξέφραζαν προτιμήσεις ή επιθυμίες, ακολουθούσαν παθητικά τις δράσεις που επέλεγαν τα άλλα παιδιά, περιφέρονταν στην τάξη άσκοπα χωρίς να απασχολούνται με κάτι, παρακολουθούσαν το παιχνίδι

των άλλων παιδιών, έπαιζαν για λίγο με κάτι μόνα τους και μετά περιφέρονταν και πάλι στην τάξη δείχνοντας να βαριούνται, δεν συμμετείχαν σε συγκεκριμένα παιχνίδια αλλά έδειχναν να θέλουν να τραβούν την προσοχή της κυρίας και των συμμαθητών τους προκαλώντας τα άλλα παιδιά, χαλώντας τα παιχνίδια τους και δημιουργώντας έντονη φασαρία και παιδιά που ρωτούσαν ή ενημέρωναν τη νηπιαγωγό προκειμένου να ασχοληθούν με κάτι επιδιώκοντας την έγκρισή της. Τα παιδιά αυτά στις οργανωμένες δραστηριότητες απλά παρακολουθούσαν όσα εκτυλίσσονταν στην παρεούλα χωρίς να συμμετέχουν δείχνοντας να μην έχουν το θάρρος να μιλήσουν, ανταποκρίνονταν σ' αυτά που ζητούσε η νηπιαγωγός, απαντούσαν μόνο αν τα ρωτούσε αλλά δεν εξέφραζαν οικειοθελώς απόψεις ή ιδέες, δεν ασχολούνταν με το περιεχόμενο της δραστηριότητας αλλά συνομιλούσαν με το διπλανό τους ή ασχολούνταν με κάποιο παιχνίδι που είχαν στα χέρια τους, εξέφραζαν αντιρρήσεις ή δυσανασχετούσαν όταν η νηπιαγωγός τους ζητούσε να κάνουν κάτι συγκεκριμένο, δεν έδειχναν διάθεση και προθυμία να συμμετέχουν, αποχωρούσαν από την παρεούλα, έκαναν φασαρία, ενοχλούσαν τα άλλα παιδιά ή/και τη νηπιαγωγό.

Από την πλευρά τους οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων πρότειναν στα παιδιά να παίξουν με κάτι, τα ρωτούσαν με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν χωρίς να παίρνουν πάντα απάντηση, επέλεγαν ένα παιχνίδι ως πρόταση – λύση στην αναποφασιστικότητα των παιδιών και είτε έδειχναν στο παιδί πως να παίξει μ' αυτό, είτε επέλεγαν ένα άλλο παιδί για συμπαίκτη υποδεικνύοντας και το χώρο όπου μπορούσαν να παίξουν, υπενθύμιζαν τους κανόνες κι έκαναν στοχευμένες παρατηρήσεις αναμένοντας από τα παιδιά να σταματήσουν κάποιες ενοχλητικές συμπεριφορές, παρενέβαιναν ή διέκοπταν το παιχνίδι για να εξασφαλίσουν την ησυχία και για να συνεχιστεί το παιχνίδι με τη δομή της ομάδας ή το περιεχόμενο δράσης που επιθυμούσαν οι ίδιες. Στις οργανωμένες δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να προσελκύσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν μέσα από παραινέσεις και προτροπές για να πάρουν το λόγο, διατύπωναν στοχευμένες ερωτήσεις απευθυνόμενες ονομαστικά στα παιδιά, έδιναν κίνητρα με υποσχέσεις π.χ. για περισσότερο παιχνίδι στην αυλή αν δείξουν την απαιτούμενη προσοχή και συμμετέχουν ενεργά, επιβράβευαν τα παιδιά που απαντούσαν και συμμετείχαν κι έκαναν συνεχείς παρατηρήσεις στα παιδιά που ήταν ανήσυχα, ζητούσαν από τα παιδιά να αφοσιωθούν στο περιεχόμενο της δραστηριότητας και να μην ασχοληθούν με κάτι άλλο προτού ολοκληρώσουν το έργο τους.

8.2.3 Οι αναστοχαστικές συναντήσεις και η επαναδιατύπωση των ζητημάτων από τις νηπιαγωγούς

Μετά την πρώτη διατύπωση των ζητημάτων που απασχόλησαν τις νηπιαγωγούς τη δεύτερη χρονιά συνεργασίας μας αναδείχτηκε έντονα η ανάγκη επανατοποθέτησης των νηπιαγωγών γιατί φάνηκε ότι δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά στην τάξη αλλά ασχολούνται μόνο με τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες με τον τρόπο που επιθυμούν οι ίδιες και δεν μπορούν να σκεφτούν τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής παρά μόνο πιστεύουν ότι αν εξαλειφθούν δύσκολες καταστάσεις θα εξασφαλιστεί και η συμμετοχή των παιδιών έτσι όπως τη νοηματοδοτούν (δηλ. οι απαντήσεις τους στην παρεούλα, η προθυμία στις ρουτίνες, η συμμετοχή στις εργασίες που τους βάζουν κ.α.). Στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκαν οι επιμέρους σκέψεις και τα ερωτήματα της διευκολύντριας (όπως αναγράφονται στον παραπάνω πίνακα) τα οποία συνοψίστηκαν στους εξής 3 άξονες που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 16.

Πίνακας 16

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών πάνω στους βασικότερους άξονες των προβληματισμών

Σε σχέση με τα θέματα και το λόγο που απασχολούν αυτά τις νηπιαγωγούς

- Άραγε το πρόβλημα της συμμετοχής ή μη των παιδιών εστιάζεται σε συμπεριφορές μεμονωμένων παιδιών ή είναι κάτι ευρύτερο;
- Αν οι συμπεριφορές μεμονωμένων παιδιών αλλάξουν ή βελτιωθούν μπορούμε να πούμε ότι θα συμμετέχουν με τον τρόπο που έχουμε ορίσει τη συμμετοχή στις συναντήσεις μας; Γιατί;
- Μήπως οι προτεραιότητες μας τελικά αφορούν και δίνουν έμφαση: α) στην πειθαρχία, στην καλή λειτουργία της τάξης, στην τήρηση των κανόνων και β) στο αποτέλεσμα της μάθησης δηλαδή στη γνώση;
- Πόσο τελικά αυτές οι προτεραιότητες ενισχύουν την έμφαση που δίνουμε στη συμμετοχή των παιδιών ή όχι;
- Είναι πράγματι αυτές οι προτεραιότητες μας; Ποιες άλλες θα μπορούσε να είναι; Γιατί;

Σε σχέση με την αιτιολόγηση των θεμάτων

- Η αιτιολόγηση των προβλημάτων των παιδιών που αναφέρατε αποδίδει ευθύνες κυρίως στην οικογένεια, την ηλικία – ωριμότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο δικός σας ρόλος στη βελτίωση ή αλλαγή του προβλήματος που σας απασχόλησε τελικά;

Σε σχέση με τις πρακτικές που ακολουθούν ή προτείνουν

- Οι πρακτικές που προτείνετε συνήθως αφορούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων σε εξατομικευμένο επίπεδο (κυρώσεις, επιβραβεύσεις, προτροπές, καθοδήγηση κ.α.). Πόσο πιστεύετε ότι μπορεί μία εξατομικευμένη προσέγγιση να βοηθήσει στο πρόβλημα που αναφέρετε; Από την άλλη αυτή η εξατομίκευση πιστεύετε ότι βοηθάει την ομάδα των παιδιών; Πως; Με ποιο τρόπο;
- Η πρακτική για την υπομονή και αναμονή ωρίμανσης των παιδιών σε σχέση με το χρόνο πόσο νομίζετε ότι μπορεί να είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του προβλήματος που θέσατε; Πιστεύεται ότι η ανωριμότητα των παιδιών επηρεάζει την ετοιμότητα τους για ενεργή συμμετοχή; Πως; Με ποιο τρόπο;
- Όλα αυτά που επιδιώκετε με τις τωρινές ή μελλοντικές σας ενέργειες δείχνουν να αποσκοπούν στην υιοθέτηση κανόνων, την αποβολή αρνητικής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών καθώς και τη πρόσληψη γνώσεων από τα παιδιά. Πιστεύετε ότι αυτοί οι στόχοι αποδίδουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών; Με ποιο τρόπο;

Οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν μεταξύ τους με βάση τα παραπάνω ερωτήματα της διευκολύντριας, να αναστοχαστούν και να επανατοποθετηθούν πάνω στους αρχικούς τους προβληματισμούς. Μέσα από τον αναστοχασμό και την ανταλλαγή απόψεων στην ομαδική συνάντηση προέκυψαν τα εξής ζητήματα:

1) όλες οι νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν ότι τις απασχολούν πολύ κάποιες συμπεριφορές παιδιών τις οποίες συσχετίζουν με τη συμμετοχή γιατί τα παιδιά αυτά δεν παίρνουν πρωτοβουλίες κι έτσι αναγκάζονται οι ίδιες να καθοδηγούν τις δράσεις τους, με τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης είτε γιατί δεν συνεργάζονται είτε γιατί εμποδίζουν τη συνεργασία των άλλων παιδιών, αναγκάζονται οι νηπιαγωγοί να παραβιάζουν τα όρια της συμμετοχής με την επιβολή πειθαρχίας η οποία αντιλαμβάνονται ότι δεν συνάδει με την έννοια της συμμετοχής π.χ. «*προβληματίζομαι πολύ και θα υψώσω φωνή και θα μαλώσω και θα τα αλλάξω θέση αλλά είναι τόσο δύσκολο τελικά να ξεφύγεις από αυτό, είναι η δύναμη της συνήθειας… είναι ότι έχουμε μάθει έτσι ενώ ξέρουμε ότι δεν βοηθάει αυτό στη συμμετοχή*» (Ν.9)

2) πολλές νηπιαγωγοί απέδωσαν λιγότερο τα αίτια της συμπεριφοράς των παιδιών στα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και στις οικογένειες τους ενώ όσο αφορά το δικό τους ρόλο οι περισσότερες παραδέχτηκαν ότι έχουν προσπαθήσει ακόμα και με διαλλακτικό τρόπο να προσεγγίσουν αυτά τα παιδιά αλλά δεν τα έχουν καταφέρει με αποτέλεσμα να επανέρχονται σε μεθόδους πειθαρχίας ή σε παραδοσιακές -παιδαγωγικές προσεγγίσεις που είναι ευκολότερο να τις εφαρμόσουν π.χ. «*υπάρχουν στιγμές που δεν γίνεται… ακόμα και μία λέξη την αναζητάς από ένα παιδί που σπάνια μιλάει… θα του κάνεις τελικά την ερώτηση για τη μία και σωστή απάντηση!*» (Ν.10), «*πολλές φορές κάνω υπομονή και δεν πιέζω τα παιδιά που δεν παίρνουν το λόγο σεβόμενη ότι δεν θέλουν να μιλήσουν αλλά όταν συνεχίζεται αυτό τότε θα το βάλω εγώ να κάνει κάτι*» (Ν.9) «*είναι πολύ εύκολο να χάσεις την μπάλα στην τάξη… γιατί τελικά και θα τα μαλώσεις και θα τους φωνάξεις*» (Ν.3).

Ως εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας αλλά και αντιμετώπισης της κατάστασης αρκετές νηπιαγωγοί είπαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει την παρατήρηση όχι όμως με συστηματικό τρόπο λόγω των παράλληλων υποχρεώσεων που έχουν στο νηπιαγωγείο ενώ η συνεργασία με τους γονείς ακόμα κι αν έχει επιδιωχθεί δεν έχει αποφέρει αποτελέσματα. Ωστόσο όλες συνειδητοποιούν την ανάγκη να προσεγγίζουν τα παιδιά με πραγματικό ενδιαφέρον να τα γνωρίσουν και να είναι ανοιχτές στη συνεργασία με τους γονείς κάτι το οποίο απαιτεί προσπάθεια π.χ. «*πρέπει να ασχολούμαστε από την αρχή της χρονιάς για να εντοπίσουμε συγκεκριμένα παιδιά, να τα προσεγγίζουμε, να μάθουμε γι αυτά, θέλει πολύ δουλειά αυτό*» (Ν.2), «*εντάξει και η προσέγγιση των γονιών δεν είναι τελικά εύκολη… είναι σε ποιον γονιό θα πέσεις*» (Ν.11), «*αν ενημερώσουμε από την αρχή τους γονείς για το ρόλο μας και το έργο*

που κάνουμε με τα παιδιά νομίζω ότι θα είναι πιο δεκτικοί στη συνεργασία μαζί μας» (Ν.9). Η παραδοχή ότι «*θέλουμε να κάνουμε και τα δικά μας, κακά τα ψέματα, έχουμε συνηθίσει να ασχολούμαστε με πολλά ενώ πρέπει μόνο με τα παιδιά*» (Ν.7) δείχνει μια μετατόπιση από την επιδίωξη υλοποίησης πολλών προγραμμάτων στην παρατήρηση των παιδιών και στην ασχολία τους με όσα τα απασχολούν.

Στο τέλος της συνάντησης και του διαλόγου που προηγήθηκε δόθηκε στις νηπιαγωγούς ένα πιο σύντομο φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα μόνο με τη διατύπωσή του, τα αίτια και την πρόταση για βελτίωση (βλ. Παράρτημα Β.6, σελ. 469). Προς την κατεύθυνση της επανατοποθέτησης βοήθησε και η ερευνητική διαδικασία την οποία εφάρμοζαν ήδη οι νηπιαγωγοί αλλά και ο χρόνος στη διάρκεια του οποίου κάποιες «δύσκολες» συμπεριφορές παιδιών φάνηκε να κάμπτονται κάνοντας τις νηπιαγωγούς να αναθεωρούν τους αρχικούς τους προβληματισμούς. Συγκεκριμένα, μέσα από τη διαδικασία επανατοποθέτησης των νηπιαγωγών διαπιστώθηκε ότι:

(α) όλες οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν στην επανατοποθέτηση του προβλήματος αλλά τελικά οι ερωτήσεις και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους πρώτα σε δυάδες και μετά στην ολομέλεια τις βοήθησε να στραφούν στη συμμετοχή των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν ότι για να απαντήσουν σε κάποια από τα ερωτήματα πρέπει να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που αφορούν τα παιδιά και προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία π.χ. «*μάλλον για να καταλάβω γιατί δεν συμμετέχει ο…. πρέπει να σκεφτώ γιατί είπε ότι προτιμάει να ασχολείται με κάτι άλλο όταν η ομάδα είναι στην παρεούλα*» (Ν.9), «*η αλήθεια είναι ότι δεν είχα ρωτήσει ποτέ αυτά τα παιδιά τι τους αρέσει και τι όχι στην τάξη… τώρα θα δώσω σημασία στις απαντήσεις τους για να δω πως βλέπουν τα ίδια την τάξη*» (Ν.7), «*δύσκολα προσεγγίζονται κάποια παιδιά αλλά προσπαθώ να καταλάβω τον τρόπο που σκέφτονται και θα συζητήσω μαζί τους όλα όσα μου λένε*» (Ν.2)

(β) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών στράφηκε προς την έννοια της συμμετοχής σε επίπεδο ομάδας αλλά δεν μπόρεσε να ξεφύγει εντελώς από τις εξατομικευμένες περιπτώσεις που τις απασχολούσε π.χ. «*κάποια παιδιά δεν συμμετέχουν, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες όπως τα άλλα παιδιά, δείχνουν μια άρνηση να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους*» (Ν.7), «*υπάρχουν παιδιά που παίζουν και συνεργάζονται μόνο με συγκεκριμένα άτομα κι όταν βρεθούν σε άλλες ομάδες δε κάνουν τίποτα*» (Ν.3), «*δύο - τρία παιδιά θέλουν να αποφασίζουν για όλα μέσα στην τάξη*» (Ν.12), «*κάποια παιδιά είναι πολύ διστακτικά κι αν δεν τα παρακινήσω εγώ δεν συμμετέχουν*» (Ν.9), «*όταν το μυαλό τους είναι πώς θα κάνουν φασαρία και ζημιά τότε πώς να συμμετέχουν(;)*» (Ν.8), «*δεν συμμετέχει γιατί δεν μπορεί να μιλήσει καλά ελληνικά, δεν ξέρει τη γλώσσα*» (Ν.1). Οι νηπιαγωγοί έδειξαν να σκέφτονται πια περισσότερο τον τρόπο που συμμετέχουν κάποια παιδιά π.χ. με μειωμένο ενδιαφέρον, δυσκολίες στη συνεργασία, διστακτικότητα ή/και αρχηγικές τάσεις και λιγότερο τα προβλήματα που αποδίδουν σε ορισμένα παιδιά για την έλλειψη της συμμετοχής τους.

(γ) στην επανατοποθέτηση του προβλήματος κάποιες νηπιαγωγοί (4/12) υποστήριξαν ότι το πρόβλημα της συμμετοχής βελτιώθηκε αναφερόμενες προφανώς στις συμπεριφορές κάποιων παιδιών – όπως είχαν αναφέρει στον αρχικό προβληματισμό – οι οποίες με τον καιρό βελτιώθηκαν. Αυτό αρχικά έδειξε να τις ικανοποιεί επειδή θεώρησαν ότι αν πάψουν να υφίστανται τα προβλήματα τότε θα βελτιωνόταν και η συμμετοχή τους. Ωστόσο παραδέχτηκαν ότι η συμμετοχή κάποιων παιδιών παρέμενε σε χαμηλά επίπεδα όπως κι άλλων παιδιών που δεν τα χαρακτήριζε κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά π.χ. «*με τον καιρό ευτυχώς ο….. ηρέμησε! Δεν έχει αυτή την επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά που έβγαζε στην αρχή. Και πάλι όμως δείχνει μια αδιαφορία για τα θέματα με τα οποία ασχολούμαστε. Βέβαια κι άλλα παιδιά το κάνουν αυτό*» (N.5), «*αυτά τα δύο παιδιά που μ' απασχολούσαν γιατί ήταν πολύ διστακτικά και μοναχικά ευτυχώς ανοίχτηκαν κάπως… άρχισαν να παίζουν με συγκεκριμένα βέβαια παιδιά αλλά κάτι είναι κι αυτό. Στην παρεούλα όμως και πάλι δεν έχω ακούσει ακόμα τη φωνή τους.. για να πάρω απάντηση από κάποια παιδιά πρέπει να τα ρωτήσω και μάλιστα να επιμένω*» (N.3)

(δ) η ερευνητική διαδικασία που είχε ήδη ξεκινήσει έστρεψε το ενδιαφέρον των μισών περίπου νηπιαγωγών από αυτά που απασχολούσαν τις ίδιες σ' αυτά που υποστήριζαν τα παιδιά συμβάλλοντας στην αναθεώρηση των αρχικών τους προβληματισμών. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί μέσα από τον ερευνητικό τους ρόλο κατάλαβαν ότι τα παιδιά τα απασχολούσαν διάφορα ζητήματα στην τάξη - όπως απασχολούσαν και τις ίδιες - και ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να εξαρτάται από τον διαφορετικό τρόπο που βλέπουν κάποια πράγματα π.χ. «*τα αγόρια μου είπαν ότι δεν θέλουν να παίζουν στις γωνιές γιατί οι περισσότερες είναι κοριτσίστικες κι αυτά θέλουν να παίζουν πόλεμο και κυνηγητό με σπαθιά και τέτοια….*» (N.7), «*το κοριτσάκι ζωγράφισε τα παιδιά να παίζουν με «θόρυβο» και «φασαρία» - όπως μου είπε - κι αυτό είναι κάτι που την ενοχλεί πολύ γι αυτό προφανώς δεν παίζει μαζί τους*» (N.11), «*δεν τους αρέσει η παρεούλα λένε…, δεν τους αρέσει ο χώρος εκεί που μαζευόμαστε, τα παγκάκια, το χαλί… δυο – τρία παιδιά αυτό μου είπαν*» (N.6). Έτσι η ερευνητική διαδικασία είχε αρχίσει να λειτουργεί αποκαλυπτικά για τις νηπιαγωγούς και ενισχύθηκε σημαντικά από τη διευκολύντρια η προσπάθεια των νηπιαγωγών να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις συνεντεύξεις και τις ζωγραφιές από τα νήπια.

8.2.4 Η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων από τις νηπιαγωγούς και η ο σχεδιασμός συμμετοχικών πρακτικών στις τάξεις τους

Τα ζητήματα που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί από τα δεδομένα που συνέλεξαν καθώς και οι προτάσεις που έκαναν και συζήτησαν με την διευκολύντρια σχετικά με την αξιοποίηση αυτών των δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων, παρουσιάζονται συνολικά στον πίνακα 17.

Πίνακας 17

Τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί και οι προτάσεις για την αξιοποίησή τους

Νηπιαγωγοί	Ερευνητικά δεδομένα	Προτάσεις αξιοποίησης
από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά	Ως προς το είδος των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων: «τα παιδιά θέλουν περισσότερη ενασχόληση με τα μουσικά όργανα, είναι κάτι που τους λείπει», «δεν θέλουν να κάνουν συνέχεια εργασίες», «θέλουν να έχουν κι άλλα παιχνίδια», «να κάνουν πιο ωραίες εργασίες», «θέλουν να παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή», «δεν τους αρέσουν κάποια επιτραπέζια παιχνίδια, τα θεωρούν δύσκολα» Ως προς το χρόνο των δραστηριοτήτων: «κάποια παιδιά θέλουν περισσότερο χρόνο για παιχνίδι», «δεν θέλουν να κάθονται πολύ ώρα στην παρεούλα», «θέλουν περισσότερο χρόνο έξω στην αυλή», «στο σπίτι [παίζουν όση ώρα θέλουν ενώ στο σχολείο η κυρία δεν τ' αφήνει» Ως προς τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τη νηπιαγωγό: «να παίζουν χωρίς να τους ενοχλούν τα άλλα παιδιά, ούτε η νηπιαγωγός», «να τα δέχονται τα άλλα παιδιά και να μην τα διώχνουν από το παιχνίδι», «να μην μαλώνουν μεταξύ τους», «να είναι πιο αγαπημένα τα αγόρια με τα κορίτσια», «ότι αποφασίζουν όλο τα ίδια παιδιά για όλα» Ως προς τη διαμόρφωση του χώρου και του προγράμματος: «να τρώνε πιο νωρίς το πρωί», «να τρώνε κάποιες φορές στην αυλή, να κάνουν πικ-νικ», «να αλλάξουν κάποιες γωνιές»	«Να αλλάξουμε μαζί με τα παιδιά όσα δεν τους ικανοποιούν, στα πλαίσια του εφικτού» «Να περιορίσουμε τον χρόνο στην παρεούλα» «Να διαμορφώνουμε το ημερήσιο πρόγραμμα μαζί με τα παιδιά» «Να αναδιαμορφώσουμε τις γωνιές και να συντάξουμε μαζί με τα παιδιά κανόνες» «Να δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέγουν το περιεχόμενο των εργασιών τους» «Να εντάξουμε περισσότερο το οργανωμένο παιχνίδι» «Να συζητήσουμε με τα παιδιά και να ανταλλάξουμε απόψεις για τη συμπεριφορά κάποιων παιδιών στην τάξη» «Να σκεφτούμε πως μπορούμε να πάρουμε καινούρια παιχνίδια για την τάξη μας» «Να δείξουμε ευελιξία ως προς τις ρουτίνες που συνηθίζουμε να τηρούμε στην τάξη» «Να παίζουμε περισσότερο με τα παιδιά» «Να οργανώσουμε παιχνίδια για τη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων»
από τις ζωγραφιές των παιδιών	Ως προς τη διαμόρφωση του χώρου: «δεν τους αρέσουν κάποιες γωνιές της τάξης γιατί είναι πολύ αγορίστικες ή κοριτσίστικες», «δεν τους αρέσει η γωνιά της παρεούλας, δεν θέλουν εκεί καρεκλάκια και παγκάκια αλλά χρωματιστά μαξιλάρια», «δεν τους αρέσει η αυλή, δεν έχουν με τι να παίξουν εκεί» Ως προς τα υλικά: «δεν τους αρέσουν τα βιβλία που έχουμε στην βιβλιοθήκη, είναι παλιά, θέλουν να τ' αλλάξουμε», «θέλουν παιχνίδια για την αυλή (π.χ. μπάλες, κουβαδάκια, αμμοδόχο)» Ως προς το είδος των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων: «τους αρέσει να παίζουν στο κουκλόσπιτο και στο καβαλέτο», «θέλουν περισσότερο χορό και περισσότερο παιχνίδι στον Η/Υ» Ως προς τη συμπεριφορά άλλων παιδιών: «δεν τους αρέσει η φασαρία που κάνουν κάποια παιδιά, τους ενοχλεί και θέλουν να σταματήσει να γίνεται αυτό»	«Να πάρουν αποφάσεις τα παιδιά για τη διαμόρφωση του χώρου σε κάποιες γωνιές της τάξης» «Να διαμορφώσουμε την αυλή ώστε να παίζουν καλύτερα τα παιδιά εκεί» «Να φέρουν τα παιδιά παιχνίδια για την αυλή» «Να κάνουμε μια εκδήλωση για να μαζέψουμε λεφτά και να αγοράσουμε καινούρια βιβλία» «Να εντάξουμε τον υπολογιστή στις δραστηριότητες της κάθε μέρας» «Να αποφασίσουμε πως μπορούμε να παίζουμε όλοι στις αγαπημένες μας γωνιές» «Να μάθουμε κάποιο χορό και να κάνουμε διαγωνισμό»
από τα ερωτηματολόγια των γονιών	Ως προς τη διαμόρφωση του χώρου: «Θεωρούν ότι η αυλή του σχολείου δεν παρέχει ασφάλεια, ούτε ευκαιρίες για παιχνίδι στα παιδιά», «θέλουν βελτίωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου», «να ανακαινιστούν οι χώροι υγιεινής», «η τάξη είναι μικρή για τον αριθμό των παιδιών», Ως προς τη τήρηση κανόνων: «ζητούν να υπάρχει μεγαλύτερη πειθαρχία / όρια στα παιδιά που είναι ζωηρά κι ενοχλούν τα άλλα παιδιά», «όχι αυστηρή πειθαρχία αλλά χαμηλότερους τόνους από τη νηπιαγωγό» Ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων: «ζητούν βελτίωση των θεμάτων με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά στην τάξη, πιο σύγχρονα, όχι τα ίδια κάθε χρονιά», «περισσότερες δράσεις εκτός σχολείου», «ικανοποίηση για τις δραστηριότητες που εκτυλίσσονται στο νηπιαγωγείο», «περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι», «να προετοιμάζουν οι νηπιαγωγοί περισσότερο τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο» Ως προς το δικό τους ρόλο: «να ενημερώνονται συχνότερα για την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί η νηπιαγωγός», «να πάρουν μέρος σε κάποιες εργασίες για τη βελτίωση των χώρων του σχολείου» Ως προς τις σχέσεις των παιδιών: «ικανοποίηση για τις φιλικές σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά μεταξύ τους», «ζητούν να γίνονται περισσότερες δράσεις ώστε όλα τα παιδιά να γίνονται αποδεκτά από την ομάδα», «να ενθαρρύνονται περισσότερο οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών» Ως προς τη διάθεση των παιδιών: «δεν επιστρέφουν χαρούμενα από το σχολείο», «πηγαίνουν με διάθεση στο σχολείο γιατί ανυπομονούν να παίξουν με τους φίλους τους», «δεν δείχνουν διάθεση και προθυμία να πουν στους γονείς πως πέρασαν στο σχολείο και με τι ασχολήθηκαν» Ως προς το ρόλο των νηπιαγωγών: «παρέχουν ασφάλεια στα παιδιά και τους δείχνουν πολύ αγάπη», «βοηθούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην αποκόμιση γνώσεων», «τα βοηθούν να ωριμάσουν και τους προσφέρουν εμπειρίες» Ως προς τα υλικά: «εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης», «αγορά καινούριων παιχνιδιών», «αναλώσιμα υλικά από το κράτος κι όχι από τους γονείς», «παιδική χαρά στην αυλή»	«Να βοηθήσουν οι γονείς στην διαμόρφωση του χώρου» «Να αξιοποιήσουμε τα επαγγέλματα κάποιων γωνιών ώστε να κάνουμε αλλαγές στο σχολείο και την αυλή» «Να κάνουμε συναντήσεις με τους γονείς» «Να καλούμε τους γονείς σε διάφορες δραστηριότητες της τάξης» «Να τους ενημερώνουμε για το πρόγραμμα που ακολουθούμε στο νηπιαγωγείο» «Να συζητήσουμε για όλα όσα τους ενοχλούν» «Να κάνουμε προγράμματα στα οποία θα συμμετέχουν και οι γονείς» «Να ζητάμε να συμβάλλουν στον εξοπλισμό του σχολείου»

Στον παραπάνω πίνακα 18, βλέπουμε ότι τα στοιχεία που συνέλεξαν τελικά οι νηπιαγωγοί από τα παιδιά και από τους γονείς τους ήταν αρκετά και σημαντικά και τις βοήθησαν να σκεφτούν τρόπους αξιοποίησης τους σε συνεργασία με τη διευκολύντρια. Ωστόσο η διαδικασία της υποστήριξης των νηπιαγωγών προς αυτή την κατεύθυνση δεν ήταν εύκολη καθώς παρατηρήθηκαν ποικίλες δυσκολίες καθώς κάποιες νηπιαγωγοί:

(α) δυσκολεύτηκαν να συσχετίσουν αυτά που έλεγαν τα παιδιά με το δικό τους ρόλο πιστεύοντας ότι παρόλο που τα ρώτησαν, οι ίδιες δεν μπορούν να κάνουν κάτι για όλα αυτά που ζητούν τα παιδιά π.χ. «*δεν φταίω εγώ που τους ενοχλούν τα άλλα παιδιά! δεν μπορώ να κάνω κάτι γι αυτό! τα μαλώνω αφού βάζουμε τους κανόνες αλλά από εκεί και πέρα(;)*» (Ν.11), «*εντάξει, η τάξη μας έτσι είναι, έτσι την βρήκα κι εγώ… πώς θα την αλλάξουμε(;) εγώ δεν είμαι μόνιμη σ' αυτό το σχολείο*» (Ν.4), «*πόσο να κάνεις κάποια παιδιά να ηρεμήσουν, είναι και θέμα χαρακτήρα*» (Ν.3). Θεώρησαν δηλαδή κάποιες νηπιαγωγοί ότι τα ζητούμενα για τα παιδιά αποτελούν ευθύνη των νηπιαγωγών κι αυτό τον ρόλο έσπευσαν αμέσως να τον αποποιηθούν με ποικίλες δικαιολογίες.

(β) στράφηκαν πάλι προς την εξατομικευμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση ορισμένων ζητημάτων π.χ. «*πρέπει να τονίσω τα θετικά στοιχεία των παιδιών*» (Ν.3), «*αυτά τα παιδιά χρειάζονται μεγαλύτερη επιβράβευση κι ενθάρρυνση*» (Ν.7), «*πρέπει να θέσω πιο αυστηρά όρια για τα παιδιά που ξεφεύγουν, αυτό χρειάζονται*» (Ν.8). Εξακολουθούν κάποιες να πιστεύουν ότι αντιμετωπίζοντας κάποιες συμπεριφορές εξατομικευμένα θα αλλάξει και η εικόνα που έχουν τα άλλα παιδιά για τα συγκεκριμένα που προκαλούν προβλήματα. Δεν μπορούν εύκολα να σκεφτούν άλλους τρόπους αξιοποίησης αυτών των ζητημάτων.

(γ) προέβαλλαν οικονομικά εμπόδια ως προς την εφαρμογή κάποιων επιθυμιών των παιδιών π.χ. «*τα παιδιά πάντα ζητάνε καινούρια πράγματα αλλά το σχολείο δεν έχει λεφτά να τα αγοράσει*» (Ν.6), «*για να πάρουμε καινούρια βιβλία χρειαζόμαστε λεφτά αλλά δεν έχουμε*» (Ν.9), «*πως θα πάρουμε όλα αυτά που ζητάνε για την αυλή(;) αν είχαμε λεφτά θα το είχαμε κάνει ήδη*» (Ν.1)). Δεν μπορούν να σκεφτούν τρόπους αξιοποίησης των προτάσεων των παιδιών για ανταλλαγή απόψεων και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.

(δ) από τα δεδομένα των παιδιών εστίασαν σ' αυτά για τα οποία πίστευαν ότι μπορούν να δώσουν άμεσα λύση οι ίδιεςπ.χ. «*θα φροντίσω να υπάρχει ίσος αριθμός γωνιών για αγόρια και κορίτσια για να μην μαλώνουν, αυτό είναι εύκολο*» (Ν.11), «*κάποια παλιά παιχνίδια θα τα αποσύρω και θα τα ανανεώσω με άλλα, έχουμε κάποια στην αποθήκη, έχω και στο σπίτι μερικά*» (Ν.12), «*θα κάνω σύντομα δραστηριότητες με μουσικά παιχνίδια, είχα έτσι κι αλλιώς προγραμματίσει να το κάνω*» (Ν.6). Δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν τρόπο να θέσουν αυτά τα προβλήματα προς επίλυση στην ομάδα της τάξης.

(ε) δεν βοήθησαν κάποια παιδιά να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν μόνες τους κάποιες απαντήσεις ή/και

ζωγραφιές π.χ. «*ζητάνε παιχνίδια για την αυλή γιατί έχουν βαρεθεί τα παιχνίδια στην τάξη*» (Ν.8), «*δεν τους αρέσει αυτή η γωνιά γιατί εκεί πηγαίνουν συνέχεια τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης και τους την πιάνουν*» (Ν.4), «*δεν θέλουν εργασίες γιατί δεν τα αφήνω να κάθονται στα τραπεζάκια με τους φίλους τους*» (Ν.7), «*θέλουν μόνο εύκολες εργασίες γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους*» (Ν.12). Έτσι οι νηπιαγωγοί υποστηρίχτηκαν να συζητήσουν περισσότερο με τα παιδιά σχετικά με τις απόψεις τους και να επαναλάβουν τη διαδικασία της συνέντευξης ή της ζωγραφιάς αν το θεωρήσουν απαραίτητο.

(στ) ενώ από τους γονείς προέκυψαν ποικίλα κι ενδιαφέροντα ζητήματα δεν έδειξαν την ανάλογη προσοχή και δεν ήταν διατεθειμένες να κάνουν προτάσεις. Συγκεκριμένα δύο νηπιαγωγοί αρνήθηκαν να δώσουν ερωτηματολόγιο στους γονείς και κάποιες έδειξαν μια δυσπιστία σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσαν κάποιοι γονείς π.χ. «*τι θα πουν οι γονείς(;)… διαπιστώνουν αρνητικά σημεία αλλά δεν κάνουν προτάσεις!*» (Ν.1), «*από τη μία θέλουν περισσότερο παιχνίδι για τα παιδιά κι από την άλλη μας ζητούν να τα προετοιμάζουμε για το δημοτικό…*» (Ν.4), «*μόνο τα κτιριακά προβλήματα βλέπουν και να μην τους ζητάμε λεφτά… τίποτα άλλο!*» (Ν.8). Χρειάστηκε αρκετή συζήτηση με κάποιες νηπιαγωγούς προκειμένου να προκύψει μια περισσότερο θετική προσέγγιση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των γονιών αλλά η διευκολύντρια αντιμετώπισε αρκετές αντιστάσεις από τις νηπιαγωγούς.

Από τα παραπάνω ζητήματα καταλαβαίνουμε ότι λιγότερο ή περισσότερο όλες οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλέξουν τα παιδιά σε συμμετοχικές πρακτικές με βάση τα ζητήματα που φαινόταν να τα απασχολούν. Μετά από συζήτηση με τη διευκολύντρια οι νηπιαγωγοί βοηθήθηκαν να κάνουν αρχικά κάποιες γενικότερες σκέψεις και στη συνέχεια να οδηγηθούν σε συγκεκριμένες δράσεις τις οποίες εφάρμοσαν. Προς αυτήν την κατεύθυνση η διευκολύντρια προσπάθησε να εστιάσει την προσοχή των νηπιαγωγών σ' αυτά που έμαθαν από τα παιδιά χωρίς να τα γνωρίζουν εκ των προτέρων, σε κοινά ζητήματα στα οποία αναφέρθηκαν ορισμένα παιδιά της τάξης, στον τρόπο που λειτούργησαν συμπληρωματικά τα εργαλεία της συνέντευξης και της ζωγραφικής στο να καταλάβουν τι είναι αυτό τελικά που απασχολεί τα παιδιά και στην αξιοποίηση των δεδομένων προκειμένου να οδηγηθούν στην εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων. Σ' αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί αξιοποίησαν τα δεδομένα και οδηγήθηκαν σε συγκεκριμένες σκέψεις για δράσεις αλλά οι πρακτικές που επέλεξαν διαφοροποιήθηκαν σε ποικίλα και πολλαπλά επίπεδα χωρίς ομοιόμορφο ή ενιαίο τρόπο προσέγγισης -καθώς κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε ζητούμενο. Έτσι από τις νηπιαγωγούς προέκυψαν διαφορετικά επίπεδα πρακτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών οι οποίες διακρίνονται σε

(Α) ευκαιριακού τύπου δράσεις μέσω μερικής παροχής ευκαιριών των νηπιαγωγών στα παιδιά με αποσπασματικές δράσεις ή δράσεις σύντομης διάρκειας.

Συγκεκριμένα 9 νηπιαγωγοί εστίασαν περισσότερο σε μεμονωμένες συμμετοχικές πρακτικές κυρίως στις ελεύθερες ή τις οργανωμένες δραστηριότητες με διαλογικές πρακτικές, επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά, λήψη αποφάσεων από τα παιδιά και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά. Σ' αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί αξιοποίησαν (α) ποικίλα ζητήματα που έθεσαν τα παιδιά (π.χ. «*πως μπορούμε να παίζουμε στη γωνιά του υπολογιστή ώστε όλοι να είμαστε ευχαριστημένοι;*», «*πώς μπορούμε να παίζουμε με τα μουσικά όργανα χωρίς να ενοχλούμε τους άλλους;*», «*πώς νιώθουμε όταν κάποιος μας χαλάει τα παιχνίδια; γιατί; τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό;*») ή (β) έκαναν οργανωμένες δράσεις πάνω σε ζητήματα όπως π.χ. η αναμόρφωση μίας γωνιάς της τάξης, π.χ. «*πώς θέλετε να γίνει η γωνιά στην παρεούλα για να σας αρέσει περισσότερο;*» (Ν.11), «*τι μπορούμε να κάνουμε με τη γωνιά του κουκλοθεάτρου για να παίζετε περισσότερο εκεί;*» (Ν.10), «*πώς θα φτιάξουμε τη γωνιά της μουσικής;*» (Ν.6).

(Β) διευρυμένη παροχή ευκαιριών από τις νηπιαγωγούς στα παιδιά ως ενεργά μέλη της ομάδας. Ειδικότερα 3 νηπιαγωγοί επιδίωξαν να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές δίνοντας περισσότερο λόγο και ρόλο στα παιδιά σε πολλές και ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ελεύθερες δραστηριότητες, ρουτίνες, διάλειμμα, οργανωμένες δραστηριότητες, διαμόρφωση χώρου) μέσα από mini project για τη δημιουργία – κατασκευή π.χ. επιτραπέζιου ή άλλου παιχνιδιού για να έχουν τα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι γιατί ζητούν κι άλλα παιχνίδια (Ν.9) ή project για την αναμόρφωση του εσωτερικού ή του εξωτερικού χώρου, π.χ. «*τι είναι αυτό που δεν σας αρέσει στην τάξη μας; Πώς μπορεί να γίνει αλλιώς; Γιατί;*», «*πώς θέλετε να είναι η αυλή μας; Τι μπορούμε να κάνουμε;*» (Ν.5). Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί ήταν πρόθυμες να χρησιμοποιήσουν και πάλι εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως ζωγραφική ή συνέντευξη των παιδιών από παιδιά, φωτογραφίες από παιδιά κ.α. προκειμένου το project να εξελιχθεί μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών.

8.4 Τα αποτελέσματα από τον δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Κατά το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί:α) επανατοποθετήθηκαν σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών της τάξης τους και το επαναπροσδιόρισαν σύμφωνα πια με τη νέα σύνθεση της ομάδας των παιδιών που είχαν,β) ανέλαβαν ρόλο ερευνητή για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς και για την αξιοποίηση των δεδομένων από την ερευνητική τους προσπάθεια,γ) σχεδίασαν, οργάνωσαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν τις δράσεις τους με βάση τα δεδομένα που συνέλεξαν από τα παιδιά. Σ' αυτά τα πλαίσια η διευκολύντριασχεδίασε και χρησιμοποίησε ποικίλα εργαλεία, συνέταξε αναστοχαστικές ερωτήσεις για το σύνολο της ομάδας αλλά και για κάθε νηπιαγωγό, υλοποίησε ατομικές συναντήσεις για να υποστηρίξει

τις νηπιαγωγούς στις προσπάθειές τους, ενίσχυσε τις ιδέες και τις επιλογές των νηπιαγωγών, αφουγκράστηκε τις ανάγκες τους και σεβάστηκε τις επιθυμίες τους, μελέτησε και η ίδια τα δεδομένα που συνέλεξαν ως ερευνήτριες, τις βοήθησε να επανεξετάσουν κάποια στοιχεία από τα δεδομένα και να ξανασκεφτούν κάποιες πρακτικές που σκέφτηκαν, παρατήρησε τις πρακτικές τους στην τάξη και συζήτησε με τις νηπιαγωγούς γι αυτές. Έτσι, ο ρόλος της διευκολύντριας στην έρευνα-δράση δεν υπήρξε γραμμικός αλλά σύνθετος καθώς προσπαθούσε να προσαρμόσει το είδος της υποστήριξης σε κάθε στάδιο της διαδικασίας αλλά και σε κάθε νηπιαγωγό ανάλογα.

Το σημαντικό στο δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης ήταν οι συζητήσεις της ομάδας οι οποίες κυμαίνονταν γύρω από την αναζήτηση των αιτιών για την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών προκειμένου οι νηπιαγωγοί να οδηγηθούν στην ανάληψη ερευνητικού ρόλου για να συλλέξουν πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι, όσο αφορά τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και τις προσδοκίες των νηπιαγωγών από τα παιδιά οι περισσότερες νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι δεν ήταν πολύ κοντά στα παιδιά ώστε να αφουγκράζονται τις ανάγκες τους, ότι κύρια επιδίωξή τους ήταν η υλοποίηση πολλών προγραμμάτων για τα οποία είχαν την προσδοκία να δείξουν ενδιαφέρον τα παιδιά και ότι δεν παρατηρούσαν πολύ το παιχνίδι και τις δράσεις των παιδιών. Αυτή η τοποθέτηση σε σχέση με τις αρχικές προτεραιότητες των νηπιαγωγών δείχνει μια μετατόπιση στο τομέα της συνειδητοποίησης των αδυναμιών που επέφεραν οι προϋπάρχουσες πρακτικές τους και στις ανάγκες που επιβάλλει η θεώρηση μιας συμμετοχικής προσέγγισης.

Πολύ σημαντικός αναδείχτηκε ο ρόλος που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί ως ερευνήτριες καθώς φάνηκε ότι δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία που μπορούν να υιοθετήσουν οι νηπιαγωγοί αλλά μια σύνθετη διεργασία κατά την οποία κάθε νηπιαγωγός προσπαθεί να προσαρμόσει τεχνικές και εργαλεία ανάλογα με τα παιδιά της τάξης της. Επίσης, οι αντιστάσεις και τα εμπόδια που θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι δυσκολεύουν τον ερευνητικό τους ρόλο αποτελεί μια πρόκληση για δοκιμή και ενισχύει τον ρόλο τους οδηγώντας τους στην αυτονομία. Αποδεικνύεται όμως ότι οι νηπιαγωγοί χρειάζονται συστηματική υποστήριξη στον ερευνητικό τους ρόλο καθώς αποτελεί γι αυτές μια νέα προσέγγιση που δεν γνωρίζουν ή/και δεν είναι έτοιμες να αναλάβουν. Οι προσπάθειες των νηπιαγωγών στα πλαίσια του ερευνητικού τους ρόλου καθώς και τα εμπόδια που προέβαλαν σχετίζονται με τις αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών έτσι όπως προέκυψαν από τα προφίλ τους καθώς σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης ήταν πιο διστακτικές στην έρευνα, προέβαλλαν περισσότερα εμπόδια και δεν προσπαθούσαν με τόσο συστηματικό τρόπο, ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αντιμετώπισαν τον ερευνητικό τους ρόλο πιο υπεύθυνα και έδειχναν διάθεση να ξαναπροσπαθήσουν. Ωστόσο επιμέρους βήματα και δυσκολίες φάνηκε να είναι κοινά για τις περισσότερες νηπιαγωγούς ανεξάρτητα από το προφίλ τους.

Η ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί αποτέλεσε μια παράμετρο που δυσκόλεψε σχεδόν όλες τις νηπιαγωγούς ανεξαρτήτου προφίλ καθώς φάνηκε να αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα μεμονωμένα και να δυσκολεύονται να τα συσχετίσουν με πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Και σ' αυτό το σημείο φάνηκε απαραίτητη έως σημαντική η υποστήριξη από τη διευκολύντρια στο τρόπο ανάλυσης και αξιοποίησης των δεδομένων. Επομένως, ο ερευνητικός ρόλος των νηπιαγωγών αναδείχθηκε σύνθετος και η διαδικασία που ακολουθήσαμε για να υποστηρίξουμε αυτό το ρόλο φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα για τον τρόπο που λειτουργεί η έρευνα-δράση σ' αυτό το στάδιο.

9ο κεφάλαιο

Αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης στην αλλαγή των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών

9.1 Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας αρχικά συνοψίζουμε τα είδη των συμμετοχικών δράσεων που επέλεξαν και εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας-δράσης στο τέλος της συνολικής τους πορείας και μετά από τον ερευνητικό ρόλο που ανέλαβαν με στόχο να ακούσουν τις φωνές των παιδιών και να τις αξιοποιήσουν προς την κατεύθυνση της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων από μέρους των παιδιών. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε τα είδη των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν και υλοποίησαν οι νηπιαγωγοί και τον τρόπο που τις αξιολόγησαν τόσο οι ίδιες όσο και η διευκολύντρια. Τέλος γίνεται συσχέτιση των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν οι νηπιαγωγοί με το αρχικό τους προφίλ.

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζουμε τις οπτικές των νηπιαγωγών για τη συνολική πορεία και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης μέσα από τις απόψεις τους έτσι όπως τις διατύπωσανστην τελική συνέντευξη. Οι νηπιαγωγοί επισήμαναν τα οφέλη που αποκόμισαν από την έρευνα-δράση και τις εντυπώσεις τους για τον τρόπο που συμμετείχαν και υποστηρίχτηκαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης, για τις βελτιώσεις ή αλλαγές που πιστεύουν ότι προσέγγισαν στο εκπαιδευτικό τους έργο και για την όλη διαδικασία της έρευνας-δράσης και το ρόλο της διευκολύντριας σ’ αυτήν.

9.2 Το είδος των συμμετοχικών δράσεων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί με αφορμή την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο της υποστήριξης οι νηπιαγωγοί της ομάδας έρευνας-δράσης οδηγήθηκαν σταδιακά στην οργάνωση συμμετοχικών πρακτικών με βάση τα δεδομένα που συνέλεξαν από την ερευνητική διαδικασία που ακολούθησαν. Οι πρακτικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών κυμάνθηκαν σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με το είδος των ενδιαφερόντων που αναδείχτηκαν από τα παιδιά αλλά και του τρόπου αξιοποίησής τους που σκέφτηκαν οι νηπιαγωγοί. Συγκεκριμένα ο τρόπος που αξιοποίησε κάθε νηπιαγωγός τα δεδομένα της συνδέεται με το είδος των αποτελεσμάτων που ανέδειξε η ερευνητική προσέγγιση των παιδιών, δηλαδή με τα ενδιαφέροντα και τα ζητήματα που απασχολούσαν τα παιδιά, με το εύρος των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασε και εφάρμοσε κάθε νηπιαγωγός π.χ. περιορισμένες ή εκτεταμένες, μεμονωμένες ή σύνθετες και με τον αριθμό των ευκαιριών πουέδωσε κάθε

νηπιαγωγός, μέσα από τις δράσεις της, στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε θέματα που τα απασχολούσαν. Έτσι προέκυψε μια βασική διαφοροποίηση με τις περισσότερες νηπιαγωγούς (9/12) να επιλέγουν αποσπασματικές δράσεις ή δράσεις σύντομης διάρκειας και τις υπόλοιπες (3/12) να εμπλέκουν τα παιδιά σε ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε μέσα από την εξέλιξη ενός projecteείτε μέσα από συνεχείς δράσεις για τη λήψη αποφάσεων σε ποικίλα ζητήματα, όπως παρατηρείται στο διάγραμμα 18:

Διάγραμμα 18

Τα είδη των συμμετοχικών δράσεων που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί μετά τον ερευνητικό τους ρόλο

Οι περισσότερες (9) νηπιαγωγοί εφάρμοσαν αποσπασματικές δράσεις καθώς επικεντρώθηκαν στα πιο εμφανή ευρήματα της ερευνητικής τους προσπάθειας που αφορούσαν τις επιθυμίες ή αντιδράσεις - αντιρρήσεις των παιδιών σχετικά με κάποια καθημερινά ζητήματα. Από την άλλη λιγότερες νηπιαγωγοί επέλεξαν ευρύτερες δράσεις είτε γιατί τα ζητήματα που προέκυψαν ευνοούσαν πιο εκτεταμένες προσεγγίσεις, είτε γιατί τα ζητήματα ήταν πολλαπλά, είτε ακόμα γιατί οι ίδιες έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση να εμπλέξουν τα παιδιά σε περισσότερες δράσεις προκειμένου να πάρουν αποφάσεις και να τις υλοποιήσουν. Με βάση τα ζητήματα που προέκυψαν έχει νόημα να δούμε αναλυτικότερα τον τρόπο που επέλεξε κάθε νηπιαγωγός να εισάγει το πρόβλημα που αφορούσε τα ίδια τα παιδιά. Στον παρακάτω πίνακα 18 παρατηρούμε τον τρόπο ενεργοποίησης της συμμετοχής των παιδιών με βάση το ζήτημα που αναδείχτηκε από τα παιδιά σε κάθε τάξη.

Πίνακας 18

Ο τρόπος που ενεργοποίησαν οι νηπιαγωγοί τη συμμετοχή των παιδιών με βάση τα ζητήματα της ερευνητικής τους προσπάθειας

Νηπ/γοί	Τα ζητήματα που αναδείχτηκαν από τα παιδιά	Ο τρόπος ενεργοποίησης της συμμετοχής των παιδιών
Ν.1	Τα παιδιά έπρεπε να εγκαταλείψουν το κτίριο του νηπιαγωγείου και φιλοξενούνται στον παιδικό σταθμό. Το παράπονο και η επιθυμία τους να γυρίσουν στο δικό τους σχολείο ήταν έντονα.	Για ποιο λόγο φύγαμε από το σχολείο μας(;) Τι συνέβη(;) Υπάρχει τρόπος να γυρίσουμε στο παλιό μας νηπιαγωγείο(;) Ποιος(;) Τι μπορεί / τι πρέπει να γίνει(;) Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για αυτό(;)
Ν.2	Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι τα παιδιά σπάνια παίζουν στη γωνιά του μαραγκού. Αυτό όμως κανένα παιδί δεν το επισήμανε ούτε στη συνέντευξη, ούτε στη ζωγραφική!	Η νηπιαγωγός αποφασίζει να ρωτήσει τα παιδιά για τη συγκεκριμένη γωνιά, για το γεγονός ότι δεν την προτιμούν πια κι ότι κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε σ' αυτή. Τα παιδιά ισχυρίστηκαν δεν θέλουν να παίζουν πια εκεί για διάφορους λόγους και αποφάσισαν να μετατρέψουν τη γωνιά σε κάτι άλλο.
Ν.3	Το ζήτημα που αναδείχτηκε ήταν οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και η έλλειψη αρμονικών σχέσεων. Επιπροσθέτως έτυχε να έρθει κι άλλο παιδί στην τάξη και με το κλίμα που επικρατούσε η αποδοχή του φαινόταν δύσκολη!	Η νηπιαγωγός επέλεξε ένα παραμύθι μέσα από το οποίο τα παιδιά έπρεπε να χωριστούν σε ομάδες και να προτείνουν λύσεις σ' ένα πρόβλημα. Το πρόβλημα αφορούσε το γεγονός ότι ένα κοριτσάκι παραμελεί ένα αγαπημένο της αντικείμενο παρά τον αρχικό ενθουσιασμό της γι αυτό! Τα παιδιά συζήτησαν, πρότειναν και ζωγράφισαν λύσεις, μίλησαν για προσωπικά τους βιώματα και αποφάσισαν να ορίσουν κάποιους κανόνες.
Ν.4	Τα παιδιά δήλωσαν ότι θέλουν να παίζουν πάντα μόνο με κάποια συγκεκριμένα παιδιά και η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι υπάρχουν κλίκες οι οποίες περιορίζονται σε συγκεκριμένες γωνιές και παιχνίδια.	Μέσα από ένα σενάριο παιχνιδιού τα παιδιά χωρίστηκαν «τυχαία» σε διαφορετικές ομάδες και κλήθηκαν να συνεργαστούν για να παίξουν ένα διαφορετικό παιχνίδι κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα έπρεπε να επιλέξει κάτι, να αποφασίσει με ποιο τρόπο θα το φτιάξει, πώς θα δουλέψουν και στη συνέχεια να αξιολογήσει τον τρόπο συνεργασίας καθώς και το αποτέλεσμα.
Ν.5	Επιθυμία παιδιών αλλά και γονιών ήταν να διαμορφωθεί η αυλή του σχολείου ώστε να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να ξεκινήσει ένα project: εμβάθυνε στον τρόπο σκέψης των παιδιών, κατέγραψαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, δημιούργησαν ένα ιστόγραμμα, συμμετείχαν ενεργά οι γονείς. Τα παιδιά παρατήρησαν την αυλή, έβγαλαν φωτογραφίες, έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις, τεκμηρίωσαν τις απόψεις τους, συζήτησαν με τους γονείς τους κτλ.
Ν.6	Έντονη η επιθυμία των παιδιών να παίζουν περισσότερο με τα μουσικά όργανα	Πως μπορεί να γίνει αυτό που ζήτησαν(;) Τι να κάνουν(;) Πού να βάλουν τα μουσικά όργανα(;) Πού μπορεί να δημιουργηθεί η γωνιά της μουσικής(;) Τι θα χρειαστούν(;) Πώς θα παίζουν με τα μουσικά όργανα(;)
Ν.7	Αρκετά τα ερευνητικά δεδομένα με τα περισσότερα να αφορούν συγκρούσεις των παιδιών στη διεκδίκηση παιχνιδιών, την προτεραιότητα κάποιων παιδιών σε ορισμένα παιχνίδια κ.α.	Η νηπιαγωγός έθετε το πρόβλημα άμεσα στα παιδιά και τα προέτρεπε να σκεφτούν, να προτείνουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις προκειμένου να βρούμε τον κατάλληλο τρόπο να παίζουν όλοι δίκαια χωρίς να μαλώνουν. Οι αποφάσεις των παιδιών υλοποιούνταν κι αν προέκυπτε πάλι κάποιο ζήτημα οδηγούνταν και πάλι σε συζήτηση με νέες προτάσεις κι αποφάσεις (π.χ. Πώς θα παίζουμε στον Η/Υ; με ποιο τρόπο μπορούν να παίζουν περισσότερα παιδιά και να απασχολούνται τον ίδιο χρόνο; Ποια παιδιά θα συμμετέχουν κάθε φορά στις ρουτίνες; Τι θα κάνουμε με τη γωνιά του κουκλόσπιτου;)
Ν.8	Τα παιδιά παραπονιούνται ότι δεν έχουν αρκετό χώρο στην τάξη για παιχνίδι	Τι παιχνίδια παίζετε στην τάξη(;) Τι άλλα παιχνίδια θέλετε να παίζετε(;) Παίζετε με όποια παιχνίδια θέλετε(;) Παίζετε με όποιο παιχνίδι θέλετε(;) Παίζετε με όποιο τρόπο θέλετε(;) Γιατί(;) Τι είναι αυτό που σας ενοχλεί στην τάξη(;) Τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό(;) Τι πρέπει να γίνει για να έχουμε περισσότερο χώρο στην τάξη για παιχνίδι(;)
Ν.9	Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας δεν επέφεραν κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα αλλά πολλαπλές και ποικίλες επιθυμίες από μέρους των παιδιών. Η νηπιαγωγός βασίστηκε και στην παρατήρηση για να θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα στα παιδιά και ν' ακούσει τις απόψεις τους.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να συζητήσει ανοιχτά με τα παιδιά τις προτιμήσεις τους ώστε να αποφασίσουν τι θα κάνουν, σε τι θα δώσουν προτεραιότητα, τι είναι αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο κ.ο.κ. Τα παιδιά έκαναν προτάσεις για καινούργια παιχνίδια, για να πάρουν ένα ζωάκι στην τάξη, να φυτέψουν λουλούδια στην αυλή κ.α. Καταγράφοντας τα ζητούμενα των παιδιών, νηπιαγωγός και παιδιά πρότειναν συγκεκριμένες ιδέες, πήραν αποφάσεις και τις υλοποίησαν π.χ. έφτιαξαν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, πήραν ένα χρυσόψαρο, φύτεψαν λουλούδια.
Ν.10	Μία από τις επιθυμίες των παιδιών ήταν να αλλάξουν τη θέση του	Η νηπιαγωγός επισήμανε την επιθυμία των παιδιών, διερεύνησε περαιτέρω τις απόψεις τους και άκουσε τις προτάσεις τους. Τα

	κουκλοθέατρου στην τάξη.	παιδιά ήθελαν να αλλάξουν τη θέση στο κουκλοθέατρο επειδή εμπόδιζε τη διέλευση στο χώρο της παρεούλας (κι όχι επειδή είχε ατονήσει το ενδιαφέρον τους για τη συγκεκριμένη γωνιά όπως αρχικά είχε υποθέσει η νηπιαγωγός). Έτσι πρότειναν λύσεις, πήραν αποφάσεις και υλοποίησαν τις ιδέες τους.
Ν.11	Έντονα τα παράπονα των παιδιών για την «φασαρία» που κυριαρχεί τις περισσότερες μέρες στην τάξη. Τα παιδιά είπαν ότι ενοχλούνται από τις φωνές κάποιων παιδιών κι ότι θέλουν να παίζουν πιο ήσυχα.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να εμβαθύνει στη σκέψη των παιδιών και μέσα από ένα παραμύθι τους έδωσε την ευκαιρία να ζωγραφίσουν αυτά που συγκεκριμένα τους ενοχλούν στην τάξη. Τα παιδιά αποτύπωσαν στιγμές ξεσπάσματος κάποιων παιδιών, παιδιά που μαλώνουν – φωνάζουν – διεκδικούν παιχνίδια. Τι μπορούμε να κάνουμε για να απαλλαγούμε από αυτά που μας ενοχλούν(;) Ποια λύση θα μπορούσαμε να βρούμε(;) Γιατί(;) Πώς μπορεί να γίνει αυτό στην πράξη(;)
Ν.12	Τα παιδιά είπαν ότι δεν θέλουν να κάθονται πολύ ώρα στην παρεούλα (δεν έχουν διάθεση, κουράζονται, βαριούνται).	Μέσα από ένα παραμύθι η νηπιαγωγός προβλημάτισε τα παιδιά για την ώρα των δραστηριοτήτων στην παρεούλα, τι είναι αυτό που τα ενοχλεί, τι θα ήθελαν να αλλάξουν, γιατί και με ποιο τρόπο(;) Τα παιδιά πρότειναν περισσότερο παιχνίδι και δραστηριότητες σε άλλες γωνιές της τάξης ακόμα και στην αυλή.

Στον παραπάνω πίνακα 19 μπορούμε να εντοπίσουμε τη βασική διάκριση που επισημάνθηκε με τις 3 νηπιαγωγούς (Ν.5, Ν.7 & Ν.9) να διαφοροποιούνται καθώς οδηγήθηκαν σε ποικίλες δράσεις μέσα από περισσότερο εκτεταμένες και σύνθετες συμμετοχικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα η μία από τις τρεις νηπιαγωγούς (Ν.5) αξιοποίησε τα ερευνητικά δεδομένα με στόχο την έναρξη κι εξέλιξη ενός project με θέμα τη διαμόρφωση της αυλής ως ζητούμενο των παιδιών αλλά και των γονιών του τμήματός της. Σ' αυτό το project παιδιά και γονείς συμμετείχαν ενεργά αναλαμβάνοντας ρόλους, συναποφασίζοντας και υλοποιώντας δράσεις για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συμμετοχή των παιδιών κινήθηκε σε πολλαπλά επίπεδα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της διευκολύντριας, καθώς είχαν την ευκαιρία τα ίδια τα παιδιά να διερευνήσουν καλύτερα το ζήτημα, να μελετήσουν το χώρο, να ζητήσουν τη βοήθεια των γονιών και να συζητήσουν μαζί τους, να οριοθετήσουν το χώρο που θα διαμόρφωναν, να εκτιμήσουν τις δυνατότητες που έχουν να το διαμορφώσουν σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια και να κρίνουν σε κάθε στάδιο του project την προσπάθεια και το αποτέλεσμα. Από την άλλη, οι δύο άλλες νηπιαγωγοί (Ν.7 & Ν.9) αξιοποίησαν τα ποικίλα ζητήματα που προέκυπταν από τα παιδιά σε διαφορετικές φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας τους την ευκαιρία να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους σε ζητήματα που είχαν ήδη θίξει τα παιδιά ή προέκυπταν στην πορεία μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Έτσι στην μία περίπτωση (Ν.7) η νηπιαγωγός αξιοποίησε αρχικά κάποιες από τις ανάγκες των παιδιών όπως το να παίζουν όλα τον ίδιο χρόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή θέτοντας άμεσα το πρόβλημα στα παιδιά αλλά συνέχισε τις συμμετοχικές προσεγγίσεις σε διάφορες στιγμές της καθημερινής διαδικασίας εμπλέκοντας τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων σε θέματα παιχνιδιού, ρουτίνας, διαμόρφωσης γωνιάς κ.α. Τέλος στην περίπτωση της τρίτης νηπιαγωγού (Ν.9) οι ποικίλες συμμετοχικές πρακτικές προέκυψαν από τις διάφορες επιθυμίες των παιδιών αλλά κι από μια συνολική συζήτηση σχετικά με τις προτεραιότητες που θέτουν τα παιδιά, τι είναι εφικτό να γίνει, με ποιο τρόπο θα επιτευχθεί αυτό που θέλουν, πως θα δουλέψουν γι αυτό το σκοπό κτλ. Έτσι

προέκυψαν μια σειρά από δράσεις στις οποίες τα παιδιά πρότειναν, αποφάσιζαν και ενεργούσαν όπως για παράδειγμα να φτιάξουν ένα παιχνίδι, να πάρουν ένα κατοικίδιο ζωάκι στο σχολείο και να διαμορφώσουν την αυλή φυτεύοντας λουλούδια.

Οι περισσότερες όμως νηπιαγωγοί (9) περιορίστηκαν σε αποσπασματικές δράσεις επιλέγοντας το κυρίαρχο ζήτημα που αναδείχτηκε από τα παιδιά και εμπλέκοντάς τα στη διαδικασία να πάρουν αποφάσεις και να τις υλοποιήσουν. Σ' αυτές τις δράσεις διακρίνουμε προσεγγίσεις για διάφορα θέματα όπως: α) η διαμόρφωση μια γωνιάς (Ν.2, Ν.6, Ν10) ή η διαμόρφωση του χώρου της τάξης την ώρα του παιχνιδιού (Ν.8),β) οι συγκρούσεις των παιδιών και η έλλειψη ομαλής αλληλεπίδρασης και αποδοχής μεταξύ κάποιων παιδιών (Ν.3, Ν.4) και γ) η ανάγκη των παιδιών να επιστρέψουν στο δικό τους χώρο στο παλιό σχολείο (Ν.1), να παίζουν και να δρουν σ' ένα πιο ήσυχο περιβάλλον (Ν.11) και να μην βρίσκονται για πολύ ώρα στην παρεούλα (Ν.12). Τα ζητήματα που απασχολούσαν τα παιδιάαποτέλεσαν έκπληξη για κάποιες νηπιαγωγούς, όπως αναδείξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι οποίες στα πλαίσια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών έδωσαν προτεραιότητα σ' αυτά και τα αξιοποίησαν έστω κι αποσπασματικά δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αναζητήσουν λύσεις.

Πέρα όμως από τη βασική διάκριση, αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα είδη των δράσεων στον παραπάνω πίνακα 1 είναι ότι όλες οι νηπιαγωγοί δεν αξιοποίησαν με τον ίδιο τρόπο τα δεδομένα τους καθώς:

(α) οι περισσότερες νηπιαγωγοί (9) επέλεξαν να εισάγουν άμεσα τα ζητήματα στα παιδιά έτσι όπως προέκυψαν από την ερευνητική τους προσέγγιση (π.χ. η επιθυμία των παιδιών να παίζουν περισσότερο με τα μουσικά όργανα συζητήθηκε ως είχε μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών: «*πώς θα το κάνουμε αυτό;*» Ν.6) ενώ οι υπόλοιπες (3) νηπιαγωγοί επέλεξαν έμμεσους τρόπους όπως ένα παραμύθι ή ένα παιχνίδι προκειμένου να τα οδηγήσουν στην επίλυση των ζητημάτων που προέκυψαν (π.χ. το ζήτημα των αρμονικών σχέσεων και της αποδοχής των παιδιών μέσα από ένα παραμύθι, Ν.3). Με βάση αυτή τη διαπίστωση θα λέγαμε ότι τα ζητήματα που σχετίζονταν με το είδος του παιχνιδιού των παιδιών ήταν πιο εύκολο ίσως για τις νηπιαγωγούς να τα θέσουν αυτούσια και να παροτρύνουν τα παιδιά να διατυπώσουν προτάσεις και λύσεις απ' ότι τα ζητήματα που είχαν σχέση με συμπεριφορές και διαπροσωπικές σχέσεις για τα οποία οι νηπιαγωγοί ένιωσαν προφανώς μεγαλύτερη ασφάλεια να τα εισάγουν με έμμεσο τρόπο. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που επέλεξαν τον έμμεσο τρόπο είχαν τους ενδοιασμούς τους αν «*θα μπορέσουν να παιδιά να βρουν λύσεις(;)*» σε διαπροσωπικές σχέσεις και συγκρούσεις «*αφού συνηθίζουν να κατηγορούν τα άλλα παιδιά*», «*δεν έχουν μάθει να επιλύουν πιο απλά προβλήματα*», «*δεν θα*

αποδεχτούν τα παιδιά το πρόβλημα», «*είναι θέματα που πρέπει να τα χειριζόμαστε έμμεσα για να μην στοχοποιούνται κάποια παιδιά*», «*καλύτερα πρώτα μ' ένα παραμύθι και μετά να στραφεί το πρόβλημα στα παιδιά*» (Ν.3, Ν.4, Ν12). Αυτού του είδους η προσέγγιση όμως δεν είμαστε σίγουροι ότι φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα μ' αυτά που πραγματικά τα απασχολούν ή αν αποτυπώνει κυρίως την προσδοκία των νηπιαγωγών να διαχειριστούν ζητήματα της τάξης με τρόπο που θα μπορούσαν να τα διαχειριστούν και χωρίς την ερευνητική διαδικασία που ακολούθησαν. Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά οδηγήθηκαν σε προτάσεις και λύσεις ωστόσο η συμμετοχή των παιδιών ήταν εμφανώς πιο ενεργή σε αποφάσεις που υλοποιήθηκαν άμεσα παρά σε προτάσεις που μόνο διατυπώθηκαν ή και καταγράφηκαν. Αν οι έμμεσες προσπάθειες των νηπιαγωγών ειδωθούν μέσα από το πρίσμα των μεμονωμένων πρακτικών στις οποίες ανήκουν τότε για τη συμμετοχή των παιδιών μπορούμε να πούμε ότι δεν αξιοποιήθηκαν κατάλληλα τα ερευνητικά δεδομένα, δεν δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν την ευθύνη των αποφάσεων τους και δεν φάνηκε να υπάρχει εξέλιξη που να αφορά τα ίδια τα παιδιά και τις αποφάσεις τους.

(β) δύο νηπιαγωγοί βασίστηκαν σημαντικά στην παρατήρηση είτε συμπληρωματικά με τα ερευνητικά τους δεδομένα (π.χ. *ποικίλες οι επιθυμίες των παιδιών αλλά η παρατήρηση βοήθησε να διαμορφώσει η νηπιαγωγός το περιεχόμενο της συζήτησης ώστε να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να ιεραρχήσουν τις ανάγκες τους και να λάβουν συγκεκριμένες αποφάσεις*, Ν.9) είτε εναλλακτικά των δεδομένων που συνέλεξαν από τα παιδιά (π.χ. *η νηπιαγωγός επισημαίνει αυτό που παρατήρησε η ίδια αλλά απουσίαζε από τα ζητήματα που έθεσαν τα παιδιά: την αδιαφορία των παιδιών για μία συγκεκριμένη γωνιά της τάξης*, Ν.2). Σ' αυτές τις δύο περιπτώσεις συναντάμε δύο είδη γόνιμης αντιμετώπισης των ευρημάτων από τις νηπιαγωγούς με την ευκαιρία που δίνουν πρώτα απ' όλα στον εαυτό τους να προσδιορίσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τα ζητήματα μέσα από την παρατήρηση και την περαιτέρω διερεύνηση. Η συμμετοχή των παιδιών γίνεται πιο ενεργή καθώς οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν παραδείγματα από την καθημερινότητα, τα αντιπαραβάλλουν με τα ζητήματα που έθεσαν ή και ζωγράφισαν τα παιδιά, συζητούν ανοιχτά με τα παιδιά και οδηγούνται σταδιακά σε λύσεις και αποφάσεις.Για παράδειγμα, τα παιδιά μιας τάξης έδειξαν να ενοχλούνται από την έλλειψη χώρου για παιχνίδι, διαμαρτύρονταν για το ζήτημα αυτό στη νηπιαγωγό, η νηπιαγωγός παρατηρούσε τη δυσκολία των παιδιών να παίξουν στον περιορισμένο χώρο της τάξης, αυτή η δυσκολία αποτυπώθηκε και στις ζωγραφιές των παιδιών, η νηπιαγωγός συζήτησε ανοιχτά με τα παιδιά σχετικά με το πρόβλημα και οδηγήθηκαν όλοι μαζί στη λύση να βάζουν τα τραπεζάκια στην άκρη την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού ώστε να μεγαλώνει ο χώρος και να παίζουν πιο άνετα τα παιδιά.

(γ) μία μόνο νηπιαγωγός (Ν.5) αξιοποίησε τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των γονιών των παιδιών και ενέπλεξε του γονείς στο project το οποίο ανέπτυξε για να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα πολλά παιδιά αλλά και γονείς επιζητούσαν τη διαμόρφωση της αυλής και η νηπιαγωγός θεώρησε ότι έπρεπε να εμπλακούν ενεργά και οι γονείς στην όλη διαδικασία όχι μόνο κατά την εφαρμογή των προτάσεων των παιδιών αλλά και κατά τη διερεύνηση των απόψεών τους για το πρόβλημα.

(δ) όλες οι συμμετοχικές δράσεις που ανέπτυξαν οι νηπιαγωγοί έχουν σαν θέμα τους το παιχνίδι των παιδιών είτε αυτό αφορά κάποια συγκεκριμένη γωνιά, (Ν.2, Ν.6, Ν.7, Ν.10), είτε γενικότερα τον εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο παιχνιδιού (Ν.1, Ν.5, Ν.8), είτε τις σχέσεις των παιδιών ή το κλίμα στην τάξη τα οποία επηρεάζουν το παιχνίδι (Ν.3, Ν.4, Ν.11), είτε τον εμπλουτισμό του νηπιαγωγείου με καινούρια παιχνίδια (Ν.9), είτε ακόμα και την ανάγκη για περισσότερο παιχνίδι η οποία προέκυψε έμμεσα από το παράπονο των παιδιών για την πολύωρη απασχόληση τους στην παρεούλα (Ν.12). Η ερευνητική προσέγγιση των νηπιαγωγών ανέδειξε ότι τα παιδιά δεν έχουν απλά ανάγκη για περισσότερο παιχνίδι αλλά έχουν συγκεκριμένες απόψεις για το είδος και το περιεχόμενο του παιχνιδιού στο οποίο θέλουν να συμμετέχουν, δηλώνουν συγκεκριμένες ανάγκες που σχετίζονται με το χώρο ή τις ελλείψεις του νηπιαγωγείου σχετικά με το παιχνίδι και εκφράζουν παράπονα για τον τρόπο που εξελίσσονται ή διαρκούν τα παιχνίδια τους στη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος και το ρόλο των συμπαικτών τους. Έτσι τα είδη των δραστηριοτήτων που ανέπτυξαν οι νηπιαγωγοί κινήθηκαν γύρω από τα ζητήματα των παιδιών κι έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε θέματα που τα αφορούν ενώ βοήθησε τις νηπιαγωγούς να βιώσουν τον τρόπο που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους προσεγγίζοντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Όσο αφορά την αξιολόγηση των παραπάνω δράσεων οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την άποψη τους για το είδος της συμμετοχής που είχαν τελικά τα παιδιά, την εξέλιξη της δραστηριότητας και το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγήθηκαν μετά από κοινές αποφάσεις και συνεργατικές δράσεισμεταξύ των παιδιών. Αυτό έγινε ατομικά σε συζητήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών με τη διευκολύντρια μετά την εφαρμογή των συμμετοχικών δράσεων αλλά και στην ολομέλεια στη διάρκεια της τελευταίας ομαδικής συνάντησης όπου οι νηπιαγωγοί μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και εξέφρασαν τα συναισθήματα τους. Σ' αυτό τον τρόπο αξιολόγησης δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο συγκεκριμένο φύλλο αλλά τέθηκαν προφορικά ανοιχτές ερωτήσεις στις νηπιαγωγούς όπως «*τι σας ικανοποίησε από αυτή τη δράση; γιατί;*», «*πως κρίνετε τη συμμετοχή των παιδιών; σε τι οφείλεται αυτό;*», «*που δυσκολευτήκατε εσείς και που/σε τι τα παιδιά; γιατί συνέβη αυτό; πως το χειριστήκατε;*». Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους οι πιο πολλές νηπιαγωγοί (8) έμειναν πολύ ικανοποιημένες από τον τρόπο που συμμετείχαν τα παιδιά καθώς «*το*

πρόβλημα τα αφορούσε» (Ν.1, Ν.6), «*τα παιδιά ένιωσαν ότι κάνουν κάτι σημαντικό για την τάξη*» (Ν.2), «*ασχολήθηκαν μ' αυτό που τους ενδιέφερε περισσότερο*» (Ν.8) και «*τα παιδιά πήραν τις δικές τους αποφάσεις*» (Ν.6, Ν.2). Ωστόσο οι 4 από τις 8 υποστήριξαν ότι θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά για «*να συνεργαστούν μεταξύ τους*» (Ν.4), «*να συζητήσουν / αναζητήσουν κι άλλες λύσεις*» (Ν.3), «*να αξιολογήσουν τις δράσεις τους και το αποτέλεσμα*» (Ν.4). Οι υπόλοιπες 4 νηπιαγωγοί εξέφρασαν αρκετή ικανοποίηση αλλά και κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών καθώς παραδέχτηκαν ότι υπήρχαν στιγμές που (α) δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν τις αποφάσεις των παιδιών γιατί κάποια παιδιά «*παρασύρονταν και ξέφευγαν σε μη εφικτές λύσεις*» (Ν.9), «*δεν διατηρούσαν μια σταθερή στάση όσο αφορά τις αποφάσεις τους*» (Ν.9, Ν.5), «*δεν μπορούσαν να συνεργαστούν τόσο αποτελεσματικά με την ομάδα τους*» (Ν.7, Ν.10), «*έδειχναν να κουράζονται εύκολα ή/και να βαριούνται*» (Ν.7, Ν10), (β) παρόλο που αφιέρωσαν πολύ χρόνο προκειμένου να διαπραγματευτούν τις προτάσεις και τις ιδέες των παιδιών «*κάποια παιδιά δεν συμμετείχαν τόσο ενεργά όσο κάποια άλλα*» (Ν.9), «*οι αποφάσεις που κυριάρχησαν προέκυψαν από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης*» (Ν.7) και «*απαιτεί κόπο να πετύχεις ώστε τα παιδιά να εμβαθύνουν στο τρόπο σκέψης τους και να μπορούν να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους*» (Ν.7, Ν.9) Οι 8 νηπιαγωγοί που ήταν πιο ικανοποιημένες ανήκαν σ' αυτές που ανέπτυξαν αποσπασματικές δράσεις και η ικανοποίησή τους αποτελεί μια συνολική άποψη καθώς αναδείχτηκε η αυξημένη συμμετοχή των παιδιών. Η ανάγκη να έχουν περισσότερο χρόνο τα παιδιά, για συνεργασία, συζήτηση και αξιολόγηση, επισημάνθηκε κυρίως από τις νηπιαγωγούς που ανέπτυξαν συμμετοχικές δράσεις εισάγοντας έμμεσα το πρόβλημα κι αυτό ίσως αναδεικνύει την επιφανειακότερη προσέγγιση της συμμετοχής των παιδιών. Τέλος οι όποιες επιφυλάξεις προήλθαν κυρίως από τις νηπιαγωγούς που εμβάθυναν στα ζητήματα που αφορούσαν τα παιδιά και τα αξιοποίησαν μέσα από πιο διευρυμένες και ποικίλες δράσεις ανακαλύπτοντας τα αδύναμα σημεία τόσο στη δική τους προσπάθεια όσο και σ' αυτή των παιδιών.

Όλες οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι αυτή η προσπάθεια να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών ήταν στο σύνολό της πιο πετυχημένη καθώς είχαν την προηγούμενη εμπειρία οργάνωσης μιας δραστηριότητας με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Επισήμαναν συγκρίνοντας τις δύο εμπειρίες τους (αρχή και τέλος της έρευνας-δράσης) ότι μπόρεσαν ευκολότερα:

α) να διαχειριστούν το διάλογο με τα παιδιά («*αυτή τη φορά οι ερωτήσεις μου ήταν πιο σωστές*» Ν.9, «*ευτυχώς έκανα ανοιχτές ερωτήσεις και δεν βιαζόμουν να δώσω εγώ τη λύση*» Ν.2, «*εντάξει, είχα την προηγούμενη εμπειρία κι έτσι ο διάλογος πήγε καλύτερα*» Ν.1, «*ήξερα πια, ήμουν προετοιμασμένη και η συζήτηση πήγε πολύ καλύτερα*» Ν.6),

β) να εισάγουν το πρόβλημα («*αυτή τη φορά το πρόβλημα το είχαν αναφέρει ήδη τα ίδια τα παιδιά, δεν χρειάστηκε να σκεφτώ κάτι εγώ για να το εισάγω*» Ν.6, «*είχα τις ζωγραφιές των παιδιών ως τεκμήρια κι αυτό ήταν πολύ βοηθητικό*» Ν.2, «*η εισαγωγή στο πρόβλημα και η ανταπόκριση των παιδιών έγινε τόσο αβίαστα αφού τα ίδια το είχαν επισημάνει*» Ν.1),
γ) να ακούσουν τις απόψεις τους («*τα παιδιά φαινόντουσαν έτοιμα να κάνουν προτάσεις… οι απόψεις τους ήταν πολλές κι εγώ άκουγα και τα ενθάρρυνα*» (Ν.10), «*στην πρώτη προσπάθεια δεν είχα την υπομονή να ακούσω όλες τις απόψεις… τώρα ήξερα ότι χρειάζονται το χρόνο τους και άκουσα όλα τα παιδιά*» Ν.8)
δ) να υποστηρίξουν τις δράσεις τους («*τελικά δεν ήταν και τόσο δύσκολο να τα βοηθήσω να κάνουμε τη γωνιά με τον τρόπο που ήθελαν*» Ν.6, «*αυτό το κομμάτι της δράσης μου φαινόταν πολύ δύσκολο, τελικά τα παιδιά ήταν τόσο έτοιμα να δράσουν…. σαν να περίμεναν από καιρό να τους δώσω την ευκαιρία να κάνουν κάτι τα ίδια*» Ν.2).

Στις διαπιστώσεις τους αυτές παρατηρούμε ότι επανατοποθετούνται σε σχέση με την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν με ιδέες και προτάσεις και να μπορούν να φέρουν σε πέρας όσα αποφάσισαν. Επίσης οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι όλη η διαδικασία ενισχύσε σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών γιατί βασιζόταν στην ερευνητική προσέγγιση που προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τα παιδιά.

Από την πλευρά της η διευκολύντρια παρατήρησε μια προσπάθεια από μέρους των νηπιαγωγών να αξιοποιήσουν στην πράξη τα ερευνητικά δεδομένα με τον τρόπο που η κάθε μία σκέφτηκε ότι μπορεί ή ταιριάζει να αναπτύξει το κάθε ζήτημα στην τάξη της. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι 3 νηπιαγωγοί που ακολούθησαν πιο εκτεταμένες ή πολλαπλές συμμετοχικές πρακτικές είχαν από την αρχή ένα προφίλ που ήταν πιο κοντά σε μεικτές πρακτικές οι οποίες συμπεριλάμβαναν πιο εποικοδομητικές προσεγγίσεις από μέρους των παιδιών. Από αυτή την άποψη οι 3 νηπιαγωγοί έκαναν σημαντικά βήματα εμπλέκοντας τα παιδιά σε ποικίλες δράσεις και δίνοντας την ευκαιρία να προσεγγίσουν καλύτερα τόσο οι ίδιες όσο και τα παιδιά τις συμμετοχικές πρακτικές. Ωστόσο οι δυσκολίες που εντόπισε η διευκολύντρια δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών καθ’ όλη την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να υπάρχουν στιγμές που παρασύρονται και επαναφέρουν κατά κάποιο τρόπο εντονότερα την καθοδήγησή τους. Συγκεκριμένα οι ποικίλες συμμετοχικές προσεγγίσεις δεν συμπεριλάμβαναν πάντα τη συμμετοχή των παιδιών ως προς το επίπεδο της ανάληψης ευθύνης για τις αποφάσεις τους, μιας και μερικές σταματούσαν στις προτάσεις και αποφάσεις των παιδιών, ενώ κατά την υλοποίησή τους έντονη ήταν η δράση και πρωτοβουλία της νηπιαγωγού. Επίσης, οι εκτεταμένες και ποικίλες συμμετοχικές δράσεις που οργανώθηκαν από τις νηπιαγωγούς με βάση την αξιοποίηση των απόψεων των παιδιών επικεντρωνόταν

αρκετές φορές στη συγκεκριμένη δράση και όχι ευρύτερα στην καθημερινή λειτουργία της τάξης. Αυτή η επιλογή φάνηκε να αντανακλάται και στα παιδιά που έδειξαν να διχάζονται σχετικά με τα όρια του ρόλου τους, το ρόλο της νηπιαγωγού και τις δικές τους ευθύνες. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε από την παρατήρηση της διευκολύντριας στις τάξεις των νηπιαγωγών κατά την οποία φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί ήταν πιο καθοδηγητικές την ώρα που εκτυλίσσονταν οι καθημερινές ρουτίνες ή την ώρα του προγεύματος των παιδιών ή τις στιγμές της μη τήρησης των κανόνων από τα παιδιά ενώ επιδίωκαν τη συμμετοχή των παιδιών όταν ήταν να ασχοληθούν με τις συγκεκριμένες συμμετοχικές δράσεις που είχαν οργανώσει. Έτσι, ακόμα και τα παιδιά από τη μία αναγκάζονταν να πειθαρχούν ακολουθώντας οδηγίες και από την άλλη τους ζητούνταν να πάρουν αποφάσεις για συγκεκριμένες δράσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι αντιδράσεις κάποιων παιδιών όταν αντιλήφθηκαν τη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά της νηπιαγωγού λέγοντας «*τώρα κυρία γιατί μας φωνάζεις και μας μαλώνεις; πριν δεν έλεγες ότι μπορούμε να λέμε εμείς πώς να κάνουμε τα παιχνίδια;*» ή «*γιατί να μη βγούμε διάλειμμα αφού θέλουμε, όλα τα παιδιά θέλουμε κυρία*!». Η ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών σε συγκεκριμένες δράσεις επηρέασε και τη ροή των δράσεων λόγω του γεγονότος ότι οι νηπιαγωγοί εξακολουθούσαν να αναπτύσσουν παράλληλες δράσεις που είχαν ήδη προσχεδιάσει και έπρεπε να ολοκληρώσουν στο πλαίσιο κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι λόγοι αυτοί είχαν ως αποτέλεσμα να διακόπτονται και να αυξομειώνονται οι προσπάθειες ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

Από την άλλη, οι πιο εκτεταμένες και ποικίλες συμμετοχικές δράσεις έδωσαν και ευκαιρίες στις νηπιαγωγούς να προσεγγίσουν συμμετοχικές πρακτικές μέσα από ποικίλα ζητήματα δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν με πολλαπλούς τρόπους κάτι που δεν συνέβη με τις 9 νηπιαγωγούς οι οποίες περιορίστηκαν σε μεμονωμένες κι αποσπασματικές δράσεις. Για παράδειγμα, στις αποφάσεις των παιδιών για τη διαμόρφωση του χώρου της αυλής τα παιδιά παρατήρησαν το χώρο, κατέγραψαν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, εξέτασαν τι είναι εφικτό να γίνει, έκαναν σχεδιάγραμμα για τον τρόπο που μπορεί να διαμορφωθεί η αυλή, ρώτησαν τους γονείς τους για το είδος της βοήθειας που μπορούν να προσφέρουν, έβγαλαν φωτογραφίες, είχαν ενεργό ρόλο στη σταδιακή αλλαγή της αυλής και αξιολογούσαν κάθε φορά το αποτέλεσμα.

Στην περίπτωση των εννέα νηπιαγωγών που οργάνωσαν πιο σύντομης διάρκειας συμμετοχικές πρακτικές παρατηρήσαμε ότι προσπάθησαν ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να υλοποιήσουν τις αποφάσεις τους, (για παράδειγμα να διαμορφώσουν τη γωνιά με τον τρόπο που επιθυμούσαν, να καταγράψουν τις διαμαρτυρίες τους στο δήμαρχο για την κατασκευή του παλιού τους νηπιαγωγείου) στα πλαίσια όμως μίας μόνο δραστηριότητας η οποία διαφοροποιούνταν σημαντικά από τις κυρίαρχες πρακτικές των νηπιαγωγών. Παρά το γεγονός αυτό οι εννέα

νηπιαγωγοί έκαναν ένα μεγάλο βήμα βελτίωσης κυρίως στον τρόπο που αντιμετώπισαν τα παιδιά καθώς σύμφωνα με το αρχικό τους προφίλ συνήθιζαν να είναι πολύ πιο παραδοσιακές στον τρόπο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων. Μέσα από την προσπάθεια που έκαναν παρατήρησαν τις δυνατότητες των παιδιών και την ευελιξία με την οποία μπορούν οι ίδιες να διαχειριστούν τις προτάσεις των παιδιών και να τις κάνουν πράξη δίνοντας τους την ελευθερία να αποφασίσουν και να δράσουν ανάλογα. Αυτή είναι μια ενδεικτική διαπίστωση που έχει να κάνει με την προσπάθεια των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης να τροποποιήσουν τις κυρίαρχες πρακτικές τους αλλά δεν αποτυπώνει την αλλαγή των νηπιαγωγών σχετικά με το ζητούμενο της συμμετοχής καθώς δοκιμάστηκε περιορισμένα και σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Από τις 9 νηπιαγωγούς που έκαναν αποσπασματικές συμμετοχικές δράσεις, οι 3 που επέλεξαν να προβληματίσουν τα παιδιά μέσα από ένα παραμύθι ή παιχνίδι δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται σημαντικά από την πρώτη τους προσπάθεια να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών καθώς όπως και τότε επέλεξαν μια ιστορίαγια να προσεγγίσουν τις απόψεις και τις αποφάσεις των παιδιών. Έτσι τα παιδιά δεν είχαν εξαρχής την αίσθηση ότι επιλύουν κάτι που τα αφορά, απλά συμμετείχαν ενεργά σε αποφάσεις που αναδείχτηκαν με βάση την αρχική ιστορία – πρόβλημα με το οποίο ήρθαν αντιμέτωπα. Κι εδώ παρατηρήσαμε κάποια σημαντικά βήματα ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και μάλιστα σε διαφορετικό επίπεδο καθώς οι 3 αυτές νηπιαγωγοί, με βάση το αρχικό τους προφίλ, είχαν τις μεγαλύτερες και πιο επίμονες αντιστάσεις σχετικά με την επίτευξη της συμμετοχής των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί κατάφεραν να δώσουν περισσότερα κίνητρα στα παιδιά και ξεπέρασαν το στάδιο της απλής έκφρασης απόψεων δίνοντας τους τη δυνατότητα τα πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν δράσεις.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι οι διαφοροποιημένες συμμετοχικές προσεγγίσεις που επέλεξαν και εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί έχουν νόημα γιατί αναδεικνύουν τον τρόπο που ερμήνευσαν τα ερευνητικά τους δεδομένα και το βαθμό συμμετοχής που επιδίωξαν να έχουν τα παιδιά της τάξης τους σχετικά με τα ζητήματα που αναδείχτηκαν. Οι προσπάθειες των νηπιαγωγών μέσα από αυτές τις πρακτικές έδειξαν μια βελτίωση, μεγαλύτερη ή μικρότερη, στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών η οποία επίσης διαφοροποιείται ανάλογα με τον τρόπο εμπλοκής τους και το βαθμό ανάληψης ευθυνών σχετικά με τις αποφάσεις που πήραν σε κάθε τάξη. Τόσο οι ίδιες οι νηπιαγωγοί όσο και η διευκολύντρια εντόπισαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες ενισχύθηκε κι ότι οι ίδιες οι νηπιαγωγοί μπόρεσαν να διαχειριστούν ευκολότερα τις προϋποθέσεις και το σχεδιασμό των συμμετοχικών δράσεων εξαιτίας της πρότερης εμπειρίας τους μέσα από την πρώτη δραστηριότητα που σχεδίασαν και εφάρμοσαν στη διάρκεια του πρώτου χρόνου της έρευνας-δράσης. Τέλος παρατηρείται μια συσχέτιση των αρχικών προφίλ των νηπιαγωγών με τα είδη των συμμετοχικών

πρακτικών που εφάρμοσαν αναδεικνύοντας από τη μία τη βελτιωμένη σε κάποια σημεία αλλά συγκρατημένη στάση κάποιων νηπιαγωγών που έθεταν μεγαλύτερη προτεραιότητα σε γνωστικές προσεγγίσεις και προέβαλαν μεγαλύτερες αντιστάσεις ως προς την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και από την άλλη μια πιο διευρυμένη κι αποτελεσματική προσπάθεια ορισμένωννηπιαγωγών να προσεγγίσουν ποικίλες συμμετοχικές δράσεις καθώς έδειχναν εξαρχής μια πίστη στις ικανότητες των παιδιών, τις οποίες αξιοποιούσαν ήδη σε εποικοδομητικού τύπου δραστηριότητες.

9.3 Οι οπτικές των νηπιαγωγών για τη συνολική πορεία και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης

Μία πρώτη γενική διαπίστωση που μεταφέρει το κλίμα των ομαδικών συναντήσεων αφορά την καλή διάθεση των νηπιαγωγών να συμμετέχουν και να θεωρούν ότι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής απόψεων ήταν πολύ βοηθητική. Οι νηπιαγωγοί εξαρχής αλλά και σε διάφορες στιγμές των ομαδικών συναντήσεων αναγνώρισαν τη σημασία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης επισημαίνοντας ότι σπάνια τους δίνονται τέτοιες ευκαιρίες πέρα από τις άτυπες συναντήσεις που πραγματοποιούνται σε φιλικό πλαίσιο μεταξύ συναδέλφων («το πιο ενδιαφέρον είναι αυτό τελικά, το ότι θα ανταλλάζουμε απόψεις για να τα καταφέρουμε. Από εδώ θα βγούμε κερδισμένες όλες γιατί είναι μια από τις λίγες ευκαιρίες αυτή που μας δίνεται», «βοηθάει τελικά πολύ να συζητάς με άλλες συναδέλφους και να ακούς τι κάνει η κάθε μία σε παρόμοιες περιστάσεις. Αυτό δυστυχώς δεν έχουμε τη δυνατότητα να το έχουμε όπως εδώ!»,). Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των ομαδικών συναντήσεων από τις νηπιαγωγούς ενθάρρυνε σε μεγάλο βαθμό το ρόλο της διευκολύντριας διευκολύντριας καθώς φάνηκε ότι τα κίνητρα της συμμετοχής των μελών της ομάδας δεν περιορίζονταν στην πρόθεσή τους να βοηθήσουν την διευκολύντρια στην εκπόνηση της πορεία της έρευνας της διδακτορικής της διατριβής αλλά στην πεποίθηση ότι η όλη διαδικασία θα ωφελήσει σημαντικά και τις ίδιες. Είναι γεγονός ότι σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας οι νηπιαγωγοί προσέρχονταν με διάθεση να ανταλλάξουν απόψεις, να θέσουν προβληματισμούς και κυρίως να ακούσουν ιδέες και προτάσεις από τις υπόλοιπες συναδέλφους σχετικά με το θέμα της συμμετοχής των παιδιών στην τάξη. Αυτό λειτούργησε θετικά για την πορεία της έρευνας-δράσης καθώς σε κάθε συνάντηση προέκυπταν αβίαστα ποικίλα ζητήματα σχετικά με τον τρόπο που συμμετέχουν τα παιδιά στις τάξεις και το θεμιτό ζητούμενο νόημα της συμμετοχής.

Η συνολική πορεία των νηπιαγωγών στα πλαίσια της έρευνας-δράσης αξιολογήθηκε από τις ίδιες μέσα από ατομικές συνεντεύξεις στο τέλος της έρευνας-δράσης όπου οι νηπιαγωγοί τοποθετήθηκαν για τα οφέλη από την έρευνα-δράση στην οποία συμμετείχαν και για το ρόλο που ανέλαβαν κατά τη διάρκεια και την

εξέλιξή της. Οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν τα οφέλη της έρευνας δράσης αφενός σ' αυτά που έμαθαν μέσα από τη θεωρία αλλά και την πράξη τα οποία δεν γνώριζαν εξαρχής κι αφετέρου σ' αυτά τα οποία γνώριζαν και ήθελαν να υλοποιήσουν αλλά δεν ήξεραν αν τα προσεγγίζουν με τον κατάλληλο τρόπο ή πως μπορούσαν να τα προσεγγίσουν σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Συγκεκριμένα ως προς το πρώτο, όλες οι νηπιαγωγοί επισήμαναν ως οφέλη διάφορες νέες γι' αυτές εκπαιδευτικές διαπιστώσεις και προσεγγίσεις όπως:

(α) την ανάγκη σαφήνειας στους στόχους κατά το σχεδιασμό συμμετοχικών δράσεων («*αυτό είναι κάτι που μας μπέρδευε πολύ… τώρα ξέρουμε τι στόχους πρέπει να βάζουμε*» Ν.11, «*έθετα γνωστικούς στόχους αλλά δεν μπορούσα να τους ελέγξω… αυτός ο τρόπος με διευκόλυνε πολύ*» Ν.8, «*κανείς δεν μας είχε πει ότι οι στόχοι πρέπει να είναι έτσι… ακόμα και στα βιβλία είναι πολύ γενικοί! Αυτό όμως που κάναμε εδώ βοηθάει περισσότερο*» Ν.1, «*είναι πιο εύκολο γιατί ξέρεις τι θα κάνουν τα παιδιά κι αν πράγματι το πετυχαίνουν*» Ν.10, (β) το πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά και καλούνται να το επιλύσουν («*ήταν κάτι καινούριο για μένα και τελικά είναι πολύ καλό γιατί πράγματι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον*» Ν.5, «*τώρα ξέρω ότι το πρόβλημα δεν έχει καμιά σχέση με την αφόρμηση που συνηθίζαμε να κάνουμε, είναι κάτι άλλο, κάτι καινούριο… κάνει πράγματι τα παιδιά να θέλουν να πάρουν μέρος στη δραστηριότητα*» Ν.3, «*πολύ καλή προσέγγιση το πρόβλημα… μου άρεσε γιατί άρεσε και στα παιδιά και είδα ότι λειτουργεί*» Ν.6)

(γ) την υλοποίηση των αποφάσεων των παιδιών («δεν περίμενα να μπορεί να γίνει αυτό, δεν φανταζόμουν ότι μπορεί να γίνει αλλά να που υπάρχει τρόπος και τα παιδιά τα καταφέρνουν» Ν.4, «*κι αυτό ήταν κάτι που δεν ήξερα κι αν μου το έλεγε κάποιος μπορεί και να μην το πίστευα… το είδα όμως! με τη συζήτηση μπορέσαμε να φτάσουμε στο σημείο τα παιδιά να κάνουν πράξη όσα αποφάσισαν*» Ν.8, «*συζητούσαμε με τα παιδιά, έλεγαν όλα τη γνώμη τους αλλά το καινοτόμο είναι αυτό που προσπαθήσαμε, να κάνουμε δηλαδή τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις, αυτό ήταν εντελώς καινούριο για μένα*» Ν.2).

Διαπιστώνουμε μέσα από τις δηλώσεις τους ότι μερικές από τις αλλαγές που εντοπίζουν οι ίδιες αφορούν σε τεχνικού –σχεδιαστικού τύπου αλλαγές όπως ο τρόπος διατύπωσης των στόχων που διευκολύνει το έργο τους ή η ικανότητα εισαγωγής μιας δραστηριότητας ως επίλυσης προβλήματος που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών. Άλλες αλλαγές που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί αφορούν στις προσδοκίες από τα παιδιά και συγκεκριμένα στην αλλαγή της πεποίθησής τους που δείχνει ότι πλέον θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ικανά να πάρουν αποφάσεις και να τις υλοποιήσουν. Επίσης, σε σχέση με τις αρχικές τους αντιστάσεις, αναγνωρίζουν ότι η εμπειρία τους μέσα από την προσπάθεια που κάνανε να υπερβούν το συνήθη τρόπο εργασίας με τα παιδιά απέδειξε ότι είναι εφικτές οι συμμετοχικές πρακτικές με μικρά παιδιά.

Σχετικά μ' αυτά που ήδη γνώριζαν για τα οποία όμως διευρύνθηκαν οι οπτικές τους ή βελτίωσαν τις πρακτικές τους, όλες οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε μερικά

από τα παρακάτω με διαφορετικό τρόπο όπως: α) στο είδος των ερωτήσεων προς τα παιδιά («*είναι κάτι που το έκανα αλλά κατάλαβα ότι ήταν επιφανειακό. Εδώ δοκιμάσαμε έναν ουσιαστικό τρόπο γιατί εμβαθύναμε στη σκέψη τους*» Ν.10, «*νόμιζα ότι το κάνω σωστά αλλά τελικά οι ερωτήσεις μου ήταν πολύ απλές, θέλει περισσότερο κόπο για να κάνεις καλό διάλογο με τα παιδιά*» Ν.1, «*πίεζα τα παιδιά να μου δώσουν τη σωστή απάντηση όχι τη γνώμη τους! τώρα ζητάω να μου πουν τις απόψεις τους, τα ρωτάω γιατί και πως και μ' αρέσει γιατί μιλούν περισσότερο*» Ν.4), β) στη σημασία της ακρόασης των απόψεων των παιδιών («*άκουγα πολύ τα παιδιά στην αρχή κυρίως της χρονιάς για να τα γνωρίσω και να τους δείξω ότι νοιάζομαι γι αυτά. Μετά δεν το επιδίωκα… θα το κάνω όμως γιατί είδα ότι βοηθάει*» Ν.8, «*αυτό που έκανα ήταν να μιλάω πολύ και να μην τα ακούω. Τώρα τα ακούω και βρίσκω ενδιαφέρον σ' αυτά που λένε*» Ν.2, «*δεν έδινα τόσο χρόνο στο να τα ακούσω αλλά κατάλαβα ότι πρέπει να τους δίνουμε χρόνο και να ακούμε προσεκτικά ότι έχουν να μας πουν*» Ν.12, γ) στην ερευνητική διαδικασία για να γνωρίσουν οι νηπιαγωγοί καλύτερα τα παιδιά («*αυτό το πρωτογνωρίσαμε σαν υλικό για το portfolio και το κάναμε για να ενισχύουμε το φάκελο των παιδιών. Εδώ αξιοποιήσαμε το υλικό για τα ίδια τα παιδιά, ήταν κάτι πολύ χρήσιμο*» Ν.10, «*στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς έκανα κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά αλλά δεν ήξερα ότι μπορούμε να το κάνουμε πιο συχνά, μ' αυτό τον τρόπο! Είναι πολύ καλό που ασχοληθήκαμε μ' αυτό*» Ν.9, «*είχα κάποιες ερωτήσεις για συνέντευξη και τις έκανα στα παιδιά αλλά δεν τους ζητούσα να ζωγραφίσουν ούτε σκεφτόμουν να μιλήσουμε γι αυτά που έλεγαν και να κάνουμε κάτι σχετικό*» Ν.1), δ) στην εξέλιξη της δραστηριότητας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις των παιδιών («*νόμιζα ότι ασχολούμουν μ' αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά αλλά έπαιρνα εγώ το θέμα και το σχεδίαζα εγώ για τα παιδιά. Σ' αυτό που κάναμε εδώ εμπλέξαμε πιο πολύ τα παιδιά και τα αφήσαμε να δράσουν περισσότερο*» Ν.9, «*έβλεπα πως παίζουν τα παιδιά, ποια παιχνίδια προτιμούν και ασχολούμασταν και μ' αυτά. Δεν είχα σκεφτεί και δεν ήξερα πώς να σχεδιάσω μια δραστηριότητα για να την εξελίξουν ως το τέλος τα παιδιά όπως θέλουν*» Ν.11, «*πίστευα ότι υπήρχαν τρόποι να κάνουν περισσότερα πράγματα τα παιδιά αλλά εγώ δεν ήξερα πώς να τα εμπλέξω περισσότερο… αυτό το κάναμε νομίζω σταδιακά, βήμα βήμα*και το πετύχαμε» Ν.5).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν μια επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών σε σχέση με αυτό που νόμιζαν ό,τι έκαναν (π.χ. στο τέλος της έρευνας-δράσης αναθεώρησαν τις απόψεις τους για τις ερωτήσεις που έκαναν και τις αξιολόγησαν με βάση τη νέα γνώση και εμπειρία ως επιφανειακές και ότι δεν εμβάθυναν στη σκέψη των παιδιών). Αναδεικνύουν επίσης μία επίγνωση των προηγούμενων πρακτικών τους με μια κριτική προσέγγισή τους (δεν έδινα χρόνο στα παιδιά, επιδίωκα να ακούσω τη σωστή απάντηση και όχι τη γνώμη τους) αλλά και των επιπτώσεων των επιλογών τους (π.χ. πίεζα τα παιδιά). Τέλος, οι διαπιστώσεις τους αφορούν στην υιοθέτηση νέων πρακτικών που σχετίζονται με τον ερευνητικό τους ρόλο και την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων για το σχεδιασμό της δράσης τους.

Όσον αφορά τον τρόπο που συμμετείχαν και υποστηρίχτηκαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί εστίασαν (α) στην ομαδική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μας (π.χ. Ν.4, Ν.5, Ν.10, Ν.3), (β) στην ατομική υποστήριξη που είχαν όταν σχεδίαζαν και οργάνωναν τις συμμετοχικές πρακτικές τους (π.χ. Ν.1, Ν.6, Ν.4), (γ) στην χρήση των ερευνητικών εργαλείων για την καλύτερη γνώση και αξιοποίηση των απόψεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών (π.χ. Ν.5, Ν.2, Ν.9) και (δ) στην ενεργή αλλά και διαφοροποιημένη δράση τους παρά τον κοινό στόχο της ομάδας που αφορούσε στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (π.χ. Ν.6, Ν.12, Ν.11). Παραδείγματα:

(α) «*στην ομάδα φαινόταν ο τρόπος που έβλεπε κάθε μία το ζήτημα της συμμετοχής και πως θα τα καταφέρουμε, οι δυσκολίες που είχε κάθε μια στη τάξη της… ήταν πολύ σημαντικό όλο αυτό*» (Ν.4), «*δεν ήταν απλές διαλέξεις αλλά άκουγες πως βλέπουν οι συναδέλφισσες με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια ή και παιδιά μέσα στην τάξη τη συμμετοχή και πως ενεργούσαν*» (Ν.5), «*Το γεγονός ότι ήμασταν μια ομάδα και συζητούσαμε και άκουγε η μία την άλλη… για μένα ήταν πολύ θετικό όλο αυτό. Ήταν μια ευκαιρία να δω τι κάνουν και οι συναδέλφισσες, πως σκέφτονται, πως βλέπουν αυτές τη συμμετοχή, τι θέλουν να κάνουν*» (Ν.10), «*Οι συναντήσεις μας ήταν πολύ βοηθητικές γιατί υπήρχε άνεση και κάθε μία έλεγε την άποψή της. Άκουσα τι έκαναν και οι άλλες για τη συμμετοχή, είδα τι μπορώ να κάνω παραπάνω κι εγώ… γενικά είμαι πολύ ικανοποιημένη από τον τρόπο που μιλούσαμε στην ομάδα*» (Ν.3).

(β) «*Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν η βοήθεια που είχαμε στις συναντήσεις μας. Δεν ένιωθα μόνη όταν έπρεπε να σχεδιάσω, είχα βοήθεια κι αυτό με έκανε να έχω περισσότερο εμπιστοσύνη στο τι θα κάνω στην τάξη*» (Ν.1), «*Μπορούσα να σκεφτώ καλύτερα όταν συναντιόμασταν και συζητούσαμε γι αυτά που θα κάνω. Αυτό με βοήθησε πολύ γιατί μοιραζόμασταν τις ιδέες και τις βάζαμε μαζί στο χαρτί*» (Ν.6), «*Ήταν κάτι καινούριο για μένα η συμμετοχή, δεν θα μπορούσα να σχεδιάσω μόνη μου τις δραστηριότητες όσα κι αν μου έλεγες. Το καλύτερο ήταν που το κάναμε μαζί αυτό…. έτσι το έμαθα καλύτερα*» (Ν.4).

(γ) «*αυτό που ερευνήσαμε τις απόψεις των παιδιών εμένα με βοήθησε πολύ γιατί μας έδειξες τον τρόπο και ερχόσουν στο νηπιαγωγείο να βλέπεις πως πάει… μας έχουν δώσει κι άλλοι ερωτήσεις για συνέντευξη από τα παιδιά αλλά δεν ήταν κανείς ποτέ δίπλα μας όταν προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα εργαλεία…*» (Ν.5), «*οι ερωτήσεις που κάναμε στα παιδιά και οι ζωγραφιές τους γι αυτά που τους αρέσουν ήταν για μένα πολύ σημαντικά γιατί τα αξιοποιήσαμε στην πράξη… θα το κάνω πιο συστηματικά αυτό*» (Ν.2), «*θεωρώ ότι δεν κάναμε πράγματα για εμάς, ούτε για τα παιδιά αλλά μαζί με τα παιδιά γιατί τα βάλαμε κι αυτά σε μια διαδικασία να σκεφτούν τι τους αρέσει και τι όχι, να προτείνουν αλλαγές κι αυτό ήταν τελικά πολύ καλό*» (Ν.9).

(δ) «*σε εμένα τα παιδιά ασχολήθηκαν με μια γωνιά και τη διαμόρφωσαν όπως ήθελαν, σε άλλες τάξεις έγιναν κάποια άλλα πράγματα… κάθε μία δηλαδή έδωσε στη συμμετοχή το δικό της περιεχόμενο ανάλογα με τα παιδιά της τάξης της*» (Ν.6), «*όλες κάναμε κάποιες δραστηριότητες με τα παιδιά κι επειδή δεν κάναμε τα ίδια η μία έπαιρνε ιδέες από την άλλη…*» (Ν.12), «*όλες προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών αλλά η*

κάθε μία με τον δικό της τρόπο ανάλογα με τις συνθήκες στην τάξη της. Δεν ακολουθήσαμε έναν τρόπο όλες αφού τα παιδιά δεν είναι ίδια» (Ν.11).

Οι νηπιαγωγοί συγκρίνουν μ' αυτά που πίστευαν κι εφάρμοζαν πριν την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση:

α) αλλάζοντας το επίκεντρο των προτεραιοτήτων τους από την ποσότητα και το εύρος των δραστηριοτήτων που σχεδίαζαν προς όφελος των παιδιών στην ενίσχυση της συμμετοχής τους σε δράσεις με ενδιαφέρον και άμεση εμπλοκή τους π.χ. «*πίστευα ότι όσο πιο πολλά δώσω στα παιδιά αυτό με έκανε να είμαι ικανοποιημένη. Τώρα είδα ότι η ουσία δεν είναι στην ποσότητα, να μάθουμε στα παιδιά πολλά πράγματα χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή τους αλλά να κάνουμε λιγότερα με βάση όμως τα ενδιαφέροντά τους και να εμπλέκουμε τα ίδια, να μιλούν περισσότερο αυτά κι όχι εμείς*» (Ν.5),

β) αναγνωρίζοντας κριτικά τον κυρίαρχο ρόλο που είχαν κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες π.χ. «*νόμιζα ότι ήμουν πολύ δημοκρατική με τα παιδιά! αυτό αποδείχτηκε λάθος… δεν ήξερα τελικά πώς να τα προσεγγίσω για να τα ενισχύσω να λένε τις απόψεις τους…*» (Ν.1), «*νομίζαμε ότι ενδιαφέρονται τα παιδιά αλλά στην ουσία τα κατευθύναμε πολύ… δεν συμμετείχαν με πραγματικό ενδιαφέρον*» (Ν.9),

(γ) αναγωρίζοντας ότι δεν αρκεί απλώς η γνώση και η εμπειρία υλοποίησης συμμετοχικών πρακτικών αλλά προϋποτίθεται η συνεχής προσπάθεια και η θέληση της νηπιαγωγού να κάνει κόπο για την πραγματοποίησή τους καθώς και η πίστη στις ικανότητες των παιδιών, π.χ. «*και βέβαια είναι εφικτό αλλά πρέπει να το προσπαθήσεις για να το δεις στην πράξη και να θέλεις να το κάνεις*» (Ν.5), «*το θέμα είναι να πιστέψουμε στα παιδιά και να θέλουμε να τα κάνουμε να συμμετέχουν. Τώρα που μάθαμε ότι υπάρχει τρόπος είναι κατά πόσο θέλουμε να το προσπαθήσουμε*» (Ν.12), «*η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εύκολο να υιοθετήσεις αυτόν τον τρόπο… αν το χρησιμοποιείς συστηματικά μετά θα είναι ευκολότερο αλλά στην αρχή φαίνεται αρκετά δύσκολο*» (Ν.4), «όσο ενδιαφέρον δείχνει τόσο δύσκολο είναι στην πράξη. Θέλει κόπο πολύ από εμάς να σκεφτόμαστε κάθε ερώτηση, να δίνουμε πάντα τόσο χρόνο στα παιδιά» (Ν.8),

(δ) συνδέοντας τις αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων με αλλαγές στο ρόλο των παιδιών π.χ. «*εμένα η συμμετοχή των παιδιών αυξήθηκε. Στο σύνολο της ομάδας περισσότερα παιδιά συμμετείχαν στις πρακτικές που ακολούθησα. Κάποια παιδιά δεν μιλούσαν πολύ ή δεν ήθελαν να πουν τη γνώμη τους ή φοβόντουσαν ή ήταν πιο κλεισμένα στον εαυτό τους και τώρα είδα ότι μιλάνε κι έχουν τόσες απόψεις ώστε σοκάρομαι πραγματικά! Βέβαια ατή η διαφορά φάνηκε σε κάποια παιδιά αμέσως αλλά σε κάποια άλλα σταδιακά*» (Ν.5), «*τα παιδιά προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο κάποια πράγματα πια και βλέπω ότι μπορούν να τα εξελίξουν με το δικό τους τρόπο, με τις δικές τους αποφάσεις*» (Ν.3), «*ακόμα και τα ίδια τα παιδιά ανακαλύπτουν δυνατότητες που έχουν και δεν τις είχαν ανακαλύψει, ούτε είχαν φανεί σ' εμένα*» (Ν.2), «*με περισσότερη χαρά συμμετέχουν τα παιδιά στο πρόβλημα, τους αρέσει να βρίσκουν λύσεις*» (Ν.10).

Ωστόσο 4 νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν ότι έχουν κάποιες σταθερές στάσεις οι οποίες δεν αλλάζουν και δεν άλλαξαν ούτε με τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση. Αυτές αφορούν είτε μια στάση που πιστεύουν ότι είχαν προς την κατεύθυνση της συμμετοχής των παιδιών π.χ. την πίστη που ήδη είχαν στα παιδιά και σε κάποιες δημοκρατικές διαδικασίες οι οποίες παρέμειναν («*ότι και να έλεγαν τα παιδιά σεβόμουνα τη γνώμη τους, τα άκουγα… αυτό δεν άλλαξε…*» Ν.6, «*αν ζητούσαν τα παιδιά να κάνουμε κάτι το κάναμε δεν υπήρχε θέμα*» Ν.3) είτε μια στάση που δείχνει το σταθερό ρόλο των νηπιαγωγών σε ποικίλες διαδικασίες («*εντάξει κάποια πράγματα παραμένουν σταθερά στο νηπιαγωγείο ειδικά στα όρια που πρέπει να μπαίνουν στα παιδιά*» Ν.12).Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί, παρά τις προσπάθειές τους, δείχνουν να εξακολουθούν να θεωρούν απαραίτητες κάποιες συνήθεις πρακτικές τους που σχετίζονται με την τήρηση των κανόνων από τα παιδιά και τον τρόπο που πρέπει να επιβάλλουν την πειθαρχία θεωρώντας αφενός ότι αυτά είναι απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και αφετέρου δεν σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών. Επίσης, δείχνουν να εξακολουθούν να πιστεύουν ότι κατά κάποιο τρόπο άκουγαν και πριν τις ιδέες των παιδιών και τις ακολουθούσαν και ότι αυτό απλά ενισχύθηκε μέσα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση.

Σχετικά με το ρόλο της διευκολύντριας οι νηπιαγωγοί εκφράστηκαν με πολύ θετικά σχόλια για την οργάνωσή της, την ετοιμότητα να απαντά και να ανταποκρίνεται σ' ότι τις απασχολούσε, την βοήθεια σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, την φιλική διάθεση προς όλες και το καλό κλίμα που δημιουργούσε στις συναντήσεις. Επίσης τόνισαν το δημοκρατικό στυλ της, την ευελιξία της, τον καλό χειρισμό των καταστάσεων που προέκυπταν καθώς και τη διάθεση και το έντονο ενδιαφέρον για το θέμα τα οποία λειτούργησαν μεταδοτικά. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι η βοήθεια της διευκολύντριας ήταν σημαντική στον τρόπο που αναστοχάστηκαν κυρίως σε ατομικό επίπεδο («*δεν μου έδινες τη λύση αλλά με βοηθούσες να ξανασκεφτώ πάνω σε κάποια ζητήματα*» Ν.1, «*με βοηθούσες να δω από άλλη πλευρά το ζήτημα προτείνοντας να σκεφτώ και κάτι άλλο*» Ν.10, «*μπήκα στη διαδικασία να σκέφτομαι μήπως αν κάνω αυτό, μήπως αν παρακινήσω τα παιδιά έτσι… αυτό δεν θα μπορούσα να το κάνω χωρίς τη βοήθειά σου*» Ν.5, «*καθήσαμε μαζί και μου έκανες ερωτήσεις που με βοήθησαν να δω τα λάθη μου*» Ν.9, «*αυτά που συνέβαιναν στην τάξη και δεν τα αντιλαμβανόμουν με βοηθούσες να τα ξανασκεφτώ και να απαντήσω. Έτσι αναλογιζόμουνα τι έκανα και πως μπορώ να το αλλάξω*» Ν.8). Σε ομαδικό επίπεδο οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν στη διευκολύντρια πρακτικές που ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση (π.χ. «*μας έδινες επιλογές, δεν νιώθαμε ότι πρέπει να κάνουμε οπωσδήποτε κάτι συγκεκριμένο*» Ν.8, «*μας άκουγες προσεκτικά όλες και ρωτούσες τη γνώμη μας*» (Ν.2), «*χειριζόσουν πολύ καλά το διάλογο μεταξύ μας, δεν μας έφερνες σε δύσκολη θέση ότι και να παρατηρούσες στη τάξη μας*» Ν.4, «*είχαμε το χρόνο για να αποφασίσουμε τι θα κάναμε, δεν υπήρχε πίεση*» Ν.12).

Τέλος σχετικά με όλη την πορεία της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί στο τέλος την χαρακτήρισαν ως *εποικοδομητική*, *ενδιαφέρουσα*, *χρήσιμη*, *ουσιαστική*, *καινοτόμα*, *αποδοτική*, *ωφέλιμη*, *βιωματική*, *επιμορφωτική*, *διαφορετική*, *πρωτότυπη*, *δημιουργική*, *σημαντική* ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που έκαναν. Παρά τις αντιστάσεις τους και τη μικρή μετατόπιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών ορισμένων νηπιαγωγών, η αναγνώριση της έρευνας-δράσης ως μιας σημαντικής διαδικασίας για την επαγγελματική τους μάθηση έχει νόημα καθώς αυτό δείχνει ένα στάδιο επίγνωσης που διαχωρίζει τη γενικότερη σπουδαιότητα της έρευνας-δράσης από τη συμβολή της στον τρόπο που επιλέγουν να εργαστούν οι ίδιες. Υπό αυτή την έννοια η έρευνα-δράση μπορεί να γίνεται αποδεκτή σαν διαδικασία αλλά να μην ταιριάζει στο ρόλο κάθε νηπιαγωγού κι αυτό φαίνεται από τη διαφοροποίηση των νηπιαγωγών σε διάφορα στάδια υλοποίησής της.

Στον τρόπο που οι νηπιαγωγοί βίωσαν και αξιολόγησαν την έρευνα-δράση αναδείχτηκαν τόσο διαφοροποιήσεις όσο και κοινά σημεία μεταξύ των νηπιαγωγών. Οι διαφοροποιήσεις εστιάζονται σε σημεία όπως:

α) ο βαθμός δυσκολίας που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη συγκεκριμένη μορφή έρευνας καθώς ορισμένες θεωρούν ότι αποτελεί μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία η οποία ήταν μεν ενδιαφέρουσα αλλά ανέδειξε τον κόπο που πρέπει να καταβάλλουν οι ίδιες για να επιτύχουν βελτιώσεις και αλλαγές. Αντίθετα κάποιες άλλες νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι η ευκαιρία που τους δόθηκε να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση τις διευκόλυνε να δουν καλύτερα το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών.

β) η συνέχιση της προσπάθειας τους για αλλαγές και βελτιώσεις καθώς ορισμένες νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την σπουδαιότητα της έρευνας-δράσης μέσα από τα εφόδια που τους παρείχε και την επιδίωξή τους να αξιοποιούν αυτά τα εφόδια και στο μέλλον, ενώ άλλες νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι μέσα από την έρευνα-δράση πέτυχαν την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών και αυτό φαίνεται αρκετό για να την χαρακτηρίσουν αποτελεσματική στο τέλος. Τα κοινά σημεία αφορούν την αναγνώριση των νηπιαγωγών να εμπλακούν ενεργά σε όλα τα επιμέρους στάδια της έρευνας-δράσης από το σχεδιασμό δράσεων έως και τον ερευνητικό ρόλο, να βιώσουν ένα διαφορετικό επιμορφωτικό πλαίσιο μέσα από τη δική τους συμμετοχή και προσπάθεια, να εξοπλιστούν με ερευνητικά εργαλεία που είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν οι ίδιες, να κατανοήσουν το νόημα και τη σημασία των συμμετοχικών πρακτικών μέσα από τις δικές τους προσπάθειες και να υποστηριχτούν από τη διευκολύντρια με τρόπο που τις έκανε να νιώθουν άνεση και εμπιστοσύνη.

9.4 Σύνοψη των αποτελεσμάτων ως προς τα ζητήματα και την υποστήριξη των νηπιαγωγώνστην πορεία της έρευνας-δράσης

Συγκεκριμένα, σε όλη τη διάρκεια της υποστήριξης τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί αφορούσαν κυρίως τα εμπόδια που έβλεπαν να υπάρχουν στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών καθώς και τις δυσκολίες που συνάντησαν στη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.Αυτά τα ζητήματα αφορούν σε γενικές γραμμές τις συνθήκες που επικρατούν στις τάξεις τους (μεγάλος αριθμός παιδιών, έλλειψη υλικών, περιορισμένοι χώροι), τη σύνθεση της ομάδας των παιδιών (συνύπαρξη νηπίων - προνηπίων, περισσότερα προνήπια, παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές), τις δικές τους ευθύνες - υποχρεώσεις προς τα παιδιά (μετάδοση γνώσεων, επιβολή πειθαρχίας, διατήρηση ευταξίας) και προς τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος (διαχείριση – έλεγχος της διάρκειας δραστηριοτήτων, προτεραιότητα στο αποτέλεσμα μέσω της καθοδήγησης) και τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας (ανωριμότητα, έλλειψη ετοιμότητας, μειωμένες ικανότητες, αρνητικές συμπεριφορές που οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον). Επίσης στα πλαίσια των ζητημάτων αναδείχτηκαν από τις νηπιαγωγούς και – σχετικές με τα παραπάνω ζητήματα – παραδοχές οι οποίες λειτούργησαν αποτελεσματικά στην υποστήριξη να αναστοχαστούν και να οδηγηθούν σε διαπιστώσεις που τελικά ενίσχυσαν τις προσπάθειες τους στην βελτίωση της συμμετοχής των παιδιών. Οι παραδοχές των νηπιαγωγών σχετίζονται κυρίως με το δικό τους ρόλο και προέκυψαν από αναστοχαστικές διαδικασίες που οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της δικής τους ευθύνης για την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών (έλλειψη κατάλληλων διαλογικών πρακτικών, γενικοί στόχοι δραστηριοτήτων, χαμηλό επίπεδο της συμμετοχής των παιδιών, μη καλή γνώση των ενδιαφερόντων των παιδιών, έμφαση στη θεματολογία των δραστηριοτήτων). Οι διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξαν οι νηπιαγωγοί σχετίζονται περισσότερο με τις δικές τους προσπάθειες να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από πρακτικές, προσεγγίσεις και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης (η εφαρμογή της δυάδας, η επίλυση προβλήματος, οι ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις, η σημασία της παρατήρησης). Από τη πλευρά της διευκολύντριας η εκτίμηση για το είδος των ζητημάτων που τέθηκαν από τις νηπιαγωγούς σ’ όλη τη διαδικασία της υποστήριξης συνδέεται με τα προφίλ των πεποιθήσεων τους, την ετοιμότητα τους να ανταποκριθούν σ’ ένα νέο γι αυτές εγχείρημα και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους σε νέες συμμετοχικές πρακτικές.

Τα ζητήματα που τέθηκαν από τη διευκολύντρια είχαν να κάνουν λιγότερο με τα εμπόδια και τις δυσκολίες των νηπιαγωγών και περισσότερο με πρακτικά ζητήματα που θα τις βοηθούσαν στην εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων. Τα εμπόδια προέκυψαν αβίαστα από τις νηπιαγωγούς στις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις και σχεδόν ταυτίστηκαν μ’ αυτά που είχαν προκύψει από τις αρχικές πεποιθήσεις

των νηπιαγωγών. Έτσι τα ζητήματα που έθεσε η διευκολύντρια κατά την υποστήριξη αφορούσαν κυρίως τα στοιχεία εκείνα που οι έρευνες έχουν δείξει ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών όπως η δομή ενός καλού σχεδιασμού, οι προσπάθειες να γνωρίσουμε καλύτερα τα παιδιά μέσω της παρατήρησης και της συλλογής πληροφοριών ώστε να εμπλέξουμε τα παιδιά σε δράσεις που αφορούν τα ίδια και τα ενδιαφέροντά τους.

Η διαδικασία της υποστήριξης στα πλαίσια των ομαδικών και ατομικών συναντήσεων δεν λειτούργησε με τον ίδιο τρόπο για όλες τις νηπιαγωγούς καθώς η ομάδα ήταν διαφοροποιημένη λόγω των τάσεων που είχαν διαμορφωθεί από τα προφίλ των αρχικών τους πεποιθήσεων. Επιπλέον φάνηκε ότι όλες οι νηπιαγωγοί δεν είχαν την ίδια ετοιμότητα να δεχτούν υποστήριξη ακόμα κι αν κατά τη διάρκειά της άρθηκαν πολλές από τις δυσκολίες που προέβαλαν. Έτσι άλλες νηπιαγωγοί έδειχναν να προβληματίζονται περισσότερο για κάποια ζητήματα τα οποία τις απασχολούσαν πιο πολύ, να οδηγούνται ευκολότερα σε παραδοχές και να δείχνουν έντονα την επιθυμία τους να προσπαθήσουν στην πράξη να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Άλλες νηπιαγωγοί έδειξαν να βοηθούνται περισσότερο από τις πρακτικές και τις τεχνικές που προτάθηκαν κατά την υποστήριξη λόγω ίσως της ανάγκης τους να ακούσουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις που θα τους επέφεραν άμεσα θετικά αποτελέσματα στην πράξη. Ορισμένες διατηρούσαν μια περισσότερο συγκρατημένη στάση και κινητοποιήθηκαν σημαντικά όταν διαπίστωσαν στην πράξη ότι μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών ενώ κάποιες άλλες έθεταν τα ζητήματα που τις απασχολούσαν, αναστοχάζονταν γι αυτά αλλά παρ’ όλα αυτά έδειχναν να αντιμετωπίζουν το θέμα της συμμετοχής μ’ έναν επιφανειακό τρόπο χωρίς να το ενστερνίζονται ως αναπόσπαστο κομμάτι στη μελλοντική παιδαγωγική τους πορεία. Αυτή η ποικιλομορφία της ομάδας αποδεικνύει ότι το ζητούμενο στην έρευνα-δράση δεν είναι τα κοινά αποτελέσματα που θα προσδώσουν το ίδιο θετικό πρόσημο στην υποστήριξη κάθε μέλους της ομάδας αλλά σκοπός είναι να αναδειχθούν τόσο οι διαφοροποιήσεις και οι ποικίλοι τρόποι ανταπόκρισης κάθε μέλους όσο και η διαδικασία προσαρμογής της έρευνας στη διαφοροποιημένη σύνθεση της ομάδας.

Ποικιλομορφία υπήρξε και στα συναισθήματα των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της υποστήριξης τους. Αρχικά όλες οι νηπιαγωγοί διακρίνονταν από μια καλή διάθεση να συμμετέχουν στην ομάδα έρευνας-δράσης και να πάρουν μέρος σε ομαδικές και ατομικές συναντήσεις. Η καλή τους διάθεση σχετίζεται με την πρόθεσή τους να συμμετέχουν σ’ ένα διαφορετικό είδος έρευνας, την πεποίθηση ότι θα ωφεληθούν γιατί θα έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη δράσεις δικής τους επιλογής και την οικειότητα που ένιωθαν με τη διευκολύντρια και τα άλλα μέλη της ομάδας. Τα συναισθήματα αυτά διατηρήθηκαν ως προς την μεταξύ τους αλληλεπίδραση από την αρχή ως το τέλος της έρευνας. Στην πορεία τα συναισθήματα τους διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα ζητήματα που έθεταν κάθε

φορά και κυμάνθηκαν από μια δυσπιστία κάποιων νηπιαγωγών στο τι μπορούν να καταφέρουν αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για ένα δύσκολο θέμα το οποίο απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, από μια μικρή ίσως απογοήτευση ορισμένων σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες σε μια πίστη για τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής που κινητοποίησαν σημαντικά τη πλειοψηφία των νηπιαγωγών.

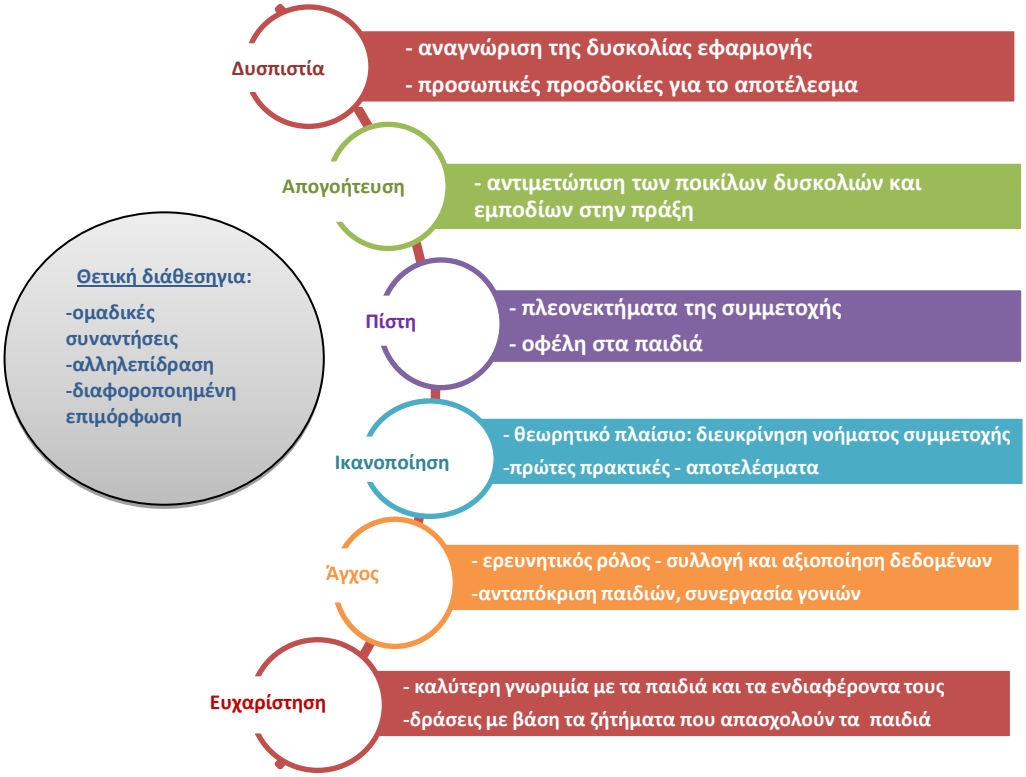
Συγκεκριμένα ως προς το θεωρητικό πλαίσιο και την ανάδειξη των επιπέδων συμμετοχής τα συναισθήματα που κυριαρχούν σχετίζονται περισσότερο με μια ικανοποίηση για τη διευκρίνιση του νοήματος της συμμετοχής και για τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις υπάρχουσες πρακτικές τους. Στη συνέχεια και μετά τις πρώτες προσπάθειες οι νηπιαγωγοί τονίζουν την ευχαρίστησή τους από τα θετικά αποτελέσματα των πρώτων συμμετοχικών πρακτικών στις τάξεις τους. Στο τέλος του πρώτου χρόνου διαφαίνεται ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν αλλάξει ήδη τις προτεραιότητες τους βάζοντας την ενίσχυση της συμμετοχής ως στόχο στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Αυτό ενισχύει τη διάθεση τους να συνεχίσουν και τα αρχικά συναισθήματα της δυσπιστίας, της συγκρατημένης στάσης και μιας μικρής άρνησης μετατρέπονται σε χαρά γι αυτά που έχουν επιδιώξει, ακόμα ακόμα και σε ενθουσιασμό και έκπληξη γιατί ξεπέρασαν τις ίδιες τους τις προσδοκίες. Κι ενώ κάποιες δυσκολίες και εμπόδια παραμένουν οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά των παιδιών (π.χ. «*συνομιλούν περισσότερο*», «*προτείνουν ιδέες για την επίλυση θεμάτων*», «*κινητοποιούνται σε δράση ακόμα και τα πιο διστακτικά παιδιά*») δημιούργησαν ένα κλίμα αισιοδοξίας σ' όλη σχεδόν την ομάδα. Έτσι η ομάδα συνέχισε ακάθεκτη και χωρίς απώλειες στο δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης όπου ενώ ήταν δεδομένα πια τα θετικά συναισθήματα υπήρξαν και πάλι μεταβολές συναισθημάτων λόγω της ανάληψης ενός νέου ερευνητικού ρόλου από μέρους των νηπιαγωγών. Κατά τη διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων από τα παιδιά της τάξης κυριάρχησε ένα άγχος από μέρους των νηπιαγωγών για τη χρήση των εργαλείων, τη συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς και περισσότερο την ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτή τη διαδικασία. Εδώ λειτούργησε ενθαρρυντικά η ατομική υποστήριξη από τη διευκολύντρια ώστε οι νηπιαγωγοί να βοηθηθούν σ' αυτή την προσπάθεια η οποία κάποιες στιγμές μπορεί να τις αποθάρρυνε αλλά σταδιακά τις έκανε να εστιάσουν στα θετικά σημεία της όλης διαδικασίας ειδικά όταν διαπίστωσαν τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί αυτή στην πράξη.

Τέλος όταν οι νηπιαγωγοί συνειδητοποίησαν ότι ο ερευνητικός τους ρόλος συντελεί στο να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά κι ότι τα ερευνητικά δεδομένα από τα παιδιά βοηθούν στην ενασχόληση με δράσεις που άπτονται άμεσα των ενδιαφερόντων των παιδιών, ανέκτησαν την αισιοδοξία τους στο όλο εγχείρημα. Έτσι στο τέλος της έρευνας-δράσης η καλή διάθεση, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση κυριαρχούσαν γιατί οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν πια ότι έχουν

εξοπλιστεί σε πρακτικό κυρίως επίπεδο με σημαντικά εφόδια στο θέμα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

Διάγραμμα 19

Τα συναισθήματα των νηπιαγωγών κατά την πορεία της υποστήριξής τους στην έρευνα-δράση



Μέρος Τέταρτο

Συμπεράσματα - Συζήτηση

10ο κεφάλαιο

Συμπεράσματα – συζήτηση των αποτελεσμάτων – συμβολή της έρευνας

10.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνας μας σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει από την αρχή της έρευνας-δράσης. Σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερωτήματα που μελετήσαμε επιδιώκουμε να συζητήσουμε τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την όλη διαδικασία, να τα συσχετίσουμε με τα ευρήματα άλλων ερευνών και να αναδείξουμε τη συμβολή τους στην παιδαγωγική επιστήμη και έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη του δέκατου κεφαλαίου είναι να συζητηθούν οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές που εντοπίστηκαν ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η διαδικασία εκείνη που αποτέλεσε το ενισχυτικό και υποστηρικτικό πλαίσιο για να βελτιωθούν ή και να αλλάξουν αυτές οι πεποιθήσεις και πρακτικές μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών.

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις διαπιστώσεις μας σε σχέση με τις αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τις συμμετοχικές πρακτικές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών ως προς το είδος των συμμετοχικών πεποιθήσεων και πρακτικών που καταγράψαμε, αλλά επεκτείνουν την υπάρχουσα γνώση με τρεις τρόπους. Καταρχήν, οι έρευνες που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της διατριβής μελετούν αποκλειστικά τις πεποιθήσεις για τη συμμετοχή των παιδιών και δεν τις συνδέουν με άλλες πεποιθήσεις (για τις προτεραιότητες, τα παιδιά, τη μάθηση κ.α.) στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσωπικής θεωρίας. Η έρευνά μας έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παιδιά, το ρόλο της νηπιαγωγού, τη διαδικασία μάθησης συνδέονται με τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη συμμετοχή και άρα ότι υπάρχει μία εσωτερική συνοχή στον τρόπο νοηματοδότησης της συμμετοχής των παιδιών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Δεύτερον, η ανάλυση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε μία σειρά από εμπόδια για την υιοθέτηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Μάλιστα, η διαπίστωση δύο διαφορετικών τάσεων και η συγκριτική αντιπαράθεσή τους ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές πεποιθήσεις και οι τρόποι που αυτές μπορούν να αποτελέσουν ένα υποστηρικτικό ή όχι πλαίσιο για την ενίσχυση της

συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην εμβάθυνση ως προς την κατανόηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Η γνώση αυτή είναι σημαντική για το σχεδιασμό προτάσεων αποδόμησης των προσωπικών θεωριών και υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών τους πεποιθήσεων μέσα από την εστιασμένη ανάδειξη και συζήτηση των πεποιθήσεων τους. Τρίτον, τα ευρήματα για τον τρόπο συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών που σε κάποια σημεία συγκλίνουν ενώ σε άλλα αποκλίνουν αναδεικνύει από τη μια πώς οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις μπορεί να αποτελέσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και, από την άλλη, τις πιθανές ασυμφωνίες μεταξύ τους λόγω της δυσκολίας μετασχηματισμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής προσέγγισης στην πράξη. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις διαπιστώσεις σχετικά με τις διαδικασίες και τις στρατηγικές τροποποίησης των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών και την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης στη βελτίωση ή αλλαγή των συμμετοχικών πρακτικών και των πεποιθήσεων που συνδέονται με αυτές. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να αναδείξουμε τους παράγοντες που συνέβαλαν θετικά ή αρνητικά στην τροποποίηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και να εξηγήσουμε τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης στις νηπιαγωγούς. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε τις διαπιστώσεις μας από τη διαδικασία υποστήριξης και συγκεκριμένα πως αλληλεπιδρούσε αυτή με τα ζητήματα που έθεταν κάθε φορά οι νηπιαγωγοί, την ανάγκη τους για βοήθεια και τη σταδιακή ενδυνάμωσή τους καθώς και τις μετατοπίσεις των νηπιαγωγών σε διαφορετικές φάσεις της πορείας συνεργασίας μας. Επίσης, επισημαίνουμε τη συμβολή της έρευνας ως προς τα αποτελέσματα που αφορούν στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα (διαδικασίες και αποτελέσματα υποστήριξης του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών).

Τέλος, διατυπώνουμε σκέψεις και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες, ως προέκταση και εξέλιξη της συγκεκριμένης έρευνας.

10.2 Οι αρχικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τον σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, το ρόλο των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι επιδιώξεις των νηπιαγωγών και οι προσδοκίες τους από τα παιδιά, η νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών και μιας συμμετοχικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείοσυνδέονται άμεσα μεταξύ τους δημιουργώντας διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το είδος, τις δυνατότητες και τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τις δύο τάσεις που αναδείχτηκαν οι περισσότερες νηπιαγωγοί ανήκουν σε μια δασκαλοκεντρική τάση κατά την οποία σημαντικότερο ρόλο παίζει η μετάδοση γνώσεων, η ευταξία και η καθοδήγηση των παιδιών παρά η ενεργή συμμετοχή τους στις καθημερινές παιδαγωγικές δραστηριότητες. Από την άλλη στη δεύτερη μικτή τάση διακρίναμε από την πλευρά των πεποιθήσεων μια πιο ανοιχτή προσέγγιση όπου παρέμενε η έμφαση στη γνώση ωστόσο φαινόταν να υπάρχει και μια αναγνώριση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς και μία θετική πρόθεση για τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στις δραστηριότητες της τάξης.

Οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσηςεμφανίζουν στασιμότητα ως προς την εξέλιξη της παιδαγωγικής τους σκέψης και πρακτικής από την αρχή της καριέρας τους, μιας και όπως δηλώνουν δε διαφοροποιούν ούτε τις προτεραιότητές τους ούτε και τον τρόπο εργασίας τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Δηλώνουν επίσης μεγάλη ικανοποίηση από το έργο τους, γεγονός που μειώνει τις ευκαιρίες για μετασχηματισμό του. Η δεύτερη ομάδα των νηπιαγωγών (μικτή τάση) διαπιστώνει αλλαγές στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας που οφείλονταν στο αίσθημα ανεπάρκειας που ένοιωθαν, στη διερεύνηση του έργου τους, στην δοκιμή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αλλά και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγής και προσαρμογής στις ιδιαίτερες συνθήκες του νηπιαγωγείου που εργάζονταν κάθε φορά. Υπό αυτή την έννοια, η δεύτερη ομάδα νηπιαγωγών δείχνει την ικανότητα αμφισβήτησης και τροποποίησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και ότι δεν επαναπαύεται στην ικανοποίηση που προκύπτει από μια θετική θεώρηση της δικής της προσπάθειας, γεγονός που την καθιστά πιο έτοιμη στη δοκιμή νέων πρακτικών για μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό γιατί ένας παράγοντας που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η διάθεση να αναζητούν νέες προσεγγίσεις, να αξιοποιούν νέες γνώσεις και να προσπαθούν να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των παιδιών της τάξης τους (Hammerness, et al. 2005).

Οι νηπιαγωγοί που διαπιστώνουν μόνες τους την ανάγκη να διευρύνουν το έργο τους δείχνουν μεγαλύτερη αυτονομία και ετοιμότητα να ανακαλύψουν καινούριες μεθόδους και να αναλάβουν νέους ρόλους (Ξωχέλλης, 2005). Έτσι, επιβεβαιώνεται η παραδοχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν περιλαμβάνει μόνο τις γνώσεις γύρω από το γνωστικό αντικείμενο, ούτε μόνο τις δεξιότητές του αλλά και την ετοιμότητα του για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Χατζηδήμου & Τορατόρη, 1999) καθώς και τη δυνατότητα επαγγελματικής αυτογνωσίας του (Ματσαγγούρας, 2005). Ειδικότερα, στο ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών, μια πιο διευρυμένη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στις ανάγκες των παιδιών αναδεικνύει και την προθυμία τους να συνεργαστούν για τη δημιουργία

νέων καινοτόμων προγραμμάτων με σκοπό την προώθηση της ιδιότητας του πολίτη και τη συμμετοχική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση (Balias et al, 2011).

Η πρώτη ομάδα νηπιαγωγών είχε κυρίαρχο ρόλο στη θέση των στόχων και αντιλαμβανόταν τα παιδιά ως ελλειμματικά που έχουν ανάγκη της δικής τους καθοδήγησης και πειθαρχίας και αυτό έγινε φανερό τόσο στις χαμηλές προσδοκίες τους από τα παιδιά όσο και στον τρόπο που περιέγραψαν τον παθητικό τους ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς της α' τάσης τελούν υπό συνεχή αξιολόγηση τόσο ως προς την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και ως προς την ικανότητά τους να ακολουθούν κανόνες και να έχουν αποδεκτή συμπεριφορά. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας μας είναι λοιπόν ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα παιδιά και οι προσδοκίες τους από αυτά γενικά και ειδικότερα κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες καθώς και ο ρόλος που απέδιδαν στον εαυτό τους και στα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία νοηματοδοτούσε τη συμμετοχή ως ένα μονόδρομο στον οποίο τα παιδιά ήταν απλά οι αποδέκτες.

Η δεύτερη ομάδα νηπιαγωγών έδειξε μια μικτή τάση καθώς οι νηπιαγωγοί ναι μεν έδωσαν έμφαση σε γνωστικούς στόχους διατηρώντας την πίστη στον έλεγχο της συμπεριφοράς και της δράσης των παιδιών, αλλά επιδίωκαν την αλληλεπίδραση των παιδιών καθώς έδειχναν να πιστεύουν ότι τα παιδιά διαθέτουν αρκετές ικανότητες. Οι νηπιαγωγοί στη δεύτερη τάση παρουσίασαν το ρόλο τους ως διαμεσολαβητικό στη μάθηση των παιδιών και το ρόλο των παιδιών ως σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αναγνώρισαν ότι τα παιδιά έχουν απόψεις και ιδέες αλλά εξέφρασαν επιφυλάξεις για την ανταπόκριση των παιδιών σε συμμετοχικές δράσεις.

Αυτό που προκύπτει λοιπόν από τις κυρίαρχες πεποιθήσεις των δύο τάσεων είναι η ανάγκη των νηπιαγωγών να επιδιώκουν τη γνώση και να δημιουργούν συνθήκες μάθησης όπου τον κύριο ρόλο έχουν οι ίδιες. Οι ευκαιρίες συμμετοχής μπορεί να περιλαμβάνουν ως προϋπόθεση την αναγνώριση του δικαιώματος του παιδιού στην προστασία και την ασφάλεια ωστόσο η συμμετοχή των παιδιών δεν περιορίζεται από το προστατευτικό ρόλο του ενήλικα αλλά προκύπτει περισσότερο από την αναγνώριση του παιδιού ως ενεργού στις παιδαγωγικές εξελίξεις που μπορεί και δρα με υπευθυνότητα και ενεργητικότητα (Wall, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείξαμε ότι η θεώρηση του παιδιού ως ενεργού, υπεύθυνου και δρώντος υποκειμένου στην παιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί μία ξεκομμένη αντίληψη από τις προτεραιότητες που θέτει η νηπιαγωγός, τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τον ρόλο που θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να κατέχει η ίδια κατά τη διάρκεια των οργανωμένων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, κυρίως της πρώτης τάσης, αντιμετώπιζαν τη συμμετοχή των παιδιών στα πλαίσια της ανταπόκρισης τους στις δράσεις που προγραμμάτιζαν οι ίδιες αλλά και στην εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από τα παιδιά, αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και συμφωνεί με παρόμοια ευρήματα ερευνών (Αυγητίδου, 2014α). Ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται τα παιδιά αναδεικνύει την παθητική στάση των παιδιών η οποία δεν συνάδει με την ενεργή εμπλοκή που υποστηρίζει η έννοια της συμμετοχής. Επίσης οι νηπιαγωγοί της α' τάσης αναφέρονται στα θετικά συναισθήματα των παιδιών και το κλίμα που υπάρχει στις προσχολικές αίθουσες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κυριαρχούν οι συμμετοχικές διαδικασίες. Επιπλέον, το κριτήριο ότι η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται σ' αυτά που καλούνται να κάνουν τα παιδιά στην τάξη ή στα συναισθήματα που εκδηλώνουν είναι σημαντικό να συζητηθεί ως ανάγκη επανακαθορισμού της έννοιας της συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς.

Τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από την έκφραση των απόψεών τους, την ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την συνεργασία μεταξύ τους, τις συναντάμε σε περιορισμένο ποσοστό και σε άλλες έρευνες (Αυγητίδου, 2014α) αλλά μεμονωμένες δεν μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο για την εφαρμογή της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αντιλήψεις αυτές δεν βοηθούν ουσιαστικά τη συμμετοχή των παιδιών καθώς όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη υπό την καθοδήγηση των νηπιαγωγών χωρίς την ενεργή εμπλοκή των παιδιών. Έτσι, κάποιες αναφορές των νηπιαγωγών ότι τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες στην τάξη δείχνουν μια οπτική που είναι πιο κοντά στο νόημα της συμμετοχής και μπορεί να αποτελούν ένδειξη για τη συμμετοχική τους δράση αλλά χρειάζεται να εξεταστούν σ' ένα γενικότερο πλαίσιο που να ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών και σε άλλα επίπεδα, κάτι το οποίο κάναμε στην έρευνά μας.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες νηπιαγωγών παρατηρήσαμε επίσης ότι η απόδοση ευθυνών για τις δυσκολίες που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο γίνεται στην πρώτη περίπτωση (δασκαλοκεντρική τάση) σε εξωτερικούς παράγοντες όπως ο αριθμός και το επίπεδο των παιδιών, ενώ αντίθετα το αποτέλεσμα του έργου τους αιτιολογείται με βάση τη δική τους προσπάθεια και την απόδοσή τους στο έργο τους από την οποία δηλώνουν υψηλή ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό περιορίζει την ανοικτότητά τους για δοκιμές στην αλλαγή του τρόπου υλοποίησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης εκτιμούν ότι εκτός των άλλων παραγόντων και ο δικός τους ρόλος είναι σημαντικός για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί της πρώτης δασκαλοκεντρικής τάσης, θεωρούσαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους ήταν δεδομένη καθώς ισχυρίζονταν ότι ακολουθούν συμμετοχικές διαδικασίες εννοώντας την ανταπόκριση των παιδιών σε όλα όσα κάνουν (τα παιδιά απαντάνε, αφηγούνται, παίζουν, ζωγραφίζουν). Από αυτή την άποψη έδειχναν μια ικανοποίηση και σιγουριά για αυτό που ήδη κάνουν και θεωρούσαν ότι δεν υπάρχουν επιπλέον περιθώρια στη συμμετοχή των παιδιών. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί της δασκαλοκεντρικής τάσης όμως δεν έδειξαν να πιστεύουν ότι καλύπτονται πλήρως οι συμμετοχικές δράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς παραδέχτηκαν ότι τα παιδιά ναι μεν ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες αλλά μπορούν να υπάρξουν περιθώρια για μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών κυρίως στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με την οπτική των συγκεκριμένων νηπιαγωγών, στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι πιο εμφανής η ελευθερία των παιδιών επομένως η συμμετοχή μπορεί να διευρυνθεί ευκολότερα αν διευρυνθούν και τα όρια ελευθερίας των παιδιών και στις οργανωμένες δραστηριότητες μπορεί να αυξηθεί η συμμετοχή των παιδιών αν οι δραστηριότητες στις οποίες παίρνουν μέρος τα παιδιά γίνουν περισσότερες, πιο σύνθετες κι έχουν ένα βαθμό δυσκολίας. Ταύτιζαν δηλαδή τη συμμετοχή των παιδιών αφενός με την ελευθερία επιλογών από τα παιδιά κι αυτή η άποψη ανταποκρίνεται κάπως σ’ ένα από τα πολλαπλά επίπεδα της συμμετοχής αλλά δεν την καλύπτει καθώς δεν συμπεριλαμβάνει κι άλλους παράγοντες όπως ο υποστηρικτικός ρόλος των νηπιαγωγών προς αυτή την κατεύθυνση. Αφετέρου, στις οργανωμένες δραστηριότητες το νόημα και το είδος της συμμετοχής που δίνουν οι νηπιαγωγοί αλλάζει, ωστόσο για τη συμμετοχή των παιδιών δεν αποτελεί ζητούμενο ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων όσο οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις ακόμα και για τα πιο απλά καθημερινά θέματα που απασχολούν το σύνολο της τάξης.

Επιπλέον οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης που διαφοροποίησαν το είδος και τα περιθώρια της συμμετοχής των παιδιών στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες εξέφρασαν την άγνοια τους στον τρόπο να επεκτείνουν την συμμετοχή και τον φόβο ότι θα ξεφύγουν από την ορθή διαχείριση των προγραμμάτων που πρέπει να διεκπεραιώσουν καθώς θα αναλώσουν χρόνο σ’ αυτή τη διαδικασία. Σ’ αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδειξαν μεγαλύτερη ετοιμότητα να δεχτούν υποστήριξη προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών σε ποικίλες δράσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας παραδέχοντας την άγνοιά τους.

Στον τομέα του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών η έννοια της συμμετοχής διευρύνεται στην πρώτη τάση με λίγους περιορισμούς ενώ στη δεύτερη με ελάχιστους δείχνοντας ότι η συμμετοχή από τις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης, αναδεικνύεται σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις τους μέσα από τις μεγαλύτερες επιλογές των παιδιών στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, για τις νηπιαγωγούς της δεύτερης

τάσης το ελεύθερο παιχνίδι βασίζεται σ' αυτό που επιθυμούν να κάνουν τα παιδιά είτε αυτό είναι αλληλεπιδραστικό είτε μοναχικό. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης δείχνουν να κατανοούν ότι όλα τα παιδιά δεν διαχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο τους, ούτε κάνουν όλα το ίδιο εύκολα και γρήγορα επιλογές σε παιχνίδια και συμπαίκτες. Αντίθετα υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη για να αποφασίσουν με τι θέλουν να παίξουν χωρίς να αναγκάζονται να ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες (Αυγητίδου, 2008). Επίσης, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αναδεικνύουν το σεβασμό στις ανάγκες των παιδιών αλλά και το δικό τους διαμεσολαβητικό ρόλο στην ενθάρρυνση των παιδιών προκειμένου να εμπλέκονται ενεργά στο παιχνίδι όπως υποστηρίζεται από την προσέγγιση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού (Wood, 2004).

Συγκρίνοντας τις παραπάνω ποικίλες οπτικές των νηπιαγωγών με τα μοντέλα για τη συμμετοχή των παιδιών διαπιστώσαμε ότι οι αρχικές τους πεποιθήσεις προσεγγίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα στην κλίμακα του Hart (1992) ή τα πρώτα επίπεδα στην κλίμακα του Shier (2001). Συγκεκριμένα, οι οπτικές της πρώτης ομάδας των νηπιαγωγών δείχνουν να κινούνται περίπου στο δεύτερο και τρίτο στάδιο συμμετοχής σύμφωνα με το μοντέλο του Hart, καθώς τα παιδιά είναι παρόντα χωρίς να συμμετέχουν ιδιαίτερα και να καταλαβαίνουν το λόγο συμμετοχής τους σε μια δραστηριότητα ή να εμπλέκονται στοιχειωδώς σε μια δραστηριότητα και να εκφράζουν τη γνώμη τους αλλά οι απόψεις και οι ιδέες τους δεν μεταδίδονται ούτε εκφράζονται γιατί δεν έχουν δυνατότητα επιλογής. Οι οπτικές των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης φτάνουν στο τέταρτο και κάποιες στο πέμπτο επίπεδο όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι σχεδιασμένες και επιλεγμένες από τους ενήλικες αλλά δίνεται και σημασία στις απόψεις των παιδιών καθώς τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν ως «σύμβουλοι», όπως υποστήριξαν οι νηπιαγωγοί. Ωστόσο, επειδή οι οπτικές των νηπιαγωγών παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη σύνθεση και ποικιλία, δεν μπορούμε να πούμε ότι αντιπροσωπεύονται απόλυτα από τα επίπεδα της κλίμακας του Hart έτσι όπως ορίζεται το περιεχόμενο σε κάθε ένα από αυτά. Αυτό το οποίο δεν καθόρισαν οι νηπιαγωγοί είναι ο βαθμός ενημέρωσης των παιδιών σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και η επίγνωσή τους για το λόγο που συμμετέχουν στις δραστηριότητες των νηπιαγωγών, στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη στα στάδια της κλίμακας του Hart. Επιπλέον, οι διακυμάνσεις της συμμετοχής των παιδιών σύμφωνα με τις οπτικές των νηπιαγωγών δείχνουν ότι μπορεί να επιτευχθεί υψηλότερο επίπεδο όσον αφορά τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες και χαμηλότερο όσον αφορά την έκφραση των απόψεων των παιδιών και τη σημασία που δίνουν σ' αυτές οι νηπιαγωγοί στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Οι ποικίλες δράσεις των παιδιών και ο ρόλος των νηπιαγωγών αναδεικνύουν μια πολύπλευρη συμμετοχική διαδικασία στην οποία το

μοντέλο συμμετοχής δεν λειτουργεί ως μονοδιάστατο ή στιγμιαίο γεγονός (Nigel, 2000).

Όσον αφορά την κλίμακα συμμετοχής του Shier, οι οπτικές των νηπιαγωγών κυμαίνονται ανάλογα κυρίως στα δύο πρώτα επίπεδα ενώ σε λίγες περιπτώσεις φτάνουν ως το τρίτο επίπεδο συμμετοχής. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης υποστήριξαν ότι ακούνε τις φωνές των παιδιών στις οποίες δίνουν προσοχή αλλά δεν προσπαθούν συστηματικά να αποσπάσουν τις απόψεις τους (πρώτο επίπεδο) ή/και ότι υποστηρίζουν τα παιδιά στο να εκφράσουν τις απόψεις τους (δεύτερο επίπεδο). Το ζήτημα όμως αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί κατακτούν πράγματι αυτά τα στάδια καθώς τόσο ως «άκουσμα των φωνών των παιδιών» όσο και ως «υποστήριξη των απόψεων τους» οι νηπιαγωγοί εννοούν τις φωνές και τις απόψεις στα πλαίσια της ανταπόκρισης των παιδιών σε αυτά που έχουν σχεδιάσει (να απαντήσουν τα παιδιά, να τους απευθύνουν το λόγο οι νηπιαγωγοί, να σηκώσουν το χέρι για να πάρουν το λόγο) και όχι σε επίπεδο γενικότερης διερεύνησης όσων λένε τα παιδιά προκειμένου να λάβουν υπόψη οι νηπιαγωγοί τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών. Έτσι, η έρευνα μας εστιάζει στον τρόπο νοηματοδότησης ποικίλων συμμετοχικών πεποιθήσεων με επιμέρους παραμέτρους κι όχι στην απόλυτη ταύτισή τους με συγκεκριμένα επίπεδα των συμμετοχικών μοντέλων. Συνοψίζοντας τα ευρήματα σε σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, δείξαμε ότι οι πεποιθήσεις τους για μία σειρά από θέματα συνδέονται μεταξύ τους, τροφοδοτώντας η μία την άλλη, και με αυτόν τον τρόπο συγκροτούν πλαίσια για την ερμηνεία της προσωπικής τους θεωρίας. Μπορούμε επίσης να μιλάμε για μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τάσεων με την πρώτη να θέτει τη συμμετοχή στο χαμηλότερο επίπεδο και τη δεύτερη να προσεγγίζει ένα υψηλότερο επίπεδο δίνοντας έμφαση σε κάποιες από τις προτεραιότητες των παιδιών.

Συνεχίζοντας στη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους ως προς τη συμμετοχή των παιδιών, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι έχει υποστηριχθεί ότι με βάση τις άρρητες θεωρίες οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο επιλέγουν τις πρακτικές τους αλλά και ερμηνεύουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Pajares, 1992). Στην έρευνά μας, φάνηκε ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών συνάδουν σε ένα βαθμό με την εκπαιδευτική τους πράξη (Ματσαγγούρας, 2001) αλλά όχι απόλυτα καθώς σε κάποια σημεία οι απόψεις των νηπιαγωγών έδειχναν να είναι πιο ανοιχτές σε σχέση με την έννοια της συμμετοχής απ' ότι οι πρακτικές τους στις οποίες εντοπίσαμε μεγαλύτερους περιορισμούς. Για παράδειγμα, δεν υπήρξε απόλυτη ταύτιση μεταξύ απόψεων και πρακτικών όλων των νηπιαγωγών που ανήκαν στην πρώτη τάση καθώς προέκυψε επιμέρους διαχωρισμός σε δύο υποομάδες. Έτσι, όσον αναφορά τις πρακτικές τους οι θεωρίες που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για να υποστηρίξουν αυτά που πιστεύουν διαφοροποιούνται ορισμένες φορές από αυτά που

ακολουθούν στην πράξη με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αντιφάσεις (Strauss, 1993). Η βιβλιογραφία λέει ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν καλύτερα ή ευνοϊκότερα το πλαίσιο της πρακτικής της δικής τους απ' αυτό που παρατηρεί κάποιος άλλος. Υπάρχουν έρευνες που λένε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι μια τάση να ωραιοποιούν την πρακτική τους και τα παρουσιάζουν όλα μ' ένα τρόπο που να φαίνονται θετικά κι όταν κάποιος παρατηρήσει τις πρακτικές τους διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ταύτιση (Fang, 1996).

Η ασυμφωνία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών από τις πρακτικές τους εξηγείται από διάφορες θεωρίες που διαμορφώνουν τα άτομα για τις ενέργειες τους (Ellis, 2012:144). Σύμφωνα μ' αυτές, μία θεωρία είναι συνεπής με αυτό που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί και μία άλλη είναι ασυνεπής με τις ενέργειές τους (Argyris & Schön, 1974). Η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζεται σε δύο διαφορετικές θεωρίες για τη δράση (theories of action): την «ενστερνισμένη θεωρία» (espoused theory), και «τη θεωρία σε χρήση» (theory in use). Η ενστερνισμένη θεωρία περιλαμβάνει ρητές πεποιθήσεις που ερμηνεύουν αυτό που τα άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να κάνουν ή που θα ήθελαν οι άλλοι να θεωρήσουν ότι καθορίζει τις δράσεις τους, ενώ η θεωρία σε χρήση περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις εκείνες που πραγματικά καθορίζουν τις δράσεις του ατόμου και οι οποίες μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό άρρητες. Η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζει στην ουσία τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που τα άτομα «λένε» και σε αυτό που «πράττουν», γεγονός που καθιστά αναγκαία την επίγνωση της απόκλισης αυτής από τα ίδια (Ζαρκογιάννη, 2016: 62). Επίσης, σύμφωνα με τις θεωρίες που ερμηνεύουν τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους, εφόσον δεν καθορίζουν μόνο οι πεποιθήσεις τις πρακτικές, αλλά και το αντίστροφο. Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι με την πάροδο του χρόνου οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενσωματώνουν πεποιθήσεις που προέρχονται από τις πρακτικές τους (Basturkmen, 2012). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι αποκλίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αποδίδονται σε περιοριστικούς παράγοντες που απορρέουν από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζαρκογιάννη, 2016).

Συγκεκριμένα, οι αρχικές πρακτικές των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στο τομέα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ανέδειξε παρεμβάσεις που είχαν ως στόχο την επίλυση διενέξεων, την επιβολή της πειθαρχίας, την καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών, την επιβολή έτοιμων λύσεων και την επιβολή χρονικών και χωρικών ορίων. Οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις προτεραιότητες των νηπιαγωγών για ευταξία, την έμφαση που δίνουν στους κανόνες, τον κυρίαρχο ρόλο που υποστηρίζουν ότι πρέπει να έχουν λόγω των αδυναμιών και ελλείψεων των παιδιών. Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί κατευθύνουν τη δράση των παιδιών με παρεμβάσεις και επιβολές, έχει δειχτεί και από άλλες έρευνες (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001), στη δική μας έρευνα εξηγούμε το

γεγονός αυτό σε σχέση με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τις προτεραιότητές τους, το ρόλο τους και το ρόλο των παιδιών. Επιπλέον, ενώ οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παρατηρούσαν το παιχνίδι των παιδιών, στην πράξη φάνηκε ότι ασχολούνταν περισσότερο με την προετοιμασία των οργανωμένων δραστηριοτήτων και ασχολούνταν με τα παιδιά μόνο σε περιπτώσεις που προέκυπταν παράπονα, διενέξεις ή προστριβέςεπιβεβαιώνοντας ότι οι παρεμβάσεις στοχεύουν κυρίως στην ευταξία παρά στην υποστήριξη της δράσης των παιδιών (Saracho, 2012). Στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσεκτική παρατήρηση και ακρόαση των παιδιών, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους, είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τον τρόπο που εξελίσσουν το παιχνίδι τα παιδιά και να εστιάσει στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους (Αυγητίδου, 2014). Ωστόσο, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, οι νηπιαγωγοί δεν επιδιώκουν να παίζουν με τα παιδιά ούτε να τα παρατηρούν για να ακούσουν τι λένε και να καταλάβουν τον τρόπο σκέψης τους (Βρυνιώτη, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, έδειξαν ότι για μία υποομάδα της πρώτης τάσης των νηπιαγωγών η δασκαλοκεντρική προσωπική τους θεωρία, όπως αναλύθηκε παραπάνω, επιβεβαιώθηκε μέσα από το ρόλο που αναλάμβαναν στην πράξη οι νηπιαγωγοί να ρυθμίζουν το παιχνίδι των παιδιών χωρίς να παρατηρούν και να προσπαθούν να κατανοήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών και χωρίς να τους δίνουν την ευκαιρία να αιτιολογήσουν τις πράξεις τους και να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους. Έτσι, η συμμετοχή των παιδιών αντανακλά τα περιορισμένα όρια που θέτουν οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο που ρυθμίζουν το παιχνίδι των παιδιών, περιορίζοντας έτσι και το δικαίωμα τους για ελευθερία έκφρασης μέσα από το παιχνίδι (Bae, 2009). Από αυτή την άποψη, η έρευνά μας επιβεβαιώνει το είδος της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού, που περιορίζει τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες, να ακολουθούν τις δικιές τους επιλογές ή να μοιράζονται τις απόψεις και τα συναισθήματά τους (Bae, 2009). Μέσα από την παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, αυτό που επιπλέον διακρίναμε ήταν η θετική διάθεση των νηπιαγωγών της α’ τάσης (δασκαλοκεντρική) κατά την έναρξη των ελεύθερων δραστηριοτήτων να αφήνουν τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα παιχνίδι και συμπαίκτες αλλά αυτή η διάθεση περιοριζόταν μόνο στην επιλογή παιχνιδιού και συμπαικτών και άλλαζε ανάλογα με τη στάση συμμόρφωσης των παιδιών σ’ αυτά που ρύθμιζε η νηπιαγωγός και στη συμπεριφορά που προσδοκούσε από τα παιδιά. Έτσι, ο ρόλος των νηπιαγωγών δεν παρατηρήσαμε να συνδέεται με αυτόν του παρατηρητή και υποστηρικτή στις ελεύθερες δραστηριότητες, κατά τον οποίο ενδείκνυται να χρησιμοποιείται η μέθοδος της «σκαλωσιάς» ώστε να προσαρμόζουν τη βοήθεια που προσφέρουν στη συγκεκριμένη περίσταση και την ανάπτυξη που χρειάζονται τα παιδιά (Trawick – Smith & Dziurgot, 2011).

Στις πρακτικές που ακολουθούσαν κάποιες νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης (μεικτή – παιδοκεντρική) δεν παρατηρήθηκαν πολύ αυστηρές παρεμβάσεις όσο αφορά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές. Συγκεκριμένα σ' αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρήθηκαν να κυριαρχούν πρακτικές κατά τις οποίες οι νηπιαγωγοί παρέμβαιναν όταν τα παιδιά δεν μπορούσαν να επιλύσουν κάποιες διενέξεις μεταξύ τους, έδιναν λίγο χρόνο στα παιδιά να δώσουν μόνα τους λύσεις σε θέματα που προέκυπταν και έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν γι αυτά που συνέβαιναν και τους απασχολούσαν. Επίσης, οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί παρατηρούσαν περισσότερο το παιχνίδι των παιδιών για να έχουν όμως τον έλεγχο της τάξης και παρενέβαιναν με πιο διακριτικό τρόπο χωρίς κυρώσεις. Αυτές οι πρακτικές αναδεικνύουν ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο στο οποίο παρέχεται μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις τους και οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τη θεώρηση του παιχνιδιού από τις νηπιαγωγούς ως πλαισίου αλληλεπίδρασης και ανάδειξης των ενδιαφερόντων των παιδιών και την περιγραφή του ρόλου τους ως παρατηρητή και συμμετέχοντας στο παιχνίδι. Παρατηρήσαμε όμως ότι οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης αξιοποίησαν πρακτικές που δεν είχαν περιγράψει και λειτουργούσαν περιοριστικά για το παιχνίδι των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί είχαν λοιπόν την τάση να αναγνωρίζουν θεωρητικά το ελεύθερο παιχνίδι ως μία σημαντική διαδικασία που ευχαριστεί τα παιδιά γιατί δεν περιορίζει τις επιλογές τους βασιζόμενες στο τρόπο που δομείται το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου το οποίο έχει αναδείξει το παιχνίδι ως ένα αξιόλογο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ λοιπόν αναγνωρίζαν ότι από την πλευρά των παιδιών οι ελεύθερες δραστηριότητες έδιναν δυνατότητες ελεύθερων επιλογών, όσον αφορά το δικό τους ρόλο ήταν περισσότερο παρεμβατικές με στόχο την ευταξία παρά την υποστήριξη της δράσης των παιδιών. (Saracho, 2012). Έτσι, επιβεβαιώνονται οι έρευνες που έχουν δείξει ότι οι νηπιαγωγοί παρά το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ερμηνεύουν και οργανώνουν το παιχνίδι περισσότερο σύμφωνα με τις προτεραιότητες τους για το ρόλο των παιδιών και το δικό τους (Loizou & Avgitidou, 2014).

Στις οργανωμένες δραστηριότητες παρατηρήσαμε την πρώτη τάση να διακρίνεται για ελάχιστες και χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές και τη δεύτερη τάση να χαρακτηρίζεται από πιο ευέλικτες ωστόσο όμως περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, στο οργανωμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι πρακτικές των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν πιστά όσα είχαν ετοιμάσει, έκαναν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά, επέλεγαν συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένες απαντήσεις ή δράσεις, έδιναν οι ίδιες τη λύση καθορίζοντας την εξέλιξη της διαδικασίας, συνόψιζαν οι ίδιες τα αποτελέσματα της διαδικασίας, έδιναν έμφαση στην απομνημόνευση όρων και εννοιών και επέπληττταν τα παιδιά που δεν πρόσεχαν ή επέβαλλαν κυρώσεις. Οι πρακτικές αυτές επιβεβαιώνουν τις

πεποιθήσεις των νηπιαγωγών που συνδέονταν με την έμφαση στο αποτέλεσμα σε σχέση με τη διαδικασία, την επιλογή των στόχων από τις ίδιες και τις προτεραιότητες τους για αύξηση των γνώσεων και της ανταπόκρισης των παιδιών σε κανόνες. Επίσης, οι απόψεις των νηπιαγωγών της πρώτης τάσης για τα παιδιά και οι προσδοκίες τους από αυτά αποτυπωνόταν και στις πρακτικές τους καθώς κάθε στάδιο της δραστηριότητας αποσκοπούσε στη μετάδοση, απομνημόνευση και έλεγχο των γνώσεων των παιδιών χωρίς να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν με άλλους τρόπους. Οι νηπιαγωγοί καθόριζαν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, δεν καλλιεργούσαν αλληλεπιδραστικές επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά και ανέμεναν από αυτά ετοιμότητα στις απαντήσεις, άμεση κατανόηση, προσοχή και επανάληψη. Η στάση αυτή επιβεβαιώνεται από διάφορους ερευνητές, που έχουν υπογραμμίσει την ανάληψη ενός ρόλου ειδικού από τον εκπαιδευτικό που ελέγχει και αξιολογεί τη συζήτηση με τους μαθητές (Edwards & Westgate, 1987), ελέγχει τις γνώσεις των παιδιών (Galton et al., 1980· Ramirez & Merino,1990· Alexander, 1992), ασκεί εξουσία στο διάλογο (English et al., 2002· Myhill, 2006) και καθορίζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης έχοντας χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά (Mroz et al.,2000). Η συσχέτιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και το ζήτημα της πειθαρχίας των παιδιών στους κανόνες της τάξης με τις διαλογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Λυκομήτρου, 2015) επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας.

Αυτό που επιπλέον παρατηρήσαμε είναι μια γραμμική τακτική που έδειξαν να ακολουθούν οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης στις οργανωμένες δραστηριότητες, η οποία ξεκινάει με συζήτηση στην παρεούλα γύρω από ένα θέμα που εισήγαγαν οι ίδιες χρησιμοποιώντας παράλληλα ανάλογο εποπτικό υλικό και κατέληγαν στη συμπλήρωση ενός σχετικού ατομικού φύλλου εργασίας ή σε μια ζωγραφική απεικόνιση σχετικά με το θέμα ή σε μια ατομική κατασκευή βασισμένη σε πατρόν, πανομοιότυπο για όλα τα παιδιά. Στη διαδικασία αυτή τα παιδιά ακολουθούσαν οδηγίες και ανταποκρίνονταν σ’ αυτά που καλούνταν να κάνουν χωρίς να έχουν ενεργό ρόλο.

Στις οργανωμένες πρακτικές της δεύτερης τάσης παρατηρήσαμε ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούσαν βασικά την πορεία που είχαν οργανώσει δείχνοντας κάποια ευελιξία κατά την πορεία της δραστηριότητας καθώς άκουγαν τις απόψεις και τις προτάσεις των παιδιών αλλά στο τέλος επέλεγαν οι ίδιες τη λύση. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδιναν μεγαλύτερη σημασία στο διάλογο με τα παιδιά και εμβάθυναν στον τρόπο σκέψης τους αναζητώντας αναφορές σε συναισθήματα, εντυπώσεις, ποικιλία απόψεων και προτάσεων. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδειξαν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα παιδιά και στις δυνατότητές τους, εντούτοις στην πράξη τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών διευρύνονταν μόνο στη μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης που είχαν χωρίς ωστόσο να διαπραγματεύονται οι νηπιαγωγοί τις απόψεις τους. Το γεγονός αυτό δε

βοηθούσε τη συμμετοχή των παιδιών καθώς η ακρόαση των απόψεων των παιδιών δεν οδηγούσε στην αξιοποίησή τους ώστε τα παιδιά να πάρουν αποφάσεις για την εξέλιξη των δραστηριοτήτων (Clark&Moss, 2010) και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ετοιμότητα και τις δεξιότητες να κατανοήσουν την οπτική των παιδιών (Johansson & Sandberg, 2010). Στις νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης δεν παρατηρήσαμε γραμμικού τύπου διαδικασίες αλλά είδαμε και ομαδικές – συνεργατικές δράσεις από μέρους των παιδιών οι οποίες όμως δεν παρείχαν ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή καθώς τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους αλλά κάθονταν απλά σε ομάδες χωρίς να συνομιλούν (Baines et al., 2003· Kutnick et al, 2002). Η διαπίστωση αυτή σε συνάρτηση με την έλλειψη προσπάθειας των νηπιαγωγών να επιδιώξουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των παιδιών μπορεί να ερμηνευτεί ως επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών απέναντι σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης (Bennett & Dunne, 1992) που απορρέουν από την πίστη ότι τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν εποικοδομητικό διάλογο γιατί έχουν μειωμένες διαλογικές ικανότητες (Galton & Williamson, 1992· Λυκομήτρου, 2015). Επίσης, διαπιστώσαμε το χαμηλό επίπεδο των λεκτικών αλληλεπιδράσεων έτσι όπως έχει προσδιοριστεί και από άλλες έρευνες. Η δυσπιστία και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές, βασίζεται στις πεποιθήσεις τους για τις μειωμένες νοητικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Cohen, 1994· Λυκομήτρου, 2015).

Τέλος, η σαφής διάκριση που διαπιστώσαμε ανάμεσα στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες και για τις δύο ομάδες νηπιαγωγών δείχνει την κατάτμηση του χρόνου όχι μόνο πρακτικά αλλά και συμβολικά ανάμεσα σε χρόνο όπου τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δρουν ανεξάρτητα και με δική τους πρωτοβουλία και σε χρόνο όπου αναμένεται να ακολουθήσουν οδηγίες και να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες που έχει οργανώσει η νηπιαγωγός. Στις οργανωμένες δραστηριότητες τα παιδιά δεν νοούνται ως φορείς δράσης αλλά ως μαθητευόμενοι που πρέπει να ακολουθήσουν συγκεκριμένες διαδικασίες για την κατάκτηση της γνώσης. Αντίθετα, οι ελεύθερες δραστηριότητες δείχνουν να αποτελούν ένα μέρος της διασκέδασης που αναλογεί στα παιδιά. Με τις συχνές παρεμβάσεις που κάνουν οι νηπιαγωγοί ακόμα και το ελεύθερο παιχνίδι μοιάζει να είναι ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο, να εμπνέεται από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος, όχι, όμως από τις ανάγκες του παιδιού (Μακρυνιώτη, 2000: 111). Οι νηπιαγωγοί δε δείχνουν λοιπόν στην πράξη ενισχύουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο παιχνίδι ούτε διατηρούν μια υποστηρικτική στάση που να ενισχύει την αυτενέργεια των παιδιών (Mayall, 2002· Τσίγκρα, 2014).

Συνοψίζοντας, αξιοποιώντας τη θεωρητική προσέγγιση της ενστερνισμένης θεωρίας και της θεωρίας στην πράξη, ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας μας είναι η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι πρακτικές ερμηνεύονται και άλλες φορές ταυτίζονται ενώ άλλες φορές διαφοροποιούνται σε σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, στην έρευνά μας διακρίναμε: α) πεποιθήσεις που καθορίζουν τη δράση τους (έλλειψη εμπιστοσύνης στα παιδιά, έμφαση στη γνώση, την ευταξία και την επίτευξη στόχων), β) πεποιθήσεις που ερμηνεύουν αυτό που ίσως θα ήθελαν να κάνουν ή να πουν ότι κάνουν οι νηπιαγωγοί (περιθώρια ελευθερίας στον τρόπο που τα παιδιά διαχειρίζονται το χώρο και το χρόνο του παιχνιδιού σύμφωνα με τις δικές τους επιλογές, λήψη αποφάσεων των παιδιών που επηρεάζουν την εξέλιξη των δραστηριοτήτων), γ) πρακτικές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις τους (περιορισμοί και καθοδήγηση στη δράση των παιδιών, ακρόαση των απόψεων των παιδιών χωρίς την αξιοποίησή τους), δ) παραδοσιακές πρακτικές σε αντιδιαστολή με διερευνητικές, εποικοδομητικές πεποιθήσεις (ομαδοσυνεργατική προσέγγιση χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών) και ε) αποκλίσεις μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών που απορρέουν από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διαχείριση χώρου και χρόνου, περιθώρια δράσεων των παιδιών προκειμένου να ακολουθηθεί η μαθησιακή διαδικασία). Η μερική ασυμφωνία μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών, που αναδείξαμε στην έρευνα μας, δεν αποτελεί ασυνήθιστο φαινόμενο καθώς, όπως έχει δείξει σχετική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υιοθετούν παραδοσιακές πρακτικές ακόμα και αν οι πεποιθήσεις τους είναι εποικοδομητικές ή διερευνητικές (Mansour, 2013).

Η έρευνά μας έδειξε λοιπόν ότι η διερεύνηση που περιορίζεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής γιατί με αυτόν τον τρόπο δεν αποτυπώνεται το συνολικό προφίλ των νηπιαγωγών όπως προκύπτει από τη διερεύνηση μόνο των αντιλήψεων τους αλλά αναγκαία είναι και η συσχέτιση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους. Έτσι, ενώ οι έρευνες δίνουν έμφαση είτε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή (Johansson, 2004· Johansson & Sandberg, 2010· Broström et. al. 2012· Βρυνιώτη, 2012), είτε στη περιγραφή των συμμετοχικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν (Prout & James, 1997· Loizou & Avgitidou, 2014), δεν διερευνούν συστηματικά τη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές. Με τα ευρήματα μελετών για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών συμφωνούν κάποια από τα δεδομένα μας αλλά η βασική διαφοροποίηση που προκύπτει έγκειται στον τρόπο με τον οποίο διερευνήσαμε εμείς τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών αλλά δεν τα υποστηρίζουν στον ίδιο βαθμό μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι κάτι που διαπιστώσαμε κι εμείς από τη μελέτη της διαμόρφωσης του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών.

Βέβαια, η δική μας διαπίστωση δεν προέκυψε μόνο από τις δηλώσεις των νηπιαγωγών αλλά από τη συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς τα δικαιώματα των παιδιών, μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συνέπειες του ελέγχου και της πειθαρχίας στα παιδιά σε αντίθεση με τα οφέλη από την κατανόηση της οπτικής των παιδιών και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Στη δική μας μελέτη οι νηπιαγωγοί της πρώτης δασκαλοκεντρικής τάσης αναφέρθηκαν περισσότερο σε ζητήματα πειθαρχίας θέτοντάς τα ως προτεραιότητα στην ομαλή διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας και την τήρηση της ευταξίας. Ως προς τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης, έδειξαν να είναι πιο συγκρατημένες και να προβάλλουν αντιστάσεις γιατί συνέδεσαν τη συμμετοχή των παιδιών με απόδοση ελευθεριών και διατάραξη της τάξης. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης, μικτής τάσης έδειξαν μια ευελιξία στην τήρηση των κανόνων αναγνωρίζοντας περισσότερα οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών.

Οι μελέτες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι δεν δίνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια βαρύτητα στην εμπιστοσύνη τους προς τα παιδιά για αυτενέργεια και πρωτοβουλίες αλλά θέτουν πολλές φορές ως προτεραιότητα την ασφάλεια και την προστασία των παιδιών. Από την έρευνά μας φάνηκε ότι ο βαθμός εμπιστοσύνης προς τα παιδιά εξαρτάται αλλά και προβάλλεται από τα προφίλ των νηπιαγωγών. Για το βαθμό εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση πως η συμμετοχή των παιδιών δεν μπορεί να φτάσει σε υψηλά επίπεδα λόγω ποικίλων παραμέτρων. Στην έρευνά μας αναδείξαμε επίσης ποικίλες παραμέτρους που μπορούν να περιορίσουν ή να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών αλλά κυρίως αναδείξαμε περιορισμούς από τις πρακτικές των νηπιαγωγών. Ο τρόπος που βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά, σύμφωνα με έρευνες, ως ανώριμα που λόγω έλλειψης εμπειριών δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτικοί διαδικασία με αποτέλεσμα να μην τα εμπιστεύονται, προέκυψε και από τη δική μας έρευνα όχι ως τελικό συμπέρασμα αλλά ως διαπίστωση που απορρέει από τα προφίλ των νηπιαγωγών και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία δομήθηκε η έρυνα-δράση που ακολουθήσαμε. Επομένως η έρευνά μας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα ερευνών για τη βελτίωση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Σχετικά με πιο συγκεκριμένες μελέτες πάνω στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το διάλογο και το ελεύθερο παιχνίδι στην παιδαγωγική διαδικασία, η έρευνά μας επιβεβαιώνει την τάση των εκπαιδευτικών να προσδοκούν από τα παιδιά περιορισμένες δράσεις και καθορισμένες συμπεριφορές προκειμένου να διατηρείται η τάξη και να ακολουθούν τα παιδιά τη μαθησιακή διαδικασία που απαιτείται. Τέλος, ως προς τα ευρήματα άλλων ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θέλουν να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών αλλά δεν ξέρουν με ποιο τρόπο μπορούν

να το πετύχουν, θεωρούμε ότι δώσαμε την απάντηση μέσα από μια ικανοποιητική προσπάθεια που μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήσαμε ανέδειξαν μια σειρά από επιμέρους παραμέτρους που σύμφωνα και με άλλες έρευνες, επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα φαίνεται να επιβεβαιώνονται οι έρευνες που δείχνουν τη συσχέτιση των συμμετοχικών πρακτικών με τις μαθησιακές επιλογές των εκπαιδευτικών, τα είδη των ευκαιριών που παρέχουν στα παιδιά για ενεργή δράση, το βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις δράσεις των παιδιών, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, την προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των παιδιών, το είδος και το μέγεθος της εμπιστοσύνης που δείχνουν στα παιδιά, την τάση τους για επιβολή ή διαπραγμάτευση κανόνων και ορίων στην εκπαιδευτική διαδικασία,την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις σχολικές υποδομές καθώς και τις ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική πρόοδο. Η συμβολή της δικής μας έρευνας έγκειται στην παρακολούθηση της πορείας αυτών των παραμέτρων κατά την εξέλιξη μια έρευνας-δράσης με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, αναδείχτηκαν από την έρευνά μας και πιο διευρυμένες συμμετοχικές πρακτικές όπως έχουν αναδειχτεί και από άλλες έρευνες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όταν διευρύνονται τα πλαίσια συμμετοχής των παιδιών σε κάποιες δράσεις περιορίζονται άμεσα τα εμπόδια και οι δυσκολίες σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνά μας συμβάλλει με δύο κυρίως τρόπους αφενός αναδεικνύοντας τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών μέσα από την παρουσίαση δύο διαφορετικών μοντέλων και τις πεποιθήσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε μοντέλο κι αφετέρου (β) δείχνοντας ότι η σχέση ανάμεσα σε πεποιθήσεις και πρακτικές δεν είναι απόλυτη. Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι η ανάλυση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών και του τρόπου που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μας οδήγησε στην παρουσίαση ενός ερμηνευτικού πλαισίου για την κατανόηση των τρόπων νοηματοδότησης της συμμετοχής και των τρόπων συσχέτισης με την εκπαιδευτική πρακτική. Η κατανόηση αυτή ήταν σημαντική για την υποστήριξη των νηπιαγωγών όχι μόνο με βάση τα λεγόμενά τους αλλά και με την παρατήρηση των ευκαιριών που έδιναν για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, μια βασική συμβολή της έρευνας μας, είναι ότι δεν συμπεραίνει γενικευμένα για τις συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών πριν τη διαδικασία υποστήριξης αλλά αναδεικνύει, μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση όσων λένε και όσων κάνουν στην πράξη καθώς και της σύγκρισης όσων υποστηρίζουν και όσων πράττουν, διαφοροποιήσεις που συνδέονται συγκεκριμένα με το ρόλο των νηπιαγωγών, το ρόλο των παιδιών, την αντίληψη τους για τις δυνατότητες των

παιδιών να συμμετέχουν, το σκοπό του νηπιαγωγείου και τις δικές τους προτεραιότητες και την έννοια της συμμετοχής και τα περιθώρια ενίσχυσής της. Υπό αυτή την έννοια, η έρευνά μας προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών που συνδέονται με τη συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση.

10.3. Οι διαδικασίες και οι στρατηγικές τροποποίησης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών και η αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης

Για το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με τη διερεύνηση των στρατηγικών για τη βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, η απάντηση προκύπτει κυρίως από τα ζητήματα που προέκυπταν ή θέτονταν στην πορεία της έρευνας-δράσης, το ρόλο της διευκολύντριας στην υποστήριξη των νηπιαγωγών, τη συσχέτιση του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών με τις προσπάθειές τους να ενισχύσουν στην πράξη τη συμμετοχή των παιδιών και τις τροποποιήσεις που επιδίωξαν και πέτυχαν οι νηπιαγωγοί.

Ένας τρόπος συμμετοχής των νηπιαγωγών στις συναντήσεις της ομάδας στα πλαίσια της έρευνας δράσης ήταν μέσα από ζητήματα και ερωτήματα τα οποία έθεταν τόσο οι ίδιες όσο και η διευκολύντρια και προσεγγίζονταν μέσα από συμμετοχικές πρακτικές όπως ο διερευνητικός διάλογος, η ενεργητική ακρόαση, η έκφραση ιδεών και προτάσεων και η λήψη αποφάσεων. Τα ζητήματα αυτά σχετίζονταν, από την πλευρά των νηπιαγωγών, με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που έβλεπαν να υπάρχουν στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την συμμετοχή των παιδιών, ενώ από μέρους της διευκολύντριας αναπτύσσονταν ερωτήσεις και ζητήματα σχετικά με τις συμμετοχικές πρακτικές που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί ώστε να προκληθεί ο αναστοχασμός τους πάνω σ’ αυτές. Με αφορμή τα ζητήματα που συζητούσαμε, προκαλούνταν ανταλλαγή απόψεων, γινόταν προτάσεις από τη διευκολύντρια και από τις νηπιαγωγούς, και οδηγούμασταν σε κάποιες διαπιστώσεις για το περιεχόμενο αυτών των ζητημάτων. Έτσι, από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ζητήματα θέτονταν σε ένα πλαίσιο σχετικό με το νόημα της συμμετοχής, προέκυπταν και από τα μέλη της ομάδας και από τη διευκολύντρια, αφορούσαν κυρίως τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί και αποτελούσαν αφορμή για να προσδιοριστεί το νόημα της συμμετοχής και να προκύψουν προβληματισμοί γύρω από αυτό.

Ειδικότερα, τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα των νηπιαγωγών σχετίζονταν με τον επαγγελματικό ρόλο τους και ειδικότερα με τις ευθύνες – υποχρεώσεις που αισθάνονταν ότι φέρουν στο νηπιαγωγείο ως προς τα παιδιά και ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα, με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και

τις δυνατότητες των παιδιών ως παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο τους σε συμμετοχικές διαδικασίες και με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (χώρος, σύνθεση ομάδας της τάξης, διαχείριση του χρόνου). Αναφερόμενες στα παιδιά οι νηπιαγωγοί έθεσαν και ζητήματα σχετικά με το στενό οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ως καθοριστική παράμετρο που επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς τους στο νηπιαγωγείο και το γνωστικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Επίσης, προέκυψαν και ζητήματα σχετικά με το σχολικό περιβάλλον όπως π.χ. η διαμόρφωση του χώρου, η επάρκεια των υλικών κ.α. που οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι επηρεάζουν το ρόλο των νηπιαγωγών και των παιδιών στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα ζητήματα για τον επαγγελματικό ρόλο των νηπιαγωγών σχετίζονται στενά με αυτά που αφορούσαν τα παιδιά καθώς οι νηπιαγωγοί αισθάνονταν μεγαλύτερο το φορτίο ως προς τις ευθύνες τους προς τα παιδιά όταν θεωρούσαν ότι οι δυνατότητες τους ήταν μειωμένες και χρειάζονταν να προσπαθήσουν περισσότερο προκειμένου να τα βοηθήσουν στη μάθηση, την απόκτηση δεξιοτήτων και τη συμπεριφορά. Έτσι, το ζήτημα του επαγγελματικού ρόλου τους οι νηπιαγωγοί το αντιμετώπιζαν σε συνάρτηση με το ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο (ευθύνες, υποχρεώσεις) αλλά και με το παιδαγωγικό πλαίσιο έτσι όπως διαμορφώνονταν αυτό από τις δυνατότητες ή αδυναμίες των παιδιών. Από αυτή την άποψη οι νηπιαγωγοί στην αρχή της έρευνας-δράσης έθεταν ζητήματα μακριά από τη δική τους ευθύνη, στο τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρώντας ενδόμυχα ότι οι ίδιες πράττουν το καλύτερο δυνατό ωστόσο οι συνθήκες είναι αυτές που δυσχεραίνουν καινοτόμες προσπάθειες. Τα ζητήματα αυτά ανέδειξαν το σύνθετο ρόλο των νηπιαγωγών έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιες, ο οποίος δεν περιορίζεται στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου αλλά περιλαμβάνει κι άλλα καθήκοντα και ευθύνες.

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται στις εξής τρεις χρονικές περιόδους του ημερήσιου προγράμματος: τις ελεύθερες δραστηριότητες, τις οργανωμένες και το διάλειμμα. Σ’ αυτά τα πλαίσια ως συμμετοχή των παιδιών οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούσαν την ελευθερία των επιλογών των παιδιών για το περιεχόμενο του παιχνιδιού και τους συμπαίκτες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (και στο διάλειμμα) και την απλή ανταπόκριση, την πρόταση ιδεών και τη συνεργασία σε ομάδες στις οργανωμένες δραστηριότητες. Αυτός ο τρόπος ερμηνείας της συμμετοχής ταυτίζεται με τα προφίλ των νηπιαγωγών καθώς οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης (δασκαλοκεντρική προσέγγιση) περιορίστηκαν στην ανταπόκριση των παιδιών ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης (μικτή – εποικοδομητική προσέγγιση) αναφέρθηκαν και σε πιο διευρυμένες δράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό είχε νόημα γιατί τα ζητήματα σχετικά με τη σημασία και το είδος της συμμετοχής των παιδιών κοινοποιήθηκαν στην ομάδα,

συζητήθηκαν και αποτέλεσαν σημεία προβληματισμού και αναστοχασμού. Έτσι, μια συμβολή της έρευνας μας είναι η προβολή των ζητημάτων στην ομάδα από τις τοποθετήσεις των ίδιων των νηπιαγωγών στην αρχή της έρευνας-δράσης, η αντιστοίχησή τους με τα ζητήματα που προέκυψαν από τα προφίλ των νηπιαγωγών και η αξιοποίησή τους στον τρόπο έναρξης της συνεργατικής έρευνας-δράσης.

Στα πλαίσια των ζητημάτων οι πρώτες δυσκολίες που επισήμαναν οι νηπιαγωγοί αφορούσαν το μεγάλο αριθμό των παιδιών στις τάξεις που δυσκόλευε τις νηπιαγωγούς στο συντονισμό των ενεργειών κατά την παιδαγωγική διαδικασία, τη διαχείριση του χρόνου στη διαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος και στην πορεία των ευρύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (project), το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες (αδιαφορία, διάσπαση προσοχής, έλλειψη υπομονής), τη συμπεριφορά των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (αναστάτωση, φασαρία, διενέξεις) και την ανομοιογένεια των παιδιών ως προς τα πολιτισμικά ή ηλικιακά χαρακτηριστικά τους (παιδιά με περιορισμένες εμπειρίες, ανωριμότητα). Για τις νηπιαγωγούς οι δυσκολίες αυτές ήταν σημαντικές και καθόριζαν τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά και το ρόλο τους μέσα στην τάξη. Έτσι, οι νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν ότι λόγω των συγκεκριμένων εμποδίων αναγκάζονταν να περιορίζονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προσεγγίσεων όπως η διατήρηση της ευταξίας, η επιβολή ορίων και η τήρηση κανόνων για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Στο ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών οι νηπιαγωγοί πρόβαλλαν αντιστάσεις αναφερόμενες σε όλες τις παραπάνω δυσκολίες και εξέφρασαν ανησυχίες για τους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Οι αντιστάσεις και οι ανησυχίες των νηπιαγωγών ερμηνεύονται από το πλαίσιο το οποίο βιώνουν στο νηπιαγωγείο, από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις τους αλλά ενισχύονται και από ψυχολογικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται από μια επικείμενη προσπάθεια για αλλαγή. Έτσι οι νηπιαγωγοί ήταν λογικό να νιώσουν άγχος ή φόβο μπροστά στην αλλαγή συνηθειών και πρακτικών η οποία μπορεί να ανατρέψει την ασφάλεια που αισθάνονται (Ζαβλανός, 1984). Από την άλλη, οι συναισθηματικοί παράγοντες αποτελούν εσωτερικά κίνητρα και μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την εκπαιδευτική αλλαγή (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008).

Μέσα από τις προσπάθειες των νηπιαγωγών να ξανασκεφτούν τις πρακτικές τους και να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη τους, προέκυψαν και άλλα ζητήματα τα οποία (α) αποτελούσαν παραμέτρους των αρχικών ζητημάτων (όπως το ζήτημα των κλειστών ερωτήσεων ως μία διαλογική πρακτική που επιλέγεται από τις νηπιαγωγούς για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου) (β) λειτουργούσαν ερμηνευτικά του παιδαγωγικού πλαισίου που βίωναν (π.χ. ο μεγάλος αριθμός των παιδιών εξαρτάται από τον τρόπο που διαμόρφωναν οι ίδιες την εκπαιδευτική διαδικασία), (γ) οδηγούσαν σε νέες αντιστάσεις (π.χ. για τα παιδιά

που είναι πιο ανώριμα και περισσότερο διστακτικά η συμμετοχή δεν μπορεί να ενισχυθεί) και (δ) έκαμπταν ή ενίσχυαν τις αρχικές αντιστάσεις των νηπιαγωγών (π.χ. η ενθάρρυνση των παιδιών να συνομιλήσουν με το διπλανό τους ενίσχυσε τη συμμετοχή κάποιων παιδιών, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δεν βοηθάει στη διερεύνηση των απόψεων κάθε παιδιού). Τα νέα ζητήματα που προβάλλονταν στην πορεία της έρευνας-δράσης δεν αφορούσαν στον ίδιο βαθμό όλες τις νηπιαγωγούς λόγω των διαφοροποιημένων πεποιθήσεων τους.

Ένα καθοριστικό ζήτημα που έθεσαν οι νηπιαγωγοί μετά από συζήτηση, προβληματισμό και αναστοχασμό αφορά τη συμμετοχή ως μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση στην οποία αναγνώρισαν πολλά οφέλη και την αίσθηση ευθύνης που αισθάνθηκαν ότι φέρουν στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών. Ενδιαφέρον στο θέμα της συμμετοχής εκδήλωσαν όλες οι νηπιαγωγοί αλλά το αίσθημα ευθύνης τους διαφοροποιήθηκε καθώς οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης θεώρησαν δυσκολότερη την προσπάθεια καθώς επέμεναν ότι δεν συνηγορούν σ' αυτήν οι συνθήκες (λόγω εμποδίων και δυσκολιών), ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης θεώρησαν ότι η προσπάθειά τους σχετίζεται και με τη δική τους διάθεση η οποία μπορεί να επηρεάσει και το ρόλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειχναν να νιώθουν περισσότερο άβολα από την ασυμφωνία που αναγνώρισαν ανάμεσα στις υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και στις νέες συμμετοχικές πρακτικές. Η ασυμφωνία αυτή και η επίγνωση που προκλήθηκε μέσα από το αναστοχασμό τους κατά την έρευνα-δράση αποτέλεσε μια σημαντική προϋπόθεση, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να συνεχίσουν για να επιδιώξουν την εκπαιδευτική βελτίωση ή αλλαγή (Fullan, 2007· Hargreaves et al 2001· Timperley et al, 2007). Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειξαν να αμφισβητούν περισσότερο τα αποτελέσματα των επικείμενων προσπαθειών τους νιώθοντας ότι δεν θα μπορέσουν να υποστηρίξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά στις δικές τους προσπάθειες και ικανότητες να τα καταφέρουν καλύτερα στην πράξη. Η διαφοροποίηση των νηπιαγωγών για το βαθμό που πιστεύουν οι ίδιες ότι μπορούν να υποστηρίξουν τις συμμετοχικές πρακτικές στην τάξη ερμηνεύονται και από την ανοικτή στάση απέναντι στο καινούριο που τους επιτρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα στις εξελισσόμενες παιδαγωγικές ανάγκες (Hargreaves, 1994· McLaughlin & Talbert, 2001).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο των αλληλένδετων ζητημάτων, ένα ακόμα ζήτημα που προέκυψε από τις νηπιαγωγούς (σχετικό με τον αριθμό των παιδιών και με την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες) αφορούσε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη θεματολογία των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν στην τάξη. Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των παιδιών δεν ήταν δεδομένο σε κάθε θέμα ή περιεχόμενο δραστηριοτήτων απασχόλησε τις νηπιαγωγούς που απέδωσαν τη δυσκολία σε χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας όπως η έλλειψη υπομονής, η εύκολη

διάσπαση της προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσης για πολύ ώρα σ' ένα θέμα. Με βάση αυτά τα ζητήματα η διευκολύντρια έθεσε το ζήτημα του τρόπου επιλογής των θεμάτων από τις νηπιαγωγούς για προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και αναστοχασμό. Άλλα ζητήματα που έθεσε στην πορεία η διευκολύντρια ήταν ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών, ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί ξεκινούν μια δραστηριότητα, οι στόχοι που θέτουν οι νηπιαγωγοί κάθε φορά που οργανώνουν δραστηριότητες και ο ρόλος των παιδιών στα στάδια εξέλιξης των δραστηριοτήτων.

Ως προς το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, προέκυψαν ζητήματα όπως: α) η δυσκολία κατανόησης των στόχων αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα προσοχής στη διατύπωση των στόχων των δραστηριοτήτων με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων ως επίλυσης προβλημάτων λόγω θεώρησής της ως κουραστικής και βαρετής για τα παιδιά διαδικασίας αλλά και επειδή δεν εξυπηρετεί την ολοκλήρωση των ήδη επιλεγμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) ο κόπος που απαιτείται τόσο στο κομμάτι του σχεδιασμού όσο και στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων και δ) η δυσκολία να ξεφύγουν από τον καθοδηγητικό τους ρόλο και να ενθαρρύνουν την αυτενέργεια των παιδιών δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα της δράσης των παιδιών και όχι στη διαδικασία. Τα ζητήματα αυτά απασχόλησαν όλες τις νηπιαγωγούς όχι όμως στον ίδιο βαθμό. Οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έδειξαν μεγαλύτερες αντιστάσεις θεωρώντας δύσκολο το κομμάτι του σχεδιασμού ενώ οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης το αντιμετώπισαν περισσότερο ως πρόκληση για προσπάθεια και βελτίωση.

Τα ζητήματα που θεωρούμε σημαντικά και προέκυψαν από τα αποτελέσματα των προσπαθειών των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν συμμετοχικές δράσεις στη διάρκεια του πρώτου χρόνου, αφορούσαν τις δυσκολίες που συνάντησαν τα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς και με τις παρατηρήσεις της διευκολύντριας. Σύμφωνα με αυτά τα ζητήματα, οι οπτικές των νηπιαγωγών ήταν θετικές μετά την υποστήριξή τους και τη δοκιμή των πρακτικών που είχαν σχεδιάσει καθώς πίστευαν ότι τα παιδιά βρήκαν νόημα στο πρόβλημα προς επίλυση που έθεσαν οι ίδιες, δόθηκε αρκετός έως πολύς χρόνος στα παιδιά για να εκφράσουν ιδέες και προτάσεις, δόθηκαν στα παιδιά ευκαιρίες να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν τις ιδέες τους, άκουσαν με προσοχή τις απόψεις των παιδιών και τα οδήγησαν σε αποφάσεις και ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση των παιδιών. Πάνω στα ίδια ζητήματα, η διευκολύντρια από τη πλευρά της παρατήρησε ότι αρκετές νηπιαγωγοί δεν ήταν τόσο σταθερές στη διατήρηση των ανοιχτών ερωτήσεων καθώς επανέρχονταν σε κλειστές ερωτήσεις, δεν διαχειρίστηκαν τόσο καλά τον χρόνο δίνοντας πάρα πολύ χρόνο στην αρχή και μετά επειδή βιάζονταν

αναγκάζονταν να κατευθύνουν τη δράση των παιδιών και δεν ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις μέχρι τέλους γιατί προς το τέλος βιάζονταν και παρείχαν οι ίδιες τα υλικά στα παιδιά ή τους έλεγαν τι να κάνουν για να τελειώσουν σε σύντομο χρονικά διάστημα.

Από τη σύγκριση της οπτικής των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας σχετικά με την πρώτη προσπάθεια των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν συμμετοχικές πρακτικές, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν πράγματι τις αλλαγές που επιδίωξαν καθώς απείχαν αρκετά οι πρακτικές τους από αυτές που εφάρμοζαν πριν τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση και αναγνώρισαν τις ευκαιρίες που είχαν τα παιδιά αλλά και τις δυσκολίες τους στις νέες συμμετοχικές προσεγγίσεις. Αυτό εξηγείται από την προσδοκία άμεσων αποτελεσμάτων από την εκπαιδευτική παρέμβαση και την αναγνώριση ότι οι πρώτες προσπάθειές τους έχουν κάποια πρόωρα οφέλη, πεποίθηση η οποία βοηθάει να διατηρηθεί η πίστη στην προσπάθεια (Pfeffer & Sutton, 2000). Από την πλευρά της η διευκολύντρια ερμηνεύει τις δυσκολίες των νηπιαγωγών ως ενδείξεις των βαθιά εδραιωμένων θεωριών και πρακτικών τους από τις οποίες δύσκολα, αλλά μόνο σταδιακά και μέσα από τη δική τους προσπάθεια, μπορούν να απεμπλακούν (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, η διευκολύντρια συνειδητοποίησε την ανάγκη να εμβαθύνουν περισσότερο οι νηπιαγωγοί στο ζήτημα του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται οι συμμετοχικές πρακτικές μέσα από αναστοχασμό και επιπλέον προσπάθειες καθώς η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων απαιτεί συστηματική δουλειά γιατί είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία (Hart, 2011). Έτσι, οι νηπιαγωγοί χρειαζόταν να εξοικειωθούν περισσότερο με τις νέες συμμετοχικές προσεγγίσεις, να τις κατανοήσουν μέσα από την εφαρμογή και να τις οργανώσουν κατάλληλα στην πράξη, όπως συμβαίνει με κάθε νέα γνώση που προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να ενσωματώσει στην πράξη (Darling- Hammond & Baratz-Snowden, 2005).

Τα ζητήματα που προέκυψαν από τον ερευνητικό ρόλο των νηπιαγωγών αναδεικνύουν μεταξύ άλλων και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συμμετοχικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Από την προσπάθεια λοιπόν των νηπιαγωγών να συλλέξουν δεδομένα από τα παιδιά προέκυψαν ζητήματα που σχετίζονται με το άγχος των νηπιαγωγών να προλάβουν να συλλέξουν τα δεδομένα λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων που έχουν (προγράμματα, προγραμματισμοί κ.α.), την επιμονή που έπρεπε να επιδείξουν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να προσεγγίσουν τα παιδιά πολλές φορές, την αξιοποίηση δικών τους εργαλείων πέρα από αυτά που προτάθηκαν στην ομάδα και τον τρόπο συνεργασίας με τους γονείς και τη δυσπιστία των νηπιαγωγών για τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας. Σχετικά με τα στοιχεία που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί - ερευνήτριες από τα παιδιά και από τους γονείς αναδείχτηκαν κάποιες δυσκολίες που αφορούσαν τη συσχέτιση όσων υποστήριξαν τα παιδιά με αυτά που πίστευαν ότι μπορούν να κάνουν οι

νηπιαγωγοί θεωρώντας ότι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ποικίλες απαιτήσεις των παιδιών,τον τρόπο προσέγγισης κάποιων παιδιών για την επίλυση προβλημάτων στρεφόμενες περισσότερο στην εξατομικευμένη προσέγγιση συγκεκριμένων παιδιών, την οικονομική αδυναμία του σχολείου να ικανοποιήσει κάποιες από τις ανάγκες των παιδιών, το διαχωρισμό των ζητημάτων που έθεσαν τα παιδιά σε αυτά που μπορούσαν άμεσα να ικανοποιήσουν οι νηπιαγωγοί, την προσπάθεια να ερμηνεύσουν αυθαίρετα κάποια λόγια ή ζωγραφιές ορισμένων παιδιών που δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους και τη μη αξιοποίηση των απαντήσεων των γονιών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν.

Συνοψίζοντας, διαπιστώσαμε ότι τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί καθόλη την έρευνα-δράση αντιστοιχούσαν με τις αρχικές του πεποιθήσεις και συνδέονταν μεταξύ τους. Επίσης, τα ζητήματα αυτά δεν ήταν στατικά αλλά άλλαζαν ανάλογα την πορεία των νηπιαγωγών στη μακρά περίοδο της έρευνας-δράσης ανάλογα με το βαθμό επίγνωσης που αποκτούσαν για τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους και τις εμπειρίες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων σε ένα διαλογικό και αναστοχαστικό πλαίσιο. Τέλος, η δυνατότητα συζήτησης των οπτικών των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας τόσο κατά την προσπάθεια κατανόησης των ζητημάτων όσο και κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων ανέδειξε την πορεία της έρευνας-δράσης ως μιας ευέλικτης και συνδιαμορφωτικής υποστηρικτικής διαδικασίας ανάλογα με τα προφίλ των νηπιαγωγών. Το τελευταίο σημείο αναλύεται περισσότερο αμέσως παρακάτω.Ως προς την υποστήριξη των νηπιαγωγών, από την έναρξη της έρευνας-δράσης η διευκολύντρια έλαβε υπόψη της τις διαπιστώσεις από το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών προκειμένου να επιλέξει και να σχεδιάσει τις διαδικασίες για την ενίσχυση του αναστοχασμού τους. Συγκεκριμένα, για την πρώτη τάση η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών φάνηκε να αποτελεί ένα δυσκολότερο εγχείρημα γιατί έπρεπε να αποσαφηνιστεί η έννοια της συμμετοχής και να υποστηριχθούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί προς την κατεύθυνση του δικού τους ρόλου και των παιδιών. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης έδειξαν ίσως πιο έτοιμες να δεχτούν υποστήριξη προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών σε ποικίλες δράσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αυτή η διαφοροποίηση οδήγησε τη διευκολύντρια στην επιδίωξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας ώστε να αναδειχτούν οι οπτικές των νηπιαγωγών, να κοινοποιηθούν οι αντιλήψεις τους και να προκύψει γόνιμος διάλογος μέσα από ουσιαστικό προβληματισμό. Στόχος της διευκολύντριας ήταν ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών από τα εμπόδια που πίστευαν ότι προκαλούν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου, στην αναγνώριση των δυνατοτήτων των παιδιών και στη σημασία του δικού τους ρόλου για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσίασε η διευκολύντρια στις νηπιαγωγούς σχετικά με το νόημα και το περιεχόμενο του όρου συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να αποσαφηνίσουν το νόημα της συμμετοχής, να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα των συμμετοχικών πρακτικών, να γνωρίσουν τη διαβάθμιση των συμμετοχικών πρακτικών ως μια κλιμακούμενη διαδικασία που κυμαίνεται από την απλή ανταπόκριση των παιδιών ως την ευθύνη για την υλοποίηση των αποφάσεων που αναλαμβάνουν τα ίδια και να ξανασκεφτούν οι νηπιαγωγοί τις δικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές και να προσπαθήσουν να τις ερμηνεύσουν. Έτσι, οι νηπιαγωγοί οδηγήθηκαν σε παραδοχές σχετικά με τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής που εφάρμοζαν στις τάξεις τους, τις πρωτοβουλίες που προϋποθέτει η συμμετοχή των παιδιών και τις περιορισμένες δικές τους πρακτικές στην υποστήριξη των παιδιών να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παραδέχτηκαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους κυμαινόταν στα δύο πρώτα επίπεδα της κλίμακας Shier και σε κάποιες μόνο περιπτώσεις η συμμετοχή τους έφτανε ως το τρίτο επίπεδο. Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται με το συμπέρασμα που προέκυψε από τη σύγκριση πεποιθήσεων και πρακτικών που αναδείξαμε στην προηγούμενη ενότητα (10.2). Επομένως ο «επιμορφωτικός» ρόλος της διευκολύντριας με την κατάλληλη επιλογή και προβολή του θεωρητικού πλαισίου συνέβαλε στη συνειδητοποίηση των νηπιαγωγών σχετικά με το είδος των πρακτικών που εφάρμοζαν στο νηπιαγωγείο.

Στο ζήτημα της συνειδητοποίησης των νηπιαγωγών ότι η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα το οποίο δεν έχουν κατακτήσει και ότι απαιτείται πολλή δουλειά από μέρους των νηπιαγωγών, η διευκολύντρια διέκρινε τη διαφοροποίηση των νηπιαγωγών με τις μεν νηπιαγωγούς της πρώτης τάσης να θεωρούν ακόμα δυσκολότερο το εγχείρημα λόγω των μεγαλύτερων αντιστάσεών τους και τις δε νηπιαγωγούς της δεύτερης τάσης να το αντιμετωπίζουν ως πρόκληση εκφράζοντας την επιθυμία τους για προσπάθεια. Τη μεγαλύτερη πίστη, διάθεση και επιθυμία των νηπιαγωγών της δεύτερης τάσης, η διευκολύντρια προσπάθησε να την αναδείξει στην ομάδα ώστε να ακουστούν απόψεις και επιχειρήματα από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και να προκύψει ανταλλαγή απόψεων και γόνιμος διάλογος. Γενικά, τα ζητήματα που προέκυπταν από την αρχή της έρευνας-δράσης προσεγγίζονταν από τη διευκολύντρια μέσα από συμμετοχικές πρακτικές όπως ο διερευνητικός διάλογος, η ενεργητική ακρόαση, η έκφραση ιδεών και προτάσεων και η λήψη αποφάσεων καθώς πρόθεση της διευκολύντριας ήταν να βιώσουν οι νηπιαγωγοί το νόημα της συμμετοχής στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης τους στην ομάδα.

Οι παραδοχές των νηπιαγωγών για τις περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές προέκυψαν αβίαστα και από τα παραδείγματα - σενάρια πρακτικών που επέλεξε να παρουσιάσει η διευκολύντρια είτε για να αναδείξει τον τρόπο που μπορεί να

διαμορφωθεί μια πρακτική ανάλογα με τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών είτε για να εντοπίσουν οι νηπιαγωγοί τους παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στον τρόπο που εξελίσσεται η συγκεκριμένη πρακτική. Ο ρόλος της διευκολύντριας λοιπόν δεν ήταν να κρίνει η ίδια τις πρακτικές των νηπιαγωγών χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τις παρατηρήσεις των πρακτικών τους αλλά να θέσει στις νηπιαγωγούς διαφορετικά και οικεία σενάρια και να ενεργοποιήσει τον τρόπο σκέψης τους πάνω σ' αυτά, ώστε έμμεσα να οδηγηθούν στον αναστοχασμό των δικών τους πρακτικών. Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών πάνω σ' αυτά τα παραδείγματα οργανώθηκε με συγκεκριμένα ερωτήματα.

Η διευκολύντρια κατά την υποστήριξη των νηπιαγωγών έθετε ζητήματα που αφορούσαν κυρίως τα στοιχεία εκείνα που οι έρευνες έχουν δείξει ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών όπως η δομή ενός καλού σχεδιασμού, οι προσπάθειες να γνωρίσουν οι νηπιαγωγοί καλύτερα τα παιδιά μέσω της παρατήρησης και της συλλογής πληροφοριών ώστε να εμπλέξουν τα παιδιά σε δράσεις που αφορούν τα ίδια και τα ενδιαφέροντά τους. Έχοντας μελετήσει το θέμα της συμμετοχής των παιδιών κι έχοντας ως προτεραιότητα της να βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τις συναδέλφους έκανε προτάσεις προκειμένου να λυθούν απορίες και παρερμηνείες, να αρθούν οι όποιες αντιστάσεις των νηπιαγωγών, να ξεπεραστούν προβλήματα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και να αποκτήσουν οι νηπιαγωγοί εφόδια μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις για να νιώσουν πιο σίγουρες κατά την προσπάθειά τους. Έτσι από κάποιες εσπευσμένες προτάσεις και λύσεις (π.χ. την τεχνική της δυάδας) φάνηκε στην αρχή της έρευνας-δράσης μια περισσότερο καθοδηγητική – κανονιστική στάση από τη διευκολύντρια προς τις νηπιαγωγούς. Αυτό λειτούργησε αναστοχαστικά για την ίδια τη διευκολύντρια σχετικά με το ρόλο της που στην πορεία βασίστηκε περισσότερο στην αλληλεπίδραση της ομάδας δίνοντας χρόνο στις νηπιαγωγούς να επανατοποθετούνται και να αναστοχάζονται για να βρίσκουν μόνες τους τις καταλληλότερες λύσεις. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα-δράση δεν είχε την ίδια ομοιόμορφη πορεία ως προς το είδος της καθώς στην αρχή ήταν περισσότερο τεχνική κι αργότερα έγινε πιο πρακτική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ανάλογα με τα ζητήματα στα οποία κατάφερναν να αναστοχαστούν και να επανατοποθετηθούν οι νηπιαγωγοί, διαμορφώνονταν και η υποστήριξη από τη διευκολύντρια. Για παράδειγμα οι νηπιαγωγοί αναγνώριζαν τη διάσταση μεταξύ των πρακτικών τους από τη μία και των συμμετοχικών πρακτικών από την άλλη και έδειχναν την πρόθεσή τους να προσπαθήσουν να σχεδιάσουν συμμετοχικές πρακτικές και να τις δοκιμάσουν στην πράξη. Ωστόσο, προέκυπταν και αντιστάσεις σύμφωνα με τις οποίες επιφυλάσσονταν οι νηπιαγωγοί καθώς θεωρούσαν ότι κάποιες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών δεν ταιριάζουν με αυτά που έχουν συνηθίσει να προαποφασίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η ανάγκη για αναστοχασμό και επανατοποθέτηση των

νηπιαγωγών στα ίδια ζητήματα ερχόταν πάλι στο προσκήνιο με αποτέλεσμα η έρευνα-δράση να μην ακολουθεί μια γραμμική πορεία σταδιακής επίγνωσης κατά την οποία το ένα βήμα οδηγούσε στο επόμενο. Αντίθετα, η ανάγκη να προχωρήσουν οι νηπιαγωγοί στην εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων μέσα από τη δική τους συνειδητοποίηση οδηγούσε στην επανεξέταση ζητημάτων που επανέρχονταν αναδεικνύοντας τη σύνθετη διαδικασία που ακολουθήσαμε στα πλαίσια της έρευνας-δράσης.

Τα χαρακτηριστικά του ρόλου της διευκολύντριας που επηρέασαν τον τρόπο σκέψης και δράσης των νηπιαγωγών και τις οδήγησαν σε βελτιώσεις – αλλαγές των συμμετοχικών τους πρακτικών είναι τα εξής: α) κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης, η διευκολύντρια παρείχε στις νηπιαγωγούς ευκαιρίες για καταγραφές απόψεων, μοίρασμα εμπειριών στην ολομέλεια, συζήτηση θεωρητικών προσεγγίσεων, προτάσεις για δράση, αναστοχασμό για τον τρόπο επιλογής των θεμάτων των οργανωμένων δραστηριοτήτων αλλά και για τον τρόπο σχεδιασμού τους, ατομική υποστήριξη στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων ως επίλυση προβλήματος, αναστοχασμό για τις διαλογικές πρακτικές και υποστήριξη για το σχεδιασμό συμμετοχικών διαλογικών πρακτικών και σενάρια με δομημένες ερωτήσεις για εντοπισμό στοιχείων και μετασχηματισμό πρακτικών. β) καθοριστικός υπήρξε ο ρόλος της διευκολύντριας σε ορισμένες σημαντικές φάσεις της έρευνας-δράσης όπως στην αρχή της δεύτερης χρονιάς της έρευνας-δράσης κατά την οποία οι νηπιαγωγοί χρειάστηκε να επανατοποθετηθούν σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών της τάξης τους και να το επαναπροσδιορίσουν σύμφωνα πια με τη νέα σύνθεση της ομάδας των παιδιών που είχαν, στον ερευνητικό ρόλο που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς και στην αξιοποίηση των δεδομένων από την ερευνητική τους προσπάθεια και στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και αξιολόγηση των δράσεων των νηπιαγωγών με βάση τα δεδομένα που συνέλεξαν από τα παιδιά. Σ’ αυτά τα πλαίσια η διευκολύντρια σχεδίασε και χρησιμοποίησε ποικίλα εργαλεία, συνέταξε αναστοχαστικές ερωτήσεις για το σύνολο της ομάδας αλλά και για κάθε νηπιαγωγό, υλοποίησε ατομικές συναντήσεις για να υποστηρίξει τις νηπιαγωγούς στις προσπάθειές τους, ενίσχυσε τις ιδέες και τις επιλογές των νηπιαγωγών,αφουγκράστηκε τις ανάγκες τους και σεβάστηκε τις επιθυμίες τους, μελέτησε και η ίδια τα δεδομένα που συνέλεξαν ως ερευνήτριες, τις βοήθησε να επανεξετάσουν κάποια στοιχεία από τα δεδομένα και να ξανασκεφτούν κάποιες πρακτικές που σκέφτηκαν, παρατήρησε τις πρακτικές τους στην τάξη και συζήτησε με τις νηπιαγωγούς γι αυτές. Ο ρόλος της διευκολύντριας στην έρευνα-δράση δεν υπήρξε γραμμικός αλλά σύνθετος καθώς προσπαθούσε να προσαρμόσει το είδος της υποστήριξης σε κάθε στάδιο της διαδικασίας αλλά και σε κάθε νηπιαγωγό ανάλογα.

Η ικανότητα των νηπιαγωγών να δοκιμάσουν συμμετοχικές πρακτικές και να αξιολογήσουν μέσα από την πράξη τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους αποτελεί το πιο κομβικό σημείο της έρευνας-δράσης το οποίο οδήγησε σε μετατοπίσεις πεποιθήσεων και πρακτικών. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αυτού του ισχυρισμού αποτελεί το αποτέλεσμα του αναστοχασμού σχετικά με το τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά οι νηπιαγωγοί προκειμένου να είχαν ενισχύσει περισσότερο τη συμμετοχή των παιδιών στην πρώτη τους προσπάθεια. Σύμφωνα μ' αυτό, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ανέφερε ότι θα μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα το χρόνο, να συντονίζει καλύτερα τη συζήτηση αλλά και τη δράση των παιδιών, να μην καθοδηγεί τόσο τα παιδιά όταν συνεργάζονται σε ομάδες και να αφήνει τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις για περισσότερα πράγματα. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί μπόρεσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα κατά τα οποία δεν υποστήριξαν όπως πρέπει τη συμμετοχή των παιδιών αλλά δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ετοιμότητα να δίνουν λύσεις. Επομένως, βλέπουμε ότι οι νηπιαγωγοί οδηγήθηκαν σε σταδιακές μετατοπίσεις ως προς την κατανόηση του όρου συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, τη διάθεση για δοκιμή και υπέρβαση του συνήθη τρόπου σχεδιασμού δραστηριοτήτων και εργασίας στην τάξη και τον εντοπισμό των παραγόντων που παρεμβαίνουν στην ενίσχυση της συμμετοχής αλλά και της αδυναμίας παροχής εναλλακτικών απόψεων.

Ένα καθοριστικό βήμα ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών συντελέστηκε με την προσπάθεια των νηπιαγωγών να προσεγγίσουν τις οπτικές των παιδιών. Αυτό επιτεύχθηκε με έμμεσο και άμεσο τρόπο. Συγκεκριμένα, τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης οι νηπιαγωγοί έδωσαν έμφαση στη φωνή των παιδιών προβάλλοντας ή προκαλώντας προβλήματα προς επίλυση προκειμένου τα παιδιά να προτείνουν λύσεις και να αναλάβουν δράση. Ο ενεργός ρόλος των παιδιών στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων αποτελούσε σε κάθε περίπτωση τον αντίκτυπο των ενεργειών των νηπιαγωγών με αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να υλοποιήσουν τις ιδέες τους όσο οι ενέργειες της νηπιαγωγού υποστήριζαν αυτή τη διαδικασία. Στις πρακτικές των νηπιαγωγών τα παιδιά είχαν ενεργό ρόλο αλλά ο βαθμός συμμετοχής τους διαφοροποιούνταν και η διαφοροποίηση αυτή οφειλόταν σε ποικίλους παράγοντες όπως η αξιοποίηση του χρόνου, η διατήρηση ή μη συμμετοχικών πρακτικών καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας και η έλλειψη παρόμοιας εμπειρίας τόσο για τα παιδιά όσο και για τις νηπιαγωγούς. Από τις πρώτες προσπάθειες των νηπιαγωγών να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών φάνηκε ότι αυτό δεν αποτελεί δεδομένο ούτε υπάρχει κάποιο κανονιστικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να οδηγήσει αυτόματα τα παιδιά στο υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής. Η συμμετοχή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που σχετίζεται και με άλλες παραμέτρους όπως ο βαθμός εξουσίας της νηπιαγωγού και οι σχέσεις της με τα παιδιά.

Με πιο άμεσο τρόπο προσέγγισαν οι νηπιαγωγοί τις οπτικές των παιδιών στη διάρκεια του δεύτερου χρόνου της έρευνας-δράσης όταν τα ρώτησαν για τις προτιμήσεις τους φέρνοντας στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων τα ενδιαφέροντά τους. Οι δράσεις των νηπιαγωγών βασίστηκαν στις οπτικές των παιδιών που έδειξαν να είναι κοινές, να απασχολούν δηλαδή αρκετά παιδιά και να αναδεικνύουν ζητήματα για τα οποία μπορούσαν να γίνουνδράσεις. Ο ενεργός ρόλος των παιδιών στην υλοποίηση των δράσεων μετά τον ερευνητικό ρόλο των νηπιαγωγών σχετίστηκε αυτή τη φορά και με τη διάρκεια της δράσης (σύντομη ή διευρυμένη). Ειδικότερα, ο ρόλος των παιδιών υπήρξε καθοριστικότερος σε δράσεις που διήρκεσαν παραπάνω από μία ημέρες, λόγω της ποικιλίας όλων όσων ανέλαβαν τα παιδιά, και λιγότερο καθοριστικός σε δράσεις που ολοκληρώθηκαν στη διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας χωρίς να δοθεί συνέχεια από τη νηπιαγωγό. Υπήρξαν και σύντομες δράσεις, όπως για παράδειγμα η αλλαγή μίας γωνιάς στην τάξη, την οποία ανέλαβαν τα παιδιά που συνέχισαν όμως να ενθαρρύνονται από τη νηπιαγωγό για να προβάλλουν κι άλλες οπτικές ή να εκδηλώσουν ενδιαφέροντα και γι άλλα θέματα που τα αφορούσαν. Επομένως ο βαθμός μετατόπισης των νηπιαγωγών προς την υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών είναι αυτός που καθορίζει και το βαθμό του ενεργού ρόλου των παιδιών το οποίο στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση δεν μας απασχόλησε ποσοτικά αλλά ποιοτικά στον άξονα των δυσκολιών και εμποδίων που προβάλλονται από την πλευρά των νηπιαγωγών. Ως εκ τούτου στην έρευνά μας η συμμετοχή των παιδιών διακρίνεται μέσα από τις επιλογές των νηπιαγωγών και αντανακλάται στο βαθμό που το επιτρέπουν οι αντιστάσεις και οι δυσκολίες των νηπιαγωγών αλλά και το υποστηρίζουν οι μετατοπίσεις των πεποιθήσεων και πρακτικών τους.

Μία ακόμα σημαντική μετατόπιση των νηπιαγωγών ήταν αυτή που αναδείχτηκε στην αρχή του δεύτερου χρόνου της έρευνας-δράσης όταν οι συζητήσεις της ομάδας κυμαίνονταν γύρω από την αναζήτηση των αιτιών για την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών προκειμένου οι νηπιαγωγοί να οδηγηθούν στην ανάληψη ερευνητικού ρόλου για να συλλέξουν πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά. Όσον αφορά λοιπόν τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και τις προσδοκίες των νηπιαγωγών από τα παιδιά, οι περισσότερες νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι δεν ήταν πολύ κοντά στα παιδιά ώστε να αφουγκράζονται τις ανάγκες τους, ότι κύρια επιδίωξή τους ήταν η υλοποίηση πολλών προγραμμάτων για τα οποία είχαν την προσδοκία να δείξουν ενδιαφέρον τα παιδιά και ότι δεν παρατηρούσαν πολύ το παιχνίδι και τις δράσεις των παιδιών. Αυτή η τοποθέτηση σε σχέση με τις αρχικές προτεραιότητες των νηπιαγωγών δείχνει μια μετατόπιση στο τομέα της συνειδητοποίησης των αδυναμιών που επέφεραν οι προϋπάρχουσες πρακτικές τους και στις ανάγκες που επιβάλλει η θεώρηση μιας συμμετοχικής προσέγγισης.

Αντίστοιχα, μπορούμε να επισημάνουμε σταδιακές μετατοπίσεις ως προς το είδος της βοήθειας που ζητούσαν οι νηπιαγωγοί και τη σταδιακή αυτονόμησή τους

στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση συμμετοχικών δράσεων. Συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή οι νηπιαγωγοί περίμεναν έτοιμες λύσεις και ιδέες από τη διευκολύντρια, στην πορεία αναλάμβαναν να σχεδιάσουν δράσεις περιμένοντας τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις της διευκολύντριας και μέσα από αναστοχαστικό διάλογο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο άρχιζαν να αναγνωρίζουν μόνες τους τα σημεία βελτίωσής τους αλλά και τα αδύνατα σημεία για τα οποία έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις. Παράλληλα, αξιοποίησαν τη συλλογική γνώση που διαμορφώνονταν στην ομάδα από τις προτάσεις των συναδέλφων, στη συνέχεια έκαναν και οι ίδιες προτάσεις στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συνέλλεξαν ως ερευνήτριες και οδηγήθηκαν σε ποικίλες δράσεις ανάλογα με τον τρόπο που επέλεξαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους.

Τα είδη των μετατοπίσεων των νηπιαγωγών μπορούν να συσχετιστούν με τη διαπίστωση της αυξανόμενης επίγνωσης των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους μέσα από το διάλογο, τη δοκιμή και τον αναστοχασμό και καθώςενδυναμώνονταν ο ρόλος τους από σχεδιαστή σε ρόλο ερευνητή, αλλά και έβλεπαν θετικά αποτελέσματα στην αλλαγή των πρακτικών τους τόσο αυτονομούνται και αποκτούν εμπιστοσύνη στο νέο τρόπο δουλειάς. Μια σημαντική πηγή πληροφοριών αποτελεσματικότητας αποτελούν οι εμπειρίες μάθησης (Woolfolk Hoy & Spero, 2005) σύμφωνα με τις οποίες η αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ότι η διδασκαλία του ήταν επιτυχής δημιουργεί θετικές προσδοκίες για το έργο του. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι μια πετυχημένη διδασκαλία οφείλεται στη δική τους ικανότητα ή προσπάθεια τότε έχει ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα (Pintrich & Schunk, 2002).

Παρά τις αλλαγές που εντοπίστηκαν στις περισσότερες νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση ως προς την επίγνωση των πρακτικών τους και την απόκτηση νέων γνώσεων, παρατηρήθηκαν διαφοροποιημένες μετατοπίσεις από την αρχή ως το τέλος της έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, οι 9 πιο σύντομες δράσεις βασίστηκαν σε μερική και εστιασμένη αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αλλά ανέδειξαν την μετατόπιση του τρόπου που αντιλαμβάνονταν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά μέσα από την αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων και του τρόπου ενίσχυσης της συμμετοχής τους με περισσότερες ευκαιρίες ακρόασης των παιδιών και λήψης αποφάσεων από τα ίδια. Από την άλλη οι 3 πιο διευρυμένες δράσεις βασίστηκαν στο συσχετισμό των δεδομένων με την παρατήρηση των παιδιών από τις νηπιαγωγούς και ανέδειξαν ποικίλες δυνατότητες έκφρασης των παιδιών οι οποίες οδήγησαν σε περισσότερες πρωτοβουλίες, αποφάσεις και δράσεις.

Γενικότερα, διαπιστώσαμε ότι οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης έφτασαν ως το τέταρτο επίπεδο (σύμφωνα με την κλίμακα συμμετοχής του Shier) χωρίς όμως να το έχουν κατακτήσει πλήρως αφού η διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά δεν ακολουθούσε όλα τα βήματα μιας δραστηριότητας ούτε ενισχύονταν μέχρι τέλους

από τη νηπιαγωγό. Από την άλλη οι νηπιαγωγοί της δεύτερης τάσης άγγιξαν και κάποια στοιχεία από το πέμπτο επίπεδο στο οποίο τα παιδιά μοιράστηκαν ευθύνες για τη λήψη των αποφάσεών τους αλλά περισσότερο υποστήριξαν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά με τον τρόπο που το κατάφεραν και οι νηπιαγωγοί της πρώτης τάσης. Καμία τάση, έτσι όπως κυμάνθηκε η πορεία των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση, δεν μπορεί να ταυτιστεί απόλυτα με κάποιο επίπεδο συμμετοχής καθώς εξαιτίας των δυσκολιών και εμποδίων τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι πρακτικές των νηπιαγωγών έδειχναν μικρές ή μεγαλύτερες μετατοπίσεις που αναδεικνύουν μάλλον την ύπαρξη κάποιων επιμέρους επιπέδων μεταξύ των κύριων.

Οι μετατοπίσεις των νηπιαγωγών έδειξαν ότι είναι εφικτή η διεύρυνση των πρακτικών όταν η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά δίνει στα παιδιά περιθώρια πρωτοβουλιών και ενεργών δράσεων και δεν είναι απόμακρη και ελεγκτική (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι στις τάξεις που γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν παρέχεται υψηλής ποιότηταςεκπαίδευσησε σύγκριση με τα παιδιά των χαμηλής ποιότητας προσχολικών μονάδων (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Από το περιοριστικό μοντέλο εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έρευνα της Bae (2009), με το οποίο ταυτίζονταν οι περισσότερες νηπιαγωγοί βάση του αρχικού προφίλ τους, επιτεύχθηκε εν μέρει μια τροποποίηση σ' ένα πιο διερευνητικό μοντέλο μέσα από το οποίο αναδείχτηκαν οι δυνατότητες των παιδιών να πάρουν πρωτοβουλίες και να ακολουθούν τις δικιές τους ιδέες και αποφάσεις. Επιπλέον, είναι σημαντική και ενθαρρυντική συνάμα η διαπίστωση ότι στις διευρυμένες πρακτικές των νηπιαγωγών συναντήσαμε στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε συμμετοχικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στη φωνή των παιδιών και εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις που αφορούν τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους (Ρέτζιο Εμίλια, Προσέγγιση Μωσαϊκού, Te Whariki).

Συνοψίζοντας, οι τροποποιήσεις των πεποιθήσεων και πρακτικών των νηπιαγωγών σχετίζονται με:α) την αναγνώριση του υπάρχοντος επιπέδου συμμετοχής που ενίσχυαν στις τάξεις μέσα από το διάλογο μεταξύ τους αλλά και την επεξεργασία θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων για τη συμμετοχή των παιδιών που ενίσχυσαν τον αναστοχασμό τους και τη συνειδητοποίηση των υπαρχουσών πρακτικών τους, β) τη δοκιμή νέων πρακτικών και την αμφισβήτηση των αρχικών τους πεποιθήσεων για τον μεγάλο αριθμό των παιδιών ως εμπόδιο στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών, γ) την αναγνώριση της σημασίας των συγκεκριμένων στόχων και της αντιστοίχισής τους με την ενεργό δράση των παιδιών, των διαλογικών πρακτικών, της επίλυσης προβλήματος και η σταδιακή ικανότητα αξιοποίησής τους για το σχεδιασμό συμμετοχικών πρακτικών, δ) τη μετατόπιση από την έμφαση που έδιναν στο «ενδιαφέρον θέμα» της δραστηριότητας στον τρόπο οργάνωσής της και στο σχεδιασμό της, ε) την

αναγνώριση του δασκαλοκεντρικού τρόπου ακόμα και αν επέλεγαν να κάνουν αυτό που είπαν τα παιδιά, στ) τη μετατόπιση πεποιθήσεων σε επίπεδο προσδοκιών από τα παιδιά μιας και αναγνώρισαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία από τη μια τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις τους αλλά και τις δυνατότητες και την ετοιμότητά τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων κατά τον πειραματισμό τους στην υλοποίηση των συμμετοχικών δράσεων που είχαν σχεδιάσει) και ζ) τη μετατόπιση πρακτικών, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, με περιορισμένες ή πιο διευρυμένες δράσεις, που έχουν να κάνουν τόσο με τις συμμετοχικές πρακτικές όσο και με τον ερευνητικό τους ρόλο. Παράλληλα μ' αυτές τις τροποποιήσεις οι νηπιαγωγοί κατά την πορεία της έρευνας-δράσης άλλαξαν και τις προσδοκίες τους από την έρευνα-δράση καθώς στην αρχή ζητούσαν έτοιμες λύσεις και πρακτικές ιδέες και μετά βασίστηκαν περισσότερο στα δεδομένα τους και την προσωπική προσπάθεια να δοκιμάσουν σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης αναδεικνύοντας μια σταδιακή αυτονομία.

Ένα από τα ζητούμενα που τέθηκαν στην αρχή της υποστήριξης των νηπιαγωγών ήταν ο μετασχηματισμός της αντίληψης που είχαν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά, σε σχέση με το δικό τους στενά υπεύθυνο επαγγελματικό ρόλο, στην αναγνώριση του ρόλου τους ως κινητήριο μοχλό της αξιοποίησης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών από τη μία και στην δημιουργία ευκαιριών από την άλλη για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία. Αυτός ο μετασχηματισμός σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκε για το σύνολο της ομάδας αλλά όχι στον ίδιο βαθμό για την κάθε νηπιαγωγό καθώς για κάποιες δεν κάμφθηκαν σημαντικά κάποια από τα εμπόδια ούτε ξεπεράστηκαν ορισμένες δυσκολίες. Ωστόσο αναδείχτηκε μία πολύ σημαντική βελτίωση ή αλλαγή στον τρόπο που οι νηπιαγωγοί αποδέχτηκαν τη σπουδαιότητα του δικού τους ρόλου τον οποίο στην αρχή θεωρούσαν περιορισμένο, αναγνώρισαν τις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών αντιμετωπίζοντας τα ως πιο ώριμα και παρείχαν στα παιδιά ποικίλες αλλά ουσιαστικές ευκαιρίες για συμμετοχή σε θέματα που τα αφορούσαν άμεσα. Ο ρόλος των νηπιαγωγών βέβαια ενισχύθηκε σημαντικά τόσο από την ευθύνη της οργάνωσης και εφαρμογής συμμετοχικών πρακτικών όσο και από τον ερευνητικό ρόλο που ανέλαβαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης.

Ως προς το προφίλ των νηπιαγωγών και τον τρόπο που αυτό επηρέασε την πορεία και τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης, εντοπίσαμε – πέρα από τα χαρακτηριστικά των δύο τάσεων – στοιχεία που σχετίζονται με την ετοιμότητα των νηπιαγωγών, τη διάθεσή τους για αλλαγή και την προηγούμενη εμπειρία τους σε συμμετοχικού τύπου έρευνα-δράση. Συγκεκριμένα, η ετοιμότητα κάποιων νηπιαγωγών να δεχτούν υποστήριξη, να τολμήσουν αλλαγές και να ανακαλύψουν περισσότερες πτυχές του ζητήματος της συμμετοχής ήταν εμφανής από την αρχική προσέγγιση και συνέντευξη αλλά και από τις πρώτες ομαδικές συναντήσεις. Αυτό έδωσε σημαντική ώθηση στη διάθεσή τους να συμμετέχουν αλλά και να αλλάξουν

τις πρακτικές τους επιδεικνύοντας προσπάθεια και επιμονή. Η διάθεσή των νηπιαγωγών για αλλαγή σχετίζεται με τον τρόπο μέσα από τον οποίο επιδιώχθηκε αυτή η αλλαγή. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τις μαρτυρίες των νηπιαγωγών, η διαφοροποίηση της έρευνας-δράσης από τις παλιότερες εκ των άνωθεν επιταγές για αλλαγές, ενίσχυσε τη διάθεσή τους να συμμετέχουν έχοντας ενεργό ρόλο. Επιπλέον, η έρευνα-δράση φάνηκε να αποτελεί θετική εμπειρία για δύο νηπιαγωγούς της ομάδας που είχαν συμμετέχει στο παρελθόν σε παρόμοια έρευνα-δράση, δήλωσαν εξαρχής τη θετική τους διάθεση και μετέφεραν την ικανοποίησή τους στην υπόλοιπη ομάδα από την προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής τους σε συμμετοχική έρευνα-δράση. Σε αντίθεση με τα παραπάνω στοιχεία, οι σπουδές των νηπιαγωγών δεν έδειξαν να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της έρευνας-δράσης. Αντίθετα, νηπιαγωγοί με μεταπτυχιακές σπουδές ή δεύτερο πτυχίο προέβαλλαν μεγαλύτερες αντιστάσεις, χρειάστηκαν μεγαλύτερη υποστήριξη, έδειχναν πιο επιρρεπείς σε παραδοσιακές προσεγγίσεις και οδηγήθηκαν σε περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές.

Κατά τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση, αυτά που τις βοήθησαν σημαντικά σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων ήταν:

α) η συμμετοχή τους στην κοινότητα επαγγελματικής μάθησης όπου ο αναστοχαστικός διάλογος μεταξύ τους, η άρση της απομόνωσης της διδασκαλίας τους, η εστίαση σ’ ένα ζήτημα (αυτό της συμμετοχής), η συνεργασία και η κοινή προσπάθεια (στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών) συγκλίνουν με τις εργασίες διαφόρων άλλων ερευνητών (Darling - Hammond & Richardson, 2009· Coburn & Russell, 2008). Οι νηπιαγωγοί στήριξαν την επαγγελματική κοινότητα μάθησης διαθέτοντας χρόνο για συναντήσεις και συνομιλίες μεταξύ τους και μεταξύ της διευκολύντριας, ήταν ανοιχτές στην παρατήρηση των πρακτικών τους από τη διευκολύντρια, επιδίωκαν την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας δείχνοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό στις απόψεις των συναδέλφων τους (Kruse et al., 1995). Παρόλο που οι νηπιαγωγοί δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες επαγγελματικής κοινότητας μάθησης – παρά ελαχίστων περιπτώσεων – και παρά την προσπάθεια ορισμένων να πασχίζουν μόνες τους να βρουν λύσεις όταν αντιλαμβάνονταν την ανάγκη των παιδιών να ακουστούν, η συμμετοχή τους στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης δεν τις δυσκόλεψε καθώς μάλλον επιζητούν την αλληλεπίδραση και το μοίρασμα εμπειριών και απόψεων. Η αλληλεπίδραση των μελών της έρευνας-δράσης περιλάμβανε και τον αναστοχασμό αλλά και τη διαπραγμάτευση θεμάτων που τις απασχολούσαν έντονα (Feger & Arruda, 2008). Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών σχετίστηκε με την ανάγκη να αναλύσουν σε βάθος καταστάσεις και πρακτικές, να επιλύσουν προβλήματα και να υιοθετήσουν συμμετοχικές πρακτικές. Υπό αυτή την έννοια ο αναστοχασμός αποτελεί μια μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης (Desimone, 2011).

β) ο σύνθετος ρόλος της διευκολύντριας στο ομαδικό αλλά και ατομικό επίπεδο υποστήριξης των νηπιαγωγών ως συνεργάτης, βοηθός, σύμβουλος που προσπάθησε να δημιουργήσει φιλικό κλίμα και να διατηρήσει μια αποτελεσματική επικοινωνία με όλα τα μέλη, λαμβάνοντας υπόψη της τη δυναμική της ομάδας (Jaques, 2004). Οι προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες της διευκολύντριας καθόρισαν και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τις νηπιαγωγούς (Goleman, 2000). Ωστόσο η επίγνωση των ορίων παρέμβασής της δεν αποτελούσε μία ικανότητα που είχε κατακτήσει εξαρχής η διευκολύντρια αλλά μία γνώση που απέκτησε στην πορεία της έρευνας-δράσης από τη δυναμική της ίδιας της ομάδας και το σταδιακό τρόπο αυτονομίας των νηπιαγωγών στο ζήτημα των συμμετοχικών πρακτικών. Η άσκηση του ρόλου του διευκολυντή προϋποθέτει μεν προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες αλλά και συνδυασμό δεξιοτήτων και στάσεων που διαμορφώνονται από τις συνθήκες που βιώνει στην πορεία της έρευνας-δράσης. Σύμφωνα με τους τίτλους ορισμένων στοχαστών σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων το ρόλο που προσπάθησε να προσεγγίσει περισσότερο η διευκολύντρια ήταν ο συνεργατικός ρόλος του Jack Mezirow (Βεργίδης & Κόκκος, 2010), υπό την έννοια ότι μέσω του κριτικού στοχασμού βοήθησε τις νηπιαγωγούς στην εξέταση και επανεκτίμηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεών τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2005), επιδίωξε τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε γόνιμο διάλογο, με στόχο την αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας για την αναζήτηση κοινής κατανόησης και εκτίμησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, την ερμηνεία πεποιθήσεων και την ανάδειξη παραδοχών, παρείχε ευκαιρίες για ελεύθερη και ισότιμη συμμετοχή στο διάλογο, την αλληλεπίδραση και τη δόμηση σχέσεων και ενίσχυσε την αυτοδυναμία της σκέψης των νηπιαγωγών προς τη βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών τους παραδοχών και των παραδοχών των άλλων (Mezirow, 2007).

Εν κατακλείδι, η συμβολή αυτής της έρευνας ως προς το δεύτερο μέρος των συμπερασμάτων, αφορά στην ανάδειξη ενός ερμηνευτικού πλαισίου για τη διαφοροποίηση τόσο των διαδικασιών υποστήριξης όσο και των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης. Η έρευνά μας έδειξε διαφορετικές μετασχηματιστικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών αναλύοντας τις μετατοπίσεις των νηπιαγωγών σε διαφορετικές φάσεις της πορείας συνεργασίας μας, διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών ανάλογα με τα προφίλ τους, κοινά σημεία στις πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών ανεξαρτήτως προφίλ και αντιστάσεις που παρέμειναν μέχρι το τέλος της υποστηρικτικής διαδικασίας. Η συμβολή αυτή ήταν εφικτή λόγω της συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης της πορείας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση με την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων σε μια μακρά χρονική πορεία που έδωσε τη δυνατότητα για τη συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών σε ποικίλες φάσεις της έρευνας-

δράσης. Η έρευνά μας με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει από μια γραμμικού τύπου προσέγγιση, που επιδιώκονταν παλιά, σχετικά με το βαθμό με τον οποίο οι αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οδηγούσαν σε αλλαγές στις πρακτικές τους. Επίσης, υποστηρίζει την αντίληψη ότι, προκειμένου να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί η τροποποίησή της είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία τους και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Τέλος, στην έρευνα θεμελιώνεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν αφενός να καθορίσουν την παιδαγωγική διαδικασία και αφετέρου η ίδια η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των πεποιθήσεων τους (Thompson, 1992).

Οι μελλοντικές μας προτάσεις αφορούν τόσο την ευρύτερη αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στην προσχολική εκπαίδευση όσο και την περαιτέρω διερεύνηση των συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών. Ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ συμμετοχικών πεποιθήσεων και πρακτικών διαμορφώνοντας ένα ερευνητικό εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μία μεγάλη ομάδα συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων νηπιαγωγών στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η έρευνα-δράση που ακολουθήσαμε παρέχει μία σειρά από τεχνικές και κατηγορίες καταγραφής των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο ζήτημα της συμεμτοχής των παιδιών, διαδικασίες και εργαλεία ενίσχυσης του αναστοχασμού που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλες έρευνες στις προσχολικές τάξεις, οι οποίες όχιμόνο θα διερευνούν τις προσωπικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις για το ρόλο τωνπαιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και θα παρεμβαίνουν, μέσα σ’ ένα πλαίσιοσυνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοηθούν και ναβελτιστοποιηθούν οι πρακτικές που υιοθετούνται από τις νηπιαγωγούς σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασάκης, Ν. (2006). «Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο και η στάση των εκπαιδευτικών». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Altrichter, H. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστόλου, Ν. (1980). Ψυχολογία της εργασίας. Θεσσαλονίκη: Έκδοση ΚΕΦΚΣ.

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2008). *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, *2*, 29-48.

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Action Researcher in Education, *3*, 21-43.

Αυγητίδου, Σ. (2014α). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό, Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.

Αυγητίδου, Σ. (2014β). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης. Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείωνστο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Ελληνική Πύλη Παιδείας* https://www.eduportal.gr/epag-anapt-ekp-vars/

Βεργίδης Δ. & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco.

Βουγιούκας, Κ. (2003). Προφίλ, απόψεις και σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 8, 463-467.

Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Πρακτικά Συνεδρίου *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., σ.σ. 739-747.

Βούλγαρης, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S. D., (2007). Η μετασχηματίζουσα ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Merizow. J. κ.α. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση,* σ.σ. 157-179. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρυνιώτη, Π. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικός και Ποιοτική Εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*,Πανεπιστήμιο Αθηνών,ΠΤΔΕ, σ.σ. 633-643.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. (μτφ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου & Κώτια Ροδιάδου Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*, Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Cohen, L., &Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. μτφ.. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. &Manion, L.(1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. μτφ.: Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση – Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2007). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (επιμ. Μακρή – Μπότσαρη, Ευ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς* σ.σ. 7-14. http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.). Μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων στο νηπιαγωγείο. https://stefanidis.files.wordpress.com/2016/04/gliaou2016pe60.pdf

Δεμερτζή, Κ. (2006). Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα;. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε., & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο., (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Από τη θεωρία της μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Dewey, J. (1982α). *Το σχολείο και η κοινωνία*, Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (1982β). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (μτφ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.

Δεληκωσταντής, Κ. & Κυρίδης, Α. (2002). Το μετέωρο βήμα του δασκάλου. *Νέα Παιδεία*, *101*, 45-67.

Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ρ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Έλλην.

Δήμιζα, Σ. (2014) Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34908.

Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση, Διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Έλλην.

Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *61* (33), 55-69.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Flowers, N. (ed.) (2012). *Μικρή Πυξίδα. Compassito. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Μικρά Παιδιά*. (Ελληνική έκδοση). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. (επιμ. Κ. Χρυσαφίδης, μτφ. Ε. Νούσια). Αθήνα : Τυπωθήτω.

Gardner H., (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.

Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν*. (επιμ. Κ. Ταμουτσέλη). Αθήνα: Επίκεντρο.

Hoffman, K. &VonCarlsburg, G.B.R. (2004). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *38*, 171-183.

Hoogsteder, M., Meier, P. &Elbers, E . (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Στο Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (επιμ.) *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας,* σ.σ. 210-229. Πάτρα: ΕΑΠ.

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.* (μτφ. Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hughes, M. &Westgate, D. (1999). Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στο παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής. Στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας.* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου) σ.σ. 249-261. Πάτρα: ΕΑΠ.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (2007) *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σταμούλη (επιμ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. (2002). Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ONLY CONNECT σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ή, αλλιώς, η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης. Στο *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανελλήνιο Συνέδριο, τομ. Β΄.

Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (2008). *Από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση*. Θεσσαλονίκη.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις.* τομ. Α΄.Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8*(3), 123-151.

Κώστας, Α (2015). Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. http://hdl.handle.net/10442/hedi/36821.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λυκομήτρου, Σ. (2015). Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Λυκομήτρου, Σ & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, *3*, 69-96.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία(19ος και 20ός αιώνας),* σ.σ. 85-172). Αθήνα: Ίδρυμα για το Παιδί και Καστανιώτης.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γριγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη, Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. τ. Β'. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002). Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεοτερικής εποχής. Από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικοκριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 7-25.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης
http://eliasmatsagouras.webnode.com/

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ.α. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* σ.σ. 43-71. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλοπούλου, Μ. (2014). Η Διερεύνηση των Στάσεων των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τα Δικαιώματα Συμμετοχής των Μαθητών τους. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία.

Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός.

Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο.
http://www.omep.gr/texts/Yliko/Axiologisi%20gia%20OMEP- pirmpili%20Maria_18-3-2006.pdf

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου, Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ε. & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή

τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *ειδικό τεύχος με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 51-64.

Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος, Κ., Ανθόπουλος, Χ. (επιμ.) (2002). Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. *Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου*. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδνόν,4*, 3-19.

Ξωχέλης, Π. (1999). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Δαρδανός.

Πανταζής, Β. Α. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *14*,107-122.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

Παπακώστα, Χ. (2010). Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παπαπροκοπίου, Ν. (χ.χ.). Ενεργητική ακρόαση και διαθεματικότητα στην προσχολική εκπαίδευση
http://www.omep.gr/texts/Yliko/papaprokopiou.pdf.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας,* τ. Α, Αθήνα.

Piaget, J. (1986). *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πεχτελίδης, Ι. (2016). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. E-book. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
http://hdl.handle.net/11419/4744

Ποιμενίδου, Μ. (2008). Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Παιδαγωγία.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roggof, B., Mosier, C., Mistry, J. & Gfnco, A. (1999). Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα. Στο M. Woodhead, D. Faulkner &K. Littleton (επιμ.) *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας.* σ.σ. 261-290. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του *Μωσαϊκού*. *Action Research, 2*.
http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf.

Σπύρου, Σ., Νεοκλέους, Γ., Χριστοδούλου, Π. & Καλλή, Μ. (2009). *Η διασφάλιση του Δικαιώματος συμμετοχής των παιδιών που διαμένουν σε ιδρύματα παιδικής προστασίας. Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού*. Κύπρος: Κέντρο Μελέτης της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας.

Στρατηγέα, Α. (2015). *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*. Ebook Αθήνα: Πρόγραμμα Κάλιππος.
www.kallipos.gr

Συνώδη, Ε. (2003). Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία 1997-2002. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *132*, 103-111.

Tharp, R. &Gallimore, R. (1999). Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση. Στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (μτφ. Α. Παυλογεωργάτου). σ.σ. 113-133 .Πάτρα: ΕΑΠ.

Τριλιανός, Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις.*Action Researcher in Education, 4*.
www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Τσεβρένη, Ι. & Γεροντέλη, Α., (2010). Σχέδιο συμμετοχής των παιδιών στις πρωτοβουλίες Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης των ορεινών περιοχών. Η περίπτωση του Μετσόβου, 6ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο

του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. *Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη των Ορεινών Περιοχών*. Μέτσοβο: 16-19 Σεπτεμβρίου.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους και κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Φραντζή, Α. (2006). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, *5*, 27-35.

Φρυδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξή τους. Στο *Η χάρη θέλει αντίχαρη*. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή – Αφεντάκη. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, σ.σ. 535-548.

Χατζηγιάννης Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*, 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1999). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την επιμόρφωση. *Κίνητρο* 2, 9-26.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2012) Απόψεις. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, *86*, 89-99.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *36*, 114-132.

Ξενόγλωσση

Ackermann, L., Feeny, T., Hart, J. &Newman, J. (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation: A Review of Contemporary Literature*. Plan UK / Plan International.

Alexander, R. J. (1992). *Policy and practice*. London: Routledge.

Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Somekh, Bridget (1993). *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the methods of action research*. London: Routledge

Anderson, S., & Stiegelbauer, S. (1994). Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. *School Organization*, *14*(3), 279-293.

Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). How Three Prospective Teachers Construed Three Cases of Teaching. Michigan State University, College of Education: NCRTL

Publications.
http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr943.pdf.

Andrew, M.D. (1990). Differences between graduates of 4-year and 5-year teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, *41*,(2), 45-51.

Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Planning Association, 35*(4), 216-224.

Asiegbor, I., Fincham, K., Nanang, M., Gala, E.E.K. & Britwum, O. A. (2001). Rights and Equity in classroom interactions in basic schools in Ghana. http://www.unicef.org/evalda tabase/files/GHA_01-006.pdf.

Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Processes in an Action Research Project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research,17*(4), 585-600.

Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. (2013). Pre-service teachers' beliefs about childhood: challenges for a participatory early childhood education?. *Journal of Early Childhood Teacher Education,34*,(4), 390-404.

Avgitidou, S. & Likomitrou, S. (2017). Constructing Childhood in Educational discourse. *MENON, online Journal Of Educational Research*, *4,* 67-75. University of Western Macedonia - Faculty of Education, Florina, Greece.

Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal*, *17*(3), 391-406.

Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primaryand secondary school. *International Journal of Educational Research*, *39*, 9–34.

Balias, E., Dimiza, St., Diamantopoulou, A. & Kiprianos, P. (2011). Teaching active citizenship in pre-school education: Teachers' values, views and attitudes towards the development of pupils' democratic capabilities-behaviours, *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*, Proceedings of the thirteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network: London, 82-287.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, *20*, 107-128.

Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primaryand secondary school. *International Journal of Educational Research*, *39*, 9–34.

Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, *39*(95).

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, *40*(2), 282-295.

Bell, A. & Mladenovic, R. (2013). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, *14*(1), 1–11.

Bennett, N. & Dunne, E. (1992). *Managing classroom groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

Bijleveld, G., Dedding, C. & Bunders-Aelen, J. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review.*Child & Family Social Work*, *20*(2), 129-138.

Blatchford, P., Kutnick, P., & Baines, E. (1999). *The nature and use of classroom groups in primary schools*. Final Report to *ESRC* (Ref: R000237255).

Bowden-Clissold, N. (2011). Yong children have a right to participate actively in shaping their own lives. In reality to what extent are their voices heard? A study in an early years setting. *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*, Proceedings of the thirteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network: London, 531-539.

Boyden, J & Ennew, J. (1997). *Children in Focus: A Manual for Participatory Research with Children*, Stockholm: Radda Barnen.

Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia, *Young Children*, *49*(1), 13-17.

Bristol, L., & Ponte, P. (2013). Muddying the space: social justice, action research and professional learning. *Professional development in education*, 39(4), 513–530.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.

Broström S, Johansson I, Sandberg A, Frøkjær T (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *Euro. Early Childhood Educ.* Res. J., *22*(5), 590-603.

Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Στο L. Resnick (ed.) *Knowledge, learning and instruction.* p.p.307-336. Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1973). *The relevance of Education*, New York: Norton.

Bruner, J. (1985). Model of the Learner. *Educational Researcher*, *14*(6), 5-8.

Bruner, J. (1986). *Actual mind, possible worlds*, London, Cambridge: Harvard University Press.

Bullough, R. V., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.

Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, *19*(5), 499-514. http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00048-9

Bussis, A.M., Chittenden, F. & Amerel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder. CO: Westview Press.

Caldwell, B. (2008). Reconceptualising the self-managing school, Educational Management. *Administration and Leadership*, *36*(2): 235-252.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning Stories*. Los Angeles: Sage Publications.

Carr, M. & Lee, W. (2012) *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London: SAGE.

Carver, S. (2001). Participation and Geographical Information: A Position Paper. Position paper for the ESF-NSF Workshop on Access to *Geographic Information and Participatory Approaches Using Geographic Information*, Spoleto, 6-8 December.

Casas, F., Saporiti, A., Gongález, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurní, M., Alsinet, C., Gusó, M., Grignoli, D., Mancini, A., Ferrucci, F. & Rago, M. (2006). Children's Rights From the Point of View of Children, their Parents and their Teachers: A Comparative Study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, *14*(1), 1-75.

Cashmore, J. (2002). Promoting the Participation of Children and Young People in Care, *Child Abuse & Neglect*,*26*, 837-847.

Cassell, C. & Johnson, P. (2006). Action research: explaining the diversity. *Human Relations, 59*(6), 783-814.

Cavet, J. & Sloper, P. (2004) Participation of disabled children in individual decisions about their lives and in public decisions about service development. *Children & Society, 18*(4), 278-90.

Cilliers, F. P. (1999). Complexity and postmodernism. Understanding complex systems. Reply to David Spurret. *South African Journal Philosophy, 18,*275–278.

Clark, A. (2004). The Mosaic Approach and Research with Young Children. Στο N. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser and S. Ding (eds.) *The Reality of Research with Children and Young People*. London: Sage Publications Ltd.

Clark, A. (2005a). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Στο A. Clark, Kjørholt & P. Moss (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services.* p.p. 29–49. Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2005b). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early child Development and Care*, *175*(6), 489-505.

Clark, A., Moss, P. and Kjorholt, A. (2005). (eds.) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2008). Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process, Working Paper 43, *The Hague: Bernard van leer Foundation*.
www.bernardvanleer.org.

Coburn, C., E. & Russell, J., L. (2008). Getting the most out of professional learning communities and coaching: Promoting interactions that support instructional improvement» *Learning policy brief*, *1*(3), 1-4.

Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, *64*, 1–35.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collins, A. (2006). Cognitive Apprenticeship. Στο R.K. Sawyer (ed.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York. p.p. 47-60.

Convery, A. (1998). A teacher's response to "Reflection-in-action". *Cambridge Journal of Education*, *28*, 197–205.

Corsaro, W. (1997*). The Sociology of Childhood*. California: Pine Forest.

Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Education Leadership*, *51*(2), 49–51.

Crahay, M. (1984). Comment favoriser la participation verbale des enfants, Εισήγησηστοσυνέδριομεθέμα: *L' évaluation dans l' Enseignement, Valenciennes*. le 24 Octobre 1984.

Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal, 17*(3), 297 – 307.

Graue, E. M. & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Greene, S. & Hill, M. (2005) Researching children's experience: methods and methodological issues. Στο S. Green & D. Hogan (Eds) *Researching children's experience*. Thousand Oaks, CA, Sage. p.p. 1–21.

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, *4*, 207-220.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999).*Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: postmodern perspectives*, London: Falmer Press.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education,* London: Routledgefalmer.

Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, *66*(5), 46-53.

Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, *7*,(2), 221-233.

Davis, A. (2001). Do Children Have Privacy Rights in the Classroom?. *Studies in Philosophy and Education*, *20*(3), 245-254.

Desimone, L. (2011). A Prime on Effective Professional Developmend. Phi Delta Kappan, *Working Together*. Summer Issue *1*, 28-31.

Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*, New York: Macmillan Company.

Dockett, S. & Perry, B. (2005) Researching with children: insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 507–522.

Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, *8*(3), 112.

Duke, D.L. (2004). *The challenges of education change*. NY: Pearson.

Dunne J., & Pendlebury S. (2003). Practical Reason. ΣτοN. Blake, P. Smeyers, R. Smith & S.Standish (edit) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education.* p.p. 194-211. Blackwell Publishing.

Easton, L.B. (2008). Teaching: a developing profession. From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, *89*(10), 755-761.

Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge*. London: Methuen.

Edwards, C., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones-Branch, J., Marvin, Ch. & Rupiper, M. (2007). Students Learn about Documentation throughout Their Teacher Education Program,*Early Childhood Research and Practice*, *9*(2). http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/edwards.html.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (ed) (2012).*The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Manufactured in the United States of America.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges.*European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 197-211.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. Early Child Development and Care, 176(3-4), 219-238.

English, E., Hargreaves, L. & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: primary teachers' perceptions, reflections and classroom behavior. *Cambridge Journal of Education*, *32*(1), 9–26.

Eriksson, L. (2006) *Participation and disability - A study of participation in school for children and youth with disabilities.* Stockholm: Karolinska Institutiet, Department of Women and Child Health, Child and Adolescent Psychiatric Unit. http://diss.kib.ki.se/2006/91-7140-831-2/thesis.pdf.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, *38*(1), 47–65.

Farber, B. (1991). *Crisis in Education*. San Francisco: Jossey-Bass

Feger, S. & Arruda, E. (2008). *Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature.* Review. The Education Alliance at Brown University.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. Στο W.R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education.* p.p. 212-229. New York: McMillan.

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, *177*(6-7), 615-631.

Fogler, H.S., LeBlanc, S.E. (1995). *Strategies for creative problem solving*. London: Prentice Hall.

Fargas Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research, 8*(2), 175-192.

Fountain, S. (1995). *It's Only Right: A Practical Guide to Learning About the Convention on the Rights of the Child*. New York: Education for Development Section, UNICEF.

Frankham, J., & Howes, A. (2006). Talk as action in 'collaborative action research': Making and taking apart teacher/researcher relationships. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 617-632.

Franklin, B. (1997). The Ladder of Participation in Matters Concerning Children. ΣτοBoyden, J. and Ennew, J. *Children in Focus: a Manual for Participatory Research withChildren*. Stockholm: Grafisk Press.

Franklin, A. & Sloper, P. (2005). Listening and responding? Children's participation in health care within England. *International Journal of Children's Rights*, *13*(1/2), 11.

Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of social practice. Στο P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research*. London: SAGE. p.p. 159-170.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, *50*(6), 12-17.

Fullan M., (2001). *Leading In A Culture Of Change*. Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. California: Corwin Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th Edition. New York: Teachers College Press.

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

Galton, M.J., & Williamson, J. (1992). *Group-work in the primary classroom*. London: Routledge.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intellidences.* London: Paladin.

Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(3), 297-307.

Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*, New York: Guilford.

Giesen, P., & Sirotnik, K. A. (1979). *The methodology of classroom observations in a study of schooling*. Los Angeles: University of California.

Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April. p.p. 78-90.

Gollop, M. M. (2000) Interviewing children: a research perspective. Στο A. B. Smith, N. J. Taylor & M. M. Gollop (Eds) *Children's voices: research, policy and practice* (New Zealand, Pearson Education). p.p. 18–37.

Graham, R. J. (1989). Autobiography and education.*Journal of Educational Thought*. *23*(2), 92-105.

Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, *27*(2), 11-24.

Grundy S. & S. Kemmis, (1988[1981]). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). Στο S. Kemmis & R. McTaggart *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press. p.p. 321-335.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L.& Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Στο L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: Wiley & Sons.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers: changing times-teachers' work & culture in the post modern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A., L. Earl, S. Moore, and S. Manning (2001). *Learning to change: Teachingbeyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (2002). Professional learning communities & performance training cults: the emerging apartheid of school improvement. Στο A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman (eds.) *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational Change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management,24*(2), 287-309

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change?. *Journal of Educational Change*, *10*(1), 63-67.

Harland J., & Kinder K. (2006). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *United Kingdom: Journal of In-Service Education*, *23*(1), 71-84.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship,* Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33-49.

Hay, I., (2000) (επιμ.). *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford: University Press.

Hayley, P., Clive, D. & Nigel, T. (2017). Children's participation in LAC reviews: a study in one English local authority. *Child and Family Social Work*, *22*(2), 1-10.

Haynes, J. (2009). Listening to the voice of the child in education. Στο S Gibson & J Haynes (eds) *Perspectives on participation and inclusion*. London: Continuum.

Hedges, H. (2010). Whose goals and interests? The interface of children's play and teachers' pedagogical practices. Στο L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Engaging play*. p.p. 25–38. Maidenhead, UK: open University Press.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B., (1993). *The Motivation to Work.* 9rd ed. London: Transaction Publishers.

Hill, S. *Learningstories*.
http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/SueHill/Learningstories.pdf.

Hopkins, D, West, M & Ainscow, M, (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton Publishers.

Horwath, J, Hodgkiss, D., Kalyva, E. & Spyroy, S. (2011). You respond: Promoting effective project participation by young people who have experienced violence: A guide to good practice through training and development. Sheffield: University of Sheffield

Horwath, J. (2011). See the Practitioner, See the Child: The Framework for the Assessment of Children in Need and their Families Ten Years On. *The British Journal of Social Work, Volume 41*,(6), 1070–1087.

Huskins, J. (1996). *Quality work with young people: Developing social skills and diversion from risk*. Bristol: John Huskins.

James, A., Jenks. C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, *11*(1): 27–44.

Jarboe, S. (1996). Procedures for enhancing group decision making. Στο B. Hirokawa and M. Poole (Eds.) *Communication and Group Decision Making.* p.p.345-383.Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and learning. *International Journal of Early Childhood, 36*, 9-26.

Johansson, I. & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Research Journal*, *8*(2), 229-242.

John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *J. Cirriculum studies*, *38*(4), 483–498.

Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools. *International Education Journal*, *7*(1), 17-25.

Jong, M., Eklundh, A. & Lutz, K. (2009). Children's participation in their physical environment in pre-school. *Human Rights and Citizenship Education*, Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, London. p.p. 162-170.

Jones, B.F., Rasmussen, C. & Moffit, M. (2002). *Real–Life Problem Solving. A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.

Juuso, H. (2007).*Child, Philosophy and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Ebook, Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University Oulu Press.
http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514285509.pdf

Ironside, P. M. (2003). New pedagogies for teaching thinking: The lived experiences of students and teachers enacting narrative pedagogy. *Journal of Nursing Education*, *42*(11): 509-16.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65-90.

Kapaxchi, B. & Kakana, D.M. (2012). Initiating a collaborative model of Action Research after the result of school self-evaluation. *CCEAM- International Studies in Educational Administration*, *40*(1), 35-46.

Keats, D. M. (2000) *Interviewing: practical guide for students and professionals*. Philadelphia:Open University Press.

Kemmis, S.,& McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kemmis, S. (1994). Action research. Στο T. Husén & N.T. Postlethwaite, (eds), *The International Encyclopedia of Education.* p.p. 42-48. Oxford: Pergamon.

Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. Στο L. Darling-Hammond (ed.) *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice.* p.p. 54-85. San Francisco: Jossey- Bass.

King, M. (2004). The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology.*King's Law Journal, 15*(2), 273-299.

Kirby, P. & Bryson, S. (2002). *Measuring the Magic? Evaluating And Researching Young People's Participation In Public Decision-Making*. London: Carnegie Young People Initiative.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation, Research report, Department for education and skills*. The National Children's Bureau, Department for Education and Skills, London.

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in highereducation. *Studies in Higher Education*, *31*, 319–339.

Knowles, J. G. (1992). Models for teachers' biographies. Στο: I. Goodson (ed) *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.

Krappmann, L. (2010). The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child). *The International Journal of Children's Rights*, *18*(4), 501-513.

Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development, 9*, 29-49

Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school based professional community. Στο K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds) *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban school*s. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). Pupil groupings in primary school classrooms: Sites for learning and social pedagogy*. British Education Research Journal, 28*(2), 187–206.

Laevers, F. (2005)(Ed.). *Well-being and Involvement in Care Settings: A process orientated self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Kind & Gezin

Lancaster, Y.P. & Broadbent, V. (2003). *Listening to Young Children*. Open University Press.

Lansdown, G. (1994). Children's Rights. Στο B. Mayall (ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. p.p. 33-44. London: Falmer Press.

Landsdown, G. (1995).*Taking part: children's participation in decision making*. London: Institute for Public Policy Research.

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF.

Lansdown, G. (2005). Can you Hear me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting them.*Working Papers in Early Childhood Development*, The Nerthelands: The Bernard van Leer Foundation.

Lansdown, G. (2014). 25 years of UNCRC: Lessons learned in children's participation. *Canadian Journal of Children's Rights. 1*(1), 172-190.

Lardner, C. (2001). *Exploring Good Practice in Youth Participation: A Critical Review*. Edinburgh: Clarity.

Laevers, F. (2005). The Curriculum as Means to raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, *13*(1), 17-30.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Leitch, R. & Day, C. (2001). Reflective process in action: mapping personal and professional context for learning and change. *Journal of In-Service Education*, *27*, 237-259.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwoord, NJ: Ablex.

Lieberman, A. (1992). School /university collaboration: A view from the inside. *Phi Delta Kappan, 74*(2), 147-156.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Littleton, K. Mercer, N. Dawes, L. Wegerif, R. Rowe, D. Sams, C. (2005).Talking and thinking together at Key Stage 1. Early Years. *An International Journal of Research and Development*, *25*(2), 167 -182.

Loizou, E. & Avgitidou, S. (2014).The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, *184*(12), 1884-1901.

Loughran, J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modeling*. London: Falmer.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942.

MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2008). *Young Children As Active Citizens*. Cambridge:Cambridge Scholars Publishing.

McNiff, Jean (1988).*Action Research: Principles and Practice.* London: McMillan Education.

McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.

Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, *23*, 507-536.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Milton Keynes: Open University Press.

McLaughin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Mercer, N., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, *30*(3), 359-377.

Mercer, N. and Dawes,L. (2008). The value of exploratory talk. Στο N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring Talk inSchool*. p.p. 55–71. London: Sage.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory Of Adult Learning And Education» *Adult Education Quarterly September,32*(1), 3-24.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education*, *1*(1), 58-63.

Mesquita-Pires, C. (2012). Children and Professionals Rights to Participation: A Case Study.European Early Childhood Education Research Journal, *20*(4), 565-576.

Messina, C., Jacott, L. & Navarro – Sada, A. (2009). Trainee teachers' Knowledge and beliefs about human rights and citizenship education. *Human Rights and Citizenship Education*, Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe. Thematic Network: London. p.p.156-161.

Miles, M. B., & Louis, K. S. (1987). Research on institutionalization: A reflective review. Στο M. B. Miner, J.B. *The Uncertain Future of the Leadership Concept: An Overview*, in J.G. Hunt & L.L. Larson (eds) *Leadership Frontiers*. Kent, OH: Kent State University Press. p.p. 197–208.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Minott, M. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*, *33*,(5), 55-65.

Morrow, V. (1998). *Understanding Families: Children's Perspectives*. London: National Children's Bureau/Joseph Rowntree Foundation.

Mroz, M., Smith, F. & Hardman, F. (2000). The discourse of the Literacy Hour. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 379–390.

Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class Discourse. *Research Papers in Education*, *21*(1), 19-41.

Nagel, N.G. (1996). *Learning Through Real-World Problem Solving. The power of Integrative Teaching*. U.S.A. Corwin Press.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal Curriculum Studies*, *19*(4), 317-328.

Newell, S. (1996). Practical inquiry: collaboration and reflection in teacher education reform». *Teaching and Teacher Education*, *12*(6), 567-576.

Newman, T. (1996). Rites, Rights and Responsibilities. Στο H Roberts and D Sachdev (eds) *Young People's Social Attitudes*. Barkingside: Barnardos.

Nigel, T. (2000). *Children, Family and the State: Decision-Making and Child Participation.* Basingstoke: Macmillan.

Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, *23*,(3), 100-104.

OECD. (2001). *Starting Strong I.* Paris: OECD.

OECD. (2006). *Starting Strong II.* Paris: OECD.

O'Kane, C. (2002). Key Reflections and Learning from Children's Participation and Children's Organizations in South and Central Asia: Moving Towards Partnerships with Adults.*Paper prepared for Children's Participation Seminar Organized by the Women's Federation of China in Collaboration with Save the Children UK.*

Ornstein, A. & Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (1997). *Foundations of education.*6th ed. Boston: Houghton Mifflin.

Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Palmer, P. J. (1994). *Good talk about good teaching. Improving teaching through conversation and community*.
http:www.teacherformation.org

Parkinson, D. D. (2001). Securing trustworthy data from an interview situation with young children: six integrated interview strategies. *Child Study Journal, 31*(3), 137–156.

Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers & Teaching*, *11*, 95-107.

Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(2), 249-262.

Perry-Hazan, L. (2016). Children's participation in national policymaking: "You're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!". *Children and Youth Services Review, 67*, 105–113.

Pfeffer J., & Sutton R, (2000). *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Harvard Business School Press, Cambridge.

Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly,27*(3): 387-400.

Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. Στο W. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. p.p. 826-857. New York: Macmillan.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*. *11*(2), 233-246.

Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems.Στο Prout, A. & James, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press. Chapter 1: p.p. 7-31.

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?. *Childhood, 9*(3), 321-341.

Pugh, G. & Duffy, B. (2006). (eds). *Contemporary issues in the Early Years*. 5th ed. London: Sage.

Quennerstedt, A. (2010). Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the "3 p's". *The International Journal of Children's Rights, 18*(4), 619-635.

Ramirez, J.D., & Merino, B.J. (1990). Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs. Στο R. Jacobson & C. Faltis (Eds) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. p.p. 61–103. Clevedon: Multilingual Matters.

Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. Early Childhood Research & Practice, *3*(1)
http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2006). The developing person: An experiential perspective. Στο R.M. Lerner (Ed.), W. Damon (Series Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol.1. *Theoretical models of human development.* 6th ed. p.p. 465-515. New York: Wiley.

Reid, A. & Nikel, J. (2004). Towards evaluating the theory and practice of participation in environmental education?. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Diego, CA, April 12–16.

Rein, M. & Schoen, D. (1993). Reframing Policy Discourse. Στο Fisher, F. and Forester, J. (Eds.) *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. Duke University Press, United States of America. p.p. 145-166.

Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. *Lynchburg College Journal of Special Education 8.*
http://www.lynchburg.edu/graduate/master-of-education-in-special-education/lcjournal-of-special-education/volume-8-2013/

Riddersporre, B. (2009). Infants tell the stories of their lives and it is our obligation as adults to listen. *Human Rights and Citizenship Education*, *Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*. Thematic Network: London. p.p. 72-73.

Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum and documentation. Στο C. Edwards, L.Gandini&G. Forman (ed) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections*. Norwich, CT: Ablex Publishing. p.p. 113-125.

Rinaldi, C. (2006).*In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. New York: Routledge.

Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, *11*(3), 307-317.

Rogers, J. (2000). Communities of practice: a framework for fostering coherence in virtual learning communities. *Educational Technology and Society, 3*(3), 384–392.

Rogers, S. (2010). Powerful pedagogies and playful resistance. Στο L. Brooker & S. Edwards (eds.). *Engaging Play*. p.p.152-165. Berkshire: Open University Press.

Rogoff, B.(1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.Ch.6.Cultural similarities and variations in guided participation*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*, New York: Oxford University Press.

Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S.N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education,112*(2), 88-104.

Rubinstein Reich, L. (2009). Developing Human Rights Didacttics for Young Children in Teacher Education. *Human Rights and Citizenship Education, Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*. Thematic Network: London. p.p. 74-77.

Rizzini, I. & Thaplyial, N. (2005). *The Role of Schools in the Protection and Promotion of Children's Rights in Brazil*. Rio de Janeiro: CIESPI.

Ryan, K. & Cooper, J. M. (1998). *Those who can, teach.* 8th ed. Boston: Houghton Mifflin.

Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool– on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care, 180*(5), 619-631.

Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, *13*, 89-98.

Samuels, M. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice*, *8*(2), 269-283.

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in the preschool – on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in preschools every day life.*Early Child Development and Care, 180*(5), 619-631.

Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sawyer, R. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

Schusler, T. M. & Krasny, M.E. (2008). Environmental action as context for youth development. *Journal of Environmental Education*.

Schön, D. (1971). *Beyond the Stable State.* London: Temple Smith.

Schön, D.(1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.

Schön, D., A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing, England.

Simovska, V. (2005). *Learning by InterAction: Learning about health through participation and action the health promoting schoolsperspective* (Doctoral dissertation). Copenhagen, Denmark: Danish University of Education.

Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments 16*(2), 10-27.

Sebba, J. and Robinson, C. (2010) *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. University of Sussex and University of Brighton. UNICEF, London.

Sen, J. (2002). Understanding teachers' professional growth through their articulation of personal practical knowledge. *Journal of Education for Teaching,28*, 75-78.

Sewell, A. (2011). Developing dialogue in the classroom: a cultural tool for learning together. *Classroom Discourse, 2*(2), 268–281.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood 2*(2), 169-194.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education, 15*(2), 197-217.

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society 15*, 107-117.

Silvernail, D. L. (1992). The Development and Factor Structure of the Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 52*.

Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education, 29*, 5–23.

Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society, 18*, 106 -118.

Smith, K. E., (1993). Development of the Primary Teacher Questionnaire. *Journal of Educational Research*, *87*(1), 23-28.

Smith, E. (2001). Implications of multiple intelligences theory for second language learning. *Post-Script*, *2*(1), 32-52.

Smith, A.B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights*, *10*(1), 73-88.

Smith, A. (2003). What is special about early childhood education in New Zealand?. *International Journal of Early Years Education, 11*(1), 3–6.

Smith, A.B. (2007). Children's rights and early childhood education: Links to theory and education. *Australian Journal of Early Education*, *32*(3), 1-15.

Squire, K., & Johnson, C. (2000). Supporting distributed communities of practice with interactive television. *Educational Technology Research and Development, 48*(1), 23–43.

Starida, M. (1995). Issues of quality in Greek teacher education.*European Journal of Teacher Education*, *18*(1), 115-121.

Strauss, S. (1993). Teachers' Pedagogical Content Knowledge about Children's minds and Learning: Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, *28*(3), 279-290.

Strauss, A. & Corbin, J (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, *13*(1).

Te One, S. (2011). Defining rights: Children's Rights in Theory and Practice. *He Kupu ejournal: The Word*, *2*(4), 41-57.

Tholin, R. K., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation?. *European Early Childhood Education Research Journal, 20*(1), 35-46.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, *15*(2), 199-218.

Thompson, A G. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. Στο D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* p.p. 127-146. New York: Macmillan Publishing Company.

Turnbull, W., & Carpendale, J. (2001). Talk and the development of social understanding. *Early Education and Development, 12*(3), 455-478.

Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar, and I. Fung (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence iteration*. Wellington: Ministry of Education.

Theobald, M. A., Danby, S. J., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(3), 19-26.

Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Teacher education in times of change: Globalization, standards and professionalism*. New York: Springer

Trawick- Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). *Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play*. Early Childhood Research Quarterly.

Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision- Making*. London: Save the Children & Children's Rights Office.

Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falaga, A. (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education, 1*, 385-417.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. Στο L. Moll (Ed) *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Application of Sociohistorical Psychology*. p.p.155-172. Cambridge: Cambridge University Press.

Turnšek, N. & Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(1), 23-42.

Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *1*(1), 33-50.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Unesco: International Institute for Educational Planning.

Vrinioti, K. & Griva, E. (2015). *"Participation'' as a collaborative learning process in first-and second grade: a time-consuming process counteracting the achievement of cognitive learning objectives?*. Signals-Compendium.
www.signals-eu.com

Vrinioti, K. (2016). Partizipation von Kindern als Lern- und Erfahrungsprozess in der Schulanfangsphase: Zwischen Anspruch und Alltagsrealität. Στο Esslinger-Hinz, I. /Hahn, H. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpadagogik: Entwincklungslinien und Forchungsbefunde*. Entwincklungslinien der Grundschulpadagogik, Band 12. Schneider Verlag Hohengrehren GmbH. p.p.37-52.

Waldron, F., Kavanagh, A., Maunsell, C., Oberman, R., OReily, M., Pike, S., Prunty, A. & Ruane, B. (2011). Teacher, Human Rights and Human Rights Education:

Knowledge, Perspectives and Practices of Primary School Teachers in Ireland.Dublin: The Centre for Human Rights and Citizenship Education. https://www. spd.dcu.ie/site/chrce/documents/FInalFullReport.pdf.

Wall J. (2008). Human Rights in Light of Childhood. *The International Journal of Children's Rights*, *16*(4), 523-543.

Wegerif, R., Linares, J., Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Velez, M. (2005). Thinking Together in the UK and Mexico: Transfer of an Educational Innovation. *The Journal of Classroom Interaction*, *40*(1), 40-48.

Wells, S., Lopez, A., Scott, J. & Holme, J. (1999). Charter schools as post-modern paradox: rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, *69*(2), 172-204.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Westlund, K. (2009a). Preschool democracy and children's choice – making. *Human Rights and Citizenship Education*. *Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*. Thematic Network: London. p.p. 192-197.

Westlund, K. (2009b). Focusing Children's Participation: Pre-school teachers in Sweden describe their work with children's participation. *Human Rights and Citizenship Education*. *Proceeding of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*. Thematic Network: London. p.p. 425-429.

Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, *60*(3), 207-212.

Williams, L (2009). *Developing a listening culture. Listening as a way of life leaflet series*. National Children's Bureau.

Willow, C. (1997). *Hear! Hear! Promoting Children and Young People's Democratic Participation in Local Government*. London: Local Government Information Unit.

Wood, G. (1999). Interdisciplinary working in built environment education. *Education and Training*, 41(8), 373-380.

Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century. Στο Anning, J. Cullen and M. Fleer (Eds) *Early childhood education: Society and culture*. p.p. 17-30. London: Sage.

Wood, E. (2010a). The play and pedagogy relationship. Στο L. Brooker and S. Edwards, (Eds) *Engaging Play, Maidenhead.* Open University Press.

Wood, E. (2010b). Listening to young children: multiple voices, meanings and understandings. Στο A. Paige-Smith & A. Craft Developing Reflective Practice in the Early Years. 2nd ed. Maidenhead, Open University Press.

Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 343-356.

Yero, J, L. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Hamilton, Montana: MindFlight Publishing.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K.M. (2003). «Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA». *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection a s a Goal for TeacherEducation. Στο N. Lyons (Ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*.p.p. 67-84. New York: Springer.
http://www.springerlink.com/content/978-0-387-85744-2#section=685933&page=1&locus=0

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education, 36*(2), 229 – 247.

Ηλεκτρονικές πηγές

- "Seven Good Reasons for Building a Europe with and for Children" Council of Europe, 2006. www.coe.int/t/transversalprojects/children/publications/Default_en.asp=

- "Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα", 1996. ΛονδίνοΔιεθνής Αμνηστία. http://nipiagogoi.gr/anthropina-dikaiomata.pdf

- Children and Young People's Participation, CRIN Newsletter No 16: Child Rights Information Network, October 2002. www.crin.org/docs/resources/publications/crinvol16e.pdf

- "Promoting Children's Participation in Democratic Decision" UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2001. www.asylumsupport.info/publications/unicef/democratic.pdf

- "Building a Europe for and with Children, Children and young people's preparation seminar" Council of Europe: Monaco, 2006. www.coe.int/t/transversalprojects/children/Source/reports/MonacoPrepSeminar_en.doc

- Council of Europe, 2006. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/90111.pdf

- CRIN, 2002 Child Rights Information Network, Annual Report 2001 – 2002. http://www.crin.org/en/docs/resources/publications/CRIN-2001-2002-AR.pdf

- Unisef (2001) The State of the World' children. https://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World%27s%20Children%202001.pdf

- "Pedagogical Documentation": Reggio Emilia Australia Information, Exchange: Research for a new culture of childhood. http://reggioaustralia.org.au/component/content/article/61

- "Research into Practice: Reggio Emilia". http://earlychildhood.educ.ubc.ca/community/research-practice-reggio-emilia

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α.1 Συνεντεύξεις

Α.1.1 Πρώτη συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς

Ερωτήσεις

για τη νηπιαγωγό γενικά…..

-Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως νηπιαγωγός;
-Πόσα χρόνια εργάζεσαι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο;
-Πόσα νήπια και πόσα προνήπια έχει η τάξη σου;
-Πόσο ευχαριστημένη είσαι από τη λειτουργία της τάξης σου μέχρι σήμερα;
Γιατί είσαι ευχαριστημένη;

για τη συμμετοχή γενικά……

-Τι είναι πιο σημαντικό για σένα να πετύχεις στο νηπιαγωγείο; Γιατί το λες αυτό; (σαν 2^{ο}, σαν 3^{ο} τι θα έβαζες;)
-Τι κάνεις για να κερδίσουν τα παιδιά όσο το δυνατό περισσότερα από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο;
-Ποια είναι η σχέση σου με τα παιδιά; Πώς θα την περιέγραφες; Τι θεωρείς πιο σημαντικό σ' αυτή τη σχέση; Γιατί;
-Ποια είναι η σχέση σου με τους γονείς των παιδιών; Μπορείς να μου την περιγράψεις;
-Τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά της τάξης; Ποιες είναι οι δυνατότητές τους; Σε τι τα καταφέρνουν; Ποια είναι τα δυνατά τους στοιχεία; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;
-Θα έλεγες ότι όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες δυνατότητες; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα; Πώς ανταποκρίνεσαι εσύ σε αυτές τις δυνατότητες; Πώς τις αξιοποιείς;
-Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των παιδιών; Όλα τα παιδιά έχουν παρόμοιες ανάγκες; Γιατί το λες αυτό; Νομίζεις ότι ανταποκρίνεσαι στις (διαφορετικές) ανάγκες των παιδιών; Με ποιο τρόπο;

για τη σχέση συμμετοχής-μάθησης…….

-Μπορείς να μου πεις τι κάνεις σε μια οργανωμένη δραστηριότητα για να ενισχύσεις τη μάθηση των παιδιών; Μπορείς να πεις κάποιο παράδειγμα; Τι πρέπει δηλαδή να κάνουν τα παιδιά για να μάθουν;
-Από την εμπειρία σου, νομίζεις ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο; Γιατί το λες αυτό;
-Τι θεωρείς πιο σημαντικό να έχουν μάθει τα παιδιά στο τέλος της σχολικής χρονιάς; Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά; Γιατί το λες αυτό;
-Πώς τα καταφέρνεις να πετύχεις όλα αυτά;

για τη σχέση συμμετοχής-δημοκρατίας…….

-Τα τελευταία χρόνια ακούγεται όλο και περισσότερο το να ακούμε τα παιδιά στην τάξη και να λαμβάνουμε υπόψη αυτά που λένε. Ποια είναι η γνώμη σου γι αυτό; Νομίζεις ότι το εφαρμόζεις στην τάξη σου; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα; Είναι κάτι εύκολο ή δύσκολο να ακούς τα παιδιά και να βοηθάς να συμμετέχουν με τις δικές τους προτάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία; Γιατί είναι εύκολο/δύσκολο;

για τις ελεύθερες δραστηριότητες……..

-Για ποιο λόγο νομίζεις ότι υπάρχουν οι ελεύθερες δραστηριότητες; Τι περιμένεις εσύ να

κερδίσουν τα παιδιά από τις ελευθ. δραστηριότητες; Τι επιδιώκεις και με ποιο τρόπο;
-Πόσο χρόνο απασχολούνται τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες; Υπάρχουν φορές που απασχολούνται περισσότερο ή λιγότερο; Πότε και γιατί;
-Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες; Πώς; Με ποιο τρόπο; Υπάρχουν παιδιά που δεν συμμετέχουν; Γιατί; Τι κάνεις γι αυτό; Έχει αποτέλεσμα αυτό που κάνεις; Αλλάζει κάτι;
-Πώς επιλέγουν τα παιδιά με τι θέλουν να ασχοληθούν στις ελεύθερες δραστηριότητες;
-Υπάρχουν φορές που παρεμβαίνεις στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων; Για ποια θέματα; Γιατί παρεμβαίνεις τότε; Με ποιον τρόπο;
-Υπάρχουν παιδιά που ζητούν την έγκρισή σου για το πού θα παίξουν και με τι; Γιατί το κάνουν αυτό; Εσύ πώς αντιδράς;

για τις ρουτίνες…….
-Η διαδικασία με τις ρουτίνες πώς ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην τάξη;
-Τα παιδιά ανταποκρίνονται με ευκολία και διάθεση στη διαδικασία αυτή;
-Υπάρχουν παιδιά που δεν θέλουν να συμμετέχουν στις ρουτίνες; Γιατί συμβαίνει αυτό; Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;
-Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στις ρουτίνες; Υπάρχουν κάποια κριτήρια; Ποια;
-Εσύ πόσο σημαντική θεωρείς αυτή τη διαδικασία; Αν θα άλλαζες κάτι σ' αυτή τι θα ήταν και γιατί;

για τις οργανωμένες δραστηριότητες και την αξιολόγηση…….
-Οι οργανωμένες δραστηριότητες αποτελούν ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εσύ με ποιο τρόπο τις σχεδιάζεις; Ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεις πως θα σχεδιάσεις τις οργανωμένες δραστηριότητες;
-Τι επιδιώκεις να κερδίσουν τα παιδιά από τις οργανωμένες δραστηριότητες; Τι άλλο; Με ποιο τρόπο το καταφέρνεις αυτό; Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα;
-Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες; Αν ναι πώς το πετυχαίνεις; Αν όχι, γιατί συμβαίνει και τι κάνεις; Είναι αποτελεσματικό αυτό που κάνεις;
-Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες; Είσαι ικανοποιημένη από αυτόν τον τρόπο; Γιατί;
-Έχει τύχει να αντιδράσουν τα παιδιά σε κάποια οργανωμένη δραστηριότητα με αδιαφορία; Για ποιο λόγο; Τι έκανες γι αυτό; Ήταν αποτελεσματικό;
-Πότε θεωρείς μια δραστηριότητα πετυχημένη; Με ποιο ακριβώς τρόπο την αξιολογείς; Μπορείς να αναφέρεις ένα παράδειγμα;
-Σε ενδιαφέρει η γνώμη των παιδιών για τη διαδικασία και την έκβαση κάποιων δραστηριοτήτων; Τι κάνεις γι αυτό;
-Καταγράφεις με κάποιον τρόπο τη μαθησιακή πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς; Κρατάς portfolio; Με ποιο τρόπο; Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών σε αυτό;

για τους κανόνες……..
-Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί κανόνες στην τάξη σου; Γιατί θεωρείς αυτούς ως πιο σημαντικούς κανόνες;
-Οι κανόνες που υπάρχουν στην τάξη σου πώς προέκυψαν; Με ποια διαδικασία; Ποιος ακριβώς ήταν ο ρόλος των παιδιών;
-Υπάρχουν φορές που τα παιδιά παραβιάζουν κάποιο κανόνα; Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό; Πώς το αντιμετωπίζεις; Μπορείς να αναφέρεις ένα παράδειγμα;
-Σου έχει τύχει να επιπλήξεις κάποιο παιδί; Σε ποια άλλη περίσταση; Για ποιο λόγο; Με ποιο τρόπο;
-Πότε επιβραβεύεις ένα παιδί; Σε ποια άλλη περίπτωση;

για το χώρο…….
-Τη διαμόρφωση του χώρου της τάξης την επιμελήθηκες η ίδια; Με ποια κριτήρια;
-Πώς μάθανε τα παιδιά να παίζουν στη κάθε γωνιά;
-Όταν μαζευόσαστε στην παρεούλα τα παιδιά κάθονται σε συγκεκριμένες θέσεις;
-Έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να χρησιμοποιούν το χώρο έξω από τη τάξη καθώς και τον προαύλιο χώρο όπως και όποτε θέλουν;

για τις δυνατότητες συμμετοχής……..
-Γενικά πόσο νομίζεις ότι ενθαρρύνεις και αξιοποιείς τη συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό της καθημερινότητας τους στο νηπιαγωγείο; Είσαι ευχαριστημένη από το βαθμό συμμετοχής τους;
-Πιστεύεις ότι υπάρχουν επιπλέον περιθώρια συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Γιατί το λες αυτό;
-Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω σε ποιους τομείς πιστεύεις ότι μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών; Στις ελεύθερες δραστηριότητες, στις ρουτίνες, στις οργανωμένες δραστηριότητες, στη καθιέρωση κανόνων, στη διαμόρφωση χώρου, στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων, στην αξιολόγηση των παιδιών; Με ποιον ακριβώς τρόπο; Μπορείς να φέρεις κάποια παραδείγματα;
-Πόσο εφικτό θεωρείς:
*να δίνεις προτεραιότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους;
*να συμμετέχουν τα παιδιά στον καθορισμό του περιεχομένου των δραστηριοτήτων;
*να μπορείς να ακούς με προσοχή και να υπολογίζεις τις απόψεις των παιδιών;
*να ενισχύεις τα παιδιά να κάνουν προτάσεις μετά από προβληματισμό πάνω σε ένα θέμα;
*να εφαρμόζεις κάτι που προτείνουν τα παιδιά;
*να συναποφασίζετε για τους κανόνες, τις κυρώσεις, το ρόλο τους και τις ευθύνες τους στην τάξη;
*να διαπραγματεύεσαι τις αποφάσεις και τις λύσεις διαφόρων θεμάτων που αφορούν τη σχολική τους ζωή;
-Τι πιστεύεις ότι μπορεί να σταθεί εμπόδιο ή να επηρεάσει αρνητικά όλες τις παραπάνω πρακτικές; Γιατί το λες αυτό;

Α.1.1.1 Απομαγνητοφωνημένη πρώτη συνέντευξη – Παράδειγμα

Νηπιαγωγός: Ν.2

Γενικά:

- Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως νηπιαγωγός;

Αυτός είναι ο δέκατος τέταρτος.

- Πόσα χρόνια εργάζεσαι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο;

Στο συγκεκριμένο είναι η πρώτη χρονιά, μία χρονιά.

- Πόσα νήπια και πόσα προνήπια έχει η τάξη σου;

Η τάξη μου έχει 8 νήπια και 2 προνήπια. Μάλλον 9 νήπια και 2 προνήπια, συγγνώμη.

- Πόσο ευχαριστημένη είσαι από τη λειτουργία της τάξης σου μέχρι σήμερα;

Εντάξει, αρκετά ευχαριστημένη είμαι, νομίζω ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης αλλά νομίζω ότι τα παιδιά έχουν καλό επίπεδο.

- Γιατί είσαι ευχαριστημένη;

Είμαι ευχαριστημένη γιατί ο αριθμός των παιδιών είναι μικρός και νομίζω ότι η δουλειά με τα παιδιά γίνεται πολύ καλύτερα.

- Όταν λες ότι υπάρχουν περισσότερα περιθώρια βελτίωσης, τι εννοείς;

Εννοώ ότι θα μπορέσουμε να δουλέψουμε σε θέματα πιο αναλυτικά, σε κάποια τα Project που έχω σκοπό να αναλάβω με τα παιδιά πιο αναλυτικά, δηλαδή να αφιερώσουμε χρόνο εξαιτίας του μικρού αριθμό των παιδιών.

- Έχεις κάνει δηλαδή σε τάξεις με πολύ μεγαλύτερο αριθμό;

Ναι, πέρυσι για παράδειγμα, είχα 22 παιδιά, υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά.

- Τότε δεν ήσουν το ίδιο ευχαριστημένη;

Δεν θα το έλεγα. Νομίζω ότι βλέποντας πως λειτουργεί τώρα μία μικρότερη ομάδα, κατά τη γνώμη μου είναι πρόβλημα. Επειδή δεν έχω μεγάλη εμπειρία του χωρισμού των παιδιών σε ομάδες, δυσκολεύτηκα.

Για τη συμμετοχή γενικά:

- Τι είναι πιο σημαντικό για σένα να πετύχεις στο νηπιαγωγείο;

Το πιο σημαντικό για μένα είναι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι κοινωνικές σχέσεις πως μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα, οι φιλίες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά, δηλαδή θα έλεγα ότι εκείνο που με ενδιαφέρει περισσότερο είναι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν δίνω βαρύτητα και στην γνωστική ανάπτυξή τους. Το κυριότερο όμως για μένα είναι αυτό που προανέφερα.

- Γιατί είναι το κυριότερο; Γιατί το θεωρείς τόσο σπουδαίο αυτό;

Νομίζω ότι όταν τα παιδιά αναπτύσσονται κοινωνικά, όταν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι καλύτερες λειτουργούν καλύτερα και στη συνέχεια σε γνωστικό επίπεδο, στην επόμενη βαθμίδα λειτουργούν καλύτερα.

- Όταν λες όμως κοινωνικοσυναισθηματικό, πιο συγκεκριμένα;

Όπως είπα, θα έλεγα οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Δηλαδή, το πώς διαχειρίζονται τις διενέξεις μεταξύ τους, το πώς επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν κάθε στιγμή στην τάξη.

- Συγκεκριμένα δηλαδή γι' αυτό το πράγμα, για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τις σχέσεις τους και τα λοιπά, τι κάνεις εσύ για να το πετύχεις αυτό αφού είναι σημαντικό για σένα;

Προσπαθώ να συζητώ όσο περισσότερο μπορώ μαζί τους σ' αυτά τα προβλήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν. Κουβεντιάζω πολύ με την ομάδα, προσπαθώ να αναπτύξω σχέσεις φιλίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και αυτό γίνεται μέσα από την συζήτηση και φυσικά μέσα από πολλά παραδείγματα, είτε αυτά προκύπτουν από την παιδική λογοτεχνία είτε χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, από τις σχέσεις τις δικές μου με τους γονείς, τις σχέσεις τις δικές μου με τους συναδέλφους ή από τις σχέσεις των άλλων παιδιών μεταξύ τους έτσι ώστε να καταλάβουν τι καλό μπορεί να προκύψει σε μια πολύ καλή σχέση.

- Και στις ελεύθερες και στις οργανωμένες, δηλαδή, ασχολείσαι με αυτό το θέμα;

Ναι, θα έλεγα ότι είναι πρωταρχικό για μένα και κρατάει αρκετό διάστημα, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς να αναπτύξω σχέσεις αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού στα παιδιά.

- Σαν δεύτερο τι θα έβαζες να πετύχεις στο νηπιαγωγείο;

Σαν δεύτερο, τη γνωστική τους ανάπτυξη με ενδιαφέρει, η γλωσσική καλλιέργεια επίσης, το πως χρησιμοποιούνε το λόγο. Βλέπω στη συγκεκριμένη ομάδα υπάρχει μια πολύ μεγάλη αγάπη στη γλώσσα. Προκύπτει αβίαστα από τα παιδιά οπότε προσπαθώ και εγώ σε κάθε περίπτωση, σε κάθε ευκαιρία να δουλεύουμε αρκετά τη γλώσσα με διάφορα λεκτικά παιχνίδια. Το επιδιώκω και νομίζω ότι λειτουργεί καλά.

- Σαν τρίτο τι θα έβαζες για να πετύχεις στο νηπιαγωγείο;

Εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη και τη κοινωνικοσυναισθηματική;

- Ναι. Μπορεί να μην υπάρχει τρίτο.

Νομίζω ότι αυτά είναι τα πιο σημαντικά για μένα χωρίς να παραβλέπω βέβαια και τη σωματική ανάπτυξη, αν και δεν λειτουργώ πάρα πολύ, λόγω έλλειψης –χώρος υπάρχει βέβαια αλλά επειδή το νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το δημοτικό δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω πάρα πολύ τον εξωτερικό χώρο για γυμναστική, για δραστηριότητες κινητικές, νομίζω ότι έχω μείνει λίγο πίσω σε αυτό αλλά όχι πως δεν με απασχολεί, και οι υπόλοιπες έτσι επίσης δραστηριότητες έχουν μείνει λίγο πίσω αλλά είμαστε βέβαια στα μέσα της χρονιάς, οπότε όλα αυτά υπάρχουνε στο μυαλό μου και πιστεύω ότι στη συνέχεια θα κατανείμω καλύτερα το χρόνο.

- Τι κάνεις για να κερδίσουν τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερα από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο;

Προσπαθώ να τους δώσω όσο περισσότερα κίνητρα να ψάξουν. Να ψάξουν τι τους αρέσει, τι θέλουν τα ίδια να μάθουν, αλλά και προσπαθώ να διευρύνω όσο μπορώ τους ορίζοντές τους. Βέβαια, δεν σου κρύβω ότι θέλω πολλές φορές με τον τρόπο μου τα καθοδηγώ και σε πράγματα που μου αρέσουν και εμένα. Δηλαδή, τους καθοδηγώ πολύ στην παιδική λογοτεχνία, τους καθοδηγώ στη χρήση της πληροφορικής. Στο νηπιαγωγείο νομίζω ότι έτσι, όπως είπα, διευρύνονται οι ορίζοντές τους. Ψάχνω πράγματα που πολλές φορές ίσως να μην τα έκαναν σε κάποια άλλη τάξη, σε ένα άλλο σχολείο.

- Όπως; Μπορείς να μου φέρεις κάποιο παράδειγμα;

Ένα παράδειγμα ας πούμε, είναι η χρήση, όπως είπα, του υπολογιστή, χρησιμοποιώ πάρα πολύ τα βίντεο, τα ηλεκτρονικά παραμύθια, τα λογισμικά παιχνίδια τα οποία μέσα από αυτά μπορούν τα παιδιά να αναπτυχθούν και γλωσσικά αλλά και στα μαθηματικά να βελτιωθούν, και φυσικά ακόμα και κοινωνικοσυναισθηματικά και πολύ συχνά απαιτείται η χρήση και η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Αυτό είναι ένα παράδειγμα που μου ΄ρθε τώρα στο μυαλό.

- Αυτή η χρήση όλων αυτών των μέσων, πώς προκύπτει; Δηλαδή, τη ζητάνε τα παιδιά; Πώς προκύπτει αυτό;

Ναι, και αυτό γίνεται, δηλαδή υπάρχουν παιδιά που το ζητάνε περισσότερο. Υπάρχει βέβαια και στην τάξη η γωνιά του υπολογιστή που είναι πολύ σημαντικό μέρος της διαδικασίας, αλλά πολλές φορές τα χρησιμοποιώ και εγώ στη διδασκαλία μου. Οπότε νομίζω ότι βλέποντάς το τα παιδιά στη συνέχεια, με κάποιον τρόπο καθοδηγούνται και αυτά στη χρήση. Τώρα βέβαια, αυτό ήταν ένα παράδειγμα της πληροφορικής, δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω, ας πούμε, και στις βιβλιοθήκες για παράδειγμα, η δανειστική βιβλιοθήκη, για το πως λειτουργεί η δανειστική βιβλιοθήκη και αυτό είναι ένα άλλο χρήσιμο εργαλείο.

- Ποια είναι η σχέση σου με τα παιδιά; Πώς θα την περιέγραφες τη σχέση σου με τα παιδιά;

Νομίζω ότι τα παιδιά – αν και είναι η πρώτη χρονιά, που σου είπα, που είμαι σε αυτή την τάξη – πολύ γρήγορα αναπτύχθηκε έτσι ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και οικειότητας. Δεν είχα πρόβλήματα προσαρμογής, θα ΄λεγα ότι είναι μια καλή σχέση, ανταποκρίνονται στα καλέσματά μου, στις προτροπές μου, δεν έχω κανένα πρόβλημα με κανένα, εκτός από μία περίπτωση ενός ειδικού παιδιού, έχουμε ζητήσει την παράλληλη στήριξη, εκεί έχω δυσκολίες στην προσαρμογή και στην στήριξη του παιδιού, με τα υπόλοιπα λειτουργώ αρκετά καλά και νομίζω ότι και τα ίδια μαζί μου.

- Πού πιστεύεις ότι οφείλεται αυτή η καλή σχέση που έχεις αναπτύξει και σε κάνει να είσαι ευχαριστημένη;

Νομίζω ότι είναι ένα στοιχείο του χαρακτήρα μου το να προσπαθώ –βέβαια αυτό δεν ξέρω, ίσως αν είναι όντως έτσι – προσπαθώ να αναπτύξω με τα παιδιά, το πιο σημαντικό για μένα είναι τα παιδιά να με εμπιστευτούν και εκεί δουλεύω αρκετά.

- Τι κάνεις δηλαδή; Πώς το καταφέρνεις αυτό;

Χρησιμοποιώ πάρα πολλά παιχνίδια τον πρώτο μήνα της προσαρμογής, πολλά παιχνίδια ομαδικά τα οποία είναι παιχνίδια γνωριμίας, ανάπτυξης εμπιστοσύνης, αρκετά ψυχαγωγικά και διασκεδαστικά, γελάμε πολύ στην τάξη και νομίζω ότι αυτό το χιούμορ λειτουργεί καταλυτικά σε εμάς αλλά αυτό

είναι, όπως σου ανέφερα, και στοιχείο του χαρακτήρα μου. Δηλαδή, μου αρέσει τα παιδιά να περνούν καλά, να διασκεδάζουν και νομίζω ότι όταν χαλαρώνουν έχουν περισσότερο καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία μετά. Αυτό το διαπιστώνω χρόνο με το χρόνο περισσότερο.

- Επομένως σε αυτή τη σχέση αυτό θεωρείς σημαντικότερο, το να περνάτε καλά; Τι θεωρείς πιο σημαντικό σε αυτή τη σχέση;

Θεωρώ πολύ σημαντικό τα παιδιά να έρχονται ευχάριστα στο σχολείο, δηλαδή να μην ζορίζονται περνώντας την πόρτα του νηπιαγωγείου. Και θεωρώ ότι αυτό το καταφέρνω με την εμπιστοσύνη που κερδίζω από τα παιδιά, έτσι νομίζω ότι λειτουργεί καλύτερα και η ομάδα.

- Η σχέση σου με τους γονείς πώς θα την περιέγραφες;

Θα 'λεγα ότι είναι μια σχέση εμπιστοσύνης, αν και όπως είπα, είναι μόνο τρεις μήνες η γνωριμία με τους γονείς. Ο πρώτος μήνας, ένας μήνας αναγνωριστικός, προσπαθούν να καταλάβουν με ποιόν τρόπο λειτουργείς, πόσο καλός θα είσαι με τα παιδιά τους. Νομίζω ότι μέχρι το διάστημα αυτό που μιλάμε τώρα, που έχουμε φτάσει στα Χριστούγεννα, αν όχι το εκατό τοις εκατό, ένα εβδομήντα πέντε τοις εκατό της εμπιστοσύνης μιας καλής συνεργασίας, το έχω πετύχει. Έχουμε βέβαια χρόνο ακόμα, αλλά σε γενικές γραμμές έχω μια καλή σχέση.

- Τι πιστεύεις ότι μπορούν να κάνουν τα παιδιά της τάξης σου; Ποιες είναι, δηλαδή, οι δυνατότητές τους;

Νομίζω πως τα παιδιά μπορούν και καταφέρνουν πολλά πράγματα. Εμένα μ' έχουν εκπλήξει πολλές φορές… ιδιαίτερα σ' αυτά που καταφέρνουν σε επικοινωνιακό επίπεδο. Μπορούν και τοποθετούνται για διάφορα θέματα, λένε τη γνώμη τους για πράγματα που δεν περίμενα ότι θα είχαν να πουν κάτι. Πολλές από τις δυνατότητες των παιδιών δεν τις εντοπίζεις αν δεν παρατηρήσεις τα παιδιά. Κι εμένα μου ξεφεύγουν πράγματα γιατί επιμένω μερικές φορές σ' αυτά που θέλω να κάνουν αλλά όταν τα βλέπω να παίζουν για παράδειγμα, βλέπω κάποια που έχουν δυνατότητες στις κατασκευές, άλλα σε παιχνίδια ρόλου, άλλα σε καλλιτεχνικές δημιουργίες. Συνήθως έχουν δυνατότητες σ' αυτά που προτιμούν να κάνουν. Οι δυνατότητές τους… νομίζω ότι μπορούν να βελτιωθούν πάρα πολύ, κι άλλο στη γλώσσα. Έχουν, όπως είπα, μια ιδιαίτερη τάση, μια ιδιαίτερη κλίση στα λεκτικά παιχνίδια. Νομίζω ότι μπορούν να καταφέρουν αρκετά πράγματα και με χαρά, με διάθεση. Και σκοπεύω σε αυτό να δουλέψω αρκετά.

- Αυτό είναι δηλαδή ένα δυνατό στοιχείο;

Ναι, ένα δυνατό στοιχείο είναι αυτό, η αγάπη τους για τη γλώσσα και όχι για τα γράμματα, να μάθουν να διαβάζουν. Δηλαδή, πραγματικά το λειτουργικό κομμάτι της γλώσσας, το επικοινωνιακό.

- Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;

Εντάξει, ναι. Κάποια στιγμή κάναμε κάποια λεκτικά παιχνίδια στην παρεούλα με τις σύνθετες λέξεις. Λέγαμε πως ενώνονται οι λέξεις, πως παντρεύονται οι λέξεις, πως έρχεται για παράδειγμα, πως δημιουργείται η λέξη τραπεζομάντηλο. Τους ανέφερα για παράδειγμα, τη λέξη τραπέζι και μαντήλι και σχηματικά και με τη χρήση των χεριών, τους έδειξα πώς δένονται. Από εκεί και μετά τα παιδιά άρχισαν να καταλαβαίνουν το πως σχηματίζονται οι σύνθετες λέξεις και να φτιάχνουν και μόνα τους, να τις ανακαλύπτουν δηλαδή. Αυτό συνέβαινε και τις επόμενες μέρες, δηλαδή έρχονταν και μου έλεγαν καινούριες. Υπάρχουν βέβαια και αστεία περιστατικά εδώ στη συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά αυτό μου έδωσε το έναυσμα να κάνω περισσότερα λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά και έβλεπα ότι ανταποκρίνονται με πολύ ενδιαφέρον.

- Ανταποκρίνεσαι δηλαδή σε αυτές τις δυνατότητες και τις αξιοποιείς.

Ναι, προσπαθώ να μη μου διαφεύγουν. Καμιά φορά βέβαια, το συνειδητοποιώ στο σπίτι ότι κάποια πράγματα μου έχουν ξεφύγει, αλλά επανέρχομαι, τις επόμενες φορές, τις επόμενες μέρες προσπαθώ να δημιουργήσω καταστάσεις που θα επαναφέρουν στη μνήμη των παιδιών αυτά που θέλω να κάνουμε.

- Άλλες δυνατότητες που πιστεύεις ότι έχουν τα παιδιά της τάξης σου;

Και πάλι θα αναφερθώ έμμεσα στη γλώσσα. Ας πούμε, τους αρέσει πάρα πολύ η ανάγνωση βιβλίων, η χρήση της βιβλιοθήκης. Βέβαια, αυτό έχει να κάνει και με ην προηγούμενη νηπιαγωγό της τάξης. Χρησιμοποιούσαν τη δανειστική βιβλιοθήκη, αλλά της ζήτησαν και τα ίδια να ξαναλειτουργήσει, και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό, στην ανάγνωση βιβλίων. Κάθε Παρασκευή λειτουργεί η δανειστική βιβλιοθήκη, τη Δευτέρα έρχονται, παρουσιάζουν το βιβλίο τους και μαζί με μία ζωγραφιά έτσι που να έχει σχέση με την ιστορία του βιβλίου και νομίζω ότι και αυτό είναι μία δυνατότητα που μπορεί να προχωρήσει, να πάει παραπέρα.

- Όλα τα παιδιά όμως έχουν τις ίδιες δυνατότητες;

Όχι, σίγουρα όχι. Εντάξει συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά όλα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες…

- Γιατί το λες αυτό;

Γιατί πρώτον, υπάρχουν παιδιά, νήπια και προνήπια στην τάξη.

- Τα οποία; Σε τι τα κάνει να διαφέρουν;

Νομίζω ότι ηλικιακά δεν έχουν την ίδια ωριμότητα τα παιδιά γι αυτό μαλώνουν… αλλά το ότι από την άλλη μεριά, οι τάξεις είναι μεικτές, νομίζω ότι βοηθάει πάρα πολύ αυτό τα προνήπια, τα διευκολύνει αρκετά, τα παιδιά τα μεγαλύτερα νήπια λειτουργούν σαν πρότυπα στα μικρά παιδιά. Υπάρχουν βέβαια νήπια τα οποία ξεχωρίζουν γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, είναι πιο καλλιεργημένα, και εκεί νομίζω πιο ανεπτυγμένα και εκεί φαίνεται ο ρόλος της οικογένειας.

- Νήπια που είναι πιο...

Νήπια τα οποία ξεχωρίζουν. Εκεί νομίζω ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η οικογένεια. Το πόσο οι ίδιοι γονείς έχουν δουλέψει με τα παιδιά τους, οι αξίες που μεταφέρονται από το σπίτι, όλα αυτά τα βλέπεις στα παιδιά και είναι σε πολλές περιπτώσεις βοηθητικά, βοηθούν πολύ και στο δικό μου το έργο. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, θα 'λεγα ότι αντιμετωπίζω και εγώ προβλήματα τα οποία πρέπει να επιλύσω.

- Πιστεύεις δηλαδή ότι μία διαφορά στις δυνατότητες των παιδιών είναι – μια διαφοροποίηση μάλλον, είναι η ηλικία σε σχέση με την ωριμότητα;

Ναι.

- Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα που να είναι αυτό εμφανές στην τάξη;

Ναι, θα έλεγα ας πούμε, ο χρόνος. Ο χρόνος που απαιτείται κάθε φορά στο να ανταποκριθεί ένα παιδί σε μια δραστηριότητα. Εκεί φαίνεται η ωριμότητα του παιδιού. Έχω ένα προνήπιο στο μυαλό μου, το οποίο δεν μπορεί να λειτουργήσει μετά το τέταρτο, ζητάει εναλλαγή. Αυτό δεν το βλέπεις στο νήπιο. Υπάρχουν παιδιά που δείχνουν περισσότερο υπομονή, λειτουργούν πιο συγκεντρωμένα.

- Για την ανάγκη αυτή, του συγκεκριμένου προνηπίου, τι κάνεις εσύ;

Πολλές φορές, δεν θα πω ψέματα, ότι καμιά φορά το πιέζω στο να αντέξει λίγο περισσότερο, αλλά όταν βλέπω ότι δεν έχω αποτέλεσμα, το στέλνω να ασχοληθεί με κάποια άλλη δραστηριότητα, αλλά παράλληλα να μπορεί να ακούει, να συμμετέχει σιωπηλά, δηλαδή ή να ζωγραφίζει ή να διαβάζει ένα βιβλίο. Να μη δυσκολεύει την άλλη δραστηριότητα που κάνουν τα παιδιά και παράλληλα όμως να μπορεί να ακούει, έτσι ώστε ανά πάσα στιγμή να μπορέσει να γυρίσει πίσω.

- Είναι αποτελεσματικό αυτό;

Έχει λειτουργήσει θετικά και έχω σκοπό να το κάνω πάλι μαζί της, γιατί νομίζω ότι τη βοηθάει στο να ξαναεπιστρέψει στη δραστηριότητα, θέλει δηλαδή το χρόνο της η μικρή.

- Το αποδέχεται αυτό ή αντιδράει;

Εννοείς…

- Το παιδί το αφήνεις να συμμετέχει με κάτι άλλο, αλλά να βρίσκεται νοερά στην παρέα ας πούμε, το αποδέχεται;

Ναι, ναι, νομίζω ότι έχει λειτουργήσει καλά. Νομίζω ότι τη βοηθάει περισσότερο, είναι πιο συνεργατική. Συνεργάζεται καλύτερα μετά.

- Το έχει δεχτεί δηλαδή;

Ναι, ναι, το ζητάει και η ίδια, «κουράστηκα» μου λέει «κουράστηκα κυρία, θέλω να κάνω κάτι άλλο, μπορώ;». Υπάρχουν μερικές επιλογές τις οποίες έχουμε πει από την αρχή με τα παιδιά, ότι μπορεί να παίξει ένα επιτραπέζιο, μπορεί να διαβάσει ένα βιβλίο, μπορεί να ζωγραφίσει αθόρυβα.

- Επιλέγει η ίδια;

Επιλέγει ναι, επιλέγει η ίδια με τι θα ασχοληθεί αλλά λειτουργεί αθόρυβα και επανέρχεται.

- Σε άλλου τύπου διαφοροποιημένες δυνατότητες των παιδιών, πώς ανταποκρίνεσαι;

Αν άλλο, παράδειγμα που έχω στο μυαλό μου, είναι πάλι ένα νήπιο το οποίο θα 'λεγα ότι γνωστικά υστερεί σε σύγκριση με τα παιδιά της ηλικίας του. Σ' αυτό προσπαθώ να λειτουργήσω εξατομικευμένα, δηλαδή, όταν δίνω κάποια εργασία στα υπόλοιπα παιδιά, έχουν κάτι να κάνουνε, προσπαθώ να είμαι πιο πολύ κοντά του, να τον ελέγχω καλύτερα έτσι ώστε ή εγώ ή οι φίλοι που είναι δίπλα του να μπορούν να τον βοηθήσουν.

- Είναι αποτελεσματικό αυτό;

Δείχνει να λειτουργεί και αυτό, τα παιδιά τα άλλα δείχνουνε ενδιαφέρον να βοηθήσουν τα μικρότερα παιδιά, τα παιδιά που βλέπουν ότι έχουν ανάγκη βοήθειας, προσφέρονται τα ίδια. Οπότε, ναι, λειτουργεί και εκείνος πάντα δέχεται χωρίς πρόβλημα την βοήθεια από τους άλλους. Μάλιστα το χαροποιεί και αυτό.

- Πέρα από τις δυνατότητες των παιδιών, ποιες πιστεύεις ότι είναι οι ανάγκες τους;

Οι ανάγκες τους όσον αφορά τη διδασκαλία τους;

- Γενικά στην τάξη, ποιες είναι οι ανάγκες των παιδιών πιστεύεις;

Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές οι ανάγκες, δεν μπορώ να πω κάτι εξειδικευμένο για τη συγκεκριμένη ομάδα.

- Γενικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ποιες πιστεύεις ότι είναι οι ανάγκες τους αν δεν μπορείς να πεις για τη δικιά σου ομάδα; Από τι έχουν ανάγκη περισσότερο;

Κοίταξε, νομίζω ότι τα παιδιά το πρώτο πράγμα, η πρώτη ανάγκη δηλαδή, που πρέπει να ικανοποιηθεί, είναι η ασφάλεια που πρέπει να νιώσουν στο χώρο.

- Δηλαδή;

Να νιώσουν ότι μπορούν να κινηθούν ελεύθερα. Να υπάρχει μια ανεξαρτησία στις κινήσεις τους, ελευθερία στις κινήσεις τους, αλλά με μία καθοδήγηση η οποία όμως να μην τους περιορίζει, δηλαδή, ο ρόλος μου να είναι, θα 'λεγα, βοηθητικός, να ξέρουνε ότι μπορούν να λειτουργήσουν ελεύθερα, ανεξάρτητα. Έχουν τη δυνατότητα επιλογής και του παιχνιδιού και της δραστηριότητας, αλλά όταν χρειαστούν τη βοήθειά μου να ξέρουν ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν σε μένα και να την έχουν.

- Η ανάγκη αυτή πιστεύεις, των παιδιών, ότι είναι καθολική, δηλαδή για όλα τα παιδιά ισχύει το ίδιο;

Όχι, όχι απόλυτα. Όλα τα παιδιά πιστεύω ότι έχουν την ανάγκη της ασφάλειας και της ανεξαρτησίας στην τάξη, αλλά υπάρχουν παιδιά που αυτά τα εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο ποσοστό. Έχω δηλαδή, παραδείγματα παιδιών και στη συγκεκριμένη ομάδα που είναι παρά πολύ ανεξάρτητα που μπορεί να μη ζητήσουν καθόλου τη βοήθειά μου και συμπεριφέρονται σωστά στην τάξη, λειτουργούν δηλαδή με βάση τους αρχικούς κανόνες που έχουμε βάλει στο πλαίσιο της τάξης αλλά υπάρχουν και παιδιά που συνεχώς ζητάνε τη δική μου καθοδήγηση.

- Γιατί το κάνουν αυτό; Γιατί πιστεύεις ότι το κάνουν αυτό; Για τα παιδιά που ζητάνε καθοδήγηση.

Γιατί νομίζω ότι εκείνα τα παιδιά έχουν περισσότερη ανασφάλεια, δηλαδή νομίζουν ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, θέλουν κάποιον να τους διευκολύνει, να πάρει την απόφαση γι' αυτά.

- Είναι θέμα χαρακτήρα δηλαδή;

Στο συγκεκριμένο παιδί που έχω στο μυαλό μου, νομίζω ότι είναι θέμα χαρακτήρα ενώ η δυνατότητές του είναι πάρα πολύ καλές και λεκτικά και κοινωνικά και συναισθηματικά είναι καλά ανεπτυγμένο. Νομίζω ότι υπάρχει κάποια ανασφάλεια, ίσως ένα χαμηλότερο αίσθημα αυτοεκτίμησης το οποίο μάλλον πρέπει να ενισχύσω.

- Νομίζεις ότι ανταποκρίνεσαι στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών ικανοποιητικά;

Σε κάθε περίπτωση προσπαθώ. Δεν ξέρω αν ανταποκρίνομαι εκατό τα εκατό, αλλά πάντα ανατρέχω στην διδασκαλία της μέρας και βλέπω. Προσπαθώ να δω τι έχω κάνει καλά ή τι έχω κάνει λιγότερο καλά ή και άσχημα πολλές φορές, αλλά νομίζω ότι προσπαθώ, προσπαθώ να δίνω το εκατό τα εκατό των δυνατοτήτων μου, δεν είναι πάντα εύκολο αλλά προσπαθώ.

- Όταν λες ότι σκέφτεσαι τι έχεις κάνει, κάνεις μία αυτοαξιολόγηση κάθε μέρα στο τέλος της ημέρας;

Ναι, πολλές φορές γυρνώντας, επιστρέφοντας στο σπίτι έρχονται στο μυαλό μου στιγμές ή στις οργανωμένες δραστηριότητες ή στιγμές που πέρασαν κατά το ελεύθερο παιχνίδι χωρίς την παρέμβασή μου ή στιγμές που παρενέβη ενώ δεν θα έπρεπε, και προσπαθώ να βελτιώνομαι ή να λειτουργώ διαφορετικά την επόμενη φορά, εκεί που κρίνω ότι είχα λειτουργήσει λάθος. Ναι, αλλά δεν είναι κάτι που θα το κάνω πολύ οργανωμένα, δηλαδή δεν κάνω καταγραφές αλλά όσο μπορώ, ναι. Προσπαθώ να το κάνω κάθε φορά επιστρέφοντας στο σπίτι.

<u>Για τη σχέση συμμετοχής-μάθησης</u>:

- Τώρα θέλω να μου πεις τι κάνεις σε μια οργανωμένη δραστηριότητα για να ενισχύσεις τη μάθηση των παιδιών;

Προσπαθώ να έχω όσο το δυνατόν περισσότερα μεθοδολογικά εργαλεία.

- Δηλαδή;

Δηλαδή προσπαθώ, καταρχήν, να έχω ποικιλία. Ποικιλία εποπτικού υλικού, να μην είναι μονότονη η προσέγγιση των θεμάτων, να μην ξέρουν πάντα τα παιδιά τι τους περιμένει. Προσπαθώ δηλαδή να έχω την αίσθηση της έκπληξης.Θέλω κάποιες φορές να κάνω την έκπληξη στα παιδιά, να μην ξέρουν, να μη μπορούν να προβλέψουν τι υλικό θα χρησιμοποιήσουμε. Γι αυτό δεν χρησιμοποιώ μόνο εικόνες αλλά και δικές τους ζωγραφιές, διάφορα βιβλία, βίντεο, παιχνίδια, αφίσες κ.α. Αυτό το κάνω για να έρχονται τα παιδιά κάθε φορά σε επαφή με κάτι διαφορετικό, να αναπτύσσουν την

περιέργεια τους και να δείχνουν ενδιαφέρον για να κάνουν διάφορα πράγματα μ' αυτό το υλικό, να φτιάξουν π.χ. ένα βιβλίο, να σκεφτούν μια ιστορία, να παίξουν ένα παιχνίδι.

- Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;

Ναι. Έχουμε αναλάβει ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας για την υγιεινή των δοντιών, και βέβαια δεν ξέρω αν αυτό είναι πρωτότυπο αλλά στα παιδιά φάνηκε ενδιαφέρον. Ήθελα να κάνουμε ένα ατομικό βιβλίο, το κάθε παιδί να έχει το δικό του βιβλίο για μια ιστορία με έναν λαγό ο οποίος έχει πρόβλημα με τα δόντια του. Πριν αρχίσουμε να καταλήξουμε στο βιβλίο αυτό, παρουσίασα στα παιδιά το βιβλίο μέσα από κάρτες, και κάρτες εικονογραφημένες τις οποίες όμως τοποθέτησα στο πάτωμα διάσπαρτα, και ζήτησα από τα παιδιά διαβάζοντάς τους τις λεζάντες, τις οποίες είχα σε άλλες κάρτες, να αντιστοιχίσουν τη λεζάντα με την εικόνα. Οι κάρτες ήτανε πολλές, γύρω στις είκοσι, ανταποκρίθηκαν πολύ εύκολα και αυτό ήταν το πρώτο βήμα έτσι ώστε να μπορέσουν να ζητήσουν και τα ίδια να το κάνουν και μόνοι τους. Και έτσι καταλήξαμε στο να φτιάξουμε το δικό μας βιβλίο, το οποίο βέβαια αυτή τη στιγμή έχουμε μόνο εικονογραφήσει και είμαστε στη διαδικασία της δημιουργίας εξώφυλλου.

- Ατομικό είπες;

Ατομικό.

- Το καθένα δικό του;

Ατομικό, το οποίο το δέσαμε, το έχουμε, όπως είπα, τα παιδιά είναι στη διαδικασία της εικονογράφησης και στη συνέχεια το πήραν στο σπίτι να το τελειώσουν. Εδώ αφού δούλεψαν και πολλές, αρκετές μέρες, όταν τα ίδια ήθελαν, όταν ήτανε ελεύθερα και ήθελαν να κάνουνε κάτι πέρα από το παιχνίδι στις γωνιές. Μετά το πήραν στο σπίτι, το ολοκλήρωσαν και θα το επιστρέψουν τώρα μετά τα Χριστούγεννα για να το δέσουμε και να το κάνουμε βιβλίο.

- Ωραία. Από την πλευρά τους τα παιδιά, σε μια οργανωμένη δραστηριότητα, τι πρέπει να κάνουν για να μάθουν; Δηλαδή, εσύ ωραία, πρέπει να έχεις εποπτικό υλικό, θεωρείς ότι καλό είναι να είναι πρωτότυπο κτλ. Από την πλευρά των παιδιών, τι πρέπει αυτά να κάνουν;

Νομίζω ότι θα πρέπει να έχουν ανοιχτές τις κεραίες τους και κάθε φορά που προκύπτει κάτι καινούριο να μην το αφήνουν να πέσει κάτω, μέσα σε εισαγωγικά, δηλαδή να αναπτύσσουν την περιέργειά τους, δηλαδή να δείχνουνε ενδιαφέρον για το καινούριο.

- Πώς το πετυχαίνεις αυτό;

Αυτό προκύπτει βέβαια, μπορεί να μην προκύψει καθημερινά, αλλά σίγουρα κάποια στιγμή προκύπτει. Εάν κάποια παιδιά δείξουν ενδιαφέρον, προσπαθώ να το εκμεταλλευτώ, έτσι ώστε να το κάνω μέρος της διδασκαλίας εκείνη τη στιγμή. Προσπαθώ να βρω στοιχεία τα οποία η εμπειρία μου με βοηθάει να τα εντάξω στη διδασκαλία μου, βέβαια δεν ξέρω αν αυτό το πετυχαίνω πάντα αλλά προσπαθώ να είμαι σε εγρήγορση και να μην αφήνω να ξεφύγει η έμφυτη περιέργεια των παιδιών, οι ερωτήσεις που μπορεί να γίνουνε για κάποιο πράγμα, για κάποια λέξη, για κάποιο φυσικό φαινόμενο.

- Τώρα έτσι όπως το λες θέλω πάλι παράδειγμα.

Ας πούμε για παράδειγμα, το φυσικό φαινόμενο της… η ιδιότητα που έχει το νερό, το λιώσιμο, το χιόνι ας πούμε. Είχαμε πριν από τις μέρες που έπεσε χιόνι, είχαμε κάποια στιγμή παγωνιά, και είχε πέσει πάχνη στην αυλή του σχολείου και βγήκαμε έξω για να δούμε αυτή την παγωνιά. Ντυθήκαμε, φορέσαμε τα ρούχα μας και βγήκαμε και περπατήσαμε στο χώρο. Ένα παιδί με ρώτησε, μου είπε «τι είναι;», νόμιζε ότι είναι χιόνι, «ότι δεν είναι χιόνι είναι παγωνιά», και δημιούργησε μια λέξη, τη λέξη «παγώνισε», «δηλαδή, κυρία, παγώνισε;». Γέλασα, αλλά μου φάνηκε πάρα πολύ ωραία η λέξη. Προσπαθήσαμε μετά να βρούμε υλικό γι' αυτό, για την παγωνιά, για το φυσικό φαινόμενο, για την ομίχλη, και αυτό το κάναμε όταν γυρίσαμε πίσω στην παρεούλα, ανατρέξαμε σε παιδική λογοτεχνία, σε βιβλία, μικρές εγκυκλοπαίδειες και μπορέσαμε να συζητήσουμε για το φυσικό φαινόμενο που είχε λάβει χώρα εκείνη την ημέρα. Κάπως έτσι προσπαθώ να λειτουργήσω.

- Μίλησες για το ενδιαφέρον των παιδιών, για ανοιχτές κεραίες. Αν τα παιδιά δεν δείξουν ενδιαφέρον, δεν έχεις την αναμενόμενη ανταπόκριση πράγμα που θα σε οδηγήσει στο να μάθουν τα παιδιά, τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;

Εννοείς να προσπαθήσω να κερδίσω το ενδιαφέρον, με ποιόν τρόπο προσπαθώ να κερδίσω το ενδιαφέρον τους.

- Ναι. Εσύ προσπαθείς, ενδιαφέρον από τα παιδιά δεν υπάρχει, τι κάνεις;

Καμιά φορά, νομίζω ότι δεν πρέπει να κάνουμε τίποτα. Δηλαδή, αφήνω να λειτουργήσουν, να χαλαρώσουν. Νομίζω ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος. Νομίζω, ανάλογα βέβαια με τις στιγμές, καταλαβαίνεις αν έχουν ανάγκη από χαλάρωση, από ξεκούραση. Όταν δεν ανταποκρίνονται σε κάτι

καινούριο τα αφήνω λίγο περισσότερο ελεύθερα, τους αφήνω να χαλαρώσουν στο ελεύθερο παιχνίδι, να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους και βλέπω ότι αυτό λειτουργεί καλά, λειτουργούν καλά στις γωνιές, παίζουνε καλά αρκετή ώρα, οπότε δίνοντάς τους έτσι χρόνο προσπαθώ και εγώ, παρατηρώ να δω που θα με οδηγήσει, ποιο θα είναι το επόμενό μου βήμα έτσι ώστε να μπορέσω να ξαναξυπνήσω το ενδιαφέρον τους για το επόμενο βήμα. Καμιά φορά δηλαδή, τα αφήνω να με καθοδηγήσουν.

- Σύμφωνα με αυτά που μου είπες μέχρι τώρα, πώς πιστεύεις δηλαδή, ότι μαθαίνουν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο; Πώς μαθαίνουν;

Δεν ξέρω αν μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση. Νομίζω ότι και από την παρατήρηση, πολλές φορές αλλά και μέσα από την επαφή με τα άλλα τα παιδιά. Δηλαδή, από την συναναστροφή με τους υπόλοιπους. Πολλές φορές μαθαίνουν. Μαθαίνουν τους κανόνες συνεργασίας, κανόνες αλληλοβοήθειας, κανόνες σεβασμού. Αυτά νομίζω προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση, από την τριβή με το παιχνίδι, προκύπτουν προβλήματα που καλούμαστε να τα επιλύσουμε. Αυτός είναιένας τρόπος μάθησης.

- Όλα τα παιδιά πιστεύεις ότι μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο;

Όχι, δεν πιστεύω ότι μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο.

- Γιατί το λες αυτό; Δηλαδή;

Νομίζω ότι θα πρέπει να παρατηρούμε και να δίνουμε χρόνο στα παιδιά να δούμε με ποιόν τρόπο μαθαίνει το καθένα και ποιος τρόπος είναι ο πιο λειτουργικός για τον καθένα. Και αυτό πάλι χρειάζεται αρκετό χρόνο, δηλαδή, πρέπει να παρατηρήσεις κάθε παιδί, να δεις ποια είναι ταενδιαφέροντά του, τι τον ενδιαφέρει να μάθει, με τι τον ενδιαφέρει να ασχολείται, πως εισπράττει τις πληροφορίες.

- Όλα τα παιδιά, λοιπόν, μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο;

Όχι, δεν νομίζω ότι μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο, καθένα παιδί έχει τις δικές του… Τα παιδιά πιστεύω ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μεταξύ τους όχι όταν τους δείχνουμε κάτι αλλά όταν με βάση τα δικά μας ερεθίσματα και κίνητρα φτιάχνουν, δημιουργούν κάτι μαζί με τα άλλα παιδιά. Δεν το καταφέρνω πάντα όμως αυτό γιατί θέλει να δώσεις χρόνο στα παιδιά κι εγώ πολλές φορές βιάζομαι να ολοκληρώσουμε ένα θέμα. Δεν έχω υπομονή να δίνω τόσο χρόνο και να τ' ακολουθώ εγώ, πολλές φορές καταλαβαίνω ότι τα καθοδηγώ περισσότερο απ' όσο πρέπει… Θα πρέπει όμως να παρατηρήσεις τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στην τάξη, και να δεις και τα ενδιαφέροντά τους, βέβαια και τις ανάγκες τους αλλά και τον τρόπο που τα ίδια προσπαθούν επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη, που ανακύπτουν. Άλλα ζητούν βοήθεια από εμένα, άλλα τους ζητούν τη βοήθεια από τα άλλα τα παιδιά, αλλά προσπαθούν να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους, έτσι είναι. Νομίζω ότι το καθένα έχει το δικό του τρόπο. Τον δικό του τρόπο να μάθει.

- Τι θεωρείς πιο σημαντικό να έχουν μάθει τα παιδιά στο τέλος της σχολικής χρονιάς;

Να έχουν μάθει να συμπεριφέρονται στην ομάδα, δηλαδή να μάθουνε να αποδέχονται την παρουσία του άλλου, να την αποδέχονται, να επιδιώκουν την συνεργασία και το παιχνίδι μαζί τους, να μάθουν να σέβονται η γνώμη του άλλου, να σέβονται τον τρόπο, την άποψη του άλλου, να μην κοροϊδεύουν – για μένα αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.

- Να μην;

Να μην κοροϊδεύουν, να νιώθουν τα παιδιά δηλαδή, ότι μπορούν ελεύθερα να διατυπώσουν την άποψή τους χωρίς να γίνουνε αντικείμενο χλευασμού. Νομίζω ότι αυτά, αυτό είναι που είπαμε και στην αρχή το κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι της δικής μου δουλειάς, αλλά φυσικά και γνωστικά θα πρέπει να έχουν αναπτυχθεί με βάση τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά; Δηλαδή, το τι θα πρέπει να έχουν μάθει για σένα στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ισχύει για όλα το ίδιο;

Για όλα ισχύει το ίδιο, δεν έχω βέβαια τις ίδιες απαιτήσεις από όλα τα παιδιά.

- Γιατί;

Γιατί ξέρω ότι όλα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Προσπαθώ να πετύχω το μέγιστο για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, τείνοντας δηλαδή τη σχολική χρονιά, κάνω έναν απολογισμό το τι συνάντησα στην αρχή, με ποιες δυνατότητες, με ποιες ικανότητες ήρθε το κάθε παιδί και προσπαθώ να δω τι έχει βελτιώσει και τι έχει κατακτήσει κατά τη διάρκεια της χρονιάς το καθένα. Νομίζω ότι υπάρχει βελτίωση, σίγουρα υπάρχει βελτίωση αλλά πάντα, πάντα δεν πετυχαίνω το εκατό τοις εκατό των δυνατοτήτων τους, δεν το αναπτύσσω, αλλά είμαι, έτσι στα χρόνια που εργάζομαι, νομίζω είμαι ευχαριστημένη από την απόδοση των παιδιών. Δεν μπορώ να πω ότι δηλαδή υπάρχει στασιμότητα.

- Πώς τα καταφέρνεις όλα αυτά δηλαδή; Πώς καταφέρνεις να βελτιώσεις κάποια πράγματα έτσι ώστε στο τέλος της χρονιάς να έχουν πετύχει αυτά που θέλεις;

Με συνεχή προσπάθεια. Πάντα, όπως σου είπα, σε εγρήγορση, να παρακολουθώ τις ανάγκες τους, να βλέπω με ποιόν τρόπο προσπαθώ να κρατήσω το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία και στην παρουσία τους στο νηπιαγωγείο. Προσπαθώ λοιπόν να αναπτύξω τα ενδιαφέροντά τους και να ενισχύσω τα ήδη υπάρχοντα αλλά και να δημιουργήσω καινούρια ενδιαφέροντα. Έτσι νομίζω ότι πετυχαίνω τη βελτίωση των παιδιών και τη συναισθηματική αλλά και τη νοητική.

Για τη σχέση συμμετοχής-δημοκρατίας:

- Τα τελευταία χρόνια ακούγεται όλο και περισσότερο ότι πρέπει να ακούμε τα παιδιά στην τάξη, να λαμβάνουμε υπόψη αυτά που λένε, ποιά είναι η γνώμη σου γι' αυτό;

Συμφωνώ ότι θα πρέπει να ακούμε τι μας λένε τα παιδιά, πολλές φορές βέβαια δεν το κάνουμε αλλάή το κάνουμε σε χρόνο μεταγενέστερο, δηλαδή ενώ τα παιδιά μας λένε κάτι τώρα, καμιά φορά το παραβλέπουμε, ασχολούμαστε με κάτι άλλο, δεν δίνουμε τη βαρύτητα που χρειάζεται και πολλές φορές μας διαφεύγουν και τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών. Αυτό το παρατηρώ σε μένα αρκετά. Προσπαθώ, όπως είπαμε, με τον αναστοχασμό να το βελτιώσω. Νομίζω έτσι στην πορεία την δική μου την εκπαιδευτική, την διδακτική, έχω βελτιωθεί σε αυτό, δίνω περισσότερο χρόνο στα παιδιά, είμαι περισσότερο χαλαρή στους στόχους μου, στους σκοπούς μου τους εκπαιδευτικούς, προσπαθώ να τους δώσω χρόνο να μου πουν αυτά που θέλουν. Δεν το πετυχαίνω πάντα, αλλά υπάρχει πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, τα παιδιά να ακούω τι μου λένε.

- Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα; Είτε που άκουσες, είτε που άκουσες αλλά μετά κατάλαβες εκ των υστέρων ας πούμε.

Ναι. Ένα παράδειγμα τώρα που μου έρχεται στο μυαλό, είναι ανάμεσα στη σχέση που υπάρχει, στη σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα σε δύο παιδιά που ζουν και μεγαλώνουν στο ίδιο χωριό, στις προστριβές που έχουνε εκτός σχολείου οι οποίες μέσα από τους γονείς μέσα από τις μαμάδες, έρχονται και στην τάξη. Η μία μαμά δηλαδή, ζήτησε τη βοήθειά μου στο να αντιμετωπίσουμε αυτή την ανασφάλεια που προκαλεί ένα παιδί στο δικό της. Προσπάθησα να το κάνω θέμα στην κουβέντα μας χωρίς να δώσω παραδείγματα και να μιλήσω συγκεκριμένα για τα παιδιά αυτά. Προσπάθησα να δω με ποιον τρόπο θα μπορέσουμε να λύνουμε όλοι μαζί σαν ομάδα, τι χρειάζεται έτσι ώστε να λειτουργήσει καλά ένα δίδυμο ή μία τριάδα ή μία δυάδα στο παιχνίδι. Προσπαθήσαμε να βάλουμε κανόνες συμπεριφοράς. Η υλοποίηση προέκυψε από τα ίδια τα παιδιά. Νομίζω, και αυτό προσπάθησα να το διευρύνω και στο χώρο έξω από την τάξη, δηλαδή προσπάθησα να τους δώσω να καταλάβουν ότι αυτοί οι κανόνες που έχουμε στην τάξη καλό είναι να λειτουργούν και εκτός, και με τους μεγαλύτερους και με τους μικρότερους φίλους τους, και με τα αδέρφια τους. Νομίζω ότι έγινε κτήμα τους. Η διένεξη συνεχίζει να υπάρχει ανάμεσα στα δύο τα παιδιά αλλά σε μικρότερο βαθμό.

- Ήταν δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο, αποτελεσματικό;

Ναι. Λειτούργησε περισσότερο στο παιδάκι που ένιωθε περισσότερο ανασφαλές και απειλούμενο. Νομίζω ότι λειτούργησε καλύτερα και προσπάθησα να ενισχύσω σε αυτό το παιδί την αίσθηση της εμπιστοσύνης που πρέπει να έχει στον εαυτό του. Νομίζω ότι εκεί ήτανε το πρόβλημα στο συγκεκριμένο παιδί, προσπάθησα με την κουβέντα μαζί του να τον ενισχύσω. Νομίζω ότι πήγε καλά.

- Πιστεύεις, δηλαδή, ότι τελικά είναι κάτι εύκολο ή κάτι δύσκολο το να ακούς τα παιδιά και να τα βοηθάς να συμμετέχουν με τις δικές τους ιδέες, προτιμήσεις, στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Δεν θα 'λεγα ότι είναι εύκολο.

- Γιατί;

Αλλά δεν θα 'λεγα ότι είναι και πάρα πολύ δύσκολο. Εκείνο που νομίζω ότι απαιτείται είναι η ειλικρίνεια. Η ειλικρίνεια με την οποία συζητάς στα παιδιά, η αλήθεια, και αυτό φαίνεται πότε στα παιδιά λες αλήθεια, πότε λες ψέματα, πότε αυτά σου λένε αλήθεια, πότε είναι ειλικρινή. Νομίζω ότι αυτό είναι το κλειδί, να τα ακούς και να προσπαθείς, ακόμα και όταν δεν έχεις λύση, να παραδέχεσαι ότι δεν έχεις λύση, αλλά έχεις την θέληση και τη διάθεση να βρεις μαζί τους τη λύση. Νομίζω ότι αυτό είναι το κλειδί, μακάρι να το καταφέρω και εγώ, να το πετύχω απόλυτα.

Για τις ελεύθερες δραστηριότητες:

- Θέλω τώρα να μιλήσουμε λίγο για τις ελεύθερες δραστηριότητες. Για ποιο λόγο νομίζεις ότι υπάρχουν οι ελεύθερες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο;

Νομίζω ότι υπάρχουν για να ενισχυθούνε και οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης που αναφέραμε, οι σχέσεις αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Οι ελεύθερες δραστηριότητες γίνονται στις γωνιές, έτσι όπως είναι διαμορφωμένος ο χώρος στην τάξη, έτσι σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου υπάρχουν γωνιές στις οποίες τα παιδιά καλούνται ανά δύο ή ανά τρία να δουλέψουν μαζί, να παίξουν μαζί, να βρουν τους κανόνες του παιχνιδιού τους. Όλα αυτά απαιτούν προσπάθεια απ΄ τα ίδια τα παιδιά, εμείς δεν παρεμβαίνουμε. Πολλές φορές ζητάνε τη βοήθεια μας αλλά καθώς περνάει ο χρόνος αυτή η αναζήτηση της βοήθειας γίνεται όλο και λιγότερο. Νομίζω ότι τα παιδιά βρίσκουν μόνα τους τον τρόπο να λειτουργήσουν, να δουλέψουν, να παίξουν μαζί. Άρα η ελεύθερη δραστηριότητα τους βοηθάει στο να μάθουν μόνα τους να επιλύουν τα προβλήματά τους, να συνεργάζονται, να παίζουν. Συμβάλλουν πολύ στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη γνωστική, μαθαίνουν, απλά εκείνο που πρέπει εγώ να κάνω, είναι να εναλλάσσω ή να εμπλουτίζω τις γωνιές, δεν το κάνω πάρα πολύ συχνά, νομίζω ότι είναι ένα αδύνατο σημείο αυτό για μένα, αλλά απαιτείται για να κρατήσω το ενδιαφέρον των παιδιών και νομίζω ότι όσο πιο πολλές είναι οι ελεύθερες δραστηριότητες σε παιδαγωγικές γωνιές τόσο πιο καλύτερο είναι και το αποτέλεσμα και το εκπαιδευτικό για τα παιδιά.

- Γιατί δεν εμπλουτίζεις τις γωνιές συχνά;

Γιατί δεν υπάρχει πολύς χώρος. Ο χώρος της τάξης δεν βοηθάει πολύ, η μετακίνηση των επίπλων. Επίσης, δεν θα ΄λεγα ότι δεν έχουμε υλικό, εκπαιδευτικό υλικό υπάρχει αλλά δεν υπάρχει για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ας πούμε, για τις φυσικές επιστήμες δεν υπάρχει. Απαιτείται ένα χρηματικό ποσό το οποίο δεν διαθέτουμε, άρα θα πρέπει εκεί να αναζητήσω άλλες λύσεις. Επίσης βλέπω, προσπαθώ να δω και πόσο χρόνο, πόσο χρόνο απασχολούνται τα παιδιά σε ορισμένες γωνιές. Βλέπω ότι σε άλλες πηγαίνουν περισσότερο, σε άλλες λιγότερο. Έχω σκοπό να καταργήσω κάποιες γωνιές, δεν το έχω κάνει αλλά είναι στα σχέδια μου τα άμεσα.

- Άμα καταργήσεις δηλαδή κάποιες γωνιές και δημιουργήσεις άλλες, με ποια κριτήρια θα το κάνεις;

Ένα κριτήριο που θα έβαζα τώρα είναι το Project που θέλω να δουλέψω με τα παιδιά. Έχουμε αναλάβει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής, φυσικών επιστημών περισσότερο, για το νερό. Θα μπορούσα ας πούμε, να δημιουργήσω μια γωνιά φυσικών επιστημών. Θα καταργούσα τη γωνιά του κουκλοθεάτρου, την οποία τα παιδιά δεν τη χρησιμοποιούνε σχεδόν καθόλου, οπότε θα μπορούσα εκεί να δημιουργήσω μια γωνιά φυσικών επιστημών, έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο ενδιαφέρον για την επιστημονική γνώση. Αυτό θα ήταν το κριτήριό μου, δηλαδή η γνώση που θέλω να δώσω στα παιδιά στο συγκεκριμένο θέμα θα ήταν ένα κριτήριο. Άλλο ίσως και τα ίδια τα παιδιά θα με παρότρυναν να κάνουμε μία αλλαγή. Ας πούμε, το εμπορικό μας κατάστημα να αλλάξει μορφή, να προκύψει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από μία κουβέντα που θα κάνουμε στην ολομέλεια.

- Όταν μία γωνιά δηλαδή, όπως η γωνιά του κουκλοθεάτρου, δεν χρησιμοποιείται από τα παιδιά εσύ τι κάνεις γι' αυτό;

Όσες φορές προσπάθησα να τα παροτρύνω…

- Με ποιόν τρόπο;

Προσπάθησα να παίξω μαζί τους. Να δημιουργήσουμε καινούριες κούκλες, να παίξω ένα έργο εγώ, δεν έδειξαν πάρα πολύ ενδιαφέρον, το ενδιαφέρον ήταν λίγο, μικρό, κράτησε για πολύ λίγο, για μια δυο μέρες και μετά πάλι αδράνησε. Θα 'λεγα ότι, η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές προβληματίζομαι και εγώ, τι πρέπει να κάνω, ας πούμε, για τη συγκεκριμένη γωνιά. Θα 'λεγα ότι έχω καταλήξει ότι πρέπει να την καταργήσω και να τη χρησιμοποιώ σε χρόνους που θα το απαιτεί η διδασκαλία μου. Και αυτό έχω σκοπό να κάνω.

- Θεωρείς, επομένως, τις ελεύθερες δραστηριότητες πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εσύ τι περιμένεις να κερδίσουν τα παιδιά από τις ελεύθερες δραστηριότητες;

Τις θεωρώ αρκετά σημαντικές και αφιερώνω αρκετό χρόνο σε αυτές. Δηλαδή δίνω στα παιδιά χρόνο. Επειδή το νηπιαγωγείο βρίσκεται σε ένα χωριό και όπως είπα το νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το δημοτικό, αρκετά παιδιά έρχονται μαζί με τα αδέρφια τους, κάποια όμως καθυστερούν να 'ρθουν. Οπότε προσπαθώ να δίνω περισσότερο χρόνο και στη συνεύρεση των παιδιών μεταξύ τους, έτσι ώστε να βρεθούνε οι φίλοι και μετά τις 9:00. Άλλα έρχονται στις 8:00, άλλα στις 9:15, προσπαθώ να τους δώσω περισσότερο χρόνο να παίξουν. Αυτό γίνεται περισσότερο το πρωί, όπως σου ανέφερα τι περιμένω, περιμένω να μάθουν τους κανόνες της συμπεριφοράς, τους κανόνες συμπεριφοράς στο παιχνίδι.

- Με ποιόν τρόπο αυτό το καταφέρνεις στις ελεύθερες δραστηριότητες; Πλησιάζεις τα παιδιά, τι κάνεις;

Δεν πλησιάζω πολύ στα παιδιά. Στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά ξέρουν ότι βρίσκομαι εγώ σε ένα μέρος, ίσως να ασχολούμαι με κάποια άλλη δραστηριότητα, προετοιμάζω ας πούμε το εποπτικό υλικό για μία άλλη δραστηριότητα, και τα παιδιά ξέρουν που είμαι και όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα ή θα 'ρθουνε αυτά σε μένα ή θα με φωνάξουν. Εγώ δεν πηγαίνω από μόνη μου. Τους αφήνω ελεύθερα να λειτουργήσουν. Λειτουργούν καλά. Λειτουργούν καλά, προκύπτουν πάντα προβλήματα.

- Τι προβλήματα προκύπτουν, μπορεί να προκύψουν στις ελεύθερες;

Προβλήματα επικοινωνίας, διεκδίκησης ενός παιχνιδιού, δεν υπάρχει λύση στο ποιος θα παίξει πρώτος και στο ποιος θα περιμένει.

- Πώς τα αντιμετωπίζεις αυτά;

Και αυτά προσπαθώ να τα αντιμετωπίσω μέσα από τη συζήτηση. Προσπαθώ να βάλω τα παιδιά στη θέση του άλλου, «Τι θα συνέβαινε αν αυτό που ζητάς εσύ αν εσύ ήσουν στη θέση του Γιώργου» για παράδειγμα, «Πώς θα σου φαινόταν αν σε έδιωχναν τώρα που διώχνεις εσύ τον Γιώργο; Πώς θα σου φαινόταν εσένα Χρήστο;». Προσπαθώ να τα προβληματίσω έτσι ώστε να καταλάβουν τι συναισθήματα δημιουργούνται, δημιουργούν στα άλλα τα παιδιά οι συμπεριφορές τους.

- Είναι αποτελεσματικό αυτό;

Ναι, ναι, νομίζω ότι είναι αποτελεσματικό. Έχει αποτέλεσμα.

- Τα παιδιά απασχολούνται αρκετή ώρα στις ελεύθερες δραστηριότητες;

Ναι, ναι. Θα ήθελα και περισσότερο νομίζω.

- Υπάρχουν φορές, ας πούμε, που απασχολούνται περισσότερο, λιγότερο, πότε και γιατί;

Το πρωί έχουν περισσότερο χρόνο από μένα. Καμιά φορά νιώθω ότι από την ώρα του πρωινού και μετά δεν τα αφήνω πολύ ελεύθερα. Προσπαθώ να λειτουργήσουμε μετά ή σαν μία ομάδα ή σαν περισσότερες, αρκετές μικρές, να λειτουργήσουμε δηλαδή πιο ομαδικά. Και εκεί βέβαια, λειτουργούν ομαδικά αλλά είναι ελεύθερα. Προσπαθώ λίγο να είναι πιο κατευθυνόμενο το μάθημα μας στη συνέχεια. Καμιά φορά βλέπω ότι έχουν κουραστεί, οπότε καταλαβαίνω ότι έχουν ανάγκη να χαλαρώσουν και τους αφήνω. Αλλά νομίζω ότι η ρουτίνα η οποία έχει δημιουργηθεί στην τάξη τους ευχαριστεί, εξυπηρετεί και εμένα και τα παιδιά.

- Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες;

Ναι, ναι. Υπάρχουν βέβαια ένα δυο παιδιά τα οποία πρέπει εγώ να τα στείλω, δεν επιλέγουν πάντα μόνα τους ελεύθερα, υπάρχουν ένα δυο παιδιά που χρειάζονται λίγη καθοδήγηση, χρειάζονται να τους καλέσουν οι άλλοι.

- Δηλαδή τι κάνουν αυτά τα παιδιά; Έρχονται στην τάξη και κάθονται;

Έρχονται στην τάξη και υπάρχει ένα μικρό προνήπιο που κάθεται, περιμένει ας πούμε να το στείλω εγώ σε κάποιον φίλο του. Όχι πάντα, όχι καθημερινά. Υπάρχουν μέρες που συμβαίνει αυτό, δεν μπορεί να επιλέξει μόνο του που θα πάει.

- Περιμένει, δηλαδή, να το πλησιάσεις εσύ και να του προτείνεις;

Περιμένει να το πλησιάσει κάποιο άλλο παιδί. Μένει λίγο μόνο.

- Γίνεται αυτό; Γίνεται;

Γίνεται, και αν δεν γίνεται, αυτό βέβαια ήταν περισσότερο έντονο στην αρχή της χρονιάς, όταν άρχισαν να δημιουργούνται οι πρώτες φιλίες, τώρα λίγο πολύ και επειδή είναι και μικρός ο αριθμός των παιδιών έχουν δημιουργηθεί μικρές ομάδες φίλων, οπότε δεν μένει σχεδόν κανένα μόνος του. Και αν διαπιστώσω ότι κάποιος έχει μείνει μόνος, τότε παρεμβαίνω. Γιατί έχει επισημανθεί και από γονιό ότι το παιδί του...

- Πώς παρεμβαίνεις;

Σε χρόνο που το παιδί νιώθει μόνο, δεν θα με καταλάβει, ζητάω από τα παιδιά που μπορούν να το δεχτούν στην παρέα τους, να τον καλέσουν.

- Το καλάνε τελικά;

Ναι, εντάξει. Πολλές φορές ξεχνιούνται, θέλουν υπενθύμιση αλλά, ναι, λειτουργεί.

- Πώς επιλέγουν τα παιδιά με τι θέλουν να ασχοληθούν στις ελεύθερες δραστηριότητες; Τα υπόλοιπα τώρα, γιατί μου είπες γι'αυτό, τα υπόλοιπα πώς επιλέγουνε;

Μόνα τους, ανάλογα με τα ενδιάφεροντά τους. Υπάρχουν βέβαια, παιδιά που επιλέγουν πάντα τις ίδιες γωνιές.

- Γιατί το κάνουν αυτό πιστεύεις;

Εκεί βρίσκουν περισσότερο ενδιαφέρον στο παιχνίδι. Αλλάζουν όμως, δεν μένουν στην ίδια γωνιά, δηλαδή δεν θα δεις ένα παιδί από την αρχή της μέρας μέχρι το τέλος της ελεύθερης δραστηριότητας να σταθεί σε μια γωνιά, και ο φίλος εναλλάσσεται και το παιχνίδι και η δραστηριότητα. Οπότε δεν νομίζω ότι χρειάζεται να παρέμβω εγώ. Καμιά φορά ξεχνιούνται στον υπολογιστή, εκεί παρεμβαίνω, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά στις άλλες δεν.

- Δηλαδή, δεν σε πειράζει αν κάποιο παιδί ασχοληθεί σε όλες τις ελεύθερες δραστηριότητες με μια δυο γωνιές μόνο.

Όχι, όχι, δεν με πειράζει.

- Δεν είσαι από αυτές τις νηπιαγωγούς που θέλουν τα παιδιά να περνάνε από όσες περισσότερες γωνιές γίνεται κάθε μέρα;

Όχι, όχι. Δεν το θέτω σαν στόχο. Εμένα με ενδιαφέρει το παιδί να –βέβαια να μην μένει στις ίδιες γωνιές καθημερινά – περνάει από όλες τις γωνιές κατά την εβδομάδα. Να ξέρει, να έχει περάσει από τη γωνιά με τα επιτραπέζια, τη γωνιά των εικαστικών, τη γωνιά του κουκλόσπιτου, το μαγαζάκι, να έχουν περάσει τα παιδιά περισσότερες από τρεις φορές. Δεν γίνεται, όπως σου είπα, είναι μικρός, είναι καθοριστικό το γεγονός ότι είναι πολύ μικρός ο αριθμός των παιδιών, οπότε δεν έχουμε τέτοια προβλήματα. Τα παιδιά θα αλλάξουν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

- Είπες πριν ότι παρεμβαίνεις σε περίπτωση λεκτικής επικοινωνίας, διαφωνίας κτλ. Σε ποιές άλλες περιτπώσεις παρεμβαίνεις κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων;

Παρεμβαίνω όταν νομίζω ότι δεν μπορούν να βρουν λύση σε κάποιο πρόβλημα που προκύπτει. Για παράδειγμα, έρχεται τώρα στο μυαλό μου, στο μαγαζάκι είχε προκύψει πρόβλημα με τα χρήματα, είχαν χαθεί τα χρήματα τα οποία χρησιμοποιούμε για να αγοράζουν και να πουλούν προϊόντα και δεν μπορούσανε να βρουν λύση. Και τους είπα – εκεί παρενέβη – και τους είπα ότι θα μπορούσαμε να φτιάξουμε εμείς καινούρια, οπότε δόθηκε το έναυσμα και πραγματικά τα παιδιά έκατσαν, σχεδίασαν νομίσματα, χάρτινα ή και μεταλλικά και έτσι δόθηκε συνέχεια στο παιχνίδι. Νομίζω ότι η παρέμβαση μου ήταν από τις λίγες σ' αυτά. Προσπαθώ να τους δίνω, να τους αφήνω μόνους τους να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν, «Τι θα μπορούσες να κάνεις τώρα με αυτό το θέμα;».

- Λειτουργεί αυτό, το να τους δώσεις μόνα τους τη λύση;

Όχι πάντα, όχι πάντα. Προσπαθώ να δίνω περισσότερο χρόνο να λένε τη γνώμη τους περισσότερα παιδιά, «Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε τώρα;» ή «Τι θα γινότανε αν συνέβαινε αυτό που προτείνεις;». Αφήνοντας δηλαδή, τα παιδιά «ανοιχτά», προσπαθώ δηλαδή να κάνω «ανοιχτές» ερωτήσεις, έτσι ώστε να πάρω οποιαδήποτε απάντηση από τα παιδιά.

- Υπάρχουν παιδιά που ζητούν την έγκρισή σου για το πού θα πάνε, με τι θα παίξουνε, αν θα χρησιμοποιήσουνε κάτι, πώς θα το χρησιμοποιήσουν κτλ;

Συνήθως υπάρχουνε ένα με δυο παιδιά. Αυτό όμως, δεν έχει να κάνει περισσότερο με τις ελεύθερες. Στις ελεύθερες δραστηριότητες λειτουργούνε ελεύθερα. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το οργανωμένο, με την οργανωμένη διδασκαλία.

- Τι κάνουν δηλαδή;

Ερωτήσεις, διατυπώνουν ερωτήσεις, «Κυρία, τι πρέπει να κάνω τώρα; Από πού να ξεκινήσω; Πώς να συνεχίσω;». Δηλαδή δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους να πάρουν την πρωτοβουλία.

- Εσύ τι κάνεις γι' αυτό;

Πολλές φορές τους δίνω τη λύση, μετανιώνοντας στην πορεία αλλά νομίζω ότι τελικά στο συγκεκριμένο παιδί δεν κάνω καλά, πρέπει να το αφήνω λίγο περισσότερο να βασιστεί στις δυνάμεις του. Το έχει ανάγκη και νομίζω ότι θα το κάνω.

- Με ποιόν τρόπο δηλαδή, σκέφτεσαι να το κάνεις;

Κάνοντας του τέτοιου τύπου ερωτήσεις, «Τι θα έκανες αν...;», «Δοκίμασε, δοκίμασε να δούμε τι μπορεί να συμβεί. Αν δεν τα καταφέρεις δεν πειράζει, θα προσπαθήσουμε ξανά». Θέλει ενθάρρυνση το συγκεκριμένο παιδί και πολλές φορές δεν του τη δίνω, δεν δίνω όσο χρειάζεται.

<u>Για τις ρουτίνες</u>:

- Τη διαδικασία, με τις ρουτίνες μέσα στην τάξη, πώς άρχισε να εφαρμόζεται; Αυτό που κάνουμε κάθε μέρα για την μέρα, την ημερομηνία, τον καιρό, πώς ξεκίνησε;

Αυτό ξεκίνησε από μένα, τα τελευταία τρία χρόνια το θεωρώ αρκετά σημαντικό. Δίνω και εγώ περισσότερη βαρύτητα, αλλά βλέπω όμως ότι υπάρχει ενδιαφέρον και απ' τα ίδια τα παιδιά. Εχουμε διαμορφώσει τον πίνακα και ζητάνε τα παιδιά να παρέμβουν στον πίνακα. Οι καρτέλες είχαν φτιαχτεί από μένα και για τις μέρες και για τους μήνες και για τον καιρό.

- Επομένως, πώς ξεκίνησε; Τα έδειξες εσύ;

Ναι, τα 'δειξα εγώ, τα 'δειξα εγώ για να δούμε πώς θα συζητάμε και βέβαια τους είπα ότι αυτό θα είναι μία διαδικασία την οποία θα την συνεχίσουν και στην άλλη βαθμίδα, στην πρώτη τάξη, οπότε αυτό τους κίνησε το ενδιαφέρον να το μάθουν. Το είδαν σαν πρόκληση, ίσως. Το έδειξα εγώ, έγινε μια επίδειξη, αλλά τα παιδιά νομίζω ότι το πήγαν ένα βήμα παραπέρα. Δηλαδή προσθέσαν καρτέλες, καρτέλες στους μήνες, χαρακτηριστικά στους μήνες, προσθέσαν λέξεις σε αυτές, αυτές που λέγαμε, αλλά δεν ήταν γραμμένες.

- Μόνα τους;

Μαζί.

- Μόνα τους πρότειναν;

Μόνα του πρότειναν, και μαζί μετά τις τοποθετήσαμε στον πίνακα. Για παράδειγμα, για να γίνω πιο κατανοητή, έχουμε την καρτέλα του σήμερα είναι Δευτέρα 18 Δεκεμβρίου του 2012, και έξω έχει ήλιο, έτσι; Το «και έξω έχει», αυτές τις τρεις λεξούλες δεν τις είχαμε πουθενά γραμμένες, μου ζήτησαν να τις γράψουμε και αυτές. Για να γίνει πρόταση.

- Για να γίνει πρόταση.

Οπότε πήραμε γράμματα μαγνητικά που έχουμε στην τάξη μας, και προσπαθήσαμε να φτιάξουμε τις μικρές λέξεις, το «και», το «έξω», το «έχει», οπότε μπήκε και αυτό στην πρόταση. Αυτό δεν το είχα ξανασυναντήσει σε άλλα παιδιά.

- Επομένως τα παιδιά ανταποκρίνονται με ευκολία και με διάθεση.

Ναι, ναι. Ναι, θα έλεγα ότι στη συγκεκριμένη...

- Υπάρχουν παιδιά που δεν θέλουνε να συμμετέχουνε σε αυτή τη διαδικασία;

Όχι καθημερινά. Υπάρχουν κάποιες μέρες που μου λένε, «Κυρία, εγώ δεν θέλω να διαβάσω».

- Γιατί;

Γιατί, μάλλον, δεν έχουν εκείνη τη μέρα διάθεση. Του αφήνω ελεύθερους και επανέρχονται, την επόμενη μέρα επανέρχονται, δεν τους πιέζω και βλέπω ότι αυτό λειτουργεί καλά.

- Με ποιόν τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στις ρουτίνες; Έχεις κάποια σειρά συγκεκριμένη;

Όχι, όχι. Δεν έχω συγκεκριμένη σειρά.

- Δεν έχεις κάποια κριτήρια;

Καμιά φορά προσπαθώ να τους κρατήσω περισσότερο ήσυχους αν βλέπω ότι υπάρχουν κάποιες ανησυχίες στην ολομέλεια οπότε λέω, «Τώρα θα σηκωθεί αυτός που κάθεται πιο ήσυχα» ή «Να σηκωθεί αυτός που δεν κορόιδεψε», γιατί στη αρχή υπήρχαν τέτοια περιστατικά. Κορόιδευαν την άρθρωση κάποιων παιδιών. Οπότε προσπαθούσα έτσι να τους κρατήσω, να επιστήσω την προσοχή τους στην τάξη και στη σωστή συμπεριφορά. Αυτά λειτούργησαν στην πορεία, οπότε περιμένουν τη σειρά τους. Επίσης τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν πολύ υπομονή να περιμένουν. Προσπαθώ να το καλλιεργήσω αυτό, να μάθουν να περιμένουν, να μάθουν να ακούν. Αυτό είναι ένα πολύδύσκολο κομμάτι, δεν ξέρω, δεν το έχω καταφέρει στα τόσα χρόνια να το κρατήσω, να το διατηρήσω απόλυτα.

- Θα άλλαζες κάτι σ' αυτή τη διαδικασία με τις ρουτίνες;

Νομίζω ότι η ρουτίνα είναι καλό να υπάρχει και αν λάβεις υπόψη σου ότι στην τάξη έχουμε και ένα παιδί που έχει διαπιστωμένο αυτισμό, νομίζω ότι αυτό βοηθάει και το ίδιο το παιδί. Ακόμα και ότι αυτό συμμετέχει στη συγκεκριμένη ρουτίνα, συμμετέχει με ενδιαφέρον, οπότε δεν θα την άλλαζα τη ρουτίνα αυτή.

- Τη θεωρείς, επομένως, σημαντική διαδικασία.

Ναι, σημαντική. Και γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν σε κάποια τάξη, σε κάποια σειρά σε ορισμένες δραστηριότητες, να ξέρουν ότι μετά την ελεύθερη δραστηριότητα έρχεται η ολομέλεια στην τάξη, η ολομέλεια στην παρεούλα, η συζήτηση, ότι πρέπει να περιμένουν και να ακούσουν τον φίλο τους, το συμμαθητή τους να μιλάει, να ξέρουν ότι μετά την οργανωμένη δραστηριότητα έρχεται το πρωινό, το διάλειμμα. Αυτή τη ρουτίνα δεν θα την αλλάξω γιατί νομίζω ότι δίνει κάποια κατεύθυνση.

- Αν άλλαζες κάτι, όχι μόνο στη διαδικασία αυτή, στο τι διαδέχεται καθετί αλλά και στις ίδιες τις ρουτίνες, την ημερομηνία, την ώρα και λοιπά, τον καιρό και λοιπά. Τι θα ήταν αυτό και γιατί; Όχι τι θα ήτανε, δεν μπορείς να προβλέψεις βέβαια. Γιατί θα το άλλαζες αν άλλαζες κάτι;

Θα το άλλαζα αν έβλεπα ότι δεν κρατούσε καθόλου το ενδιαφέρον των παιδιών, δηλαδή δεν θα έκανα κάτι μόνο για να το κάνω. Όταν θα έβλεπα ότι δεν κρατάω το ενδιαφέρον τους, δεν υπάρχει καμία ανταπόκριση, θα το άλλαζα σίγουρα. Θα προσπαθούσα να αναζητήσω λύσεις αλλά βλέπω ότι υπάρχει στο συγκεκριμένο, οπότε προσπαθώ να το εμπλουτίσω. Αν αυτό θεωρείται αλλαγή, να βάλω

ένα καινούριο στοιχείο κάθε φορά που τα παιδιά μπορούνε να ανταποκριθούν, θα το κάνω. Ας πούμε, ένα καινούριο φυσικό φαινόμενο. Για τις αστραπές, τις βροντές, ή τον καιρό τον χειμώνα. Θα το εμπλουτίσω. Οπότε υπάρχει μια αλλαγή, μια εξέλιξη. Δεν μένει τίποτα ίδιο.

Για τις οργανωμένες δραστηριότητες και την αξιολόγηση:

- Ας περάσουμε λίγο τώρα στις οργανωμένες δραστηριότητες. Αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εσύ με ποιόν τρόπο τις σχεδιάζεις θέλω να μου πεις.

Θα 'λεγα ότι σε αυτή τη φάση, τους πρώτους μήνες – αν ξεκινήσουμε από την αρχή της χρονιάς – τα θέματα τα οποία επιλέγω να δουλέψω με τα παιδιά είναι και αναγνωριστικά και θα 'λεγα ότι είναι αποκλειστικά δικά μου. Δηλαδή, τα χρώματα για παράδειγμα, τα σχήματα, δεν προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Προσπαθώ να ξυπνήσω το ενδιαφέρον τους γι' αυτά.

- Γιατί; Ο σκοπός σ' αυτές τις δραστηριότητες ποιός είναι;

Είναι και γνωστικός αλλά όχι μόνο γνωστικός, γιατί χρησιμοποιώ – τα σχήματα εμπλέκονται, υπάρχουν παντού – είναι γνωστικός, είναι γνωστικός ο σκοπός μου, αλλά και είναι και αναγνωριστικός. Θέλω να δω τι ξέρουν τα παιδιά.

- Αν έχουν εμπειρία για ένα γεγονός.

Ακριβώς. Τις ιδέες τους πάνω στα πράγματα αυτά, στον καιρό ακόμα, στις μέρες. Όλα αυτά γίνονται βέβαια, με παιγνιώδη τρόπο και νομίζω ότι από 'κει και μετά, στηριζόμενη σε αυτό το υπόβαθρο, μπορώ να λειτουργήσω λίγο πιο ελεύθερα. Αν και τώρα που μιλάμε, τον Δεκέμβριο δεν έχω αφήσει τα παιδιά ακόμα να επιλέξουν θέματα. Δεν είναι ότι δεν τα έχω αφήσει, δεν έχουν προκύψει και από τα ίδια.

- Δηλαδή σχεδιάζεις κάθε μέρα τα θέματά σου εσύ;

Ναι, ναι. Τα σχεδιάζω, η αλήθεια είναι...

- Και δεν αποκλίνεις από το πρόγραμμα;

Όχι, αποκλίνω, αποκλίνω, βλέποντας αν τα παιδιά πραγματικά έχουν ανάγκη για περισσότερο ελεύθερο χρόνο θα τους τον δώσω και θα προσπαθήσω να προσαρμόσω αυτές τις δικές μου δραστηριότητες, αν προσαρμόζονται, αν δεν προσαρμόζονται μπορεί και να παρεκλίνουν και να ακολουθήσω τις ιδέες των παιδιών. Αλλά για παράδειγμα, δεν έχει προκύψει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο θα μπορούσαμε να δουλέψουμε σαν Project με τα παιδιά. Δεν έχει προκύψει, άρα βλέπω, διαπιστώνω την ανάγκη να έχουμε θέμα και να ασχοληθούμε και γι' αυτό σχεδιάζω τις δραστηριότητες μου. Αν, εντάξει, είμαι όμως «ανοιχτή», δεν θα 'λεγα ότι τις ακολουθώ πιστά. Αυτό το 'κανα τα πρώτα χρόνια. Τώρα είμαι περισσότερο «ανοιχτή», και βλέπω αυτό που είπα πριν, ότι το κλειδί είναι να κρατήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα κάνεις πάντα τα ίδια πράγματα αντί γι' αυτά που σου ζητάνε τα ίδια τα παιδιά γιατί μπορεί εκεί να υπάρξει στασιμότητα. Προσπαθώ να συνδιάσω το ήδη γνωστό με το επιπλέον καινούριο.

- Επομένως, πώς σχεδιάζεις, ας το πούμε λίγο χρονικά; Κάθε Σαββατοκύριακο για την εβδομάδα; Για τον μήνα; Έχεις κάποιο μπούσουλα από προηγούμενα χρόνια;

Θα 'λεγα ότι σχεδιάζω με τον μήνα. Ναι, με τον μήνα. Ας πούμε, ίσως και με τις εποχές περισσότερο. Βέβαια, μας ζητείται έτσι και αλλιώς από την σχολική σύμβουλο ο μηνιαίος σχεδιασμός, οπότε, με βάση αυτό τον τριμηνιαίο σχεδιασμό έχεις ένα πλάνο, και των δραστηριοτήτων που θα κάνεις. Εκεί βέβαια πρέπει να εντάξεις και τα προγράμματά σου, τα οποία έχεις επιλέξει και τα οποία δεν έχουν προκύψει στη συγκεκριμένη φάση, δεν έχουν προκύψει από τα παιδιά – η αγωγή υγείας, η στοματική υγιεινή δεν προέκυψε από τα παιδιά. Υπάρχει ένα ενδιαφέρον, υπάρχει μια ανάγκη γι' αυτό, υπάρχουν παιδιά που έχουν προβλήματα με τα δόντια τους και θεώρησα ότι πρέπει να γίνει λόγος γι' αυτό. Υπάρχουν παιδιά που έχουν προβλήματα με την άρθρωση και νομίζω ότι και σ' αυτούς συμβάλλει πολύ και η στοματική υγιεινή αλλά και η προστασία των δοντιών. Μετά, το δεύτερο πρόγραμμα που προκύπτει, που αναλάβαμε, δεν προκύπτει πάλι από τα παιδιά,άρα απαιτείται από μένα ένας σχεδιασμός, ένας προσχεδιασμός. Προσπαθώ να εντάξω φυσικά και ό,τι καινούριο προκύπτει από τα παιδιά. Θα 'λεγα ότι είναι μηνιαίος, κάθε μηνιαίος από τη σύμβουλο και στη συνέχεια μηνιαίος.

- Τι επιδιώκεις να κερδίσουν τα παιδιά από τις οργανωμένες δραστηριότητες που σχεδιάζεις;

Επιδιώκω να κερδίσουν νέα γνώση. Εκτός από τη νέα γνώση, να καταλάβουν και τα ίδια τι ξέρουν, τι μπορούν να μάθουν ή πώς μπορούν να μάθουν, πώς μπορούν να λύσουν μόνα τους τις απορίες. Προσπαθώ να κάνω ένα συνδυασμό όλων αυτών.

- Πώς το καταφέρνεις αυτό, το να καταλάβουν τι ξέρουν και να καταλάβουν και τι μπορούν να μάθουν;

Μέσα από τις ερωτήσεις που κάνω στα παιδιά. Όταν διατυπώνω μια ερώτηση δεν απαντά μόνο ένας. Δίνουμε χρόνο στο να απαντήσουν και τα υπόλοιπα. Παίρνω σαν λύση περισσότερο από μία απάντηση. Οπότε βρίσκουμε ότι κάθε πρόβλημα χρήζει πολλών απαντήσεων. Άρα, και η άποψη του καθενός είναι δυνατόν σωστή και φυσικά αν δεν προκύπτει απάντηση αναζητούμε λύσεις με άλλους τρόπους, ψάχνοντας στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών. Αυτό νομίζω ότι τα βοηθάει και στο να ανακαλύψουν τι ξέρουν και στο τι δεν ξέρουν να αναζητήσουνε βοηθούς.

- Επομένως, η πορεία της οργανωμένης δραστηριότητας, όχι μόνο ο σχεδιασμός, η πορεία από τι εξαρτάται, από ποια κριτήρια; Δηλαδή, θα πουν τα παιδιά τις ιδέες τους, μετά πώς θα εξελιχθεί η δραστηριότητα; Την έχεις σχεδιασμένη βήμα – βήμα;

Βήμα – βήμα δεν την έχω σχεδιασμένη, έχω κάποια κριτήρια. Την αφήνω όμως αρκετά «ανοιχτή» για το που μπορεί να φτάσει. Προσπαθώ να έχω έναν τελικό στόχο και να δω αν αυτός έχει επιτευχθεί, αλλά δεν θα έλεγα ότι υπάρχει καταγραφή όπως υπήρχε στην αρχή της πορείας μου σαν νέα νηπιαγωγός. Τότε θα σου πω ότι υπήρχε πορεία διδασκαλίας, την οποία ακολουθούσα κατά γράμμα και δεν μπορούσα να παρρεκλίνω. Τώρα, δεν το κάνω αυτό. Υπάρχει και η προηγούμενη εμπειρία, πολλά πράγματα επαναλαμβάνονται, άλλα εμπλουτίζονται, άλλα προσαρμόζονται στα παιδιά που έχεις, αλλά ένα σχέδιο στο μυαλό μου υπάρχει πάντα.

- Συμμετέχουν όλα τα παδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες;

Όχι πάντα. Τώρα έχω στο μυαλό μου ένα προνήπιο, το οποίο, αν δεν του απευθύνεις συγκεκριμένα ερώτηση προσωπική, δεν θα ζητήσει το λόγο. Θέλει χρόνο, και τον χρόνο του πολλές φορές τον χάνει εξαιτίας της άμεσης αντίδρασης των άλλων παιδιών. Αυτός ίσως, θα μπορούσε να βοηθηθεί δουλεύοντας σε μια ομάδα. Δεν το έχω κάνει. Το 'χω κάνει. Απαιτείται περισσότερη βοήθεια στο συγκεκριμένο.

- Πώς σκοπεύεις, δηλαδή, να το βοηθήσεις;

Σκοπεύω να δημιουργήσω μικρές ομάδες. Υπάρχουν παιδιά που έχουν τη διάθεση τον Περικλή, για παράδειγμα, να τον πάρουν στην ομάδα τους και να τον βοηθήσουν όταν έχει ανάγκη. Ας πούμε, σε κάποιες εικαστικές δραστηριότητες. Καμιά φορά, βέβαια, βρίσκει έτοιμες απαντήσεις, έτοιμες λύσεις και αυτό πάλι δεν θέλω να γίνεται. Προσπαθώ να δείξω στα μεγαλύτερα παιδιά ότι δεν προσφέρουμε έτοιμη λύση, βοηθάμε αν χρειαστεί, είμαστε εκεί να τον υποστηρίξουμε αλλά πρέπει να βασιστεί στις δικές του δυνάμεις. Εδώ υπάρχει έτσι ένα θέμα. Αλλά υπάρχει, το θετικό είναι, ότι υπάρχει διάθεση για βοήθεια από τα άλλα τα παιδιά, οπότε μπορείς να τα κατευθύνεις στο να δώσουν και ελευθερία κινήσεων στον Περικλή.

- Να δουλέψουν, δηλαδή, σε ομάδες και να του προσφέρουν...

Ναι, ναι.

- Έχεις δουλέψει με ομάδες μέχρι τώρα;

Πολύ λίγο, πολύ λίγο. Περισσότερο λειτουργούμε έτσι σαν μια ομάδα, όλοι μαζί. Λίγα πράγματα έχουμε κάνει σε, ας πούμε, τριάδες. Το επιχείρησα μια δυο φορές και είδα ότι έπρεπε να σκορπίζομαι εγώ αρκετά. Θέλει πολύ προσπάθεια από μένα, και η αλήθεια είναι ότι λίγο το αμέλησα. Έχω σκοπό όμως να το δουλέψω, να το κάνω όσο μπορώ.

- Έχει τύχει να αντιδράσουν τα παιδιά σε μια οργανωμένη δραστηριότητα που έχεις σχεδιάσει; Κατά την εφαρμογή να αντιδράσουν με αδιαφορία.

Ναι, έχει συμβεί, έχει συμβεί.

- Για ποιό λόγο;

Μάλλον, δεν είχαν τη διάθεση να το κάνουνε. Ας πούμε, είχα πάρει να διαβάσω ένα παραμύθι, το οποίο δεν τους άρεσε. Δεν τους άρεσε και το διέκοψα – δεν άκουγαν, άλλαζαν θέση. Ναι, και το διέκοψα. Το διέκοψα και κάναμε κάτι άλλο που μου ζήτησαν οι ίδιοι. Είπαμε το αναβάλλαμε για κάποια άλλη στιγμή.

- Σε άλλη περίπτωση;

Υπάρχουν, ας πούμε, παιδιά που αντιδρούν. Δεν αντιδρούν όλα μαζί. Αυτά τα παιδιά που αντιδρούν προσπαθώ να τους πείσω ότι πρέπει να σεβαστούν και το χρόνο της ολομέλειας.

- Με ποιόν τρόπο;

Ζητώντας τους να κάνουν λίγο περισσότερο υπομονή.

- Είναι αποτελεσματικό αυτό;

Όχι απόλυτα. Όχι απόλυτα. Και προσπαθώ να...

- Οπότε τι κάνεις;

Προσπαθώ να επισπεύσω τη διαδικασία. Και να δώσω συνέχεια κάποια άλλη στιγμή σ' αυτό που θέλω να διδάξω.

- Τα άλλα τα παιδιά τι κάνουνε όταν η μειοψηφία αντιδράει; Αντιδράει ή με αδιαφορία; Τα υπόλοιπα παιδιά;

Κοίταξε, έχουμε βρει, ας πούμε, κάποιες στρατηγικές, οι οποίες γίνονται αποδεκτές και από τη μειοψηφία. Για παράδειγμα, ψηφίζουμε τι θέλουν οι περισσότεροι. Όταν ψηφίζουμε και δεχόμαστε τι θέλουν οι περισσότεροι, η μειοψηφία τελικά το αποδέχεται.

- Το αποδέχεται...

Το υποδέχεται χωρίς να συμμετέχει, αλλά χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Ναι, ναι.

- Δηλαδή, τι μπορεί άλλο να κάνει;

Θα μπορούσε, ας πούμε, όπως ανέφερα το παράδειγμα της μικρής Αναστασίας, να φύγει από την παρεούλα και να πάει να ασχοληθεί κάπου, να απασχοληθεί κάπου ελεύθερα.

- Αυτό δηλαδή, το 'χεις κάνει και με περισσότερα παιδιά;

Αυτό το 'χω κάνει. Όχι φέτος. Το 'χω κάνει σε άλλες χρονιές.

- Σε πιο μεγάλες τάξεις.

Σε πιο μεγάλες τάξεις. Την ώρα, ας πούμε, της ξεκούρασης. Άφηνα ελεύθερα παιδιά που δεν ήθελαν να ξεκουραστούν – που έβλεπα ότι θα μου δημιουργήσουν πρόβλημα στην ξεκούραση με τα υπόλοιπα – τα άφηνα ελεύθερα τρία, τέσσερα, πέντε παιδιά, αλλά υπήρχαν κανόνες. Έπρεπε, δηλαδή, να είναι αθόρυβοι, να παίζουν κάπου αλλά χωρίς να δημιουργούνε, να προκαλούνε θόρυβο, έτσι ώστε κάποιοι που θέλουν να ξεκουραστούν να το πετύχουν.

- Ήταν αποτελεσματικό αυτό;

Ναι, νομίζω ότι ήταν περισσότερο αποτελεσματικό από το να τους πιέσω να ξεκουραστούν με πίεση, με το ζόρι.

- Ξαναγυρνούσαν από μόνα τους;

Ξαναγυρνούσαν, ξαναγυρνούσαν. Γιατί πολλές φορές, ας πούμε, τη διαδικασία της ξεκούρασης εγώ τη χρησιμοποιούσα και εκπαιδευτικά. Δηλαδή υπήρχανε, πάλι με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, υπήρχε ηλεκτρονικός υπολογιστής στην τάξη που βλέπαμε βίντεο με τα γράμματα, ή εικόνες με τα γράμματα. Οπότε, αυτά τραβούσαν το ενδιαφέρον, γιατί ήταν και ψυχαγωγικά και εκπαιδευτικά. Λειτουργούσαν καλά. Οπότε, τραβούσαν μετά και τα παιδιά που έφευγαν, που δεν ήθελαν να ξεκουραστούν, έχοντας, ας πούμε, ένα καρεκλάκι και κάθονταν.

- Πότε θεωρείς μία δραστηριότητα πετυχημένη;

Πετυχημένη, θεωρώ, μια δραστηριότητα όταν ο στόχος που έχω βάλει από την αρχή έχει επιτευχθεί. Για παράδειγμα, σου ανέφερα τις σύνθετες λέξεις, τις λεξόσκαλες. Κάναμε με τα παιδιά λεξόσκαλες. Είχαν αντιληφθεί πως γίνεται μια σκάλα από λέξεις, έφτιαχναν τη σκάλα τελικά. Δηλαδή, έβλεπα ότι ανταποκρίνονταν σ' αυτό που τους ζητούσα. Και αυτό βέβαια, θεωρώ ότι είναι περισσότερο επιτυχημένο, όταν αυτό το βλέπω στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό. Υπάρχουν, δηλαδή, από τα έντεκα παιδιά, αν τα οχτώ παιδιά έχουν αντιληφθεί τη δραστηριότητα, νομίζω ότι είναι πετυχημένη. Δεν περιμένω ποτέ να γίνει αντιληπτό από όλα.

- Με ποιόν τρόπο, δηλαδή, την αξιολογείς τη δραστηριότητα; Κάθεσαι μετά...

Ακόμα και την ίδια στιγμή καταλαβαίνω αν έχει επιτευχθεί, αλλά και μετά την ξανασκέφτομαι και βλέπω τι θα μπορούσα να κάνω γι' αυτά τα τρία παιδιά, που σου ανέφερα, που δεν ανταποκρίθηκαν. Αν και, η συγκεκριμένη, ας πούμε, δραστηριότητα είχε – οι λεξόσκαλες – είχε δραματικά επιτυχία. Βέβαια, μια επιτυχημένη δραστηριότητα νομίζω ότι, θα πεις ότι είναι εκατό τα εκατό επιτυχημένη όταν την επόμενη φορά που θα την ξανακάνεις, και θα έχει και το ίδιο το ενδιαφέρον των παιδιών, θα προσθέσεις ένα επιπλέον χαρακτηριστικό έτσι σε βαθμό δυσκολίας, και θα δεις ότι πραγματικά έχει εξέλιξη. Αυτό προσπαθώ να κάνω. Να βάλω, ας πούμε, άλλα γράμματα, να βάλω άλλες πιο δύσκολες λέξεις. Και εκεί βλέπεις, αν πραγματικά τα παιδιά έχουν αντιληφθεί τον στόχο σου.

- Σε ενδιαφέρει η γνώμη των παιδιών για τη διαδικασία και την έκβαση μιας δραστηριότητας;

Ναι, με ενδιαφέρει γιατί αν δεν λάβεις υπόψη σου τη γνώμη των παιδιών δεν θα έχει επιτυχία.

- Τι κάνεις, δηλαδή, γι' αυτό;

Πολλές φορές τα ρωτάω «Τι θέλετε να κάνουμε; Πώς νομίζετε ότι μπορεί να συνεχιστεί, για παράδειγμα, το παραμύθι; Τι θα θέλαμε; Πώς θα θέλαμε να ολοκληρώσουν ή πού θα μπορούσε να οδηγήσει μια δραστηριότητα;».

- Λειτουργεί αυτό;

Αρχικά, τα παιδιά επειδή δεν είναι συνηθισμένα στο – ανάλογα βέβαια, τι έχει προϋπάρξει στα παιδιά, αν έχουν συνηθίσει τα παιδιά στο να λένε τη γνώμη τους. Θέλει και αυτό δουλειά. Αρχικά,

νομίζεις ότι δεν λειτουργεί, χρειάζεται περισσότερη κατεύθυνση, δίνεις εναλλακτικές «Θα μπορούσε να συμβεί αυτό ή εκείνο ή κάτι άλλο;», οπότε έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να επιλέξουνε σε κάποιες λύσεις ή να προτείνουν, μία, δύο, τρεις καινούριες. Βλέπεις ότι με το πέρασμα του χρόνου λειτουργεί περισσότερο.

- Όταν λες «να είναι συνηθισμένα τα παιδιά να λένε τη γνώμη τους», από πού; Από το σπίτι;

Όχι. Ίσως από προηγούμενα, από τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, από προηγούμενες χρονιές, ας πούμε. Δεν έχουν συνηθίσει στον τρόπο διδασκαλίας το δικό μου. Θέλω μία περίοδο προσαρμογής. Τα συγκεκριμένα νήπια, πέρυσι είχαν άλλη δασκάλα, η οποία είχε άλλη φιλοσοφία, ίσως έπρεπε με άλλον τρόπο τα παιδιά να προσαρμοστούν σε μένα. Το 'χα δει, δηλαδή, στην αρχή ότι πολλές φορές δεν γινόμουν αντιληπτή. Προσπάθησα να απλουστεύσω τις ερωτήσεις μου. Και είδα ότι έχει αποτέλεσμα και τώρα τα παιδιά ανταποκρίνονται πιο εύκολα.

- Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα, έτσι που υπολόγισες τη γνώμη των παιδιών, είτε για την έκβαση είτε για τη διαδικασία μιας δραστηριότητας;

Παράδειγμα για την έκβαση μιας δραστηριότητας;

- Ναι, ή για τη διαδικασία ας πούμε; Ένα παράδειγμα, ή να ρώτησες για τη διαδικασία και να κοθορίστικε η διαδικασία ή να τα ρώτησες για την έκβαση.

Για την έκβαση της διαδικασίας δεν μου 'ρχεται κάποιο παράδειγμα αλλά πολλές φορές ρωτάω για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η οργανωμένη. Δηλαδή, πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί.

- Γι' αυτό μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα;

Ας πούμε, η ανάγνωση ενός παραμυθιού πού θα μπορούσε να μας οδηγήσει. Ή ένα ποίημα με τις μέρες, πώς θα μπορούσαμε να το δουλέψουμε στη συνέχεια, αν θα μπορούσαμε να το δραματοποιήσουμε, αν θα μπορούσαμε να το χορέψουμε. Εκεί υπάρχει, ας πούμε, η δυνατότητα τα παιδιά να επιλέξουν για το πώς θα συνεχίσει έτσι, αν θέλουμε να ασχοληθούμε περισσότερο με το ίδιο ποίημα, με το ίδιο παραμύθι, πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί. Το κάνω, προσπαθώ να το κάνω συχνά.

- Καταγράφεις με κάποιον τρόπο τη μαθησιακή πορεία των παιδιών;

Για να είμαι ειλικρινής δεν την καταγράφω.

- Δεν κρατάς Portfolio;

Δεν κρατάω, όχι, δεν κρατάω αλλά κάνοντας έτσι γιατί δεν είχα προηγούμενη εμπειρία. Δεν έχω ξαναδουλέψει, πρόσφατα κάναμε ένα μίνι σεμινάριο με τη σύμβουλο και θέλει αρκετή δουλειά που δεν ξέρω αν θα το κάνω αυτό φέτος. Ίσως.

- Αν θα το εφαρμόσεις, ποιός πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος των παιδιών σ' αυτή τη διαδικασία;

Στην καταγραφή; Δεν ξέρω αν θα ήταν, αν θα έπρεπε να είναι καθοριστικός. Δηλαδή, θα μπορούσε, ας πούμε, να με βοηθήσουν τα παιδιά στο να επιλέξω τις εργασίες τους. Ποιές θεωρούνε σημαντικές για να μπούνε στον ατομικό τους φάκελο. Εκεί θα ζητούσε τη βοήθεια, σίγουρα την άποψή τους γιατί ήταν ο ατομικός τους φάκελος. Στη διαδικασία της εξέλιξης της μαθησιακής, όπως είπες, νομίζω ότι ο δικός μου είναι περισσότερο καθοριστικός.

- Το Portfolio το θεωρείς σημαντικό; Απαραίτητο, σημαντικό, αναγκαίο;

Το θεωρώ σημαντικό αλλά νομίζω ότι είναι αρκετά δύσκολο όταν έχεις να κάνεις με πολύ μεγάλη ομάδα παιδιών. Θα είναι μια καλή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι και πόσο αποτελεσματικό θα είναι εάν δεν ξέρεις τι να κάνεις. Δηλαδή τι θα πρέπει να καταγράψεις, τι θα πρέπει να παρατηρήσεις. Είμαι λίγο προβληματισμένη σε αυτό γιατί θεωρώ...

- Δεν έχεις ακόμη σαφή άποψη;

Ναι, ναι. γιατί δεν έτυχε να το δουλέψω καθόλου.

<u>Για τους κανόνες</u>:

- Πάμε τώρα λίγο στους κανόνες. Ποιοί είναι οι πιο σημαντικοί κανόνες στην τάξη σου και γιατί;

Για μένα είναι πολύ σημαντικό να σέβονται τον άλλον. Δηλαδή, να μην τον κοροϊδεύουν, να αφήνουν ο οποιοσδήποτε τον φίλο του να πει τη γνώμη του χωρίς να τον κοροϊδέψουν. Θέλω να είναι το κάθε παιδί ελεύθερο να πει ότι σκέφτεται, ακόμα και αστείο ή και χαζό καμιά φορά – αν μπορείς να το χαρακτηρίσεις έτσι – να μπορούν να το πουν, να το διατυπώσουν έτσι ώστε να διαλυθεί η πλάνη. Καμιά φορά έχουμε λάθος αντιλήψεις για κάποια πράγματα. Ας πούμε, για τα σύννεφα, για τη βροχή, για το νερό. Μπορεί να πει ο καθένας την άποψή του. Πολύ περισσότερο τα παιδιά. Θέλω να ξέρουν όλοι, ότι μπορούν εύκολα, χωρίς να γίνουν αντικείμενα, όπως είπαμε, χλευασμού από τους άλλους. Είναι πολύ σημαντικό για μένα.

- Αυτός είναι ένας από τους κανόνες που αναγράφεται και στην τάξη;

Όχι. Δεν τους αναγράφουμε τους κανόνες στην τάξη. Φέτος δεν το κάναμε και πέρυσι που το 'χαμε κάνει δεν έδινα, δεν έδειχνα δηλαδή στα παιδιά, αλλά προσπαθώ να μπει μέσα στο μυαλό τους μέσα από την καθημερινή κουβέντα, όταν προκύπτουν ανάλογα προβλήματα.

- Γιατί; Πώς και έτσι δεν έχεις κάνει αυτή τη διαδικασία που είναι πολύ συνηθισμένη, και κάνουν όλες σχεδόν οι νηπιαγωγοί;

Για τους κανόνες;

- Ναι, να καταγράψεις τους κανόνες;

Μια – δυο χρονιές που το έκανα, θεώρησα ότι δεν είναι τόσο σημαντικό να τους βλέπεις γραμμένους. Αν και καμιά φορά, αυτό που υπάρχει γραμμένο ίσως εντυπώνεται καλύτερα στον εγκέφαλο, αλλά για μένα είναι πολύ σημαντικό να γίνει κτήμα μέσα από τη συζήτηση. Τα χρόνια, ας πούμε, που δουλεύω, αυτά που θεωρώ εγώ σημαντικά – ας πούμε ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοεκτίμηση, το να μην χτυπάμε, να μην γινόμαστε επιθετικοί – αυτά περνούν στα παιδιά, περνούν μέσα από την επανάληψη, μέσα από την αποδοχή. Δεν νομίζω ότι – όχι πως το αποκλείω μήπως δεν το ξανακάνω, αλλά...

- Δεν σου έτυχε ίσως να προτείνουν και τα παιδιά να καταγράψετε κανόνες.

Ναι, ναι. Να σου πω την αλήθεια, πέρυσι, ας πούμε, που μου το ζήτησαν, το κάναμε. Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μου το ζήτησαν, δεν το θεώρησα σημαντικό και δεν το έκανα.

- Οπότε, κάνετε όμως αναφορά σε κανόνες;

Κανόνες, ναι. Κάνουμε πολύ συχνά αναφορά σε κανόνες παιχνιδιών. Δηλαδή, η λέξη, ας πούμε, «κανόνες» υπάρχει, μπαίνει στην τάξη, κανόνες στο παιχνίδι έξω στην αυλή, κανόνες στις ελεύθερες. Υπάρχουν και εφαρμόζονται. Όταν δεν εφαρμόζονται, τότε προκύπτουν προβλήματα τα οποία προσπαθούμε να λύσουμε.

- Γιατί νομίζεις ότι κάποιες φορές δεν εφαρμόζονται κάποιοι κανόνες, αφού τους λέμε, τους ξαναλέμε, υπάρχουν παιδιά που τους εφαρμόζουν οπότε μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπο; Γιατί πιστεύεις ότι από κάποια παιδιά παραβιάζονται κάποιοι κανόνες;

Νομίζω ότι αυτό συμβαίνει και σε εμάς τους μεγάλους. Πολλές φορές αυτοί οι κανόνες δεν μας εξυπηρετούνε έτσι ώστε να επιτύχουμε αυτό που θέλουμε. Οπότε αυτό είναι το συγκεκριμένο θέμα, δεν μας βολεύει και γι' αυτό ο κανόνας καταπατείται. Εάν δεν επισημανθεί όμως από μένα ή από τα άλλα τα παιδιά, το να καταπατηθεί μια φορά θα γίνει συνήθεια, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται.

- Οπότε εσύ όταν παραβιάζεται, όταν καταπατείται, πώς το αντιμετωπίζεις;

Βρίσκω κάποια στιγμή της ημέρας χρόνο να το συζητήσουμε στην ολομέλεια. Να δούμε τι πρόβλημα προέκυψε, πώς έπρεπε, πώς αντιμετωπίστηκε, πώς έπρεπε να αντιμετωπιστεί και βρίσκουμε κάποια λύση όλοι μαζί.

- Είναι αποτελεσματικό αυτό; Λειτουργεί;

Ναι, ναι. Λειτουργεί. Θα 'λεγα ναι, ότι λειτουργεί.

- Έχει τύχει να επιπλήξεις κάποιο παιδί;

Βέβαια. Μου 'χει τύχει. Καμιά φορά νιώθω ότι είμαι πιο αυστηρή από ότι πρέπει. Αλλά, ναι, έχω επιπλήξει.

- Για ποιό λόγο;

Γιατί θεώρησα ότι κινδύνευε η σωματική του ασφάλεια. Και είχαμε περιστατικό ατυχήματος στην τάξη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις είμαι περισσότερο αυστηρή, καμιά φορά υψώνω και τον τόνο της φωνής μου. Προσπαθώ όμως, μετά όσο πιο ψύχραιμα γίνεται να καταλάβουν το λόγο για τον οποίο συνέβη αυτό.

- Με ποιόν τρόπο το επέπληξες αυτό το παιδί; Τι έκανες;

Το πήρα. Το απομάκρυνα από την παρεούλα που έπαιζε. Με αυτόν τον τρόπο.

- Και; Πού πήγε δηλαδή;

Το αφήνω να μείνει ελεύθερο σε μιαν άλλη γωνιά, να διαβάσει ένα παραμύθι, να ζωγραφίσει μόνο του, να ασχοληθεί κάτι, να φύγει, να είναι εντελώς απομονωμένος από την παρεούλα αλλά όχι νιώθωντας ότι έχει διωχτεί, απλά για να σκεφτεί, για να ηρεμήσει και να επιστρέψει όταν το ίδιο ζητήσει.

- Και επανέρχεται πώς;

Επανέρχεται ζητώντας το ίδιο, δηλαδή μου λέει «Κυρία, είμαι έτοιμος τώρα μπορώ να γυρίσω πίσω, ησύχασα».

- Λειτουργεί αυτό; Το δέχεται το παιδί;

Στην συγκεκριμένη ομάδα λειτουργεί περισσότερο απ' ότι σε άλλες. Έτσι, ναι.

- Σου έχει τύχει δηλαδή να μη λειτουργήσει;

Έχει τύχει να μη λειτουργήσει και έχω προσπαθήσει να βρω άλλη λύση για το συγκεκριμένο παιδί. Νομίζω ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο να ανταποκρίνεται σε τέτοιου είδους καλέσματα και επιπλήξεις. Πρέπει να βρεις τον τρόπο να καταλάβει το παιδί το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί. Σε κάποια δεδομένη στιγμή, βρίσκω τρόπο να μιλήσω με το ίδιο το παιδί, μόνο του, εξηγώντας του γιατί συνέβη αυτό που συνέβη.

- Όταν δεν λειτούργησε, τι έγινε δηλαδή; Άρχισε να κλαίει το παιδί; Αντέδρασε το παιδί;

Όχι. Όχι. Απλά, καμιά φορά σταματάει και η διδακτική διαδικασία, ηρεμούμε όλοι, προσπαθούμε όλοι να βοηθήσουμε να δοθεί λύση. Δεν υπήρχανε έτσι πολύ σημαντικά περιστατικά που μπορώ να σκεφτώ ότι δυσκολεύτηκα να τα αντιμετωπίσω.

- Αν δεν λειτουργεί, τι άλλο τρόπο βρίσκεις;

Προσπαθώ να βρω έναν άλλον τρόπο, εάν δεν λειτουργήσει κάποιος. Αν το παιδί δεν θέλει να πάει, του ζητώ να επιλέξει γωνιά. Γωνιά στην οποία θα λειτουργήσει ελεύθερος, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους, αλλά που θα καταλαβαίνω ότι έχει φύγει από την ομάδα στην οποία δημιούργησε το πρόβλημα.

- Τα υπόλοιπα παιδιά έχουνε δεχτεί αυτόν τον τρόπο επίπληξης, ας το πω έτσι; Είναι δηλαδή, θα σου πούνε «Κυρία, βγάλ' από την ομάδα γιατί μας ενοχλεί»; Το προτείνουν κιόλας;

Όχι. Δεν προτείνουνε να τον επιπλήξω, να επιπλήξω κάποιο παιδί. Όχι. Απλά, επισημαίνουν το γεγονός ότι είναι ενοχλητικός κάποιος και μου ζητούν λύση, μου ζητούν να δώσω λύση. Προσπαθώ να – μέσα από την κουβέντα στην τριάδα, ας πούμε, στην τετράδα – να βρούμε πρώτα μαζί λύση. Δίνουμε χρόνο στο παιδί που δημιουργεί το πρόβλημα, δίνουμε δεύτερη ευκαιρία, δίνουμε τρίτη ευκαιρία, μετά την τρίτη όμως ευκαιρία πρέπει να δοθεί μία άλλη λύση, την οποία εκεί δίνω εγώ.

- Τα παιδιά προτείνουνε λύση τα ίδια; «Κυρία να κάνεις αυτό, να κάνεις εκείνο»;

Ίσως, έχει γίνει αυτό στην αρχή, καμιά φορά το κάνουμε στην αρχή, τι μπορούμε να κάνουμε. Εδώ έχει συμβεί να ρωτήσω τα παιδιά, αλλά ναι, νομίζω ότι βρίσκουμε λύση.

- Επιβραβεύεις τα παιδιά;

Ποιά παιδιά; Τα παιδιά που παίζουν.

- Ναι.

Ναι.

- Πώς τα επιβραβεύεις;

Τα επιβραβεύω στην περίπτωση που συνεργάζονται καλά, δηλαδή, όταν βλέπω ότι προσφέρουνε τη βοήθειά τους με χαρά, τότε θα τα επιβραβεύσω λεκτικά. Δεν τα επιβραβεύουμε με κάποιον άλλον τρόπο με καραμέλες ή με αυτοκόλλητα, δεν τα χρησιμοποιώ, αλλά και αν τα επιβραβεύσω πάλι, ας πούμε, με ένα γλυκό αυτό θα συμβεί σε όλους, γιατί έχουν λειτουργήσει όλοι πολύ ωραία έξω στην αυλή, έπαιξαν πολύ ωραία ομαδικά ή σεβάστηκαν ή βοήθησαν κάποιους να ντυθούν. Συνήθως επιβραβεύω σ' αυτό, στην καλή συνεργασία, στην ένδειξη ενδιαφέροντος για τους άλλους.

- Με λεκτικό τρόπο πάντα;

Ναι, ναι. Με λεκτικό, «Μπράβο Γιώργο! Χαίρομαι πολύ που βοήθησες τον Χρήστο. Είδες Χρήστο πόσο καλό φίλο σε θεωρεί; Αυτοί είναι καλοί φίλοι». Δηλαδή, κάπως έτσι επιβραβεύω τα παιδιά.

- Ζητάνε τα παιδιά την επιβράβευση;

Δεν το 'χουν διατυπώσει λεκτικά, αλλά νομίζω ότι το θέλουν.

<u>Για το χώρο</u>:

- Τώρα θέλω να μιλήσουμε λίγο για το χώρο. Τη διαμόρφωση του χώρου της τάξης, την επιμελήθηκες η ίδια;

Να σου πω την αλήθεια, την τάξη την άφησα όπως την βρήκα. Δεν έκανα αλλαγές γιατί θεώρησα ότι θα 'ναι λειτουργική και για μένα.

- Τα κριτήριά σου, δηλαδή, ποιά ήτανε; Για να την αφήσεις έτσι.

Προσπάθησα να σκεφτώ πως θα λειτουργούσαν τα παιδιά στον χώρο. Έκανα, προσπάθησα να κάνω αλλαγές αλλά είδα ότι δεν ήταν λειτουργικές και επανήλθα στην αρχική θέση της παρεούλας, ας πούμε. Άλλαξα ίσως μια – δυο γωνιές, άλλαξα μια – δυο γωνιές, αλλά υπάρχουν πράγματα στην τάξη που δεν μπορούν να αλλάξουν. Υπάρχουν πολύ μεγάλοι πίνακες, πίνακες αναφοράς, οι οποίοι είναι κρεμασμένοι και δεν μπορείς να βάλεις κάτι μπροστά τους και είναι δυο – τρεις μεγάλοι που καλύπτουν τοίχους, οπότε πρέπει τις γωνιές να τις βάλεις κάπου αλλού, να μείνουν αυτοί.

- Αυτές τι αλλαγές που έκανες, με ποιά κριτήρια τις έκανες;

Με κριτήρια τη λειτουργικότητα της γωνιάς.

- Τα παιδιά είχανε λόγο;

Όχι. Σε αρχικό στάδιο δεν είχαν, απλά τους έχω πει ό,τι θέλουν να ζητήσουν, θέλουν να αλλάξουν, μπορούμε να τα αλλάξουμε. Ας πούμε, άλλαξα τη διαμόρφωση των τραπεζιών. Με βοήθησαν τα παιδιά, την αλλάξαμε μαζί.

- Αυτή ήτανε πρόταση των παιδιών;

Αυτή ήτανε μία δική μου πρόταση την οποία την μελέτησαν και είδαν ότι τους άρεσε και το καλό ήταν ότι έτσι βρεθήκαμε όλοι μαζί, ενώθηκαν μερικά τραπέζια. Δεν ήταν απομονωμένα σε μικρές παρεούλες. Θα το κάνουμε αυτό, θα το αλλάξουμε βέβαια πάλι, ναι. Μου ζήτησαν να είναι όλοι μαζί αρχικά.

- Με ποιόν τρόπο μάθανε τα παιδιά να παίζουνε στις γωνιές;

Αυτό πρέπει να έγινε από την προηγούμενη χρόνια, γιατί είναι πολλά τα νήπια. Δηλαδή, δεν βρήκα μια τάξη με προνήπια στα οποία θα δείξεις, πως θα ανταποκριθούν, πως θα δουλέψεις στις γωνιές. Και τα προνήπια που υπάρχουν, βρήκαν κάτι δεδομένο και ανταποκρίθηκαν στο δεδομένο.

- Και τα προνήπια επομένως ακολούθησαν τα νήπια.

Ενσωματώθηκαν. Ενσωματώθηκαν στη διαδικασία χωρίς πρόβλημα.

- Όταν μαζευόσαστε στην παρεούλα, τα παιδιά κάθονται με συγκεκριμένο τρόπο;

Όχι. Όχι. Δεν υπάρχουν ονόματα σε θέσεις. Αλλά πολλές φορές ζητούν να κάτσουνε τα ίδια δίπλα στους φίλους τους, ανταποκρίνομαι στο κάλεσμά τους. Αλλάζουν, αλλάζουν θέσεις, αλλάζουν φίλους, οπότε δεν υπάρχει συγκεκριμένη θέση.

- Το δέχεσαι αυτό δηλαδή, το που θέλει να καθίσει ο καθένας;

Ναι, το δέχομαι. Το δέχομαι. Καμιά φορά βέβαια όταν δω ότι δεν λειτουργεί γιατί μιλούν μεταξύ τους, ενοχλούν ο ένας τον άλλον, τους αλλάζω, αλλά δεν υπάρχει συγκεκριμένη θέση. Και ξέρουν ότι για να κάτσουν, όταν ζητούνε ένα χατίρι, μια χάρη για παράδειγμα, ότι θα πρέπει να ανταποκριθούν σε κάποιους κανόνες. Αν ενοχλούν, αν μιλούν, θα φύγουν.

- Την αλλαγή την αποδέχονται;

Την αλλαγή. Νομίζω ότι δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς, γιατί θα 'λεγα ότι την επιβάλλω. Με την έννοια ότι δεν ανταποκρίνονται στο δεν λειτουργούμε με βάση τον κανόνα. Δεν μπορείς να μην ανταποκριθείς στους κανόνες, οπότε γίνεται η αλλαγή.

- Έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να χρησιμοποιούνε τον χώρο έξω από την τάξη όπως θέλουνε και όποτε θέλουνε;

Πού; Εννοείς έξω από την τάξη;

- Έξω από την τάξη, στο διάδρομο.

Στο διάδρομο. Όχι. Όχι, ελεύθερα όχι γιατί νομίζω ότι είναι επικίνδυνο για τα παιδιά γιατί, όπως σου είπα, συστεγάζεται, οπότε υπάρχει το διάλειμμα του δημοτικού. Δεν μπορούνε. προσπαθώ να μην συνυπάρχουν, να μην συμπίπτει το διάλειμμά μας με το δημοτικό μέσα στον χώρο. Στην αυλή συμπίπτει. Πολλές φορές βρίσκω φίλους. Επίσης, οι τουαλέτες ή η τραπεζαρία στο νηπιαγωγείου είναι έξω από την τάξη, οπότε νομίζω ότι τα παιδιά κινούνται ελεύθερα, δεν υπάρχει ούτε ο φόβος της μετακίνησης, η ανασφάλεια, έχουν εξοικειωθεί. Αλλά δεν είναι εντελώς ελεύθεροι.

- Ο χώρος της αυλής;

Ο χώρος της αυλής. Και για το χώρο της αυλής νομίζω ότι και εκεί έχω περιορισμούς. Έχω περιορισμούς, ας πούμε, να κινούμαστε στο χόρτο. Να κινούμαστε στο γήπεδο του 5x5 το οποίο είναι περιφραγμένο όταν λείπει το δημοτικό. Υπάρχουν κάποιοι κανόνες και εκεί γιατί για να αποφύγουμε πάλι τα ατυχήματα.

- Πότε χρησιμοποιείτε, δηλαδή, αυτούς τους χώρους και γιατί; Έξω από την τάξη και το προαύλιο.

Το προαύλιο το χρησιμοποιούμε και τους άλλους χώρους τους χρησιμοποιούμε σε καθημερινή βάση. Η τραπεζαρία μας έτσι και αλλιώς εκεί τα παιδιά τρώνε το πρωινό τους. Οι τουαλέτες. Η καθαριότητα είναι συνηθισμένη διαδικασία. Το διάλειμμά μας, όταν το επιτρέπει ο καιρός, γίνεται και αυτό σε καθημερινή βάση. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα. Μπορούν και μόνα τους δηλαδή να φύγουν- φεύγουν και μόνα τους στην τουαλέτα, για νερό, χωρίς τη δική μου επίβλεψη.

- Άμα προτείνουν τα παιδιά να κάνετε μία δραστηριότητα έξω από την τάξη, ή έξω στην αυλή, θα το πραγματοποιήσεις αυτό;

Θα το πραγματοποιήσω δημιουργώντας τις προϋποθέσεις, προσπαθώντας να καταλάβουν τι θέλουν να παίξουμε, με τι υλικό θέλουν να γίνει αυτό και ναι, το κάνουμε, το κάνουμε αυτό, και στη διάρκεια του διαλείμματος αλλά και όταν μας το επιτρέπει ο χρόνος. Προσπαθώ να ανταποκρίνομαι.

Για τις δυνατότητες συμμετοχής:

- Γενικά πόσο νομίζεις ότι ενθαρρύνεις και αξιοποιείς τη συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό της καθημερινότητάς τους στο νηπιαγωγείο;

Θα 'λεγα ότι τους ακούω. Δηλαδή, όταν μου ζητήσουν κάτι, αν δεν το κάνω την ίδια μέρα, προσπαθώ να το εφαρμόσω κάποια άλλη στιγμή, πολύ σύντομα όμως, δηλαδή την επόμενη μέρα μπορεί να γίνει αν δεν μας παίρνει ο χρόνος. Όσον αφορά τα παιχνίδια που ζητούν να παίξουμε, και αυτό, ανταποκρίνομαι, υπάρχουν κάποια παιχνίδια που μου τα ζητούν συνέχεια. Προσπαθώ να τους ακούω, να παίζουμε, αλλά και όπως σου είπα να εμπλουτίζω.

- Είσαι ευχαριστημένη από το βαθμό συμμετοχής τους; Από αυτόν τον βαθμό συμμετοχής τους;

Απόλυτα δεν είμαι, θα 'θελα περισσότερη συμμετοχή αλλά νομίζω ότι αυτό μάλλον αφορά εμένα. Τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο λειτουργώ με τα παιδιά.

- Δηλαδή, πρέπει να αλλάξεις εσύ.

Ναι, μάλλον πρέπει να τους δώσω περισσότερο περιθώριο δράσης, έτσι νομίζω. Μεγαλύτερο περιθώριο, να τα ακούω περισσότερο. Αλλά καμιά φορά περιορίζεται και χρονικά. Το νηπιαγωγείο είναι κλασσικό. Η αλήθεια είναι ότι – δεν ξέρω τώρα αυτό αν πρέπει να ειπωθεί – έχω εμπειρία από σταθμούς στη Γερμανία που έβλεπα τα παιδιά να λειτουργούν πολύ ελεύθερα, δεν υπήρχαν οργανωμένες δραστηριότητες. Τα συναισθήματά μου είναι ανάμεικτα, δηλαδή, δεν νομίζω ότι αφήνοντας εντελώς ελεύθερα τα παιδιά το αποτέλεσμα είναι καλύτερο γνωστικά ή μαθησιακά.

- Δηλαδή, όλη η μέρα αποτελούνταν από ελεύθερες εκεί;

Ναι, ελεύθερες δραστηριότητες σε διάφορες γωνιές με πλούσιο εποπτικό υλικό, με δύο χώρους, δύο τάξεις στην υπηρεσία της μιας ομάδας.

- Και ο ρόλος της νηπιαγωγού;

Απλά επέβλεπε. Η παρουσία της στην τάξη και η μία οργανωμένη δραστηριότητα που γινόταν στο τέλος της ημέρας, στο τελευταίο μισάωρο, ήταν κάποια ομαδικά παιχνίδια ή κάποια δραστηριότητα γενεθλίων, σε κύκλο. Η μοναδική φορά που όλη η παρέα βρισκότανε στην ολομέλεια. Κατά τα άλλα τα παιδιά λειτουργούσανε εντελώς ελεύθερα στις γωνιές.

- Αυτό ήτανε το αντίστοιχο δικό μας νηπιαγωγείο; Ιδιωτικό; Κρατικό;

Το αντίστοιχο δικό μας, θα 'λεγα ο αντίστοιχος δικός μας παιδικός σταθμός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν και εκεί. Εγώ είμαι της άποψης ότι θα πρέπει να γίνονται και οι οργανωμένες δραστηριότητες αρκετά συχνά. Δηλαδή, η ρουτίνα που λέγαμε πριν, οι οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες πρέπει να υπάρχουν, νομίζω ότι πρέπει να υπάρχουν. Και αυτό γιατί το ανέφερα. Γιατί πολλές φορές δεν μου δίνεται η ευκαιρία να έχω τον χρόνο που χρειάζομαι για να τον διαθέσω στα παιδιά να είναι ίσως περισσότερο ελεύθερα και παράλληλα να έχουμε και οργανωμένες δραστηριότητες.

- Ανέφερες πριν ότι είσαι σε κλασσικό, ας πούμε, πιστεύεις δηλαδή ότι σε ένα ολοήμερο τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών είναι μεγαλύτερα;

Έτσι πιστεύω, ότι είναι μεγαλύτερα. Βέβαια εκεί υπάρχουν άλλα προβλήματα. Πάλι το ωράριο του εκπαιδευτικού είναι τετράωρο, πάλι περιορίζεσαι χρονικά. Βέβαια εάν έχεις τη χαρά μιας πολύ καλής συνεργασίας με τον άλλον εκπαιδευτικό, θα μπορέσει όντως η συμμετοχή των παιδιών να είναι μεγαλύτερη. Εντάξει, δεν συμβαίνει πάντα, αλλά ναι, στις περισσότερες ώρες τα παιδιά έχουν το περιθώριο να συμμετέχουν περισσότερο.

- Επομένως, πιστεύεις ότι υπάρχουν περιθώρια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών από πλευρά σου;

Πάρα πολλά, πάρα πολλά. Πιστεύω ότι υστερώ στο κομμάτι αυτό, δηλαδή, δεν δίνω περισσότερο χρόνο, όχι μόνο συμμετοχής αλλά περισσότερο ομιλίας θα 'λεγα. Εγώ εκεί το εντοπίζω, το εστιάζω τη δική μου ίσως αδυναμία θα μπορούσα να την πω έτσι.

- Η ομιλία. Από εκεί ξεκινάει η συμμετοχή, από το να μιλήσουν τα παιδιά. Να τα ακούσουμε και να κάνουμε πράξη τις ιδέες τους.

Ναι.

- Σύμφωνα με όλα αυτά που είπαμε, σε ποιούς τομείς νομίζεις ότι μπορεί να ενισχυθεί περισσότερο ή λιγότερο ή γενικά, η συμμετοχή των παιδιών; Στις ελεύθερες; Στις οργανωμένες; Στις ρουτίνες; Στους κανόνες; Στη διαμόρφωση του χώρου; Στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων; Στην αξιολόγηση των παιδιών; Πού νομίζεις ότι μπορεί να ενισχυθεί περισσότερο η συμμετοχή των παιδιών;

Έτσι όπως το ανέφερες νομίζω ότι σε όλα πρέπει να λαμβάνεται περισσότερο υπόψη η γνώμη των παιδιών. Το νηπιαγωγείο έχει στόχο τα ίδια τα παιδιά, οπότε μάλλον θα πρέπει να τους δίνουμε περισσότερο περιθώριο δράσης και συμμετοχής. Δεν μπορώ να περιοριστώ σε ένα, στις ελεύθερες ή στις οργανωμένες. Νομίζω ότι σε όλα, αλλά απαιτείται μάλλον καλύτερη οργάνωση από εμάς, καλύτερη βοήθεια. Πολλές φορές νιώθω ότι καλούμαστε να κάνουμε πράγματα περισσότερα από τις δυνατότητες τις δικές μας. Χρειαζόμαστε και εμείς υποστήριξη στο έργο μας. Δεν ξέρω αν βέβαια υπάρχει διάθεση, όταν υπάρχει διάθεση, καμιά φορά δεν αρκεί και η διάθεση. Δεν ξέρεις πολλές φορές. Βρίσκεσαι στην ανάγκη να ζητήσεις βοήθεια αλλά χωρίς να ξέρεις με ποιόν τρόπο να το κάνεις αυτό. Εγώ, προσωπικά, εντοπίζω αδυναμία στο θέμα αυτό και γι' αυτό το λόγο βρίσκομαι και εδώ.

- Μπορείς να μου φέρεις κάποιο παράδειγμα, πως μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών σε κάποιος από αυτούς τους τομείς;

Ναι.

- Ή και στο καθένα αν θέλεις.

Πάλι θα σου αναφέρω ένα παράδειγμα από την εμπειρία μου στη Γερμανία. Ο προαύλιος χώρος, για παράδειγμα, θα μπορούσε να διαμορφωθεί πολύ καλύτερα στο δικό μας το σχολείο με τη συμμετοχή των παιδιών. Είχα βρεθεί, ήμουν μάρτυρας δηλαδή, στο πώς διαμόρφωσε ένας παιδικός σταθμός με τη βοήθεια και των γονιών και των εκπαιδευτικών και των ίδιων των παιδιών την αυλή τους από τη ρίζα. Είχαν κάνει σχέδιο με τη βοήθεια της διευθύντριας, τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και διαμόρφωσαν από τη ρίζα την αυλή. Τα παιδιά έχτισαν την αυλή τους. Κουβαλούσαν πέτρες, έσκαβαν οι γονείς τους με εκσκαφείς, φύτεψαν δέντρα. Νομίζω ότι η καλή οργάνωση είναι το κλειδί. Εάν δηλαδή, έχεις ένα σχέδιο το οποίο μπορείς να το οργανώσεις όσο καλύτερα μπορείς στη συνέχεια το παιδί μπορεί να λειτουργήσει άψογα.

- Πιστεύεις δηλαδή, ότι τα παιδιά έχουνε λόγο και μπορούν να έχουν άποψη γι' αυτά τα πράγματα; Για διαμόρφωση χώρου, για διάφορα θέματα που αφορούν την καθημερινότητα τους των νηπιαγωγείων;

Βέβαια, νομίζω τελικά ότι το πρόβλημα στο ότι δεν ζητούμε πολλές φορές την άποψη, τη γνώμη των παιδιών, είναι γιατί εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε όσο ευέλικτοι πρέπει. Αν και ζητάμε από τα παιδιά να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, μάλλον τελικά οι δικοί μας δεν είναι τόσο διευρυμένοι και τόσο «ανοιχτοί» όσο θα έπρεπε.

- Ένα παράδειγμα, τέτοιο που θα σας πούμε στα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα παιδιά έχουν βγάλει φωτογραφίες διάφορα μέρη, του προαύλιου χώρου ή και του χώρου μέσα στο νηπιαγωγείο τα οποία δεν τους αρέσουν, για ποιόν λόγο δεν τους αρέσουν και γίνονται παρεμβάσεις, έτσι ώστε να εξωραϊστούν κάποιοι χώροι με βάση τις απόψεις των παιδιών.

Εγώ νομίζω ότι αυτό είναι ένα πρόβλημα που υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες, δηλαδή βλέπεις σε σχολεία τα οποία είναι αδιαμόρφωτα, με στεγνές αυλές, χωρίς παιχνίδια. Το προηγούμενο σχολείο μας ήταν ένα τέτοιο παράδειγμα, το νηπιαγωγείο. Είχαμε μια αυλή η οποία ήταν αναξιοποίητη. Και δεν φταίει πάντα η τοπική αρχή.

- Το ότι έχουν την εντύπωση ότι δεν υπάρχουν λεφτά, άρα δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα.

Πολλές φορές και εμείς οι ίδιοι δεν προσφέρουμε τον χρόνο μας, ούτε τη δημιουργικότητά μας.

- Να αξιοποιήσουμε κάποιες πηγές ανθρώπων.

Ναι. Τις ιδέες μας. Το είδα να λειτουργεί. Πραγματικά αν δεν το έβλεπα να λειτουργεί θα 'λεγα ότι δεν γίνεται. Αλλά όταν βλέπεις παραδείγματα – όχι πως δεν απαιτούνται χρήματα – αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Κυρίως είναι η ευελιξία, όπως είπα, και η καλή διάθεση και η προσφορά του χρόνου.

- Τώρα θα σου λέω κάποιες προτάσεις και θα μου λες πόσο εφικτά θεωρείς κάποια πράγματα. Πόσο εφικτό θεωρείς να δίνεις προτεραιότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών;

Πολύ εφικτό. Πραγματοποιήσιμο, νομίζω.

- Πόσο εφικτό θεωρείς να συμμετέχουν τα παιδιά στον καθοριμό του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, να καθορίζουν αυτά τη δραστηριότητα;

Το θεωρώ εφικτό αν και δεν είναι εύκολα πραγματοποιήσιμο.

- Γιατί;

Γιατί καμιά φορά, δημιουργεί πρόβλημα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

- Δηλαδή;

Καμιά φορά, δεν υπάρχει το υλικό που ζητούν τα παιδιά. Πρέπει να αφιερώσεις και τον περισσότερο χρόνο. Καμιά φορά, δεν έχεις, όπως έλεγα, τη διάθεση να το κάνεις. Εάν, με ορισμένες προϋποθέσεις, με αρκετές προϋποθέσεις, θα μπορούσε να γίνει.

- Πόσο εφικτός θεωρείς να μπορείς να ακούς με προσοχή και να υπολογίζεις τις απόψεις τους;

Νομίζω ότι είναι και αυτό πολύ εφικτό, αρκεί να λάβεις υπόψη σου, να δώσεις χρόνο στα παιδιά. Θα μπορούσε δηλαδή, να βάλεις σε μια άκρη τους μαθησιακούς σου στόχους τους οποίους εσύ θεωρούσες σημαντικούς και να επιλέξεις κάποιους άλλους που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή, νομίζω ότι αυτό που είπα, η ευελιξία του εκπαιδευτικού είναι και πάλι το κλειδί εδώ.

- Πόσο εφικτό θεωρείς να ενισχύεις τα παιδιά να κάνουν προτάσεις μετά από προβληματισμό πάνω σε ένα θέμα; Να τα προβληματίζεις δηλαδή, και να λες μετά, να τους δίνεις δηλαδή έναυσμα και προτροπή για να ακούσεις τις προτάσεις.

Και αυτό είναι εφικτό. Αυτό πάλι θέλει εξάσκηση από τον εκπαιδευτικό. Ζούμε μια εποχή με πολύ άγχος, με προβλήματα όλοι, που καμιά φορά δεν δίνουμε χρόνο, ακόμα και εμείς οι ίδιοι και στον εαυτό μας, πόσο μάλλον στους μαθητές μας. Τελικά θα πρέπει αυτό να είναι το πιο σημαντικό, να δίνεις χρόνο, να ακούς για να καταλαβαίνεις τι πραγματικά έχουν ανάγκη τα παιδιά. Ποιό είναι το νόημα τελικά, της διδασκαλίας; Τελικά φεύγοντας από τη δουλειά σου είσαι ευχαριστημένος με τι; Με αυτό που έθεσες εσύ σαν στόχο χωρίς να λαμβάνεις υπόψη τα ίδια τα παιδιά; Είναι επιτυχία αυτό;

- Πόσο εφικτός θεωρείς να εφαρμόσεις κάτι που πρότειναν τα παιδιά;

Αυτό πάλι είναι αρκετά σχετικό. Ανάλογα τις δυνατότητες που έχεις και εσύ σαν εκπαιδευτικός – με την επιμόρφωσή σου, την κατάρτιση σου, τη διάθεση να επιμορφωθείς και να καταρτιστείς – αλλά και το υλικό, αν σου προσφέρει ο χώρος, οι προϋποθέσεις δηλαδή. Αν πραγματικά όλα αυτά υπάρχουν, νομίζω ότι είναι εφικτό. Ή και σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να δημιουργείς όσο καλύτερες προϋποθέσεις μπορείς για να δώσεις, να γίνει αυτό εφικτό.

- Πόσο εφικτό θεωρείς να συναποφασίζεις με τα παιδιά για τους κανόνες;

Πολύ εφικτό. Αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό.

- Για τις κυρώσεις;

Για τις κυρώσεις, ίσως και αυτό θα μπορούσε να γίνει. Θα 'λεγα ναι.

- Για το ρόλο τους και τις ευθύνες τους μέσα στην τάξη;

Αυτό θέλει εξάσκηση, θέλει πειθαρχία, δηλαδή, θέτεις κάποιους κανόνες τους οποίους πρέπει να εφαρμόζεις και εσύ ο ίδιος και επιμονή και υπομονή. Όταν έχεις αυτές τις προϋποθέσεις νομίζω ότι εφαρμόζονται και οι κυρώσεις και οι κανόνες.

- Ο ρόλος τους και οι ευθύνες τους;

Ο ρόλος τους και οι ευθύνες τους, εννοείς των ίδιων των παιδιών.

- Ναι, ναι. Να συναποφασίζεις για το ρόλο και τις ευθύνες τους.

Ναι. Έχει σημασία πάντα πως τίθεται στη συζήτηση, πως τίθενται οι ερωτήσεις, ή πως τίθενται προ των ευθυνών τους τα παιδιά, όταν καταλαβαίνουν ότι, αν δεν εφαρμόσεις κάποιους κανόνες υπάρχει κίνδυνος για τη σωματική τους ασφάλεια των ίδιων και των συμμαθητών τους. Όταν αντιληφθούν το πραγματικό πρόβλημα, τότε νομίζω ότι θα αναλάβουνε και την ευθύνη τους αλλά και το ρόλο τους.

- Πόσο εφικτό θεωρείς να διαπραγματεύεσαι τις αποφάσεις και τις λύσεις διαφόρων θεμάτων που αφορούν τη σχολική τους ζωή; Αποφασίζουν για κάτι, δίνουν λύσεις. Πόσο εφικτός θεωρείς να το διαπραγματευτείς;

Να το διαπραγματευτώ μαζί τους;

- Ναι, ναι.

Νομίζω ότι είναι εφικτό. Εφικτό πολύ. Εκείνο που πρέπει νομίζω να προσπαθήσεις να εφαρμόσεις, είναι αυτή η έννοια της δημοκρατίας που πρέπει να υπάρχει στην τάξη, της ελευθερίας της άποψης. Αλλά δημοκρατία δεν σημαίνει και... βέβαια πρέπει να έχουμε και... Δεν πρέπει να σημαίνει ότι κάνουμε ότι θέλουμε. Κάνουμε ότι θέλουν οι περισσότεροι, ότι αποφασίζει η ομάδα μαζί. Άρα αν αποφασίζεις δημοκρατικά πρέπει να το δέχονται όλοι.

- Τελευταία ερώτηση. Τι πιστεύεις ότι μπορεί να σταθεί εμπόδιο ή να επηρεάσει αρνητικά όλες αυτές τις συμμετοχικές πρακτικές των παιδιών; Όλες αυτές τις προτάσεις καλύτερα. Το να ακούς τα παιδιά, το να ακολουθείς τις αποφάσεις τους, το να πραγματοποιείς τις ιδέες τους, τι μπορεί να σταθεί εμπόδιο σε όλα αυτά πιστεύεις;

Δεν ξέρω, νομίζω ότι εμπόδιο μπορεί να σταθεί η έλλειψη αυτή της ευελιξίας από τον εκπαιδευτικών, όπως είπα. Και αυτή η έλλειψη της ευελιξίας, εγώ νομίζω ότι προκύπτει από την έλλειψη της πραγματικής αγάπης για τη δουλειά σου. Δηλαδή, αν δεν σε ενδιαφέρει η δουλειά σου, το αντικείμενο, το ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, νομίζω ότι είναι πάντα εμπόδιο.

- Από την πλευρά των παιδιών, δηλαδή, δεν θεωρείς κανένα εμπόδιο;

Δεν ξέρω, δεν νομίζω. Νομίζω ότι έχει πάντα σημασία η μεθοδολογία που επιλέγεις πάντα να χρησιμοποιήσεις στη δουλειά σου. Τα παιδιά μπορείς πολύ εύκολα και να τα καθοδηγήσεις, να υιοθετήσουν κάποιες αξίες στη ζωή τους, αλλά εγώ νομίζω ότι το πιο σημαντικό είναι αυτό, τα εμπόδια που βάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Και γιατί σε αυτή την ηλικία της προσχολικής, ο εκπαιδευτικός είναι ένα πρότυπο για τα παιδιά, είναι πρότυπο συμπεριφοράς, πρότυπο ανθρώπου. Οπότε νομίζω ότι πολύ εύκολα τα επηρεάζεις, θετικά ή αρνητικά. Άρα το πώς εσύ επιλέγεις να λειτουργήσεις διδακτικά, μαθησιακά, θα καθορίζει και την εξέλιξη των παιδιών.

Α.1.2 Τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:	
Ερωτήσεις	
Α. Ανοιχτή τοποθέτηση	
Κατηγορίες:	***Ερωτήσεις:***
Α1.Πιθανές αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης της συμμετοχής & στον τρόπο οργάνωσης της εκπ/κής διαδικασίας	Α1. Στόχος της συζήτησής μας είναι να με βοηθήσεις να καταλάβω πώς βίωσες όλη τη συνεργασία μας αλλά και να μου πεις αν έχεις διαπιστώσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο που προσεγγίζεις το ζήτημα της συμμετοχής(;) ή αλλαγές στον τρόπο που οργανώνεις όλη την εκπαιδευτική διαδικασία(;) μετά τη συνεργασία μας και όλη τη συμμετοχή σου στην έρευνα-δράση. Θες να μου πεις τι σκέφτεσαι γι αυτά πριν σου κάνω κάποιες ειδικότερες ερωτήσεις;
Α2.Τρόπος κατανόησης του περιεχομένου και της διαδικασίας της έρευνας δράσης.	Α2. (Δηλαδή,) αν σε ρωτούσε μια συνάδελφος τι κάνατε εσείς φέτος όλη τη χρονιά, μπορείς να μου πεις συνοπτικά πώς θα της το περιέγραφες;
Β. Αναστοχασμός: πεποιθήσεις για τα παιδιά, ρόλος νηπιαγωγού, νοηματοδότηση της συμμετοχής	
Εισαγωγή: Θα σου θυμίσω κάποια από τα πράγματα που είχαμε πει στην πρώτη μας συνέντευξη και θέλω να μου πεις τι σκέφτεσαι γι' αυτά τώρα.	
Κατηγορίες:	***Ερωτήσεις:***
Β1.Ρόλος παιδιών	Β1. Όταν είχαμε πρωτομιλήσει στην αρχή της έρευνας δράσης μου είχες πει για τα παιδιά ότι… Μετά απ' όλη αυτή τη συνεργασία που είχαμε άλλαξε κάτι σε σχέση με τον τρόπο που βλέπεις το ρόλο των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία; Τι είναι αυτό που άλλαξε; Γιατί; (ή γιατί δεν άλλαξε;)
Β2. Δυνατότητες παιδιών	Β2. Στην αρχή μου είχες αναφέρει ως δυνατότητες των παιδιών…. Θεωρείς ότι τα παιδιά έχουν κι άλλες δυνατότητες πέρα από αυτές που είχες αναφέρει; Ποιες; Γιατί το λες αυτό; Τι σε έκανε να (μην) αναθεωρήσεις τις δυνατότητες τους;
Β3. Ρόλος νηπ/γού	Β3. Πως βλέπεις το δικό σου ρόλο στην τάξη μετά από όλη αυτή τη διαδικασία; Νομίζεις ότι κάτι έχει διαφοροποιηθεί σε σχέση με το ρόλο που είχες πριν τη συμμετοχή σου στην έρευνα-δράση; Γιατί; Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα;
Β4. Έννοια συμμετοχής γενικά **Α) συμμετοχή στις ελεύθερες δραστηριότητες** **Β) συμμετοχή στις οργανωμένες δραστηριότητες**	Β4. Πώς αντιλαμβάνεσαι τη συμμετοχή των παιδιών; Μπορείς να μου περιγράψεις τι είναι; Άλλαξε κάτι σε σχέση με το πρώτο σου ορισμό της συμμετοχής (*αν δεν θυμάται της θυμίζω εγώ*). Γιατί; Μπορείς να φέρεις ένα παράδειγμα; Α) Νομίζεις ότι έχει κάτι αλλάξει σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι τη συμμετοχή των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα; Β) Νομίζεις ότι έχει κάτι αλλάξει σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα;
Β5. Εμπόδια – δυσκολίες στην επίτευξη αποτελέσματος	Β5. Μετά από όλη τη συστηματική προσπάθεια που έκανες να ενισχύσεις τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ποια θα έλεγες ότι είναι τα εμπόδια ή οι δυσκολίες που δεν διευκολύνουν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς σου;
Γ. Περιγραφή των πρακτικών – εντοπισμός και αιτιολόγηση πιθανών αλλαγών στο επίπεδο των πρακτικών	
Κατηγορίες:	***Ερωτήσεις:***

Γ1. Πιθανές αλλαγές πρακτικών γενικά	Γ1. Νομίζεις ότι κάτι άλλαξε στην πρακτική σου, στον τρόπο που οργανώνεις την εκπαιδευτική διαδικασία μετά από τη συμμετοχή σου σε όλη αυτή τη διαδικασία; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα; Που ακριβώς οφείλεται αυτή η αλλαγή; Που εντοπίζεις κυρίως αυτή την αλλαγή; Στις ελεύθερες δραστηριότητες; Στις οργανωμένες; Γιατί;
Γ2. Κριτήρια αποτελεσματικότητας της πρακτικής	Γ2. Θεωρείς την πρακτική, που επέλεξες να εφαρμόσεις φέτος για να ενισχύσεις τη συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων, αποτελεσματική; Γιατί; Τι θετικό θεωρείς ότι προσέφερε η φετινή σου προσπάθεια και εμπειρία στα παιδιά; Σε σένα; Γιατί το λες αυτό;
Γ3. Συνέχεια και ασυνέχεια στις πρακτικές για την ενίσχυση της συμμετοχής	Γ3. Νομίζεις ότι αυτό που εφάρμοσες φέτος στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης είναι κάτι που εφάρμοζες και πριν; Γιατί το λες αυτό;
Γ4. Διάθεση συνέχισης της προσπάθειας εκτός έρευνας-δράσης	Γ4. Θα συνεχίσεις να εργάζεσαι με τον τρόπο που υποστηρίξαμε φέτος; Γιατί; Με ποιον τρόπο ακριβώς σκέφτεσαι να συνεχίσεις να εργάζεσαι;
Γ5. Περιορισμοί στον τρόπο εργασίας που προέκυψε από την έρευνα - δράση	Γ5. Νομίζεις ότι υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί σε αυτόν τον τρόπο εργασίας; Γιατί;
Δ: Εμπειρία μέλους ομάδας	
Κατηγορίες:	***Ερωτήσεις:***
Δ1. Γενική αίσθηση - ικανοποίηση	Δ1. Πως νιώθεις μετά την ολοκλήρωση όλης αυτής της διαδικασίας; Γιατί; Μπορείς να μου περιγράψεις τα συναισθήματά που ένιωσες στο τέλος;
Δ2. Τελικό όφελος	Δ2. Τι είναι αυτό που κέρδισες τελικά; Ποιο θεωρείς ότι είναι το όφελος για σένα; Γιατί το λες αυτό; Πως/ από τι προέκυψε αυτό το όφελος;
Δ3. Άποψη για το είδος και εύρος βοήθειας	Δ3. Πιστεύεις ότι βοηθήθηκες από τη συμμετοχή σου σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που ερευνούσε και παράλληλα εφάρμοζε πρακτικές για να βελτιώσει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σε τι ακριβώς βοηθήθηκες; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να φέρεις κάποιο παράδειγμα;
Δ4. Προβληματισμοί κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης	Δ4. Τι ήταν αυτό που σε προβλημάτισε πιο έντονα; Γιατί; Τι έκανες γι αυτό; Εξακολουθεί να σε προβληματίζει; Γιατί; Υπάρχει κάτι άλλο που σε προβλημάτισε; Τι; Γιατί;
Δ5α. Συναισθήματα από τις ομαδικές συναντήσεις	Δ5α. Πως ένιωσες στις ομαδικές συναντήσεις μας; Γιατί το λες αυτό;
Δ5β. Οφέλη από τις ομαδικές συναντήσεις	Δ5β. Θεωρείς σημαντικές τις ομαδικές μας συναντήσεις;; Για ποιο λόγο;
Δ5γ. Κριτήρια αποτελεσματικότητας των ομαδικών συναντήσεων	Δ5γ. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείς ότι ήταν οι ομαδικές συναντήσεις;
Δ6α. Συναισθήματα & οφέλη από ατομικές συναντήσεις	Δ6α. Πως ένιωσες στις μεταξύ μας συναντήσεις; Γιατί;
Δ6β. Οφέλη από ατομικές συναντήσεις	Δ6β. Θεωρείς σημαντικές τις μεταξύ μας συναντήσεις; Για ποιο λόγο;
Δ6γ. Κριτήρια αποτελεσματικότητας των ατομικών συναντήσεων	Δ6γ. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείς ότι ήταν οι ατομικές μας συναντήσεις; Γιατί;
Δ7. Η έρευνα – δράση ως πρόκληση:	Δ7. Υπήρξαν στιγμές που ένιωσες ίσως ότι δεν μπορούσες για κάποιο λόγο να ανταποκριθείς στη φετινή μας συνεργασία; Ποιες συγκεκριμένα

δυσχέρειες στην ανταπόκριση της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας	στιγμές ένιωσες έτσι; Τι έκανες γι αυτό; Από πού άντλησες βοήθεια; Τελικά τι ήταν αυτό που σε κράτησε στην ομάδα; Γιατί;
Ε: Εμπειρία ως ερευνήτρια	
Κατηγορίες:	***Ερωτήσεις:***
Ε1. Απόψεις για την ερευνητική διαδικασία με τα παιδιά και τα οφέλη της	Ε1α. Πως σου φάνηκε η όλη ερευνητική διαδικασία με τα παιδιά; Είναι κάτι που το εφάρμοζες; Γιατί; Τώρα που το δοκίμασες θα το εφαρμόζεις; Γιατί; Με ποιο τρόπο;
	Ε1β. Τι όφελος πιστεύεις ότι έχει αυτή η ερευνητική διαδικασία για εσένα; Για τα παιδιά; Πως / με ποιο τρόπο τα ωφελεί; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;
ΣΤ: Αποτελεσματικότητα υποστήριξης – εναλλακτικές προτάσεις	
Κατηγορίες:	**Ερωτήσεις:**
Στ1. Άποψη για την προσφερόμενη βοήθεια	Στ1. Προσπάθησα να υποστηρίξω την προσπάθεια και τη συμμετοχή σας φέτος αλλά θα ήθελα τη δική σου γνώμη προκειμένου να μάθω περισσότερα και να βελτιωθώ στο μέλλον. Ένοιωσες ότι είχες βοήθεια από εμένα στην προσπάθειά σου; Τι είδους νομίζεις ότι ήταν αυτή η βοήθεια;
Στ2. Περιγραφή του δικού μου ρόλου	Στ2. Πως είδες το δικό μου ρόλο στην ομάδα; Πως θα τον περιέγραφες σε κάποιον που δεν ήταν μέλος της ομάδας μας; Πώς σε βοήθησε εσένα προσωπικά η δική μου παρουσία στην έρευνα-δράση;
Στ3. Δυνατά σημεία της υποστήριξης	Στ3. Ποια θα έλεγες λοιπόν ότι ήταν τα δυνατά σημεία κατά την υποστήριξη μου που πρόσφερα σε εσένα και στην ομάδα; Γιατί το λες αυτό;
Στ4. Προτάσεις για άλλον τρόπο υποστήριξης	Στ4. Τι θα μπορούσε νομίζεις να γίνει διαφορετικά για να βοηθηθείς εσύ προσωπικά περισσότερο στη φετινή μας προσπάθεια;
Στ5. Συναισθήματα και σχέσεις	Στ5. Υπήρχαν στιγμές που ένιωσες άβολα προς εμένα; Γιατί; Τι έκανες γι αυτό; Υπήρχαν στιγμές που ένοιωσες άβολα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Γιατί το λες αυτό;

Α.1.2.1 Απομαγνητοφωνημένη τελική συνέντευξη – Παράδειγμα

Ν.1

Α. Ανοιχτή τοποθέτηση

-Στόχος της συζήτησης μας είναι να με βοηθήσεις να καταλάβω πώς βίωσες όλη αυτήν τη συνεργασία μας αλλά και να μου πεις αν έχεις διαπιστώσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο που προσεγγίζεις τώρα το ζήτημα της συμμετοχής ή αλλαγές στον τρόπο που οργανώνεις όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μετά τη συνεργασία μας και τη συμμετοχή σου σε αυτήν την έρευνα δράσης. Θες να μου πεις κάτι γι αυτά πριν σου κάνω κάποιες ειδικότερες ερωτήσεις; Το ένα είναι αν έχεις διαπιστώσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο που προσεγγίζεις τώρα το ζήτημα της συμμετοχής μετά όλη τη συμμετοχή σου σε αυτό το πρόγραμμα;

Φυσικά και έχω διαπιστώσει αλλαγές. Κατά αρχήν είχα ξεκινήσει με την εσφαλμένη εντύπωση ότι όντως έχω ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη μου κι ότι είμαι και πολύ ανοιχτή ας πούμε σε ιδέες και τα λοιπά, και ότι τα παιδιά μου συμμετέχουν και τέτοια που όλα αυτά ήταν δυστυχώς φάνηκαν ότι δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Και η εργασία αυτή με βοήθησε στο να καταλάβω πώς ακριβώς πρέπει να προσεγγίσω τα παιδιά και να τα βοηθήσω στη συμμετοχή τους στην παιδαγωγική διαδικασία. Από την άλλη άρχισα να οργανώνω καλύτερα τώρα κι εγώ τη διδασκαλία μου, δηλαδή προσπαθώ πάντα να βρίσκω έτσι μία κατάσταση προβληματισμού, μια κατάσταση υπόθεσης, κάτι που να κεντρίσει από την αρχή το ενδιαφέρον των παιδιών κι έτσι να τα βοηθήσει να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο.

-Αν σε ρωτούσε τώρα δηλαδή μια συνάδερφος «Τι κάνατε εσείς φέτος ή όλη αυτή τη χρονιά ή όλο αυτό το διάστημα που ήσασταν σε αυτή την ομάδα , και ασχοληθήκατε με τη Βάσω με αυτό το θέμα, τι κάνατε, τι θα της έλεγες συνοπτικά, πώς θα το περιέγραφες συνοπτικά, τι κάναμε;»

Προσπαθήσαμε να κεντρίσουμε, ουσιαστικά όμως, το ενδιαφέρον των παιδιών, έτσι, γιατί τώρα βλέπω ότι νομίζαμε ότι ενδιαφέρονταν τα παιδιά γι αυτά που κάναμε. Θεωρώ ότι λίγο, εντάξει, τα κατευθύναμε αρκετά, δεν συμμετείχαν από μόνα τους , τα παρακινούσαμε αρκετά εμείς.

-Ενώ τώρα;

Τώρα πιστεύω ότι η ίδια η διαδικασία τα βοηθάει, τα παρακινεί να συμμετέχουν.

-Τι σε έκανε συγκεκριμένα να αλλάξεις, πού εστιάζεις όλη αυτή τη διαδικασία και λες ότι άλλαξα προς αυτό;

-Σαν αποτέλεσμα;

- Ναι, από τι πείστηκες ας πούμε και λες ότι τώρα πια τα παιδιά κάνουνε πράγματα που…

…έτσι που έχουν ενδιαφέρον. Δηλαδή όταν έχω να προσεγγίσω, όταν οργανώνω μια διαδικασία, σκέφτομαι από την αρχή πώς θα κερδίσω το ενδιαφέρον τους , δηλαδή, «Τώρα τι θα κάνω ας πούμε γι αυτό;» Εμφανίζω ένα θέμα, ένα πρόβλημα, μια υπόθεση, τι θα γίνει αν κάνουμε αυτό ή όταν είναι να κατασκευάσουμε κάτι , ή να παίξουμε κάτι . Πρώτα γίνεται μία συζήτηση, που περιλαμβάνει υποθέσεις, προβληματισμούς, παρατηρήσεις, διαπιστώσεις. Πραγματοποιείται η δραστηριότητα και μετά αρχίζουμε να σκεφτόμαστε και να λέμε « Ήταν έτσι όπως τα είπαμε στην αρχή, συνέβησαν έτσι τα πράγματα, μήπως κάναμε κάτι διαφορετικό, μήπως κάτι δεν είχαμε κάνει καλά;

Β. Αναστοχασμός: πεποιθήσεις για τα παιδιά, ρόλος νηπιαγωγού, νοηματοδότηση της συμμετοχής

-Μάλιστα. Θα σου θυμίσω κάποια πράγματα που είχες πει στην πρώτη συνέντευξη και θέλω να μου πεις τι σκάφτεσαι τώρα για αυτά; Όταν είχαμε πρωτομιλήσει στην αρχή και σε είχα ρωτήσει κάποια πράγματα, μου είχες πει ας πούμε ότι οι δυνατότητες των παιδιών είναι τότε, των παιδιών που είχες πέρσι , είναι ότι έχουν πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους, εκφράζονται, έχουν καλές δεξιότητες και ότι οι ανάγκες τους είναι , έχουν ανάγκη για κίνηση και τα λοιπά. Τώρα όσον αφορά τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών και γενικά και σε σχέση με το τμήμα έχει αλλάξει κάτι, έχεις διαφοροποιηθεί σε κάτι;

Έχω, εγώ αν έχω διαφοροποιηθεί ή τα παιδιά;

-Εσύ τι πιστεύεις για τα παιδιά πλέον;

Αν έχει αλλάξει κάτι στις δυνατότητες τους;

-Ναι. Αν πιστεύεις δηλαδή ότι τώρα πια με τον ίδιο τρόπο βλέπεις τις δυνατότητες των παιδιών, θεωρείς δηλαδή ότι τα παιδιά έχουν κι άλλες δυνατότητες από αυτές που είχες αναφέρει τότε;

Φυσικά ναι, νομίζω, αναθεωρώ τις προηγούμενες απόψεις μου, ναι, όπως είπα και στην αρχή, πιστεύω ότι ήταν λίγο υπερβολική η εκτίμηση, υπερεκτίμησα τα παιδιά στην αρχή. Νόμιζα ότι είχαν τόσες πολλές, ότι είχανε δυνατότητες, εντάξει είχανε, αλλά πιστεύω ότι τώρα έχουν γίνει τα παιδιά πιο παρατηρητικά.

-Ναι.

Πιο, πώς να το πω, πιο, εκδηλώνονται περισσότερο στην κουβέντα , στον τρόπο που θα εκφραστούν, εκφράζουν περισσότερο άνετα τις απόψεις τους, επιλέγουν τι θέλουνε να κάνουνε πια, έχουνε περισσότερες ιδέες, εκφράζουν περισσότερες ιδέες.

-Πού οφείλεται αυτό;

Νομίζω ότι έχω αλλάξει λίγο τον τρόπο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

-Αυτό θα σε ρωτούσα τώρα. Δηλαδή ο ρόλος ο δικός σου τώρα πια πλέον ποιος είναι σε σχέση με αυτόν που ήταν πριν;

Ο ρόλος ο δικός μου τώρα πλέον μιλάω πολύ, πολύ λιγότερο και προσπαθώ να δώσω διάφορες αφορμές στα παιδιά, για να εκφραστούν, για να επιλέξουν τα ίδια τι θα κάνουν ακριβώς . Αυτό.

-Μάλιστα. Ωραία! Συγκεκριμένα για τον ρόλο των παιδιών, είχες πει ότι τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους να πηγαίνουν σε διάφορες γωνιές στις ελεύθερες δραστηριότητες, είχες πει ότι ανταποκρίνονται όταν τα ρωτάς. Τώρα πια ο ρόλος των παιδιών ποιος είναι; Έχει αλλάξει;

Τώρα, να μιλήσω περισσότερο για

-Για τον τρόπο που βλέπεις εσύ τον τρόπο, τον ρόλο των παιδιών, έχει αλλάξει ο τρόπος που το βλέπεις τον ρόλο των παιδιών στην τάξη, πιστεύεις τώρα που τα βλέπεις αλλιώς τα παιδιά, ότι πρέπει να έχουν άλλο ρόλο;

Ναι, πιστεύω τώρα ότι όντως τα παιδιά έχουν γίνει πιο ενεργητικά στην παιδαγωγική διαδικασία, πιστεύω ότι ειδικά με τις γωνιές αρχίζουνε να διαμορφώνουνε τα ίδια πώς θέλουνε ας πούμε μια, όχι πως δεν το κάναμε και στην αρχή, και στην αρχή το κάναμε αλλά, εντάξει το βλέπαμε σαν, όλη τη χρονιά σαν μια παγιωμένη κατάσταση. Τώρα αρχίζουν και τα ίδια να τις να αλλάζουνε με τον τρόπο που θέλουνε, και που είναι κι αποδεκτός βέβαια και ειδικά όταν προκύπτει κάτι, ένα θέμα, ας πούμε για κάποια γωνιά, αν θέλουνε να την αλλάξουνε κάτι, φέρνουμε το θέμα σε όλο, στην παρεούλα κι εκεί βλέπω ότι πιο άνετα εκφράζουν τις απόψεις τους και επιλέγουν και τους τρόπους πιο άνετα, που θέλουν ας πούμε να φτιάξουν τη γωνιά τους.

<u>Γ. Περιγραφή των πρακτικών – εντοπισμός και αιτιολόγηση πιθανών αλλαγών στο επίπεδο των πρακτικών</u>

-Στις οργανωμένες, έχει αλλάξει ο ρόλος των παιδιών; Εκεί δηλαδή πώς θα νοηματοδοτούσες , τώρα μου έδωσες ένα στίγμα, του πώς νοείς πια τη συμμετοχή στις ελεύθερες. Στις οργανωμένες πώς θα νοηματοδοτούσες τη συμμετοχή σε σχέση με πριν; Στην πρώτη σου συνέντευξη είχες πει πως, ότι τα παιδιά σηκώνουν χέρι, ανταποκρίνονται και όταν δεν σηκώνουν χέρι, δεν παίρνουν πρωτοβουλία να μιλήσουνε, τα ρωτάς εσύ, να μου πεις και τα λοιπά. Και πάλι κάποια δεν συμμετείχανε . Τώρα πώς νοηματοδοτείς τη συμμετοχή τους στις οργανωμένες;

Τώρα προσπαθώ κατά αρχήν να είναι πιο ελκυστικές οι οργανωμένες, από την άποψη ότι θα ενέχουνε κάτι μέσα προς διερεύνηση, κάτι προς διερεύνηση, το οποίο δ θα δίνεται από μένα, ούτε θα τα παρακινώ ιδιαίτερα, απλώς προσπαθώ μέσα από την δραστηριότητα να κινητοποιούνται. Έχω προσέξει ότι παιδιά αλβανικής καταγωγής , που δεν μιλούσαν σχεδόν καθόλου, τώρα εκφράζονται πιο άνετα και στη γλώσσα το παρατηρώ αυτό, τους έχει δοθεί αυτή η δυνατότητα αλλά και στην πιο ενεργητική συμμετοχή .

-Αυτό το είχες πει και στην πορεία θυμάμαι.

Ναι.

-Το είχες πει και στην πορεία.
Ναι και κάτι άλλο ήθελα να πω, τώρα το ξέχασα.
-Α !συγνώμη που σε διέκοψα.
Έχω παιδάκι που νόμιζα ότι δεν καταλαβαίνει τα ελληνικά, ότι δε θα μου μιλήσει ελληνικά αλλά νομίζω ότι με την αλλαγή, ότι έχει γίνει μια αλλαγή, ας πούμε, στον τρόπο σκέψης τον δικό μου, στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και έχει παρακινηθεί αυτό από μόνο του, εντάξει δεν μου έχει πει σωρηδόν τις λέξεις, αλλά φαίνεται η συμμετοχή.
-Τι αλλαγή έγινε δηλαδή και συμμετείχε αυτό το παιδί;
Όταν τίθεται ένα θέμα προς διερεύνηση, υπάρχουν διάφοροι ρόλοι που τους κατανέμονται τώρα πια. Οπότε
-Υπάρχουν περιθώρια να
Κι αυτοί ναι για να ολοκληρωθεί κάτι που έχουν αναλάβει ας πούμε σαν ομάδα πρέπει να συμμετέχει και η ίδια.
-Κατάλαβα. Κάπου αλλού, εκτός από τις οργανωμένες και τις ελεύθερες, βλέπεις να ενισχύθηκε η συμμετοχή των παιδιών μέσα από αυτήν την διαδικασία την τέτοιο ή άλλαξε ο τρόπος που βλέπεις εσύ τη συμμετοχή των παιδιών ή η ίδια η συμμετοχή των παιδιών ενισχύθηκε , εκτός από τις οργανωμένες και τις ελεύθερες, κάπου αλλού;
Ενισχύθηκε η συμμετοχή τους. Κατά αρχήν εγώ νόμιζα, όπως είπαμε στην αρχή, νόμιζα ότι τα παιδιά συμμετείχαν ου δεν συμμετείχαν. Τώρα όμως αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για διάφορα θέματα . Ας πούμε βλέπουνε καλό τον καιρό και λένε «Κυρία, μόλις τελειώσουμε, ας πούμε, θα μπορούμε να βγούμε έξω στην αυλή;», που πριν θα περίμεναν από μένα να πω ότι ξέρετε όταν τελειώσουμε θα βγούμε στην αυλή, ας πούμε, δεν αναλάμβαναν τα ίδια την πρωτοβουλία αυτή
-Αυτή η αλλαγή πώς προέκυψε; Δηλαδή πώς τα παιδιά πέρασαν από εκεί που περίμεναν από σένα , να παίρνουν πρωτοβουλίες;
Νομίζω ότι είναι μέρος της όλης διαδικασίας και του όλου διαμορφωμένου κλίματος πια. Δηλαδή βλέπω ότι και μεταξύ τους έχουν αρχίσει. Α! θα πω τώρα αυτό που θυμήθηκα.
-Ναι.
Με έχει βοηθήσει πάρα πολύ αυτός ο τρόπος με τις δυάδες .
-Ναι.
Που, ας πούμε, μετά το Πάσχα είπα στα παιδιά αυτόν τρόπο, που τον εφαρμόζω από τότε που το είπαμε και το έχω κάνει πολλές φορές . Τώρα πια βλέπω πως σαν αποτέλεσμα είναι φοβερό. Δηλαδή έχουν αναπτύξει μεταξύ τους σχέσεις και δεσμούς που δεν τους είχανε πριν. Έχουν αρχίσει να εκφράζονται πιο άνετα μεταξύ τους . Επειδή οι δυάδες κάθε φορά είναι διαφορετικές , βλέπω ότι αναπτύσσονται διαφορετικές σχέσεις κάθε φορά. Αλλά
-Δηλαδή λειτουργεί αυτό;
Αυτό λειτουργεί πάρα πολύ καλά. Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ και με
-Έχει βοηθήσει τα παιδιά;
Ας πούμε, νομίζω έχει βοηθήσει πάρα πολύ τα παιδιά στο να εκφράζονται πιο άνετα. Τα έχει βοηθήσει, νομίζω, πάρα πολύ και να λένε πιο εύκολα τις απόψεις τους μεταξύ τους παρά όταν είμαι εγώ. Αν και στην παρεούλα τώρα προσπαθώ εγώ να, είμαι λίγο, εντάξει, στην γωνία και τα ίδια να εκφράζονται γι αυτό , ας πούμε, που έχει τεθεί, για το θέμα που έχει τεθεί.
-Μάλιστα. Πριν, στην πρώτη συνέντευξη που σου πήρα σε είχα ρωτήσει ποια θα θεωρείς εμπόδια ή δυσκολίες για να ενισχύσεις τη συμμετοχή των παιδιών .Και μου είχες πει σαν εμπόδιο και μου το είχες αναφέρει και σε άλλα σημεία της συνέντευξης ότι ένα εμπόδιο θεωρούσες ότι είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, υπόβαθρο κάποιων παιδιών, από τι οικογένεια προέρχεται και φυσικά η ηλικία. Τα προνήπια, ας πούμε, είναι συνήθως, όχι πάντα, πιο ανώριμα. Οπότε αυτά τα θεωρούσες λίγο εμπόδιο στο να πάει το παιδί ένα βήμα , να κάνει ένα βήμα μεγάλο, μόνο μικρά βήματα, ας πούμε. Για την ενίσχυση της συμμετοχής , αυτούς τους τρόπους που δοκίμασες, τώρα

εξακολουθείς να πιστεύεις ότι τα ίδια εμπόδια υπάρχουνε και οι ίδιες δυσκολίες για να ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών;

Εντάξει, στον ίδιο βαθμό όχι , πάντα παραμένουνε νομίζω έτσι εμπόδια αυτά, αλλά στον ίδιο βαθμό δεν νομίζω. Γιατί παιδάκι που εντάξει ήταν από πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει κάνει βήματα προόδου . Εκφράζεται πιο ελεύθερα σε διάφορα θέματα , που εντάξει δεν έχει κάνει και αλματώδη πρόοδο αλλά εκφράζεται.

-Δεν εννοώ τις γνώσεις. Αλλά αυτή η διαδικασία σε βοήθησε, σε κάνει να πιστεύεις πως πραγματικά αυτά είναι εμπόδια για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Τελικά όχι, δεν είναι τόσο σημαντικά εμπόδια πιστεύω και ειδικά μια περίπτωση προνήπιου που είχα φέτος που θεωρούσα λόγω χαρακτήρα είναι πολύ συνεσταλμένο και δεν ανοιγόταν και πολύ, τώρα έχει φτάσει να συμμετέχει ισότιμα με τα νήπια και επιπλέον αναθεωρώ ότι είναι θέμα χαρακτήρα ότι είναι έτσι κάποια παιδιά συνεσταλμένα. Εκφράζεται, θα έλεγα , για το ίδιο το παιδί πάρα πολύ άνετα. Δηλαδή, όταν είναι να αναλάβει κάτι , θα πει ότι θέλω να το κάνω έτσι ή θέλω να το κάνω αλλιώς , ή αν το κάνω έτσι νομίζω ότι θα γίνει αυτό.

-Μάλιστα. Σε αυτό βοήθησε κάτι συγκεκριμένο, τι βοήθησε;

Νομίζω ότι, εντάξει, τα βοηθάω κι εγώ, ας πούμε, με τον τρόπο που κάνω τις ερωτήσεις, ότι περιμένω να ακούσω τις απόψεις τους, δεν πολυμιλάω, δεν δίνω πια τόσες πολλές οδηγίες ή κατευθύνσεις, αφήνω και να πειραματιστούν περισσότερο. Γιατί πριν, ε! εντάξει, ήταν πιο κατευθυνόμενα τα πράγματα.

-Ναι.

Ναι. Δεν υπήρχε και τόσο μεγάλο περιθώριο πειραματισμού. Οπότε μέσα από το αποτέλεσμα νομίζω ότι καταλαβαίνουν αν η παρατήρηση ήταν σωστή ή όχι, ας πούμε.

-Τώρα, δηλαδή δεν πιστεύεις ότι αυτές είναι , αυτά είναι ουσιαστικά εμπόδια και δυσκολίες όπως τότε;

Όχι δεν το πιστεύω πια.

-Ωραία. Που εστιάζεις περισσότερο τη δική σου αλλαγή σε πρακτικές , λόγω της συμμετοχής σου σε αυτό το πρόγραμμα, στις ελεύθερες ή στις οργανωμένες; Πού βλέπεις δηλαδή τον εαυτό σου σαν Έλενα να έχει αλλάξει πρακτικές;

Νομίζω και στα δύο πεδία.

-Και στα δύο;

Και στα δύο πεδία νομίζω, πιο πολύ στις οργανωμένες βέβαια.

-Ναι

Αλλά και στα δύο, ναι.

-Αν σε ρωτούσε κάποιος, δηλαδή τι έκανες πριν και τι κάνεις τώρα; Τι θα έλεγες με δυο λόγια; Αυτά που είπες πριν;

Πριν νομίζω ήμουν αρκετά κατευθυνόμενη, παρακινούσα εγώ τα παιδιά , δηλαδή είχα περισσότερο ρόλο, αν και πίστευα ότι δεν είχα και τόσο, αλλά τελικά είχα περισσότερο ρόλο εγώ από ότι τα παιδιά. Είχα και το άγχος ότι πρέπει να κάνουμε αυτό, πρέπει να κάνουμε εκείνο, πρέπει να κάνουμε το άλλο, δηλαδή τα θέματα που πρέπει να γίνουν οπωσδήποτε , δεν αφήναμε και πολλές επιλογές στα παιδιά. Όχι ότι τα επιλέγαμε εμείς από την αρχή αλλά πάλι κατευθύναμε τα παιδιά, πού θα κινηθούν. Τώρα πιστεύω ότι και με διάφορες αφορμές μέσα από τις ελεύθερες δραστηριότητες προκύπτουν και θέματα, ας πούμε, για πιο οργανωμένες δραστηριότητες.

-Μάλιστα.

Κι έχει αλλάξει κι ο τρόπος που κάνω τις ερωτήσεις τα παιδιά, που θα παρουσιάσω κάτι, ένα θέμα.

-Κι αν σε ρωτούσε πάλι κάποιος «ωραία άλλαξες, τώρα δεν μιλάς τόσο, τα ακούς περισσότερο, δεν είσαι τόσο κατευθυντική και τα λοιπά. Πού οφείλεται αυτή η αλλαγή;» Τι θα έλεγες;

Νομίζω οφείλεται σε ένα καινούργιο τρόπο προσέγγισης, αυτό που κάναμε, ας πούμε.

-Ο οποίος πώς σε έπεισε εσένα να, για αυτή την αλλαγή. Σε θεωρητικό επίπεδο, πώς σε έπεισε;

Σε θεωρητικό επίπεδο; Όχι σε πρακτικό επίπεδο, μα είχε πρακτική εφαρμογή. Είδα δηλαδή τα αποτελέσματα, τα πρακτικά αποτελέσματα. Δεν μπορώ άλλο τις θεωρίες, πες το στη Σοφία αυτό, το ξέρει ούτος ή άλλως. Ναι, όχι είχε εφαρμογή, καλή εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή τα αποτελέσματα τα βλέπεις, είναι απτά.

-Θεωρείς δηλαδή κι αυτό που εφάρμοσες τώρα αυτό που έκανες που τα παιδιά αποφάσισαν για το Δήμαρχο, να γράψουν γράμμα και τα λοιπά, θεωρείς αποτελεσματική αυτή τη διαδικασία;

Τη θεωρώ αποτελεσματική και επίσης κάτι άλλο που θέλω να σημειώσω : Τώρα βλέπω ότι τα παιδιά με περισσότερη όρεξη συμμετέχουν σε αυτά που έχουνε να κάνουνε, πραγματικά

-Γιατί;

Γιατί έχει αλλάξει κάπως ο τρόπος που προσεγγίζουν ένα θέμα.

-Μάλιστα.

Νομίζω ότι τα ενδιαφέρει περισσότερο, ότι τους κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον, ότι τα κάνει να γίνονται, δηλαδή πώς θα κάνουν κάτι. Λένε τις απόψεις τους, οργανώνονται πιο εύκολα και το αποτέλεσμα είναι καλύτερο.

-θα συνεχίσεις να εργάζεσαι με αυτό τον τρόπο; Ή είναι κάτι που θεωρείς ότι το δοκίμασες, αλλά, εντάξει, έχει τα οφέλη του, αλλά….

Όχι θα συνεχίσω να εργάζομαι με αυτόν τον τρόπο γιατί βλέπω ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα από ότι πριν και έχουν περισσότερο διευρυμένους ορίζοντες, έτσι νομίζω, σε όλα τα επίπεδα.

-Πιστεύεις ότι υπάρχουνε κάποιοι περιορισμοί σε αυτό τον τρόπο εργασίας πια; Περιορισμοί είτε που αφορούν εσένα είτε που αφορούν τα παιδιά είτε που αφορούν οτιδήποτε άλλο; Δηλαδή θέλω να δουλέψω , αλλά, θέλω να δουλέψω έτσι αλλά. Υπάρχουνε;

Όχι. Εντάξει τώρα, κάποιοι περιορισμοί θα υπάρχουνε, ας πούμε, έχουμε μικρούς χώρους, ναι, δηλαδή πρακτικά πράγματα, σε υλικά περισσότερα, υλικοτεχνικά . Τώρα άλλοι περιορισμοί, δεν νομίζω. Αν θεωρείται περιορισμός ότι τα παιδιά εκεί που εκφράζονται θα πουν και πράγματα που είναι ανέφικτα ή που εντάξει, δεν γίνονται και τα λοιπά, ανέφικτα δηλαδή, καλά είπα. Δεν είναι περιορισμός κι αυτό. Κι αυτό άμα το χειριστούμε έτσι όπως μάθαμε κατάλληλα κι αυτό ανατρέπεται. Δεν έχω περιορισμούς δει, προς το παρόν, ναι.

-Από την αρχή είχες εκδηλώσει μια θετική διάθεση να συμμετέχεις σε αυτήν την ομάδα, να δοκιμάσεις νέα πράγματα, παρόλο που είχες πει όμως ότι ήσουν ευχαριστημένη από τη συμμετοχή των παιδιών και επίσης είπες ότι εντάξει σε κάποια πράγματα εντάξει δεν υπήρχαν και περισσότερα περιθώρια. Τώρα πιστεύεις δηλαδή, εξακολουθείς να το πιστεύεις αυτό;

Όχι, όχι, αναθεωρώ, είπαμε. Πριν νόμιζα ότι τα έκανα όλα πολύ καλά, αλλά τώρα όχι, έχει αλλάξει ο τρόπος σκέψης μου καταρχήν και είπαμε ο τρόπος προσέγγισης της παιδαγωγικής διαδικασίας. Θωρώ ότι πιο πολύ κινητοποιούνται τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή όταν τους δίνεται η ευκαιρία τα ίδια να συμμετέχουνε σε αυτό που θα κάνουμε, ας πούμε, κι αν θέλουνε να το κάνουνε, γιατί κάποιες φορές δεν θέλουνε να κάνουνε κάτι. Αλλά αφήνουμε να περάσουν οι μέρες, να περάσει ο χρόνος και το ξαναθέτουμε.

<u>Δ: Εμπειρία μέλους ομάδας</u>

-Μάλιστα. Τώρα θα σε ρωτήσω, κάποιες ερωτήσεις έτσι για την εμπειρία σου ως μέλος της ομάδας, που ήμασταν έτσι μία ομάδα όλοι. Πώς νιώθεις τώρα μετά την ολοκλήρωση όλης αυτής της διαδικασίας; Πώς νιώθεις απλά;

Νιώθω πάρα πολύ καλά που συμμετείχα. Νομίζω ότι κέρδισα πάρα πολλά τόσο από την πρακτική εφαρμογή όσο από το θεωρητικό υπόβαθρο στην αρχή. Από τις συναντήσεις που είχαμε, από τις απόψεις όλων. Νομίζω ότι κέρδισα πολλά. Νιώθω πάρα πολύ καλά. Είμαι τυχερή που συμμετείχα, θα ήθελα να συμμετέχω και σε άλλες.

-Στην αρχή πώς ένιωσες, όταν πρωτοξεκινήσαμε έτσι;

Στην αρχή, δεν είχα καμιά επιφύλαξη . Εντάξει είχα ένα άγχος αν θα τα καταφέρω, εντάξει αν θα ανταποκριθώ και τα λοιπά. Αλλά δεν είχα καμιά επιφύλαξη ότι θα κερδίσω κάτι καλό από αυτό.

-Πώς ξεπεράστηκε το άγχος;

Το άγχος ξεπεράστηκε μέσα από την πρακτική εφαρμογή. Δηλαδή νομίζω ότι ήταν τόσο ικανοποιητικά δομημένη η όλη κατάσταση, το όλο πρόγραμμα που εντάξει δεν.

-Η διαδικασία πώς σου φάνηκε; Όπως αρχίσαμε, πώς συνεχίσαμε, πώς, έχεις να πεις κάτι πάνω σε αυτό;

Μου άρεσε η διαδικασία εντάξει μου άρεσε που υπήρχε ένα θεωρητικό υπόβαθρο γιατί εντάξει δεν ξέραμε πράγματα. Σίγουρα είχαμε ελλείψεις στην πρακτική εφαρμογή αυτών. Νομίζω ότι κάποια κενά σίγουρα συμπληρώθηκαν. Ήταν ωραία, μου άρεσε, ναι.

-Τι είναι αυτό που κέρδισες τελικά, ποιο θα έλεγες ότι είναι το τελικό όφελος, το αποτέλεσμα για σένα;

Ότι βλέπω διαφορετικά πια το ρόλο μου μέσα στην τάξη. Νομίζω ότι έχω δυνατότητες να γίνω καλύτερη και τα παιδιά να ανταποκρίνονται καλύτερα.

-Πώς προέκυψε αυτό το όφελος, από όλη τη διαδικασία, από κάτι πολύ συγκεκριμένο;

Αυτό προέκυψε από την αναθεώρηση όλων των προηγούμενων δεδομένων ότι δηλαδή πιστεύαμε ότι είχαμε, εντάξει ότι τα παιδιά συμμετείχαν, ήταν ενεργητικά και τα λοιπά αλλά τελικά δεν ήτανε και καταφέραμε και το αλλάξαμε αυτό και νομίζω ότι έχουνε τώρα, υπάρχουν περισσότερα περιθώρια, περισσότερες δυνατότητες συμμετοχής ναι και βελτίωσης.

-Μάλιστα. Πιστεύεις ότι βοηθήθηκες έτσι από τη συμμετοχή σου σε μία ομάδα εκπαιδευτικών που ερευνούσε παράλληλα, που εφάρμοζε πρακτικές;

Ναι πιστεύω ότι βοηθήθηκα γιατί κάποιες φορές που αναλαμβάναμε και έτσι από κοινού κάτι επί τόπου να κάνουμε, λέγαμε τις απόψεις μας, ανταλλάσαμε ιδέες ,ακούγαμε από τις άλλες πώς γίνανε, πώς ανταποκρίθηκαν τα παιδιά στις δικές τους πρακτικές, πώς κάναμε εμείς οι ίδιοι, παρουσιάζαμε τα αποτελέσματα και τα λοιπά. Νομίζω ότι ναι ωφελήθηκα.

-Υπήρχε κάτι που σε όλη αυτή τη διαδικασία σε προβλημάτισε έντονα;

Κυρίως αυτό αν θα πετύχει το όλο, δηλαδή όχι αν θα πετύχει αυτό, αν θα μπορέσω εγώ να ανταποκριθώ σε αυτό. Θα άλλαζα τις απόψεις μου, θα μου ταίριαζε σαν διαδικασία, ας πούμε;

-Και η τελική απάντηση;

Ότι μου ταιριάζει, δεν το συζητώ.

-Ωραία . Σε όλη τη διαδικασία εξακολούθησε να σε προβληματίζει αυτό;

Όχι, μετά από, ας πούμε, εφάρμοσα τις δικές μου δραστηριότητες, άκουσα και τις δραστηριότητες των άλλων, όχι μετά σταμάτησα να με προβληματίζει αυτό. Άρχισε να με αρέσει.

-Άρχισε να σ΄ αρέσει;

Ναι, ναι.

-Μετά την, όσον αφορά τη διαδικασία σε προβλημάτισε κάτι ή το περιεχόμενο;

Το απάντησα από τα άλλα.

-Πώς ένιωσες στις ομαδικές συναντήσεις μας;

Στις ομαδικές; Εντάξει είχα κι ένα άγχος, αν θα, είπαμε, αν θα ανταποκριθώ.

-Κάθε φορά είχες άγχος;

Όχι ευτυχώς αλλά όπως είπα πριν μου άρεσαν οι ομαδικές συναντήσεις δηλαδή εντάξει μ΄ αρέσει όταν ακούω τι κάνανε οι άλλες και να παρουσιάζω αυτά που έκανα εγώ και να ακούω και τις δικές τους παρατηρήσεις.

-Θεωρείς ότι ήταν σημαντικές;

Ναι θεωρώ ότι ήταν πολύ σημαντικές.

-Αποτελεσματικές; Είχανε αποτέλεσμα;

Είχανε αποτέλεσμα. Νομίζω ήτανε ανατροφοδοτικές.

-Στις μεταξύ μας συναντήσεις, εγώ κι εσύ, πώς ένιωσες;

Πάρα πολύ καλά. Δεν το συζητώ

-Τις θεωρείς σημαντικές;

Super

-Σε τι ρε Super; Για πες;
Σε όλα.
-Σε τι;
Νομίζω ότι θα γινόσουνα πάρα πολύ καλή, πώς να το πω, σύμβουλος, πώς το λένε leader.
-Τις θεωρείς κι αυτές σημαντικές και αποτελεσματικές;
Ναι τις θεωρώ πάρα πολύ σημαντικές .
-Για ποιο λόγο;
Γιατί έδινες πολύ σωστές κατευθύνσεις. Ήτανε πολύ οργανωμένη, ήσουν πάρα πολύ οργανωτική και είχες και πολύ οργανωμένα, πώς να πω τώρα, ο σχεδιασμός σου ήταν πολύ οργανωμένος.
-Υπήρξανε στιγμές που ίσως ένιωσες ότι δεν μπορείς για κάποιο λόγο να ανταποκριθείς στη συνεργασία μας;
Στην αρχή ναι υπήρξανε αλλά μετά έδωσες τέτοια περιθώρια άνεσης και τέτοια περιθώρια άνεσης που εντάξει αυτά.
-Το ξεπέρασες.
Ξεπεράστηκαν, ναι.
<u>Ε: Εμπειρία ως ερευνήτρια</u>
-Αυτή η ερευνητική διαδικασία με τα παιδιά, που τα ρωτήσαμε, τα βάλαμε να ζωγραφίσουν, πώς σου φάνηκε; Που γίνατε εσείς οι νηπιαγωγοί ερευνήτριες;
Μου άρεσε και θεωρώ ότι άρεσε και στα παιδιά γιατί έχουν την εντύπωση ότι γίνανε μικροί επιστήμονες. Ναι.
-Δε μου λες είναι κάτι που το εφάρμοζες πριν;
Όχι, εντάξει κάναμε μια παρατήρηση, αλλά όχι τόσο οργανωμένα και τόσο ενθαρρυντικά για τα παιδιά.
-Όχι εννοώ όταν τα παιδιά τα ρωτούσαμε τι είναι αυτό που σου αρέσει να κάνεις, τι δεν σ΄ αρέσει στο σχολείο, αυτές οι έρευνες;
Ναι. Για ξαναπές το μου λίγο.
- Αυτήν την ερευνητική διαδικασία. Όταν εμείς γίναμε ερευνήτριες δηλαδή και ρωτούσαμε τα παιδιά, τα βάλαμε να ζωγραφίσουνε.
Ναι, ναι, ναι.
-Ναι αυτή η διαδικασία. Πώς σου φάνηκε;
Αυτή η διαδικασία για μένα ήτανε πάρα πολύ κατατοπιστική. Δηλαδή έμαθα περισσότερα για τα παιδιά.
-Την γνώριζες από πριν αυτήν τη διαδικασία;
Τη γνώριζα; Όχι, έτσι με τον τρόπο αυτόν, όχι.
-Την εφάρμοζες;
Όχι.
-Τώρα που την έμαθες θα την εφαρμόζεις;
Εννοείται. Εννοείται ότι θα την εφαρμόζω. Ναι.
-Πού εστιάζεις περισσότερο; τι είναι αυτό που σου φάνηκε πιο εποικοδομητικό από όλα αυτά που εφαρμόσαμε; η διαδικασία να ζωγραφίσουν τα παιδιά, να απαντήσουν σε ερωτήσεις, τι;
Τώρα, νομίζω ότι τα παιδιά θα ανταποκρίνονταν περισσότερο στο να, στη συζήτηση. Συζητάνε πιο καλά. Πιο πολύ, εκφράζουν περισσότερο τις απόψεις τους και νομίζω έχουν περισσότερο δικαίωμα λόγου.
-Μάλιστα.
Δηλαδή κατά αρχήν τα ίδια ως ένα βαθμό, ας πούμε, το τι θα κάνουν.
-Αυτό είναι όφελος για τα παιδιά;
Νομίζω ότι όταν τα αφορά ναι είναι όφελος για τα παιδιά.
-Το όφελος για μας από αυτήν την ερευνητική διαδικασία ποιο είναι;

Ότι, νομίζω ότι μας βγαίνουν πιο καλά οι οργανωμένες δραστηριότητες έτσι και γενικά διαμορφώνεται ένα καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη, πιο συνεργατικό νομίζω από ότι θεωρούσαμε.

ΣΤ: Αποτελεσματικότητα υποστήριξης – εναλλακτικές προτάσεις

-Μάλιστα. Προσπάθησα να υποστηρίξω την προσπάθεια και τη συμμέτοχη σας φέτος. Θα ήθελα τη γνώμη σου, για να μάθω περισσότερο, για να μπορώ να βελτιωθώ στο μέλλον αν προκύψει κάποια άλλη έρευνα. Ένιωσες ότι είχες βοήθεια από μένα στην προσπάθεια σου όλη αυτήν;

Πάρα πολύ.

-Σε τι;

Πάρα πολύ. Καταρχήν είχες πάρα πολύ ωραία παρουσία, εννοώ ότι είσαι ανοιχτόμυαλη, εντάξει εμπνέεις εμπιστοσύνη και άνεση στου άλλους, είσαι πάρα πολύ φιλική, είσαι πάρα πολύ οργανωτική, καθοδηγητική στο σχεδιασμό σου. Νομίζω ότι ναι είσαι leader είπαμε.

-Τον ρόλο μου στην ομάδα πώς τον είδες;

Δηλαδή;

-Όταν ήμασταν, όταν κάναμε ομαδικές συναντήσεις, πώς τον είδες το ρόλο μου στην ομάδα;

Νομίζω ότι είχες ας πούμε το δικό σου το κομμάτι της παρουσίασης, αλλά επέτρεπες πάρα πολύ καλά να εκφράσουμε κι εμείς τις απόψεις μας, είχες δημιουργήσει πάρα πολύ καλό κλίμα, ήσουνα πολύ, κάτσε να σκεφτώ τώρα, περίμενε. Θεωρώ ότι ήσουνα πολύ δημοκρατική, άφηνες δυνατότητες επιλογής, ήσουνα ευέλικτη σε πολλά, αλλά το κυριότερο ήταν ότι ήξερες πολύ καλά τι ζητούσες και πώς θα το χειριζόσουν αυτό που θα έπαιρνες από εμάς.

-Αδύναμα σημεία δεν πιστεύεις ότι είχα καθόλου; Κάποιες στιγμές δεν ένοιωσες ότι ίσως έχω κάποιες αδυναμίες;

Βάσω όπως θες πάρ' το, δεν ένοιωσα. Τι να σου πω τώρα, δεν ένοιωσα.

-Θα ήθελες κάτι ίσως παραπάνω από μένα; Στις ομαδικές, στις ατομικές συναντήσεις;

Όχι, δεν θα ήθελα κάτι παραπάνω από σένα.

-Θα ήθελες κάτι να γίνει διαφορετικά στην όλη διαδικασία; Στην όλη;

Για να πω την αλήθεια δεν έχω ξανασυμμετάσχει σε τέτοια έρευνα και τα λοιπά αλλά θεωρώ ότι αυτήν ήτανε πάρα πολύ, κύλησε πάρα πολύ ομαλά.

-Υπήρχανε στιγμές τίποτα που αισθάνθηκες άβολα προς τα μένα ή που σε έκανα εγώ να αισθανθείς άβολα;

Όχι, καμία.

-Θα σε ενδιέφερε να συνεχιστεί αυτό το πράγμα; Αυτό που είπαμε και στην τέτοια;

Πάρα πολύ.

-Όχι σε επίπεδο πια διδακτορικού, αλλά γενικώς.

Πάρα πολύ. Είπαμε έχασα μια ευκαιρία αλλά πιστεύω ότι στο μέλλον ναι, ναι θα ήθελα. Μου άρεσε η ερευνητική διαδικασία, μου άρεσε πάρα πολύ.

Α.2 Παρατηρήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στις τάξεις των νηπιαγωγών

Α.2.1 Κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών στην αρχή της έρευνας

Κλείδα παρατήρησης εκπαιδευτικής διαδικασίας
(ενδεικτική αναμενόμενων συμπεριφορών από παιδιά / νηπιαγωγό)

Στις ελεύθερες δραστηριότητες:

Τα παιδιά:
-παίρνουν αποφάσεις / πρωτοβουλίες για το ελεύθερο παιχνίδι
-επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη
-επιλέγουν τον αριθμό των συμπαικτών τους
-επιλέγουν / διαμορφώνουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού τους
-επιλέγουν / διαμορφώνουν το χρόνο του παιχνιδιού
-δημιουργούν το σενάριο του παιχνιδιού
-αλλάζουν ή διαμορφώνουν το χώρο σύμφωνα με τις ανάγκες τους
-ζητάνε λύσεις από τη νηπιαγωγό
-εκφράζουν τις επιθυμίες τους στη νηπιαγωγό
-εκφράζουν παράπονα ή αντιρρήσεις στη νηπιαγωγό
-λύνουν μόνα τους τις διαφωνίες τους
-παίρνουν πρωτοβουλίες…
-αντιδρούν και με ποιο τρόπο στον έλεγχο που μπορεί να ασκεί η νηπ/γός

Η νηπιαγωγός:
-ρωτά τα παιδιά που δεν κάνουν κάτι γιατί....
-ενθαρρύνει – προτρέπει τα παιδιά να κάνουν κάτι….
-προβληματίζει τα παιδιά για να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στην εξεύρεση λύσης
-επιλέγει η ίδια τις δραστηριότητες των παιδιών
-αναμένει συγκεκριμένη δράση των παιδιών σε κάθε περιοχή δραστηριοτήτων
-υπενθυμίζει τους κανόνες
-παρεμβαίνει στη σύνθεση της ομάδας παιχνιδιού
-καθοδηγεί τη δράση των παιδιών
-δίνει η ίδια τη λύση
-παρεμβαίνει για να επικρατεί ησυχία
-διακόπτει το παιχνίδι
-ενθαρρύνει ή όχι τα παιδιά που δεν συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι
-αξιολογεί τη δράση των παιδιών (και πώς)
-περιορίζει το χρόνο του παιχνιδιού

Στις οργανωμένες δραστηριότητες:

Τα παιδιά:
-γνωρίζουν γιατί κάνουν αυτό που κάνουν – γνωρίζουν το νόημα της δραστηριότητας
-επιλέγουν το θέμα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους
-επιλέγουν τη διαδικασία, τα βήματα μιας δραστηριότητας
-προτείνουν τρόπους (συν)εργασίας
-επιλέγουν και διαμορφώνουν το χώρο
-διαμορφώνουν το χρόνο των δραστηριοτήτων
-παίρνουν πρωτοβουλίες και ζητούν αυτό που θέλουν
-απαντούν στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού
-έχουν ευκαιρίες για να πουν την άποψή τους
-έχουν ευκαιρίες για να αιτιολογήσουν/τεκμηριώσουν την απάντησή τους
-έχουν ευκαιρίες για να προτείνουν
-έχουν ευκαιρίες για να πάρουν αποφάσεις
-εκφράζουν δυσαρέσκεια ή αντιρρήσεις για τον τρόπο δράσης που προτείνει η νηπ/γός

Η νηπιαγωγός:
-συζητάει θέματα που απασχολούν / έχουν προκύψει από τα παιδιά ως αφορμή για οργανωμένη δραστηριότητα
-εφαρμόζει συνήθως πιστά αυτό που έχει ετοιμάσει να κάνει
-εξηγεί στα παιδιά γιατί να κάνουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα
-ακούει τα παιδιά αλλά δεν δίνει ευκαιρίες να εμβαθύνουν στη σκέψη τους
-ακούει τα παιδιά αλλά δεν αξιοποιεί τις απόψεις τους
-ακούει τα παιδιά και επαναδιατυπώνει τις ιδέες τους
-ενισχύει το διερευνητικό διάλογο
-προτρέπει τα παιδιά να πουν ιδέες και προτάσεις για το θέμα μιας δραστηριότητας
-προβληματίζει / παροτρύνει τα παιδιά να βρουν λύση σ' ένα πρόβλημα
-ρωτάει τα παιδιά για την πορεία της δραστηριότητας ή καθορίζει ακριβώς τη δράση των παιδιών
-εφαρμόζει / υλοποιεί τις προτάσεις – ιδέες των παιδιών ή τις προσπερνάει και επανέρχεται σ' αυτό που έχει προγραμματίσει
-επιλέγει συγκεκριμένα παιδιά για να κάνουν κάτι
-κάνει κλειστές ή ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά
-δίνει λύσεις η ίδια
-επιζητά από τα παιδιά τη σωστή απάντηση (γνώσεις)
-ενθαρρύνει τα παιδιά που δεν συμμετέχουν
-εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους για να διασφαλίσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους
-διαφοροποιεί τους τρόπους εργασίας στην ίδια δραστηριότητα
-δίνει δυνατότητα για συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες
-δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αξιολογήσουν τις δραστηριότητές τους

Στην εφαρμογή των κανόνων:

Τα παιδιά:
-ακολουθούν τους κανόνες ή τους παραβιάζουν
-εκφράζουν αντιρρήσεις για τους κανόνες
-συζητούν για τους κανόνες μεταξύ τους
-διαπραγματεύονται τους κανόνες με τη νηπιαγωγό
-αντιδρούν όταν παραβιάζεται ένας κανόνας από κάποιο παιδί
-ζητούν από τη νηπιαγωγό να επέμβει για την εφαρμογή κάποιου κανόνα
-ζητούν από τη νηπιαγωγό να επιβάλλει κυρώσεις όταν δεν εφαρμόζεται ένας κανόνας
-ζητούν από τη νηπιαγωγό να είναι πιο ελαστική στην εφαρμογή κάποιων κανόνων

Η νηπιαγωγός:
-υπενθυμίζει / επαναλαμβάνει στα παιδιά τους κανόνες
-παρεμβαίνει κατά την παραβίαση κανόνων από τα παιδιά
-επιβάλλει κυρώσεις και τι είδους
-συζητάει με τα παιδιά θέματα παραβίασης κανόνων και πιθανής τροποποίησης τους
-δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αιτιολογήσουν το λόγο παραβίασης των κανόνων
-προτρέπει τα παιδιά να βρουν μόνα τους τη λύση μετά τη παραβίαση κάποιου κανόνα

Α.2.1.1 Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αρχή της έρευνας – Παράδειγμα

Νηπιαγωγός: Ν.2

Κλείδα παρατήρησης εκπαιδευτικής διαδικασίας
(ενδεικτική αναμενόμενων συμπεριφορών από παιδιά / νηπιαγωγό)

Στις ελεύθερες δραστηριότητες:

Περιγραφή-παραδείγματα: Τα παιδιά από την αρχή πηγαίνουν σε όποια γωνιά θέλουν και ξεκινούν το παιχνίδι. Στην πορεία τα παιδιά που έρχονται σιγά-σιγά στην τάξη επιλέγουν κι εκείνα γωνιές. Κάποια φαίνεται να επιλέγουν τη γωνιά στην οποία παίζουν ήδη οι φίλοι τους.

Τα κορίτσια καλούν τα άλλα κορίτσια να παίξουν μαζί. Τα αγόρια παίζουν με τα αγόρια αλλά κάποια αγόρια παίζουν μόνα τους για λίγο και μετά ξαναπαίζουν με άλλα αγόρια.

Στην αρχή και πριν να έρθουν όλα τα παιδιά το παιχνίδι στις γωνιές εξελίσσεται ομαλά. Τα παιδιά παίζουν ήσυχα και ανενόχλητα. Η νηπιαγωγός δεν ασχολείται με τα παιδιά, κάνει κάποιες δικές της εργασίες. Σιγά-σιγά η τάξη γεμίζει με παιδιά….

Τα κορίτσια παίζουν βάση σεναρίου, παίρνουν ρόλους, κάνουν ανάλογους διαλόγους και διαμορφώνουν το παιχνίδι τους στη γωνιά όπου ξεκινούν να παίζουν.

Τα αγόρια παίρνουν παιχνίδια και τα σκορπούν σε διάφορα σημεία της τάξης. Δημιουργούν διάφορες εστίες παιχνιδιού στην τάξη και πηγαίνουν από τη μία στην άλλη. Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει και τους ζητάει να παίζουν με τα συγκεκριμένα παιχνίδια μόνο στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό. Τα παιδιά προσπαθούν να εξηγήσουν στη νηπιαγωγό ότι κάποια από τα παιχνίδια πρέπει να είναι μακριά («κυρία το γκαράζ πρέπει να είναι εκεί.. μακριά… γιατί να έρθει πρέπει ο γερανός για το αμάξι…»). Η νηπιαγωγός δεν δίνει σημασία στα λόγια των παιδιών, λέει ότι όσο είναι σκόρπια τα παιχνίδια μπορεί να σκοντάψουν και επιμένει να τα μαζέψουν. Τα παιδιά τα μαζεύουν και αλλάζουν σενάριο στο παιχνίδι τους. Δύο παιδιά παρατούν αυτό το παιχνίδι και πηγαίνουν σε άλλη γωνιά.

Κάποια στιγμή δύο παιδιά θέλουν να πάνε να παίξουν στο κουκλοθέατρο και καθώς η συγκεκριμένη γωνιά έχει μετατραπεί τις τελευταίες μέρες σε κάτι άλλο στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να παίξουν εκεί και ζητούν από τη νηπιαγωγό να τα βοηθήσει. Η νηπιαγωγός αρνείται στα παιδιά την πρόσβαση σ’ εκείνη τη γωνιά λέγοντάς τους ότι δεν μπορούν ακόμα να χαλάσουν αυτό που έφτιαξαν. Τα παιδιά επιμένουν αλλά η νηπιαγωγός εξακολουθεί να είναι αρνητική. Τους προτείνει να παίξουν με κάτι άλλο αλλά τα παιδιά δεν θέλουν.

Η νηπιαγωγός προειδοποιεί τα παιδιά για το χρόνο που τους μένει να παίξουν γιατί μετά πρέπει να μαζέψουν τα παιχνίδια. Κάποια παιδιά ρωτάνε πότε θα ξαναπαίξουν κι αν θα βγουν διάλειμμα. Η νηπιαγωγός τους λέει ότι θα ξαναπαίξουν μετά που θα φάνε το πρωινό τους, την ώρα του διαλείμματος όπως κάνουν πάντα αλλά στην τάξη γιατί δεν θα βγουν στην αυλή. Τα παιδιά από εκείνη την ώρα ρωτάνε: «τώρα μαζεύουμε κυρία;», «να μαζέψουμε τώρα;», «τελείωσε ο χρόνος;»

Διαπιστώσεις: Τα παιδιά επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη, επιλέγουν τον αριθμό των συμπαικτών τους, δημιουργούν το σενάριο του παιχνιδιού και διαμορφώνουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού τους. Δεν διαμορφώνουν όμως το χώρο του παιχνιδιού ανάλογα με τις ανάγκες τους και βρίσκονται σε ετοιμότητα να συντομεύσουν το παιχνίδι τους και να συμμαζέψουν το χώρο. Η νηπιαγωγός υπενθυμίζει τα χρονικά περιθώρια που έχουν σε κάθε διαδικασία/δραστηριότητα. Τα παιδιά εκφράζουν στη νηπιαγωγό τις επιθυμίες τους αλλά δεν εισακούγονται. Αντί αυτού η νηπιαγωγός επιλέγει δραστηριότητες γι αυτά και τους τις προτείνει. Αντιδρούν προσπαθώντας να εξηγήσουν τον τρόπο που παίζουν αλλά η νηπιαγωγός αναμένει η δράση των παιδιών να περιορίζεται σε κάθε περιοχή δραστηριοτήτων. Δεν διαπραγματεύεται με τα παιδιά εναλλακτικές λύσεις ούτε τα ρωτάει για τις επιθυμίες ή τις ανάγκες τους.

Σε μία οργανωμένη δραστηριότητα:

Περιγραφή δραστηριότητας: Η νηπιαγωγός παρουσιάζει διάφορα υλικά στα παιδιά και τους ζητάει να τα αναγνωρίσουν. Αρχίζει τη διαδικασία ενός πειράματος ζητώντας από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις. Κάθε παιδί με τη σειρά, έτσι όπως κάθονται στην παρεούλα, κάνει μια υπόθεση και σηκώνεται να σημειώσει σ’ ένα μεγάλο πίνακα – που έχει σχεδιάσει η νηπιαγωγός κι έχει τοποθετήσει στο καβαλέτο – στο αντίστοιχο σημείο/τετράγωνο. Αφού κάνουν όλα τα παιδιά υποθέσεις ξεκινάει η διαδικασία του πειράματος η οποία γίνεται περισσότερο σαν επίδειξη με περιορισμένη συμμετοχή από μέρους των

παιδιών. Τα παιδιά παίρνουν κάποια υλικά και δοκιμάζουν αλλά καθ' υπόδειξη της νηπιαγωγού. Στην πορεία κάποια παιδιά προτείνουν να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό. Η νηπιαγωγός συμφωνεί και τους δίνει την ευκαιρία. Αυτή τη φορά κάποια παιδιά δεν θέλουν να δοκιμάσουν και η νηπιαγωγός δεν επιμένει. Δημιουργείται όμως μια μικρή αναστάτωση μεταξύ των παιδιών και η νηπιαγωγός υπενθυμίζοντας τους κανόνες τους λέει να καθήσουν στη θέση τους και να κάνουν απόλυτη ησυχία για να συνεχίσουν. Η δραστηριότητα παίρνει αρκετή ώρα και τα παιδιά δείχνουν να κουράζονται. Η νηπιαγωγός συνεχίζει… όσο περνάει η ώρα μιλάει περισσότερο η νηπιαγωγός παρά τα παιδιά. Τα παιδιά δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις, αιτιολογούν τις απαντήσεις τους μόνο αν τους ζητηθεί, επαναλαμβάνουν αυτά που λέει η νηπιαγωγός και παρακολουθούν τη διαδικασία. Στο τέλος η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να κάνουν τις τελικές διαπιστώσεις σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις. Πάλι με τη σειρά σημειώνουν στον πίνακα και λένε τι συνέβη τελικά. Τα παιδιά έδειξαν να καταλαβαίνουν το πείραμα αλλά δεν τους εξήγησε η νηπιαγωγός για ποιο λόγο ασχολούνται μ' αυτό.
Διαπιστώσεις: η επιλογή της δραστηριότητας, των επιμέρους σταδίων και του χώρου διεξαγωγής έγινε από τη νηπιαγωγό. Τα παιδιά είχαν τις ευκαιρίες για να πουν τις απόψεις τους αλλά όχι αυθόρμητα, έπρεπε να τηρούν μια σειρά. Οι ευκαιρίες να αιτιολογήσουν ή να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους ήταν περιορισμένες (από λίγα παιδιά ζητήθηκε αυτό). Πρότειναν κάποια παιδιά να κάνουν κάτι διαφορετικό ως προς το πείραμα και η νηπιαγωγός τους έδωσε την ευκαιρία. Δεν πήραν αποφάσεις τα παιδιά για κάτι, έκαναν μόνο διαπιστώσεις ως προς τα αποτελέσματα του πειράματος. Η νηπιαγωγός άκουγε όλα τα παιδιά αλλά ζητούσε αιτιολόγηση / τεκμηρίωση από ορισμένα. Τα παρότρυνε να σκεφτούν και να πουν την άποψη τους αλλά μιλούσε περισσότερο η ίδια. Καθόριζε τη δράση των παιδιών έχοντας κατά νου να ολοκληρώσει όλη τη διαδικασία όπως την είχε ετοιμάσει. Ενθάρρυνε τα παιδιά που ήταν διστακτικά να συμμετέχουν αλλά σε κάποιες περιπτώσεις δεν επέμενε.

Στην εφαρμογή των κανόνων:

Τα παιδιά παραβιάζουν κάποιους κανόνες (σκορπάνε παιχνίδια, μιλάνε όλα μαζί) και η νηπιαγωγός υπενθυμίζει τους κανόνες. Τα παιδιά συμμορφώνονται αλλά προσπαθούν να εξηγήσουν τις αιτίες της παραβίασης. Η νηπιαγωγός δεν διαπραγματεύεται τους κανόνες, δείχνει αυστηρότητα στη ρητή τήρηση τους. Δεν φωνάζει όμως ούτε επιβάλλει κυρώσεις.

Α.2.2: Κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί τον πρώτο και δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Κλείδα παρατήρησης συμμετοχικής δράσης
(ενδεικτική αναμενόμενων συμπεριφορών από παιδιά / νηπιαγωγό)

Στην οργανωμένη δραστηριότητα που σχεδίασε η νηπιαγωγός

Ως προς την έναρξη της δραστηριότητας:
-πως εισάγει το πρόβλημα η νηπιαγωγός;
-έχει νόημα το πρόβλημα για τα παιδιά; γιατί;
-πως ανταποκρίνονται τα παιδιά στο πρόβλημα; ποιες είναι οι αντιδράσεις τους;
-η νηπιαγωγός δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να πάρουν θέση σχετικά με το πρόβλημα; πως;
-δείχνει ενδιαφέρον η νηπιαγωγός στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, προσπαθεί να τις αναδείξει και να τις αξιοποιήσει σε σχέση με το πρόβλημα;
-κάνουν τα παιδιά υποθέσεις για τα αίτια του προβλήματος; αιτιολογούν τον τρόπο σκέψης τους;
-προτείνουν τα παιδιά λύσεις στο πρόβλημα;
-ενισχύει η νηπιαγωγός τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφράσουν απόψεις για τα αίτια και τις λύσεις του προβλήματος;
-τι είδους λύση δίνεται τελικά και με ποιο τρόπο προκύπτει/επιλέγεται;
-υπάρχει κάτι που εμποδίζει τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος; αν ναι τι είναι αυτό και ποιος ο ρόλος της νηπιαγωγού και των παιδιών σχετικά μ' αυτό;

Ως προς τις διαλογικές πρακτικές:
-ενθαρρύνει η νηπιαγωγός τη συζήτηση με τα παιδιά;
-συμμετέχουν όλα τα παιδιά στη συζήτηση; με ποιο τρόπο;
-θέτει η νηπιαγωγός εύστοχες, ανοιχτές και διερευνητικές ερωτήσεις στα παιδιά;
-ζητάει η νηπιαγωγός από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, να εξηγήσουν καλύτερα αυτό που λένε ή να το περιγράψουν εκτενέστερα;
-ακούει η νηπιαγωγός με προσοχή όλες τις απαντήσεις των παιδιών; δείχνει την ίδια προσοχή σε όλες τις απαντήσεις όλων των παιδιών;
-προτρέπει τα παιδιά να ακούν με προσοχή τις απαντήσεις των συμμαθητών τους, να σκεφτούν σχετικά μ' αυτές και να πουν τη γνώμη τους;
-βοηθάει κάποια παιδιά που δεν συμμετέχουν στη συζήτηση να πουν την άποψή τους; με ποιο τρόπο το κάνει αυτό;
-πως χειρίζεται η νηπιαγωγός τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά;
-υπάρχει κάτι που εμποδίζει το διάλογο με τα παιδιά; αν ναι τι είναι αυτό και ποιος ο ρόλος της νηπιαγωγού και των παιδιών σχετικά μ' αυτό;

Ως προς την εξέλιξη της δραστηριότητας:
-με ποιο τρόπο εξελίσσεται η δραστηριότητα; ρωτάει η νηπιαγωγός τα παιδιά για την πορεία της δραστηριότητας;
-προτείνουν τα παιδιά τρόπους (συν)εργασίας; δίνει η νηπιαγωγός την ίδια προσοχή στις προτάσεις όλων των παιδιών;
-συζητά η νηπιαγωγός με τα παιδιά για τον τρόπο υλοποίησης των προτάσεών τους;
-δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες;
-αξιοποιεί η νηπιαγωγός τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες των παιδιών;
-τι δράσεις αναλαμβάνουν τα παιδιά και πως καθορίζονται αυτές οι δράσεις;
-ποια διαδικασία ακολουθείται για την προετοιμασία των δράσεων των παιδιών;
-εργάζονται τα παιδιά σε ομάδες; με ποιο τρόπο αποφασίζεται αυτό; πως προκύπτουν οι ομάδες; πως προετοιμάζεται κάθε ομάδα για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστεί;
-πως εργάζεται κάθε ομάδα; ποιος είναι ο ρόλος κάθε παιδιού στην ομάδα;
-όλες οι ομάδες κάνουν την ίδια εργασία;

-ποιος είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού την ώρα που τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες; πως χειρίζεται περιπτώσεις παιδιών με περισσότερες ή χωρίς πρωτοβουλίες;
-υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών σε κάθε ομάδα; ανταλλάσουν ιδέες τα παιδιά στις ομάδες;
-πως συνεχίζεται η διαδικασία μετά τις δράσεις των ομάδων; τι κάνει κάθε ομάδα;
-δίνεται χρόνος σε κάθε ομάδα να παρουσιάσει το αποτέλεσμα της δουλειάς της, να μιλήσει για τον τρόπο που εργάστηκε και να αξιολογήσει την προσπάθεια και το αποτέλεσμα; αν ναι, ποιος είναι ο ρόλος των άλλων ομάδων σ' αυτή τη διαδικασία;
-δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να στοχαστούν σε σχέση με το αρχικό πρόβλημα και τη λύση που έδωσαν;
-ρωτάει η νηπιαγωγός τα παιδιά σχετικά με τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τις τυχόν δυσκολίες σχετικά με την όλη διαδικασία/δραστηριότητα;
-με ποιο τρόπο ολοκληρώνεται η δραστηριότητα;
-δίνονται μελλοντικές προεκτάσεις στη δραστηριότητα; ποιες; από ποιον;
-υπάρχει κάτι που εμποδίζει τις δράσεις των παιδιών; αν ναι τι είναι αυτό και ποιος ο ρόλος της νηπιαγωγού και των παιδιών σχετικά μ' αυτό;

<u>Ως προς το κλίμα της τάξης και την εφαρμογή των κανόνων:</u>
-εκφράζουν κάποιες αντιρρήσεις τα παιδιά; σχετικά με τι; τι θέση παίρνει η νηπιαγωγός;
-προκύπτει κάποιο ζήτημα σχετικό με τους κανόνες της τάξης; πως το διαχειρίζεται η νηπιαγωγός; τι κάνουν τα παιδιά;
-η νηπιαγωγός διαπραγματεύεται ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη;
-η νηπιαγωγός επιβάλλει κυρώσεις; για ποιο λόγο; με ποιο τρόπο;
-η νηπιαγωγός απαιτεί από τα παιδιά συγκεκριμένες συμπεριφορές και τρόπους ανταπόκρισης στη διάρκεια της δραστηριότητας; με ποιο τρόπο εκφράζει/εκδηλώνει τις απαιτήσεις της;
-επιβάλλει στα παιδιά τις δικές της ιδέες και λύσεις;
-δείχνει από την αρχή μια υποστηρικτική διάθεση προς τα παιδιά και τη διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας;
-καθοδηγεί η νηπιαγωγός τις δράσεις των παιδιών; σε ποιες περιπτώσεις; με ποιο τρόπο;
-είναι ελαστική η νηπιαγωγός στις συμπεριφορές και τις στάσεις των παιδιών;

Α.2.2.1: Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα

Κλείδα παρατήρησης συμμετοχικής δράσης
(ενδεικτική αναμενόμενων συμπεριφορών από παιδιά / νηπιαγωγό)

Στην οργανωμένη δραστηριότητα που σχεδίασε η νηπιαγωγός

Ως προς την έναρξη της δραστηριότητας:
Η δραστηριότητα έχει νόημα για τα παιδιά γιατί ξεκίνησε μ' ένα πρόβλημα που προέκυψε από μια δράση των παιδιών (το μάζεμα των φύλλων στην αυλή του σχολείου). Η νηπιαγωγός ζήτησε τη βοήθεια των παιδιών και το πρόβλημα προέκυψε στη πορεία… τα παιδιά το θεώρησαν φυσικό….
Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν άμεσα γιατί ήταν κάτι που είχε σχέση με τις εμπειρίες τους.
Η νηπιαγωγός δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν υποθέσεις και να πουν τις απόψεις τους. Κάποια παιδιά συμμετέχουν περισσότερο ενώ άλλα λιγότερο. Η νηπιαγωγός απευθύνει δίνει το λόγο σε όλα τα παιδιά αλλά κάποια δεν μπορούν να αιτιολογήσουν ή να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.
Η νηπιαγωγός ακούει τις εμπειρίες των παιδιών και τους ζητάει λύσεις. Τα παιδιά προτείνουν με ευκολία λύσεις για τα φύλλα (να τα μαζέψουν και να τα πετάξουν, να τα κάψουν, να κάνουν εργασίες μ' αυτά) αλλά δυσκολεύονται να μιλήσουν για τον αέρα και να πουν τι θέλουν να μάθουν. Σ' αυτό το σημείο η νηπιαγωγός θέτει πιο κλειστές ερωτήσεις («αν ψάξουμε για πληροφορίες για τον αέρα τι νομίζετε ότι θα βρούμε; τι κάνει ο αέρας;»)
Τα παιδιά προσανατολίζονται στην αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο αλλά δεν δείχνουν όλα τον ίδιο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον.

Ως προς τις διαλογικές πρακτικές:
Η νηπιαγωγός βλέπει την ανταπόκριση των παιδιών στο πρόβλημα και αρχίζει αμέσως τις ερωτήσεις. Τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα στη συζήτηση, σκέφτονται και απαντούν.
Η νηπιαγωγός ρωτάει κάποια παιδιά για τις απόψεις τους σχετικά μ' αυτά που λένε κάποια άλλα παιδιά. Κάποια παιδιά ανοίγονται περισσότερο ενώ άλλα δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις.
Η νηπιαγωγός ακούει με προσοχή όλα τα παιδιά και δεν βιάζεται να ολοκληρώσει το διάλογο.
Ζητάει από κάποια παιδιά να περιγράψουν καλύτερα ή να εξηγήσουν αυτό που λένε αλλά κάποια παιδιά δεν το κάνουν.
Δεν απορρίπτει απαντήσεις παιδιών, αντίθετα ζητάει τη γνώμη και των άλλων παιδιών και τους ζητάει να ξανασκεφτούν.
Η συζήτηση κρατάει αρκετή ώρα, η νηπιαγωγός δείχνει υπομονετική ως προς το χρόνο που δίνει στα παιδιά να απαντήσουν αλλά τα παιδιά όσο περνάει η ώρα δείχνουν να κουράζονται, αρχίζουν να είναι ανήσυχα.

Ως προς την εξέλιξη της δραστηριότητας:
Δυσκολεύτηκαν τα παιδιά να μιλήσουν για τον αέρα και να πουν τι θέλουν να μάθουν γι αυτό η νηπιαγωγός έστρεψε το ενδιαφέρον τους σε πληροφορίες καθοδηγώντας τους ουσιαστικά στη λύση της αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Εκεί τα παιδιά είπαν να πληκτρολογήσουν τη λέξη αέρα και από τα ευρήματα εντυπωσιάστηκαν από τη λέξη ανεμοστρόβιλος και από σχετικές εικόνες και συζητούσαν συνέχεια γι αυτό. Παρατήρησαν ανεμοστρόβιλους αλλά δεν κατέληξαν σε κάποια συγκεκριμένη δράση, κάποιο πείραμα για να το κάνουν στην τάξη.
Η αναζήτηση πληροφοριών και η ενασχόληση με ανεμοστρόβιλους κράτησε ώρα, τα παιδιά κουράστηκαν και πρότειναν να σταματήσουν (καθώς τα παιδιά της διπλανής τάξης είχαν ήδη τελειώσει τη δραστηριότητα και ετοιμαζόντουσαν να φάνε).
Τα παιδιά είπαν στη νηπιαγωγό ότι θέλουν να δουν ταινία ή βίντεο με ανεμοστρόβιλο, να δημιουργήσουν ανεμοστρόβιλο στην αυλή, να ρωτήσουν κάποιον αν μπορούν να δουν ανεμοστρόβιλο στο χωριό τους κ.α. Η νηπιαγωγός κατέγραψε τις ιδέες τους για να συνεχίσουν το θέμα την επόμενη μέρα.

Ως προς το κλίμα της τάξης και την εφαρμογή των κανόνων:

Η νηπιαγωγός χειρίστηκε πολύ καλά τα πρόβλημα και ήταν ανοιχτή στο διάλογο με τα παιδιά. Στην αρχή της δραστηριότητας ήταν ελαστική ως προς τους κανόνες και δεν έκανε παρατηρήσεις στα παιδιά. Όσο περνούσε η ώρα και τα παιδιά έδειχναν λίγο πιο ανήσυχα η νηπιαγωγός υπενθύμιζε τους κανόνες και τους ζητούσε να τηρούν μια σειρά όταν παίρνουν το λόγο.
Σε κάποιες περιπτώσεις που τα παιδιά σηκώνονταν από τη θέση τους, τους ζητούσε – με έντονο τόνο – να ξανακαθήσουν.
Στον υπολογιστή κατά την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τον αέρα, η νηπιαγωγός «τοποθέτησε» τα παιδιά έτσι ώστε τα πιο ψηλά να στέκονται πιο πίσω ώστε τα πιο κοντά παιδιά να μπορούν να βλέπουν την οθόνη.
Στο τέλος ζητούσε από τα παιδιά να κάνουν υπομονή μέχρι να καταγράψει τις ιδέες τους και μετά θα μπορούσαν να πάνε να φάνε.

Α.2.2.1: Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης των συμμετοχικών οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα

Κλείδα παρατήρησης συμμετοχικής δράσης
(ενδεικτική αναμενόμενων συμπεριφορών από παιδιά / νηπιαγωγό)

Στην οργανωμένη δραστηριότητα που σχεδίασε η νηπιαγωγός

Ως προς την έναρξη της δραστηριότητας:
Η νηπιαγωγό εισάγει το πρόβλημα άμεσα σύμφωνα με την επιθυμία των παιδιών να αλλάξουν θέση στο κουκλοθέατρο για να παίζουν περισσότερο εκεί. Το πρόβλημα έχει νόημα για τα παιδιά γιατί από την ερευνητική προσπάθεια της νηπιαγωγού προέκυψε ότι τα παιδιά ήθελαν να αλλάξουν τη θέση στο κουκλοθέατρο επειδή εμπόδιζε τη διέλευση στο χώρο της παρεούλας (κι όχι επειδή είχε ατονήσει το ενδιαφέρον τους για τη συγκεκριμένη γωνιά όπως αρχικά είχε υποθέσει η νηπιαγωγός).
Η νηπιαγωγός επισήμανε την επιθυμία των παιδιών και ξεκίνησε τη συζήτηση.
Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο πρόβλημα και έσπευσαν να διατυπώσουν λύσεις.
Η νηπιαγωγός δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να μιλήσουν και όλα τα παιδιά είναι πρόθυμα να συμμετέχουν στη συζήτηση. Τα παιδιά θυμούνται πως ήταν παλιά η τάξη τους και εξηγούν γιατί δεν τους αρέσει εκεί το κουκλοθέατρο. Τα παιδιά σηκώνονται για να δείξουν στη νηπιαγωγό το πρόβλημα και η νηπιαγωγός δείχνει ενδιαφέρον γι αυτό τον παραστατικό τρόπο εξήγησης που δίνουν τα παιδιά.
Τα παιδιά προτείνουν ως λύση τη μεταφορά της γωνιάς σε άλλο σημείο της τάξης. Κάποια παιδιά προτείνουν να αλλάξουν θέση στη γωνιά της παρεούλας.
Η νηπιαγωγός τους δίνει την ευκαιρία να εξετάσουν κάθε λύση που προτείνουν και τους κάνει εύστοχες ερωτήσεις.
Μετά από πολύ συζήτηση τα παιδιά αποφασίζουν που θα μεταφέρουν τη γωνιά του κουκλοθέατρου και περιγράφουν τρόπους δράσης.
Όλη η συζήτηση γύρω από το πρόβλημα εξελίχτηκε πολύ καλά και η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγάλη.

Ως προς τις διαλογικές πρακτικές:
Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τη συζήτηση με τα παιδιά και καθώς τα βλέπει να δείχνουν ενδιαφέρον τα ενισχύει ακόμα περισσότερο.
Όλα τα παιδιά ζητούν να πάρουν το λόγο και η νηπιαγωγός δείχνει υπομονή λέγοντάς τους ότι θα μιλήσουν όλοι γιατί θέλει να ακούσει όλα τα παιδιά.
Τα παιδιά συμμετέχουν στη συζήτηση σηκώνοντας χέρι αλλά και παίρνοντας ελεύθερα το λόγο.
Οι ερωτήσεις της νηπιαγωγούς είναι εύστοχες, ανοιχτές και διερευνητικές. Τα παιδιά δεν δυσκολεύονται να απαντήσουν και να τεκμηριώσουν όσα λένε.
Η νηπιαγωγός ακούει με προσοχή όλα τα παιδιά και δείχνει ενδιαφέρον για τις απαντήσεις τους.
Βοηθάει κάποια παιδιά που απαντούν με συντομία να επαναδιατυπώσουν τις απόψεις τους προτρέποντάς τα να εξηγήσουν τι εννοούν.
Επιβραβεύει τις απαντήσεις όλων των παιδιών και δηλώνει περήφανη για τις τόσο σημαντικές ιδέες τους.

Ως προς την εξέλιξη της δραστηριότητας:
Τα παιδιά προτείνουν διάφορες λύσεις, διάφορα σημεία της τάξης στα οποία μπορεί να μεταφερθεί η γωνιά του κουκλοθεάτρου ή της παρεούλας.
Τελικά μετά από εκτενή συζήτηση, τα παιδιά αποφασίζουν το μέρος όπου θα μεταφέρουν τη γωνιά. Η νηπιαγωγός τους δίνει νέο κίνητρο για να σκεφτούν πως θα δράσουν, τι ακριβώς θα κάνουν, με ποιο τρόπο και από πού θα ξεκινήσουν.
Τα παιδιά προτείνουν να μαζέψουν στην άκρη τα τραπεζάκια και τα καρεκλάκια για να κάνουν χώρο και μετά να μετακινήσουν το έπιπλο του κουκλοθεάτρου. Κάποια παιδιά λένε στη νηπιαγωγό ότι θα χρειαστούν βοήθεια κι ότι πρέπει να φωνάξουν και τις άλλες κυρίες (τις νηπιαγωγούς των διπλανών τάξεων) για να τους βοηθήσουν.
Η νηπιαγωγός συζητάει γι αυτή την περίπτωση και ακούει τα παιδιά.

Όσο περνάει η ώρα, η νηπιαγωγός αναλαμβάνει κάποιες επιπλέον πρωτοβουλίες ίσως λόγω χρόνου ή λόγω της μεταφοράς των μεγάλων αντικειμένων και καθοδηγεί λίγο τα παιδιά στο πως θα μεταφέρουν τις κούκλες του κουκλοθεάτρου και που θα τις βάλουν.
Η δράση αρχίζει με κάποια παιδιά να βοηθούν τη νηπιαγωγό στην μετακίνηση των επίπλων και τα υπόλοιπα να μεταφέρουν παιχνίδια.
Οι αρμοδιότητες των παιδιών δεν ήταν πολύ σαφείς ωστόσο δεν δημιουργήθηκε αναστάτωση. Τα παιδιά με τη νηπιαγωγό έκαναν την αλλαγή στη γωνιά του κουκλοθεάτρου και η νηπιαγωγός τους ζήτησε να πουν τη γνώμη τους για το αποτέλεσμα. Τα παιδιά είπαν ότι είναι καλύτερα τώρα, μετά την αλλαγή και ζήτησαν να παίξουν άμεσα.

Ως προς το κλίμα της τάξης και την εφαρμογή των κανόνων:
Το κλίμα της τάξης ήταν δημιουργικό καθώς τα παιδιά πήραν μέρος στη διαμόρφωση του χώρου με βάση τις επιθυμίες τους.
Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό και η νηπιαγωγός τα άφησε να εκφραστούν όπως θέλουν.
Ζητήματα πειθαρχίας έθεσε η νηπιαγωγός μόνο όταν κάποια παιδιά προσπάθησαν να μετακινήσουν κάποια έπιπλα μόνα τους και η νηπιαγωγός φοβήθηκε ότι μπορεί να χτυπήσουν. Εκείνη τη στιγμή ύψωσε για λίγο το τόνο της φωνής της και μάλωσε τα παιδιά.
Δεν επέβαλλε η νηπιαγωγός στα παιδιά δικές της ιδέες αλλά τη λύση για τη μετακίνηση των μεγάλων επίπλων την ανέλαβε η ίδια.

Α.2.3: Κλείδα παρατήρησης της συμμετοχής παιδιών (που υπέδειξαν οι νηπιαγωγοί) στα νηπιαγωγεία το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - ΚΑΝΟΝΕΣ								
Περιβάλλον νηπιαγωγείου			**Κανόνες**					
Διαμόρφωση χώρου	ναι	όχι	**Διαπραγμάτευση**	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επαρκής χώρος *για τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών*			Του δίνεται η ευκαιρία να συζητήσει τους κανόνες με τη νηπιαγωγό					
Επαρκή υλικά			Εκφράζει αντιρρήσεις					
Διαθέσιμα υλικά			Επαναπροσδιορίζονται / τροποποιούνται οι κανόνες από τη νηπιαγωγό ανάλογα με τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του					
Ελκυστική ατμόσφαιρα			**Εφαρμογή – τήρηση**	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Καλή οργάνωση χώρου *τα τραπεζάκια είναι έτσι τοποθετημένα ώστε να μην υπάρχει χώρος για να κινηθούν ελεύθερα τα παιδιά*			Παραβιάζει του κανόνες					
Παρατηρήσεις:			Είναι άμεση η παρέμβαση της νηπιαγωγού κατά την παραβίαση κανόνα					
			Του υπενθυμίζει – επαναλαμβάνει τους κανόνες η νηπιαγωγός					
			Επιβολή κυρώσεων	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
			Του επιβάλλονται κυρώσεις από τη νηπιαγωγό μετά την παραβίαση κάποιου κανόνα					
			Του δίνεται η ευκαιρία να αιτιολογήσει το λόγο παραβίασης των κανόνων					
			Του δίνεται η ευκαιρία να βρει μόνο του τη λύση μετά τη παραβίαση κάποιου κανόνα					

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ					
ΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ					
Ελευθερία επιλογής	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επιλέγει γωνιά και συμπαίκτη					
Επιλέγει τον αριθμό των συμπαιχτών του					
Επιλέγει / διαμορφώνει το περιεχόμενο του παιχνιδιού του					
Επιλέγει / διαμορφώνει το χρόνο του παιχνιδιού					
Επιλέγει / διαμορφώνει το χώρο του παιχνιδιού					
Επιλέγει / διαμορφώνει το σενάριο					
Επιλέγει τη χρήση των υλικών					
Δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εκφράζει τις επιθυμίες του στη νηπιαγωγό					
Εκφράζει παράπονα ή αντιρρήσεις στη νηπιαγωγό					
Ζητάει λύσεις από τη νηπιαγωγό					
Λύνει μόνο του τις διαφωνίες του					
Αντιδρά στον έλεγχο που μπορεί να ασκεί η νηπιαγωγός					
ΔΡΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ					
Ενθάρρυνση - κίνητρα	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Το ρωτάει όταν δεν κάνει κάτι γιατί….					
Το ενθαρρύνει – προτρέπει να κάνουν κάτι					
Το προβληματίζει για να ενισχύσει τη συμμετοχή του στην εξεύρεση λύσης					
Αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στη χρήση του χώρου / των υλικών / των επιλογών συμπαίκτη / του σεναρίου του κ.λ.π.					
Περιορισμοί	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επιλέγει η νηπιαγωγός τις δραστηριότητες του					
Η νηπιαγωγός αναμένει συγκεκριμένη δράση από το παιδί σε κάθε περιοχή δραστηριοτήτων					
Δίνει η ίδια η νηπιαγωγός τη λύση					
Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει στη δράση του για να επικρατεί / εξασφαλίσει ησυχία					
Η νηπιαγωγός διακόπτει το παιχνίδι του					
Περιορίζει το χρόνο του παιχνιδιού του					
Του υπενθυμίζει τους κανόνες					
Καθοδηγεί τη δράση του					
Αξιολογεί τη δράση του					
Παρεμβαίνει στη σύνθεση της ομάδας με την οποία παίζει					
Αφήνει το παιδί να επιλέξει μία άλλη περιοχή δραστηριοτήτων υπό προϋποθέσεις και ποιες είναι αυτές					

ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ					
ΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ					
Δυνατότητες	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Γνωρίζει το νόημα και το περιεχόμενο της δραστηριότητας					
Έχει ευκαιρίες για να αιτιολογήσει / τεκμηριώσει την απάντησή του					
Έχει ευκαιρίες για να προτείνει ιδέες και λύσεις					
Έχει τη δυνατότητα να πάρει αποφάσεις					
Έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με άλλους σε μικρές ή μεγάλες ομάδες					
Μπορεί να εκφράσει δυσαρέσκεια ή αντίρρηση για τον τρόπο δράσης που προτείνει η νηπιαγωγός					
Επιλογές	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Διαμορφώνει το περιεχόμενο της δραστηριότητας					
Έχει λόγο στη διαδικασία, τα βήματα της δραστηριότητας					
Επιλέγει και διαμορφώνει το χώρο της δραστηριότητας					
Επιλέγει και διαμορφώνει το χρόνο της δραστηριότητας					
Επιλέγει τρόπους εργασίας κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας					
ΔΡΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ					
Λεκτική αλληλεπίδραση	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Συζητάει θέματα που το απασχολούν ή έχουν προκύψει από τα ενδιαφέροντα του					
Του εξηγεί το νόημα της δραστηριότητας					
Ενισχύει το διερευνητικό διάλογο μαζί του					
Το προτρέπει να πουν ιδέες και προτάσεις για το θέμα της δραστηριότητας					
Το προβληματίζει / παροτρύνει να βρει λύσεις σ' ένα πρόβλημα					
Το ρωτάει για την πορεία της δραστηριότητας					
Του θέτει ανοιχτές ερωτήσεις					
Το παρακινεί να αξιολογήσει τη δραστηριότητα					
Ενεργητική ακρόαση	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Το ακούει και του δίνει ευκαιρίες να εμβαθύνει στη σκέψη του					
Το ακούει και αξιοποιεί τις απόψεις του					
Το ακούει και επαναδιατυπώνει τις ιδέες του					
Περιορισμοί	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εφαρμόζει πιστά αυτό που έχει να κάνει					
Καθορίζει ακριβώς τον τρόπο δράσης του παιδιού					
Προσπερνάει τις προτάσεις – ιδέες του και επανέρχεται σε αυτό που θέλει να εφαρμόσει					
Επιλέγει συγκεκριμένα παιδιά για να κάνουν κάτι					
Δίνει λύσεις η ίδια					
Επιζητά από το παιδί τη σωστή απάντηση					
Κίνητρα	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους για να διασφαλίσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του παιδιού					
Διαφοροποιεί τους τρόπους εργασίας στην ίδια δραστηριότητα για να ενισχύσει τη συμμετοχή του					
Του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ομάδες					

Α.2.3.1: Συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης της συμμετοχή παιδιού (που επέδειξε η νηπιαγωγός) σε μία τάξη το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - ΚΑΝΟΝΕΣ								
Ν.5 Όνομα παιδιού: Γιάννης								
Περιβάλλον νηπιαγωγείου			**Κανόνες**					
Διαμόρφωση χώρου	ναι	όχι	**Διαπραγμάτευση**	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επαρκής χώρος *για τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών*		√	Του δίνεται η ευκαιρία να συζητήσει τους κανόνες με τη νηπιαγωγό					√
Επαρκή υλικά	√		Εκφράζει αντιρρήσεις				√	
Διαθέσιμα υλικά	√		Επαναπροσδιορίζονται / τροποποιούνται οι κανόνες από τη νηπιαγωγό ανάλογα με τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του			√		
Ελκυστική ατμόσφαιρα	√		**Εφαρμογή – τήρηση**	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Καλή οργάνωση χώρου *τα τραπεζάκια είναι έτσι τοποθετημένα ώστε να μην υπάρχει χώρος για να κινηθούν ελεύθερα τα παιδιά*		√	Παραβιάζειτου κανόνες					√
Παρατηρήσεις:			Είναι άμεση η παρέμβαση της νηπιαγωγού κατά την παραβίαση κανόνα					√
			Του υπενθυμίζει – επαναλαμβάνει τους κανόνες η νηπιαγωγός				√	
			Επιβολή κυρώσεων	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
			Του επιβάλλονται κυρώσεις από τη νηπιαγωγό μετά την παραβίαση κάποιου κανόνα		√			
			Του δίνεται η ευκαιρία να αιτιολογήσει το λόγο παραβίασης των κανόνων					√
			Του δίνεται η ευκαιρία να βρει μόνο του τη λύση μετά τη παραβίαση κάποιου κανόνα				√	

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ					
ΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ					
Ελευθερία επιλογής	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επιλέγει γωνιά και συμπαίκτη		√			
Επιλέγει τον αριθμό των συμπαιχτών του	√				
Επιλέγει / διαμορφώνει το περιεχόμενο του παιχνιδιού του		√			
Επιλέγει / διαμορφώνει το χρόνο του παιχνιδιού	√				
Επιλέγει / διαμορφώνει το χώρο του παιχνιδιού		√			
Επιλέγει / διαμορφώνει το σενάριο	√				
Επιλέγει τη χρήση των υλικών		√			
Δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εκφράζει τις επιθυμίες του στη νηπιαγωγό			√		
Εκφράζει παράπονα ή αντιρρήσεις στη νηπιαγωγό				√	
Ζητάει λύσεις από τη νηπιαγωγό	√				
Λύνει μόνο του τις διαφωνίες του	√				
Αντιδρά στον έλεγχο που μπορεί να ασκεί η νηπιαγωγός				√	
ΔΡΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ					
Ενθάρρυνση - κίνητρα	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Το ρωτάει όταν δεν κάνει κάτι γιατί….				√	
Το ενθαρρύνει – προτρέπει να κάνουν κάτι				√	
Το προβληματίζει για να ενισχύσει τη συμμετοχή του στην εξεύρεση λύσης			√		
Αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στη χρήση του χώρου / των υλικών / των επιλογών συμπαίκτη / του σεναρίου του κ.λ.π.				√	
Περιορισμοί	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Επιλέγει η νηπιαγωγός τις δραστηριότητες του	√				
Η νηπιαγωγός αναμένει συγκεκριμένη δράση από το παιδί σε κάθε περιοχή δραστηριοτήτων					
Δίνει η ίδια η νηπιαγωγός τη λύση					
Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει στη δράση του για να επικρατεί / εξασφαλίσει ησυχία			√		
Η νηπιαγωγός διακόπτει το παιχνίδι του			√		
Περιορίζει το χρόνο του παιχνιδιού του			√		
Του υπενθυμίζει τους κανόνες				√	
Καθοδηγεί τη δράση του			√		
Αξιολογεί τη δράση του		√			
Παρεμβαίνει στη σύνθεση της ομάδας με την οποία παίζει	√				
Αφήνει το παιδί να επιλέξει μία άλλη περιοχή δραστηριοτήτων υπό προϋποθέσεις και ποιες είναι αυτές			√		

ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ					
ΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ					
Δυνατότητες	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Γνωρίζει το νόημα και το περιεχόμενο της δραστηριότητας	√				
Έχει ευκαιρίες για να αιτιολογήσει / τεκμηριώσει την απάντησή του			√		
Έχει ευκαιρίες για να προτείνει ιδέες και λύσεις			√		
Έχει τη δυνατότητα να πάρει αποφάσεις		√			
Έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με άλλους σε μικρές ή μεγάλες ομάδες			√		
Μπορεί να εκφράσει δυσαρέσκεια ή αντίρρηση για τον τρόπο δράσης που προτείνει η νηπιαγωγός			√		
Επιλογές	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Διαμορφώνει το περιεχόμενο της δραστηριότητας	√				
Έχει λόγο στη διαδικασία, τα βήματα της δραστηριότητας	√				
Επιλέγει και διαμορφώνει το χώρο της δραστηριότητας	√				
Επιλέγει και διαμορφώνει το χρόνο της δραστηριότητας	√				
Επιλέγει τρόπους εργασίας κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας	√				
ΔΡΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ					
Λεκτική αλληλεπίδραση	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Συζητάει θέματα που το απασχολούν ή έχουν προκύψει από τα ενδιαφέροντα του		√			
Του εξηγεί το νόημα της δραστηριότητας	√				
Ενισχύει το διερευνητικό διάλογο μαζί του			√		
Το προτρέπει να πουν ιδέες και προτάσεις για το θέμα της δραστηριότητας				√	
Το προβληματίζει / παροτρύνει να βρει λύσεις σ' ένα πρόβλημα			√		
Το ρωτάει για την πορεία της δραστηριότητας	√				
Του θέτει ανοιχτές ερωτήσεις			√		
Το παρακινεί να αξιολογήσει τη δραστηριότητα		√			
Ενεργητική ακρόαση	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Το ακούει και του δίνει ευκαιρίες να εμβαθύνει στη σκέψη του			√		
Το ακούει και αξιοποιεί τις απόψεις του			√		
Το ακούει και επαναδιατυπώνει τις ιδέες του	√				
Περιορισμοί	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εφαρμόζει πιστά αυτό που έχει να κάνει			√		
Καθορίζει ακριβώς τον τρόπο δράσης του παιδιού	√				
Προσπερνάει τις προτάσεις – ιδέες του και επανέρχεται σε αυτό που θέλει να εφαρμόσει		√			
Επιλέγει συγκεκριμένα παιδιά για να κάνουν κάτι			√		
Δίνει λύσεις η ίδια		√			
Επιζητά από το παιδί τη σωστή απάντηση		√			
Κίνητρα	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους για να διασφαλίσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του παιδιού		√			
Διαφοροποιεί τους τρόπους εργασίας στην ίδια δραστηριότητα για να ενισχύσει τη συμμετοχή του	√				
Του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ομάδες		√			

Σημειώσεις διευκολύντριας στο παραπάνω παράδειγμα συμμετοχής του παιδιού

Πληροφορίες – πλαίσιο:

Ρώτησα τη νηπιαγωγό αν έχει παρατηρήσει κάποιο/α παιδί/ιά που να μη συμμετέχει/ουν ενεργά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Μου απάντησε ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν κι ότι δεν έχει – προς το παρόν – παρατηρήσει κάποιο παιδί που να μη συμμετέχει: «όλα λίγο πολύ συμμετέχουν στην τάξη». Επειδή επαναλάμβανε συνέχεια το γεγονός ότι τα προνήπια είναι πολλά κι ότι δεν έχει «προχωρήσει» αλλά ότι «ασχολούμαστε μόνο με κανόνες ακόμα!» συνειδητοποίησα ότι την απασχολεί πάρα πολύ αυτό και δεν μπορεί να εστιάσει πολύ στη συμμετοχή.

Έτσι προτίμησα να παρατηρήσω πρώτα τα παιδιά και μετά να την ξαναρωτήσω πιο συγκεκριμένα.

Στην αρχή λοιπόν που παρατήρησα τα παιδιά δεν εντόπισα σημάδια μη συμμετοχής στο ελεύθερο παιχνίδι. Ακόμα και τα προνήπια φαίνονται ενεργά, αφού επιλέγουν χώρο, παιχνίδι και συμπαίκτες. Αμέσως σκέφτηκα ότι η συμμετοχή των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης στο παιχνίδι αντικατοπτρίζει την ευελιξία της νηπιαγωγού να αφήνει τα παιδιά να αυτενεργούν. Δεν βιάζεται, τα προτρέπει να ασχοληθούν με κάτι, τα προτρέπει να μαζευτούν στην παρεούλα με ήπιο και ευχάριστο τρόπο. Π.χ. κάποια στιγμή που στις ελευθ. δραστηριότητες είδε τα νήπια να βαριούνται τους πρότεινε να κάνουν αν θέλουν ακολουθίες χρωμάτων στο χαρτί γιατί την προηγούμενη μέρα είχαν κάνει ακολουθίες με φθινοπωρινά φρούτα.

Μετά όμως από προσεκτική παρατήρηση εντόπισα 2 αγόρια, τον Γ. και τον Α. οι οποίοι έδειχναν να μη συμμετέχουν ενεργά στο ελεύθερο παιχνίδι σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ο Γ. περιφερόταν στην τάξη χωρίς να ασχολείται με κάτι συγκεκριμένο σε κάποια γωνιά. Ανέβαινε στα τραπέζια, έπαιρνε παιχνίδια και τα πετούσε ή τα παρατούσε, δεν στεκόταν πουθενά. Ο Α. έπαιζε μόνος του σ' όλη τη διάρκεια του ελευθ. παιχνιδιού μ' ένα παιχνίδι, δεν συναναστράφηκε με άλλο παιδί, δεν άλλαξε γωνιά.

Σε σχετική λοιπόν ερώτησή μου («για πες μου λίγο για το Γ.;» «πώς θα περιέγραφες τη συμπεριφορά του Α. στην τάξη;») η νηπιαγωγός παραδέχτηκε ότι

- ο Γ. δεν έχει προσαρμοστεί και θέλει να κάνει μόνο τα δικά του συνέχεια όπως: να ανεβαίνει στα τραπεζάκια, να πηδάει, να τρέχει, να πετάει αντικείμενα. «Κάνει επικίνδυνα πράγματα, δεν παίζει όπως τα άλλα τα παιδιά»

- ο Α. είναι κάποιες φορές απομονωμένος, παίζει μόνος του, δεν συνεργάζεται, δεν θέλει να πάει στη παρεούλα.

Σχετικά με τους κανόνες ο Γ.:

- παραβιάζει τους κανόνες της τάξης με τη συμπεριφορά του γιατί ανεβαίνει στα τραπέζια και πηδάει, τρέχει, πετάει παιχνίδια, ανοίγει ντουλάπες.
- εκφράζει αντιρρήσεις: «δεν θέλω να καθήσω στην παρεούλα»

- η νηπ/γός συζητάει τους κανόνες μαζί του: «για δες το χώρο γύρω σου. τι βλέπεις Γιάννη;» «καρεκλάκια, τραπέζια….» «τι νομίζεις λοιπόν ότι μπορείς να κάνεις σ' αυτό το χώρο;» «……» «μπορείς να τρέξεις;» «όχι» «γιατί;» «γιατί δεν μπορώ, χτυπάω…» ……..
- η νηπ/γός τροποποιεί κάποιες στιγμές τους κανόνες για χάρη του αλλά όχι πάντα γιατί κάνει επικίνδυνα πράγματα π.χ. ο Γιάννης ήθελε να ανοίξει τη ντουλάπα να πάρει κάτι. Η νηπ/γός επέμενε να της εξηγήσει τι ακριβώς ήθελε διαφορετικά δεν θα τον άφηνε. Ο Γιάννης ζήτησε γλειφιτζούρι που ήξερε ότι υπάρχει στο ντουλάπι. Η νηπιαγωγός τον άφησε να πάρει και μάλιστα σε λίγο που ήθελε να το αφήσει του έδωσε μια διαφάνεια για να τυλίξει το γλειφιτζούρι του ώστε να μη κολλήσει και να μπορεί να το φάει αργότερα.
- δεν του επιβάλλονται αυστηρές κυρώσεις από τη νηπιαγωγό. Απλά για να τον προσελκύσει στη παρεούλα του είπε ότι δεν θα πάρει ψαλίδι να κόψει αν δεν καθήσει με τα άλλα παιδιά στα καναπεδάκια.

Στο ελεύθερο παιχνίδι ο Γ.:

Σχετικά με την ελευθερία επιλογής ο Γιάννης μπορεί να επιλέγει κάποιο παιχνίδι σε κάποια γωνιά αλλά δεν παίζει ανάλογα, δεν χρησιμοποιεί δηλαδή τη γωνιά και τα υλικά για να παίξει κάτι συγκεκριμένο π.χ. με το οικοδομικό υλικό να φτιάξει κάτι. Έχει την ελευθερία επιλογής αλλά μ' ένα αντικείμενο / παιχνίδι που θα πάρει από μία γωνιά θα αρχίσει να τρέχει μέσα στην τάξη, να πηγαίνει στις άλλες γωνιές, να κινείται άσκοπα. Ουσιαστικά δηλαδή δεν παίζει και συνεπώς σ' αυτό που κάνει δεν έχει συμπαίκτη/ες.

Σχετικά με την ελευθερία έκφρασης οι ενδείξεις που συλλέξαμε για τον Γιάννη δεν μπορούμε να πούμε ότι ερμηνεύονται σαν στοιχεία συμμετοχής αλλά πλήρους ελευθερίας γιατί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει αυτά που θέλει για να μπορεί να κάνει τις δικές του «αταξίες» κι όχι για να παίξει δημιουργικά και συνεργατικά.

Από την πλευρά της νηπ/γού παρατηρήσαμε ότι δίνει στο Γ. περιθώρια πρωτοβουλίας προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του αλλά αυτή την ελευθερία ο Γ. την «εκμεταλλεύεται» ενώ τα κίνητρα της νηπιαγωγού για συμμετοχή στο παιχνίδι δεν έχουν αποτέλεσμα.

Οι περιορισμοί που θέτει η νηπ/γός στο Γιάννη δεν αφορούν το παιχνίδι (γιατί δεν παίζει) αλλά τη συμπεριφορά του που δεν είναι εναρμονισμένη με τους κανόνες της τάξης.

Στην οργανωμένη δραστηριότητα ο Γ.:

Ο Γ. δεν θέλει να καθήσει στην παρεούλα κι έτσι δεν γνωρίζει το νόημα της δραστηριότητας που ξεκίνησε η νηπιαγωγός. Η νηπ/γός ασχολήθηκε με τα ονόματα των παιδιών: κάθε παιδί πήρε την καρτέλα του με το όνομά του και η νηπιαγωγός τα ρωτούσα ποια ονόματα νομίζουν ότι μοιάζουν, γιατί κτλ. Συγκεκριμένα σήκωσε τρία παιδιά που το όνομά τους αρχίζει από Π και τα ρώτησε τι κοινό έχουν τα ονόματα. Η ομάδα στην παρεούλα ήταν πολύ

μεγάλη και τα παιδιά δεν είχαν την υπομονή να παρακολουθούν τα παιδιά που μιλάνε και να περιμένουν τη δική τους σειρά. Έτσι το ενδιαφέρον των παιδιών ατόνισε αμέσως. Η νηπ/γός σταμάτησε τη δραστηριότητα και ρώτησε τα παιδιά τι θα ήθελαν να κάνουν. Τα παιδιά είπαν ότι θέλουν να τραγουδήσουν. Έτσι κι έγινε: δύο – δύο ή τρία – τρία τα παιδιά σηκωνόντουσαν και λέγανε ένα τραγούδι. Τα υπόλοιπα παιδιά ακολουθούσαν. Σε αυτό συμμετείχε και ο Γ. και ο Α.

Κατά την οργανωμένη δραστηριότητα η νηπ/γός δεν είχε λεκτική αλληλεπίδραση με το Γιάννη γιατί δεν ήθελε να καθήσει στην παρεούλα. Τον παρακίνησε απλά να συμμετέχει και κατέληξε να του πει ότι δεν θα κόψει με το ψαλίδι αν δεν πάει να καθήσει με όλους. Ο Γιάννης δεν πήγε κι έτσι δεν είχε λόγο στη δραστηριότητα.

Η νηπιαγωγός δεν χρησιμοποιεί περιορισμούς στην περίπτωση του Γιάννη. Τον παροτρύνει να συμμετέχει αλλά αν δεν θέλει τον αφήνει. Άλλαξε τη δραστηριότητα γιατί δεν έδειχναν ενδιαφέρον τα πιο πολλά παιδιά κι όχι μόνο ο Γιάννης!

Α.3 Φύλλα οργάνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης των συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών

Α.3.1 Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικής δράσης τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Τίτλος δραστηριότητας:
Στόχοι:
Προβληματική κατάσταση (επίλυση προβλήματος):
Ενέργειες νηπιαγωγού – δραστηριότητες:
Ερωτήσεις που καθοδηγούν / ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών:

Α.3.1.1 Παράδειγμα αρχικού σχεδιασμού συμμετοχικής δράσης από τις νηπιαγωγούς τον πρώτο χρόνο

Τίτλος δραστηριότητας: «κυκλοφοριακή αγωγή – οδική ασφάλεια»

Στόχοι:
-να προβληματιστούν για τους λόγους που υπάρχουν κανόνες και νόμοι οδικής ασφάλειας
-να συζητήσουν για τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς αυτοκινήτων και πεζών
-να συνειδητοποιήσουν βασικές αρχές κυκλοφοριακής αγωγής (χρήση ζώνης, κράνους κ.α.)

Προβληματική κατάσταση (επίλυση προβλήματος):
Η νηπ/γός παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες που δείχνουν ορθές αλλά και λανθασμένες συμπεριφορές στο αυτοκίνητο και στο ποδήλατο. Τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν και να συζητήσουν πάνω σε αυτές.

Ενέργειες νηπιαγωγού – δραστηριότητες:
Σε προηγούμενες δραστηριότητες τα παιδιά έχουν γνωρίσει τα μέσα μεταφοράς, αναγνωρίζουν τα βασικά σήματα κυκλοφορίας, γνωρίζουν το ρόλο του τροχονόμου.
Η νηπ/γός δείχνει τις εικόνες και ακολουθεί συζήτηση. Ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν για τις σκηνές που βλέπουν και να τις σχολιάσουν, να μιλήσουν για προσωπικές τους εμπειρίες.

Ερωτήσεις που καθοδηγούν / ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών:
-Τι βλέπετε σε αυτήν την εικόνα (εικ. 1)
-Ποιος νομίζετε ότι είναι ο λόγος που συνέβη το ατύχημα; Πώς θα μπορούσαν οι οδηγοί να το αποφύγουν; (ενθαρρύνονται να μιλήσουν και για τυχόν ανάλογα περιστατικά που έχουν δει)
-Όλοι έχετε ταξιδέψει με αυτοκίνητο. Πού κάθεστε; Γιατί; (πιθανές απαντήσεις: μπροστά – πίσω). Ποιο νομίζετε ότι είναι το κατάλληλο μέρος να κάθονται τα παιδιά; Γιατί;
-Γιατί είναι απαραίτητο να φοράμε ζώνη ασφαλείας όταν είμαστε μέσα στο αυτοκίνητο; (εικ. 2, 3)
-Τι νομίζετε ότι μας προσφέρουν οι ζώνες; Τι θα μπορούσαμε να πάθουμε αν δεν τις φοράμε; (εικ. 2, 3)
-Τι νομίζετε ότι μας προσφέρουν οι ζώνες; Τι θα μπορούσαμε να πάθουμε αν δεν τις φοράμε;
-Τι συμβαίνει σ' αυτή την εικόνα; (εικ. 4: ένα παιδί ενοχλεί τον οδηγό στο μπροστινό κάθισμα αγκαλιάζοντάς τον… ενθαρρύνονται να την περιγράψουν).
-Το παιδί νομίζετε ότι φοράει ζώνη;
-Τι θα μπορούσε να συμβεί;
-Όλοι έχετε οδηγήσει ποδήλατο; (τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλήσουν. Το ποδήλατο είναι ένα μέσο που αγαπούν τα παιδιά και συνήθως ενθουσιάζονται όταν μιλούν γι αυτό. Αφήνουμε τα παιδιά να μιλήσουν για τις διαδρομές τους με το ποδήλατο και για τυχόν ατυχήματα που είχαν).
-Δείχνουμε την σχετική εικόνα (εικ. 6: δύο παιδιά πάνω σ' ένα ποδήλατο με κρεμασμένες τις τσάντες στο τιμόνι, κινδυνεύουν να πέσουν).
-Τι βλέπουμε σε αυτή την εικόνα;
-Πως φαίνονται τα πρόσωπα των παιδιών; (πιθανή απάντηση: τρομαγμένα) Γιατί νομίζετε ότι είναι τρομαγμένα; Τι μπορεί να συμβεί; Ποια νομίζετε ότι είναι η λάθος συμπεριφορά στην εικόνα που βλέπουμε;
-Πως νομίζετε ότι πρέπει να συμπεριφερόμαστε στο ποδήλατο; (πιθανή απάντηση: να φοράμε κράνος, να οδηγούμε στην άκρη του δρόμου) Γιατί πρέπει να φοράμε κράνος; Πώς μας προστατεύει; Εσείς φοράτε κράνος;

Α.3.2: Φύλλο ανατροφοδότησης για αναστοχασμό αρχικού σχεδιασμού στα πλαίσια των ατομικών συναντήσεων τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Ονοματεπώνυμο……..... Ημερομηνία συνάντησης…….....

Τίτλος δραστηριότητας…… Ημερομηνία εφαρμογής δραστηριότητας…….

Σχεδιασμός δραστηριότητας			
Θετικά σημεία - επισήμανση	**Ζητήματα για συζήτηση**	**Ερωτήματα που θα τεθούν**	**Ανατροφοδότηση από την ίδια τη νηπ/γό**

Α.3.2.1 Παράδειγμα ανατροφοδότησης για αναστοχασμό στον αρχικό σχεδιασμό στα πλαίσια ατομικής συνάντησηςτον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Τίτλος δραστηριότητας: «κυκλοφοριακή αγωγή – οδική ασφάλεια»

Σχεδιασμός δραστηριότητας			
Θετικά σημεία για επισήμανση	**Ζητήματα για συζήτηση**	**Ερωτήματα που θα τεθούν**	**Ανατροφοδότηση από την ίδια τη νηπ/γό**
➢ Ωραία και προπαντός χρήσιμη δραστηριότητα, με νόημα, γιατί αφορά την οδική ασφάλεια των παιδιών. ➢ Όπως μου είπες πρόκειται για μία επιμέρους δραστηριότητα ενταγμένη σ' ένα γενικότερο πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής για το οποίο έχουν προηγηθεί γνωριμία με: τα μέσα μεταφοράς, τα σήματα οδικής κυκλοφορίας και το ρόλο του τροχονόμου. Επίσης στο τέλος του προγράμματος έχετε προγραμματίσει επίσκεψη στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής. ➢ Σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών και την προσπάθεια σου να την ενισχύσεις στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας, σου δίνεται η ευκαιρία να αξιολογήσεις μετά τα αποτελέσματα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στις προηγούμενες δράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος.	1. Αντιστοίχηση τίτλου με δραστηριότητα. 2. Στόχοι: διαφοροποίηση στόχων – σκοπών, πιο συγκεκριμένοι στόχοι, αντιστοίχηση στόχων και δράσεων των παιδιών, εξελικτική σειρά στόχων 3. Προβληματική κατάσταση: δεν υπάρχει ουσιαστικό κίνητρο, χρησιμοποιεί εικόνες για προβληματισμό. Ενίσχυση – εμπλουτισμός προβληματικής	1. «Κυκλοφοριακή αγωγή και οδική ασφάλεια» είναι ένας γενικός τίτλος που αφορά όλο το πρόγραμμα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έτσι όπως την σχεδίασες ποιον άλλο τίτλο θα μπορούσες να βάλεις;… 2. Οι στόχοι που έχεις βάλει είναι λίγοι κι αυτό είναι καλό αλλά θα ήθελα να μου εξηγήσεις: με ποιο τρόπο προβληματίζονται τα παιδιά για την ύπαρξη κανόνων και νόμων οδικής συμπεριφοράς μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Τι ακριβώς θα κάνουν;… Πώς θα μπορούσες να διατυπώσεις τους στόχους έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν τις δράσεις των παιδιών; Στον τρίτο στόχο «να συνειδητοποιήσουν βασικές αρχές κυκλοφοριακής αγωγής» πώς μπορείς να το κάνεις πιο συγκεκριμένο; Τι θα κάνουν τα παιδιά γι αυτό; Γιατί τον έβαλες αυτό το στόχο; Απαντώντας σε αυτά θα βρεις την καταλληλότερη διατύπωση. Ανάλογα λοιπόν με την πορεία της δραστηριότητας σου, έτσι όπως θα εξελιχθεί οι στόχοι σου πως θα μπορούσαν να διατυπωθούν αντίστοιχα; 3. Γιατί επιλέγεις να ξεκινήσεις τη δραστηριότητα με αυτό τον τρόπο; (με την επίδειξη εικόνων) Ποια θα είναι η συμμετοχή των παιδιών εδώ; Πιστεύεις ότι υπάρχει κίνητρο για τα παιδιά; Πως μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερο νόημα η δραστηριότητα για τα	[τι κατανόησε, τι πρότεινε, τι δέχτηκε ή όχι να κάνει…… Έλειπε στη 2η συνάντηση οπότε: -αφιέρωσα χρόνο για να συζητήσουμε για τα στάδια Shier -προβληματίστηκε με τα στάδια και το παράδειγμα -της έβαλα αποσπάσματα από τη συνάντηση [μαρτυρίες συναδέλφων για δοκιμή συνεργασίας παιδιών σε δυάδες, απόσπασμα από συζήτηση για το σχεδιασμό της Μ., αποσαφήνιση και νόημα στόχων]. Ερ.: «αν έβαζες έναν άλλο τίτλο;….» Απ.: «πως συμπεριφερόμαστε όταν…. μέσα σε οχήματα ή πάνω (ποδήλατο και αυτοκίνητο)», «…μπορεί όμως να προκύψουν κι άλλα θέματα!» Έθεσε με ευκολία το «πως» κι αυτό σε πρώτη φάση δείχνει ότι κατανοεί την αναγκαιότητα δράσης…. -Είπε ότι την έχει ξανακάνει αυτή τη δραστηριότητα την προηγούμενη χρονιά και κατά τη γνώμη της ήταν πετυχημένη αλλά επισήμανε «είχα άλλη ομάδα»…… το βλέπει σαν πρόκληση να το διαφοροποιήσει φέτος προβληματίστηκε και κατανόησε τη διαφοροποίηση στόχων αλλά δεν ήθελε να

Και θα ήταν ενδιαφέρον να το κάνεις αυτό.	κατάστασης, εξασφάλιση ενδιαφέροντος των παιδιών, ενίσχυση συμμετοχής τους 4. επιλογή υλικού: εικόνες πολύ συγκεκριμένες με σωστές και λάθος συμπεριφορές. 5. Ενέργειες νηπιαγωγού – δράσεις παιδιών: η νηπιαγωγός δείχνει εικόνες και ρωτάει – τα παιδιά απαντάνε! Εξασφάλιση ενεργητικής συμμετοχής όλων των παιδιών: τρόπος δράσης σε ομάδες. 6. Ερωτήσεις: πολλές, ορισμένες είναι αρκετά κλειστές, οι ερωτήσεις αφορούν μία-μία εικόνα ξεχωριστά, μόνο απαντήσεις από τα παιδιά	παιδιά; Με ποιο τρόπο θα μπορούσες να τα προβληματίσεις; Μπορείς να σκεφτείς μια προβληματική κατάσταση που να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους; Μπορείς να σκεφτείς έναν άλλο τρόπο χρήσης -πιο ελκυστικό- των εικόνων; Θα μπορούσες να μοιράσεις τις εικόνες στα παιδιά, σε κάθε δυάδα-τριάδα παιδιών έτσι ώστε να μιλήσουν μεταξύ τους για το περιεχόμενο και μετά να παρουσιάσουν τις εικόνες και να θέσουν αλλά και να δεχτούν ερωτήματα»; Τι λες; Πως σου φαίνεται; Σε τι διαφοροποιείται αυτή η προσέγγιση από την απλή επίδειξη που προτείνεις για έναρξη; 4. Επειδή μου έδειξες τις εικόνες θέλω να μου πεις το κριτήριο επιλογής σου. Θεωρείς ότι βοηθάνε στη συμμετοχή των παιδιών; Με ποιο τρόπο;… Μήπως είναι αρκετά, έως πολύ, ευδιάκριτα τα στοιχεία που θα εντοπίσουν τα παιδιά; Μήπως αυτά που βλέπουν τα έχουν βιώσει και οι απαντήσεις τους είναι τόσο αναμενόμενες που δεν κερδίζουν κάτι αλλά απλά απαντάνε; Επομένως μήπως χρειάζεται να εμπλουτίσεις τις εικόνες ή να βάλεις κάποιο κριτήριο; Πως θα μπορούσες να το κάνεις αυτό; Με ποιο τρόπο; 5. Εδώ αν θέλαμε να διαχωρίσουμε τη δράση των παιδιών από τις δικές σου, τι θα έλεγες ότι κάνουν; Από την άλλη εσύ λες ότι «ενθαρρύνεις» τη συζήτηση: με ποιον ακριβώς τρόπο; Πως είσαι σίγουρη ότι θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά; Πως μπορείς να «ανεβάσεις» το επίπεδο συμμετοχής τους;… 6. Για ποιο λόγο επέλεξες αυτό τον τρόπο: να δείχνεις μία – μία εικόνα στα παιδιά και να κάνεις τις ανάλογες ερωτήσεις; Πιστεύεις ότι θα έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία όλα τα παιδιά να μιλήσουν; Πώς;… Πιστεύεις ότι όλες οι ερωτήσεις σου βοηθάνε με τον	σταθούμε πολύ: «εντάξει… εγώ ξέρω παρακάτω τι θα κάνω ..». Ερ.: «πώς θα συνειδητοποιήσουν ….. δηλ. με ποιο τρόπο;» Απ.: «να σου πω την αλήθεια δεν συνειδητοποιούν αν δεν υπάρχει ενίσχυση από την οικογένεια… έρχονται στο σχολείο καθισμένα στο μπροστινό κάθισμα και μετά πάλι τα ίδια». Άρα + ένας λόγος για αναγκαιότητα προβληματισμού, δράσης και ουσιαστικής συμμετοχής. Στο <u>γιατί επιλέγει</u> να ξεκινήσει έτσι όπως το σκέφτηκε είπε ότι <u>προβληματίστηκε</u> πάνω σε αυτό και <u>σκέφτηκε</u> κι άλλο τρόπο όπως να πει στα παιδιά μια ιστορία ή ένα γεγονός: «καθώς ερχόμουν στο σχολείο…..» αλλά θεωρεί ότι οι εικόνες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών». <u>Παραδέχεται</u> την έλλειψη προβλήματος <u>αλλά σχετικά με τη συμμετοχή λέει</u> «μιλάνε τα παιδιά, έχουν εμπειρίες»…. Ερ.: πως εξασφαλίζεις τη συμμετοχή των παιδιών Απ. Σε καμία δραστηριότητα δεν μπορείς να την εξασφαλίσεις απόλυτα Ερ. …ναι αλλά δεν προσπαθείς να την ενισχύσεις στο μέγιστο δυνατό… με ποιο τρόπο; Δεν είναι θέμα σχεδιασμού; Απ. Δεν μπορείς! Εξαρτάται από τις εμπειρίες των παιδιών… <u>Πιστεύει</u> ότι τα παιδιά που θα συμμετέχουν στη παρεούλα θα συμμετέχουν και στην ομάδα και το αντίθετο… <u>Δεν μπορούσε να σκεφτεί προβληματική κατάσταση</u>… εναγωνίως περίμενε κι αποζητούσε από μένα συγκεκριμένη πρόταση… Όταν της είπα να παρατηρήσουν τα παιδιά τις

	χωρίς καθόλου δράση. Νόημα ερωτήσεων - Διαφοροποίηση τρόπου – χειρισμού ερωτήσεων, εξασφάλιση συμμετοχής των παιδιών μέσα από δράση	ίδιο τρόπο στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών;… Έχεις ανοιχτές ερωτήσεις όπως: «τι συμβαίνει σ' αυτή την εικόνα;» αλλά έχεις και ερωτήσεις όπως: «το παιδί νομίζετε ότι φοράει ζώνη;». Ποια νομίζεις ότι είναι η διαφορά; Γιατί; (*το λέω αυτό γιατί η Ε. είναι ευαισθητοποιημένη στο θέμα των ερωτήσεων*). Τι νομίζεις ότι κερδίζουν τα παιδιά μέσα από όλο αυτό το διάλογο; Ποιος στόχος πετυχαίνεται; Να δούμε αν κατανοούν το περιεχόμενο των εικόνων(;) να εντοπίσουν σωστά και λάθη(;) να κάνουν συσχετίσεις με δικά τους βιώματα; Τι ακριβώς; Μήπως αυτοί οι στόχοι όμως είναι αρκετά «χαμηλού επιπέδου» και δεν βοηθούν τα παιδιά να πάνε τη σκέψη τους ένα βήμα παραπέρα;… Επομένως τι θα μπορούσες να κάνεις γι αυτό; Ποιες από αυτές τις ερωτήσεις μπορείς να κρατήσεις και με ποιο τρόπο μπορούν να χειριστούν τα παιδιά τις εικόνες ώστε να προβληματιστούν και να οδηγηθούν στο ζητούμενο;….	εικόνες και να πουν μόνα τους τι βλέπουν σε τι μοιάζουν, σε τι διαφέρουν και πως μπορούμε να τις ξεχωρίσουμε και να τις αξιοποιήσουμε είπε ότι «δεν θα βγει» κι ότι «ουσιαστικά δεν βρίσκει διαφοροποίηση σε αυτό: «μπορεί να γίνει αλλά μετά δεν θα συνεχίσω με τον ίδιο τρόπο;…» <u>Της πρότεινα</u> να σχολιάσουν τις εικόνες τα παιδιά σε δυάδες – τριάδες αλλά «η δική μου ομάδα δεν έχει μάθει να λειτουργεί έτσι» και <u>παραδέχτηκε</u> ότι «εγώ προσωπικά αυτό δεν το θεωρώ πολύ αποτελεσματικό, την χάνεις την ομάδα, δεν είναι εύκολο: α) είναι χωροταξικό το θέμα, β) βρίσκουν αφορμή και λένε/κάνουν άλλα πράγματα γ) οι εικόνες δεν επαρκούν για όλους» Όταν της είπα για τις ερωταπαντήσεις με τα παιδιά σχετικά με τις εικόνες δεν μπορούσε να καταλάβει το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής. Θεωρεί ότι συμμετέχουν και μάλιστα μια χαρά. Όταν όμως της εξήγησα για κάποιες εικόνες που είναι πολύ κοντά σε αυτό που θέλουμε εμείς να ακούσουμε και το πώς τα παιδιά μπορούν μόνα τους να φτάσουν σε τέτοιες διαπιστώσεις χωρίς άμεση ερώτηση τότε κατάλαβε τη διαφορά! <u>Θεωρεί ότι το πρόβλημα δεν λειτουργεί πάντα θετικά και πετυχημένα.</u> Προβληματίστηκε πάρα πολύ για το πώς μπορεί να ξεκινήσει τη δραστηριότητα με πρόβλημα προς επίλυση. Σε πρόταση μου να ξεκινήσει από τα ίδια τα παιδιά η παρατήρηση «δεν έβρισκε διαφορά»! Όταν της είπα να δουλέψουν τα παιδιά σε ομάδες απάντησε «αν θες το κάνω… προσωπικά πιστεύω ότι δεν θα λειτουργήσει!... τι να πω μπορεί να με εκπλήξουν και μένα» Θεωρεί ότι αυτή τη περίοδο είναι ξεσηκωμένα τα παιδιά κι ότι είναι πιο δύσκολο να λειτουργήσουν σε ομάδες.

			Στο τέλος σκέφτηκε προβληματικές καταστάσεις που μπορούν να προκύψουν από μία-δύο κούκλες οι οποίες θα μιλήσουν για σχετικό θέμα ή από ένα παιχνίδι με σήματα που μπορεί να παιχτεί στην τάξη. Τελικά κινητοποιήθηκε αλλά την άφησα λίγο να το επεξεργαστεί για να βρει τη συνέχεια… <u>ΓΕΝΙΚΑ</u>: -κατανόησε την αναγκαιότητα προβλήματος αλλά δεν πιστεύει ότι πετυχαίνει πάντα -προβληματίστηκε για την πορεία της δραστηριότητας -δυσκολεύεται μετά το πρόβλημα να σκεφτεί κατάλληλη πορεία για δράση και αλληλεπίδραση -φέρει αντιρρήσεις για την αλληλεπίδραση των παιδιών σε δυάδες και ομάδες – δεν έχει πειστεί… -αυτά που της πρότεινα δεν φάνηκε να την πείσανε και <u>ΚΑΤΑΛΗΞΑΜΕ</u>: -να ξανασυζητήσουμε την επόμενη μέρα -να της βρω ακόμα πιο συγκεκριμένο πρόβλημα: «ένα παιδάκι θα ταξιδέψει με το πατέρα του…. Τι πρέπει να προσέξει; Γιατί; τι θα του λέγαμε; Πώς θα τα θυμόμαστε όλα αυτά;…» της άρεσε… την αφήνω να σκεφτεί και μόνη της… και ξαναμιλάμε αφού βρισκόμαστε σχεδόν καθημερινά.

Α.3.3 Επανασχεδιασμός συμμετοχικής δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης – Παράδειγμα

Τίτλος δραστηριότητας:
«πώς μπορούμε να κυκλοφορούμε με ασφάλεια στους δρόμους σαν πεζοί αλλά και σαν επιβάτες;»

Στόχοι:

-να ακούσουν το πρόβλημα του Φώτη (κούκλα) από τη παραμυθοχώρα και να συζητήσουν γι αυτό
-να ανταλλάξουν απόψεις για το πώς μπορούμε να κυκλοφορούμε με ασφάλεια και να τις τεκμηριώσουν
-να προτείνουν λύσεις στον Φώτη για το τι πρέπει να προσέχει στους δρόμους της χώρας μας
-να προτείνουν τρόπους καταγραφής των κανόνων που θα συστήσουν στην κούκλα
-να ζωγραφίσουν αυτά που αποφάσισαν και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια

Προβληματική κατάσταση (επίλυση προβλήματος):

Η νηπ/γός παρουσιάζει στα παιδιά μια κούκλα, τον Φώτη, ο οποίος τους λέει ότι ήρθε από τη παραμυθοχώρα και επειδή εκεί δεν έχουν αυτοκίνητα δεν ξέρει τι να κάνει εδώ, στη χώρα τους για να κυκλοφορεί με ασφάλεια.

Ενέργειες νηπιαγωγού – δραστηριότητες:

Η νη/γός παρουσιάζει στα παιδιά τη κούκλα που τους συστήνεται και τους μιλάει για το πρόβλημα που έχει. Τα παιδιά συζητούν με τη κούκλα, λένε τις απόψεις τους και προτείνουν λύσεις. Στο τέλος αποφασίζουν με ποιο τρόπο θα θυμάται ο Φώτης όλες τις προτάσεις των παιδιών και καταλήγουν να του ζωγραφίσουν όλα όσα είπαν. Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες και παρουσιάζουν στην ολομέλεια και στην κούκλα τα έργα τους.

Ερωτήσεις που καθοδηγούν / ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών:

-Τι πρόβλημα έχει ο Φώτης παιδιά; Γιατί;
-Εσείς τι θα του λέγατε ότι πρέπει να προσέχει όταν κυκλοφορεί στους δρόμους της δικής μας χώρας; Γιατί;
-Τι άλλο; Γιατί το λέτε αυτό;
-Αν μπει σε κάποιο αμάξι τι θα πρέπει να κάνει; Γιατί;
-Σε τι θα τον βοηθήσει αυτό που λέτε;
-Αν είχε ποδήλατο τι θα του λέγατε να προσέξει; Γιατί;
-Πως μπορεί ο Φώτης φεύγοντας από το σχολείο μας να τα θυμάται όλα αυτά;
-Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς γι αυτό;

Α.3.4: Φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τις νηπιαγωγούς αμέσως μετά την εφαρμογή της συμμετοχικής δραστηριότητας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Ονοματεπώνυμο…….....

Τίτλος δραστηριότητας:……..

1) **Πώς σου φάνηκε; Τι σου άρεσε; Γιατί;**

2) **Τι ήταν αυτό που δεν σου άρεσε και γιατί;**

3) **Τι σε δυσκόλεψε; Γιατί;**

4) **Εντόπισες κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο δράσης και συμμετοχής των παιδιών; Σε τι ακριβώς; Που νομίζεις ότι οφείλονται;**

5) **Εντόπισες κάτι αρνητικό σε όλη αυτή τη προσπάθεια; Τι; Γιατί;**

Α.3.4.1 Συμπληρωμένο φύλλο αξιολόγησης, ερωτήσεις προς τη νηπιαγωγό μετά την εφαρμογή δραστηριότητας τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης - Παράδειγμα

Ονοματεπώνυμο: Ν.5

Τίτλος δραστηριότητας: «ένας γαιοσκώληκας στην τάξη μας»

1) **Πώς σου φάνηκε; Τι σου άρεσε; Γιατί;**

Μου άρεσε ο τρόπος, η διαδικασία. Ήταν ενδιαφέρον όλο αυτό. Υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδιά κι αυτό μου άρεσε πολύ. Επίσης το βρήκα πρωτότυπο έτσι όπως ασχολήθηκαν τα παιδιά.

2) **Τι ήταν αυτό που δεν σου άρεσε και γιατί;**

Αυτό που δεν μου άρεσε ήταν ο αποσυντονισμός, η αποδιοργάνωση της ομάδας! Κάποιες στιγμές, εξαιτίας του μεγάλου ενθουσιασμού των παιδιών, έχανα τον έλεγχο…, δεν μπορούσα να συντονίσω τα παιδιά…. δεν ήξερα πώς να συνεχίσω!

3) **Τι σε δυσκόλεψε; Γιατί;**

Αυτό με δυσκόλεψε, που σου είπα. Ότι δεν μπορούσα να συντονίσω την ομάδα. Τα παιδιά έχασαν τον έλεγχο, το ίδιο και εγώ. Είναι μάλλον ο τρόπος που δουλέψαμε, το πρόβλημα δηλαδή που τα έκαναν να διεκδικούν όλα δράση.

4) **Εντόπισες κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο δράσης και συμμετοχής των παιδιών; Σε τι ακριβώς; Που νομίζεις ότι οφείλονται;**

Νομίζω πως η βασική διαφοροποίηση έχει να κάνει με το πρόβλημα που ανακάλυψαν τα παιδιά και τη λύση που έπρεπε να δώσουν. Σ’ αυτό η συμμετοχή τους ήταν πολύ μεγάλη. Ούτε εγώ το περίμενα να ενεργοποιηθούν τόσο πολύ! Επίσης είδα ότι ρωτώντας τα παιδιά είχαν όλα απόψεις για το πρόβλημα, συμφωνούσαν, διαφωνούσαν, απαντούσαν ο ένας στον άλλο. Κάποια στιγμή εγώ απλά παρακολουθούσα τις αντιδράσεις τους και τον τρόπο που επιχειρηματολογούσαν.

5) **Εντόπισες κάτι αρνητικό σε όλη αυτή τη προσπάθεια; Τι; Γιατί;**

Εντόπισα αυτό το χαμό λίγο από τα παιδιά αλλά πιστεύω ότι έγινε γιατί πρώτη φορά έρχονται αντιμέτωπα μ’ ένα πρόβλημα οπότε μάλλον θα έπρεπε να το περιμένω αυτό. Τα παιδιά ασχολήθηκαν πολύ ώρα με το πρόβλημα και αργήσαμε πολύ να αποφασίσουμε μια λύση από κοινού. Είναι και ο χρόνος ένα θέμα! Θέλει δουλειά όμως και πολλές προσπάθειες για να μάθουμε να δουλεύουμε έτσι.

Α.3.5 Φύλλο καταγραφής για αξιολόγηση της δραστηριότητας από τις νηπιαγωγούς – Πρώτος χρόνος έρευνας-δράσης

Αξιολόγηση της συμμετοχής των παιδιών και των ενεργειών που συνετέλεσαν στην ενίσχυση της συμμετοχής

Ονοματεπώνυμο……..... Τίτλος δραστηριότητας:…….
Ημερομηνία εφαρμογής……

Ερωτήματα/Απαντήσεις	Αιτιολόγηση	Προβληματισμός
	Γιατί το λέω αυτό; Τι νομίζω ότι βοήθησε; Δίνω ένα παράδειγμα	**Τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικό;**
1) Ήταν σαφής η προβληματική κατάσταση; Βρήκαν νόημα τα παιδιά;		
2) Δόθηκε ικανός χρόνος στα παιδιά να εκφράσουν ιδέες, να διατυπώσουν προτάσειςκαι να αναλάβουν δράση;		
3) Έδωσα ευκαιρίες στα παιδιά να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση με αιτιολόγηση, διάλογο μεταξύ τους και παραδείγματα;		
4) Αφουγκράστηκα τις απόψεις των παιδιών και ενίσχυσα τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων; Σε ποια σημεία;		
5) Ενίσχυσα την αλληλεπίδραση των παιδιών είτε στο διάλογο, είτε σε ζευγάρια ή σε ομάδες αποτελεσματικά;		
6) Πήραν αποφάσεις τα παιδιά; Σε τι; Πως;		

Α.3.5.1 Αξιολόγηση της εφαρμογής συμμετοχικής δράσης από νηπιαγωγό τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης - Παράδειγμα

Ερωτήματα/Απαντήσεις	Αιτιολόγηση Γιατί το λέω αυτό; Τι νομίζω ότι βοήθησε; Δίνω ένα παράδειγμα	Προβληματισμός Τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικό;
1) Ήταν σαφής η προβληματική κατάσταση; Βρήκαν νόημα τα παιδιά; Αμέσως κατάλαβαν πώς θα έπρεπε ν' αυτοσχεδιάσουν και να προετοιμάσουν το έδαφος για μια επικείμενη επίσκεψη στην Αεραλέσχη.	Τα νήπια σε συνεργασία με τα προνήπια "κατασκεύασαν" γκαράζ αεροπλάνων, ένα αεροπλανοφόρο, αποχείωσαν κ' προσχείωσαν σαΐτες.	Θα μπορούσα να φέρω μπαλόνια "ήλιον" σε σχήμα αεροπλάνου, για να τους δώσω παραδείγματα παρόμοιων εναέριων μέσων όπως π.χ: αεροστάτα.
2) Δόθηκε ικανός χρόνος στα παιδιά να εκφράσουν ιδέες, να διατυπώσουν προτάσεις και να αναλάβουν δράση; Περίπου για μια βδομάδα εξέφραζαν επιθυμίες κ' ιδέες για να εμβαθύνουν περισσότερο πάνω στην αεροναυπηγική.	Παρατηρούσαν διαρκώς ομοιότητες κ' διαφορές ανάμεσα σε μοντέλα κ' είδη αεροπλάνων όπως: μαχητικά, επιβατηγά, καναντέρ. κ.ά.	Ίσως ακουστεί υπερβολικό, αλλά θα ήθελα να πραγματοποιήσουμε πτήση πάνω από την πόλη μας.
3) Έδωσα ευκαιρίες στα παιδιά να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση με αιτιολόγηση, διάλογο μεταξύ τους και παραδείγματα ; Μ' έναν πατέρα αεροπόρο ο οποίος δάνεισε πλούσιο υλικό στην τάξη, τα παιδιά συζήτησαν, συνέκριναν, δοσμάσαν και πρότειναν πρωτότυπες ιδέες.	Τα λευκώματα κι οι αφίσες σπάνιου φωτογραφικού υλικού, ενημερωτικές εκπομπές στο youtube εμπλούτισαν τον τρόπο σκέψης τους και καθόρισαν ένα είδος ερωτήσεων που θα 'κάναν στην Αεραλέσχη.	Θα μπορούσα να προτείνω σε κάποιον ειδικό να μας κάνει επίδειξη «μοντελισμού» με τηλεχειριστήριο, κ' να πειραματιστούν κ' τα παιδιά.
4) Αφουγκράστηκα τις απόψεις των παιδιών και ενίσχυσα τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων; Σε ποια σημεία; Κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, γιατί η απόφαση να επισκεφθούμε την Αεραλέσχη και να μπούμε σε αεροπλάνο στη θέση του πιλότου ήταν καθαρά των παιδιών.	Ενθάρρυνα τα παιδιά και μάλιστα γνώριζαν ότι είχαν δικά τους χρήματα που θα χρησιμοποιούσαν για τη μεταφορά τους στην Αεραλέσχη κι ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα γ' αυτό.	Να προτείνω στους γονείς μια βόλτα με τα παιδιά, γνωριμία με το «μοντελισμό», επίσκεψη στο Αεροδρόμιο «Μακεδονία».
5) Ενίσχυσα την αλληλεπίδραση των παιδιών είτε στο διάλογο, είτε σε ζευγάρια ή σε ομάδες αποτελεσματικά; Υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα σε νήπια και προνήπια αλλά και σε ζευγάρια, καθώς υπήρχε "κυβερνήτης" κ' "συγκυβερνήτης" στο αεροπλάνο.	Στην αίθουσα εκπ/σης εραστεχνών πιλότων τα παιδιά καθίσαν ανά ζεύγη, επεξεργάστηκαν δεδομένα με τον δικό τους τρόπο, έδωσαν εξηγήσεις. Υπήρξε συνάντηση ενός γονιού με τη μικρή του κόρη (νήπιο), ο οποίος είναι εραστέχνης πιλότος κ' πραγματοποιεί πτήσεις μαζί με την κόρη του. Τα παιδιά το αποτύπωσαν.	Εαν η Αεραλέσχη λειτουργούσε σαν ένα συμβατικό αεροδρόμιο με αναχωρήσεις- αφίξεις επιβατηγών αεροπλάνων, τροχιοδρόμηση στους διαδρόμους.
6) Πήραν απαφάσεις τα παιδιά; Σε τι; Πως; Τα παιδιά αποφάσισαν να ξαναεπισκεφθούν την Αεραλέσχη με τους γονείς τους		Να προτείνω στον εραστέχνη πιλότο να μιλήσει στα παιδιά για την εμπειρία του ως "ιπταμένος".

Α.3.6 Φύλλο σχεδιασμού συμμετοχικών δράσεων των νηπιαγωγών με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης

Νηπιαγωγός:

Τίτλος δραστηριότητας / πρόβλημα:

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗ
Πώς προκύπτει; Πως συνδέεται με τα ερευνητικά δεδομένα;
Έχει νόημα το πρόβλημα για τα παιδιά;
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Ερωτήσεις που καθοδηγούν / ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών:
Παρατηρήσεις:

Α.3.6.1 Σχεδιασμός δράσης νηπιαγωγού με βάση τα ερευνητικά της δεδομένα – Δεύτερος χρόνος έρευνα-δράσης

Νηπιαγωγός:

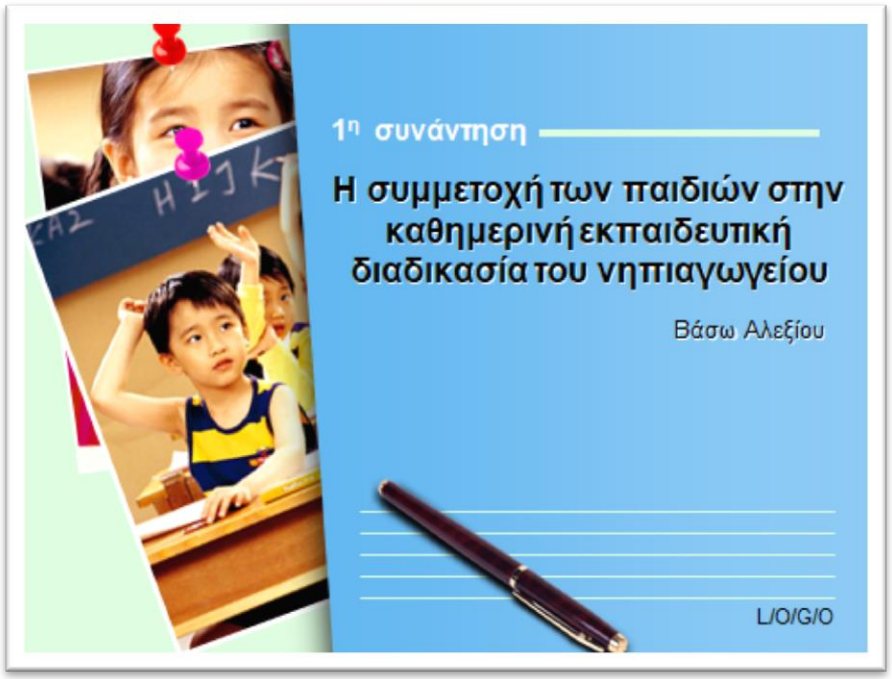
Τίτλος: η γωνιά του μαραγκού («τη γωνιά του μαραγκού δεν την επιλέγουν πολλά παιδιά πια, γιατί; τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό;»)

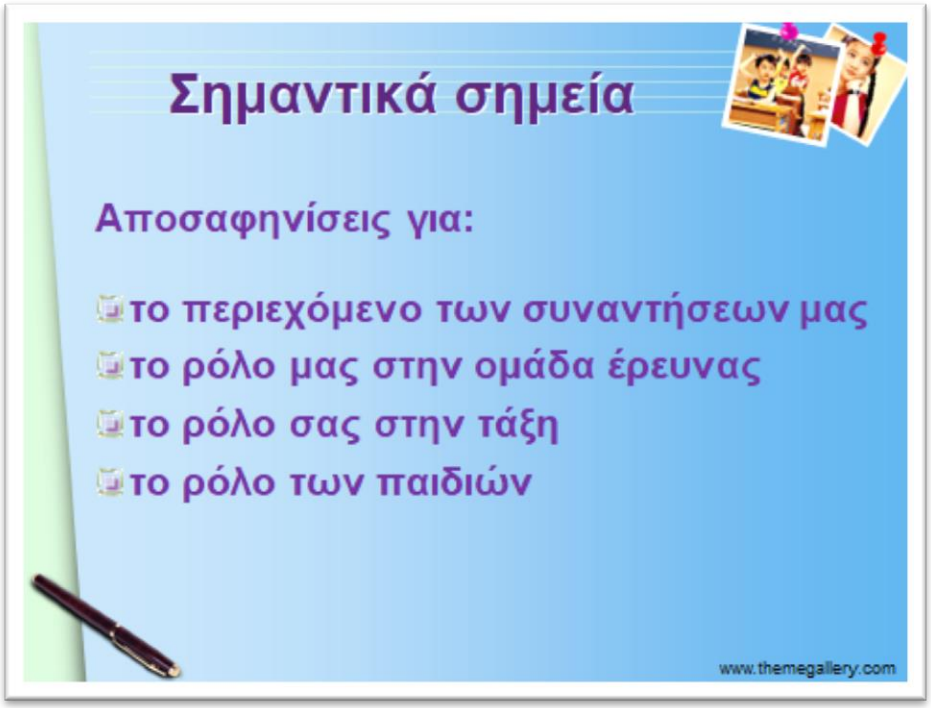
ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗ
Πώς προκύπτει; Πως συνδέεται με τα ερευνητικά δεδομένα;
Τα ερευνητικά δεδομένα δεν συγκλίνουν κάπου! Παρατηρώ ότι αυτό που «λείπει» από αυτά που είπαν και ζωγράφισαν τα παιδιά είναι κάτι σχετικό με τη γωνιά του μαραγκού στην τάξη. Η συγκεκριμένη γωνιά προϋπήρχε στην τάξη εδώ και δύο χρόνια περίπου, από τότε που τα περισσότερα παιδιά ήταν αγόρια. Φέτος τα περισσότερα παιδιά στην τάξη είναι κορίτσια και παρατήρησα ότι αυτή η γωνιά είναι σχεδόν «παρατημένη» παρόλο που τα παιδιά δεν ανέφεραν ούτε ζωγράφισαν κάτι γι αυτή. Πολύ σπάνια κάποια παιδιά πηγαίνουν εκεί, παίρνουν κάποιο εργαλείο αλλά το χρησιμοποιούν σε άλλη γωνιά. Προβληματίζομαι για την τύχη της συγκεκριμένης γωνιάς και σκέφτηκα να ρωτήσω τα παιδιά και να τα εμπλέξω ώστε να σκεφτούμε, να συζητήσουμε και να αποφασίσουμε αν η συγκεκριμένη γωνιά θα παραμείνει στην τάξη ως έχει, θα καταργηθεί ή θα αλλάξει.
Έχει νόημα το πρόβλημα για τα παιδιά; Έχει, γιατί αφορά το παιχνίδι τους στις ελεύθερες δραστηριότητες. Προέκυψε όμως από παρατήρηση κι όχι από τα δεδομένα της έρευνας. Πήρα την πρωτοβουλία να ασχοληθούμε μ' αυτό το θέμα όταν προβληματίστηκα για την αποχή των παιδιών από τη συγκεκριμένη γωνιά και παρατήρησα κατά την έρευνα ότι κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε σε αυτή τη γωνιά. Διαπίστωσα δηλ. την πλήρη αδιαφορία των παιδιών και αποφάσισα να θέσω το πρόβλημα.
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Αναφέρω στα παιδιά ότι την ώρα που παίζουν στις γωνιές έχω παρατηρήσει το εξής: κανένα παιδί δεν πηγαίνει στη γωνιά του μαραγκού. Τους θυμίζω τη συνέντευξη στην οποία πήραν μέρος και τις ζωγραφιές που έκαναν, στα οποία κανένα παιδί δεν είπε κάτι για τη γωνιά αυτή. Τα ρωτάω γιατί δεν παίζουν εκεί(;) Τι δεν τους αρέσει και τι θέλουν να κάνουν γι αυτό(;) Ακούγονται οι ιδέες των παιδιών. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους. Αποφασίζουν τις ενέργειες που θέλουν να κάνουν και αναλαμβάνουμε ανάλογα δράση.
Ερωτήσεις που καθοδηγούν/καθοδήγησαν – ενισχύουν/ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών:
Παρατηρώ παιδιά τον τρόπο που παίζετε με τους φίλους σας στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά σας αρέσει να… κι αυτό είναι πολύ ωραίο. Φτιάχνετε ωραία πράγματα και συνεργάζεστε καλά. Έχω παρατηρήσει όμως ότι εκεί στη γωνιά του μαραγκού δεν πηγαίνετε πολύ, είναι έτσι; Εδώ και καιρό τώρα δεν την προτιμάτε εκείνη τη γωνιά, γιατί; Όταν μάλιστα σας ρώτησα τι δεν σας αρέσει στην τάξη ή τι άλλο θα θέλατε να κάνετε κανένα παιδί δεν μου είπε κάτι για τη γωνιά του μαραγκού! Ούτε ζωγράφισε κάποιος από εσάς κάτι γι αυτό! Θα ήθελα να μου πείτε τη γνώμη σας γι αυτά τα παιχνίδια εκεί. Θέλετε να παίζετε με αυτά; Γιατί; Θα θέλατε να μην υπάρχουν αυτά στην τάξη; Γιατί; Τι θέλετε να κάνουμε γι αυτό; Ας το συζητήσουμε κι ας αποφασίσουμε όλοι μαζί.

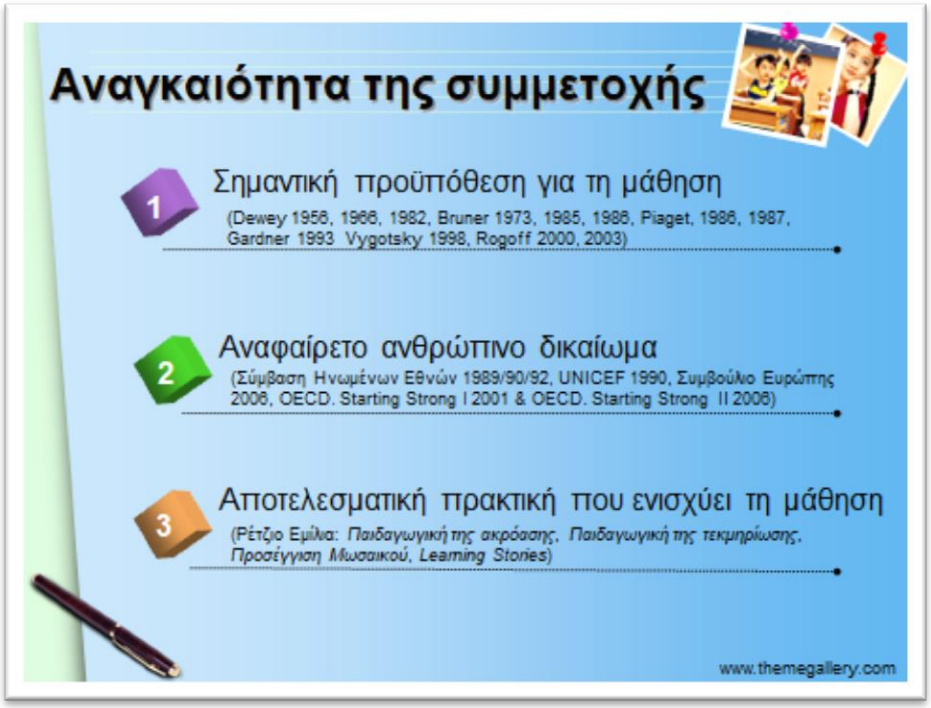
Α.3.6.2 Ανοιχτό φύλλο καταγραφής της αξιολόγησης της δραστηριότητας από τη νηπιαγωγό και τη διευκολύντρια – Δεύτερος χρόνος έρευνας-δράσης – Παράδειγμα

Ελεύθερη τοποθέτηση ως προς μια γενική εντύπωση, συγκεκριμένες παρατηρήσεις, δυσκολίες, θετικά κι αρνητικά σημεία, διαφοροποιήσεις στο ρόλο νηπιαγωγού και παιδιών (σχετικά με το πρόβλημα προς επίλυση, τις διαλογικές πρακτικές, τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, τις αποφάσεις και τις δράσεις για λύση)
Νηπιαγωγός: Είχε ενδιαφέρον η δραστηριότητα. Στο πρόβλημα ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον τα παιδιά και πρότειναν και λύσεις. Λειτούργησε πολύ καλά όλη η συζήτηση. Δεν περίμενα τόση συμμετοχή και διάθεση από τα παιδιά. Μου άρεσε που τους έθεσα το πρόβλημα απευθείας. Νόμιζα ότι δεν θα δείξουν τόσο ενδιαφέρον αλλά τελικά συμμετείχαν στη συζήτηση. Νομίζω ότι νοιάστηκαν για τη γωνιά γι αυτό και συμμετείχαν. Δεν έχουν συνηθίσει να τα ρωτάω, ήταν ένα θέμα που αφορούσε τα δικά τους παιχνίδια, ίσως να νόμιζαν ότι θα τους πω ότι θα χαλάσουμε τη γωνιά και θα πάρω τα παιχνίδια. Πιστεύω ότι λειτούργησε πολύ καλά η συζήτηση. Απαντούσαν, έλεγαν διάφορες γνώμες, αιτιολογούσαν τις απόψεις τους. Ένα αρνητικό σημείο ήταν όταν χρειάστηκε να πάρουμε μια τελική απόφαση. Εκεί δεν ακούστηκαν ποικίλες λύσεις. Κι όταν δόθηκε η λύση για να μεταφέρουμε τη γωνιά αλλού ο καθένας είχε να προτείνει και μια διαφορετική θέση. Δυσκολεύτηκαν να αποφασίσουν. Νομίζω ότι στο διάλογο με τα παιδιά έχουμε κάνει ήδη σημαντικά βήματα. Κι εγώ είμαι πιο ανοιχτή στις ερωτήσεις και τους δίνω περισσότερο χρόνο και αυτά είναι πιο ομιλητικά. Έχουμε κάνει εξάσκηση ως προς αυτό. Μετά, στη δράση γίνεται λίγο χαμός… θέλει ακόμα δουλειά αυτό το κομμάτι αλλά εντάξει… και πάλι πήγε καλά. Νομίζω πως τα παιδιά κερδίζουν από τέτοιες διαδικασίες γιατί αποφασίζουν τα ίδια. Αυτό φάνηκε γιατί από την επόμενη μέρα τα παιδιά έπαιζαν πράγματι περισσότερο σ' αυτή τη γωνιά. Το δικό μου συμπέρασμα είναι ότι η παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών είναι σημαντικό εργαλείο αν θέλουμε να εμπλέξουμε τα παιδιά σε λύσεις και αποφάσεις για την τάξη.
Διευκολύντρια: Ως προς το πρόβλημα, τα παιδιά παραδέχτηκαν ότι δεν τους αρέσει η γωνιά του μαραγκού γιατί είναι πιο απομονωμένη. Τα εργαλεία είναι μακριά από τις άλλες γωνιές για να τα χρησιμοποιούν και εκεί και αλλού. Δεν ήθελαν να καταργήσουν τη γωνιά, ούτε να την μετατρέψουν σε κάτι άλλο. Μετά από συζήτηση ένα παιδί πρότεινε να μεταφέρουν τη γωνιά του μαραγκού σε άλλο σημείο της τάξης. Τα άλλα παιδιά συμφώνησαν. Ακούστηκαν πολλές ιδέες για το που θα μπορούσε να μεταφερθεί η γωνιά και μετά από συζήτηση τα παιδιά αποφάσισαν το μέρος και πραγματοποίησαν μαζί με τη νηπιαγωγό την αλλαγή. Αξιολογώντας την απόφασή τους, τα παιδιά είπαν ότι θα είναι πιο εύκολο τώρα να παίρνουν τα εργαλεία και να μαστορεύουν στην γωνιά αυτή αλλά και στις διπλανές. Από την επόμενη μέρα η νηπιαγωγός μου είπε ότι η διαφορά ήταν φανερή. Τα παιδιά έπαιζαν με τα εργαλεία περισσότερο στην ίδια τη γωνιά αλλά και στις άλλες. Τα παιδιά εξέφρασαν τα δικά τους κριτήρια σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η νηπιαγωγός αρχικά θεώρησε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για τη συγκεκριμένη γωνιά είναι μειωμένο έως ανύπαρκτο για το λόγο ότι τα περισσότερα παιδιά στην τάξη είναι κορίτσια είτε γιατί δεν την έχουν εμπλουτίσει τη γωνιά αυτή είτε γιατί τα παιδιά έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους γι αυτό το είδος παιχνιδιού. Τελικά από τη συζήτηση κατάλαβε ότι τα παιδιά θέλανε τη γωνιά και τα εργαλεία στην τάξη αλλά θα προτιμούσαν να τα έχουν πιο κοντά στις άλλες γωνιές, πιο κοντά στη παρεούλα και τα τραπεζάκια (γιατί παίρνουν τα κατσαβίδια και χώνονται κάτω από τα τραπέζια για να «βιδώσουν τις βίδες»). Τις επόμενες μέρες αυτό που προβλημάτισε τη νηπιαγωγό είναι ότι η γωνιά που πήγε στη θέση του μαραγκού αρχίζει να γίνεται μη αρεστή στα παιδιά. Επομένως μήπως το μέρος εκείνο δεν ενδείκνυται για παιχνίδι(;) Μήπως εκεί τα παιδιά νιώθουν άβολα π.χ. μπορεί να κρυώνουν και γι αυτό να μη πηγαίνουν τελικά ανεξάρτητα από το πόσο ελκυστική είναι η ίδια η γωνιά και τα υλικά της(;) Η νηπιαγωγός έχει σκοπό να θέσει ξανά το ζήτημα στα παιδιά και να τους δώσει την ευκαιρία να αποφασίσουν για άλλες αλλαγές αν τις επιθυμούν. Αυτή η σκέψη δείχνει ότι κατανοεί το νόημα της εμπλοκής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Β.1 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στην πρώτη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης




Σημαντικά σημεία
Αποσαφηνίσεις για:
το περιεχόμενο των συναντήσεων μας
το ρόλο μας στην ομάδα έρευνας
το ρόλο σας στην τάξη
το ρόλο των παιδιών
www.themegallery.com


Αναγκαιότητα της συμμετοχής
1
Σημαντική προϋπόθεση για τη μάθηση
(Dewey 1956, 1966, 1982, Bruner 1973, 1985, 1986, Piaget, 1986, 1987, Gardner 1993 Vygotsky 1998, Rogoff 2000, 2003)
2
Αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα
(Σύμβαση Ηνωμένων Εθνών 1989/90/92, UNICEF 1990, Συμβούλιο Ευρώπης 2006, OECD. Starting Strong I 2001 & OECD. Starting Strong II 2006)
3
Αποτελεσματική πρακτική που ενισχύει τη μάθηση
(Ρέτζιο Εμίλια: Παιδαγωγική της ακρόασης, Παιδαγωγική της τεκμηρίωσης, Προσέγγιση Μωσαικού, Learning Stories)
www.themegallery.com

Θεωρίες μάθησης & συμμετοχή
Dewey
Όχι παθητική μετάδοση γνώσεων. Μάθηση σημαίνει εμπειρία, δράση, ανταλλαγή απόψεων, αλληλεπίδραση
Bruner
Ενεργή συμμετοχή για ανακάλυψη της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά
Gardner
Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης: διαφορετικοί τρόποι εμπλοκής μεγιστοποιεί την ικανότητα συμμετοχής των παιδιών
Piaget
Μάθηση: ακοδόμηση νοημάτων αλλά και διερεύνηση εμπειρίας, αντιπαράθεση πληροφοριών με συναμηλίκους, επίλυση προβλημάτων
Vygotsky
Συμμετοχή: προσδιορισμός επιθυμιών και αναγκών των παιδιών. Έμφαση όμως και στο είδος, τη μορφή και τη ποιότητα της γνώσης για την καθημερινή διαπραγμάτευση των αναγκών
Rogoff
Μάθηση μέσω συμμετοχής – καθοδηγούμενη συμμετοχή
www.themegallery.com

Η ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών σήμερα
ΥΠΑΡΧΩ! ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ! ΜΙΛΩ ΕΛΕΥΘΕΡΑ!
ΕΙΜΑΙ ΕΝΑΣ ΜΙΚΡΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ!
αποφάσεις
πρωτοβουλίες
δράσεις
απόψεις
δικαίωμα συμμετοχής
www.themegallery.com

Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο;
Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος
ημερήσιο πρόγραμμα
συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο
ΠΩΣ ?
ΣΕ ΤΙ? ΠΟΤΕ?
Με ποιο/ους τρόπο/ους;
Σε ποιο/ους τομέα/είς;
www.themegallery.com

Συμμετοχή & εκπαιδευτική διαδικασία
Τομείς συμμετοχής των παιδιών
ελεύθερες δραστηριότητες
•Παιχνίδια
•Συμπαίκτες
•Χώρος
•Χρόνος
οργανωμένες δραστηριότητες
• Θέματα
• Στόχοι
• Πορεία - εξέλιξη δραστηριότητας
• Τρόποι μάθησης
• Αξιολόγηση
άλλες δράσεις
• Διαμόρφωση χώρου
• Ρουτίνες
• Κανόνες
• Ευθύνες
www.themegallery.com

Συμμετοχή ?
• Τι σημαίνει συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο;
• Τι είδους συμμετοχή θέλουμε στην τάξη;
ενδιαφέρονται
απαντάνε
χαίρονται
ενέργειες παιδιών σε ελεύθερες / οργανωμένες
κάνουν κάτι
παίρνουν αποφάσεις
www.themegallery.com

Σενάριο
Δραστηριότητα
Θέμα: Γνωριμία με τα γεωμετρικά σχήματα
Στόχος: Να γνωρίσουν τα παιδιά τα γεωμετρικά σχήματα και να τα αναγνωρίζουν στα διάφορα αντικείμενα της καθημερινής ζωής.
Μέθοδος: Αφήγηση παραμυθιού, συζήτηση.
Υλικά: Φανελοπίνακας και εικόνες των ηρώων του παραμυθιού.
www.themegallery.com

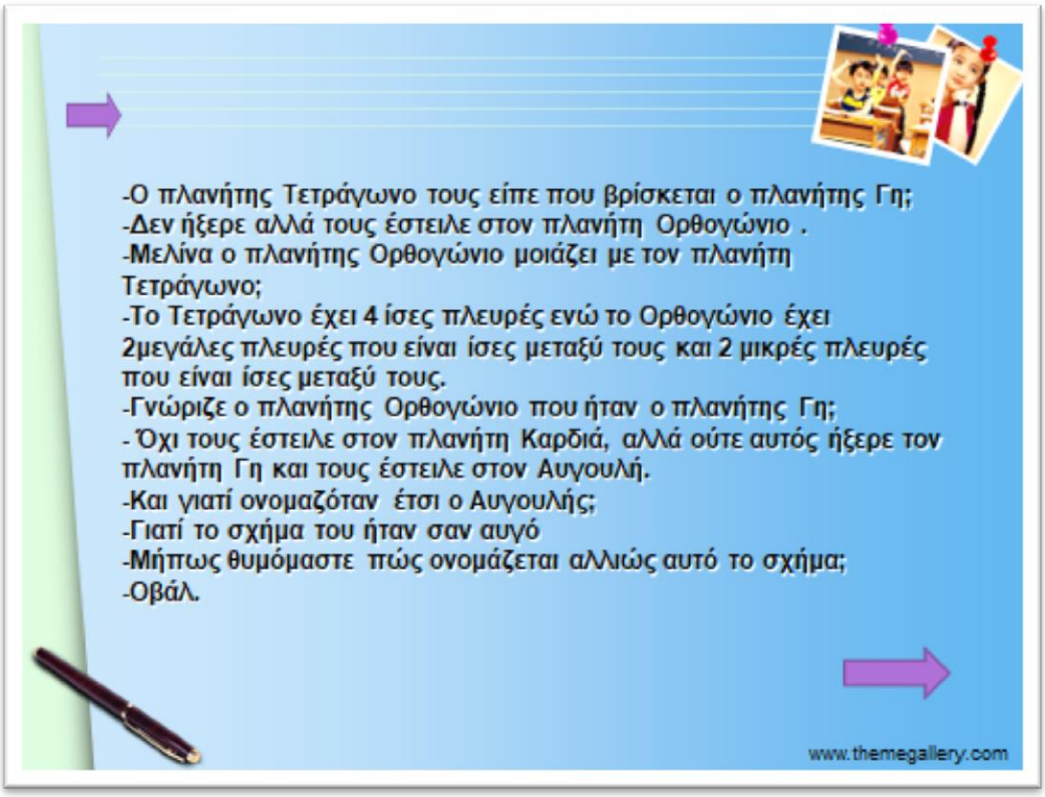
εφαρμογή δραστηριότητας

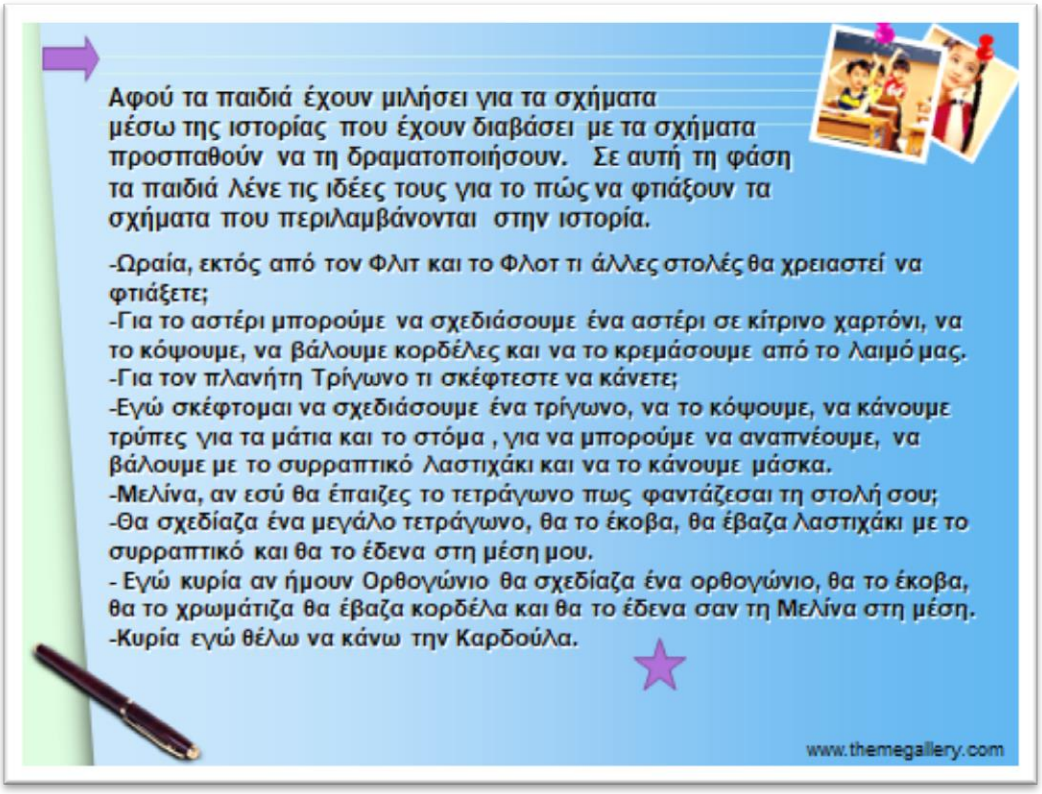
Την ώρα που αφηγούμαι το παραμύθι τοποθετώ
στον φανελοπίνακα την αντίστοιχη εικόνα.
Αφού αφηγήθηκα το παραμύθι στα παιδιά ακολούθησε η παρακάτω συζήτηση:
-Παιδιά τι τίτλο είχε το παραμύθι που μόλις τώρα σας διηγήθηκα;
-Ο Φλιτ και ο Φλοτ
-Τι ήταν ο Φλιτ και ο Φλοτ;
-Εξωγήινοι
-Τι είναι οι εξωγήινοι;
-Αυτοί που μένουν στο διάστημα
-Και πως είναι η εμφάνισή τους; Μοιάζουν με ανθρώπους;
-Όχι γιατί το κεφάλι τους είναι στρόγγυλο και μοιάζει με ουράνιο τόξο
-Τα χέρια τους δεν είναι σαν τα δικά μας γιατί τα έχουν πίσω από το σώμα τους.
-Πως μπορούμε να ξέρουμε αν τα χέρια τους είναι σαν τα δικά μας;
-Δεν μπορούμε να ξέρουμε άμα δεν τα δούμε. Μπορεί να είναι χοντρά.
-Τι άκουσαν μια μέρα οι δυο φίλοι την ώρα που έπαιζαν;
-Άκουσαν μια φωνούλα.

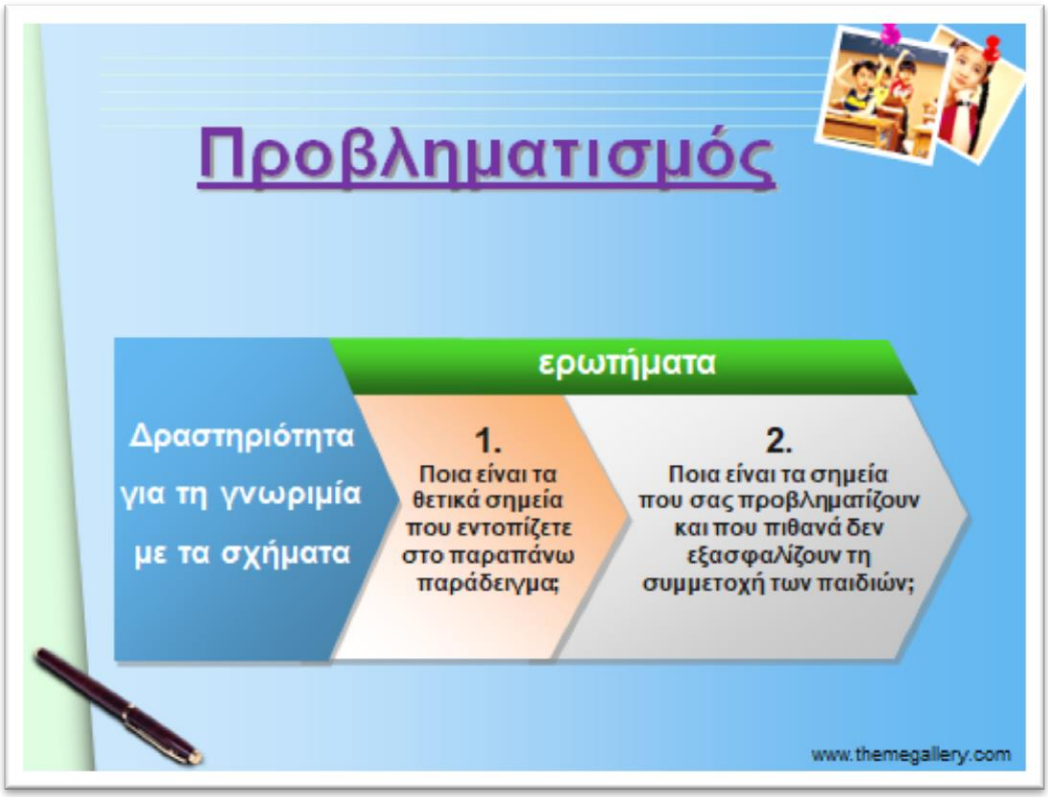
www.themegallery.com

-Από πού ερχόταν αυτή η φωνούλα;
-Από τον πλανήτη Γη
-Και τι έλεγε αυτή η φωνούλα;
-«Βοήθεια , σώστε με κοντεύω να πεθάνω» .
-Τι αποφάσισαν τότε να κάνουν οι δυο φίλοι;
-Να ταξιδέψουν στο διάστημα, να βρουν τον πλανήτη Γη και να τον σώσουν .
-Με ποιο μέσο θα ταξιδέψουν στο διάστημα; -Με το διαστημόπλοιό τους.
-Που πήγαν στην αρχή να ρωτήσουν;
-Στο αστέρι.
-Και γιατί ξεκίνησαν από το αστέρι;
-Γιατί κάνει πολλά ταξίδια, βλέπει πολλά από ψηλά και γνωρίζει πολλά.
-Ήξερε το αστέρι να τους πει;
-Όχι, αλλά τους έστειλε στον πλανήτη Τρίγωνο.
-Χαρούλα γιατί νομίζεις πως αυτός ο πλανήτης ονομάζεται Τρίγωνο;
-Γιατί έχει το σχήμα του τρίγωνου. Έχει 3 γωνίες και 3 πλευρές.
-Γνώριζε ο πλανήτης Τρίγωνο τον πλανήτη Γη;
-Όχι αλλά τους έστειλε στον πλανήτη Τετράγωνο να ρωτήσουν.
-Μήπως ήταν αυτός ο πλανήτης Γη;
-Όχι.
-Ο πλανήτης Τετράγωνο γιατί νομίζεις ότι ονομάζεται έτσι Κωνσταντίνα;
-Γιατί έχει 4 γωνίες και 4 πλευρές

www.themegallery.com


-Ο πλανήτης Τετράγωνο τους είπε που βρίσκεται ο πλανήτης Γη;
-Δεν ήξερε αλλά τους έστειλε στον πλανήτη Ορθογώνιο .
-Μελίνα ο πλανήτης Ορθογώνιο μοιάζει με τον πλανήτη Τετράγωνο;
-Το Τετράγωνο έχει 4 ίσες πλευρές ενώ το Ορθογώνιο έχει 2μεγάλες πλευρές που είναι ίσες μεταξύ τους και 2 μικρές πλευρές που είναι ίσες μεταξύ τους.
-Γνώριζε ο πλανήτης Ορθογώνιο που ήταν ο πλανήτης Γη;
- Όχι τους έστειλε στον πλανήτη Καρδιά, αλλά ούτε αυτός ήξερε τον πλανήτη Γη και τους έστειλε στον Αυγουλή.
-Και γιατί ονομαζόταν έτσι ο Αυγουλής;
-Γιατί το σχήμα του ήταν σαν αυγό
-Μήπως θυμόμαστε πώς ονομάζεται αλλιώς αυτό το σχήμα;
-Οβάλ.
www.themegallery.com


Αφού τα παιδιά έχουν μιλήσει για τα σχήματα μέσω της ιστορίας που έχουν διαβάσει με τα σχήματα προσπαθούν να τη δραματοποιήσουν. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά λένε τις ιδέες τους για το πώς να φτιάξουν τα σχήματα που περιλαμβάνονται στην ιστορία.
-Ωραία, εκτός από τον Φλιτ και το Φλοτ τι άλλες στολές θα χρειαστεί να φτιάξετε;
-Για το αστέρι μπορούμε να σχεδιάσουμε ένα αστέρι σε κίτρινο χαρτόνι, να το κόψουμε, να βάλουμε κορδέλες και να το κρεμάσουμε από το λαιμό μας.
-Για τον πλανήτη Τρίγωνο τι σκέφτεστε να κάνετε;
-Εγώ σκέφτομαι να σχεδιάσουμε ένα τρίγωνο, να το κόψουμε, να κάνουμε τρύπες για τα μάτια και το στόμα , για να μπορούμε να αναπνέουμε, να βάλουμε με το συρραπτικό λαστιχάκι και να το κάνουμε μάσκα.
-Μελίνα, αν εσύ θα έπαιζες το τετράγωνο πως φαντάζεσαι τη στολή σου;
-Θα σχεδίαζα ένα μεγάλο τετράγωνο, θα το έκοβα, θα έβαζα λαστιχάκι με το συρραπτικό και θα το έδενα στη μέση μου.
- Εγώ κυρία αν ήμουν Ορθογώνιο θα σχεδίαζα ένα ορθογώνιο, θα το έκοβα, θα το χρωμάτιζα θα έβαζα κορδέλα και θα το έδενα σαν τη Μελίνα στη μέση.
-Κυρία εγώ θέλω να κάνω την Καρδούλα.
www.themegallery.com


Προβληματισμός
ερωτήματα
Δραστηριότητα για τη γνωριμία με τα σχήματα
1.
Ποια είναι τα θετικά σημεία που εντοπίζετε στο παραπάνω παράδειγμα;
2.
Ποια είναι τα σημεία που σας προβληματίζουν και που πιθανά δεν εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των παιδιών;
www.themegallery.com

Αναστοχασμοί
σχετικά με τη δραστηριότητα για τα σχήματα
δραστηριότητα
• στόχος
• νόημα, προβληματική κατάσταση
διαδικασία
• διερευνητικός διάλογος
• ερωτήσεις
παιδιά
• προϋπάρχουσες γνώσεις
• ευκαιρίες συμμετοχής – τι είδους;
www.themegallery.com

Συνοψίζοντας...
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
Τι κρατήσατε;
Τι σας έκανε εντύπωση;
νηπιαγωγός
παιδιά
δραστηριότητες
άλλες δράσεις
Τα σας προβλημάτισε;
Τι θέλετε να συζητήσουμε;
www.themegallery.com

Σχεδιασμός δραστηριότητας - κριτήρια
τίτλος θέμα στόχος
τρόπος παρουσίασης
ερωτήσεις
εξασφάλιση συμμετοχής
Σχεδιασμός
μίας δραστηριότητας από οποιαδήποτε γνωστική περιοχή
www.themegallery.com

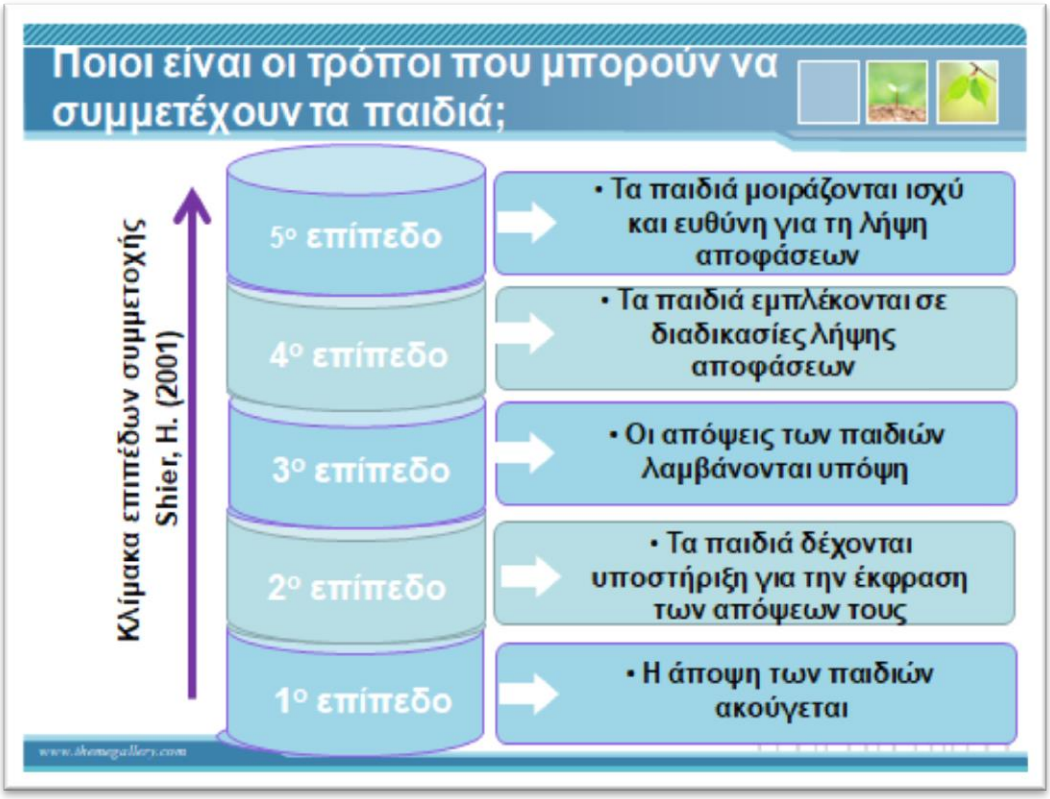
Β.2 Φύλλο αναστοχασμού για τις νηπιαγωγούς σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο - Πρώτη ομαδική συνάντηση

Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο;
Πότε;
Σε τι;
Πως;

Β.3 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στη δεύτερη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης

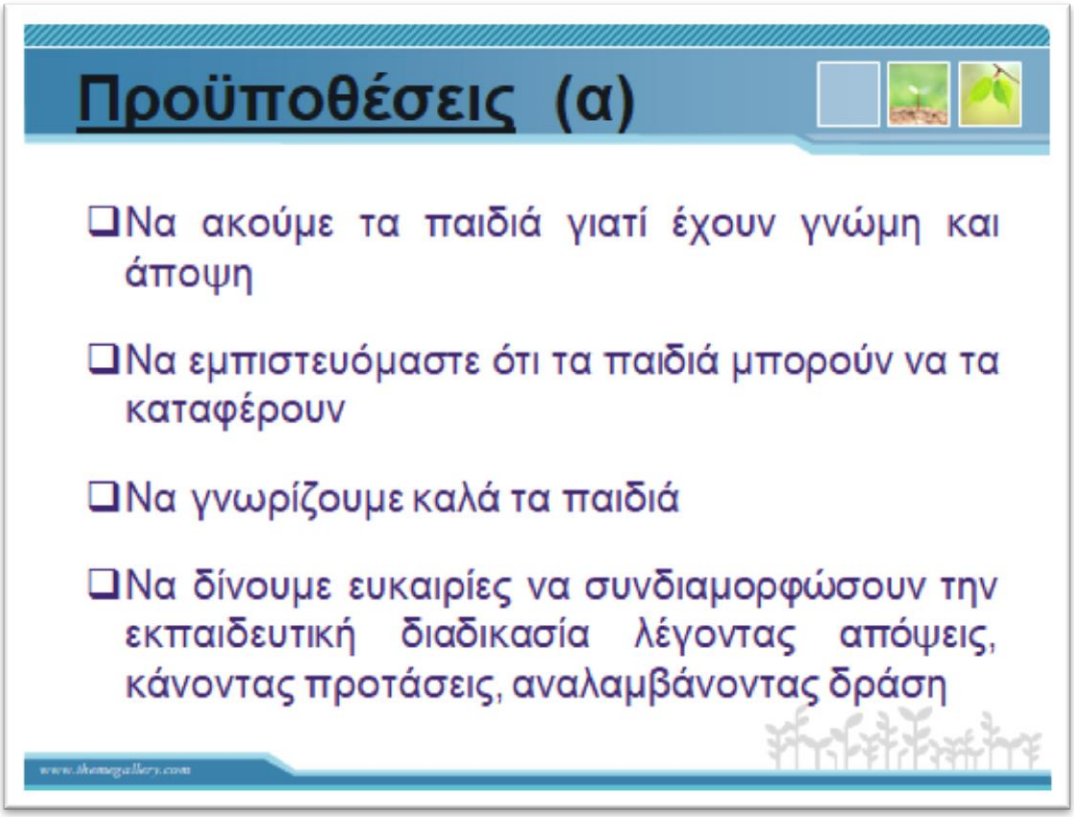
Άξονες προβληματισμού με αφορμή τους αρχικούς σχεδιασμούς
δραστηριότητα
• στόχος
• νόημα, προβληματική κατάσταση
διαδικασία
• διερευνητικός διάλογος
• ερωτήσεις
παιδιά
• προϋπάρχουσες γνώσεις
• ευκαιρίες συμμετοχής – τι είδους;

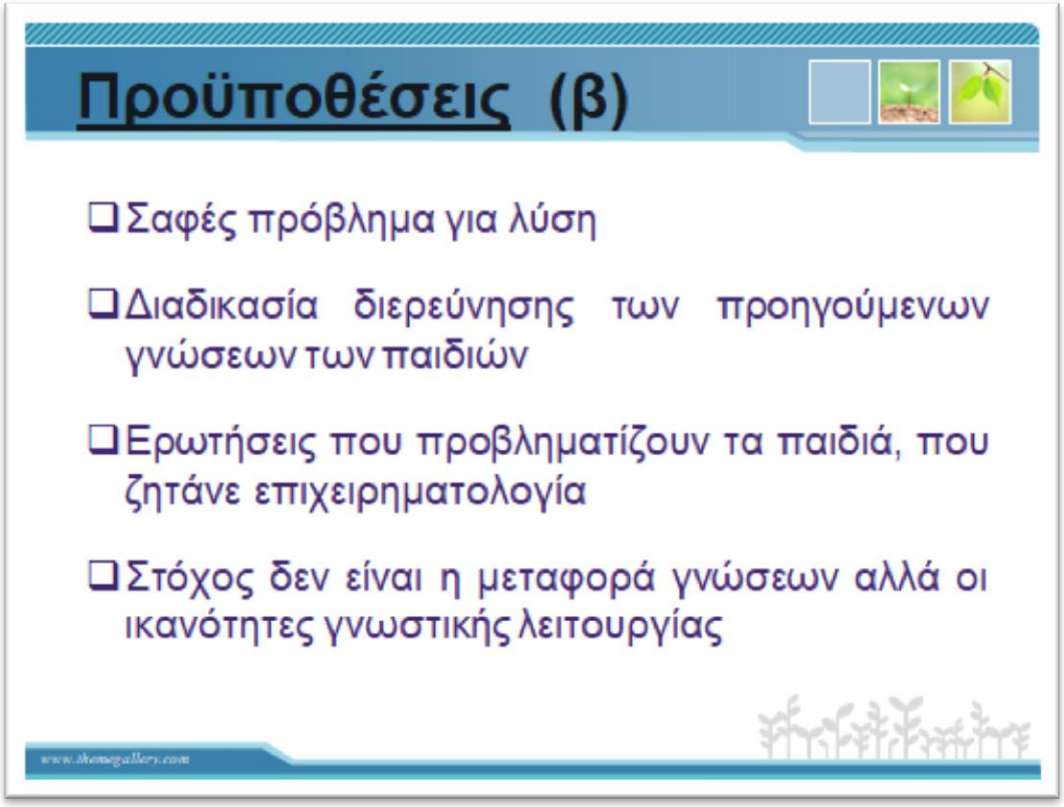
Σχεδιασμοί δραστηριοτήτων
πορεία δραστηριότητας
διάλογοι
συζήτηση
τρόποι δράσης παιδιών
στόχοι


Ποιοι είναι οι τρόποι που μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά;
Κλίμακα επιπέδων συμμετοχής
Shier, H. (2001)
5ο επίπεδο
4ο επίπεδο
3ο επίπεδο
2ο επίπεδο
1ο επίπεδο
• Τα παιδιά μοιράζονται ισχύ και ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων
• Τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων
• Οι απόψεις των παιδιών λαμβάνονται υπόψη
• Τα παιδιά δέχονται υποστήριξη για την έκφραση των απόψεων τους
• Η άποψη των παιδιών ακούγεται
www.themegallery.com

παράδειγμα
5
• Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά : τι θα κάνουμε κάθε φορά που γιορτάζει κάποιος; Τι δώρο θα του κάνουμε; Τα παιδιά παίρνουν αποφάσεις.
4
• Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά τι δώρο θα ήθελαν να κάνουν στο παιδί που γιορτάζει. Τα παιδιά προτείνουν, η νηπιαγωγός ακούει τις απόψεις τους και τα παιδιά αποφασίζουν για τα υλικά και επιλέγουν αυτά που θέλουν.
3
• Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά τι δώρο θα ήθελαν να κάνουν στο παιδί που γιορτάζει. Τα παιδιά αποφασίζουν, χωρίζονται σε ομάδες αλλά η νηπιαγωγός τους παρέχει τα υλικά.
2
• Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά τι δώρο θα ήθελαν να κάνουν στο παιδί που γιορτάζει. Η ίδια προτείνει να κάνουν ζωγραφιές και οδηγούνται σε αυτό.
1
• Η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να κάνουν μια ζωγραφιά για το παιδί που γιορτάζει. Κάθε παιδί κάνει τη δική του ζωγραφιά, η νηπιαγωγός τις μαζεύει και τις «δένει».
www.themegallery.com

Ενίσχυση συμμετοχής
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
ενίσχυση
Τι προϋποθέτει αυτό;
Τι μπορούμε να κάνουμε;


Προϋποθέσεις (α)
Να ακούμε τα παιδιά γιατί έχουν γνώμη και άποψη
Να εμπιστευόμαστε ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν
Να γνωρίζουμε καλά τα παιδιά
Να δίνουμε ευκαιρίες να συνδιαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία λέγοντας απόψεις, κάνοντας προτάσεις, αναλαμβάνοντας δράση


Προϋποθέσεις (β)
Σαφές πρόβλημα για λύση
Διαδικασία διερεύνησης των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών
Ερωτήσεις που προβληματίζουν τα παιδιά, που ζητάνε επιχειρηματολογία
Στόχος δεν είναι η μεταφορά γνώσεων αλλά οι ικανότητες γνωστικής λειτουργίας

Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των παιδιών;
Τι πιστεύετε εσείς;
ΝΗΠΙΑ
ηλικία
οικογένεια
αριθμός
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ
πρόγραμμα
υποχρεώσεις
επιμόρφωση
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
χώρος
γωνιές
υλικά
συμμετοχή

Β.4 Παρουσίαση – υλικό για τις νηπιαγωγούς στην τρίτη ομαδική συνάντηση του πρώτου χρόνου της έρευνας δράσης

Αλλαγές – εξελίξεις στους σχεδιασμούς

Στόχοι

Συγκεκριμένοι στόχοι, δηλώνουν δράση, διαφοροποίηση από τους σκοπούς, εξελικτική σειρά.

Επίλυση προβλήματος

Διαφοροποίηση από την απλή αφόρμηση και το προβληματισμό, προβλήματα κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, αξιοποίηση του χρόνου και χώρου των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Ερωτήσεις

Ερωτήσεις με νόημα, διερευνητικός διάλογος, σωστός χειρισμός ερωτήσεων για την εξασφάλιση της συμμετοχής.

Παραδείγματα

Στόχοι	Προβλήματα	Ερωτήσεις
01 • Να παρατηρήσουν… • Να περιγράψουν… • Να ανταλλάξουν απόψεις…. • Να προτείνουν λύσεις…..	02 • Ένας γαιοσκώληκας στην τάξη μας… • Πως θα ζωγραφίσουμε σήμερα που μας τελείωσε το χαρτί; • Πως θα προετοιμαστούμε για την επίσκεψη μας;……	03 • Εσείς τι θα του λέγατε να κάνει; • Σε τι ακριβώς θα βοηθήσει αυτό που λέτε; • Τι μπορεί να συμβεί αν… γιατί το λέτε αυτό; • Πως θα τα χρησιμοποιήσουμε όλα αυτά;

Εφαρμογή δραστηριοτήτων
παράδειγμα
τους παρατηρούν
Δράση
ανταλλάσουν απόψεις
Τα παιδιά ανακαλύπτουν γαιοσκώληκες..
Πρωτοβουλίες
Προτάσεις
αναζητούν πληροφορίες
αποφασίζουν τι θα τους κάνουν
Αποφάσεις

Εφαρμογή δραστηριοτήτων
παράδειγμα
έλλειψη χαρπού...
πού θα ζωγραφίσουμε;
δραστηριότητα με νόημα για τα παιδιά - εκδήλωση ενδιαφέροντος
ευκαιρίες στα παιδιά για προτάσεις, αποφάσεις και δράση
εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών να κρίνουν τη προσπάθεια και το αποτέλεσμα

εφαρμογή δραστηριοτήτων
δυσκολίες
Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής δραστηριοτήτων οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν αφορούν....
A
B
C
D
A. Πρόβλημα
B. Ερωτήσεις
C. Δράση – αποφάσεις παιδιών
D. Γενικό κλίμα στην τάξη

εφαρμογή δραστηριοτήτων
δυσκολίες
πρόβλημα
έμμεσο – άμεσο
τρόπος παρουσίασης
χειρισμός
εξέλιξη
ερωτήσεις
ανατροφοδότηση
χρόνος
αλληλεπίδραση παιδιών
τελικός στόχος
δράση αποφάσεις
καθοδήγηση
χωρισμός σε ομάδες
μέσα - υλικά
αλληλεπίδραση
γενικό κλίμα
κανόνες - πειθαρχία
μοίρασμα εξουσίας
πρωτοβουλίες παιδιών
διαχείριση τάξης

... ως τώρα!
Τι κρατάμε από τη συνεργασία μας για φέτος;
παρατηρήσεις
σκέψεις
συναισθήματα
φετινός αναστοχασμός
θετικά σημεία
αρνητικά σημεία

στη συνέχεια....
ομαδικές & ατομικές συναντήσει
3
4
οργανωμένες δραστηριότητες
αποφάσεις παιδιών - υλοποίηση
2
2013-14
ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΠΟΜΕΝΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ
ερευνητικός ρόλος νηπιαγωγών
1
Καλό καλοκαίρι & καλή αντάμωση!

Β.5 Εργαλείο για τη διερεύνηση των προβληματισμών και των ερμηνειών των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους – Πρώτη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Α. Θέματα

Ποια θέματα με απασχολούν σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών κατά την καθημερινή μου εκπαιδευτική πρακτική; Γιατί με απασχολούν;

Τι με απασχολεί	Γιατί με απασχολεί
1.	
2.	
3.	

Β. Ανάλυσητης κατάστασης

Τι συμβαίνει στην κατάσταση που με απασχολεί;

1. _____

_____

_____

2. _____

_____

_____

3. _____

_____

_____

_____

Ποιοι παράγοντες πιστεύω ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν την κατάσταση αυτή;

_____

_____

_____

Τι θέλω να βελτιώσω ή να αλλάξω; Γιατί;

Πιστεύω ότι μπορώ να αλλάξω την κατάσταση;

Τι κάνω (ήδη) και τι μπορώ να κάνω εγώ για να αλλάξει/βελτιωθεί η κατάσταση;

Β.5.1 Συγκεντρωτικό φύλλο καταγραφής των προβληματισμών των νηπιαγωγών από τη διευκολύντρια

Νηπ/γοί	Θέματα που μ' απασχολούν	Γιατί	Οι παράγοντες που παίζουν ρόλο	Τι θέλω να βελτιώσω / αλλάξω	Μπορώ;	Τι (μπορώ να) κάνω
Ν.11	-παιδί «ζωηρό» & «θρασύ» -παιδί «ανώριμο» με πρόβλημα λόγου	-κάνει φασαρία, δεν ακολουθεί κανόνες, ενοχλεί τα άλλα παιδιά -δεν μπορούμε να συζητήσουμε, μόνο ακολουθεί τα άλλα παιδιά	-η μεγάλη ανοχή και η έλλειψη ορίων από τους γονείς που επιβραβεύουν αυτή τη συμπεριφορά -το Δεκέμβριο θα κλείσει τα 4, όλοι το θεωρούν μικρό και του φέρονται ανάλογα	-να ηρεμήσει και να ακολουθεί ομαλά το πρόγραμμα -να μπορέσουμε να βρούμε ένα κώδικα επικοινωνίας	-προσπαθώ -ναι, υπάρχουν σημάδια, αλλάζει μέρα με τη μέρα	-θέτω όρια -προσπαθώ να ακολουθεί τους κανόνες και χάνει το δικαίωμα συμμετοχής αν τους παραβεί -ενισχύω θετικά κάθε φιλότιμη προσπάθεια -μιλάω καθαρά, σιγά, συλλαβιστά πολλές φορές -επισημαίνω κάθε λανθασμένη συμπεριφορά
Ν.4	-έλλειψη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες -που κάποια παιδιά δεν προσπαθούν να κάνουν κάτι -η επιμονή ενός νηπίου να συμμετέχει μόνο με τον όρο να έχει το ρόλο που θέλει	-γιατί βλέπω ότι υστερούν και μπορώ να τους μεταδώσω γνώσεις -γιατί θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες -γιατί δημιουργεί εντάσεις με τη γκρίνια του…	-μεγάλος αριθμός παιδιών -διαφορά στο νοητικό επίπεδο νηπίων – προνηπίων -όταν οι δραστηριότητες είναι παιγνιώδεις τα παιδιά ξεσηκώνονται από το παιχνίδι, όταν καθόμαστε πολύ στην παρεούλα βαριούνται -εγώ: μήπως η αφόρμηση σε κάθε δραστηριότητα ή το υλικό μου δεν είναι ελκυστικά ή μήπως μου έχουν πάρει τον αέρα!	-να αλλάξω εγώ (αν κάνω κάτι λάθος), να βελτιωθώ -να με ακούν τα παιδιά αλλά να ακούει και το ένα παιδί το άλλο	-ναι, υπάρχει τρόπος αλλά δεν τον έχω βρει ακόμα	-δοκίμασα την επιβράβευση ως κίνητρο, δοκίμασα και την επίπληξη αλλά……
Ν.12	-δίδυμα / αλληλεξάρτηση -δίδυμα + ένα παιδί που δεν συμμετέχουν στις ρουτίνες	-γιατί το πιο ντροπαλό από τα 2 επηρεάζει το άλλο -γιατί τις θεωρώ έξυπνες και θέλω να μάθω τα αίτια της άρνησής τους	-η μητέρα των διδύμων η οποία είναι υπερπροστευτική -το κοριτσάκι έχει μικρότερο αδερφό και προσπαθεί με αυτή τη συμπεριφορά να τραβήξει τη προσοχή πάνω της	-να αντιληφθούν αυτά τα παιδιά ότι στο σχολείο υπάρχουν κανόνες & υποχρεώσεις και να προσαρμοστούν -να κοινωνικοποιηθούν και να νιώσουν ασφάλεια	-ναι με προσπάθεια και με πολύ δουλειά με αυτά τα παιδιά	-προσπαθώ να τους τονώσω την αυτοπεποίθηση και να τους εντάξω στις καθ. Δραστηριότητες -με την επιβράβευση και τη συμμετοχή σε ομαδούλες πιστεύω ότι θα αλλάξει η κατάσταση
Ν.1	-παιδί που δεν μιλάει στη νηπιαγωγό -παιδί που είναι πολύ συνεσταλμένο -παιδί που δεν συμμετέχει σε όλες τις διαδικασίες	-γιατί δεν ξέρω αν με καταλαβαίνει -γιατί συμμετέχει ελάχιστα -γιατί συμμετέχει επιλεκτικά ή αρνείται να συμμετέχει	-μάλλον δεν γνωρίζει καλά την ελλ. Γλώσσα -η μητέρα είναι από τη Βουλγαρία, το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο δεν είναι καλό, το ίδιο και ο χαρακτήρας του παιδιού -δεν αισθάνεται σίγουρη για τον εαυτό της	-να τη βοηθήσω να συμμετέχει στις δραστηριότητες και να τη βοηθήσω στη γλώσσα -να βελτιωθεί στην αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά	-ναι με κατάλληλους χειρισμούς -ναι έχει δυνατότητες αλλαγής καθώς είναι προνήπιο -δεν ξέρω αν	-ίσως χρειάζεται περισσότερη ώρα εξατομικευμένης διδασκαλίας -περισσότερη προσέγγιση εκ μέρους μου -και στις3 περιπτώσεις προσπαθώ να τα ενθαρρύνω να συμμετέχουν είτε λεκτικά είτε με

				-να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση	μπορώ να τα καταφέρω	χάδια & κάποιες φορές ζητάω τη βοήθεια των άλλων παιδιών
Ν.6	-έλλειψη καθαρού και ολοκληρωμένου λόγου από κάποιο παιδί -το γεγονός ότι τα παιδιά δεν θυμούνται κάτι από τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη	-γιατί η κατάκτηση του προφορικού λόγου είναι σημαντική -γιατί έτσι περιορίζονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δεν λαμβάνουν γνώσεις	-είναι το τελευταίο παιδί της οικογένειας το οποίο παρουσίασε κάποια προβλήματα υγείας και του συμπεριφέρονται σαν σε μωρό -οικογενειακό περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα	-να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος του παιδιού ώστε να επικοινωνεί καλύτερα -να προσλαμβάνουν τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα, να τις αποθηκεύουν και μνα τα ανασύρουν	-σε συνεργασία με τους λογοθεραπευτές -ναι και νομίζω ότι ήδη υπάρχει αλλαγή	-έχω ενημερωθεί από τη μητέρα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού….. -αφιερώνουμε αρκετό χρόνο στην ανασκόπηση της ημέρας…
Ν.9	-αγόρι που δεν συμμετέχει γιατί δεν μιλάει, δεν απαντάει -κορίτσι που δεν συμμετέχει, δεν παίρνει πρωτοβουλίες -αγόρι που είναι πολύ επιθετικό	-γιατί δυσκολεύεται να προσαρμοστεί, είναι ανώριμο -γιατί είναι ανώριμη, δυσκολεύεται να κατανοήσει απλά πράγματα -γιατί δυσκολεύεται να προσαρμοστεί και να ακολουθήσει εντολές	-στις 2 πρώτες περιπτώσεις μάλλον είναι θέμα ωριμότητας και με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά θα βελτιωθούν -στην 3η περίπτωση: οικογενειακό περιβάλλον χωρίς όρια στη συμπεριφορά του παιδιού	-τα προνήπια να συμμετέχουν περισσότερο και να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους -το επιθετικό αγόρι να μη χτυπάει τα άλλα παιδιά -το νήπιο που δε συμμετέχει να δείξει μεγαλύτερη προθυμία και συνεργασία	-ναι και στις 3 περιπτώσεις. Και τα 3 παιδιά χρειάζονται το χρόνο τους.	-Όταν κάθομαι μαζί τους και τα βοηθάω είναι περισσότερο πρόθυμα να συμμετέχουν -πρέπει να ασχοληθώ εξατομικευμένα με το κάθε παιδί αλλά αυτό δεν είναι εφικτό γιατί είναι 22 παιδιά -προσπαθώ να παίζω και να μιλάω μαζί τους στις ελεύθ. δραστηριότητες προκειμένου να νιώσουν ασφάλεια και να με εμπιστευτούν -προσπαθώ να τα εντάξω σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) όπου λειτουργούν καλύτερα
Ν.10	-η έλλειψη ενδιαφέροντος κάποιων παιδιών για το θέμα	-γιατί θέλω να συμμετέχουν όλα τα παιδιά κι αν δεν συμμετέχουν πιστεύω ότι δεν κέντρισα το ενδιαφέρον τους	-πολλά προνήπια δεν έχουν πάει παιδικό σταθμό, πρώτη επαφή με το νηπιαγωγείο και χρειάζεται πολύ δουλειά	-να μάθουν να αποδέχονται το διπλανό τους, να συνεργάζονται καλύτερα, να δεχτούν τη διαφορετικότητα, να μπορούν να εκφράζουν όλα τη γνώμη τους -να προσαρμοστώ κι εγώ στις δικές τους ανάγκες, να βελτιωθώ	-πιστεύω ότι μπορώ	-συζητάμε για τα συναισθήματα μας κι αποφασίζουμε μαζί για τους τρόπους με τους οποίους θέλουμε να τα εκφράσουμε -παίρνω μια μικρή συνέντευξη από το κάθε παιδί ξεχωριστά -αφουγκράζομαι την τάξη και προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα εμπιστοσύνης.
Ν.3	-η έλλειψη ενδιαφέροντος κάποιων	-γιατί πιστεύω ότι δεν αποκομίζουν ουσιαστική	-οικογενειακοί μάλλον παράγοντες, έλλειψη κοινωνικής ζωής της οικογένειας	-να κεντρίσω το ενδιαφέρον των	-ναι, με τη συνεργασία και της	-προσπαθώ με το χαμόγελο και το διάλογο να τα κάνω να με

	παιδιών για το θέμα -η διάσπαση προσοχής των παιδιών -η ανασφάλεια κάποιων παιδιών που δεν καταπιάνονται με κάτι γιατί νομίζουν ότι δεν θα τα καταφέρουν	γνώση -γιατί δυσχεραίνονται οι δραστηριότητες και για τα άλλα τα παιδιά -γιατί λόγω ανασφάλειας αποθαρρύνονται και αποτραβιούνται από την ομάδα	και λόγοι που δεν μπορώ να φανταστώ -ίσως να υπάρχει Δ.Π. και να μην έχει διαγνωστεί -στο πως διαχειρίζεται η οικογένεια κάποιες συμπεριφορές, πόσο ενθαρρύνει το παιδί να αυτενεργεί.	παιδιών που δεν συμμετέχουν για να είναι πιο ενεργά -να βρω τρόπους για να διασπάται όσο γίνεται λιγότερο η προσοχή τους -να ενθαρρύνω τα παιδιά να πιστέψουν στον εαυτό τους	οικογένειας και με δουλειά	εμπιστευτούν και να τους αρέσει αυτό που κάνουμε. -ρωτάω αυτό που δεν συμμετέχει πως του αρέσει να παίζει -κάνω το παιδί βοηθό μου αναθέτοντας του εργασίες -προσπαθώ να τονώσω την αυτοπεποίθηση του κοριτσιού για να δοκιμαζει πράγματα.
Ν.2	-η μερική μόνο συμμετοχή ενός κοριτσιού με δική του πρωτοβουλία -έλλειψη αποδοχής αγοριού από την υπόλοιπη ομάδα -η δυσκολία ενός κοριτσιού να συμμετέχει σε ατομικές και ομαδικές οργανωμένες δραστηριότητες	-γιατί περιμένει καθοδήγηση από εμένα -γιατί δεν έχει προσαρμοστεί, είναι προνήπιο και δεν έχει πάει παιδικό -γιατί αυτή η δυσκολία εξακολουθεί να υπάρχει….	-στις περιπτώσεις των κοριτσιών η συμπεριφορά οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και σε συναισθήματα ανασφάλειας -το αγόρι επειδή δεν πήγε στον παιδικό σταθμό με τα άλλα παιδιά του χωριού, αποτελεί τώρα ένα νέο μέλος που δυσκολεύονται να το εντάξουν στην ομάδα.	-να ενθαρρύνω και να τονώσω την αυτοπεποίθησή τους ώστε να προβάλλουν με ευκολία τα ενδιαφέροντα τους και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους -να βρω τρόπο να τον εντάξω πρώτα σε μικρές ομάδες παιχνιδιού και μετά στο σύνολο της ομάδας	-ναι και στις 3 περιπτώσεις. Ο χρόνος συμβάλλει αποφασιστικά στην προσαρμογή	-συζήτηση με τους γονείς για να γνωρίσω καλύτερα το χαρακτήρα των παιδιών -οργάνωση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης -προσπαθώ να βρίσκομαι πιο κοντά στα προνήπα για να εντοπίζω πού χρειάζονται την καθοδήγησή μου. -τονίζω στα άλλα παιδιά τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού που δεν αποδέχονται
Ν.5	-μη ενεργή συμμετοχή κάποιων νηπίων και προνηπίων	-γιατί κάθε παιδί φαίνεται ότι θέλει το χρόνο του για να συνεργαστεί, να παίξει, να νιώσει ότι ανήκει σε ομάδα	-οι δυσάρεστες καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά στην οικογένεια. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη στεναχώρια και αντιδρούν με επιθετικότητα, γκρίνια κτλ.	-θέλω όλα μου τα παιδιά να συμμετέχουν, να νιώθουν ελεύθερα να αποφασίζουν, να λένε τη γνώμη τους χωρίς φόβο, να αποκτούν εμπειρίες… -κάθε παιδί χρειάζεται χρόνο να το γνωρίσεις, να το καταλάβεις για να μπορείς να το βοηθήσεις	-όχι από τη μία στιγμή στην άλλη αλλά σιγά σιγά, με υπομονή και δουλειά….	-ασχολούμαι ατομικά στις ελεύθ. δραστηριότητες -πρέπει να αποφεύγω καταστάσεις που τα παιδιά μένουν παθητικά -τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη μόνο να τα ακούς αλλά και να ακολουθείς αυτά που ζητούν… -στις οργανωμένες, στις ερωτήσεις που κάνω δεν είμαι σίγουρη ότι βοηθάω τα παιδιά να ενεργοποιηθούν -πιστεύω ότι χρειάζεται πολύ προετοιμασία, πειραματισμός κι όχι βιασίνη.

Β.6 Φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα – Δεύτερη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:……

Με βάση τα δεδομένα που συλλέξατε και τον τρόπο που τα ερμηνεύσατε παραπάνω θα λέγατε ότι το πρόβλημα τελικά είναι το ίδιο που θέσατε αρχικά; Πως θα το επαναδιατυπώνατε λαμβάνοντας υπόψη την αξιοποίηση των ερευνητικών σας δεδομένων αλλά και τις συζητήσεις μας στις συναντήσεις;
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ: **ΤΑ ΑΙΤΙΑ:**
ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΒΕΛΤΙΩΣΩ:

Β.6.1: Συμπληρωμένο φύλλο επανατοποθέτησης στο αρχικό πρόβλημα – Παράδειγμα – Δεύτερη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Με βάση τα δεδομένα που συλλέξατε και τον τρόπο που τα ερμηνεύσατε παραπάνω θα λέγατε ότι το πρόβλημα τελικά είναι το ίδιο που θέσατε αρχικά; Πως θα το επαναδιατυπώνατε λαμβάνοντας υπόψη την αξιοποίηση των ερευνητικών σας δεδομένων αλλά και τις συζητήσεις μας στις συναντήσεις;

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Νομίζω ότι δεν υπάρχει ουσιαστικό πρόβλημα. Ίσως να χρειάζεται λίγη παραπάνω συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων για τις οργανωμένες δραστηριότητες.

ΤΑ ΑΙΤΙΑ: Μάλλον χρειάζεται να το αναπτύξω εγώ περισσότερο.

ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΒΕΛΤΙΩΣΩ:

Να δώσω περισσότερα κίνητρα στα παιδιά να εκφράζουν τις προτάσεις τους.

Β.7 Παρουσίαση στην ολομέλεια των δράσεων που σχεδίασαν και εφάρμοσαν όλες οι νηπιαγωγοί μετά από τον ερευνητικό τους ρόλο – Τρίτη ομαδική συνάντηση το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Νηπ/γοί	Τα ζητήματα που αναδείχτηκαν από τα παιδιά	Ο τρόπος ενεργοποίησης της συμμετοχής των παιδιών
Ν.1	Τα παιδιά έπρεπε να εγκαταλείψουν το κτίριο του νηπιαγωγείου και φιλοξενούνται στον παιδικό σταθμό. Το παράπονο και η επιθυμία τους να γυρίσουν στο δικό τους σχολείο ήταν έντονα.	Για ποιο λόγο φύγαμε από το σχολείο μας(;) Τι συνέβη(;) Υπάρχει τρόπος να γυρίσουμε στο παλιό μας νηπιαγωγείο(;) Ποιος(;) Τι μπορεί / τι πρέπει να γίνει(;) Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για αυτό(;)
Ν.2	Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι τα παιδιά σπάνια παίζουν στη γωνιά του μαραγκού. Αυτό όμως κανένα παιδί δεν το επισήμανε ούτε στη συνέντευξη, ούτε στη ζωγραφική!	Η νηπιαγωγός αποφασίζει να ρωτήσει τα παιδιά για τη συγκεκριμένη γωνιά, για το γεγονός ότι δεν την προτιμούν πια κι ότι κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε σ' αυτή. Τα παιδιά ισχυρίστηκαν δεν θέλουν να παίζουν πια εκεί για διάφορους λόγους και αποφάσισαν να μετατρέψουν τη γωνιά σε κάτι άλλο.
Ν.3	Το ζήτημα που αναδείχτηκε ήταν οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και η έλλειψη αρμονικών σχέσεων. Επιπροσθέτως έτυχε να έρθει κι άλλο παιδί στην τάξη και με το κλίμα που επικρατούσε η αποδοχή του φαινόταν δύσκολη!	Η νηπιαγωγός επέλεξε ένα παραμύθι μέσα από το οποίο τα παιδιά έπρεπε να χωριστούν σε ομάδες και να προτείνουν λύσεις σ' ένα πρόβλημα. Το πρόβλημα αφορούσε το γεγονός ότι ένα κοριτσάκι παραμελεί ένα αγαπημένο της αντικείμενο παρά τον αρχικό ενθουσιασμό της γι αυτό! Τα παιδιά συζήτησαν, πρότειναν και ζωγράφισαν λύσεις, μίλησαν για προσωπικά τους βιώματα και αποφάσισαν να ορίσουν κάποιους κανόνες.
Ν.4	Τα παιδιά δήλωσαν ότι θέλουν να παίζουν πάντα μόνο με κάποια συγκεκριμένα παιδιά και η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι υπάρχουν κλίκες οι οποίες περιορίζονται σε συγκεκριμένες γωνιές και παιχνίδια.	Μέσα από ένα σενάριο παιχνιδιού τα παιδιά χωρίστηκαν «τυχαία» σε διαφορετικές ομάδες και κλήθηκαν να συνεργαστούν για να παίξουν ένα διαφορετικό παιχνίδι κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα έπρεπε να επιλέξει κάτι, να αποφασίσει με ποιο τρόπο θα το φτιάξει, πώς θα δουλέψουν και στη συνέχεια να αξιολογήσει τον τρόπο συνεργασίας καθώς και το αποτέλεσμα.
Ν.5	Επιθυμία παιδιών αλλά και γονιών ήταν να διαμορφωθεί η αυλή του σχολείου ώστε να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να ξεκινήσει ένα project: εμβάθυνε στον τρόπο σκέψης των παιδιών, κατέγραψαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους, δημιούργησαν ένα ιστόγραμμα, συμμετείχαν ενεργά οι γονείς. Τα παιδιά παρατήρησαν την αυλή, έβγαλαν φωτογραφίες, έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις, τεκμηρίωσαν τις απόψεις τους, συζήτησαν με τους γονείς τους κτλ.
Ν.6	Έντονη η επιθυμία των παιδιών να παίζουν περισσότερο με τα μουσικά όργανα	Πως μπορεί να γίνει αυτό που ζήτησαν(;) Τι να κάνουν(;) Πού να βάλουν τα μουσικά όργανα(;) Πού μπορεί να δημιουργηθεί η γωνιά της μουσικής(;) Τι θα χρειαστούν(;) Πώς θα παίζουν με τα μουσικά όργανα(;)
Ν.7	Αρκετά τα ερευνητικά δεδομένα με τα περισσότερα να αφορούν συγκρούσεις των παιδιών στη διεκδίκηση παιχνιδιών, την προτεραιότητα κάποιων παιδιών σε ορισμένα παιχνίδια κ.α.	Η νηπιαγωγός έθετε το πρόβλημα άμεσα στα παιδιά και τα προέτρεπε να σκεφτούν, να προτείνουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις προκειμένου να βρούμε τον κατάλληλο τρόπο να παίζουν όλοι δίκαια χωρίς να μαλώνουν. Οι αποφάσεις των παιδιών υλοποιούνταν κι αν προέκυπτε πάλι κάποιο ζήτημα οδηγούνταν και πάλι σε συζήτηση με νέες προτάσεις κι αποφάσεις (π.χ. Πώς θα παίζουμε στον Η/Υ; με ποιο τρόπο μπορούν να παίζουν περισσότερα παιδιά και να απασχολούνται τον ίδιο χρόνο; Ποια παιδιά θα συμμετέχουν κάθε φορά στις ρουτίνες; Τι θα κάνουμε με τη γωνιά του κουκλόσπιτου;)
Ν.8	Τα παιδιά παραπονιούνται ότι δεν έχουν αρκετό χώρο στην τάξη	Τι παιχνίδια παίζετε στην τάξη(;) Τι άλλα παιχνίδια θέλετε να παίζετε(;) Παίζετε με όποια παιχνίδια θέλετε(;) Παίζετε με

	για παιχνίδι	όποιο παιχνίδι θέλετε(;) Παίζετε με όποιο τρόπο θέλετε(;) Γιατί(;) Τι είναι αυτό που σας ενοχλεί στην τάξη(;) Τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό(;) Τι πρέπει να γίνει για να έχουμε περισσότερο χώρο στην τάξη για παιχνίδι(;)
Ν.9	Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας δεν επέφεραν κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα αλλά πολλαπλές και ποικίλες επιθυμίες από μέρους των παιδιών. Η νηπιαγωγός βασίστηκε και στην παρατήρηση για να θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα στα παιδιά και ν' ακούσει τις απόψεις τους.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να συζητήσει ανοιχτά με τα παιδιά τις προτιμήσεις τους ώστε να αποφασίσουν τι θα κάνουν, σε τι θα δώσουν προτεραιότητα, τι είναι αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο κ.ο.κ. Τα παιδιά έκαναν προτάσεις για καινούργια παιχνίδια, για να πάρουν ένα ζωάκι στην τάξη, να φυτέψουν λουλούδια στην αυλή κ.α. Καταγράφοντας τα ζητούμενα των παιδιών, νηπιαγωγός και παιδιά πρότειναν συγκεκριμένες ιδέες, πήραν αποφάσεις και τις υλοποίησαν π.χ. έφτιαξαν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, πήραν ένα χρυσόψαρο, φύτεψαν λουλούδια.
Ν.10	Μία από τις επιθυμίες των παιδιών ήταν να αλλάξουν τη θέση του κουκλοθέατρου στην τάξη.	Η νηπιαγωγός επισήμανε την επιθυμία των παιδιών, διερεύνησε περαιτέρω τις απόψεις τους και άκουσε τις προτάσεις τους. Τα παιδιά ήθελαν να αλλάξουν τη θέση στο κουκλοθέατρο επειδή εμπόδιζε τη διέλευση στο χώρο της παρεούλας (κι όχι επειδή είχε ατονήσει το ενδιαφέρον τους για τη συγκεκριμένη γωνιά όπως αρχικά είχε υποθέσει η νηπιαγωγός). Έτσι πρότειναν λύσεις, πήραν αποφάσεις και υλοποίησαν τις ιδέες τους.
Ν.11	Έντονα τα παράπονα των παιδιών για την «φασαρία» που κυριαρχεί τις περισσότερες μέρες στην τάξη. Τα παιδιά είπαν ότι ενοχλούνται από τις φωνές κάποιων παιδιών κι ότι θέλουν να παίζουν πιο ήσυχα.	Η νηπιαγωγός αποφάσισε να εμβαθύνει στη σκέψη των παιδιών και μέσα από ένα παραμύθι τους έδωσε την ευκαιρία να ζωγραφίσουν αυτά που συγκεκριμένα τους ενοχλούν στην τάξη. Τα παιδιά αποτύπωσαν στιγμές ξεσπάσματος κάποιων παιδιών, παιδιά που μαλώνουν – φωνάζουν – διεκδικούν παιχνίδια. Τι μπορούμε να κάνουμε για να απαλλαγούμε από αυτά που μας ενοχλούν(;) Ποια λύση θα μπορούσαμε να βρούμε(;) Γιατί(;) Πώς μπορεί να γίνει αυτό στην πράξη(;)
Ν.12	Τα παιδιά είπαν ότι δεν θέλουν να κάθονται πολύ ώρα στην παρεούλα (δεν έχουν διάθεση, κουράζονται, βαριούνται).	Μέσα από ένα παραμύθι η νηπιαγωγός προβλημάτισε τα παιδιά για την ώρα των δραστηριοτήτων στην παρεούλα, τι είναι αυτό που τα ενοχλεί, τι θα ήθελαν να αλλάξουν, γιατί και με ποιο τρόπο(;) Τα παιδιά πρότειναν περισσότερο παιχνίδι και δραστηριότητες σε άλλες γωνιές της τάξης ακόμα και στην αυλή.

Γ.Ενδεικτικά εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του ρόλου τους ως ερευνήτριες το δεύτερο χρόνο της έρευνας-δράσης

Γ.1 Ερωτήσεις για συνέντευξη των νηπιαγωγών από τα παιδιά

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:

Προτεινόμενες ερωτήσεις για τη διερεύνηση των εμπειριών και επιθυμιών των παιδιών που δεν συμμετέχουν στην τάξη

Ερωτήσεις νηπιαγωγού	**Απαντήσεις παιδιών**			
	Όνομα παιδιού:	Όνομα παιδιού:	Όνομα παιδιού:	Όνομα παιδιού:
Τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Γιατί;				
Τι άλλο θα σου άρεσε να κάνεις αλλά δεν το κάνεις;				
Παίζεις με όποιο παιχνίδι θέλεις;				
Παίζεις με όποιο παιδί θέλεις; Γιατί;				
Ποιος νομίζεις ότι παίρνει αποφάσεις στη τάξη μας; Γιατί;				
Εσύ (θέλεις να) λες τη γνώμη σου γι' αυτό που γίνεται στην τάξη μας; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;				
Τα άλλα παιδιά νομίζεις ότι λένε τη γνώμη τους; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;				
Εσύ με τα παιδιά της τάξης σου παίρνετε αποφάσεις για κάποια πράγματα; Για ποια; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;				

Γ.2 Φύλλο ζωγραφικής για τα νήπια (χρησιμοποιήθηκε μεγεθυμένο σε χαρτί Α3)

τι μου αρέσει να κάνω στο σχολείο

τι άλλο θα μου άρεσε να κάνω

τι θα ήθελα να αλλάξει στην τάξη μου για να περνάω καλύτερα

τι κάνω στην τάξη με τα άλλα παιδιά μετά από δική μας απόφαση

τι κάνω στην τάξη με τα άλλα παιδιά μετά από απόφαση της κυρίας

Γ.3 Ερωτηματολόγιο για συλλογή πληροφοριών από τους γονείς των παιδιών

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων σας και οι εισηγήσεις σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο νηπιαγωγείο καθώς και για το πώς σκέφτεται και περνάει στο νηπιαγωγείο. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις ανώνυμα με βάση τα κριτήρια που ισχύουν για εσάς και για το παιδί σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 5-10 λεπτά.

Πατέρας ☐ **Μητέρα** ☐

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αρέσει στο παιδί σας το νηπιαγωγείο;

	Πολύ Συχνά	**Συχνά**	**Μερικές Φορές**	**Ποτέ**
1.Θέλει να έρθει;				
2. Δείχνει να είναι ευχαριστημένο από τη νηπιαγωγό;				
3.Έχει φίλους;				
4. Βρίσκεται στο περιθώριο κάποιες φορές σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;				

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Τι σας ικανοποιεί από το νηπιαγωγείο σε ότι αφορά το παιδί σας;

	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**
1.Κάνει φίλους;		
2.Έρχεται χαρούμενο στο σπίτι;		
3. Θέλει να πάει στο νηπιαγωγείο;		
4.Μαθαίνει πράγματα;		
5.Μαθαίνει κανόνες;		
6.Ωριμάζει;		

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Τι σας δυσαρεστεί και τι χρειάζεται βελτίωση;

	Δυσαρεστεί		**Βελτίωση**	
	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
1. Ο εσωτερικός χώρος νηπιαγωγείου (τάξη);				
2. Ο εξωτερικός χώρος νηπιαγωγείου (αυλή);				
3. Οι ευκαιρίες για παιχνίδι;				
4. Η σχέση της νηπιαγωγού με το παιδί;				
5. Τα θέματα που επεξεργάζονται;				
6. Η δική σας επικοινωνία με τη νηπιαγωγό;				
7. Ενημέρωση από το νηπιαγωγείο για το ότι γίνεται σε αυτό;				
8. Αυστηρή πειθαρχία;				
9. Προσθέστε κάτι άλλο:				

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Πώς θα θέλατε/μπορείτε να βοηθήσετε στις επιθυμητές αλλαγές;

_____

_____

_____

_____

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια σας

Γ.4 Παραδείγματα από τη συλλογή δεδομένων των νηπιαγωγών

Γ.4.1 Ενδεικτικές απαντήσεις από τα παιδιά στις ερωτήσεις των νηπιαγωγών

Τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Γιατί;

«Να παίζω», «να ζωγραφίζω», «να παίζω με την φίλη μου», «να φτιάχνω πύργους», «να παίζω στον υπολογιστή»

Τι άλλο θα σου άρεσε να κάνεις αλλά δεν το κάνεις;

«Να παίζω περισσότερο στον υπολογιστή», «να μας αφήνεις να παίζουμε πιο πολύ ώρα», «να ζωγραφίζω συνέχεια», «να πηγαίνουμε έξω ή εκδρομές», «να παίζω με καινούρια παιχνίδια», «να παίζω με τα μουσικά όργανα»

Παίζεις με όποιο παιχνίδι θέλεις;

«Ναι, παίζω με τις κούκλες γιατί μου αρέσει», «ναι παίζω με όλα τα παιχνίδια», «παίζω με τα τουβλάκια αλλά δεν τα πετάω», «μερικές φορές παίζω με το μεγάλο φορτηγό αλλά μου το παίρνουν τα άλλα παιδιά»

Παίζεις με όποιο παιδί θέλεις;

«Παίζω πιο πολύ με τη φίλη μου τη Σ. γιατί αυτήν αγαπάω», «παίζω με τις φίλες μου», «δεν παίζω με τα αγόρια γιατί μας ενοχλούν και μας χαλάνε το παιχνίδι», «παίζω με τον Γ. γιατί είναι δυνατός»

Ποιος νομίζεις ότι παίρνει αποφάσεις στη τάξη μας; Γιατί;

«Εσύ. Γιατί πρέπει να μας μάθεις πράγματα», «τα παιδιά παίζουμε με τα παιχνίδια που θέλουμε», «εσύ γιατί μας λες πότε να μαζέψουμε, μας λες μάθημα και άλλα», «τα παιδιά με τη κυρία, όλοι»

Εσύ (θέλεις να) λες τη γνώμη σου γι' αυτό που γίνεται στην τάξη μας;

«Τη λέω. Σου λέω πράγματα», «μας ρωτάς και πρέπει να απαντάμε», «άμα ξέρω λέω», «κάποια παιδιά δεν μιλάνε… ντρέπονται!»

Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;

«Όταν χτύπησε η Α. είπα να τη πάμε στο νοσοκομείο», «σηκώνω το χέρι μου στη παρεούλα για να μιλήσω», «δεν θυμάμαι τώρα», «δεν ξέρω», «όταν δεν θέλω να βγω στο διάλειμμα το λέω»

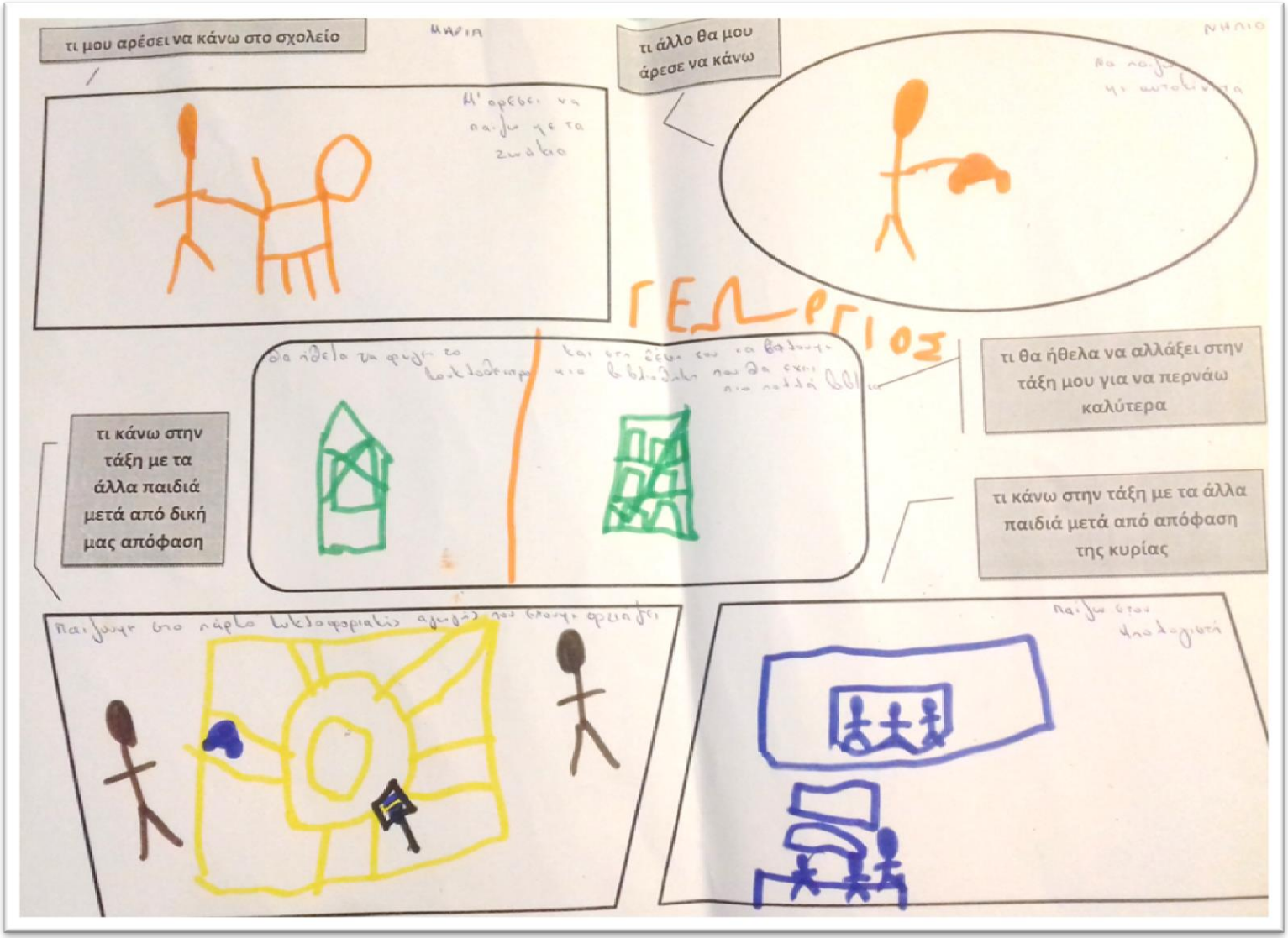
Τα άλλα παιδιά νομίζεις ότι λένε τη γνώμη τους; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;

«Κάποια παιδιά μιλάνε κάποια δεν μιλάνε», «όχι, δεν μιλάνε όλα τα παιδιά», «δεν ξέρω», «δεν θυμάμαι», «αν τα ρωτήσεις θα σου πουν», «τα αγόρια μιλάνε συνέχεια, δεν σταματάνε»

Εσύ με τα παιδιά της τάξης σου παίρνετε αποφάσεις για κάποια πράγματα; Για ποια; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;

«Εμείς παίζουμε πικ νικ και μαζεύουμε όλα τα φαγητά και τα κουζινικά και καθόμαστε κάτω», «αφού διαλέξαμε τα χρώματα για να φτιάξουμε εκείνη τη ζωγραφιά», «σε ρωτάμε κυρία για να κάνουμε κάποια πράγματα», «εμείς παίζουμε, τα κορίτσια με τα κορίτσια και τα αγόρια με τα αγόρια», «όχι, εσύ λες τι να κάνουμε, δεν το λέμε εμείς», «δεν ξέρω»

Γ.4.2 Ζωγραφιές παιδιών



τι μου αρέσει να κάνω στο σχολείο
Μαρία
Μ'αρέσει να ζωγραφίζω
τι άλλο θα μου άρεσε να κάνω
Νικήτα
Θα ήθελα να παίζω περισσότερη ώρα με τους φίλους μου
ΝΑ ΒΓΑΛΥΟΜΕ ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
τι θα ήθελα να αλλάξει στην τάξη μου για να περνάω καλύτερα
τι κάνω στην τάξη με τα άλλα παιδιά μετά από δική μας απόφαση
τι κάνω στην τάξη με τα άλλα παιδιά μετά από απόφαση της κυρίας
Παίζουμε με τα τουβλάκια
Καθόμαστε στην παρέα.

Γ.4.3 Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο γονέα - Παράδειγμα

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων σας και οι εισηγήσεις σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο νηπιαγωγείο καθώς και για το πώς σκέφτεται και περνάει στο νηπιαγωγείο. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις ανώνυμα με βάση τα κριτήρια που ισχύουν για εσάς και για το παιδί σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 5-10 λεπτά.

Πατέρας [ ] **Μητέρα** [X]

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αρέσει στο παιδί σας το νηπιαγωγείο;

	Πολύ Συχνά	**Συχνά**	**Μερικές Φορές**	**Ποτέ**
1.Θέλει να έρθει;	X			
2. Δείχνει να είναι ευχαριστημένο από τη νηπιαγωγό;				X
3.Έχει φίλους;	X			
4. Βρίσκεται στο περιθώριο κάποιες φορές σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;				X

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Τι σας ικανοποιεί από το νηπιαγωγείο σε ότι αφορά το παιδί σας;

	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**
1.Κάνει φίλους;	X	
2.Έρχεται χαρούμενο στο σπίτι;	X	
3. Θέλει να πάει στο νηπιαγωγείο;	X	
4.Μαθαίνει πράγματα;	X	
5.Μαθαίνει κανόνες;	X	
6.Ωριμάζει;	X	
7. Προσθέστε κάτι άλλο:		

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Τι σας δυσαρεστεί και τι χρειάζεται βελτίωση;

	Δυσαρεστεί		**Βελτίωση**	
	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
1. Ο εσωτερικός χώρος νηπιαγωγείου (τάξη);			X	
2. Ο εξωτερικός χώρος νηπιαγωγείου (αυλή);	X		X	
3. Οι ευκαιρίες για παιχνίδι;			X	
4. Η σχέση της νηπιαγωγού με το παιδί;		X		
5. Τα θέματα που επεξεργάζονται;		X		
6. Η δική σας επικοινωνία με τη νηπιαγωγό;			X	
7. Ενημέρωση από το νηπιαγωγείο για το ότι γίνεται σε αυτό;			X	
8. Αυστηρή πειθαρχία;				X
9. Προσθέστε κάτι άλλο:				

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Πώς θα θέλατε/μπορείτε να βοηθήσετε στις επιθυμητές αλλαγές;

Δυστυχώς οι κτηριακές εγκαταστάσεις δεν είναι σε πολύ καλή κατάσταση. Αν είναι κάτι που περνάει από το χέρι μας ευχαρίστως να βοηθήσουμε. Και σε ότι άλλο χρειαστεί είμαστε στη διάθεσή σας. Με την καλή επικοινωνία – ενημέρωση από τις νηπιαγωγούς μπορούμε να συνεργαστούμε σε όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά μας.

Γ.5 Ενδεικτικά φύλλα αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων που συνέλεξαν οι νηπιαγωγοί

Γ.5.1 Από τις συνεντεύξεις παιδιών

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:……

- Ρωτώντας τα παιδιά που δεν συμμετέχουν τι ήταν αυτό που κατάλαβες και που δεν ήξερες; γιατί το συγκεκριμένο παιδί δεν συμμετέχει;

- Συγκρίνοντας αυτά που σου είπαν τα παιδιά τι είναι αυτό που σε βοηθά και σε οδηγεί στην επόμενη δράση σου;

- Αν κάποια παιδιά δεν απάντησαν γιατί νομίζεις ότι συνέβη αυτό;

- Πως σκέφτεσαι να πάρεις περισσότερες πληροφορίες από τα παιδιά που δεν απάντησαν;

Γ.5.2 Από τις ζωγραφιές παιδιών

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:……

- Τι εντόπισες να αρέσει στα παιδιά; Τι θέλουν να κάνουν για να περνάνε καλά;

- Σχετικά μ' αυτά που αρέσουν στα παιδιά να κάνουν α) ποιες δικές σου πρακτικές πιστεύεις ότι θα κρατήσεις και β) ποιες καινούριες μπορείς να σκεφτείς ;

- Από αυτά που ζωγράφισαν ότι δεν τους αρέσουν τι εντόπισες; Τελικά τι είναι αυτό που τους δυσαρεστεί και γιατί;

- Πρότειναν κάτι τα παιδιά σχετικά με αυτά που δεν τους αρέσουν; Τι είναι αυτό;

- Αυτά που δεν τους αρέσουν πιστεύεις ότι έχουν σχέση με τις δικές σου πρακτικές; Γιατί;

- Πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξεις ή να βελτιώσεις κάτι σχετικά με αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά; Τι είναι αυτό;

- Τα παιδιά που δεν απάντησαν στις συνεντεύξεις ανταποκρίθηκαν στη ζωγραφική; Τι κατάλαβες από τις ζωγραφιές τους που δεν μπόρεσες να το πληροφορηθείς από τη συνέντευξη;

Γ.5.3 Από τα ερωτηματολόγια των γονιών

Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:……

Σύνολο παιδιών: Σύνολο απαντημένων ερωτηματολογίων:

- Ποια είναι τα θετικά σημεία που εντόπισαν οι γονείς; Τι τους ικανοποιεί;

- Από τα θετικά που καταγράφουν οι γονείς, εσένα τι σε βοηθάει για να ενισχύσεις περισσότερο τη συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο;

- Ποια είναι αυτά που δυσαρεστούν τους γονείς; Εσένα τι σε προβληματίζει σχετικά με αυτά; Γιατί;

- Από αυτά που δυσαρεστούν τους γονείς ποια νομίζεις ότι μπορείς να συζητήσεις μαζί τους και να αλλάξεις κάτι στην πρακτική σου;

- Για ποια θέματα οι γονείς προτείνουν βελτίωση;

- Εσύ πιστεύεις ότι μπορούν να βελτιωθούν αυτά που αναφέρουν οι γονείς; Με ποιο τρόπο;

- Τι βοήθεια προτείνουν οι γονείς για τις επιθυμητές αλλαγές; Ποια είναι η δική σου γνώμη γι αυτό; Πόσο εφικτές τις θεωρείς;

Γ.6 Συμπληρωμένα φύλλα καταγραφής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων –Παράδειγμα

Γ.6.1 Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά σε μια τάξη νηπιαγωγείου

- Ρωτώντας τα παιδιά που δεν συμμετέχουν τι ήταν αυτό που κατάλαβες και που δεν ήξερες; γιατί το συγκεκριμένο παιδί δεν συμμετέχει;

Σε γενικές γραμμές συμμετέχουν όλοι. Σε κάποιες λεπτομέρειες η συμμετοχή συμπέχουν λίγοι που προτίμησαν εκείνη τη στιγμή

- Συγκρίνοντας αυτά που σου είπαν τα παιδιά τι είναι αυτό που σε βοηθά και σε οδηγεί στην επόμενη δράση σου;

Να ακούμε περισσότερη μουσική στην τάξη ΚΣ να ασχολήθούμε με τα λαϊκά όργανα.
Μουσική ακούμε πιο περισσότερο γίνεται. Με τα μουσικά όργανα θα αρχίσουμε να ασχολούμαστε εύκολα.

- Αν κάποια παιδιά δεν απάντησαν γιατί νομίζεις ότι συνέβη αυτό;

Σε γενικές γραμμές απάντησαν όλοι εδώ κι αν έδωσαν σύντομες απαντήσεις

- Πως σκέφτεσαι να πάρεις περισσότερες πληροφορίες από τα παιδιά που δεν απάντησαν;

Γ.6.2 Από τις ζωγραφιές παιδιών

- Τι εντόπισες να αρέσει στα παιδιά; Τι θέλουν να κάνουν για να περνάνε καλά;

Να παίζουν στις γωνιές

- Σχετικά μ' αυτά που αρέσουν στα παιδιά να κάνουν α) ποιες δικές σου πρακτικές πιστεύεις ότι θα κρατήσεις και β) ποιες καινούριες μπορείς να σκεφτείς ;

Σύμφωνα με το πρόγραμμα έχουν αρκετό χρόνο για να παίζουν στις γωνιές ελεύθερα ή οργανωμένα ανάλογα με τις δραστηριότητες που αναπτύσσουμε.

- Από αυτά που ζωγράφισαν ότι δεν τους αρέσουν τι εντόπισες; Τελικά τι είναι αυτό που τους δυσαρεστεί και γιατί;

Έχουν ανεπτυγμένα τα στερεότυπα που αφορούν σε αγορίστικα και κοριτσίστικα παιχνίδια. Δεν νοιάζω όλως ότι τους δυσαρεστεί στην πραγματικότητα, γιατί βλέπω κορίτσια να παίζουν με τα αυτοκινητάκια.

- Πρότειναν κάτι τα παιδιά σχετικά με αυτά που δεν τους αρέσουν; Τι είναι αυτό;

Δεν πρότειναν κατί

- Αυτά που δεν τους αρέσουν πιστεύεις ότι έχουν σχέση με τις δικές σου πρακτικές; Γιατί;

Ελπίζω πως όχι

Δ.Ανάλυση δεδομένων σε διάφορα στάδια της έρευνας-δράσης

Δ.1: Ανάλυση των προβληματισμών των νηπιαγωγών τη δεύτερη χρονιά της Ε.Δ. σχετικά με κύρια στοιχεία της πορείας τους από το πρώτο χρόνο

Νηπιαγωγοί	Οι προβληματισμοί τους σχετικά με…					Σκέψεις….
	τη συμμετοχή των παιδιών	το δικό τους ρόλο	τις προσδοκίες τους από τα παιδιά	το αρχικό τους προφίλ	τη τοποθέτηση τους στη 1η φετινή συνάντηση	
Ν.11	Δεν αναφέρει τη συμμετοχή στους προβληματισμούς της . Αν έμμεσα θεωρεί ότι οι συμπεριφορές των παιδιών που αναφέρει παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους τότε πρέπει να διευκρινίσει με ποιο τρόπο(;) γιατί αυτό δείχνει να είναι εμπόδιο.	Εστιάζει στα όρια που θέτει η ίδια (και που δεν θέτει – όπως πιστεύει - η οικογένεια). Επομένως την αφορά πολύ η εύρυθμη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων όπως τις σχεδιάζει η ίδια.	Να ακολουθούν το πρόγραμμα, να έχουν θετική συμπεριφορά γιατί διαφορετικά θα αποκλείονται από τις δραστηριότητες	Από την αρχή φαινόταν αρκετά δασκαλοκεντρική αλλά έδειχνε περιθώρια /προθυμία για αλλαγή. Οι προβληματισμοί που θέτει εγκλωβίζουν τον τρόπο σκέψης της	Ενώ στη συνάντηση έγινε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση η νηπιαγωγός επέμενε στη περιγραφή μιας συμπεριφοράς ενός παιδιού που σκόπιμη ή μη απείχε πολύ από αυτό που λέμε συμμετοχή.	Ενώ δείχνει ανοιχτή στο θέμα της συμμετοχής φαίνεται τελικά να φέρει εμπόδια και αντιστάσεις που δύσκολα θα κάμψουν.
Ν.4	Επίσης δεν αναφέρει τη συμμετοχή. Συμμετοχή για τη συγκεκριμένη νηπιαγωγό μάλλον σημαίνει ανταπόκριση των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες που εφαρμόζει.	Να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά	Να «ακούνε» για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για την επόμενη βαθμίδα εκπ/σης	Η συνέντευξη, η προσπάθεια σχεδιασμού μιας δραστηριότητας με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής αλλά και οι προβληματισμοί περιστρέφονται γύρω από τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά.	Στη συνάντηση δεν έπαιρνε το λόγο, έπρεπε να τη ρωτάω εγώ. Αυτό που δήλωσε ήταν ότι ναι μεν οι συμπεριφορές των παιδιών την προβληματίζουν αλλά κι από μέρους της δυσκολεύτηκε να προσαρμοστεί φέτος στην τάξη.	Μου δίνει την εντύπωση ότι κάθε χρονιά που δουλεύει έχει το άγχος σαν να είναι η πρώτη φορά. Φαίνεται ανασφαλής και καθόλου σίγουρη για τον εαυτό της.
Ν.12	Επίσης δεν αναφέρεται στη συμμετοχή αλλά	Να έχει τα παιδιά πειθαρχημένα !	Να κατανοούν ότι στο σχολείο	Η νηπ/γός για τη συγκεκριμένη	Στη συνάντηση έθεσε το προβληματισμό: «πρέπει	Δεν έχει τη διάθεση να καταλάβει και να

	μόνο σε παιδιά που λόγω της συμπεριφοράς τους είναι απείθαρχα.		υπάρχουν κανόνες κι ότι έχουν υποχρεώσεις.	νηπιαγωγό πρέπει να έχει πειθαρχημένα τα παιδιά για να μπορεί να εφαρμόσει αυτά που σχεδιάζει.	να κάνουμε κάτι ή να το αφήσουμε και με το χρόνο να μπορέσουν να συμμετέχουν;»	ακολουθήσει το νόημα της συμμετοχής γιατί είναι αντίθετη προς αυτό που θέλει για να περνάει η ίδια καλά στην τάξη: να κάνουν τα παιδιά ό,τι λέει η ίδια.
Ν.1	Θεωρεί ότι η συστολή κάποιων παιδιών παρεμποδίζει τη συμμετοχή τους.	Να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν.	Να συμμετέχουν, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.	Το προφίλ της είναι συγκεχυμένο: θεωρητικά έχει γνώσεις, στην πράξη είναι παραδοσιακή, στις ιδέες είναι πιο προχωρημένη.	Στη συνάντηση τοποθετήθηκε για το παιδί που δεν μιλάει και φάνηκε ότι δεν έχει προσπαθήσει να μάθει τα πραγματικά αίτια παρά μόνο να το παρακινήσει να συμμετέχει με το να υποδείξει κάτι !!	Η έρευνα την βοηθάει πιστεύω να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο της γιατί μερικές φορές δείχνει να έχει τη δουλειά σε δεύτερη μοίρα από όλα τα άλλα στη ζωή της.
Ν.6	Δεν αναφέρει τη συμμετοχή παρά μόνο τα «προβλήματα» κάποιων παιδιών.	Να μεταδώσει γνώσεις στα παιδιά.	Να αποκομίζουν τα παιδιά γνώσεις.	Ενώ αρχικά έδειχνε να είναι πιο κοντά στις επιθυμίες των παιδιών οι προβληματισμοί που θέτει φανερώνουν μία εμμονή στην πρόσληψη γνώσεων από τα παιδιά.	Στη συνάντηση είπε ότι όλα της τα παιδιά συμμετέχουν κι ότι δεν έχει ιδιαίτερο πρόβλημα με τη συμμετοχή τους πέρα από τις συμπεριφορές τους.	Είναι αρκετά διαλλακτική και ανοιχτή σε ιδέες. Έχει άποψη, τοποθετείται μετά από σκέψη κι όλα αυτά είναι πολύ θετικά για τη συμμετοχή της στην έρευνα.
Ν.9	Θεωρεί ότι ένα παιδί που δυσκολεύεται να προσαρμοστεί, που δυσκολεύεται να κατανοεί απλά πράγματα δυσκολεύεται και να συμμετέχει	Να εμπλέκεται περισσότερο και με ουσιαστικό τρόπο στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών	Να συμμετέχουν περισσότερο, να εξαλειφθούν οι αρνητικές συμπεριφορές.	Έχει μεγάλη επίγνωση του τι κάνει και γιατί, αναγνωρίζει τις αδυναμίες της και επιζητά τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των	Στη συνάντηση παραδέχτηκε ότι δεν είναι τόσο κοντά στα παιδιά όσο πρέπει κι ότι όταν εμπλέκεται στο παιχνίδι τους, κερδίζει την εμπιστοσύνη αλλά και τη	Είναι πολύ λογική, έχει κατανοήσει τη συμμετοχή αλλά και τη δυσκολία στην εφαρμογή συμμετοχικών μεθόδων στην τάξη και

	αποτελεσματικά.			παιδιών.	διάθεση τους για συμμετοχή.	είναι πρόθυμη να μάθει.
Ν.10	Συνδέει την έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα των δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή τους	Να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους	Να αποδέχεται ο ένας τον άλλον και να λένε τη γνώμη τους	Από την αρχή φάνηκε το ενδιαφέρον της για τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών.	Επισήμανε την έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά αλλά δεν μίλησε πολύ. Τη κουβέντα μονοπώλησαν τα προβλήματα των παιδιών.	Έχει δυνατότητες να φτάσει στο ζητούμενο γιατί δείχνει ενδιαφέρον για το θέμα και χρησιμοποιεί εργαλεία για συλλογή πληροφοριών (συνέντευξη παιδιών, ερωτηματολόγιο γονιών).
Ν.3	Αναφέρεται έμμεσα στη συμμετοχή ως «αποτράβηγμα των παιδιών από τις δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος, ανασφάλειας ή διάσπασης προσοχής»	Να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών	Να συμμετέχουν, να είναι πιο ενεργά, να μην αποθαρρύνονται αλλά και να μη διασπάται η προσοχή τους.	Ενδιαφέρεται πολύ για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών παρά το γεγονός ότι εστιάζει και στη γνώση. Έχει διάθεση να μάθει περισσότερα και να τα εφαρμόσει	Παρασύρθηκε από τις άλλες και έλεγε για την περίπτωση ενός παιδιού στην τάξη….	Χρειάζεται προσπάθεια για να εστιάσει την προσοχή της στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών γιατί έχει τη τάση να κολλάει σε δικά της θέματα. Κάνει προσπάθειες να κατανοήσει τη συμμετοχή και είναι πρόθυμη να εφαρμόσει πρακτικές.
Ν.2	Την προβληματίζει η έλλειψη συμμετοχής που προκύπτει από έλλειψη εμπιστοσύνης ή από δυσκολία προσαρμογής	Να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν	Να προβάλλουν τα ενδιαφέροντά τους	Από την αρχή η συμμετοχή σήμαινε πολλά για τη Ν.2 στην τάξη. Έδειχνε και δείχνει να την ενδιαφέρει και να αποτελεί ένα κομμάτι στο οποίο έχει κενά	Ανέφερε την πληροφόρηση που πρέπει να ζητάμε από τους γονείς για τα προβλήματα των παιδιών αλλά και τη δική μας ενημέρωση προς αυτούς. Θύμισε την αναγκαιότητα να φέρνουμε κάποια	Βοηθάει πολύ στην έρευνα.

				και θέλει να τα καλύψει.	θέματα των παιδιών στην ολομέλεια και να αποφασίζουν τα παιδιά για την έκβαση. Επίσης, μεταξύ άλλων. Τόνισε τη σημασία του χιούμορ σαν τρόπο αντίδρασης μας στις συμπεριφορές κάποιων παιδιών.	
Ν.5	Την προβληματίζει η μη ενεργή συμμετοχή των παιδιών	Να ακούει τα παιδιά, να τα κάνει να λένε ελεύθερα αυτό που επιθυμούν , να τους δίνει το χρόνο που χρειάζονται	Να νιώθουν ελεύθερα να αποφασίζουν	Διατηρεί το αρχικό της προφίλ που είναι πολύ κοντά στη συμμετοχή των παιδιών	Έλειπε … και ήταν αισθητή η απουσία της γνώμης της.	Νιώθω πολύ τυχερή που ανήκει στην ομάδα μας.

Συμπέρασμα:

Μπορεί οι απαντήσεις των νηπιαγωγών να ήταν «μακριά» από το ζητούμενο της συμμετοχής αλλά ήταν αποκαλυπτικές για την έμφαση που δίνουν στην ευταξία και τη μετάδοση γνώσεων. Επειδή απαιτούνται διευκρινήσεις φαίνεται να υπάρχει μια καθυστέρηση στην πορεία της έρευνας: ενώ δηλ. στην επόμενη 2η συνάντηση θα μπορούσαμε να μπούμε στο θέμα των πρακτικών ενίσχυσης της συμμετοχής τώρα θα χρειαστεί να ασχοληθούμε ξανά με το θέμα των προβληματισμών. Έτσι λειτουργεί η έρευνα δράσης όμως: όχι με αυστηρά καθορισμένα βήματα αλλά ανάλογα με την πορεία που διαγράφεται κάθε φορά.

Από την άλλη φαίνεται να είναι ενδιαφέρον ο τρόπος που σκέφτονται οι νηπιαγωγοί της ομάδας δεδομένου ότι βρισκόμαστε ήδη στο δεύτερο χρόνο της έρευνας: έτσι όσες επικαλούνται έμμεσα τη συμμετοχή είναι επηρεασμένες από όσα έχουν προηγηθεί στην έρευνα δράσης αλλά αυτό που υπερισχύει σε όλες είναι οι προσωπικές θεωρίες που μοιάζουν καλά ριζωμένες. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε πολύ δουλειά ακόμα γιατί: 1) δεν έχουν συνειδητοποιήσει το νόημα της συμμετοχής και 2) δεν γνωρίζουν τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής παρά μόνο πιστεύουν ότι αν εξαλειφθούν δύσκολες καταστάσεις θα εξασφαλιστεί και η συμμετοχή των παιδιών έτσι όπως τη νοηματοδοτούν (δηλ. οι απαντήσεις τους στην παρεούλα, η προθυμία στις ρουτίνες, η συμμετοχή στις εργασίες που τους βάζουν κ.α.).

Δ.2 Ανάλυση των ατομικών συναντήσεων με τις νηπιαγωγούς για την αξιοποίηση των δεδομένων που συνέλεξαν κατά τον ερευνητικό τους ρόλο το δεύτερο χρόνο της Ε.Δ. (ενδεικτικά παραδείγματα)

	Τι συζητήσαμε…	Τι πρότειναν… Τι πρότεινα…	Που καταλήξαμε….
Ν.5 **5/2/14**	Πριν αρχίσουμε τη συζήτηση μου είπε: «<u>έχω αναθεωρήσει πολλά από τότε που αρχίσαμε να ασχολούμαστε με τη συμμετοχή</u>. Βλέπω δηλ. ότι παλιά ακόμα κι αν έκανα κάτι που ενδιέφερε τα παιδιά – γιατί το έκρινα εγώ – η συμμετοχή τους ήταν ικανοποιητική αλλά δεν ήταν τόσο ενεργά. Τώρα που προσπαθώ να ακολουθώ περισσότερο τις επιθυμίες τους και τους αφήνω πρωτοβουλίες να αποφασίζουν πηγαίνει/τραβάει περισσότερο το θέμα. Δηλ. τα παιδιά θα ψάξουν μόνα τους, θα ρωτήσουν τους γονείς τους και θα φέρουν πληροφορίες χωρίς να το έχουμε προσχεδιάσει. Το ενδιαφέρον τους κρατάει πολύ περισσότερο και παίρνουν πρωτοβουλίες και χαίρομαι πολύ γι αυτό». Της ζήτησα παράδειγμα και μου είπε κάποια ενδεικτικά από διάφορες δράσεις. Τη ρώτησα για την όλη ερευνητική διαδικασία πως της φάνηκε κτλ. Μου είπε ότι της άρεσε (Ο ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ) γιατί της αρέσει να ακούει τα παιδιά. Αυτά που προτείνει ότι προκύπτουν από τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σχετίζονται και με την εικόνα που έχει για τα παιδιά μέσα από την καθημερινή παρατήρηση και συνδιαλλαγή. Γι αυτό θεωρεί ότι για την ενίσχυση της συμμετοχής δεν πρέπει μόνο εμείς να γνωρίσουμε τα παιδιά αλλά και τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους για να μπορούν να συνεργάζονται και να αποφασίζουν. Το θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό. <u>Αυτό που τη προβληματίζει όταν προσπαθεί να εφαρμόσει συμμετοχικές πρακτικές είναι ο συντονισμός της ομάδας στην παρεούλα</u>: «δεν μπορώ να το ελέγξω όλο αυτό, να ακούω τα παιδιά…, να προσπαθώ να δώσω το λόγο σε όλα…, να ανατροφοδοτώ τη συζήτηση… Θέλει κόπο και νομίζω και τεχνική και δεν την έχω βρει ακόμα. Προσπαθώ όμως». [είναι ειλικρινής γιατί και στην περσινή εφαρμογή της δραστηριότητας στο σημείο αυτό έχασε λίγο την ομάδα. Πρέπει κι εγώ να τις ενισχύσω σε αυτό το κομμάτι, να τους προτείνω ενέργειες και τεχνικές.] Το θέμα αυτό έχει να κάνει και με τον μεγάλο αριθμό των παιδιών της τάξης της. «Γι αυτό πιστεύω ότι έχω ευθύνη κι εγώ. Επίσης έχω ευθύνη γιατί βλέπω εδώ και καιρό την ανάγκη κάποιων παιδιών π.χ. να παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή και δεν έχω προσπαθήσει να κάνω κάτι…, να βρούμε ένα φιλέ για τέρμα…, κάτι να κάνω τελοσπάντων μαζί με τα παιδιά αφού το θέλουν».	Προτείνει ανεπιφύλακτα να ασχοληθεί με το θέμα της διαμόρφωσης της αυλής: «το έχουμε πάρει σαν πρόγραμμα όλες οι τάξεις, θέλουμε να εμπλέξουμε και τους γονείς», «εγώ θέλω να βασιστώ πολύ στις ιδέες και τις αποφάσεις των παιδιών», «θέλω πολύ να το κάνω αυτό το θέμα». Τις είπα στοιχεία από τη δουλειά των Clark&Moss τονίζοντας ότι θα πρέπει να είναι κάτι εστιασμένο: δεν παρατηρούν δηλαδή γενικά τα παιδιά την αυλή και μετά προτείνουν αλλά πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις, συγκεκριμένες ενέργειες όπως φωτογραφίες, χαρτογράφηση του χώρου, συζήτηση με αφορμή εικόνες/φωτογραφίες άλλων παρόμοιων χώρων κτλ. Επίσης ότι πρέπει να κινηθούν τα παιδιά σε άξονες όπως τι θέλουν να παραμείνει ίδιο, τι θέλουν να βελτιώσουν και τι θέλουν να αλλάξουν (όχι χύμα). Έδειξε ενδιαφέρον και κατανοεί όλα αυτά τα στοιχεία και τις φάσεις. Πιστεύω ότι διαθέτει τα εφόδια να υποστηρίξει με συμμετοχικές μεθόδους ένα πολύ ωραίο θέμα για το οποίο έχουμε στοιχεία από παρόμοιες έρευνες του εξωτερικού.	Καταλήξαμε να κάνει το θέμα για τη διαμόρφωση της αυλής και θέλω να δω παραπάνω από μία δραστηριότητα στην τάξη της. Είπαμε να ξαναβρεθούμε όταν θα έχει σκεφτεί περισσότερο τον τρόπο έναρξης της δράσης της. Θα σχεδιάσουμε την πρώτη δραστηριότητα για το θέμα/project και ανάλογα με την πορεία που θα προκύψει θα δούμε κι άλλες δράσεις στα πλαίσια του προγράμματος. <u>16/2/14 τηλεφωνική επικοινωνία</u>: Βρίσκεται στη φάση σχεδιασμού της έναρξης του προγράμματος της. Προς το παρόν δεν έχει κάποια απορία. Θα κάνει ένα πρώτο σχεδιασμό και θα με ειδοποιήσει για να μου το δείξει.

Ν.4 **5/2/14**	Η συζήτηση ξεκίνησε με ένα παράπονο από τη Ν.4: «Κάθε μέρα και πιο δύσκολα! τι θα κάνω? είναι πολλά τα παιδιά και δυσκολεύομαι. Νιώθω ότι δεν τα καταφέρνω, ότι έχω χάσει το παιχνίδι…». Παρ' όλο που παραδέχεται ότι δεν τα καταφέρνει με τα παιδιά γιατί είναι πολλά και δεν παίζουν συνεργατικά δεν είναι ανοιχτή σε συμμετοχικές διαδικασίες! Έχει πολλές αντιστάσεις γιατί φοβάται. Δείχνει να μη μπορεί να χειριστεί τον εαυτό της, δείχνει «αδύναμη» στο ρόλο της. Την παρότρυνα να χαλαρώσει και να ακολουθεί περισσότερο τα παιδιά. Να μην πιέζεται από στεγανά για πειθαρχία και μετάδοση γνώσεων. Της έδωσα παραδείγματα από δικές μου πρακτικές και από τρόπους που αντιμετωπίζει τα παιδιά η Κική. «Μήπως έτσι όμως πάμε στο άλλο άκρο;» αναρωτιέται «μήπως δηλ. με το να τους δίνουμε πολύ το λόγο και να αποφασίζουν μας πάρουν τον αέρα; Γιατί έτσι και μας τον έχουν πάρει… Φαντάσου!!!». Επικεντρώθηκα στα αποτελέσματα των παραδειγμάτων που τις έφερα τα οποία φαίνονται με τη πάροδο του χρόνου και διευκολύνουν πολύ την καθημερινή διαδικασία στο νηπιαγωγείο παρ' όλο που στην αρχή φαίνεται πολύ δύσκολο. Έδειξε δισταγμό. Συνεχίσαμε με τα δεδομένα: *Τι σημαίνουν τελικά για τη Μ. όλα αυτά που είπαν και ζωγράφισαν τα παιδιά;* «Εντάξει… έχουν άποψη αλλά τις γωνιές μαζί με τα παιδιά τις φτιάξαμε και ορίσαμε μαζί τους κανόνες στην αρχή της χρονιάς». Γι αυτό δεν θεωρεί καθόλου δική της ευθύνη τις απόψεις των παιδιών! *Αυτό όμως που είχαν αποφασίσει τότε δείχνει να είναι λειτουργικό τώρα; Τα παιδιά δεν δείχνουν να έχουν διαφορετική άποψη; Δεν το παρατηρεί κι η ίδια;* «Ναι, παρόλο που έχουμε πολλές γωνιές (μου καταμέτρησε περίπου 12 γωνιές !!! με την αιτιολογία ότι είναι πολλά τα παιδιά και πρέπει να απασχολούνται όλα) τα βλέπω να περιφέρονται άσκοπα στο χώρο, να βαριούνται». *Γιατί συμβαίνει αυτό;* «δεν ξέρω, αλήθεια δεν ξέρω», «παραπονιούνται ότι δεν χωράνε στη γωνιά π.χ. του κουκλόσπιτου αλλά τα παιδιά που είναι εκεί και παίζουν απλά βρίσκονται στο χώρο, δεν παίζουν ούτε με τις κούκλες, ούτε με τα κουζινικά!». *Αυτό έχει μεγάλη σημασία, γιατί δείχνει ότι δεν έχει νόημα ο καθορισμός του αριθμού των παιδιών αλλά το ίδιο το παιχνίδι. Κι αφού τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν τη γωνιά όπως 'πρέπει' μήπως η ύπαρξή της δεν έχει νόημα; Μήπως τα παιδιά έχουν ανάγκη απλά από ελεύθερο χώρο για να τροποποιούν το παιχνίδι τους όπως θέλουν;* «μπορεί, αλλά άλλες φορές παίζουν στο κουκλόσπιτο κανονικά». *Τα δεδομένα σου όμως δείχνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται αλλαγές στην τάξη, δεν θέλεις να κάνεις κάτι γι αυτό αφού παρατηρείς κι εσύ ότι δεν είναι λειτουργικός ο χώρος;* «Δεν ξέρω… δεν είμαι σίγουρη».	Θέλει να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Για το χώρο έχει ενδοιασμούς (!) αν θα συμφωνήσει σε κάποια αλλαγή η συνάδελφος (λόγω ολοήμερου) Ή «Αν πουν τα παιδιά να βγάλουμε π.χ. το μαγαζάκι… εγώ που να το πάω όλο αυτό το έπιπλο!». Δεν είναι ευέλικτη! Βρίσκει παντού δυσκολίες! *Μήπως αλλάζοντας το χώρο βελτιωθούν οι σχέσεις των παιδιών γιατί θα αισθάνονται τα παιδιά πιο άνετα μεταξύ τους και δεν θα υπάρχουν προστριβές; Θα τους δοθεί δηλ. η ευκαιρία να διαμορφώνουν το παιχνίδι τους χωρίς το πρόβλημα αν χωράνε ή όχι σε κάποια συγκεκριμένη γωνιά.* Δεν πείθεται με τίποτα! Φοβάται! Επιμένει σε δράσεις που αφορούν τις σχέσεις των παιδιών ΤΙ ΣΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; ΠΟΥ ΑΥΤΟ ΓΙΝΕΤΑΙ ΦΑΝΕΡΟ; ΤΙ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕΣ ΝΑ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ; ΕΞΑΛΛΟΥ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ; ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΟΥΝ; θεωρώντας ότι αυτό είναι πιο σημαντικό από τις γωνιές και το χώρο! Έτσι της πρότεινα να δείξει εμπιστοσύνη στα παιδιά, να τα προβληματίσει και να ακούσει τις προτάσεις τους για καλύτερο παιχνίδι. Να μην αποφασίσει μόνη της. Επίσης να μην αρκεστεί μόνο σε συζήτηση με τα παιδιά αλλά και σε σχετικές δράσεις για να υπάρχει πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα.	Θα σκεφτεί όλα όσα συζητήσαμε, θα ρωτήσει τη συνάδελφο για αλλαγές στο χώρο που μπορεί να αποφασίσουν τα παιδιά [αν και δεν ξέρω αν μπορεί να το υποστηρίξει αυτό μετά από τόσες αντιστάσεις] και θα σκεφτεί πάνω σε μια δραστηριότητα με προτάσεις των παιδιών για καλύτερο παιχνίδι. Θα ξαναβρεθούμε λοιπόν… 16/2/14 τηλεφωνική επικοινωνία: Κλείσαμε ραντεβού για αύριο (Δευτέρα 17/2). Μου είπε ότι αυτό που την απασχολεί στις σχέσεις των παιδιών είναι οι κλίκες που έχουν κάνει τα παιδιά κι ότι δεν δοκιμάζουν καν να παίξουν με άλλα παιδιά. Τους το έχει προτείνει λέγοντας «γιατί δεν δοκιμάζετε; Μπορεί να βρείτε ότι έχετε κάποια κοινά ενδιαφέροντα!». Αυτό όμως δεν βοηθάει. Θέλει να κάνει κάτι σχετικό αλλά οργανωμένα.

Δ.3 Καταγραφή της αναλυτικής πορείας της 2ης ομαδικής συνάντησης την πρώτη χρονιά της έρευνας-δράσης (Ημερολόγιο Διευκολύντριας)

2η ομαδική συνάντηση (2 ώρες) - Αναλυτική πορεία		
Ενέργειες διευκολύντριας-βήματα	**Ζητήματα – προβληματισμοί – τοποθετήσεις νηπιαγωγών**	**Διαπιστώσεις - εξέλιξη της πορείας**
Βήμα 1ο Τι κράτησαν από την προηγούμενη ομαδική συνάντηση(;)	-«Ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και στις ελεύθερες και στις οργανωμένες, από την προσέλευση ως την αποχώρηση», Ν.3 -«Εγώ θυμάμαι και το παράδειγμα με τη δραστηριότητα και το διάλογο που καταλήξαμε όλες ότι δεν προωθεί τη συμμετοχή γιατί η νηπ/γός ζητάει εμπέδωση γνώσεων από τα παιδιά.», Ν.10 -«Εμένα αυτό που μου έμεινε είναι ότι πρέπει σε κάθε δραστηριότητα να βάζουμε ένα στόχο τον οποίο να βλέπουμε αν έχει επιτύχει έτσι ώστε να επανέλθουμε, να κάνουμε ανατροφοδότηση και να δούμε τι πρέπει να κάνομε την επόμενη φορά και να βελτιώσουμε κάτι που δεν πήγε καλά. Να εντοπίζουμε τις προβληματικές καταστάσεις στις διενέξεις των παιδιών στις Ε.Δ., να είμαστε πιο επικεντρωμένοι, τι προσέχω όταν τα παιδιά απασχολούνται στις Ε.Δ.», Ν.2	Με αφορμή αυτό που ανέφερε η Ν.2 επισημάναμε ότι πρέπει να έχουμε ξεκάθαρους στόχους σε κάθε φάση της εκπ/κής διαδικασίας, να ξέρουμε τι επιδιώκουμε και για ποιο λόγο: Γιατί όμως συνδέουμε τους στόχους με τη συμμετοχή; [βλ. βήμα 2ο]
Βήμα 2ο -Για ποιο λόγο αναφερθήκαμε στους στόχους και πώς σχετίζονται αυτοί με τη συμμετοχή;	-«Βάζαμε πάντα στόχους π.χ. να φέρουμε σε αλληλεπίδραση δύο παιδιά που έχουν στο παρελθόν συγκρουστεί για να τα ξαναβρούν. Αλλά όταν προέκυψε π.χ. το πρόβλημα ζητούσαν τη λύση από εμένα. Τώρα κατάλαβα ότι θα τα προτρέψω να βρουν τη λύση μόνα τους για το πώς θα λύσουν τη διένεξή τους. Επανακαθόρισα το στόχο μου», Ν.2 -«Όταν βάζω ένα στόχο δεν σημαίνει ότι θα πετύχει οπότε επανακαθορίζω και επανασχεδιάζω κάτι άλλο, αλλάζω και προχωράω για να βοηθήσω τα παιδιά να συμμετέχουν περισσότερο», Ν.10 Διευκολύντρια: «με ποιο τρόπο επανακαθορίζεις;». Ν.10: «παρατηρώ τα παιδιά και μπορεί ν' αλλάξω τρόπο επειδή μου είπαν κάτι άλλο» Διευκολύντρια: «γιατί είναι σημαντικό να τα παρατηρούμε;». Ν.5: «για να ξέρουμε πώς θα συνεχίζουμε… πώς θα προχωρά η δράση μας και η δική τους». Ν.10: «για να είμαστε ευέλικτες». Συμφώνησαν όλες!	-Να υποστηρίζουμε τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις -Να επανακαθορίζουμε τους στόχους μας, να μην είμαστε στατικοί -Οι στόχοι μας να αλλάζουν ανάλογα με τη δράση των παιδιών την οποία πρέπει να παρατηρούμε
Βήμα 3ο Συνέχεια της συζήτησης γι αυτά που κράτησαν από την προηγούμενη φορά που συναντηθήκαμε όλες: -Υπάρχει κάτι που ειπώθηκε την προηγούμενη φορά και το υιοθετήσατε είτε σαν άποψη είτε σε πρακτικό επίπεδο;	**Η εφαρμογή της δυάδας**: -«Το δοκίμασα και πάει πάρα πολύ καλά. Βέβαια κάποια παιδιά ντρέπονται. Από την άλλη κάποια άλλα ανοίχτηκαν κι ενώ σε μένα δεν θα απαντούσαν, στο διπλανό στους απάντησαν. Το δοκίμασα μία Δευτέρα όπου ζήτησα από τα παιδιά να πουν στο διπλανό τους πώς πέρασαν το Σαβ/κο. Τους έδωσα χρόνο, συζητήσανε, τους άκουγα. Μου άρεσε γιατί κάποια παιδιά αλλιώς θα το έλεγαν σε μένα κι αλλιώς το είπαν στα άλλα παιδιά, το είπαν σε πιο απλή γλώσσα, είχαν ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας. Στο τέλος τα ρώτησα αν τους άρεσε αυτή η συνομιλία σε ομάδες κι είπαν ότι ενθουσιάστηκαν. Το εφαρμόζουμε κάθε μέρα», Ν.3 -Κάποιες άλλες ήθελαν να το εφαρμόσουν αλλά δεν μπορούσαν γιατί είχαν φοιτήτριες.	Για την εφαρμογή της δυάδας (όσες την εφάρμοσαν): >Αναγνώριση θετικών σημείων: -μας βοηθάει να εντοπίσουμε ευκολότερα τα παιδιά που δε συμμετέχουν -βοηθάει τα παιδιά η δυάδα γιατί τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν όπως θέλουν -φαίνεται ότι βοηθούνται τα ντροπαλά παιδιά γιατί ανοίγονται στα άλλα παιδιά -δεν είναι πολύ αποτελεσματικό αν θέσουμε στα

	-Η Ν.7 είπε ότι δεν χρειάζεται να το κάνει γιατί τα παιδιά έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, «έτσι κι αλλιώς κάθε πρωί ανταλλάσσουν εμπειρίες». Διευκολύντρια: «επομένως είναι πιο έτοιμα να δεχτούν τη δυάδα στην παρεούλα και να συζητήσουν μεταξύ τους», Ν.7: «δεν χρειάζεται να το κάνουμε, είμαστε πολύ καλά ως προς αυτό, από την αρχή της χρονιάς λειτουργούν τέλεια» (παρερμηνεία – αντίσταση) -«Το εφάρμοσα και διαπίστωσα ότι παιδιά που φαινόντουσαν / πίστευα ότι ήταν ντροπαλά δεν ντράπηκαν τελικά να μιλήσουν, άνετα προέκυψαν και τριάδες από τα ίδια τα παιδιά», Ν.1 -«Εγώ τη δυάδα την έκανα στην ανακύκλωση και δεν μου βγήκε! Δεν φταίνε τα παιδιά γιατί το θέμα ήταν δύσκολο (να σκεφτούν ερωτήσεις για τον ειδικό). Το έκανα μόνο για να δω πώς θα λειτουργήσει η δυάδα. Τελικά ήρθαν και μου είπαν από μία ερώτηση ο καθένας. Οι ερωτήσεις ήταν διαφορετικές αλλά δεν προέκυψαν από τη δυάδα» (Ν.2). Διευκολύντρια: «και μόνο που μοιράστηκε ο χρόνος για να μιλήσουν αυτό είναι επιτυχία»	παιδιά κάτι δύσκολο, χρειάζεται σταδιακή εφαρμογή από τα πιο εύκολα -η τεχνική αυτή μειώνει σημαντικά το χρόνο και δίνει τη δυνατότητα σ' όλα τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν. >Αντίσταση – παρερμηνεία: ήδη το κάνουν τα παιδιά δεν χρεάζεται….. Άρα προκύπτουν 2 τάσεις (α) οι νηπ/γοί που το εφάρμοσαν έδειξαν ικανοποίηση και εστίασαν σε θετικά στοιχεία και (β) από μία νηπιαγωγό αντίσταση στο ότι δεν χρειάζεται να το εφαρμόσει γιατί έτσι κι αλλιώς το κάνουν τα παιδιά από μόνα τους… Ανατροφοδότηση της σκέψης τους με αφορμή τις δύο αυτές τάσεις… [βλ. επόμενο βήμα 4]
Βήμα 4^{ο} Για τα παιδιά που βλέπουμε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους ή για τα παιδιά που συζητούν στη δυάδα… πόσο σίγουροι είμαστε ότι πράγματι συμμετέχουν; Πώς μπορούμε και το λέμε αυτό; Κάνουμε κάτι για να μετρήσουμε τη συμμετοχή τους; Π.χ. καταγράφετε κάπου πόσες φορές μιλάει ο καθένας; Σε κάθε ομάδα / τάξη υπάρχει πάντα κάποιο παιδί που συμμετέχει / παίρνει το λόγο περισσότερο. Τι κάνουμε εμείς σ' αυτή την περίπτωση;	-«έχουμε παιδιά στην τάξη των οποίων το οικογενειακό επίπεδο είναι πολύ, πάρα πολύ χαμηλό. Οπότε εμένα μ' ενδιαφέρει να πει κάτι το παιδί, οτιδήποτε. Δεν μ' ενδιαφέρει αν θα συμμετέχει, αρχίζει σιγά σιγά. Αυτό που μ' ενδιαφέρει είναι η επαφή του με τα' άλλα παιδιά. Να αλληλεπιδρά, να διεκδικεί με τα λόγια, όχι με ξύλο όπως έχει μάθει από το σπίτι», Ν.3. / Συμφωνεί μ' αυτό και η Ν.3 κι αυτό τις στρέφει προς την εξατομίκευση, να ασχοληθούν δηλ. μ' αυτά τα παιδιά. Αν κάποιο παιδί έχει μεγαλύτερη συμμετοχή «ζητάμε το λόγο και από τα άλλα παιδιά» (Ν.7), / «το βάζουμε στη θέση της κυρίας και δίνει το λόγο στα άλλα παιδιά, διευθετεί τη συζήτηση», (Ν.8). / «τα παιδιά με πιο ισχυρή προσωπικότητα θέλουν να το κάνουν αυτό και συμβαίνει το εξής: ενώ μπορεί τα παιδιά αυτά να είναι τα πιο ζωηρά όταν παίρνουν το ρόλο μας απαιτούν από τα άλλα παιδιά να τον ακούνε και θυμάται ξαφνικά όλους τους κανόνες. Ενώ δεν τους έχει τηρήσει ποτέ ο ίδιος, θέλει να εφαρμοστούν κατά γράμμα», (Ν.5). / «Αυτό το κάνουν και σε μένα τα παιδιά. Μόνα τους στις ελεύθ. δραστηριότητες με μιμούνται, μαζεύουν τα άλλα παιδιά για μάθημα. Ακόμα και στο σπίτι με μιμούνται όπως μου έχουν πει οι γονείς» (Ν.7). / «Έχω δύο παιδιά στην τάξη που δεν προλαβαίνω να διατυπώσω την ερώτηση κι αμέσως σηκώνουν χέρι χωρίς να έχουν κάτι να πουν. Εδώ τι κάνεις; Προωθείς τη συμμετοχή τους αυτή ή τους λες να μην σηκώνουν χέρι αν δεν έχουν να πουν κάτι;» (Ν.12). / «Εμένα όταν μου τυχαίνει αυτό τους λέω: ακούμε με προσοχή την ερώτηση, σκεφτόμαστε για λίγο και μετά σηκώνουμε το χέρι, αλλά δεν πετυχαίνει πάντα. Είναι η παρόρμηση των παιδιών….» (Ν.6). Διευκολύντρια: «Ένας τρόπος γι αυτό είναι να ρωτήσουμε το ίδιο το παιδί κάποια ιδιαίτερη στιγμή γιατί το κάνει αυτό. Να του δώσουμε την ευκαιρία να δώσει μια εξήγηση. Να επιμένουμε ακόμα κι αν μας πει «έτσι» για να δείξουμε ότι θέλουμε πραγματικά να μάθουμε την αιτία. Αν	-Εμπόδια για τη συμμετοχή: το επίπεδο της οικογένειας και οι χαμηλές προσδοκίες με βάση αυτή τη διαπίστωση -Η τάση να περιορίζουν το ενδιαφέρον μας κάποια παιδιά και ν' ασχολούμαστε εξατομικεύμενα μ' αυτά. -Η κάθε μία στην τάξη της στοχεύει και σε διαφορετικού είδους συμμετοχή ανάλογα με τα παιδιά Η αυθόρμητη ανταπόκριση των παιδιών στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού είναι συμμετοχή; Και τι είδους; Δεν είναι συμμετοχή. (παρερμηνεία) -Τα προνήπια λόγω ηλικίας δεν μπορούν να δώσουν εξηγήσεις για κάποιες ενέργειες τους -Η ωριμότητα των παιδιών καθορίζει τον τρόπο που μπορούν να αιτιολογήσουν τις πράξεις τους Για να διαλευκανθεί ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά έφτασε η στιγμή να μιλήσουμε για τα στάδια του Shier…. [βλ. επόμενο βήμα 5^{ο}]

	αρκεστούμε στο ότι είναι ανώριμο το παιδί τότε περιορίζουμε τις προσδοκίες μας. Εμείς μπορεί να δίνουμε την εξήγηση ότι θέλει να τραβήξει την προσοχή αλλά πρέπει να ακούσουμε και τη δική του εξήγηση» «Ένα νήπιο μπορεί να το κάνει αυτό, ένα προνήπιο όχι» (Ν.11). / «Εξαρτάται από την ωριμότητα του παιδιού» (Ν.6)	
Βήμα 5ο Μοιράζω τα φύλλα με τα στάδια του Shier* και το αντίστοιχο παράδειγμα σε κάθε στάδιο. Εξηγώ ότι το παράδειγμα δεν το έβαλα τυχαία αλλά ήταν μια συνειδητή επιλογή λόγω προσωπικού προβληματισμού πάνω σε μία επαναλαμβανόμενη τακτική που παρατηρώ να κάνουν πολλές συνάδελφοι και που κάνω κι εγώ αλλά δεν μ' αρέσει. Παρουσιάζω αναλυτικά κάθε στάδιο με το ανάλογο παράδειγμα. *τα στάδια Shier τα επιλέξαμε λόγω του ότι θεωρήσαμε ότι η κλίμακα είναι μικρή, κατανοητή και μπορεί εύκολα να αντιστοιχηθεί με παραδείγματα καθημερινής πρακτικής των νηπιαγωγών.	**Ως προς τα επίπεδα =** Περισσότερο επικεντρώθηκαν στο παράδειγμα, στο οποίο αφιερώσαμε αρκετό χρόνο για συζήτηση: -«Εμένα αυτό το παράδειγμα μου άρεσε πάρα πολύ. Γιατί ενώ δίνω το λόγο στα παιδιά σ' άλλα πράγματα, δεν το είχα σκεφτεί ποτέ να το κάνω αυτό. Έκανα πάντα το ίδιο. Ή μπορεί να έχουμε κάνει κι άλλα πράγματα εκτός από τις ζωγραφιές αλλά το θεωρώ δεδομένο ότι θα αποφασίσω εγώ. Δεν θα ρωτήσω τα παιδιά, δεν το είχα σκεφτεί ποτέ» (Ν.12) -«εγώ το έκανα αυτό όταν μια μαμά μας έφερε κάτι στην τάξη και ρώτησα τα παιδιά πώς θα την ευχαριστήσουμε. Τα παιδιά είπαν να της πάρουμε δώρο, να της φτιάξουμε κάτι και να της κάνουμε ζωγραφιές. Εκεί πώς το συνεχίζεις;» (Ν.4) Απαντάνε άλλες: ψηφοφορία! Διευκολύντρια: αμέσως ψηφοφορία; Αν έχουμε 5 προτάσεις θα κάνουμε αμέσως ψηφοφορία;». Νηπιαγωγοί: «συζητάμε πρώτα τι είναι εφικτό απ' αυτά». «Δεν το συνεχίσαμε, δεν υπήρχε ενδιαφέρον από τα άλλα παιδιά. Πρότειναν τα τρία και τα άλλα δεν πρόσεχαν…..» (Ν.4) Διευκολύντρια: «πρέπει να ζητάμε τη γνώμη και των άλλων παιδιών, να μην το αφήνουμε, να συνεχίζουμε τη διαδικασία, να επιμείνουμε ακόμα και μια άλλη ώρα, έχει νόημα να το κάνουμε… Και το θέμα είναι ότι είναι τόσο κοινότυπο κι εύκολο αυτό που κάνουμε που και τα παιδιά αμέσως προτείνουν τη ζωγραφιά» Όλες συμφώνησαν και παραδέχτηκαν ότι έτσι το κάνουν όλες για δική τους ευκολία «εμείς το προωθούμε για να τελειώνουμε γρήγορα», «να μπορούμε να προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα». «Εμείς έχει τύχει να μην κάνουμε κανένα δώρο στο παιδί που γιορτάζει αλλά εκείνη την ημέρα το παιδί να έχει κάποια προνόμια: να μπαίνει πρώτο στη σειρά, να επιλέγει κάποιο παιχνίδι για να παίξουμε όλοι μαζί. Το παιδί που γιορτάζει το χαίρεται πολύ αλλά εγώ το έχω προτείνει» (Ν.5). «Εμείς στην τάξη το έχουμε δεδομένο και το ξέρουν τα παιδιά, γιορτή ίσον ζωγραφιές, κόψιμο τούρτας και πάρτι, δεν χρειάζεται να κάνουμε κάτι άλλο» (Ν.7) «Ακόμα και να αποφασίσουμε από την αρχή της χρονιάς όταν θα έρθει η ώρα να γιορτάζει κάποιο παιδί μπορεί ν' αλλάξουν γνώμη…» (Ν.11) Διευκολύντρια: «το ξαναθέτουμε σαν πρόβλημα με τα παιδιά ή αφού προβλέπουμε ότι μπορεί να προκύψει κάτι τέτοιο προετοιμαζόμαστε καλύτερα π.χ. από την αρχή προτρέπουμε τα παιδιά να προτείνουν περισσότερες εναλλακτικές ιδέες ώστε τα παιδιά να έχουν επιλογές»	Διαπιστώσεις – παραδοχές – εμπόδια: **Παραδέχονται ότι είναι στο στάδιο 1, 2 και 3 του Shier κι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για το πόσο συνειδητοποιημένη ομάδα είναι. Αναγνώρισαν τις αδυναμίες τους….** -Δεν είχαν ξανασκεφτεί να εμπλέκουν τα παιδιά σε αποφάσεις που αφορούν διάφορα γεγονότα όπως οι γιορτές / τα γενέθλια των παιδιών -Ζητούν τις απόψεις / ιδέες των παιδιών, αρκούνται σε κάποιες, δεν εμβαθύνουν και καταφεύγουν εύκολα στη ψηφοφορία. -Δείχνει να τους βολεύει που τα παιδιά αρκούνται κι έχουν συνηθίσει να προτείνουν τη ζωγραφική ξανά και ξανά. -Ενώ θέτουν τους προβληματισμούς τους σε πρακτικό επίπεδο βλέπουν εμπόδια και δυσκολεύονται να το δουν πιο ανοιχτά και να το διαχειριστούν μαζί με τα παιδιά ενώ μπορούν να προβλέψουν καταστάσεις -Θεωρούν ότι οποιαδήποτε κατεύθυνση δώσουν στα παιδιά θα άρουν τη συμμετοχή τους -Νομίζουν ότι συμμετοχή σημαίνει έλλειψη καθοδήγησης από τη νηπιαγωγό κι απόλυτη ελευθερία από τα παιδιά -Αναγνώριση ότι -Το γεγονός ότι το παράδειγμα σε κάθε στάδιο του Shier ήταν αυτό για το οποίο συζητήσαμε περισσότερο σημαίνει (α) ότι το βρήκαν ενδιαφέρον, (β) ότι τις αφορά άμεσα γιατί σ' αυτό αναγνώρισαν τις δικές τους χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές & (γ) ότι επιδιώκουν να μιλάνε και να ανταλλάζουν απόψεις για πρακτικά ζητήματα κι όχι

	«Ναι, αλλά αν φτάσουμε στο σημείο να τους θυμίσουμε εμείς τις επιλογές τους… αυτό δεν είναι κατευθυνόμενο;» (Ν.11). Διευκολύντρια: «Για να μην υπάρχει παρερμηνεία… συμμετοχή δεν σημαίνει έλλειψη καθοδήγησης από τη νηπιαγωγό. Αντίθετα είναι απόλυτα κατευθυνόμενος ο ρόλος μας, εγώ τα σχεδιάζω, εγώ τα προβλέπω όλα αλλά προς ην κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής π.χ. κάτι να διερευνήσουν, κάτι να συγκρίνουν τα παιδιά. Η συμμετοχή των παιδιών δεν ενισχύεται αν πούνε τρεις ιδέες τα παιδιά κι εμείς προχωρήσουμε σε ψηφοφορία. Πρέπει να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πούνε κι άλλες ιδέες, να πάρουν θέση γι αυτές που άκουσαν, να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους, να σκεφτούν παραπέρα πώς θα γίνει αυτό κ.ο.κ. Κι ας καταλήξουν να κάνουν 2-3 διαφορετικά πράγματα, δεν είναι ανάγκη να καταφεύγουμε πάντα στη ψηφοφορία. Για να ψηφίσουν τα παιδιά πρέπει να ξέρουν όλες τις παραμέτρους, να εμβαθύνουν σε όλη τη διαδικασία. Επίσης από την αρχή της χρονιάς μπορούμε να συζητήσουμε με τα παιδιά τι να κάνουμε τις ημέρες που γιορτάζουν τα παιδιά, να πάρουμε αποφάσεις και να τις καταγράψουμε». / «Άρα το κλειδί είναι και η ερώτηση προς τους άλλους: τι λέτε; Συμφωνείτε;… Τελικά πρέπει να εκπαιδεύσουμε τη δική μας ευελιξία» (Ν.2). Όλες συμφώνησαν……	για θεωρητικά. …..Διευκολύντρια: «η ευελιξία επιτυγχάνεται και μέσα από τον καλό σχεδιασμό. Όσο καλύτερα έχω σχεδιάσει, έχω προβλέψει καθώς και όσο πιο σαφείς στόχους έχω τόσο πιο ευέλικτη μπορώ να είμαι»…. πέρασμα στους δικούς τους σχεδιασμούς… [βλ. επόμενο βήμα 6^{ο}]
Βήμα 6^{ο} Από τους πρώτους σχεδιασμούς τους συζητάμε για τον τρόπο που θέτουν τους **στόχους**	>Εντόπισαν εύκολα κάποιους συγκεκριμένους στόχους όπως π.χ. να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους αλλά και κάποιους αφηρημένους π.χ. να κατανοήσουν την έννοια της γραφής. «Είναι πολύ γενικό αυτό. Αυτός είναι σκοπός», Ν.2. / «Εγώ πιστεύω ότι σε κάθε δραστηριότητα δεν πρέπει να βάζουμε πολλούς στόχους μαζί. Έτσι όπως τη σχεδιάζω τη δραστηριότητα, βάζω κάτι πολύ συγκεκριμένο, δεν τα βάζω όλα μαζί. Μετά ανάλογα με τη δράση των παιδιών κάθε νηπιαγωγός ελίσσεται και μπορεί να βγει και κάτι παραπάνω απ' αυτό που έχεις βάλει στο μυαλό σου. Αλλά ουσιαστικά ξεκινάς με κάτι συγκεκριμένο. Π.χ. στη δική μου δραστηριότητα στόχος μου είναι να προβληματιστούν τα παιδιά. Αυτό», Κική. / «Ναι αλλά μετά δεν θα συνεχίσεις με κάτι άλλο;», Ν.8 / «Ναι, θα δείξω αφίσες για να αποφασίσουν πώς θέλουν να φτιάξουμε τη δική μας. Συγκεκριμένα ο στόχος μου είναι να αναζητήσουν λύσεις μέσα από καταστάσεις προβληματισμού για τη διαχείριση των σκουπιδιών και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, γιατί εκεί θέλω να καταλήξω», Ν.5. / Διευκολύντρια: «Πώς σας φαίνεται αυτός ο στόχος;». Τον βρίσκουν καλό, δεν κάνουν κάποια παρατήρηση… Διευκολύντρια: «αυτό το δεύτερο είναι γενικότερος σκοπός γιατί τελειώνοντας τη δραστηριότητα δεν ξέρεις αν απέκτησαν θετική στάση. Αυτός είναι ο σκοπός του πρότζεκτ. Ο στόχος πρέπει να είναι συγκεκριμένος και μετρήσιμος γιατί αν αξιολογήσεις μετά τη δραστηριότητα και κληθείς να απαντήσεις στο αν συμμετείχαν τα παιδιά μια αιτία μπορεί να είναι ότι ο στόχος ήταν πολύ γενικός και δεν καθοδηγούσε τη δράση των παιδιών. Άρα το να βάλουμε πολύ συγκεκριμένους στόχους που να δηλώνουν τη δράση των παιδιών είναι σημαντικό. Σημαντική όμως είναι και η σειρά όπως π.χ. λες να αναζητήσουν λύσεις…. Πριν να αναζητήσουν λύσεις όμως τι προϋποθέτει να κάνουν τα παιδιά για να φτάσουν τα παιδιά εκεί. Να βρούνε λύσεις είναι πιο πάνω στα στάδια της συμμετοχής. Μήπως πρώτα πρέπει να αναγνωρίσουν τα αίτια της ύπαρξης πολλών σκουπιδιών και μετά να βρουν λύσεις; Όταν βάζουμε σταδιακά με τη σειρά τους στόχους πιο πολύ μας βοηθάει να	Ως προς τους στόχους: -Τέθηκε το ζήτημα πόσους στόχους βάζουμε…. -Μπορούν να διατυπώνουν συγκεκριμένους στόχους αλλά (α) δεν τηρούν μια εξελικτική σειρά στους στόχους και (β) τους συνδυάζουν με γενικότερους σκοπούς -Δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν τον τρόπο σύνδεσης των στόχων με τη συμμετοχή των παιδιών (εξήγηση διευκολύντριαςς) -Διατυπώνουν τους στόχους με αφηρημένα ρήματα κι όχι με συγκεκριμένα -Η διευκολύντρια έσπευσε με βάση τα παραδείγματα να δώσει όσο γίνεται πιο πολλές διευκρινήσεις ώστε να μην υπάρχουν απορίες και παρερμηνείες και να κατανοήσουν οι νηπιαγωγοί το λόγο ύπαρξης σαφών στόχων -Ασχοληθήκαμε με μερικά μόνο παραδείγματα στόχων και προχωρήσαμε σε άλλα στοιχεία του σχεδιασμού γιατί θα ακολουθούσαν και οι ατομικές συναντήσεις στις οποίες η καθεμία θα έπαιρνε ατομική ανατροφοδότηση.

	ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών γιατί με αναγκάζει να σκεφτώ πώς θα προβληματιστούν τα παιδιά. Πράγματι είναι καλό να βάζουμε 2-3 στόχους αλλά με εξελικτική σειρά κι αυτό με κάνει να είμαι πιο έτοιμη τι θα κάνω για να πετύχω το καθένα. Αν βάζω στόχους που έχουν σχέση με συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες π.χ. να περιγράψουν, να εντοπίσουν κάτι, να αναγνωρίσουν, να κατονομάσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους, να συγκρίνουν, να προτείνουν μια λύση… αυτό κάνει τα πράγματα πιο συγκεκριμένα και σε καθοδηγεί καλύτερα στο να πεις πώς εγώ θα το σχεδιάσω ώστε να συμμετέχουν για να πετύχω το στόχο»	

Βήμα 7ο

Σ' αυτό το σημείο η διευκολύντρια κάνει μια σύνοψη για να δώσει διευκρινήσεις για τα σημαντικότερα σημεία απ' όσα ειπώθηκαν: «ο λόγος που τα συζητάμε όλα αυτά είναι για να δούμε τι μαθησιακές εμπειρίες δίνουμε στα παιδιά. Πώς αν εμπλακούν περισσότερο θα μάθουν και πιο πολλά πράγματα. Συνήθως, η αήθεια είναι ότι παίρνουμε πολλές αποφάσεις εμείς για τα παιδιά. Άλλο είναι αυτού του είδους ο σχεδιασμός κι εκεί είναι όλα πάρα πολύ καλά προκαθορισμένα αλλά τα παιδιά ουσιαστικά υλοποιούν τις δικές μας οδηγίες. Άρα έχουν ένα παθητικό ρόλο. Αυτό λίγο πάμε να παλέψουμε εδώ. Γιατί εντέλει όταν λες στο παιδί τι να κάνει δεν είμαστε πολύ σίγουροι ότι μαθαίνει μ' αυτό τον τρόπο, κάνοντας κάτι. Συμμετοχή δεν σημαίνει κάνω κάτι. Ρωτάμε π.χ. συμμετείχαν τα παιδιά; Πώς δεν συμμετείχαν αφού τραγούδησαν, φτιάξαμε γλυκά, χορέψαμε κτλ. Ποιος τους τα είπε όμως όλα αυτά; Αν είναι σχεδιασμένο τι θα κάνουν σε κάθε βήμα, τα παιδιά συμμετέχουν, κάτι κάνουν, π.χ. ζωγραφίζουν αλλά ποιος τους είπε τι να ζωγραφίσουν, πώς… Εκεί είναι λοιπόν η λεπτή διαφορά. Δεν είναι η πρωτοβουλία απαραίτητα. Πρέπει να τους βάζεις σε προβληματισμό να σκεφτούνε με ποιον τρόπο θα γίνουν όλα αυτά. Και για να το πετύχω αυτό είναι το θέμα η προβληματική κατάσταση να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Με αφορμή την προβληματική κατάσταση που ανέφερε η Ν.7 χρειάζεται ένα κλικ στο να μετασχηματιστεί σε πιο ουσιαστικό πρόβλημα. Είστε πολύ κοντά σ' αυτό. Μπορείτε να το κάνετε. Δεν σημαίνει όμως ότι αφήνω τα παιδιά στη τύχη τους. Σχεδιάζω πολύ προσεκτικά. Αν τα παιδιά π.χ. πουν να κάνουν κάτι όλα μαζί δεν τα αφήνω (αφού ξέρω ότι δεν γίνεται) απλά γιατί έτσι αποφάσισαν. Συζητάω μαζί τους, το πάω παραπέρα… πώς ακριβώς, μήπως είμαστε πολλοί; Άρα επιμένω για να ενισχύσω πραγματικά τη συμμετοχή, θέτω κριτήρια…. π.χ. κι αν δεν χωράμε πώς θα το κάνουμε; Δεν τα αφήνω τα παιδιά να δοκιμάζουν, να κάνουν λάθος και μετά να κρίνουν. Δεν θέλω τα παιδιά να χάνουν το χρόνο τους. Γι αυτό είμαι εκεί για να συζητάμε όλες τις παραμέτρους….

Επίσης πρέπει να σκεφτούμε καλά αν θεωρούμε ότι αξίζει αυτό να το κάνουμε για να αποκτήσουν τα απιδιά κριτική, δημιουργική σκέψη, υπευθυνότητα, να μάθουν να συμμετέχουν στα πράγματα, να συνεργάζονται. Αν δεν το πιστεύω αυτό δεν θα το κάνω. Ένα είναι που θα το παλέψουμε γιατί πράγματι χρειάζεται μια μεταστροφή δική σας και δεν χρειάζεται να το παλέψουμε σε όλα τα πράγματα, ας δοκιμάσουμε ένα πράγμα μετά τις γιορτές, μια δραστηριότητα που να έχετε υποστηριχτεί ακούγοντας ιδέες στο να το κάνετε λίγο διαφορετικά απ' ότι το κάνατε ή δίνοντας μια έμφαση κάπου αλλού. Αυτό θέλουμε να πετύχουμε. Βήμα βήμα. Άρα πρώτα έχω πιστεί εγώ ότι αυτός είναι ο σκοπός του νηπιαγωγείου κι όχι να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις αλλά να μάθουν να σκέφτονται, να κρίνουν. Να γίνουν τα παιδιά ενεργοί πολίτες κι αυτό πρέπει να γίνει από το νηπιαγωγείο. Να καταλάβουν τα παιδιά ότι αυτή κάτι περιμένει από μένα, κάτι περιμένει να πω, να βρω μια λύση. Αυτή είναι η μία παράμετρος του πλαισίου της συμμετοχής. Η άλλη είναι ότι δεν μαθαίνουν τα παιδιά με τον άλλο τρόπο! Τι μαθαίνουν; Μαθαίνουν να είναι υπάκουα, καλά παιδιά, να κάνουν αυτό που λέει η δασκάλα, άρα μαθαίνουν να συμμορφώνονται… κάποιος μου λέει τι να κάνω κι εγώ το κάνω κι είμαι καλός σ' αυτό. Επειδή είναι η πρώτη εμπειρία του παιδιού με το σχολείο είναι πολύ σημαντικό… Αν πείστηκα λοιπόν ότι έτσι μαθαίνουν το προσπαθώ και το ξεκινάω από κάτι μικρό».

Βήμα 8ο Από τους πρώτους σχεδιασμούς τους συζητάμε για τον τρόπο που θέτουν την **προβληματική κατάσταση**	>Δυσκολεύονται να διατυπώσουν το πρόβλημα με το οποίο θα φέρουν αντιμέτωπα τα παιδιά. Δεν μπορούν να σκεφτούν την πλευρά των παιδιών, αν μπορούν να απαντήσουν και με ποιο πιθανό τρόπο θα απαντούσαν κι αν τελικά αυτό που σκέφτονται αποτελεί πρόβλημα π.χ.: πρώτο παράδειγμα: «Τι θα γινόταν αν δεν μπορούσαμε να ζωγραφίσουμε πουθενά, σε καμία επιφάνεια; Νομίζω ότι θα απαντούσαν ότι δεν θα μπορούσαν γιατί η ζωγραφική είναι έκφραση συναισθημάτων» (Ν.8). / Διευκολύντρια: «είναι αναμενόμενη αυτή η απάντηση από τα παιδιά; Κι αν κανένα δεν μπορεί να απαντήσει; Αυτή δεν είναι προβληματική κατάσταση, δεν οδηγεί στην εύρεση μιας λύσης! Εμένα μου πήγε το μυαλό στο πού αλλού μπορούμε να	Ως προς την προβληματική κατάσταση: >Τέθηκαν προς συζήτηση 3 μόνο παραδείγματα δικών τους σχεδιασμών, στα οποία εμβαθύναμε και αναδείχτηκαν πολλά κι ενδιαφέροντα ζητήματα….. -Δυσκολεύονται να διατυπώσουν το πρόβλημα έτσι ώστε να είναι κατανοητό -Θέτουν προβλήματα στα οποία

	ζωγραφίσουμε; Με ποιο άλλο τρόπο να εκφράσουμε τα συναισθήματα αφού δεν μπορούμε να ζωγραφίσουμε… Άλλο είναι αυτό όμως!». Δεύτερο παράδειγμα: «Στη δραστηριότητα με θέμα κατασκευή ψηφιδωτού πίνακα με την τεχνική των δύο χρωμάτων. Στόχοι: να επιλέξουν τα σωστά υλικά για να φτιάξουν το ψηφιδωτό, να συνεργαστούν, να διατυπώσουν απορίες, να τοποθετούν τις ψηφίδες σωστά ανάλογα με τον αριθμό που θα τους τύχει με το ζάρι. Θα έχω διάφορα υλικά, τα παιδιά θα επιλέξουν κάποια για να κάνουν το ψηφιδωτό. Ο στόχος μου είναι να το κάνουν το ψηφιδωτό, το πλαίσιο το δίνω», (Ν.7). / Διευκολύντρια: «άρα αφού στόχος σου είναι να φτιάξουν το ψηφιδωτό γιατί δεν τα ρωτάς πώς θα φτιάξουμε το ψηφιδωτό. Τους δίνεις μόνο την επιλογή των υλικών αλλά τα περιορίζεις στο χρώμα (τεχνική των δύο χρωμάτων) και στο σχήμα (π.χ. ομόκεντροι κύκλοι για να είναι εμφανής η εναλλαγή των χρωμάτων). Για ποια πράγματα τα παιδιά παίρνουν αποφάσεις; Για τα υλικά μόνο! Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι παραπάνω για να ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων;» / Ν.2: «Να ψάξουν στην τάξη για υλικά τα παιδιά. Να μην τους δώσουμε έτοιμα αλλά να τους ζητήσουμε να αναζητήσουν υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν σε ψηφιδωτό». / Ν.4: «Μήπως και τις ομάδες να τις ορίσουν τα παιδιά;» / Διευκολύντρια: ωραία! Πόσοι νομίζετε ότι χρειάζονται για να φτιάξουν ένα ψηφιδωτό; Πόσοι μπορούμε να συνεργαστούμε; Να βρούμε τρόπους δηλ. τα παιδιά να αναδείξουν τη δημιουργικότητα τους. Επίσης δίνεις οδηγίες για το πώς θα τοποθετήσουν τις ψηφίδες. Ζητάς συγκεκριμένη δράση. Αντί γι αυτό μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά πώς θα το φτιάξουμε; Πώς θα τα τοποθετήσουμε; Τι χρειάζεται να προσέξουμε; Δηλ. με τέτοιου είδους ερωτήσεις και τον τρόπο εργασίας να συζητήσουν τα παιδιά. Το σχέδιο ας μην είναι δεδομένο. Να ρωτηθούν τα παιδιά τι θα μπορούσαν να κάνουν. Ν.7: «Η αλήθεια είναι ότι αν τα αφήσω ελεύθερα θα βγει πιο εύκολα αυτό που θα κάνουν. Αυτό που επέλεξα είναι δύσκολο αλλά θέλω να το κάνω έτσι, μ' αυτόν τον τρόπο». / Διευκολύντρια: «Αν πάρουμε σαν προβληματική κατάσταση τα ψηφιδωτά ενός καλλιτέχνη, η προβληματική κατάσταση θα μπορούσε να είναι: θα μπορούσαμε εμείς να φτιάξουμε ένα ψηφιδωτό; Τι θα πρέπει να σκεφτούμε για να κάνουμε ένα ψηφιδωτό; Με ποιον τρόπο θα δουλέψουμε; Και να πάρουν πιο πολλές αποφάσεις τα παιδιά». / Ν.7: «Ναι, το είδα αυτό… τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν. Κάναμε λαμπάδες κι εγώ ήθελα να βγουν καλές γι αυτό και επιδίωκα να τις κάνουν με συγκεκριμένο τρόπο. Κάποια παιδιά κάνανε το δικό τους σχέδιο, δεν ακολούθησαν αυτό που τους ζήτησα εγώ. Εγώ όμως είχα την αγωνία για το αποτέλεσμα, τι λαμπάδα θα πάει σπίτι!». / Διευκολύντρια: «αυτή είναι μια κατανοητή αγωνία, η αγωνία του αποτελέσματος αλλά στα πλαίσια της συμμετοχής των παιδιών μπορούμε να ενημερώσουμε τους γονείς ότι δουλεύουμε με άλλο τρόπο, θέλουμε τις δουλειές των παιδιών σας να παίρνετε στο σπίτι. Να καταλάβει κι ο γονιός ότι είναι πιο σημαντικό να πάρει την κατασκευή του παιδιού του». Τρίτο παράδειγμα: Ν.10: «δραστηριότητα για τα παλιά νομίσματα: τα παιδιά βλέπουν παλιά νομίσματα, συζητούν γι αυτά και κάνω κατάλληλες ερωτήσεις: τι νομίζετε ότι είναι; γιατί; τι κάνουμε μ' αυτά κτλ. Αν προτείνουν τα παιδιά να πάμε να ψωνίσουμε μ' αυτά πηγαίνουμε και	δυσκολεύονται να απαντήσουν οι ίδιες, δεν προβλέπουν τον τρόπο απάντησης των παιδιών ή έχουν στο νου μία μόνο απάντηση / λύση και αυτή αναμένουν από τα παιδιά. -Περιορίζουν το πρόβλημα στο να επιλέξουν τα παιδιά κάποια υλικά για να φτιάξουν αυτό που έχουν ήδη προετοιμάσει οι ίδιες -Τα προβλήματα που θέτουν δεν οδηγούν τα παιδιά σε εξεύρεση λύσης και διερεύνηση -Αναγνωρίζουν ότι είναι πιο εύκολο να δώσουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά ωστόσο δείχνουν να προτιμούν δράσεις που οργανώνουν οι ίδιες -Περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών γιατί αγωνιούν για το αποτέλεσμα της δράσης των παιδιών, θέλουν π.χ. να παίρνουν οι γονείς ωραίες κατασκευές! -Θεωρούν ότι η διαδικασία της ανταλλαγής απόψεων για την εύρεση λύσης σε μια προβληματική κατάσταση είναι βαρετή και κουραστική για τα παιδιά -Η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται κατά πολύ στο Δημοτικό σχολείο. Το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο όπου μπορεί να εφαρμοστεί λόγω της έλλειψης συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου -Τα προγράμματα που αναλαμβάνουν οι νηπιαγωγοί αποτελούν εμπόδιο στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Κάθε φορά που κάποιες νηπιαγωγοί έφερναν παραδείγματα από τους σχεδιασμούς τους οι υπόλοιπες δεν τοποθετούνταν πάντα αλλά είχαν την

	διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν να πάρουν κάτι γιατί αυτά τα νομίσματα είναι παλιά…». Διευκολύντρια: Η προβληματική κατάσταση προκύπτει από την ανάγκη να ψωνίσουν(;) Έχει νόημα η προβληματική κατάσταση να υπάρχει από την αρχή γιατί αλλιώς το θεωρείς δεδομένο το ενδιαφέρον των παιδιών επειδή έφερες ένα υλικό. Αλλά ο λόγος που θα αρχίσουν τα παιδιά να απαντούν σ' αυτά τα ερωτήματα ποιος είναι; Για ποιο λόγο τα απαντούν αυτά; Για ποιο λόγο συλλέγουν πληροφορίες για τα νομίσματα; (από τι είναι, αν τα έχετε ξαναδεί;) Έχει νόημα η δραστηριότητα για τα παιδιά; Έχει νόημα για μένα που ξέρω τι θέλω να κάνω. Και μπορώ να την κάνω πιο ενδιαφέρουσα τη δραστηριότητα π.χ. να έχω ένα παλιό κουτί. Αλλά ποια θα είναι η προβληματική κατάσταση; Μπορεί κάποια να σκεφτεί κάτι; Ν.3: «Να βάλει τα παλιά νομίσματα στο μαγαζάκι»,. Ν.4: «Να φέρει ένα μπαουλάκι και να το αφήσει στην τάξη». Ν.6: «Να ρωτήσουμε τα παιδιά τι γνωρίζουν». Ν.1: «να τα συγκρίνουν». Διευκολύντρια: Μια προβληματική κατάσταση θα μπορούσε να είναι: λέτε τα παλιά χρόνια να είχαν τα ίδια νομίσματα με εμάς; Από την αρχή τα παιδιά για να μπορούν να συμμετέχουν πρέπει να καταλάβουν για ποιο λόγο είναι εκεί, για ποιο λόγο συζητάμε ένα θέμα. Λέτε λοιπόν να είναι ίδια τα παλιά νομίσματα; Πώς είναι τώρα; Για να παρατηρήσουμε; Πού μπορούμε να δούμε παλιά; Άρα το υπόλοιπο με τον βιβλιοπώλη δεν είναι ανάγκη να γίνει. Δεν είναι ανάγκη από μια αποτυχία των παιδιών να προκύψει το πρόβλημα. Κι επειδή τα παιδιά έχουν δει τα ευρώ που τα χρησιμοποιούμε μόνα τους θα πούνε ότι τα παλιά δεν είναι ίδια. Και μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να συγκρίνουν τα καινούργια νομίσματα με τα παλιά. Κάθε ομάδα να έρθει μετά στην ολομέλεια και να μας ανακοινώσει τι βρήκε. Ν.2: «εμένα με προβληματίσε το γεγονός ότι πήγαν στο βιβλιοπωλείο και η νηπ/γός έβγαλε τελικά ευρώ και πλήρωσε! Έδωσε δηλ. τη λύση. Θα μπορούσαν να φύγουν» Διευκολύντρια: Άρα το πρόβλημα θα μπορούσε να είναι και το σεντούκι που μας στέλνει ο παππούς και μας ζητά να ξεχωρίσουμε τα παλιά από τα καινούργια νομίσματα γιατί ο ίδιος δεν μπορεί! Πώς θα το κάνουμε αυτό; Τι πρέπει να κάνουμε δηλ. παιδιά; Τι πρέπει να προσέξουμε; Εκεί ζητάμε γνωστική λειτουργία. Το παιδί θα το κάνει γιατί έχει ένα νόημα. Και στο τέλος να βάλουμε τα κριτήρια για να αξιολογήσουν ότι τα κάναμε καλά (είμαστε σίγουροι ότι τα κάναμε σωστά;) όχι να πούμε για να δω τα κάνατε σωστά; Ν.10: «Η αλήθεια είναι ότι δεν το κάνουμε αυτό… Να τα αφήνουμε να διερευνούν, να βάζουμε ένα πρόβλημα… Θέλει κόπο πολύ». Όλες συμφώνησαν! Ν.5: «Το κάνουμε αλλά όχι έτσι. Μπορούμε όμως να πιαστούμε από αυτά που λένε τα παιδιά και να τα οδηγήσουμε στη διερεύνηση αλλά δεν είναι εύκολο γιατί θέλουμε να οδηγηθούμε σ' αυτό που έχουμε στο μυαλό μας». Διευκολύντρια: «Αυτό είναι. Αν επιζητάς τη γνώση θα τους ρωτήσεις τι ξέρουν αν επιζητάς τη διερεύνηση θα τους ρωτήσεις πώς θα το μάθουμε….». Ν.5, Ν.10, Ν.3: «Μας δίνεις μια καλή ιδέα πώς να το ξεκινήσουμε και αξίζει να το προσπαθήσουμε…. Ν.4: «Φοβάμαι ότι όλη αυτή η διαδικασία κάνει τα παιδιά να βαριούνται γιατί δεν μπορούν ούτε τόση ώρα να κάτσουν, ούτε έχουν τόσες πολλές ιδέες ώστε να συνεχίζετε αβίαστα	προσδοκία να ακούσουν την τοποθέτηση της διευκολύντριας. Η διευκολύντρια ορμώμενη από κάποια παραδείγματα έμπαινε στον πειρασμό να απαντάει προκειμένου να απαντηθούν απορίες, να εξαλειφθούν οι όποιες αντιστάσεις τους, να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα και να νιώσουν πιο σίγουρες στην προσπάθειά τους. **ΝΑ ΒΡΩ ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΑΥΤΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

	αυτό….». Ν.7: «Δεν τα κάνουμε όλα στην παρεούλα.». Ν.3: «Και σε διάφορα άλλα μέρη του νηπιαγωγείου». Διευκολύντρια: «Αυτό είναι γεγονός κι έχει παρατηρηθεί τα ίδια τα παιδιά να διαμαρτύρονται που τα ρωτάμε συνέχεια. Αλλά αυτό αν το εφαρμόζουμε από την αρχή τα παιδιά συνηθίζουν να δουλεύουν έτσι και σιγά σιγά δεν απαιτείται τόσος χρόνος, ούτε τόσος κόπος. Κι αν βαριούνται τα παιδιά δεν είναι ανάγκη όλα μαζί να χωρίσουν π.χ. τα νομίσματα. Ας γίνουν ομάδες για να το κάνουν αυτό να έχει πιο πολύ ενδιαφέρον.». Ν.9: «Όταν τα ρωτάμε να τα ρωτάμε για πράγματα που μπορεί να γνωρίζουν, όχι για δύσκολα και περίπλοκα θέματα. Το δοκιμάζουμε… Όσο όμως και να προσπαθούμε τα παιδιά στο δημοτικό δεν θα τα αντιμετωπίσουν έτσι», Ν.3: «στο δημοτικό είναι όλα κατευθυνόμενα». Ν.10: «Δεν θα πάθουν ένα σοκ εκεί;». Διευκολύντρια: «το καλύτερο για να προετοιμάσουμε τα παιδιά για το δημοτικό είναι να τα κάνουμε να σκέφτονται… και η βαθμίδα μας βοηθάει γιατί δεν έχουμε ύλη…». Κική: «Νομίζω ότι κι εμείς πρέπει να απεμπλακούμε από το άγχος ότι τόσα θέματα πρέπει να έχω κάνει μέχρι τότε, τόσες δραστηριότητες και προγράμματα…». Διευκολύντρια: ναι, γιατί μια δραστηριότητα μπορεί να πάρει όλη τη μέρα. Ν.2, Ν.4, Ν.6: «και τα προγράμματα μας μπλέκουν σε κάτι τέτοιο να πιεζόμαστε»	
Βήμα 9ο **Ανακεφαλαίωση –Σύνοψη από τη διευκολύντρια. Ποια είναι τελικά τα κριτήρια για το σχεδιασμό:** **1**.Τι είδους στόχους βάζω. Αν βάζω στόχους που έχουν σχέση με τη γνώση έχω μια μειωμένη συμμετοχή εκεί πέρα γιατί ο στόχος είναι τα γνωρίσουν, άρα να τους τα πω με κάποιο τρόπο. Αν έχω στόχους που έχουν σχέση με μαθησιακές δεξιότητες π.χ. να συγκρίνουν κτ. Εκεί τα παιδιά πρέπει να κάνουν κάτι, όχι μόνο να μάθουν **2.** τι είδους προβληματική κατάσταση βάζω. Να είναι από την αρχή και να έχει ένα νόημα για τα παιδιά γιατί είμαστε εδώ μαζεμένοι. Αν ρωτήσουμε κάποιο παιδί και πει ότι ζωγραφίζω γιατί μου είπε η κυρία, αυτό σημαίνει ότι δεν ξέρει γιατί το κάνει αυτό, δεν λειτουργεί μαθησιακά μ' αυτόν τον τρόπο. Παράδειγμα: τα παιδιά μπορεί να κάνανε 10 πρότζεκτ αλλά στο τέλος να μη μάθουν τίποτα γιατί δεν έγιναν ενεργά, δεν ήξεραν για ποιο λόγο τα κάνουν όλα αυτά. Επομένως στο σχεδιασμό κρατάμε την προβληματική κατάσταση, τους στόχους που δεν είναι μόνο με ρήματα γνώσεων και με τις ερωτήσεις προσεκτικά που να μην απαιτούν μία και μόνη απάντηση αλλά να μπορούν τα παιδιά να απαντήσουν με πολλούς τρόπους. Αυτά είναι τα 3 πιο σημαντικά σημεία για τους σχεδιασμούς.		
Βήμα 10ο **Ποιο είναι το συναίσθημά σας μετά απ' όλα όσα ακούσατε σήμερα; Θέλω να ακούσω όλες σας μήπως υπάρχει κάποια που νιώθει ανεπαρκής ότι άλλα περίμενε να ακούσει εδώ.**	Ν.10: «Πολύ ωραία κι ενδιαφέροντα όσα ακούσαμε. Έχω πειστεί για την προσπάθεια». Κική: «Είμαι σίγουρη ότι μπορούμε να το κάνουμε, όλες!». Ν.3: «Θέλει προσπάθεια αλλά φαίνεται ότι αξίζει τον κόπο». Ν.4: «Θα το προσπαθήσουμε τώρα και θα δούμε». Ν.11: «μια μικρή αμφιβολία, έναν προβληματισμό τον έχω αλλά αυτό μπορεί να είναι και καλό γιατί θα με κάνει να το προσπαθήσω περισσότερο. Έτσι κι αλλιώς προσπαθούμε να βελτιωνόμαστε κι αλλάζουμε κι εμείς πολλές φορές πράγματα γιατί κάθε χρόνο έχουμε να κάνουμε και με διαφορετικά παιδιά. Έτσι προσαρμόζουμε κάθε χρόνο το πρόγραμμά μας. Αυτή τη φορά θα προσπαθήσουμε να το κάνουμε προς την κατεύθυνση της συμμετοχής γιατί φαίνεται πολύ καλό να τους δώσουμε το δικαίωμα να παίρνουν μέρος πιο ουσιαστικά». Ν.6: «Ξεκαθαρίστηκαν κάποια πράγματα ακόμα καλύτερα. Προσπαθώ να μπω σ' αυτό το κλίμα κι έχω σχεδιάσει ήδη δύο δραστηριότητες. Νομίζω ότι θέλει δουλειά και χρόνο γιατί η κάθε μια έχει και το προσωπικό της χρόνο στο να εφαρμόσει κάτι». Ν.1: «Εντάξει… ο τρόπος δόθηκε! Τώρα μένει να βρούμε εμείς	

	τεχνικές. Εδώ είπαμε αρκετά πράγματα που σίγουρα βοηθάνε. Ξεκαθαρίστηκαν πολλά σχετικά με το τι είναι συμμετοχή τελικά. Το θέμα τώρα είναι η δική μας προσπάθεια στην τάξη, να βρούμε τους τρόπους προσέγγισης». Ν.8: «Είναι ωραίο που συζητάμε πάνω σε συγκεκριμένες δραστηριότητες πάντως γιατί όπου και να πάμε, σε σεμινάρια κι αυτά, μόνο θεωρητικά τ' ακούμε. Θεωρία, θεωρία… κουραστήκαμε! Εδώ είμαστε και χαλαρές. Δεν υπάρχει το άγχος ότι η δική μου δραστηριότητα π.χ. είναι καλύτερη από τη δική σου κτλ. Καθόμαστε και λέμε η κάθε μία από μία άποψη και μπορούμε να το δούμε και ατομικά και ομαδικά». Έλενα: «αυτό θέλαμε ναι να το κάνουμε. Ήταν μια επιθυμία μας αυτή». Ν.5: «πάντως απ' αυτά που λέμε πιστεύω ότι μεγάλο μέρος ναι το κάνουμε. Κι εγώ το γουστάρω αυτό να προσπαθώ ν' αφήνω τα παιδιά να λένε την άποψή τους ελεύθερα ακόμα κι αν είναι λάθος. Εγώ θα πιαστώ ακόμα κι από το λάθος και θα ρωτήσω και τους υπόλοιπες αν συμφωνούν. Λίγο πολύ πιστεύω ότι το κάνουμε όλες αυτό, απλά δεν το κάνουμε οργανωμένα, δηλ. δεν το οργανώνουμε έτσι από την αρχή αλλά αν τύχει το κάνουμε». Όλες συμφώνησαν με την Ν.5. Ν.6: «νιώθουμε απελευθερωμένες που δεν έχουμε ύλη όπως στο Δημοτικό κι είναι αλήθεια ότι το κάνουμε λίγο αλλά από την άλλη τρέχουμε να ασχοληθούμε με τα τρέχοντα, φθινόπωρο, Χριστούγεννα κτλ.». Ν.5: «Νομίζω ότι έχουμε ξεφύγει λίγο απ' αυτό!». Ν.11: «Μην το λες αυτό! Στα χωριά είμαστε ακόμα παραδοσιακές!». Συμφώνησαν όσες είναι σε χωριά! Διευκολύντρια: Γιατί αυτή η διαφοροποίηση; Έχει ενδιαφέρον να μάθουμε… Ν.1: «Στα χωριά π.χ. πρέπει να κάνεις γιορτή για την 28η Οκτωβρίου, με ποιήματα, σκετς…. Κανονικά!». Διευκολύντρια: αυτό μόνο; Ν.11: «στα χωριά οι γονείς έχουν μια άλλη οπτική για το ρόλο του σχολείου. Θέλουν το σχολείο να ακολουθεί τις παραδόσεις». Ν.8: «Νομίζω ότι κι εδώ το θέλουν… έρχεται το Πάσχα και ρωτάνε». Διευκολύντρια: το θέμα δεν είναι όμως οι γονείς. Π.χ. σε δύο τάξεις μπορεί να κάνουν για το Πάσχα αλλά να υπάρχει διαφορά. Ποια; Στη μία ρωτήθηκαν τα παιδιά τι μπορούμε να κάνουμε για τη γιορτή; Τι τραγούδια θα επιλέξουμε; Πώς θα στολίσουμε την τάξη; Και στην άλλη τάξη να πει η νηπ/γός: θα κάνουμε αυτό. Πάρε εσύ αυτό το ποίημα, εσύ το άλλο, μοιράζει ρόλους κτλ. Δύο τάξεις, και οι δύο θα κάνουν γιορτή…	
Στο τέλος όλες μαζίορίσαμε τα επόμενα βήματα / το χρονοδιάγραμμα για τις δράσεις μας κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα και μετά απ' αυτό: να πάρουν μια πολύ λεπτομερή ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό τους, να συνδιαμορφώσουμε στην ουσία τη δραστηριότητα τους για να έχουμε προβλέψει όσο γίνεται περισσότερο την ενίσχυση της συμμετοχής, όχι για να δούμε τι λάθη κάνετε. Μετά να συζητήσουμε τι τελικά έγινε στην πράξη και να ξαναβρεθούμε τουλάχιστον άλλη μια φορά για φέτος όλες μαζί.		

Δ.4 Καταγραφή της πορείας των νηπιαγωγών από την αρχική τους τοποθέτηση σχετικά με το πρόβλημα της συμμετοχής των παιδιών ως την επανατοποθέτησή τους μετά την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου (ενδεικτικά παραδείγματα)

Από το αρχικό πρόβλημα ως την επανατοποθέτηση: η πορεία των νηπιαγωγών ως ερευνήτριες

ΣχόλιαΔιευκολύντριας – Σχόλια Κριτικής Φίλης

Νηπ/γοί	Αρχικό πρόβλημα	Ερευνητικά δεδομένα	Προτάσεις	Επανατοποθέτηση
Ν.4	Είχε αναφερθεί σε παιδιά που δεν έδειχναν ενδιαφέρον, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες και δημιουργούσαν πρόβλημα με τη συμπεριφορά τους. Απέδιδε τα αίτια στην ανωριμότητα τους και πρότεινε την εξατομικευμένη προσέγγιση.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: «δεν βοηθάνε», «εκτιμώ ότι πρόκειται για παιδιά που επιδιώκουν την προσοχή των πιο δημοφιλή παιδιών και το παιχνίδι μαζί τους» Πώς ακριβώς προκύπτει αυτό? Πως το κατάλαβες? Ζωγραφιές: Αν και τους αρέσει να παίζουν στις γωνιές, δεν τους αρέσουν κάποιες γωνιές γιατί είναι πολύ κοριτσίστικες ή πολύ αγορίστικες. Πολύ ενδιαφέρον αυτό! Δεν τους αρέσουν τα παραμύθια, πρότειναν να τα αλλάξουν. Επίσης ενδιαφέρον! Δεν θεωρεί ότι αυτά που λένε τα παιδιά σχετίζονται με τις δικές της πρακτικές. Γιατί το λέει αυτό; Τι εννοεί; Καθόλου? Γονείς: πολλά θετικά αλλά τους δυσαρεστούν: η αυλή και η πειθαρχία. Προτείνουν: βελτίωση της αυλής, βελτίωση των θεμάτων που επεξεργαζόμαστε (τι νομίζεις ότι εννοούν?), ευκαιρίες για παιχνίδι, να παίζουν όλα μαζί, κανένα μόνο του (πολύ ενδιαφέρον γιατί δεν επιζητούν τη μάθηση όπως ίσως θα περιμέναμε! Αυτό προφανώς συνάγει με την εκτίμηση ότι υπάρχουν δημοφιλή παιδιά που), την προσοχή στα συναισθήματα των παιδιών (πάρα πολύ ενδιαφέρον γιατί συνάγει με την έννοια της συμμετοχής), ενημέρωση γι αυτά που κάνουν στην τάξη και συμμετοχή (λογικό και ευχάριστο), όχι αυστηρή	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: «Να τονίσω τα θετικά στοιχεία των παιδιών» Πάλι εξατομικευμένη προσέγγιση?? Σε τι θα βοηθήσει αυτό? Σχετίζεται με τη συμμετοχή? Από τις ζωγραφιές: θέλει να αλλάξει αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά αλλά θεωρεί ότι υπάρχει οικονομικό εμπόδιο. Μόνο με λεφτά λύνεται? Άλλη λύση? Γενικά: ανοιχτές γωνιές & άνοιγμα ομάδας (τι εννοείς ακριβώς? Πώς θα γίνει αυτό?), λιγότερη ώρα στη παρεούλα (καλό αλλά πιο συγκεκριμένα?) διαφοροποιημένες δράσεις στις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και στις ελεύθερες (ιδανικό για μεγάλη ομάδα παιδιών αλλά ο τρόπος?). **Τι προτείνω:** να επαναλάβει τις συνεντεύξεις με πιο απλές ερωτήσεις σε περισσότερα παιδιά. Επειδή όμως πιστεύω ότι δεν θα το κάνει (!) καλό είναι να δώσει βαρύτητα στις επιθυμίες που προκύπτουν από τις ζωγραφιές των παιδιών. Επειδή τα παιδιά με τις ζωγραφιές τους έδειξαν ότι δεν τους αρέσουν οι γωνιές είναι ευκαιρία να αναδιαμορφώσει κάποιες μαζί με τα παιδιά. Να δείξει εμπιστοσύνη στα παιδιά και να αναζητήσει την πειθαρχία στη δική τους συνεργασία και συναίνεση μέσα από τον προβληματισμό και τις προτάσεις των	Όχι ατομικά πια αλλά γενικά: το πρόβλημα είναι η μη συμμετοχή κάποιων παιδιών (αόριστα) στις οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες. Από όλα αυτά τα ευρήματα προκύπτει μόνο αυτό?? Τίποτα πιο συγκεκριμένο? Μάλλον το έγραψε αυτό επειδή από τη συζήτηση που έγινε στη συνάντηση προέκυψε μια μεταστροφή στο πρόβλημα. Μπορεί όμως να το τεκμηριώσει? Αναφέρεται και στις οργανωμένες ενώ τα δεδομένα αφορούν κατεξοχήν τις ελεύθερες! Αίτια: τα παιδιά «έχουν βαρεθεί τα ίδια παιχνίδια», «οι φίλοι τους παίζουν αλλού κι αυτοί δεν χωρούν σ' εκείνη τη γωνιά» (πολύ καλές διαπιστώσεις! Πρόκληση λοιπόν να τεθούν αυτά στην ομάδα ως προβλήματα προς επίλυση!), «δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους ώστε να ασχοληθούν με κάτι διαφορετικό» (τους δόθηκε η ευκαιρία? Τους το έθεσε σαν πρόβλημα για να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν? Προσπάθησε να τα εμπλέξει σ' ένα διαφορετικό σενάριο παιχνιδιού? Τα παιδιά μπορούν και πρέπει να εκπαιδευτούν σε συμμετοχικές διαδικασίες). Βελτίωση: ανοιχτές γωνιές κτλ. (βλ. δίπλα στα γενικά).

		πειθαρχία, να έχουμε χαμηλό τόνο φωνής (γιατί το λένε αυτό; Πώς το καταλαβαίνεις εσύ; Τι θα μπορούσες να κάνεις; άξιο προσοχής!), να πηγαίνουμε εκδρομές (ποια η άποψη σου γι αυτό?). **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις: δεν χειρίστηκε καλά τις συνεντεύξεις θα έπρεπε να ξαναπροσπαθήσει απλοποιώντας τις ερωτήσεις. Ήταν αδιάφορη ως προς αυτό! Ζωγραφιές: συνέλεξε στοιχεία που δεν νομίζω ότι τα ήξερε ή αν τα ήξερε σίγουρα δεν τα θεωρούσε τόσο σημαντικά όσο τα παιδιά όπως το γεγονός ότι δεν αρέσει στα παιδιά η διαφοροποίηση των γωνιών ανάλογα με το φύλο. Βγάζει όμως τον εαυτό της απ' έξω! Γονείς: Αποκαλυπτικοί οι γονείς. Εγώ θα αξιοποιούσα τις απαντήσεις τους γιατί τοποθετήθηκαν σε πολλά σημαντικά θέματα.	παιδιών για καλύτερο παιχνίδι. +Να ενισχύσει το παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών με τη δική της εμπλοκή. Επίσης οι προτάσεις των γονιών δεν πρέπει να μείνουν αναξιοποίητες και σαν πρώτο βήμα η αναμόρφωση των γωνιών θα ικανοποιήσει μάλλον και τους γονείς που επιζητούν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι.	
Ν.6	Την προβληματίζαν μεμονωμένες περιπτώσεις όπως π.χ. παιδί που δεν μιλάει καθαρά. Επίσης εστίαζε πολύ σε γνώσεις που δεν «μένουν» στα παιδιά.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις*: τα παιδιά θέλουν περισσότερη ενασχόληση με τη μουσική και τα μουσικά όργανα. Γιατί νομίζεις ότι το έχουν ανάγκη αυτό? πόσο εφικτό το θεωρείς? Ζωγραφιές: αρέσει στα παιδιά να παίζουν στις γωνιές αλλά δηλώνουν μια δυσαρέσκεια για τα κοριτσίστικα και αγορίστικα παιχνίδια ανάλογα. Τα παιδιά δεν πρότειναν κάτι. Η ίδια «ελπίζει» αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά να μη σχετίζονται με τις δικές της πρακτικές. Περίμενα πιο σαφή και ειλικρινή απάντηση ανεξάρτητα αν είναι καταφατική ή αρνητική! Μπορεί όμως να ρωτήσει τα	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: υποστηρίζει ότι τα παιδιά ακούνε μουσική «όσο περισσότερο γίνεται» (δεν υπάρχουν δηλαδή άλλα περιθώρια αφού το ζητάνε τα παιδιά?) και ότι με τα μουσικά όργανα θα ασχοληθούν σύντομα (όταν δηλαδή κρίνει η ίδια??) Από τις ζωγραφιές: «έχουν αρκετό χρόνο για να παίξουν στις γωνιές». Δείχνει να αμφισβητεί την ανάγκη των παιδιών για περισσότερο παιχνίδι στις γωνιές αλλά και την άποψη τους για τα στερεότυπα παιχνίδια: «δεν νομίζω ότι τους δυσαρεστεί στην πραγματικότητα γιατί βλέπω κορίτσια να παίζουν με τα αυτοκινητάκια». Δηλώνει ότι θα	«Δεν υπάρχει ουσιαστικό πρόβλημα» Εννοείς σε ατομικό επίπεδο όπως το είχες θέσει εξαρχής? Από την άλλη κάτι διαφαίνεται να υπάρχει. Τι είναι αυτό? «Ίσως χρειάζεται λίγη παραπάνω συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τις οργανωμένες». Αυτό όμως δεν προκύπτει από τα δεδομένα! Προφανώς το έγραψε γιατί πίστεψε ότι αυτή την απάντηση θέλαμε! Άλλα είναι αυτά που προκύπτουν από τα δεδομένα και αφορούν τις ελεύθερες. Επομένως? Αίτια: «να το αναπτύξω εγώ περισσότερο». Ποιο ακριβώς και γιατί? Πως συνδέεται αυτό με τα ευρήματα? Βελτίωση: «να δώσω κίνητρα στα παιδιά

		παιδιά… Γονείς: ΑΡΝΗΘΗΚΕ ΝΑ ΔΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ! **Τι εντόπισα:** Ζωγραφιές: εγώ κατάλαβα ότι τα παιδιά δηλώνουν δυσαρέσκεια για τα παιχνίδια όχι γιατί δεν θέλουν π.χ. τα κορίτσια να παίζουν με τα αγορίστικα παιχνίδια αλλά το αντίθετο: επειδή θέλουν να παίζουν και τα αγόρια δεν τις αφήνουν! Και μάλιστα προτείνουν να παίζουν περισσότερο με παιχνίδια του αντίθετου φύλου! *ενώ λέει ότι όλα τα παιδιά απάντησαν εμένα μου έδωσε τις συνεντεύξεις 4 μόνο παιδιών.	προσπαθήσει «σε θεωρητικό επίπεδο» να μην έχουν στερεότυπα! Σε πρακτικό? Τις απόψεις των παιδιών τις θέλουμε για να τις αξιοποιήσουμε όχι για να τις αλλάξουμε! **Τι προτείνω:** προτείνω να χρησιμοποιήσει τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις και τις ζωγραφιές θέτοντας στα παιδιά προβλήματα προς επίλυση όπως: «μπορούμε να ακούμε περισσότερη μουσική; πότε; τι είδους μουσική;» «πως μπορούμε να παίζουμε περισσότερο με τα μουσικά όργανα;» ποιος θα παίζει κάθε φορά; Θα μπορούσε ακόμα να συσχετίσει οργανωμένες δραστηριότητες ή ένα πρότζεκτ για τη μουσική και το κυριότερο «πως μπορούμε να παίζουμε με όλα τα παιχνίδια;» σε ευκαιριακού τύπου δραστηριότητες ή σε οργανωμένες.	να εκφράζουν τις προτάσεις τους». Καλό, αν θεωρεί ότι με την ερευνητική διαδικασία εξέφρασαν ήδη κάποιες απόψεις (αν και τις αμφισβητεί) Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη?
Ν.11	Αναφέρθηκε σε συμπεριφορές παιδιών που «παρεμποδίζουν» το έργο της και την ομαλή λειτουργία της τάξης. Δίνει μεγάλη έμφαση στην πειθαρχία, τους κανόνες και τη συμμόρφωση των παιδιών!	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: ότι ένα παιδί δεν συμμετέχει λόγω εγωισμού και το άλλο λόγω ανωριμότητας. Πως προκύπτει αυτό ?? δεν καταλαβαίνω! Πάλι εξατομικευμένα το βλέπει?? Επίσης ότι τα παιδιά θέλουν χρόνο. Για ποιο πράγμα ακριβώς? Πού φαίνεται αυτό στις συνεντεύξεις?? Δεν απάντησαν όλα τα παιδιά γιατί δεν μπόρεσε να τραβήξει την προσοχή τους. Ζωγραφιές: τους αρέσει να παίζουν στο κουκλόσπιτο με τους φίλους και να ζωγραφίζουν στο καβαλέτο. Σαφές! Δεν τους αρέσουν τα καρεκλάκια στην παρεούλα, θέλουν μαξιλάρια. Επίσης θέλουν χρωματιστό καβαλέτο, περισσότερο χορό και περισσότερο	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: «προσπαθώ να προσαρμόσω τις δραστηριότητες κάνοντας τες πιο απλές, πιο κατανοητές, με αργά βήματα ώστε να συμμετέχουν περισσότερο». Γιατί πιστεύεις ότι χρειάζονται «προσαρμοσμένες» δραστηριότητες? Τι είναι αυτό που είπαν τα παιδιά στις συνεντεύξεις και σε οδήγησαν σε αυτή τη σκέψη? Πάλι στρέφεται στον εαυτό της και αποφασίζει μόνη της!! Από τις ζωγραφιές: «θα κρατήσω τις γωνιές που τα ενδιαφέρουν και θα εμπλουτίσω τις άλλες για να τα προσελκύσω». Πρώτος ενικός!!! Τα παιδιά όμως προτείνουν πράγματα και γι αυτά που τους αρέσουν π.χ. τους αρέσει το καβαλέτο αλλά το	«Το πρόβλημα έχει βελτιωθεί πολύ, τα παιδιά συμμετέχουν και στις οργανωμένες και στις ελεύθερες δραστηριότητες». Πως προκύπτει αυτό?? Τότε ποιος ο λόγος όλης της ερευνητικής σου διαδικασίας?? Δεν τίθεται πια θέμα συμμετοχής δηλαδή? Κι αυτά που λένε τα παιδιά με τι σχετίζονται? Τα ήξερες από πριν? Τώρα που τα έμαθες? Αίτια: δεν αναφέρεται σε αίτια! Βελτίωση: «προσπαθώ καθημερινά να αυξάνω το ρόλο και τη συμμετοχή όλων των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες» Με ποιο τρόπο ακριβώς? Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη? Οι απόψεις των παιδιών αφορούν το ελεύθερο παιχνίδι ενώ εσύ αναφέρεσαι γενικά στο οργανωμένο.

		παιχνίδι στον Η/Υ. Τα παιδιά δείχνουν να έχουν απόψεις και προτάσεις! Πρέπει να αξιοποιηθούν αυτά. Η ίδια «ελπίζει» αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά να μη σχετίζονται με τις δικές της πρακτικές. Εδώ ταυτίζεται με τη Δέσποινα, προφανώς τα συμπλήρωσαν μαζί!! Παρατήρησε ότι είναι πιο εύκολο να ζωγραφίσουν τα παιδιά τι τους αρέσει και τι όχι από το να απαντάνε προφορικά. Γι αυτό και ανταποκρίθηκαν περισσότερα παιδιά στη ζωγραφική απ' ότι στη συνέντευξη. Καλή παρατήρηση αυτή για την έρευνα. Γονείς: ΑΡΝΗΘΗΚΕ ΝΑ ΔΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ! **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις: ΔΕΝ ΜΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΑ ΦΥΛΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ! Ζωγραφιές: αυτά που παρατήρησε και η ίδια συν το γεγονός ότι δύο παιδιά αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει η φασαρία που κάνουν κάποια παιδιά. Μπορεί να το αξιοποιήσει κι αυτό.	θέλουν χρωματιστό! Γι αυτό τι μπορεί να γίνει; Ακόμα κι αν εμπλουτίσει τις άλλες γωνιές πως θα είναι σίγουρη ότι θα αρέσουν στα παιδιά? Πρέπει να εμπλέξει τα παιδιά σε αυτό. Ο χώρος στην παρεούλα να αλλάξει και να διαμορφωθεί μαζί με τα παιδιά σύμφωνα με τις ιδέες τους. Πολύ καλή πρόταση αυτή, μπράβο! **Τι προτείνω:** αν και τα δεδομένα είναι περιορισμένα γιατί τις συνεντεύξεις δεν μου τις έδωσε και οι γονείς δεν ρωτήθηκαν πιστεύω ότι οι ιδέες που προκύπτουν από τις ζωγραφιές των παιδιών μπορούν να αξιοποιηθούν και να υλοποιηθούν στα πλαίσια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών. Μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στην αλλαγή του χώρου της παρεούλας – όπως καλώς προτείνει – αλλά και σε όλα τα άλλα. Ακόμα μπορεί να τεθεί ως πρόβλημα το εξής: «τι μπορούμε να κάνουμε ώστε κάποια παιδιά να μην ενοχλούνται όταν δημιουργείται πολύ θόρυβος και φασαρία στην τάξη?». Επέμενε στο να μείνει σε μία απλή συζήτηση αλλά να το οργανώσει ώστε τα παιδιά να πουν συγκεκριμένες προτάσεις μετά από προβληματισμό με παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή και να συζητήσουν τι να κάνουν για να μη ξεχάσουν αυτά που συζήτησαν – π.χ πρόταση να χωριστούν σε ομάδες και να βρουν τρόπους αποτύπωσης, πχ. Με ζωγραφική, να φτιάξουν ένα τραγούδι… αλλά και τι να κάνουν όταν κάποιος ξεχνά αυτά που συμφώνησαν. (2 τουλάχιστον	

			δραστηριότητες).	
Ν.9	Αναφέρθηκε σε τρεις περιπτώσεις παιδιών που λόγω συμπεριφοράς την προβληματίζουν. Θεωρεί ότι η δυσκολία ομαλής προσαρμογής τους στην ομάδα επηρεάζει τη συμμετοχή τους.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: «οι απαντήσεις των παιδιών δεν δίνουν σαφή απάντηση στο γιατί δεν συμμετέχουν τα παιδιά» Καλή παρατήρηση - τοποθέτηση! Προσπαθεί να δικαιολογήσει το παιδί που δεν απάντησε περιγράφοντας τη στάση του. Σαφές και χρήσιμο για την ίδια. Προτείνει να πάρει περισσότερες πληροφορίες παρατηρώντας τα παιδιά στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και ξαναρωτώντας τα όταν θεωρήσει ότι είναι έτοιμα. Πολύ καλή σκέψη. Θεωρώ ότι έχει καλύτερη και σαφέστερη αντίληψη (από τις παραπάνω συναδέλφους) της διαδικασίας που ακολούθησε και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατά τη συνέντευξη. Ζωγραφιές: «οι απαντήσεις τους σχετίζονται με τις επιλογές που κάνουν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων» Καλώς, αλλά ποιες είναι αυτές? Συγκλίνουν σε κάποια σημεία? Σε ποια? Θεωρεί ότι τα παιδιά ζωγράφισαν βιαστικά και κάτω από πίεση. Κακώς, αλλά έστω κι έτσι αφού οι ζωγραφιές αφορούν δικές τους επιλογές δεν βγαίνει κάτι άξιο σημασίας? «Θα έπρεπε να δοθεί μεμονωμένα σε κάθε παιδί» Γιατί δεν το έκανες ήδη? Επίσης τα παιδιά δεν πρότειναν κάτι συγκεκριμένο. Επειδή όχι μόνο δεν τους δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος να ζωγραφίσουν αλλά ούτε και η ίδια τους	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: Δεν αναφέρεται σε επόμενες δράσεις με βάση τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις, επειδή προφανώς δεν τη βοηθάνε οι απαντήσεις των παιδιών. Από τις ζωγραφιές: «οι απαντήσεις τους θα με κατευθύνουν να πάρω κάποιες αποφάσεις». Πολύ γενικό και αόριστό! Οι απαντήσεις από αυτά που ήδη ζωγράφισαν ή εννοεί όταν το επαναλάβει?? Σε τι είδους αποφάσεις πιστεύει ότι οδηγείτε ή θα οδηγηθεί? Γιατί αισθάνεται την ευθύνη ότι πρέπει να πάρει η ίδια αποφάσεις? Από τους γονείς: Να εντοπίσει μέσα από διερεύνηση ποια είναι αυτά που μπορεί να δυσαρεστούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και να βοηθήσει ανάλογα. Συμφωνώ απολύτως. **Τι προτείνω:** Μπορεί τα αποτελέσματα που διαθέτει η Ν.9 να μην είναι επαρκή (στις συνεντεύξεις δεν απάντησαν με σαφήνεια, οι ζωγραφιές αποτέλεσαν στην ουσία απλή αποτύπωση των επιλογών τους και οι γονείς έδωσαν μόνο ενδείξεις)ωστόσο ο τρόπος που ξέρει να παρατηρεί τα παιδιά (γιατί δεν είναι η πρώτη φορά που λειτουργεί ως ερευνήτρια στην τάξη) μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά στα δεδομένα και χάρη στη σωστή της αντίληψη να οδηγηθεί σε κάποιες κατάλληλες επιλογές. Ξεδιαλύνονταςεπίσης αυτό που την προβληματίζει θα έχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα.	Το θέμα της συμμετοχής δεν περιορίζεται τελικά στα τρία παιδιά στα οποία βλέπει να υπάρχει πρόβλημα. Η συμμετοχή αφορά όλο το τμήμα. Αυτή η αλλαγή πως προέκυψε? Σε ποια από τα ερευνητικά σου ευρήματα βασίστηκες και έβγαλες αυτό το συμπέρασμα? Αίτια: δεν αναφέρεται σε αίτια αλλά σε κάτι που την προβληματίζει: το γεγονός ότι τα παιδιά απάντησαν ότι η κυρία παίρνει αποφάσεις στην τάξη ενώ πέρα από την επιλογή των θεμάτων η ίδια θεωρεί ότι ακολουθεί τις επιλογές των παιδιών τόσο στις ελεύθερες όσο και στις οργανωμένες. Μήπως θα έπρεπε να δώσεις συνέχεια σε αυτή την ερώτηση ώστε τα παιδιά να σκεφτούν κι άλλες παραμέτρους. Για όλες το ίδιο θα λέγανε? Μήπως θα έπρεπε να στρέψεις την προσοχή τους σε σένα συγκεκριμένα(?) π.χ. «δηλαδή για ποια πράγματα αποφασίζω εγώ;» ώστε να διευκρινήσεις αν αναφέρονται σε σένα ή στη Ν.9; Βελτίωση: «να εντοπίσω τι τα δυσαρεστεί στο νηπιαγωγείο και να συζητήσω μαζί τους τι πρέπει να κάνουμε για να το αλλάξουμε» Σωστή σκέψη και πρακτική. Θα χειριστεί την κατάσταση θέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρεούλα, στην ολομέλεια. Πιστεύει ότι τα παιδιά θα μιλήσουν γιατί γενικά έχουν την τάση να συμπληρώνουν (κι όχι να επισκιάζουν) τον

		έδωσε το λόγο για να προτείνουν! Θα πρέπει και εσύ μάλλον να δεις τις ζωγραφιές μήπως την βοηθήσεις να βγάλει νόημα. Γονείς: οι γονείς είναι ικανοποιημένοι που τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα, διαπραγματεύονται διάφορα θέματα κι έχουνε φίλους στο νηπιαγωγείο. Προτείνουν βελτιώσεις στον εξωτερικό χώρο, πιο αυστηρή πειθαρχία & περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι. Ενδιαφέρον! Προβληματίζεται που κάποιοι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά δεν επιστρέφουν ευχαριστημένα από το σχολείο γιατί δεν μπορεί να καταλάβει τι μπορεί να είναι αυτό που τα δυσαρεστεί. Θέλει να το συζητήσει με τους γονείς και να το διερευνήσει με τα παιδιά. Θετική προσέγγιση! **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις: κι όμως τα παιδιά μιλάνε στη συνέντευξη γιαυτά που τους αρέσουν: *να παίζουν με τους φίλους τους*, γι αυτά που θέλουν: *να παίζουν πιο πολλά παιχνίδια* και για το ότι στην τάξη αποφασίζει *η κυρία*. Αυτό μπορεί να το αξιοποιήσει κατάλληλα. Ζωγραφιές: οι ζωγραφιές των παιδιών όπως υποστηρίζει και η Ν.9, είναι κάπως αντιφατικές. Ενώ τα παιδιά υποστηρίζουν ότι δεν τους αρέσει π.χ. το κουκλόσπιτο η Ν.9 παρατηρεί να παίζουν συνέχεια εκεί! Αυτό η ίδια πιστεύει ότι οφείλεται στον τρόπο που έκανε τη συνέντευξη κι ότι πρέπει να το «διορθώσει» επαναλαμβάνοντας σωστά τη διαδικασία. Εγώ πιστεύω ότι αυτή την αντίφαση πρέπει	Γενικά αυτό στο οποίο συγκλίνουν τα δεδομένα και μπορεί να αξιοποιήσει είναι η βελτίωση του εξωτερικού χώρου και οι ευκαιρίες για παιχνίδι. Αν αυτό όντως το είπαν τα παιδιά μπορεί να σχεδιάσει με τα παιδιά παρεμβάσεις στην αυλή μετά από προτάσεις, σχέδια του χώρου όπως το φαντάζονται διαφορετικά παιδιά, συζήτηση στην ολομέλεια, ανάληψη ρόλων κ.λ.π. Από την άλλη, οι παρατηρήσεις σου για την οργανωμένη δε δηλώνουν ότι και εκεί χρειάζεται ενίσχυση της συμμετοχής και τα παιδιά λένε ότι δεν παίρνουν αποφάσεις – γιατί να μην το αξιοποιήσει αυτό; Ή κάνοντας το πρώτο αλλαγή του χώρου της αυλής να δώσει έμφαση στη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά	άλλον. Αντιδράνε ανταγωνιστικά και προσπαθούν να

		να την χρησιμοποιήσει για να ανοίξει μια ειλικρινή συζήτηση με τα παιδιά όπως «ενώ παιδιά…. εγώ βλέπω ότι… για να μου πείτε λοιπόν…» Γονείς: Κάπου και οι γονείς μπερδεύτηκαν και έπεσαν σε αντιφάσεις: για κάποια που τους δυσαρεστούν δεν θέλουν βελτίωση! Πέρα απ' αυτό όμως ο εξωτερικός χώρος και οι ευκαιρίες για παιχνίδι που τους δυσαρεστούν είναι σημαντικά και πρέπει η Ν.9 να βασιστεί σ' αυτά.		
Ν.3	Είχε εστιάσει στην έλλειψη ενδιαφέροντος κάποιων παιδιών που τα κάνει να μη συμμετέχουν και να μην αποκομίζουν ουσιαστική γνώση αλλά αντίθετα να δημιουργούν προβλήματα.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: επειδή δεν απάντησαν όλα τα παιδιά και επειδή οι απαντήσεις είναι αρκετά διαφοροποιημένες εικάζει ότι η συμμετοχή των παιδιών στην τάξη εξαρτάται από τη διάθεση, το ψυχισμό, το βαθμό κοινωνικότητας και ωριμότητας του κάθε παιδιού. Μήπως συγχέει τη μη συμμετοχή των παιδιών στη συνέντευξη με τη μη συμμετοχή τους γενικά στην τάξη? Πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού οι συνεντεύξεις δεν τη βοήθησαν να καταλάβει κάτι παραπάνω? Τι? Θεωρεί ότι κάποια παιδιά δεν απάντησαν λόγω ανωριμότητας ή λόγω του ότι δεν ήθελαν να διακόψουν το παιχνίδι τους εκείνη τη στιγμή. Μπορεί να συμβαίνει κι αυτό. Ζωγραφιές:τα παιδιά θέλουν να βρίσκονται σε ομάδες, να δρουν μέσα από αυτές, να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά, να χαίρονται, να μην πιέζονται, να παίζουν στον Η/Υ, να τους εκτιμούν οι συμμαθητές τους. Όλα αυτά από τις ζωγραφιές? Τα παιδιά δηλαδή αποτύπωσαν συναισθήματα? Ενδιαφέρον!!	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: «πιο εξατομικευμένες μεθόδους προσέγγισης των επιθυμιών τους» Γιατί εξατομικευμένα? Επίσης προτείνει ευελιξίας για να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τολμούν πράγματα & να φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με το πρόβλημα τους ώστε να προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις. Επειδή ακούγεται πολύ καλό θέλω να μου δώσει συγκεκριμένο παράδειγμα! Επίσης προτείνει να ξαναπλησιάσει τα παιδιά και να τα ξαναρωτήσει για να πάρει πληροφορίες που θα τις αξιοποιήσει σεβόμενη πάντα το γεγονός ότι κάποια παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εκφραστούν. Πολύ καλό που το είδε σαν εργαλείο για άντληση πληροφοριών γενικά και όχι μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ο σεβασμός στο χρόνο που χρειάζεται κάθε παιδί είναι μια διαπίστωση που βοηθάει στις συμμετοχικές διαδικασίες. Από τις ζωγραφιές: να τα ακούει καλύτερα, να «νιώθει» τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, να μη περιορίζεται σε ήδη	Η μη συμμετοχή των παιδιών στις ελεύθερες και στις οργανωμένες αλλά και στην καθημερινή πρακτική. Σωστό αλλά πολύ γενικό! Κάτι πιο συγκεκριμένο σχετικό με τα ευρήματα? Αίτια: συνισταμένη πολλών παραγόντων: οικογένεια, ατομικά προβλήματα, κοινωνικός περίγυρος αλλά και «το κλίμα που διαμορφώνουμε όλοι μαζί στην τάξη». Αν δεν αναφερόταν στο κλίμα της τάξης που συμπεριλαμβάνει και το δικό της ρόλο θα ανησυχούσα γιατί παλινδρομεί!! Γιατί εξακολουθεί να πιστεύει σε ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες μετά την έρευνα που έκανε με τα παιδιά?? Εντάξει, ισχύουν αυτά. Βελτίωση: προσέγγιση οικογένειας για υγιή διάλογο, κλίμα εμπιστοσύνης, ανάθεση ρόλων στα παιδιά, ασφάλεια στα παιδιά, στήριξη των επιλογών των παιδιών, προτροπή των παιδιών να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται ανεξάρτητα αποτελέσματος. Θέλω λίγο να εστιάσεις στην ομάδα και σε αυτά που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Τι είναι αυτό λοιπόν που καταλαβαίνει ότι σου λένε τα παιδιά;

		Τους δυσαρεστούν: η μη αποδοχή από τους άλλους, να παίζουν μόνα τους, να τους χαλάνε τις κατασκευές, να κάθονται για αρκετή ώρα στην παρεούλα, κάποιες συγκεκριμένες γωνιές, να μαλώνουν μεταξύ τους. Πολύ ενδιαφέροντα όλα! Αν δεν έμπαινε σε αυτή τη διαδικασία θα τα μάθαινε άραγε όλα αυτά? Τα παιδιά προτείνουν: να είναι διαφορετικό το σχολείο, να διαρκεί περισσότερο το διάλειμμα, να παίζουν περισσότερο, να έχουν καινούρια παιχνίδια, να κάνουν ωραίες εργασίες, να είναι πιο αγαπημένα μεταξύ τους. Πολύ σαφή τα παιδιά. Έχουν ιδέες. Πρέπει να βασιστεί σε αυτές. Πιστεύει ότι μπορεί να φταίει και η ίδια (καλή η αυτογνωσία!) αλλά ρίχνει την ευθύνη σε ελλείψεις που έχει όπως το γεγονός ότι δεν μπορεί να υποστηρίξει καλά το θεατρικό παιχνίδι των παιδιών και γι αυτό δεν συμμετέχουν ενώ στο τραγούδι που τα καταφέρνει καλύτερα τα παιδιά συμμετέχουν περισσότερο! Η συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται από τους τομείς στους οποίους έχει έφεση κάθε νηπιαγωγός? [Υπό μία έννοια η ικανότητα-δυνατότητα να παίζεις καλό κουκλοθέατρο είναι «παρόμοια» με την ικανότητα να διαπραγματεύεσαι θέματα και να δίνεις το δικαίωμα στους άλλους να αποφασίζουν!! Και το ένα μαθαίνεται και το άλλο μέσω της επιμόρφωσης.] <u>Γονείς</u>: είναι ευχαριστημένοι από την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τις γνώσεις, την ασφάλεια, τη προσοχή και την αγάπη που αποκομίζουν από τις νηπ/γούς.	δοκιμασμένες πρακτικές. Πολύ σωστά τοποθετείται. Αναμένω να το συνεχίσει και να το εξελίξει. Επίσης προτείνει να εμπλέξει τους γονείς σε δράσεις με τα παιδιά. Πολύ καλό. Πως οδηγήθηκε όμως σε αυτό από τις ζωγραφιές? <u>Από τους γονείς</u>: ενώ οι γονείς προτείνουν πράγματα, η Ν.3 εστιάζει στην αυλή και πιστεύει ότι οι αλλαγές εκεί είναι εφικτές με καλή διάθεση και συνεργασία με το σύλλογο γονέων και άλλους φορείς. Γι αυτά που αφορούν την τάξη και τα παιδιά όπως η βιβλιοθήκη και η αρμονική συνύπαρξη των παιδιών τι μπορεί να γίνει? Ενθάρρυνση να πάει σε αυτά που αφορούν στην τάξη και ότι θα την βοηθήσεις **Τι προτείνω:** με βάση τα δεδομένα που φαίνεται να έχουν ένα κοινό σημείο: τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, προτείνω να δουλέψει με τα παιδιά το θέμα της αρμονικής συνύπαρξης π.χ. *πως μπορούμε να παίζουμε στην τάξη ώστε να μην ενοχλούμε τους άλλους*? ή *πως αισθανόσαστε όταν κάποιο παιδί σας χαλάει τα παιχνίδια*? *Γιατί*? *Τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό*? Πέρα από τη συζήτηση όμως μπορεί να αξιοποιήσει παραμύθια, φωτογραφίες, παιχνίδια ως δραστηριότητες που να είναι έτσι στημένα ώστε να εξασφαλίζουν τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των παιδιών. Π.χ. εργασία σε ομάδες όπου τα παιδιά θα βρουν το τέλος μιας ιστορίας με θέμα τη σύγκρουση 2 φίλων ή παιχνίδια ρόλων όπου δύο παιδιά διαπραγματεύονται επιτυχώς τι θα παίξουν. Εξάλλου αρκετοί γονείς	Τι είναι πιο σημαντικό για αυτά να αλλάξει στην τάξη; πρέπει να βελτιώσεις? Αφορούν αυτά ΄με κάποιον τρόπο τις δικές σου πρακτικές? Αν ναι ποιες? Μιλάς για στήριξη των επιλογών τους, πως θα γίνει αυτό? Θέλω να επικεντρωθούμε σε αυτά που λένε τα παιδιά για την τάξη τους. Πώς μπορείς με τη συμμετοχή των παιδιών να δώσεις ευκαιρίες ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή για τα παιδιά; Ενώ θέτει την συμμετοχή ως γενικό πρόβλημα το αιτιολογεί και το προσεγγίζει ατομικά. Επιφανειακή μάλλον η κατανόηση της συμμετοχής!

		Κάποιοι γονείς θέλουν τα παιδιά να αποκτήσουν μεγαλύτερο σεβασμό για τους μεγαλύτερους και ετοιμότητα για το δημοτικό. Επίσης εκφράζουν δυσαρέσκεια για τον αύλειο χώρο. Προτείνουν: ανάπλαση της αυλής, ανακαίνιση των χώρων υγιεινής, επαρκή αερισμό, εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης, αρμονική και υγιής συνύπαρξη των παιδιών. Ποια από αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών? **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις: ΔΕΝ ΜΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΑ ΦΥΛΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ!! Ζωγραφιές: πράγματι τα παιδιά δυσαρεστούνται από τη φασαρία, θέλουν να παίζουν χωρίς να μαλώνουν και χωρίς να τους χαλάνε το παιχνίδι τα άλλα παιδιά. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό δεδομένο για πρόβλημα προς επίλυση από τα ίδια τα παιδιά. Γονείς: επειδή και οι γονείς, μεταξύ άλλων, προτείνουν αρμονική και υγιής συνύπαρξη των παιδιών πιστεύω ότι εκεί πρέπει να εστιάσει.	επιθυμούν βελτίωση στη προσοχή της νηπιαγωγού στα συναισθήματα των παιδιών! Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει και στη δημιουργία κι άλλων ευκαιριών για παιχνίδι αν αποδειχθεί ότι η έλλειψη ευκαιριών οδηγεί κάποια παιδιά να ασχολούνται με τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.	
Ν.2	Τρεις περιπτώσεις παιδιών που δεν συμμετέχουν λόγω ανασφάλειας, δυσκολίας στην προσαρμογή και ανωριμότητας.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: επειδή τα παιδιά που δεν συμμετέχουν αρνήθηκαν να απαντήσουν στη συνέντευξη «ενδυναμώθηκε η άποψη μου ότι πρόκειται για συνεσταλμένα και ντροπαλά παιδιά που χρειάζονται χρόνο» Καλή παρατήρηση. Εκτός από χρόνο μήπως χρειάζονται και τον κατάλληλο τρόπο? Θεωρεί ότι τα παιδιά δεν απάντησαν γιατί δεν είχαν τη διάθεση να απαντήσουν. Εννοείς τα συνεσταλμένα ή τα υπόλοιπα?	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: να πάρει περισσότερες πληροφορίες από τα παιδιά μέσω παρατήρησης της δράσης και της συμπεριφοράς τους στο ελεύθερο παιχνίδι: με ποιους προτιμούν να παίζουν, ποια παιχνίδια κ.α. Επίσης να τους δώσει περισσότερο χρόνο και ευκαιρίες έκφρασης. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι σκέφτεται την παρατήρηση σαν συμπληρωματικό εργαλείο συλλογής	Αναφέρεται στο αρχικό πρόβλημα και το αντιπαραβάλει με την νέα της τοποθέτηση που είναι ο τρόπος που πρέπει να βρει για να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών στο να έχουν ενεργό ρόλο και να επιλύουν προβλήματα. Πολύ καλό αλλά πως το τεκμηριώνει με τα αποτελέσματα της διαδικασίας που ακολούθησε? Αίτια: κάνει αναφορά στις συναντήσεις της ομάδας που τη βοήθησαν να προβληματιστεί σχετικά με στρατηγικές

		Μπορεί να γίνει η συνέντευξη με πιο ελκυστικό κι απλό τρόπο ώστε να δείξουν διάθεση? Επειδή τα παιδιά δεν απάντησαν προχώρησε στην επόμενη δράση, τη ζωγραφική για να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες. Πολύ σωστά! Ζωγραφιές: «βρίσκουν ενδιαφέρον σε διάφορες γνωστικές περιοχές και απολαμβάνουν το παιχνίδι με τους φίλους τους. Πολύ συχνά χρησιμοποιούν το παιδαγωγικό υλικό με νέους δημιουργικούς τρόπους». Η απόλαυση και οι δημιουργικοί τρόποι φαίνονται στις ζωγραφιές? Δεν εντοπίζει κάτι που να δυσαρεστεί τα παιδιά! Κάτι ζωγράφισαν όμως γι αυτά που δεν τους αρέσουν! Τι? Δεν πρότειναν κάτι τα παιδιά γιατί δεν τα ρώτησε. Κακώς! Σχετικά με τη δική της ευθύνη πιστεύει ότι δεν έδωσε στο παιδί (?) ευκαιρίες για να αναζητήσει κάτι παραπάνω από μόνο του. Σε ποιο παιδί? Γιατί? Τα παιδιά που δεν ανταποκρίθηκαν στη συνέντευξη ζωγράφισαν κι έτσι πήρε πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Ποιες είναι αυτές οι πληροφορίες? Ποια είναι αυτά τα ενδιαφέροντα? Γονείς: Θετικά: τα παιδιά έρχονται με καλή διάθεση, ευχαριστιούνται την παρέα και το παιχνίδι με τους φίλους τους, δεν παραμελούνται. Αρνητικά: ο προαύλιος χώρος κι ο χώρος της τάξης τα οποία χρήζουν βελτίωσης. **Τι εντόπισα:** Δεν μου έδωσε τα φύλλα με	πληροφοριών. Από τις ζωγραφιές: «παρατηρώ την ανάγκη των παιδιών για κίνηση, χορό και θεατρικό παιχνίδι… θα προσφέρω λοιπόν περισσότερες ευκαιρίες» Στα αποτελέσματα από τις ζωγραφιές αναφέρεται? Μήπως ξεφεύγεις εδώ και παρασύρεται από την παρατήρηση? Επίσης αναφέρεται και σε άλλες πρακτικές που θα κρατήσει γιατί ενδιαφέρουν τα παιδιά όπως π.χ. τις ρουτίνες. Κι αυτό από τις ζωγραφιές τι προκύπτει? Και συνεχίζει… «Να ασχοληθώ πιο εξατομικευμένα όπως να τα βοηθήσω να ανακαλύψουν καινούρια ενδιαφέροντα». Πάλι η εξατομίκευση στο προσκήνιο!!! Για ποιο λόγο? Είναι τόσο μεγάλο το πρόβλημα του παιδιού που την απασχολεί ώστε επισκιάζει όλα τα άλλα? «Να εναλλάσσω και να εμπλουτίζω το υλικό με τη βοήθειά τους», «να δημιουργώ καταστάσεις προβληματισμού και να επιλύω μαζί με τα παιδιά τα προβλήματα που δημιουργούνται». Πολύ σωστή τοποθέτηση! Πράγματι όμως βγαίνει αυτό από τις ζωγραφιές? Από τους γονείς: σε επόμενη συνάντηση με τους γονείς θα αναζητήσει μαζί τους υλοποιήσιμες λύσεις στα θέματα που έθεσαν. Είναι ανοιχτή σε συνεργασία με τους γονείς, δεν βλέπει εμπόδια κι αυτό είναι πολύ καλό! **Τι προτείνω:** επειδή δεν έχω το υλικό και από όσα αναφέρει η ίδια δεν μπορώ να εστιάσω κάπου συγκεκριμένα, *προτείνω να εμπλέξει τα παιδιά σε διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με θέμα το χώρο της τάξης*	ενίσχυσης της συμμετοχής και θεωρεί ότι φταίει η συνήθεια της να αναζητεί λύσεις μόνη της κι όχι με τα παιδιά. Πολύ καλή η αυτογνωσία! Βελτίωση: «να αφήνω χρόνο στα παιδιά να διατυπώνουν απορίες, προβληματισμούς και σκέψεις», «να τα ακούω περισσότερο και να τα εμπλέκω σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων», «να μιλώ λιγότερο και να ρωτάω περισσότερο»…. Πάρα πολύ καλές προτάσεις? Σε βοήθησε σ' αυτές όλη η ερευνητική διαδικασία ή κάποια συγκεκριμένα αποτελέσματα και ποια?

		τα δεδομένα. Ούτε τις συνεντεύξεις, ούτε τις ζωγραφιές, ούτε τα ερωτηματολόγια των γονιών. Θα της τα ζητήσω ή θα τις θέσω τα ερωτήματα που έχω για να τα ξανακοιτάξει. Να τα κοιτάξουμε μαζί.	*και τα παιχνίδια.* Είναι σημαντικό να βγει η δράση και να συνδεθεί με την ακρόαση και ερμηνεία των απαντήσεων παιδιών και γονιών.	
Ν.5	Από την αρχή είδε το πρόβλημα ανοιχτά: «μη ενεργή συμμετοχή κάποιων νηπίων και προνηπίων».	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις: τα παιδιά επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν και με ποιους. Θέλουν να κερδίζουν την προσοχή και θέλουν να συμμετέχουν με το δικό τους τρόπο. Θέλουν να ανήκουν στην ομάδα. Πολύ καλές διαπιστώσεις! Μπορεί και γενικεύει τα αποτελέσματα. Ζωγραφιές: τα παιδιά θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους, να ζωγραφίζουν, να διαβάζουν βιβλία, να χορεύουν, να αποκτούν γνώσεις. Τους δυσαρεστεί να τους ενοχλούν και να τους πειράζουν χαλώντας τους το παιχνίδι. Επίσης τους ενοχλεί όταν δεν γίνονται αποδεκτά από παιδιά που θέλουν να έχουν φίλους. Τι ακριβώς δηλαδή ζωγράφισαν και το λες αυτό? Επίσης κάποια αγόρια θέλουν να παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή. Πρότειναν να διαμορφώσουν την αυλή για να παίζουν περισσότερα παιχνίδια όπως μπάσκετ, παιχνίδια με άμμο κ.α. Πιστεύει ότι αυτά που δυσαρεστούν τα παιδιά σχετίζονται με τις πρακτικές της αλλά δεν το αιτιολογεί! Γιατί πιστεύεις ότι αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά σχετίζονται με τις δικές σου πρακτικές? Με τι ακριβώς? Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και στις συνεντεύξεις και στις ζωγραφιές. Πώς το πέτυχες αυτό? Καλό είναι να πει σε όλη την ομάδα πώς πέτυχε την ανταπόκριση των	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: «Πρέπει να τα ακούς με προσοχή» & «να χειριζόμαστε σωστά τις ερωτήσεις ώστε να εξασφαλίσουμε τη συμμετοχή τους» Πιστεύω ότι το εφαρμόζει αυτό γι αυτό και της απάντησαν τα παιδιά στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Επίσης: «να ζητάμε τη γνώμη τους στις ελεύθερες και τις οργανωμένες», «να προσπαθούμε οι στόχοι μας να είναι ξεκάθαροι», «να τ' αφήνω να παρατηρούν περισσότερο», «να ανταλλάσσουν απόψεις και να βρίσκουν λύσεις», «να κρίνουμε μαζί το αποτέλεσμα κάθε δραστηριότητας» & «όχι μόνο εγώ να γνωρίσω τα παιδιά αλλά να δώσω ευκαιρίες να γνωριστούν μεταξύ τους». Σαφείς, ξεκάθαρες προτάσεις και προσανατολισμένες στη συμμετοχή! Σε κάποιες είναι εμφανής η σύνδεση με τα αποτελέσματα, σε άλλες πάλι όχι! Θα ήταν χρήσιμο να τεκμηριώσει τις προτάσεις της στην ολομέλεια. Από τις ζωγραφιές: θα κρατήσει τις γωνιές που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και τις δραστηριότητες που τους αρέσουν όπως το παιχνίδι, η κίνηση, το τραγούδι, οι κατασκευές. Να τις κρατήσεις αλλά και να τις βελτιώσεις. Μη θεωρείς δεδομένο ότι θα εξακολουθούν να τους αρέσουν. Αντί να πάρει μία απόφαση η ίδια μετά τη συλλογή δεδομένων γιατί να μην δώσει ανατροφοδότηση στα παιδιά	Δεν απέχει πολύ από το αρχικό πρόβλημα με την έννοια ότι αντιμετωπίζει τη συμμετοχή σε επίπεδο ομάδας. Στην επανατοποθέτηση υποστηρίζει ότι το πρόβλημα σχετίζεται με το ότι δεν δίνουμε το λόγο στα παιδιά. Γιατί αν το δώσουμε θα δούμε ότι έχουν να μας πουν πράγματα και μάλιστα πολύ σημαντικά. Άρα τα αίτια αφορούν εμάς τις νηπιαγωγούς που δεν ζητάμε τη γνώμη των παιδιών και δεν τα παρατηρούμε όσο πρέπει . Όσο περισσότερα μαθαίνουμε από τα παιδιά τόσο περισσότερα μπορούμε να κάνουμε γι αυτά. Πάρα πολύ σωστή. ΜΠΡΑΒΟ!

		παιδιών και στα δύο. Γονείς: τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με χαρά, έχουν φίλους, αποκτάνε εμπειρίες… Αυτό που τους δυσαρεστεί είναι ο εξωτερικός χώρος. Επίσης κάποιοι γονείς θεωρούν ότι ο εσωτερικός χώρος είναι μικρός για τον αριθμό των παιδιών. Προτείνουν βελτίωση της αυλής και προσφέρονται να βοηθήσουν με προσωπική εργασία, δεντροφύτευση κ.α. **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις: τα παιδιά αιτιολογούν τις απαντήσεις τους. Αυτό σημαίνει ότι η Ν.5 το χειρίστηκε πολύ καλά. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με όλα τα άλλα παιδιά και παραπονιούνται όταν κάποιοι δεν τους έχουν φίλους. Κάθε παιδί λέει ότι στην τάξη αποφασίζει το ίδιο! Ζωγραφιές: Το κοινό στοιχείο από συνεντεύξεις και ζωγραφιές είναι η θέληση των παιδιών για αποδοχή από άλλα παιδιά που θέλουν να τα έχουν φίλους. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό! Επίσης τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για την αυλή και επιθυμούν αλλαγές. Γονείς: Και οι γονείς ταυτίζονται με τα παιδιά για τις αλλαγές που θέλουν στην αυλή! Επομένως τα αποτελέσματα όλης της ερευνητικής διαδικασίας της Κικής αποκαλύπτουν κοινές πτυχές μεταξύ των συμμετεχόντων, πράγμα πολύ πολύ ενδιαφέρον!	για το τι είδε στις ζωγραφιές τους και αν συμφωνούν και τώρα στο ποιες περιοχές να μείνουν. Σαν καινούργιο σκέφτεται να ασχοληθούν με θέματα που προκαλούν τα παιδιά, που θα τα επιλέγουν μαζί και θα έχουν νόημα γι αυτά. Αν το κάνει αυτό ας κρατάει ένα ημερολόγιο με το πότε προέκυψε θέμα με τα παιδιά και πως το χειρίστηκε Από τους γονείς: από τα θετικά: να επιλέγει δραστηριότητες με νόημα, να μην κάνει πολλές θεματικές ενότητες αλλά λίγες, αυτές που ενδιαφέρουν τα παιδιά, να δίνει εργασίες σε ομάδες αφού πρώτα τα παιδιά εκφράσουν τη γνώμη τους & να δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις. Πολύ ωραία αλλά ποια συγκεκριμένα θετικά σε οδηγούν σε αυτές τις προτάσεις? Πως προκύπτει κάθε πρόταση? Για τον εξωτερικό χώρο που δυσαρεστεί τους γονείς έχει σκοπό να συζητήσει μαζί τους, να τους ακούσει και να εμπλέξει τα παιδιά ώστε να αποφασίσουν δράσεις από κοινού. Το θετικό είναι ότι το θεωρεί εφικτό και είναι ανοιχτή σε συζητήσεις και δράσεις με τα παιδιά εν αντιθέσει με κάποιες άλλες συναδέλφους της ομάδας!! **Τι προτείνω:**αφού και από τα παιδιά αλλά και από τους γονείς υπάρχει ενδιαφέρον για την αναμόρφωση της αυλής και δηλώνει ότι θέλει να το δουλέψει με τα παιδιά αυτό το θέμα,θα είναι ένα πολύ καλό «στοίχημα» για να εφαρμόσει συμμετοχικές δράσειςκαι να κρίνει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Δες τη δουλειά της clark και moss νομίζω έχεις	

			και ένα βιβλίο σε pdf που εξηγεί πώς έγινε η αλλαγή στον αύλειο χώρο με τα παιδιά	
Ν.10	Το αρχικό πρόβλημα για τη Ν.10 ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα με το οποίο ασχολούνται στην τάξη.	**Τι εντόπισε:** Συνεντεύξεις :από ένα παιδί που δεν συμμετέχει όταν το ρώτησε τι δεν του αρέσει στο σχολείο απάντησε ότι στο σπίτι κάνει ότι θέλει ενώ στο σχολείο δεν τον αφήνει η κυρία! Σημαντική αποκάλυψη! Κάποια παιδιά δεν απάντησαν γιατί προφανώς «βαριόντουσαν» ενώ άλλα «προτίμησαν να παίζουν με τους φίλους τους». Για τα παιδιά που δεν απάντησαν σκέφτεται να πάρει περισσότερες πληροφορίες από τις ζωγραφιές και την παρατήρηση. Ωραία! Ζωγραφιές: τα παιδιά θέλουν να επιλέγουν τους φίλους με τους οποίους θα παίξουν, να επιλέγουν γωνιές και να έχουν πρωτοβουλίες. Σημαντικό! Οι απαντήσεις για το τι δεν τους αρέσει διαφοροποιούνται: ζωγραφική, κουκλοθέατρο κ.α. Προτείνουν περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και αλλαγή κάποιων γωνιών. Πολύ σημαντικό! Πιστεύει ότι αυτά που δεν τους αρέσουν σχετίζονται με τις δικές της πρακτικές και αναφέρει ένα περιστατικό κατά το οποίο ακολούθησε τις επιθυμίες των παιδιών και θεώρησε ότι ήταν πολύ σημαντικό γι αυτά. Πολύ καλό το παράδειγμα! Γονείς: χρησιμοποίησε δικό της ερωτηματολόγιο. Οι γονείς δίνουν έμφαση στην κοινωνικοποίηση, θέλουν να περνούν καλά τα παιδιά και να μαθαίνουν πράγματα. Είναι ευχαριστημένοι που τα παιδιά κάνουν φίλους, ωριμάζουν και	**Τι προτείνει:** Από τις συνεντεύξεις: «τα παιδιά θέλουν να ακούγεται η γνώμη τους κι ότι εμένα με θέλουν βοηθό όπου χρειάζεται», «να τους αφήνω περιθώρια να επιλέγουν, να αποφασίζουν», «να έχω ευελιξία ώστε να αλλάζουμε ανά πάσα στιγμή το πρόγραμμα της ημέρας σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες», «να αλλάξω κι εγώ». Όλες αυτές οι πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις, πώς ακριβώς προέκυψαν? Μπορείς να μου φέρεις ένα παράδειγμα? Από τις ζωγραφιές: να επιλέγουν μόνα τους τους κανόνες, να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, να προσπαθεί να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, να σέβεται τη γνώμη τους, να συζητάνε, να ψηφίζουν και να αποφασίζουν μαζί. Ποιες συγκεκριμένες ζωγραφιές σε οδήγησαν σε αυτές τις σκέψεις? Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα για να καταλάβω από ποια δεδομένα προέκυψαν αυτές οι διαπιστώσεις? Από τους γονείς: «η εμπιστοσύνη των γονιών καθώς και η συχνή επικοινωνία με βοηθάει να ενισχύω την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να τα προτρέπω με την κατάλληλη καθοδήγηση» Πιστεύει ότι με τη συζήτηση με τους γονείς μπορεί να μάθει πράγματα και να τα χειριστεί ανάλογα. **Τι προτείνω:** τα παιδιά δείχνουν τάσεις αυτονομίας και η ίδια τους δίνει περιθώρια επιλογών. Προτείνω λοιπόν να το κάνει	Θεωρεί ότι υπάρχει πρόβλημα όταν τα παιδιά δεν πειραματίζονται, δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δεν επιλύουν προβλήματα. Τι πρόβλημα δηλαδή υπάρχει όταν δεν υφίστανται αυτά? Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη? Αίτια: η διαμόρφωση του χώρου. Για την τυχόν έλλειψη όλων αυτών που αναφέρεις ευθύνεται μόνο η διαμόρφωση του χώρου? Βελτίωση: πιστεύει ότι για να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών χρειάζεται να προηγηθεί έρευνα στην τάξη για τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τη γνώμη τους. Πολύ καλό! Επίσης χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση για να βοηθηθούν κάποια παιδιά και να ενταχθούν πιο εύκολα στην ομάδα. Αυτό σε τι θα βοηθήσει τη συμμετοχή?

		μαθαίνουν τρόπους συμπεριφοράς. Τους δυσαρεστεί όταν κάποια παιδιά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά κι όταν δεν τους λένε τι κάνουν στο σχολείο. Προτείνουν βελτίωση για θέματα συμπεριφοράς. Πολύ γενική πρόταση! Τι πιστεύεις ότι εννοούν και πως μπορείς να το αξιοποιήσεις? **Τι εντόπισα:** Συνεντεύξεις:τα παιδιά λένε ενδιαφέροντα πράγματα όπως ότι θέλουν να παίζουν όλη μέρα, ότι τους αρέσει να παίζουν με κάποια παιδιά παρόλο που δεν υπάρχει η ανάλογη αποδοχή, ότι στην τάξη αποφασίζει η πλειοψηφία, ότι όλα τα παιδιά ακόμα και τα πιο ντροπαλά λένε τη γνώμη τους κι ότι αποφασίζουν και γι άλλα πράγματα εκτός από παιχνίδια. Ζωγραφιές:το πιο σημαντικό από τις ζωγραφιές είναι ότι τα παιδιά δείχνουν να θέλουν πολύ παιχνίδι! Γονείς: δεν έχω άποψη γιατί δεν μου έδωσε τα ερωτηματολόγια (χρησιμοποίησε δικά της). Δεν έχω κανένα λόγο όμως να αμφισβητώ τα δεδομένα έτσι όπως τα παραθέτει η ίδια.	αυτό με πιο συστηματικό τρόπο μέσα π.χ. από οργανωμένες δραστηριότητες δομημένες έτσι ώστε να ενισχυθεί περισσότερο η συμμετοχή τους ή και μέσα από την ευκαιρία να αποφασίσουν τα παιδιά για την αναδιαμόρφωση του χώρου του παιχνιδιού τους. Αν δεν κάνει το χώρο, μήπως να ασχοληθεί α) με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα παιδιά στο παιχνίδι και τι μπορούν να κάνουν ώστε να παίζουν καλύτερα μαζί ή β) ένα θέμα π.χ. φαρμακείο ή ιατρείο στα πλαίσια αγωγής υγείας που θέλει όπου θα δώσει έμφαση στη διαδικασία της συμμετοχής	

Δ.5 Ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των νηπιαγωγών

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (α)

-1-
ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ:
2 τάσεις/ομάδες

1η: να επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτουν οι ίδιες (π.χ. γνωστικοί, κοινωνικοί) 8Ν
2η: να επιτυγχάνονται οι στόχοι + έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών 4Ν (Ν.2, Ν.5, Ν.9, Ν.10). Π.χ. τα παιδιά να επιλύουν προβλήματα στην τάξη, να διαχειρίζονται διενέξεις / οι νηπιαγωγοί να ακούν τα παιδιά, να ενδιαφέρονται για την άποψη τους.

-1.1-
βαθμός ικανοποίησης (παραμένουν οι 2 τάσεις)
1η: αρκετά έως πολύ γιατί τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, οι στόχοι επιτυγχάνονται….
2η: αρκετά αλλά όχι το ίδιο κάθε χρονιά και πάντα μέσα από προσπάθεια, κόπο, αλλαγές για την καλύτερη προσέγγιση των παιδιών, για την εξεύρεση και ανακάλυψη νέων πρακτικών……

-1.2-
ρόλος στη φοίτηση (παραμένουν οι 2 τάσεις)
1η: καθοδηγητικός, μετάδοση γνώσεων / αξιών, προετοιμασία για την επόμενη βαθμίδα, εφαρμογή κανόνων, πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών (με την επιλογή ψυχαγωγικών μεθόδων)
2η: μεσολαβητές γνώσεων, να προβληματίζουν τα παιδιά, να τα κάνουν να βρίσκουν τρόπους να μαθαίνουν και ν' ανακαλύπτουν τη γνώση.

-2-
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (δυνατότητες-ανάγκες)
παραμένουν οι 2 τάσεις

1η: έμφαση στις δεξιότητες (να ζωγραφίζουν, να κατασκευάζουν…) σε γνωστικές ικανότητες (τα καταφέρνουν στη γλώσσα, περιγράφουν, αφηγούνται…). Ανάγκες για προστασία, ασφάλεια, ψυχαγωγία, αγάπη, παιχνίδι, χαρά
2η: έμφαση σε κάποια από τα παραπάνω + δυνατότητες στα πλαίσια της ομάδας π.χ. να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να εξερευνούν αλλά και σε ατομικές δυνατότητες ως αποτέλεσμα παρατήρησης ή πρόταση αξιοποίησης. Ανάγκες: να ακούγονται, να μην καταπιέζονται, να βρίσκουν νόημα στο σχολείο

-3-
ΟΠΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ (παραμένουν οι 2 τάσεις)
1η: μέσα από : κατάλληλο εποπτικό υλικό, παιχνίδι, ψυχαγωγικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης, παρατήρηση και περιγραφή εικόνων, βίντεο…, ανταπόκριση στις δραστηριότητες, συνεχή/συχνή φοίτηση. Δεν μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο λόγω προσωπικών – ατομικών διαφορών (αναπτυξιακά / ηλικιακά κριτήρια, νοητικό επίπεδο, βαθμός προσοχής……
2η: κάποια από τα παραπάνω + αλληλεπίδραση / αλληλοβοήθεια, εμπλουτισμό μαθ. περιβάλλοντος, κίνητρα, βιωματική προσέγγιση, ανακάλυψη της γνώσης

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (β)

-4-

Προς την οπτική μιας δημοκρατικής προσέγγισης (να ακούγονται τα παιδιά, πόσο εφικτό, πόσο το εφαρμόζουν….):

1η τάση: οι 8 διαχωρίζονται σε**1α)** 3 [Ν.12, Ν.4, Ν.7] που δείχνουν μεγαλύτερη αντίσταση / πιο άκαμπτες (δεν ξέρω, είναι δύσκολο, δηλαδή πώς, πρέπει εμείς να θέτουμε όρια, ακούω τις απόψεις τους, συζητάμε πολύ στην παρεούλα…) &**1β)** 5 [Ν.3, Ν.11, Ν.12, Ν.8, Ν.1) που δείχνουν πιο ανοιχτές αλλά διστάζουν (καλό είναι να γίνεται, είναι δύσκολο, το προσπαθώ, τους δίνω το λόγο....)

2η τάση: παραμένει η ομάδα που ήταν πιο παιδοκεντρική. Το θεωρούν απαραίτητο, δείχνουν να πιστεύουν στα παιδιά (είναι πολύ χρήσιμο, πρέπει να το κάνουμε + φέρνουν κάποια παραδείγματα….) αλλά παραδέχονται ότι δεν ξέρουν / ψάχνουν τον τρόπο

-5-

Ελεύθερες δραστηριότητες: 2 προφίλ

1-Οι αρχικές 8 (γνωσιοκεντρικές) συνενώνονται και δείχνουν μια μετατόπιση: μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών, συμπαικτών και περιορισμοί μόνο στη διαμόρφωση του χώρου, έμφαση σε κανόνες, περιορισμός χρόνου,

2-Οι 4 πιο παιδοκεντρικές: μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών, συμπαικτών + ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου, στο χρόνο, ρωτάνε τα παιδιά τι θέλουν……

-6-

Οργανωμένες δραστηριότητες: 2 προφίλ

1-Οι 8 που εξαρχής ήταν πιο γνωσιοκεντρικές, διαφοροποιούνται από την τοποθέτησή τους για τις ελεύθερες. Στις οργαν.: καθοδηγούν τη δράση των παιδιών, τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες, επιλέγουν οι ίδιες το περιεχόμενο και τον τρόπο δράσης των παιδιών, επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων, την τήρηση κανόνων αλλά λένε ότι συμμετέχουν τα παιδιά αφού απαντούν, κάνουν τις εργασίες, ρωτούν, συνεργάζονται σε ομάδες

2-Οι 4 που ήταν πιο παιδοκεντρικές τηρούν κάποιες από τις τάσεις της 1ης ομάδας (π.χ. ο σχεδιασμός γίνεται από τις ίδιες……) αλλά ως προς τη συμμετοχή των παιδιών λένε ότι είναι πιο ανοιχτές: τα παιδιά αποφασίζουν κάποιες φορές πώς θα δράσουν ή δίνουν άλλη τροπή στη δράση τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, προτείνουν ιδέες, τα παιδιά επιλέγουν τις ομάδες, κάθε ομάδα μπορεί να κάνει κάτι διαφορετικό

-7-

για τις δυνατότητες συμμετοχής (κατά πόσο δίνουν δυνατότητες στα παιδιά, αν υπάρχουν περιθώρια και σε ποιους τομείς):

1) Η 1η τάση διαχωρίζεται πάλι στα 2 όπως και στην «οπτική…» (βλ. πάνω): **1α)** μεγαλύτερες αντιστάσεις γιατί πιστεύουν ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές και δεν ξέρουν αν υπάρχουν άλλα περιθώρια π.χ. -Όσο μπορώ το κάνω, τους ζητώ να μου απαντήσουν. -Τα παρακινώ να συμμετέχουν όλα στα κινητικά παιχνίδια. -Ζητάω απ' όλα τα παιδιά να μου αφηγηθούν το παραμύθι. -Δεν ξέρω τι άλλο μπορεί να γίνει. Συμμετέχουν όλα. Υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν ικανοποιητικά και όπως πρέπει στις ελεύθ. και στις οργαν., **1β)** μικρότερες αντιστάσεις, περισσότερες παραδοχές ότι δίνουν δυνατότητες αλλά σίγουρα υπάρχουν περιθώρια περισσότερο στις οργανωμένες γιατί στις ελεύθερες είναι πιο εμφανή η ελευθερία των παιδιών, Στις οργ. νομίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια γιατί μπορούν τα παιδιά να κάνουν κι άλλα πράγματα, να ανταποκριθούν σε πιο δύσκολες δράσεις [εδώ προσοχή! Λάθος οπτική. Συνδέουν τη συμμετοχή με επίπεδο δυσκολίας δραστηριοτήτων…], να παίρνουν αποφάσεις αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο, απορούν πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό σε σχέση με τη διαχείρηση χρόνου, τα προγράμματα που έχουν αναλάβει……

2) Η 2η τάση – ομάδα: πιστεύουν ότι δίνουν περιθώρια περισσότερο στις ελεύθερες και λιγότερο στις οργανωμένες λόγω πλαισίου, πιστεύουν ότι υπάρχουν σίγουρα περιθώρια και για τις ελευθ. και για τις οργ. και τα αναζητούν, δείχνουν προθυμία να μάθουν τον τρόπο γιατί πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών.

Δ.6 Αρχική συνέντευξη: σύνοψη και διασταύρωση της πορείας των τάσεων / ομάδων μεταξύ των αξόνων της συνέντευξης

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: τάσεις / άξονες = πορεία						
1.ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ 2 τάσεις/ομάδες: 1η : γνωσιοκεντρική (8) 2η : πιο παιδοκεντρική (4)	**2.Παιδική ηλικία** παραμένουν οι 2 τάσεις	**3.Οπτική για τη μάθηση των παιδιών** παραμένουν οι 2 τάσεις	**4.Προς την οπτική μιας δημοκρατικής προσέγγισης** η 1η ομάδα μοιράζεται σε 1Α (3) & 1Β (5) + 2η ομάδα (4)	**5. Ελεύθερες δραστηριότητες** διαμορφώνονται ξανά οι 2 αρχικές τάσεις	**6. Οργανωμένες δραστηριότητες** παραμένουν οι 2 τάσεις	**7. για τις δυνατότητες συμμετοχής** η 1η ομάδα μοιράζεται πάλι σε 1Α (3) & 1Β (5) + 2η ομάδα (4)
Τι διαφοροποιεί τις 2 τάσεις και τι κοινό έχουν;						
-Έμφαση στη γνώση αλλά σε διαφορετικό βαθμό -Έμφαση στους στόχους αλλά προς διαφορετική κατεύθυνση -Ο διαφοροποιημένος βαθμός ικανοποίησης από τη δουλειά τους -Η σημασία που δίνουν στο δικό τους ρόλο (αποκλειστικά ή προσμετρώντας και τα παιδιά)	-ο τρόπος που βλέπουν τα παιδιά (εξαρτημένα από τις ενέργειες κι επιλογές τους / πιο αυτόνομα) -πόσο πιστεύουν στις δυνατότητες τους (να κάνουν πράγματα στα πλαίσια που θέτουν οι ίδιες / να μπορούν και μόνα τους) -πώς προσδιορίζουν τις ανάγκες τους (προστατευτικότητα/ ανάγκη για αυτονομία)	-Από τη μία ο ρόλος των εποπτικών μέσων, των τρόπων παρουσίασης / προσέγγισης του θέματος και από την άλλη η αυτονομία στην προσέγγιση της γνώσης και η ανάληψη ευθυνών	-ο βαθμός εφαρμογής ορίων -η σημασία στην ευταξία -η διαφορετική στάση για το κατά πόσο το εφαρμόζουν -η έλλειψη εμπιστοσύνης στα παιδιά (ότι μπορούν να έχουν απόψεις)	-εδώ περισσότερα είναι τα κοινά (γι αυτό και ξαναενώνονται οι 2 πρώτες υποομάδες σε μία) γιατί πιστεύουν ότι συμμετέχουν τα παιδιά -τις διαφοροποιεί η διαμόρφωση του χώρου, του χρόνου και η πιο ανοιχτή προσέγγιση κάποιων παιδιών	-κατά πόσο τα παιδιά έχουν λόγο στις δράσεις τους -ο τρόπος που συμμετέχουν τα παιδιά (απλή ανταπόκριση ή επιλογές) -ο δικός τους ρόλος σε σχέση με τη δράση των παιδιών -ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή των παιδιών	-κατά πόσο πιστεύουν ότι υπάρχουν περιθώρια (λίγα – αρκετά – πολλά) -σε τι / πού πιστεύουν ότι μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν περισσότερο
Εμπόδια						

-Ο ρόλο τους ως μεταδότες γνώσεων και συμπεριφορών -Οι γνωστικοί στόχοι -Η ικανοποίηση από την ευταξία	-Η πεποίθηση ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένες δυνατότητες -Η πεποίθηση ότι οι δυνατότητες των παιδιών περιορίζονται από τη ηλικία (νήπια-προνήπια)	-Η άποψη ότι η μάθηση εξαρτάται από τον τρόπο που διδάσκουν οι ίδιες και από διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (διάσπαση προσοχής, ζωηρά, αφηρημένα κ.α.)	-Η σύνθεση της ομάδας (διαφορετικές συμπεριφορές - χαρακτήρες) -Ο αριθμός των παιδιών στην τάξη -Η πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές: π.χ. ακούν τα παιδιά αλλά στα πλαίσια του μαθήματος	-Η πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές: π.χ. αφήνουν τα παιδιά να επιλέξουν παιχνίδια και συμπαίκτες	-Η αντιμετώπιση των παιδιών ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης - Η πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές: π.χ. ρωτάνε τα παιδιά αλλά στα πλαίσια του μαθήματος	- Η πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές: π.χ. ανταποκρίνονται τα παιδιά στις δραστηριότητες - Ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης -Η διαχείριση του χρόνου και η υλοποίηση προγραμμάτων

Δ.7 Ανάλυση της πρώτης παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών

Πρώτη παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις των νηπιαγωγών

Μία ομάδα – σύνολο νηπιαγωγών: Για όλες παρατηρείται διαφοροποίηση ελεύθερων VS οργανωμένων:
Ε.Δ.: ελευθερία επιλογών από τα παιδιά, περιορισμένη παρέμβαση από τις νηπιαγωγούς
Ο.Δ.: περιορισμένη ελευθερία παιδιών, μεγαλύτερη καθοδήγηση από τις νηπ/γούς

Ελεύθερες Δραστηριότητες:
2 τάσεις ομάδες (η 1η χωρίζεται σε 2 υποομάδες)

1η: Τα παιδιά επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη αλλά οι νηπιαγωγοί δεν έχουν ενεργό ρόλο στις δράσεις τους, δεν αλληλεπιδρούν μαζί τους (ασχολούνται με άλλα), φροντίζουν για την ευταξία.
Ως προς το βαθμό παρέμβασης των νηπιαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών:
1α) παρεμβάσεις για επίλυση διενέξεων, σύντομες παρεμβάσεις, έτοιμες λύσεις, επιβολή πειθαρχίας, παρέμβαση για να καθοδηγήσουν το παιχνίδι των παιδιών, επιβολή χωρικών και χρονικών ορίων (3: N.12, N.7, N.4)
1β) παρεμβάσεις σε μη επιλύσιμες από τα παιδιά καταστάσεις, δίνουν λίγο χρόνο στα παιδιά, τους δίνουν το λόγο, τα ρωτάνε, όχι μεγάλη αυστηρότητα σε κανόνες και πειθαρχία αλλά οι ίδιες αποφασίζουν και επιβάλλουν χωρικά και χρονικά όρια (8: N.3, N.11, N.9, N.10, N.6, N.1, N.8, N.2)
2η: Τα παιδιά επιλέγουν γωνιά και συμπαίκτη και η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά στο παιχνίδι, αλληλεπιδρά μαζί τους, τα ρωτάει για τις επιλογές τους, σέβεται τις επιλογές τους αλλά μερική ελευθερία χώρου και χρόνου (δεν θέλει αλλά δείχνει να αναγκάζεται να επιβάλλει περιορισμούς), επιβάλλει κανόνες αλλά προσπαθεί να τους διαπραγματευτεί…. (N.5)

Οργανωμένες Δραστηριότητες:
2 τάσεις ομάδες

1η : ελάχιστες – πολύ χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές: εφαρμόζουν πιστά όσα έχουν ετοιμάσει, κάνουν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά, επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένες απαντήσεις ή δράσεις, δίνουν τη λύση - κάνουν σύνοψη, ζητάνε από τα παιδιά να θυμούνται – να επαναλαμβάνουν λέξεις, εφαρμόζουν μία διαδικασία (συζήτηση στη παρεούλα και μετά ζωγραφική καθ' υπόδειξη ή φύλλο εργασίας), επιπλήττουν τα παιδιά που δεν προσέχουν, επιβάλλουν κυρώσεις (αλλάζουν θέση ή απομονώνουν τα παιδιά που μιλάνε μεταξύ τους, αποκλείουν παιδιά από δραστηριότητες) [N.12, N.7, N.4, N.8, N.1, N.3, N.11, N.6]
2η : περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές: είναι πιο ευέλικτες στο χρόνο, δίνουν πιο πολύ χρόνο στην κουβέντα με τα παιδιά. Ρωτάνε όλα τα παιδιά, ζητάνε απ' όλα τη γνώμη, δεν αρκούνται μόνο σε απαντήσεις γνωστικού περιεχομένου αλλά και σε εντυπώσεις- συναισθήματα, εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές δράσεις, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογήσουν τη δράση τους αλλά δεν παρεκκλίνουν από αυτά που έχουν ετοιμάσει ακόμα κι αν τους δοθεί η ευκαιρία, δεν δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν αν θέλουν π.χ. να κάνουν τη ζωγραφιά ή το φύλλο εργασίας, είναι αυστηρές στην επιβολή κανόνων, δίνουν τη λύση - ρωτάνε τα παιδιά αλλά καταλήγουν να κάνουν αυτό που έχουν ετοιμάσει - προσπερνούν τις ιδέες / επιλογές των παιδιών [N.9, N10, N.2, N.5]

Δ.8: Συγκριτική παράθεση ανά άξονα προφίλ και κατάταξη τάσεων

	Σκοπός Νηπιαγωγείου Ρόλος νηπ/γών **2 προφίλ**	**Παιδική Ηλικία** (δυνατότητες-ανάγκες) **2 προφίλ**	**Μάθηση παιδιών** **2 προφίλ**	**Ελεύθερες δραστηριότητες** **2 προφίλ**	**Οργανωμένες δραστηριότητες** **2 προφίλ**	**Συμμετοχή Προοπτική-περιθώρια** **2 προφίλ**
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ	1.(8N) μετάδοση γνώσεων, καθοδήγηση, επίτευξη στόχων,	1.(8N) έμφαση στις δεξιότητες και στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Ανάγκες που ορίζει η ηλικία τους (παιχνίδι, χαρά…)	1.(8N) ρόλος νηπ/γού, μέσα – υλικά, ανταπόκριση παιδιών, ατομικά χαρακτηριστικά , φοίτηση….	1.(8N) μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών, συμπαικτών……. αλλά περιορίζουν τη δράση των παιδιών μόνο στη διαμόρφωση χώρου - χρόνου και δίνουν έμφαση σε κανόνες .	1.(8N)καθοδηγούν τη δράση των παιδιών, τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες, επιλέγουν οι ίδιες το περιεχόμενο και τον τρόπο δράσης των παιδιών, επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων, την τήρηση κανόνων αλλά λένε ότι συμμετέχουν τα παιδιά αφού απαντούν, κάνουν τις εργασίες, ρωτούν, συνεργάζονται σε ομάδες	1. (8N) 1α) (3N) πιστεύουν ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές και δεν ξέρουν αν υπάρχουν άλλα περιθώρια Υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν ικανοποιητικά και όπως πρέπει στις ελεύθ. και στις οργαν. 1β) (5N) μικρότερες αντιστάσεις, περισσότερες παραδοχές ότι δίνουν δυνατότητες αλλά σίγουρα υπάρχουν περιθώρια περισσότερο στις οργανωμένες γιατί στις ελεύθερες είναι πιο εμφανή η ελευθερία των παιδιών, Στις οργ. νομίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια γιατί μπορούν τα παιδιά να κάνουν κι άλλα πράγματα, να παίρνουν αποφάσεις αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο, απορούν πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό σε σχέση με τη διαχείρηση χρόνου, τα προγράμματα που έχουν αναλάβει……
	2.(4N) μεσολάβηση προς τη γνώση,	2.(4N) αναγνώριση έξτρα δυνατοτήτων για συνεργασία, εξερεύνηση... Ανάγκη και για ελευθερία, ευχαρίστηση από το σχολείο	2.(4N) και αλληλεπίδραση , κίνητρα, ανακάλυψη γνώσης…..	2.(4N)δίνουν μεγάλη ελευθερία στην επιλογή παιχνιδιών, συμπαικτών και δείχνουν ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου, στο χρόνο, ρωτάνε τα παιδιά τι θέλουν……	2.(4N)τα παιδιά αποφασίζουν κάποιες φορές πώς θα δράσουν ή δίνουν άλλη τροπή στη δράση τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, προτείνουν ιδέες, τα παιδιά επιλέγουν τις ομάδες, κάθε ομάδα μπορεί να κάνει κάτι διαφορετικό	2. (4.N)πιστεύουν ότι δίνουν περιθώρια περισσότερο στις ελεύθερες και λιγότερο στις οργανωμένες λόγω πλαισίου, πιστεύουν ότι υπάρχουν σίγουρα περιθώρια και για τις ελευθ. και για τις οργ. και τα αναζητούν, δείχνουν προθυμία να μάθουν τον τρόπο γιατί πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών.
	Πώς διαφαίνονται / ερμηνεύονται στην πράξη τα	Πώς διαφαίνονται / ερμηνεύονται	Πώς διαφαίνονται / ερμηνεύονται	**3 προφίλ**	**2 προφίλ** (όχι ταυτισμένα με τα παραπάνω / διαφοροποιημένα προς πιο	Πώς διαφαίνονται / ερμηνεύονται στην πράξη τα 2 προφίλ….

	2 προφίλ….	στην πράξη τα 2 προφίλ….	στην πράξη τα 2 προφίλ….		περιορισμένη συμμετοχή)	
Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Ε Σ	1.(8N) κλειστές ερωτήσεις γνώσεων, επανάληψη - υπενθύμιση, προσπάθεια να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα πάση θυσία, επιμονή στο αποτέλεσμα	1.(8N) έλλειψη εμπιστοσύνης στα παιδιά, έρμαια των δικών τους πρωτοβουλιών και αποφάσεων, ανάγκη για επιβολή πειθαρχίας	1.(8N) πίεση να ακολουθούν όλα τα παιδιά τα βήματα της μαθ. διαδικασίας, επανάληψη, κλειστές ερωτήσεις….	1α) (3N) συνεχείς / συχνές παρεμβάσεις για επίλυση διενέξεων, σύντομες παρεμβάσεις, έτοιμες λύσεις, επιβολή πειθαρχίας…..	1. (8N) ελάχιστες – πολύ χαμηλού επιπέδου συμμετοχικές πρακτικές: -εφαρμόζουν πιστά όσα έχουν ετοιμάσει, -κάνουν κλειστές ερωτήσεις στα παιδιά, κτλ.	1.(α+β) (8N) βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο παροχής ευκαιριών για συμμετοχικές πρακτικές: δεν δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά, δεν τα εμπιστεύονται, παίρνουν όλη τη διαδικασία πάνω τους, επιβάλλουν εύκολα κανόνες και κυρώσεις. Διαφοροποιούνται βέβαια σε ελεύθερες κι οργανωμένες: είναι πιο ανοιχτές – ευέλικτες στις ελεύθ. πιο πιστές στη διαδικασία και τη πειθαρχία στις οργ.
	2. (4N) έμφαση στη διαδικασία, ενδιαφέρον για εντυπώσεις των παιδιών, επιδίωξη να συνεργαστούν τα παιδιά	2. (4N) προθυμία να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών, περιθώρια χρόνου στις διενέξεις τους….	2. (4N) Επιδίωξη να συνεργάζονται τα παιδιά μεταξύ τους, να προτείνουν ιδέες….	1β) (8N) παρεμβάσεις σε μη επιλύσιμες από τα παιδιά καταστάσεις, δίνουν λίγο χρόνο στα παιδιά, τους δίνουν το λόγο, τα ρωτάνε <u>αλλά</u> οι ίδιες αποφασίζουν και επιβάλλουν χωρικά και χρονικά όρια	2. (4N) περιορισμένες συμμετοχικές πρακτικές: είναι πιο ευέλικτες στο χρόνο, δίνουν πιο πολύ χρόνο στην κουβέντα με τα παιδιά…. αλλά δεν παρεκκλίνουν από αυτά που έχουν ετοιμάσει ακόμα κι αν τους δοθεί η ευκαιρία, δεν δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν τι θέλουν… κτλ	2. (4N) βρίσκονται σ’ ένα σκαλοπάτι – επίπεδο παραπάνω λόγω του ότι: ενδιαφέρονται για τις απόψεις και τις ιδέες των παιδιών, τους δίνουν μεγαλύτερα περιθώρια επιλογών… αλλά τελικά προσπερνούν τις ιδέες τους, ακολουθούν εν τέλει το πρόγραμμά τους, αποφασίζουν τελικά οι ίδιες….
				2) (1N) η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά στο παιχνίδι, αλληλεπιδρά μαζί τους, τα ρωτάει για τις επιλογές τους, σέβεται τις επιλογές τους <u>αλλά</u> μερική ελευθερία χώρου και χρόνου (δεν θέλει αλλά δείχνει να αναγκάζεται να επιβάλλει περιορισμούς), επιβάλλει κανόνες αλλά προσπαθεί να τους διαπραγματευτεί		

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ + ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ = ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ **(α)** προκύπτουν 2 ομάδες-προφίλ. Η μία πιο κοντά σε συμμετοχικές πρακτικές και η άλλη πιο μακριά αλλά και οι δύο κινούνται σε χαμηλά επίπεδα εφαρμογής συμμετοχικών πρακτικών **(β)** και οι 2 ομάδες χρησιμοποιούν κάποιες κοινές μη συμμετοχικές πρακτικές γι αυτό προκύπτει η ανάγκη να ξανασκεφτούν και να επανατοποθετηθούν πάνω σ' αυτές μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και παραδείγματα **(γ)** και οι δύο ομάδες νοηματοδοτούν τη συμμετοχή ως την ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτά που κάνουν (είτε πιο γνωσιοκεντρικά είτε πιο παιδοκεντρικά) γι αυτό προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με το νόημα της συμμετοχής **(δ)** όλες οι νηπ/οί έχουν τη πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές αλλά τα επίπεδα που κινούνται είναι πολύ χαμηλά = ανάγκη για αναστοχασμό μέσα από παραδείγματα, διάλογο **(ε)** και οι δύο ομάδες (η πρώτη περισσότερο) δείχνουν να μην έχουν εμπιστοσύνη στα παιδιά για να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, βλέπουν ως εμπόδια στην παιδ. διαδικασία το χαμηλό επίπεδο των παιδιών για το οποίο ευθύνεται το οικογ. περιβάλλον και μόνο οι νηπ/γοί του 2ου προφίλ αναγνωρίζουν κάποιες ευθύνες στον εαυτό τους. Έτσι πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στις νηπ/γούς να αλλάξει η οπτική τους προς τα παιδιά για δώσουν με τη σειρά τους περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά **(στ)** τα περιορισμένα περιθώρια που πιστεύουν ότι υπάρχουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών αποτελούν πρόκληση και τα ευρύτερα ευκαιρία για να ανταλλάξουν απόψεις σαν ομάδα, να αναγνωρίσουν μέσα
Επόμενο βήμα: παροχή υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με σκοπό **(α)** τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών σχετικά με συμμετοχικές πρακτικές μέσα από την αλληλεπίδρασή τους στην ομάδα και μέσα από την τοποθέτηση τους πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα πρακτικών **(β)** την ομαδική και ατομική ανατροφοδότηση από τη διευκολύντρια **(γ)** να δοθούν κίνητρα -ευκαιρίες στις νηπ/γούς για να επανεξετάσουν τις απόψεις τους, να ξανασκεφτούν τις πρακτικές τους, και να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους για να προσπαθήσουν ν' αλλάξουν ή να βελτιώσουν τις πρακτικές τους προς πιο συμμετοχικές **(δ)** να σχεδιάσουν οι νηπ/γοί μια δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, να προτείνουν πρακτικές, να δοκιμάσουν στην πράξη και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα

Δ.9 Τα ζητήματα που έθεταν οι νηπιαγωγοί – παράδειγμα από την πρώτη ομαδική συνάντηση τον πρώτο χρόνο της έρευνας-δράσης

Ζητήματα – προβληματισμοί – τοποθετήσεις νηπιαγωγών	Διαπιστώσεις - εξέλιξη της πορείας
Ν.2 είπε ότι για τη συμμετοχή πρέπει να λάβουμε υπόψη τον αριθμό των παιδιών στην τάξη. Συμφώνησαν κι άλλες (Ν.3, Ν.5, Ν.6). Είπαν ότι τα πολλά παιδιά δεν έχουν το χρόνο να συμμετέχουν τόσο πολύ όσο έχουν τα λιγότερα. Κι άλλες πρόσθεσαν ότι δεν έχουν χρόνο να συνεργαστούν. Επισήμαναν ότι στις ελεύθερες έχουν και επιλογές και χρόνο, αλλά στις οργανωμένες;	-Μια δυσκολία που αναδείχτηκε είχε να κάνει με το αριθμό των παιδιών… Σ' αυτό προτάθηκε η δυάδα……
Βρήκαν πολύ ωραία ιδέα αυτή τη τεχνική. Οι μισές και παραπάνω εκφράστηκαν με ενθουσιασμό! Ν.5: «ωραία και σαν εισαγωγή στην ομάδα.. Πρώτα σε ζευγάρια, μετά περισσότεροι κι αργότερα ομάδα. Βήμα – βήμα, αυτό είναι πολύ καλό!» Ν.1: «έτσι κι αλλιώς το κάνουν αυτό στην παρεούλα. Εμένα μου έχει συμβεί». Ν.4: «τους δίνουμε όμως κάποιο χρόνο; Γιατί αν τους δώσουμε πολύ θα ξεφύγουν πάλι, θα πουν τα δικά τους». Διευκολύντρια: «γιατί γίνεται αυτό;» Ν.9: «γιατί χάνουν το ενδιαφέρον τους. Αν αυτό που τους ζητάς δεν τους ενδιαφέρει θα πουν κάτι ώστε να απαλλαγούν από εσένα» Ν.2: «εκεί ίσως είναι η αδυναμία η δική μας να συντονίσουμε τα ζευγαράκια»	-Μια άλλη δυσκολία είχε να κάνει με το ενδιαφέρον των παιδιών στα θέματα που διαπραγματευόμαστε στην τάξη… δόθηκε έμφαση στο μετασχηματισμό της μαθ. διαδικασίας προς την κατεύθυνση ενός προβλήματος προς επίλυση από τα παιδιά…
Ν.9: «ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος μας σ' αυτό που περιγράφεις;» Διευκολύντρια: «να διαπραγματευόμαστε με τα παιδιά ακόμα και σε πιθανές καταστάσεις, π.χ. αν θέλουμε να παίξουμε όλοι τι θα γίνει; πώς θα το κάνουμε; τι λέτε; Είμαστε εκεί για να ανακεφαλαιώνουμε και να τα προκαλούμε να σκέφτονται και να δίνουν ιδέες και λύσεις. Ο ρόλος μας είναι να σχεδιάζουμε πολύ προσεκτικά, δεν αφήνουμε πολύ ελεύθερα τα παιδιά και δίνουμε σημασία στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι συζητάμε πολύ μαζί τους…» Ν.4: «κουράζονται όμως έτσι τα παιδιά…» Διευκολύντρια: «Αν κουράζονται ξεκινάμε να το κάνουμε αυτό με κάτι πιο απλό γιατί στην αρχή χρειάζεται να τα εκπαιδεύσουμε στο να λένε… και μετά θα παίρνει λιγότερο χρόνο και για εμάς να σχεδιάσουμε… Στόχος μας δεν είναι τα παιδιά να τα κάνουν όλα αλλά να μπουν σε μια διαδικασία να είναι πιο ενεργά»	-Μια τρίτη δυσκολία είχε να κάνει με το γεγονός ότι αν βάλουμε τα παιδιά στη διαδικασία να προβληματίζονται σε κάθε βήμα της μαθ. διαδικασίας κουράζονται εύκολα. Εστιάσαμε στο ότι η διαδικασία απαιτεί βήματα με τα παιδιά στην τάξη κι αυτά τα βήματα θα τα οργανώνουμε εμείς εδώ σαν ομάδα γιατί σ' αυτό στοχεύουμε…. (Προς την κατεύθυνση αυτή βοήθησε η Ν.5 που το διατύπωσε σωστά) …κι ότι μπορούν να το κάνουν, να το υποστηρίξουν (ενθάρρυνση / ενίσχυση του ρόλου τους)….
Ν.3, Ν.8: «πολύ σημαντικό γιατί εκείνη την ώρα δημιουργούνε κάτι… δεν μπορείς να κόψεις το παιχνίδι τους» Ν.2: «πολύ σημαντικό είναι που διαλέγουν και τους συμπαίκτες τους» Ν.6: «…και που οργανώνουν μόνα τους το παιχνίδι. Δεν πάνε σε γωνιές όλα»	Υποστηρίζουν έντονα ότι δίνουν μεγάλη ελευθερία στα παιδιά στη διάρκεια των Ε.Δ., η παρατήρηση των πρακτικών τους έδωσε μια πιο στενή εικόνα (μάλλον ακούγοντας στην ολομέλεια κάτι καλό σπεύδουν να το ισχυριστούν και για τον εαυτό τους ή έχουν την αίσθηση ότι το κάνουν!). Εστιασμένες ερωτήσεις για να αναστοχαστούν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τη συμμετοχή των παιδιών στις Ε.Δ.
«Κακό αυτό! Να πηγαίνει ένα παιδί συνέχεια στην ίδια γωνιά. Μου έχει τύχει!» (Ν.3). Διευκολύντρια: «Γιατί; Αφού είπατε πριν ότι κάνουν τα παιδιά ότι θέλουν!». «Τι θα κερδίσω αν τα καταφέρω να πάνε και σ' άλλες γωνιές;» (Ν.9). «Σωστά! Άμα δεν θέλει γιατί να πάει;» (Ν.5). «Σίγουρα έχουν όλοι τις προτιμήσεις τους κι ανάλογα τις δεξιότητες τους…. αλλά μπορεί να μην ξέρει ότι του αρέσει κάτι άλλο αν δεν δοκιμάσει» (Ν.6). «Να τα δοκιμάσει όλα αλλά δεν χρειάζεται να πάει αν δεν του αρέσει. Και να τα δοκιμάσει αν δείξει περιέργεια, όχι με το ζόρι» (Ν.5). «Προσπαθούμε να περνάνε από όλες τις γωνιές» (Ν.9), «Δεν είναι καλό να περιορίζονται σε μία» (Ν.11). «Εξαρτάται από το παιδί. Αν	Διαπιστώνετε ένα δίλημμα: κάποιες (οι περισσότερες) υποστηρίζουν ότι πρέπει να περνάνε τα παιδιά από γωνιές κι κάποιες ότι δεν είναι απαραίτητο. Εστιάζουμε σ' αυτό για να προσπαθήσουμε να τις κάνουμε να το δουν όχι σαν δίλημμα αλλά σαν ευκαιρία να εμπλέξουμε τα παιδιά, να ζητήσουμε τη γνώμη τους… [βλ. επόμενο βήμα 8]

είναι κάποιο κλειστό παιδί και είχε πρόβλημα με την αποχώρηση των γονιών του θα το άφηνα στην ίδια γωνιά μέχρι να νιώσει ασφάλεια…» (Ν.4) «Εγώ που είχα θέμα με κάποια παιδιά που κολλούσαν στον Η/Υ τα έβαλα να σημειώνουν πόσες φορές την εβδομάδα παίζουν σε κάθε γωνιά. Αυτό το αποφασίσαμε μαζί με τα παιδιά και για να μπορούν να πηγαίνουν στον Η/Υ παιδιά που δεν προλάβαιναν να παίξουν;» (Ν.2)	
Στη διάρκεια των οργ. δραστ. θα ασχοληθούμε με διάφορες δράσεις. Μέσα από αυτές τα παιδιά έρχονται σ' επαφή με το κουκλοθέατρο και με άλλα… Αν τους αρέσει και την άλλη μέρα θέλουν να παίξουν σ' αυτό, καλώς! Αν όχι γιατί να τα πιέσω;» (Ν.5) -«σημαντικό ρόλο παίζει η παρατήρηση και η αλληλεπίδραση μας με τα παιδιά. Κάποια παιδιά δεν παίζουν π.χ. με τα παζλ γιατί δεν ξέρουν και φοβούνται να μην τους κοροϊδέψουν, να μην φανούν αδέξια. Εκεί εμείς ερχόμαστε και αλληλεπιδρούμε στο παιχνίδι για να βοηθήσουμε τα παιδιά να μη φοβούνται να παίξουν με κάτι» (Ν.10) Διευκολύντρια: άρα σημαντικό για τη συμμετοχή είναι η παρατήρηση. Αν παρατηρείς ένα παιδί ότι δεν κάνει κάτι πρέπει να ξέρεις το λόγο… Αν δεν το ξέρεις λες έλα μωρέ! Αν το ξέρεις δίνεις κίνητρα στο παιδί. -Μια ομάδα πρόσθεσε τη διαμόρφωση του χώρου…. Τέθηκε ένα παράδειγμα	Ο ρόλος της παρατήρησης
-«Η αλήθεια είναι ότι ενδιαφέρονται για την επικαιρότητα… ειδήσεις» (Ν.1) -«Σίγουρα να προκύψει κάτι θα το εκμεταλλευτείς αλλά πάλι έχεις ένα πλάνο…» (Ν.9) -«Ναι, ενώ ξεκινάς για ένα θέμα φέρνει π.χ. ένα παιδί από το σπίτι του μπίλιες. Είναι μια καλή ευκαιρία για να ασχοληθείς μ' αυτό το θέμα. Θέλω να πω ότι οργανώνουμε εμείς κάποια και κάποια βγαίνουν στην πορεία…» (Ν.10) -«Στα προγράμματα που παίρνουμε όμως τα θέματα τα επιλέγουμε εμείς. Τα λέμε στα παιδιά κι αυτά μπορούν να πουν τις ιδέες τους και τι θέλουν να κάνουμε πάνω σ' αυτό. Το θέμα όμως σαν θέμα δεν έχει βγει από τα παιδιά. Είναι σωστό αυτό;» (Ν.7)	-Διαπιστώνετε μια παρανόηση: ότι αν τα θέματα δεν επιλέγονται από τα παιδιά δεν κάνουμε κάτι σωστά….
<u>Τι εντόπισαν στο παράδειγμα λεκτικής αλληλεπίδρασης που τις προβλημάτισε</u>; «Η νηπ/γός κάνει επιστημονικές ερωτήσεις και ζητάει από τα παιδιά λεπτομέρειες» (Ν.12). «Δεν συνδέει τις γνώσεις των παιδιών με το περιβάλλον π.χ. πού βλέπουν γύρω τους αυτά τα σχήματα;» (Ν.6) «Το είδος των ερωτήσεων και οι απαντήσεις που δίνονται από τα συγκεκριμένα παιδιά δεν βοηθάνε» (Ν.9) «Με τις ερωτήσεις που κάνει ζητάει εμπέδωση των γνώσεων των παιδιών για τα σχήματα γιατί τα παιδιά τα γνωρίζουν ήδη» (Ν.5) «Λέει ένα παιδί ότι το τετράγωνο έχει 4 πλευρές και συμφωνούν όλοι! Δεν δίνει η νηπ/γός ένα προβληματισμό: όντως παιδιά έχει 4 πλευρές; Δεν ζητάει τη γνώμη των άλλων παιδιών και δεν επιδιώκει τη δράση τους» (Ν.1) «Η επιλογή του παραμυθιού με πλανήτες σε σχήματα δεν βοηθάει. Δημιουργεί παρανοήσεις στα παιδιά γιατί δεν υπάρχουν τέτοιοι πλανήτες. Επίσης η νηπ/γός συγχέει σχήματα με στερεά» (Ν.12) Τι ενισχύει τη συμμετοχή: Η επιλογή του παραμυθιού και οι εικόνες που χρησιμοποιεί είναι ελκυστικά (Ν.5) Διευκολύντρια: Για σκεφτείτε τι κάνει η νηπ/γός σε σχέση με το στόχο που βάζει; Εξασφαλίζει τη συμμετοχή σε σχέση με το στόχο που βάζει; Τι θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά; Πως θα μπορούσε να προσεγγίσει αλλιώς το θέμα για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των παιδιών;	<u>Για το παράδειγμα της δραστηριότητας κι αφού βρήκαν όλα τα σημεία καταλήξαμε:</u> Όλη η δραστηριότητα γίνεται με σκοπό η νηπ/γός να αξιολογήσει τα παιδιά όμως δεν κάνουμε δραστηριότητες για να αξιολογήσουμε τα παιδιά αλλά για να τα βοηθήσουμε να μάθουν μέσα από τη συμμετοχή τους. Άρα είναι σε άλλη κατεύθυνση Δεν εξασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν. Ο στόχος είναι γνωστικός. Μηδαμινή συμμετοχή των παιδιών, μόνο απαντούν.

Δυσκολεύτηκαν να το βρουν, έθεταν στόχους (π.χ. να συγκρίνουν) ή διατύπωναν ερωτήσεις π.χ. πως θα δούμε αν είναι ίδια; Δεν μπόρεσαν να βρουν το πλαίσιο, τον κύριο προβληματισμό	
Η Ν.5 αναφέρθηκε σ' ένα τυχαίο πρόβλημα που προέκυψε στην τάξη τις και στο οποίο τη λύση έδωσε αμέσως ένα παιδί επιβεβαιώνοντας τις δυνατότητες των παιδιών.	

ΣΥΝΟΨΗ

Ζητήματα – προβληματισμοί - διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις νηπιαγωγούς:

-Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη δυσκολεύει τη συμμετοχή τους

-Πόσο η επιλογή των θεμάτων από τις νηπιαγωγούς αποτελεί κριτήριο για τη συμμετοχή των παιδιών

-Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα των δραστηριοτήτων δεν είναι δεδομένη κι αποτελεί πρόβλημα για τη συμμετοχή τους

-Όταν καλούμε τα παιδιά να προβληματίζονται σε κάθε βήμα της μαθησιακής διαδικασίας αυτά κουράζονται κι η συμμετοχή τους μειώνεται

-Η σημασία του να προχωράμε βήμα βήμα επιδιώκοντας τη συμμετοχή των παιδιών πρώτα σε απλές δράσεις κι έπειτα σε πιο σύνθετες

-Πόσο ο προσδιορισμός της δράσης των παιδιών στις Ε.Δ. (αν θα περάσουν ή όχι απ΄ όλες τις γωνιές) καθορίζει τη συμμετοχή τους(;)

-Ο ρόλος της παρατήρησης στη συμμετοχή των παιδιών

-Ο ρόλος των ερωτήσεων και η σημασία του διερευνητικού διαλόγου στη συμμετοχή των παιδιών

-Ο τρόπος μετασχηματισμού της δραστηριότητας ώστε να περιλαμβάνει τα κατάλληλα στοιχεία για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών δεν είναι κάτι εύκολο, δυσκολεύτηκαν να βρουν προβληματική κατάσταση σε μια δραστηριότητα

-Αναγνώρισαν ότι δεν είχαν μπει άλλη φορά σ' αυτή τη διαδικασία να σκεφτούν τι κάνουν στην πράξη και πως αυτό μπορούν να το βελτιώσουν μέσα από μια τέτοια διαδικασίας υποστήριξης κι αλληλεπίδρασης

Δ.10 Διασταύρωση στοιχείων από την αρχική και τη τελική συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς ως προς βασικούς άξονες

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ			
ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ – ΡΟΛΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	**Παιδική ηλικία**	**Οπτική για τη μάθηση των παιδιών**	**Οργανωμένες δραστηριότητες**
-έμφαση στη γνώση αλλά σε διαφορετικό βαθμό -έμφαση στους στόχους αλλά προς διαφορετική κατεύθυνση -ο διαφοροποιημένος βαθμός ικανοποίησης από τη δουλειά τους -η σημασία που δίνουν στο δικό τους ρόλο (αποκλειστικά ή προσμετρώντας και τα παιδιά) -ο ρόλος τους ως μεταδότες γνώσεων και συμπεριφορών -οι γνωστικοί στόχοι -η ικανοποίηση από την ευταξία	-ο τρόπος που βλέπουν τα παιδιά (εξαρτημένα από τις ενέργειες κι επιλογές τους / πιο αυτόνομα) -πόσο πιστεύουν στις δυνατότητες τους (να κάνουν πράγματα στα πλαίσια που θέτουν οι ίδιες / να μπορούν και μόνα τους) -πώς προσδιορίζουν τις ανάγκες τους (προστατευτικότητα/ανάγκη για αυτονομία) -Η πεποίθηση ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένες δυνατότητες -Η πεποίθηση ότι οι δυνατότητες των παιδιών περιορίζονται από τη ηλικία (νήπια-προνήπια)	-από τη μία ο ρόλος των εποπτικών μέσων, των τρόπων παρουσίασης / προσέγγισης του θέματος και από την άλλη η αυτονομία στην προσέγγιση της γνώσης και η ανάληψη ευθυνών -η άποψη ότι η μάθηση εξαρτάται από τον τρόπο που διδάσκουν οι ίδιες (τι εποπτικά υλικά χρησιμοποιούν και πως προσεγγίζουν το θέμα) και από διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (διάσπαση προσοχής, ζωηρά, αφηρημένα κ.α.)	-κατά πόσο τα παιδιά έχουν λόγο στις δράσεις τους -ο τρόπος που συμμετέχουν τα παιδιά (απλή ανταπόκριση ή επιλογές) -ο δικός τους ρόλος σε σχέση με τη δράση των παιδιών -ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή των παιδιών -η αντιμετώπιση των παιδιών ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης - η πεποίθηση ότι εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές: π.χ. ρωτάνε τα παιδιά αλλά στα πλαίσια του μαθήματος
ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ			
-στρέφεται το επίκεντρο των προτεραιοτήτων τους από την ποσότητα και το εύρος των δραστηριοτήτων που σχεδίαζαν προς όφελος των παιδιών στην ενίσχυση της συμμετοχής τους σε δράσεις με ενδιαφέρον και άμεση εμπλοκή τους. -επισημαίνουν ότι δεν αρκεί απλώς η γνώση και η εμπειρία υλοποίησης συμμετοχικών πρακτικών αλλά προϋποτίθεται η συνεχής προσπάθεια και η θέληση της νηπιαγωγού να κάνει κόπο για την πραγματοποίησή τους καθώς και η πίστη στις ικανότητες των παιδιών	-τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν πιο ουσιαστικά και να πάρουν αποφάσεις -έχουν δυνατότητες αλλά πρέπει να αναδειχθούν με κατάλληλο τρόπο -μπορούν να μάθουν, μπορούν να εξασκηθούν σε συμμετοχικές πρακτικές -η ανάδειξη των δυνατοτήτων τους εξαρτάται από τη θέληση και τις ενέργειες της νηπιαγωγού -υπάρχουν και όρια στη συμμετοχή για να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι στην τάξη	-ανάγκη για καλό σχεδιασμό, με σαφείς στόχους, ανοιχτές ερωτήσεις και προβλήματα προς επίλυση βοηθούν πολύ τη μαθησιακή διαδικασία -όχι έμφαση στη γνώση αλλά στην εμπλοκή των παιδιών -σημασία στο διερευνητικό διάλογο για να βοηθούνται τα παιδιά, να σκέφτονται σε βάθος και να οδηγούνται σε λύσεις -έμφαση στην ακρόαση των απόψεων των παιδιών -να υλοποιούνται οι αποφάσεις που παίρνουν τα παιδιά και να δρουν τα ίδια τα παιδιά για να λύσουν ένα πρόβλημα	-η εξέλιξη της δραστηριότητας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών -ο διάλογος με τα παιδιά για τον καθορισμό από κοινού όλων των επιμέρους βημάτων της δραστηριότητας -η άμεση υλοποίηση των λύσεων από τα παιδιά -η εμπλοκή των παιδιών σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας -η συνεργασία μεταξύ των παιδιών -η διερεύνηση των ενδιαφερόντων τους και ο σεβασμός των επιλογών τους