



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατεύθυνση/ειδίκευση: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Εργασία:

«Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου σε προσχολικά και
πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και
δασκάλων»

Τζιώτα Μαρία
(Α.Μ. 76)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία,
Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη επιτροπής:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη, δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Ευχαριστίες

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο ζωής, που ονομάζεται «μεταπτυχιακό», τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι μόνο θετικά. Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου, που βρίσκεται πάντα στο πλευρό μου και στηρίζει τις αποφάσεις και τις προσπάθειές μου. Χωρίς εκείνους τίποτα δεν θα ήταν εφικτό, γι' αυτό και τους οφείλω τα πάντα. Τους ευχαριστώ για τα χιλιόμετρα που διένυαν για εμένα και για την αέναη υποστήριξη, ηθική και οικονομική. Τις πιο εγκάρδιες ευχαριστίες, βεβαίως, θα ήθελα να τις εκφράσω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την κατανόηση και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Μέσω της διδασκαλίας της, των γνώσεων και των ερευνών της, μου κέντρισε το ερευνητικό ενδιαφέρον προκειμένου να εστιάσω σε ένα τόσο σημαντικό παιδαγωγικό ζήτημα και να το διερευνήσω εις βάθος. Το τελικό αποτέλεσμα δεν θα μπορούσε να διαμορφωθεί δίχως την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις συμβουλές της. Ευχαριστώ πολύ και τους καθηγητές, κ. Ζάραγκα Χαρίλαο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Θάνο Θεόδωρο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι συμμετείχαν στην υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους, που αφιέρωσαν λίγο από τον προσωπικό τους χρόνο, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μου, παρουσιάζοντας τις αντιλήψεις που επικρατούν στο θέμα του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της οργάνωσης του εσωτερικού χώρου μίας τυπικής ελληνικής αίθουσας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Α΄ Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση.....	10
1. Αποσαφήνιση όρων	10
1.1. Ο χώρος.....	10
1.2. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου	21
1.3. Η οργάνωση του χώρου	23
1.3.1. Η υλική οργάνωση του χώρου	25
1.3.1.1. Κτιριακές εγκαταστάσεις	25
1.3.1.2. Διαρρύθμιση	26
1.3.1.3. Επίπλωση	27
1.3.1.4. Διακόσμηση	29
1.4. Η αξιολόγηση του χώρου.....	30
2. Παιδαγωγικές θεωρίες.....	32
2.1. Η θεωρία του Friedrich Fröbel (1782-1852)	32
2.2. Η προσέγγιση της Maria Montessori (1870-1952).....	33
2.3. Η γνωστική θεωρία ανάπτυξης - Jean Piaget (1896-1980).....	35
2.4. Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία - Lev Vygotsky (1896-1934)	37
2.5. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (Theory of multiple intelligences).....	39
2.6. Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές Μέθοδοι.....	40
3. Ο εσωτερικός χώρος των προσχολικών και πρωτοσχολικών περιβαλλόντων μάθησης	41
3.1. Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας των νηπιαγωγείων	41
3.1.1. Κέντρα Ενδιαφέροντος.....	44
3.1.2. Σχεδιασμός και οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος - Τα χαρακτηριστικά τους.....	48
3.2. Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας των δημοτικών σχολείων	51
3.2.1. Μορφές διάταξης της σχολικής αίθουσας των δημοτικών σχολείων	53
3.2.2. Σχεδιασμός και οργάνωση του εσωτερικού χώρου των τάξεων δημοτικών σχολείων - Τα χαρακτηριστικά τους.....	56
4. Περιβαλλοντικά στοιχεία ως κριτήρια ποιότητας ενός σχολικού χώρου.....	59
5. Οφέλη από τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου.....	72
6. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου.....	81
7. Σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο	83
7.1. Σχέση παιδιού-χώρου	83

7.2. Σχέση παιδιού-παιχνιδιού-χώρου.....	85
8. Ο χώρος σε γνωστά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης	86
8.1. Η διαμόρφωση του χώρου στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης του Reggio Emilia της Ιταλίας.....	86
8.2. Η διαμόρφωση του χώρου στα Προγράμματα High Score	90
9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του χώρου	94
10. Η σημασία της αξιολόγησης του χώρου	98
11. Λόγοι παρεμβάσεων - Προτάσεις για την αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση του χώρου	101
B' Μέρος: Εμπειρικό	105
1. Μεθοδολογία της έρευνας	105
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	105
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις.....	106
1.3. Μέθοδος της έρευνας.....	107
1.4. Μέθοδος δειγματοληψίας.....	108
1.5. Δείγμα της έρευνας.....	108
1.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	108
1.7. Βαθμολόγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	109
2. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	110
2.1. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών και δασκάλων.	110
2.2. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας	119
2.3. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εσωτερικού χώρου της αίθουσας και τα περιβαλλοντικά κριτήρια	145
2.4. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με την παιδαγωγική αξία του χώρου	153
2.5. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων για τον ρόλο του παιδαγωγού στη διαμόρφωση του χώρου	169
2.6. Αποτελέσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις	190
3. Συμπερασματική Συζήτηση.....	198
4. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	204
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	206
Ελληνόγλωσση.....	206
Ξενόγλωσση.....	209
Ιστοσελίδες.....	218
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	219

Περίληψη

Αδιαμφισβήτητα ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα κάθε παιδιού είναι η εκπαίδευση. Ωστόσο, οι μαθητές έχουν δικαίωμα να φοιτούν και σε ένα ποιοτικό μαθησιακό χώρο· σε ένα χώρο ασφαλή, προστατευμένο, καθαρό, τακτοποιημένο, παρακινητικό, οικείο και φιλόξενο. Η απόκτηση γνώσεων στο καλύτερο δυνατό μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί, λοιπόν, αδήριτη ανάγκη, διότι βάσει ερευνών η ποιότητά του συντελεί σε καθοριστικό βαθμό στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης των παιδιών. Η βιβλιογραφία παρέχει σαφείς αποδείξεις για τη θετική έκβαση του σχεδιασμού των χώρων μάθησης στους χρήστες του και συνεπώς, πλήθος ερευνητών φαίνεται να αναγνωρίζει πλέον τη σημασία του, υλοποιώντας έρευνες σχετικές με την παιδαγωγική του αξία, τη σωστή οργάνωσή του και τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες. Έχοντας αυτά υπ' όψιν, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση και η σύγκριση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων σε ζητήματα που άπτονται του παιδαγωγικού σχεδιασμού του χώρου προσχολικών και πρωτοσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Ειδικότερα, ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική αξία του εσωτερικού χώρου, τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την οργάνωσή του, τα περιβαλλοντικά του κριτήρια και το ρόλο των παιδαγωγών σε αυτή τη διαδικασία. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 58 νηπιαγωγοί και 64 δάσκαλοι. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεκπεραίωση της έρευνας περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και κατασκευάστηκε στηριζόμενο στη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και σε εξειδικευμένες κλίμακες αξιολόγησης χαρακτηριστικών της ποιότητας της εκπαίδευσης “ACEI, “ECERS-R” και “CCFS”. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 23. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων συγκλίνουν όσον αφορά τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας, ενώ απόκλιση σημειώθηκε στην παιδαγωγική αξία του χώρου, την οργάνωσή του και το ρόλο που διαδραματίζει ο παιδαγωγός στη διαδικασία διαμόρφωσης του εσωτερικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: χώρος, παιδαγωγικός σχεδιασμός, προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Abstract

Undoubtedly, one of the fundamental rights of each child is education. However, students have the right to study in a quality learning environment; in a safe, secure, clean, neat, motivational, intimate and hospitable environment. Therefore, acquiring knowledge in the best possible learning environment is an absolute necessity, because based on surveys, its quality contributes to a decisive extent to the effectiveness of the educational process and the learning of children. The bibliography provides clear evidence of the positive outcome of the space design for its users and as a consequence a large number of researchers seem to recognize its importance by carrying out research on its pedagogical value, its proper organization and appropriate environmental conditions. With this in mind, the purpose of this study was to investigate and compare the perceptions of kindergarten teachers and primary teachers on issues related to the pedagogical design of preschool and pre-primary learning environments. In particular, the perceptions on the pedagogical value of the interior space, its pedagogical design and organization, the environmental criteria and the role of the pedagogues in this process were investigated. The sample of the survey consisted of 122 practicing teachers, 58 kindergarten teachers and 64 primary teachers. The questionnaire used to conduct the survey contained open-ended and closed-ended questions and was constructed based on the study of international literature and on the specialized rating scales of the quality characteristics of education, "ACEI", "ECERS-R" and "CCFS". The analysis of the results was done using the IBM SPSS Statistics 23 software. The findings showed that the perceptions of kindergarten teachers and primary teachers converge with regard to the environmental criteria that the indoor space needs to meet, while a deviance was noted in the pedagogical value of the space, its organization and the role of the educator in the process of shaping the internal environment.

Keywords: space, pedagogical design, pre-school learning environments, primary learning environments.

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποπειράθηκε να εξετάσει και να συγκρίνει τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του χώρου και ορισμένες διαστάσεις του, όπως η οργάνωση του χώρου, τα περιβαλλοντικά του κριτήρια και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία διαμόρφωσης του σχολικού χώρου. Η επιλογή του εν λόγω θέματος έγκειται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ο χώρος αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο ερευνών για πολλές επιστήμες, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, οι Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Εκτός αυτού, ένας επιστημονικός κλάδος που επηρεάζεται από την Κοινωνική και την Περιβαλλοντική Ψυχολογία, η «Χωροπαιδαγωγική» μελετά το ρόλο ενός σωστά δομημένου σχολικού χώρου τόσο στην ανάπτυξη όσο και στη μάθηση των παιδιών, καθώς δεν αποτελεί απλώς ένα κτίριο όπου θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία, αλλά έχει γενικότερα αντίκτυπο στην παιδαγωγική ποιότητα της εκπαίδευσης (Børne & Børne, 2017). Ο χώρος ως μία πλούσια πηγή ερεθισμάτων θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ενεργητική μάθηση και συμμετοχή των παιδιών, καθώς επιφέρει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Με τη διέγερση των ερεθισμάτων που εκπέμπει ο χώρος, τα παιδιά ενεργοποιούνται, προκαλούνται, προσκαλούνται και εμπνέονται σε ένα περιβάλλον που στην ουσία είναι ο χώρος ζωής τους (Γερμανός, 1993: 29), (Nordtømme, 2012). Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται ερευνητικό ενδιαφέρον στη σύγκριση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων, οι οποίοι οφείλουν να μελετήσουν βαθύτερα το ζήτημα και να προετοιμαστούν για τη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, η θεωρητική προσέγγιση, αποτελείται από έντεκα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών του χώρου, του παιδαγωγικού του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησής του, ενώ στο δεύτερο περιγράφονται διεξοδικά σημαντικές θεωρίες, όπως οι θεωρίες των Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner, που εξαιρούν μεταξύ άλλων τη σημασία του χώρου στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, καταγράφεται μία προσέγγιση, που βασίζεται σε θεωρίες προκειμένου να ευσταθεί, οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ειδική διαμόρφωση και τα χαρακτηριστικά του χώρου σε προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, δηλαδή ο

εσωτερικός χώρος των νηπιαγωγείων και τα κέντρα ενδιαφέροντος και ο εσωτερικός χώρος των δημοτικών σχολείων με τις διαρρυθμίσεις των σχολικών αιθουσών του. Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο κάνει λόγο για εκείνα τα περιβαλλοντικά στοιχεία που αποτελούν κριτήρια ποιότητας του εσωτερικού χώρου, όπως η υγεία, η υγιεινή και η ασφάλεια, ο αέρας και εξαερισμός, η θέρμανση, η ακουστική, ο φωτισμός, οι χρωματισμοί, το μέγεθος της αίθουσας και των ομάδων της, η πυκνότητα και η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα οφέλη που αποκομίζουν από τη σωστή διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου οι μαθητές, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα. Το έκτο κεφάλαιο επικεντρώνεται ειδικότερα στην παιδαγωγική διάσταση που κατέχει ο χώρος, ενώ το έβδομο στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών-χώρου και παιχνιδιού.

Δύο από τα πιο γνωστά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, εκείνο των Reggio Emilia και του High Scope, αναφέρονται στο όγδοο κεφάλαιο προκειμένου να αναλυθεί η φιλοσοφία τους σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου. Στο ένατο κεφάλαιο προσδιορίζεται ο σπουδαίος ρόλος που οφείλουν να κατέχουν οι παιδαγωγοί στη διαδικασία της διαμόρφωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος, στο δέκατο δίνονται στοιχεία από αξιολογήσεις και στο ενδέκατο κλείνει το θεωρητικό μέρος, εστιάζοντας στους λόγους παρεμβάσεων στο χώρο και σε προτάσεις.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το εμπειρικό, περιγράφει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, αναφέροντας τον σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις, τη μέθοδο, τον τρόπο δειγματοληψίας και το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τη βαθμολόγησή του και τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα μελέτη. Ακολουθεί η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τις αντιλήψεις του στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την οργάνωση του χώρου, τις περιβαλλοντικές συνθήκες, την παιδαγωγική αξία και το ρόλο του παιδαγωγού, καθώς επίσης και η επαλήθευση των υποθέσεων που είχαν τεθεί στην αρχή της έρευνας. Το τρίτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους φέρει τον τίτλο «Συμπερασματική συζήτηση», παρουσιάζοντας συνοπτικά τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, ενώ στο τέταρτο διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις που θα συντελέσουν στο σωστό παιδαγωγικό σχεδιασμό του εσωτερικού χώρου. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης μελέτης, το ερωτηματολόγιο.

Α' Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση

1. Αποσαφήνιση όρων

1.1. Ο χώρος

Επιχειρώντας μία απόπειρα ερμηνείας της έννοιας του «χώρου», αρχικά θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι ο χώρος δεν θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό, τεχνικό και εξωτερικό πλαίσιο μίας ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών έχουν αποδείξει ότι ο χώρος αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο των κοινωνικών σχέσεων, των πολιτισμικών αξιών και των συναισθηματικών καταστάσεων, καθώς εκφράζει το βαθύτερο και εσωτερικό κομμάτι μίας κοινωνίας και τα χαρακτηριστικά της (Γερμανός, 1993: 17-18/26), (Γερμανός, 2014). Η γεωμετρική υπόστασή του, δηλαδή, συσχετίζεται με φαινόμενα οργάνωσης και λειτουργίας μίας κοινωνίας, αλλά και με τις ψυχοκοινωνικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Στην Εγκυκλοπαίδεια Britannica (2010, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 27), ο «χώρος» (*space*) ορίζεται ως «μία απεριόριστη, τρισδιάστατη έκταση στα πλαίσια της οποίας αντικείμενα και γεγονότα λαμβάνουν χώρα και έχουν εξαρτημένη θέση και κατεύθυνση».

Συχνά η ίδια έννοια προσεγγίζεται και με τον όρο «περιβάλλον» (*environment*), που σημαίνει «καταστάσεις, αντικείμενα ή συνθήκες από τις οποίες κάποιος περιβάλλεται» (Britannica, 2010, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28). Από μία ευρύτερη οπτική γωνία, η έννοια «περιβάλλον» προσδιορίζει τον περίγυρο ενός ανθρώπου και συμπεριλαμβάνει το περιβάλλον της φύσης, τεχνητό και κοινωνικό. Το τεχνητό είναι προϊόν ανθρώπινης εργασίας και παρέμβασης, ενώ το κοινωνικό αφορά τις κοινωνικές σχέσεις (Γερμανός, 1993: 19), (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28). Στον κλάδο της Παιδαγωγικής, το περιβάλλον αποτελεί πεδίο αγωγής, διδασκαλίας και ερεθισμάτων, όπου δραστηριοποιούνται το παιδί που αναπτύσσεται και ο παιδαγωγός που κατευθύνει αυτή την ανάπτυξη (Γερμανός, 1993: 19).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι πιθανό η έννοια του χώρου να εντοπιστεί και με τον όρο «εκπαιδευτικοί τόποι» (*educational place*) (Γερμανός, 2014), (Γερμανός, 2015: 52), (Γερμανός, 1993: 30), (Nordtømme, 2012). Σύμφωνα με την Nordtømme (2012), ο χώρος αποτελεί έναν τόπο Παιδαγωγικής, όπως εκφράστηκε και από τον Lønlie (2007), και έναν ευδιάκριτο τόπο οικοδόμησης σχέσεων και αλληλεπίδρασης. Ο Henri Wallon, Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνικός ψυχολόγος, επεσήμανε ότι ο

υλικός χώρος όπου δραστηριοποιείται το παιδί μεταβάλλεται σε έναν *τόπο* (*place/lieu*) με ιδιαίτερα γνωρίσματα, δημιουργώντας την αίσθηση του ανήκειν, την αίσθηση του να πλησιάζεις ή να απομακρύνεσαι από κάτι (Γερμανός, 1993: 30), (Γερμανός, 2014). Γενικότερα, ο τόπος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η «μικρότερη σύνθετη μονάδα χώρου στην κοινωνία» (Lévy & Lussault, 2003, όπ. αναφ. στο Γερμανός, 2014 & Germanos, 2015).

Όπως τονίζει ο Pierre Bourdieu (1998, όπ. αναφ. στο Nordtømme, 2012) ο χώρος είναι *ορατός*, όπως το φυσικό περιβάλλον που δημιουργείται μέσω της αρχιτεκτονικής, και *αόρατος*, όπως ένας κοινωνικός χώρος όπου αναπτύσσεται η αίσθηση του ανήκειν. Τόσο ο κοινωνικός όσο και ο φυσικός αφορούν και τους μαθητές και τους ενήλικες και συνεπώς, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ουδέτεροι.

Σε άρθρο των Børne & Børne (2017), υπογραμμίζεται ότι ένα περιβάλλον απαρτίζεται από δομές που χωρίζονται σε τρία διαφορετικά στοιχεία: τον *φυσικό εντοπισμό*, όπως τα κτίρια και η τοποθέτηση τους, τη *φυσική διάταξη* ενός δωματίου και τις *φυσικές συνθήκες* του, συμπεριλαμβανομένου του εξοπλισμού, των επίπλων, της διακόσμησης και του σχεδιασμού (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Οι συνθήκες αυτές, που επικρατούν στο φυσικό περιβάλλον των νηπιαγωγείων, είναι σημαντικοί διαρθρωτικοί παράγοντες που ορίζουν τις ενέργειες και το παιχνίδι των μικρών παιδιών.

Σύμφωνα με τον Γερμανό, (2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 25-26), η έννοια του χώρου διαμορφώνεται από τρία δεδομένα, το *υλικό περιβάλλον*, το *κοινωνικό περιβάλλον* και το *υποκείμενο*. Στο υλικό περιβάλλον περιλαμβάνονται κτίρια και διαμορφώσεις του υπαίθριου χώρου, που αποτελούν την υλική βάση πάνω στην οποία αλληλεπιδρά το υποκείμενο με το περιβάλλον. Στο κοινωνικό περιβάλλον ανήκουν οι συμπεριφορές και η αισθητική του χώρου, που φανερώνουν τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις αξίες και τις ιεραρχήσεις του υποκειμένου, ενώ η κατηγορία του υποκειμένου αναφέρεται σε πρακτικές και ρόλους που αναπτύσσει το ίδιο το υποκείμενο στο χώρο.

Μία πιο σύνθετη μορφή της έννοιας του χώρου μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από τους εξής παράγοντες:

1. *υλικά στοιχεία του χώρου*, δηλαδή τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά του, γεγονός που αναδεικνύει τον τρόπο θέασης του χώρου για την αξία του και τον τρόπο χρήσης του.
2. *κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα*, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο οργάνωσης και χρήσης του χώρου.

3. *τρόπος χρήσης του χώρου*, που υποδηλώνει τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται μέσα σε αυτόν, αλλά και τα είδη της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
4. *τρόπος βίωσης του χώρου από τα παιδιά*, τουτέστιν ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ζουν μέσα στο χώρο (Γερμανός, 1993: 35), (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 26).

Οι παραπάνω παράγοντες διαπλάθουν δύο ποιότητες χώρου, το *χώρο των αντικειμένων* και το *βιωματικό χώρο*. Η πρώτη ποιότητα εμπεριέχει τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος και τις κατασκευές που διακρίνονται από γεωμετρικά και αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά, ενώ η δεύτερη περικλείει τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που συνδέουν το υποκείμενο με το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2002), (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 26).

Ο ψυχολόγος David Victor Canter ξεχώρισε τον χώρο σε εκείνον έτσι όπως τον βιώνει το υποκείμενο και στο χώρο όπου εκτελούνται λειτουργίες. Πρότεινε ένα μοντέλο τριών μερών, που προέρχεται από ψυχολογικές μελέτες. Ο τόπος, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, προκύπτει από τη σχέση μεταξύ των φυσικών χαρακτηριστικών, των ενεργειών και των αντιλήψεων, καθώς ισχυριζόταν ότι η επίδραση των φυσικών χαρακτηριστικών στις ψυχολογικές και συμπεριφορικές διαδικασίες αξίζει περισσότερη προσοχή.

Εξετάζοντας την έννοια από την οπτική της Κοινωνικής Εθνολογίας και Κοινωνικής Ψυχολογίας, ο Γάλλος κοινωνιολόγος Paul-Henry Chombart de Lauwe (1982) διέκρινε τρία επίπεδα χώρου, ως παράγοντα πολιτισμικής δυναμικής, που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο πρώτος είναι ο «*χώρος-αντικείμενο*», που αφορά τα υλικά στοιχεία με τα αρχιτεκτονικά τους χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές τους αξίες. Ο δεύτερος χώρος είναι ο «*χώρος-αναπαράσταση*», ο οποίος αποτελείται από το σύνολο των συμβόλων (symboles) και των σημάτων (signes) που βοηθούν στην νοητική αναπαράσταση του πρώτου χώρου και ο τρίτος είναι ο «*χώρος-δράση*», που σχετίζεται με τον πρώτο χώρο και θεωρείται πεδίο δραστηριότητας του ατόμου (Γερμανός, 1993: 30), (Γερμανός, 2014), (Germanos, 2015), (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 27).

Παρόμοιες ήταν και οι απόψεις του Γερμανού φιλοσόφου Ernst Cassirer, ο οποίος διαφοροποιεί τους χώρους σε «*οργανικό χώρο δράσης*» για τους ανθρώπους και τα ζώα, «*αντιληπτικό ή ψυχολογικό χώρο*» και «*συμβολικό χώρο*» με σημειολογικές σημασίες της γλώσσας (Γερμανός, 1993: 30).

Έχοντας ως πρότυπο τα σχολεία του Reggio Emilia στην Ιταλία, εκπαιδευτικοί στη

Νέα Ζηλανδία (Pairman & Terreni, 2001) προσδιορίζουν βασικές πτυχές των περιβαλλόντων προσχολικής ηλικίας στις ακόλουθες τρεις: τη *φυσική*, που περιλαμβάνει την οργάνωση και την αισθητική της μάθησης, την *αλληλεπιδραστική*, η οποία εξηγεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και τη *χρονική* με τις καθορισμένες ρουτίνες και τα συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα (Connor, 2011).

Σε άρθρο των Lim, O' Halloran & Podlasov (2012), προτείνεται μία κατηγοριοποίηση των τύπων του χώρου της τάξης, οι οποίοι άπτονται των συνόλων χώρου του Hall (1966), και βασίζονται στην άποψη ότι η σημασιολογία του χώρου της τάξης ρυθμίζεται μέσω τυπικών σταδίων ανάπτυξης ενός μαθήματος, ανάλογα δηλαδή με τη λειτουργική χρήση αυτών των χώρων. Η θέση του εκπαιδευτικού στην τάξη θεωρείται θεμελιώδης για την παιδαγωγική διαδικασία, διότι συγκεκριμένοι χώροι στην τάξη αποκτούν διαφορετική ερμηνεία με τη λειτουργία της στατικής, σταθερής θέσης του εκπαιδευτικού και διαφορετική με τη δυναμική μέσω της κίνησης του. Πιο συγκεκριμένα:

- *επίσημος χώρος*: ο χώρος μπροστά από το γραφείο του δασκάλου και το κέντρο της τάξης, όπου ο δάσκαλος βρίσκεται για να πραγματοποιήσει την επίσημη διδασκαλία και να δώσει οδηγίες για το μάθημα.
- *προσωπικός χώρος*: ο χώρος του καθενός μέσα στην τάξη.
- *χώρος εποπτείας*: όταν ο εκπαιδευτικός μετακινείται μεταξύ των σειρών των θρανίων για να ελέγξει, μετασχηματίζει το χώρο σε χώρο επιτήρησης. Αυτό συμβαίνει συνήθως κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και ατομικών ή ομαδικών εργασιών. Καθώς τα παιδιά εκτελούν τα καθήκοντά τους, ο παιδαγωγός παρακολουθεί από το πίσω μέρος της τάξης. Μέσω της τοποθέτησης του σε σχέση με τους μαθητές, κατασκευάζονται και επιβεβαιώνονται οι έννοιες της εξουσίας, που ασκείται μέσω της σιωπηλής επιτήρησης από ένα πλεονεκτικό σημείο.
- *αλληλεπιδραστικός χώρος*: δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό, καθώς στέκεται δίπλα στα θρανία των μαθητών εν ώρα ομαδικών ή ατομικών εργασιών. Αυτή η στενότερη εγγύτητα μεταξύ του παιδαγωγού και των μαθητών διευκολύνει την αλληλεπίδραση, η οποία λαμβάνει συνήθως τη μορφή προσωπικής διαβούλευσης, καθοδήγησης ή διευκρίνισης και μειώνει τη διαπροσωπική απόσταση.

Σε γενικές γραμμές ο τόπος είναι μία υποκειμενική θεώρηση για το χώρο, που κατασκευάζεται με βάση τις προσωπικές επιλογές, τις επιθυμίες ή τις σχέσεις ενός

υποκείμενου που δραστηριοποιείται σε αυτόν (Germanos, 2009), (Germanos, 2015), (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983), (Γερμανός, 2014). Τα άτομα αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αξιοποιούν το χώρο με διαφορετικό τρόπο και γι' αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπ' όψιν τους χώρους από την οπτική γωνία του κάθε ατόμου (Gustafson, 2001). Όπως είχε τονιστεί από τον Lynch (1960), ένας τόπος μπορεί να διαθέτει μία χαρακτηριστική ταυτότητα που τον διακρίνει από άλλα μέρη, αλλά μπορεί να διαφέρει μεταξύ των ανθρώπων και να έχει τόσες διαφορετικές ερμηνείες όσος ο αριθμός των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν (Meinig, 1979· Relph, 1976, όπ. αναφ. στο Stedman, 2002), (Massey, 1994, όπ. αναφ. στο Lynch, 2017). Οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται να συγκλίνουν και με τις απόψεις του Γερμανού, που πιστεύει ότι ο χώρος είναι τα θεμέλια πάνω στα οποία το παιδί θα στηριχθεί και θα σχηματίσει τη δική του γνώμη για έναν τόπο, δηλαδή ένα αντικειμενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται υποκειμενικά συστήματα του χώρου (Γερμανός, 1993: 155). Για παράδειγμα, τα παιδιά αποδίδουν τη δική τους ερμηνεία σε ένα χώρο, μετατρέποντας τον σε «χώρο των παιδιών» και όχι «χώρο για παιδιά» (Rasmussen, 2004, όπ. αναφ. στο Lynch, 2017).

Κλείνοντας το κεφάλαιο των ορισμών του χώρου, θα πρέπει να αποσαφηνιστούν τρεις ακόμη συναφείς έννοιες. Στη βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας και της Ανθρωπιστικής Γεωγραφίας συναντάμε όρους, όπως *«αίσθηση του χώρου»*, *«ταυτότητα του χώρου»* και *«προσκόλληση με έναν τόπο»*, που σχετίζονται με τον χώρο και περιγράφουν τις σχέσεις των ανθρώπων με ένα μέρος. Οι ορισμοί της «αίσθησης του τόπου» δίστανται, ενώ και για την έννοια της «ταυτότητας» έχουν αποδοθεί διαφορετικές ερμηνείες με κοινή, ωστόσο, παραδοχή ότι μέσω της προσωπικής προσκόλλησης σε γεωγραφικούς τόπους, αποκτάμε μία αίσθηση του ανήκειν, ασφάλεια και ατομική και πολιτισμική ταυτότητα (Relph, 1976, όπ. αναφ. στο Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983), (Read, 2007).

Για το δομημένο περιβάλλον η *«αίσθηση του χώρου» (sense of place)* περιγράφεται ως τόπος που έχει νόημα και παρέχει γνώσεις και συναισθηματική σταθερότητα μέσω αισθητηριακών εμπειριών (Read, 2007). Μία δεδομένη φυσική τοποθεσία παίρνει σάρκα με την απόδοση νοημάτων και τον σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων (Low & Lawrence-Zuniga, 2003, όπ. αναφ. στο Cleghorn & Prochner, 2012), (Relph 1976, όπ. αναφ. στο Green & Turner, 2017), ενώ ερμηνεύεται με κοινωνικά δομημένες συμβολικές έννοιες μέσω της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος, που καθορίζουν δυναμικά ο ένας τον άλλον στην πάροδο του χρόνου (Dixon & Durrheim, 2000), (Stedman, 2002), (Williams, 1995, όπ. αναφ. στο Green & Turner,

2017).

Οι χώροι διαθέτουν ταυτότητα (Read, 2007), η οποία συνδέεται με την ταυτότητα των υποκειμένων που χρησιμοποιούν το χώρο (Dixon & Durrhein, 2000). Η «**ταυτότητα του χώρου**» (*place-identity*) αποτελεί μία σύνθετη, γνωστική υποκατηγορία της ταυτότητας του εαυτού ενός ατόμου, ένα συνονθύλευμα που εμπεριέχει γνώσεις και αντιλήψεις, ερμηνείες και συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο όπου ζει και δραστηριοποιείται ένα άτομο, εκφράζοντας χρήσιμες στάσεις, αξίες και νοήματα σχετικά με τα περιβάλλοντα που μας καθορίζουν. Η διαφοροποίηση των ιδιοτήτων της ταυτότητας του τόπου εξαρτάται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η προσωπικότητα και η κοινωνική τάξη του υποκειμένου, καθώς επίσης από τις εμπειρίες του, τις σχέσεις ατόμου-περιβάλλοντος και τις αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο, οι οποίες τυγχάνει ενίοτε να αποτελούν προϊόν κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών επιπτώσεων. Μετά την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου, τα υποκείμενα αναπτύσσουν εμπειρίες στο περιβάλλον και μία δυναμική σχέση μαζί του (Jung, 1964), εμφανίζοντας τη φύση του εαυτού τους και πληροφοριακά στοιχεία του χώρου (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983).

Ο όρος «**προσκόλληση στον τόπο**» (*place attachment*) εξηγεί τους δυνατούς δεσμούς, που προκύπτουν ανάμεσα στα άτομα και σε συγκεκριμένα μέρη, τα οποία «κουβαλούν» μία ιδιαίτερη συναισθηματική, συμβολική και πνευματική αξία για το κάθε υποκείμενο (Cleghorn & Prochner, 2012), (Germanos, 2015), (Williams, 1995, όπ. αναφ. στο Green & Turner, 2017), (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983), (Γερμανός, 2014). Η συναισθηματικότητα συνιστά ένδειξη του βαθμού προσκόλλησης σε ένα τόπο (Williams, 1995, όπ. αναφ. στο Green & Turner, 2017), η οποία επηρεάζει σαφώς τα άτομα στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, της συμπεριφοράς και της διάθεσής τους (Γερμανός, 2014), (Germanos, 2015), (Fournier, 1991, όπ. αναφ. στο Green & Turner, 2017). Ωστόσο, ορισμένες φορές υπάρχει η περίπτωση να νιώθουμε ικανοποίηση με ένα τόπο και τις ανάγκες που καλύπτει, αλλά να μην έχουμε δεθεί μαζί του (Mesch & Manor, 1998, όπ. αναφ. στο Stedman, 2002).

Ο εξωτερικός χώρος των σχολείων

Για τη διαδικασία της μάθησης όλοι οι χώροι ενός σχολικού κτιρίου, παιδαγωγικοί και μη, είναι απαραίτητοι. Η αυλή, η κουζίνα, οι βοηθητικοί χώροι προσφέρουν σημαντικά στο παιδαγωγικό έργο (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 51), (O'Brien, 2009). Όπως έχει καταδείξει πλήθος ερευνητικών μελετών, οι εξωτερικοί χώροι των σχολικών μονάδων, όπως οι αυλές, οι φυτικοί ή πολυαισθητηριακοί κήποι, οι παιδικές

χαρές, ή ακόμη ολόκληρα δασικά σχολεία, πληρούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (Brown & Kaye, 2016), (Kemple et al., 2016), ενώ σύμφωνα με τον Higgins (2010), οι ζώνες μάθησης σε εξωτερικούς χώρους εξαπλώνονται εκτός του σχολείου σε γειτονιές, καθημερινές εκδρομές, εκδρομές με διανυκτέρευση και τον πλανήτη Γη (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 232).

Τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύουν περίτρανα ότι η μάθηση δεν σταματά στις σχολικές αίθουσες. Επεκτείνεται και στους αύλειους χώρους των σχολικών μονάδων, δημιουργώντας την προσέγγιση που ονομάζεται «μάθηση σε εξωτερικούς χώρους» (*Outdoor Learning*), μία επανασύνδεση των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον και μία βαθιά ανάγκη που επιτάσσουν και τα πορίσματα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών. Με τον σχεδιασμό υπαίθριου μαθήματος, συμπληρώνονται και επεκτείνονται οι εσωτερικές δραστηριότητες και οι μαθησιακές εμπειρίες ή οργανώνονται νέες που δεν είναι δυνατές μέσα στα όρια του εσωτερικού μίας αίθουσας (Honig, 2017), (Kemple et al., 2016), (O'Brien, 2009).

Η απόδοση της έννοιας σε ένα μοναδικό ορισμό είναι δύσκολη, καθώς οι προσεγγίσεις ποικίλλουν. Ο Higgins (2010), επιχείρησε να την περιγράψει μέσα από τέσσερα στοιχεία: Είναι η μάθηση με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε εξωτερικό χώρο («μέσα»), είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη («μέσω»), είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση («σχετικά») και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα και αειφορία («για») (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 233).

Οι επιστήμονες της Εξελικτικής Ψυχολογίας και ενός σύγχρονου κλάδου, της eco-ψυχολογίας ερμηνεύουν την έμφυτη τάση των ανθρώπων προς τη φύση, υπογραμμίζοντας ότι, ενώ εξελίσσονται, είναι γενετικά κωδικοποιημένοι να έχουν μία έλξη προς τη φύση (Kemple et al., 2016), (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 228-229). Αυτή η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη φύση είχε παρατηρηθεί από την αρχαιότητα. Ήταν άμεσα συνυφασμένη με την εκπαίδευση, καθώς ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.) την κατέτασσε μαζί με τη συνήθεια (ἔξις) και το λόγο ανάμεσα στους τρεις παράγοντες που καθορίζουν την αγωγή ενός ατόμου. Φιλόσοφοι, πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί και θεμελιωτές της παιδοκεντρικής μάθησης, όπως οι Rousseau, Fröebel, Pestalozzi και Montessori, ανέδειξαν το ρόλο της φύσης και την παιδαγωγική αξία που κατέχει ο εξωτερικός χώρος (Brown & Kaye, 2016), (DfES, 2006, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007), (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 231).

Στη χώρα μας η ύπαρξη του εξωτερικού χώρου προβλεπόταν από πολύ παλιά στον Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου του Κοκκώνη (1830), από τα Προεδρικά Διατάγματα του 1894 και του 1973 και από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ,

1982), (Ματσαγγούρας, 2001: 101). Γενικότερα, ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να περιλαμβάνει χώρο αυλισμού-συγκεντρώσεων, χώρο εκδηλώσεων με αμφιθέατρο, χώρο παιχνιδιού με αθλητικούς χώρους, χώρο πρασίνου με πλούσια βλάστηση και χώρο ανάπαυσης με παγκάκια (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 15-16). Οι προϋποθέσεις, που όφειλαν και οφείλουν να εξασφαλίσουν οι σχολικές μονάδες, αφορούσαν και αφορούν την περιφραξη-οριοθέτηση του χώρου, την ασφάλεια, την ύπαρξη πράσινου, κήπου, καθώς επίσης παγκάκια, τραπέζια, βρύσες και σκάμμα με άμμο, στοιχεία περιπέτειας, όπως ξύλινα σπιτάκια, κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, αναρρίχηση, τούνελ, κ.ά. (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 32), (Ματσαγγούρας, 2001: 102), (Σταμάτης, 2009: 277), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β΄).

Για το σωστό συνδυασμό εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, κρίνεται ωφέλιμο να δίνονται ευκαιρίες εμπλοκής με τη φύση και να ενθαρρύνονται οι σχέσεις των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον κατά τον σχεδιασμό των εσωτερικών χώρων μίας σχολικής αίθουσας. Το ενδιαφέρον των μαθητών για τον κόσμο που τους περιβάλλει αυξάνεται και οι αισθήσεις τους διεγείρονται, όταν φυσικοί πόροι εμπλουτίζουν το χώρο, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της φύσης στο εσωτερικό περιβάλλον (Παπανικολάου, 1998: 133), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016). Η εισαγωγή εξωτερικών στοιχείων σε εσωτερικούς χώρους, όπως η φροντίδα φυτών και λουλουδιών μέσα στη σχολική τάξη, για την οποία υπεύθυνοι μπορούν να είναι τα παιδιά, καλλιεργούν τον σεβασμό και την εκτίμηση για την ομορφιά του φυσικού και οικοδομημένου περιβάλλοντος (Kemple et al., 2016). Ο ρόλος του παιδαγωγού επικεντρώνεται κυρίως στην προσπάθεια διατήρησης του ενδιαφέροντος του παιδιού για τη φύση και της ενστάλαξης αισθημάτων αγάπης και φροντίδας για ένα υγιές περιβάλλον (Honig, 2017).

Η συνεισφορά του εξωτερικού χώρου είναι εμφανής στα εξής σημεία:

- *Καθημερινή, άμεση επαφή με τη φύση και το πολύπλοκο, πλούσιο περιβάλλον* μέσα από ποικίλες ενδιαφέρουσες βιωματικές εμπειρίες (Moore, 1999, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 231), (Honig, 2017), (Kemple et al., 2016), (Malone & Tranter, 2003, όπ. αναφ. στο Malone, 2004), (O'Brien, 2009).
- *Υγεία, ευημερία, φυσική ανάπτυξη των μαθητών:* μεγαλύτερη διάρκεια ζωής (Bird, 2007· Kellert & Derr, 1998· Kaplan, 1977, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 231), έντονη σωματική άσκηση που οδηγεί στη μείωση της παιδικής παχυσαρκίας (Centers for Disease Control and Prevention [CDC],

2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), καλή πνευμονική και καρδιακή λειτουργία, υγεία των μυών, των οστών, των αρθρώσεων (Bell, Wilson & Liu, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), σωστή λειτουργία του εγκεφάλου (Shaw, 2005, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), μείωση άσθματος (Lovasi, Quinn, Neckerman, Perzanowski & Rundle, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016) και της έλλειψης βιταμίνης D (Misra, Pacaud, Petryk, Collett-Solberg & Kappy, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), μειωμένο άγχος (Wells & Evans, 2003, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), αίσθηση ευημερίας (Bohling-Phillipi, 2006· Louv, 2005, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Sustainable Development Commission, 2007, όπ. αναφ. στο O'Brien, 2009), έκκριση της σεροτονίνης με την έκθεση στο φυσικό ηλιακό φως που προλαμβάνει την κατάθλιψη και δημιουργεί συναισθήματα ευεξίας και ηρεμίας (Baldwin & Rudge, 1995· Levandoski, Pfaffenseller, Carissimi, Gama & Loayza, 2013, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016).

- *Οξυνση των αισθήσεων*: όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, αφή βρίσκονται σε πλήρη λειτουργία για να γνωρίζουν τα παιδιά διαφορετικές αισθησιακές εμπειρίες (Honig, 2017), (Kemple et al., 2016), (Malone, 2004), (Kaplan & Kaplan, 1989, όπ. αναφ. στο O'Brien, 2009), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 176), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606).
- *Πηγή μάθησης*: παρατήρηση της φύσης, αναζήτηση, εξερεύνηση του εδάφους, ανακαλύψεις, πειραματισμός και δημιουργία νέων παραστάσεων μέσω ενός άμεσου, βιωματικού τρόπου γνώσης του φυσικού κόσμου (Kellert, 2002, 2005· Thomas & Harding, 2011, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Malone & Tranter, 2003, όπ. αναφ. στο Malone, 2004), (Fjortoft, 2004· Waite et al., 2006, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 176), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606).
- *Παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας και της γνωστικής ανάπτυξης* (Kellert, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 231), (Kemple et al., 2016), (Cunningham, Jones & Taylor, 1994, όπ. αναφ. στο Malone, 2004), (Dillon et al., 2005, όπ. αναφ. στο O'Brien, 2009), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 177). Προϋπόθεση για την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων αποτελεί η προσεκτική παρατήρηση. Ένα παιδί, που δημιουργεί μείγμα από χόμα και νερό, συμμετέχει μέσω της αίσθησης της αφής όχι μόνο σε ένα είδος διασκεδαστικού παιχνιδιού, αλλά σε μία επιστημονική προσέγγιση της μάθησης και στη διαμόρφωση της νοημοσύνης,

με τον υπολογισμό και τη μέτρηση των αναλογιών νερού προς χόμα μέχρι την επίτευξη του σωστού αποτελέσματος (Honig, 2017).

- *Φυσικός χώρος δραστηριοτήτων*: πλούσια ποικιλία υπαίθριου κινητικού παιχνιδιού πραγματοποιείται με περισσότερη ελευθερία σε εξωτερικούς χώρους, με στόχο τη βέλτιστη καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων και την συνακόλουθη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, τη γνωριμία και συνειδητοποίηση της λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος και την εξάσκηση της αδρής κινητικότητας (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016: 255), (Honig, 2017), (Little & Wyver, 2008, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Rivkin, 1995, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007), (Dillon et al., 2005, όπ. αναφ. στο O'Brien, 2009), (Ματσαγγούρας, 2001: 101), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 176).
- *Ευκαιρία για πολλά είδη παιχνιδιού*, όπως κατασκευαστικό, δραματικό, συμβολικό (Honig, 2017), παιχνίδι φαντασίας (Ounry, 2003, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007). Στα πράσινα περιβάλλοντα καταγράφεται περισσότερο συμβολικό παιχνίδι (Kirkby, 1989· Shin & Frost, 1995, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 177) και υψηλότερα επίπεδα δημιουργικής σκέψης σε αυτό (Moore & Wong, 1997· Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Fjortoft, 2001, 2004, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007).
- *Διάλειμμα κα ανάπαυλα* (Ματσαγγούρας, 2001: 101), (Honig, 2017), (O'Brien, 2009).
- *Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη*: τα παιδιά εμφανίζονται λιγότερο συγκρατημένα και πιο ελεύθερα να εκφράζονται και να επικοινωνούν σε υπαίθριους χώρους (McClintic & Petty, 2015· White, 2011, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Dillon et al., 2005, όπ. αναφ. στο O'Brien, 2009), μείωση επιθετικότητας (Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016).
- *Αυτορρύθμιση και συγκέντρωση*: λιγότερες ακατάλληλες συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση με τη φύση (Ridgway, Northup, Pellegrin, LaRue & Hightshoe, 2003, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 177) και εστιασμένη συγκέντρωση των παιδιών που παίζουν σε πράσινο περιβάλλον (Grahn, Martensson, Lindbald, Nilsson, & Ekman, 1997, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), (O'Brien, 2009).
- *Συνειδητοποίηση ορατών αλλαγών στη φύση*: εξερεύνηση και εξήγηση των

καιρικών φαινομένων, που έχουν την τάση να εντυπωσιάζουν τους μικρούς παρατηρητές (Honig, 2017), (Rivkin, 1995· Bilton, 2002· Ouvry, 2003, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 176), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-608).

- *Κατανόηση χωρικών εννοιών και συνακόλουθα, εμπλουτισμός λεξιλογίου* (Honig, 2017).
- *Υψηλότερα ποσοστά στις μαθησιακές επιδόσεις σε εξωτερικούς χώρους* (Ofsted, 2008, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 232), (Becker, McClelland, Loprinzi & Trost, 2014, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016).
- *Αισθητική απόλαυση και εκτίμηση της φύσης: καλλιέργεια του σεβασμού για τη χλωρίδα και την πανίδα, διέγερση συναισθημάτων φροντίδας και τρυφερότητας προς τα φυτά και τα πλάσματα της φύσης, γεγονός που χτίζει γερά θεμέλια από μικρή ηλικία για αγάπη και εκτίμηση της ομορφιάς της φύσης* (Honig, 2017), (Kemple et al., 2016).
- *Περιβαλλοντική συνείδηση και παιδεία* (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 232), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 602), (Honig, 2017), (Kemple et al., 2016), (Malone, 2004). Η συνείδησή μας μεγαλώνει, όταν βρισκόμαστε μέσα στη φύση ή όταν τη μελετούμε, καθώς εκδηλώνεται μία αισθητηριακή διέγερση που κάνει τα ανθρώπινα όντα πιο ανθρώπινα, δηλαδή καλύτερους ανθρώπους (National Wildlife Federation, 2013, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016). Το παιχνίδι σε φυσικό περιβάλλον από μικρή ηλικία συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής σύνδεσης με τη φύση, της ενσυναίσθησης και της αγάπης (White, 2011, όπ. αναφ. στο Kemple et al., 2016), που θα αποτελέσουν θεμέλια για τη μετέπειτα διατήρηση της περιβαλλοντικής ηθικής και της δέσμευσης για την προστασία της φύσης.

Η πρόσβαση στον εξωτερικό χώρο κρίνεται απαραίτητη όλες τις περιόδους. Ακόμη και τους χειμερινούς μήνες, τα παιδιά θα πρέπει να βγαίνουν στον προαύλιο χώρο του σχολείου τους, διότι δεν πρέπει να ξεχνάμε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ολοκληρώνεται στα εσωτερικά «όρια» ενός κτιρίου και στους εσωτερικούς τοίχους των τάξεων. Συνεχίζεται και στον εξωτερικό χώρο, όπου μπορούν να υλοποιηθούν ίδιες ή παραλλαγμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται και σε κλειστό περιβάλλον (Perry, 2001, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016: 255-256).

Χώρες του εξωτερικού, όπως Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία, Δανία, Νορβηγία, Γερμανία, Αυστραλία, φαίνεται ότι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εφαρμογή όσων αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη μάθηση στους

εξωτερικούς χώρους ή τα αναδιαμορφώνουν προς αυτή την κατεύθυνση, τόσο για τις βρεφικές όσο και για τις νηπιακές ηλικίες, με τη δημιουργία ακόμη και δασικών σχολείων (Brown & Kaye, 2016), (Honig, 2017), (Waite et al., 2006· Department for Education and Skills [DfES], 2007, όπ. αναφ. στο Maynard & Waters, 2007), (O'Brien, 2009), (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 234-237).

Στη χώρα μας, δυστυχώς, δεν δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα στη μάθηση σε υπαίθριους χώρους, αλλά αντίθετα οι καταγραφές δείχνουν ότι ο χώρος δεν είναι σωστά σχεδιασμένος και αξιοποιείται μόνο στα διαλείμματα ή στην ώρα του μαθήματος Φυσικής και Περιβαλλοντικής Αγωγής (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 234-237). Μία συγκριτική μελέτη των Σακελλαρίου και Γκέσιου σχετικά με την προσέγγιση της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους που φέρει τον τίτλο “*Outdoor Learning μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Αυστρία)*” κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το εξωτερικό περιβάλλον δεν ενσωματώνεται ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 227-228).

1.2. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου

Η έννοια του «σχεδιασμού» είναι ευρεία και καλύπτει πολλούς τομείς. Όσον αφορά, όμως, το «σχεδιασμό χώρου», μία γενική ερμηνεία του, σύμφωνα με το Oxford Dictionaries, είναι «ένα σχέδιο που παράγεται για να δείξει την εμφάνιση και τη λειτουργία ενός κτιρίου πριν δημιουργηθεί», ή «η ενέργεια της σύλληψης και της παραγωγής ενός σχεδίου πριν γίνει κάτι» ή «η διάταξη των χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου, όπως παράγεται από την εφαρμογή ενός σχεδίου». Το ρήμα «σχεδιάζω» σημαίνει «αποφασίζω για την εμφάνιση και τη λειτουργία (ενός χώρου) κάνοντας ένα λεπτομερές σχέδιο αυτού» ή «κάνω κάτι με συγκεκριμένο σκοπό στο μυαλό» (“Design”, n.d.). Με άλλα λόγια, η διαδικασία του σχεδιασμού ως μία δομημένη αναπαράσταση στοιχείων, περικλείει ένα σύνολο οργανωμένων ενεργειών και μεθόδων, οι οποίες οδηγούν στην υλοποίηση στόχων, ενώ συνάμα εξυπηρετούν την εύρυθμη λειτουργία του χωρικού συστήματος.

Οι προσχολικοί και πρωτοσχολικοί χώροι ως χώροι φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης διαθέτουν μία σειρά παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων, όπως περιγράφονται σε νόμους και νομοθεσίες, διατάγματα, προγράμματα σπουδών και κατευθυντήριες γραμμές (Cleghorn & Prochner, 2012), (Lea & Polster, 2010). Η επιρροή τους στη διαδικασία παιδαγωγικού σχεδιασμού των σχολικών χώρων

εκφράζει μεταξύ άλλων αντιλήψεις, την εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει επιλεγεί, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και τους οικονομικούς περιορισμούς στους οποίους υπόκειται αυτός ο σχεδιασμός (Lea & Polster, 2010), (Martinsen, 2015), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 38). Οδηγίες για τον σχεδιασμό των μαθησιακών περιβαλλόντων δίνονται και στη χώρα μας, μέσα από επίσημα εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας, τα οποία οφείλουν να ανανεώνονται τακτικά, εξαιτίας της ταχέως εξελισσόμενης και διαφοροποιημένης κοινωνίας που επιδρά στα σχολεία ως κομμάτια της ευρύτερης κοινωνίας, και να συνάδουν με τα ερευνητικά στοιχεία σύγχρονων εμπειριστατωμένων μελετών.

Ως μία σύνθετη πράξη ο σχεδιασμός χρειάζεται την εφαρμογή γνώσεων και ικανοτήτων αρμόδιων και επαγγελματικών φορέων που έχουν γνώσεις Παιδαγωγικής και Αρχιτεκτονικής, για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που τίθενται κατά το πρώτο αυτό στάδιο. Απαραίτητα στοιχεία που οφείλουν να λαμβάνουν υπ' όψιν είναι η ηλικία και η ανάπτυξη των μαθητών, οι ανάγκες τους, η παιδική κλίμακα, οι πολιτισμικές και κοινωνικές ρίζες, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τους ενηλίκους, το υλικό και τον ίδιο τον χώρο και φυσικά η ασφάλεια, η ποικιλομορφία, η οργάνωση και η ευελιξία του περιβάλλοντος, ενός όμορφου και λειτουργικά εξοπλισμένου που παρέχει κίνητρα για εξερεύνηση και παιχνίδι (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 88-89). Όλα αυτά θα πρέπει να συνυπολογίζονται και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του εσωτερικού χώρου, καθώς προσφέρει σωρεία οφελών στους μαθητές και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο των παιδαγωγών και την παιδαγωγική αποστολή τους, εφόσον βασίζεται στην παιδαγωγική, τη μάθηση και την διδασκαλία.

Ο Γερμανός, διερευνώντας από το 1996 το σχεδιασμό του χώρου των ελληνικών σχολείων, μέσω του προγράμματος εφαρμοσμένης έρευνας που διεξάγεται από το Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, έδωσε το δικό του στίγμα στον παιδαγωγικό σχεδιασμό με τη μέθοδο *Παιδαγωγικού Σχεδιασμού Χώρου (ΠΣΧ) (The PSD [Pedagogical Space Design] Method)*. Πρωταρχικοί στόχοι είναι η αναβάθμιση μίας τυπικής αίθουσας διδασκαλίας σε ένα σύγχρονο πολυδύναμο χώρο όπου θα λαμβάνεται υπ' όψιν η παιδαγωγική, η ψυχοκοινωνική και η αρχιτεκτονική πτυχή του, αλλά και η αλλαγή της σχέσης μαθητή-χώρου για την προσαρμογή της σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι τρεις πτυχές, που πρέπει να υπολογίζονται, αναλύονται περαιτέρω στα εξής κριτήρια:

- Παιδαγωγική σκοπιά: η εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης εξυπηρετείται με την κατάλληλη δημιουργία χώρου για μικρές ομάδες.
- Ψυχοκοινωνική σκοπιά: ο σχεδιασμός του χώρου θα πρέπει να μετασχηματίζει την παραδοσιακή τάξη σε χώρο συλλογικότητας για την καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την επικοινωνία και την αποκόμιση θετικών στοιχείων, όπως η δημιουργικότητα, η απόλαυση από τη μάθηση.
- Αρχιτεκτονική σκοπιά: οι παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις θα πρέπει να αντανακλώνται στα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου, τα οποία να διαμορφώνονται για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής δυναμικής της συνεταιριστικής τάξης (Γερμανός, 2015: 49-50).

Εν ολίγοις, η προσέγγιση περιλαμβάνει το σχεδιασμό σύγχρονων, ευέλικτων, πολυδύναμων μαθησιακών περιβαλλόντων, προσαρμοσμένων στην ηλικία, τις ανάγκες των παιδιών και της διδασκαλίας, αλλά και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής και διαφορετικής κοινωνίας, με θετικό κλίμα και στοιχεία καλαισθησίας και φιλοξενίας. Οι αίθουσες αυτές σχεδιάζονται με σκοπό να αναδιαμορφώνονται από τους χρήστες για την καλύτερη εξυπηρέτηση της μαθησιακής διαδικασίας και να λειτουργούν ποικιλοτρόπως για την πραγματοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας.

Στην αρθρογραφία του Γερμανού, η έννοια του «σχεδιασμού» παρουσιάζεται και με τον όρο «*παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου*», δηλώνοντας και με αυτόν τον όρο την ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών συνθηκών μίας αίθουσας με τον παράλληλο ανασχεδιασμό χαρακτηριστικών του χώρου προκειμένου να υποστηριχθούν η συνεργατική μάθηση, η διαφορετικότητα και η πολυπολιτισμικότητα. Τα αποτελέσματα του θεωρούνται επιτυχημένα, όταν παρατηρείται πρόοδος στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, κάτι που προκύπτει με την συσχέτιση χώρου-μαθησιακής διαδικασίας και το σχηματισμό περιβαλλόντων αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας (Γερμανός, 2015: 49-52).

1.3. Η οργάνωση του χώρου

Δυσκολίες συναντά κανείς και στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας «*οργάνωση*». Ανάλογα με το χαρακτηριστικό της οργάνωσης στο οποίο εστιάζει κάποιος, αποδίδεται και διαφορετικός ορισμός (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 84). Σε γενικές

γραμμές, ωστόσο, αναφερόμαστε στην τακτοποίηση και τη διευθέτηση πραγμάτων, καταστάσεων, χώρων, κ.ά. που επιφέρουν συντονισμό, λειτουργικότητα, επίτευξη στόχων και θετικά αποτελέσματα. Η σύνδεση της οργάνωσης με τα θετικά αποτελέσματα είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Εκ του αποτελέσματος, είναι εμφανές ότι η καλή οργάνωση αποφέρει κέρδη και θετικά αποτελέσματα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 84).

Η Παπανικολάου (1994) περιγράφει την οργάνωση ως συστηματική διάταξη και διευθέτηση των μερών ενός συνόλου, με σκοπό την καλύτερη δυνατή οργάνωσή του. Η Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη (1974) είχε τονίσει τα παραπάνω, προσθέτοντας ότι η οργάνωση προσφέρει οικονομία χρόνου και δυνάμεων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 84).

Αναφορικά με την οργάνωση ενός χώρου, οι Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014: 85), παραθέτουν ως ερμηνεία της έννοιας τον «*τρόπο λειτουργίας της υλικής δομής ενός σχολικού χώρου με βάση τις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος*». Ο Γερμανός (Γερμανός, 2002: 124) εξηγεί πως πρόκειται για μία καθορισμένη τάξη του χώρου των πραγμάτων, που έχει ως στόχο, όπως κάθε οργάνωση, τη σωστή λειτουργία της κοινωνικής δομής για την επίτευξη μίας πετυχημένης διδακτικής προσέγγισης και την μετάδοση αξιών και κανόνων.

Ο παιδαγωγικός, λοιπόν, χαρακτήρας, της οργάνωσης των σχολικών περιβαλλόντων είναι ξεκάθαρος. Αποσκοπεί στην υποστήριξη παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών σκοπών ενός προσχολικού προγράμματος (Cleghorn & Prochner, 2010, όπ. αναφ. στο Cleghorn & Prochner, 2012), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 86). Ο τρόπος οργάνωσης συχνά αφενός αποκαλύπτει στοιχεία που μία κοινωνία θεωρεί σπουδαία για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών και αφετέρου έγκειται σε υπουργικές αποφάσεις και θεσμοθετήσεις ή προσδιορίζεται από γεωγραφικά και οικονομικά κριτήρια ή μέσω της αρχιτεκτονικής παρουσιάζει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ιδεολογίες και αντιλήψεις (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 38), (McGregor, 2004). Αυτός είναι και ένας λόγος που καθιστά τα σχολικά κτίρια σημαντικά όχι μόνο ως χώρους εργασίας για εκπαιδευτικούς και παιδιά, αλλά και ως δημόσια κτίρια που αντιπροσωπεύουν μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και τις αντιλήψεις που επικρατούσαν (Ziegler & Kurz, 2008).

Παρακάτω επισημαίνονται οι γενικότεροι σκοποί για τους οποίους απαιτείται η οργάνωση ενός μαθησιακού χώρου και οι οποίοι θα αναλυθούν περαιτέρω σε επόμενη ενότητα:

- Γνωριμία με το χώρο, η οποία τονώνει το αίσθημα της ασφάλειας και του

ελέγχου ενός νέου περιβάλλοντος.

- Λειτουργικότητα και εξυπηρέτηση διδασκαλίας και μαθησιακής διαδικασίας με την εκπλήρωση παιδαγωγικών στόχων.
- Ανάπτυξη των μαθητών, των προσωπικών τους ικανοτήτων και της ταυτότητάς τους με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε ενός.
- Ικανοποίηση φυσικών, γνωστικών, νοητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών βάσει της ηλικίας των μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 102).
- Καλλιέργεια της ανεξαρτησίας, της αυτενέργειας, της ελευθερίας έκφρασης και ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600)
- Δημιουργική και αποτελεσματική εργασία.
- Ευελιξία για πολλαπλή αξιοποίηση ενός χώρου μάθησης και ποικιλία για πληθώρα ερεθισμάτων (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 100-101).
- Εξοπλισμός που «καλεί» τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το χώρο.
- Θετική αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών.
- Διευκόλυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών από έναν ορθά δομημένο χώρο, που σημαίνει διευκόλυνση του έργου τους, των στόχων τους.
- Οικειότητα και ζεστασιά για τη δημιουργία ενός φιλόξενου κλίματος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 85-87).

Η διάκριση που μπορεί να γίνει σχετικά με την οργάνωση των μαθησιακών χώρων είναι *υλική* και *παιδαγωγική*. Η πρώτη αφορά την εγκατάσταση του χώρου (αρχιτεκτονική, εσωτερικός διάκοσμος, επίπλωση και εποπτικά μέσα), ενώ η δεύτερη περιγράφει το πρόγραμμα και τη μέθοδο εργασίας (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 153).

1.3.1. Η υλική οργάνωση του χώρου

Καθώς το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας στρέφεται κυρίως στον εσωτερικό χώρο, θα αναλυθεί πιο διεξοδικά η υλική οργάνωση των μαθησιακών περιβαλλόντων, λαμβάνοντας κατά νου το κτίριο, την επίπλωση, την εσωτερική διακόσμηση και τη διαρρύθμιση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 153).

1.3.1.1. Κτιριακές εγκαταστάσεις

Κατανοώντας ότι η πρώτη εντύπωση διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στις αντιδράσεις ενός ατόμου και ότι η επόμενη οργανωμένη αρχιτεκτονική φιγούρα που συναντούν τα παιδιά μετά το σπίτι είναι το σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο

κτίριο. Το αρχιτεκτονικό του σχέδιο, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, στην παιδική κλίμακα, αλλά και στην οικιστική κλίμακα για να είναι η κατασκευή του κτιρίου εφάμιλλη με εκείνη του σπιτιού (Πανταζής, 2003: 122-123), ενώ η κατασκευή του συνιστάται να γίνεται με φυσικά υλικά για την καλύτερη σύνδεση των παιδιών με τη φύση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 154). Παράλληλα, οι κτιριακές εγκαταστάσεις πρέπει να μεταδίδουν μηνύματα για το χώρο, να στηρίζονται σε λειτουργικά κριτήρια για ποιοτικά προγράμματα και να εξυπηρετούν τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και την εκπλήρωση κοινωνικών στόχων, όπως η κοινωνικοποίηση και η αλληλεπίδραση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 154), (McGregor, 2004, όπ. αναφ. στο Cleghorn & Prochner, 2010). Το κτίριο μέσω της αρχιτεκτονικής του επηρεάζει τη φαντασία των μικρών παιδιών, γι' αυτό η λεπτομερής δουλειά από έναν επαγγελματία αρχιτέκτονα θα φέρει εις πέρας το σχέδιο εκείνο που αρμόζει στην κάθε περίπτωση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 153).

Η πρόσβαση στο κτίριο, τους υπαίθριους χώρους, τις αίθουσες διδασκαλίας, τις τουαλέτες οφείλει να πληροί τις προϋποθέσεις για όλους όσους χρησιμοποιούν το χώρο, ιδίως εάν υπάρχουν άτομα με αναπηρίες. Το εσωτερικό του σχολικού κτιρίου θα πρέπει να καταλαμβάνεται από χώρους διδασκαλίας, γραφεία, βοηθητικούς χώρους και τουαλέτες και τα χαρακτηριστικά του να ανταποκρίνονται στις ανάγκες υγείας και ασφάλειας των παιδιών και του προσωπικού. Οι διάδρομοι και οι σκάλες απαιτούν καλό και λειτουργικό φωτισμό σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Οι τουαλέτες και οι βρύσες πρέπει να βρίσκονται σε μικρή απόσταση από τον εσωτερικό χώρο, ενώ είναι απαραίτητο να υπάρχουν και νεροχύτες για να καλύπτουν τις ανάγκες των ενηλίκων και άλλοι προσαρμοσμένοι στους μαθητές (NAEYC, 2018).

1.3.1.2. Διαρρύθμιση

Η διαρρύθμιση ορίζεται ως η διευθέτηση του εσωτερικού ενός χώρου, δηλαδή ο τρόπος τοποθέτησης και συσχετισμού των πραγμάτων, το είδος και η διάταξη της επίπλωσης του (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 161).

Ως θετικό αποτέλεσμα μίας καλής διαρρύθμισης του εσωτερικού μίας σχολικής αίθουσας συγκαταλέγεται η λειτουργικότητά της. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία μικρότερων περιοχών ενδιαφέροντος υποβοηθούν αποτελεσματικά τη λειτουργία μίας τάξης. Η λειτουργικότητα αφορά, επίσης, τη χρήση του χώρου τόσο από μικρές όσο και από μεγάλες ομάδες μαθητών, καθώς και τον χώρο απομόνωσης που χρειάζονται ορισμένες φορές τα παιδιά. Μία σωστή διαρρύθμιση προβλέπει ακόμη το διαχωρισμό των ήσυχων και θορυβωδών περιοχών ενδιαφέροντος, προκειμένου να συνυπάρχει

και να επικοινωνεί το σύνολο των μαθητών αρμονικά στον ίδιο χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 162).

Στα συν της κατάλληλης για ένα σχολικό περιβάλλον διάταξης περιλαμβάνεται και η άνεση, που προσφέρει ελευθερία κινήσεων και μετακινήσεων, αλλά και επαρκή χώρο για εργασία και δραστηριότητες. Η ευελιξία του χώρου σημαίνει και ευελιξία στο πρόγραμμα, έτσι ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε περίπτωση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 162-163) Ορόσημο για τον σύγχρονο σχεδιασμό ενός νηπιαγωγείου είναι η ευελιξία, η κινητικότητα και η πολυμορφία, καθώς το πλούσιο περιβάλλον μάθησης μπορεί να ωφελήσει την ικανότητα των παιδιών να παίζουν και να μαθαίνουν (Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014).

Η διαρρύθμιση οφείλει να παρέχει δυνατότητα σύνδεσης του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό, τους διαδρόμους, τις υπόλοιπες αίθουσες και τους κοινόχρηστους χώρους, κάτι που επιτυγχάνεται με χαμηλά παράθυρα. Μία τέτοιου είδους διαρρύθμιση εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των χώρων από τους παιδαγωγούς (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 164).

1.3.1.3. Επίπλωση

Η επίπλωση έχει την ικανότητα να μεταφέρει πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο, την οργάνωση, την ποιότητα, τη μάθηση και τη διδασκαλία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 155), καθώς επίσης καλύπτουν τις ανάγκες για ασφαλή και άνετη βασική φροντίδα. Η περιβαλλοντική ασφάλεια είναι ένα χαρακτηριστικό της ασφαλούς επίπλωσης.

Κατά την επιλογή των επίπλων, το προσωπικό των σχολικών μονάδων οφείλει να εξετάζει τα κριτήρια που πληρούν τις προϋποθέσεις μίας σωστής επίπλωσης, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

- *Ποιότητα:* Εξασφαλίζεται από έπιπλα ανθεκτικά και σταθερά, κατασκευασμένα από φυσικά υλικά, όπως ξύλο και όχι από προϊόντα ξύλου, όπως κόντρα πλακέ. (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 156), (NAEYC, 2018), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').
- *Ασφάλεια:* Εξασφαλίζεται από έπιπλα σταθερά και καλοδιατηρημένα, δίχως αιχμηρές γωνίες ή εξαρτήματα που μπορεί να προξενήσουν εκδορές, εγκλωβισμό ή ακόμη πνιγμό των μαθητών. Ακόμη, η ασφάλεια εξασφαλίζεται από τα φυσικά υλικά, τα οποία δεν φέρουν την τοξικότητα των χημικών υλικών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 156), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').

Προβλήματα δημιουργούνται και από ακατάλληλα έπιπλα που δυσκολεύουν τη σωστή στάση του σώματος των παιδιών και κατ' επέκταση, την ικανότητα γραφής και αυτοσυγκέντρωσης (Fisher, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 49).

- *Συντήρηση:* Η επίπλωση απαιτεί καθημερινό καθαρισμό, αποστείρωση και έλεγχο της κατάστασής της (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 157).
- *Λειτουργικότητα:* Τα έπιπλα θα πρέπει να προσαρμόζονται στο μέγεθος της τάξης όπου θα τοποθετηθούν, αλλά και στην παιδική κλίμακα, προκειμένου να αυτοεξυπηρετούνται οι μαθητές. Οι καρέκλες απαιτούν πλάτη, σε ύψος που επιτρέπει σε κάθε παιδί να καθίσει με τα πόδια στο πάτωμα, ενώ οι πίνακες σε ύψος που να επιτρέπει στα παιδιά να κάθονται άνετα στο τραπέζι. Για τη λειτουργικότητα του χώρου, χρειάζονται έπιπλα για την αποθήκευση των προσωπικών αντικειμένων των μαθητών και για τη φύλαξη ρουχισμού τους ή για την τοποθέτηση παιχνιδιών και λοιπών αντικειμένων (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β'), (NAEYC, 2018). Συνάμα θα πρέπει να διευκολύνεται η χρήση για την οποία προορίζονται (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 99/156). Η λειτουργικότητα των επίπλων είναι εμφανής στη δημιουργία εργονομικού χώρου που συνεισφέρει στην αποδοτικότητα των εργασιών και τη βέλτιστη εξυπηρέτηση των δραστηριοτήτων, αλλά και στον ευκρινή προσδιορισμό περιοχών και των ορίων τους μέσω της διάταξης που «μαρτυρά» το λόγο χρήσης της κάθε περιοχής. Ακόμη, η διάταξη των επίπλων είναι ένα δυναμικό αποτελεσματικό μέσο που συντελεί στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων, καθώς τα έπιπλα υποδεικνύουν τη θέση, τις κινήσεις και την επικοινωνία ενός μαθητή στην τάξη (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 155), (Sommer, 1969, όπ. αναφ. στο Phylfe-Perkins, 1980: 99).
- *Ευελιξία:* Ευέλικτα και προσαρμόσιμα έπιπλα συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή εκπλήρωση των εκάστοτε αναγκών των μαθητών και στόχων του προγράμματος που υλοποιείται (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 157). Οι ευέλικτοι χώροι αποτελούν προϋπόθεση και για την ευέλικτη μάθηση, καθώς υποστηρίζουν καλύτερα προσεγγίσεις που βασίζονται σε νέες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας (Muscovitz, 2013). Μαλακά και άνετα έπιπλα προσφέρουν μία αίσθηση άνεσης και οικειότητας στο χώρο, ενώ η εύκολη μετακίνησή τους βοηθά την ελευθερία κινήσεων και στην προσαρμογή τους ώστε να επιτρέπεται στα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ανάγκες να

συμμετέχουν. Η κάλυψη των δαπέδων γίνεται με υλικά που καθαρίζονται εύκολα, όπως ξύλο ή μοκέτες (NAEYC, 2018), (Σταμάτης, 2009: 277).

- *Αισθητική*: Η καλαισθησία επιτυγχάνεται με την αρμονία χρωμάτων, μοτίβων και υφών. Οι παρόμοιες κατασκευές, τα στυλ, τα χρώματα και οι υφές προσφέρουν μία αίσθηση αρμονίας και συνοχής στο χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 156-157).

1.3.1.4. Διακόσμηση

Η ελκυστικότητα, η οικειότητα και η καλαισθησία, που αποπνέει μία σχολική τάξη, επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην προσαρμογή των μαθητών στο χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 158).

Η διακόσμηση της αίθουσας θα πρέπει να ξεκινά από τα έργα των μαθητών, αποτελώντας τα μοναδικά έργα που τη στολίζουν, διότι η αξία των παιδικών έργων και κατασκευών έγκειται στην αναπτέρωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μικρών παιδιών (Pascucci, 1999, Edwards et al., 2000, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59), (Γερμανός, 2015: 48), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 159). Επιπρόσθετα, οι φωτογραφίες από τη ζωή των μαθητών αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διακόσμησης ενός σχολικού χώρου που θέλει να «αγκαλιάσει» όλους τους μαθητές και τις οικογένειες, αλλά και να αναδειξεί τη μοναδικότητα των παιδιών. Γενικότερα, συνιστάται η διακόσμηση σε τοίχους και οροφές, όχι όμως η υπερφόρτωση τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 159).

Σχετικά με τις μοκέτες δαπέδων, αυτές χρησιμοποιούνται τόσο για αισθητικούς λόγους, όπως η διακόσμηση, όσο και για πρακτικούς λόγους, ζεσταίνοντας και απορροφώντας κραδασμούς και ήχους. Από την άλλη πλευρά, μαλακές περιοχές που δημιουργούνται με μαξιλάρια, καναπέδες και διάφορα μαλακά υφάσματα και υφές, βοηθούν στην αποφόρτιση των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 159-160).

Τα χρώματα που καλύπτουν το γκρίζο των τοίχων, δεν είναι απλώς ένα διακοσμητικό στοιχείο, αλλά ασκούν βαθιά επιρροή στη διάθεση, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα που γεννιούνται σε μία σχολική αίθουσα. Ουδέτερα χρώματα προτείνονται για τους τοίχους, αλλά και ως το κυρίαρχο χρώμα μίας αίθουσας, ενώ έντονοι χρωματισμοί για τα έπιπλα και τις μικρότερες επιφάνειες για να επέλθει μία ισορροπία. Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να αποφεύγονται τα ακραία χρώματα και οι πολυχρωμίες για να συνάδει η χρωματική αρμονία με την ισορροπία στις αντιδράσεις (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 160-161), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').

Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τα φυσικά υλικά, τα φυτά και τα λουλούδια που κρατούν τα παιδιά σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο και συνδέουν τους δύο χώρους αρμονικά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 158-159).

1.4. Η αξιολόγηση του χώρου

Ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία εντοπισμού της γνώσης και των δυνατοτήτων των μαθητών μίας τάξης, βάσει της οποίας υλοποιείται ο σχεδιασμός του προγράμματος και εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο επιστημονικά, ορίζεται ως «η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών από διάφορα είδη στοιχείων, η οργάνωση και η ερμηνεία τους» (McAfee, Leong & Bodrova, 2010: 33). Σχετικά με την αξιολόγηση ενός χώρου, αποτελεί μία από τις πρωταρχικές αξίες για την προστασία των παιδιών σε σχολικά περιβάλλοντα, καθώς δίνει τα εχέγγυα ότι παρέχεται καλή φροντίδα που δεν θα βλάψει τους μαθητές (Azer et al., 2002, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010).

Οι λόγοι που μας οδηγούν σε μία αξιολόγηση ευρείας φύσεως είναι η παρακολούθηση της μάθησης και της πορείας ανάπτυξης των μαθητών και των δεξιοτήτων τους, ο ορθός σχεδιασμός και προγραμματισμός από πλευράς παιδαγωγού, η αποτίμηση και ο απολογισμός προγραμμάτων, η κοινοποίηση των συλλεγμένων πληροφοριών και των αποτελεσμάτων στους γονείς ή την κοινότητα και ο εντοπισμός πιθανών δυσκολιών και ειδικών αναγκών.

Ανάλογα με τη χώρα, στην οποία αξιολογείται ένας χώρος, υπάρχει και διαφορετικό σύνολο παραγόντων που εκτιμώνται. Ο έλεγχος δεικτών ποιότητας τείνει να επικεντρώνονται στη φτώχεια και στο αναπτυξιακό δυναμικό των παιδιών. Η Lilian Katz υπογραμμίζει ότι σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες κυριαρχούν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι θεωρείται καλό για τα παιδιά του κόσμου (Einarsdottir & Wagner, 2006, όπ. αναφ. στο Katz, 2008). Ωστόσο, χωρικές πτυχές και ζητήματα οργάνωσης και χρήσης ενός περιβάλλοντος αποτελούν όλο και περισσότερο πεδίο ερευνητικών μελετών. Πλήθος ερευνητικών άρθρων αξιολογεί την ποιότητα των σχολικών χώρων, εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν το μέγεθος του χώρου, την αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, το παιδαγωγικό υλικό (Harms et al, 2005, όπ. αναφ στο Cleghorn & Prochner, 2012).

Αυτό για το οποίο θα πρέπει να αναρωτηθούμε αρχικά είναι, εάν καλύπτονται οι ανάγκες για τις οποίες έχει σχεδιαστεί ο εν λόγω χώρος που αξιολογούμε. Προσέχουμε, δηλαδή, την ποιότητα του υπό εξεταζόμενου στοιχείου. Επιπρόσθετα, η

ποιότητα ενός προγράμματος, καθώς επίσης η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης είναι συνυφασμένες με το περιβάλλον του σχολείου, καθώς στην αποτίμηση και τον απολογισμό ενός προγράμματος γίνεται εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στην ποιότητα της τάξης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 36), (McAfee, Leong & Bodrova, 2010: 39-42). Εδώ έγκειται και η αξιολόγηση ενός μαθησιακού χώρου, καθώς διερευνάται η ποιότητα του και η ποιότητα ζωής που προσφέρει στο πλαίσιο του προγράμματος.

Ένας κοινός αποδεκτός ορισμός της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση είναι τα χαρακτηριστικά και η ικανότητα του συνολικού περιβάλλοντος στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών (Australian Early Childhood Association, 1996· National Association for the Education of Young Children, 1985· Phillips, 1987, όπ. αναφ. στο Moore, 2002). Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις και η οριοθέτηση της πρέπει να είναι μία δυναμική, συνεχής και δημοκρατική διαδικασία, που προσδιορίζει μέσω κριτηρίων ένα γενικευμένο πρότυπο βάσει του οποίου ένα προϊόν μπορεί να αξιολογηθεί με βεβαιότητα (Moss & Pence, 1994, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010). Η αξιολόγηση σε συνολικό επίπεδο χρησιμεύει στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με τροποποιήσεις για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας για κάθε παιδί, για όλη την ομάδα και για τις οικογένειές τους (Katz, 2008).

Για την αξιολόγηση έχουν κατασκευαστεί ποικίλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε παγκόσμιο επίπεδο. Πρόκειται ουσιαστικά για μετρήσεις της ποιότητας της φροντίδας σε δομικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, όπως αναλογία παιδιών-ενηλίκων, μεγέθη ομάδων, επίσημη εκπαίδευση και εξειδικευμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών, προδιαγραφές για την υγεία και την ασφάλεια, αλληλεπιδράσεις, κ.ά. (Vandell & Wolfe, 2000). Ευρέως γνωστά μέτρα αξιολόγησης είναι οι κλίμακες “*ECERS-R*” και η “*ACEI*”. Η πρώτη απαρτίζεται από 43 στοιχεία που αξιολογούν επτά πτυχές κέντρων για παιδιά ηλικίας 2,5-5 ετών, όπως χώρος και επίπλωση, ρουτίνες προσωπικής φροντίδας παιδιών, γλώσσα και συλλογισμός, δραστηριότητες, αλληλεπίδραση, δομή του προγράμματος, γονείς και προσωπικό. (*ECERS-R*, Harms et al., 2005), (Vandell & Wolfe, 2000). Η δεύτερη κλίμακα αποτελείται από 88 θέματα και χωρίζεται σε πέντε πεδία: περιβάλλον και φυσικός χώρος, περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και παιδαγωγική, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα, μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες (*ACEI*, 2006, 2011).

Για να ενταχθεί η αξιολόγηση σε ένα πρόγραμμα, απαιτείται να ορίζονται ξεκάθαρα ο σκοπός της αξιολόγησης, ο τομέας που αξιολογείται, ο χρόνος της

αξιολόγησης, ο τρόπος συγκέντρωσης των πληροφοριών, η ερμηνεία και η χρήση τους (McAfee, Leong & Bodrova, 2010: 37).

Ορθή θεωρείται μία αξιολόγηση, όταν είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Η αξιοπιστία προέρχεται με την ακρίβεια και τη συνέπεια, κάτι που εξασφαλίζεται αν διενεργηθεί περισσότερες από μία φορά ή από άλλο υποκείμενο. Η εγκυρότητα διασφαλίζεται, εάν μετριέται αυτό στο οποίο στοχεύουμε εξ αρχής, γεγονός εμφανές και στα αποτελέσματα που συνήθως συμφωνούν με τις συλλεγμένες πληροφορίες (McAfee, Leong & Bodrova, 2010: 43).

Η συχνότητα κατά την οποία εκτελούνται αξιολογήσεις στον χώρο των προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης διαφέρει. Παγκοσμίως γίνεται αξιολόγηση των προγραμμάτων παιδικής φροντίδας βάσει συγκεκριμένων προτύπων ποιότητας. Στη χώρα μας, όμως, η εστίαση σε ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης δεν είναι τόσο έντονη, διότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα προγράμματά του δεν αξιολογούνται τόσο συχνά παρά την αποδεδειγμένη αξία της αξιολόγησης, και κατ' επέκταση εκφράζονται αμφισβητήσεις για το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Rentzou, 2010).

2. Παιδαγωγικές θεωρίες

Διάφορες παιδαγωγικές, θεωρητικές προσεγγίσεις κεντρίζουν την προσοχή των παιδαγωγών και των μελετητών, καθώς καθορίζουν το χώρο και το σχεδιασμός του, κάτι γίνεται αντιληπτό στην παιδαγωγική διαδικασία που ακολουθείται στα σχολικά περιβάλλοντα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 33).

2.1.Η θεωρία του Friedrich Fröbel (1782-1852)

Ο Friedrich Fröbel (1782-1852) θεωρούσε το νηπιαγωγείο ως έναν τόπο όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παίζουν και να αναπτύσσονται, κάτι που ερχόταν σε αντίθεση με τα στενά, αυστηρά πλαίσια που κυριαρχούσαν εκείνη την εποχή στην εκπαίδευση, καθώς η πειθαρχική παιδική φροντίδα ήταν αυτό που προωθούνταν τότε. Ακρογωνιαίοι λίθοι της θεωρίας του ήταν η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, κάτι που εξακολουθεί και στην εποχή μας να ανταποκρίνεται στον πρωταρχικό σκοπό του σχολείου, επιτυγχάνοντας μία «αρμονία ζωής» (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 20), (Πανταζής, 2004: 60).

Εξέχουσα σημασία στη θεωρία του κατείχε και η παιδαγωγική του παιχνιδιού. Ως

ένθερμος υποστηρικτής της αξίας του πίστευε ότι μέσω αυτού τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο (Πανταζής, 2004: 61-62), υπογραμμίζοντας τη θέση τόσο του εσωτερικού και όσο και του εξωτερικού παιχνιδιού στη μάθηση (Uritis, 2004).

Το παιδαγωγικό υλικό και ο χώρος, συνεπώς, ως ζωτικής σημασίας πτυχές της Παιδαγωγικής οδήγησαν τον Fröbel στον σχεδιασμό και την κατασκευή παιχνιδιών που ονομάζονταν «δώρα παιχνιδιού» και τα οποία χρησίμευαν για την εκπαίδευση και τη διασκέδαση των μαθητών (Nordtømme, 2012), (Brown & Kaye, 2016), (Uritis, 2004), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 59), (Πανταζής, 2004: 62). Τα νηπιαγωγεία του περιείχαν ειδικά σχεδιασμένα υλικά για να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά και να δημιουργήσουν δομές (υλικά), όπως ξύλινες φόρμες για έργα τρισδιάστατης μελέτης, υλικά μοντελοποίησης αργίλου και αναδίπλωση χαρτιού (Uritis, 2004).

Ιδιαίτερη ήταν η υποστήριξή του στο παιχνίδι εξωτερικών χώρων (Brock et al., 2016: 255), (Brown & Kaye, 2016), (Herrington, 2001, όπ. αναφ. στο Uritis, 2004), (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015: 231). Ο ίδιος ο Fröbel μεγάλωσε σε ένα αγροτικό περιβάλλον, γι' αυτό ενδιαφερόταν για την ένωση με τη φύση (Uritis, 2004). Ως φυσιολάτρης εμπνεύστηκε από τη Μητέρα φύση τις φιλοσοφίες του σχετικά με την παιδική ηλικία και εξομοίωνε την εκπαίδευση με τη σχέση μητέρας-παιδιού, δηλώνοντας ότι τα χαρακτηριστικά που έκαναν τις μητέρες ιδανικές για την ανατροφή των παιδιών τους, όπως η εγγενής φροντίδα, η διαισθητική σχέση τους με τη φύση, η ικανότητα της παρατήρησης και της προαγωγής παιχνιδιού, ήταν τα ίδια εφόδια που χρειάζονται οι παιδαγωγοί. Ονόμαζε τα σχολεία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας “kinder-gartens” ή “children’s gardens”, που μεταφράζεται «κήποι των παιδιών» για να καταγράψει την αξία των κήπων στην προσχολική εκπαίδευση ως κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξία τους συνεχίζεται να λαμβάνεται υπ' όψιν ως μία απλή πρακτική προσέγγισης της φύσης, εφόσον αυτός ο όρος αποτελεί παγκοσμίως ένα κοινό σημείο εισόδου των παιδιών στην προσχολική αγωγή (Brown & Kaye, 2016). Επιπρόσθετα, ο δημιουργός των νηπιαγωγείων, Fröbel επηρεάστηκε από τις σπουδές του στην αρχιτεκτονική και οι επιρροές αυτές διαφαίνεται στις σκέψεις του (Dudek, 2000, όπ. αναφ. στο Uritis, 2004).

2.2.Η προσέγγιση της Maria Montessori (1870-1952)

Η αντίληψη της Ιταλίδας παιδαγωγού Maria Montessori (1870-1952) για τον χώρο των σχολείων φάνταζε πρωτοποριακή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Brock et al., 2016: 168-169), (Ντολιοπούλου, 2003: 94-95), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 70). Βάσει

των λεγομένων του Piaget, το πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε προοδευτικό για την εποχή του, με μία ροπή προς την γνωστική-αναπτυξιακή κατεύθυνση (DeVries & Kohlberg, 1990, όπ. αναφ. στο Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 64).

Το περιβάλλον στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δομείται και οργανώνεται, συνιστώντας μία εξωτερική του «εσωτερικού σχεδίου εξέλιξης» των νηπίων (Montessori, 1952, όπ. αναφ. στο Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 24). Αυτό σημαίνει ότι ένας σωστά δομημένος χώρος αποτελεί υποβοηθητικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών, η οποία υπολογίζεται σε μεγάλο βαθμό στο πρόγραμμα της Montessori. Το σχολικό περιβάλλον «απελευθερώνει» τους μαθητές, τους ανεξαρτητοποιεί, τους παρέχει ευκαιρίες να δρουν αυτόνομα και ελεύθερα, ενώ συνάμα στον ίδιο χώρο πραγματοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 69).

Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον των μοντεσσοριανών σχολείων θεωρείται πηγή μάθησης. Είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και γνώσεις, των οποίων αποδέκτες είναι οι μαθητές με σκοπό να κατευθύνουν τη μάθησή τους, προς την οποία έχουν μία φυσική ροπή (Brock et al., 2016: 168-169), (Ντολιοπούλου, 2003: 92). Επιπλέον, χαρακτηρίζεται ως τακτικό, προπαρασκευασμένο και καλαίσθητο. Οι μαθητές εισέρχονται στο προκατασκευασμένο από τον παιδαγωγό περιβάλλον, το οποίο στη συνέχεια τους βοηθά να κινηθούν όπως εκείνα επιθυμούν (Ντολιοπούλου, 2003: 92), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 69-70).

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της μοντεσσοριανής προσέγγισης διαφαίνεται από την ατμόσφαιρα των σχολείων όπου πρέπει να διασφαλίζεται η ασφάλεια, η σωστή διαρρύθμιση και οργάνωση, η αισθητική, η ενεργητικότητα, αλλά και ένα πνεύμα ηρεμίας και σεβασμού (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 24), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 69). Η καλλιέργεια της αισθητικής επιτυγχάνεται με τους ζεστούς χρωματισμούς που «ντύνουν» τους τοίχους, ενώ όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και διαρρύθμισης του εσωτερικού χώρου, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα οποία οργανώνουν λειτουργικά την αίθουσα, προωθούν την ελευθερία κινήσεων των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 70).

Η επίπλωση της αίθουσας, καθώς επίσης ο εξοπλισμός στο «σπίτι των μικρών», οφείλουν να είναι ελαφριά, κατάλληλα προσαρμοσμένα στο σωματικό ύψος και τις ανάγκες των μαθητών, με απόλυτο σεβασμό στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα τους (Brock et al., 2016: 168-169), (Ντολιοπούλου, 2003: 94-95), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 70). Στα έπιπλα των προγραμμάτων της Montessori συγκαταλέγονται και τα ατομικά συρτάρια του κάθε μαθητή όπου τακτοποιούνται τα

προσωπικά του αντικείμενα.

Καλαίσθητο, λειτουργικά τοποθετημένο μέσα στο χώρο είναι, επίσης, το παιδαγωγικό υλικό, το οποίο δεν υπάρχει σε αφθονία, εφόσον η μοντεσσοριανή διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και ικανοποιεί τις ανάγκες ενός μαθητή κάθε φορά. Ακόμη, είναι αποθηκευμένο σε χαμηλά ντουλάπια για την ολιστική προσέγγισή του (Ντολιοπούλου, 2003: 92-93/95), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 70). Η σχέση παιδιού-υλικού είναι σημείο αναφοράς στην αγωγή, διότι μέσω αυτού ο μικρός μαθητής «εκπαιδεύεται» και γι' αυτό χρήζει αναφοράς η κατασκευή αισθητηριακού υλικού μάθησης από την Montessori, με απώτερο στόχο την ορθή υλοποίηση των σκοπών αγωγής και ανάπτυξης των μαθητών (Lewis, 1977, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2003: 95), (Πανταζής, 2004: 79).

Ο μαθητής μπορεί να βρίσκεται στο επίκεντρο όλων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 69), αλλά δε δεν δέχεται κίνητρα από τον εκπαιδευτικό. Αρμοδιότητα ενός μοντεσσοριανού παιδαγωγού είναι να σέβεται, να παρατηρεί, να επιδεικνύει τη χρήση του υλικού, να εξυπηρετεί, όταν παραστεί ανάγκη, χωρίς να παρεμβαίνει με διορθώσεις (Ντολιοπούλου, 2003: 95). Ο ρόλος του στο σχολικό χώρο περιορίζεται στο να διευκολύνει, να προετοιμάζει και να προσαρμόζει ένα ειδικά κατάλληλα εξοπλισμένο περιβάλλον που ικανοποιεί τις ανάγκες και τους στόχους των παιδιών και προωθεί την αυτονομία και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω εξερεύνηση (Κουτσουβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 65), (Ντολιοπούλου, 2003: 95), (Πανταζής, 2004: 79), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 24), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 69), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606), (Brock et al., 2016: 170). Κατ' επέκταση, θα πρέπει να στοχεύουν στην ευελιξία της οργάνωσης και της χρήσης των επίπλων και του εξοπλισμού, προκειμένου να ενδυναμωθεί η επικοινωνία και η συνεργασία και να αυξηθούν τα ποσοστά της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά και τους παιδαγωγούς (Γερμανός, 2003, όπ. αναφ. στο Γουλή, 2007).

2.3.Η γνωστική θεωρία ανάπτυξης - Jean Piaget (1896-1980)

Βασικό ρόλο για την ανάπτυξη της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο είναι η νοητική αναπαράστασή του. Αναπαριστώντας νοητικά το χώρο που περιβάλλει τον μαθητή, αναφερόμαστε σε έναν ψυχολογικό μηχανισμό που αναδομεί και αναπροσαρμόζει την πραγματικότητα μέσω δεδομένων της αντίληψης και της μνήμης και δεδομένων του υποκειμένου και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η ικανότητα αναπαράστασης του χώρου συνάδει με τη γνωστική ανάπτυξη του

παιδιού (Γερμανός, 1993: 33), (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1980: 35-36), (Brock et al., 2016: 274), (Piaget & Inhelder, 1969, όπ. αναφ. στο Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 81). Ο Jean Piaget (1896-1980), ως εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη, επισήμανε ότι η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον πραγματοποιείται μέσω των νοητικών λειτουργιών. Η γνώση οικοδομείται, όταν το άτομο αυτόνομα αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα, γεγονός που επιδρά στην ανάπτυξή του. Η νοητική του ανάπτυξη συσχετίζεται με το βαθμό ωρίμανσης του κάθε ατόμου, καθορίζοντας και την ικανότητά του για μάθηση που προκύπτει μέσα από την ανάπτυξη νοητικών δομών που αποκαλούνται από τον Piaget «σχήματα», τα οποία τους βοηθούν στην αναπαράσταση. Τα σχήματα αυτά «δομούν» τις απόψεις των μικρών παιδιών για τον κόσμο και εξηγούν την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Η νόηση και η μάθηση επιτυγχάνονται, συνεπώς, μέσω της αυτόνομης ανακάλυψης και της εξερεύνησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου από το ίδιο το παιδί και τον πειραματισμό του (Brock et al., 2016: 274), (Κουτσοβάνου, 2004: 20/119), (Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 59), (Ντολιοπούλου, 2006: 115-116), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 33).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του θεωρητικού της νοητικής ανάπτυξης, οι νοητικές αναπαραστάσεις είναι αρχικά υπεραπλουστευμένες και μετέπειτα, εξελίσσονται δίνοντας τρία συστήματα αναπαριστώμενου χώρου:

- τοπολογικός χώρος: ο βαθμός της γνωστικής ανάπτυξης επιδρά στο σχηματισμό τοπολογικών εννοιών και σχέσεων, όπως γειτονία, διαχωρισμός, εγκιβωτισμός, συνέχεια και ασυνέχεια. Αυτή η τοπολογική αναπαράσταση του χώρου από το παιδί συμβαίνει στην ηλικία των 15 μηνών περίπου και είναι είτε ποιοτική ή ποσοτική, αφού σε αυτό το στάδιο δεν είναι αντιληπτή η έννοια του μετρικού μεγέθους.
- προβολικός χώρος: χαρακτηρίζεται από την σταθερότητα του σχήματος των αντικείμενων. Η κατάκτησή του επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια των 9-10 ετών.
- ευκλείδειος χώρος: εξαρτάται από τη σταθερότητα των μετρικών σχέσεων στο πλαίσιο μίας ευκλείδειας αντίληψης του χώρου. Η έννοια του ευκλείδειου χώρου είναι αλληλένδετη με την έννοια του προβολικού χώρου και γι' αυτό το λόγο κατακτιέται την ίδια περίοδο με την κατάκτηση του προβολικού χώρου (Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 131).

Τα παραπάνω συστήματα λειτουργούν μέσα από τους μηχανισμούς της αφομοίωσης, της προσαρμογής και της ισορροπίας, αναδιαμορφώνουν το χώρο και

συνδέουν τα στοιχεία του με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Η γνωστική τους ανάπτυξη επέρχεται με παιχνίδια και δραστηριότητες στο χώρο που συντελούν κυρίως στην κατανόηση εννοιών (Γερμανός, 1993: 33-34), (Kamii & DeVries, 1978, όπ. αναφ. στο Κουτσουβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 59). Με βάση τη μορφή του παιχνιδιού δημιούργησε στάδια εξέλιξης της σκέψης (Πανταζής, 2004: 42). Η αξία του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, καθώς επίσης στοιχεία, όπως η πρωτοβουλία και η αυτονομία, άρχισαν να εντοπίζονται περισσότερο στη διαμόρφωση και τη δομή των τάξεων των νηπιαγωγείων λόγω των έργων του Piaget (Κουτσουβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 59). Την ίδια άποψη για τη σύνδεση των νοητικών αναπαραστάσεων με την ανάπτυξη του παιδιού είχε εκφράσει και ο Henri Wallon (1879-1962). Και οι δύο υπογράμμισαν ότι οι νοητικές αυτές αναπαραστάσεις κατασκευάζονται με τη βοήθεια του παιχνιδιού και απλών ή σύνθετων δραστηριοτήτων στο χώρο, ενδυναμώνοντας τη σχέση του παιδιού με τον υλικό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και της λογικής σκέψης των παιδιών (Γερμανός, 1993: 34).

Σύμφωνα με τα λεγόμενά του Piaget, υφίσταται μία υποκειμενική σχέση μεταξύ του υποκειμένου και του χώρου και μία συσχέτιση της φαντασίας με το χώρο, τα οποία βοηθούν στη θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με τον πραγματικό κόσμο (Piaget, 1998, όπ. αναφ. στο Γερμανός, 2015: 51).

Στις μελέτες αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, η θεωρία του Piaget μοιάζει ταιριαστή, διότι τα αρχιτεκτονικά στοιχεία θα μπορούσαν να παράσχουν το μέσο για την ανάπτυξη της γνώσης με πρακτικές εμπειρίες, αφού τα παιδιά οικοδομούν τις δικές τους γνώσεις εμπειρικά (Mohidin, Ismail & Ramli, 2015). Τα σχολικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τη θεωρία του τείνουν σε μία πιο πρακτική ροπή, με τα παιδιά να εξερευνούν και να εκτίθενται στο περιβάλλον τους ελεύθερα.

2.4.Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία - Lev Vygotsky (1896-1934)

Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία που εκπροσωπείται κυρίως από το Ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky (1896-1934) επικεντρώνεται στον πολιτισμό, τις αξίες, τις γνώσεις. Οι βασικές αρχές της αναφέρουν ότι η «οικοδόμηση» της γνώσης είναι προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και η ποιότητα των κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων των παιδιών καθορίζει τη μάθηση και την ανάπτυξή τους, καθώς «κατασκευάζουν» με ενεργητικό τρόπο τις νοητικές διαδικασίες μέσω των κοινωνικών συναναστροφών με τον περίγυρο και της

ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μάθηση πραγματώνεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η γλώσσα συνιστά μέσο επικοινωνίας και αφομοίωσης των γνώσεων, και οδηγεί στην ανάπτυξη (Brock et al., 2016: 274), (Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 82).

Μία βασική αρχή της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of proximal development). Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία προωθείται ως το σημείο εκείνο που μπορεί να φτάσει ο μαθητής είτε μόνος του είτε υπό την καθοδήγηση του παιδαγωγού του ή με τη βοήθεια των συνομηλίκων του. Περιγράφεται, δηλαδή, η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, καθορισμένο από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση ή συνεργασία (Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 75), (Ντολιοπούλου, 2006: 94-110), (Brock et al., 2016: 274), (Lynch, 2017).

Η μάθηση δημιουργεί στο παιδί ορισμένες εσωτερικές διαδικασίες ανάπτυξης, οι οποίες ενεργοποιούνται εξαιτίας της επικοινωνίας του με τους ενήλικες ή της συνεργασίας του με τους συνομηλίκους του. Αυτό το πεδίο που πραγματοποιείται χάρη στη βοήθεια των παιδαγωγών ή των συμμαθητών, αποτελεί τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Επομένως, η μάθηση προσδιορίζεται από τη διαδικασία ανάπτυξης, καθώς ενεργοποιείται μόνο στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης και από την άλλη, η διαδικασία ανάπτυξης προσδιορίζεται από τη μάθηση, αφού η μάθηση επιβάλλει τις μορφές ανάπτυξης (Γερμανός, 1993: 36).

Παράλληλα, η Ζώνη επεκτείνεται μέσω του παιχνιδιού, το οποίο ενσωματώνεται στη διδακτική διαδικασία και συντείνει με τη σειρά του στην ανάπτυξη. Το παιχνίδι καταφέρνει να δημιουργήσει μία ζώνη δυνητικής ανάπτυξης, στην οποία τα παιδιά μπορούν να ανέλθουν από το πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο σε ένα ανώτερο δυνητικό. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει το παιχνίδι των μαθητών με τον κατάλληλο σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και την σωστή οργάνωση του περιβάλλοντος. Καθοδηγεί, υποστηρίζει, διευκολύνει και αξιολογεί, ενώ παρέχει τα κατάλληλα υλικά και τις ιδέες για περαιτέρω εξερεύνηση (Ντολιοπούλου, 2006: 104-105/110), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34).

Όσον αφορά τη σχέση του υλικού χώρου με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο χώρος παρέχει πληροφορίες και ερεθίσματα για την ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική εξέλιξη, στοιχεία που αποτελούν υλικό έρεισμα της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης. Εκτός από τα παραπάνω, προσφέρει επικοινωνία, πλαισιώνοντας τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (Γερμανός, 1993: 36).

2.5.Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (Theory of multiple intelligences)

Η συγκεκριμένη θεωρία του Αμερικάνου αναπτυξιακού ψυχολόγου Howard Gardner προτάθηκε στο βιβλίο του “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*” το 1983 και περιγράφει ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με διαφορετικούς, αλλά εξίσου σημαντικούς τρόπους, καθώς διαθέτουν ένα κράμα εννέα ειδών νοημοσύνης. Αμφισβητείται, συνεπώς, η μονοδιάστατη νοημοσύνη και τονίζεται ότι η μάθηση δεν επιτυγχάνεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο, αφού μας διακρίνουν διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα (Brock et al., 2016: 276), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 97). Οι μορφές πολλαπλής νοημοσύνης περιλαμβάνουν:

1. τη γλωσσική/λεκτική (verbal linguistic intelligence)
2. τη λογική/μαθηματική (logical/ mathematical intelligence)
3. τη χωροαντιληπτική (visual-spatial intelligence)
4. τη μουσική/ ρυθμική (musical/rhythmic intelligence)
5. την σωματική/ψυχοκινητική/κιναισθητική (bodily/kinesthetic intelligence)
6. τη διαπροσωπική (interpersonal intelligence)
7. την ενδοπροσωπική/ενδοατομική (intrapersonal intelligence)
8. τη νατουραλιστική (naturalistic intelligence)
9. την υπαρξιακή (existential intelligence)

Η χωροαντιληπτική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πνευματικών εικόνων προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα. Τα άτομα, που μαθαίνουν μέσω αυτής, αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τον οπτικό-χωρικό κόσμο και εκτελούν μετασχηματισμούς στις αρχικές αντιλήψεις (Gardner & Hatch, 1989), (Brualdi, 1996), (Brock et al., 2016: 276), (Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 147-154), (Σακελλαρίου, 2012: 116-117).

Σχετικά με τη θεωρία και την προσέγγισή της για το χώρο ενός σχολείου, επισημαίνεται ότι ενθαρρύνονται η εξερεύνηση και η ανακάλυψη στο ευρύτερο περιβάλλον (Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 147-154). Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται πληθώρα ερεθισμάτων και κινήτρων, προκειμένου να φτάσουν τα παιδιά στο σημείο της διερεύνησης ενός χώρου που ανταποκρίνεται στη μορφή της νοημοσύνης που έχουν εξελίξει σε μεγαλύτερο βαθμό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 97).

2.6. Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές Μέθοδοι

Η αναπτυξιακή θεωρία κάνει λόγο για μάθηση μέσω της ενεργητικής επαφής με υποκείμενα και αντικείμενα και μέσω της χρήσης κατάλληλων και ακατάλληλων μεθόδων που ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή κατάσταση του κάθε μαθητή. Πρόκειται για μία ολιστική, αναπτυξιακή και αλληλεπιδραστική προσέγγιση για τον τρόπο που αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2006: 121-122), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 58).

Το 1986 η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Νέων Παιδιών (*National Association for the Education of Young Children [NAEYC]*) των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής κυκλοφόρησε ένα εγχειρίδιο με οδηγίες και ένα πρότυπο πρόγραμμα διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία με έμφαση στην αναπτυξιακή θεωρία που συνοπολογίζει όλες τις διαδοχικές φάσεις της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2006: 121), (Rentzou & Sakellariou, 2011). Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές Μέθοδοι, σύμφωνα με την NAEYC, περιλαμβάνουν τρία στοιχεία στα οποία πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί: την *ανθρώπινη ανάπτυξη και μάθηση, τα ατομικά χαρακτηριστικά* (ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες) και τις *γνώσεις για τα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή*. Αυτά θα πρέπει να αντανακλώνται στους διάφορους τύπους μαθησιακού υλικού και στρατηγικών καθοδήγησης που χρησιμοποιούνται (Bredenkamp & Rosegrant, 1992, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 131), (Jambunathan & Caulfield, 2008), (NAEYC, 1996),.

Οι Rentzou & Sakellariou (2011), υπογραμμίζουν ότι οι θεωρητικές βάσεις των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών προήλθαν κυρίως από τα έργα των Piaget, Vygotsky, Gardner, Dewey, Erikson, Bronfenbrenner και Bowlby (Erdiller & McMullen, 2003· Faour, 2003· Kim, 2005· Liu, 2007). Οι θεωρίες αυτές και ορισμένες άλλες χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της πρώτης δήλωσης πολιτικής των ΑΚΠ, όπως διατυπώθηκε από την NAEYC.

Στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές μεθόδους διατυπώνονται μεταξύ άλλων αρχές για τη διδακτική πρακτική που σχετίζεται με το χώρο. Αναλυτικότερα, η ολόπλευρη ανάπτυξη και η εμπλοκή των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, τα αναπτυξιακά στάδια, τα ενδιαφέροντα και οι ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού, το πολιτισμικό του υπόβαθρο, αλλά και η διαφορετικότητα πρέπει πάντοτε να αντανακλώνται στην αίθουσα όπου δραστηριοποιείται. Ωστόσο, η ανάπτυξη προϋποθέτει και τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια, τον σεβασμό προς το

παιδί και την ανάληψη προσωπικών πρωτοβουλιών. Το περιβάλλον πρέπει να προσφέρει αυτές τις απαραίτητες προϋποθέσεις και ταυτοχρόνως να προωθεί την ενεργή μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης και των βιωμάτων, να εξασκεί τις ικανότητες των μαθητών και να προκαλεί για νέες εμπειρίες που διαπλάθουν συμπεριφορές, στάσεις και διαθέσεις (Ντολιοπούλου, 2006: 138-139/143), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 58-60).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτές τις πρακτικές επικεντρώνεται στην οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, με απώτερο σκοπό τη λειτουργική δομή και τον έλεγχο του χώρου όπου θα διδάξει, καθώς επίσης τη διέγερση για ενεργητική ανακάλυψη και αλληλεπίδραση των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2006: 138-139/143).

3. Ο εσωτερικός χώρος των προσχολικών και πρωτοσχολικών περιβαλλόντων μάθησης

3.1. Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας των νηπιαγωγείων

Ως εσωτερικός χαρακτηρίζεται ο κτιστός σχολικός χώρος, όπου λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία, είτε πρόκειται για την αίθουσα διδασκαλίας είτε για άλλες πολυδύναμες αίθουσες, για εργαστήρια και διαδρόμους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 141). Ο εσωτερικός χώρος στο σύνολο των ελληνικών νηπιαγωγείων απαρτίζεται εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας από τους ακόλουθους χώρους:

- *Πολυδύναμος χώρος:* φιλοξενεί σε καθημερινή βάση τις μουσικο-κινητικές και σωματικές δραστηριότητες για τις ημέρες που δεν το επιτρέπουν οι καιρικές συνθήκες (Παπανικολάου, 1998: 72) ή εορταστικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια των χειμερινών μηνών. Το πάτωμα ενδείκνυται να είναι πλαστικό ή ξύλινο, με κινητή ή σταθερή σκηνή. Ακόμη, απαιτείται η ύπαρξη μικροφώνων και ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων.
- *Βιβλιοθήκη:* Βρίσκεται σε κεντρικό σημείο του νηπιαγωγείου, με λειτουργική επίπλωση, όπως βιβλιοθήκες, ράφια με πλούσιο παιδαγωγικό υλικό και βιβλία, τραπέζια ανάγνωσης και καναπές, μαξιλάρια που καλύπτουν το πλαστικό πάτωμα, ηλεκτρονικός υπολογιστής και οπτικοακουστικός εξοπλισμός. Στις περιπτώσεις όπου είναι μικρός ο χώρος του σχολείου, ο χώρος της βιβλιοθήκης εντάσσεται στον πολυδύναμο.
- *Χώρος ανάπαυσης:* Δημιουργείται σε ένα ήσυχο σημείο του νηπιαγωγείου και διαθέτει πλαστικό ή ξύλινο πάτωμα, το οποίο καλύπτεται με μαλακά

στρώματα και μαξιλάρια, ενώ διαθέτει χαμηλό φωτισμό και απαλά χρώματα που ξεκουράζουν το βλέμμα των μαθητών.

- *Τραπεζαρία-κουζίνα:* Συχνά αποτελούν έναν ενιαίο χώρο, ενώ άλλες φορές η τραπεζαρία εντάσσεται στον πολυδύναμο χώρο. Η κουζίνα διαθέτει πλαστικό δάπεδο, κατάλληλο εξοπλισμό και την επιβεβλημένη ύπαρξη νιπτήρα.
- *Χώρος υγιεινής:* Οι τουαλέτες πρέπει να είναι επαρκείς σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών και κατασκευασμένες σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές και με την παιδική κλίμακα. Τα αντιολισθητικά πλακάκια στο πάτωμα, αλλά και τα WC χωρίς πόρτες δεν παραλείπονται ποτέ για την ασφάλεια των παιδιών (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 30-31), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').

Για τη χώρα μας, οι προϋποθέσεις βάσει των οποίων θα πρέπει να διαμορφώνεται και να οργανώνεται ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής μονάδας, επισημαίνονται στα επίσημα παιδαγωγικά εγχειρίδια, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, αλλά και σε Προεδρικά Διατάγματα.

Η κατασκευή ενός σχολείου αποτελεί στην ουσία τα θεμέλια για την παιδαγωγική πράξη που πρόκειται να συντελεστεί στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Η μορφή του, η σχέση με τη φύση, τα περιβαλλοντικά κριτήρια, ο εξοπλισμός και το παιδαγωγικό υλικό μπορούν να χαρακτηριστούν για τα παιδιά ως σημαντικές εκπαιδευτικές εισροές. Διάφορες παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, κοινωνικές και αρχιτεκτονικές θεωρίες σχετικά με τους χώρους του παιδιού οδήγησαν παγκοσμίως στην κατασκευή νηπιαγωγείων βασισμένα σε διαφορετικά στοιχεία, όπως οι θεωρίες που προαναφέρθηκαν (Scoditti, Clavica & Caroli, 2011).

Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση απαιτούν, εξάλλου, μία διαφορετική προσέγγιση της διαμόρφωσης του χώρου εξαιτίας των αναπτυξιακών αναγκών που καλούνται να καλύψουν τα προσχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η προσχολική ηλικία είναι μία εύθραυστη ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, μαθαίνουν μέσω του περιβάλλοντος τους τον κόσμο, αλλά και τους κανόνες που το διέπουν για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των ομάδων που φιλοξενούνται (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 95-96), (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 312). Ο χώρος προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης φιλοξενεί μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και εστιάζει συγκριτικά με άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες στο παιδί και τις ανάγκες του στήνεται ο εσωτερικός χώρος και η οργάνωσή του διαφέρει (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 103).

Προτού ξεκινήσει η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου ενός νηπιαγωγείου οφείλεται να λαμβάνεται υπ' όψιν η **ηλικιακή φάση** των μαθητών που προσδιορίζει και το είδος των αναγκών τους. Οι ανάγκες τους είναι αντίστοιχες της ηλικιακής φάσης που διανύουν, αλλά ενδέχεται να είναι διαφορετικές ως προς την ανάπτυξη των παιδιών, που εξελίσσεται συνήθως με διαφορετικούς ρυθμούς και αυτό επιδρά στις ανάγκες τους. Μαθητές της ίδιας ηλικίας είναι πιθανό να έχουν διαφορετικές ικανότητες και/ή ανάγκες (White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 94). Απαιτείται ευέλικτη οργάνωση που θα καλύπτει την γκάμα των ηλικιών όλων των μαθητών που φοιτούν σε μία σχολική μονάδα, εφόσον σε κάθε ηλικία στόχος είναι η κάλυψη διαφορετικών αναπτυξιακών αναγκών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 89-90).

Έπειτα, σε συνδυασμό με την ηλικία, υπολογίζεται η **ανάπτυξη**. Ένα αναπτυξιακά κατάλληλο περιβάλλον μάθησης σημαίνει ότι ο χώρος του σχολείου είναι αντίστοιχος της ηλικίας, των αναγκών, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 96).

Γι' αυτό το λόγο, χρησιμοποιείται ως μέτρο η **παιδική κλίμακα**, η οποία αναπροσαρμόζει το χώρο με βάση τις διαστάσεις, την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά και την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Γερμανός, 2002). Εξυπηρετεί στην εύκολη προσαρμογή στον παιδιών στο χώρο του σχολείου, στον χειρισμό του, στην αυτονομία τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 40/99), καθώς επίσης στην ασφάλεια τους που βελτιώνεται με το προσαρμοσμένο στην παιδική κλίμακα ύψος της οροφής. Τα μεγάλα κτίρια φαντάζουν πελώρια για τα μικρά παιδιά, ενώ οι δομές μικρής κλίμακας είναι οπτικά και φυσικά προσβάσιμες εξαιτίας του σχεδιασμού τους που στηρίζεται στα ανθρώπινα μέτρα (Read et al., 1999, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 50). Γι' αυτό οι όψεις των κτιρίων πρέπει να κατασκευάζονται έτσι ώστε να μην προξενούν φόβο (Σταμάτης, 2009: 276). Στοιχεία που δεν συνάδουν με την παιδική κλίμακα, αλλά επενεργούν θετικά είναι οι υψηλές οροφές που προσδίδουν οπτικό ενδιαφέρον, ενώ οι χαμηλές αποπνέουν ένα αίσθημα ζεστασιάς και οικειότητας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 99).

Το περιβάλλον προσχολικής ηλικίας είναι ένας χώρος όπου τα οικιακά χαρακτηριστικά σχεδιασμού αλληλεπιδρούν με παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά στοιχεία. Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών αντικατοπτρίζει πτυχές των οικιακών περιβαλλόντων των παιδιών και τις συμπληρώνει με επιπρόσθετους χώρους, τα κέντρα ενδιαφέροντος, που αποσκοπούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Read, 2007). Ακόμη, ένα μεγάλο μέρος της ημέρας των μαθητών αφιερώνεται στον

χώρο του σχολείου, ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά το δεύτερο σπίτι τους και γι' αυτό λέγεται ότι πρέπει να μοιάζει με ένα οικογενειακό σπίτι. Ωστόσο, πέραν της «**σπιτικής όψης**» οφείλει να εμπεριέχει και παιδικά χαρακτηριστικά, όπως η φαντασία, το συμβολικό και το παραμυθένιο στοιχείο, αλλά και να εκπέμπει την ίδια ζεστασιά και σιγουριά που νιώθουν οι μικροί μαθητές στα σπίτια τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 98). Ο συνδυασμός αυτός βοηθά να ισορροπούν οι δύο πραγματικότητες που βιώνει το παιδί, οι δύο «κόσμοι», του σπιτιού και του σχολείου, να βρίσκουν ομοιότητες, να προσανατολίζονται και να προσαρμόζονται ευκολότερα και εν τέλει να αναπτύσσουν την ταυτότητά τους στο χώρο (Πανταζής, 2003: 122-123).

3.1.1. Κέντρα Ενδιαφέροντος

Όπως συμβαίνει διεθνώς στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων, έτσι και στα ελληνικά σχολεία διακρίνουμε δύο είδη χώρων, τον εσωτερικό και τον εξωτερικό (προαύλιος χώρος). Στην ελληνική πραγματικότητα, ομοίως με πολλές άλλες χώρες, ο εσωτερικός χώρος των σχολικών αιθουσών των νηπιαγωγείων διαμορφώνεται με την υποδιαίρεση του σε επιμέρους χώρους, δηλαδή σε περιοχές διαφορετικών ενδιαφερόντων, τις αποκαλούμενες «γωνιές», δίνοντας σήματα για τη δράση που σκοπεύει να συμβεί εκεί (Frønes, 2001, Gulløen & Højlund, 2005, όπ. αναφ. στο Børne & Børne, 2017), (NAEYC, 2018), (Sussman & Gillman, 2007). Ο παρωχημένος όρος «γωνιές» κρίνεται ανάρμοστος, καθώς δεν εξυπηρετεί στην ορθή ερμηνεία και επεξήγηση της οργάνωσης ενός χώρου σε διαφορετικές ενότητες (Γερμανός, 2002: 185), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 173).

Τα κέντρα ενδιαφέροντος είναι ευδιάκριτα, ευέλικτα, λειτουργικά τμήματα του χώρου, με συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας, μαθησιακούς στόχους και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμό, που δημιουργούν για τους μαθητές μία αίσθηση ζεστασιάς και άνεσης (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59), (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003: 591), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 166).

Σκοπός των κέντρων ενδιαφέροντος είναι η κάλυψη λειτουργικών αναγκών, όπως η αποφυγή της αταξίας και η απλοποίηση της λειτουργίας του σχολείου για την καλύτερη δυνατή οργάνωση του εσωτερικού χώρου και συνακόλουθα, της διδασκαλίας (Helm & Katz, 2002: 3), (Παπανικολάου, 1998: 22), του εκπαιδευτικού προγράμματος, των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που υιοθετούν

(Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 41), (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014). Επιπλέον, η ποικιλία κέντρων ενδιαφέροντος εξυπηρετεί τη συμμετοχή, την ενασχόληση και τη μάθηση όλων των μαθητών στο κέντρο της αρεσκείας τους, ιδιαίτερα όταν υποστηρίζει ένα μεγάλο εύρος ηλικιών, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και μαθησιακών προσεγγίσεων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47), (Moore, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 57), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016). Απώτεροι στόχοι αποτελούν, επίσης, η κάλυψη συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, η κοινωνικοποίησή τους, η εξοικείωση με το χώρο, η παροχή κινήτρων για εξερεύνηση, παιχνίδι και μάθηση μέσω παιχνιδιού, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία, η δημιουργικότητα και η καλλιέργεια της φαντασίας, η απομόνωση και η χαλάρωση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 166), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606), (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 312).

Τα κέντρα ενδιαφέροντος ευνοούν το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας πάντοτε υπ' όψιν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, αλλά και το επίπεδο ανάπτυξής τους. Εξάλλου, η διαμόρφωση του χώρου σε επιμέρους περιοχές αυξάνει τις πρωτοβουλίες που καλούνται να πάρουν οι μαθητές και συγχρόνως σέβεται τις ιδιαιτερότητές του (Σιβροπούλου, 1997, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 60). Συμβάλλουν, δηλαδή, στην ανάπτυξη προγραμμάτων που σέβονται τις ικανότητες και τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600).

Εκτός από τις οργανωμένες, διαθεματικές δραστηριότητες και το οργανωμένο παιχνίδι που ευνοείται στα ελκυστικά κέντρα ενδιαφέροντος, σε αυτούς τους χώρους προωθείται και το ελεύθερο, αυτόνομο παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59-60), (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 42), (Moore, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 57). Εκεί τα παιδιά δραστηριοποιούνται ατομικά, σε δυάδες ή ομαδικά σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες, αναπτύσσονται, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, διερευνούν, πειραματίζονται, αξιοποιούν δημιουργικά και με συγκέντρωση τα υλικά, επικοινωνούν, συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003: 591), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47), (Σταμάτης, 2009: 276), (Helm & Katz, 2002: 3), (NAEYC, 2018). Μολαταύτα, μία άκαμπτη οργάνωση και λειτουργία του χώρου παρεμποδίζει την ανάπτυξη δημιουργικού παιχνιδιού και την εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού ο χώρος ενσωματώνεται στη διαδικασία του παιχνιδιού λόγω της ευελιξίας που ενδέχεται να παρουσιάζει (Γερμανός, 1993: 71).

Είναι προφανές ότι υπάρχει μία άρρηκτη σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και των

κέντρων ενδιαφέροντος, καθώς εκεί οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο και πιο ουσιώδες μέρος του ημερήσιου προγράμματός τους. Μέσω του παιχνιδιού επεξεργάζονται όσα διδάσκονται και επεκτείνουν τις γνώσεις τους, ενώ αναδιαμορφώνοντας το χώρο τους δίνονται ισχυρότερα κίνητρα για ενεργή συμμετοχή και περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι, ειδικότερα κατά τη διάρκεια των projects (Helm & Katz, 2002: 87-88). Κατά συνέπεια, η διαμόρφωση των κέντρων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να προσκαλεί, να προκαλεί και να ωθεί τα παιδιά να εξερευνούν, να συμμετέχουν, να παίζουν, να δημιουργούν, να αλληλεπιδρούν, να σχεδιάζουν, να τακτοποιούν και να τροποποιούν (Pronin-Fromberg, 2000, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59-60). Άλλωστε, τα κέντρα ενδιαφέροντος θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με συμβολικές αναπαραστάσεις του πραγματικού κόσμου που μας περιβάλλει, μία μικρογραφία της κοινωνίας που ζούμε και όπου τα παιδιά μοιράζονται με τους συμμαθητές τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Helm & Katz, 2002: 88), (Παπανικολάου, 1998: 22).

Όπως επισημαίνουν οι Helm & Katz (2002), όλα τα κέντρα ενδιαφέροντος αποτελούν στην πραγματικότητα το φυσικό χώρο όπου είναι δυνατή η υλοποίηση ενός project, δηλαδή της διδακτικής προσέγγισης που στοχεύει σε λεπτομερή διερεύνηση ενός θέματος από το παιδί ή από μία ομάδα παιδιών για μία μεγάλη χρονική περίοδο. Πολλές φορές τα κέντρα ενδιαφέροντος μετατρέπονται σε κέντρα project, μία διαδικασία στην οποία τα νήπια μπορούν να συμμετέχουν, καταθέτοντας τις ιδέες και τις προτάσεις τους (Helm & Katz, 2002: 47/88).

Σαφέστατα μία αποδοτικότερη λειτουργία των κέντρων καταγράφεται, όταν τα παιδιά έχουν συμμετάσχει ενεργά στη διαμόρφωση και την οργάνωσή τους, καθώς είναι το μέρος όπου ζουν και κινούνται διαρκώς μέσα στην ημέρα (Γουλή, 2007). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λειτουργούν ως δοχεία μηνυμάτων και θα πρέπει να σχεδιάζονται μαζί με τους μαθητές με τη δυνατότητα μεταβολών, ώστε να προσαρμόζονται αμέσως σε κάθε εξέλιξη και απαίτηση, ενώ τα υλικά του κάθε κέντρου ενδιαφέροντος πρέπει να οργανώνονται με ενδιαφέρον και ελκυστικό τρόπο (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014). Το γεγονός αυτό προωθεί την ιδέα ότι τα παιδιά θεωρούνται συνεργάτες στη διαδικασία της μάθησης, καθώς επίσης την ενεργητική συμμετοχή τους και το αίσθημα υπευθυνότητας και σεβασμού για το περιβάλλον και τη χρήση των υλικών (Κούγιαλη, 1998: 31), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Carter, 2007).

Υπάρχουν πολλά κέντρα ενδιαφέροντος που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη ενός νηπιαγωγείου. Παρ' όλα αυτά, όταν ο μικρός εσωτερικός χώρος μίας

αίθουσας «δεσμεύει» τους παιδαγωγούς, τότε επιλέγονται κέντρα με κύριο γνώμονα τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και τους στόχους που έχει θέσει ο εκάστοτε νηπιαγωγός (Παπανικολάου, 1998: 22). Επιπλέον, η ποικιλία κέντρων ενδιαφέροντος δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλοι αυτοί οι επιμέρους χώροι χρησιμοποιούνται το ίδιο. Ορισμένοι λειτουργούν καθ' όλη την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, όπως για παράδειγμα η γωνιά της συζήτησης και της βιβλιοθήκης, ενώ άλλες αναπροσαρμόζονται, έτσι ώστε να καλύπτουν σε όλες τις χρονικές περιόδους τις ανάγκες που προκύπτουν από τις διαφορετικές δραστηριότητες και τα διαφορετικά project (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59/64). Οι επιμέρους χώροι που συνήθως διατηρούνται σε μία σχολική αίθουσα από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς είναι οι ακόλουθες:

- η γωνιά της συζήτησης («παρεούλα»)
- η βιβλιοθήκη
- τα εικαστικά
- το οικοδομικό υλικό
- η γωνιά παιδαγωγικών παιχνιδιών (επιτραπέζια παιχνίδια, puzzle)
- το μαγαζάκι
- το κουκλόσπιτο
- το κουκλοθέατρο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 60-61), (Παπανικολάου, 1998: 22).

Στην περιοχή της συζήτησης, στην οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η μαθησιακή διαδικασία, η κυκλική διαμόρφωση των θέσεων ενδείκνυται ως η πλέον κατάλληλη, διότι εξυπηρετεί την οπτική επαφή και την επικοινωνία όλων των μαθητών, ενώ μειώνει τις πιθανότητες για διάσπαση της προσοχής. Εκτός αυτού, η διάταξη σε κυκλικό σχήμα δημιουργεί μία πιο ζεστή ατμόσφαιρα, καθιστώντας τους μαθητές μέρος ενός συνόλου με το οποίο δραστηριοποιούνται και διδάσκονται μαζί νέες γνώσεις (Κουρμούση & Κούτρας, 2011: 71).

Μία περιοχή εκούσιας απομόνωσης, όπου τα παιδιά καταφεύγουν για την κάλυψη ανθρώπινων αναγκών, όπως η χαλάρωση, η ξεκούραση και η απομάκρυνση από το ομαδικό σύνολο, κρίνεται σημαντική για την αποφυγή της άσκοπης περιπλάνησης και της εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47), (Σταμάτης, 2009: 277). Σε περιπτώσεις όπου τα σχολεία είναι συνωστισμένα σε μικρό χώρο και με μεγάλο όγκο μαθητών ανά τμήμα, θεωρείται απαραίτητη μία τέτοια περιοχή, που προσδίδει αυτογνωσία, αυτορρύθμιση και κοινωνική ανάπτυξη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47/49/98).

Η συχνότητα των αλλαγών και της αναδιοργάνωσης των επιμέρους χώρων καθορίζεται από το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές ανά περιόδους. Εκτιμάται ότι οι αλλαγές αρμόζει να συντελούνται σταδιακά, δηλαδή η μία μετά την άλλη και όχι όλες μαζί, για να μπορούν να αφομοιωθούν καλύτερα (Παπανικολάου, 1998: 23/26).

Μείζον θέμα στην οργάνωση του εσωτερικού χώρου αποτελεί η τακτοποίηση των επιμέρους χώρων. Η καθημερινή αυτή εργασία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διδάσκει στα παιδιά την υπευθυνότητα, καθώς αναλαμβάνουν κι εκείνα τις αρμοδιότητες που τους αναλογούν. Αντίθετα, οι στοίβες εκτεθειμένων υλικών και εκθεμάτων, όπως παλιές χειροτεχνίες και ζωγραφιές των μαθητών που βρίσκονται ξεχασμένες σε κάποιο σημείο της τάξης δείχνει ακαταστασία, έλλειψη τάξης και αισθητικής (Παπανικολάου, 1998: 68-69). (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41). Παράλληλα, είναι μία ευκαιρία για βελτίωση της ανάγνωσης τους, διότι στα κέντρα ενδιαφέροντος υπάρχουν ετικέτες που σηματοδοτούν στα παιδιά τους επιμέρους χώρους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 71). Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι μία σχολαστικά τακτοποιημένη τάξη θεωρείται «νεκρή» (Friedrich Bollnow, 1986, όπ. αναφ. στο Παπανικολάου, 1998: 37).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι εκτός της οργάνωσης του εσωτερικού σχολικού χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος, η βιβλιογραφία προτείνει επίσης τους σταθμούς μάθησης (learning stations), τις περιοχές δραστηριοτήτων (activity areas), τις περιοχές λειτουργίας ομάδων (group areas) και τα εργαστήρια (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 170-173).

3.1.2. Σχεδιασμός και οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος - Τα χαρακτηριστικά τους

Ο εκπαιδευτικός, προτού προβεί στο σχεδιασμό και την οργάνωση της τάξης σε επιμέρους περιοχές, οφείλει να συνυπολογίσει τα εξής:

- Η διαμόρφωση θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να εξυπηρετεί την συνολική εποπτεία του παιδαγωγού όλων των κέντρων ενδιαφέροντος (Παπανικολάου, 1998: 23), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 169), (NAEYC, 2018).
- Η λειτουργική διάταξη επιτυγχάνεται με την περιμετρική τοποθέτηση των κέντρων ενδιαφέροντος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 169).
- Τα όρια μεταξύ των κέντρων ενδιαφέροντος θα πρέπει να είναι ευδιάκριτα για τον διαχωρισμό διαφόρων ειδών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να μπορούν

να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 168), (Connor, 2011), ενώ η καλή οργάνωση και οριοθέτηση του χώρου συσφίγγουν τις σχέσεις και υποβοηθούν στην καλύτερη δυνατή ομαδική δουλειά (Αυγητίδου, 2008: 62).

- Οι διάδρομοι ανάμεσα στα κέντρα δεν θα πρέπει να έχουν εμπόδια για την εξασφάλιση της ασφαλούς μετακίνησης των παιδιών και της διαφύλαξης της ηρεμίας των άλλων παιδιών (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008), (Παπανικολάου, 1998: 75), (ΝΑΕΥC, 2018).
- Σε κάθε κέντρο ενδιαφέροντος πρέπει να δίνονται ονομασίες για την καλύτερη κατανόησή του από τους μικρούς μαθητές (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 168).
- Η διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου πρέπει να εξυπηρετεί τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και την υποστήριξη άνετης και ταυτόχρονης εργασίας μεγάλων ή μικρών ομάδων ή ζευγαριών παιδιών, γεγονός που ευνοεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 29), (Παπανικολάου, 1998: 79), (ΝΑΕΥC, 2018).
- Οι περιοχές πρέπει να οργανωθούν για να προσφέρουν μία πιο εύκολη «ροή» μεταξύ των δραστηριοτήτων, δημιουργώντας μία αίσθηση τάξης, μία αίσθηση του ανήκειν και ευκαιρίες για προσωπική ή ομαδική περισυλλογή (Connor, 2011).
- Οι ήσυχες περιοχές, όπως η βιβλιοθήκη και το κουκλόσπιτο προτιμάται να είναι τοποθετημένες μακριά από τις θορυβώδεις, όπως το οικοδομικό υλικό και τα όργανα μουσικής (Παπανικολάου, 1998: 23), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 169).
- Η άνεση και η ευελιξία των επίπλων είναι σχεδιασμένα και προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών. Ανταποκρίνονται, δηλαδή, στο ύψος και την ηλικία τους και μπορούν να μεταφερθούν μέσα στην αίθουσα εύκολα και γρήγορα (Κούγιαλη, 1998: 31), (Παπανικολάου, 1998: 75/81), (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 41-42).
- Η εύκολη πρόσβαση και η ανεξάρτητη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού στις διάφορες περιοχές είναι ένα κρίσιμο θέμα οργάνωσης του χώρου. Θα πρέπει να είναι τοποθετημένο, ομαδοποιημένο, σε κατάλληλο ύψος, ώστε να μπορούν τα μικρά παιδιά να το φθάνουν εύκολα, αλλά και ορατό και προσβάσιμο για να γνωρίζουν σε ποιο μέρος μπορούν να βρουν το καθετί. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτενέργεια και το ενδιαφέρον τους για εξερεύνηση του χώρου,

θέτοντας με μεγαλύτερη ευκολία τους δικούς τους στόχους και κατασκευάζοντας τις δικές τους γνώσεις. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και για τα ράφια, αλλά και για τους αποθηκευτικούς χώρους (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Connor, 2011), (NAEYC, 2018), (Ontario Ministry of Education, 2012), (Παπανικολάου, 1998: 75).

- Πλούσιος, παρακινητικός, υψηλής ποιότητας και αναπτυξιακά κατάλληλος για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών εξοπλισμός απαιτείται σε κάθε περιοχή (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47-48), ενώ η ανανέωση με καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό διατηρεί αδιάπτωτο το ενδιαφέρον (Παπανικολάου, 1998: 23).
- Το παιδαγωγικό υλικό και ο εξοπλισμός οφείλουν να είναι ασφαλή για την υγεία των παιδιών, ανθεκτικά και καλοδιατηρημένα, σε επαρκείς ποσότητες για την υποστήριξη του ατομικού παιχνιδιού όλων των μαθητών (NAEYC, 2018).
- Οι πόρτες θα πρέπει να ανοίγουν προς τα έξω για να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος να χτυπήσουν οι μαθητές. Οι άκρες του εξοπλισμού πρέπει να στρογγυλεύουν στο τέλος τους και οι γωνίες και τα άγκιστρα να είναι ασφαλώς τοποθετημένα για να αποφεύγονται οι πιθανότητες τραυματισμού (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 11/13).
- Χαρακτηριστικά του χώρου, όπως τα παράθυρα, πρέπει να τοποθετούνται με βάση την παιδική κλίμακα για να αυτοεξυπηρετούνται οι μαθητές, να τους επιτρέπουν ορατή πρόσβαση σε όλα τα σημεία του νηπιαγωγείου και να εξυπηρετούν στον έλεγχο του εξαερισμού και του καθαρού αέρα της σχολικής τάξης (Παπανικολάου, 1998: 72), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 99), (Fielding, 2006). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β' για τις κατασκευαστικές διατάξεις και συγκεκριμένα για τις διατάξεις ασφαλείας απαιτούνται παράθυρα χωρίς ανοιγόμενα φύλλα μέχρι το ύψος των 1,50μ. και τζάμια ασφαλείας ή επενδυμένα με ειδική μεμβράνη (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').
- Τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης πρέπει να εξαερίζονται καλά, ενώ οι εσωτερικές θερμοκρασίες να διατηρούνται σε κατάλληλα επίπεδα που υποστηρίζουν την ασφάλεια και την ευημερία των παιδιών (Community Child Care Co-operative (NSW), 2013). Ακόμη, το δάπεδο πρέπει να είναι ανθεκτικό, κατασκευασμένο με υλικά που καθαρίζονται εύκολα, αντλιοστηρό, ηχοαπορροφητικό και ζεστό, ώστε να επιτρέπει στα νήπια να κάθονται κάτω

χωρίς να κρυώνουν (Παπανικολάου, 1998: 75), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').

- Ιδιαίτερη σημασία οφείλουν να δίνουν οι παιδαγωγοί στη χρωματική αρμονία της σχολικής αίθουσας. Ζεστά, απαλά και ωραία χρώματα δημιουργούν ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, που αναδεικνύονται ακόμη περισσότερο, όταν διαχέεται επαρκές φυσικό φως σε μία σχολική αίθουσα (Παπανικολάου, 1998: 75), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β'), (Community Child Care Co-operative (NSW), 2013), (Connor, 2011), (Fielding, 2006).
- Η ελκυστικότητα και η αισθητική του συνολικού χώρου πρέπει να προάγει την επικοινωνιακή δραστηριότητα και την σκόπιμη εξερεύνηση (Connor, 2011), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606).
- Απαραίτητο συστατικό ενός φιλόξενου και οικείου χώρου αποτελεί η σύνδεση με τα βιώματα του σπιτιού. Η μάθηση χτίζεται πάνω στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και τα προγενέστερα βιώματα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 63-66), με το δέοντα σεβασμό στη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 169).
- Οι αποθηκευτικοί χώροι θα πρέπει να οργανώνονται κάτω από τα παράθυρα της σχολικής αίθουσας, έτσι ώστε να απελευθερώνονται τα κέντρα ενδιαφέροντος από το επιπλέον υλικό (Παπανικολάου, 1998: 82), (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ισχύουν και για τη διαμόρφωση και οργάνωση του εσωτερικού χώρου των ολοήμερων νηπιαγωγείων, καθιστώντας σαφή την παιδαγωγική τοποθέτηση του παιδιού στο χώρο (Ντολιοπούλου, 2006: 240).

3.2.Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας των δημοτικών σχολείων

Σε αντίθεση με τους προσχολικούς χώρους μάθησης, ο εσωτερικός χώρος των τάξεων Δημοτικών σχολείων φάνηκε να επηρεάζεται από την εκάστοτε εποχή και να διαφέρει ως προς τη διαρρύθμιση του, η οποία περιλαμβάνει κυρίως τα θρανία των μαθητών, την έδρα του δασκάλου και τον πίνακα.

Με μία γρήγορη αναδρομή στο παρελθόν, παρατηρούμε ότι στην αρχαιότητα το διδακτήριο στεγαζόταν στο εσωτερικό ναών και παλατιών. Στην κλασική εποχή ένα δωμάτιο αρκούσε για να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία των μαθητών με τον θρόνο (έδρα) και τα βήθρα (παγκάκια). Η ίδια κατάσταση παρουσιάζεται και στη Ρωμαϊκή εποχή με μοναδική προσθήκη αυτή του πίνακα. Στα βυζαντινά χρόνια, το Μεσαίωνα και την περίοδο της τουρκοκρατίας οι σχολικές τάξεις στεγάζονταν σε δωμάτια του

εκκλησιαστικού περιβόλου, στο νάρθηκα των ναών και σε μοναστικά κελιά (Ματσαγγούρας, 2001: 75).

Το 1830 ο παιδαγωγός και αρχαιολόγος Ιωάννης Κοκκώνης μεταφράζει στην ελληνική γλώσσα το έργο του Γάλλου Louis Charles Sarazin, τον *Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου* και υπογραμμίζει την ανάγκη για διαμόρφωση του σχολικού χώρου με έμφαση στον έλεγχο και την εποπτεία των μαθητών. Γι' αυτό, ορίζεται ως σχήμα της αίθουσας το ορθογώνιο και ως θέση του εκπαιδευτικού η υπερυψωμένη έδρα (Ματσαγγούρας, 2001: 76), (Σουλάνη & Μπότσογλου, 2015: 1-2).

Κατά την καποδιστριακή εποχή τους εσωτερικούς χώρους των σχολείων διέκρινε μία επισημότητα που ήταν εμφανής μέσα από τον αρχαϊκό ρυθμό και τον κλασικό προσανατολισμό των αρχιτεκτονικών στοιχείων (Σολομών, 1993, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 74). Στη μεταγενέστερη εποχή ο ρυθμός αυτός διατηρήθηκε με τα σχέδια του πολιτικού μηχανικού Δημήτρη Καλλία και με το νομοσχέδιο του 1894 (Ματσαγγούρας, 2001: 74).

Με το νομοσχέδιο αυτό καταργείται ο *Οδηγός*, ψηφίζεται η συνδιδασκτική μέθοδος, εφαρμόζεται το κείμενο του Σπυρίδωνα Μωραΐτη, που ονομαζόταν *«Διδασκαλική ή Σύντομοι Οδηγίαί περί της χρήσεως της νέας μεθόδου διδασκαλίας»* και θεσπίζεται νόμος για τον τρόπο κατασκευής των σχολικών μονάδων (Γερμανός, 1999, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 76), (Σουλάνη & Μπότσογλου, 2015: 5). Κατά τον Γερμανό (2010), το 1894 φανερώθηκαν οι πρώτες ελληνικές κτιριολογικές προδιαγραφές για διδακτήρια, οι οποίες καθόριζαν το πλαίσιο χώρου που απαιτείται για τη λειτουργία ενός σχολείου. Το πρώτο πρότυπο σχολικού χώρου ακολούθησαν άλλα δύο, εκείνο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1930 και εκείνο του 1962 με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της Maria Montessori σχετικά με το χώρο και τον εξοπλισμό, αλλά και οι σκέψεις του σχολικού αρχιτέκτονα Alfred Roth άλλαξαν τη μορφή των διδακτηρίων και τη διαμόρφωσή τους, δίνοντας έμφαση στην «παιδική κλίμακα», δηλαδή στη μείωση της κλίμακας στοιχείων του χώρου, όπως ευέλικτη και ελαφριά επίπλωση, χαμηλό ύψος 60-70 εκατοστών για τα παράθυρα, κ.ά. (Γερμανός, 1981, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 78).

Σε γενικές γραμμές, όπως καταγράφεται παραπάνω, η οργάνωση του χώρου ενός σχολικού κτιρίου εκφράζει και υλοποιεί τις εκπαιδευτικές και πολιτισμικές αποφάσεις, οι οποίες προωθούνται από τον θεσμό της εκπαίδευσης. Στην πλειονότητα των ελληνικών σχολείων ο προσανατολισμός της διαμόρφωσης του χώρου επηρεάζεται από αναχρονιστικά πολιτισμικά στοιχεία, που είναι φανερά από την κωδικοποιημένη

οργάνωση των χώρων (Γερμανός, 1993: 27).

Αυτό που παρατηρείται σε βάθος τόσων ετών είναι το γεγονός ότι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου δεν έχουν υποστεί καμία αξιοσημείωτη μεταβολή από το Νομοθετικό Διάταγμα του 1894 έως και σήμερα. Αυτό είναι έκδηλο, κυρίως τον εσωτερικό χώρο των δημοτικών σχολείων και πιο συγκεκριμένα, στο πιο σημαντικό υλικό περιβάλλον όπου διεκπεραιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία, στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στοιχεία που μαρτυρούν την απουσία αλλαγών και καινοτομιών αποτελεί αρχικά το ορθογώνιο πρότυπο σχήμα της σχολικής τάξης που δεν έχει αλλάξει, ενώ καμία αλλαγή δεν διαπιστώνεται και στη διαρρύθμισή της. Τα θρανία των μαθητών είναι συνήθως διατεταγμένα σε παράλληλες σειρές και πάντα προσανατολισμένα προς τον πίνακα, ο οποίος βρίσκεται στο ίδιο κεντρικό σημείο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Άλλα στοιχεία παραδοσιακού σχεδιασμού είναι η θέση της έδρας του παιδαγωγού που παραμένει χρόνια στο ίδιο σημείο και η κατεύθυνση του άμεσου φυσικού φωτισμού που ξεκινά πάντα από την αριστερή πλευρά (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 47).

3.2.1. Μορφές διάταξης της σχολικής αίθουσας των δημοτικών σχολείων

Η αίθουσα συνιστά το βασικό κύτταρο μίας σχολικής μονάδας. Στο πέρασμα των ετών, αλλά και των δεκαετιών, παρουσιάστηκε μία γκάμα στις μορφές διάταξης των σχολικών τάξεων. Η μορφή που εμφανίζεται κατά κόρον είναι η «παραδοσιακή διάταξη» με κατά σειρά διευθέτηση των θρανίων και έπονται η «ημικυκλική» (σχήμα Π), η διάταξη σε σχήμα σταυρού, η κατά ομόκεντρα ημικύκλια διάταξη, διάφοροι συνδυασμοί των παραπάνω, κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2001: 90).

Σαφέστατα κάθε τάξη αποτελείται από διαφορετικούς μαθητές, που συνιστούν διαφορετικές προσωπικότητες με διαφορετικές ανάγκες και επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εφαρμόσουν τη διάταξη εκείνη που εξυπηρετεί καλύτερα το σύνολο των μαθητών τους και την μορφή διδασκαλίας που επιθυμούν να υιοθετήσουν (Weinstein, 1987· Lambert, 1995, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 90). Η διάταξη καταδεικνύει, ωστόσο, και τις απόψεις του εκπαιδευτικού για τη μορφή διδασκαλίας που θα ακολουθήσει μέσα σε μία σχολική αίθουσα και συνακόλουθα την επικοινωνία που θα αναπτύξουν οι μαθητές μεταξύ τους, η συχνότητα και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων τους, τα επίπεδα εμπλοκής τους και τη σχέση τους με τον δάσκαλό τους (Ματσαγγούρας, 2001: 89-90).

Τα πιο συνηθισμένα σχήματα μίας σχολικής αίθουσας είναι το *παράλληλόγραμμο*

(μακρόστενη αίθουσα) που αντιπροσωπεύει ένα δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα μάθησης και ευνοεί την παράλληλη διάταξη των θρανίων και το *τετράγωνο*, που εστιάζει περισσότερο στο μαθητή, με πιο ελεύθερη και ευέλικτη διάταξη στα θρανία για να προωθήσει την ενεργητική μάθηση. Ωστόσο, ο τετράγωνος τύπος αίθουσας με διαστάσεις 7,20x7,20μ. βοηθά να διαταχθούν ημικυκλικά τα θρανία και να κυριαρχήσει η ερωταποκριτική μορφή διδασκαλίας που συναντούμε χρόνια τώρα στις ελληνικές αίθουσες (Ματσαγγούρας, 2001: 86-87).

α) Παραδοσιακή διάταξη θρανίων στην σχολική αίθουσα

Οι επίσημοι κανονισμοί του σχολείου, οι οποίοι στοχεύουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα στην τάξη, έχουν καθορίσει τη διαρρύθμιση της πρότυπης και παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων. Η διαρρύθμιση περιλαμβάνει την παράλληλη διάταξη των θρανίων, η οποία δεν προσφέρει τίποτα περισσότερο από απόλυτη αφοσίωση και προσοχή στον διδάσκοντα με τις παλιές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και τις αναχρονιστικές προσεγγίσεις της γνώσης. Μία τέτοια παραδοσιακή διάταξη σαφώς δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και την εργασία σε μικρές ομάδες, αλλά προωθεί τον συμπεριφορισμό, τον κατευθυνόμενο διάλογο, την παθητικότητα και την ατομική μορφή εργασίας. Εκτός αυτών, οι μαθητές, που επιλέγουν σκόπιμα ή μη να καθίσουν στα θρανία των τελευταίων σειρών, είναι πιο εύκολο να δημιουργήσουν ταραχή εξαιτίας της μεγαλύτερης απόστασής τους από την έδρα (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 486-487), (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 46-47), (Ματσαγγούρας, 2001: 90), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34).

Στην παραδοσιακή διάταξη, ο προσανατολισμός των θρανίων προς τον πίνακα και την υπερυψωμένη έδρα, αλλά και η θέση του ίδιου του πίνακα καταδεικνύουν, επίσης, τον δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κυρίαρχη θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2001: 74). Με την συνηθισμένη παράλληλη τοποθέτηση των θρανίων προς τον πίνακα προωθείται η «συνδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας» που ισχύει από το 1880 και στην ουσία πρόκειται για μία μέθοδο που δεν επιτρέπει την επικοινωνία και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης των μαθητών (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 48). Μοναδικό θετικό στοιχείο της συγκεκριμένης διαρρύθμισης θα μπορούσε να θεωρηθεί η θέση της έδρας και οι διάδρομοι. Από τη μία η υπερυψωμένη, σε αρκετά σχολεία, θέση της έδρας του παιδαγωγού, δίνει τη δυνατότητα του οπτικού ελέγχου όλων των μαθητών, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και από την

άλλη, οι διάδρομοι, που δημιουργούνται ανάμεσα στα θρανία, εξυπηρετούν στις μετακινήσεις.

Με την συγκεκριμένη διάταξη, η οποία «συνοδεύεται» με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, είναι εμφανής η παρεμπόδιση της πολυπλοκότητας και της ευελιξίας στη λειτουργία του χώρου (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34). Στοιχεία εσωστρέφειας χαρακτηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον, καθώς οι τάξεις είναι αποκομμένες από τους υπόλοιπους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους της σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνοντας μία ξεκάθαρη ελλιπή λειτουργική και οπτική σύνδεση των χώρων μεταξύ τους. Αυτό δημιουργεί μία «ασυνέχεια» του χώρου που δυσκολεύει την υλοποίηση εναλλακτικών και βιωματικών δραστηριοτήτων στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 48).

Ένα γνώρισμα που ευνοείται από την παραπάνω παιδαγωγική μεθόδου είναι η μονολειτουργική ποιότητα του χώρου. Ο χώρος λειτουργεί με ένα μοναδικό τρόπο που δεν αλλάζει. Οι τάξεις προσεγγίζονται πάντα μέσω διαδρόμων, ενώ ο τρόπος εργασίας στην τάξη είναι προκαθορισμένος από την αρχιτεκτονική οργάνωση (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 48).

Μέσω της παραδοσιακής διάταξης γίνεται εύκολα κατανοητό και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και τον χώρο. Οι κανονισμοί της λειτουργίας μίας παραδοσιακής σχολικής αίθουσας προκαθορίζουν τη θέση του παιδιού μέσα στην τάξη, καθώς προδιαγράφεται η στάση του σώματος που πρέπει να έχουν οι μαθητές. Οι κινήσεις περιορίζονται με την συνηθισμένη στάση που έχουν τα σώματα των παιδιών, ενώ η συγκεκριμένη ακινησία εδώ και πολλές δεκαετίες θεωρείται από κάποιους σημάδι καλής διαγωγής.

Αναχρονιστική φαίνεται να είναι και η σχέση της μαθησιακής διαδικασίας με το χώρο. Εφόσον η ταυτότητα του σχολικού χώρου και οι αρχές αρχιτεκτονικής σύνθεσης παραμένουν αναλλοίωτα από το 1894 ως σήμερα, καθίσταται ευνόητο ότι και η ταυτότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέμενε αναλλοίωτη (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 48).

β) Εναλλακτική διάταξη θρανίων στην σχολική αίθουσα

Η εναλλακτική διάταξη των καθισμάτων τοποθετεί την έδρα περιφερειακά. Το γεγονός αυτό ευνοεί την εποπτεία όλων των μαθητών από τη θέση της έδρας και την καλή συνεργασία των μαθητών, που χρειάζεται ιδίως σε ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες. Η αλληλεπίδραση των συμμαθητών γίνεται πιο εύκολη και ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ τους, έχοντας παράλληλα καλές επιδόσεις

(Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 487), (Ματσαγγούρας, 2001: 90).

Ακόμη, μία διάταξη των θρανίων σε ημικυκλικό σχήμα χωρίς την υπερυψωμένη έδρα συμβάλλει στην πιο άμεση και εύκολη επικοινωνία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001: 74). Η ημικυκλική διάταξη συναντάται και στο χώρο του νηπιαγωγείου, εξυπηρετώντας την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, την ομαδική εργασία, την ελευθέρωση χώρου στο κέντρο της αίθουσας και γύρω των τραπεζιών, όπου μπορούν να κινηθούν ή να σταθούν πιο άνετα, να συζητήσουν, να παίξουν (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 101) και προσεγγίζοντας το σχεδιασμό τους με βάση τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (constructivism) (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 35). Κυκλικές ή πολυγωνικές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν την ημικυκλική και την ομαδική διάταξη, εντοπίζονται σε σχολεία του εξωτερικού (Πολυχρονοπούλου, 1962, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 87).

γ) Εξατομικευμένη διάταξη θρανίων στην σχολική αίθουσα

Εδώ η διαμόρφωση των θρανίων είναι τέτοια, ώστε να δίνεται προσοχή στον κάθε μαθητή εξατομικευμένα. Πιο συγκεκριμένα, προσφέρεται ατομικός χώρος εργασίας, καθώς οι μαθητές κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλο. Η αυτοσυγκέντρωσή τους είναι πιο εύκολη με αυτή τη διάταξη παρά με την αντικριστή που περιγράφηκε παραπάνω (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 487).

3.2.2. Σχεδιασμός και οργάνωση του εσωτερικού χώρου των τάξεων δημοτικών σχολείων - Τα χαρακτηριστικά τους

Μελετώντας τον εσωτερικό χώρο των αιθουσών Δημοτικών σχολείων, είναι εμφανής η διαφορά με τον εσωτερικό χώρο των νηπιαγωγείων. Ενώ τα προσχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα, οργανώνονται σε ευδιάκριτα κέντρα ενδιαφέροντος, η διευθέτηση του χώρου των πρωτοσχολικών περιβαλλόντων αλλάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Η «όψη σπιτιού» απομακρύνεται σε μία αίθουσα που στεγάζεται σε ογκώδη κτίρια. Η παιδική κλίμακα εφαρμόζεται, όπως απαιτείται, στις καρέκλες και τα θρανία, όπου εργάζονται οι μαθητές. Σε ελάχιστες περιπτώσεις ελληνικών δημοτικών σχολείων ενδέχεται να συναντήσει κανείς μικρότερες περιοχές ενδιαφέροντος. Η βιβλιοθήκη είναι η μόνη ίσως περιοχή που δείχνει μία συνέχεια στην επιμέρους διαμόρφωση του εσωτερικού περιβάλλοντος των δύο σχολικών μονάδων, ενώ κάποιες φορές μία περιοχή Φυσικών Επιστημών μετατρέπει το συνηθισμένο σκηνικό που έχει μεγάλη πλειονότητα των σχολικών μονάδων. Η

υλοποίηση διαφόρων project δυσκολεύεται, εξαιτίας του ανεπαρκή εσωτερικού χώρου των πρώτων τάξεων ενός δημοτικού σχολείου, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο. Συνήθως ο πίνακας εκτός από βασικό σημείο διδασκαλίας, αποτελεί και μέρος παρουσίασης των διαφόρων project (Helm & Katz, 2002: 47).

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται παρακάτω, συνιστούν τις προδιαγραφές τις οποίες καλούνται να πληρούν οι τάξεις των Δημοτικών σχολείων:

- Η υπουργική εγκύκλιος του 1837 πρότεινε ως πιο κατάλληλη την αίθουσα σε σχήμα «ετερομήκους ορθογωνίου» που ανταποκρίνεται στο πλήθος των μαθητών (Λέφας, 1942, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 86).
- Σχετικά με την επιφάνεια της αίθουσας ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) προτείνει 1,60 μ² ανά μαθητή (Ματσαγγούρας, 2001: 88) ή 1,50-2,5μ² ανά μαθητή, ενώ το ύψος της τάξης να φτάνει τα 3,5μ., μία αναλογία εμβαδού-ύψους που ορίζει τα κυβικά μέτρα αέρα για τον κάθε παιδί. Σαφώς τα μέτρα αλλάζουν κατά καιρούς με τα εκάστοτε υπουργικά διατάγματα (Κουρταλίδης, 1980· Oster, 1993, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 87).
- Ως μέγιστος αριθμός μαθητών σε μία αίθουσα θεωρείται οι 30, καθώς ο συνωστισμός έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διάθεση, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 2001: 88).
- Οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων θα πρέπει να σχεδιάζουν τη διάταξη της αίθουσας τους, σκεπτόμενοι χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα εποπτείας και προσβασιμότητας. Τόσο οι παιδαγωγοί όσοι και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν οπτική επαφή όλων των σημείων του χώρου, όπως η έδρα, τα θρανία, ο πίνακας, τα παράθυρα, κ.ά.
- Καλό θα είναι να διαχωρίζονται οι θορυβώδεις περιοχές από τις ήσυχες, όπως η πόρτα με τα παράθυρα (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 486).
- Προσοχή εφιστάται και σε σημεία που προσεγγίζουν συχνά τα παιδιά, όπως η πόρτα, το καλάθι των αχρήστων, διότι η πρόσβαση εκεί πρέπει να είναι εύκολη.
- Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας είναι η εύκολη μετακίνηση και η πρόσβαση στο παιδαγωγικό υλικό της τάξης, σε χαμηλό ύψος και διαφορετικά σημεία για μείωση του συνωστισμού (Ματσαγγούρας, 2001: 91).
- Τα υλικά που εξοπλίζουν τον χώρο θα πρέπει να είναι λειτουργικά προσαρμοσμένα στις διαστάσεις του παιδιού, αλλά και στο ρόλο που έχει το παιδί ως υποκείμενο της διαδικασίας αγωγής, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα παρεμβάσεων και μετατροπών. Ακόμη, θα πρέπει να προσφέρουν ποικίλα

ερεθίσματα και κίνητρα για συμμετοχή των παιδιών στο χώρο.

- Διαρρύθμιση του περιβάλλοντος με στόχο την επικοινωνία, το διάλογο, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα στο χώρο (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600). Συνέχεια του χώρου με την κατάργηση των ορίων μεταξύ γειτονικών εσωτερικών επιμέρους χώρων και με την σύνδεση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου (Γερμανός, 1993: 171-172).
- Οι καλαίσθητοι χώροι αποτελούν ένα συν στην καλή διάθεση και ψυχολογία τόσο των μαθητών όσο και του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 2001: 92).
- Η θερμοκρασία θα πρέπει να κυμαίνεται από 20-24° C, ο εξαερισμός 4-5μ³ αέρα ανά μαθητή με ανανέωση 5-7 φορές μέσα στην ώρα (Ματσαγγούρας, 2001: 96).
- Ο φωτισμός επηρεάζει τις ικανότητες των μαθητών και προξενεί προβλήματα υγείας, όπως για παράδειγμα μυωπία. Η πηγή του φωτός θα πρέπει να είναι φυσική, ενώ το τεχνητό φως να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά στο φυσικό, να είναι ομοιόμορφο σε όλη την επιφάνεια της αίθουσας, με τον σωστό συντελεστή ανάκλασης στις εσωτερικές επιφάνειες, όπως πίνακας (20-30%), θρανία, έδρα (Ματσαγγούρας, 2001: 94).
- Ο μεσημβρινός προσανατολισμός αποτελεί έναν ιδανικό προσανατολισμό για την καλύτερη φωτιστική, θερμαντική και εξυγιαντική παρουσία του ηλίου στην σχολική αίθουσα (Λέφας, 1942· Καραντινός, 1967, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 85, (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').
- Ο συνδυασμός χρωμάτων υποβοηθά την ποιότητα του φωτισμού, την ψυχική διάθεση, ενώ τα ουδέτερα χρώματα επιφέρουν ασφαλή αποτελέσματα (Πολυχρονοπούλου, 1962, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2001: 96). Με βάση τις αντιλήψεις των McGuffey (1982) και Συγκολλίτου (1997), ιδανικός συνδυασμός αποτελούν θερμοί, ψυχροί και φωτεινοί χρωματισμοί (Ματσαγγούρας, 2001: 96).
- Η ακουστική είναι ένα επιπρόσθετο στοιχείο που επιδρά αρνητικά στις ικανότητες των παιδιών, όταν δεν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις. Ο θόρυβος καθορίζει την συμπεριφορά τους, τις επιδόσεις και τη συχνότητα επικοινωνίας και τα καθιστά πιο επιθετικά και ευερέθιστα, με μεγαλύτερο αίσθημα κόπωσης (Ματσαγγούρας, 2001: 95). Ο θόρυβος απορροφάται από τη χρήση μαλακών υλικών, όπως μοκέτα, χαλιά, κουρτίνες, στις τάξεις των δημοτικών σχολείων, όμως, είναι σχεδόν απίθανο να συναντήσει κανείς χαλί μέσα στην σχολική αίθουσα διδασκαλίας.

4. Περιβαλλοντικά στοιχεία ως κριτήρια ποιότητας ενός σχολικού χώρου

Μελέτες με βασικό επίκεντρο τις συνθήκες και τα περιβαλλοντικά στοιχεία ενός σχολικού κτιρίου, ιδίως μίας αίθουσας έχουν εξάψει το ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, καθιστώντας σαφές ότι η κατάσταση ενός χώρου όπου οι μαθητές περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους, ασκεί ισχυρή επιρροή στη μάθησή τους. Ένας μεγάλος όγκος ερευνών σε κλάδους, όπως η Παιδαγωγική, η Περιβαλλοντική Ψυχολογία και η Σχολική Αρχιτεκτονική, έχει καταγράψει και επιβεβαιώσει την αξία τους στη μάθηση, τη μαθησιακή διαδικασία, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τις επιδόσεις και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Casbergue, Bedford & Burstein, 2014), (Fielding, 2006, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34), (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015), (Moore, 2002), (Pedro, 2017), (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000).

Μεταξύ των πιο καθοριστικών περιβαλλοντικών παραγόντων συγκαταλέγονται η υγεία, η ασφάλεια, η ποιότητα του αέρα και της θερμοκρασίας, ο φωτισμός, η ακουστική, τα χρώματα, ο αριθμός των παιδιών, το μέγεθος της σχολικής αίθουσας και της ομάδας, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η πυκνότητα (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008), (Bredenkamp, 1986· Read et al., 1999· Sugiyama & Moore, 2005· Sussman & Gillman, 2007· White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 42), (Burke & Burke-Samide, 2010), (Casbergue, Bedford & Burstein, 2014), (Choi et al., 2013), (Earthman, 2004), (Fielding, 2006, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34), (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015), (Moore, 2002), (Morrissey, 2010), (NAEYC, 2018), (Pedro, 2017), (Rentzou & Sakellariou, 2011b), (Stonehouse, 2011), (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000).

Βάσει ερευνητικών στοιχείων έχει διαπιστώσει ότι υφίστανται συσχετισμοί μεταξύ αυτών των ειδικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών ενός σχολικού χώρου και των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που καταγράφουν εκεί μέσα οι μαθητές (Casbergue, Bedford & Burstein, 2014), (Fielding, 2006, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34), (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015), (Pedro, 2017), (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι ασφαλείς και άνετες σχολικές αίθουσες επιφέρουν πιο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Fielding, 2006, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 34). Σε εγκαταστάσεις υψηλής ποιότητας τα παιδιά εμφανίζουν καλύτερες γνωστικές,

γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες, ενώ σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι αναλογίες παιδιών-ενηλίκων είναι χαμηλότερες και οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούν θετικά μαζί τους νιώθουν πιο ευτυχημένα και ασχολούνται γνωστικά περισσότερο (Vandell & Wolfe, 2000). Η ευημερία των μαθητών δεν μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί σε θορυβώδη περιβάλλοντα ή περιβάλλοντα που δεν παρέχουν προσωπικό χώρο (Fattore, Mason & Watson, 2009, όπ. αναφ. στο Lynch, 2017).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η επίδραση των περιβαλλοντικών στοιχείων που συνθέτουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για έναν σχολικό χώρο αποτελούν πλούσια πηγή ερεθισμάτων, καθώς επίσης τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η ανάπτυξη των μαθητών, η εκδήλωση των επιδιωκόμενων συμπεριφορών, αλλά και των καταστάσεων που πρόκειται να λάβουν χώρα στην αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2001: 73), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 45), (Higgins et al., 2005, όπ. αναφ. στο Pedro, 2017), (Moore, 2002).

Παράγοντες που ενδεχομένως ασκούν κάποια επιρροή σε όλα αυτά τα περιβαλλοντικά κριτήρια είναι η ηλικία του κτιρίου. Πρόκειται συνήθως για έναν αξιόπιστο δείκτη που μαρτυρά την κατάστασή του (De Jong, 1996). Τα παλαιότερα κτίρια υστερούν κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών, όπως η σωστή ποιότητα του αέρα, ο εξαερισμός, τα σωστά επίπεδα θερμοκρασίας του εσωτερικού χώρου, ο φωτισμός, η καλή ακουστική και η λειτουργική επίπλωση. Αποτελέσματα ερευνών πιστοποιούν στο πέρασμα των χρόνων ότι οι μαθητές σε ανεπαρκή κτίρια αποδίδουν λιγότερο καλά από τους μαθητές που φοιτούν σε πιο λειτουργικά κτίρια (Earthman, 2004), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 45).

α) Υγεία, κανόνες υγιεινής και ασφάλειας

Ως πρώτη προτεραιότητα σε όλες τις σχολικές μονάδες, ανεξαρτήτου βαθμίδας, τίθεται η υγεία και η ασφάλεια των μαθητών. Η αντιμετώπιση ζητημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας, αλλά και ασφάλειας των μαθητών θεωρείται κρίσιμη, εξαιτίας πιθανής βλάβης που μπορεί να προκληθεί σε ένα παιδί, όπως προβλήματα υγείας, άγχους και ψυχική δυσφορία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 44), (Earthman, 2004). Γι' αυτό απαιτείται η εξάλειψη κάθε πιθανού κινδύνου που θα μπορούσε να βλάψει ένα παιδί, καθώς εάν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις, υπάρχει η δυνατότητα δικαστικής προσφυγής. Μελέτες τέτοιου περιεχομένου δεν συναντούμε συχνά στη βιβλιογραφία, διότι είναι αυτονόητο για τους ερευνητές η φοίτηση σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Η υγιεινή εξασφαλίζεται μέσω καθημερινών πρακτικών, όπως ο συχνός

καθαρισμός και η απολύμανση όλων των επιφανειών χωρίς φυσικά τη χρήση επικίνδυνων, τοξικών και χημικών προϊόντων ή εύφλεκτων υλικών. Όλα τα είδη φυλάσσονται σε ασφαλές μέρος μακριά από το οπτικό πεδίο των μαθητών. Οι επιφάνειες πρέπει να κατασκευάζονται από υλικό που μπορεί να καθαριστεί, ενώ καθίσματα, λαβές, λεκάνες τουαλέτας, πόμοια και δάπεδα καθαρίζονται κάθε μέρα ή αμέσως, όταν είναι λερωμένα. Η χρήση διαφορετικών παπουτσιών κατά την είσοδο στον εσωτερικό χώρο των προσχολικών περιβαλλόντων είναι επίσης μία συνηθισμένη τακτική που ακολουθείται, έτσι ώστε να ελαχιστοποιείται η πιθανότητα εξάπλωσης μικροβίων.

Με γνώμονα την υγεία των παιδιών και του εκπαιδευτικού δυναμικού, απαιτείται έλεγχος των περιβαλλοντικών κινδύνων στο χώρο εργασίας, σωστή συντήρηση και αξιολόγηση από εξουσιοδοτημένους επαγγελματίες, αντιμετωπίζοντας προβλήματα ατμοσφαιρικής ρύπανσης, αλλεργιών, κ.ά. και εξασφαλίζοντας την έλλειψη επιβλαβών ζώων, εντόμων, δηλητηριωδών φυτών και ανεπιθύμητης βλάστηση. Η εφαρμογή των τοξικών παρασιτοκτόνων πραγματοποιείται όταν μαθητές και παιδαγωγοί λείπουν από το χώρο του σχολείου. Σε περιπτώσεις αλλεργίας σε ακάρεα σκόνης, είδη καθαρισμού, κ.ά., ακολουθούνται διαδικασίες συντήρησης που συνιστώνται από τους επαγγελματίες του τομέα της υγείας για να ελαχιστοποιηθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις στην υγεία, ενώ σε ανακαινίσεις του σχολικού χώρου με βάψιμο, εγκατάσταση δαπέδου, κ.ά. πρέπει να λαμβάνονται μέτρα για την πρόληψη της έκθεσης των μαθητών σε περιβαλλοντικούς κινδύνους, με κυριότερα την απουσία των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των ανακαινίσεων και τον απαραίτητο αερισμό του χώρου πριν γίνει χρήση του από τα παιδιά και τους παιδαγωγούς ή τον έλεγχο για πιθανές πηγές μόλυνσης.

Η ασφάλεια ενός εσωτερικού χώρου μάθησης παρέχεται μέσω της πρόληψης και της μείωσης ατυχημάτων, όπως η ηλεκτροπληξία, τα εγκαύματα, ο πνιγμός, η ολίσθηση και η πτώση. Οι πιθανότητες μειώνονται με τον τακτικό έλεγχο όλων των περιοχών, των επίπλων και του εξοπλισμού εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, για την απαλλαγή από επικίνδυνα ή αιχμηρά αντικείμενα και με την καλύτερη δυνατή συντήρησή τους, με την κάλυψη των δαπέδων με αντιολισθητικές, ζεστές μοκέτες και πλακάκια. Ένα πλήρως εξοπλισμένο βαλιτσάκι πρώτων βοηθειών οφείλει να είναι άμεσα διαθέσιμο, ενώ ένα ακόμη πρέπει να υπάρχει στον εξωτερικό χώρο και στις εκδρομές (ACEI, 2006), (NAEYC, 2018), (World Health Organization (WHO), 2000), (World Health Organization (WHO), 1990), (Σταμάτης, 2009: 275), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').

β) Εγκαταστάσεις βασικών αναγκών

Ως βασικές αρχές ηλεκτρομηχανολογικών εγκαταστάσεων θεωρούνται οι εγκαταστάσεις κεντρικής θέρμανσης, ύδρευσης, αποχέτευσης, πυροπροστασίας, αλεξικέραννου, κ.ά. (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 18), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β'), (Earthman, 2004), (ΝΑΕΥΣ, 2018). Οι εγκαταστάσεις ύδρευσης, ως κριτήριο ποιότητας με αποδεδειγμένο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών, απαιτούν την παροχή καθαρού, πόσιμου νερού χωρίς μόλυβδο, χαλκό, βακτήρια και άλλους περιβαλλοντικούς κινδύνους (Earthman, 2004), (ΝΑΕΥΣ, 2018), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 44).

γ) Αέρας εσωτερικού χώρου-Εξαερισμός

Η ποιότητα του αέρα εσωτερικού χώρου καθορίζει την υγεία και την ευημερία του πληθυσμού που δραστηριοποιείται σε αυτόν τον χώρο (WHO, 2000). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι μελέτες σχετικά με την ποιότητα του άρχισαν να πληθαίνουν στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας είχε επισημάνει ότι έως και το 30% των τότε νέων και ανακαινισμένων κτιρίων ανά τον κόσμο κρίνονταν ανεπαρκείς. Τα ανεπαρκώς αεριζόμενα κτίρια προξενούν επιβλαβείς οσμές και οδηγούν σε ασθένειες, όπως ρινίτιδα, ιγμορίτιδα, ωτίτιδα, πνευμονία, άσθμα, δερματίτιδα, αλλεργίες, με αποτέλεσμα την αδυναμία και την απουσία των μαθητών από το σχολείο, και κατ' επέκταση χαμηλότερες επιδόσεις, καθώς επίσης κακή απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Mendell & Heath, 2005), (WHO, 1990). Αξιοσημείωτες είναι οι εκτιμήσεις της Υπηρεσίας Προστασίας του Περιβάλλοντος των Η.Π.Α. ότι οι μαθητές χάνουν κάθε χρόνο περισσότερες από 10 εκατομμύρια μέρες σχολικής φοίτησης λόγω εκδήλωσης άσθματος (EPA, 2000, όπ. αναφ. στο Earthman, 2004), (Richards, 1986, όπ. αναφ. στο Mendell & Heath, 2005).

Γι' αυτό το λόγο, συστήνεται η εγκατάσταση ενός κατάλληλου κεντρικού συστήματος εξαερισμού που εξαλείφει τα προβλήματα ποιότητας αέρα σε ένα σχολικό κτίριο και ο επαρκής εξαερισμός με πέντε εναλλαγές αέρα κάθε ώρα. Ο ελεγχόμενος μηχανικός εξαερισμός προμηθεύει χωρίς υπερβολές ή κάτω από το επιτρεπτό όριο με την κατάλληλη ποσότητα φρέσκου, καθαρού αέρα την αίθουσα (Earthman, 2004), (WHO, 1990), (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 25), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 44).

δ) Θερμοκρασία

Η θερμική άνεση είναι «η κατάσταση του νου που εκφράζει την ικανοποίηση του θερμικού περιβάλλοντος». Επηρεάζεται από έξι περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες: *θερμοκρασία αέρα, θερμοκρασία ακτινοβολίας, ταχύτητα αέρα, υγρασία, μεταβολική θερμότητα και μόνωση από τα ρούχα* (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015). Ρόλο ζωτικής σημασίας για τη ρύθμιση των ιδανικών συνθηκών μέσα σε μία σχολική τάξη και για την ευημερία και αποτελεσματικότητα των μαθητών διαδραματίζει η θερμοκρασία μίας αίθουσας. Επιτροπή της Νέας Υόρκης σε μία έρευνά της σχετικά με την επίδραση των θερμικών συνθηκών στους μαθητές, αποκάλυψε ότι οι θερμοκρασίες δωματίου 75 ° F (23.9° C) με 50% υγρασία και καμία κίνηση αέρα προκαλούν αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος και του παλμού, καθώς υψηλές θερμοκρασίες θεωρούνται επιβλαβείς. Σύμφωνα με την επιτροπή, το πιο επιθυμητό εύρος θερμοκρασιών κυμαίνεται από 68 (20° C) έως 70 ° F (21.1° C), σχετική υγρασία 50% και επαρκή κίνηση αέρα (Earthman, 2004), ενώ σύμφωνα με το ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β' η εσωτερική θερμοκρασία πρέπει να είναι στους 18° C, όταν η εξωτερική είναι 0° C. Οι θερμικές συνθήκες (θερμοκρασία και υγρασία) και οι εσωτερικοί ρύποι (βιολογικοί, χημικοί ή σωματιδιακοί) συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών και τις απουσίες τους από το σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Mendell & Heath (2005, όπ. αναφ. στο Choi et al., 2013). Έπειτα από διεξαγωγή ερευνών έγινε αντιληπτό ότι ο έλεγχος της θερμοκρασίας και η ποιότητα του αέρα είναι σημαντικά χαρακτηριστικά της ποιότητας ενός εσωτερικού σχολικού χώρου, τα οποία συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθηση (Cash, 1993, Earthman, 2004), ενώ έρευνα για το περιβαλλοντικό στοιχείο της θερμοκρασίας αποκαλύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν ένα ζεστό, αλλά άνετο εκπαιδευτικό κλίμα (Burke & Burke-Samide, 2010).

Κατά συνέπεια, χρειάζονται πιστοποιημένα συστήματα θέρμανσης, ψύξης και αερισμού, σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα για τη χρήση των εγκαταστάσεων από τα παιδιά, διατηρούν τη θερμοκρασία και το επίπεδο υγρασίας του χώρου και εμποδίζουν την ανάπτυξη μούχλας, αλλά και θερμική μόνωση και υγραμόνωση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 149). Τα επίπεδα υγρασίας πρέπει να διατηρούνται μεταξύ 30% και 50% και οι συνθήκες που οδηγούν σε υπερβολική υγρασία πρέπει να αποφεύγονται (NAEYC, 2018).

ε) Φωτισμός

Κριτήριο υψίστης σημασίας για την ποιότητα ενός εσωτερικού περιβάλλοντος

συνιστούν οι συνθήκες φωτισμού, συμπεριλαμβάνοντας τις φυσικές και ηλεκτρικές πηγές φωτός. Ο καλός σχεδιασμός φωτισμού πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα του φωτός. Η ποιότητα φωτός αφορά τις δύο πηγές φωτισμού, φυσικές και τεχνητές και η ποσότητα αναφέρεται στην φωτεινότητα, δηλαδή η ποσότητα φωτός που φθάνει σε μία επιφάνεια ή το επίπεδο φωτός (Lux) και στην κατανομή του φωτός που ονομάζεται ομοιομορφία (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015).

Το φυσικό φως προσφέρει οπτικό φωτισμό και δυνατότητα θέασης του εξωτερικού φυσικού περιβάλλοντος, καθώς συμβάλλει και στη λειτουργία των συστημάτων του ανθρώπινου σώματος (Choi et al., 2013), (Sanoff, 1995, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 52). Το τεχνητό φως, από την άλλη πλευρά, δεν προσφέρει τους απαραίτητους τύπους φωτισμού για τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος.

Η παροχή φυσικού φωτός πρέπει να είναι επαρκής, το 1/5 της επιφάνειας της σχολικής τάξης (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 29), (NAEYC, 2018).

Το φυσικό φως πρέπει να εξασφαλίζεται τόσο κατά τους χειμερινούς όσο και κατά τους θερινούς μήνες. Ο νότιος προσανατολισμός της σχολικής αίθουσας εξυπηρετεί προς αυτή την κατεύθυνση, με τις ακτίνες του ηλίου να εισέρχονται ακόμη και κατά τη διάρκεια του χειμώνα (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 24).

Συστήματα εκτροπής του φυσικού φωτός προς την οροφή της τάξης χρειάζεται να εγκατασταθούν για να μη θολώνει το οπτικό πεδίο των μαθητών, ενώ απαραίτητα θεωρούνται και τα συστήματα σκίασης τους θερινούς μήνες που επιτρέπουν την εκτροπή της ηλιακής ακτινοβολίας από την κτιριακή όψη. Η έντονη ανάκλαση και η θάμβωση αποφεύγονται όταν οι επιφάνειες του κτιρίου έχουν αδρή υφή με ματ βαφή, ενώ οι ανοιχτόχρωμοι τοίχοι στο εσωτερικό της αίθουσας βοηθούν στην καλύτερη ανάκλαση του φωτός και στην αποφυγή σκιάσεων. Ορισμένα κριτήρια ελέγχου του φωτισμού είναι τα ακόλουθα:

- Η ποσότητα του φωτισμού που φθάνει στα θρανία των μαθητών πρέπει να είναι ίση με 300-325 lux.
- Σε όλα τα θρανία πρέπει να υπάρχει ομοιόμορφη κατανομή του φωτός, κάτι που επιτυγχάνεται με αμφίπλευρα ανοίγματα, όπως παράθυρα μεγαλύτερα καθ' ύψος προς την πλευρά των διαδρόμων.
- Η αποφυγή της θάμβωσης εξαιτίας των φωτοσκιάσεων ή της πρόσπτωσης του φωτός στην επιφάνεια των θρανίων, αλλά και η επίτευξη σκίασης

πραγματοποιείται συνήθως με σταθερές περσίδες στην εξωτερική πλευρά των παραθύρων και με ανακλαστικά ράφια από υλικά με ανακλαστική επιφάνεια. Γενικά, προτείνεται η βλάστηση γύρω από το σχολικό κτίριο προκειμένου να συνδράμει στα παραπάνω με το ευνοϊκό κλίμα της (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 24-25).

Το φως είναι ένα από τα στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντος που επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν. Η έκθεση σε διάφορους τύπους φωτός μπορεί να συσχετιστεί με την ανθρώπινη απόδοση και τη συμπεριφορά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51). Στα θετικά, λοιπόν, αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται η ενεργοποίηση της προσοχής των μαθητών και η βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Barrett et al., 2015, όπ. αναφ. στο Pedro, 2017), (Choi et al., 2013). Καλύτερη απόδοση καταγράφηκε σε μαθητές με προτίμηση στο λαμπρό φως, ενώ εκείνοι που προτιμούσαν τα αχνά φώτα, έπαιζαν καλύτερα σε μία ατμόσφαιρα χαμηλής φωτεινότητας. Ακόμη, σε σχολεία όπου ο φωτισμός είναι μικρότερος από το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο, τα παιδιά δεν ανταποκρίνονταν εξίσου καλά όσο μαθητές σε σωστά φωτισμένα σχολικά κτίρια (Earthman, 2004).

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, ο συνεχής κακός φωτισμός μπορεί να προκαλέσει όχι μόνο κακή απόδοση, αλλά μπορεί να επηρεάσει την όραση του μαθητή για το υπόλοιπο της ζωής του (Earthman, 2004), γεγονός που εξακριβώνεται από ερευνητικά πορίσματα τόσο σύγχρονων όσο και παλιότερων μελετών. Στα αρνητικά συγκαταλέγονται και η ψυχολογική διέγερση και χαμηλά επιτεύγματα σε υπερθερμαινόμενους χώρους (Graetz & Goliber, 2002, όπ. αναφ. στο Choi et al., 2013).

στ) Ακουστική

Η βασική απαίτηση της ακουστικής άνεσης είναι ένα επαρκώς ήσυχο περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την επικοινωνία να πραγματοποιείται άνετα και χωρίς να αποσπάται η προσοχή, δηλαδή, χωρίς ανεπιθύμητους ήχους ή κραδασμούς. Οι ακουστικοί παράγοντες είναι τα επίπεδα θορύβου υποβάθρου και ο χρόνος αντήχησης, τα οποία οφείλουν να ελέγχονται (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015), (NAEYC, 2018).

Από τις πιο συνηθισμένες επιπτώσεις που καταγράφονται εξαιτίας της κακής ακουστικής είναι αρχικά οι βλάβες στις αισθήσεις. Επηρεάζεται σαφώς η ακοή και η απόδοση της σαφήνειας της ομιλίας, καθώς επίσης η μειωμένη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μαθητών-παιδαγωγών (Ρέντζου & Σακελλαρίου,

2014: 50-51), (Montazami, Gaterell & Nicol, 2015).

Ένα υψηλό επίπεδο εσωτερικού θορύβου από το οποίο ένα παιδί δεν μπορεί να διαφύγει σχετίζεται αρνητικά με τη γνωστική ανάπτυξη (Maxwell & Evans, 1999, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51). Όσο μεγαλύτερος είναι ο εξωτερικός θόρυβος, τόσο μικρότερη είναι η ακουστική διάκριση (Cohen, Glass & Singer, 1973), οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης (Cohen, Evans, Krantz & Stokols, 1980, όπ. αναφ. στο Moore, 2002), (Maxwell & Evans, 1999, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51), (Moore, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 57). Σημαντική είναι και η μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, σκέψης και σωστής απόδοσης από το επίπεδο των ντεσιμπέλ και τα είδη των ήχων σε μία τάξη (Burke & Burke-Samide, 2010), (Earthman, 2004), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51).

Σαφέστατα, εκτός της γνωστικής ανάπτυξης, ο ήχος ως περιβαλλοντικό στοιχείο δύναται να επηρεάσει τις μαθησιακές επιδόσεις. Οι μελέτες που αφορούν την ακουστική έχουν εξετάσει διάφορες πτυχές του περιβάλλοντος της τάξης, όπως την παρουσία ανεπιθύμητου θορύβου για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των ακουστικών συνθηκών και της μαθησιακής απόδοσης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 50), (Burke & Burke-Samide, 2010), (Choi et al., 2013), (Earthman, 2004), (Pedro, 2017). Μία βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων παρατηρείται, όταν οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτών μπορούν εύκολα να ακουστούν και να διακριθούν από τις εξωτερικές παρεμβολές. Αντίθετα, μειωμένη απόδοση των μαθητών, οι οποίοι δεν μπορούν να ακούσουν καλά και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν αποτελεσματικά, καταγράφηκαν σε έρευνες που εξέταζαν τις ακουστικές συνθήκες σε αίθουσες διδασκαλίας κοντά σε θορυβώδη κυκλοφορία οχημάτων συγκριτικά με τάξεις που βρίσκονταν σε ήσυχες γειτονιές (Earthman, 2004), (Uline & Tschannen-Moran, 2008, όπ. αναφ. στο Choi et al., 2013).

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, τα κορίτσια μπορούν να ακούσουν πιο ξεκάθαρα σε μικρότερη ηλικία και γίνονται ακουστικά νωρίτερα από τα αγόρια. Κατά συνέπεια, είναι περισσότερο ευαίσθητα σε συγκεκριμένους ήχους που τα αγόρια δεν ακούνε. Αυτή η ευαισθησία στον ήχο αποδείχθηκε και βιολογική και αναπτυξιακή, έπειτα από μελέτες των Pizzo, Dunn & Dunn (1990) για τις διαφορές των δύο φύλων σχετικά με τον ήχο (Burke & Burke-Samide, 2010), (Pizzo, Dunn & Dunn, 2006).

Για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων, προτείνεται η χρήση ηχομονωτικών υλικών κατά την κατασκευή των σχολικών κτιρίων, η τοποθέτηση χωρισμάτων και παγίδων ήχου στα κουφώματα, η κατασκευή χαμηλών ορόφων, η κάλυψη των

επιφανειών με μαλακά υφάσματα και υφές και η επένδυση των τοίχων (American Academy of Pediatrics et al., 2002· Maxwell & Evans, 1999, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51), (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 25/29), (Σταμάτης, 2009: 273), (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β'). Ευρήματα επιβεβαιώνουν την σημασία του δαπέδου στην ακουστική του χώρου και τη μάθηση, καθώς οι παιδαγωγοί προτιμούν να διδάσκουν στις αίθουσες με τάπητα λόγω των βελτιωμένων ακουστικών συνθηκών και των χαμηλότερων χρόνων αντήχησης, ενώ και οι μαθητές φαίνεται να επωφελούνται από το μαλακό δάπεδο, δηλαδή με χαλί, διότι σημειώνονται περισσότερες επιτυχίες στις επιδόσεις τους απ' ότι σε αίθουσες με σκληρό πάτωμα (Tanner & Langford, 2003, όπ. αναφ. στο Choi et al., 2013). Μία ακόμη λύση για την αποφυγή προβλημάτων ακουστικής, είναι τα επίπεδα θορύβου να μην είναι υψηλότερα ή χαμηλότερα από εκείνα της φύσης (Heerwagen, 2008, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 44) και οι σχολικές μονάδες να τοποθετούνται σε σημεία μακριά από πηγές υψηλού θορύβου, όπως αεροδρόμια, σιδηροδρομικοί σταθμοί, κ.ά., καθώς αυξάνουν την αρτηριακή πίεση των μαθητών και των παιδαγωγών (Maxwell & Evans, 1999, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 51).

ζ) Χρωματισμοί

Κρίσιμος παράγοντας στη διαμόρφωση του χώρου, της οριοθέτησης και του χωρικού προσανατολισμού σε μαθησιακά περιβάλλοντα είναι τα χρώματα (Read, 2003). Επίσης, καταλύτη της διαμόρφωσης της ψυχολογίας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η επιλογή των χρωμάτων ως στοιχείο οπτικής σχεδίασης που θα καλύψει το «γκρίζο» μίας σχολικής αίθουσας (ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β'). Οι χρωματισμοί των τοίχων, των κουρτινών, των τραπεζιών και άλλων υλικών προδιαθέτουν και επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις σκέψεις που κάνει το άτομο, τις κινήσεις του σώματός του, αλλά και την απόδοσή του, διότι μέσω αυτών των συνδυασμών χρωμάτων απορροφούν οπτικά ερεθίσματα (Candini, 2000, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 50/160), (Read & Uppington, 2009).

Ουδέτερα και παστέλ χρώματα, και όχι σκούρα και στενάχωρα, προτείνονται για τους τοίχους, προκειμένου να δημιουργούν την ψευδαίσθηση μίας μεγαλύτερης και πιο φωτεινής τάξης. Οι κουρτίνες θα πρέπει να συνδυάζονται αρμονικά με τα υπόλοιπα χρώματα, ενώ τα έπιπλα καλό είναι να παραμένουν στο φυσικό χρώμα του ξύλου από το οποίο είναι κατασκευασμένα. Γενικότερα, οι δυνατοί και πολύχρωμοι

συνδυασμοί θα πρέπει να αντικαθίστανται με ουδέτερους που δημιουργούν ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον (Stonehouse, 2011), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 160-161), αν και δεν είναι εύκολο να υπάρχει ισορροπία χρωμάτων μέσα στην πληθώρα των πολύχρωμων υλικών και αντικειμένων που βρίσκονται στο νηπιαγωγείο. Ο γενικός, άτυπος κανόνας ορίζει ότι οι μεγάλες επιφάνειες, όπως κουρτίνες, τραπέζια και μοκέτες αποτελούν το φόντο και συνεπώς, πρέπει να επιλέγεται ένα χρώμα ή συνδυασμός δύο ή τριών χρωμάτων της ίδιας απόχρωσης, ώστε όλα τα υπόλοιπα υλικά να έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω (Παπανικολάου, 1998: 135-136).

Από την άλλη, χρώματα ζεστών τόνων δημιουργούν ένα ζεστό και γεμάτο θαλπωρή περιβάλλον μάθησης, την γενικότερη αίσθηση που σχηματίζεται, καθώς εισέρχεται κάποιος στο χώρο (Sanoff, 1995, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 50). Πιο απλά χρώματα, αντιθέτως, ηρεμούν και αποφορτίζουν τους μαθητές (GSA, 2003, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 50). Όταν τα χρώματα δεν αλληλοσυμπληρώνονται και επικρατεί μία αταίριαστη πολυχρωμία, προκύπτουν προβλήματα κούρασης και σύγχυσης στις αισθήσεις των παιδιών.

Παρ' όλο αυτά, ενδείξεις αποκαλύπτουν πως μεγάλο μέρος του συνόλου σχολικών μονάδων χρησιμοποιεί κυρίως λευκούς ή γκριζούς τόνους στους τοίχους (Read, 2003). Κατά συνέπεια, οι καταγραφές των χρωματικών προτιμήσεων των παιδιών, που αποτελούν τους πλέον ενεργούς παρατηρητές του περιβάλλοντος, θα τονώνουν την ενεργή συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του της αίθουσας τους, ενώ συγχρόνως θα συντείνουν στην κατανόηση των σκέψεων τους (Read & Uppington, 2009).

η) Μέγεθος σχολικής αίθουσας

Το μέγεθος του εσωτερικού χώρου είναι ένας καλός παράγοντας πρόβλεψης της ποιότητας του προγράμματος και της εκπαίδευσης σε χώρους προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Το επαρκές μέγεθος μίας τάξης αντανακλά τα θετικά του στοιχεία στην παροχή ποικίλων και ποιοτικών μαθησιακών εμπειριών και δραστηριοτήτων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 45), (Moore, 2002).

Σύμφωνα με τη Γενική Διεύθυνση Έργων η ελάχιστη εσωτερική διάσταση πρέπει να είναι 6,90μ., το ελεύθερο ύψος να ισούται με 3μ. ή μεγαλύτερο από 3μ. και σε κάθε νήπιο να αναλογούν 3τ.μ. βάσει διεθνών προδιαγραφών (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 29). Το ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β' υπογραμμίζει ότι στην αίθουσα απασχόλησης νηπίων απαιτείται 1,80m²/νήπιο σε ελάχιστη επιφάνεια αίθουσας 25m² και 2m²/νήπιο, όταν η αίθουσα είναι

μεγαλύτερη και χρησιμοποιείται και σαν τραπεζαρία. Από την άλλη, διεθνείς μελέτες αναφέρουν ότι ο απαιτούμενος χώρος πρέπει να είναι 9-10 m²/παιδί για την εσωτερική αίθουσα ενός κτιρίου και άλλα 9-10 m²/παιδί για υπαίθριες αυλές (Moore, 2002), (NAEYC, 2018).

Μεταξύ άλλων σημαντικών χαρακτηριστικών, προτείνεται οι αίθουσες προσχολικών περιβαλλόντων να έχουν πλαστικό ή ξύλινο πάτωμα (*linoleum*), κινητά και σύνθετα ντουλάπια, διπλής όψης, με χαμηλό ύψος, παράθυρα 90εκ. από το πάτωμα για την ασφάλη, εύκολη και άμεση πρόσβαση των νηπίων, νιπτήρα, αποθηκευτικός χώρος για αναλώσιμα υλικά και προσωπικά αντικείμενα των μαθητών, παροχή ηλεκτρικού ρεύματος για την αξιοποίηση οπτικοακουστικού εξοπλισμού και τηλέφωνο (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008: 29). Τα χαρακτηριστικά μπορούν φυσικά να υιοθετηθούν και από περιβάλλοντα πρωτοσχολικών τάξεων.

Τα θετικά των μεγάλων μεγεθών αιθουσών καταγράφονται τα αισθήματα μεγαλύτερης ασφάλειας στη σωματική και ψυχική υγεία, καθώς σε μεγαλύτερο χώρο μειώνονται οι πιθανότητες συνωστισμού, μετάδοσης ασθενειών και καταστάσεων που κάνουν το παιδί να «πνίγεται». Στον αντίποδα, πρώτος και πιο σημαντικός αντίκτυπος ενός μικρού και περιορισμένου χώρου μίας σχολικής αίθουσας είναι η αύξηση προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας, που ελλοχεύουν σε χώρους συνωστισμού. Τα παιδιά είναι εύκολο να αρρωστήσουν κάτω από τέτοιες συνθήκες, ενώ εξετάζοντας το θέμα από ψυχολογική σκοπιά υπάρχει συνήθως μία έξαρση στο αίσθημα της καταπίεσης, όταν ένας μεγάλος αριθμός παιδιών φοιτά σε περιορισμένο χώρο. Αυτό, συνακόλουθα, αυξάνει και τα κρούσματα επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, αλλά και προς το υλικό που έχουν στα χέρια τους σε διάφορες προσπάθειες οικειοποίησης τους, ενώ δεν ευνοείται και η αλληλεπίδραση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, όπως συμβαίνει σε μικρότερου μεγέθους τάξεις (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 46).

θ) Πυκνότητα

Η χωρική πυκνότητα δηλώνει τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν και χρησιμοποιούν μία τάξη σχολείου. Όσο μεγαλύτερη πυκνότητα υπάρχει σε ένα χώρο, τόσο περισσότερος συνωστισμός.

Ο συνωστισμός δεν επιφέρει θετικά οφέλη σε κανένα χώρο, πόσο μάλλον αν μιλάμε για μαθησιακούς χώρους προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Earthman, 2004), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 46). Ένα αίσθημα καταπίεσης και

στρες προκαλείται από τον μεγάλο αριθμό των μαθητών που φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο, διαταράσσοντας την υγεία τους (Sanoff, 1995· White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 45-47).

Η πυκνότητα έχει τεράστιες επιπτώσεις και στην κοινωνική συμπεριφορά. Η μεγάλη πυκνότητα δημιουργεί την κατάσταση ενός άτυπου ανταγωνισμού με ανάρμοστες και επιθετικές συμπεριφορές και μειώνει τις πιθανότητες αλληλεπίδρασης (White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 46-47), (Rohe & Patterson, 1974, όπ. αναφ. στο Moore, 2002).

Ακόμη, διακρίνεται μία προτίμηση στο μοναχικό παιχνίδι και μικρότερη εμπλοκή στις ομαδικές παιχνιδώδεις δραστηριότητες (White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 46-47). Λόγω αυτού κρίνεται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μίας περιοχής εκούσιας απομόνωσης, σε περιπτώσεις σχολείων συνωστισμένων σε μικρό χώρο και με μεγάλο όγκο μαθητών ανά τμήμα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47). Επιρροή σημειώνεται και στην ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ulrich, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 46).

Τις περισσότερες φορές ο μεγάλος αριθμός μαθητών οδηγεί σε μία πιο τυποποιημένη τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, των κανόνων και των ρουτινών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 45), σε αντίθεση με τους χώρους με καλύτερο χωρικό προσδιορισμό που ενθαρρύνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εξερευνητική και αφοσιωμένη συμπεριφορά (Moore, 1986, όπ. αναφ. στο Moore, 2002).

Αρνητικές επιπτώσεις σημειώνονται και στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Σε μικρές αίθουσες διδασκαλίας οι παιδαγωγοί είναι πιο καθοδηγητικοί και ελεγκτικοί, ενώ εκδηλώνουν και μία πιο οργανωμένη στάση απέναντι στη διδασκαλία και το πρόγραμμα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 47). Εκπαιδευτικοί με πιο ανοιχτή προσέγγιση διδασκαλίας, πιο ενεργοί και συνεργατικοί με τους μαθητές παρατηρούνται σε καλά καθορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου είναι πιο έντονη η συνεργατική συμπεριφορά (Moore, 1986, όπ. αναφ. στο Moore, 2002).

ι) Αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών

Ο αριθμός των μαθητών ανά ενήλικα, ο οποίος αναλαμβάνει καθημερινά την αγωγή, την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη φροντίδα ενός συνόλου μαθητών, ορίζει την έννοια «αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών» (Howes, 1983, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 52).

Σχολεία που προσέχουν την αναλογία των μαθητών-παιδαγωγών φέρουν στοιχεία ποιοτικά (Rentzou & Sakellariou, 2011b), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 52).

Έρευνα με δείγμα 414 παιδιών τριών πολιτειών (Howes et al., 1992), επισήμανε ότι στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης με αναλογίες 9:1 ή λιγότερο, ήταν πιο συνηθισμένες καλές και άριστες βαθμολογίες στα εργαλεία αξιολόγησης των ITERS και ECERS (Vandell & Wolfe, 2000).

Μικρές αναλογίες με λίγους μαθητές ανά παιδαγωγό ευνοούν, σε αντίθεση με μεγαλύτερες, την ανάπτυξη των πρώτων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ευημερία και μείωση της καταπόνησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο με υγιή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Εξυπηρετείται συνάμα η καλύτερη λειτουργία των σχολείων, και η κάλυψη προσωπικών και κοινωνικών αναγκών του κάθε μαθητή (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 52-53).

Αξιοσημείωτο είναι και το θετικό που προκύπτει από τις μικρότερες αναλογίες σχετικά με την συμπεριφορά των παιδαγωγών που εμφανίζονται πιο κοντά στα παιδιά. Μία φιλική, υποστηρικτική, συνεργατική, αλληλεπιδραστική και συναισθηματικά αποκριτική στάση είναι έκδηλη σε αυτές τις περιπτώσεις (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 54), (Leach et al., 2008, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 53), (Morrissey, 2010), (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994· Howes, 1983· NICHD Early Child Care Research Network, 1996, 2000· Phillipsen et al., 1997· Volling & Feagans, 1995, όπ. αναφ. στο Vandell & Wolfe, 2000). Παρέχουν μία πιο εξατομικευμένη φροντίδα (National Research Council, 2000· Kreader et al., 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 53), η οποία επιτρέπει στον ενήλικα να γνωρίσει σε μεγαλύτερο βαθμό το παιδί με το οποίο συναναστρέφεται και να δαπανήσει λιγότερο χρόνο στη διαχείριση των μαθητών του, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο αδιάφορα. Άλλωστε, οι αναλογίες επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στο μέγεθος του απαιτούμενου χώρου, δηλαδή, το σωστό μέγεθος για έναν εκπαιδευτικό και ένα μικρό αριθμό παιδιών που συμμετέχουν σε αναπτυξιακή δραστηριότητα (Moore, 2002).

ια) Μέγεθος ομάδας

Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν μαζί σε μία σχολική αίθουσα επεξηγεί τον όρο «μέγεθος ομάδας». Το κατάλληλο μέγεθος μίας ομάδας θεωρείται συνήθως το μικρό, με περίπου 16-20 νήπια σε τάξη νηπιαγωγείου (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 149). Σε αξιόλογο επίπεδο πάντως εργάζονται και οι ομάδες κάτω από 14 παιδιά ανά ομάδα (Moore, 2002).

Η συσχέτιση του με την ποιότητα που προσφέρουν τα προγράμματα έχει

διαπιστωθεί (Moore, 2002), (Rentzou & Sakellariou, 2011b), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 52). Το μέγεθος της ομάδας προσφέρει μία σειρά θετικών, όπως η καλύτερη διαχείριση της ομάδας και κατ' επέκταση, λιγότερος συνωστισμός και θόρυβος (Moore, 2002). Ανεξάρτητα, όμως, από μία καλή αναλογία μαθητών-παιδαγωγών, είναι εύκολα κατανοητό πως ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, εάν υπάρχουν μεγάλες ομάδες παιδιών, η μαθησιακή διαδικασία θα δυσκολεύει με τα αυξημένα επίπεδα συνωστισμού και θορύβου (Rentzou & Sakellariou, 2011b).

Με το σωστό μέγεθος διευκολύνεται η ανάπτυξη του κάθε μαθητή, τόσο σε νοητικό επίπεδο, με μεγαλύτερη συγκέντρωση, που υποβοηθά την πρόοδο του, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αυξάνοντας τα επίπεδα συνεργασίας και επικοινωνιακής και λεκτικής πρωτοβουλίας (Howes & Ponciano, 2006, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 56), (Morrissey, 2010), (Travers & Ruopp, 1978, όπ. αναφ. στο Moore, 2002).

Η έρευνα NICHD Study of Early Child Care (1996, 2000) τόνισε το μέγεθος της ομάδας σε σχέση με τη θετική φροντίδα και προσοχή από πλευράς παιδαγωγών, όπως και οι Ruopp et al. (1979) που προέβλεψαν μία τέτοια συμπεριφορά, ενώ με λιγότερα παιδιά στην τάξη, ανταποκρίνονταν περισσότερο κοινωνικά (Morrissey, 2010), (Vandell & Wolfe, 2000), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 56).

5. Οφέλη από τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου

Ο σχεδιασμός του εσωτερικού χώρου ενός προσχολικού ή πρωτοσχολικού περιβάλλοντος ωφελεί σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά, διασφαλίζει την βασική προδιαγραφή όλων των σχολικών μονάδων, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Αυτή, σύμφωνα και με τους κανονισμούς και τα κριτήρια ποιότητας, είναι η διασφάλιση των σωστών κανόνων **υγιεινής**. Ο καθημερινός καθαρισμός του χώρου της τάξης, του εξοπλισμού και του παιδαγωγικού υλικού, καθώς επίσης η συντήρησή τους θα πρέπει να διευκολύνεται από την καλή διαρρύθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Η διατήρηση καθαρών χώρων και η αποφυγή ακαταστασίας υποστηρίζει την ποιότητα της μάθησης των παιδιών. Ένα ασφαλές, καθαρό και καλά συντηρημένο περιβάλλον μάθησης, εξοπλισμένο με έναν ασφαλή και λειτουργικό τρόπο συντελεί στο παιχνίδι, την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την οικοδόμηση νέας γνώσης χωρίς το φόβο ατυχημάτων και κινδύνων. Τα νηπιαγωγεία θεωρούνται «οργανισμοί» που κατευθύνουν την ανάπτυξη των παιδιών σε υγιείς και κανονικές φυσικές συνθήκες, καθορίζουν τα θεμέλια μίας

ισχυρής προσωπικότητας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της δημιουργικής νοημοσύνης, ενώ ένα αίσθημα κοινής ευθύνης ενισχύεται με τη συμμετοχή των παιδιών στη διατήρηση ασφαλών και υγιών περιβαλλόντων (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014), (Community Child Care Co-operative (NSW), 2013), (Gregoriadis, et al., 2014), (Stonehouse, 2011), (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57), (Παπανικολάου, 1998: 71), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63), (Σταμάτης, 2009: 276), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 601), (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 315), (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63), (NAEYC, 2008, όπ. αναφ. στο Carter, 2016).

Το πρόγραμμα σπουδών και οι καθημερινές ρουτίνες μίας αίθουσας προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να καθιερώσουν συνήθειες και διατάξεις για την προώθηση της **καλής υγείας και ασφάλειας** στην τάξη, όπως η εξυπηρέτηση και η διατροφή τους, η ξεκούραση και το πλύσιμο των χεριών (Gregoriadis, et al., 2014), (NAEYC, 2018), (Vandell & Wolfe, 2000), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 601), (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 315). Παράλληλα, θα πρέπει να παρέχονται εμπειρίες και υλικά που αυξάνουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τους κανόνες ασφάλειας στην τάξη, το σπίτι και την κοινότητά τους, όπως η συμμετοχή των παιδιών σε ασκήσεις πυρόσβεσης και άλλες διαδικασίες ασφαλείας, ενώ καλή πρακτική για την ενθάρρυνση της υγειονομικής περίθαλψης είναι η επίσκεψη ιατρών για εξέταση, συζητήσεις και διάλογο με τα παιδιά (NAEYC, 2018).

Η **ανάπτυξη** και η **ωρίμανση** των μαθητών προσχολικών κυρίως μαθησιακών περιβαλλόντων φαίνεται να επιτυγχάνεται με τη σωστή διαρρύθμιση του χώρου τους. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται ταχύτερη ανάπτυξη του εγκεφάλου των μικρών παιδιών, επηρεασμένη από την οργάνωση και τις εμπειρίες του περιβάλλοντος, που μεταφέρουν πληθώρα μηνυμάτων. Τα μηνύματα αυτά επεξεργάζονται κατά την παραμονή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους και του τρόπου θέασης του κόσμου (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41-43).

Το αίσθημα της ασφάλειας αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ικανοποίηση **βιολογικών αναγκών**. Πιο συγκεκριμένα, ικανοποιείται η φυσική ανάγκη για ελευθερία κινήσεων στο χώρο μάθησης (White, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 89-90), ενώ μία επαρκώς εξοπλισμένη διαμόρφωση του χώρου αποτελεί πολύτιμο αρωγό στις σωματικές και κινητικές δραστηριότητες της τάξης, προσφέροντας γνωριμία και προσέγγιση περιοχών και προώθηση της ανακάλυψης και των ορίων του χώρου (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 90). Το μαθησιακό περιβάλλον

που διαπνέεται από αισθήματα ασφάλειας, αποδοχής, ελεύθερης έκφρασης και διαπραγμάτευσης οδηγεί και στην **προσωπική ανάπτυξη**, δηλαδή την ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, των δεξιοτήτων τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 76).

Επιπροσθέτως, ο ασφαλής σχολικός χώρος εκπληρώνει **ανάγκες κοινωνικού επιπέδου**. Το περιβάλλον και το υλικό του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καθημερινότητα των μαθητών και στη διαμόρφωση της δομής των σχέσεων που αναπτύσσονται στα όρια του σχολικού χώρου. Επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην **κοινωνική ανάπτυξη** και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους παιδαγωγούς τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 41), (Κούγιαλη, 1998: 31-32), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 43). Η αλληλεπίδραση με τη σειρά της θα οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση των μικρών μαθητών, στην καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων, στη σύναψη φιλικών δεσμών και θα ενισχύσει την επικοινωνιακή και συνεργατική τους ικανότητα σε ένα άλλο περιβάλλον εκτός από το οικογενειακό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 43), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016). Ο Greve (2009) υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται επαρκή φυσικό χώρο για να αναπτύξουν τις σχέσεις φιλίας, χρησιμοποιώντας τη φυσική τους συμπεριφορά όταν παίζουν (Martinsen, 2015). Επίσης, όπως είχε τονίσει ο Hunt (1961, 1969), ο ρόλος της πρώιμης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον σχετίζεται με τον προσδιορισμό του ρυθμού και της φύσης της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών (Phyfe-Perkins, 1980: 91).

Σύμφωνα με τον Coopersmith (1968), το αίσθημα της ασφάλειας, της προστασίας και της αποδοχής συμβάλλει στη δημιουργία ενός κατάλληλου, οικείου κλίματος στην τάξη, που καλύπτει **ανάγκες συναισθηματικού περιεχομένου**. Η ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των παιδιών, όπως η αυτοεκτίμηση, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική επάρκεια, η αντίληψη του εαυτού, και η ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας (Reasoner, 1982· Maslow, 1968, όπ. αναφ. στο Κουρμούση & Κούτρας, 2011: 73), (Weinstein & David, 1987, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 43), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600) παρέχει ανεξαρτησία και εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους, καθώς ο χώρος λειτουργεί σαν καθρέφτης της ταυτότητας και της προσωπικής ζωής του κάθε μαθητή (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 90/92). Παραδείγματα άνεσης και ασφάλειας αποτελούν η ιεραρχία των χώρων και των μεγεθών των ομάδων (Fielding, 2006), ενώ ανεξαρτησίας και αυτοελέγχου οι ελκυστικοί χώροι, οργανωμένοι σε κέντρα και οι χώροι εκούσιας μόνωσης (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου,

2014: 91).

Μία άλλη πτυχή της ολιστικής ανάπτυξης περιλαμβάνει βεβαίως τη μέριμνα της **ψυχικής υγείας** των παιδιών. Όταν ο χώρος όπου δραστηριοποιούνται είναι σωστά διαρρυθμισμένος, επιτυγχάνεται η ψυχική ισορροπία. Σε ένα περιβάλλον όπου επικρατεί συνωστισμός και σύγχυση, τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, με αποτέλεσμα να τα καταλαμβάνει ένα αίσθημα άγχους και εκνευρισμού που αναπόφευκτα διαταράσσουν την αρμονία και την ομαλή ροή σε μία σχολική τάξη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 44). Γι' αυτό το λόγο, οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων χρειάζονται ένα περιβάλλον άνετο και ασφαλές, όχι χαοτικό ή ασφυκτικό. Η άνεση και η ασφάλεια προωθούν την κίνηση και τη δράση, οι οποίες αποτελούν αδήριτη ανάγκη, ειδικότερα για τα παιδιά που διαμένουν σε μεγάλες αστικές πόλεις, και συνάμα διατηρούν μία ισορροπία στις συμπεριφορές των μαθητών (Κούγιαλη, 1998: 31). Η τακτική της απελευθέρωσης του χώρου δημιουργεί μία πιο άνετη ατμόσφαιρα που υποβοηθά ψυχολογικά τους μαθητές και τους παιδαγωγούς τους (Παπανικολάου, 1998: 79).

Η καλαισθησία, αισθητική απόλαυση και ελευθερία έκφρασης μέσω της τέχνης αποτελούν **αισθητικές ανάγκες**, οι οποίες ικανοποιούνται με την αρχιτεκτονική σύνθεση ενός σχολείου που περιλαμβάνει βεβαίως τη διακόσμηση. Αισθητικά όμορφοι χώροι με οικείο και ζεστό κλίμα, δημιουργούν μία χαρούμενη ατμόσφαιρα και αναπτρώνουν τη διάθεση, το ηθικό και τη γενικότερη ψυχολογία των μαθητών και των παιδαγωγών καλλιεργώντας συνάμα την αισθητική αγωγή τους (Παπανικολάου, 1998: 71/131), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 92). Η αισθητική διαμόρφωση του σχολικού χώρου εξαρτάται στο μέγιστο βαθμό από τα σχέδια εργασίας των παιδιών, καθώς τα δικά τους αναρτημένα στους τοίχους του σχολείου έργα τα γεμίζουν με ένα αίσθημα υπερηφάνειας και αυτοπεποίθησης (Pascucci, 1999, Edwards et al., 2000, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59), (Γερμανός, 2015: 48), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 159). Οι μαθητές νιώθουν την εκτίμηση και τον σεβασμό, καθώς τα έργα τους διακοσμούν την τάξη και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης, ενώ συγχρόνως αναπτύσσεται η αυτοέκφρασή τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 98), (Stonehouse, 2011). Σύμφωνα με τον Ηλία Βιγγόπουλο, ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να διακοσμείται εξ' ολοκλήρου με έργα των παιδιών, εφόσον το περιβάλλον της τάξης ανήκει στους μικρούς μαθητές και εκεί συντελείται η διανοητική και ψυχική τους ανάπτυξη (Παπανικολάου, 1998: 131). Πέραν των έργων και των κατασκευών, η διακόσμηση συμπληρώνεται με την παρουσία φυσικών αντικειμένων και υλικών, φυτών και λουλουδιών στον ευρύτερο χώρο της τάξης, με

άμεση επιδίωξη την εκτίμηση της αξίας και της ομορφιάς της φύσης από την πλευρά των παιδιών.

Η ποιότητα της αισθητικής ενός σχολικού χώρου διαμορφώνει **συμπεριφορές** και συναισθήματα, την ψυχολογική και σωματική ευημερία (Bjorkild, 2010, όπ. αναφ. στο Muscovitz, 2013), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28-29). Χαρακτηριστικά του, όπως η διαρρύθμιση και η αισθητική, ασκούν ευνοϊκή επίδραση στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της διάθεσης του υποκειμένου μέσα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο.

Φυσικά δεν θα πρέπει να αμελείται η σπουδαιότητα που διαθέτει ο κτισμένος χώρος ως «αντανάκλαση» της κοινωνίας, των πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων του χώρου της, όπως αξίες και πρότυπα που προωθούνται, αλλά και των γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών. Το υποκείμενο πληροφορείται μέσω μηνυμάτων, τα οποία μεταφέρει ο χώρος ως σημαίνον, για τις επικρατούσες αξίες, με σκοπό να οδηγηθεί στην υιοθέτηση των επιθυμητών από την κοινωνία συμπεριφορών. Ωστόσο, δεν είναι απόλυτο το γεγονός ότι όλοι υιοθετούν τις συμπεριφορές που προωθούνται από τα χαρακτηριστικά ενός χώρου. Σε ένα τέτοιο πεδίο κοινωνικής δυναμικής, με δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, το κάθε υποκείμενο χτίζει τη δική του στάση απέναντι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος που ενδέχεται να διαφέρει από τις στάσεις που προβλέπει η κοινωνία (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2015: 50). Καλώντας τα παιδιά να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και με διαχωρισμό των περιοχών σε ήσυχες και θορυβώδεις, μπορούμε να καθορίσουμε τη συμπεριφορά τους, ενώ με υποδεικνύοντας την αναμενόμενη συμπεριφορά από τον τρόπο που θέτουμε τα πράγματα, όπως για παράδειγμα, αν οι καρέκλες σε ένα τραπέζι συντονίζονται με βάση το χρώμα, δίνουμε την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα (Connor, 2011). Σε άμεση συνέργεια βρίσκονται και οι συμπεριφορές των υποκειμένων με την παιδαγωγική αξία των σχέσεων που αναπτύσσονται και αλλάζουν στο χώρο μίας σχολικής αίθουσας. Ως πεδίο αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις συμπεριφορές και συντελεί στην απόκτηση των δεξιοτήτων (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2014), (Γερμανός, 2015: 51), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28), (Germanos, 2015), (Germanos, Gavriilidis & Arvaniti, 2009).

Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Σπουδών, η παιδαγωγική σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος έχει ιδιαίτερη σημασία για τον **καθορισμό των συναισθημάτων** που βιώνουν καθημερινά τα παιδιά σε έναν χώρο όπου δραστηριοποιούνται για μία ολόκληρη διδακτική χρονιά. Σε μία οργανωμένη και καλαίσθητη αίθουσα διαμορφώνονται τα συναισθήματα των

μαθητών για τον έλεγχο του περιβάλλοντος, της αυτοεκτίμησης και των συναισθημάτων του ανήκειν (Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003, όπ. αναφ. στο Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014).

Συνιστώσες του αισθήματος ασφάλειας και των θετικών συναισθημάτων από έναν θελκτικό και προσιτό χώρο αποτελούν οι έννοιες της **προσαρμογής** και άνεσης. Βαρύνουσα σημασία έχει ο ρόλος που διαδραματίζει ο χώρος στην πρώτη επαφή των μαθητών μαζί του. Ο χώρος καθορίζει την ομαλή ένταξη των προνηπίων, καθώς επίσης και των μαθητών Α' τάξης του Δημοτικού μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον. Απαιτείται, λοιπόν, μία προγενέστερη συνάντηση με τους χώρους αυτούς, μία προετοιμασία και μία ενημέρωση για τις ρουτίνες και το ημερήσιο πρόγραμμα. Αυτές οι πρακτικές δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας και θα βοηθήσουν στην ομαλή προσαρμογή στο χώρο και τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων κατά τη μετάβαση των μαθητών από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 60), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28).

Η **άνεση** με το χώρο συνδέεται στενά με την ένταξη στο σχολικό σύνολο και την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας. Τα κύρια χαρακτηριστικά που αποκαλύπτουν τι χρειάζεται για τον σχεδιασμό ποιοτικών και οργανωμένων χώρων μάθησης είναι η αντανάκλαση των βιωμάτων των μαθητών, ενσωματώνοντας όλα τα πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ιστορία της κοινότητας, οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, οι πολιτιστικές παραδόσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και γενικότερα, η ζωή κάθε παιδιού θα πρέπει να είναι εμφανή στο χώρο μέσα από πολυπολιτισμικά υλικά, τον εξοπλισμό, τη διακόσμηση και τις εικόνες, ώστε να αποτελούν αντικείμενο σεβασμού και εκτίμησης για την ποικιλομορφία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 42), (Dodge & Colker, 1998, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 59), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 92), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600), (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014), (NAEYC, 2018), (Stonehouse, 2011). Οι προβολές των φωτογραφιών, ο εξοπλισμός, τα βιβλία, κ.λπ. μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη αυτού του στόχου, ώστε τα παιδιά και οι γονείς τους να βλέπουν στο χώρο του σχολείου κάτι από τους εαυτούς τους, τις κοινότητες τους και τον πολιτισμό τους, ενώ συνάμα με την παρουσία τέτοιων στοιχείων εξισορροπείται το οικείο με το άγνωστο (Stonehouse, 2011).

Θετικό απότοκο ενός φιλόξενου χώρου που αποπνέει ένα αίσθημα άνεσης και επιθυμίας για ενεργή εμπλοκή στο πρόγραμμα, συντελεί και στην αύξηση των ποσοστών **γονικής συμμετοχής** (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 42). Ο παιδαγωγός

οφείλει να προξενεί αισθήματα **οικειότητας και φιλοξενίας** και στις οικογένειες των μαθητών, με ένα ζεστό χώρο υποδοχής και επικοινωνίας. Για παράδειγμα, οι γονείς επισκέπτονται το νηπιαγωγείο καθημερινά, κατά την πρωινή άφιξη των παιδιών και κατά την μεσημεριανή αποχώρησή τους, αλλά και σε διάφορες γιορτές, εκδηλώσεις και συνεργατικές πρακτικές. Ως φυσιολογικό επακόλουθο, δημιουργούνται ανάγκες λειτουργικής φύσεως και για τις οικογένειες. Ένας χώρος υποδοχής στο χολ του σχολείου με ένα μικρό καναπέ ή μία μικρή γωνιά με καθίσματα στην αίθουσα, ένας διάδρομος για την καλύτερη δυνατή πλοήγηση στο χώρο ή ένας απλός πίνακας ανακοινώσεων με πληροφορίες, έντυπα και υλικό θα εξυπηρετούσε τους γονείς των μαθητών και συνάμα θα ενδυνάμωνε τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Οι καλές ποιοτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μπορούν να ενθαρρυνθούν από άνετα καθίσματα, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα μέλη των οικογενειών (Stonehouse, 2011). Οι γονείς καλούνται να γνωρίσουν ένα περιβάλλον, να νιώσουν ευπρόσδεκτοι, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκεί, να επικοινωνούν με σκοπό την καλύτερη δυνατή συνεργασία με τους παιδαγωγούς και να αντιληφθούν ότι το σχολείο νοιάζεται για τα παιδιά τους (Κουρμούση & Κούτρας, 2011: 72), (Παπανικολάου, 1998: 72), (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 42), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 103-104), (Σακελλαρίου, 2008: 349/355/377), (Helm & Katz, 2002: 157-158), (NAEYC, 2018), (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 64).

Ο σωστός σχεδιασμός του σχολικού χώρου αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην **αυτονομία** των μαθητών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 36/97), (Community Child Care Co-operative (NSW), 2013). Η επαρκής επίπλωση, το εκπαιδευτικό υλικό και ο κατάλληλος για την ανάπτυξη εξοπλισμός παρέχονται, προκειμένου να υποστηρίξουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο πρόγραμμα για να αναπτύξουν τις ικανότητες και την ανεξαρτησία τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 100), (Community Child Care Co-operative (NSW), 2013). Καρέκλες κατάλληλες για το σωματότυπο των μικρών μαθητών, ντουλάπια με γάντζους, τραπεζάκια και νεροχύτες που είναι στο ύψος τους, ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ασφάλεια τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των μαθητών είναι τα **ερεθίσματα** που δέχονται (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 65), (Γερμανός, 2002), (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 97). Ο χώρος συνιστά ένα πεδίο όπου αναπτύσσονται εμπειρίες, βιώματα και δραστηριότητες, παρέχοντας μία πολυδιάστατη πληροφόρηση για το

τεχνητό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο ζωής (Γερμανός, 1993: 35-36). Όλα αυτά αποτελούν κίνητρα που δίνει ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και ένα πλούσιο σύνολο παιδαγωγικού υλικού, το οποίο εξυπηρετεί ποικίλες χρήσεις, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των παιδιών, αυξάνοντας τα επίπεδα εμπλοκής και συγκέντρωσης τους με βιωματικές, πολυαισθητηριακές εμπειρίες (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 97), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606).

Είναι εύλογο για ένα μικρό παιδί να αντιδρά διαφορετικά σε ερεθίσματα, όταν ο χώρος είναι οργανωμένος και σχεδιασμένος καταλλήλως για παιχνίδι. Το φυσικό πλαίσιο δημιουργεί μία σειρά ευκαιριών συμμετοχής που χαρακτηρίζεται ως ζωτικής σημασίας για τις εμπειρίες ζωής των παιδιών (Nordtømme, 2012), καθώς μέσω αυτών των εμπειριών που εμπεριέχουν παιχνίδι και αλληλεπίδραση με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον μαθαίνουν (Moore, 2002), (Sussman & Gillman, 2007). Τα παιδιά πρέπει να είναι δεκτικά και να παρακινούνται από τα ερεθίσματα σε ένα περιβάλλον μάθησης που διεγείρει, προκειμένου να ενισχυθεί και η εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, ο δεσμός των παιδιών με το σχολείο είναι ένας τρόπος αξιολόγησης της εμπλοκής τους στη διαδικασία μάθησης (Brock et al., 2008).

Το παρακινητικό περιβάλλον και μία ευχάριστη ή δυσάρεστη, άνετη ή άβολη παραμονή των παιδιών στη σχολική τάξη επηρεάζει τις σχέσεις και τις **αλληλεπιδράσεις** που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τους παιδαγωγούς τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57). Η χρήση ποικίλων κέντρων ενδιαφέροντος και η τοποθέτηση άνετων, αντικριστών επίπλων εξασφαλίζει σχέσεις αμοιβαίας επίδρασης (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63), (Sommer, 1969, όπ. αναφ. στο Phylfe-Perkins, 1980: 99), ενώ μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να διασκορπιστούν ή να είναι μαζί από προσωπική επιλογή (Stonehouse, 2011).

Περιβάλλοντα με ευελιξία και ενδιαφέρον παιδαγωγικό υλικό ενθαρρύνουν συν τοις άλλοις την **εποικοδομητική συνεργασία**. Προσκαλούν μέσω του υλικού τα παιδιά σε συζητήσεις και διάλογο για την επίλυση ζητημάτων, ανταλλαγή ιδεών και προβληματισμό και προσφέρουν τη δυνατότητα για συνεργασία, αρμονική συνύπαρξη, ομαδική δουλειά μικρών ομάδων και θετική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς (Ontario Ministry of Education, 2012), (Stonehouse, 2011), (Γερμανός, 2002), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 91), (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 76), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600). Γραφεία και τραπέζια κατάλληλα για συζητήσεις, εξυπηρετούν την αλληλεπίδραση παιδιών αλλά

και παιδιών-παιδαγωγών (Ontario Ministry of Education, 2012). Είναι ευνόητο πως μία αγαστή συνεργασία και μία καλή επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί «χτίζεται» κυρίως μέσω της σωματικής επαφής του πρώτου με το δεύτερο, καθώς επίσης μέσω των αλληλεπιδράσεων τους.

Καταλύτης για την επίτευξη μίας αρμονικής συνεργασίας και των δύο πλευρών, είναι ο **σεβασμός**. Όπως περιγράφει το επίσημο πλαίσιο μάθησης προσχολικής ηλικίας της Αυστραλιανής κυβέρνησης (*Early Years Learning Framework [EYLF]*), ο σεβασμός που οφείλεται να δίνεται σε όλα τα παιδιά, είναι κεντρικό στοιχείο ενός καλού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα περιβάλλοντα που σέβονται τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών, τις παρουσιάζουν με αναρτήσεις των έργων τους, προωθώντας τη λήψη προσωπικών αποφάσεων και την αυτονομία (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Stonehouse, 2011). Ο σεβασμός για όλα τα παιδιά επέρχεται, επίσης, όταν αρμονικές αίθουσες διδασκαλίας, αντιμετωπίζουν ζητήματα μεροληψίας και αξίας με την αφαίρεση και την αναθεώρηση υλικού που εξαίρει στερεότυπα (NAEYC, 2018).

Ολιστική ανάπτυξη των παιδιών δεν επιτυγχάνεται, εάν δεν ικανοποιηθούν και οι **ανάγκες του γνωστικού επιπέδου**. Η επεξεργασία και η αφομοίωση των πληροφοριών και των μηνυμάτων που δέχονται οι μαθητές από το περιβάλλον της τάξης τους, ενθαρρύνουν τη λογική σκέψη, την συμβολική έκφραση, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων (Weinstein & David, 1987, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41-43). Η διέγερση της περιέργειας, ο πειραματισμός των μικρών παιδιών και τα ποικίλα αντιληπτικά και αισθητηριακά βιώματα δίνουν τη δυνατότητα καλλιέργειας της φαντασίας, επέκτασης της σκέψης, κατανόησης εννοιών και εμπλουτισμού της γλώσσας, καλύπτοντας το νοητικό φάσμα αναγκών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 91), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606). Για παράδειγμα, η συμβολική σκέψη καλλιεργείται με την οργάνωση της αντίστοιχης περιοχής συμβολικού παιχνιδιού, όπου αναπτύσσεται το δημιουργικό και φανταστικό στοιχείο των μικρών μαθητών, καθώς επίσης η επίλυση προβλημάτων, ενώ η ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης ευνοείται με την οριοθέτηση σε κέντρα ενδιαφέροντος (Γερμανός, 2002: 196), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 93).

Όσον αφορά **ζητήματα εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα**, ο επαρκής, ευέλικτος και καλά οργανωμένος χώρος, καθώς και το πλούσιο παιδαγωγικό υλικό μίας σχολικής αίθουσας, εξυπηρετούν την εκπλήρωση παιδαγωγικών σκοπών, όπως το έργο των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, όπως ατομικές και ομαδικές,

δραστηριότητες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, αυθόρμητο και κατευθυνόμενο παιχνίδι, κ.ά. Οι στόχοι που τίθενται και οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται, σαφέστατα διευκολύνονται με τον ορθό σχεδιασμό του χώρου (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63-64). Εξάλλου, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το περιβάλλον δεν είναι ένα σκηνικό γύρω από το οποίο στήνεται το πρόγραμμα σπουδών, αλλά αντιθέτως πολύτιμο μέρος του (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Stonehouse, 2011).

Η εξέλιξη της πορείας των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μία σχολική τάξη και η πιθανότητα επιτυχίας τους καθορίζονται από την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση, λοιπόν, ενός προγράμματος ή της προόδου των μαθητών, απαιτεί χώρο συναντήσεων ή συσκέψεων και έναν οργανωμένο αποθηκευτικό χώρο για να τοποθετούνται οι φάκελοι προόδου (portfolios) των μαθητών (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63).

Η εφαρμογή ποικιλίας **διδασκτικών στρατηγικών** που ταιριάζουν στις ανάγκες των παιδιών και ενισχύουν την διάθεση τους για έκφραση με διάφορα μέσα αναπαράστασης υποστηρίζεται με την ευελιξία του χώρου (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 42-43). Η βελτίωση της διδασκαλίας επέρχεται, όταν η ίδια η αίθουσα παρακινεί τους μαθητές με αφθονία υλικών να προχωρούν σε ανακαλύψεις και εξερεύνηση του χώρου (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63).

6. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου

Το περιβάλλον της τάξης αποτελεί καθοριστικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει χαρακτηριστεί και αναγνωριστεί ως ο «*τρίτος παιδαγωγός*» από σύγχρονες θεωρίες και ιδίως από την προσέγγιση των σχολείων Reggio Emilia, καθώς έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη μάθηση των παιδιών και τον τρόπο που αυτά μαθαίνουν (Gandini, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 75), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Goehlich, 2003: 400), (Muscovitz, 2013), (Ontario Ministry of Education, 2012). Η Susan Fraser (2012), έχει δηλώσει πως μία τάξη που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, παρέχει ευκαιρίες για να γίνει ο τρόπος σκέψης τους πραγματικότητα και προάγει την περαιτέρω μάθηση και εμπλοκή, λειτουργεί επιτυχώς ως τρίτος δάσκαλος (Ontario Ministry of Education, 2012).

Αναντίλεκτα, οι χώροι έχουν την ικανότητα να εκπαιδεύουν μέσω της αρχιτεκτονικής τους. Ο Georges Mesmin είχε παρομοιάσει τη σχολική αρχιτεκτονική με μία βουβή μορφή διδασκαλίας και τον αρχιτέκτονα με εκπαιδευτικό, που διδάσκει μέσα από το σχεδιασμό του χώρου, ενώ και ο Απόστολος Ανδρέου αποκάλεσε τους αρχιτέκτονες «σχεδιαστές ζωής», καθώς συμβάλλουν με το έργο τους στην αγωγή των μαθητών (Παπανικολάου, 1998: 70).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη επιτυγχάνεται, όταν το μαθησιακό περιβάλλον μίας αίθουσας επενεργεί σε σημαντικό βαθμό στη γνωστική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς εκεί εκτυλίσσονται δραστηριότητες και μαθησιακές εμπειρίες πολύτιμες για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μικρών μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 28/40), (Sugiyama & Moore, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 42).

Η ανάπτυξη σε γνωστικό-νοητικό επίπεδο περιλαμβάνει τη λογική σκέψη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41), την επεξεργασία της μετάδοσης άμεσων μηνυμάτων και πληθώρας πληροφοριών, κανόνων και αξιών ανάλογων της εκάστοτε κοινωνίας και του πολιτισμού (Γερμανός, 2002, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 29-30), αλλά και της μεταβίβασης έμμεσων μηνυμάτων μέσω της αρχιτεκτονικής, του σχήματος του χώρου, της διάταξης της επίπλωσης, του παιδαγωγικού υλικού, των συμβόλων και της γενικότερης αισθητικής που διακατέχει τη σχολική αίθουσα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 30). Οι πληροφορίες αυτές μεταφράζονται για τα παιδιά σε πηγή πλούσιων μαθησιακών ερεθισμάτων και παρακίνησης για ανακαλύψεις και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Γερμανός, 2010), (Γερμανός, 2014), (Γερμανός, 2015: 51), (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 31) και επηρεάζουν τις νοητικές αναπαραστάσεις (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 33). Οι μαθητές εξερευνούν το άμεσο περιβάλλον, το κατανοούν, αντιλαμβάνονται το χώρο και συνακόλουθα, τον εαυτό τους και τις σχέσεις που αναπτύσσουν εκεί, αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να μεταβάλλεται και συνειδητοποιούν ότι η δική τους παρέμβαση μπορεί να το διαφοροποιεί (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003: 591), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 31-32).

Ερεθίσματα που προέρχονται από την ποικιλία υλικών, οδηγεί στον πειραματισμό και τον συνδυασμό υλικών με τρόπους που οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην έχουν σκεφτεί και στην ενεργή συμμετοχή των μικρών μαθητών (Stonehouse, 2011), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606). Μία καλή οργάνωση του χώρου, του εξοπλισμού και του υλικού, καθώς επίσης τα ερεθίσματα που εκπέμπονται, έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τα παιδιά να λάβουν μέρος σε μία ενεργητική μάθηση, που

υποστηρίζει όλους τους τομείς ανάπτυξής τους (Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003, όπ. αναφ. στο Bulut Pedük, Yıldızbaş & Aygün, 2014), όπως η απόκτηση και η εξάσκηση δεξιοτήτων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41). Η ενεργητική εμπλοκή προσφέρει ανάληψη πρωτοβουλιών, έκφραση (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 35) και ελευθερία προωθώντας τον έλεγχο των μαθητών στο μαθησιακό περιβάλλον, που είναι σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στην παιδική κλίμακα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 49).

Επειδή είναι ευρέως γνωστό ότι τα παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους στο χώρο του σχολείου, η εσωτερική ποιότητα της τάξης αποδεικνύεται ότι μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη μάθηση, τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της, (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 40), όπως η ικανοποίηση και ο τρόπος μάθησης (Choi, Guerin, Kim, Kulman Brigham & Bauer, 2013), (Earthman, 2014, όπ. αναφ. στο Muscovitz, 2013), η απόκτηση γνώσεων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 32), (Παπανικολάου, 1998: 26). Οι Proshansky & Wolfe (1974), επισήμαναν δύο τρόπους επίδρασης του σχεδιασμού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο πρώτος είναι η οργάνωση, που επικοινωνεί ένα συμβολικό μήνυμα σχετικά με το τι πρόκειται να συμβεί στο χώρο και ο δεύτερος είναι οι λειτουργικές συνέπειες που πηγάζουν από τη διαρρύθμιση των επίπλων. Για παράδειγμα, ορισμένα καθίσματα γύρω από ένα μικρό τραπέζι ενθαρρύνουν περισσότερο συζητήσεις απ' ότι οι παράλληλες σειρές θρανίων (Phyfe-Perkins, 1980: 98).

7. Σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο

7.1. Σχέση παιδιού-χώρου

Μολονότι η γεωμετρική δομή περιγράφει την έννοια του χώρου, η ταυτότητά του ολοκληρώνεται μέσω των υποκειμενικών αντιλήψεων των ατόμων που δραστηριοποιούνται στο συγκεκριμένο χώρο. Αυτές οι αντιλήψεις αντικατοπτρίζουν σχέσεις που αναπτύσσονται στο πεδίο ενός μαθησιακού χώρου και έχουν ως απόρροια τη δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ «ανθρώπου-χώρου», ο οποίος έχει ιδιαίτερη αξία σε παιδιά μικρής ηλικίας.

Η σχέση «παιδί-υλικός χώρος» αποτελεί ένα continuum, μία ενότητα που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της συνέχειας, καθώς αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται. Ο χώρος είναι για το παιδί ένα πεδίο που δραστηριοποιείται, διαμορφώνει τη συμπεριφορά του και επηρεάζει τη διαδικασία της απόκτησης των δεξιοτήτων του. Όλες οι εμπειρίες και οι καταστάσεις που βιώνει εκεί αφορούν δύο

επίπεδα της πραγματικότητας, τον χώρο/τόπο και τον χρόνο, που διατηρούν μία συνοχή. Αυτή η συνέχεια, αυτό το continuum προσδίδουν μία ταυτότητα στον υλικό χώρο (Γερμανός, 1993: 18-19/35).

Οι άνθρωποι διαθέτουν πολλαπλές ταυτότητες, επειδή ενσαρκώνουν και πολλούς ρόλους. Οι ταυτότητες τους σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές της ζωής τους, οργανώνονται ανάλογα με την αξία τους ιεραρχικά (Stryker, 1980) και παρουσιάζουν έννοιες που αποδίδουμε στους εαυτούς μας (Burke, 1980· Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957), ενώ απορρέουν από τις προσδοκίες των άλλων για το πώς θα έπρεπε να είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές. Για τον αυτοπροσδιορισμό μας κρίσιμης σημασίας θεωρούνται οι σημαντικοί για εμάς τόποι, καθιστώντας την ταυτότητα μία κύρια συνιστώσα του τόπου. Το δέσιμο με έναν τόπο στηρίζεται σε συμβολικές σημασίες, καθώς του αποδίδουμε νοήματα και έπειτα συνδεόμαστε με αυτά, δημιουργώντας ένα δεσμό με το περιβάλλον μας (Moore & Graefe, 1994· Williams et al., 1992, όπ. αναφ. στο Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). Μία συνεχής αλληλεπίδραση μαζί του βοηθά να αρχίσουμε να ορίζουμε τον εαυτό μας σε σχέση με αυτόν τον τόπο, τόσο που δεν γίνεται να εκφραστούμε χωρίς να λάβουμε υπόψη το περιβάλλον που μας περιβάλλει (Ryden, 1993, όπ. αναφ. στο Stedman, 2002).

Η σχέση του παιδιού με τον χώρο ενισχύει την ανάπτυξη του μικρού μαθητή σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και ευνοεί τη δημιουργική επαφή με την πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα. Οι στάσεις του δημιουργούνται από συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία και οι πεποιθήσεις είναι τα θεμέλια του εαυτού του. Η κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των στάσεων και για την αξιολόγησή τους (Eagly & Chaiken, 1993, όπ. αναφ. στο Stedman, 2002).

Μέσα από τη διαμόρφωση του χώρου υποδεικνύονται οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που αναπτύσσονται από τους χρήστες του. Επομένως, το άτομο δημιουργεί μία στενή σχέση με το χώρο στον οποίο κινείται, αξιοποιώντας τον ως πεδίο νοητικών αναπαραστάσεων, επικοινωνίας, σύναψης κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών της καθημερινής ζωής. Το υποκείμενο βιώνει τον υλικό χώρο, τον επηρεάζει και τον τροποποιεί, διαμορφώνοντας έτσι την τελική του ταυτότητα σε συγκεκριμένο χώρο με χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Γερμανός, 1993: 26-27), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016). Η σχέση αυτή αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η *κοινωνικό-πολιτισμική πραγματικότητα* που συνδέεται με συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και το δεύτερο είναι το *υποκείμενο* με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία καθορίζουν την κοινωνικό-πολιτισμική του

πραγματικότητα (Γερμανός, 1993: 29).

Το σώμα του παιδιού αποτελεί το εργαλείο με το οποίο θα μπορέσει να επικοινωνήσει με το χώρο γύρω του. Η επικοινωνία αυτή είναι απότοκο της λειτουργίας διαφόρων μηχανισμών. Το υποκείμενο μαθαίνει να ενεργοποιεί μηχανισμούς επικοινωνίας με το περιβάλλον, μέσω της παρατήρησης, της αναγνώρισης, της αντίληψης, της νοητικής αναπαράστασης, της αφομοίωσης και της έκφρασης που ισοδυναμεί με παρεμβάσεις και τροποποιήσεις στο χώρο. Η συμβολή αυτών των μηχανισμών είναι σημαντική στις διαδικασίες μάθησης και αγωγής, αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών, διότι προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα που δίνει ο χώρος, τα επεξεργάζονται και τα αποκωδικοποιούν, διαπλάθοντας τη στάση τους απέναντι στο χώρο (Γερμανός, 1993: 34-36/153). Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι η ανάπτυξη είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης παιδιών-περιβάλλοντος, υπάρχει λιγότερη αποδοχή ότι η συμπεριφορά στην τάξη είναι συνάρτηση αυτής της αλληλεπίδρασης (Phyfe-Perkins, 1980: 92).

7.2. Σχέση παιδιού-παιχνιδιού-χώρου

Σε ένα περιβάλλον αγωγής αναπτύσσεται μία σημαντική σχέση μεταξύ του παιδιού, του παιχνιδιού και του χώρου, η οποία διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στην παιδαγωγική λειτουργία του παιχνιδιού και στη δημιουργική προσέγγιση του περιβάλλοντος μέσω του παιχνιδιού (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 37).

Το φυσικό περιβάλλον ενός σχολείου αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση για ανάπτυξη του παιχνιδιού και της δράσης. Πρόκειται για το υλικό έρεισμα και τις βάσεις πάνω στις οποίες εξελίσσεται το παιχνίδι, το οποίο καθορίζει τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο. Ειδικότερα, όταν ο χώρος μπορεί να τροποποιηθεί με τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες θα δώσουν περισσότερα κίνητρα για δημιουργικές ιδέες και γνωστική ανάπτυξη (Γερμανός, 1993: 73), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 96). Άλλωστε, το παιχνίδι είναι ένας απλός τρόπος για να δημιουργήσεις χώρο. Η φυσική δραστηριότητα, τα υλικά και ο χώρος συνδέονται στενά, διότι τα παιδιά δημιουργούν χώρο με την έννοια ότι δημιουργούν δραστηριότητες και ανάλογα με αυτές πραγματοποιούνται ενδεχόμενες αλλαγές (Nordtømme, 2012).

Παρά το γεγονός ότι το παιχνίδι συσχετίζεται τις περισσότερες φορές με τον κόσμο του φανταστικού, αναπτύσσεται σε πραγματικό χώρο, δηλαδή, στο χώρο της καθημερινής ζωής του παιδιού, στο πολιτισμικό περιβάλλον αγωγής του. Σύμφωνα με

τον Huizinga, το παιχνίδι εξελίσσεται μέσα σε σταθερά και σαφή όρια χώρου και χρόνου. Ίδια άποψη εκφράζει και ο Caillois υπογραμμίζοντας ότι ο χώρος του παιχνιδιού περιορίζει τοπολογικά το ίδιο το παιχνίδι, καθώς είναι ξεκάθαρος (Γερμανός, 1993: 68-69).

Παρέχοντας στα παιδιά εμπειρίες, όπως η ψυχαγωγία, ο ενθουσιασμός και η διέγερση (Sutton-Smith, 1997), το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας (Pellegrini, 2009, Pellegrini & Bjorklund, 2004, Wisneski & Reifel 2012). Έχει αντίκτυπο στη μάθηση (Alvestad, 2013), την υγεία μέσω των κινητικών και σωματικών δραστηριοτήτων και τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Broekhuizen, Scholten, & de Vries, 2014, Corsaro, 2002, όπ. αναφ. στο Børve & Børve, 2017), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 96).

Το παιχνίδι σε όλες τις μορφές του (λειτουργικό, φανταστικό, συμβολικό, με κανόνες, κινητικό, παιχνίδι κατασκευών, κ.ά.) αποτελεί ένα είδος επικοινωνίας στο χώρο. Η επικοινωνία αυτή ξεκινά αρχικά με τον ίδιο του τον εαυτό, αναπτύσσοντας αισθησιοκινητικές ικανότητες και επαφή με το περιβάλλον γύρω του. Έπειτα, επικοινωνεί μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων και μιμήσεων, ενώ ακολουθεί η επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά που θέτει τα θεμέλια για τη σύναψη φιλιών μέσω της κοινωνικοποίησης. Τέλος, η επικοινωνία με τον κοινωνικό και χώρο-πολιτισμικό περίγυρο ωθεί το παιδί μέσω ερεθισμάτων σε συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι και στην αυτόνομη εξερεύνηση και μάθηση (Γερμανός, 1993: 70-71), (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016).

Από την άλλη πλευρά, το παιδαγωγικό υλικό που είναι διαθέσιμο σε ένα νηπιαγωγείο είναι εξαιρετικά σημαντικό για το παιχνίδι και συνεπώς, θα πρέπει να επιλέγεται συνειδητά. Αυτό που αντικρίζουν τα παιδιά όταν μπαίνουν σε μία αίθουσα, η τοποθέτηση του υλικού, η οργάνωση και η διαθεσιμότητά του, συνιστούν προωθητικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες για τη δημιουργία συνθηκών παιχνιδιού (Thorbergesen, 2012, όπ. αναφ. στο Martinsen, 2015). Σε γενικές γραμμές το είδος και η ποιότητα του παιχνιδιού που θα αναπτύξουν οι μαθητές μέσα στον εσωτερικό χώρο της τάξης μαρτυρούν τον τύπο, την ποικιλομορφία και την ποιότητα του μαθησιακού χώρου (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 88).

8. Ο χώρος σε γνωστά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης

8.1. Η διαμόρφωση του χώρου στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης του Reggio Emilia της Ιταλίας

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο Loris Malaguzzi (1920-1994), ένας

παιδαγωγός με φιλοσοφικές σκέψεις, σύνθετες ιδέες και έξυπνες μεταφορές, διαμόρφωσε ένα μοντέλο προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο έμελε αργότερα να θεωρηθεί υπόδειγμα και έως σήμερα ένα διεθνώς αναγνωρισμένο πρόγραμμα για μικρά παιδιά (Brock et al., 2016: 173/277), (Malaguzzi, 1994). Ίδρυσε το εκπαιδευτικό σύστημα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia, μίας πόλης της Βόρειας Ιταλίας, ένα πρότυπο σύστημα εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Δεν είναι λίγες οι φορές που έχει διακριθεί ανάμεσα στα καλύτερα σχολεία, με τον Αμερικανό ψυχολόγο Jerome Bruner να το εγκωμιάζει και τον Howard Gardner να υποστηρίζει ότι αντιπροσωπεύει μία αποτελεσματική εκπαίδευση (Edwards, Gandini & Forman, 1998, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 39-40). Στόχος του η οικοδόμηση ενός φιλόξενου σχολείου, όπου τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες αισθάνονται σαν στο σπίτι τους (Malaguzzi, 1994).

Στηριζόμενο στη θεωρία του Vygotsky, το πρόγραμμα ενθάρρυνε την αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας οι μαθητές αποκτούν χρήσιμες γνώσεις, ενώ τους παρέχεται υποστήριξη, όταν κρίνεται απαραίτητο (Brock et al., 2016: 173). Ο λόγος που αποτελεί πηγή έμπνευσης είναι το γεγονός ότι η προσέγγισή του είναι πολυσυμβολική, δηλαδή υποστηρίζει την νοητική ανάπτυξη μέσω της συμβολικής αναπαράστασης, ενώ τα παιδιά εξερευνούν το χώρο γύρω τους και εκφράζονται ποικιλοτρόπως. Κατά τη γνώμη του, τα παιδιά διαθέτουν 100 γλώσσες (μουσική, τραγούδι, χορός, τέχνη, ζωγραφική, κατασκευές, κίνηση, παιχνίδια, κ.ά.) με τις οποίες έχουν την ικανότητα να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να αποκτήσουν γνώσεις, επαναπροσδιορίζοντας έτσι την έννοια της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Brock et al., 2016: 173/277), (Malaguzzi, 1994), (Edwards, Gandini & Forman, 1998, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 39-40).

Μία βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι μεταξύ άλλων ο φυσικός χώρος. Κατέχει ουσιώδη θέση στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς θεωρείται μαζί με τους δύο εκπαιδευτικούς ο «**τρίτος παιδαγωγός**» κάθε σχολικής τάξης που μεταδίδει μηνύματα, διδάσκει τα παιδιά και επιδρά στην ποιότητα του προγράμματος (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016), (Gandini, 1998, Tarr, 2001, όπ. αναφ. στο Uptis, 2004), (Goehlich, 2003: 400), (Muscovitz, 2013), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 71), (Gandini, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 75), (Sussman & Gillman, 2007).

Η φήμη των ιταλικών σχολείων αφορά τα περιβάλλοντα τους που διαθέτουν μία εκπαιδευτική δύναμη (Carter, 2007). Η αυξανόμενη επιρροή της ιταλικής παιδαγωγικής του Reggio Emilia είναι αισθητή στην εκπαίδευση της Νορβηγίας και

άλλων σκανδιναβικών χωρών μέσα από την συμβολή της σε μεγαλύτερη εστίαση στο χώρο και την αρχιτεκτονική στην προσχολική αγωγή (Moser & Martinsen, 2010, όπ. αναφ. στο Børve & Børve, 2017).

Ο σχεδιασμός του χώρου μαρτυρά την εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου. Παρ' όλα αυτά η ομοιότητα των σχολείων είναι μεγάλη με τα σπίτια των μαθητών, δίνοντας την εντύπωση ότι ανήκουν σε μία μεγάλη σχολική οικογένεια (Ντολιοπούλου, 2006: 49/75), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 73), (Uritis, 2004).

Αντίθετα με μία τυπική τάξη προσχολικής αγωγής, στα σχολεία του Reggio Emilia οι τοίχοι δεν καλύπτονται με γράμματα αλφάβητου, ημερολόγια και γραφήματα εργασίας και δεν υπάρχουν κανόνες και ετικέτες σε κάθε ράφι και επιφάνεια, δηλώνοντας έτσι μία διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο του περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών (Carter, 2007).

Στα σχολικά περιβάλλοντα αυτών των σχολείων υλοποιούνται πρωτότυπες ιδέες με τη χρήση πολύπλευρων υλικών που οξύνουν τις αισθήσεις, ενώ συγχρόνως προκαλείται η περιέργεια, παρέχεται η ευκαιρία για εξερεύνηση, εξάσκηση, σκέψη και έκφραση των απόψεων τους. Επιπροσθέτως, ευνοούν την γνωστική μάθηση και την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 71), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606), (Brock et al., 2016: 277), (Carter, 2007).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν τον εσωτερικό χώρο των σχολείων του Reggio Emilia (Edwards et al., 2000: 233-254, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 73), (Ντολιοπούλου, 2006: 39-89):

- Αισθητική του χώρου και ελκυστικότητα: ένα ευχάριστο, φιλικό και αισθητικά όμορφο περιβάλλον διεγείρει τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, αλλά και με τους παιδαγωγούς, τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα (Ντολιοπούλου, 2006: 49/75), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 33).
- Ευχάριστος χρωματισμός και φωτισμός: Χαρούμενα και φωτεινά χρώματα επιλέγονται για τους τοίχους, ενώ η έκταση που καταλαμβάνουν τα παράθυρα είναι αρκετά μεγάλη (από το ταβάνι έως το πάτωμα) για να φωτίζει ακόμη περισσότερο ο ήλιος την αίθουσα (Ντολιοπούλου, 2006: 82), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 72).
- Λειτουργική επίπλωση: Τα έπιπλα δεν βρίσκονται στο ύψος των παιδιών, αλλά μοιάζουν με τα έπιπλα του σπιτιού, προκειμένου οι μαθητές να νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα, όπως στο σπίτι τους (Ντολιοπούλου, 2006: 75/82), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 72).
- Κυκλικότητα-Διαφάνεια: οι χώροι συνδέονται μεταξύ τους και μπορείς να

τους προσεγγίσεις, εάν κινείσαι κυκλικά σε έναν κεντρικό πυρήνα, που αποτελεί η εσωτερική αυλή. Υπάρχει απουσία διαδρόμων, διαχωριστικών και εμποδίων, ενώ μεγάλα παράθυρα και γυάλινοι τοίχοι διευκολύνουν τα παιδιά να παρατηρούν και τους υπόλοιπους χώρους. Δίνεται ακόμη η δυνατότητα παρατήρησης και της κουζίνας, ώστε να αναγνωρίζεται η παιδαγωγική αξία της εργασίας ολόκληρου του προσωπικού (Ντολιοπούλου, 2006: 51), (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 33), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 73).

- Οι πιο συνηθισμένες γωνιές στα συγκεκριμένα σχολεία είναι: α) γωνιά συγκέντρωσης της ομάδας, β) γωνιά οικοδομικού υλικού, γ) γωνιά βιβλιοθήκης, δ) γωνιά γραφής, ε) γωνιά μαθηματικών, στ) γωνιά Φυσικών Επιστημών, ζ) τραπέζια για εικαστικές δραστηριότητες και κατασκευές, η) κουκλόσπιτο, θ) κουκλοθέατρο, ι) θεατράκι με σκηνή και σκαλοπάτια, ια) μαγαζάκι-μανάβικο, ιβ) χώρος κινητικών δραστηριοτήτων, ιγ) μεγάλη οθόνη για προβολή διαφανειών (προτζέκτορας) (Ντολιοπούλου, 2006: 81-82).
- Μικρές γωνιές απομόνωσης και ηρεμίας με στρώματα και μαξιλάρια, κάτω από μία σκάλα, σε σοφίτα ή σε οποιοδήποτε μικρό χώρο δεν αξιοποιείται (Ντολιοπούλου, 2006: 82), (Goehlich, 2003: 400).
- Μεγάλες κατασκευές των μαθητών κοσμούν την οροφή των τάξεων και των κοινόχρηστων χώρων για να θαυμάζουν όλοι τη δημιουργική φύση των μικρών παιδιών (Ντολιοπούλου, 2006: 80).
- Μικρές γωνιές με φωτογραφίες των παιδιών από δραστηριότητες που φανερώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Ντολιοπούλου, 2006: 80), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 71).
- Φωτογραφίες ή πληροφορίες σχετικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες κάθε παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα ήθη και έθιμα, θρησκευτικές γιορτές, κ.ά. (Ντολιοπούλου, 2006: 80), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 72).
- Μικρές εκθέσεις των έργων και των αντικειμένων που συνέλεξαν τα παιδιά σε εκπαιδευτικές εξόδους, οι οποίες δημιουργούν ένα αίσθημα οικειότητας και ζεστασιάς στους επισκέπτες (Edwards et al., 2000: 233-254, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 73), (Katz, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 75), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 72).
- Τα υλικά είναι πάντα όμορφα τοποθετημένα για να προκαλούν τους μαθητές να τα αγγίζουν (Ντολιοπούλου, 2006: 82), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 72).

- Μικρά ατελιέ: ειδικά εργαστήρια για την υλοποίηση σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης και μεγάλα ατελιέ: εργαστήρια όπου εργάζονται μία φορά την εβδομάδα ή το μήνα και φυλάσσουν υλικό, όπως φωτοτυπίες, φωτογραφίες, κ.ά., καθώς επίσης τα άχρηστα υλικά που μένουν από τις δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2006: 82-83), (Goehlich, 2003: 400).
- Πίνακας ανακοινώσεων και καθίσματα για τους γονείς στην είσοδο κάθε σχολείου (Ντολιοπούλου, 2006: 78).
- Αίθουσες γυμναστικής-κινητικών δραστηριοτήτων: εξοπλισμός για σωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια (Ντολιοπούλου, 2006: 84).
- Αίθουσες μουσικής: χώρος μουσικής και μουσικών οργάνων (Ντολιοπούλου, 2006: 84).
- Αίθουσες παιχνιδιού: χώρος με τραπέζια για παιδαγωγικά παιχνίδια, όπως επιτραπέζια, puzzle, κ.ά. (Ντολιοπούλου, 2006: 84).
- Τραπεζαρία: τραπέζια και καθίσματα στο μέγεθος των παιδιών με όμορφα τραπεζομάντιλα και λουλούδια (Ντολιοπούλου, 2006: 84).
- Κουζίνα: Είναι χωρισμένη με γυάλινες επιφάνειες, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να την παρατηρούν ανά πάσα στιγμή (Ντολιοπούλου, 2006: 84), (Goehlich, 2003: 400).
- Τουαλέτες: όμορφα διακοσμημένες με καθρέφτες, έργα των παιδιών, φυτά, πέτρες, κοχύλια, κ.ά. για περισσότερη οικειότητα (Ντολιοπούλου, 2006: 83), (Goehlich, 2003: 400), προσαρμοσμένες πάντοτε στην παιδική κλίμακα, ώστε να είναι εφικτή η αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 99).
- Αποθήκες: χώρος αποθήκευσης υλικών και εξοπλισμού του σχολείου (Ντολιοπούλου, 2006: 84), χώρος και για το βοηθητικό προσωπικό, που φυλάσσει προσωπικά του αντικείμενα εν ώρα εργασίας και προϊόντα καθαρισμού και συντήρησης του σχολικού περιβάλλοντος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 107).

8.2. Η διαμόρφωση του χώρου στα Προγράμματα High Scope

Το πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High/Scope) δημιουργήθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Weikart (1931-2003) τη δεκαετία του 1960 στο Μίσιγκαν των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών χαμηλών οικονομικών στρωμάτων σε υποβαθμισμένες περιοχές (Brock et

al., 2016: 170), (Ντολιοπούλου, 2003: 143). Έχει εφαρμοστεί σε πολλές χώρες εκ των οποίων οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Αγγλία και αφορά μαθητές 2,5-5 ετών (Hohmann & Weikart, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2003: 144).

Οι αρχές από τις οποίες διέπεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, περιστρέφονται γύρω από την ενεργητική μάθηση. Αυτή επιφέρει τη γνώση, τη θετική αλληλεπίδραση παιδιών-εκπαιδευτικών, ενώ εξυπηρετείται μέσω της ενεργής εμπλοκής των μαθητών στον καθημερινό σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, ακολουθώντας το σκεπτικό «σχεδιάζω-κάνω-αναστοχάζομαι». Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να σχεδιάσουν αυτό που σκέφτονται και στο τέλος της δραστηριότητας να το αξιολογήσουν για να καταλάβουν εάν πέτυχαν ή απέτυχαν, προωθώντας την ανεξαρτησία, τη λήψη προσωπικών αποφάσεων και την αυτοπεποίθησή τους (Brock et al., 2016: 170-172), (Ντολιοπούλου, 2003: 144). Γενικότερα, η ενεργητική μάθηση διευκολύνεται από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενεργητικής εμπλοκής και από την οργάνωση του εσωτερικού χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 74).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αναπτυξιακά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, λαμβάνουν μέρος και σε μία ποικιλία τύπων μάθησης. Προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα διάφορα είδη παιχνιδιού και μάθησης, οι περιοχές ενδιαφέροντος πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο την υποστήριξη των ενδιαφερόντων των παιδιών. Για παράδειγμα, μία περιοχή άμμου και νερού ενθαρρύνει την αισθητική εξερεύνηση, ενώ μία περιοχή ανάγνωσης και γραφής υποστηρίζει τη φιλιαναγνωσία και την πρόωμη ανάπτυξη γραφής (Vogel, 2012).

Στα προγράμματα *High Scope* τα κέντρα ενδιαφέροντος καταλαμβάνουν περιφερειακά μία αίθουσα απελευθερώνοντας τον κεντρικό χώρο για ομαδικές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2003: 149). Κανένας κανόνας δεν ορίζει τον απαραίτητο αριθμό των περιοχών ενδιαφέροντος. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες βασικού ενδιαφέροντος που πρέπει να έχουν όλες οι αίθουσες: *βιβλιοθήκη, περιοχή γραφής, καλλιτεχνικά, τουβλάκια, κουκλόσπιτο, και περιοχές παιχνιδιών*. Εάν ο χώρος το επιτρέπει, πρόσθετες περιοχές ενδέχεται να περιλαμβάνουν μουσική, υπολογιστές, άμμο και νερό. Σαφώς λίγες, ευρύχωρες και καλά εφοδιασμένες περιοχές ενδιαφέροντος είναι προτιμότερες από πολλές, μικρές, ανεπαρκώς εφοδιασμένες περιοχές (Vogel, 2012). Επιπλέον, μέσα στην τάξη προτείνεται να υπάρχει λειτουργικός χώρος εργασίας τόσο των μικρών και μεγάλων ομάδων, όσο και του κάθε μαθητή μεμονωμένα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 74).

Εκτός των συνηθισμένων κέντρων ενδιαφέροντος, σε αυτά τα σχολεία

παρατηρούνται μέσα στην αίθουσα σημεία με νερό και άμμο, καθώς η αξία του εξωτερικού χώρου είναι αισθητή στον σχεδιασμό του χώρου που υλοποιεί το πρόγραμμα High Score. Εκεί χρησιμοποιούνται αντικείμενα για την εξέταση της βύθισης και της επίπλευσης, πέτρες, κοχύλια, πετσέτες, ποδιές, κ.ά. (Hohmann, Banet & Weikart, 1979· Hohmann & Weikart, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2003: 151), (Vogel, 2012). Ο εξωτερικός χώρος περιλαμβάνει, επίσης, σημεία για αμμοδόχο και νερό (λίμνη), κηπουρική, μπάλες, μουσικό-κινητικές δραστηριότητες, εργαλεία για χτίσιμο, κούνιες, στρώματα, σχοινιά, τρενάκια, καρότσια, κ.ά. (Ντολιοπούλου, 2003: 156). Υπάρχει ακόμη χώρος για ξεκούραση, φαγητό και αποθήκευση (Ντολιοπούλου, 2003: 150).

Η οπτική επαφή των παιδαγωγών με τα παιδιά στο χώρο ανά πάσα στιγμή κρίνει απαραίτητο όλες οι περιοχές της τάξης να είναι φανερές, χωρίς να εμποδίζεται η οπτική τους γωνία με μεγάλα έπιπλα ή εξοπλισμό. Παράλληλα, στο πρόγραμμα αυτό αξιοποιούνται πολλαπλώς τα κέντρα ενδιαφέροντος και το υλικό (Vogel, 2012), (Ντολιοπούλου, 2003: 150). Τα βασικά υλικά που κρέμονται στους τοίχους στο επίπεδο των παιδιών, είναι τα σημάδια ενδιαφέροντος, καθημερινά σημάδια ρουτίνας, σύμβολα παιδιών και παιδικά έργα τέχνης, μία πρακτική χρήσιμη για τα παιδιά που διεγείρονται εύκολα (Vogel, 2012).

Μία προσεκτική επιλογή του υλικού οφείλει να στηρίζει τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, το πολιτιστικό υπόβαθρο, τα αναπτυξιακά στάδια και τις ικανότητές τους. Είναι σημαντικό το παιδαγωγικό υλικό και οι περιοχές ενδιαφέροντος να ονοματίζονται με ετικέτες συνηθισμένων λέξεων, τις οποίες τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν και να εντοπίσουν εύκολα μόνα τους, για να δρουν αυτόνομα κατά τις επιλογές τους ή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σημείο που θα τοποθετηθούν υλικά ή στη δημιουργία ετικετών (Vogel, 2012).

Ο εξοπλισμός, όπως τα χαμηλά ράφια, ορίζει σαφώς τα κέντρα ενδιαφέροντος, ενώ όρια θέτουν ακόμη τα χαλιά ή αλλαγές στην επιφάνεια του δαπέδου, τα κουτιά αποθήκευσης παιδαγωγικού υλικού (Vogel, 2012). Επίσης, απαιτείται επαρκής εξοπλισμός, τουλάχιστον δύο κομμάτια από κάθε υλικό, εύκολη και ελεύθερη προσέγγιση και προσαρμογή στο σωματότυπο των μαθητών (Ντολιοπούλου, 2003: 151), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 75).

Τα προγράμματα High Score οργανώνουν το σχολικό τους χώρο με 15 δικά του είδη επίπλωσης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 75). Η επιλογή ραφιών ή επίπλων αποθήκευσης, τραπεζιών, αλλά και εξωτερικών κατασκευών πρέπει να είναι με βάση το ξύλο και όχι τεχνητά υλικά (Vogel, 2012), (Ντολιοπούλου, 2003: 149).

Ο χώρος για την αποθήκευση των προσωπικών αντικειμένων των παιδιών είναι εξίσου απαραίτητος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 75). Οι χώροι προσωπικής αποθήκευσης, όπως ράφια, θυρίδες, καλάθια, χαμηλοί γάντζοι, πρέπει να είναι εύκολα αντιληπτοί με μία ευδιάκριτη ετικέτα και εύκολα προσβάσιμοι για να αποθηκεύονται ρούχα, δημιουργίες των παιδιών, προσωπικά αντικείμενα, ενημερωτικά φυλλάδια για τους γονείς, κ.ά. Οτιδήποτε δεν χρησιμοποιείται προτείνεται να φυλάσσεται σε άλλους χώρους, για να μην κατακλύζει τα οπτικά ερεθίσματα των μαθητών.

Το ζήτημα της ασφάλειας και της προσβασιμότητας στο χώρο προβληματίζει σε κάθε παιδική ηλικία, ειδικότερα στην περίπτωση που υπάρχουν παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες. Υποχρέωση των εκπαιδευτικών είναι η δυνατότητα αυτών των μαθητών να λειτουργούν εύρυθμα σε μία τάξη και γι' αυτό το λόγο, το πρόγραμμα High Scope μεριμνά για τη διευθέτηση της, που ίσως χρειαστεί να τροποποιηθεί για να διευκολύνει τη μετακίνηση των παιδιών με σωματικές αναπηρίες (Vogel, 2012) ή για να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 74).

Η άνεση αποτελεί προνόμιο και δικαίωμα ακόμη και των πιο δραστήριων παιδιών που χρειάζονται λίγο χρόνο για να ξεκουραστούν ή να χαλαρώσουν. Σοφίτες, αιώρες, χώροι ανάγνωσης και καθίσματα στα παράθυρα αποτελούν ιδανικούς χώρους άνεσης στο εσωτερικό μίας τάξης, ενώ υπαίθρια άνετα σημεία μπορούν να βρεθούν σε δέντρα, δεντρόσπιτα και σε παγκάκια (Vogel, 2012). Η ευελιξία μετατροπών στο χώρο και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές ισοδυναμεί με άνεση και ασφάλεια (Ντολιοπούλου, 2003: 150).

Η ενσωμάτωση μαλακών στοιχείων στο χώρο, όπως χαλιά, κουρτίνες, καθίσματα πουφ, μαξιλάρια, καλύμματα, υπνόσακοι, λούτρινα, ταπετσαρίες θα δημιουργήσουν μία αίσθηση ζεστασιάς και ασφάλειας στο περιβάλλον και θα απορροφήσουν τους δυνατούς ήχους που προέρχονται από άλλες θορυβώδεις περιοχές (Vogel, 2012).

Απλά και υποτονικά ή ουδέτερα χρώματα προτείνονται για τοίχους, τις επενδύσεις δαπέδων και τον εξοπλισμό, καθώς πάρα πολλά χρώματα και μοτίβα ερεθίζουν το οπτικό νεύρο, «πνίγουν» τα παιδιά και να τους αποσπούν την προσοχή, διότι διεγείρονται και ενθουσιάζονται εύκολα. Προσθήκες περισσότερων χρωμάτων και υφών συνιστώνται ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και τις προσωπικότητες μίας τάξης (Vogel, 2012), (Ντολιοπούλου, 2003: 149).

Τα παράθυρα, ως φυσικές πηγές φωτός, ωφελούν πολύ περισσότερο από το τεχνητό φως, διότι το φως των λαμπτήρων φθορισμού τρεμοπαίζει και παράγει ενοχλητικούς ήχους που επηρεάζουν αρνητικά κάποια παιδιά. Επιδαπέδιες ή

επιτραπέζιες λάμπες προσφέρουν μία εναλλακτική λύση φωτισμού και μία πιο ζεστή αίσθηση στο χώρο (Vogel, 2012), (Ντολιοπούλου, 2003: 149).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζει, μεταξύ άλλων σημαντικών, στο σχεδιασμό ενός ασφαλούς, άνετου χώρου για την ανάπτυξη των μαθητών, την προώθηση της ενεργητικής μάθησης μέσω της οργάνωσης του περιβάλλοντος και του παιδαγωγικού υλικού, στην ενθάρρυνση αλληλεπιδράσεων, πρωτοβουλιών, εξερεύνησης και ανακάλυψης (Hohmann, Banet & Weikart, 1979· Hohmann & Weikart, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2003: 172-173). Αρμοδιότητά του είναι ο έλεγχος των δραστηριοτήτων που διεξάγονται σε κάθε περιοχή και τα φυσικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται. Η περιοχή των καλλιτεχνικών πρέπει να βρίσκεται κοντά σε νεροχύτη, ενώ η βιβλιοθήκη και η περιοχή γραφής κοντά σε παράθυρο για να επωφελούνται οι μαθητές από το φυσικό φως του ήλιου. Επιπρόσθετα, οφείλεται να ελεγχθούν οι περιοχές με πιο δυνατό παιχνίδι, όπως τα τουβλάκια και η μουσική, ώστε να βρίσκονται σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους και μακριά από περιοχές ήσυχων δραστηριοτήτων, όπως η περιοχή γραφής και βιβλιοθήκης, διότι οι δραστηριότητες των παιδιών ενδέχεται να επηρεαστούν (Vogel, 2012).

9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του χώρου

Η σπουδαιότητα του ρόλου των παιδαγωγών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερος σοβαρή, καθώς οι παιδαγωγοί είναι οι κύριοι συντελεστές όλου του παιδαγωγικού έργου (Malaguzzi, 1994). Σύμφωνα σε αυτό είναι και οι Corple, Sigel & Saunders που προσεγγίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών εκτιμώντας ότι η παιδαγωγική διαδικασία ξεκινά από εκείνους, σχεδιάζοντας το περιβάλλον μάθησης που θα ορίσει τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μαζί τους (Κουτσουβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 113), όπως ορίζουν και την επιλογή του είδους των δραστηριοτήτων, της χρονικής στιγμής και του τόπου διεξαγωγής τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 51).

Χρέος των εκπαιδευτικών είναι αρχικά να καταβάλουν διαρκώς προσπάθειες, προκειμένου να αναπτύξουν περιβάλλοντα μάθησης ασφαλή και υποστηρικτικά για τα παιδιά, ενώ ως αρμόδιοι για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων να εξασφαλίζουν την συμβολή τους στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 103), (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 601). Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, θα πρέπει να μεριμνούν για τη διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου όπου θα διδάξουν. Σχεδιάζοντας αρχικά το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν και θέτοντας

τους στόχους που επιδιώκουν να υλοποιήσουν με τους μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν και το περιβάλλον όπως αρμόζει στη μαθησιακή διαδικασία (Παπανικολάου, 1998: 79).

Για να δημιουργηθεί ένα αρμονικό και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν την ηλικιακή και αναπτυξιακή φάση όλων των μαθητών τους, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες, το οικογενειακό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις αρχές του επίσημου εγχειριδίου για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τις διεθνείς προδιαγραφές, αλλά και την προσέγγιση που υιοθετεί το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Bullard, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 95). Πρέπει να επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους και να μην τα αγνοούν. Ο σεβασμός προς τα πρόσωπα των μικρών παιδιών είναι το εφελκυστήριο για να οικοδομηθεί μία καλή σχέση με σοβαρό αντίκτυπο στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής τους γνώσης (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 469).

Η προσαρμογή των μαθητών στις σχολικές μονάδες και η άνεση τους θα διασφαλιστεί από τους παιδαγωγούς, εάν ο σχεδιασμός τους είναι καλά μελετημένος και αντικατοπτρίζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Ένας τέτοιος χώρος, φιλόξενος και προσβάσιμος για όλους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, υπολογίζει την πολιτισμική πολυμορφία που ενδέχεται να υπάρξει μέσα σε μία σχολική αίθουσα, αλλά και την κοινωνική και σωματική τους ένταξη. Το αίσθημα της άνεσης θα ενισχυθεί ιδίως, όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα ασφαλές, προστατευμένο, υγιές περιβάλλον όπου θα τηρούνται οι κανόνες υγιεινής, πρωταρχική προτεραιότητά για κάθε σχολικό χώρο.

Η συμβολή του παιδαγωγού έγκειται και στην ανεξαρτησία του κάθε μαθητή. Ο χώρος που έχει διαμορφώσει πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργητική και αυτόνομη μάθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ικανότητα επιλογών, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τα παιδιά, που μαθαίνουν με τη σειρά από τους συνομηλίκους τους, αλληλεπιδρώντας με έναν παραγωγικό τρόπο. Τα λόγια του ιδρυτή των σχολείων του Reggio Emilia αποδεικνύουν περίτρανα τα παραπάνω: *«Δεν θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά κάτι που μπορούν να μάθουν μόνοι τους ή να τους δώσουμε σκέψεις που μπορούν να βρουν κι εκείνα, αλλά να τους ενεργοποιήσουμε την επιθυμία που αποφέρει ικανοποίηση από τη μάθηση»* (Malaguzzi, 1994).

Σε γενικές γραμμές οι παιδαγωγοί προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν την ικανότητα για πολλούς διαφορετικούς ρόλους. Τους αρμόζει ένας ρόλος φιλικός, υποστηρικτικός, υπερασπιστικός για τα δικαιώματα και τις ικανότητες

τους. Η παρουσία του δίπλα στο παιδί είναι ωφέλιμη, καθώς τα παιδιά επιθυμούν να παρατηρούνται από τους ενήλικες καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους, ενώ καταβάλλουν την προσπάθειά τους για την εκπλήρωση της. Το γεγονός αυτό τους προσφέρει αισθήματα ευχαρίστησης και τιμής, διότι είναι μία σταθερή αξία για τα παιδιά να γνωρίζουν ότι ο ενήλικας είναι δίπλα τους οδηγός. Δεν τους αρέσουν οι παρατηρήσεις παιδαγωγών που δεν βρίσκονται πραγματικά δίπλα τους. Η προσεκτική παρατήρηση, άλλωστε, διαμορφώνει μία σφαιρική γνώμη με λιγότερη δυσπιστία σε αβίαστες εκτιμήσεις και ευνοεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που όταν γνωρίζει το σωστό τρόπο παρατήρησης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του (Malaguzzi, 1994).

Ο παιδαγωγός οφείλει να λειτουργεί ως ερευνητής και κατασκευαστής κατάλληλων προγραμμάτων αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και ως κατασκευαστής σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και πραγμάτων, σκέψεων και περιβάλλοντος όχι ως πομπός αυτών. Συγχρόνως, η αξία του ως σχεδιαστή που δημιουργεί το περιβάλλον υλοποίησης δραστηριοτήτων μάθησης είναι απαραίτητη (Malaguzzi, 1994).

Ως εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δουλέψουμε με επιμονή για τη δημιουργία νέων, ευέλικτων, καινοτόμων χώρων μάθησης, ούτως ώστε να υποστηρίξουμε τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, όπως η ενσυναίσθηση, η δημιουργική σκέψη, ο σχεδιασμός πάνω στη χρησιμότητα και τη λειτουργία (Muscovitz, 2013). Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς ανοιχτούς σε νέες ιδέες και προκλήσεις, με ένα νέο, σύνθετο και απαιτητικό ρόλο (Malaguzzi, 1994), που ακούνε προσεκτικά τα παιδιά, προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τους παρέχουν ειδικές δραστηριότητες σχεδιασμένες για το νέο μαθησιακό περιβάλλον (Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014).

Πέρα αυτού, αφενός η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σχετικά σεμινάρια (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 288) και αφετέρου η αρχική θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων θα διευκολύνει το ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση του χώρου. Μαθήματα σχετικά με την αξία του χώρου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών σχολών της χώρας, προκειμένου να καταρτίζονται εξαρχής οι μελλοντικοί παιδαγωγοί στον εν λόγω τομέα (Παπανικολάου, 1998: 140). Συν τοις άλλοις, θα πρέπει να λαμβάνονται πολιτικά μέτρα για μία κοινή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, για την καλύτερη δυνατή μετάβαση των μαθητών από το ένα σχολείο στο άλλο και για τη συνδημιουργία ενός ομόφωνου και εξειδικευμένου πλάνου που θα καθορίζει του παιδαγωγικούς σκοπούς αυτής της μετάβασης (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 182-185). Διότι μία πιθανή

διαφοροποίηση στη δομή και την οργάνωση του χώρου και του παιδαγωγικού υλικού χρήζει σύμπραξης μεταξύ των δύο σχολείων για μία ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Ένας νέος και άγνωστος χώρος σε μία νέα σχολική μονάδα προξενεί άγχος, φόβους και αισθήματα ανασφάλειας και αμηχανίας στους μικρούς μαθητές (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 166/168). Νέες διαστάσεις, άλλοι χρωματισμοί και όγκοι έρχονται να αντικαταστήσουν τα μέχρι πρότινος γνωστά χώρο όπου τα παιδιά δραστηριοποιούνταν.

Συντελεστής μεγάλης βαρύτητας για την οργάνωση του χώρου είναι φυσικά το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και η διάθεση για δουλειά. Ακόμη και αν υφίστανται οι καλύτερες κτιριακές εγκαταστάσεις, ο χώρος υπολειτουργεί και υποβαθμίζεται, εάν λείπει ο ζήλος και το μεράκι των δημιουργών. Η στάση που θα κρατήσουν λειτουργεί, επίσης, ως καθοριστικό στοιχείο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να οπλίσουν τη φαρέτρα τους με δημιουργικότητα, φαντασία, ενθουσιασμό και αποφασιστικότητα για να αφουγκραστούν αυτό που χρειάζεται το περιβάλλον όπου θα διδάξουν και να δημιουργήσουν έναν εσωτερικό χώρο καθαρό, τακτοποιημένο, αρμονικό και φιλόξενο (Παπανικολάου, 1998: 35-37). Αυτή η ποιότητα της τάξης ασκεί επιρροή και στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Η ποικιλία, η ελκυστικότητα και η άμεση πρόσβαση επιδρούν στο έργο τους και τους παρακινούν να συμμετέχουν πιο θερμά στη μαθησιακή διαδικασία, δείχνοντας μία πιο θετική στάση και έναν συναισθηματικό δεσμό με τους μαθητές τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 58).

Κατά συνέπεια, το ζήτημα της διαμόρφωσης και της οργάνωσης ενός χώρου μίας σχολικής μονάδας δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο φαινόμενο που δεν αφορά τον εκπαιδευτικό. Είναι άμεσα συνυφασμένο με τον τρόπο που εργάζεται ένας παιδαγωγός, διότι ο χώρος του νηπιαγωγείου αποκαλύπτει πτυχές της προσωπικότητας του (Παπανικολάου, 1998: 35). Τα αποτελέσματα του έργου του θα αναδείξουν τον επαγγελματισμό του, κάτι που απαιτεί βεβαίως τις κατάλληλες χωρικές συνθήκες, αλλά και την ικανότητα συνεργασίας με τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό (Goehlich, 2003: 400). Ο σχεδιασμός εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων τονίζει την ανάγκη του εκπαιδευτικού συνόλου μίας σχολικής μονάδας να δείξει ομαδικότητα με τη διεύθυνση του σχολείου ή με άλλους συμβούλους σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας (NAEYC, 2018).

Το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης φαίνεται να επωμίζονται οι παιδαγωγοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν το χώρο και τη διάταξή του. Πιστεύεται ότι η παρατήρηση και οι ανασκοπήσεις των χαρακτηριστικών της τάξης, αποτελεί ένα μέσο

αποτίμησης και αξιολόγησης της μάθησης. Μέσω των παρατηρήσεων γίνονται αντιληπτές πιθανές ελλείψεις, πραγματοποιούνται οι απαραίτητες ρυθμίσεις προσθέτοντας ή αφαιρώντας υλικά και εξοπλισμό, ενώ παράλληλα γίνεται καταγραφή των προτιμήσεων των παιδιών, της χρήσης του εξοπλισμού και της δυνατότητας άνετης μετακίνησης (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014), (Κουτσουνάου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 105), (Παπανικολάου, 1998: 23/38). Για την ευθύνη των παιδαγωγών στη δομή των περιβαλλόντων μάθησης συμφωνεί και ο Sigel (1981, όπ. αναφ. στο Κουτσουνάου, 2004: 121). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το δημιουργό του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που δραστηριοποιούνται τα παιδιά, με σκοπό τη μάθηση και την εξοικείωση με τον κόσμο που τους περιβάλλει (Κουτσουνάου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 41), ενώ θεωρείται συνυπεύθυνος για τη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί σε μία σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2001: 172).

Οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης όλο το προσωπικό μίας σχολικής μονάδας, που φέρουν την ευθύνη για την εφαρμογή κάθε στρατηγικής διαδικασίας, οφείλουν να εργάζονται προς όφελος των παιδιών και να διασφαλίζουν την καλύτερη ποιότητα, να ανασκοπούν και να αξιολογούν τις καταστάσεις, εφαρμόζοντας τις γνώσεις που διαθέτουν, την εμπειρία και τις βέλτιστες πρακτικές του επαγγέλματός τους (Katz, 2008). Είναι απαραίτητο να θέτουν ερωτήσεις, να δημιουργούν διάλογο, να διερευνούν, να αναρωτιούνται για τις επιλογές τους, να ενημερώνονται συνεχώς και να αποκτούν ευρύτητα γνώσεων (Γουλή, 2007), (Παπανικολάου, 1998: 81). Εξάλλου, η παροχή φιλικών προς το παιδί μαθησιακών περιβαλλόντων ακόμη και στις πιο ιδανικές περιστάσεις απαιτεί κριτική σκέψη, πολύπλοκη κρίση και λήψη αποφάσεων από τους παιδαγωγούς, τα παιδιά και τις οικογένειες. Γι' αυτό το λόγο, η επιμόρφωση των παιδαγωγών αναφορικά με τον επανασχεδιασμό των σχολικών αιθουσών αποτελεί αναπόδραστη ανάγκη για να μπορέσουν να βελτιωθούν οι ικανότητές και οι ιδέες τους (Burke & Burke-Samide, 2010), (Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014).

10. Η σημασία της αξιολόγησης του χώρου

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν σπουδαίο παράγοντα, εάν αναλογιστεί κανείς ότι αφορά στην ουσία την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ανάγκη για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Ένα πρόγραμμα προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και να διαθέτει χαρακτηριστικά που καθιστούν τους μαθησιακούς τους χώρους

παράγοντες ύψιστης σημασίας για την ποιοτική μάθηση και διδασκαλία των παιδιών. Το ποιοτικό πρόγραμμα θα επιδράσει στην ποιότητα ζωής που βιώνει κάθε παιδί σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου δραστηριοποιείται για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς επίσης στα συναισθήματα που του «γεννά» (Katz, 2008). Κατά συνέπεια, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι εκείνη που θα μπορέσει να αποκαλύψει το γενικότερο επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διότι οι συνθήκες που επικρατούν στον εσωτερικό χώρο κάθε σχολικής μονάδας ίσως και να αποτελούν τον καθρέφτη της ποιότητας που προσφέρει. Έρευνα σε ελληνικά κέντρα παιδικής μέριμνας εξήγαγε το συμπέρασμα ότι παρέχεται στα παιδιά χαμηλής ποιότητας φυσικό περιβάλλον, και κατ' επέκταση χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, καταγράφοντας την ανάγκη για άμεση βελτίωση και αναθεώρηση των πολιτικών που εφαρμόζει το ελληνικό κράτος (Rentzou, 2010).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης ενός χώρου, είναι εφικτό να εξαχθούν συμπεράσματα και για την ποιότητα της μάθησης. Συχνά οι ερευνητές χαρακτηρίζουν ως δείκτη της ποιότητας της προσχολικής αγωγής ή ενός προγράμματος το περιβάλλον όπου εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 41). Το ποιοτικό περιβάλλον μάθησης και ο θετικός αντίκτυπός του στις επιδόσεις των μαθητών είναι άμεσα συνυφασμένα, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η βελτίωση των σχολικών συνθηκών από εξαιρετικά άσχημες σε καλές αυξάνει κατά περίπου 10% τα μαθησιακά επιτεύγματα (Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014).

Η σπουδαιότητα των αξιολογήσεων έγκειται, επίσης, στην ευκολία εντοπισμού προβλημάτων που χωλαίνουν την ποιοτική μάθηση των μαθητών. Έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι τα συχνότερα προβλήματα διαρρύθμισης που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εσωτερικοί χώροι των σχολείων σχετίζονται με την περιττή ή άστοχη τοποθέτηση επίπλων στην αίθουσα. Τα μεγάλα γραφεία και οι καρέκλες των ενηλίκων, περιττά καρεκλάκια που είναι περισσότερα αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών και οι μεγάλες, μεταλλικές ντουλάπες συνήθως δυσκολεύουν την σωστή διαρρύθμιση του χώρου, καθώς δεν εξυπηρετούν καμία ουσιαστική ανάγκη. Επιπρόσθετα, αστοχίες στην οργάνωση σημαίνουν σύγχυση στον προσδιορισμό των κέντρων ενδιαφέροντος, δυσκολία στην μετακίνηση των μαθητών και εμπόδια στην υλοποίηση στόχων του προγράμματος (Παπανικολάου, 1998: 45).

Γενικότερα, η ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας γίνεται αντιληπτή από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως παραδείγματος χάριν προσδιορίζοντας επιλεγμένα χαρακτηριστικά του προγράμματος, του περιβάλλοντος ή του εξοπλισμού, με τον τρόπο που αυτά γίνονται αντιληπτά από τους ενήλικες ή από τα ίδια τα παιδιά.

Η αναλογία των ενηλίκων με τα παιδιά, οι σχέσεις που δημιουργούνται, η ποιότητα και η ποσότητα του χώρου ανά παιδί, η ποιότητα και η ποσότητα του εξοπλισμού και των υλικών και οι υγειονομικοί κανονισμοί αποτελούν ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά (Katz, 2008). Με την πληθώρα των στοιχείων ποιότητας ενός δομημένου περιβάλλοντος συμφωνούν και οι Choi et al., οι οποίοι κάνουν λόγο για κριτήρια, όπως η ικανοποίηση, η απόδοση, η υγεία και η άνεση (2013).

Η Katz (2008), ερμηνεύει τις οπτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά του ως εξής: α) από πάνω, όπως φαίνεται από τους ενήλικες και παρατηρητές, β) από κάτω, όπως το παρατηρούν τα ίδια τα παιδιά, γ) από έξω, όπως το βλέπουν οι γονείς που εξυπηρετούνται από το πρόγραμμα, δ) από το εσωτερικό, όπως φαίνεται από το προσωπικό που εργάζεται στο πρόγραμμα και ε) όπως το αντιλαμβάνονται η κοινωνία και οι εκπρόσωποί της που υποστηρίζουν το πρόγραμμα που εξυπηρετεί την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Και οι τέσσερις οπτικές συμβάλλουν στον προσδιορισμό της ποιότητας ζωής του προγράμματος και στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με τα είδη των τροποποιήσεων που πρέπει να γίνουν για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας.

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας εξετάζει την ποιότητα από την πρώτη οπτική, παρατηρώντας με τον τρόπο των ενηλίκων, χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, του εξοπλισμού, του προγράμματος και των σχέσεων ενηλίκου-παιδιού. Η αξιολόγηση της ποιότητας συνεπάγεται τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τη φύση των εμπειριών των μαθητών, βάσει της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες και της προσεκτικής παρατήρησης του κάθε παιδιού.

Η αξιολόγηση βάσει της οπτικής από «κάτω προς τα πάνω» απαιτεί συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματα του κάθε παιδιού που βρίσκεται στο περιβάλλον για εκτεταμένες χρονικές περιόδους και τα οποία προκύπτουν με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν με το περιβάλλον αυτό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 87) ή βάσει απαντήσεων τους σε ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματά τους για το χώρο. Όταν το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων φέρει θετικό πρόσημο, είναι κατανοητό ότι το πρόγραμμα προσφέρει υψηλής ποιότητας εμπειρίες στους μαθητές. Η συγκεκριμένη οπτική γωνία πρέπει να υπολογίζεται στην αξιολόγηση της ποιότητας ενός προγράμματος για να αντιλαμβανόμαστε διαφορές στις εμπειρίες των μαθητών, όπως όταν ένα παιδί του οποίου το περιβάλλον σπιτιού είναι γεμάτο παιχνίδια και εξοπλισμό, ίσως βρίσκει ένα σχολικό χώρο πιο βαρετό απ' ό,τι ένα παιδί που ζει σε ένα περιβάλλον με ελάχιστα τέτοια χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τις εξωτερικές και εσωτερικές οπτικές, δεν μπορούμε να έχουμε

υψηλού επίπεδου ποιότητας περιβάλλοντα για τα παιδιά, αν δεν είναι καλά για τους ενήλικες που εργάζονται σε αυτά ή αν δεν είναι οι σχέσεις του προσωπικού ποιοτικές, υποστηρικτικές, γεμάτες σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η αξιολόγηση από την οπτική των γονέων και των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών. Όταν οι δύο πλευρές μοιράζονται κοινή γλώσσα, αξίες και στόχους για την πρόοδο των μαθητών, αναπτύσσονται καλές σχέσεις μεταξύ τους με θετικά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, και οι γονείς καλλιεργούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όταν υπάρχει μία σχέση αλληλοκατανόησης και σεβασμού για το έργο των παιδαγωγών, ενώ είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν το σχολείο θετικά, αφού οι εκπαιδευτικοί «χτίσουν» τα θεμέλια για σχέσεις σεβασμού και αποδοχής (Katz, 2008).

11. Λόγοι παρεμβάσεων - Προτάσεις για την αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση του χώρου

Ένα μεγάλο ποσοστό των ελληνικών σχολείων φαίνεται ότι δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χώρο όπου θα λάβει χώρα η μάθηση και η διδασκαλία, καταγράφοντας χαμηλά επίπεδα ποιότητας με σημαντικές ελλείψεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στο υλικό του (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 216), (Rentzou, 2010). Μερικοί εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πρόσθετες προκλήσεις, επειδή είτε δεν διαθέτουν αρκετό χώρο είτε χρειάζεται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα ειδικών αναγκών ή ηλικιών είτε πρόκειται για περιπτώσεις που ο χώρος μοιράζεται μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών, όπως συμβαίνει στα Δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας έξι έως έντεκα ετών, και συνεπώς, πρέπει να δημιουργούν νέο περιβάλλον σε τακτική βάση (Connor, 2011), (Stonehouse, 2011).

Ένας σημαντικός, λοιπόν, λόγος παρέμβασης για την αναβάθμιση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος είναι η κακή ποιότητά του, που προκαλείται λόγω περιβαλλοντικών ή υλικών ελλείψεων (U.S. General Accounting Office, 1995, όπ. αναφ. στο Mendell & Heath, 2005). Αναμφίβολα, κρίνονται ως επιτακτικές αλλαγές εκείνες οι περιπτώσεις όπου η ασφάλεια και η ακεραιότητα των μαθητών είναι επισφαλής. Ζητήματα υγιεινής, ασφάλειας, προστασίας ή άσχημων περιβαλλοντικών συνθηκών, όπως μικρός χώρος αίθουσας, μεγάλη αναλογία μαθητών, κακή ποιότητα αέρα και θερμοκρασίας, ανεπαρκής φωτισμός και ακουστική, ελάχιστη άνεση και αυτονομία, καθιστούν σαφές ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να παρέμβουν για αναβαθμίσουν την ποιότητα του χώρου. Οι ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι ο

περιορισμένος και ανεπαρκώς οργανωμένος χώρος ασκεί δυσμενή επιρροή στη συμπεριφορά των παιδιών και του προσωπικού (Moore, 2002).

Οι ελλείψεις αυτές, οι οποίες δυσχεραίνουν την καλή λειτουργία της αίθουσας, είναι απόρροια της περιορισμένης ή ελλιπής χρηματοδότησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Είναι αποδεδειγμένο ότι ένας σωστός σχεδιασμός του χώρου, η καλή συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και η κατάλληλη κρατική χρηματοδότηση είναι στοιχεία αλληλένδετα για την ευημερία των μαθησιακών περιβαλλόντων. Η εφαρμογή δημόσιας πολιτικής με την παροχή επιπρόσθετων πόρων, επενδύσεων και επιχορηγήσεων αποτελούν ζητούμενο για την εξασφάλιση επαρκών και ποιοτικών εγκαταστάσεων, για τη διασφάλιση του ορθού σχεδιασμού τους και για την ανανέωση ή την κατασκευή σύγχρονων μαθησιακών χώρων. Επιπλέον, η θεσμοθέτηση της ανάπτυξης εγκαταστάσεων υψηλής ποιότητας με τη θέσπιση κρατικών προτύπων, βάσει των οποίων οφείλουν να συμμορφώνονται όλα τα περιβάλλοντα μάθησης θα εξυπηρετούσε τους στόχους βελτίωσης των σχολικών χώρων, όπως επίσης η υιοθέτηση κρατικών συστημάτων αξιολόγησης που θα χαρακτηρίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 286).

Στα αίτια που οδηγούν σε παρεμβάσεις στους σχολικούς χώρους μάθησης συμπεριλαμβάνονται και οι μεταβαλλόμενες προκλήσεις και οι σύγχρονες απαιτήσεις των κλάδων της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης για νέα κτίρια ή για ανακαίνιση των παλιότερων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 39), (Fielding, 2006), (Pedro, 2017), (Ziegler & Kurz, 2008). Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του σχεδιασμού των σχολείων του 21^{ου} αιώνα βρίσκεται στο κατώφλι των αλλαγών, απαιτώντας νέους, καινοτόμους, ευέλικτους και ανοιχτούς χώρους μάθησης. Αυτό προϋποθέτει βεβαίως την απομάκρυνση από στείρες αντιλήψεις του παρελθόντος σχετικά με τη μάθηση και την παραδοσιακή διαμόρφωση των μαθησιακών χώρων (Fielding, 2006). Η προετοιμασία για το μέλλον χρειάζεται αλλαγή τόσο σε θεωρητικό υπόβαθρο, δηλαδή στη νοοτροπία σκέψης και τη σύλληψη νέων ιδεών σχεδιασμού, που μπορούν να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές και τεχνολογικές μεταβολές, όσο και σε πρακτικό επίπεδο με ένα νέο αρχιτεκτονικό σχεδιασμό (Crocket, 2012, όπ. αναφ. στο Muscovitz, 2013). Δεν θα πρέπει, ακόμη, να λησμονείται η ανάγκη για συμφωνία με τους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών, καθώς παλαιότερη μελέτη που υλοποιήθηκε στη Σουηδία (Krupinska, 1987) σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα σχολικά κτίρια, διαπίστωσε ότι τα αίτια πηγάζουν από την έλλειψη προσαρμογής του προγράμματος σπουδών στη διάταξη των κτιρίων (De Jong, 1996).

Τα απαιτούμενα για την κάλυψη αυτών των σύγχρονων αναγκών εξασφαλίζονται με οικονομικές ενισχύσεις, αλλά και με καινοτόμες λύσεις σχεδιασμού που θα υποστηρίξουν την Παιδαγωγική και το παγκόσμιο μέλλον της μάθησης με δημιουργικές αίθουσες ως καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης, που θα παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία, αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και έγκαιρη παρέμβαση (Fielding, 2006). Ένα ανοιχτό, δυναμικό, αλληλεξαρτώμενο περιβάλλον, με νέες τεχνολογίες και παιδαγωγικές μεθόδους, που θα ενισχύει τόσο την εξατομικευμένη μάθηση όσο και όλους τους τύπους μαθητών, θα ενεργοποιήσει και θα εμπνεύσει τα παιδιά (Muscovitz, 2013).

Μεταξύ άλλων, τα πιο βασικά στοιχεία που υποστηρίζουν τις απαιτήσεις οποιουδήποτε σύγχρονου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, η μεγιστοποίηση της σωματικής άνεσης και ευελιξίας, η καθιέρωση αρχών σχεδίασης που ευνοούν την καλύτερη λειτουργία των κτιρίων, τη διάρκεια ζωής τους, το χαμηλό κόστος τους για ανακαίνιση ή συντήρηση, η επίδειξη περιβαλλοντικής ευθύνης, καθώς επίσης η εφαρμογή συνεργατικών διαδικασιών που επιτρέπουν στο σχολείο και την κοινότητα να αναλάβουν την ευθύνη του προγραμματισμού (Fielding, 2006).

Οποιαδήποτε είδους παρέμβαση στον χώρο της σχολικής αίθουσας ή στο ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον χρειάζεται όχι μόνο την εμπλοκή ειδικών επιστημόνων σχολικής αρχιτεκτονικής, αλλά και την αντίστοιχη επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση των παιδαγωγών. Η επιμόρφωση με την παρακολούθηση σεμιναρίων και η ενημέρωση για τις τρέχουσες ανάγκες που αποκαλύπτονται από τις παιδαγωγικές έρευνες θα διευκολύνει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της σχολικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. κεφάλαιο 9: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του χώρου).

Μολαταύτα, εκτός από αλλαγές που απαιτούν την εξασφάλιση οικονομικών πόρων, την ανάγκη καινοτομιών και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφία υπενθυμίζει μία σειρά εφικτών και οικονομικών τροποποιήσεων που συντείνουν ριζικά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν το μαθησιακό περιβάλλον (Connor, 2011), (Pedro, 2017), (Phyfe-Perkins, 1980). Η απλή μετατροπή της διάταξης μίας σχολικής αίθουσας, η αλλαγή των χρωμάτων και η δημιουργία ενός οπτικού συνδέσμου μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής φύσης βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση (Pedro, 2017). Επιπλέον, η ανανέωση του χώρου παίρνει σάρκα με τη διακόσμηση της αίθουσας με έργα τέχνης των παιδιών, κατασκευές και παρουσιάσεις των δημιουργημάτων τους, καθώς επίσης αντικείμενα από

διαφορετικούς πολιτισμούς, πολλά από τα οποία οι γονείς μπορεί να δανείσουν για κάποιο διάστημα στο σχολείο ή να τα δωρίσουν και δεν επιβαρύνουν οικονομικά το σχολείο (Connor, 2011). Άλλες απλές τροποποιήσεις, οι οποίες προτείνονται κατά τη διάρκεια ενός ανασχεδιασμού σχολικού χώρου, είναι η διαμόρφωσή του για κάθε σύνολο ομάδας, αλλά και για κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά. Η «πρόσωπο με πρόσωπο» αναδιάταξη των επίπλων για τη δημιουργία μικρότερων περιβαλλόντων για μικρές ομάδες διευκολύνει την αλληλεπίδραση τόσο με τα μέλη της ομάδας όσο και με τις υπόλοιπες ομάδες τριγύρω τους. Αλλαγές στο μέγεθος των περιοχών, σε αποθηκευτικούς χώρους και χώρους εργασίας μπορούν να καταλήξουν σε αλλαγές στην συμπεριφορά των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Phyfe-Perkins, 1980: 111).

Όπως αποδείχθηκε στην έρευνα του Γερμανού σε 65 σχολεία στην Ελλάδα και την Κύπρο, μία νέα μορφή στο χώρο με καινούργια διαρρύθμιση και αισθητική αλλάζει τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη μεθόδων συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης (Γερμανός, 2010). Συγχρόνως, πιλοτικές παρεμβάσεις του ίδιου επιστήμονα και του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το 1996 ως το 2014 διαπίστωσαν ότι ο ανασχεδιασμός προκύπτει από έναν συνδυασμό παιδαγωγικών, αρχιτεκτονικών και ψυχοκοινωνικών κριτηρίων, ενώ παράλληλα ρυθμίζεται με βάση τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, συντελώντας έτσι στη βελτιστοποίηση της σχέσης παιδιού-χώρου, καθώς επίσης στη μάθηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών μέσω της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Γερμανός, 2015: 45-46/52).

Θετικά αποτελέσματα καταγράφηκαν και στην προσπάθεια Αυστραλιανών παιδαγωγών, οι οποίοι επιχείρησαν να μεταμορφώσουν το σχολικό χώρο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά έλεγχαν τις επιλογές τους και τη μάθησή τους, έχοντας αυξημένη αίσθηση της αυτονομίας και της ευθύνης για τους χώρους όπου πραγματοποιούνταν η μάθησή τους (Connor, 2011).

Σαφέστατα, δεν είναι λίγες οι προσπάθειες που καταβάλλονται κατά καιρούς από τις εκάστοτε θεσμικές αρχές με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η διαδικασία αναβάθμισης φαίνεται πως κωλύεται σε διάφορες εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι λόγοι αδυναμίας υλοποίησης αλλαγών στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό οφείλονται κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τον Γερμανό, στον παρωχημένο τρόπο λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης που δεν διαθέτει μηχανισμούς εντοπισμού και εφαρμογής αλλαγών και στην έλλειψη

επικοινωνίας με την εκπαιδευτική κοινότητα που γνωρίζει εκ των έσω την κατάσταση που επικρατεί στις ελληνικές σχολικές μονάδες (Γερμανός, 2015: 45-46). Ακόμη και σήμερα πολλά δημόσια -ως επί το πλείστον- σχολεία δεν διαθέτουν τα χαρακτηριστικά ενός λειτουργικού χώρου, μίας καλά οργανωμένης αίθουσας διδασκαλίας, όπως λόγου χάριν σαφή κέντρα ενδιαφέροντος που υπάρχουν στα νηπιαγωγεία για την καλύτερη οργάνωση της μάθησης, δεν υφίστανται σε πολλές μονάδες Δημοτικών σχολείων.

Συνήθως οι αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες στα σχολεία εντοπίζονται από ανεξάρτητες και άτυπες ενέργειες, όπως οι πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχολικών συμβούλων ή ερευνητών, οι οποίοι επιθυμούν να διερευνήσουν και να βελτιώσουν τη λειτουργία και την ποιότητα των σχολείων (Γερμανός, 2015: 46).

Παρά την αποτελεσματικότητα της ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς παιδαγωγών, ορισμένες φορές αυτό που χρειάζεται είναι ίσως μία νέα πνοή· μία καινούργια οπτική γωνία στον τρόπο βελτίωσης υφιστάμενων καταστάσεων. Διότι όταν συνηθίσουμε σε μία συγκεκριμένη συνθήκη πραγμάτων, δυσκολευόμαστε να την αλλάξουμε. Οι γνώμες των παιδιών, των οικογενειών και της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το ποια μηνύματα «αποστέλλουμε» μέσω του μαθησιακού μας χώρου, αποτελούν χρήσιμο κλειδί για αναστοχασμό και μελλοντική βελτίωση (Connor, 2011), (Stonehouse, 2011). Γι' αυτό, κρίνεται ύψιστης σημασίας η συμμετοχή παιδιών στις παρεμβάσεις (Παπανικολάου, 1998: 26), κατά τις οποίες αξιοποιούνται τα ερεθίσματα, η φαντασία και η ελευθερία έκφρασης των μαθητών να μετατρέπουν το χώρο όπου κινούνται (Γερμανός, 2015: 52). Απότοκο όλων αυτών των παρεμβάσεων είναι η προώθηση της συνεργατικής μάθησης που ενδυναμώνεται από αλλαγές που καθιστούν το χώρο του σχολείου ένα περιβάλλον με δυνατότητες ομαδικότητας και συνεργασίας (Γερμανός, 2003, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2008: 26).

Β' Μέρος: Εμπειρικό

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Σκοπός της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια πεδίο επιστημονικής μελέτης με αυξανόμενη ερευνητική τάση τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία αποτελεί η έννοια του σχολικού

χώρου, γεγονός που πιστοποιεί την παιδαγωγική του αξία. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, για θέματα που σχετίζονται με τον εσωτερικό χώρο ενός σχολείου, δηλαδή την αίθουσα διδασκαλία τους, προκειμένου να γίνει μία σύγκριση και να διαπιστωθεί αν συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι αντιλήψεις τους στο συγκεκριμένο ζήτημα.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία που κατέχει ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας;
2. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος;
3. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας;
4. Ποια είναι η πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος;

Οι ερευνητικές υποθέσεις προσδιορίζονται ως εξής:

1^η Ερευνητική υπόθεση:

H₀: Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία που κατέχει ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας.

H₁: Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία που κατέχει ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας.

2^η Ερευνητική υπόθεση:

H₀: Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος.

H₁: Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος.

3^η Ερευνητική υπόθεση:

H₀: Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας.

H₁: Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας.

4^η Ερευνητική υπόθεση:

H₀: Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

H₁: Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

1.3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με μεικτή μεθοδολογία (mixed method research), δηλαδή με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αδυναμιών τους. Μέσω της ποσοτικής έρευνας ανιχνεύουμε σχέσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων, διερευνώντας συστηματικά φαινόμενα μέσω στατιστικών μεθόδων, μαθηματικών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναλύουμε την ποσότητα εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου, μαθαίνοντας με ποσοστά τι ισχύει για το χώρο. Συμπληρωματικά προς την ποσοτική τεχνική, η ποιοτική προσέγγιση έρχεται να ερευνήσει και να κατανοήσει εις βάθος αντιλήψεις, στάσεις και γενικότερα κοινωνικά φαινόμενα. Αναφέρονται, δηλαδή, στο είδος και στο συγκεκριμένο χαρακτήρα ενός φαινομένου, αποτελώντας μία κατά βάση διερευνητική μέθοδο. Η έρευνα αυτή γίνεται ποιοτική με την προσθήκη ερωτήσεων ανοιχτού τύπου στο ερωτηματολόγιο της για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το χώρο.

1.4. Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratified sampling). Αφορά στην εστιασμένη επιλογή εν ενεργεία παιδαγωγών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Η εστίαση στο ενεργό κομμάτι του παιδαγωγικού συνόλου έγινε με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά το χώρο της αίθουσας, οι οποίες αν μη τι άλλο παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αντικατοπτρίζουν την πραγματική διάσταση των καταστάσεων που επικρατούν στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Θα πρέπει, επίσης να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.

1.5. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα (N=122) αποτελούνταν από νηπιαγωγούς και δασκάλους. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 122 ερωτηματολόγια κατά το χρονικό διάστημα που βρισκόταν αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms. Από τα 122 τα 58 (n=58) απαντήθηκαν από νηπιαγωγούς και τα 64 (n=64) από δασκάλους/δασκάλες. Στην ενότητα 4.1. αναλύονται στατιστικώς και παρουσιάζονται εκτενώς με πίνακες και γραφήματα όλα τα αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών και των δασκάλων που απαρτίζουν το ερευνητικό δείγμα.

1.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων της, κατασκευάστηκε στηριζόμενο στη μελέτη της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και στις κλίμακες “*Association for Childhood Education International (ACEI, 2006, 2011)-Global Guidelines Assessment (GGA). Third Edition*”, “*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*” (ECERS-R, Harms et al., 2005) και “*Child Care Facility Schedule (CCFS)*” (WHO, 1990), οι οποίες είναι εξειδικευμένες κλίμακες αξιολόγησης χαρακτηριστικών της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η εστίαση που δόθηκε στις κλίμακες ήταν σε ενότητες που αφορούν το φυσικό περιβάλλον-χώρο. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο και εμπεριέχει δύο διακριτά μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα και το δεύτερο ερωτήσεις σχετικά με τον εσωτερικό χώρο μάθησης σε προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα. Οι άξονες που διερευνήθηκαν είναι οι ακόλουθοι: «*Παιδαγωγικός σχεδιασμός και οργάνωση του*

χώρου της αίθουσας», «Παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου της αίθουσας και περιβαλλοντικά κριτήρια», «Η παιδαγωγική αξία του χώρου» και «Ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαμόρφωση του χώρου». Περιλαμβάνονται ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις σε κλίμακα 5 βαθμών, καθώς επίσης ανοιχτού τύπου απαντήσεις.

Τα ερωτηματολόγια, που διανεμήθηκαν για την διεξαγωγή του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος, χορηγήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms) κατά το ευρύ χρονικό διάστημα Φεβρουάριος 2019-Απρίλιος 2019 για μεγαλύτερη ορθότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν εξαρχής για την εξασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 23 προκειμένου να ακολουθήσει η στατιστική ανάλυσή τους.

1.7. Βαθμολόγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις με βαθμολόγηση από 1-5, όπως παρουσιάζεται στην ακόλουθη διαβαθμισμένη κλίμακα. Πρόκειται για μία βαθμολόγηση που προτείνεται από το εργαλείο αξιολόγησης προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής “*Association for Childhood Education International (ACEI, 2006, 2011)-Global Guidelines Assessment (GGA). Third Edition*”:

- 1=Εξαιρετικά (Παρατηρείται πάντα)
- 2=Καλά (Παρατηρείται σχεδόν πάντα)
- 3=Επαρκώς (Παρατηρείται ορισμένες φορές)
- 4=Κατώτατα (Παρατηρείται σπάνια)
- 5=Ανεπαρκώς (Δεν παρατηρείται ποτέ)

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert 5-βαθμών. Η κλίμακα Likert αποτελεί την πιο διαδεδομένη ψυχομετρική κλίμακα που χρησιμοποιείται στις έρευνες εκπαιδευτικών και κοινωνικών επιστημών και στα ερωτηματολόγια εκτίμησης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με συγκεκριμένες δηλώσεις/προτάσεις. Οι προκατασκευασμένες απαντήσεις που δίνονται μέσω των βαθμών της κλίμακας προσφέρουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερο εύρος επιλογών απ’ ότι οι κλειστές ερωτήσεις και επιτρέπουν την απόκτηση πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων. Από την άλλη, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενθαρρύνουν τον ερωτώμενο να διατυπώσει ελεύθερα τις απόψεις του και να διαμορφώσει τις

απαντήσεις του, όπως εκείνος επιθυμεί (Joshi, Kale, Chandel & Pal, 2015).

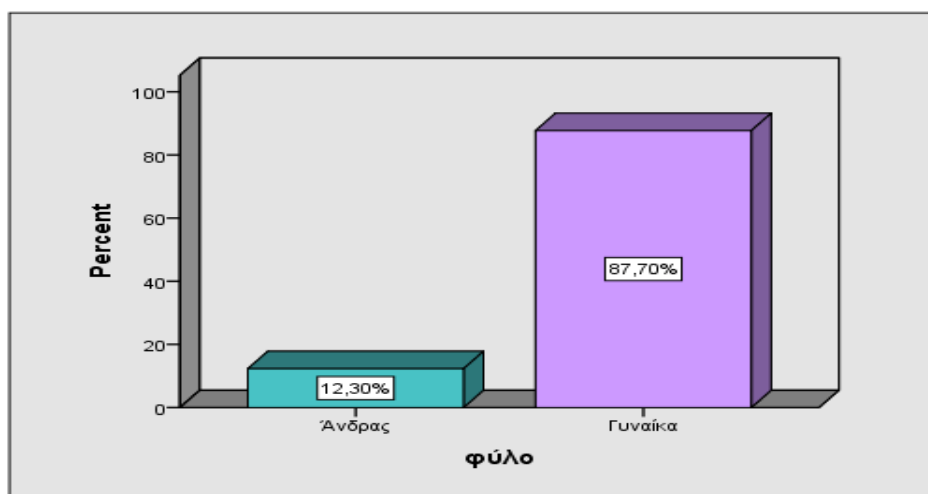
2. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.1. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών και δασκάλων

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από στατιστικές μεθόδους της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο οι συχνότητες (Frequencies), οι πίνακες διπλής εισόδου (Crosstabulation tables) που συγκεντρώνουν και παρουσιάζουν δεδομένα που αφορούν δύο ή περισσότερες μεταβλητές, εξυπηρετώντας την εύκολη σύγκριση των απαντήσεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων και βεβαίως το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) που ελέγχει τη συσχέτιση μεταβλητών. Οι στατιστικοί πίνακες και οι γραφικές αναπαραστάσεις, που εμφανίζονται παρακάτω, συνοδεύουν τα αποτελέσματα, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα συμπληρώνουν δραστικά την περιγραφή και επεξήγησή τους.

Ερώτηση 1

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν συνολικά από 122 άτομα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απαρτιζόταν από 107 γυναίκες (87,70%) έναντι 15 ανδρών (12,30%). Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι άντρες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν δάσκαλοι, σημειώνοντας ένα μικρό ποσοστό 23,4% έναντι του υψηλού ποσοστού των γυναικών δασκάλων (76,6%). Από την άλλη, το απόλυτο 100% συγκέντρωσαν οι γυναίκες νηπιαγωγοί, καθώς και οι 58 απαντήσεις προέρχονταν από γυναίκες.



Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Ειδικότητα * Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	58	58
		% within ειδικότητα	0,0%	100,0%	100,0%
		% within φύλο	0,0%	54,2%	47,5%
		% of Total	0,0%	47,5%	47,5%
	Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	15	49	64
		% within ειδικότητα	23,4%	76,6%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	45,8%	52,5%
		% of Total	12,3%	40,2%	52,5%
Total		Count	15	107	122
		% within ειδικότητα	12,3%	87,7%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	12,3%	87,7%	100,0%

Πίνακας 1: Ειδικότητα * Φύλο Crosstabulation

Ερώτηση 2

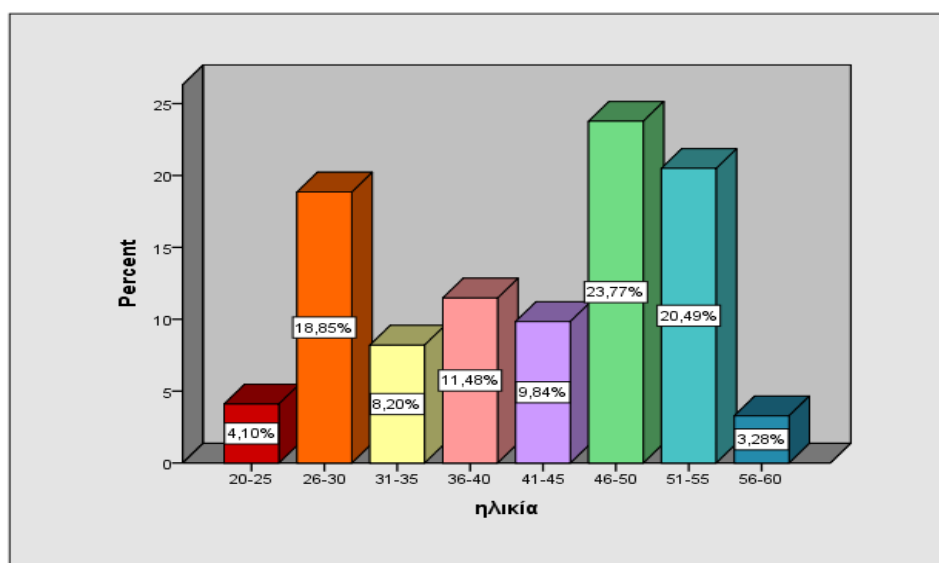
Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (23,77%) καταλαμβάνει η ηλικία μεταξύ 46-50. Αμέσως επόμενη είναι το 51-55 με ποσοστό 20,49%. Η ηλικία 26-30 είναι η τρίτη κατά σειρά επιλογή με ποσοστό με 18,85%. Σε πιο χαμηλά ποσοστά (11,48% και 9,84%) έρχονται οι ηλικίες 36-40 και 41-45 αντίστοιχα. Το 8,20% ήταν εκπαιδευτικοί των ηλικιών 31-35, ενώ πολύ μικρά ποσοστά (4,10% και 3,28%) συγκέντρωσαν οι ηλικίες 22-25 και 56-60 αντίστοιχα.

Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα τον σχετικό πίνακα διπλής εισόδου, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (24,1%) είχαν ηλικία μεταξύ 51-55, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό για τους δασκάλους (26,6%) καταγράφηκε στην ηλικία μεταξύ 26-30.

Ειδικότητα * Ηλικία Crosstabulation

		Ηλικία							Total	
		22-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55		56-60
Νηπιαγωγός	Count	2	6	3	9	9	13	14	2	58
	% within ειδικότητα	3,4%	10,3%	5,2%	15,5%	15,5%	22,4%	24,1%	3,4%	100%
	% within ηλικία	40,0%	26,1%	30,0%	64,3%	75,0%	44,8%	56,0%	50,0%	47,5%
	% of Total	1,6%	4,9%	2,5%	7,4%	7,4%	10,7%	11,5%	1,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	3	17	7	5	3	16	11	2	64
	% within ειδικότητα	4,7%	26,6%	10,9%	7,8%	4,7%	25,0%	17,2%	3,1%	100%
	% within ηλικία	60,0%	73,9%	70,0%	35,7%	25,0%	55,2%	44,0%	50,0%	52,5%
	% of Total	2,5%	13,9%	5,7%	4,1%	2,5%	13,1%	9,0%	1,6%	52,5%
Total	Count	5	23	10	14	12	29	25	4	122
	% within ειδικότητα	4,1%	18,9%	8,2%	11,5%	9,8%	23,8%	20,5%	3,3%	100%
	% within ηλικία	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	% of Total	4,1%	18,9%	8,2%	11,5%	9,8%	23,8%	20,5%	3,3%	100%

Πίνακας 2: Ειδικότητα * Ηλικία Crosstabulation



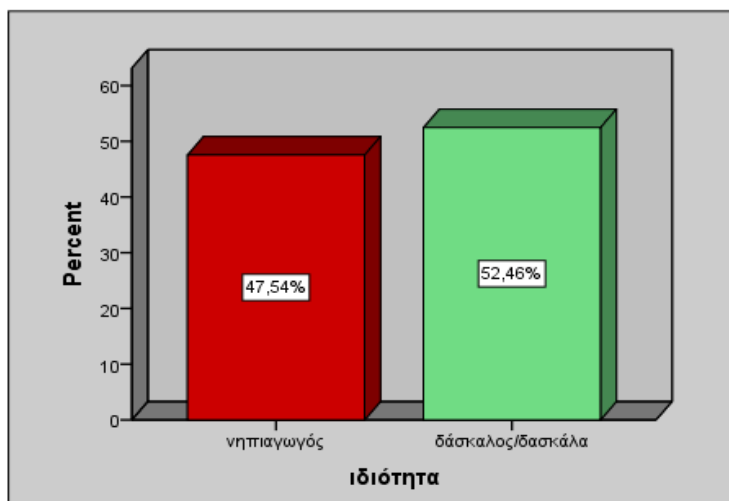
Γράφημα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

Ερώτηση 3

Ανιχνεύοντας την κατανομή της ειδικότητας των ερωτώμενων, παρατηρείται μία σχετική ισορροπία, καθώς 58 άτομα (47,5%) ήταν νηπιαγωγοί και 64 ήταν δάσκαλοι/δασκάλες (52,5%).

		Ειδικότητα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγός	58	47,5	47,5	47,5
	Δάσκαλος/Δασκάλα	64	52,5	52,5	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Frequencies για την ειδικότητα



Γράφημα 3: Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Ερώτηση 4

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (51,6%) έχει μονάχα στην κατοχή του το βασικό πτυχίο από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό της τάξεως του 36,9% έχει συνεχίσει την εξειδίκευσή του, έχοντας και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ακολουθεί ένα 6,6% που έχει αποφοιτήσει από Διδασκαλείο, ένα 3,3% με διδακτορικές σπουδές και ένα 1,6% που έδωσε την απάντηση «Άλλο».

Στον δεύτερο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται επακριβώς το μορφωτικό επίπεδο της κάθε ειδικότητας. Εκεί παρατηρείται ότι στην κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών υπερτερούν οι δάσκαλοι με 48,4% έναντι 24,1% των νηπιαγωγών. Αντίθετα, στην κατοχή μόνο του τίτλου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπερτερούν οι νηπιαγωγοί με 63,8% έναντι 40,6% των δασκάλων. Στις υπόλοιπες επιλογές «Διδακτορικό», «Διδασκαλείο» και «Άλλο» υπήρξε πλήρης ταύτιση απαντήσεων.

Μορφωτικό επίπεδο

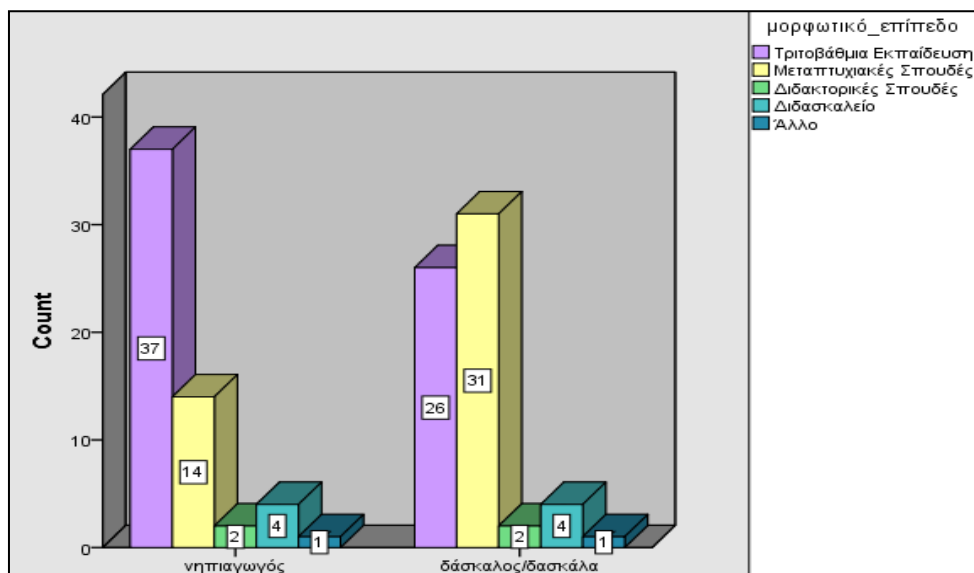
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	63	51,6	51,6	51,6
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	45	36,9	36,9	88,5
	Διδακτορικές Σπουδές	4	3,3	3,3	91,8
	Διδασκαλείο	8	6,6	6,6	98,4
	Άλλο	2	1,6	1,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Frequencies για το μορφωτικό επίπεδο

Ειδικότητα * Μορφωτικό επίπεδο Crosstabulation

		Μορφωτικό επίπεδο					Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Διδακτορικές Σπουδές	Διδασκαλείο	Άλλο	
Νηπιαγωγός	Count	37	14	2	4	1	58
	% within ειδικότητα	63,8%	24,1%	3,4%	6,9%	1,7%	100,0%
	% within μορφωτικό επίπεδο	58,7%	31,1%	50,0%	50,0%	50,0%	47,5%
	% of Total	30,3%	11,5%	1,6%	3,3%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	26	31	2	4	1	64
	% within ειδικότητα	40,6%	48,4%	3,1%	6,3%	1,6%	100,0%
	% within μορφωτικό επίπεδο	41,3%	68,9%	50,0%	50,0%	50,0%	52,5%
	% of Total	21,3%	25,4%	1,6%	3,3%	0,8%	52,5%
Total	Count	63	45	4	8	2	122
	% within ειδικότητα	51,6%	36,9%	3,3%	6,6%	1,6%	100,0%
	% within μορφωτικό επίπεδο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	51,6%	36,9%	3,3%	6,6%	1,6%	100,0%

Πίνακας 5: Ειδικότητα * Μορφωτικό επίπεδο Crosstabulation

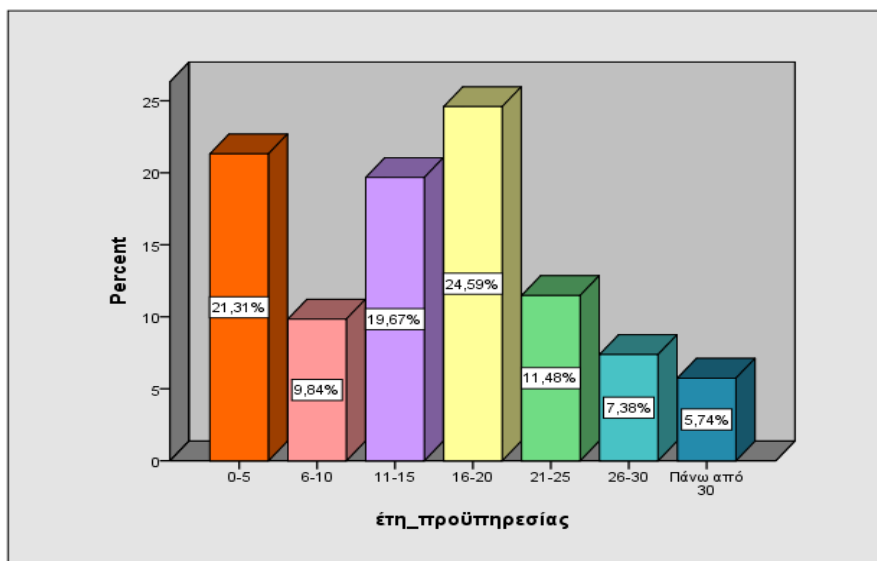


Γράφημα 4: Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

Ερώτηση 5

Το 24,59% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι έχουν 16-20 έτη προϋπηρεσία, το 21,31% έχει 0-5 χρόνια και το 19,67% 11-15 χρόνια. Πολύ πιο χαμηλά ποσοστά καταγράφονται στα 21-25 έτη προϋπηρεσίας με 11,48%, στα 6-10 με 9,84%, στα 26-30 με 7,38% και μόλις ένα 5,74% των ερωτηθέντων είχαν περισσότερα από 30 χρόνια πείρας στα σχολεία.

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (31%) είχαν 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας και οι περισσότεροι δάσκαλοι (26,6%) 0-5 έτη.



Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Ειδικότητα * Έτη προϋπηρεσίας Crosstabulation

		Έτη προϋπηρεσίας							Total
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Πάνω από 30	
Νηπιαγωγός	Count	9	3	18	17	4	3	4	58
	% within ειδικότητα	15,5%	5,2%	31,0%	29,3%	6,9%	5,2%	6,9%	100%
	% within έτη προϋπηρεσίας	34,6%	25,0%	75,0%	56,7%	28,6%	33,3%	57,1%	47,5%
	% of Total	7,4%	2,5%	14,8%	13,9%	3,3%	2,5%	3,3%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	17	9	6	13	10	6	3	64
	% within ειδικότητα	26,6%	14,1%	9,4%	20,3%	15,6%	9,4%	4,7%	100%
	% within έτη προϋπηρεσίας	65,4%	75,0%	25,0%	43,3%	71,4%	66,7%	42,9%	52,5%
	% of Total	13,9%	7,4%	4,9%	10,7%	8,2%	4,9%	2,5%	52,5%
Total	Count	26	12	24	30	14	9	7	122
	% within ειδικότητα	21,3%	9,8%	19,7%	24,6%	11,5%	7,4%	5,7%	100%
	% within έτη προϋπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%
	% of Total	21,3%	9,8%	19,7%	24,6%	11,5%	7,4%	5,7%	100%

Πίνακας 6: Ειδικότητα * Έτη προϋπηρεσίας Crosstabulation

Ερώτηση 6

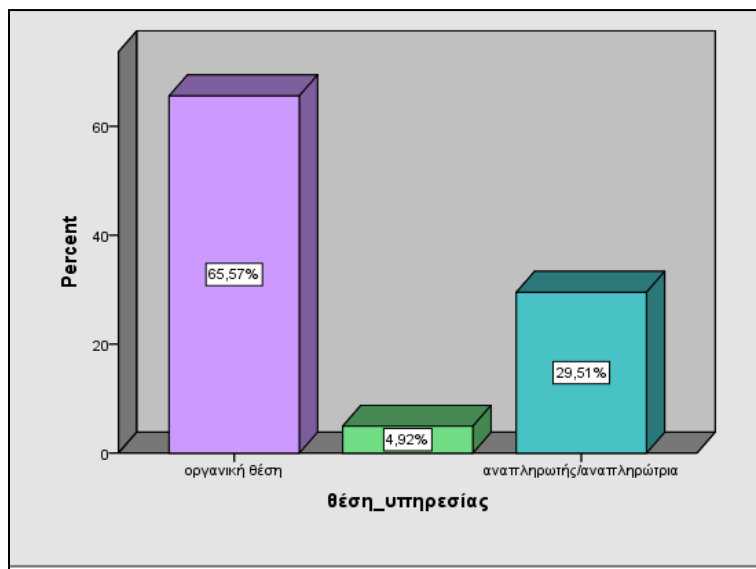
Σε αρκετά υψηλά ποσοστά στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (65,6%) κυμάνθηκε η απάντηση αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας, δηλώνοντας πως είχαν οργανική θέση στα σχολεία τους. Το 29,5% των συμμετεχόντων εργάζεται ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια και μόλις το 4,9% βρισκόταν στα σχολεία με απόσπαση.

Τόσο στο δείγμα των νηπιαγωγών (77,6%) όσο και στο δείγμα των δασκάλων (54,7%) μεμονωμένα οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατείχαν οργανική θέση. Ακολουθεί η θέση των αναπληρωτών με 17,2% για τους νηπιαγωγούς και 40,6% για τους δασκάλους και τέλος, έρχεται η θέση με απόσπαση με 5,2% και 4,7% αντίστοιχα.

Ειδικότητα * Θέση υπηρεσίας Crosstabulation

			Θέση υπηρεσίας			Total
			οργανική θέση	απόσπασ η	αναπληρωτ ής/αναπληρ ώτρια	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	45	3	10	58
		% within ειδικότητα	77,6%	5,2%	17,2%	100,0%
		% within θέση υπηρεσίας	56,3%	50,0%	27,8%	47,5%
		% of Total	36,9%	2,5%	8,2%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	35	3	26	64
		% within ειδικότητα	54,7%	4,7%	40,6%	100,0%
		% within θέση υπηρεσίας	43,8%	50,0%	72,2%	52,5%
		% of Total	28,7%	2,5%	21,3%	52,5%
Total		Count	80	6	36	122
		% within ειδικότητα	65,6%	4,9%	29,5%	100,0%
		% within θέση υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	65,6%	4,9%	29,5%	100,0%

Πίνακας 7: Θέση υπηρεσίας εκπαιδευτικών

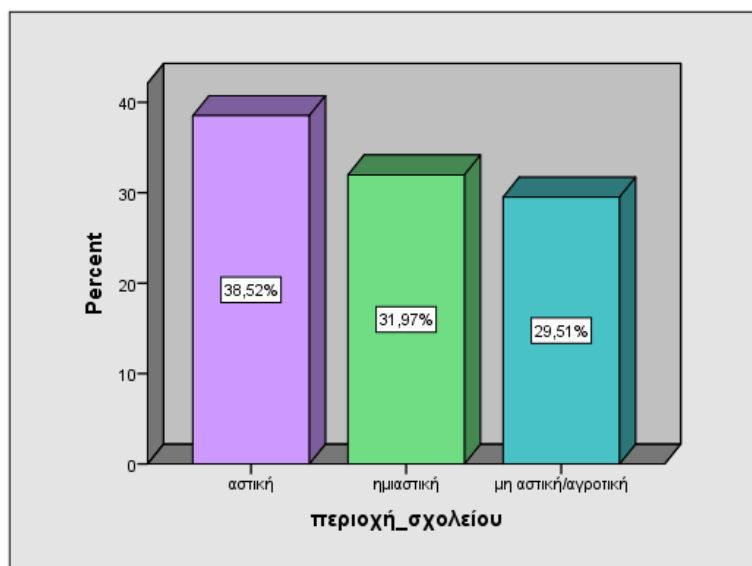


Γράφημα 6: Θέση υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Ερώτηση 7

Η περιοχή του σχολείου, στο οποίο εργάζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, βρισκόταν με ποσοστό 38,52% σε αστική περιοχή, με την ημιαστική και τη μη αστική να έπονται με ποσοστό 31,97% και 29,51% αντίστοιχα.

Εξετάζοντας ξεχωριστά τα δύο δείγματα, είναι εμφανές ότι σε παρόμοια υψηλά επίπεδα κυμαίνεται η απάντηση «Αστική περιοχή» και στις νηπιαγωγούς με ποσοστό 39,7% και στους δασκάλους με 37,5%.



Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών

Ειδικότητα * Περιοχή σχολείου Crosstabulation

			Περιοχή σχολείου			Total
			αστική	ημιαστική	μη αστική/ αγροτική	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	23	17	18	58
		% within ειδικότητα	39,7%	29,3%	31,0%	100,0%
		% within περιοχή σχολείου	48,9%	43,6%	50,0%	47,5%
		% of Total	18,9%	13,9%	14,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	24	22	18	64
		% within ειδικότητα	37,5%	34,4%	28,1%	100,0%
		% within περιοχή σχολείου	51,1%	56,4%	50,0%	52,5%
		% of Total	19,7%	18,0%	14,8%	52,5%
Total	Total	Count	47	39	36	122
		% within ειδικότητα	38,5%	32,0%	29,5%	100,0%
		% within περιοχή σχολείου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	38,5%	32,0%	29,5%	100,0%

Πίνακας 8: Περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών

2.2. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας

Ερώτηση 8

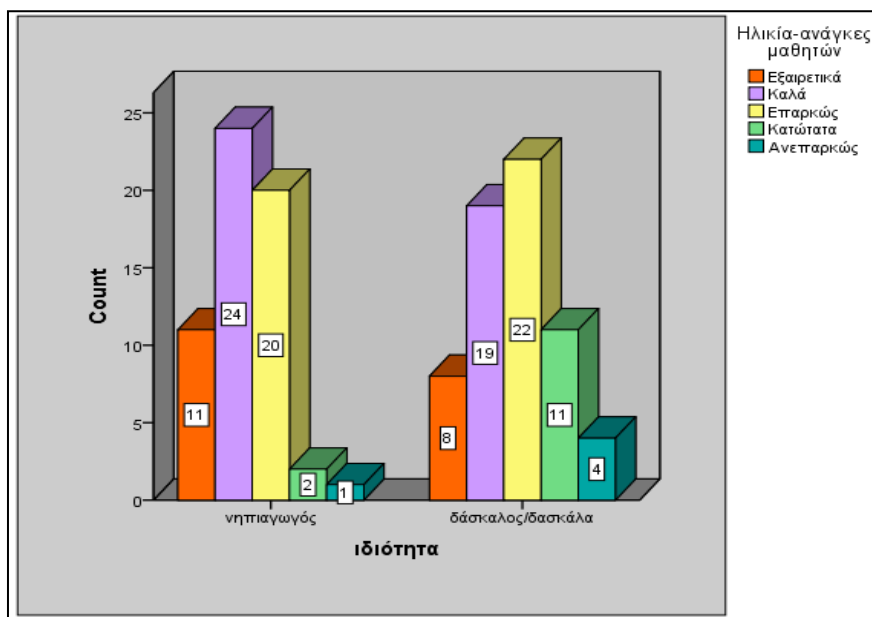
Στο ερώτημα σχετικά με το αν ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την ηλικία των μαθητών, τις αναπτυξιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους φαίνεται ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων παρ' όλο που δεν συγκλίνουν σε μία ομόφωνη απάντηση, κυμαίνονται σε επιλογές με θετική χροιά. Πιο συγκεκριμένα, 24 νηπιαγωγοί (41,4%) πιστεύουν ότι αυτό ισχύει «Καλά», ενώ οι 22 δάσκαλοι/δασκάλες (34,4%) «Επαρκώς».

Αθροιστικά και οι δύο ειδικότητες ανέδειξαν ως πρώτες απαντήσεις το «Καλά» και το «Επαρκώς» με παρόμοια ποσοστά (35,2% και 34,4% αντίστοιχα). Οι θετικές απαντήσεις που δόθηκαν υποστηρίζουν την αξία της σωστής διαμόρφωσης του χώρου σύμφωνα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών, η οποία έχει εξεταστεί και αναγνωριστεί από την ελληνική βιβλιογραφία (Πανταζής, 2003: 122-123· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 89-90/96).

Ειδικότητα * Ηλικία-ανάγκες μαθητών Crosstabulation

		Ηλικία-ανάγκες μαθητών					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	11	24	20	2	1	58
		% within ειδικότητα	19,0%	41,4%	34,5%	3,4%	1,7%	100,0%
		% within ηλικία-ανάγκες	57,9%	55,8%	47,6%	15,4%	20,0%	47,5%
		% of Total	9,0%	19,7%	16,4%	1,6%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	8	19	22	11	4	64
		% within ειδικότητα	12,5%	29,7%	34,4%	17,2%	6,3%	100,0%
		% within ηλικία-ανάγκες	42,1%	44,2%	52,4%	84,6%	80,0%	52,5%
		% of Total	6,6%	15,6%	18,0%	9,0%	3,3%	52,5%
Total		Count	19	43	42	13	5	122
		% within ειδικότητα	15,6%	35,2%	34,4%	10,7%	4,1%	100,0%
		% within ηλικία-ανάγκες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	15,6%	35,2%	34,4%	10,7%	4,1%	100,0%

Πίνακας 9: Ειδικότητα * Ηλικία-ανάγκες μαθητών Crosstabulation



Γράφημα 8: Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την ηλικιακή φάση των μαθητών, τις αναπτυξιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Ερώτηση 9

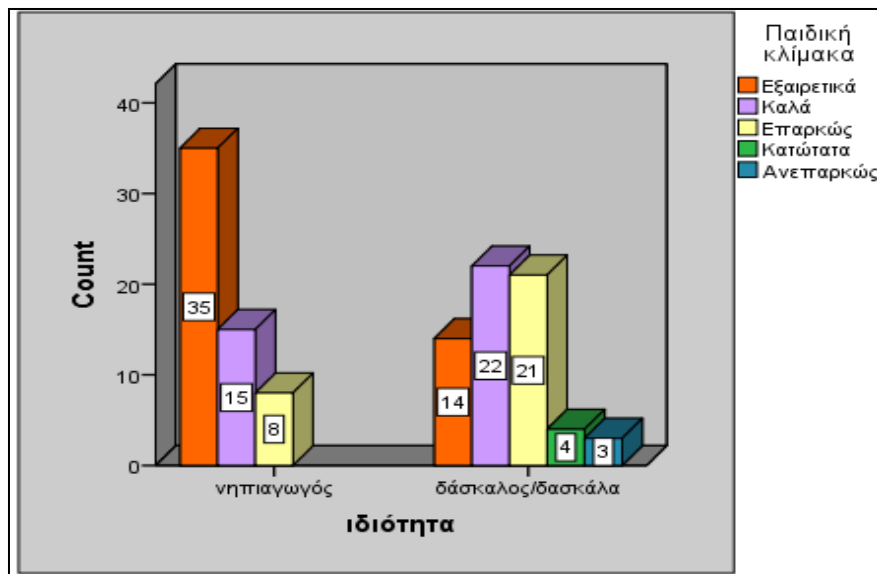
Μία αρκετά μεγάλη μερίδα νηπιαγωγών (60,3%) εκτιμά ότι ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος «εξαιρετικά» με βάση την παιδική κλίμακα (μικρά καθίσματα, μικρά θρανία/τραπεζάκια, κ.λπ.), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (34,4%) θεωρεί ότι είναι οργανωμένος «καλά», αφήνοντας λίγο πιο πίσω την απάντηση «Επαρκώς» (32,8%). Οι αντιλήψεις που αντικατοπτρίζονται στα συγκεκριμένα ποσοστά βρίσκουν σύμφωνη τη διεθνή βιβλιογραφία, που εξάγει τη σημασία της παιδικής κλίμακας στο χώρο του σχολείου (Γερμανός, 2002· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Fielding, 2006· NAEYC, 2018).

Αυτό που χρήζει αναφοράς είναι το γεγονός ότι καμία νηπιαγωγός δεν επέλεξε τις απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς», υποδηλώνοντας πως αν μη τι άλλο ο χώρος του νηπιαγωγείου τους διαθέτει την υποτυπώδη παιδική κλίμακα, κάτι με το οποίο δεν συμφωνεί ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων. Ένα 6,3% και ένα 4,7% δήλωσαν ότι ο χώρος τους είναι οργανωμένος βάσει της παιδικής κλίμακας «κατώτατα» και «ανεπαρκώς» αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό μαρτυρά πως σε ορισμένα σχολεία της χώρας μας δεν λαμβάνεται υπ' όψιν στο ελάχιστο ή και καθόλου η παιδική κλίμακα.

Ειδικότητα * Παιδική κλίμακα Crosstabulation

		Παιδική κλίμακα					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	35	15	8	0	0	58
	% within ειδικότητα		60,3%	25,9%	13,8%	0,0%	0,0%	100%
	% within παιδική κλίμακα		71,4%	40,5%	27,6%	0,0%	0,0%	47,5%
	% of Total		28,7%	12,3%	6,6%	0,0%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count		14	22	21	4	3	64
	% within ειδικότητα		21,9%	34,4%	32,8%	6,3%	4,7%	100%
	% within παιδική κλίμακα		28,6%	59,5%	72,4%	100%	100%	52,5%
	% of Total		11,5%	18,0%	17,2%	3,3%	2,5%	52,5%
Total	Count		49	37	29	4	3	122
	% within ειδικότητα		40,2%	30,3%	23,8%	3,3%	2,5%	100%
	% within παιδική κλίμακα		100%	100%	100%	100%	100%	100%
	% of Total		40,2%	30,3%	23,8%	3,3%	2,5%	100%

Πίνακας 10: Ειδικότητα * Παιδική κλίμακα Crosstabulation



Γράφημα 9: Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την παιδική κλίμακα (μικρά καθίσματα, μικρά θρανία/τραπεζάκια, κ.λπ.).

Ερώτηση 10

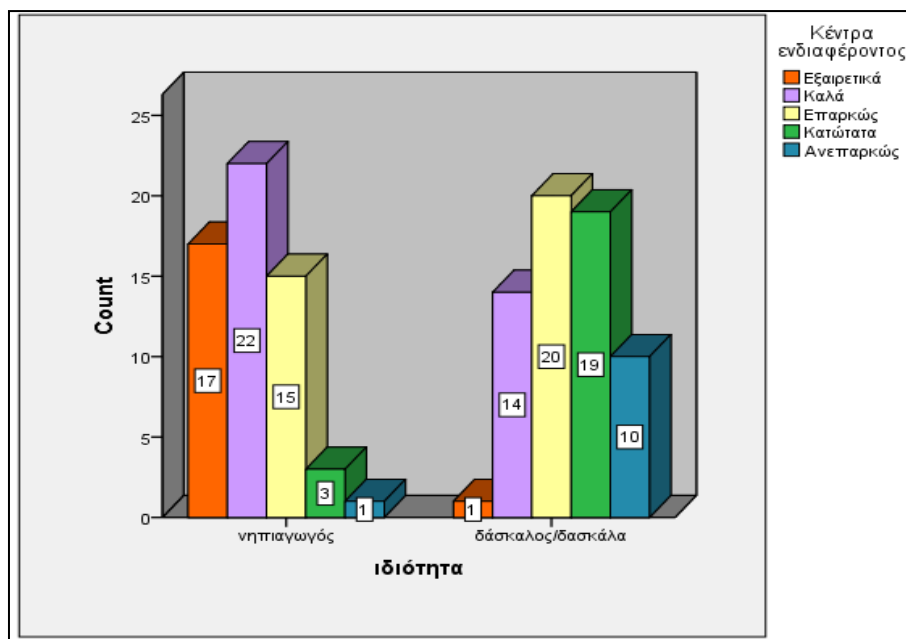
Διαφορά καταγράφεται και στην ερώτηση σχετικά με το εάν ο χώρος της αίθουσας είναι οργανωμένος σε κέντρα ενδιαφέροντος/επιμέρους περιοχές (βιβλιοθήκη, φυσικές επιστήμες, κ.ά.), με την πλειονότητα των νηπιαγωγών να απαντά «Καλά» με ποσοστό 37,9% και την πλειονότητα των δασκάλων να δίνει ως συχνότερη απάντηση το «Επαρκώς» με 31,3%. Οι θετικές απαντήσεις που δόθηκαν κυρίως από τις νηπιαγωγούς τονίζουν τη σημασία των κέντρων ενδιαφέροντος στον παιδαγωγικό σχεδιασμό του χώρου, όπως εκείνη εντοπίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003· Ντολιοπούλου, 2003· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Helm & Katz, 2002· NAEYC, 2018· Read, 2007· Sussman & Gillman, 2007· Vogel, 2012). Διότι ένας ανεπαρκώς οργανωμένος χώρος μάθησης συχνά αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή υψηλά ποιοτικών προγραμμάτων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 88).

Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το 1,6% των δασκάλων στην απάντηση «Εξαιρετικά» έναντι 29,3% των νηπιαγωγών. Επιπρόσθετα, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των δασκάλων απάντησε ότι δεν διαθέτει στο χώρο του σχολείου κέντρα ενδιαφέροντος, με τις απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» να λαμβάνουν ποσοστά 29,7% και 15,6% αντίστοιχα, γεγονός που σημαίνει ότι αρκετές τάξεις Δημοτικών σχολείων υπολείπονται κέντρων ενδιαφέροντος.

Ειδικότητα * Κέντρα ενδιαφέροντος Crosstabulation

			Κέντρα ενδιαφέροντος					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	17	22	15	3	1	58
		% within ειδικότητα	29,3%	37,9%	25,9%	5,2%	1,7%	100,0%
		% within κέντρα ενδιαφέροντος	94,4%	61,1%	42,9%	13,6%	9,1%	47,5%
		% of Total	13,9%	18,0%	12,3%	2,5%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	1	14	20	19	10	64
		% within ειδικότητα	1,6%	21,9%	31,3%	29,7%	15,6%	100,0%
		% within κέντρα ενδιαφέροντος	5,6%	38,9%	57,1%	86,4%	90,9%	52,5%
		% of Total	0,8%	11,5%	16,4%	15,6%	8,2%	52,5%
Total		Count	18	36	35	22	11	122
		% within ειδικότητα	14,8%	29,5%	28,7%	18,0%	9,0%	100,0%
		% within κέντρα ενδιαφέροντος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	14,8%	29,5%	28,7%	18,0%	9,0%	100,0%

Πίνακας 11: Ειδικότητα * Κέντρα ενδιαφέροντος Crosstabulation



Γράφημα 10: Ο χώρος της αίθουσας είναι οργανωμένος σε κέντρα ενδιαφέροντος/επιμέρους περιοχές (βιβλιοθήκη, φυσικές επιστήμες, κ.ά.).

Ερώτηση 11

Αναφορικά με τη μορφή διάταξης της αίθουσας, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (44,8%) δήλωσαν ότι καμία εκ των προκατασκευασμένων απαντήσεων δεν ταίριαζε με τη μορφή διάταξης της αίθουσάς τους, δηλώνοντας την απάντηση «Άλλο», σε αντίθεση με την πλειονότητα των δασκάλων που δήλωσε «εναλλακτική διάταξη» με ποσοστό 56,3%. Η «παραδοσιακή διάταξη» συγκέντρωσε ένα 6,9% στους νηπιαγωγούς και ένα 21,9% στους δασκάλους, ενώ η «εξατομικευμένη διάταξη» 25,9% και 12,5% αντίστοιχα. Η ποικιλία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι ο κάθε ένας επιλέγει τη μορφή εκείνη που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες του χώρου και της μεθόδου διδασκαλίας που πρόκειται να ακολουθήσει, καθώς όλες οι μορφές διάταξης της αίθουσας συμπεριλαμβάνουν θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία, γεγονός που αποτυπώνεται και στη βιβλιογραφία (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011· Γερμανός, 2010· Γερμανός, 2015· Ματσαγγούρας, 2001· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

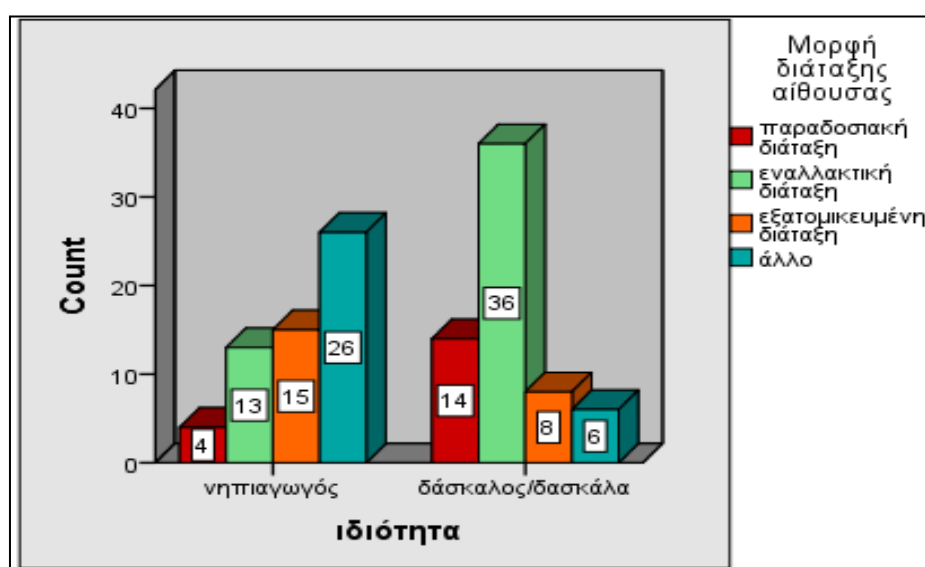
Σε υποερώτημα της παραπάνω ερώτησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν σε γενικές γραμμές τη διαρρύθμιση της σχολικής τους αίθουσας ως παρωχημένη ή εκσυγχρονισμένη. Και τα δύο δείγματα υποστήριξαν ότι οι αίθουσές τους έχουν ως επί το πλείστον «εκσυγχρονισμένη» διαρρύθμιση (67,2% για τους νηπιαγωγούς και

53,1% για τους δασκάλους), έπεται η «παρωχημένη» (25,9% για τους νηπιαγωγούς και 43,8% για τους δασκάλους) και η «ενδιάμεση κατάσταση» (6,9% για τους νηπιαγωγούς και 3,1% για τους δασκάλους). Το αξιοσημείωτο ποσοστό των δασκάλων στην απάντηση «παρωχημένη διαρρύθμιση» συγκλίνει με τη γνώμη του Γερμανού, που υπογραμμίζει ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν αναχρονιστικά στοιχεία στη διαρρύθμιση των σχολικών αιθουσών (Γερμανός, 1993· Γερμανός, 2015).

Ειδικότητα * Μορφή διάταξης αίθουσας Crosstabulation

		Μορφή διάταξης αίθουσας				Total	
		παραδοσιακή	εναλλακτική	εξατομικευμένη	Άλλο		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	4	13	15	26	58
		% within ειδικότητα	6,9%	22,4%	25,9%	44,8%	100%
		% within μορφή διάταξης	22,2%	26,5%	65,2%	81,3%	47,5%
		% of Total	3,3%	10,7%	12,3%	21,3%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα		Count	14	36	8	6	64
		% within ειδικότητα	21,9%	56,3%	12,5%	9,4%	100%
		% within μορφή διάταξης	77,8%	73,5%	34,8%	18,8%	52,5%
		% of Total	11,5%	29,5%	6,6%	4,9%	52,5%
Total		Count	18	49	23	32	122
		% within ειδικότητα	14,8%	40,2%	18,9%	26,2%	100%
		% within μορφή διάταξης	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	14,8%	40,2%	18,9%	26,2%	100%

Πίνακας 12: Ειδικότητα * Μορφή διάταξης Crosstabulation

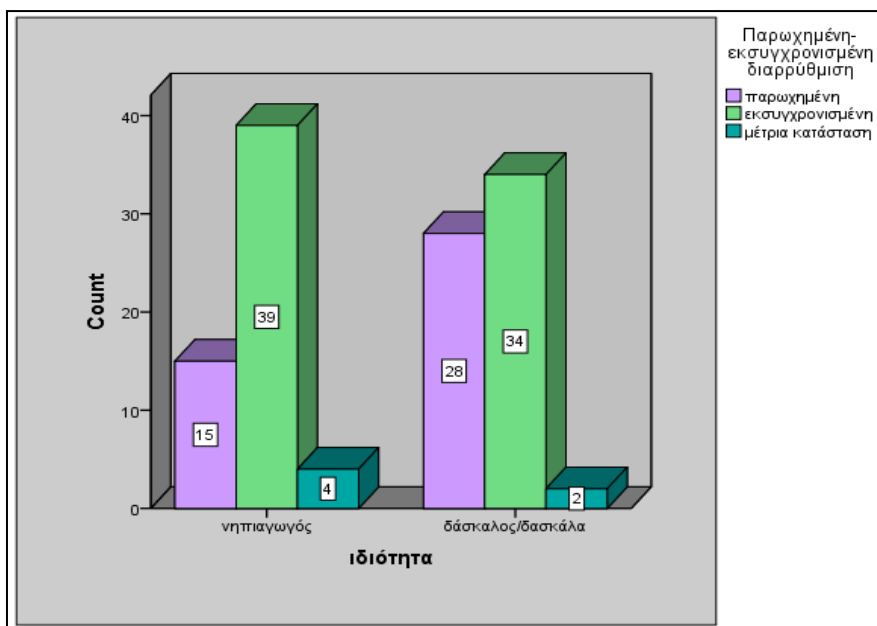


Γράφημα 11: Η μορφή διάταξης της σχολικής αίθουσας.

Ειδικότητα * Παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη διαρρύθμιση Crosstabulation

			Παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη			Total
			παρωχημένη	Εκσυγχρονισμένη	μέτρια κατάσταση	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	15	39	4	58
		% within ειδικότητα	25,9%	67,2%	6,9%	100,0%
		% within παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη	34,9%	53,4%	66,7%	47,5%
		% of Total	12,3%	32,0%	3,3%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα		Count	28	34	2	64
		% within ειδικότητα	43,8%	53,1%	3,1%	100,0%
		% within παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη	65,1%	46,6%	33,3%	52,5%
		% of Total	23,0%	27,9%	1,6%	52,5%
Total		Count	43	73	6	122
		% within ειδικότητα	35,2%	59,8%	4,9%	100,0%
		% within παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	35,2%	59,8%	4,9%	100,0%

Πίνακας 13: Ειδικότητα * Παρωχημένη-εκσυγχρονισμένη διαρρύθμιση Crosstabulation



Γράφημα 12: Θεωρείτε τη διαρρύθμιση της σχολικής σας αίθουσας παρωχημένη ή εκσυγχρονισμένη;

Ερώτηση 12

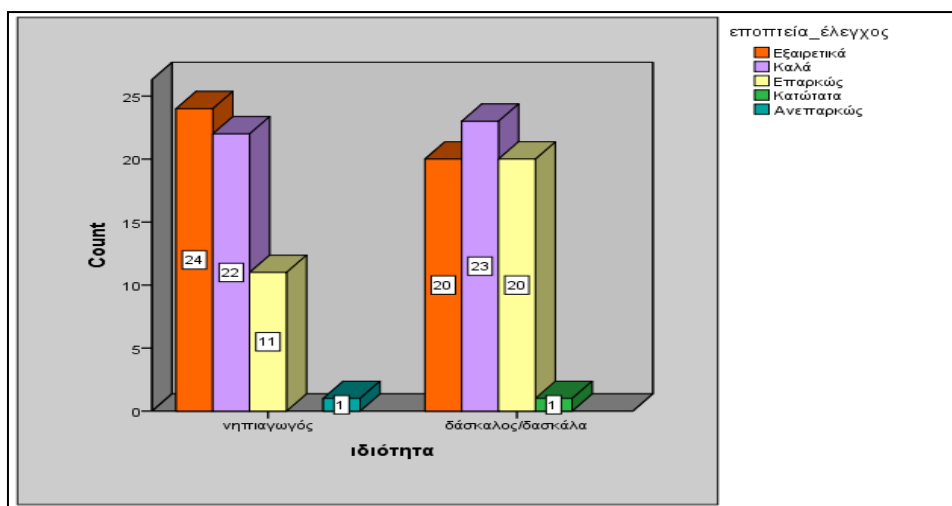
Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 9, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό τη συμφωνία τους για το γεγονός ότι η διαρρύθμιση και η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των σημείων της και τον έλεγχο των μαθητών με ποσοστό 41,4% για την απάντηση «Εξαιρετικά» και 37,9% για την απάντηση «Καλά». Οι δάσκαλοι/δασκάλες ανέδειξαν ως πρώτη απάντηση το «Καλά» με 35,9% και ισάριθμα ποσοστά στις απαντήσεις «Εξαιρετικά» και «Επαρκώς» με 31,3%. Σύμφωνη με τα μεγάλα ποσοστά που συγκέντρωσε το δείγμα των παιδαγωγών στις θετικές απαντήσεις είναι και η βιβλιογραφία, η οποία σημειώνει ότι η εποπτεία όλων των σημείων του εσωτερικού χώρου της τάξης διασφαλίζει τον έλεγχο των μαθητών και εξασφαλίζει τη σύνδεση με τον εξωτερικό χώρο ή τους υπόλοιπους εσωτερικούς χώρους (Ματσαγγούρας, 2001· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Σουλάνη & Μπότσογλου, 2015· NAEYC, 2018).

Τα χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» διατηρήθηκαν και στα δύο δείγματα, υπογραμμίζοντας ότι η εποπτεία όλου του εσωτερικού χώρου είναι δεδομένο κριτήριο διαρρύθμισης και στις αίθουσες των νηπιαγωγείων και στις αίθουσες των Δημοτικών σχολείων.

Ειδικότητα * Εποπτεία-έλεγχος Crosstabulation

			Εποπτεία-έλεγχος					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	24	22	11	0	1	58
		% within ειδικότητα	41,4%	37,9%	19,0%	0,0%	1,7%	100,0%
		% within εποπτεία-έλεγχος	54,5%	48,9%	35,5%	0,0%	100,0%	47,5%
		% of Total	19,7%	18,0%	9,0%	0,0%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	20	23	20	1	0	64
		% within ειδικότητα	31,3%	35,9%	31,3%	1,6%	0,0%	100,0%
		% within εποπτεία-έλεγχος	45,5%	51,1%	64,5%	100,0%	0,0%	52,5%
		% of Total	16,4%	18,9%	16,4%	0,8%	0,0%	52,5%
Total		Count	44	45	31	1	1	122
		% within ειδικότητα	36,1%	36,9%	25,4%	0,8%	0,8%	100,0%
		% within εποπτεία-έλεγχος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	36,1%	36,9%	25,4%	0,8%	0,8%	100,0%

Πίνακας 14: Ειδικότητα * Εποπτεία-έλεγχος Crosstabulation

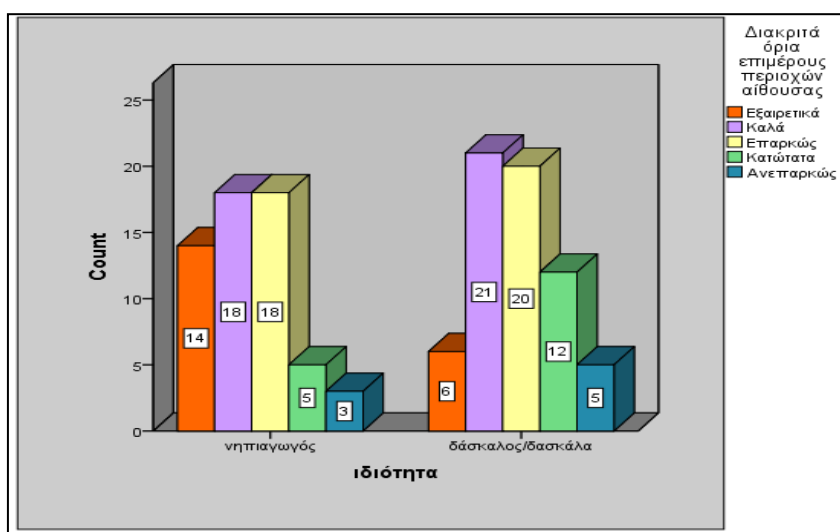


Γράφημα 13: Η διαρρύθμιση και η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των σημείων της και τον έλεγχο των μαθητών.

Ερώτηση 13

Ως προς το εάν υπάρχουν διακριτά όρια μεταξύ των επιμέρους περιοχών της αίθουσας, το μεγαλύτερο σύνολο του δείγματος των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι υπάρχουν εξίσου «καλά» (31%) και «επαρκώς» (31%), ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι (32,8%) αναφέρουν ότι υπάρχουν «Καλά», με ελάχιστη διαφορά από την απάντηση «Επαρκώς» (31,3%) που αναδείχθηκε δεύτερη συχνότερη.

Η σημαντικότητα της οριοθέτησης των επιμέρους περιοχών ενός εσωτερικού χώρου έχει μελετηθεί από τη βιβλιογραφία, στην οποία περιγράφεται η συμβολή των ορίων στο διαχωρισμό των δραστηριοτήτων, στην εύκολη πραγματοποίηση προσωπικών επιλογών, στη σύσφιξη σχέσεων και την ενδυνάμωση της ομαδικής δουλειάς (Connor, 2011· Αυγητίδου, 2008· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).



Γράφημα 14: Υπάρχουν διακριτά όρια μεταξύ των επιμέρους περιοχών της αίθουσας.

Ειδικότητα * Διακριτά όρια επιμέρους περιοχών Crosstabulation

			Διακριτά όρια επιμέρους περιοχών					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	14	18	18	5	3	58
		% within ειδικότητα	24,1%	31,0%	31,0%	8,6%	5,2%	100,0%
		% within διακριτά όρια	70,0%	46,2%	47,4%	29,4%	37,5%	47,5%
		% of Total	11,5%	14,8%	14,8%	4,1%	2,5%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	6	21	20	12	5	64
		% within ειδικότητα	9,4%	32,8%	31,3%	18,8%	7,8%	100,0%
		% within διακριτά όρια	30,0%	53,8%	52,6%	70,6%	62,5%	52,5%
		% of Total	4,9%	17,2%	16,4%	9,8%	4,1%	52,5%
Total		Count	20	39	38	17	8	122
		% within ειδικότητα	16,4%	32,0%	31,1%	13,9%	6,6%	100,0%
		% within διακριτά όρια	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	16,4%	32,0%	31,1%	13,9%	6,6%	100,0%

Πίνακας 15: Ειδικότητα * Διακριτά όρια επιμέρους περιοχών Crosstabulation

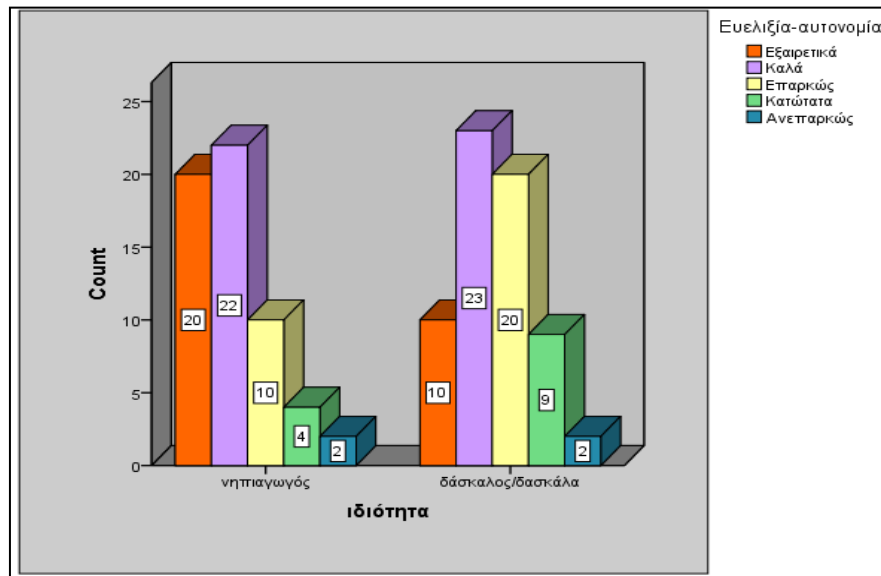
Ερώτηση 14

Ομοφωνία απόψεων συναντούμε στο ερώτημα σχετικά με το ότι ο χώρος της αίθουσας εξασφαλίζει την ευελιξία και την αυτονομία των μαθητών, επιτρέποντας την ανεξάρτητη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα, και η πλειονότητα των νηπιαγωγών (37,9%) και η πλειονότητα των δασκάλων (35,9%) επέλεξαν την απάντηση «Καλά». Με αυτή την άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί και η βιβλιογραφία (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Stonehouse, 2011). Σε σχεδόν ίδια χαμηλά επίπεδα κυμάνθηκε η απάντηση «Ανεπαρκώς» με ποσοστό 3,4% για τις νηπιαγωγούς και 3,1% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες.

Ειδικότητα * Ευελιξία-αυτονομία Crosstabulation

			Ευελιξία-αυτονομία					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	20	22	10	4	2	58
		% within ειδικότητα	34,5%	37,9%	17,2%	6,9%	3,4%	100%
		% within ευελιξία-αυτονομία	66,7%	48,9%	33,3%	30,8%	50,0%	47,5%
		% of Total	16,4%	18,0%	8,2%	3,3%	1,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	10	23	20	9	2	64
		% within ειδικότητα	15,6%	35,9%	31,3%	14,1%	3,1%	100%
		% within ευελιξία-αυτονομία	33,3%	51,1%	66,7%	69,2%	50,0%	52,5%
		% of Total	8,2%	18,9%	16,4%	7,4%	1,6%	52,5%
Total		Count	30	45	30	13	4	122
		% within ειδικότητα	24,6%	36,9%	24,6%	10,7%	3,3%	100%
		% within ευελιξία-αυτονομία	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	24,6%	36,9%	24,6%	10,7%	3,3%	100%

Πίνακας 16: Ειδικότητα * Ευελιξία-αυτονομία Crosstabulation



Γράφημα 15: Ο χώρος της αίθουσας εξασφαλίζει την ευελιξία και την αυτονομία των μαθητών, επιτρέποντας την ανεξάρτητη χρήση του.

Ερώτηση 15

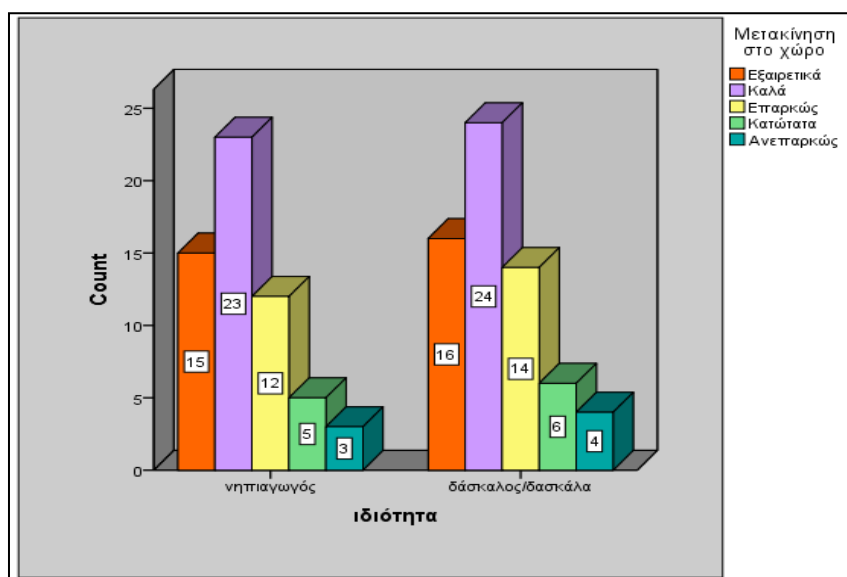
Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, έτσι και σε αυτό η απάντηση «Καλά» ήταν η πιο συχνή και στο δείγμα των νηπιαγωγών και στο δείγμα των δασκάλων με ποσοστό 39,7% και 37,5% αντίστοιχα στη ερώτηση για το ότι ο χώρος της αίθουσας είναι επαρκής για την άνετη μετακίνηση και των μαθητών και του παιδαγωγού χωρίς εμπόδια, αλλά με διαδρόμους. Εξαιρετικά κοντά ήταν και τα ποσοστά στην δεύτερη πιο συχνή απάντηση «Εξαιρετικά» (25,9% για τους νηπιαγωγούς και 25% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες) και στην απάντηση «Ανεπαρκώς» (5,2% για τους νηπιαγωγούς και 6,3% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες).

Η διεθνής βιβλιογραφία έρχεται να συμφωνήσει με τα παραπάνω πορίσματα που ενστερνίζονται την άποψη ότι ο επαρκής χώρος προσφέρει ευκολία και ασφάλεια στις μετακινήσεις των παιδιών εντός της σχολικής τάξης (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008· Ματσαγούρας, 2001· Παπανικολάου, 1998· Bulut Pedük, Yıldızbaş & Aygün, 2014· NAEYC, 2018· Vogel, 2012), καθώς η ακινησία που μπορεί να επιβληθεί στους μαθητές πέραν του ότι είναι μία έννοια ασυμβίβαστη με τη φύση των μικρών παιδιών και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους επιφέρει ως αρνητικά επακόλουθα την αταξία, τη σύγχυση και τον εκνευρισμό (Παπανικολάου, 1998: 82).

Ειδικότητα * Μετακίνηση στο χώρο Crosstabulation

			Μετακίνηση στο χώρο					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	15	23	12	5	3	58
		% within ειδικότητα	25,9%	39,7%	20,7%	8,6%	5,2%	100%
		% within μετακίνηση	48,4%	48,9%	46,2%	45,5%	42,9%	47,5%
		% of Total	12,3%	18,9%	9,8%	4,1%	2,5%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	Count	16	24	14	6	4	64
		% within ειδικότητα	25,0%	37,5%	21,9%	9,4%	6,3%	100%
		% within μετακίνηση	51,6%	51,1%	53,8%	54,5%	57,1%	52,5%
		% of Total	13,1%	19,7%	11,5%	4,9%	3,3%	52,5%
Total	Count	Count	31	47	26	11	7	122
		% within ειδικότητα	25,4%	38,5%	21,3%	9,0%	5,7%	100%
		% within μετακίνηση	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	25,4%	38,5%	21,3%	9,0%	5,7%	100%

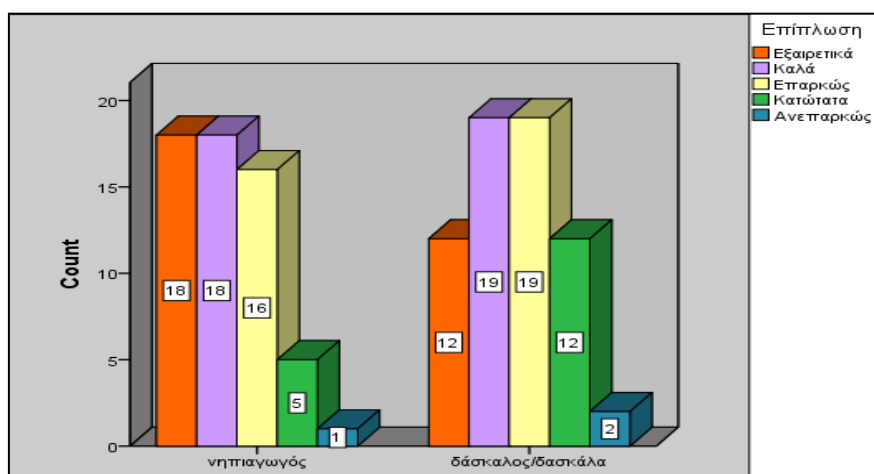
Πίνακας 17: Ειδικότητα * Μετακίνηση στο χώρο Crosstabulation



Γράφημα 16: Ο χώρος της αίθουσας είναι επαρκής για την άνετη μετακίνηση και των μαθητών και του παιδαγωγού χωρίς εμπόδια, αλλά με διαδρόμους.

Ερώτηση 16

Από τον αντίστοιχα πίνακα και το γράφημα σχετικά με το εάν η επίπλωση του χώρου είναι ασφαλής και προσαρμοσμένη στα παιδιά, ποιοτική, λειτουργική, ευέλικτη για τυχόν αλλαγές και άνετη, παρατηρούμε ότι στο ίδιο ποσοστό (31%) συναντούμε τις απαντήσεις «Εξαιρετικά» και «Καλά» για τις νηπιαγωγούς και στο ίδιο ποσοστό (29,7%) εμφανίζονται οι απαντήσεις «Καλά» και «Επαρκώς» για τους/τις δασκάλους/δασκάλες. Τα μεγάλα ποσοστά στις απαντήσεις θετικού περιεχομένου και το μηδαμινό συνολικό ποσοστό στην απάντηση «Ανεπαρκώς» ενισχύουν τα ευρήματα σχετικών μελετών που παραθέτουν τη σημασία της επίπλωσης και των πτυχών της, όπως η ασφάλεια, η ποιότητα, η λειτουργικότητα, η προσαρμογή, κ.ά. (Ματσαγούρας, 2001· Ντολιοπούλου, 2003· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Brock et al., 2016· NAEYC, 2018· Vogel, 2012).



Γράφημα 17: Η επίπλωση του χώρου είναι ασφαλής και προσαρμοσμένη στα παιδιά,

ποιοτική, λειτουργική, ευέλικτη για τυχόν αλλαγές και άνετη.

			Επίπλωση					Total
			Εξαιρετι κά	Καλά	Επαρκ ώς	Κατώτα τα	Ανεπα ρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	18	18	16	5	1	58
		% within ειδικότητα	31,0%	31,0%	27,6%	8,6%	1,7%	100%
		% within επίπλωση	60,0%	48,6%	45,7%	29,4%	33,3%	47,5%
		% of Total	14,8%	14,8%	13,1%	4,1%	0,8%	47,5%
	Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	12	19	19	12	2	64
		% within ειδικότητα	18,8%	29,7%	29,7%	18,8%	3,1%	100%
		% within επίπλωση	40,0%	51,4%	54,3%	70,6%	66,7%	52,5%
		% of Total	9,8%	15,6%	15,6%	9,8%	1,6%	52,5%
Total		Count	30	37	35	17	3	122
		% within ειδικότητα	24,6%	30,3%	28,7%	13,9%	2,5%	100%
		% within επίπλωση	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	24,6%	30,3%	28,7%	13,9%	2,5%	100%

Πίνακας 18: Ειδικότητα * Επίπλωση Crosstabulation

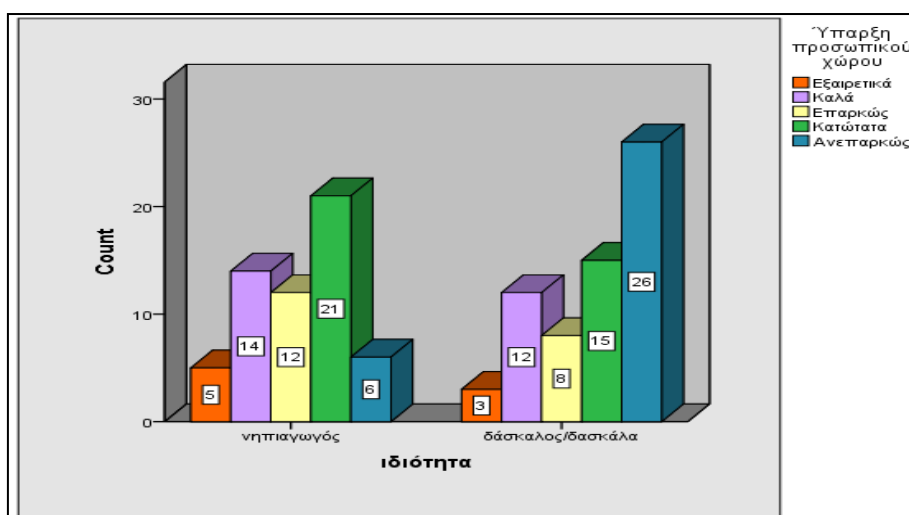
Ερώτηση 17

Άξιο αναφοράς σχετικά με το εάν υπάρχει προσωπικός χώρος για εκούσια μόνωση και ηρεμία των μαθητών είναι το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφηκαν στις απαντήσεις με αρνητική χροιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (36,2%) κρίνει ότι «κατώτατα» υφίσταται τέτοιος χώρος εντός της αίθουσας, ενώ μόλις ένα 8,6% πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει «εξαιρετικά». Παρόμοιες ήταν και οι απόψεις των δασκάλων, οι οποίοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (40,6%) ισχυρίζονται ότι «ανεπαρκώς» υπάρχει προσωπικός χώρος και μονάχα ένα 4,7% θεωρεί πως υπάρχει σε «εξαιρετικό» βαθμό. Τα αρνητικά αυτά ποσοστά και στις απαντήσεις των νηπιαγωγών και στις απαντήσεις των δασκάλων αντιτίθενται στη βιβλιογραφία (Γερμανός, 2002· Ντολιοπούλου, 2006· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Σταμάτης, 2009: 277· Goehlich, 2003) και «σκιαγραφούν» ότι οι παιδαγωγοί αγνοούν την αξία της ύπαρξης ενός προσωπικού χώρου ή ότι στον αρχικό σχεδιασμό του εσωτερικού τους χώρου δεν υπολογίζουν το συγκεκριμένο σημείο, όπου οι μαθητές θα μπορούν να απομονώνονται και να σκέφτονται πιο ήσυχα.

Ειδικότητα * Ύπαρξη προσωπικού χώρου μαθητών Crosstabulation

			Ύπαρξη προσωπικού χώρου μαθητών					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	5	14	12	21	6	58
		% within ειδικότητα	8,6%	24,1%	20,7%	36,2%	10,3%	100%
		% within ύπαρξη προσωπικού χώρου	62,5%	53,8%	60,0%	58,3%	18,8%	47,5%
		% of Total	4,1%	11,5%	9,8%	17,2%	4,9%	47,5%
		Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	3	12	8	15	26
% within ειδικότητα	4,7%	18,8%	12,5%	23,4%	40,6%	100%		
% within ύπαρξη προσωπικού χώρου	37,5%	46,2%	40,0%	41,7%	81,3%	52,5%		
% of Total	2,5%	9,8%	6,6%	12,3%	21,3%	52,5%		
Total		Count	8	26	20	36	32	122
		% within ειδικότητα	6,6%	21,3%	16,4%	29,5%	26,2%	100%
		% within ύπαρξη προσωπικού χώρου	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	6,6%	21,3%	16,4%	29,5%	26,2%	100%

Πίνακας 19: Ειδικότητα * Ύπαρξη προσωπικού χώρου μαθητών Crosstabulation

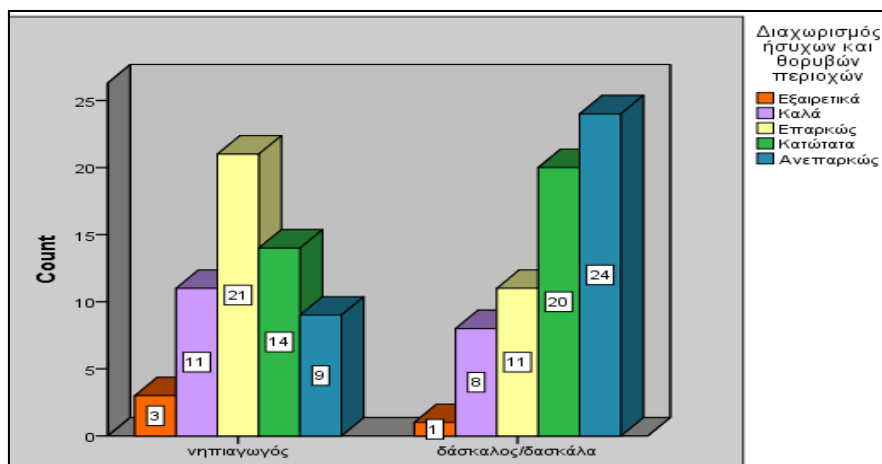


Γράφημα 18: Υπάρχει προσωπικός χώρος για εκούσια μόνωση και ηρεμία των μαθητών.

Ερώτηση 18

Μία άλλη σημαντική πτυχή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας που φαίνεται να μην λαμβάνει τη δέουσα προσοχή στα Δημοτικά σχολεία είναι ο διαχωρισμός των ήσυχων περιοχών από τις θορυβώδεις. Το 37,5% των δασκάλων επισημαίνει ότι

«ανεπαρκώς» διαχωρίζονται οι περιοχές αυτές και το 31,3% «κατώτατα». Εν αντιθέσει με τους νηπιαγωγούς οι οποίοι σε ποσοστό (36,2%) θεωρούν πως οι ήσυχες και θορυβώδεις περιοχές τους διαχωρίζονται «επαρκώς». Οι αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις της πλειοψηφίας των δασκάλων αποδεικνύουν πως δεν συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία (Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011· Vogel, 2012), που εστιάζει στην ανάγκη του διαχωρισμού των περιοχών του εσωτερικού χώρου σε ήσυχες και θορυβώδεις για μία πιο ομαλή ροή στις παράλληλες δραστηριότητες των μαθητών.



Γράφημα 19: Υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις ήσυχες και θορυβώδεις περιοχές του εσωτερικού χώρου της αίθουσας.

Ειδικότητα * Διαχωρισμός ήσυχων και θορυβωδών περιοχών Crosstabulation

		Διαχωρισμός ήσυχων-θορυβωδών περιοχών					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	3	11	21	14	9	58
	% within ειδικότητα		5,2%	19,0%	36,2%	24,1%	15,5%	100%
	% within διαχωρισμός περιοχών		75,0%	57,9%	65,6%	41,2%	27,3%	47,5%
	% of Total		2,5%	9,0%	17,2%	11,5%	7,4%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	1	8	11	20	24	64	
	% within ειδικότητα		1,6%	12,5%	17,2%	31,3%	37,5%	100%
	% within διαχωρισμός περιοχών		25,0%	42,1%	34,4%	58,8%	72,7%	52,5%
	% of Total		0,8%	6,6%	9,0%	16,4%	19,7%	52,5%
Total	Count	4	19	32	34	33	122	
	% within ειδικότητα		3,3%	15,6%	26,2%	27,9%	27,0%	100%
	% within διαχωρισμός περιοχών		100%	100%	100%	100%	100%	100%
	% of Total		3,3%	15,6%	26,2%	27,9%	27,0%	100%

Πίνακας 20: Ειδικότητα * Διαχωρισμός ήσυχων και θορυβωδών περιοχών Crosstabulation

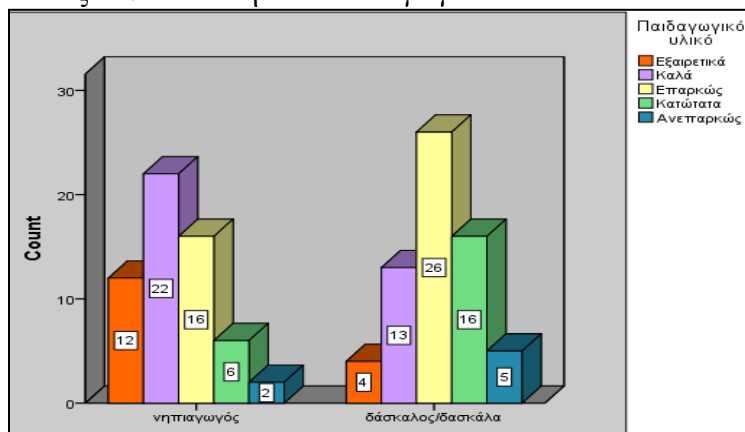
Ερώτηση 19

Ερωτώμενοι για το εάν ο χώρος προσφέρει πλούσιο, ποιοτικό, καλοδιατηρημένο, εύκολα προσβάσιμο και ανεξάρτητο στη χρήση παιδαγωγικό υλικό, 22 στους 58 νηπιαγωγούς (37,9%) απάντησε «Καλά», ενώ 26 στους 64 δασκάλους (40,6%) «Επαρκώς». Πολύ χαμηλά ποσοστά στην απάντηση «Ανεπαρκώς» συγκεντρώθηκαν και στις δύο ειδικότητες (3,4% για τους νηπιαγωγούς και 7,8% για τους δασκάλους), γεγονός που δείχνει ότι σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2001· Ντολιοπούλου, 2003· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Connor, 2011· NAEYC, 2018· Ontario Ministry of Education, 2012· Vogel, 2012).

Ειδικότητα * Παιδαγωγικό υλικό Crosstabulation

			Παιδαγωγικό υλικό					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	12	22	16	6	2	58
		% within ειδικότητα	20,7%	37,9%	27,6%	10,3%	3,4%	100%
		% within παιδαγωγικό υλικό	75,0%	62,9%	38,1%	27,3%	28,6%	47,5%
		% of Total	9,8%	18,0%	13,1%	4,9%	1,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	4	13	26	16	5	64
		% within ειδικότητα	6,3%	20,3%	40,6%	25,0%	7,8%	100%
		% within παιδαγωγικό υλικό	25,0%	37,1%	61,9%	72,7%	71,4%	52,5%
		% of Total	3,3%	10,7%	21,3%	13,1%	4,1%	52,5%
Total		Count	16	35	42	22	7	122
		% within ειδικότητα	13,1%	28,7%	34,4%	18,0%	5,7%	100%
		% within παιδαγωγικό υλικό	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	13,1%	28,7%	34,4%	18,0%	5,7%	100%

Πίνακας 21: Ειδικότητα * Παιδαγωγικό υλικό Crosstabulation



Γράφημα 20: Ο χώρος προσφέρει πλούσιο, ποιοτικό, καλοδιατηρημένο, εύκολα προσβάσιμο και ανεξάρτητο στη χρήση παιδαγωγικό υλικό.

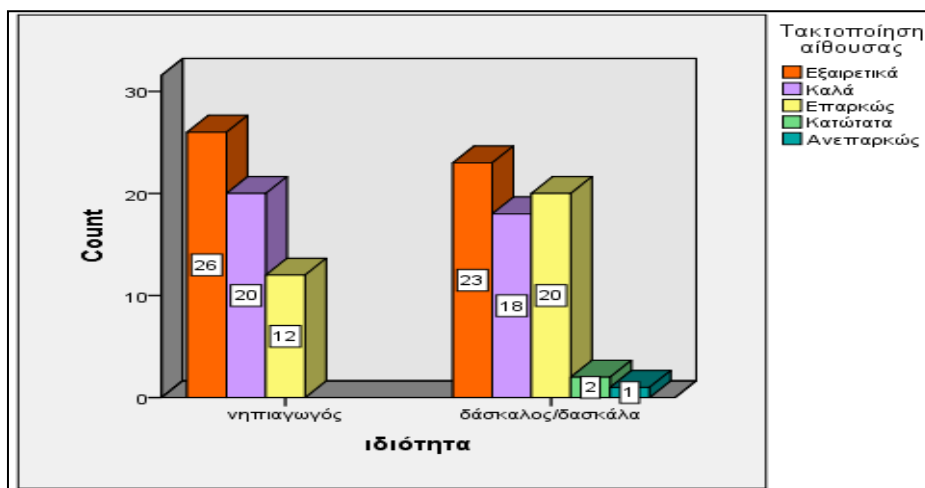
Ερώτηση 20

Αξιολογώντας εάν ο χώρος της αίθουσας είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός, τακτοποιημένος και καλά συντηρημένος, τα δύο δείγματα συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στην απάντηση «Εξαιρετικά» με ποσοστό 44,8% για τις νηπιαγωγούς και 35,9% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες. Όπως είναι φανερό από τα υψηλά αποτελέσματα στις απαντήσεις «Εξαιρετικά», «Καλά» και «Επαρκώς», το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτά που αναφέρει η βιβλιογραφία σε θεωρητικό επίπεδο και τα εφαρμόζει στην πράξη (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Παπανικολάου, 1998).

Ειδικότητα * Τακτοποίηση αίθουσας Crosstabulation

		Τακτοποίηση αίθουσας					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	26	20	12	0	0	58
		% within ειδικότητα	44,8%	34,5%	20,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within τακτοποίηση	53,1%	52,6%	37,5%	0,0%	0,0%	47,5%
		% of Total	21,3%	16,4%	9,8%	0,0%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	23	18	20	2	1	64
		% within ειδικότητα	35,9%	28,1%	31,3%	3,1%	1,6%	100,0%
		% within τακτοποίηση	46,9%	47,4%	62,5%	100,0%	100,0%	52,5%
		% of Total	18,9%	14,8%	16,4%	1,6%	0,8%	52,5%
Total		Count	49	38	32	2	1	122
		% within ειδικότητα	40,2%	31,1%	26,2%	1,6%	0,8%	100,0%
		% within τακτοποίηση	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	40,2%	31,1%	26,2%	1,6%	0,8%	100,0%

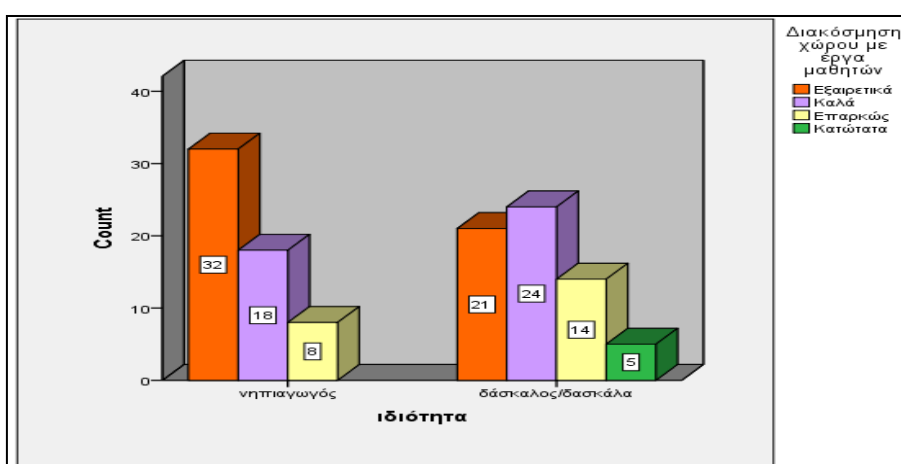
Πίνακας 22: Ειδικότητα * Τακτοποίηση αίθουσας Crosstabulation



Γράφημα 21: Ο χώρος της αίθουσας είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός, τακτοποιημένος και καλά συντηρημένος.

Ερώτηση 21

Θετικές ήταν οι απαντήσεις τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων στην ερώτηση για τη διακόσμηση της αίθουσας και για το εάν γίνεται κυρίως με έργα, κατασκευές και χειροτεχνίες των μαθητών. Ένα 55,2% και ένα 31% των νηπιαγωγών δήλωσαν «Εξαιρετικά» και «Καλά» αντίστοιχα. Από την άλλη, ένα 37,5% και ένα 32,8% υπογράμμισαν τις επιλογές των δασκάλων ως «Καλά» και «Εξαιρετικά» αντίστοιχα. Η απάντηση «Ανεπαρκώς» δεν επιλέχθηκε από κανένα από τα δύο δείγματα, κάτι που καθιστά αντιληπτό ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών συγκλίνει με τη διεθνή βιβλιογραφία που χαρακτηρίζει σημαντική τη διακόσμηση του χώρου με έργα των μαθητών (Γερμανός, 2015· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Connor, 2011· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011).



Γράφημα 22: Η διακόσμηση της αίθουσας γίνεται κυρίως με έργα, κατασκευές και

χειροτεχνίες των μαθητών.

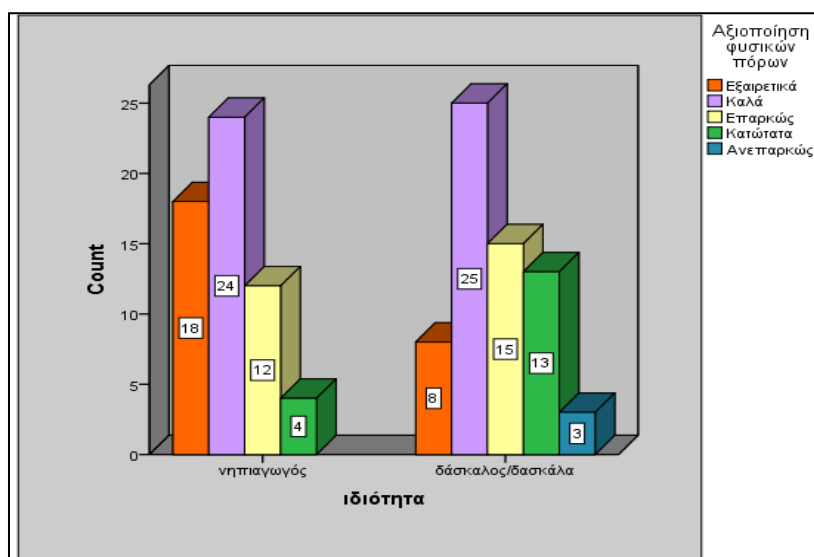
Ειδικότητα * Διακόσμηση χώρου της αίθουσας Crosstabulation

		Διακόσμηση χώρου				Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	32	18	8	0	58
		% within ειδικότητα	55,2%	31,0%	13,8%	0,0%	100%
		% within διακόσμηση	60,4%	42,9%	36,4%	0,0%	47,5%
		% of Total	26,2%	14,8%	6,6%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	21	24	14	5	64
		% within ειδικότητα	32,8%	37,5%	21,9%	7,8%	100%
		% within διακόσμηση	39,6%	57,1%	63,6%	100%	52,5%
		% of Total	17,2%	19,7%	11,5%	4,1%	52,5%
Total		Count	53	42	22	5	122
		% within ειδικότητα	43,4%	34,4%	18,0%	4,1%	100%
		% within διακόσμηση	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	43,4%	34,4%	18,0%	4,1%	100%

Πίνακας 23: Ειδικότητα * Διακόσμηση του χώρου της αίθουσας Crosstabulation

Ερώτηση 22

Σύγκλιση απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων συναντούμε στο ερώτημα σχετικά με την αξιοποίηση των φυσικών υλικών και πόρων για την διακόσμηση και την καλύτερη σύνδεση του εσωτερικού με τον εξωτερικό χώρο. Και τα δύο δείγματα την αξιολόγησαν ως «καλή» με αρκετά υψηλά ποσοστά (41,4% για τις νηπιαγωγούς και 39,1% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες). Τα υψηλά επίπεδα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη διεθνή και παγκόσμια βιβλιογραφία, που προτείνει να εμπλουτίζεται ο εσωτερικός χώρος των αιθουσών με φυσικά υλικά και φυτά (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).



Γράφημα 23: Αξιοποιείτε φυσικά υλικά και πόρους για την διακόσμηση και την καλύτερη σύνδεση εσωτερικού-εξωτερικού χώρου.

Ειδικότητα * Αξιοποίηση φυσικών πόρων Crosstabulation

			Αξιοποίηση φυσικών πόρων					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	18	24	12	4	0	58
		% within ειδικότητα	31,0%	41,4%	20,7%	6,9%	0,0%	100%
		% within αξιοποίηση φυσικών πόρων	69,2%	49,0%	44,4%	23,5%	0,0%	47,5%
		% of Total	14,8%	19,7%	9,8%	3,3%	0,0%	47,5%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	8	25	15	13	3	64
		% within ειδικότητα	12,5%	39,1%	23,4%	20,3%	4,7%	100%
		% within αξιοποίηση φυσικών πόρων	30,8%	51,0%	55,6%	76,5%	100%	52,5%
		% of Total	6,6%	20,5%	12,3%	10,7%	2,5%	52,5%
Total		Count	26	49	27	17	3	122
		% within ειδικότητα	21,3%	40,2%	22,1%	13,9%	2,5%	100%
		% within αξιοποίηση φυσικών πόρων	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	21,3%	40,2%	22,1%	13,9%	2,5%	100%

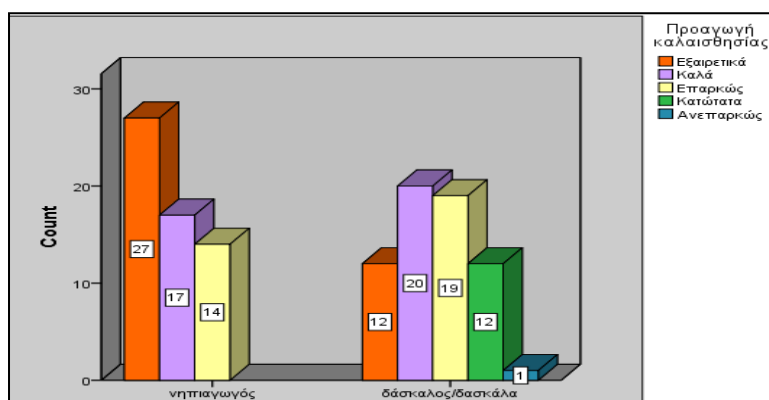
Πίνακας 24: Ειδικότητα * Αξιοποίηση φυσικών πόρων Crosstabulation

Ερώτηση 23

Βάσει των απαντήσεων του δείγματος των νηπιαγωγών, καμία νηπιαγωγός δεν απάντησε «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» στην ερώτηση για το εάν ο χώρος της αίθουσας προάγει την καλαισθησία, την αισθητική απόλαυση και την ελευθερία έκφρασης μέσω της τέχνης, υποδηλώνοντας πως σε «εξαιρετικό», «καλό» και «επαρκή» βαθμό η καλαισθησία προωθείται με ποσοστά 46,6%, 29,3% και 24,1% αντίστοιχα. Από την άλλη, το δείγμα των δασκάλων θεωρεί ότι την προάγουν «καλά» και «επαρκώς» με ποσοστά 31,3% και 29,7% αντίστοιχα, ενώ μόλις ένα 1,6% αναφέρει την απάντηση «ανεπαρκώς». Η σημασία της καλαισθησίας και της αισθητικής απόλαυσης εντοπίζεται εκτός από τα συγκεκριμένα ευρήματα και στην ελληνική βιβλιογραφία (Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

			Ειδικότητα * Προαγωγή καλαισθησίας Crosstabulation					Total
			Προαγωγή καλαισθησίας					
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	27	17	14	0	0	58
		% within ειδικότητα	46,6%	29,3%	24,1%	0,0%	0,0%	100%
		% within προαγωγή καλαισθησίας	69,2%	45,9%	42,4%	0,0%	0,0%	47,5%
		% of Total	22,1%	13,9%	11,5%	0,0%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	12	20	19	12	1	64
		% within ειδικότητα	18,8%	31,3%	29,7%	18,8%	1,6%	100%
		% within προαγωγή καλαισθησίας	30,8%	54,1%	57,6%	100%	100%	52,5%
		% of Total	9,8%	16,4%	15,6%	9,8%	0,8%	52,5%
Total		Count	39	37	33	12	1	122
		% within ειδικότητα	32,0%	30,3%	27,0%	9,8%	0,8%	100%
		% within προαγωγή καλαισθησίας	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	32,0%	30,3%	27,0%	9,8%	0,8%	100%

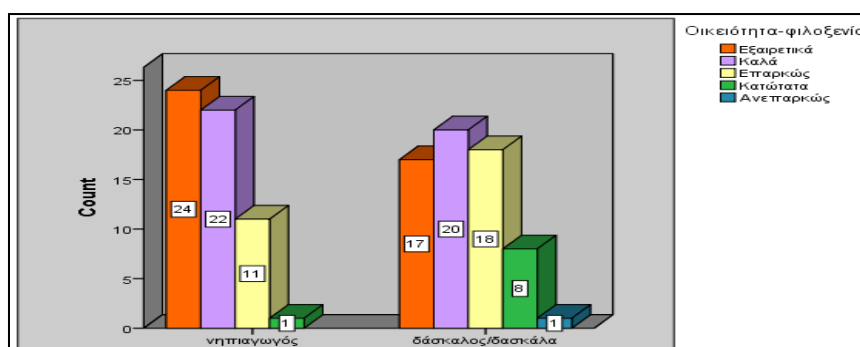
Πίνακας 25: Ειδικότητα * Προαγωγή καλαισθησίας Crosstabulation



Γράφημα 24: Ο χώρος της αίθουσας προάγει την καλαισθησία, την αισθητική απόλαυση και την ελευθερία έκφρασης μέσω της τέχνης.

Ερώτηση 24

Η ανάγκη για έναν χώρο που δημιουργεί ένα οικείο και φιλόξενο κλίμα για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους παιδαγωγούς αποτυπώνεται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι νηπιαγωγοί με ποσοστά 41,4% και 37,9% στις επιλογές «Εξαιρετικά» και «Καλά» αντίστοιχα αποδεικνύουν ότι σε μεγάλο βαθμό ο χώρος των σχολείων παρέχει το ανάλογο κλίμα, ενώ καμιά τους δεν επέλεξε την απάντηση «Ανεπαρκώς». Παρόμοιες ήταν και οι αντιλήψεις των δασκάλων, με δημοφιλέστερη απάντηση στο δείγμα τους το «Καλά» με ποσοστό 31,3% και αμέσως επόμενες το «Επαρκώς» (28,1%) και το «Εξαιρετικά» (26,6%) και μόλις ένα 1,6% στην επιλογή «Ανεπαρκώς». Με τη γνώμη της πλειοψηφίας συμφωνεί και πλήθος ερευνητών, όπως Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Ντολιοπούλου, 2006· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Σακελλαρίου, 2008· Malaguzzi, 1994· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011.



Γράφημα 25: Ο χώρος δημιουργεί ένα οικείο και φιλόξενο κλίμα για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους παιδαγωγούς.

Ειδικότητα * Οικειότητα-φιλοξενία Crosstabulation

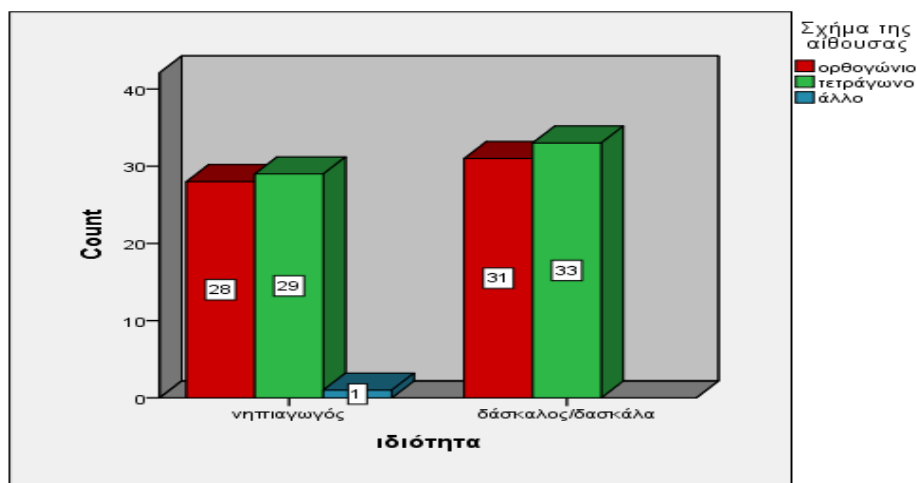
			Οικειότητα-φιλοξενία					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώστατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα Νηπιαγωγός	Count	24	22	11	1	0	58	
	% within ειδικότητα	41,4%	37,9%	19,0%	1,7%	0,0%	100%	
	% within οικειότητα-φιλοξενία	58,5%	52,4%	37,9%	11,1%	0,0%	47,5%	
	% of Total	19,7%	18,0%	9,0%	0,8%	0,0%	47,5%	
Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	17	20	18	8	1	64	
	% within ειδικότητα	26,6%	31,3%	28,1%	12,5%	1,6%	100%	
	% within οικειότητα-φιλοξενία	41,5%	47,6%	62,1%	88,9%	100%	52,5%	
	% of Total	13,9%	16,4%	14,8%	6,6%	0,8%	52,5%	
Total	Count	41	42	29	9	1	122	
	% within ειδικότητα	33,6%	34,4%	23,8%	7,4%	0,8%	100%	
	% within οικειότητα-φιλοξενία	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% of Total	33,6%	34,4%	23,8%	7,4%	0,8%	100%	

Πίνακας 26: Ειδικότητα * Οικειότητα-φιλοξενία Crosstabulation

Ερώτηση 25

Η απάντηση «τετράγωνο» στην ερώτηση σχετικά με το σχήμα της αίθουσας προπορεύεται με ποσοστό 50% για τις νηπιαγωγούς και 51,6% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες έναντι του 48,3% και 48,4% αντίστοιχως για την απάντηση «ορθογώνιο παραλληλόγραμμο». Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διαφωνούν με τη βιβλιογραφία και την έρευνα του Ματσαγγούρα, που χαρακτηρίζει ως πιο συνηθισμένο σχήμα αίθουσας το ορθογώνιο (Ματσαγγούρας, 2001).

Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ότι μόλις μία νηπιαγωγός από τις 58 που συμμετείχαν στην έρευνα (1,7%) απάντησε πως η αίθυσά της έχει «άλλο» σχήμα και συγκεκριμένα, τη μορφή του γράμματος «γάμμα».



Γράφημα 26: Το σχήμα της αίθουσας.

Ειδικότητα * Σχήμα αίθουσας Crosstabulation

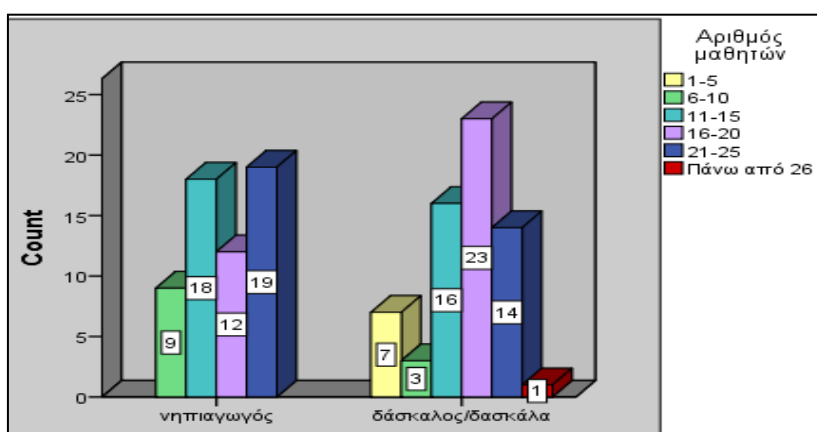
			Σχήμα αίθουσας			Total
			ορθογώνιο παραλληλό γραμμο	Τετράγω νο	άλλο	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	28	29	1	58
		% within ειδικότητα	48,3%	50,0%	1,7%	100,0%
		% within σχήμα αίθουσας	47,5%	46,8%	100,0%	47,5%
		% of Total	23,0%	23,8%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	31	33	0	64
		% within ειδικότητα	48,4%	51,6%	0,0%	100,0%
		% within σχήμα αίθουσας	52,5%	53,2%	0,0%	52,5%
		% of Total	25,4%	27,0%	0,0%	52,5%
Total		Count	59	62	1	122
		% within ειδικότητα	48,4%	50,8%	0,8%	100,0%
		% within σχήμα αίθουσας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	48,4%	50,8%	0,8%	100,0%

Πίνακας 27: Ειδικότητα * Σχήμα αίθουσας Crosstabulation

Ερώτηση 26

Ποικιλία καταγράφεται και στις απαντήσεις των παιδαγωγών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους. Το 32,8% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι διδάσκει σε 21-25 παιδιά, ενώ το 35,9% των δασκάλων σε αίθουσα με 16-20 μαθητές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μία σχολική τάξη μπορεί να χωρέσει 16-20 παιδιά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 149), ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία σε λιγότερο από 14 παιδιά ανά ομάδα πραγματοποιείται σε αξιόλογο επίπεδο (Moore, 2002). Συνήθως μεγαλύτερος αριθμός μαθητών σε μικρές, τυπικές αίθουσες προξενεί συνωστισμό και διαταράσσει την ποιότητα του προγράμματος (Earthman, 2004),

(Moore, 2002), (Rentzou & Sakellariou, 2011b), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).



Γράφημα 27: Ο αριθμός των μαθητών της αίθουσας.

Ειδικότητα * Αριθμός μαθητών Crosstabulation

			Αριθμός μαθητών						Total
			1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	Πάνω από 26	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	9	18	12	19	0	58
		% within ειδικότητα	0,0%	15,5%	31,0%	20,7%	32,8%	0,0%	100%
		% within αριθμός μαθητών	0,0%	75,0%	52,9%	34,3%	57,6%	0,0%	47,5%
		% of Total	0,0%	7,4%	14,8%	9,8%	15,6%	0,0%	47,5%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	7	3	16	23	14	1	64
		% within ειδικότητα	10,9%	4,7%	25,0%	35,9%	21,9%	1,6%	100%
		% within αριθμός μαθητών	100%	25,0%	47,1%	65,7%	42,4%	100%	52,5%
		% of Total	5,7%	2,5%	13,1%	18,9%	11,5%	0,8%	52,5%
Total		Count	7	12	34	35	33	1	122
		% within ειδικότητα	5,7%	9,8%	27,9%	28,7%	27,0%	0,8%	100%
		% within αριθμός μαθητών	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	5,7%	9,8%	27,9%	28,7%	27,0%	0,8%	100%

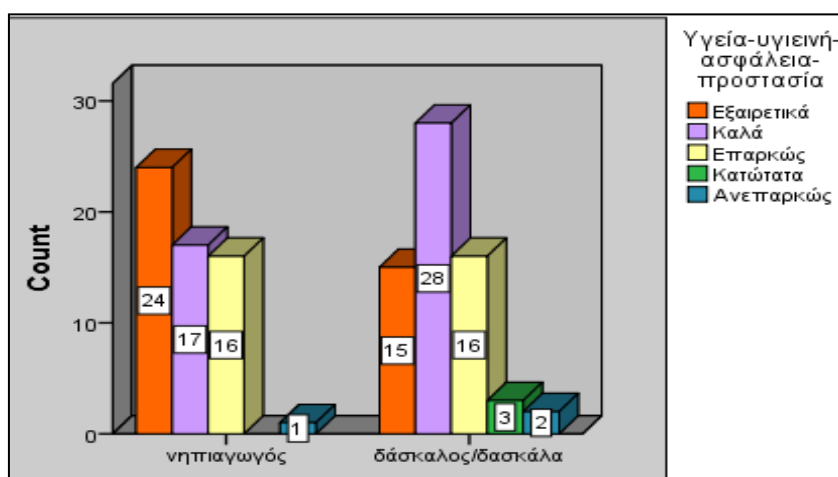
Πίνακας 28: Ειδικότητα * Αριθμός μαθητών Crosstabulation

2.3. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εσωτερικού χώρου της αίθουσας και τα περιβαλλοντικά κριτήρια

Ερώτηση 27

Στο κρίσιμο ερώτημα για το εάν ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας πληροί τις προδιαγραφές για την υγεία των μαθητών, τη βασική υγιεινή τους, την προστασία και την ασφάλειά τους, το 41,4% του δείγματος των νηπιαγωγών εκτιμά ότι τις πληροί «Εξαιρετικά», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων με 43,8% τις εκτιμά «Καλά». Επιπλέον, μηδαμινά ποσοστά καταλαμβάνουν οι αρνητικές απαντήσεις και στις δύο ειδικότητες.

Αναφορικά με την αξία των προδιαγραφών αυτών έχει τοποθετηθεί η παγκόσμια ερευνητική κοινότητα (ACEI, 2006· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Carter, 2016· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Gregoriadis, et al., 2014· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011· Vandell & Wolfe, 2000· World Health Organization (WHO), 2000· World Health Organization (WHO), 1990· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΥΠΕΠΘ, 2007α: 601· ΥΠΕΠΘ, 2007β: 315).



Γράφημα 28: Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας πληροί τις προδιαγραφές για την υγεία των μαθητών, τη βασική υγιεινή τους, την προστασία και την ασφάλειά τους.

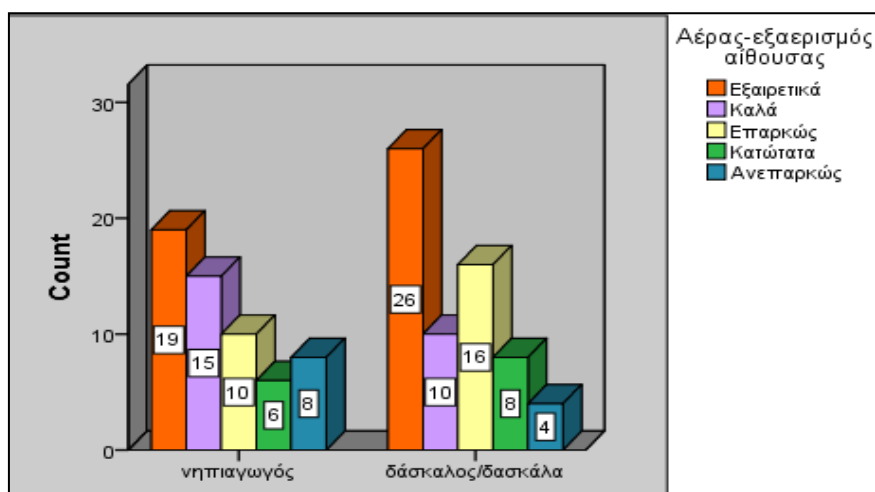
Ειδικότητα * Υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία Crosstabulation

			Υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	24	17	16	0	1	58
		% within ειδικότητα	41,4%	29,3%	27,6%	0,0%	1,7%	100%
		% within υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία	61,5%	37,8%	50,0%	0,0%	33,3%	47,5%
		% of Total	19,7%	13,9%	13,1%	0,0%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	15	28	16	3	2	64
		% within ειδικότητα	23,4%	43,8%	25,0%	4,7%	3,1%	100%
		% within υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία	38,5%	62,2%	50,0%	100%	66,7%	52,5%
		% of Total	12,3%	23,0%	13,1%	2,5%	1,6%	52,5%
Total		Count	39	45	32	3	3	122
		% within ειδικότητα	32,0%	36,9%	26,2%	2,5%	2,5%	100%
		% within υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	32,0%	36,9%	26,2%	2,5%	2,5%	100%

Πίνακας 29: Ειδικότητα * Υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία Crosstabulation

Ερώτηση 28

Η πιο συχνή απάντηση στην ερώτηση σχετικά με το αν η ποιότητα του αέρα εσωτερικού χώρου είναι καλή και ο χώρος διαθέτει σύστημα εξαερισμού που προμηθεύει με την κατάλληλη ποσότητα φρέσκου, καθαρού αέρα την αίθουσα, ήταν το «Εξαιρετικά» με 32,8% στις νηπιαγωγούς και 40,6% στους/στις δασκάλους/δασκάλες. Μελέτες τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Earthman, 2004· Mendell & Heath, 2005· WHO, 1990· WHO, 2000· Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) έχουν εξηγήσει τη σημασία του ποιοτικού αέρα και του εξαερισμού, γι' αυτό και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τα πορίσματα.



Γράφημα 29: Η ποιότητα του αέρα εσωτερικού χώρου είναι καλή και ο χώρος διαθέτει σύστημα εξαερισμού που προμηθεύει με την κατάλληλη ποσότητα φρέσκου, καθαρού αέρα την αίθουσα.

Ειδικότητα * Αέρας-εξαερισμός αίθουσας Crosstabulation

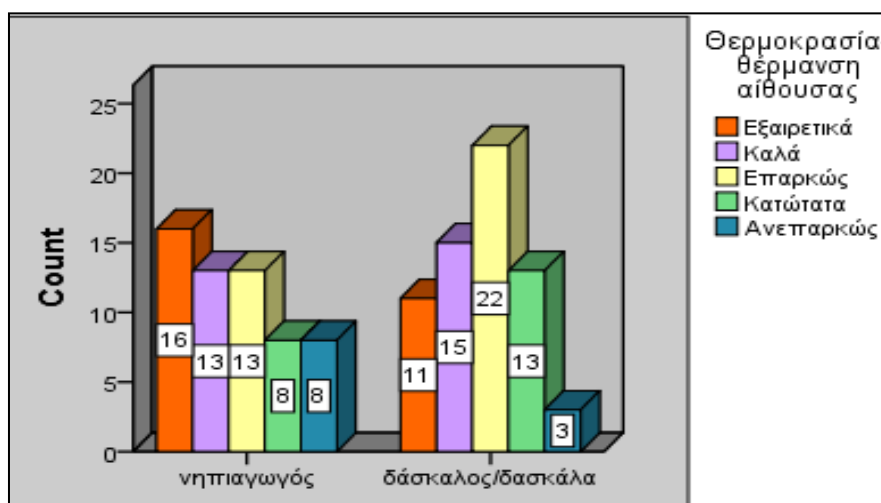
		Αέρας-εξαερισμός αίθουσας					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	19	15	10	6	8	58
		% within ειδικότητα	32,8%	25,9%	17,2%	10,3%	13,8%	100%
		% within αέρας-εξαερισμός	42,2%	60,0%	38,5%	42,9%	66,7%	47,5%
		% of Total	15,6%	12,3%	8,2%	4,9%	6,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	26	10	16	8	4	64
		% within ειδικότητα	40,6%	15,6%	25,0%	12,5%	6,3%	100%
		% within αέρας-εξαερισμός	57,8%	40,0%	61,5%	57,1%	33,3%	52,5%
		% of Total	21,3%	8,2%	13,1%	6,6%	3,3%	52,5%
Total		Count	45	25	26	14	12	122
		% within ειδικότητα	36,9%	20,5%	21,3%	11,5%	9,8%	100%
		% within αέρας-εξαερισμός	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	36,9%	20,5%	21,3%	11,5%	9,8%	100%

Πίνακας 30: Ειδικότητα * Αέρας-εξαερισμός αίθουσας Crosstabulation

Ερώτηση 29

Σύμφωνα με τους περισσότερους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς της έρευνας (27,6%), ο χώρος της αίθουσας διαθέτει σε «εξαιρετικό» βαθμό συστήματα θέρμανσης και ψύξης για να διατηρείται η θερμοκρασία και το επίπεδο της υγρασίας του χώρου σε επιθυμητά επίπεδα. Έπονται με το ίδιο ποσοστό (22,4%) οι απαντήσεις «Καλά» και «Επαρκώς». Αντίθετα, το δείγμα των δασκάλων που ανέδειξε ως δημοφιλέστερη απάντηση το «Επαρκώς» με 34,4% και ως δεύτερη συχνότερη το «Καλά» με 23,4%. Ακολουθεί ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 20,3% του δείγματος των δασκάλων που εκφράζει ότι ο χώρος της αίθουσας τους διαθέτει σε «κατώτατο» βαθμό την κατάλληλη θέρμανση.

Παρ' όλα αυτά, η γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συγκλίνει με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις έρευνες, που παρουσιάζουν την ποιότητα της θερμοκρασίας και του αέρα ως χαρακτηριστικά της ποιότητας ενός καλού μαθησιακού χώρου (Burke & Burke-Samide, 2010· Choi et al., 2013· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Earthman, 2004· Montazami, Gaterell & Nicol, 2015· NAEYC, 2018· Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008· Ματσαγγούρας, 2001: 96· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β').



Γράφημα 30: Ο χώρος της αίθουσας διαθέτει συστήματα θέρμανσης και ψύξης για να διατηρείται η θερμοκρασία και το επίπεδο της υγρασίας του χώρου σε επιθυμητά επίπεδα.

Ειδικότητα * Θερμοκρασία-θέρμανση αίθουσας Crosstabulation

			Θερμοκρασία-θέρμανση αίθουσας					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	16	13	13	8	8	58
		% within ειδικότητα	27,6%	22,4%	22,4%	13,8%	13,8%	100%
		% within θερμοκρασία-θέρμανση	59,3%	46,4%	37,1%	38,1%	72,7%	47,5%
		% of Total	13,1%	10,7%	10,7%	6,6%	6,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	11	15	22	13	3	64
		% within ειδικότητα	17,2%	23,4%	34,4%	20,3%	4,7%	100%
		% within θερμοκρασία-θέρμανση	40,7%	53,6%	62,9%	61,9%	27,3%	52,5%
		% of Total	9,0%	12,3%	18,0%	10,7%	2,5%	52,5%
Total		Count	27	28	35	21	11	122
		% within ειδικότητα	22,1%	23,0%	28,7%	17,2%	9,0%	100%
		% within θερμοκρασία-θέρμανση	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	22,1%	23,0%	28,7%	17,2%	9,0%	100%

Πίνακας 31: Ειδικότητα * Θερμοκρασία-θέρμανση αίθουσας Crosstabulation

Ερώτηση 30

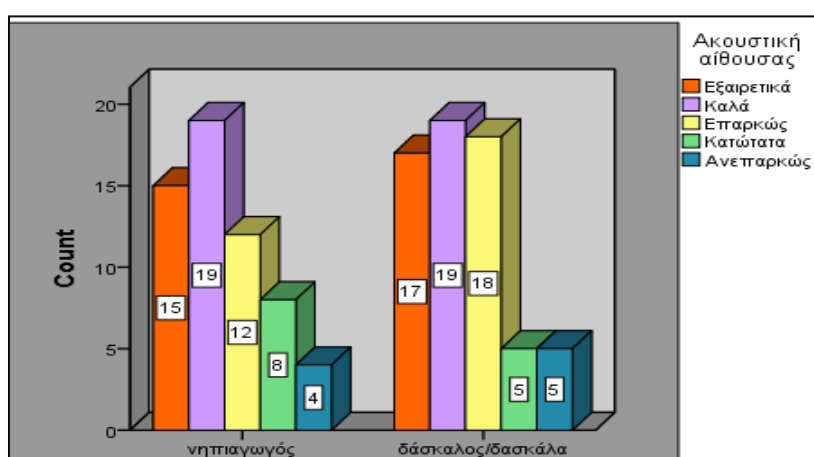
Συμφωνία απόψεων καταγράφεται στο ερώτημα σχετικά με την ακουστική της αίθουσας, αν δηλαδή εξυπηρετεί την ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαλλαγμένη από ανεπιθύμητους ήχους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι συμφωνούν ότι αυτό ισχύει «καλά» με αντίστοιχα ποσοστά 32,8% και 29,7%. Πρόκειται για αντιλήψεις θετικού περιεχομένου με τις οποίες συγκλίνει πλήθος ερευνών που έχουν μελετήσει τη σημασία της ακουστικής της σχολικής αίθουσας στη μάθηση και έχουν επισημάνει την αρνητική επίδρασή της μεταξύ άλλων στην αίσθηση της ακοής, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης, συγκέντρωσης και επικοινωνίας, καθώς επίσης και στη συμπεριφορά (Burke & Burke-Samide, 2010· Choi et al., 2013· Earthman, 2004· Montazami,

Gaterell & Nicol, 2015· Moore, 2002· NAEYC, 2018· Pedro, 2017· Ματσαγούρας, 2001· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ειδικότητα * Ακουστική αίθουσας Crosstabulation

			Ακουστική αίθουσας					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	15	19	12	8	4	58
		% within ειδικότητα	25,9%	32,8%	20,7%	13,8%	6,9%	100%
		% within ακουστική	46,9%	50,0%	40,0%	61,5%	44,4%	47,5%
		% of Total	12,3%	15,6%	9,8%	6,6%	3,3%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	17	19	18	5	5	64
		% within ειδικότητα	26,6%	29,7%	28,1%	7,8%	7,8%	100%
		% within ακουστική	53,1%	50,0%	60,0%	38,5%	55,6%	52,5%
		% of Total	13,9%	15,6%	14,8%	4,1%	4,1%	52,5%
Total		Count	32	38	30	13	9	122
		% within ειδικότητα	26,2%	31,1%	24,6%	10,7%	7,4%	100%
		% within ακουστική	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	26,2%	31,1%	24,6%	10,7%	7,4%	100%

Πίνακας 32: Ειδικότητα * Ακουστική αίθουσας Crosstabulation



Γράφημα 31: Η ακουστική της αίθουσας εξυπηρετεί την ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαλλαγμένη από ανεπιθύμητους ήχους.

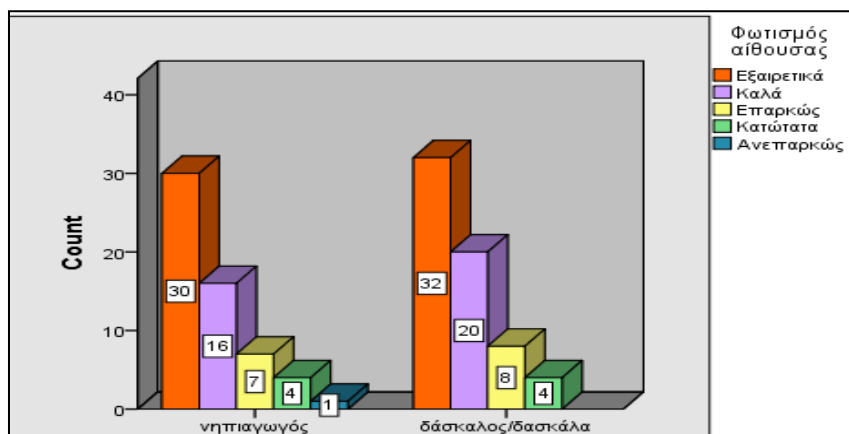
Ερώτηση 31

Λίγο περισσότερο από το μισό δείγμα των νηπιαγωγών (51,7%) και ακριβώς το μισό δείγμα των δασκάλων (50%) πιστεύουν ότι η αίθουσα διαθέτει «εξαιρετικά» επαρκή φυσικό και τεχνητό φωτισμό, με την απάντηση «Καλά» να ακολουθεί με ποσοστά 27,6% για τους νηπιαγωγούς και 31,3% για τους δασκάλους και την απάντηση «Επαρκώς» με 12,1% και 12,5% αντιστοίχως. Οι θετικές απαντήσεις στο σύνολο των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Βάσει ερευνών που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως, ο καλός φωτισμός επιδρά στη μάθηση των παιδιών, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι ο κακός ή ανεπαρκής φωτισμός μέσα στην τάξη οδηγεί σε προβλήματα όρασης, όπως η μυωπία ή σε προβλήματα μαθησιακά με μειωμένη ικανότητα εκμάθησης και απόδοσης ή σε προβλήματα συμπεριφοράς (Choi et al., 2013· Earthman, 2004· Montazami, Gaterell & Nicol, 2015· NAEYC, 2018· Pedro, 2017· Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008· Ματσαγγούρας, 2001· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ειδικότητα * Φωτισμός αίθουσας Crosstabulation

		Φωτισμός αίθουσας					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	30	16	7	4	1	58
		% within ειδικότητα	51,7%	27,6%	12,1%	6,9%	1,7%	100%
		% within φωτισμός	48,4%	44,4%	46,7%	50,0%	100%	47,5%
		% of Total	24,6%	13,1%	5,7%	3,3%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	32	20	8	4	0	64
		% within ειδικότητα	50,0%	31,3%	12,5%	6,3%	0,0%	100%
		% within φωτισμός	51,6%	55,6%	53,3%	50,0%	0,0%	52,5%
		% of Total	26,2%	16,4%	6,6%	3,3%	0,0%	52,5%
Total		Count	62	36	15	8	1	122
		% within ειδικότητα	50,8%	29,5%	12,3%	6,6%	0,8%	100%
		% within φωτισμός	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	50,8%	29,5%	12,3%	6,6%	0,8%	100%

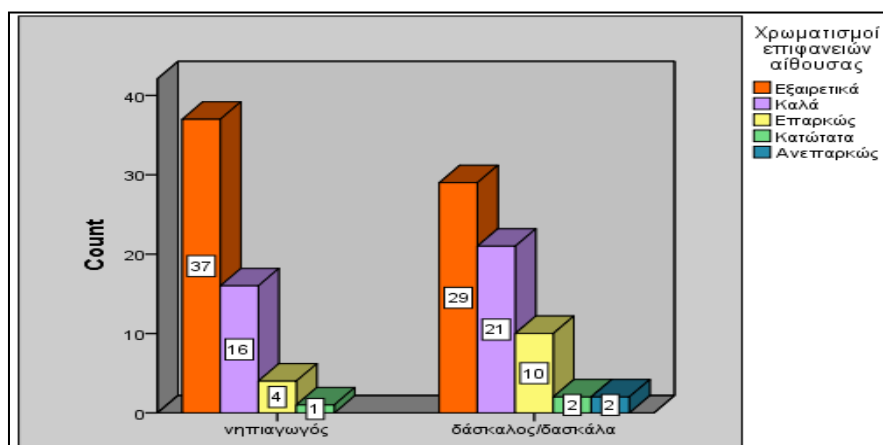
Πίνακας 33: Ειδικότητα * Φωτισμός αίθουσας Crosstabulation



Γράφημα 32: Η αίθουσα διαθέτει επαρκή φωτισμό, φυσικό και τεχνητό.

Ερώτηση 32

Όσον αφορά τους χρωματισμούς στις επιφάνειες του χώρου της αίθουσας και αν επιλέγονται φωτεινά και χαρούμενα χρώματα έναντι γκριζών και μελαγχολικών, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (63,8%) ισχυρίζεται ότι αυτό συμβαίνει σε «εξαιρετικό» βαθμό, όπως και η πλειονότητα του δείγματος των δασκάλων (45,3%). Σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις θετικού περιεχομένου συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά, δηλώνοντας απόψεις που συνάδουν με αυτά που προτείνει η βιβλιογραφία ως τα πλέον κατάλληλα, δηλαδή ζεστά, φωτεινά και ουδέτερα χρώματα που αναπτρώνουν την ψυχολογική διάθεση, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, αλλά και την απόδοση των μαθητών και των παιδαγωγών τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ματσαγγούρας, 2001· Ντολιοπούλου, 2006· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β´· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Connor, 2011· Fielding, 2006· Read, 2003· Read & Uprington, 2009· Stonehouse, 2011).



Γράφημα 33: Οι χρωματισμοί στις επιφάνειες του χώρου της αίθουσας είναι οι προβλεπόμενοι (φωτεινά και χαρούμενα χρώματα έναντι γκριζών και μελαγχολικών).

Ειδικότητα * Χρωματισμοί επιφανειών αίθουσας Crosstabulation

			Χρωματισμοί επιφανειών αίθουσας					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα Νηπιαγωγός	Count	37	16	4	1	0	58	
	% within ειδικότητα	63,8%	27,6%	6,9%	1,7%	0,0%	100%	
	% within χρωματισμοί	56,1%	43,2%	28,6%	33,3%	0,0%	47,5%	
	% of Total	30,3%	13,1%	3,3%	0,8%	0,0%	47,5%	
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	29	21	10	2	2	64	
	% within ειδικότητα	45,3%	32,8%	15,6%	3,1%	3,1%	100%	
	% within χρωματισμοί	43,9%	56,8%	71,4%	66,7%	100,0%	52,5%	
	% of Total	23,8%	17,2%	8,2%	1,6%	1,6%	52,5%	
Total	Count	66	37	14	3	2	122	
	% within ειδικότητα	54,1%	30,3%	11,5%	2,5%	1,6%	100%	
	% within χρωματισμοί	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% of Total	54,1%	30,3%	11,5%	2,5%	1,6%	100%	

Πίνακας 34: Ειδικότητα * Χρωματισμοί επιφανειών αίθουσας Crosstabulation

2.4. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με την παιδαγωγική αξία του χώρου

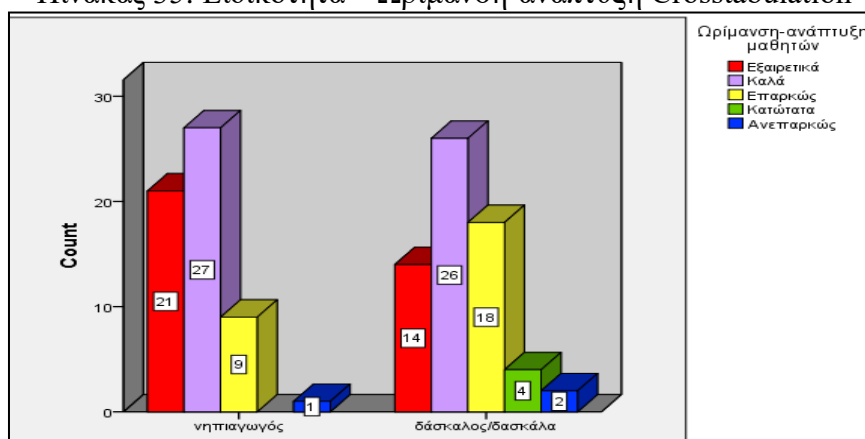
Ερώτηση 33

Σε αρκετά υψηλά επίπεδα κυμάνθηκαν τα ποσοστά της απάντησης αναφορικά με το αν η οργάνωση και η διαμόρφωση του χώρου συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ωρίμανση των μαθητών. Το 46,6% των νηπιαγωγών και το 40,6% των δασκάλων εκτιμούν ότι συμβάλλουν «Καλά», ενώ πολύ χαμηλά ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις με αρνητική χροιά «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς», αποδεικνύοντας ότι οι παιδαγωγοί έρχονται σε συμφωνία με τα όσα αναφέρει η βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 43).

Ειδικότητα * Ωρίμανση-ανάπτυξη Crosstabulation

			Ωρίμανση-ανάπτυξη					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα Νηπιαγωγός	Count		21	27	9	0	1	58
	% within ειδικότητα		36,2%	46,6%	15,5%	0,0%	1,7%	100,0%
	% within ωρίμανση-ανάπτυξη		60,0%	50,9%	33,3%	0,0%	33,3%	47,5%
	% of Total		17,2%	22,1%	7,4%	0,0%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα	Count		14	26	18	4	2	64
	% within ειδικότητα		21,9%	40,6%	28,1%	6,3%	3,1%	100,0%
	% within ωρίμανση-ανάπτυξη		40,0%	49,1%	66,7%	100,0%	66,7%	52,5%
	% of Total		11,5%	21,3%	14,8%	3,3%	1,6%	52,5%
Total	Count		35	53	27	4	3	122
	% within ειδικότητα		28,7%	43,4%	22,1%	3,3%	2,5%	100,0%
	% within ωρίμανση-ανάπτυξη		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		28,7%	43,4%	22,1%	3,3%	2,5%	100,0%

Πίνακας 35: Ειδικότητα * Ωρίμανση-ανάπτυξη Crosstabulation



Γράφημα 34: Η οργάνωση και η διαμόρφωση του χώρου συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ωρίμανση των μαθητών.

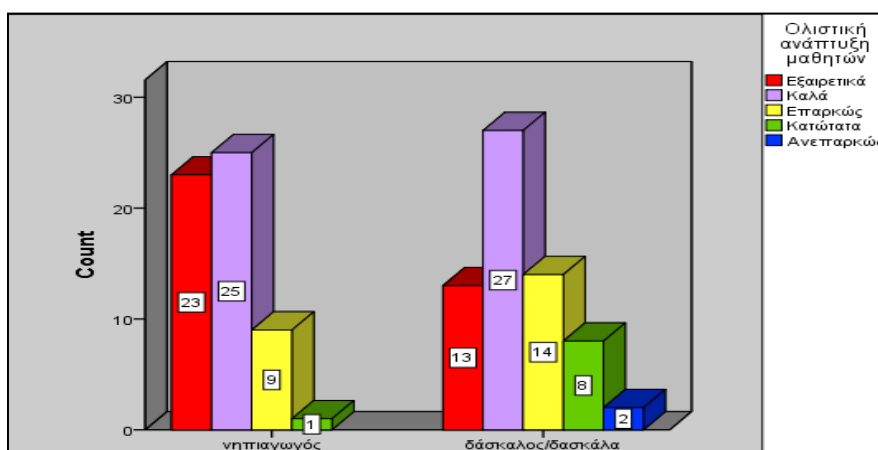
Ερώτηση 34

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του πίνακα, τα δύο δείγματα των εκπαιδευτικών συγκλίνουν σε μία ομόφωνη απάντηση σχετικά με το αν ο χώρος της αίθουσας συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχική, αισθητική, βιολογική-σωματική). Οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 43,1% και οι δάσκαλοι με 42,2% θεωρούν ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σχετίζεται «Καλά» με την οργάνωση του χώρου, ενώ μεγάλα ποσοστά καταγράφηκαν και στις απαντήσεις «Εξαιρετικά» και «Επαρκώς», ευρήματα που δείχνουν να συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yıldizbaş & Aygün, 2014· Martinsen, 2015· Phye-Perkins, 1980· Γερμανός, 2002· Γερμανός, 2015· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Κούγιαλη, 1998· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ειδικότητα * Ολιστική ανάπτυξη μαθητών Crosstabulation

			Ολιστική ανάπτυξη μαθητών					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	23	25	9	1	0	58
		% within ειδικότητα	39,7%	43,1%	15,5%	1,7%	0,0%	100,0%
		% within ολιστική ανάπτυξη	63,9%	48,1%	39,1%	11,1%	0,0%	47,5%
		% of Total	18,9%	20,5%	7,4%	0,8%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	13	27	14	8	2	64
		% within ειδικότητα	20,3%	42,2%	21,9%	12,5%	3,1%	100,0%
		% within ολιστική ανάπτυξη	36,1%	51,9%	60,9%	88,9%	100,0%	52,5%
		% of Total	10,7%	22,1%	11,5%	6,6%	1,6%	52,5%
Total		Count	36	52	23	9	2	122
		% within ειδικότητα	29,5%	42,6%	18,9%	7,4%	1,6%	100,0%
		% within ολιστική ανάπτυξη	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,5%	42,6%	18,9%	7,4%	1,6%	100,0%

Πίνακας 36: Ειδικότητα * Ολιστική ανάπτυξη μαθητών Crosstabulation

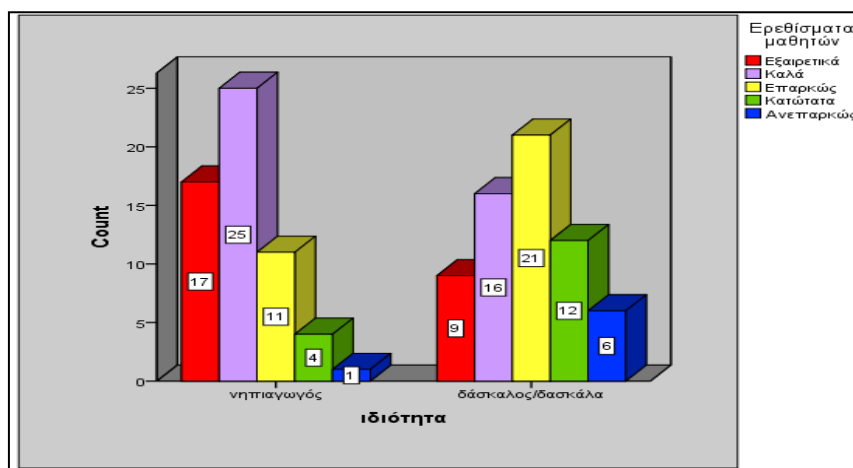


Γράφημα 35: Ο χώρος της αίθουσας συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχική, σωματική, αισθητική).

Ερώτηση 35

Η δημοφιλέστερη απάντηση στην ερώτηση σχετικά με το εάν το περιβάλλον της αίθουσας παρέχει στους μαθητές πλούσια ερεθίσματα και τους παρακινεί να παίξουν, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν, ήταν το «Καλά» για το δείγμα των νηπιαγωγών με 43,1% και το «Επαρκώς» για το δείγμα των δασκάλων με 32,8%. Γενικότερα, τα μεγάλα ποσοστά στις θετικές απαντήσεις αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Brock et al., 2016· Nordtømme, 2012· Stonehouse, 2011· Γερμανός, 1993· Γερμανός, 2002· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ντολιοπούλου, 2003· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-606).

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν το αξιοσημείωτο ποσοστό του δείγματος των δασκάλων με 18,8% στην απάντηση «Κατώτατα» συγκριτικά με το 6,9% των νηπιαγωγών στην ίδια απάντηση.



Γράφημα 36: Το περιβάλλον της αίθουσας παρέχει στους μαθητές πλούσια

ερεθίσματα και τους παρακινεί να παίζουν, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν.

Ειδικότητα * Ερεθίσματα μαθητών Crosstabulation

		Ερεθίσματα μαθητών					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	17	25	11	4	1	58
		% within ειδικότητα	29,3%	43,1%	19,0%	6,9%	1,7%	100%
		% within ερεθίσματα	65,4%	61,0%	34,4%	25,0%	14,3%	47,5%
		% of Total	13,9%	20,5%	9,0%	3,3%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	9	16	21	12	6	64
		% within ειδικότητα	14,1%	25,0%	32,8%	18,8%	9,4%	100%
		% within ερεθίσματα	34,6%	39,0%	65,6%	75,0%	85,7%	52,5%
		% of Total	7,4%	13,1%	17,2%	9,8%	4,9%	52,5%
Total		Count	26	41	32	16	7	122
		% within ειδικότητα	21,3%	33,6%	26,2%	13,1%	5,7%	100%
		% within ερεθίσματα	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	21,3%	33,6%	26,2%	13,1%	5,7%	100%

Πίνακας 37: Ειδικότητα * Ερεθίσματα μαθητών Crosstabulation

Ερώτηση 36

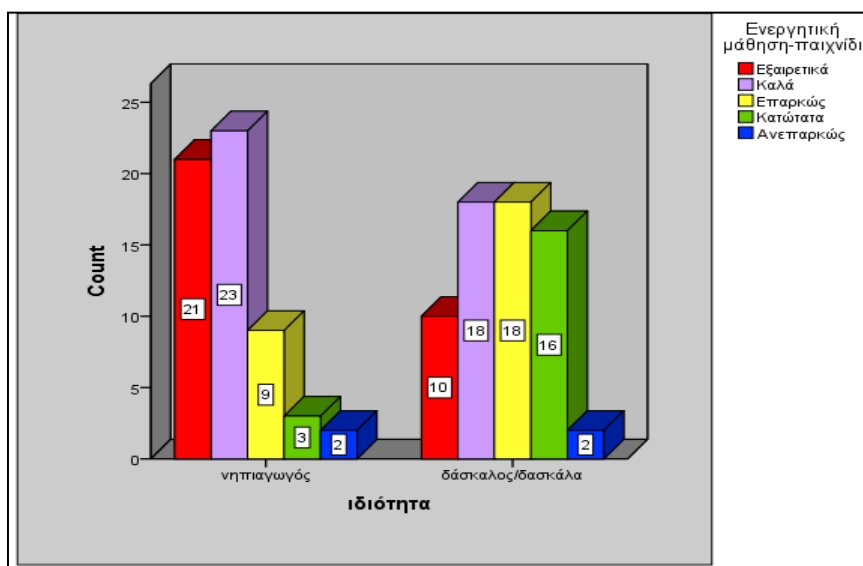
Ως «καλή» χαρακτηρίστηκε από το 39,7% των νηπιαγωγών η ενεργητική μάθηση και εμπλοκή σε ενεργητικό παιχνίδι που προσφέρεται από το περιβάλλον του εσωτερικού χώρου της αίθουσας, με ένα 36,2% να ακολουθεί απαντώντας «Εξαιρετικά». Αντιθέτως, η μεγαλύτερη μερίδα του δείγματος των δασκάλων τη χαρακτήρισε εξίσου «καλή» και «επαρκή» με το ισόποσο 28,1%. Η γενικότερη θετική στάση των συμμετεχόντων που αντικατοπτρίζεται στα συγκεκριμένα ποσοστά «συμβαδίζει» με τη βιβλιογραφία (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Stonehouse, 2011· Ντολιοπούλου, 2003· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ωστόσο, και σε αυτό το ερώτημα ένα αξιολογούμενο ποσοστό της τάξεως του 25% στο δείγμα των δασκάλων έδωσε την απάντηση «Κατώτατα» σε σχέση με το 5,2% των νηπιαγωγών.

Ειδικότητα * Ενεργητική μάθηση-παιχνίδι Crosstabulation

			Ενεργητική μάθηση-παιχνίδι					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	21	23	9	3	2	58
		% within ειδικότητα	36,2%	39,7%	15,5%	5,2%	3,4%	100,0%
		% within ενεργητική μάθηση-παιχνίδι	67,7%	56,1%	33,3%	15,8%	50,0%	47,5%
		% of Total	17,2%	18,9%	7,4%	2,5%	1,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	10	18	18	16	2	64
		% within ειδικότητα	15,6%	28,1%	28,1%	25,0%	3,1%	100,0%
		% within ενεργητική μάθηση-παιχνίδι	32,3%	43,9%	66,7%	84,2%	50,0%	52,5%
		% of Total	8,2%	14,8%	14,8%	13,1%	1,6%	52,5%
Total		Count	31	41	27	19	4	122
		% within ειδικότητα	25,4%	33,6%	22,1%	15,6%	3,3%	100,0%
		% within ενεργητική μάθηση-παιχνίδι	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,4%	33,6%	22,1%	15,6%	3,3%	100,0%

Πίνακας 38: Ειδικότητα * Ενεργητική μάθηση-παιχνίδι Crosstabulation



Γράφημα 37: Το περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και εμπλοκή σε ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας.

Ερώτηση 37

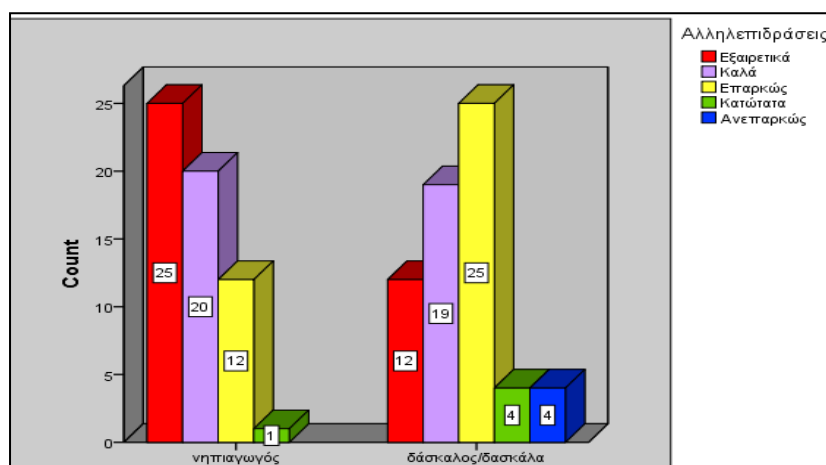
Διαφορά καταγράφεται στις αντιλήψεις των δύο δειγμάτων στην ερώτηση για το εάν ο χώρος δίνει ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι αυτό ισχύει «Εξαιρετικά» με ποσοστό 43,1% σε αντίθεση με τους/τις δασκάλους/δασκάλες που στην ίδια απάντηση συγκέντρωσαν το χαμηλό ποσοστό της τάξεως του 18,8%. Το δείγμα των δασκάλων ανέδειξε ως πρώτη απάντηση το «Επαρκώς» με 39,1%.

Τα πολύ χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις με αρνητικό περιεχόμενο και τα υψηλά σε εκείνες με θετικό οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σύγκλιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών με τα όσα τονίζει η βιβλιογραφία (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Germanos, 2015· Germanos, Gavriilidis & Arvaniti, 2009· Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011· Moore, 2002· Ontario Ministry of Education, 2012· Phyfe-Perkins, 1980· Stonehouse, 2011· Sussman & Gillman, 2007· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Γερμανός, 2002· Γερμανός, 2010· Γερμανός, 2014· Γερμανός, 2015· Κούγιαλη, 1998· Ματσαγούρας, 2001· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ειδικότητα * Αλληλεπιδράσεις Crosstabulation

		Αλληλεπιδράσεις					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώστα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	25	20	12	1	0	58
		% within ειδικότητα	43,1%	34,5%	20,7%	1,7%	0,0%	100%
		% within αλληλεπιδράσεις	67,6%	51,3%	32,4%	20,0%	0,0%	47,5%
		% of Total	20,5%	16,4%	9,8%	0,8%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	12	19	25	4	4	64
		% within ειδικότητα	18,8%	29,7%	39,1%	6,3%	6,3%	100,0%
		% within αλληλεπιδράσεις	32,4%	48,7%	67,6%	80,0%	100%	52,5%
		% of Total	9,8%	15,6%	20,5%	3,3%	3,3%	52,5%
Total		Count	37	39	37	5	4	122
		% within ειδικότητα	30,3%	32,0%	30,3%	4,1%	3,3%	100%
		% within αλληλεπιδράσεις	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	30,3%	32,0%	30,3%	4,1%	3,3%	100%

Πίνακας 39: Ειδικότητα * Αλληλεπιδράσεις Crosstabulation

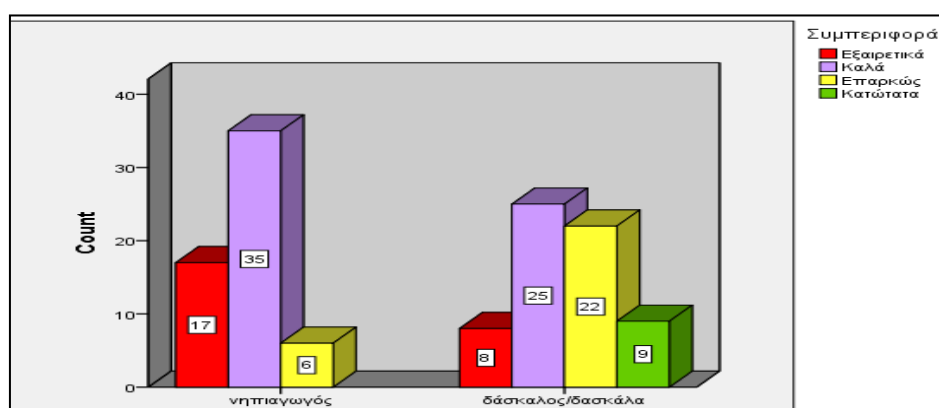


Γράφημα 38: Ο χώρος δίνει ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών.

Ερώτηση 38

Καμία αρνητική απάντηση δεν έδωσε το δείγμα των νηπιαγωγών στην ερώτηση που αφορούσε τη συμπεριφορά των μαθητών και αν αυτή επηρεάζεται από το περιβάλλον και από τη διαμόρφωσή του. Οι απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» δεν επιλέχθηκαν καθόλου. Το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα τους σημειώθηκε στην απάντηση «Καλά» με το εμφατικό 60,3%, απάντηση που αναδείχθηκε η συχνότερη και στο δείγμα των δασκάλων με ποσοστό 39,1%. Ως δεύτερη απάντηση αναδείχθηκε το «Εξαιρετικά» με 29,3% για τις νηπιαγωγούς, ενώ για τους/τις δασκάλους/δασκάλες το «Επαρκώς» με 34,4%.

Η ομόφωνη γνώμη των δύο ειδικοτήτων βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Connor, 2011· Germanos, 2015· Germanos, Gavriilidis & Arvaniti, 2009· Moore, 2002· Muscovitz, 2013· Phylfe-Perkins, 1980· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Γερμανός, 1993· Γερμανός, 2010· Γερμανός, 2014· Γερμανός, 2015· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), στην οποία οι μελετητές υπογραμμίζουν ότι οι συμπεριφορές των παιδιών είναι συσχετισμένες με τον χώρο και την οργάνωσή του.



Γράφημα 39: Το περιβάλλον μέσω της διαμόρφωσής του επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών.

			Συμπεριφορά				Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	17	35	6	0	58
		% within ειδικότητα	29,3%	60,3%	10,3%	0,0%	100,0%
		% within συμπεριφορά	68,0%	58,3%	21,4%	0,0%	47,5%
		% of Total	13,9%	28,7%	4,9%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα	Δασκάλα	Count	8	25	22	9	64
		% within ειδικότητα	12,5%	39,1%	34,4%	14,1%	100,0%
		% within συμπεριφορά	32,0%	41,7%	78,6%	100,0%	52,5%
		% of Total	6,6%	20,5%	18,0%	7,4%	52,5%
Total		Count	25	60	28	9	122
		% within ειδικότητα	20,5%	49,2%	23,0%	7,4%	100,0%
		% within συμπεριφορά	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	20,5%	49,2%	23,0%	7,4%	100,0%

Πίνακας 40: Ειδικότητα * Συμπεριφορά μαθητών Crosstabulation

Ερώτηση 39

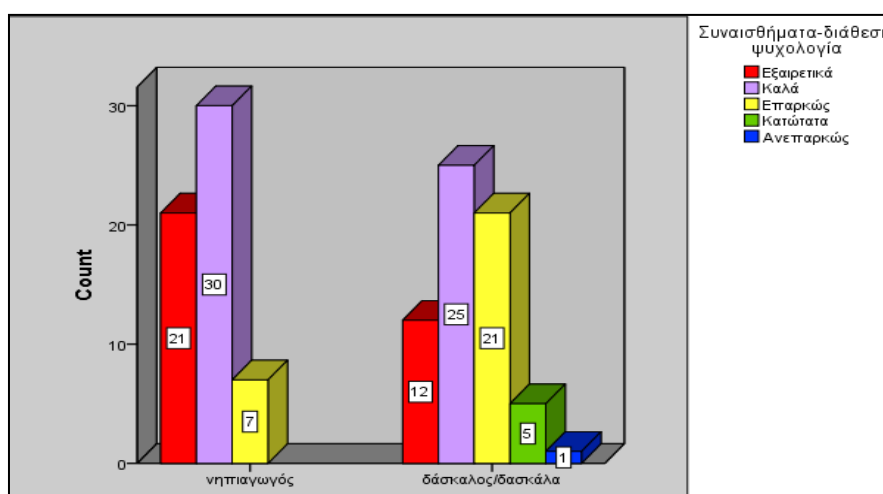
Όπως συνέβη και στην προηγούμενη ερώτηση, έτσι και στο ερώτημα σχετικά με το αν το περιβάλλον μέσω της διαμόρφωσής του επηρεάζει τα συναισθήματα, τη διάθεση και την ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών, οι νηπιαγωγοί δεν επέλεξαν καθόλου τις απαντήσεις αρνητικού περιεχομένου («Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς»), αναδεικνύοντας ως πρώτη την απάντηση «Καλά» με ποσοστό 51,7%. Η ίδια απάντηση επιλέχθηκε και από την μεγαλύτερη μερίδα των δασκάλων με ποσοστό 39,1%, οι οποίοι κατέγραψαν πολύ μικρά ποσοστά στις αρνητικού περιεχομένου απαντήσεις.

Όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ματσαγούρας, 2001· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) τεκμηριώνονται και μέσω της θετικής στάσης και των αντιλήψεων που επικρατούν στο μεγαλύτερο σύνολο των παιδαγωγών που πήρε μέρος στην έρευνα.

Ειδικότητα * Συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία Crosstabulation

			Συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	21	30	7	0	0	58
		% within ειδικότητα	36,2%	51,7%	12,1%	0,0%	0,0%	100%
		% within συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία	63,6%	54,5%	25,0%	0,0%	0,0%	47,5%
		% of Total	17,2%	24,6%	5,7%	0,0%	0,0%	47,5%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	12	25	21	5	1	64
		% within ειδικότητα	18,8%	39,1%	32,8%	7,8%	1,6%	100%
		% within συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία	36,4%	45,5%	75,0%	100%	100%	52,5%
		% of Total	9,8%	20,5%	17,2%	4,1%	0,8%	52,5%
Total		Count	33	55	28	5	1	122
		% within ειδικότητα	27,0%	45,1%	23,0%	4,1%	0,8%	100%
		% within συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	27,0%	45,1%	23,0%	4,1%	0,8%	100%

Πίνακας 41: Ειδικότητα * Συναισθήματα-διάθεση-ψυχολογία Crosstabulation



Γράφημα 40: Το περιβάλλον μέσω της διαμόρφωσης του επηρεάζει τα συναισθήματα, τη διάθεση και την ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών.

Ερώτηση 40

Αναφορικά με το εάν ο χώρος είναι σωστά οργανωμένος, έτσι ώστε να διευκολύνει την ετοιμότητα και την προσαρμογή των μαθητών, με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, τον πολιτισμό του, τις οικογενειακές συνήθειες, τα ήθη και έθιμα, το μεγαλύτερο μέρος των νηπιαγωγών τον χαρακτήρισαν εξίσου «εξαιρετικά» και «καλά» οργανωμένο για ετοιμότητα και προσαρμογή με ποσοστό 36,2% και έπεται με

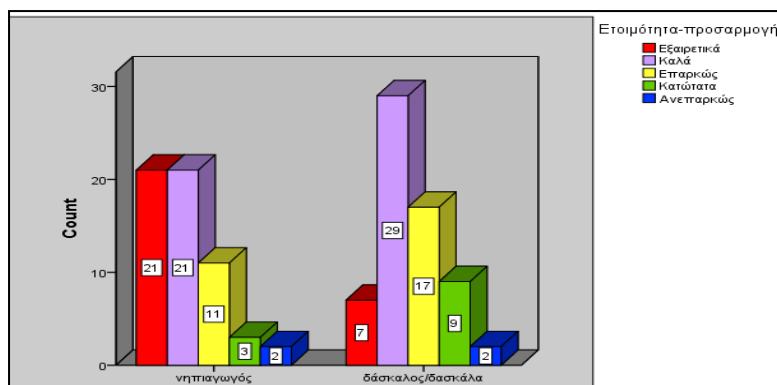
19% η απάντηση «Επαρκώς». Από την άλλη, η μεγαλύτερη μερίδα του δείγματος των δασκάλων τον χαρακτήρισε «καλά» οργανωμένο με ποσοστό 45,3% και ένα 26,6% «Επαρκώς» οργανωμένο.

Η σπουδαιότητα του χώρου στην καλή ετοιμότητα και προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι ευρέως αναγνωρισμένη και από την ερευνητική κοινότητα (Bulut Pedük, Yıldızbaş & Aygün, 2014· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600).

Ειδικότητα * Ετοιμότητα-προσαρμογή Crosstabulation

			Ετοιμότητα-προσαρμογή					Total
			Εξαιρετικ ά	Καλά	Επαρκώ ς	Κατώτατ α	Ανεπαρ κώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγ ός	Count	21	21	11	3	2	58
		% within ειδικότητα	36,2%	36,2%	19,0%	5,2%	3,4%	100,0%
		% within ετοιμότητα- προσαρμογή	75,0%	42,0%	39,3%	25,0%	50,0%	47,5%
		% of Total	17,2%	17,2%	9,0%	2,5%	1,6%	47,5%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	7	29	17	9	2	64
		% within ειδικότητα	10,9%	45,3%	26,6%	14,1%	3,1%	100,0%
		% within ετοιμότητα- προσαρμογή	25,0%	58,0%	60,7%	75,0%	50,0%	52,5%
		% of Total	5,7%	23,8%	13,9%	7,4%	1,6%	52,5%
Total		Count	28	50	28	12	4	122
		% within ειδικότητα	23,0%	41,0%	23,0%	9,8%	3,3%	100,0%
		% within ετοιμότητα- προσαρμογή	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	23,0%	41,0%	23,0%	9,8%	3,3%	100,0%

Πίνακας 42: Ειδικότητα * Ετοιμότητα-προσαρμογή Crosstabulation



Γράφημα 41: Ο χώρος είναι σωστά οργανωμένος, έτσι ώστε να διευκολύνει την ετοιμότητα και την προσαρμογή των μαθητών, με σεβασμό στην προσωπικότητα του

κάθε παιδιού, τον πολιτισμό του, τις οικογενειακές συνήθειες, τα ήθη και έθιμα.

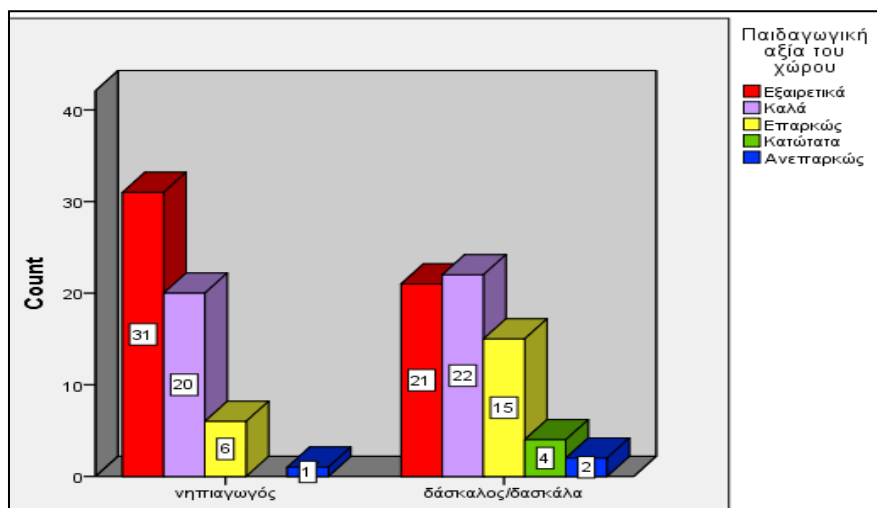
Ερώτηση 41

Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι η παιδαγωγική αξία που κατέχει ο χώρος της αίθουσας «ως ο τρίτος παιδαγωγός» στη μάθηση των παιδιών δεν είναι ιδιαίτερος σημαντική. Το 53,4% των νηπιαγωγών και το 34,4% των δασκάλων εκτιμούν την παιδαγωγική συνεισφορά της αίθουσας στη μάθηση ως «εξαιρετική» και «καλή» αντίστοιχα. Οι απόψεις αυτές δρουν συμπληρωματικά στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (π.χ. Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Choi et al., 2013· Muscovitz, 2013· Phylfe-Perkins, 1980· Stonehouse, 2011· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), που έχει ερευνήσει την αξία του εσωτερικού χώρου στην ροή της μάθησης και της παιδαγωγικής διαδικασίας, επισημαίνοντας ότι εξυπηρετεί την πραγματοποίηση παιδαγωγικών σκοπών.

Ειδικότητα * Παιδαγωγική αξία Crosstabulation

		Παιδαγωγική αξία					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	31	20	6	0	1	58
		% within ειδικότητα	53,4%	34,5%	10,3%	0,0%	1,7%	100%
		% within παιδαγωγική αξία	59,6%	47,6%	28,6%	0,0%	33,3%	47,5%
		% of Total	25,4%	16,4%	4,9%	0,0%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	21	22	15	4	2	64
		% within ειδικότητα	32,8%	34,4%	23,4%	6,3%	3,1%	100%
		% within παιδαγωγική αξία	40,4%	52,4%	71,4%	100%	66,7%	52,5%
		% of Total	17,2%	18,0%	12,3%	3,3%	1,6%	52,5%
Total		Count	52	42	21	4	3	122
		% within ειδικότητα	42,6%	34,4%	17,2%	3,3%	2,5%	100%
		% within παιδαγωγική αξία	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	42,6%	34,4%	17,2%	3,3%	2,5%	100%

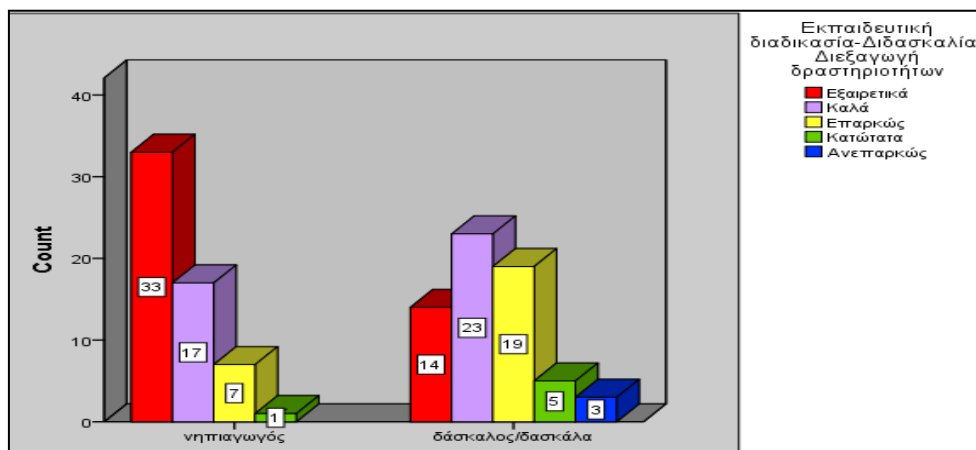
Πίνακας 43: Ειδικότητα * Παιδαγωγική αξία Crosstabulation



Γράφημα 42: Η παιδαγωγική αξία που κατέχει ο χώρος της αίθουσας «ως ο τρίτος παιδαγωγός» στη μάθηση των παιδιών είναι σημαντική.

Ερώτηση 42

Σε ποσοστό 56,9% το δείγμα των νηπιαγωγών κρίνει ότι ο χώρος της αίθουσας αποτελεί σε «εξαιρετικό» βαθμό εργαλείο εκπαιδευτικής διαδικασίας, διευκολύνοντας τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, ενώ το δείγμα των δασκάλων κρίνει ότι αυτό ισχύει «Καλά» σε ποσοστό 35,9%. Και οι δύο ειδικότητες κατέγραψαν χαμηλά ποσοστά στις αρνητικές απαντήσεις, δείχνοντας πως έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (π.χ. Gandini, 1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Goehlich, 2003· Muscovitz, 2013· Ontario Ministry of Education, 2012), που εντοπίζει τη σημασία του χώρου στη διδασκαλία και συνάμα στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.



Γράφημα 43: Ο χώρος της αίθουσας αποτελεί εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διευκολύνει τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων.

Ειδικότητα * Εκπαιδευτική διαδικασία Crosstabulation

			Εκπαιδευτική διαδικασία					Total
			Εξαιρετικ ά	Καλά	Επαρκώ ς	Κατώτα τα	Ανεπαρκ ώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	33	17	7	1	0	58
		% within ειδικότητα	56,9%	29,3%	12,1%	1,7%	0,0%	100,0%
		% within εκπαιδευτική διαδικασία	70,2%	42,5%	26,9%	16,7%	0,0%	47,5%
		% of Total	27,0%	13,9%	5,7%	0,8%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	14	23	19	5	3	64
		% within ειδικότητα	21,9%	35,9%	29,7%	7,8%	4,7%	100,0%
		% within εκπαιδευτική διαδικασία	29,8%	57,5%	73,1%	83,3%	100,0%	52,5%
		% of Total	11,5%	18,9%	15,6%	4,1%	2,5%	52,5%
Total		Count	47	40	26	6	3	122
		% within ειδικότητα	38,5%	32,8%	21,3%	4,9%	2,5%	100,0%
		% within εκπαιδευτική διαδικασία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	38,5%	32,8%	21,3%	4,9%	2,5%	100,0%

Πίνακας 44: Ειδικότητα * Εκπαιδευτική διαδικασία Crosstabulation

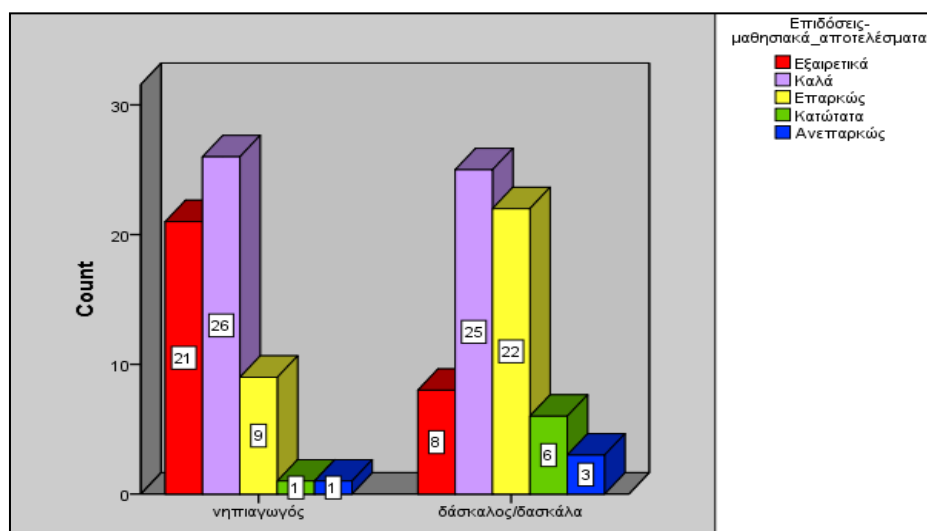
Ερώτηση 43

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εκτιμήσουν το κατά πόσο οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών επηρεάζονται από το εσωτερικό περιβάλλον της αίθουσας, συμφώνησαν ότι αυτό συμβαίνει «Καλά», με ποσοστό 44,8% για τις νηπιαγωγούς και 39,1% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες. Τα χαμηλά ποσοστά στις αρνητικές απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» αποκαλύπτουν ότι οι παιδαγωγοί έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν το πόσο ο χώρος της τάξης μπορεί να διαμορφώσει θετικά ή αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματά τους, κάτι που έχει διερευνηθεί και τεκμηριωθεί από πληθώρα μελετών (π.χ. Burke & Burke-Samide, 2010· Choi et al., 2013· Earthman, 2004· Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011· Mendell & Heath, 2005· Moore, 2002· Pedro, 2017· Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014· WHO, 1990· Ματσαγγούρας, 2001· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Τα πορίσματα τους καθιστούν σαφές ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες μίας σχολικής αίθουσας, όπως η θερμοκρασία, η ακουστική, κ.ά., οφείλουν να είναι ποιοτικές, ούτως ώστε να μπορούν να δραστηριοποιούνται με αποτελεσματικότητα τόσο οι μαθητές όσο και ο παιδαγωγός.

Ειδικότητα * Επιδόσεις-μαθησιακά αποτελέσματα Crosstabulation

			Επιδόσεις-μαθησιακά αποτελέσματα					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	21	26	9	1	1	58
		% within ειδικότητα	36,2%	44,8%	15,5%	1,7%	1,7%	100%
		% within επιδόσεις	72,4%	51,0%	29,0%	14,3%	25,0%	47,5%
		% of Total	17,2%	21,3%	7,4%	0,8%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	8	25	22	6	3	64
		% within ειδικότητα	12,5%	39,1%	34,4%	9,4%	4,7%	100%
		% within επιδόσεις	27,6%	49,0%	71,0%	85,7%	75,0%	52,5%
		% of Total	6,6%	20,5%	18,0%	4,9%	2,5%	52,5%
Total		Count	29	51	31	7	4	122
		% within ειδικότητα	23,8%	41,8%	25,4%	5,7%	3,3%	100%
		% within επιδόσεις	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	23,8%	41,8%	25,4%	5,7%	3,3%	100%

Πίνακας 45: Ειδικότητα * Επιδόσεις-μαθησιακά αποτελέσματα Crosstabulation



Γράφημα 44: Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, οι επιδόσεις και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα επηρεάζονται από το εσωτερικό περιβάλλον της αίθουσας.

Ερώτηση 44

Ερωτώμενοι ποια μορφή διδασκαλίας εξυπηρετεί η διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας, και τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών απάντησαν ομόφωνα «όλο το σύνολο της τάξης» με 55,2% για τις νηπιαγωγούς και 50% για τους/τις δασκάλους/δασκάλες. Με 44,8% ακολουθεί η «ομαδική» μορφή διδασκαλίας για το πρώτο δείγμα και με 43,8% η ίδια απάντηση για το δεύτερο. Μόλις ένα 6,3% των δασκάλων θεωρεί ότι η

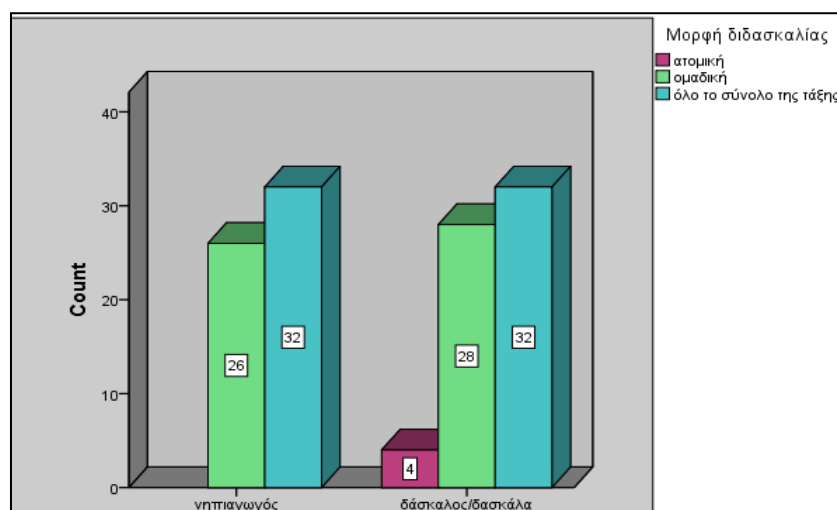
διαρρύθμιση της τάξης τους εξυπηρετεί την «ατομική» διδασκαλία, απάντηση που δεν επιλέχθηκε καθόλου από το δείγμα των νηπιαγωγών.

Η βιβλιογραφία δεν προτείνει κάποια συγκεκριμένη μορφή διάταξης, διότι η κάθε μία διευκολύνει συγκεκριμένες περιστάσεις. Η επιλογή της διαμόρφωσης της σχολικής αίθουσας θα «κατευθύνει» έμμεσα τη μορφή διδασκαλίας που πρόκειται να ακολουθηθεί σε μία τάξη, αλλά και τη μορφή της επικοινωνίας που θα αναπτύξουν οι μαθητές μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2001: 89-90). Με βάση το πώς είναι διαρρυθμισμένα τα θρανία/τραπεζάκια των μαθητών, προσδιορίζεται και η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων τους, η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό και η γενικότερη συμμετοχή τους εντός της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, η ατομική μορφή διδασκαλίας θα επιλεγεί, όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εστιάσει ατομικά σε κάθε μαθητή του, ιδίως αν διδάσκει σε τμήμα με μικρό αριθμό παιδιών ή σε μαθητές που έχουν ανάγκη από περισσότερη φροντίδα και προσοχή. Αντίθετα, αν επιθυμεί να προωθήσει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργατική μάθηση, θα επιλέξει την ομαδική μορφή διδασκαλίας. Η διδασκαλία που αφορά όλο το σύνολο της αίθουσας είναι εκείνη, ωστόσο, που συναντούμε πιο συχνά στα σχολικά τμήματα, αφού ενσωματώνει όλους τους μαθητές στην προσέγγισή της.

Ειδικότητα * Μορφή διδασκαλίας Crosstabulation

			Μορφή διδασκαλίας			Total
			ατομική	ομαδική	όλο το σύνολο της τάξης	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	0	26	32	58
		% within ειδικότητα	0,0%	44,8%	55,2%	100%
		% within μορφή διδασκαλίας	0,0%	48,1%	50,0%	47,5%
		% of Total	0,0%	21,3%	26,2%	47,5%
	Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	4	28	32	64
		% within ειδικότητα	6,3%	43,8%	50,0%	100%
		% within μορφή διδασκαλίας	100%	51,9%	50,0%	52,5%
		% of Total	3,3%	23,0%	26,2%	52,5%
Total		Count	4	54	64	122
		% within ειδικότητα	3,3%	44,3%	52,5%	100%
		% within μορφή διδασκαλίας	100%	100%	100%	100%
		% of Total	3,3%	44,3%	52,5%	100%

Πίνακας 46: Ειδικότητα * Μορφή διδασκαλίας Crosstabulation



Γράφημα 45: Ποια μορφή διδασκαλίας εξυπηρετεί η διαμόρφωση του χώρου;

2.5. Αποτελέσματα απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων για τον ρόλο του παιδαγωγού στη διαμόρφωση του χώρου

Ερώτηση 45

Οι ερωτηθέντες νηπιαγωγοί και δάσκαλοι/δασκάλες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν γνωρίζουν τι αναφέρει το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο αντίστοιχα σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας. Συντριπτική ήταν η διαφορά που καταγράφηκε στο δείγμα των δασκάλων με 78,1% να απαντά αρνητικά στην ερώτηση και μόνο το 21,9% να γνωρίζει. Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσε η αρνητική απάντηση και στο δείγμα των νηπιαγωγών με 56,9%, αλλά ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξεως του 43,1% απάντησε θετικά, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί ίσως είναι περισσότερο ενημερωμένοι σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.) συγκριτικά με τους/τις δασκάλους/δασκάλες. Συγκεντρωτικά, λοιπόν, το 68% του συνόλου των δύο δειγμάτων δεν γνώριζε τι αναφέρεται στο επίσημο παιδαγωγικό εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων έναντι 32% των εκπαιδευτικών που γνώριζε.

Όσοι παιδαγωγοί έδωσαν θετική απάντηση, περιέγραψαν περιληπτικά το πεδίο που γνώριζαν. Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις και των δύο δειγμάτων, είναι φανερό ότι οι μεν νηπιαγωγοί και οι δε δάσκαλοι συγκλίνουν μεταξύ τους σε ορισμένα σημεία. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συνέκλιναν στην *ολιστική ανάπτυξη* των μαθητών και την *οργάνωση του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος*, τα οποία, ωστόσο, αποκαλούσαν «γωνίες», χαρακτηρισμό με τον οποίο δεν συμφωνεί η βιβλιογραφία (Γερμανός, 2002:

185), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 173). Χαρακτηριστικά παραδείγματα των απαντήσεων τους παρουσιάζονται παρακάτω:

- «Σύμφωνα με αυτό τόσο ο παιδαγωγικός σχεδιασμός όσο και η αξιοποίηση του αιθουσιακού χώρου θα πρέπει να στοχεύουν σε μια **ολιστική ανάπτυξη** της γνώσης (κοινωνική, συναισθηματική), δίνοντας έτσι στους μαθητές πλούσια σε επεξεργασία ερεθίσματα».
- «Η διαμόρφωση της αίθουσας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην **ολιστική ανάπτυξη των παιδιών**».
- «Σωστή οργάνωση του χώρου, διαχωρισμένος σε διακριτές γωνιές, ώστε να προάγει την **ολόπλευρη ανάπτυξη** των παιδιών, σεβόμενος το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις ανάγκες τους».
- «Γνωρίζω ότι η διαμόρφωση του χώρου συμβάλλει σημαντικά στην **ολόπλευρη ανάπτυξη** των παιδιών, αποτελώντας σημαντικό "εργαλείο" στα χέρια της νηπιαγωγού στον τρόπο διδασκαλίας».
- «Ο χώρος του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται σε γωνιές, **περιοχές δηλαδή διαφορετικών ενδιαφερόντων**».
- «Οργάνωση του χώρου σε **γωνιές (Κέντρα Ενδιαφέροντος)** - Μέγεθος και αριθμός των γωνιών - Εξοπλισμός των γωνιών (της συζήτησης, της βιβλιοθήκης, των εικαστικών, των μαθηματικών, των επιτραπέζιων παιχνιδιών, του κουκλόσπιτου, του εμπορικού κέντρου, της μουσικής, της σύγχρονης τεχνολογίας, της παρατήρησης και ανακάλυψης, των εφευρέσεων, του ιατρείου, της δραματικής τέχνης) - Η επάρκεια του χρόνου και η τακτοποίηση - Αξιολόγηση και καταγραφή της οργάνωσης των κέντρων ενδιαφερόντων».
- «Η οργάνωση του χώρου ενός νηπιαγωγείου εξαρτάται κυρίως από τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου χώρου (διαρρύθμιση, διατεθειμένοι χώροι, μέγεθος και έκταση αυτών, την ύπαρξη ή όχι εξωτερικού χώρου κ.λπ.), από τους σκοπούς του προγράμματος, από τις δραστηριότητες που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, από τη μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων που θα αναπτυχθούν, τόσο ανάμεσα στα νήπια, όσο και μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίων».
- «Δημιουργία **γωνιών** όπου τα παιδιά παίζουν στις ελεύθερες δραστηριότητες, αλλά και συμβάλουν στην καλύτερη πραγματοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων».
- «Ότι διαμορφώνονται οι **γωνιές** και ανάλογα τα ενδιαφέροντα νηπίων διατηρούνται ή τροποποιούνται»

- «Υπαρξη γωνιών, σωστά τοποθετημένες, πλούσιο σε ερεθίσματα υλικό, προσβάσιμο από τα παιδιά, άνεση χώρου».
- «Ο χώρος τού νηπιαγωγείου διαμορφώνεται σε γωνιές, από κοινού από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά και αναδιαμορφώνεται στη διάρκεια της χρονιάς ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας».
- «Αυτό που με σιγουριά γνωρίζω είναι ότι τον εκάστοτε χώρο της αίθουσας καλό θα είναι εμείς οι παιδαγωγοί να τον **οργανώνουμε-αξιοποιούμε** ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών».

Μεταξύ άλλων, δόθηκαν και απαντήσεις που αφορούσαν α) την επίπλωση, β) τη διακόσμηση και ελκυστικότητα του χώρου και γ) την ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ πέντε νηπιαγωγοί έγραψαν απλώς ότι γνωρίζουν τι αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο χωρίς λεπτομέρειες. Ελάχιστη αναφορά έγινε στα όσα τονίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στην ενότητα «Παιδί και περιβάλλον: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος». Συγκεκριμένα στην πρώτη υποενότητα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» επισημαίνονται οι επιδιωκόμενες προς ανάπτυξη ικανότητες, όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, η κατανόηση της αξίας της ομαδικής εργασίας, η κατανόηση και εμπέδωση βασικών κανόνων υγιεινής, προστασίας και ασφαλείας, η καλλιέργεια του σεβασμού, η υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς το ευρύτερο περιβάλλον, κ.ά. (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600-604). Στη δεύτερη υποενότητα «Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση» υπογραμμίζονται επιπρόσθετες ικανότητες που αφορούν την ευρύτερη αλληλεπίδραση, όπως η ανάγκη των μαθητών για εξερεύνηση και πειραματισμό. Η ανάγκη για ανακάλυψη του φυσικού και τεχνικού περιβάλλοντος, φαινομένων και πειραμάτων μέσω της παρατήρησης και των αισθήσεων οδηγεί τα παιδιά να μάθουν να αλληλεπιδρούν, να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να διερευνούν το χώρο και να προσανατολίζονται σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς, ενώ μαθαίνουν να μετακινούνται εντός του χώρου, διανύοντας διαδρομές (ΥΠΕΠΘ, 2007α: 605-608).

Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι αν και έδωσαν απαντήσεις ποικίλου περιεχομένου, φαίνεται ότι τείνουν στο ασφαλές και παρακινητικό κλίμα που οφείλει να επικρατεί σε ένα σχολικό περιβάλλον. Επίσης, έκαναν λόγο για α) ολιστική ανάπτυξη, β) μαθησιακή διαδικασία, γ) ενεργητική μάθηση, δ) ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης, ενώ υπήρξαν και τέσσερις δάσκαλοι που έγραψαν μονάχα πως γνωρίζουν χωρίς κάποια ιδιαίτερη αναφορά. Ενδεικτικά παρουσιάζονται ορισμένες

από τις απαντήσεις τους:

- «Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα σ' ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον».
- «Η αισθητική του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης είναι στενά συνδεδεμένη με την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα σε ένα σχολικό περιβάλλον, οργανωμένο, καθαρό, πλούσιο σε ερεθίσματα και αισθητικά ευπαρουσίαστο».
- «Ο χώρος της σχολικής αίθουσας πρέπει να είναι **ελκυστικός**, να εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία και να τα προωθεί στο να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη φυσική, νοητική και κοινωνική τους **ανάπτυξη**».
- «Πρέπει να συμβάλει στην **ολιστική ανάπτυξη** των μαθητών».
- «Αν θυμάμαι καλά, αναφέρεται στη σημασία ολιστικής αξιοποίησης του χώρου με εκπαιδευτικές **‘γωνιές’** που να επιτρέπουν πρόσβαση σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό που να ενημερώνεται συχνά. Επίσης, τονίζεται η σημασία διατήρησης συνθηκών σωστής υγιεινής στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας».
- «Η αίθουσα πρέπει να είναι διαμορφωμένη ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και με σκοπό να προάγει τη **μαθησιακή διαδικασία**».
- «Λαμβάνεται υπόψη στη διεξαγωγή κάθε διδασκαλίας ώστε να οδηγεί στην **ενεργητική μάθηση**».

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών που αφορά το Δημοτικό σχολείο, απαρτίζεται από ενότητες, η κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα (π.χ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Φυσική Αγωγή, κ.λπ.). Δεν υπάρχει μία ξεχωριστή ενότητα που να αναφέρεται στο χώρο και στον τρόπο που αυτός θα διαμορφωθεί για να συντελέσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρώντας το κεφάλαιο «Μελέτη Περιβάλλοντος» μπορούμε να βρούμε στοιχεία για το χώρο, πολλά εκ των οποίων δεν δόθηκαν ως απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ Δημοτικού σημειώνεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να εκπαιδούνται στην εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργικότητα των χώρων του, στην κατανόηση της έννοιας της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μίας ομάδας και της λειτουργίας της με βάση το ομαδικό πνεύμα, στην αποδοχή των κανόνων που τηρούν την ομαλή λειτουργία όλης της τάξης, αλλά και των μικρότερων ομάδων μέσα σε αυτή. Ακόμη, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν αντικείμενα του περιβάλλοντος, να ορίζουν τη θέση αντικειμένων ή προσώπων στην αίθουσα ως προς σταθερά σημεία αναφοράς, να

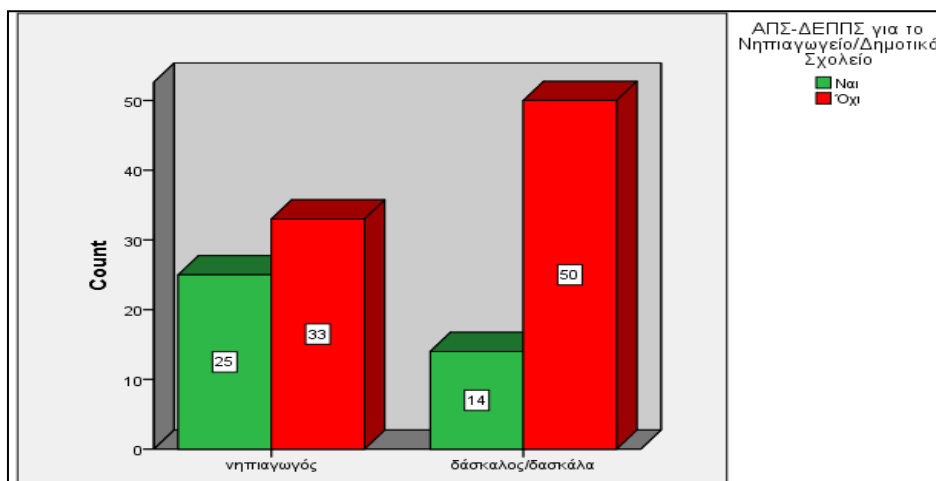
προσανατολίζονται και να εξερευνούν το χώρο με το σώμα τους (κάτι που επισημαίνεται και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Φυσικής Αγωγής για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου), να συγκρίνουν και περιγράφουν θέσεις χρησιμοποιώντας όρους (π.χ. δεξιά, αριστερά, κ.λπ.), να αναγνωρίζουν τη σημασία των αισθήσεων στην αντίληψη και επικοινωνία με το περιβάλλον και να κατανοούν την πληροφορία που αντλούν από κάθε αίσθηση. Μεταξύ των στόχων συγκαταλέγεται και η τήρηση των κανόνων υγιεινής (π.χ. πλύσιμο των χεριών), ασφάλειας στην τάξη και διατήρησης της καθαριότητας στο σχολικό χώρο (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 311-315).

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού γίνεται έμμεση αναφορά στο χώρο με την εκμάθηση του προσδιορισμού της θέσης, όπως μίας αίθουσας σε σχέση με τις υπόλοιπες, στην αλληλεπίδραση που πρέπει να έχουν οι μαθητές απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες ή διαφορετικότητα και στον εντοπισμό προβλημάτων επιβάρυνσης του σχολικού περιβάλλοντος (ΥΠΕΠΘ, 2007β: 318).

Ειδικότητα * ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Crosstabulation

			ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		Total
			Ναι	Όχι	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	25	33	58
		% within ειδικότητα	43,1%	56,9%	100,0%
		% within ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ	64,1%	39,8%	47,5%
		% of Total	20,5%	27,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	14	50	64
		% within ειδικότητα	21,9%	78,1%	100,0%
		% within ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ	35,9%	60,2%	52,5%
		% of Total	11,5%	41,0%	52,5%
Total		Count	39	83	122
		% within ειδικότητα	32,0%	68,0%	100,0%
		% within ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	32,0%	68,0%	100,0%

Πίνακας 47: Ειδικότητα * ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Crosstabulation



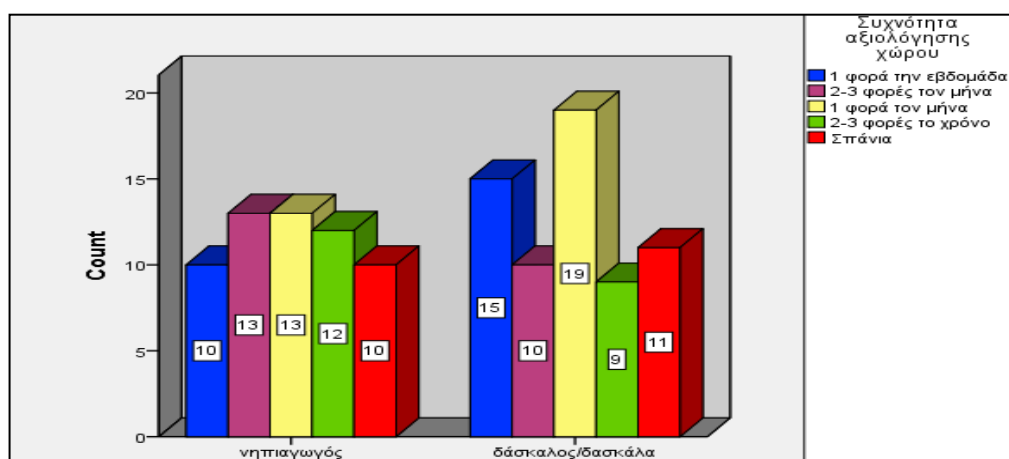
Γράφημα 46: Γνωρίζετε τι αναφέρει το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο αντίστοιχα για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας; Αν ναι, αναφέρετε συνοπτικά.

Ερώτηση 46

Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν τη συχνότητα που διεξάγουν αξιολογήσεις στην ποιότητα του εσωτερικού χώρου της αίθουσας τους και οι απαντήσεις που έδωσαν φαίνεται να είναι σχεδόν μοιρασμένες σε όλες τις επιλογές για το δείγμα των νηπιαγωγών, με πιο συχνή το «2-3 φορές το μήνα» και «1 φορά το μήνα» με ισόποσο 22,4%. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ανέδειξαν πρώτη την απάντηση «1 φορά το μήνα» με 29,7%, με ένα 23,4% να έπεται στην απάντηση «1 φορά την εβδομάδα». Η βιβλιογραφία δεν προτείνει μία συγκεκριμένη συχνότητα ως την ιδανική για αξιολογήσεις χώρου. Η κάθε περίπτωση σχολείου είναι μοναδική. Το κάθε τμήμα μαθητών είναι επίσης μοναδικό, με ξεχωριστές ανάγκες και απαιτήσεις. Γι' αυτό το λόγο, καλό θα ήταν να εκτιμά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τότε κρίνει απαραίτητο την αξιολόγηση του εσωτερικού χώρου της τάξης του.

Στο υποερώτημα που αφορούσε τις κλίμακες αξιολόγησης, άξιο αναφοράς, προβληματισμού και ίσως ενδεχόμενης μελλοντικής μελέτης είναι το γεγονός ότι και τα δύο δείγματα δεν χρησιμοποιούσαν (ή δεν γνώριζαν) καμία εκ των τριών κλιμάκων που δίνονταν ως επιλογές. Μόλις 2 νηπιαγωγοί έδωσαν την απάντηση «ECERS-R» και από μία την απάντηση «ACEI» και «CCFS». Όσον αφορά το δείγμα των δασκάλων, τα αποτελέσματα φαντάζουν ακόμη πιο δυσοίωνα, καθώς μόλις ένας επέλεξε την κλίμακα «ECERS-R». Συνοπτικά το 95,9% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν γνώριζε και κατ' επέκταση, δεν χρησιμοποιούσε στις αξιολογήσεις του τις κλίμακες. Η ανάγκη, λοιπόν, για επιμόρφωση των παιδαγωγών σχετικά με τις κλίμακες αξιολόγησης και τη χρήση τους μοιάζει «μονόδρομος» ούτως

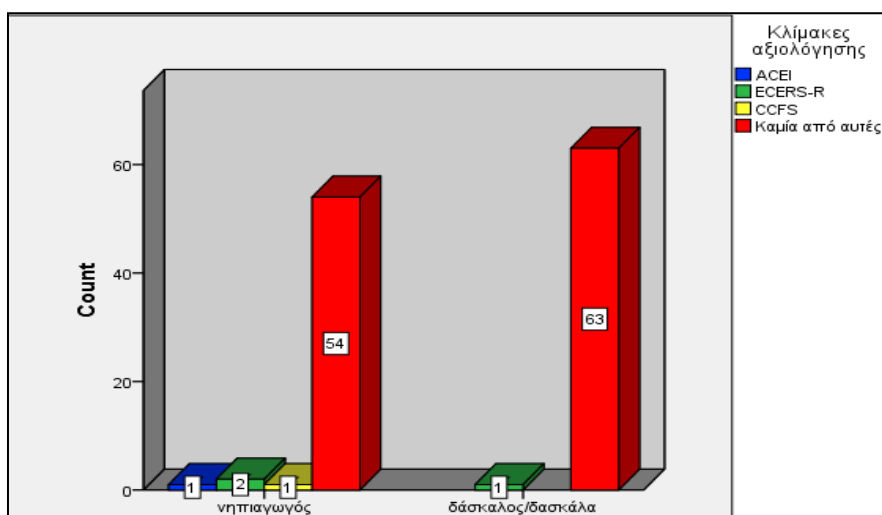
ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν στο έπακρο αυτά τα εργαλεία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 289).



Γράφημα 47: Πόσο συχνά αξιολογείτε την ποιότητα του εσωτερικού χώρου της αίθουσας;

		Συχνότητα αξιολόγησης χώρου					Total	
		1 φορά την εβδομάδα	2-3 φορές τον μήνα	1 φορά τον μήνα	2-3 φορές το χρόνο	Σπάνια		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	10	13	13	12	10	58
	% within ειδικότητα		17,2%	22,4%	22,4%	20,7%	17,2%	100%
	% within συχνότητα αξιολόγησης χώρου		40,0%	56,5%	40,6%	57,1%	47,6%	47,5%
	% of Total		8,2%	10,7%	10,7%	9,8%	8,2%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	15	10	19	9	11	64	
	% within ειδικότητα		23,4%	15,6%	29,7%	14,1%	17,2%	100%
	% within συχνότητα αξιολόγησης χώρου		60,0%	43,5%	59,4%	42,9%	52,4%	52,5%
	% of Total		12,3%	8,2%	15,6%	7,4%	9,0%	52,5%
Total	Count	25	23	32	21	21	122	
	% within ειδικότητα		20,5%	18,9%	26,2%	17,2%	17,2%	100%
	% within συχνότητα αξιολόγησης χώρου		100 %	100%	100 %	100%	100%	100%
	% of Total		20,5%	18,9%	26,2%	17,2%	17,2%	100%

Πίνακας 48: Ειδικότητα * Συχνότητα αξιολόγησης χώρου Crosstabulation



Γράφημα 48: Εάν αξιολογείτε, χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω κλίμακες αξιολόγησης;

Ειδικότητα * Κλίμακες αξιολόγησης Crosstabulation

		Κλίμακες αξιολόγησης				Total	
		ACEI	ECERS-R	CCFS	Καμία από αυτές		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	1	2	1	54	58
		% within ειδικότητα	1,7%	3,4%	1,7%	93,1%	100,0%
		% within κλίμακες αξιολόγησης	100,0%	66,7%	100,0%	46,2%	47,5%
		% of Total	0,8%	1,6%	0,8%	44,3%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	0	1	0	63	64
		% within ειδικότητα	0,0%	1,6%	0,0%	98,4%	100,0%
		% within κλίμακες αξιολόγησης	0,0%	33,3%	0,0%	53,8%	52,5%
		% of Total	0,0%	0,8%	0,0%	51,6%	52,5%
Total		Count	1	3	1	117	122
		% within ειδικότητα	0,8%	2,5%	0,8%	95,9%	100,0%
		% within κλίμακες αξιολόγησης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	0,8%	2,5%	0,8%	95,9%	100,0%

Πίνακας 49: Ειδικότητα * Κλίμακες αξιολόγησης Crosstabulation

Ερώτηση 47

Όπως στην προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα αξιολόγησης του χώρου που αναδείχθηκε από το σύνολο και των δύο δειγμάτων ως δημοφιλέστερη η

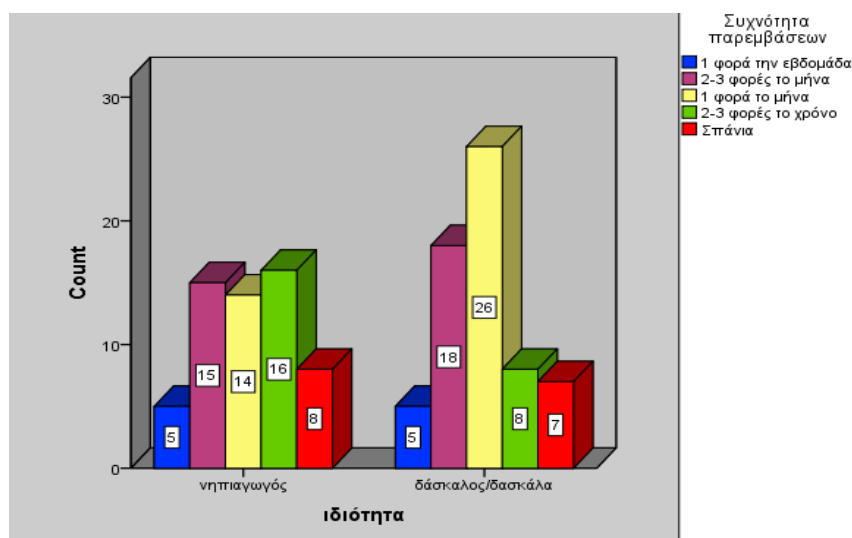
απάντηση «1 φορά το μήνα», έτσι και σε αυτό το ερώτημα για τη συχνότητα με την οποία προβαίνουν σε αλλαγές, η ίδια απάντηση επικράτησε στο σύνολο με 32,8%. Ξεχωριστά, στο δείγμα των νηπιαγωγών η απάντηση «2-3 φορές το χρόνο» προπορεύεται με ποσοστό 27,6%, ενώ σε εκείνο των δασκάλων η απάντηση «1 φορά το μήνα» με το εμφατικό 40,6%.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν ορίζει μία συγκεκριμένη συχνότητα βάσει της οποίας οφείλονται να γίνονται παρεμβάσεις στον χώρο της σχολικής τάξης. Και σε αυτή την περίπτωση έγκειται στην αντίληψη του κάθε παιδαγωγού και στις ανάγκες που καλείται να καλύψει. Πάραυτα, όσο πιο συχνά αξιολογεί και παρεμβαίνει στην αίθουσα, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η λειτουργία του εσωτερικού χώρου.

Ειδικότητα * Συχνότητα παρεμβάσεων Crosstabulation

			Συχνότητα παρεμβάσεων					Total
			1 φορά την εβδομάδα	2-3 φορές το μήνα	1 φορά το μήνα	2-3 φορές το χρόνο	Σπάνια	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	5	15	14	16	8	58
		% within ειδικότητα	8,6%	25,9%	24,1%	27,6%	13,8%	100%
		% within συχνότητα παρεμβάσεων	50,0%	45,5%	35,0%	66,7%	53,3%	47,5%
		% of Total	4,1%	12,3%	11,5%	13,1%	6,6%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	5	18	26	8	7	64
		% within ειδικότητα	7,8%	28,1%	40,6%	12,5%	10,9%	100%
		% within συχνότητα παρεμβάσεων	50,0%	54,5%	65,0%	33,3%	46,7%	52,5%
		% of Total	4,1%	14,8%	21,3%	6,6%	5,7%	52,5%
Total		Count	10	33	40	24	15	122
		% within ειδικότητα	8,2%	27,0%	32,8%	19,7%	12,3%	100%
		% within συχνότητα παρεμβάσεων	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	8,2%	27,0%	32,8%	19,7%	12,3%	100%

Πίνακας 50: Ειδικότητα * Συχνότητα παρεμβάσεων Crosstabulation



Γράφημα 49: Πόσο συχνά περίπου προβαίνετε σε αλλαγές στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας;

Ερώτηση 48

Σε ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ζητήθηκαν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για παρεμβάσεις στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας με σκοπό τη βελτίωσή του, ένα μεγάλο ποσοστό στο σύνολο των δύο δειγμάτων (39,3%) δεν έδωσε καμία πρόταση. Το μεγαλύτερο, όμως, ποσοστό τους (60,7%) ανταποκρίθηκε θετικά, επισημαίνοντας τις ιδέες τους. Πιο αναλυτικά, το 62,1% των νηπιαγωγών απάντησε δίνοντας τις προτάσεις του, σε αντίθεση με το 37,9% που δεν έκανε καμία αναφορά. Στο δείγμα των δασκάλων το 59,4% απάντησε, ενώ το 40,6% όχι.

Σε μία προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί επικεντρώθηκαν στα εξής:

- Ανανέωση κέντρων ενδιαφέροντος και παιδαγωγικού υλικού:
 1. «Ανανέωση γωνιών, συντήρηση εσωτερικού χώρου»
 2. «Ανανέωση γωνιών, εναλλαγή στα βιβλία της βιβλιοθήκης και στα επιτραπέζια παιχνίδια»
 3. «Συνεχής ανανέωση των υλικών και της διακόσμησης του»
 4. «Δημιουργία περισσότερων γωνιών δραστηριοτήτων και εμπλουτισμός ήδη υπαρχόντων»
 5. «Δημιουργία μιας πιο ήσυχης γωνίας για χαλάρωση και πιο ήπια δραστηριότητα, χρήση καναπέδων στην παρεούλα»
 6. «Με τον συγκεκριμένο αριθμό παιδιών μέσα στην αίθουσα δεν είναι δυνατές πολλές παρεμβάσεις, χαμήλωμα κάποιων επίπλων στο ύψος των παιδιών, καλύτερος διαχωρισμός γωνιών»

7. *«Δημιουργία νέων γωνιών με την συνδρομή των παιδιών και ανάλογα με το θέμα που ασχολείται η τάξη»*
8. *«Πλούσιο υλικό, ωραία χρώματα, έξυπνες γωνίες για δημιουργία και πολλά ερεθίσματα»*
9. *«Γωνίες με ερεθίσματα για τα παιδιά»*
10. *«Να υπάρχουν απαραίτητα παιδαγωγικές γωνίες που εξυπηρετούν παιχνίδια ρόλων»*

➤ **Επίπλωση:**

1. *«Αλλαγή επίπλων και εκπαιδευτικού εξοπλισμού»*
2. *«Περισσότερα και καινούρια έπιπλα. Αλλαγή χρωμάτων στους τοίχους»*
3. *«Περισσότερα καινούρια έπιπλα»*
4. *«Αλλαγή υφάσματος σε καναπεδάκια και αναδιαμόρφωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης»*

➤ **Διακόσμηση-Αισθητική:**

1. *«Έργα τέχνης των παιδιών και διάφορες εικόνες από γνωστά έργα τέχνης»*
2. *«Βάψιμο, αλλαγή θέσης επίπλων»*
3. *«Πιο σύγχρονα παιδαγωγικά υλικά, βάψιμο της αίθουσας, αναδιαμόρφωση του χώρου ώστε να είναι πιο εύχρηστος για την κινητικότητα σε μένα και στους μαθητές μου»*

➤ **Περιβαλλοντικές συνθήκες:**

1. *«Να είναι πιο πρακτικός και ευέλικτος για τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς Να υπάρχει καλύτερη ηχομόνωση Να υπάρχει εξαερισμός Να είναι πιο άνετα τα καρεκλάκια για τα παιδιά»*
2. *«Σύστημα εξαερισμού, εκσυγχρονισμένοι πίνακες»*
3. *«Θα έλεγα σίγουρα να υπήρχαν ζωηρότερα και φωτεινότερα χρώματα στους τοίχους, πιο πολλά εκπαιδευτικά υλικά και καλύτερη ηχομόνωση»*

➤ **Μέγεθος αίθουσας:**

1. *«Καλύτερα δομημένη αίθουσα»*
2. *«Η αίθουσα είναι μια πολύ μικρή τάξη προκάτ, η επίπλωση παλιά και σχεδόν όλο το υλικό είναι της νηπιαγωγού...»*

3. *«Άλλη αίθουσα. Η συγκεκριμένη είναι ακατάλληλη σ' αυτό το νηπιαγωγείο. Είναι πολύ μικρή, έχει άκυρο σχήμα καρδιάς μια κολώνα μέσα στη μέση»*
4. *«Αλλαγή σχολικού χώρου»*
5. *«Πιο πολύς χώρος για έκφραση και δημιουργικότητα παρά θρανία»*
6. *«Δυστυχώς δεν έχω τον απαιτούμενο χώρο για αλλαγές!»*

Στο δείγμα των δασκάλων οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

➤ Οργάνωση χώρου-Κέντρα ενδιαφέροντος:

1. *«Αναδιαμόρφωση του χώρου που θα διευκολύνει την διεξαγωγή εσωτερικών δραστηριοτήτων και την ομαδική συνεργασία μέσα στην τάξη»*
2. *«Διαμόρφωση "σταθμών" (γωνιές) που να επιτρέπουν τον πειραματισμό με φυσικά υλικά. Συχνή ανανέωση του εποπτικού υλικού σε "σταθμούς" γραφής και μαθηματικών. Διαμόρφωση ειδικού χώρου για την ήρεμη ανάγνωση ή ακρόαση παραμυθιού. Διαμόρφωση ειδικού χώρου για τις κατασκευές και τις χειροτεχνίες με αξιοποίηση ανακυκλώσιμων υλικών. Τοποθέτηση των ταμπλό με τις χειροτεχνίες σε χαμηλό ύψος, προκειμένου τα παιδιά να τοποθετούν μόνα τους τις εργασίες τους. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ύπαρξη ενός διαδραστικού πίνακα, υπολογιστή και προβολέα μέσα στην αίθουσα, Διαμόρφωση ειδικού χώρου για εργασίες κηπουρικής ή και ξυλουργικής μέσα στην αίθουσα»*
3. *«Περισσότερες θεματικές γωνιές και περισσότερο ελεύθερο χώρο για δραστηριότητες»*
4. *«Δημιουργία γωνιάς για ηρεμία και ανάγνωση»*
5. *«Βάψιμο, υπολογιστές, γωνιά χαλάρωσης-συζήτησης»*
6. *«Εργασίες παιδιών, τακτοποίηση τάξης»*
7. *«Κατάργηση διαχωριστικής γυψοσανίδας»*

➤ Διάταξη θρανίων:

1. *«Διαμόρφωση των θρανίων, τοποθέτηση καρτελών στους τοίχους»*
2. *«Διάταξη θρανίων, εργασίες & κατασκευές»*
3. *«Περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό και καλύτερη οργάνωση των θρανίων»*
4. *«Σχέδια, ομαδικές/ατομικές εργασίες-κατασκευές μαθητών, φωτογραφίες, αλλαγή θέσεων θρανίων»*

5. *«Πρακτική διευθέτηση του χώρου. Σύνδεση με τις ανάγκες των μαθητών και την ηλικία τους. Συνδυασμός με τη σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική μεθοδολογία. Αξιοποίηση του διαθέσιμου χώρου σε όλα τα παραπάνω. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα»*

➤ Μέγεθος αίθουσας:

1. *«Οποιαδήποτε παρέμβαση απαιτεί μεγαλύτερη αίθουσα»*
2. *«Μεγαλύτερος και πιο ασφαλής χώρος. Περισσότερα κατάλληλα έπιπλα και αντικείμενα»*
3. *«Μεγάλες αίθουσες, Βιβλιοθήκη, Χώρος ξεκούρασης και σκέψης»*

➤ Διακόσμηση-Αισθητική:

1. *«Περισσότερη έκθεση των έργων των μαθητών, Εμπλοκή τους στη διαμόρφωση του χώρου με δικές τους προτάσεις, Τοποθέτηση φυτών, Καλύτερη διαμόρφωση της γωνιάς όπου ηρεμούν οι μαθητές όταν κρίνεται απαραίτητο»*
2. *«Στολισμός με χειροτεχνίες και κανόνες γραμματικής για να λειτουργούν ως μνημονικά βοηθήματα»*
3. *«Καθαριότητα καθημερινή, στολισμός ευκαιριακός, διάταξη θρανίων ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών»*
4. *«Βάψιμο, στολισμός τοίχων με έργα τέχνης»*
5. *«Κατασκευές από φυσικά υλικά»*
6. *«Στοιχεία της φύσης μέσα στην τάξη. π.χ. λουλούδια»*

➤ Περιβαλλοντικές συνθήκες:

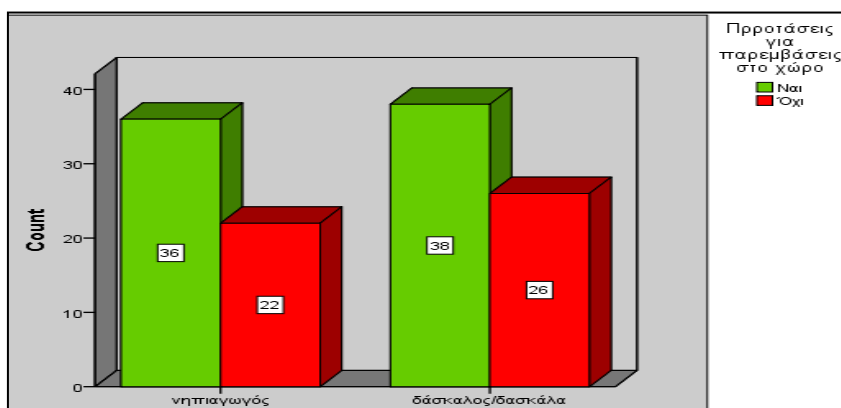
1. *«Καθαριότητα, εποπτικό υλικό, ηχομόνωση»*
2. *«Κλιματισμός»*

➤ Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορες, πίνακες:

1. *«Καλύτερος ηλεκτρονικός εξοπλισμός»*
2. *«Χώρος για Η/Υ, εργαστήριο φυσικής και καλλιτεχνικών»*
3. *«Μικρή βιβλιοθήκη, προτζέκτορας, υπολογιστής, μοκέτα στο πάτωμα και καλύτερης ποιότητας καρέκλες»*
4. *«Αλλαγή φωτισμού, εγκατάσταση διαδραστικού πίνακα, ασύρματο διαδίκτυο, βάψιμο, αντικατάσταση επίπλων»*

5. «Περισσότερο εποπτικό υλικό, εμπλουτισμός βιβλιοθήκης, διαδραστικοί πίνακες»

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σύμφωνες με τα όσα προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία ως προτάσεις για αναβάθμιση ενός εσωτερικού χώρου σχολικής αίθουσας (π.χ. Connor, 2011· Pedro, 2017· Phye-Perkins, 1980).



Γράφημα 50: Ποιες είναι οι προτάσεις σας για παρεμβάσεις στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας για τη βελτίωση του; Αναφέρετε επιγραμματικά.

Ειδικότητα * Προτάσεις για παρεμβάσεις Crosstabulation					
		Προτάσεις για παρεμβάσεις		Total	
		Ναι	Όχι		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	36	22	58
		% within ειδικότητα	62,1%	37,9%	100,0%
		% within προτάσεις για παρεμβάσεις	48,6%	45,8%	47,5%
		% of Total	29,5%	18,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	38	26	64
		% within ειδικότητα	59,4%	40,6%	100,0%
		% within προτάσεις για παρεμβάσεις	51,4%	54,2%	52,5%
		% of Total	31,1%	21,3%	52,5%
Total		Count	74	48	122
		% within ειδικότητα	60,7%	39,3%	100,0%
		% within προτάσεις για παρεμβάσεις	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	60,7%	39,3%	100,0%

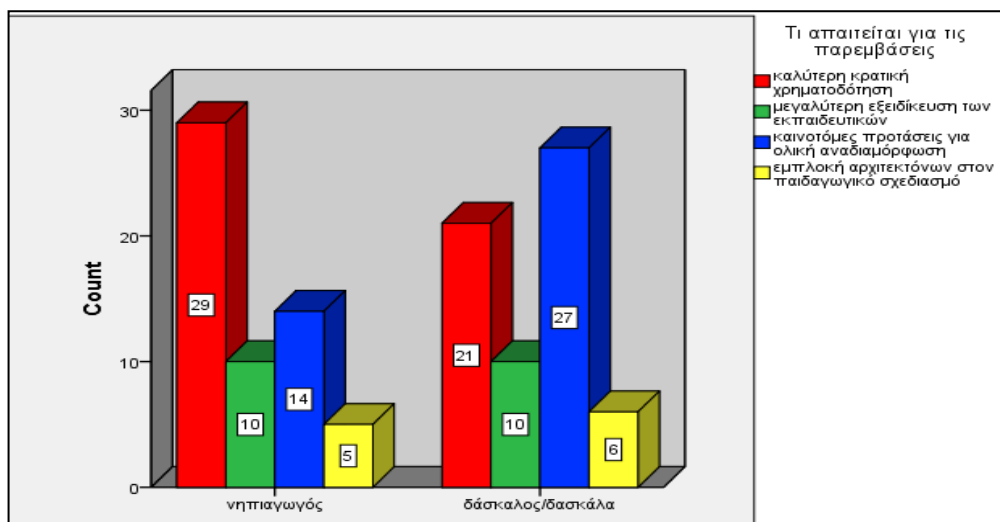
Πίνακας 51: Ειδικότητα * Προτάσεις για παρεμβάσεις Crosstabulation

Ερώτηση 49

Μία ακόμη διάσταση απόψεων είναι φανερή στην ερώτηση σχετικά με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι απαιτείται σε μεγαλύτερο βαθμό για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων στο χώρο. Το μισό δείγμα των νηπιαγωγών (50%) έκρινε ως βασικό απαιτούμενο την «καλύτερη κρατική χρηματοδότηση», ένα 24,1% τις «καινοτόμες προτάσεις για ολική αναδιαμόρφωση», το 17,2% την «μεγαλύτερη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών» και το 8,6% την «εμπλοκή αρχιτεκτόνων στον παιδαγωγικό σχεδιασμό». Αντίθετη γνώμη φαίνεται να είχαν οι δάσκαλοι/δασκάλες, οι οποίοι με ποσοστό 42,2% εκτιμούν ότι οι «καινοτόμες προτάσεις» είναι το ζητούμενο για την υλοποίηση παρεμβάσεων στους σχολικούς χώρους. Έπεται με 32,8% η «καλύτερη κρατική χρηματοδότηση», με 15,6% η «μεγαλύτερη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών» και τέλος με 9,4% έρχεται η «εμπλοκή αρχιτεκτόνων».

Σαφέστατα μόνο ένα από αυτά τα ζητούμενα δεν θα αποτελέσει πανάκεια για όλα τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολικό χώρο και τη διαμόρφωσή του. Η βιβλιογραφική αναδίφηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός όλων των παραπάνω συντελεί στην καλύτερη διαμόρφωση και αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας. Αρχικά, η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων αποτελεί την κινητήρια δύναμη για κάθε παρέμβαση που στοχεύει στην περιορισμένη ή ελλιπή οργάνωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Οι επενδύσεις στον συγκεκριμένο τομέα θα αποφέρουν ποιότητα στο σχεδιασμό και στη συντήρηση του χώρου των σχολικών μονάδων, που θα δημιουργούνται βάσει διεθνών και παγκόσμιων προδιαγραφών. (Sussman & Gillman, 2007· Vandell & Wolfe, 2000· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 286). Όπως αποκαλύπτουν και σχετικές μελέτες, μεγάλη μερίδα σχολικών μονάδων που λειτουργεί με χώρους ελάχιστων απαιτήσεων, εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων, δεν δύναται να ανταποκριθεί σε έναν ποιοτικό σχεδιασμό (Sussman & Gillman, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η επιτακτική ανάγκη για εξειδίκευση των παιδαγωγών (Shmis, Kotnik & Ustinova, 2014· Παπανικολάου, 1998: 140· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 182-185· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 288), αλλά και οι καινοτόμες προτάσεις τους για ένα ανοιχτό, δυναμικό, αλληλεξαρτώμενο περιβάλλον (Fielding, 2006· Muscovitz, 2013· Pedro, 2017· Ziegler & Kurz, 2008) σε συνδυασμό με την ενεργητική συμμετοχή των αρχιτεκτόνων, και ειδικότερα σχολικών αρχιτεκτόνων, θα επιφέρει μία συνεργασία που θα διευκολύνει και θα λύσει ζητήματα οργάνωσης των μαθησιακών χώρων (Muscovitz, 2013).



Γράφημα 51: Τι πιστεύετε ότι απαιτείται σε μεγαλύτερο βαθμό για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων στο χώρο;

Ειδικότητα * Τι απαιτείται στις παρεμβάσεις Crosstabulation

		Τι απαιτείται στις παρεμβάσεις				Total	
		καλύτερη κρατική χρηματοδότηση	μεγαλύτερη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών	καινοτόμες προτάσεις για ολική αναδιαμόρφωση	εμπλοκή αρχιτεκτόνων στον παιδαγωγικό σχεδιασμό		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	29	10	14	5	58
		% within ειδικότητα	50,0%	17,2%	24,1%	8,6%	100%
		% within τι απαιτείται στις παρεμβάσεις	58,0%	50,0%	34,1%	45,5%	47,5%
		% of Total	23,8%	8,2%	11,5%	4,1%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα		Count	21	10	27	6	64
		% within ειδικότητα	32,8%	15,6%	42,2%	9,4%	100%
		% within τι απαιτείται στις παρεμβάσεις	42,0%	50,0%	65,9%	54,5%	52,5%
		% of Total	17,2%	8,2%	22,1%	4,9%	52,5%
Total		Count	50	20	41	11	122
		% within ειδικότητα	41,0%	16,4%	33,6%	9,0%	100%
		% within τι απαιτείται στις παρεμβάσεις	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	41,0%	16,4%	33,6%	9,0%	100%

Πίνακας 52: Ειδικότητα * Τι απαιτείται στις παρεμβάσεις Crosstabulation

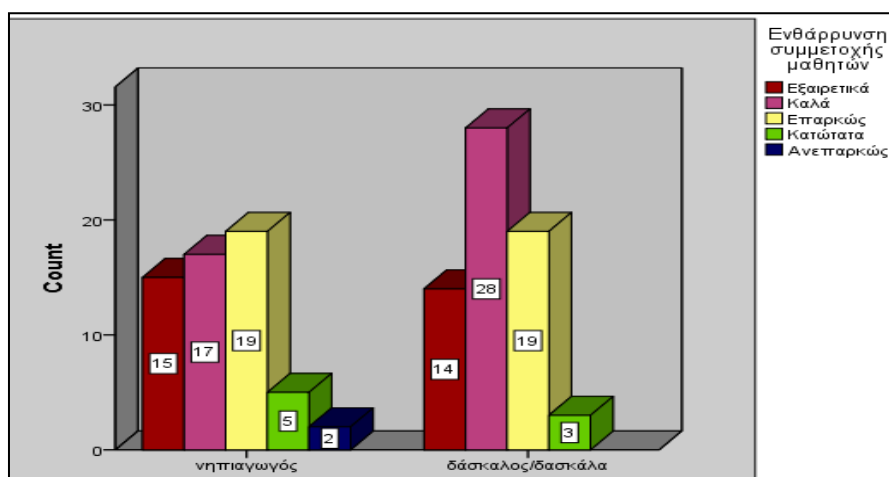
Ερώτηση 50

Η κατανομή των απαντήσεων που δόθηκαν όσον αφορά την παρότρυνση του παιδαγωγού για εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την τροποποίηση του χώρου της αίθουσας, κατέδειξε ότι οι μεν δάσκαλοι την εκτιμούν ως «καλή» με ποσοστό 43,8% και ως «επαρκή» με 29,7% και οι δε νηπιαγωγοί ως «επαρκή» με 32,8% και ως «καλή» με 29,3%. Τα χαμηλά ποσοστά στις αρνητικές απαντήσεις μεταφράζονται σε σύγκλιση απόψεων με τη βιβλιογραφία (Παπανικολάου, 1998: 26), που εξηγεί τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου, καθώς αναπτύσσονται ικανότητες πρωτοβουλίας, ελεύθερης βούλησης, συνεργασίας, ομαδικότητας, αλλά και συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.

Ειδικότητα * Ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών Crosstabulation

			Ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών					Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	15	17	19	5	2	58
		% within ειδικότητα	25,9%	29,3%	32,8%	8,6%	3,4%	100%
		% within ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών	51,7%	37,8%	50,0%	62,5%	100%	47,5%
		% of Total	12,3%	13,9%	15,6%	4,1%	1,6%	47,5%
	Δάσκαλος/ Δασκάλα	Count	14	28	19	3	0	64
	% within ειδικότητα	21,9%	43,8%	29,7%	4,7%	0,0%	100%	
	% within ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών	48,3%	62,2%	50,0%	37,5%	0,0%	52,5%	
	% of Total	11,5%	23,0%	15,6%	2,5%	0,0%	52,5%	
Total	Count	29	45	38	8	2	122	
	% within ειδικότητα	23,8%	36,9%	31,1%	6,6%	1,6%	100%	
	% within ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% of Total	23,8%	36,9%	31,1%	6,6%	1,6%	100%	

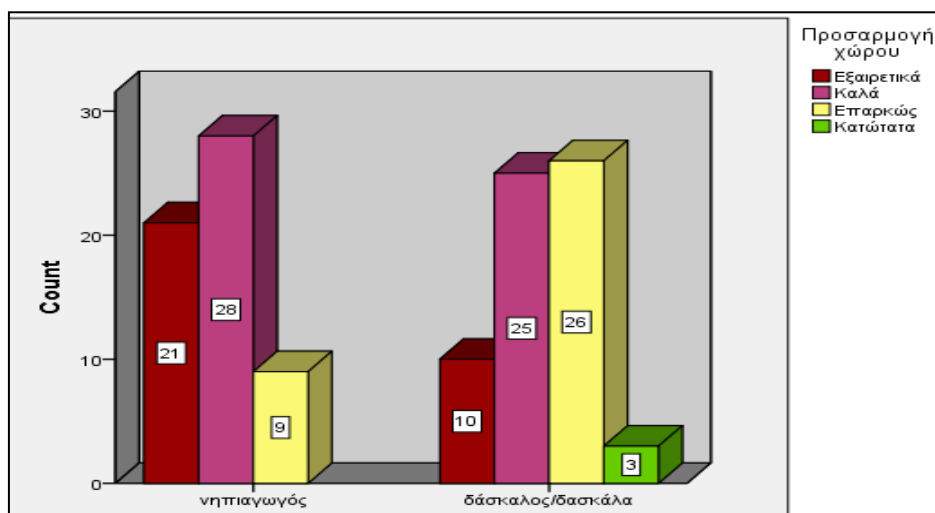
Πίνακας 53: Ειδικότητα * Ενθάρρυνση συμμετοχής μαθητών Crosstabulation



Γράφημα 52: Ενθαρρύνετε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την τροποποίηση του χώρου της αίθουσας.

Ερώτηση 51

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να βαθμολογήσουν την προσαρμογή που κάνουν στο χώρο και το παιδαγωγικό του υλικό για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Οι απαντήσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα στο δείγμα των νηπιαγωγών ήταν το «Καλά», καθώς απέσπασε ποσοστό 48,3% και για το δείγμα των δασκάλων το «Επαρκώς» με 40,6%. Να σημειωθεί ότι η απάντηση «Ανεπαρκώς» δεν επιλέχθηκε από κανένα δείγμα. Αυτή η θετική στάση των παιδαγωγών προς τις απαιτήσεις μίας αναπροσαρμογής χώρου αποδεικνύει ότι συμπορεύονται με τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ. Σιβροπούλου, 1997, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 60· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΥΠΕΠΘ, 2007α: 600).



Γράφημα 53: Προσαρμόζετε το χώρο και το παιδαγωγικό του υλικό για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την

επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

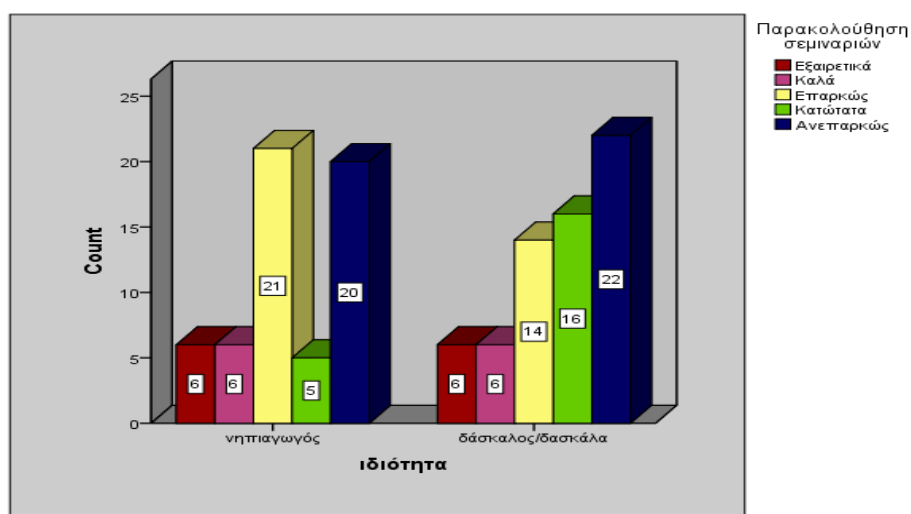
Ειδικότητα *Προσαρμογή χώρου Crosstabulation							
			Προσαρμογή χώρου				Total
			Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	21	28	9	0	58
		% within ειδικότητα	36,2%	48,3%	15,5%	0,0%	100%
		% within προσαρμογή χώρου	67,7%	52,8%	25,7%	0,0%	47,5%
		% of Total	17,2%	23,0%	7,4%	0,0%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	10	25	26	3	64
		% within ειδικότητα	15,6%	39,1%	40,6%	4,7%	100%
		% within προσαρμογή χώρου	32,3%	47,2%	74,3%	100%	52,5%
		% of Total	8,2%	20,5%	21,3%	2,5%	52,5%
Total		Count	31	53	35	3	122
		% within ειδικότητα	25,4%	43,4%	28,7%	2,5%	100%
		% within προσαρμογή χώρου	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	25,4%	43,4%	28,7%	2,5%	100%

Πίνακας 54: Ειδικότητα * Προσαρμογή χώρου Crosstabulation

Ερώτηση 52

Στο ερώτημα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι απόψεις των νηπιαγωγών δίστανται, καθώς με ποσοστό 36,2% παρουσιάζεται ότι οι νηπιαγωγοί παρακολουθούν «επαρκώς» σεμινάρια που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας, ενώ ένα διόλου ευκαταφρόνητο 34,5% απάντησε «Ανεπαρκώς». Παρόμοια ποσοστά συγκεντρώθηκαν και στο δείγμα των δασκάλων με το 34,4% να απαντά «Ανεπαρκώς» και να ακολουθεί ένα 25% με την απάντηση «Κατώτατα». Η αρνητική στάση και των δύο ειδικοτήτων απέναντι στην ανάγκη της επιμόρφωσης σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα αντιτίθενται στις απόψεις τις βιβλιογραφίας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 288), η οποία όχι μόνο υποστηρίζει ένθερμα οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμβαδίζουν με τις τρέχουσες τάσεις, αλλά επιπροσθέτως καταγράφει την ανάγκη για αρχική κατάρτιση στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας (Παπανικολάου, 1998: 140) και την ανάγκη για

κοινή εκπαίδευση νηπιαγωγών και δασκάλων (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 182-185).



Γράφημα 54: Παρακολουθείτε σεμινάρια που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας;

Ειδικότητα * Παρακολούθηση σεμιναρίων Crosstabulation

		Παρακολούθηση σεμιναρίων					Total
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα Νηπιαγωγός	Count	6	6	21	5	20	58
	% within ειδικότητα	10,3%	10,3%	36,2%	8,6%	34,5%	100,0%
	% within παρακολούθηση σεμιναρίων	50,0%	50,0%	60,0%	23,8%	47,6%	47,5%
	% of Total	4,9%	4,9%	17,2%	4,1%	16,4%	47,5%
Δάσκαλος/Δασκάλα	Count	6	6	14	16	22	64
	% within ειδικότητα	9,4%	9,4%	21,9%	25,0%	34,4%	100,0%
	% within παρακολούθηση σεμιναρίων	50,0%	50,0%	40,0%	76,2%	52,4%	52,5%
	% of Total	4,9%	4,9%	11,5%	13,1%	18,0%	52,5%
Total	Count	12	12	35	21	42	122
	% within ειδικότητα	9,8%	9,8%	28,7%	17,2%	34,4%	100,0%
	% within παρακολούθηση σεμιναρίων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	9,8%	9,8%	28,7%	17,2%	34,4%	100,0%

Πίνακας 55: Ειδικότητα * Παρακολούθηση σεμιναρίων Crosstabulation

Ερώτηση 53

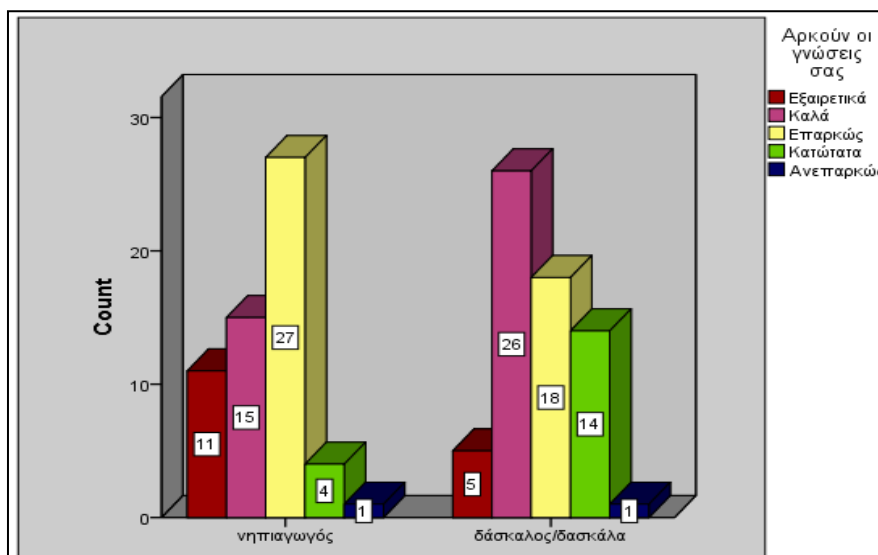
Στο τελευταίο ερώτημα του ερωτηματολογίου έγινε μία ακόμη προσπάθεια ανίχνευσης του επιπέδου των γνώσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 55 και στον πίνακα 56, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αρκούν σε «επαρκή» βαθμό οι γνώσεις τους με ποσοστό 46,6%. Το ίδιο θετικά εκφράζονται και οι δάσκαλοι/δασκάλες με ποσοστό 40,6% στην απάντηση «Καλά».

Η θετική γνώμη που επικρατεί και στα δύο δείγματα έρχεται σε αντίθεση με τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά που συγκεντρώθηκαν στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο/Δημοτικό σχολείο, καθώς επίσης και με τα πολύ χαμηλά ποσοστά στην ερώτηση για την παρακολούθηση εξειδικευμένων σεμιναρίων που εστιάζουν στην αξία του χώρου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι παρ' όλο που δεν επιμορφώνονται και γνωρίζουν ελάχιστα για το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, νιώθουν σχετικά ικανοποιημένοι με τις γνώσεις που διαθέτουν.

Ειδικότητα * Αρκούν οι γνώσεις Crosstabulation

		Αρκούν οι γνώσεις;					Total	
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς		
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	Count	11	15	27	4	1	58
		% within ειδικότητα	19,0%	25,9%	46,6%	6,9%	1,7%	100%
		% within αρκούν οι γνώσεις σας	68,8%	36,6%	60,0%	22,2%	50,0%	47,5%
		% of Total	9,0%	12,3%	22,1%	3,3%	0,8%	47,5%
Δάσκαλος/ Δασκάλα		Count	5	26	18	14	1	64
		% within ειδικότητα	7,8%	40,6%	28,1%	21,9%	1,6%	100%
		% within αρκούν οι γνώσεις σας	31,3%	63,4%	40,0%	77,8%	50,0%	52,5%
		% of Total	4,1%	21,3%	14,8%	11,5%	0,8%	52,5%
Total		Count	16	41	45	18	2	122
		% within ειδικότητα	13,1%	33,6%	36,9%	14,8%	1,6%	100%
		% within αρκούν οι γνώσεις σας	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% of Total	13,1%	33,6%	36,9%	14,8%	1,6%	100%

Πίνακας 56: Ειδικότητα * Αρκούν οι γνώσεις σας Crosstabulation



Γράφημα 55: Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι οι γνώσεις σας αρκούν για την σωστή αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας;

2.6. Αποτελέσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις

1^η Ερευνητική υπόθεση:

Εφαρμόζοντας τη διαδικασία χ^2 (Chi-Square test) και παρατηρώντας τον πίνακα με τα αποτελέσματα της, φαίνεται να υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή της ειδικότητας του δείγματος και της παιδαγωγικής αξίας που κατέχει ο εσωτερικός χώρος μίας αίθουσας ($\chi^2=9,938$, $df=4$, $p\text{-value}=0,041$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0,041$, δηλαδή $p<0,05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Επομένως:

H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία του εσωτερικού χώρου.

H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία του εσωτερικού χώρου.

Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι μεγαλύτερη μερίδα νηπιαγωγών επέλεξε την απάντηση «Εξαιρετικά» συγκριτικά με το δείγμα των δασκάλων.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ειδικότητα * Παιδαγωγική αξία	121	99,2%	1	0,8%	122	100,0%

Count Ειδικότητα * Παιδαγωγική αξία Crosstabulation

		Παιδαγωγική αξία					Total
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	31	20	6	0	1	58
	Δάσκαλος/Δασκάλα	21	22	15	4	2	64
Total		52	42	21	4	3	122

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,938 ^a	4	,041
Likelihood Ratio	11,605	4	,021
Linear-by-Linear Association	8,185	1	,004
N of Valid Cases	122		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Πίνακας 57: Chi-square tests

2^η Ερευνητική υπόθεση:

Ο σχετικός πίνακας με τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 (Chi-Square test) για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση απεικονίζει ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ειδικότητας του δείγματος και της οργάνωσης του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος ($\chi^2=35,505$, $df=4$, $p\text{-value}=0,000$). Στην περίπτωση αυτή που το $p\text{-value}$ του ελέγχου Pearson Chi-Square είναι $p=0,000$, δηλαδή $p<0,05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Επομένως:

~~H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος.~~

H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος.

Η διαφοροποίηση είναι φανερή από τις μεγάλες αποκλίσεις που έχουν σε όλες

σχεδόν τις απαντήσεις τους οι δύο ειδικότητες. Ειδικότερα, ωστόσο, παρατηρείται ότι μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών επέλεξε την απάντηση «Εξαιρετικά», ενώ στο δείγμα των δασκάλων μόλις ένα άτομο απάντησε το ίδιο. Επίσης, μεγάλο ποσοστό των δασκάλων έδωσε την απάντηση «Κατώτατα» συγκριτικά με τις πολύ λίγες νηπιαγωγούς που την επέλεξαν.

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ειδικότητα * Κέντρα ενδιαφέροντος	122	100,0%	0	0,0%	122	100,0%

Count		Ειδικότητα * Κέντρα ενδιαφέροντος Crosstabulation					
		Κέντρα ενδιαφέροντος					Total
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	Ανεπαρκώς	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	17	22	15	3	1	58
	Δάσκαλος/Δασκάλα	1	14	20	19	10	64
Total		18	36	35	22	11	122

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,505 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	40,964	4	,000
Linear-by-Linear Association	33,709	1	,000
N of Valid Cases	122		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,23.

Πίνακας 58: Chi-square tests

3^η Ερευνητική υπόθεση:

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας, εξετάστηκαν ξεχωριστά πέντε μεταβλητές, οι οποίες όλες μαζί συνθέτουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η εφαρμογή της διαδικασίας χ^2 (Chi-square test) έγινε σε καθένα από τα παρακάτω:

- Υγεία, υγιεινή, ασφάλεια, προστασία: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=7,823$, $df=4$, $p\text{-value}=0,098$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0.098$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που

έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:

H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την υγεία, υγιεινή, ασφάλεια και προστασία του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.

~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την υγεία, υγιεινή, ασφάλεια και προστασία του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,823 ^a	4	,098
Likelihood Ratio	9,016	4	,061
Linear-by-Linear Association	2,815	1	,093
N of Valid Cases	122		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

- Αέρας-εξαερισμός: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=4,809$, $df=4$, $p\text{-value}=0,307$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0.307$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:
- H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον αέρα και εξαερισμό του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.

~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον αέρα και εξαερισμό του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,809 ^a	4	,307
Likelihood Ratio	4,848	4	,303
Linear-by-Linear Association	,572	1	,449
N of Valid Cases	122		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,70.

- Θέρμανση-θερμοκρασία: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=6,567$, $df=4$, $p\text{-value}=0,161$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0.161$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:
 H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τη θέρμανση και θερμοκρασία του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.
 ~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τη θέρμανση και θερμοκρασία του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,567 ^a	4	,161
Likelihood Ratio	6,680	4	,154
Linear-by-Linear Association	,128	1	,721
N of Valid Cases	122		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,23.

- Ακουστική: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=1,838$, $df=4$, $p\text{-value}=0,766$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0.766$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:
 H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την ακουστική του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.
 ~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την ακουστική του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,838 ^a	4	,766
Likelihood Ratio	1,848	4	,764
Linear-by-Linear Association	,013	1	,909
N of Valid Cases	122		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,28.

- Φωτισμός: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=1,284$, $df=4$, $p\text{-value}=0,864$). Σε αυτή την περίπτωση που το

$p=0.864$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:
 H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με το φωτισμό του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.

~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με το φωτισμό του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,284 ^a	4	,864
Likelihood Ratio	1,668	4	,797
Linear-by-Linear Association	,061	1	,804
N of Valid Cases	122		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

➤ Χρωματισμοί: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=6,270$, $df=4$, $p\text{-value}=0,180$). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0,180$, δηλαδή $p>0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:
 H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα χρώματα του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.

~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα χρώματα του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας.~~

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,270 ^a	4	,180
Likelihood Ratio	7,124	4	,129
Linear-by-Linear Association	5,895	1	,015
N of Valid Cases	122		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

Πίνακας 59: Chi-square tests

Εξετάζοντας, λοιπόν, όλα τα περιβαλλοντικά κριτήρια, δεν υπάρχει πουθενά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών, καθώς όλα τα $p\text{-values}$ ήταν μεγαλύτερα από το 0.05. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

μεταξύ της ειδικότητας του δείγματος και των περιβαλλοντικών κριτηρίων που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας και γι' αυτό δεχόμαστε την αρχική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική. Επομένως:

H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας.

~~H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας σχολικής αίθουσας.~~

4^η Ερευνητική υπόθεση:

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε μία πιθανή διαφοροποίηση των απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων σε συνάρτηση με το ρόλο τους στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της διαδικασίας χ^2 (Chi-Square test), φαίνεται να υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=15,072$, $df=3$, p -value=0,002). Σε αυτή την περίπτωση που το $p=0.002$, δηλαδή $p<0.05$ (επίπεδο σημαντικότητας που έχει οριστεί), απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Επομένως:

~~H_0 : Δεν υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.~~

H_1 : Υπάρχει πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών στη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Αυτή η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των δασκάλων έδωσε την απάντηση «Επαρκώς», ενώ αντίθετα πολύ μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών την επέλεξε. Ακόμη, η απάντηση «Εξαιρετικά» επιλέχθηκε περισσότερο από τις νηπιαγωγούς συγκριτικά με τους/τις δασκάλους/δασκάλες.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ειδικότητα * ρόλος παιδαγωγού στην προσαρμογή του χώρου	122	100,0%	0	0,0%	122	100,0%

Count **Ειδικότητα * Ρόλος παιδαγωγού στην προσαρμογή του χώρου Crosstabulation**

		Ρόλος παιδαγωγού στην προσαρμογή του χώρου				Total
		Εξαιρετικά	Καλά	Επαρκώς	Κατώτατα	
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	21	28	9	0	58
	Δάσκαλος/Δασκάλα	10	25	26	3	64
Total		31	53	35	3	122

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	15,072 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	16,640	3	,001
Linear-by-Linear Association	14,463	1	,000
N of Valid Cases	122		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Πίνακας 60: Chi-square tests

3. Συμπερασματική Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έρχεται να αποτελέσει ένα ακόμη λιθαράκι στη βιβλιογραφία και στο πλήθος των μελετών που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια. Αναντίλεκτα, η αξία του χώρου, και μάλιστα του εξωτερικού, έχει αποδειχθεί πολλάκις τόσο για τα προσχολικά όσο και για τα πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Παρά την αναγνωρισμένη, λοιπόν, σημασία του, κρίνεται αναγκαίο να μεγιστοποιηθούν οι έρευνες σχετικά με τον εσωτερικό χώρο των σχολικών αιθουσών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μελετητές από ένα ευρύ φάσμα κλάδων-Εκπαίδευση, Ψυχολογία, Αρχιτεκτονική-έχουν εξηγήσει ότι ο φυσικός και κοινωνικός χώρος που παρέχεται στους μαθητές αποτελεί στον σημερινό κόσμο το κλειδί για τη μάθηση (Fraser, 2012· Helm et al., 2007· OWP/P Architects et al., 2010) (Ontario Ministry of Education, 2012).

Ιδιαίτερα στη χώρα μας αυτή η ανάγκη για περαιτέρω μελέτες φαντάζει εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς παρά την εξέλιξη του σχολικού χώρου και της διαμόρφωσης του τα μαθησιακά περιβάλλοντα φέρουν ακόμη και σήμερα κατάλοιπα αναχρονιστικών μεθόδων, ως απόρροια διαφόρων παραγόντων, όπως ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά γεγονότα, θεωρίες μάθησης και τάσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής (Σουλάνη & Μπότσογλου, 2015: 1).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, η μελέτη επιχείρησε να εμβαθύνει στην περαιτέρω κατανόηση της σχέσης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εσωτερικού χώρου προσχολικών και πρωτοσχολικών περιβαλλόντων. Έπειτα από τη διεξαγωγή ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, επετεύχθη η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων που είχαν τεθεί αρχικά.

Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι/δασκάλες κινούνταν σχετικά στο ίδιο μήκος κύματος ως προς τη θετικότητα των απαντήσεων τους, επέλεξαν δηλαδή απαντήσεις θετικού περιεχομένου αναφορικά με ζητήματα του εσωτερικού χώρου μίας σχολικής αίθουσας. Η παιδαγωγική κατάρτιση των δύο ειδικοτήτων οδήγησε σε αυτή τη θετική καταγραφή αντιλήψεων για την αξία του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της οργάνωσης του χώρου, των περιβαλλοντικών κριτηρίων που πρέπει να πληρούνται και του ρόλου του παιδαγωγού σε αυτή τη σημαντική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τη σύγκλιση στην επιλογή απαντήσεων με θετική χροιά, στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτημάτων δεν επήλθε απόλυτη ταύτιση απόψεων μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εστιάζει στην πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ της ειδικότητας του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία που παρουσιάζει ο εσωτερικός χώρος, καταλήγουμε με βάση την στατιστική ανάλυση στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων αποκλίνουν. Ειδικότερα, η απάντηση «εξαιρετικά» ήταν η συχνότερη για τις νηπιαγωγούς με ποσοστό 53,4%, ενώ για το σύνολο των δασκάλων ήταν η απάντηση «καλά» με 34,4%. Γι' αυτό το λόγο, η στατιστική ανάλυση κατέδειξε πιθανή διαφοροποίηση στην ειδικότητα του δείγματος σε σχέση με την παιδαγωγική αξία του εσωτερικού χώρου. Παρ' όλα αυτά, και οι δύο επικρατούσες αντιλήψεις για τον βαθμό της παιδαγωγικής αξίας του χώρου της αίθουσας φέρουν ένα θετικό πρόσημο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την πιθανή εξάρτηση μεταξύ της ειδικότητας και της οργάνωσης του εσωτερικού χώρου της αίθουσας σε κέντρα ενδιαφέροντος. Τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών απάντησε «Καλά» με ποσοστό 37,9%, ενώ η πλειονότητα των δασκάλων «Επαρκώς» με 31,3%. Η διαφοροποίηση αυτή επεξηγείται και από το πολύ μικρό και άξιο σχολιασμού ποσοστό των δασκάλων (1,6%) στην απάντηση «Εξαιρετικά» έναντι 29,3% των νηπιαγωγών, όπως και τα μεγάλα ποσοστά των δασκάλων στις απαντήσεις «Κατώτατα» και «Ανεπαρκώς» με 29,7% και 15,6% αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό σκιαγραφεί την έλλειψη βασικών κέντρων ενδιαφέροντος σε αρκετές τάξεις των ελληνικών Δημοτικών σχολείων.

Αναφορικά με το τρίτο προς διερεύνηση ερώτημα που μελετά τη σχέση της ειδικότητας με τα περιβαλλοντικά κριτήρια που οφείλει να πληροί ο εσωτερικός χώρος μίας αίθουσας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται πιθανή διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε ένα από τα περιβαλλοντικά κριτήρια (υγεία-υγιεινή-ασφάλεια-προστασία, αέρας-εξαερισμός, θέρμανση-θερμοκρασία, ακουστική, φωτισμός, χρώματα) καταγράφηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και ως επακόλουθο, οι απόψεις συγκλίνουν. Τα πορίσματα αυτά μαρτυρούν ότι και οι δύο ειδικότητες έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν τη συμβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών στην ποιότητα της μάθησης.

Στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην επίδραση της ειδικότητας στο ρόλο του παιδαγωγού για τη διαμόρφωση και προσαρμογή του εσωτερικού χώρου της αίθουσας συμπεραίνεται μέσω της στατιστικής ανάλυσης ότι οι απόψεις δίστανται. Υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού 26 από τους 64 δασκάλους, η πλειονότητα δηλαδή, επέλεξε την

απάντηση «Επαρκώς» σε σχέση με το πολύ μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών (9 από τους 58). Επίσης, η απάντηση «Εξαιρετικά» επιλέχθηκε περισσότερο από τις νηπιαγωγούς (21 από τους 58) συγκριτικά με τους/τις δασκάλους/δασκάλες (10 από τους 64). Η απάντηση «Ανεπαρκώς» δεν επιλέχθηκε από κανένα δείγμα, αναδεικνύοντας τον γενικότερο θετικό τόνο της στάσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου υποδηλώνει ότι σε γενικές γραμμές οι δύο ειδικότητες διαφωνούν, ενώ υπάρχουν και σημεία που συμφωνούν, εκφράζοντας θετικές στάσεις με τις επιλογές «Εξαιρετικά», «Καλά» και «Επαρκώς». Τα σημεία, ωστόσο, στα οποία ήταν πασιφανής η απόκλιση τους και χρήζουν περαιτέρω έρευνας, σχετίζονται με τη *διαρρύθμιση της αίθουσας* (μεγάλο ποσοστό των δασκάλων (43,8%) απάντησαν «παρωχημένη» συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς), με την *ύπαρξη προσωπικού χώρου χαλάρωσης και εκούσιας μόνωσης για τους μαθητές* (το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (40,6%) ισχυρίζονται ότι δεν υφίσταται), με το *διαχωρισμό ανάμεσα στις ήσυχες και θορυβώδεις περιοχές* (37,5% των δασκάλων επισημαίνει ότι «ανεπαρκώς» διαχωρίζονται οι περιοχές και το 31,3% «κατώτατα») και τέλος, με το βασικό απαιτούμενο των παρεμβάσεων (η μεγαλύτερη μερίδα των νηπιαγωγών (50%) επέλεξε την «καλύτερη κρατική χρηματοδότηση» και των δασκάλων (42,2%) τις «καινοτόμες προτάσεις»).

Μελέτες, όπως αυτή που επιχειρήθηκε, σχετικές με τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να πληροί ένας κατάλληλος για παιδιά σχολικός χώρος δίνουν το έναυσμα για μεγαλύτερο προβληματισμό της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας πάνω σε θέματα που άπτονται της ποιότητας του χώρου των σχολικών κτιρίων. Άλλωστε, στην προσχολική ηλικία, υπάρχει μία ευαισθησία στον τρόπο που η αρχιτεκτονική «πλάθει» και «διδάσκει» το μαθητή, κάτι που χάνεται καθώς το παιδί προχωρά στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο (Uritis, 2004).

Με μία προσεκτική εξέταση των πορισμάτων προγενέστερων ερευνών εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα, κυρίως ενδεικτικές προτάσεις που εξυπηρετούν τη σωστή δομή του χώρου. Η κριτική ανασκόπηση της παλαιότερης και τρέχουσας βιβλιογραφίας απέδειξε ότι οι προτάσεις αυτές για περιορισμό των προβλημάτων που σχετίζονται με το χώρο της αίθουσας και αποσκοπούν στην αναβάθμισή του ποικίλουν. Μάλιστα, ορισμένες προτάθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το μεγαλύτερο φορτίο ευθυνών,

αν αναλογιστούν σοβαρά την παιδαγωγική αξία του χώρου μίας σχολικής αίθουσας. Ως βασικοί συντελεστές της επιτέλεσης του παιδαγωγικού έργου και ως σωστοί επαγγελματίες οφείλουν να προσέξουν όλες τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα κατάλληλο προσχολικό και πρωτοσχολικό περιβάλλον. Η συνεχής παρατήρηση και η αξιολόγηση του χώρου όπου συντελείται η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αναπόδραστη ανάγκη, εάν οι παιδαγωγοί επιθυμούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο έργο τους και στους στόχους που έχουν θέσει. Παράλληλα, παρεμβάσεις στο χώρο με απλές αλλαγές είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς κόπο και έξοδα, αποδεικνύοντας ότι η αναβάθμιση του χώρου δεν αποτελεί πάντα ένα ακατόρθωτο επίτευγμα που χρειάζεται μόνο κρατικές επιχορηγήσεις.

Γι' αυτό το λόγο, η σωστή κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας με μαθήματα που επικεντρώνονται στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο των προσχολικών και πρωτοσχολικών περιβαλλόντων, αλλά και η επιμόρφωση με εξειδικευμένα σεμινάρια πάνω στο εν λόγω θέμα ενδείκνυνται για την πρόληψη ενδεχόμενων μεταγενέστερων προβλημάτων. Επιπλέον, η εκτενής ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα πορίσματα των μελετών που εστιάζουν στο χώρο και παρέχουν χρήσιμα συμπεράσματα θα οδηγήσουν στην αναγνώριση και εμπέδωση της αξίας του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας και στην αναθεώρηση όσων υποτιμούν τη σπουδαιότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιοτική μάθηση. Η επιμόρφωση για τη χρήση εξειδικευμένων κλιμάκων αξιολόγησης συνιστούν, επίσης, πολύτιμα εργαλεία ανίχνευσης της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων. Συντοίς άλλους, η συχνότερη αξιολόγηση μίας σχολικής αίθουσας, αλλά και η βελτίωση της τόσο ως προς τις περιβαλλοντικές συνθήκες όσο και ως προς την οργάνωση, όπως αναφέρθηκαν λεπτομερώς στις αντίστοιχες ενότητες, ενισχύουν τις διαδικασίες αναβάθμισης του μαθησιακού χώρου. Φυσικά η ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση περιλαμβάνει και γνώση των όσων αναφέρονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ., των οποίων οι σκοποί και οι στόχοι οφείλουν να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και τα διεθνή πρότυπα. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την κατάργηση στεγανών και στερεότυπων στις διαρρυθμίσεις του εσωτερικού χώρου των ελληνικών σχολείων.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση που θα μπορούσε εύκολα να εφαρμοστεί είναι η επίσκεψη των νηπίων στο νηπιαγωγείο που πρόκειται να εγγραφούν και η επίσκεψη των μαθητών στο χώρο του Δημοτικού σχολείου πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά. Η

πρακτική αυτή θα συνδράμει σε μία άμεση και ταχεία εξοικείωση με τη νέα μετάβαση την οποία καλούνται να πραγματοποιήσουν στη ζωή τους οι μικροί μαθητές, σχηματίζοντας τη δική τους εικόνα για το σχολικό περιβάλλον που πρόκειται να τους φιλοξενήσει. Η πρόταση αυτή έχει εφαρμοστεί κατά καιρούς σε σχολικές μονάδες και έχουν καταγραφεί θετικά αποτελέσματα (Πανταζής, 2003: 207-209). Ωστόσο, η παραπάνω πρακτική απαιτεί μία διαρκή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των νηπιαγωγείων και των Δημοτικών σχολείων. Αυτό σημαίνει όχι μόνο τυπική γνωριμία με το νέο σχολείο, αλλά και προετοιμασία με οργανωμένες επισκέψεις στο νέο περιβάλλον μάθησης, γνωριμία με το σχολικό κτίριο και το νέο παιδαγωγό (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005: 167/182/185-188).

Μία άλλη πρόταση αφορά τη διαρκή επιστημονική διερεύνηση. Η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων με ερευνητές και επαγγελματίες ειδικούς της Αγωγής και της Ψυχολογίας και με την πολύτιμη συνδρομή των επιστημόνων της Σχολικής Αρχιτεκτονικής θα συνέβαλε στο βέλτιστο βαθμό στη σφαιρική προσέγγιση του θέματος (Γερμανός, 1993: 174). Η σοφία των ειδικών και των μελετητών του τομέα θα επιφέρει μία συμμόρφωση στις σύγχρονες απαιτήσεις μέσω μίας πολύπλευρης προσέγγισης στην επίλυση ζητημάτων που άπτονται της ποιότητας του χώρου και της εκπαίδευσης. Ακόμη, η αξιοποίηση των ευρημάτων από το σύνολο των μελετών που έχουν διεξαχθεί ως τώρα, καθώς επίσης μία νέα επισταμένη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί χώροι θα αποτελέσουν την κατευθυντήρια γραμμή του μελλοντικού σχεδιασμού των σχολικών κτιρίων. Η χαρτογράφηση ενός νέου πλαισίου εφαρμογής καινοτόμων ιδεών που απαιτεί το συνδυασμό γνώσεων, εμπειρίας και ανανεωτικής τάσης θα επιτυγχάνει μακροπρόθεσμες στρατηγικές κι όχι βραχυπρόθεσμους στόχους.

Μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την υλική πραγματοποίηση ενός αξιόλογου παιδαγωγικού σχεδιασμού του χώρου αναλογεί και στις κρατικές κυβερνήσεις με τις χρηματοδοτήσεις τους, καθώς οφείλουν να φανούν πιο υπεύθυνες και να μην εθελουφλούν μπροστά σε ζητήματα οργάνωσης ή συντήρησης των σχολικών μονάδων, εάν επιθυμούν μία ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά της χώρας τους (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 286). Διότι η εξασφάλιση πόρων για μία καλύτερη ποιότητα ζωής στο σχολείο, εξασφαλίζει έμμεσα ένα καλύτερο και πιο ποιοτικό σύνολο μαθητών. Βεβαίως, η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του πραγματικού κόστους που χρειάζονται οι επαρκείς σχολικές εγκαταστάσεις και του κόστους που δαπανάται για την οικονομική κάλυψη των αναγκών τους αποτελεί μία πολιτική πρόκληση. Ως φυσικό επακόλουθο

αυτών, τα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως ο μαθησιακός χώρος, οφείλουν να βρίσκονται ψηλά στην ατζέντα των εκάστοτε υπουργών Παιδείας και των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής. Αφενός για την παροχή ικανοποιητικών οικονομικών πόρων (Sussman & Gillman, 2007), (Vandell & Wolfe, 2000), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 286) και αφετέρου για την επανεξέταση των προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρχει συμπόρευση των προτεινόμενων αλλαγών με τα ερευνητικά πορίσματα. Εξάλλου, η διαμόρφωση του χώρου και ο εξοπλισμός του είναι δύο στοιχεία που πρέπει να επισημαίνονται με ευκρίνεια στα αναλυτικά προγράμματα (Κουτσοβάνου & Ομάδα Εργασίας, 2005: 90). Εν κατακλείδι, μέσω αυτών των προτάσεων και άλλων παρεμφερών προλαμβάνονται καταστάσεις που πιθανολογείται ότι θα συμβούν στο χώρο των σχολικών τάξεων και αντισταθμίζονται οι αρνητικές εκβάσεις όταν προκληθούν.

Ολοκληρώνοντας αυτό το ερευνητικό εγχείρημα, μία σκέψη διαπερνά το μυαλό. Τι έχει άραγε σημασία σε ένα χώρο όπου πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία, σε ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον; Η δυνατότητα διδασκαλίας και υλοποίησης όλο και περισσότερων δραστηριοτήτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί στην έναρξη ενός προγράμματος ή μήπως τα συναισθήματα που γεννιούνται στις ψυχές των παιδιών; Ενδεχομένως ο συνδυασμός των παραπάνω αποτελεί την ιδανικότερη συνθήκη. Ωστόσο, αν αναλογιστεί κανείς τι κρατούν στη μνήμη τους οι μαθητές, θα αντιληφθεί πως μεγαλύτερη σημασία ίσως και να έχουν οι αναμνήσεις της νηπιακής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι αναμνήσεις αυτές πρέπει να είναι τόσο έντονες και γεμάτες που να μείνουν χαραγμένες βαθιά στην ψυχή των μικρών μαθητών. Φωτεινά χρώματα, ποικίλες εικόνες, ευχάριστοι ήχοι και μελωδίες, χαμόγελα και όμορφες στιγμές σε ένα φιλόξενο, ζεστό και αρμονικό περιβάλλον θα τους συνοδεύουν στην μετέπειτα ζωή τους. Ανατρέχοντας πίσω στα παιδικά τους χρόνια, θα θυμούνται με ευχαρίστηση εκείνες τις πολύχρωμες εικόνες των πρώτων χρόνων φοίτησης στην εκπαίδευση, ένα περιβάλλον που απέπνεε ελπίδα. Άλλωστε, όπως εύστοχα τονίζει η Maya Angelou, ο κάθε άνθρωπος χρειάζεται ένα χώρο «επιπλωμένο» με ελπίδα (Carter, 2007).

4. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μολονότι τα τεκμηριωμένα και έγκυρα αποτελέσματα είναι το ζητούμενο κάθε ερευνητικού εγχειρήματος, πάντοτε υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την εξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων. Αυτό επιχειρήθηκε και στην προκειμένη περίπτωση, έτσι ώστε η έρευνα να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του χώρου της αίθουσας ενός σχολείου.

Ίσως ο μεγαλύτερος περιορισμός που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα εντοπίζεται στο μέγεθος του δείγματος. Πρόκειται για ένα δείγμα 122 ατόμων και συνακόλουθα, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των ευρημάτων στον γενικότερο πληθυσμό της χώρας μας, καθώς το μέγεθος του δείγματος δεν είναι τόσο μεγάλο για να θεωρηθεί άκρως αντιπροσωπευτικό. Στην περίπτωση που διερευνηθούν οι απόψεις μεγαλύτερου δείγματος, τα αποτελέσματα ενδέχεται και να αλλάζουν. Γι' αυτό το λόγο, μία μελλοντική έρευνα στην παρούσα θεματική με περισσότερους συμμετέχοντες θα εξασφάλιζε καλύτερα αποτελέσματα.

Εκτός από τον αριθμό των συμμετεχόντων, η συγκεκριμένη συγκριτική μελέτη μεταξύ παιδαγωγών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ευρείας γεωγραφικής κλίμακας με σχολεία όλων των πόλεων της χώρας, καθώς στην παρούσα έρευνα η διανομή των ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικής φόρμας δεν καθιστά σαφές σε ποια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή δραστηριοποιείται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Συνεπώς, η διεξαγωγή μίας έρευνας πανελλαδικής εμβέλειας με αρκετά μεγαλύτερο δείγμα, θα οδηγούσε στη μείωση των πιθανοτήτων σφάλματος και στην παρουσίαση των αντιλήψεων των παιδαγωγών από όλη την Ελλάδα.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι επιλέχθηκαν μόνο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Αναντίλεκτα οι απαντήσεις των παιδαγωγών που «ζουν» καθημερινά μέσα στις αίθουσες των σχολείων αποτελούν τον καθρέφτη των όσων διαδραματίζονται εκεί και των επιβαλλόμενων αναγκών για αναδιαμορφώσεις του χώρου του σχολείου. Μολαταύτα, και οι αντιλήψεις των νεότερων εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν μελλοντικά τις τάξεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς πάντα οι νέες γενιές αν και υπολείπονται πείρας, υπερτερούν σε νέες, φρέσκιες ιδέες και σε όρεξη για αλλαγές σε οτιδήποτε παρωχημένο. Επιπροσθέτως, η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, οπότε αντίστοιχες μελέτες σε σχολεία Ειδικής Αγωγής θα παρουσίαζε και την άλλη οπτική των πραγμάτων.

Σε ένα σύνολο 122 ατόμων οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν μόλις

δεκαπέντε, γεγονός που δεν συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας σφαιρικής εκτίμησης για τις αντιλήψεις των αντρικού πληθυσμού, καθιστώντας επισφαλή κάθε απόπειρα γενικευμένου αποτελέσματος. Γι' αυτό το λόγο, μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο ανδρικό δείγμα θα εξυπηρετούσε στην καλύτερη δυνατή καταγραφή των απόψεων τους.

Άξιοι αναφοράς είναι και οι μεθοδολογικοί περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα. Οι περιορισμοί που σχετίζονται με ζητήματα, όπως η πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τους παραλήπτες και ο βαθμός ανταπόκρισής τους, εμφανίζονται συχνά σε έρευνες που βασίζονται στην αποστολή ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικής φόρμας και την συμπλήρωσή τους από τους παραλήπτες, δυσχεραίνοντας την εξαγωγή ενός πιο ασφαλούς συμπεράσματος.

Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν όλους αυτούς τους περιορισμούς, οι οποίοι πιθανότατα αναστέλλουν την ορθή πορεία της έρευνας, τα συμπεράσματα μπορούν να χαρακτηριστούν επαρκώς αντικειμενικά, καθώς οι ερευνητικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Association for Childhood Education International (ACEI). (2006). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης* (μετ. Κ. Ρέντζου). Olney, MD: Author.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, Εναλλακτικό Σχολείο, Σχολείο της κοινωνίας, Σχολείο του Reggio* (επιμ. Κ. Χρυσσαφίδης, μετ. Ε. Νούσια). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2013). *Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αναθεωρημένη Έκδοση (μετ. Κ. Μπότσογλου & Δ. Κακανά). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές* (επιμ. Κ. Χρυσσαφίδης, Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο* (επιστημ. επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Κόνσολας, μετ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.
- McAfee, O., Leong, D. J. & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. (Εισαγωγή-Επιστημ. επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, μετ. Τ. Πλυτά). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2008). *Συνεργατική μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09*, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, (σ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press. Ανακτήθηκε από: <https://www.architectureforchildren.net/publications>
- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στον χώρο για το παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, (σ. 448-467). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από: <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>
- Γερμανός, Δ. (2015). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μία προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 45-58). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Γουλή, Χ. (2007). Το σύγχρονο Νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, (σ. 113-119). Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/113_119.pdf
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κούγιαλη, Γ. (1998). *Ψυχοκινητικές Δραστηριότητες για νήπια και προνήπια. Μία δραστηριότητα για κάθε μέρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004). *Η Θεωρία του Piaget και Παιδαγωγικές Εφαρμογές στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Δ΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

- Κουτσουβάνου, Ε. & Ομάδα Εργασίας (2005). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Δ΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1980). *Νηπιαγωγική, Τόμος 3. Μεθοδολογία Β' (Ειδική Διδακτική)*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάξεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πανταζής, Σ. Χ. (2003). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο. Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. Χ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. Χ. & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπανικολάου, Ρ. (1998). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Π.Δ. 645/1997. «*Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών-Παιδικών-Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Φύλαξης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα*». ΦΕΚ 645/31.7.1997, τ. Β΄.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. (2014). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Συγγραφέως.

- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Austria). Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 227-253). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα
- Σουλάνη, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (2015). Η εξέλιξη του σχολικού χώρου στην Ελλάδα τον 19^ο, 20^ο και 21^ο αιώνα. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 1-28). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ. (Retrieved from: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Μελέτης Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ. (Retrieved from: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ξενόγλωσση

- Association for Childhood Education International (ACEI). (2011). *ACEI Global Guidelines Assessment (GGA) Third Edition*. Washington, DC: Author.
- Australian Children's Education & Care Quality Authority. (2016). *The environment as the 'third teacher'*. Australia. Retrieved from: <http://files.acecqa.gov.au/files/QualityInformationSheets/QualityArea3/TheEn>

- Aydođan, C., Farran, D. C. & Sađsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Burke, K. & Burke-Samide, B. (2010). Required Changes in the Classroom Environment. It's a Matter of Design. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77 (6), 236-239.
- Benade, L. (2016). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 1-12. doi: 10.1080/00131857.2016.1269631
- Børve, H. E. & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187 (5-6), 1069-1081.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46 (2), 129-149.
- Brown, J. M. & Kaye, C. (2016). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Early Child Development and Care*, 1-14. doi: 10.1080/03004430.2016.1227325
- Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5 (10).
- Bulut Pedük, Ő., YildizbaŐ, F. & Aygün, A. (2014). Investigation of Preschool Teachers' Opinions about Physical/Spatial Characteristics of Preschool Classrooms in Preschool Education Institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 750-757.
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED)

- Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4 (1), 9-24.
- Carter, M. (2007). Making Your Environment “The Third Teacher”. *Exchange, The Early Leaders’ Magazine Since 1978*, (176), 22-26. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ769527>
- Casbergue, R. M., Bedford, A. W. & Burstein, K. (2014). CLASS Reliability Training as Professional Development for Preschool Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (4), 426-440. doi: 10.1080/02568543.2014.944724
- Choi, S., Guerin, D. A., Kim, H., Kulman Brigham, J. & Bauer, T. (2013). Indoor Environmental Quality of Classrooms and Student Outcomes: A Path Analysis Approach. *Journal of Learning Spaces*, 2 (2). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152654.pdf>
- Cleghorn, A. & Prochner, L. (2012). Looking into Early Childhood Education and Development Spaces: Visual ethnography’s contribution to thinking about quality. *Global Studies of Childhood*, 2 (4), 276-285. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.4.276>
- Connor, J. (2011). Learning spaces 2: Indoors. *EYLFPLP e-Newsletter*, 12, 1-3.
- Community Child Care Co-operative (NSW) (2013). *The indoor and outdoor environment*. July 2013, 1-3. Retrieved from: <http://files.acecqa.gov.au/files/NEL/indoor-and-outdoor-environment.pdf>
- De Jong, M. (1996). Spatial Structure and Use of School Buildings. In *Evolving Environmental Ideals-Changing Way of Life, Values and Design Practices: IAPS 14 Conference Proceedings*, 129-140. IAPS. Stockholm, Sweden: Royal Institute of Technology. Retrieved from: <https://iaps.architexturez.net/doc/oai-iaps-id-1202bm1017>
- Design. (n.d.). In Oxford dictionaries online. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/design>
- Dixon, J. & Durrheim, K. (2000). Displacing place-identity: A discursive approach to locating self and other. *British Journal of Social Psychology*, 39 (1), 27-44. doi: 10.1348/014466600164318

- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Baltimore, MD: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Fielding, R. (2006). Best Practice in Action: Six Essential Elements that Define Educational Facility Design. *CEFPI Planner*, December 2006, 1-7.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School. Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT. Paris: Synergies/ Sud-est européen*, 2, 85-101.
- Germanos, D., Gavriilidis, S. & Arvaniti, I. (2009). A School creates its own Library: A Case Study. *School Libraries in the Picture*. Proceedings of the 38th Annual Conference of the International Association of School Librarianship (IASL). Padova, 2-4 September 2009, (pp. 1-12). Retrieved from: http://www.academia.edu/6489843/A_School_creates_its_own_Library_A_Case_Study
- Germanos, D. (2015). The place as factor of the pedagogical quality of space. In D. Germanos & M. Liapi (Eds.), *Digital Proceedings of the Symposium with International Participation: "Places for Learning Experiences. Think, Make, Change"* (Thessaloniki, Greece, 09-10 January 2015). (pp. 46-55). Athens: Greek National Documentation Centre. Retrieved from: https://www.academia.edu/14494132/The_PLACE_as_Factor_of_the_Pedagogical_Quality_of_Space
- Green, N. & Turner, M. (2017). Creating Children's Spaces, Children Co-Creating Place. *Journal Of Childhood Studies*, 42 (3), 27-39. doi: 10.18357/jcs.v42i3.17892
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas A. M., et al. (2014). *Good practices in early childhood education: Looking at early educators' perspectives in six European countries*. Thessaloniki: Christodoulidi Publishers.

- Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21 (1), 5-16
doi:10.1006/jevp.2000.0185
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environmental Rating Scale Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
Retrieved from: <https://ers.fpg.unc.edu/early-childhood-environment-rating-scale-ecers-r>
- Honig, A. S. (2017). Outdoors in nature: Special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, 1-11. doi:
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337609>
- Jambunathan, S., & Caulfield, M. (2008). Developmentally appropriate practices in Asian Indian early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 178 (3), 251-258.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.
doi: 10.9734/BJAST/2015/14975
- Katz, L. G. (2008). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (2), 5-9. doi: 10.1080/13502939385207411
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. & Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92 (6), 446-454. doi: 10.1080/00094056.2016.1251793
- Lea, D. R. & Polster, P. P. (2010). Preschool Facilities: Are States Providing Adequate Guidance? *School Business Affairs*, 76 (5), 24-28. Retrieved from:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ904676>
- Lim, F.V., O' Halloran, K.L. & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*, 42 (2), 235-251. doi: 10.1080/0305764X.2012.676629
- Lynch, L. (2017). A Space Apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool. *SAGE Open*, January-March 2017, 1-14. doi:
10.1177/2158244016684538

- Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange*, 96. Retrieved from: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Malone, K. (2004). Holding environments: Creating spaces to support children's environmental learning in the 21st century. *Australian Journal of Environmental Education*, 20 (2), 53-66. Retrieved from: <http://ro.uow.edu.au/sspapers/998>
- Marcouyeux, A. & Fleury-Bahi, G. (2011). Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image. *Environment and Behavior*, 43 (3), 344-362. doi: 10.1177/0013916509352964
- Martinsen, M. T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), 1-18.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27 (3), 255-265. doi: 10.1080/09575140701594400
- McGregor, J. (2004). Space, Power and the Classroom. *FORUM*, 46 (1), 13-18. doi: [10.2304/forum.2004.46.1.2](https://doi.org/10.2304/forum.2004.46.1.2)
- Mendell, M. J. & Heath, G. A. (2005). Do Indoor Pollutants and Thermal Conditions in Schools Influence Student Performance? A Critical Review of the Literature. *Indoor Air*, 15, 27-32.
- Mohidin, H. H. B., Ismail, A. S. & Ramli, H. B. (2015). Effectiveness of Kindergarten Design in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, 47-57. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.207
- Montazami, A., Gaterell, M. & Nicol, F. (2015). A comprehensive review of environmental design in UK schools: History, conflicts and solutions. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 46, 249-264. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rser.2015.02.012>
- Moore, G. (2002). Designed Environments for Young Children: Empirical Findings and Implications for Planning and Design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and Young People's Environments*. Chapter 5 (pp. 53-63). Dunedin, New Zealand: University of Otago, Children's Issues Centre.

- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50. doi: [10.1016/j.ecresq.2009.08.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.005)
- Muscovitz, J. (2013). The Third Teacher: From classrooms to learning ecologies. *Education Today*, (1), 4-9. Retrieved from: <http://www.educationtoday.com.au/images/articles/pdf/article-pdf-0683.pdf>
- National Association for the Education of Young Children. (2018). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/accreditation/early-learning/standards>
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3 (3), 317-333.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37 (1), 45-60. doi: 10.1080/03004270802291798
- Ontario Ministry of Education (2012). *Capacity Building Series. The Third Teacher*. Special Edition 27, July 2012, 1-8. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_thirdteacher.pdf
- Pedro, N. (2017). Redesigning learning spaces: What do teachers want for future classrooms? *International Conference Educational Technologies*, 51-58.
- Phyfe-Perkins, E. (1980). Children's behavior in preschool settings-A review of research concerning the influence of the physical environment. In L. G. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*. Volume III (pp. 91-125). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Pizzo, J., Dunn, R. & Dunn, K. (2006). A Sound Approach To Improving Reading: Responding To Students' Learning Styles. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6 (3), 249-260. doi: 10.1080/0748763900060304
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3 (1), 57-83. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8)

- Read, M. A. (2003). Use of Color in Child Care Environments: Application of Color for Wayfinding and Space Definition in Alabama Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 233-239. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023387607942>
- Read, M. A. (2007). Sense of Place in Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), 387- 392. doi: 10.1007/s10643-006-0148-1
- Read, M. A. & Upington, D. (2009). Young Children's Color Preferences in the Interior Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 491-496. doi: 10.1007/s10643-009-0311-6
- Rentzou, K. (2010). Using the ACEI Global Guidelines Assessment to Evaluate the Quality of Early Child Care in Greek Settings. *Early Childhood Education Journal*, 38 (1), 75-80. doi: 10.1007/s10643-010-0382-4
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011a). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1047-1061.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011b). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38 (5), 367-376. doi: [10.1007/s10643-010-0403-3](https://doi.org/10.1007/s10643-010-0403-3)
- Rutanen, N. (2011). Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for one- to three-year-olds. *Early Years*, 32 (2), 201-214. doi: 10.1080/09575146.2011.632364
- Sussman, C. & Gillman, A. (2007). Building Early Childhood Facilities. What States Can Do to Create Supply and Promote Quality. *Preschool Policy Brief, April 2007*, 14 National Institute for Early Education Research. Retrieved from: <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/14.pdf>
- Scoditti, S., Clavica, F. & Caroli, M. (2011). Review of architecture and interior designs in Italian kindergartens and their relationship with motor development. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6 (S2), 16-21.
- Shmis, T., Kotnik, J. & Ustinova, M. (2014). Creating New Learning Environments: Challenges for Early Childhood Development Architecture and Pedagogy in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 40-46. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.084>

- Sigurðardóttir, A. K. & Hjartarson, T. (2011). School Buildings for the 21st Century. Some Features of New School Buildings in Iceland. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1 (2), 25-43. doi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130811>
- Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place. Predicting Behavior from Place-Based Cognitions, Attitude, and Identity. *Environment and Behavior*, 34 (5), 561-581. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013916502034005001>
- Stonehouse, A. (2011). The ‘third teacher’-creating child friendly learning spaces. *Putting Children First (National Childcare Accreditation Council, NCAC)*, 38, 12-14.
- Upitis, R. (2004). School Architecture and Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1 (1), 19-38. doi: <http://dx.doi.org/10.29173/cmplct8713>
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Special Report 78, Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin–Madison. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228554184_Child_Care_Quality_Does_It_Matter_and_Does_It_Need_to_Be_Improved
- Vogel, N. (2012). Arranging the Active Learning Environment-Setting up the Preschool Classroom. *ReSource*, Spring 2012, 11-14.
- Weinstein, C. S. & David, T. G. (1987). *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum Press.
- Ziegler, M. & Kurz, D. (2008), Changing School Architecture in Zurich. *PEB Exchange, Programme on Educational Building*, 2008/03, OECD Publishing, Paris, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1787/245422646704>
- World Health Organization (WHO). (1990). *WHO Childcare Facility Schedule with user's manual (CCFS)*. Geneva: WHO Division of Mental Health. Retrieved from: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/58354>
- World Health Organization (WHO). (2000). *The right to healthy indoor air*. Report on a WHO Meeting, Bilthoven, Netherlands, 15-17 May 2000. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark. Retrieved from:

<http://www.euro.who.int/en/health-topics/environment-and-health/air-quality/publications/pre2009/the-right-to-healthy-indoor-air>

World Health Organization. Regional Office for Europe (WHO). (1990). *Indoor air quality: biological contaminants*. Report on a WHO meeting, Rautavaara, 29 August -2 September 1988. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark. Retrieved from: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/260557>

Ιστοσελίδες

<https://www.architectureforchildren.net/pedagogical-space-design-method>

(Προσπελάστηκε στις 2/12/2018)

<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (Προσπελάστηκε στις 5/10/2018)

<http://www.et.gr/index.php/anazitisi-fek> (Προσπελάστηκε στις 26/4/2018)

http://www.osk.gr/index.php?menu_id=135 (Προσπελάστηκε στις 15/10/2018)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου σε προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων», που εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, στην κατεύθυνση «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης», διανέμεται το παρόν ερωτηματολόγιο. Αποτελεί το εργαλείο της έρευνάς μου που αποσκοπεί στη διερεύνηση και τη σύγκριση των απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση του εσωτερικού χώρου μίας αίθουσας. Τα δημογραφικά στοιχεία και όλες οι πληροφορίες που θα καταγραφούν είναι απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επειδή τα ζητήματα στα οποία καλείστε να απαντήσετε είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση μίας σφαιρικής άποψης αναφορικά με την αξία που κατέχει ο χώρος στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, παρακαλώ να συμπληρωθούν, εάν είναι εφικτό, όλα τα πεδία.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Σακελλαρίου Μαρία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Τζιώτα Μαρία

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

20-25

36-40

51-55

26-30

41-45

56-60

31-35

46-50

3. Ειδικότητα

Νηπιαγωγός

Δάσκαλος/-α

4. Μορφωτικό επίπεδο

- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικές Σπουδές
- Κατατακτήριες Εξετάσεις
- Διδασκαλείο
- Άλλο

5. Έτη προϋπηρεσίας

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- Πάνω από 30 έτη

6. Υπηρετείτε σε σχολείο

- με οργανική θέση
- ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια
- με απόσπαση

7. Περιοχή σχολείου

- Αστική
- Μη αστική/Αγροτική
- Ημιαστική

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ

8. Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την ηλικιακή φάση των μαθητών, τις αναπτυξιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

9. Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την παιδική κλίμακα (μικρά καθίσματα, μικρά θρανία/τραπεζάκια, κ.λπ.).

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

10. Ο χώρος της αίθουσας είναι οργανωμένος σε κέντρα ενδιαφέροντος/επιμέρους περιοχές (βιβλιοθήκη, φυσικές επιστήμες, κ.ά.).

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

11. Η μορφή διάταξης της σχολικής αίθουσας είναι:

- Παραδοσιακή διάταξη (οι σειρές των θρανίων παράλληλες, η έδρα του εκπαιδευτικού μπροστά τους).
- Εναλλακτική διάταξη (η έδρα τοποθετείται περιφερειακά των θρανίων)
- Εξατομικευμένη
- Άλλο
- Γενικότερα, θεωρείτε τη διαρρύθμιση της σχολικής σας αίθουσας παρωχημένη ή εκσυγχρονισμένη;

.....

12. Η διαρρύθμιση και η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των σημείων της και τον έλεγχο των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

13. Υπάρχουν διακριτά όρια μεταξύ των επιμέρους περιοχών της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

14. Ο χώρος της αίθουσας εξασφαλίζει την ευελιξία και την αυτονομία των μαθητών, επιτρέποντας την ανεξάρτητη χρήση του.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

15. Ο χώρος της αίθουσας είναι επαρκής για την άνετη μετακίνηση και των μαθητών και του παιδαγωγού χωρίς εμπόδια, αλλά με διαδρόμους.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

16. Η επίπλωση του χώρου είναι ασφαλής και προσαρμοσμένη στα παιδιά, ποιοτική, λειτουργική, ευέλικτη για τυχόν αλλαγές και άνετη.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

17. Υπάρχει προσωπικός χώρος για εκούσια μόνωση και ηρεμία των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

18. Υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις ήσυχες και θορυβώδεις περιοχές του εσωτερικού χώρου της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

19. Ο χώρος προσφέρει πλούσιο, ποιοτικό, καλοδιατηρημένο, εύκολα προσβάσιμο και ανεξάρτητο στη χρήση παιδαγωγικό υλικό.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

20. Ο χώρος της αίθουσας είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός, τακτοποιημένος και καλά συντηρημένος.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

21. Η διακόσμηση της αίθουσας γίνεται εξ ολοκλήρου με έργα, κατασκευές και χειροτεχνίες των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

22. Αξιοποιείτε φυσικά υλικά και πόρους για την διακόσμηση και την καλύτερη σύνδεση εσωτερικού-εξωτερικού χώρου.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

23. Ο χώρος της αίθουσας προάγει την καλαισθησία, την αισθητική απόλαυση και την ελευθερία έκφρασης μέσω της τέχνης.

- Εξαιρετικά
- Καλά

- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

24. Ο χώρος δημιουργεί ένα οικείο και φιλόξενο κλίμα για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους παιδαγωγούς.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

25. Το σχήμα της αίθουσας είναι:

- Ορθογώνιο
- Τετράγωνο

26. Ο αριθμός των μαθητών της αίθουσας είναι:

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- Πάνω από 30

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

27. Ο εσωτερικός χώρος της αίθουσας πληροί τις προδιαγραφές για την υγεία των μαθητών, τη βασική υγιεινή τους, την προστασία και την ασφάλεια τους.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

28. Η ποιότητα του αέρα εσωτερικού χώρου είναι καλή και ο χώρος διαθέτει σύστημα εξαερισμού που προμηθεύει με την κατάλληλη ποσότητα φρέσκου, καθαρού αέρα την αίθουσα.

- Εξαιρετικά
- Καλά

- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

29. Ο χώρος της αίθουσας διαθέτει συστήματα θέρμανσης και ψύξης για να διατηρείται η θερμοκρασία και το επίπεδο υγρασίας του χώρου σε επιθυμητά επίπεδα.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

30. Η ακουστική της αίθουσας εξυπηρετεί την ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαλλαγμένη από ανεπιθύμητους ήχους.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

31. Η αίθουσα διαθέτει επαρκή φωτισμό, φυσικό και τεχνητό.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

32. Οι χρωματισμοί στις επιφάνειες του χώρου της αίθουσας είναι οι προβλεπόμενοι (φωτεινά χρώματα έναντι γκρίζων και μελαγχολικών).

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

33. Η οργάνωση και η διαμόρφωση του χώρου συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ωρίμανση των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

34. Ο χώρος της αίθουσας συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχική, σωματική, αισθητική).

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

35. Το περιβάλλον της αίθουσας παρέχει στους μαθητές πλούσια ερεθίσματα και τους παρακινεί να παίξουν, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

36. Το περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και εμπλοκή σε ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

37. Ο χώρος δίνει ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών.

- Εξαιρετικά
- Καλά

- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

38. Το περιβάλλον μέσω της διαμόρφωσής του επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

39. Το περιβάλλον μέσω της διαμόρφωσής του επηρεάζει τα συναισθήματα, τη διάθεση και την ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

40. Ο χώρος είναι σωστά οργανωμένος, έτσι ώστε να διευκολύνει την ετοιμότητα και την προσαρμογή των μαθητών, με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, τον πολιτισμό του, τις οικογενειακές συνήθειες, τα ήθη και έθιμα.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

41. Η παιδαγωγική αξία που κατέχει ο χώρος της αίθουσας «ως ο τρίτος παιδαγωγός» στη μάθηση των παιδιών είναι σημαντική.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

42. Ο χώρος της αίθουσας αποτελεί εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διευκολύνει τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

43. Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, οι επιδόσεις και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα επηρεάζονται από το εσωτερικό περιβάλλον της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

44. Ποια μορφή διδασκαλίας εξυπηρετεί η διαμόρφωση του χώρου;

- Ατομική
- Ομαδική
- Όλο το σύνολο της τάξης

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

45. Γνωρίζετε τι αναφέρει το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο αντίστοιχα σχετικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας; Αν ναι, αναφέρετε συνοπτικά.

.....
.....

46. Πόσο συχνά αξιολογείτε την ποιότητα του εσωτερικού χώρου της αίθουσας;

- 1 φορά την εβδομάδα
 - 2-3 φορές το μήνα
 - 1 φορά το μήνα
 - 2-3 φορές το χρόνο
 - Σπάνια
- Εάν αξιολογείτε, χρησιμοποιείτε κάποια από τις παρακάτω κλίμακες αξιολόγησης;

- ACEI
- ECERS-R
- CCFS
- Καμία από αυτές

47. Πόσο συχνά περίπου προβαίνετε σε αλλαγές στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας;

- 1 φορά την εβδομάδα
- 2-3 φορές το μήνα
- 1 φορά το μήνα
- 2-3 φορές το χρόνο
- Σπάνια

48. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για παρεμβάσεις στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας για τη βελτίωση του; Αναφέρετε επιγραμματικά.

.....

49. Τι πιστεύετε ότι απαιτείται σε μεγαλύτερο βαθμό για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων στο χώρο;

- Καλύτερη κρατική χρηματοδότηση
- Μεγαλύτερη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών
- Καινοτόμες προτάσεις για ολική αναδιαμόρφωση
- Εμπλοκή αρχιτεκτόνων στον παιδαγωγικό σχεδιασμό

50. Ενθαρρύνετε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την τροποποίηση του χώρου της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

51. Προσαρμόζετε το χώρο και το παιδαγωγικό του υλικό για την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

- Εξαιρετικά

- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

52. Παρακολουθείτε σεμινάρια που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς

53. Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι οι γνώσεις σας αρκούν για την σωστή αξιοποίηση του χώρου της αίθουσας.

- Εξαιρετικά
- Καλά
- Επαρκώς
- Κατώτατα
- Ανεπαρκώς