



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ  
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

**ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ**

**ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ**

**ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ**

**Φοιτήτριες:**

Κοντομήτσου Γεωργία

Διομανταράκη Στυλιανή

Θεοδοσίου Ελευθερία

Γρηγοριάδου Σοφία

**Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη**

**Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής**

**Ιωάννινα, Ιανουάριος 2018**



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ  
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

**ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ**

**ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΟΥ  
ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ**

**Φοιτήτριες:**

Κοντομήτσου Γεωργία

Διομανταράκη Στυλιανή

Θεοδοσίου Ελευθερία

Γρηγοριάδου Σοφία

**Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη**

**Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής**

**Ιωάννινα, Ιανουάριος 2018**

**THE PEDAGOGICAL MATERIAL AND ITS CREATIVE MANAGEMENT  
AT THE KINDERGARDEN**

**Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική Επιτροπή**

**Ιωάννινα 2018**

**Επιτροπή Αξιολόγησης**

1. Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Καινούργιου Ελένη  
Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής
2. Μέλος Επιτροπής  
Κανελλοπούλου Ελένη  
Πανεπιστημιακή Υπότροφος
3. Μέλος Επιτροπής  
Νούσια Αλεξάνδρα  
Πανεπιστημιακή Υπότροφος

**Πρόεδρος του Τμήματος**

Βρυώνης Γεώργιος  
Καθηγητής Παιδιατρικής

Κοντομήτσου Γεωργία

Διομανταράκη Στέλλα

Θεοδοσίου Ελευθερία

Γρηγοριάδου Σοφία

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved. 2018

## Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Κοντομήτσου Γεωργία

Διομανταράκη Στέλλα

Θεοδοσίου Ελευθερία

Γρηγοριάδου Σοφία

Υπογραφές

## Περίληψη

Η προσχολική αγωγή λειτουργεί εντός των πλαισίων μίας συστηματικής αγωγής με σαφώς προσδιορισμένους στόχους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόοδος που έχει συντελεστεί στον τομέα της Εξελικτικής Ψυχολογίας ανέδειξε την σημασία της προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη βασικών παραμέτρων της ψυχοσωματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ οι εξελίξεις στα πλαίσια μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας έχουν κάνει ακόμη πιο αισθητή την σημασία του αντισταθμιστικού ρόλου των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής. Ως παιδαγωγική πράξη αποδεδειγμένα συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη των μελών της κοινωνίας, ενώ ως επένδυση στην παιδική εκπαίδευση αποτελεί στοιχείο οικονομικής ανάπτυξης.

Το παιδαγωγικό υλικό και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς των ιδρυμάτων της προσχολικής αγωγής αποτελούν μέρος μίας μαθησιακής διαδικασίας, η οποία παίζει αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για την δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί έχει την ευκαιρία να πειραματιστεί και να δημιουργήσει, χρησιμοποιώντας παιδαγωγικό υλικό που δεν δρα περιοριστικά αλλά το χειρίζεται δημιουργικά με τη θέλησή του.

Η έρευνα, η οποία διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφορά στην αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού των Παιδικών Σταθμών και την παρουσίαση μορφών δημιουργικής διαχείρισής του από τις/τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτούς, αναδεικνύοντας παράλληλα γενικότερες μεταβλητές ποιότητας της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** προσχολική αγωγή, παιδικοί σταθμοί, παιδαγωγικό υλικό, δημιουργική διαχείριση, μέθοδοι δημιουργικής διαχείρισης, ποιότητα προσχολικής εκπαίδευσης

## Abstract

The preschool education operates within the framework of a systematic treatment with clearly defined objectives in the context of the education system. The progress that has been made in the field of evolutionary psychology has highlighted the importance of preschool education for the development of the basic parameters regarding the psychosomatic development of a child, while developments in the context of multicultural society have made even more noticeable the importance of countervailing role of pre-school programs. As an educational practice, preschool education demonstrably contributes to personal development and social integration of members of society, while as an investment in children's education it is a factor of economic growth.

The teaching materials and equipment used by teachers of pre-school institutions are part of a learning process, which plays a decisive role in the development of children. Teachers are working to create a school environment in which the child has the opportunity to experiment and create, using educational material that is not restrictive but uses it creatively and voluntarily.

The survey, which was conducted in the context of this thesis, concerns the evaluation of the educational materials of kindergartens and presents forms of creative management of this material by the teachers that work in these, while at the same time it highlights variables of quality in preschool education.

**Keywords:** preschool education, kindergartens, educational material, creative management, creative management methods, quality preschool education



## Πίνακας περιεχομένων

|  |      |
|--|------|
| Περίληψη.....  | vii  |
| Abstract .....   | viii |
| Εισαγωγή.....  | xi   |
| Κεφάλαιο 1. Η έννοια της προσχολικής αγωγής.....   | 1    |
| Κεφάλαιο 2. Η λειτουργία των Παιδικών Σταθμών .....  | 9    |
| 2.1 Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας Παιδικών Σταθμών.....   | 9    |
| 2.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ....                                | 12   |
| 2.3 Σχεδιασμός και προγραμματισμός και οργάνωση διδασκαλίας/δραστηριοτήτων .....                                       | 14   |
| 2.4 Ο ρόλος της/του παιδαγωγού .....   | 17   |
| 2.5 Παιδαγωγικοί στόχοι.....   | 19   |
| Κεφάλαιο 3 .Εξελικτικό στάδιο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας .....  | 22   |
| 3.1 Εισαγωγή.....  | 22   |
| 3.2 Θεωρίες ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας .....  | 23   |
| 3.2.1. Η θεωρία της προσκόλλησης των John Bowlby και Mary Ainsworth.....   | 23   |
| 3.2.2 Θεωρίες Κοινωνικής/Συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας .....                           | 25   |
| 3.2.3 Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης.....   | 27   |
| 3.2.4 Η θεωρία του Fischer .....   | 31   |
| 3.2.5 Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud.....   | 32   |
| Κεφάλαιο 4. Οι σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης/ παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής αγωγής.....                        | 36   |
| 4.1 Εισαγωγή .....   | 36   |
| 4.2. Από μία αναπτυξιακή προοπτική .....   | 36   |
| 4.3 Η διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών ως διαπροσωπική και μαθησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ..... | 40   |
| 4.4 Προσχολική αγωγή και κοινωνική βιωσιμότητα (sustainable society).....  | 42   |
| 4.5 Διαχείριση της διαφορετικότητας.....   | 43   |
| 4.5.1 Η χρήση του δομημένου παιδαγωγικού υλικού .....  | 45   |
| Κεφάλαιο 5. Παιδαγωγικό υλικό.....   | 48   |
| 5.1 Εισαγωγή.....  | 48   |
| 5.2 Υλικά.....   | 49   |
| 5.3 Τεχνικές.....  | 51   |
| 5.4 Χρήση ΤΠΕ.....   | 52   |

|  |     |
|--|-----|
| 5.5 Οπτικό - Ακουστικό υλικό .....   | 54  |
| 5.6 Μουσικοκινητικό υλικό.....   | 56  |
| 5.7 Το παιδαγωγικό παιχνίδι .....  | 59  |
| Κεφάλαιο 6. Δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού- Διαμόρφωση<br>δημιουργικού κλίματος..... | 63  |
| 6.1 Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Εισαγωγή .....   | 63  |
| 6.1.1 Μέθοδος Fröbel.....  | 64  |
| 6.1.2 Μέθοδος Montessori .....   | 68  |
| Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας .....  | 75  |
| 7.1 Σκοπός της έρευνας.....  | 75  |
| 7.2 Οι κύριες φιλοσοφίες της ερευνητικής μεθοδολογίας.....   | 75  |
| 7.3 Ερευνητική προσέγγιση.....   | 76  |
| 7.4 Ερευνητική στρατηγική.....   | 77  |
| 7.5 Ερευνητική μέθοδος.....  | 78  |
| 7.6 Ερευνητικό εργαλείο .....  | 78  |
| 7.7 Συλλογή και ανάλυση στοιχείων .....  | 81  |
| 7.8 Περιορισμοί έρευνας .....  | 81  |
| Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα της έρευνας.....  | 83  |
| 8.1 Ερωτώμενοι και ατομικά στοιχεία .....  | 83  |
| 8.2 Ενότητα Α: «Παιδαγωγικό υλικό» .....   | 91  |
| 8.3 Ενότητα Β: «Δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού» .....                                | 96  |
| 8.4 Σχολιασμός αποτελεσμάτων.....  | 99  |
| 8.5 Συζήτηση.....  | 101 |
| 8.6 Συμπεράσματα.....  | 104 |
| 8.7 Προτάσεις για τη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού.....                             | 105 |
| Βιβλιογραφία.....  | 108 |
| Ελληνόγλωσση .....   | 108 |
| Ξενόγλωσση .....   | 113 |

## Εισαγωγή

Η έννοια της δημιουργικότητας έχει συνδεθεί με μία αυξανόμενη έμφαση στην διασφάλιση της συνεχούς παραγωγικότητας, της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας. Ειδικότερα, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης σημαίνει την αναγνώριση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού και την εξασφάλιση ενός δημιουργικού κλίματος εντός του οποίου θα έχει την δυνατότητα να αναπτύξει το δημιουργικό του δυναμικό ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις επιλογές και τους περιορισμούς εντός των οποίων λειτουργεί. Οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς της εκπαίδευσης έχουν την δυνατότητα να απελευθερώσουν το δημιουργικό δυναμικό των παιδιών δημιουργώντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και παρέχοντας ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών μέσων και υλικών, από τα οποία τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν.

Ωστόσο, η δημιουργία και υποστήριξη ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης εντός του οποίου ενισχύεται η ενεργός μάθηση σχετίζεται άμεσα με την παρεχόμενη ποιότητα στα ιδρύματα της προσχολικής αγωγής και τις παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια της «ποιότητας» με όρους που έχουν να κάνουν με το ανθρώπινο δυναμικό, τα αναλυτικά προγράμματα, τη χρηματοδότηση και τις διαδικασίες που διαμορφώνουν την προσφερόμενη προσχολική εκπαίδευση.

Με αφετηρία τα παραπάνω, **στόχος** της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση παραμέτρων που αφορούν:

- στο είδος, την πληρότητα και την επάρκεια του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιείται στους Παιδικούς Σταθμούς αλλά και τη γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή τους.
- σε ζητήματα δημιουργικής διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού από τις/τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη χρήση μεθόδων δημιουργικής διαχείρισης και εξειδικευμένου υλικού για την επιλογή του οποίου έχει ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα κάθε παιδιού.

- σε ζητήματα που αφορούν σε ανασταλτικούς παράγοντες για την δημιουργική χρήση του παιδαγωγικού υλικού, οι οποίοι άπτονται των στόχων της επιδιωκόμενης ποιότητας και των διαδικασιών στην προσχολική εκπαίδευση.
- σε θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, τη διαμόρφωση δημιουργικού κλίματος και την χρήση μεθόδων δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού από τις/τους παιδαγωγούς.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω **μέσα**:

- Η έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία και αρθρογραφία προκειμένου να υπάρξει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την έννοια της προσχολικής αγωγής, του παιδαγωγικού υλικού και της λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών.
- Η πρακτική της διερευνητικής έρευνας με την χρήση της μεθόδου προσωπικών συνεντεύξεων με επτά εκπαιδευτικούς Παιδικών Σταθμών του Νομού Αττικής, στον χώρο της εργασίας τους.

Για την ανάπτυξη της εργασίας η **μεθοδολογία** που ακολουθήθηκε καλύπτεται από οκτώ κεφάλαια. Στα δύο πρώτα κεφάλαια επιχειρείται μία εισαγωγή στην έννοια της προσχολικής αγωγής και της λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών. Στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το εξελικτικό στάδιο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και τις παιδαγωγικές αρχές και τάσεις της προσχολικής αγωγής. Το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η έννοια και οι μορφές του παιδαγωγικού υλικού, καθώς και η έννοια της δημιουργικής προσέγγισης του υλικού αυτού στην προσχολική εκπαίδευση. Στα δύο τελευταία κεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία βασίστηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον εξοπλισμό των Παιδικών Σταθμών σε παιδαγωγικό υλικό και τους τρόπους που ακολουθούν οι ίδιες για τη δημιουργική διαχείριση του υλικού αυτού, καθώς και η τελική συναγωγή των συμπερασμάτων σχετικά με τις διαφορετικές πτυχές και προεκτάσεις του θέματος της δημιουργικής διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού στους Παιδικούς Σταθμούς.

Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή και καταγραφή δεδομένων από 7 συνολικά ερωτηματολόγια, τα οποία επιδόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Παιδικών Σταθμών της περιοχής Άνω Πατησίων του Νομού Αττικής με ερωτήσεις ποιοτικών δεδομένων, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα μιας ολιστικής προσέγγισης του θέματος.

Η **διάρθρωση των κεφαλαίων** της εργασίας ακολούθησε τις ανάγκες της μεθοδολογίας και της κάλυψης των στόχων της εργασίας. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία εισαγωγή στην έννοια της προσχολικής αγωγής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θέματα που σχετίζονται με την λειτουργία των Παιδικών Σταθμών, την οργάνωσή τους και τον ρόλο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρίες της ψυχολογικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία προσέγγιση του εξελικτικού σταδίου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με την παρουσίαση των κυριότερων θεωριών ψυχολογικής ανάπτυξης της ηλικίας αυτής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στις παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής αγωγής, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στον χώρο αυτό.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το παιδαγωγικό υλικό που προσφέρεται για την ενίσχυση της ενεργούς μάθησης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στο έκτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού με την παρουσίαση των προτάσεων των Froebel και Montessori για την ανάπτυξη δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο σκοπός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων, ενώ παρατίθενται

προτάσεις για ζητήματα που άπτονται της δημιουργικής διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού στους Παιδικούς Σταθμούς.

## Κεφάλαιο 1. Η έννοια της προσχολικής αγωγής

Η Προσχολική Παιδαγωγική αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής επιστήμης. Αντικείμενό της είναι η ψυχική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη και αγωγή του νηπίου. Αποσκοπεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του νηπίου αξιοποιώντας τις επιρροές του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και τις προγραμματισμένες επιδράσεις του/της παιδαγωγού. Το πλαίσιο της στοχευμένης αυτής προσπάθειας διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική πολιτική και τις ανάγκες της κοινωνίας, όπως αυτές επηρεάζονται από τις εκάστοτε οικονομικο-πολιτικές εξελίξεις. Η κατάργηση της πολυμελούς οικογένειας και η ανάπτυξη της οικογένειας κορμού και της μονογονεϊκής οικογένειας, καθώς και η εμφάνιση και ανάπτυξη της γυναικείας εργασίας αποτελούν γεγονότα τα οποία έκαναν αισθητή την σημασία του «αντισταθμιστικού ρόλου» της προσχολικής αγωγής για την κάλυψη αναγκών των νηπίων, που αφορούν στον τομέα της επικοινωνίας, της ασφάλειας, της ικανοποίησης καθημερινών αναγκών. Επιπλέον, οι αλλαγές στον τομέα της Εξελικτικής ψυχολογίας και η διαπίστωση της καθοριστικής σημασίας των πρώτων ετών της ζωής των ανθρώπου για την μετέπειτα εξέλιξή του έδειξαν ότι η παιδαγωγική πράξη αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα της αγωγής που προέρχεται από το σπίτι, εφόσον πρόκειται για προγραμματισμένη και συστηματική αγωγή με σαφώς προσδιορισμένους στόχους (Κακανά, 2003). Οι Ζάρτηλα, Κοθρά, Λάμπρου & Χελιδώνη (2013) αναφέρουν ότι η προσχολική αγωγή σχετίζεται με το πρώτο στάδιο της ζωής του ανθρώπου από την γέννησή του ως την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και αποτελεί μέρος της Γενικής Εκπαίδευσης. Στόχος της είναι να βοηθήσει το παιδί στην ανάπτυξη και την πορεία του από την νηπιακή στην σχολική ηλικία και στην μετέπειτα ένταξή του στην κοινωνία του σχολείου, ενεργοποιώντας τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές του ικανότητες. Οι Bredenkamp & Copple (1998) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι ο αριθμός των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί όχι μόνο λόγω των αυξημένων αναγκών για φροντίδα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που επιβάλλεται από κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και από την ανάδειξη της σημασίας των «εκπαιδευτικών εμπειριών» κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, αναφερόμενες σε ερευνητικά δεδομένα, τονίζουν την σημασία των πρώιμων και μόνιμων επιδράσεων του περιβάλλοντος και των εμπειριών των παιδιών κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία για την μετέπειτα σχολική τους ζωή αλλά και

τη ζωή τους ως ενήλικες. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη βασικών παραμέτρων της ψυχοσωματικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής και κινητικής. Επιπλέον, αναφέρονται στο ότι η έννοια της προσχολικής αγωγής έχει διευρυνθεί σε σχέση με το παρελθόν, λόγω της πολυπολιτισμικής διάστασης της σύγχρονης κοινωνίας και της τάσης για ένταξη παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής αγωγής. Η ανάπτυξη των δύο αυτών παραγόντων θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής αγωγής.

Η Κακανά (χ.χ.) αναφερόμενη στην έννοια της προσχολικής αγωγής επισημαίνει ότι διεθνώς επικράτησε ο όρος Early Preschool Education ενώ χρησιμοποιούνται οι όροι Preschool Education, Education Prescolaire, Vorschulische Erziehung, υποδηλώνοντας τις «παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες και κοινωνική φροντίδα που παρέχεται στα νήπια (μετά 3-4 έτη) που φοιτούν σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς για να υποβοηθήσουν τη ψυχολογική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική, γνωστική, κινητική και αισθητική» ( σ. 9). Στην σημασία της αγωγής που παρέχεται στα παιδιά της νηπιακής ηλικίας (3 έως 6 ετών) αναφέρεται και η Σταθοπούλου (2016), η οποία τονίζει ότι επειδή στην ηλικία αυτή τίθενται «τα θεμέλια της ανθρώπινης υπόστασης» (σ. 44), ένα λάθος θα μπορούσε να έχει ανεπανόρθωτες συνέπειες στον ψυχισμό, τον χαρακτήρα και τη μόρφωση του παιδιού. Στην αναφορά της UNESCO (Kamrman, 2007) επισημαίνεται ότι η προσχολική αγωγή ξεκινά από τη γέννησή του παιδιού. Ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το κοινωνικό πλαίσιο και περιλαμβάνει τα παιδιά από τη γέννηση έως την ηλικία των 3 ετών. Αναγνωρίζονται οι διαφορετικές ετικέτες που ισχύουν για την προσχολική αγωγή σε διάφορες χώρες (pre-primary school, preschool, kindergarten, nursery school, early childhood education (ECE), early childhood care and education (ECCE), or education and care), ενώ για τον ορισμό της προσχολικής αγωγής προτείνεται ο όρος early childhood care and education (ECCE), ο οποίος περιγράφει μια σειρά διαδικασιών και μηχανισμών που στηρίζουν, υποστηρίζουν και βοηθούν στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, από τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών. Λόγω της γρήγορης ανάπτυξης του εγκεφάλου και των νευρικών συνδέσεων που λαμβάνουν χώρα σε αυτή την ηλικία, η περίοδος αυτή θεωρείται κρίσιμη παράμετρος ευκαιριών για τη βελτιστοποίηση της ανάπτυξης των παιδιών μέσω της συνδυασμένης επίδρασης της εκπαίδευσης, της φροντίδας, της



υγείας, της διατροφής, της προστασίας και της γνωστικής διέγερσης. Ο τομέας της παιδικής μέριμνας και της παιδείας είναι γεμάτος από στοιχεία που πιστοποιούν τα σημαντικά πλεονεκτήματα των προγραμμάτων ECCE καλής ποιότητας. Τα παιδιά που έχουν συμμετάσχει σε ποιοτικό ECCE αποκομίζουν τεράστια οφέλη για τη συνολική κοινωνική, γνωστική και πνευματική τους ανάπτυξη. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην ρήξη του φαύλου κύκλου της πενίας, προσφέροντας μια πλατφόρμα για τη βελτίωση της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής ένταξης. Ο MacEwan (2013) αναφέρει σχετικά ότι είναι αποδεκτό το γεγονός ότι οι εμπειρίες των παιδιών στα πρώτα τους χρόνια, πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, είναι πολύ σημαντικές και επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Κατά αλληλουχία, η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζει όχι μόνο τις ατομικές τους ικανότητες, αλλά και την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην ευημερία της κοινωνίας εν γένει.

Η Kamerman (2007) τονίζει επίσης τον ολιστικό χαρακτήρα της προσχολικής αγωγής. Η προσχολική αγωγή αποτελεί μία ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού που αφορά τομείς της συμπεριφοράς, της αισθητικής, της σωματικής, της κοινωνικής και της γνωστικής ανάπτυξης. Οι Ζάρτηλα, Κοθρά, Λάμπρου & Χελιδώνη (2013) θεωρούν ότι η σύνδεση του όρου «προσχολική αγωγή» με την περίοδο πριν την εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν δίνει μία ολοκληρωμένη εικόνα του θεσμού διότι δεν συμπεριλαμβάνει τους θεσμούς του Νηπιαγωγείου και του Βρεφονηπιακού σταθμού ως σχολεία. Για το περιεχόμενο της αγωγής του παιδιού πριν την εισαγωγή του στο δημοτικό σχολείο προτείνουν εναλλακτικά τους όρους «προδημοτική αγωγή» ή «Νηπιαγωγική». Στην αναφορά της Unesco για την προσχολική αγωγή στην περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού (Unesco, 2012) αναφέρεται επίσης ότι υπάρχει μία εσφαλμένη αντίληψη για το εύρος της έννοιας της προσχολικής αγωγής με το να συνδέεται μόνο με την προσχολική εκπαίδευση. Η προσχολική αγωγή καλύπτει, και επομένως θα έπρεπε να απευθύνεται σε όλη την περίοδο από τη γέννηση του παιδιού έως και την ηλικία των 8 ετών. Η έννοια που προτείνεται είναι αυτή της προσχολικής αγωγής, φροντίδας και εκπαίδευσης (Early Childhood Care and Education – ECCE) η οποία είναι ευρύτερη και καλύπτει επίσης τα θέματα που αφορούν ειδικά τα παιδιά ηλικίας κάτω των 3 ετών καθώς και τη μεταβατική περίοδο προς το δημοτικό σχολείο. Έτσι, σε ένα ποιοτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής (ECCE), η «φροντίδα» εντάσσει την υγεία,

τη διατροφή, την υγιεινή, την στοργή, την προστασία, την ασφάλεια και την ψυχοκοινωνική στήριξη του παιδιού και η «εκπαίδευση» συνδέεται με την παροχή ευκαιριών για διευκόλυνση της μάθησης και καθοδήγηση στη διαδικασία απόκτησης νέων δεξιοτήτων, γνώσεων και αξιών. Οι Ζάρτηλα, Κοθρά, Λάμπρου & Χελιδώνη (2013) σημειώνουν ότι ανάλογα με τη μορφή που λειτουργούν οι θεσμοί της προσχολικής αγωγής ο ρόλος τους μπορεί να έχει μορφωτική ή παιδαγωγική διάσταση. Συγκεκριμένα για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο αναφέρουν ότι πρόκειται για τους χώρους που βασικό στόχο έχουν την διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών στη βάση των αρχών της παιδαγωγικής επιστήμης, ακολουθώντας ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο κατά τη διδασκαλία, στη βάση μίας συστηματοποιημένης απασχόλησης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών.

Συνεπώς, η προσχολική αγωγή εντάσσεται στις υπηρεσίες για παιδιά της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας και περιλαμβάνει στοιχεία που έχουν σχέση τόσο με τη σωματική φροντίδα όσο και με την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών. Εκτός από την κρίσιμη συμβολή της στη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη των παιδιών, αποτελούν βασική υπηρεσία για τους εργαζόμενους γονείς. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ημερησίας και πλήρους απασχόλησης, παρέχονται και χρηματοδοτούνται με διάφορους τρόπους τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Μπορεί να παρέχονται δωρεάν, ιδίως εκείνα που παρέχονται υπό την αιγίδα της εκπαίδευσης, ή μπορεί να συνδέονται με εισοδηματικά κριτήρια. Σχεδόν σε όλη την Ευρώπη επιχορηγούνται σε μεγάλο βαθμό από την κυβέρνηση. Οι περισσότερες διαφορές έχουν να κάνουν με μεταβλητές, όπως, ο φορέας χάραξης πολιτικής (κρατικός ή τοπικός), ο φορέας διοικητικής στήριξης (εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική πρόνοια ή συνδυασμός των προηγούμενων), την ηλικιακή ομάδα (βρέφη, νήπια ή παιδιά προσχολικής ηλικίας), τον τρόπο πρόσβασης στις υπηρεσίες προσχολικής αγωγής και το ποσοστό της καλυπτόμενης ηλικιακής ομάδας. Η οικογενειακή κατάσταση του παιδιού αποτελεί βασικό κριτήριο επιλεξιμότητας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που πρόκειται για οικογένειες άπορες, μονογενεϊκές, με εργαζόμενους γονείς, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kamerman, 2007). Σχετικά, οι Οικονομίδης & Ζαράνης (2010) σημειώνουν μία αύξηση του ενδιαφέροντος για την προσχολική αγωγή σε παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός το οποίο

αναδεικνύει την σημασία του χώρου αυτού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφερόμενοι στον αντισταθμιστικό ρόλο της προσχολικής αγωγής τονίζουν την σημασία των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, ιδιαίτερα για παιδιά τα οποία προέρχονται από φτωχά σε ερεθίσματα περιβάλλοντα ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους λόγω κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, την εθνική ή εθνοτική τους προέλευση, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις ή τον βαθμό ανάπτυξης της περιοχής στην οποία διαμένουν. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η αντισταθμιστική αγωγή κρίνεται απαραίτητη και στις περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους προσφέροντάς τους τα αναγκαία ερεθίσματα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες που αποτελούν σημαντική αιτία κοινωνικών ανισοτήτων, όπως επισημαίνουν οι Σταθοπούλου (2016) και Οικονομίδης & Ζαράνης (2010) θα πρέπει να αποτελέσουν την βάση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο θα επισημανθούν οι ανισότητες που βιώνουν τα παιδιά και θα καταπολεμηθούν οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη και την εκπαιδευτική πορεία ενός σημαντικού ποσοστού των μελών της κοινωνίας. Επισημαίνουν δε, ότι η αντισταθμιστική αγωγή θα πρέπει να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν πιο νωρίς στην ηλικία του παιδιού για να έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.

Σε υπόμνημα της UNESCO (Kamerman, 2007) το 1961, η Διεθνής Διάσκεψη για τη Δημόσια Εκπαίδευση, (Σύσταση # 53) με συστάσεις σχετικά με την «Εισαγωγή και Επέκταση της Προσχολικής Εκπαίδευσης», τονίστηκαν δύο σημαντικές αρχές: Η οικογένεια είναι πρωταρχική, καθώς έχει αυξανόμενη ανάγκη για εξω-οικογενειακή εκπαίδευση και φροντίδα για παιδιά ηλικίας από 4 ετών και άνω. Το δημοτικό σχολείο είναι η προτεραιότητα. Όπου η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ήδη τεθεί σε εφαρμογή, θα πρέπει να εισαχθεί και να διευρυνθεί η προσχολική ηλικία. Όπου όχι, θα πρέπει να προγραμματιστεί. Τόσο η φροντίδα όσο και η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριληφθούν στα προγράμματα αυτά και, εάν παραδοθούν μέσω διαφόρων κυβερνητικών υπηρεσιών, πρέπει να δημιουργηθούν δεσμοί οι οποίοι θα συνδέουν την εκπαίδευση, τους οργανισμούς κοινωνικών υπηρεσιών, την υγειονομική περίθαλψη και τους γονείς. Τα προγράμματα θα πρέπει να είναι εθελοντικά και, αν είναι δημόσια, να είναι δωρεάν. Το 1974 ο ορισμός της προσχολικής αγωγής έγινε πολύ ευρύτερος από εκείνον της επίσημης εκπαίδευσης.

Στην αναφορά της UNESCO, παρά την έμφαση που δίνεται σε μια ευρεία θεώρηση της αρχικής εκπαίδευσης, η UNESCO και η έρευνα της Παγκόσμιας Οργάνωσης για την προσχολική αγωγή (World Organization for Early Childhood Education Survey) προσδιόρισαν τους στόχους της προσχολικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των υπουργείων παιδείας 67 χωρών μελών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ως κύριοι στόχοι προσδιορίστηκαν:

- η φροντίδα των παιδιών, ενώ οι μητέρες εργάζονται
- η κοινωνικοποίησή τους
- η συμβολή στη γνωστική τους διέγερση
- η πνευματική ανάπτυξη και προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο
- η διασφάλιση των θετικών παραγόντων που σχετίζονται με την γενική ανάπτυξη του παιδιού

Ως κύρια προβλήματα εντοπίστηκαν τα εξής:

- η ανεπαρκής προσφορά θέσεων
- η άνιση ανάπτυξη και κατανομή των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής τα οποία βρίσκονται κυρίως σε αστικές και εύπορες κοινότητες
- η ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων
- η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
- το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις το ωράριο λειτουργίας κρίνεται ανεπαρκές για να καλύψει τις ανάγκες των εργαζόμενων μητέρων
- οι ανεπαρκείς θέσεις για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα ή / και τα παιδιά με αναπηρία
- ο κατακερματισμός των κυβερνητικών φορέων που σχετίζονται με την ευθύνη χάραξης πολιτικής στους τομείς της εκπαίδευσης, της κοινωνικής πρόνοιας και της υγείας.

Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελούσε ένα νέο πεδίο και ότι η προσχολική αγωγή συχνά αναπτύσσεται άνισα εντός των περιφερειών και των χωρών. Ωστόσο, παρόλα τα προβλήματα και τις επικρίσεις, υπήρξε μια καλή

αρχή (Kamerman, 2007). Συνολικά, κατά τη δεκαετία του 1970 η προσχολική αγωγή αντιμετωπίζεται ως ένας παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ψυχοσωματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού της νηπιακής ηλικίας συνεχίζοντας και ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την οικογενειακή αγωγή (Σταθοπούλου, 2016).

Ωστόσο, οι παράγοντες που έχουν διαμορφώσει τις εξελίξεις στην προσχολική αγωγή από τη δεκαετία του 1960 και εξής είναι εκπληκτικά παρόμοιοι σε δι-εθνικό επίπεδο και θα μπορούσαν να εντοπισθούν ως εξής:

- οι μεταβαλλόμενοι ρόλοι των γυναικών, ιδίως, οι αυξανόμενοι ρυθμοί συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό
- η αστικοποίηση και ο εντοπισμός ανισοτήτων ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές κοινωνίες. Οι MacEwan, (2013), Οικονομίδης & Ζαράνης (2010) και Χριστοδούλου-Γκλιάου (χ.χ.) σημειώνουν σχετικά ότι η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία είναι σημαντική ως εργαλείο για την επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι ιδιαίτερα επωφελή για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, συμβάλλοντας τόσο στην γνωστική όσο και κοινωνική τους ανάπτυξη, και βοηθώντας έτσι να κλείσει το χάσμα των άνισων ευκαιριών ανάμεσα σε άνισες εισοδηματικά κοινωνικές ομάδες.
- η μείωση των γεννήσεων
- η παρακμή ή εξαφάνιση της οικογένειας κορμού
- η παγκοσμιοποίηση
- η αυξανόμενη πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα του παιδιού, γεγονός που αποτελεί αντίκτυπο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού
- η επιθυμία να βελτιωθεί η απόδοση των δημοτικών σχολείων και να ενισχυθεί η "σχολική ετοιμότητα" με την αύξηση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση
- τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τα οποία υπογραμμίζουν την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης
- η αύξηση της διαθεσιμότητας των δεδομένων που δίνουν την δυνατότητα συγκρίσεων σε στοιχεία που αφορούν στην προσχολική αγωγή ανάμεσα σε διάφορα κράτη

- η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με την αξία των προσχολικών προγραμμάτων
- ο ρόλος των διεθνών κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανώσεων για την προώθηση της προσχολικής αγωγής
- τα αποτελέσματα ερευνών στον τομέα της οικονομίας τα οποία υπογραμμίζουν τα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης – πρόκειται για το επιχείρημα του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Kamerman, 2007).

Στο επιχείρημα του ανθρώπινου κεφαλαίου και την έννοια της προσχολικής ως παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης αναφέρονται και οι Οικονομίδης και Ζαράνης (2010) και MacEwan, (2013), οι οποίοι τονίζουν την σημασία που δίνεται από τις βιομηχανικές κοινωνίες για την εκπαίδευση των μελών τους, ώστε να μπορέσουν να αποδώσουν ως ανθρώπινες πηγές – ανθρώπινο κεφάλαιο – συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κοινωνίας, καθώς οι επενδύσεις της κοινωνίας στην παιδική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσουν βασικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης. Και επειδή τα μέλη που έχουν περιθωριοποιηθεί συχνά στρέφονται κατά της κοινωνίας η οργάνωση της κατάλληλης εκπαίδευσης θα βοηθούσε στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη κυρίως των μελών που προέρχονται από μειονεκτούντα κοινωνικά περιβάλλοντα μέσω της ένταξή τους με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις στην σχολική εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Επιπλέον, ο MacEwan, (2013) επισημαίνει ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ουσιώδη συνιστώσα της οικονομικής ανάπτυξης εξυπηρετώντας δύο αναγκαιότητες: η φροντίδα των παιδιών των οποίων οι γονείς ανήκουν στο αμειβόμενο εργατικό δυναμικό και η αυξανόμενη σημασία των καλά ανεπτυγμένων γνωστικών και κοινωνικών/συμπεριφορικών δεξιοτήτων για το μελλοντικό εργατικό δυναμικό. Τα οικονομικά οφέλη αντανakλώνται στους υψηλότερους μισθούς που θα κερδίζουν τα παιδιά στο μέλλον, τη μεγαλύτερη οικονομική συμβολή στην κοινωνία και τις υψηλότερες φορολογικές εισφορές που θα προκύψουν. Επομένως, από τη στιγμή που «η πρώτη παιδική ηλικία αποτελεί την βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η πορεία της μελλοντικής κοινωνίας» (Σταθοπούλου, 2016, σ. 44), η καλής ποιότητας παρεχόμενη προσχολική αγωγή συνιστά μία κοινωνική αναγκαιότητα.

## Κεφάλαιο 2. Η λειτουργία των Παιδικών Σταθμών

### 2.1 Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας Παιδικών Σταθμών

Οι Ντάρας, Τασιούλα, Ντζέμος, & Φράγκου (2014) εντοπίζουν μία αδιαφορία του ελληνικού κράτους για την προσχολική αγωγή. Μέχρι το 1895 δεν προβλεπόταν νομοθετικά η λειτουργία ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής. Το 1895 με την εισαγωγή του όρου «νηπιαγωγείο» στη θέση των όρων «νηπιακό σχολείο» ή «νηπιοσχολείο» θεσμοθετείται νομικά η προσχολική αγωγή για παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Βασικός στόχος των προσχολικών ιδρυμάτων αποτελούσε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Το 1909 ιδρύθηκε ο πρώτος παιδικός σταθμός στην Ελλάδα από την Αικατερίνη Λασκαρίδου, η οποία εκτός από πολλούς νηπιακούς σταθμούς ίδρυσε και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλιθέας με στόχο την προετοιμασία του απαραίτητου για τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής εκπαιδευτικού προσωπικού. Όμως, μόνο το Ν ΒΤΜΘ' και τον Ν 4397/1929 τα νηπιαγωγεία εντάσσονται νομικά στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Καθιερώνεται η διετής φοίτηση για παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών και βασικός τους στόχος παραμένει η προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο. Δύο γεγονότα που επισυνέβησαν κατά την δεκαετία 1950 – 1960, η αστυφιλία και η εμφάνιση της γυναικείας εργασίας, είχαν ως αποτέλεσμα την ίδρυση και την επανίδρυση μετά τον πόλεμο νηπιαγωγείων, αλλά και την αύξηση του αριθμού των σχολών νηπιαγωγών διετούς φοίτησης σε διάφορες περιοχές της χώρας. Το 1976 θεσπίζεται για πρώτη φορά Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία. Το 2001 θεσπίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και η προσχολική αγωγή φαίνεται να απομακρύνεται από έναν ρόλο εξυπηρέτησης εθνικών αναγκών και αναγκών προετοιμασίας για το δημοτικό σχολείο και να στρέφεται στο παιδί και τις ανάγκες του.

Όπως αναφέρει η Κυργιανή (2014), οι Παιδικοί Σταθμοί λειτούργησαν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα με τη μορφή ιδρυμάτων κοινωνικού και παιδευτικού χαρακτήρα για νήπια 3 έως 5 ή 6 ετών, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που διαμορφώθηκαν κυρίως λόγω της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Η διημέρευση των νηπίων εργαζομένων γονέων με παροχή περίθαλψης, δημιουργικής απασχόλησης και αγωγής από προσωπικό που αποτελείται

από ειδικούς παιδαγωγούς αποτελούν στοιχεία που προσδιορίζουν τους Παιδικούς Σταθμούς ως ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Η πρώτη θεσμική αναγνώριση της λειτουργίας των Παιδικών σταθμών έγινε με το Ν.Δ. 27-12-1926 «Περί Εθνικών Παιδικών Σταθμών». Με τον Αναγκαστικό Νόμο του 1935 ο θεσμός επεκτάθηκε στα βιομηχανικά κέντρα της χώρας. Ο Τσιούμης (2002) επισημαίνει την ιδιαίτερη σημασία της θεσμοθέτησης των Εθνικών και αγροτικών Νηπιοτροφείων από την κατοχική κυβέρνηση με το Ν.Δ. 1316/1942 στην προσπάθεια αναχαίτισης της προπαγάνδας σλαβόφωνων, βλαχόφωνων και αλβανόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας και της Ηπείρου. Η λειτουργία τους είχε ως κύριο στόχο την προστασία από την αντεθνική προπαγάνδα νηπίων ορφανών ή νηπίων που προέρχονταν από πρόσωπα ανάκατα να εργαστούν. Για τον λόγο αυτό, στο πνεύμα μίας αφομοιωτικής διαδικασίας, επιδιώχθηκε η παραμονή των νηπίων καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας στα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία, ώστε να περιοριστεί στο ελάχιστο η επαφή των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα. Η πρόβλεψη αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς έθεσε τις βάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζονταν η προσχολική αγωγή για τους ξενόγλωσσους πληθυσμούς και στο μέλλον. Το προσωπικό των Νηπιοτροφείων αποτελούσαν η Διευθύντρια του ιδρύματος, μία νηπιοκόμος, πτυχιούχος σχολής που προσδιόριζε το άρθρο 15 του Ν.Δ. 1316, μία μαγείρισσα και μία υπηρέτρια. Προβλεπόταν επίσης παρακολούθηση των νηπίων από αγροτικό ιατρό ή ιατρό διορισμένο ειδικά για την περίπτωση. Δόθηκε δε, ιδιαίτερη σημασία στα προσόντα των διευθυντριών και των νηπιοκόμων. Οι Διευθύντριες προβλεπόταν να διαθέτουν πλήρη νηπιαγωγική μόρφωση, ενώ η εκπαίδευση των νηπιοκόμων θα γινόταν από δύο σχολές που ιδρύθηκαν για τον σκοπό αυτό στα Ιωάννινα και την Καστοριά. Με το Ν.Δ. 1976/10-10-1942 ορίστηκε η ίδρυση μονοετών τμημάτων νηπιαγωγών στα Ιωάννινα και στην Καστοριά, τα οποία είχαν ως στόχο την επαρκή κατάρτιση των Διευθυντριών των Εθνικών Παιδικών Σταθμών<sup>1</sup>. Με το Ν.Δ. 3045/1954 τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, ως θεσμός κοινωνικής πρόνοιας, συνέχισαν να εξυπηρετούν πιο σύνθετους στόχους από εκείνους του δημόσιου νηπιαγωγείου και να λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινωνικής και εθνικής

---

<sup>1</sup> Σ' αυτά προβλεπόταν να εισαχθούν 20 απόφοιτοι γυμνασίου, οι οποίες δεν θα έπρεπε να είναι πάνω από 22 ετών. Οι πτυχιούχοι αυτών των τμημάτων υποχρεούνταν να υπηρετήσουν 3 χρόνια ως διευθύντριες ή παιδαγωγοί των Εθνικών Παιδικών Σταθμών, πριν τοποθετηθούν σε άλλη θέση, και δεν επιτρεπόταν μετακίνηση τους χωρίς εντολή του Υπουργείου Παιδείας. Κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου ιδρύθηκαν και πάλι μονοετή τμήματα νηπιαγωγών στην Ξάνθη και στα Ιωάννινα με το Ν.526/7.1.1948 (Τσιούμης, 2002).



πολιτικής του κράτους. Όπως παραθέτει η Κυριάνη, η λειτουργία των Αγροτικών Νηπιοτροφείων και των Παιδικών Σταθμών διέπεται από τις διατάξεις του Ν.Δ. 3045 «Περί ιδρύσεως Εθνικών Ορφανοτροφείων, Οικοτροφείων». Οι Παιδικοί Σταθμοί θεωρούνται ΝΠΔΔ την εποπτεία των οποίων έχει το Υπουργείο Πρόνοιας, ενώ μία πενταμελής επιτροπή από ανώτερους κρατικούς λειτουργούς ασκεί το διοικητικό έργο. Οι ιδιωτικοί Παιδικοί Σταθμοί θεωρούνται ΝΠΙΔ και την εποπτεία τους έχει η διεύθυνση παιδικής προστασίας του Υπουργείου Πρόνοιας, ενώ η λειτουργία τους καθορίζεται από εσωτερικό κανονισμό (Κυριάνη, 2014). Η συνέχιση του θεσμού αποφασίστηκε από την επιτροπή παιδείας που συστήθηκε το 1958 και το 1959. Ενισχύθηκε από την κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή με τη σύσταση νηπιοτροφείων στα σλαβόφωνα χωριά, όπου υπήρχαν πάνω από 30 νήπια. Στον νομό Φλώρινας πολλά από τα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία λειτούργησαν ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως Παιδικοί Σταθμοί. Ο κοινωνικός και παράλληλα αφομοιωτικός – εκπολιτιστικός χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε και για τους μουσουλμάνους της Θράκης με την ίδρυση των «Σπιτιών του Παιδιού» κατά τη δεκαετία του 1950. Η ειδοποιός διαφορά των «Σπιτιών του Παιδιού» με τα Εθνικά αγροτικά Νηπιοτροφεία είναι ότι τα πρώτα απευθύνονται στο σύνολο της κοινωνίας των Πομάκων, παρέχοντας την ευκαιρία αποκόμισης γνώσεων οικιακής οικονομίας στις γυναίκες και επαγγελματικής κατάρτισης στους άνδρες Πομάκους. Βασικός στόχος να μην ενταχθούν οι Πομάκοι στο κυρίαρχο τουρκόφωνο στοιχείο της περιοχής τους. Από μία άποψη, τα κενά που άφησε η κρατική αφομοιωτική πολιτική μέσω της λειτουργίας των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής επιχειρήθηκε να καλυφθούν μέσω της ενίσχυσης από το μετεμφυλιακό κράτος της τάσης της αστικοποίησης. Μετά την μεταπολίτευση ο προσανατολισμός της προσχολικής αγωγής στην εξυπηρέτηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ομογενοποίησης του πληθυσμού αλλάζει και αποκτά έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στοχεύοντας στην ένταξη και όχι την αφομοίωση των πληθυσμών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Τσιούμης, 2002). Με το άρθρο 2 παρ. 1 του Ν 1566/1985 (Ελληνική Δημοκρατία, 1985) γίνεται μία και μοναδική αναφορά στους Παιδικούς Σταθμούς, οι οποίοι εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι «τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα)». Το Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών

Ασφαλίσεων ορίζεται υπεύθυνο για τη στελέχωση, τη διεύθυνση και τη λειτουργία των παιδικών κέντρων.

## 2.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Κοινό χαρακτηριστικό των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής στην Ευρώπη είναι η «παιδαγωγική φροντίδα», δεδομένου ότι η ανάγκη για φύλαξη των παιδιών εργαζομένων μητέρων ήταν ο κύριος λόγος της λειτουργίας τους (Σταθοπούλου, 2016). Από συγκριτική μελέτη του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Π.Ι. Κύπρου και της έκθεσης των ιδιαιτεροτήτων του ουγγρικού συστήματος προσχολικής αγωγής, που συντάχθηκε από το Ουγγρικό Ινστιτούτο για την εκπαίδευση, προκύπτει ότι η προσαρμογή ενός παιδιού στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής (*nursery – kindergarten*) ακολουθεί την ίδια παιδαγωγική προσέγγιση στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στην Ουγγαρία.

Βασική αρχή αποτελεί η καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας κάθε παιδιού είτε πρόκειται για χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γλώσσα, τη θρησκεία ή τον πολιτισμό, είτε με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του νηπίου. Κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, με εθνοτικό μειονοτικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, με ξεχωριστούς ατομικούς μηχανισμούς και ρυθμούς μάθησης, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παιδιά ταλαντούχα (ή με ένα συνδυασμό των παραπάνω), αλλά στην πραγματικότητα, κάθε παιδί χρειάζεται μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς και διαφοροποιημένη μεταχείριση. Κοινή αρχή είναι ότι η οικογένεια, όπως και το σχολείο, αποτελεί για το παιδί ένα μαθησιακό περιβάλλον. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού θεωρώντας ότι το σχολείο δίνει ώθηση στις εμπειρίες και τις ικανότητες των παιδιών και την ανάπτυξη λειτουργικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες που έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα τους. Προκειμένου να αναπτυχθούν υγιείς σχέσεις ανάμεσά τους, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον που να δίνει την ευκαιρία να αναπτυχθούν συναισθηματικοί δεσμοί και επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και το προσωπικό των προσχολικών ιδρυμάτων, ώστε να τεθούν οι βάσεις για τις πρώτες θετικές εμπειρίες των παιδιών από ένα σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία με τους γονείς κρίνεται επίσης απαραίτητη για τη βαθμιαία προσαρμογή του νηπίου στην

απουσία των γονέων. Η βαθμιαία αύξηση της συναισθηματικής επαφής του παιδιού με την/τον παιδαγωγό θα συμβάλει στο να αποδεχθεί το παιδί το νέο περιβάλλον και να αποβάλει κατά την προσαρμογή τις αντιδράσεις άγχους, που σχετίζονται με το φαγητό, τον ύπνο, τις αλλαγές στη συμπεριφορά του και τις συνήθειές του. Η/Ο εκπαιδευτικός έχει σημασία να συμβάλει στη δημιουργία μίας ασφαλούς και ήρεμης ατμόσφαιρας και να λάβει υπόψη της/του την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού, ώστε να παρέχεται σε κάθε παιδί μία σταθερή βάση για την σύνθετη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του κατά την διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση μέσα από ρουτίνες, οι οποίες αφορούν στο φαγητό, στον αποχωρισμό ή στον ύπνο και αποτελούν σημαντική ευκαιρία για ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων για τη σχολική τους ζωή, όπως η συμμόρφωση σε κανόνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017 ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010 ; Hungarian Institute for Education, 2012 ; Σταθοπούλου, 2016).

Η Σταθοπούλου (2016) θεωρεί ότι η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα έχει κοινωνικό και γνωστικό σκοπό. Ωστόσο, επιδίωξη της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των φυσικών και ψυχικών δεξιοτήτων του παιδιού. Κάθε παιδί διαμορφώνει το «ατομικό μαθησιακό στυλ (ύφος)» μέσα από το οποίο προσεγγίζει τη γνώση (Μανωλίτσης,χ.χ.). Είναι βασικό, επομένως, ο τρόπος διδασκαλίας και της οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, να χαρακτηρίζεται από ευελιξία λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και να δίνονται ποικίλες ευκαιρίες στα παιδιά για να εκδηλώσουν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές και τις γνώσεις τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010 ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017 ; Μανωλίτσης, χ.χ.).

Ως καταλληλότερη μορφή οργάνωσης της μάθησης κρίνεται το παιχνίδι και κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο θα πρέπει να καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο του ημερήσιου προγράμματος. Πρόκειται για έναν τρόπο οριοθέτησης της ελευθερίας μέσα από κανόνες και οικοδόμησης της μάθησης στο πλαίσιο της κοινωνικής ομάδας τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του κάθε παιδιού και υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του παιχιδιού μπορεί να ενισχυθεί από συγκεντρωτικές δραστηριότητες, αυτόνομες ή δομημένες μέσω των οποίων παρέχεται η ευκαιρία ανάπτυξης ομαδικο-συνεργατικών μορφών μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να αποτελεί το επίπεδο δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Μέσα από κατάλληλες διδακτικές μεθόδους είναι αναγκαίο να παρέχονται διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τρεις βασικές παραμέτρους της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ή εργάζεται, δηλαδή το «μαθησιακό προφίλ» του κάθε παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Εξάλλου, η ευέλικτη διδασκαλία μπορεί να αντισταθμίσει την διαφορά που παρατηρείται στην ανάπτυξη των αγοριών και των κοριτσιών και τις κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές. βοηθώντας την/τον παιδαγωγό να επιλέξει την καλύτερη δυνατή λύση για την διαχείριση του ζητήματος της σχολικής ετοιμότητας, αναπτύσσοντας τις έννοιες της εμπιστοσύνης, της υπευθυνότητας και της επικοινωνίας ανάμεσα στον Παιδικό Σταθμό, τις/τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Hungarian Institute for Education, 2012).

### **2.3 Σχεδιασμός και προγραμματισμός και οργάνωση διδασκαλίας/δραστηριοτήτων**

Το παιδί αποτελεί το «σημείο εκκίνησης και αναφοράς» για την διαδικασία του σχεδιασμού και προγραμματισμού των δραστηριοτήτων στον Παιδικό Σταθμό. Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά στην απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη ζωή τους, στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της προσωπικότητά τους. Το πρόγραμμα σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης πρέπει να διατυπωθεί σύμφωνα με τις βασικές αρχές της «ανάπτυξης των παιδιών» και της «εκμάθησης των παιδιών». Η κατανόηση των δύο αυτών πτυχών από τις/τους εκπαιδευτικούς θα επηρεάσει άμεσα τον προγραμματισμό των προγραμμάτων σπουδών και τις ρυθμίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτές τις δύο πηγές γνώσης ως τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών (The Curriculum Development Council, 2006 · Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009 · The Curriculum Development Council, 2011).

Η οργάνωση των δραστηριοτήτων μάθησης εξαρτάται από τις γνώσεις του παιδιού και τις ψυχικές και γνωστικές λειτουργίες του. Σύμφωνα με την εποικοδομητική θεωρία της μάθησης, η βασική γνώση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία και στην επιτυχία της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσεται καλύτερα, είτε με βάση τις δεξιότητές του είτε με διαισθητικό τρόπο είτε –στην περίπτωση μεγαλύτερων ηλικιών - με την επίλυση προβλημάτων. Η ομαδική εργασία και η εργασία με την μέθοδο project ενισχύουν σημαντικά προς την κατεύθυνση μίας διαφοροποιημένης οργάνωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να έχει ως στόχο την εξασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών ανάπτυξης για το κάθε παιδί παρέχοντας ίσες ευκαιρίες προς όλα τα παιδιά (Hungarian Institute for Education, 2012). Για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων είναι ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι φυσικές ανάγκες των παιδιών, και ειδικά αυτών με αναπηρίες, καθώς και οι ατομικές τους διαφορές στον τρόπο που εκφράζονται, κινούνται ή κουράζονται. Η ευελιξία στην τήρηση του προγράμματος έχει σημασία για να αισθάνονται όλα τα παιδιά στον Παιδικό Σταθμό ικανοποιημένα. Η καθημερινή ρουτίνα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη ώστε να καλλιεργεί στα παιδιά τις ικανότητες της αυτοαντίληψης και της αυτορρύθμισης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009). Ωστόσο, οι ίσες ευκαιρίες διασφαλίζονται μέσα από διαφορετικές συνθήκες. Αυτή η προφανής αντίφαση πρέπει να γίνει κατανοητή από κάθε παιδαγωγό που εργάζεται στην προσχολική αγωγή (Hungarian Institute for Education, 2012).

Ο Παιδικός Σταθμός προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για την δημιουργία πολύπλευρων σχέσεων, την συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και την απόκτηση ερεθισμάτων. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ικανοποιήσουν την ανάγκη να ανακαλύψουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, όταν στον Παιδικό Σταθμό η καθημερινή ζωή έχει σχεδιαστεί με φροντίδα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009). Ο σχεδιασμός ενός καθημερινού προγράμματος αποτελεί βασικό στοιχείο της δομής μίας ημέρας στον Παιδικό Σταθμό. Επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή, δίνοντάς τους την αυτοπεποίθηση και την ελευθερία να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Στην αρχή του έτους προγραμματίζονται βραχυπρόθεσμα μικρότερες ή μεγαλύτερες ομαδικές εργασίες. Παρόλο που η συνέπεια στον αρχικό σχεδιασμό και

προγραμματισμό των δραστηριοτήτων είναι σημαντική, είναι επίσης απαραίτητο να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας και να μπορεί να διατεθεί επιπλέον χρόνος στην περίπτωση, για παράδειγμα, που τα παιδιά ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για μια δραστηριότητα ή ένα θέμα συζήτησης (Oklahoma State Department of Education, χ.χ.).

Οι προγραμματισμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να καλύπτουν τις παρακάτω κατευθύνσεις (Oklahoma State Department of Education, χ.χ. · Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009):

- να δίνεται προτεραιότητα στην ανάγκη να αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και το μαθησιακό υλικό
- να δίνεται επαρκής χρόνος στα παιδιά να ξεκινούν και να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητές τους
- να δίνεται η δυνατότητα εναλλαγής ανάμεσα στις δραστήριες και λιγότερο δραστήριες στιγμές μάθησης δίνοντας στα παιδιά την ευχαρίστηση των σωματικών δραστηριοτήτων. Αντί για μακρές περιόδους καθιστικών, στατικών δραστηριοτήτων να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων
- να διατίθεται χρόνος για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας χωριστά αντανακλώντας στο σύνολο ως μία ολοκληρωμένη διδασκαλία
- να παρέχεται στα παιδιά κατά τη διδασκαλία ο επαρκής χρόνος που χρειάζονται για να μάθουν καλλιεργώντας παράλληλα την συνήθεια να μην διακόπτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης
- να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στην/στον παιδαγωγό να μεταβαίνει ομαλά ανάμεσα στις δραστηριότητες εναλλάσσοντας τις περιόδους ξεκούρασης και κίνησης
- να καλλιεργείται μία ατμόσφαιρα αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης ανάμεσα στα παιδιά και να τους παρέχεται η ευκαιρία να μοιράζονται μέσα στην ομάδα τους και να υπερηφανεύονται για τα επιτεύγματα της ομαδικής εργασίας. Τα σχέδια εργασίας και οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες θα βοηθούσαν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αίσθησης της κοινότητας στα παιδιά.

## 2.4 Ο ρόλος της/του παιδαγωγού

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι μία ευαίσθητη περίοδος και για το παιδί και για την οικογένειά του, καθώς το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά τους γονείς του είτε βρίσκεται στον Παιδικό Σταθμό είτε στο νηπιαγωγείο. Το παιδί θα πρέπει να αντιληφθεί την παρουσία του εκεί ως μέρος του κύκλου της καθημερινής του ρουτίνας, που ξεκινά από τον αποχωρισμό του από τους γονείς του το πρωί και την επιστροφή του σε αυτούς το μεσημέρι. (Hungarian Institute for Education, 2012). Ένας βασικός προβληματισμός των γονέων στην πρώτη επαφή των παιδιών τους με το νηπιαγωγείο είναι αν το παιδί τους θα τύχει της φροντίδας και της συμπάθειας της/του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα πρόσωπο με ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καθώς συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η δημιουργία μίας προσωπικής σχέσης της/του εκπαιδευτικού και του παιδιού δημιουργεί μία αίσθηση εμπιστοσύνης, αποδοχής και ασφάλειας για το παιδί. Σε πολλές περιπτώσεις παιδιά που μένουν προσκολλημένα στην εκπαιδευτικό «διεκδικούν ένα μητρικό υποκατάστατο». Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τα παιδιά, η στάση τους, ο τόνος τους, ο τρόπος που προσεγγίζουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού ή διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους έχει ιδιαίτερη σημασία διότι η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά μέσα από τον τρόπο που η/ο ίδια/ος λειτουργεί. Λειτουργώντας διαμεσολαβητικά στην επίλυση προβλημάτων δίνει ευκαιρίες για αυτενέργεια, εμπυχώνοντας την ομάδα διευκολύνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λειτουργώντας ως σύμβουλος συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017).

Οι Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασογιάννη (χ.η., σ. 31) παραθέτουν τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζει ο Loris Malaguzzi το ρόλο των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Reggio Emilia ως εξής: «Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο, αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια». Οι επαγγελματικές ικανότητες της νηπιαγωγού ήταν στενά συνδεδεμένες με τις ιδιότητες της καλής μαμάς. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017) αναφέρεται ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί

«αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος» και κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωσή της στον ενιαίο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται αποφασιστικός προς την κατεύθυνση της δημιουργίας του κατάλληλου περιβάλλοντος για την αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των παιδιών και την ανάπτυξη των ατομικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων<sup>2</sup>.

Όπως επισημαίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010), η/ο παιδαγωγός μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας ενός προγράμματος:

-οργανώνοντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο να παρέχει ερεθίσματα και ευκαιρίες μάθησης

-οικοδομώντας μία «κατάλληλη κουλτούρα μάθησης», που να ενισχύει την φαντασία, την δημιουργικότητα και την «εποικοδομητική επιδεκτικότητα στο λάθος»

-προωθώντας ένα θετικό κοινωνικό περιβάλλον, που να διαπερνά τις κοινωνικές ανισότητες

-υιοθετώντας μία πρακτική επικοινωνίας και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, αποτελώντας συνεργάτη τους στην οικοδόμηση της γνώσης

-συλλέγοντας, αναλύοντας και αξιολογώντας δεδομένα ακολουθώντας ένα ρόλο εκπαιδευτικού – ερευνητή, μία διάσταση που θα βοηθήσει στην εξέλιξη των προγραμμάτων και την αναβάθμιση του ρόλου τους

-έχοντας μία εποικοδομητική συνεργασία με εμπλεκόμενες ειδικότητες (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι) και κυρίως με τις οικογένειες των παιδιών

-καλλιεργώντας το κατάλληλο κλίμα αποδοχής της διαφοράς και αξιοποίησης των στοιχείων εκείνων που κάνουν κάθε παιδί ξεχωριστό. Οργανώνοντας κατάλληλα το πρόγραμμα και μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να δώσουν ποικίλες ευκαιρίες στα παιδιά να εκδηλώσουν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές και τις γνώσεις τους.

---

<sup>2</sup> Προς την κατεύθυνση αυτή έχει διαμορφωθεί ο κανονισμός λειτουργίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού του ιδιωτικού παιδικού σταθμού της Ι.Μ. «ΔΕΛΑΣΑΛ», σύμφωνα με τον οποίο βασικός ρόλος των παιδαγωγών – νηπιαγωγών είναι η οργάνωση των προγραμμάτων με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών (Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Ιεράς Μονής «ΔΕΛΑΣΑΛ», χ.χ.).



-αναπτύσσοντας μία εποικοδομητική, θετική συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού γεγονός το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία για την περίοδο της προσχολικής ηλικίας προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά μία θετική στάση απέναντι στο σχολείο και οι γονείς αντίστοιχα απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζοντας τα όσα γίνονται στο σχολείο και συμμετέχοντας σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εκμεταλλευόμενοι τις ευκαιρίες για μάθηση που παρουσιάζονται καθημερινά στη ζωή της οικογένειας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010 ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017)

Ο ρόλος της/του παιδαγωγού είναι σημαντικός για την επαρκή σχεδιασμό και οργάνωση της καθημερινής ζωής στον Παιδικό Σταθμό, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο εντός του οποίου θα πραγματοποιηθούν οι προγραμματισμένοι στόχοι (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν συνήθειες καλής υγιεινής και διατροφής μέσα από καθημερινές ρουτίνες. Οι καλές συνήθειες θα πρέπει να αποτελέσουν μέρος της καθημερινής ζωής των παιδιών. Έχει ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια αυτή οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε επαφή και συνεργασία με τους γονείς, ώστε να έχουν μία εικόνα των συνηθειών των παιδιών στο περιβάλλον του σπιτιού τους. Με αυτόν τον τρόπο, και μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων, θα κατορθώσουν να βοηθήσουν τα παιδιά στο να έχουν επίγνωση σε θέματα υγείας και ασφάλειας και να ενισχύσουν την ικανότητά τους για αυτοπροστασία, ώστε να μειωθούν τα κρούσματα παιδικής κακοποίησης (The Curriculum Development Council, 2006).

## 2.5 Παιδαγωγικοί στόχοι

Η Engdahi (2004) επισημαίνει ότι προκειμένου να εφαρμοστεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα σε ιδρύματα της προσχολικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατατοπισθεί σχετικά με την προοπτική του παιδιού και γύρω από το πώς το παιδί αισθάνεται τον κόσμο που το περιβάλλει. Στο αναλυτικό πρόγραμμα της Σουηδίας περιγράφονται πέντε ομάδες στόχων οι οποίες θα πρέπει να επιτευχθούν από κάθε ίδρυμα προσχολικής αγωγής και σχετίζονται με:

- κανόνες και αξίες
- ανάπτυξη και μάθηση
- επιρροή του παιδιού
- τη σχέση προσχολικής αγωγής και οικείου περιβάλλοντος
- συνεργασία ανάμεσα στην προσχολική τάξη και το σχολείο της πρωτοβάθμιας

Οι παραπάνω στόχοι περιγράφονται αναλυτικά στο σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης το 1998. Για κάθε ομάδα στόχων υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες για το προσωπικό, προσδιορίζοντας τις αρμοδιότητές τους. Συνίσταται η σύνταξη ενός ατομικού αναπτυξιακού πλάνου (individual developmental plan) για κάθε παιδί, ώστε να αξιολογηθεί κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι παραπάνω στόχοι (Engdahli, 2004).

Οι στόχοι της προσχολικής αγωγής, οι οποίοι αποτέλεσαν το κύριο σημείο αναφοράς για την σύνταξη του αναλυτικού ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου το 1990 στην Ελλάδα, όπως παρατίθενται από την Κακανά (2003), αφορούν στο να βοηθηθούν τα παιδιά:

- στην καλλιέργεια των αισθήσεων και την οργάνωση των κινητικών και νοητικών τους πράξεων
- στον εμπλουτισμό των εμπειριών τους από το φυσικό τους περιβάλλον
- στην ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούν και να εκφράζονται με γλωσσικά και αριθμητικά σύμβολα
- στην απόκτηση της ικανότητας να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις και να ενταχθούν αρμονικά στην κοινωνική ζωή
- στο να αποκτήσουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν με τα άλλα άτομα στο πλαίσιο ενός οργανωμένου περιβάλλοντος και την ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών

Εξάλλου, μία συγκριτική μελέτη της έκδοσης του Curriculum Development Council της ειδικής διοικητικής περιοχής του Χονγκ Κονγκ (The Curriculum Development Council, 2006) και των Οικονομίδης & Ζαράνης (2010) και Bredekamp & Copple (1998) σχετικά με τους στόχους των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής δείχνει ότι συγκλίνουν στην σημασία:

- της αξιοποίησης των εμπειριών του παιδιού για την μάθηση την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και την καλλιέργεια θετικών μαθησιακών στάσεων
- της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων και της χρήσης και αξιοποίησης συμβόλων σε ένα αισθητικά πλούσιο και διαφοροποιημένο περιβάλλον
- της προσχολικής αγωγής ως βασικός παράγοντας που παρέχει τη δυνατότητα για επιτυχία στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το παιδί για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, της μάθησης και της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού
- των ευκαιριών που παρέχει η προσχολική αγωγή για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι βασικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα βοηθηθούν στο να αποκτήσουν και να δομήσουν γνώσεις τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν για την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, λειτουργώντας εντός ως μέλη μίας ομάδας, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες αξιοποιώντας τις γνώσεις τους πάνω στον προφορικό και γραπτό λόγο και να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων γνώσεων. Τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής οφείλουν να σχεδιάσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, εντός του οποίου τα παιδιά θα μπορέσουν, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά και τις γνωστικές τους ικανότητες, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. (The Curriculum Development Council, 2006 · Bredekamp & Copple, 1998).

## Κεφάλαιο 3 .Εξελικτικό στάδιο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

### 3.1 Εισαγωγή

Ο Hayes, (1998) επισημαίνει ότι οι ψυχολόγοι έδειξαν ενδιαφέρον για τον τρόπο ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού πολύ νωρίς στην ιστορία της ψυχολογίας. Οι Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh (2013) επισημαίνουν ότι οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γύρω από την ανάπτυξη του παιδιού είναι χρήσιμες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται, ενώ παράλληλα εντοπίζουμε σε αυτές τα μέσα με τα οποία μπορούμε να υποστηρίξουμε την αναπτυξιακή τους πορεία. Οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ως προς το ότι τόσο η βιολογία όσο και η εμπειρία είναι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα. Οι κίνδυνοι που διατρέχει ένα παιδί στην αναπτυξιακή του πορεία μπορούν να προληφθούν μέσω συντονισμένων προσπαθειών παρέμβασης. Τα πρότυπα πρόληψης που επικρατούν δίνουν έμφαση σε ένα υποστηρικτικό υπόβαθρο και σε ένα σύνολο υπηρεσιών που στοχεύουν στην προώθηση της υγιούς ανάπτυξης.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα στάδια εκείνα που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αρχικά παρουσιάζεται η θεωρία της προσκόλλησης από την οποία γίνεται φανερό η σημασία και η επίδραση των πρώιμων σχέσεων και εμπειριών του παιδιού για τη μεταγενέστερη ανάπτυξη και την μαθησιακή του πορεία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, η οποία αναφέρεται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης με αναφορά στην γνωστική προσέγγιση του Piaget και στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotski. Τέλος, αναφέρονται η θεωρία του Fischer, στην οποία γίνεται μία προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης με βάση τις δεξιότητες του παιδιού, και η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται μία σύντομη αναφορά σε θέματα διαχείρισης της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.

## 3.2 Θεωρίες ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας

### 3.2.1. Η θεωρία της προσκόλλησης των John Bowlby και Mary Ainsworth

Η θεωρία της προσκόλλησης (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh, 2013) ή θεωρία της μονοπροσωπικής προσκόλλησης (Hayes, 1998) βασίζεται στο κοινό έργο των John Bowlby & Mary Ainsworth, των οποίων η έρευνα κατέδειξε πρωτίστως την σημασία της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ της μητέρας και του παιδιού της. Επιπροσθέτως, η έρευνα αυτή βοήθησε στην τεκμηρίωση των επιπτώσεων που προκύπτουν στην ανάπτυξη των παιδιών από τον αποχωρισμό τους από τους γονείς. Η προσκόλληση αναπτύσσεται σε φάσεις, ξεκινώντας πριν από την γέννηση του παιδιού, περίοδο κατά την οποία οι μητέρες αναπτύσσουν συναισθήματα για τα μωρά τους πριν αυτά γεννηθούν. Θεωρείται ως μία διαδικασία η οποία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και χαρακτηρίζεται τόσο από οικειότητα όσο και από ανεξαρτησία.

Όπως αναφέρουν οι Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh (2013), η πρόοδος που έχει επιτευχθεί στην έρευνα σχετικά με την πρόωρη ανάπτυξη του εγκεφάλου, καταδεικνύει τη σημασία της φροντίδας κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Τους δύο πρώτους μήνες μετά τη γέννησή του, το μωρό και τα πρόσωπα που έχουν τη φροντίδα του – οι φροντιστές του - πρέπει να προσαρμοστούν στις αλλαγές που επιφέρει η παρουσία του μωρού στο σπίτι κατά τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Η πρώτη φάση είναι καίριας σημασίας για το αν το παιδί θα αποκτήσει ή όχι την ικανότητα να ρυθμίζει εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις, να αισθάνεται ικανό και να απολαμβάνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Στους 2 με 7 μήνες της ζωής του παιδιού το τάισμα και ο ύπνος γίνονται μία όλο και πιο εύκολα ρυθμιζόμενη και προβλέψιμη διαδικασία. Το παιδί αλληλεπιδρά όλο και πιο πολύ, γίνεται πιο εύκολο στην φροντίδα του και αρχίζει να χαμογελά στους φροντιστές του.

Στους 6 μήνες το παιδί εμφανίζει διαφοροποιημένα συναισθήματα χαράς, έκπληξης, λύπης, αηδίας και οργής και ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων. Σε αυτούς τους 6 μήνες σύμφωνα με τον Hayes, (1998) το βρέφος αναπτύσσει έναν ισχυρό δεσμό με την μητέρα του, ο οποίος στην περίπτωση που διασπαστεί λόγω θανάτου ή άλλων αιτιών, έχει σοβαρές επιπτώσεις στο παιδί.

Στους 7 με 9 μήνες περίπου εμφανίζεται η προτίμηση για τα οικεία πρόσωπα που το φροντίζουν και η διαμαρτυρία για τον αποχωρισμό του από αυτά, που αναφέρεται ως «άγχος του αποχωρισμού». Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, τα παιδιά προσκολλώνται στα πρόσωπα που τα φροντίζουν και αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό μαζί τους. Σε χώρους όπου τα παιδιά εξαρτώνται από μεγάλο αριθμό προσώπων που τα φροντίζουν, όπως στην περίπτωση που αφήνονται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς ή σε ιδρυματικό περιβάλλον, παρατηρούνται σοβαρές διαταραχές προσκόλλησης.

Κατά την διάρκεια των 12 έως 20 μηνών, μαζί με την ικανότητα του παιδιού να περπατά και να εξερευνεί, εμφανίζεται η «συμπεριφορά της ασφαλούς βάσης». Το παιδί δείχνει μία προθυμία να αποδράσει από τον φροντιστή του και να εξερευνήσει με ασφάλεια τον κόσμο του. Η ικανότητα του παιδιού να λέει «ναι» ή «όχι» δείχνει ότι έχει αναπτύξει μία σταθερή αίσθηση του εαυτού του ξεχωριστά από τον φροντιστή του. Στη φάση αυτή ο φροντιστής θα πρέπει να καθοδηγεί την συμπεριφορά του παιδιού θέτοντας όρια για να το κρατήσει σε ασφάλεια, ενώ παράλληλα πρέπει να ενισχύει και να δομεί την αυτοπεποίθηση του παιδιού μέσω της θετικής ενίσχυσης.

Μεταξύ 20 και 24 μηνών, η προσκόλληση του μικρού παιδιού συνεχίζει να εξελίσσεται προς άλλα πρόσωπα έξω από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς το παιδί εκτίθεται σε νέες εμπειρίες και έρχεται σε επαφή με νέα πρόσωπα που το φροντίζουν. Οι ικανότητες επικοινωνίας και παιχνιδιού γίνονται πιο πολύπλοκες και ανεπτυγμένες.

Στην ηλικία των 3 ετών τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα ενσυναίσθησης και παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh, 2013).

Συνοπτικά, η θεωρία της προσκόλλησης υποδηλώνει ότι οι πρώιμες σχέσεις και εμπειρίες της ζωής του παιδιού θέτουν τα θεμέλια για τη μεταγενέστερη ανάπτυξη και την μαθησιακή του πορεία. Ο Hayes, (1998) επισημαίνει ότι η μητρική αποστέρηση, δηλαδή η στέρηση του μητρικού προσώπου κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων ετών της ζωής του παιδιού, μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την κοινωνική του ανάπτυξη. Ερευνητικά δεδομένα συντείνουν στο γεγονός ότι τα παιδιά που δεν μπόρεσαν να διαμορφώσουν μία σταθερή προσκόλληση με τη μητέρα τους παρουσιάζουν ως αποτέλεσμα της μητρικής αποστέρησης παραβατική συμπεριφορά και, καθώς παραμένουν συναισθηματικά ελλειμματικά και αδυνατούν να διαμορφώσουν κοινωνική συνείδηση, χαρακτηρίζονται από τον Bowlby με το όρο «άστοργος χαρακτήρας».

### **3.2.2 Θεωρίες Κοινωνικής/Συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας**

#### **3.2.2.1 Η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson**

Ο ψυχολόγος Erik Erikson πίστευε ότι η γενική στάση ενός παιδιού απέναντι στους ανθρώπους αναπτύσσεται από τις πρώιμες σχέσεις ή τις προσκολλήσεις του στα πρόσωπα που το φροντίζουν. Σύμφωνα με τον Erikson, η προσκόλληση είναι ένας συναισθηματικός δεσμός, που συνδέει τους ανθρώπους μαζί στο χώρο και τον χρόνο. Ο Erikson θεώρησε ότι η εμπιστοσύνη είναι το θετικό αποτέλεσμα μιας προσκόλλησης και η δυσπιστία είναι το αρνητικό της αποτέλεσμα. Η μητέρα του παιδιού είναι γενικά η κύρια προσκόλλησή του, ενώ ο πατέρας, οι παππούδες και τα αδέρφια του γενικά σύντομα θα γίνουν δευτερεύουσες προσκολλήσεις (Barnados' Training & Resource Service, 2002).

Ο Erikson πρότεινε την θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, κεντρική ιδέα της οποίας είναι ότι η ανάπτυξη συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Η θεωρία του παρείχε νέες ιδέες αναφορικά με την εξέλιξη και ανάπτυξη μίας υγιούς προσωπικότητας, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της ανάπτυξης αυτής. Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα των παιδιών αναπτύσσεται σε άμεση σχέση με το κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως επίσης και οι ικανότητές τους για κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Erikson η προσωπικότητα του ανθρώπου αναπτύσσεται σε μία σειρά σταδίων σε καθένα από τα οποία οι άνθρωποι βιώνουν μία «σύγκρουση» ή «κρίση» (ψυχολογική κρίση), η

οποία επηρεάζει με κρίσιμο τρόπο την ανάπτυξή του. Από τις κρίσεις αυτές θα εξαρτηθεί το αν η ανάπτυξη θα χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ποιότητα ή αποτυχία. Δεν πρόκειται γενικά για τραγικές καταστάσεις, ωστόσο, απαιτούν λύσεις, οι οποίες προσφέρουν προσωπική και κοινωνική ικανοποίηση. Ο Erikson θεωρούσε απαραίτητη την επίλυση κάθε σταδίου για να μπορέσει το παιδί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Επειδή η ωριμότητα και οι κοινωνικές συνιστώσες βοηθούν στην επίλυση των συγκρούσεων ή των κρίσεων, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίλυση κάθε σταδίου, και, παρέχοντας υποστήριξη και ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν κάθε κρίση. Ο Erikson ξεχώρισε οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια από τα οποία τα τρία πρώτα καλύπτουν το εύρος της προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, 2013 · Chapter 4, n.d.):

#### *Πρώτο Στάδιο: Εμπιστοσύνη εναντίον Δυσπιστίας*

Κατά τη διάρκεια των πρώτων δεκαοκτώ μηνών - ή δώδεκα μηνών σύμφωνα με την Οικονόμου, 2013 - της ζωής τους, τα παιδιά μαθαίνουν να εμπιστεύονται ή να δυσπιστούν στο περιβάλλον τους. Για να αναπτύξουν εμπιστοσύνη, χρειάζονται φροντιστές που να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται με ακρίβεια στις ανάγκες τους. Τότε θα αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης ότι ο κόσμος που τα περιβάλλει θα είναι ασφαλής και αξιόπιστος. Σε αντίθετη περίπτωση, η δυσπιστία θα συμβεί αν το βρέφος βιώσει σκληρή μεταχείριση σε έναν κόσμο απρόβλεπτο.

#### *Δεύτερο Στάδιο: Αυτονομία εναντίον Ντροπής και Αμφιβολίας*

Αυτό το δεύτερο στάδιο εμφανίζεται μεταξύ δεκαοκτώ μηνών και τριών ετών. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά έχοντας αποκτήσει τον έλεγχο των λειτουργιών του σώματος, αναπτύσσουν μία αίσθηση ελέγχου και εκφράζουν την επιθυμία να είναι ανεξάρτητα. Βρίσκονται σε μία διαδικασία ανακάλυψης του σώματός τους και αναπτύσσουν τις κινητικές και γλωσσικές τους δεξιότητες. Καθώς ο στόχος σε αυτό το στάδιο είναι το παιδί να κερδίσει τον αυτοέλεγχο χωρίς να απολέσει την αυτοεκτίμηση, παίζει σημαντικό ρόλο η ενίσχυση της ανεξαρτησίας. Το να κατορθώσουν μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον να τρώνε, να ντύνονται και να χρησιμοποιούν την τουαλέτα μόνα τους θα τα ενισχύσει προς την κατεύθυνση της απόκτησης της αυτονομίας τους. Αντίθετα, η υπερπροστασία και η έλλειψη



κατάλληλων δραστηριοτήτων σε αποτυχία και ντροπή. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, ενώ στη δεύτερη ανεπάρκεια και αμφισβήτηση.

#### *Τρίτο Στάδιο: Πρωτοβουλία εναντίον Ενοχής*

Εμφανίζεται μεταξύ τριών και πέντε ετών. Σύμφωνα με τον Erikson, αναδύεται ως αποτέλεσμα των πολλών δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει τα παιδιά. Έχουν κατακτήσει εποικοδομητικούς τρόπους να παίρνουν πρωτοβουλίες που δεν είναι επιζήμιες για τους άλλους και συνειδητοποιούν ότι οι πράξεις τους έχουν επίδραση στο περιβάλλον τους. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο έχουν την ανάγκη να αναπτύξουν μία αίσθηση του σκοπού. Οι ενήλικες θα πρέπει να τα κατευθύνουν προς αποδεκτές κοινωνικές πρακτικές. Εάν αποθαρρύνονται με υπερβολικό έλεγχο και κριτική, είναι πιθανό να αναπτύξουν συναισθήματα ανικανότητας και ενοχής, αυτό-αμφιβολίας και έλλειψης πρωτοβουλίας ( Οικονόμου, 2015 · Chapter 4, n.d.).

Όπως αναφέρει ο Οικονόμου (2015), οι κρίσεις που βιώνουν τα παιδιά κατά τα τρία πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους έχουν επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να τα προσεγγίσουν και να τα ενισχύσουν καλύτερα, ώστε να αναπτύξουν το εγώ τους, υιοθετώντας στρατηγικές ενίσχυσης και ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης και της λήψης πρωτοβουλιών. Ο Erikson θεωρούσε ότι κατά τις περιόδους κατά τις οποίες ένα άτομο αναλύει τον εαυτό του και διαπιστώνει πολλούς τρόπους για να τον αντιληφθεί βιώνει μία «κρίση ταυτότητας». Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στην σημερινή μεταβαλλόμενη κοινωνία, στην οποία το άτομο είναι ανάγκη να διερευνά τις ιδιαίτερες πτυχές στους ρόλους που αναλαμβάνει στους διαφορετικούς τομείς της ζωής του.

### **3.2.3 Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης**

#### ***3.2.3.1 Γνωστική αναπτυξιακή προσέγγιση. Η θεωρία του Piaget.***

Ο Hayes (1998) αναφέρει ότι ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η σκέψη του παιδιού τράβηξε το ενδιαφέρον των ψυχολόγων από πολύ νωρίς. Θεωρεί ότι η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget άσκησε την μεγαλύτερη επίδραση από όλες τις άλλες θεωρίες. Η προσέγγιση του Piaget αναφορικά με την ανάπτυξη είναι γνωστή ως γενετική επιστημολογία. Βασικό νόημα της προσέγγισης αυτής είναι ότι ένας

οργανισμός ακολουθεί κατά την ανάπτυξή του κάποια στάδια εξέλιξης, τα οποία ανακεφαλαιώνει κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Το παιδί χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες στις διάφορες αναπτυξιακές περιόδους για να γνωρίσει το περιβάλλον του. Ο άνθρωπος ξεκινά από την «πρωτόγονη» νόηση του βρέφους για να φτάσει στην χρήση της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης, η οποία αποτελεί την κορύφωση της γνωστικής του ανάπτυξης. Ο Piaget χωρίζει όλη την πορεία της γνωστικής ανάπτυξης σε τέσσερις περιόδους:

*Βρεφική ηλικία. Αισθησιοκινητική περίοδος.* Το παιδί ερμηνεύει δεδομένα των αισθήσεων και αναπτύσσει κινητικό συντονισμό, διαμορφώνει τα πρώτα του σχήματα, η σκέψη του είναι εγωκεντρική και σταδιακά αναπτύσσεται η αίσθηση της μονιμότητας των αντικειμένων.

*Νηπιακή ηλικία. Προσυλλογιστική περίοδος.* Εμφανίζεται μία τάση για υπεργενίκευση και το παιδί ανακαλύπτει κανόνες που τους εφαρμόζει σε νέες πληροφορίες. Επειδή η σκέψη του είναι εγωκεντρική, δεν είναι σε θέση να αποκεντρώσει τη σκέψη του, με αποτέλεσμα να μπορεί να λάβει υπόψη του μικρό αριθμό παραγόντων κάθε φορά.

*Σχολική ηλικία. Περίοδος συγκεκριμένης σκέψης.* Το παιδί έχει τη δυνατότητα αποκέντρωσης της σκέψης και της λογικής σκέψης. Δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες, καθώς η σκέψη του είναι προσκολλημένη στον κόσμο των συγκεκριμένων πραγμάτων ενώ η εγωκεντρική του σκέψη δεν έχει μειωθεί.

*Εφηβική ηλικία. Περίοδος της τυπικής αφαιρετικής σκέψης.* Το παιδί σκέφτεται λογικά εκτελεί νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που εκτελούν οι ενήλικες, χειρίζεται αφηρημένες έννοιες.

Ο Piaget πρότεινε ότι οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών εξελίσσονται μέσα από μια σειρά σταδίων στα οποία γίνονται κατανοητές νέες πληροφορίες που προέρχονται από εμπειρίες του παιδιού. Οι Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh (2013) κάνοντας λόγο συγκεκριμένα για την προσχολική περίοδο, αναφέρουν ότι στην περίοδο αυτή περιλαμβάνονται η αισθησιο-κινητική (από την γέννηση έως την ηλικία των 24 μηνών) και η προσυλλογιστική περίοδος (από την ηλικία των 2 έως των 6 ετών). Κατά την αισθησιοκινητική περίοδο τα παιδιά μαθαίνουν να συντονίζουν και να επαναλαμβάνουν δραστηριότητες που τους είναι ευχάριστες. Επίσης, αρχίζουν να κατανοούν ότι τα σύμβολα, όπως οι λέξεις, μπορούν να

αντιπροσωπεύουν αντικείμενα ή γεγονότα και να κατανοούν την έννοια της μονιμότητας του αντικειμένου, που σημαίνει ότι τα αντικείμενα συνεχίζουν να υφίστανται ακόμη και όταν δεν είναι ορατά. Κατά την προσυλλογιστική περίοδο η γλωσσική ανάπτυξη γίνεται το χαρακτηριστικό της ανάπτυξης. Τα παιδιά αρχίζουν να εμπλέκονται στο προσπονημένο παιχνίδι και αναλαμβάνουν ρόλους όπως «μαμά» ή «μπαμπάς». Ωστόσο, εξακολουθούν να έχουν εγωκεντρική σκέψη και δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά. Η ανάπτυξη των περισσότερων παιδιών εντάσσεται στο εξελικτικό περίγραμμα των σταδίων αυτών και κάθε στάδιο αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου σταδίου. Ωστόσο, τα στάδια αυτά είναι μεταβλητά και η ηλικία κατά την οποία εξελίσσεται αναπτυξιακά ένα παιδί εξαρτάται τον βαθμό της ωριμότητάς του. Παρόλο που ο Piaget δεν εφήρμοσε τη θεωρία του άμεσα στην εκπαίδευση, άσκησε έντονη επιρροή στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Πολλές διδακτικές στρατηγικές έχουν εξελιχθεί με βάση τη θεωρία του. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η μάθηση είναι μία ενεργός διαδικασία. Έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά να δομήσουν την γνώση, παρέχοντάς τους ερεθίσματα και χειραπτικές δραστηριότητες. Παρότι η θεωρία του Piaget άσκησε μεγάλη επιρροή έχει ωστόσο υποβληθεί σε έντονη κριτική, καθώς πολλοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι ο Piaget υποτιμά την επιρροή της μάθησης στη γνωστική ανάπτυξη. Έχει επίσης εκφραστεί η άποψη ότι τα συμπεράσματα στα οποία είχε καταλήξει ο Piaget στις μελέτες του θα διέφεραν, αν χρησιμοποιούσε στην έρευνά του μία διαφορετική βάση. Επίσης, ενώ άλλοι ψυχολόγοι έχουν εντοπίσει μία συνεχιζόμενη γνωστική ανάπτυξη και έπειτα από την ηλικία των 12 ετών, ο Piaget δεν αναγνώρισε κάποια γνωστική εξέλιξη μετά το στάδιο της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης, το οποίο αποτελεί και το ανώτερο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης (Barnados' Training & Resource Service, 2002).

### ***3.2.3.2 Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης***

Ο Vygotsky, σε αντίθεση με τον Piaget, πίστευε ότι η ανάπτυξη των παιδιών προέρχεται από την προσπάθεια του παιδιού να αντιμετωπίσει καθημερινά

προβλήματα. Κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, το παιδί αναπτύσσει πάντα στρατηγικές συλλογικά, δηλαδή σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Vygotsky, κάθε λειτουργία στην ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: αρχικά σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα σε ατομικό επίπεδο. Ένα σημαντικό ποσοστό των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών λαμβάνει χώρα σε αυτό που ο Vygotsky αποκαλεί ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (French, 2007). Ο Vygotsky με τον όρο αυτό αναφέρεται σε ένα ιδανικό επίπεδο υποστήριξης των παιδιών, όταν πρόκειται να μάθουν μία νέα δεξιότητα. Η υποστήριξη παρέχεται με την έννοια ότι ενισχύει την ανεξαρτησία του παιδιού και την πεποίθησή του ότι μπορεί να αποκτήσει νέες δεξιότητες. Όπως και ο Piaget, ο Vygotsky τόνισε τη σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση νέων γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων και μαζί με τους υποστηρικτές της θεωρίας της προσκόλλησης πίστευε ότι το παιχνίδι αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής ανάπτυξης. Το παιχνίδι γίνεται το όχημα μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν και εσωτερικεύουν κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικών σχέσεων (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh, 2013).

Ο Vygotsky πίστευε ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο σκέψης και ότι παίζει ένα βασικό ρόλο στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αναφερόμενος στην συνήθεια των παιδιών να «σκέφτονται δυνατά» εισήγαγε τον όρο «ατομικός λόγος» ή «εσωτερικός λόγος», εννοώντας μία γλώσσα η οποία είναι κατανοητή μόνο από τους ερευνητές. Το παιδί αναπτύσσει έναν «εγωκεντρικό» λόγο με την έννοια ότι λέει αυτά που έχει στο μυαλό του χωρίς να ενδιαφέρεται εάν θα γίνουν κατανοητά από όσους το ακούνε. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία του παιδιού να διακρίνει ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική διάσταση της γλώσσας. Ουσιαστικά, ο λόγος χρησιμοποιείται ως σκέψη και όχι ως επικοινωνία (Hayes, 1998). Μετά την εκμάθηση της γλώσσας, τα παιδιά ασχολούνται με την εσωτερική ομιλία με στόχο να τελειώσουν μία δραστηριότητα και να αναπτύξουν την σκέψη τους. Η εσωτερική ομιλία χαρακτηρίζει τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής και μέχρι την έναρξη της σχολικής ηλικίας. Η εισαγωγή του όρου ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αποτελεί μία σημαντική συνεισφορά του Vygotsky. Βασική έννοια του όρου είναι η παρουσίαση της μάθησης σαν μία σκαλωσιά. Το ένα άκρο της σκαλωσιάς, ή της «ζώνης», περιλαμβάνει τις εργασίες που βρίσκονται στο τρέχον αναπτυξιακό επίπεδο

του παιδιού. Το επόμενο άκρο της σκαλωσιάς περιλαμβάνει δραστηριότητες που προϋποθέτουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Chapter 4, n.d.). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αποτελεί ένα διάστημα εντός του οποίου οφείλει να πραγματοποιηθεί η μάθηση και αντιπροσωπεύει μία απόσταση ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να επιτύχει μόνο του το παιδί και σε αυτό που μπορεί να το επιτύχει με τη μεσολάβηση του γονέα ή της/του εκπαιδευτικού (Κούτσου, 2007).

### 3.2.4 Η θεωρία του Fischer

Ο Fischer ανέπτυξε την θεωρία των δεξιοτήτων, στην οποία υιοθέτησε μία ιεραρχική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης βασισμένη στις δεξιότητες. Στην διατύπωση της θεωρίας του ο Fischer επιχείρησε μία σύνθεση των θεωρητικών απόψεων της μιχεβιοριστικής θεωρίας και της γνωστικής θεωρίας του Piaget. Συγκεκριμένα, από την θεωρία του Piaget διατήρησε τρεις βασικές κατασκευές, την κατασκευή, τον έλεγχο και τη δομή. Η πρώτη έννοια δηλώνει ότι η κατανόηση του κόσμου δεν γίνεται αυτόματα ούτε παθητικά· το παιδί δομεί τη γνώση ενεργά μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Με την έννοια του ελέγχου αναφέρεται στον γνωστικό έλεγχο και την κατανόηση των πραγμάτων. Με την έννοια της δομής ο Fischer υποστήριξε ότι το περιβάλλον του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα διαφοροποιηθεί το παιδί ως προς το γνωστικό επίπεδο. Οι γνωστικές δομές συνδέονται με το είδος των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται ανάλογα με τα είδη των εμπειριών που έχει αποκτήσει το παιδί. Διέκρινε τρεις τύπους δεξιοτήτων, στους οποίους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν δέκα ιεραρχικά επίπεδα δεξιοτήτων: οι αισθησιοκινητικές, οι αναπαραστατικές και οι αφηρημένες δεξιότητες. Στα χαμηλότερα επίπεδα οι δεξιότητες σχετίζονται με τον «βασικό συντονισμό των κινήσεων και την ερμηνεία αισθητηριακών ερεθισμάτων». Στο μεσαίο επίπεδο έχουν διαμορφωθεί οι πρώτες αναπαραστάσεις και έχουν αναπτυχθεί «πολύπλοκοι συνδυασμοί κινήσεων». Στα ανώτερα επίπεδα οι νοητικές αναπαραστάσεις γίνονται σύνθετες και αποτελούν τη βάση της γνωστικής ικανότητας και του αφηρημένου συμβολισμού. Ο Fischer επεσήμανε την σημασία του περιβάλλοντος στον προσδιορισμό του τύπου και του βαθμού στον οποίο θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες για το παιδί μίας συγκεκριμένης ηλικίας. Επομένως, η κοινωνική εμπειρία έχει ιδιαίτερη σημασία σε σχέση με τις άλλες εμπειρίες του παιδιού και παίζει ιδιαίτερα

σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Hayes, 1998).

### 3.2.5 Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud

Η κλασική ψυχαναλυτική θεωρία προέρχεται από το δομικό μοντέλο (*structural model*) ψυχανάλυσης. Αντιπροσωπεύει μία ενσωμάτωση των θεωριών του Freud περί των ενστικτωδών ορμών και της ανάπτυξης του «εγώ» και του «υπερεγώ». Η ψυχαναλυτική θεωρία πρεσβεύει ότι ο νους είναι αποτέλεσμα μία αναπτυξιακής εξέλιξης, της οποίας βασική λειτουργία είναι η διασφάλιση της προσαρμογής και της επιβίωσης. Οι νοητικές δραστηριότητες καθοδηγούνται από μία θεμελιώδη ορμή αναζήτησης της ευχαρίστησης και αποφυγής του πόνου. Ο Freud ονόμασε το χαρακτηριστικό αυτό ως αρχή της ευχαρίστησης-δυσαρέσκειας (*the pleasure-unpleasure principle*) ή πιο απλά αρχή της ευχαρίστησης. Είναι πιθανό η αρχή της ευχαρίστησης να σχετίζεται με τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, διότι ο πόνος σχετίζεται με τον τραυματισμό, με την απειλή επιβίωσης, ενώ η ευχαρίστηση σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών προωθώντας την επιβίωση. Οργανισμοί οι οποίοι αποτυγχάνουν να αποφύγουν τον πόνο πιθανότατα αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης. Οι επιθυμίες της παιδικής ηλικίας σχηματίζονται από την αλληλεπίδραση βιολογικών και κοινωνικών εμπειρικών παραγόντων. Στις πρώτες μέρες της βρεφικής ηλικίας, δημιουργούνται βιολογικά ριζωμένες ανάγκες οι οποίες παράγουν καταστάσεις έντασης που στερούνται ψυχολογικού περιεχομένου. Αυτές οι διάχυτες εντάσεις αποκτούν δομή όταν οι φροντιστές προβαίνουν σε «εμπειρίες ικανοποίησης» κατάλληλες για τις πραγματικές ανάγκες του βρέφους. Ως αποτέλεσμα, οι διάχυτες εντάσεις μετατρέπονται σταδιακά σε επιθυμίες για να επαναληφθούν αυτές οι εμπειρίες ικανοποίησης. Επειδή αυτές οι εμπειρίες συνεπάγονται συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένα άτομα, περιλαμβάνουν πάντοτε αναπαραστάσεις αυτών των δραστηριοτήτων και των προσώπων. Αυτές οι πτυχές των επιθυμιών ονομάζονται στόχοι (*aims*) και αντικείμενα (*objects*). Οι επιθυμίες κάθε ατόμου είναι μοναδικές και προσωπικές, διότι διαμορφώνονται από μοναδικές προσωπικές εμπειρίες. Στην ψυχαναλυτική σκέψη ο όρος *sex* έχει ευρύτερο νόημα από ό, τι συμβαίνει στον καθημερινό λόγο. Στην ψυχανάλυση ο όρος *sexual* δηλώνει ένα ευρύ φάσμα απολαύσεων που δεν συνδέονται απαραίτητα με τη σεξουαλική επαφή ή ακόμα και με ανοιχτά σεξουαλική

συμπεριφορά. Η σημασιολογική επέκταση των όρων υπογραμμίζει την πλαστικότητα της σεξουαλικής κίνησης και τη συνέχεια της σεξουαλικής ανάπτυξης από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση. Η παιδική σεξουαλικότητα του παιδιού (*infantile sexuality*) αποτελείται από πολλές αισθησιακές απολαύσεις, που έχουν σχέση με ευαίσθητα μέρη του σώματος, όπως το δέρμα, το στόμα, τον πρωκτό και τα γεννητικά όργανα, τις ερωτογενείς ζώνες (*erogenous zones*). Ο Freud πίστευε ότι αυτές οι απολαύσεις αρχικά διεγείρονται από τις δραστηριότητες της φροντίδας του μωρού, όπως το αγκάλιασμα, το τάισμα και το μπάνιο (Perlman και Brandell, n.d.).

Όπως αναφέρει η Οικονόμου (2013), ο Freud πίστευε ότι υπάρχει μία μετατόπιση της libido από το ένα μέρος του σώματος στο άλλο, καθώς το σεξουαλικό ένστικτο ωριμάζει, με αποτέλεσμα το παιδί να εισέρχεται διαδοχικά σε διάφορα στάδια ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης. Στον αναπτυσσόμενο χαρακτήρα, το μυαλό και την προσωπικότητα του παιδιού παρατηρούμε ίχνη των ψυχοσεξουαλικών σταδίων:

- Στοματικό στάδιο (από τη γέννηση μέχρι την ηλικία του ενός έτους)
- Πρωκτικό στάδιο (ηλικία 1 έως 3 ετών)
- Φαλλικό στάδιο (ηλικία 3 έως 6 ετών ή 3 έως 5 σύμφωνα με την Κανελλοπούλου, 2007)
- Λανθάνουσα περίοδος (ηλικία 6 έως 12 ετών)
- Γενετήσιο στάδιο (από την ηλικία 12 ετών και άνω).

Στην ηλικία ανάμεσα στα 3 και 6 έτη η ανάπτυξη των σεξουαλικών επιθυμιών προκαλεί το σχηματισμό του οιδιπόδειου συμπλέγματος. Το οιδιπόδειο σύμπλεγμα χαρακτηρίζεται από την ταύτιση του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου ή η την προσήλωσή του στον γονέα του αντίθετου φύλου, με συνέπεια μία προσπάθεια υποκατάστασης του γονέα του ίδιου φύλου στις σχέσεις του με το άλλο φύλο - το αγόρι τον πατέρα ή το κορίτσι την μητέρα (Παπαγεωργίου, 1975). Πρόκειται για μία διαμόρφωση ψυχολογικών δυνάμεων που χαρακτηρίζονται από τη συγκέντρωση των σεξουαλικών επιθυμιών σε έναν γονέα, συνήθως του αντίθετου φύλου, και την εμφάνιση εχθρικών συναισθημάτων για τον άλλο γονέα, ο οποίος είναι τώρα ο αντίπαλος του παιδιού στην αγάπη (Perlman & Brandell, n.d.). Η Κανελλοπούλου (2007) θεωρεί ότι το κύριο περιεχόμενο του φαλλικού σταδίου είναι το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και το άγχος του ευνουχισμού και έχουν ιδιαίτερη σημασία για την

οργάνωση της προσωπικότητας του παιδιού. Στην περίπτωση που δεν επέλθει η λύση του συμπλέγματος τα άτομα χαρακτηρίζονται από ναρκισσισμό, εξάρτηση και είναι ανίκανα για ώριμες σεξουαλικές σχέσεις.

### 3.3 Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Υπάρχουν δύο σημαντικές αρχές της σωματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, οι οποίες εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και εξελίσσονται οι κινητικές δεξιότητες κατά μία σειρά που θεωρείται προκαθορισμένη για όλους:

- Κεφαλουριαία (*Cephalocaudal principle*). Η ανάπτυξη αρχίζει από το κεφάλι και επεκτείνεται προς τα κάτω. Αυτή η αρχή εξηγεί γιατί ο έλεγχος των χεριών προηγείται του ελέγχου των ποδιών.
- Από το κέντρο προς την περιφέρεια (*proximodistal principle*). Τα εσωτερικά όργανα αναπτύσσονται ταχύτερα από τα άκρα. Για παράδειγμα, ο έλεγχος των βραχιόνων αναπτύσσεται πριν από τον έλεγχο των δακτύλων (Μπογδάνη, χ.χ. · Barnados' Training & Resource Service, 2002).

Η σωματική δραστηριότητα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και, ως εκ τούτου, πρέπει να είναι διαφοροποιημένη, να ποικίλει και να εξελίσσεται προοδευτικά. Μέσω αυτής το παιδί θα πρέπει να διατηρεί τη φυσική του κατάσταση, να εξασκεί την κινητικότητά του και να αποκτά κιναισθητικές δεξιότητες. Μία σειρά δεξιοτήτων στην ανάπτυξη των οποίων θα πρέπει να αποσκοπούν οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες είναι:

- Ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας. (περπάτημα, σκαρφάλωμα, ισορροπία)
- Ανάπτυξη των κιναισθητικών δεξιοτήτων
- Κατάκτηση της αμφιπλευρικής
- Ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (άσκηση δακτύλων, πιάσιμο ψαλιδιού)
- Αντίληψη του χώρου και του χρόνου.
- Ανάπτυξη σωματικών ικανοτήτων (ευκινησία, αντοχή)
- Ανάπτυξη αντιληπτικών δεξιοτήτων (οπτική, ακουστική, ικανότητα συντονισμού) (Κακανά, 1994 · Όμορφος κόσμος του παιδιού, χ.χ.).



Η Κακανά (1994) κρίνει απαραίτητο να διατίθενται μία σειρά υλικών για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, όπως μπαλόνια, στεφάνια, μπάλες και οποιοδήποτε υλικό μπορεί αρχικά να φαίνεται άχρηστο, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά, καθώς και ειδικά οργανωμένων χώρων εσωτερικών ή/και εξωτερικών.

Η French (2007), ειδικευμένη σε θέματα εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας θεωρεί ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών αναγνωρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται ολιστικά. Μέσα από τα προγράμματα σπουδών η μάθηση παρουσιάζεται μέσω γνωστικών αντικειμένων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η κοινωνική, περιβαλλοντική και επιστημονική εκπαίδευση και συνιστά τη χρήση θεμάτων και τομέων ενδιαφέροντος, με έναν τρόπο ολοκληρωμένο. Αυτός ο νέος τρόπος σκέψης συνεχίζει να στηρίζει τα παιδιά να μεγαλώνουν και να αναπτύσσονται κοινωνικά, γλωσσικά, σωματικά και γνωστικά, αλλά με τρόπο πιο φυσικό, πιο ουσιαστικό και ευχάριστο. Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο του τι και πώς μαθαίνουν.

## **Κεφάλαιο 4. Οι σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης/ παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής αγωγής**

### **4.1 Εισαγωγή**

Οι MacEwan (2013) και Ryzhova (n.d.) επισημαίνουν την καθολική αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής αγωγής, θέτουν, ωστόσο, τον προβληματισμό αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η καλύτερη δυνατή φροντίδα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Οι αντιπαραθέσεις γύρω από το ζήτημα αυτό αφορούν στον προσδιορισμό της κατάλληλης ηλικίας για την εισαγωγή των παιδιών σε μία μη γονική φροντίδα, στο εάν πρέπει να δοθεί έμφαση σε μία γνωστική/ακαδημαϊκή ανάπτυξη ή σε μία ολιστική προσέγγιση του παιδιού, σε ζητήματα επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στο εάν η κυβερνητική υποστήριξη της προσχολικής αγωγής θα πρέπει να έχει καθολικό χαρακτήρα ή να είναι στοχευμένη.

### **4.2. Από μία αναπτυξιακή προοπτική**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εμπειρίες των παιδιών στα πρώτα τους χρόνια πριν την φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη μακροχρόνια γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη επηρεάζοντας παράλληλα όχι μόνο την προσωπική τους ευημερία, αλλά και την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην ευημερία της κοινωνίας, γενικότερα. Κατά συνέπεια, η επένδυση της κοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει βασική συνιστώσα της οικονομικής ανάπτυξης και σημαντικό θεμέλιο για την οικονομική ευημερία της κοινωνίας μακροπρόθεσμα, συμβάλλοντας περισσότερο άμεσα στην οικονομική διεύρυνση. Για τον σκοπό αυτό, οι κοινωνίες χρειάζονται υψηλό επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο έχει άμεση σχέση με το υψηλότερο επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Επιπλέον, από τη στιγμή που οι κοινωνικές/συμπεριφορικές δεξιότητες αποτιμώνται όλο και περισσότερο, η προσχολική αγωγή αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως ένα σημαντικό στοιχείο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (MacEwan, 2013).

Επομένως, η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μικρών παιδιών γίνεται πλέον εθνική και διεθνής προτεραιότητα, που εκφράζεται με πρωτοβουλίες έρευνας και πολιτικής και με ανάπτυξη προγραμμάτων. Το 2000 με το Πλαίσιο Δράσης του

Ντακάρ για την εκπαίδευση για όλους, ως βασικός στόχος τέθηκε η επέκταση και βελτίωση της ολοκληρωμένης παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης, ειδικά για τα μειονεκτούντα παιδιά και γενικότερα για τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς. Επιπλέον, οι εξελίξεις της πολιτικής για την παιδική ηλικία αυξάνονται όλο και περισσότερο και ενημερώνονται από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989, και από την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία είναι αρμόδια για την παρακολούθηση της προόδου των κρατών μελών όσον αφορά την εκπλήρωση των υποχρεώσεων που έχουν συμφωνηθεί βάσει της σύμβασης. Η μορφοποιητική σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας υπογραμμίζεται από έρευνες, στα δεδομένα των οποίων αναφέρεται ο Woodhead (2006). Σύμφωνα με τον ίδιο, έχουν γίνει συζητήσεις σχετικά με το σε ποιο βαθμό οι εμπειρίες στην πρώιμη παιδική ηλικία έχουν αποφασιστική και αμετάκλητη επίδραση στο μέλλον των παιδιών. Οι τεχνητές ακαδημαϊκές διαιρέσεις στη θεωρία, την έρευνα και την πολιτική μεταξύ της γνωστικής - εκπαιδευτικής και κοινωνικής - συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού αποτέλεσαν ένα σημαντικό ζήτημα, αυτό καθεαυτό, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του εικοστού αιώνα, όχι όμως χωρίς ενστάσεις για τις κατακερματισμένες πολιτικές και υπηρεσίες που υιοθετούνται από πολλές δυτικές κοινωνίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι σκανδιναβικές χώρες πρότειναν ένα εναλλακτικό μοντέλο, με πλέον ολοκληρωμένες ρυθμίσεις φροντίδας και εκπαίδευσης, το οποίο καθιερώθηκε και πρόσφατα εκδηλώθηκε με την εμφάνιση της ειδικότητας του «κοινωνικού παιδαγωγού», ως πρότυπο διεπιστημονικής επαγγελματικής εργασίας. Είναι μείζονος σημασίας, λοιπόν, το πρότυπο της παρέμβασης στην προσχολική ηλικία να είναι σταθμισμένο και να μπορεί να θεωρηθεί ότι εφαρμόζεται σε ένα πλαίσιο εντός του οποίου ορίζεται για εφαρμογή. Τα στοιχεία στα οποία αναφέρεται ο Woodhead δείχνουν ότι οι θετικές επιπτώσεις δεν αφορούν μόνο σε ένα αναβαθμισμένο ανθρώπινο κεφάλαιο (δηλαδή, στις νοητικές, επικοινωνιακές και άλλες ικανότητες των μικρών παιδιών), αλλά και σε ένα κοινωνικό κεφάλαιο (δηλαδή, σε μια τροποποιημένη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και προσδοκιών). Αυτό απαιτεί τουλάχιστον τη διασφάλιση επαρκών υπηρεσιών, στελέχωσης και δίκαιων πόρων για όλα τα παιδιά - ιδίως για εκείνα που κινδυνεύουν περισσότερο - και τη διασφάλιση της συνεχούς ποιότητας σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ίδιος, καταγράφοντας θέματα τα οποία θα πρέπει να απασχολούν το πεδίο της προσχολικής αγωγής, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι:

-Η ανάπτυξη των παιδιών θα πρέπει να προσεγγιστεί ως μία κοινωνική διαδικασία. Τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται, να αισθάνονται, να επικοινωνούν και να ενεργούν μέσα από τις κοινωνικές τους σχέσεις σε ένα πλαίσιο ιδιαίτερων πολιτιστικών περιβαλλόντων και πρακτικών.

-Η παιδική ηλικία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Τα περιβάλλοντα και οι κοινωνικές πρακτικές της παιδικής ηλικίας είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Περνούν το χρόνο τους, σε δομημένα περιβάλλοντα, αίθουσες διδασκαλίας και παιδικές χαρές, καθώς και σε αυτοκίνητα, λεωφορεία και άλλα μέσα μεταφοράς, σε εμπορικά κέντρα και σούπερ μάρκετ.

Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης ερμηνεύεται καλύτερα εντός ενός περιεκτικού πλαισίου, το οποίο δεν θα λάμβανε υπόψη μόνο τις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών, τις διαφορετικές ηλικίες και στάδια, αλλά και το ιδιαίτερο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και τις πρακτικές μέσω των οποίων αναγνωρίζονται και ενθαρρύνονται ή όχι αυτές οι ικανότητες. Ακόμη και το καλύτερο πρόγραμμα παιδικής μέριμνας με την καλύτερη δυνατή χρηματοδότηση είναι απίθανο να αποδώσει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, εάν συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε ανεπαρκή σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η διδασκαλία γίνεται σε μεγάλες τάξεις από ανεπαρκώς εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και όπου η επανάληψη τάξης, η εγκατάλειψη και η εκτεταμένη ανεπαρκής επίδοση είναι ο κανόνας. Τέτοια στοιχεία καταδεικνύουν τη σημασία της ενσωμάτωσης πολιτικών και επενδυτικών στρατηγικών για την φροντίδα και την εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία μέσα από μια συνολική πολιτική που στόχο θα έχει τη βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των υπηρεσιών της προσχολικής αγωγής. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί μόνο να εξασφαλιστεί η ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο αλλά να εξασφαλιστεί η ετοιμότητα των σχολείων για παιδιά (Woodhead, 2006).

Η αξία της περιόδου της προσχολικής ηλικίας στην ανάπτυξη των παιδιών αναγνωρίζεται από επιστήμονες σε όλο τον κόσμο. Είναι η περίοδος στην οποία τίθενται τα θεμέλια για την προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και διαμορφώνονται, τα βασικά μοντέλα συμπεριφοράς. Η περίοδος αυτή είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών και την μεταγενέστερη κοινωνικοποίησή τους. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη

θεωρία ότι η διαμόρφωση της συνείδησης είναι ο βασικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη ενός ατόμου. Η συνείδηση είναι ο παράγοντας που καθορίζει τα όρια της αντίληψης ενός ατόμου για την εξωτερική πραγματικότητα και τις δυνατότητες αυτοέλεγχου, ειδικά στον συναισθηματικό χώρο. Η ουσία της ανάπτυξης των παιδιών είναι ότι σταδιακά εισάγονται στον ανθρώπινο πολιτισμό, τον έλεγχο των μέσων και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης του κόσμου και διαμόρφωσης μίας συνειδητής σχέσης με την πραγματικότητα (Ryzhova, n.d. ; Bodrova & Leong, 2015). Η Ryzhova (n.d.) θεωρεί ότι για τη διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων σε μια προηγμένη κοινωνία πολιτών θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι τα άτομα εκπαιδεύονται να σκέπτονται ανεξάρτητα, δημιουργικά και ευέλικτα, να κάνουν προσωπικές επιλογές, να βρίσκουν έγκαιρα μη τυποποιημένες λύσεις και να είναι υπεύθυνα για τις ενέργειές τους, μέσα στο περίπλοκο περιβάλλον της σύγχρονης ζωής, το οποίο αλλάζει δραστικά. Από τους σημαντικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει τα παιδιά στις δεξιότητες προσαρμογής σε περίπλοκες καταστάσεις που θα μπορούσαν να συναντήσουν στο μέλλον και να διαμορφώσουν πρότυπα απαντήσεων σε πιθανές επιλοκές. Επομένως, η μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι το κλειδί για μία μελλοντική επιτυχία. Είναι σημαντικό μέσα από την μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο να παρέχεται στα παιδιά ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο γνώσης, αλλά και να τα διδάσκει πώς να μαθαίνουν, να τους δημιουργεί ένα ενδιαφέρον να αποκτήσουν νέες γνώσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει και τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Από τη στιγμή, όμως, που οι σύγχρονες κοινωνίες αλλάζουν ταχύτητα, η Ryzhova πολύ εύστοχα επισημαίνει ότι αυτή η γενιά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ξέρει ποιες δεξιότητες και ποιες γνώσεις θα απαιτηθούν στο μέλλον, όταν τα παιδιά του σήμερα θα έχουν γίνει πια ενήλικες. Εξάλλου, λόγω της προόδου της επιστήμης και της τεχνολογίας, η γνώση «γερνάει» γρήγορα. Προτείνει, λοιπόν, ότι η σύγχρονη εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να είναι προοδευτική και κατά το δυνατόν μπροστά από την εποχή της.

### 4.3 Η διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών ως διαπροσωπική και μαθησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών

Ο Touhill (2012) δίνει ιδιαίτερη σημασία στον ζωτικό ρόλο τον οποίο μπορούν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί στην μάθηση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Touhill, ο όρος «διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών» σχεδιάστηκε από τους ερευνητές για να περιγράψουν το είδος των αλληλεπιδράσεων που υποστηρίζουν και επεκτείνουν καλύτερα την μάθηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά τους παρέχουν υποστήριξη, ενθάρρυνση και κίνητρα, πληροφορίες και καθοδήγηση. Δίνοντας έναν επίσημο ορισμό ο Touhill σημειώνει ότι ως διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών νοείται όταν δύο ή περισσότερα άτομα συνεργάζονται με πνευματικό τρόπο για να λύσουν ένα πρόβλημα, να διευκρινίσουν μια έννοια ή να αξιολογήσουν μια δραστηριότητα. Στη διαδικασία αυτή και τα δύο μέρη πρέπει να συμβάλουν στη σκέψη, να αναπτύξουν και να επεκτείνουν την κατανόηση. Η Siraj (2009), αναφερόμενη στην προσπάθεια για την ανάπτυξη μίας καλύτερης κατανόησης της διαρκούς ανταλλαγής συλλογισμών (*sustained shared thinking - SST*) στην προσχολική εκπαίδευση, σημειώνει ότι η διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών μπορεί να ορισθεί ως μια μορφή «παιδαγωγικής» υπό την έννοια ότι είναι κάτι που κάνουν οι ενήλικες για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών. Για να τεθεί πιο απλά, η διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών εμπλέκει παιδιά και εκπαιδευτικούς που εργάζονται από κοινού σε συζητήσεις, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες για διάλογο και σκέψη επάνω σε προβληματικές καταστάσεις με σοβαρότητα και συνέπεια. Για τους εκπαιδευτικούς αυτό πρακτικά σημαίνει όχι μόνο ότι συμμετέχουν στα ομαδικά παιχνίδια, αλλά και ότι εκμεταλλεύονται σε αυτή την κοινή εμπειρία ευκαιρίες για επέκταση και ενίσχυση της σκέψης των παιδιών. Προσελκύοντας τα παιδιά σε συνομιλίες σχετικά με το τι είναι αυτό που κάνουν, θέτοντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για να ενθαρρύνουν την σκέψη τους και υποστηρίζοντάς τα να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται με πιο περίπλοκο και αφηρημένο τρόπο. Στην καθημερινή πραγματικότητα, πολλές από τις συνομιλίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά είναι επιφανειακές· συνήθως ένας σύντομος χαιρετισμός ή ένα σύντομο σχόλιο, ή μια οδηγία που τους λέει τι να κάνουν ή πώς να το κάνουν. Αλλά, αν αυτό είναι το όριο των αλληλεπιδράσεών τους με τα παιδιά, τότε έχουν λίγες ευκαιρίες να

συνδεθούν σοβαρά με τη μάθηση και τη σκέψη των παιδιών. Η διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών μάς θυμίζει τη σημασία τού να διαθέτουμε χρόνο για ανοιχτές και διερευνητικές συνομιλίες με τα παιδιά (Touhill, 2012).

#### 4.4 Προσχολική αγωγή και κοινωνική βιωσιμότητα (sustainable society)

Η βιωσιμότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως αφηρημένη έννοια, αλλά ως ένας κοινός τρόπος δράσης στην καθημερινή ζωή. Το πρόβλημα λοιπόν είναι εάν το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλει στην παροχή βοήθειας στους πολίτες για την ανάπτυξη της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης. Για την δημιουργία μίας βιώσιμης και αρμονικής κοινωνίας είναι απαραίτητη η διάδοση της ιδέας της βιωσιμότητας. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να επανεξεταστούν και να διερευνηθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα και να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο αυτό και η εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Πρέπει να βρεθούν κάποιες αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας της βιώσιμης ανάπτυξης που μπορούν να κάνουν τα παιδιά να κατανοήσουν βαθιά την σημασία της. Αυτό μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν την ευαισθητοποίησή τους για την βιώσιμη ανάπτυξη (Qemuge Siren & Inner Mongolia, 2008). Οι Engdahl, & Ärlemalm (2008) αναφέρουν σχετικά ότι στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Αγωγή που εκδόθηκε στη Σουηδία το 1998 προσδιορίζεται το έργο και εκφράζονται οι θεμελιώδεις αξίες της προσχολικής αγωγής, ενώ προσδιορίζονται περίπου είκοσι γενικοί στόχοι που πρέπει να επιδιωχθούν στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής. Ο τρόπος εκπλήρωσης του σκοπού και η επίτευξη των στόχων πρέπει να αποφασίζεται τοπικά από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σε συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς τους. Από τους θεμελιώδεις στόχους του Α.Π. είναι ότι όλοι όσοι εργάζονται στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να προάγουν τον σεβασμό της εγγενούς αξίας κάθε ατόμου παράλληλα με τον σεβασμό για το περιβάλλον. Στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και τη διατήρηση της φύσης, ενώ οι δραστηριότητες των προσχολικών ιδρυμάτων θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από έναν οικολογικό χαρακτήρα. Θα πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μίας θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη φύση και το περιβάλλον βοηθώντας τα να κατανοήσουν ότι αποτελούν μέρος μίας διαδικασίας ανακύκλωσης της φύσης.



Μετά τη Διάσκεψη του 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο, έγινε φανερό ότι στις κοινωνίες του μέλλοντος, ειδικά σε εκείνες που είναι ευαισθητοποιημένες σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, θα απαιτούνταν ένα βαθιά αλλαγμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα τέτοιο σύστημα θα πρέπει να προσανατολίζεται προς νέες αξίες, έχοντας ως βάση νέες προσεγγίσεις στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Δεδομένου ότι οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης πρέπει να ενσωματωθούν στην πλοκή της κοινωνικής ζωής έχουν προκύψει νέες απαιτήσεις στη διαδικασία της προσχολικής εκπαίδευσης. Αρχικά, το κύριο θέμα είναι η διαμόρφωση ενός νέου συνόλου αξιών, μια νέα συμπεριφορά σε σχέση με το περιβάλλον. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι βιομηχανικές κοινωνίες έφτασαν στο ιδανικό της απόκτησης ενός κύρους που σχετίζεται άμεσα με την αυξανόμενη κατανάλωση που επικεντρώνεται στο κέρδος. Η αξία της φύσης δεν ήταν ποτέ αυτονόητη. Ο άνθρωπος ήταν πάντα ο κυρίαρχος της φύσης. Από την στιγμή κατά την οποία το σύστημα αξιών κάθε ατόμου σχηματίζεται σε νεαρή ηλικία είναι ζωτικής σημασίας να εγκαταλειφθεί η οπτική της φύσης υπό το πρίσμα του καταναλωτή και να ανοικοδομηθεί η εκπαίδευση στη βάση του ότι οι άνθρωποι αποτελούν μέρος της φύσης. Μία τέτοια προσέγγιση διευκολύνεται, αφού στην πρώιμη παιδική ηλικία η αντίληψη των παιδιών για το περιβάλλον διαφέρει από εκείνη των ενηλίκων, διότι είναι ολιστική. Αυτή η αντίληψη δίνει μια αίσθηση του εαυτού του ως μέρος του κόσμου, ως μέρος της φύσης, γεγονός το οποίο είναι σημαντικό για την εκπαίδευση ανθρώπων οι οποίοι μπορούν να ζήσουν στα πλαίσια μιας κοινωνίας αειφόρου ανάπτυξης (Ryzhova, n.d.).

#### **4.5 Διαχείριση της διαφορετικότητας**

Η διαφορετικότητα, ως έννοια που σχετίζεται με την εκπαίδευση, δεν νοείται ως ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να διδαχθεί άμεσα στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος. Πρόκειται μάλλον για μια συλλογική προσπάθεια, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αντιληφθούν το δικό τους υπόβαθρο και το υπόβαθρο ατόμων που διαφέρουν από αυτά και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες ανατρέπουν τα κοινωνικά και πολιτιστικά στερεότυπα. Washington (2015).

Ο Woodhead (2006), ειδικός σε θέματα ανάπτυξης προσχολικής αγωγής σε αναπτυσσόμενες χώρες, επισημαίνει ότι για μία κοινωνία υπάρχουν οφέλη από την υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, τα οποία πηγαίνουν πολύ πέρα από την οικονομική ανάπτυξη και τονίζει την σημασία προγραμμάτων τα οποία συμβάλλουν στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών. Ερευνητικά στοιχεία, τα οποία παραθέτει ο MacEwan (2013), δείχνουν ότι σε ένα καθολικό πρόγραμμα τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα τείνουν να αποκομίζουν περισσότερο από την άποψη της σχολικής ετοιμότητας, μειώνοντας τα κενά μεταξύ αυτών και των παιδιών από οικογένειες υψηλότερων εισοδημάτων.

Η παιδική ηλικία έχει κατανοηθεί, θεσμοθετηθεί και ρυθμιστεί με ποικίλους τρόπους σε διαφορετικές κοινωνίες και περιόδους της ιστορίας. Η προσχολική ηλικία έχει επαν-εφευρεθεί επανειλημμένα και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική και γεωγραφική θέση του παιδιού, το φύλο, την εθνότητα, τον πλούτο ή τη φτώχεια. Αυτές οι προοπτικές εφιστούν την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο έχει δομηθεί και αναδομηθεί η προσχολική αγωγή. Οι παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές διαμορφώνονται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και δημιουργικότητα, από τις περιστάσεις, τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς και ενημερώνονται από πολλαπλές συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες και τη φύση των παιδιών. Ως εκ τούτου, κάθε συγκεκριμένη προδιαγραφή των υπηρεσιών, των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής της προσχολικής αγωγής θα αντανακλά αναπόφευκτα συγκεκριμένους συνδυασμούς πολιτιστικών υποθέσεων και φιλοδοξιών, καθώς και πρότυπα εξουσίας και σχέσης μεταξύ κυβερνήσεων, παιδιών, οικογενειών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία, στα οποία αναφέρεται ο Woodhead, δείχνουν ότι οι θετικές επιπτώσεις δεν είναι μόνο το αυξημένο/αναβαθμισμένο ανθρώπινο κεφάλαιο (δηλαδή η νοημοσύνη των μικρών παιδιών, οι επικοινωνιακές και άλλες ικανότητές τους), αλλά επίσης το κοινωνικό κεφάλαιο (δηλαδή μια τροποποιημένη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, την επιλογή σε τάξεις και ομάδες όπου υπάρχουν θετικές στάσεις και προσδοκίες). Αυτό απαιτεί τουλάχιστον τη διασφάλιση επαρκών υπηρεσιών, στελέχωσης και δίκαιων πόρων για όλα τα παιδιά (και ιδίως εκείνα που κινδυνεύουν περισσότερο) σε άλλες φτωχές κοινότητες και τη διασφάλιση της συνεχούς ποιότητας σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Woodhead, 2006).

#### 4.5.1 Η χρήση του δομημένου παιδαγωγικού υλικού

Οι Χουντουμάδη, Gill, Moussy, Lee, Vervae, & Schallenberg, -Diekmann (2007) τονίζουν την ζωτικής σημασίας θέση των κέντρων προσχολικής αγωγής και του προσωπικού που εμπλέκεται σε αυτά στο πλαίσιο μίας κοινότητας. Ο σχεδιασμός της καθημερινής ζωής πραγματοποιείται με την ευθύνη του εκπαιδευτικού προσωπικού, των παιδιών και των γονέων με τέτοιον τρόπο ώστε να δίνεται η αίσθηση ότι «συνκατέχουν» τα όσα συμβαίνουν συμβάλλοντας στην δυναμική της κοινότητας. Τα κέντρα προσχολικής αγωγής δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά και τις οικογένειές τους να αξιοποιήσουν τους χώρους, το ανθρώπινο δυναμικό και τον εξοπλισμό τους με στόχο την καλλιέργεια των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όπως παρατηρεί ο Gullo (n.d.), το νηπιαγωγείο συνδέει τον κόσμο της προσχολικής αγωγής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να δημιουργήσουν αίθουσες διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών των παιδικών σταθμών και να υποστηρίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία είναι απαραίτητα για την προετοιμασία των παιδιών στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αίθουσες διδασκαλίας των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής φαίνονται διαφορετικές από τις αίθουσες των πρώτων τάξεων της πρωτοβάθμιας ως προς την πολυπλοκότητά τους, τα επίπεδα ευθύνης που αναλαμβάνουν τα παιδιά, τη χρήση συμβολικών παραστάσεων και της οργάνωσής τους σε αναλογία με τις δεξιότητες και ικανότητες που αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού.

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν με το να ασχολούνται ενεργά με τα υλικά και τον εξοπλισμό, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με άτομα τα οποία εργάζονται στο μαθησιακό τους περιβάλλον. Δημιουργώντας έναν φυσικό χώρο όπου λαμβάνονται υπ' όψη οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, παρέχεται ένα πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η βέλτιστη μαθησιακή διαδικασία. Η επιλογή και η οργάνωση των υλικών της τάξης στο μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν την ανάπτυξη των παιδιών και καθορίζει τις προσδοκίες για την συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στον Οδηγό του Αναλυτικού Προγράμματος της κυβέρνησης της επαρχίας Newfoundland Labrador του Καναδά (Newfoundland Labrador, 2017) γίνεται μία αναλυτική περιγραφή των

περιοχών μάθησης μίας αίθουσας προσχολικής αγωγής και προτείνεται ένας κατάλογος παιδαγωγικού υλικού που εξυπηρετεί τις ανάγκες της κάθε περιοχής. Ο Wong (1998) προτείνει οι αίθουσες διδασκαλίας να δομούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν περιοχές μάθησης που να καλύπτουν τις ανάγκες διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και επισημαίνει ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από την σταθερότητα και την συνέχεια των περιοχών αυτών. Ο χώρος στις αίθουσες θα πρέπει να φιλοξενεί κατά τέτοιο τρόπο τις περιοχές μάθησης, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μάθουν να κινούνται ανεξάρτητα σε όλη την αίθουσα με σκοπό τη χρήση του εξοπλισμού και των υλικών, έχοντας τη δυνατότητα επιλογής της κάθε περιοχής.

Ένα κατάλληλα δομημένο παιδαγωγικό υλικό παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα δομήσουν την γνώση με βάση τις συγκεκριμένες περιοχές μάθησης. Είναι σημαντικό το παιδαγωγικό υλικό να εισάγεται σταδιακά στις διάφορες περιοχές μάθησης, ώστε να δοθεί στα παιδιά ο απαραίτητος χρόνος για να εξοικειωθούν με αυτό και να καταλάβουν τον σκοπό για τον οποίο προορίζεται. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο/η εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά δεν θα περιφέρονται άσκοπα από περιοχή σε περιοχή μάθησης ή θα επισκέπτονται αποκλειστικά την ίδια περιοχή. Η οργανωτική δομή της αίθουσας και η οργάνωση των καθημερινών ασχολιών θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, να αξιοποιεί όσο το δυνατόν καλύτερα τον διαθέσιμο χρόνο και να κάνει τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντάς τα να εργαστούν συνεργατικά μεταξύ τους, να αναλάβουν τον κίνδυνο να κάνουν λάθος, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία στον τρόπο που προσεγγίζουν την γνώση. Η δομή και οργάνωση της αίθουσας έχει ισχυρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά (Gullo, n.d. · New found land Labrador, 2017).

Για τη διαχείριση της διαφορετικότητας προτείνεται από την Washington (2015) μία αίθουσα διδασκαλίας, η οποία θα έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει την ανταλλαγή και την μάθηση δια μέσου των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων προάγοντας την κατανόηση, την ισότητα, την αρμονία και τη δικαιοσύνη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε μία τέτοια αίθουσα κρίνεται απαραίτητη

- η δημιουργία χώρου και η εξοικονόμηση χρόνου για να συζητείται με ευαισθησία το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οικογενειακές δομές και οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών.
- η διακόσμηση με εικόνες των παιδιών και των οικογενειών των πολιτισμικών ομάδων της τάξης, χρησιμοποιώντας υλικά, παίζοντας και ανταλλάσσοντας πτυχές του πολιτισμικού πλαισίου των παιδιών
- η χρήση εξατομικευμένων εικόνων, βιβλίων ή οικογενειακών άλμπουμ φωτογραφιών των παιδιών
- η συμπερίληψη πολιτιστικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται στις οικιακές ημερήσιες δραστηριότητες
- η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να μοιραστούν με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους τραγούδια και ιστορίες από το πολιτιστικό τους περιβάλλον (Washington, 2015).

Επομένως, όπως επισημαίνουν οι Pramling Samuelsson & Kaga (2008), υπάρχει η ανάγκη προώθησης μίας θετικής στάσης απέναντι στην διαφορετικότητα με την παροχή θετικών εικόνων που διεγείρουν την σκέψη των παιδιών και τα βοηθούν να αντιμετωπίζουν τις διαφορές στην εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία. Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους της προσχολικής εκπαίδευσης για μια βιώσιμη κοινωνία φαίνεται να είναι η ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η άποψη του παιδιού για το περιβάλλον. Αυτό φαίνεται να είναι θεμελιώδες για την ανάπτυξη πολιτών που έχουν ουσιαστικές γνώσεις και είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις και επιλογές που θα έχουν επιπτώσεις στο περιβάλλον. Προς την κατεύθυνση μίας βιώσιμης ανάπτυξης θα ήταν χρήσιμο να δοθεί σημασία από τους/τις εκπαιδευτικούς στην οπτική του παιδιού για τον κόσμο που το περιβάλλει και να αποφευχθεί η εισαγωγή μιας πιο ακαδημαϊκής, επίσημης προσέγγισης στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών.

## Κεφάλαιο 5. Παιδαγωγικό υλικό

### 5.1 Εισαγωγή

Για να χαρακτηριστεί το υλικό ως παιδαγωγικά πρέπει, σύμφωνα με την Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1997), να το μεταχειρίζεται με τη θέλησή του το παιδί. Αυτό που κυρίως υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη του παιδαγωγικού υλικού ήταν η πρόοδος της ψυχολογίας του παιδιού. Οι Froebel με τα «δώρα» του θεωρείται ο εμπνευστής του παιδαγωγικού υλικού, ενώ η Montessori θεωρείται ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη του διδακτικού υλικού. Η έννοια του παιδαγωγικού υλικού αποκτά σημασία μεταπολεμικά όταν το παιδί τοποθετήθηκε σε ένα σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο καλούνταν να πειραματιστεί και να δημιουργήσει. Υπό αυτή την έννοια, το υλικό γίνεται πλέον από «παιδαγωγικό» δημιουργικό και συμβάλλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Οι σύγχρονες απαιτήσεις των παιδιών και οι νέες κατευθύνσεις της αγωγής αποτελούν την βάση πάνω στην οποία εξελίσσεται η μορφή και ο χαρακτήρας του παιδαγωγικού υλικού. Γενικά, για να ανταποκρίνεται το υλικό στις απαιτήσεις της προσχολικής αγωγής θα πρέπει:

να είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία , στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών

-να παρέχει ευκαιρίες για αυτενέργεια

-να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για δημιουργία και έκφραση

-να ικανοποιεί την περιέργειά του

-να έχει επιλεγεί με κριτήρια την ποιότητα, το μέγεθος και την απλότητά του

-να μην εμποδίζει την πρωτοβουλία του παιδιού και να μην επιβάλλεται ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, 1997),

Στο παρόν κεφάλαιο θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «παιδαγωγικό υλικό» και όχι ο όρος «υλικό», όπως προτείνει η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, με την έννοια ότι το υλικό που παρουσιάζεται δεν δρα περιοριστικά και το παιδί το μεταχειρίζεται με τη θέλησή του.

Θα γίνει μία παρουσίαση των υλικών που προσφέρονται για την ενίσχυση της ενεργούς μάθησης, των τεχνικών που βοηθούν σε μία θετική αλληλεπίδραση με τα υλικά, της χρήσης των ΤΠΕ, του οπτικο-ακουστικού υλικού, του μουσικο-κινητικού υλικού και του διδακτικού παιχνιδιού ως μία ευκαιρία δημιουργικής διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού.

## 5.2 Υλικά

Οι Hohmann & Weikart (1995), εξετάζοντας την διαδικασία της ενεργούς μάθησης σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αναφέρονται στην σημασία των υλικών που παρέχονται από τις/τους εκπαιδευτικούς στα παιδιά για τον σκοπό αυτό. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι για να επιτευχθεί ο στόχος της ενεργούς μάθησης είναι διαθέσιμο στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα υλικών, τα οποία τους παρέχονται προκειμένου να έχουν ευκαιρίες για επιλογές στον χειρισμό τους, ως βασική παράμετρος στη διαδικασία της ενεργούς μάθησης. Μπορεί να περιλαμβάνουν οποιαδήποτε γνωστά ή άγνωστα αντικείμενα που βρίσκονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, εκτός από εκείνα που θεωρούνται επικίνδυνα, όπως αντικείμενα με αιχμηρές άκρες, ή κάποια που θεωρούνται πολύ δύσκολα για την ηλικία τους, όπως το επιτραπέζιο Monopoly, για παράδειγμα.

Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1977) αναφερόμενη στο βασικό υλικό του νηπιαγωγείου προτείνει το υλικό αυτό να προέρχεται κυρίως από πρώτες ύλες. Φαινομενικά άχρηστα υλικά, όπως φρούτα, άμμος, ξύλο, νερό, βαμβάκι, κομμάτια υφάσματος, μπουκάλια, γύψος, κουτιά, βότσαλα, κοχύλια, κουμπιά, εφημερίδες και περιοδικά, πηλός, κλωστές ή ξύσματα μολυβιών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδεικτικά το απαραίτητο υλικό για πολλές κατασκευές. Χαρακτηρίζει το υλικό αυτό ως «θησαυρό» των παιδιών και προτείνει η/ο νηπιαγωγός να συγκεντρώνει και να ταξινομεί το υλικό αυτό σε συρτάρια εν είδει «συλλογών», ώστε να είναι προσβάσιμο και εύκολο στη χρήση του. Επιπλέον θεωρεί ότι η/ο νηπιαγωγός θα πρέπει να συνηθίσει τα παιδιά να μην πετούν αντικείμενα τα οποία βρίσκουν στο σπίτι τους και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο, όπως, κουτιά από παπούτσια, μπουκαλάκια από φάρμακα ή χρυσόχαρτα από σοκολάτες. Παράλληλα με το υλικό αυτό προτείνει και την συγκέντρωση εργαλείων σχετικών με την κατεργασία του,

όπως ψαλιδάκια, πριόνια, βελόνες, σφυράκια, πινέλα, τα οποία θα βοηθήσουν στο να δοθεί μία ώθηση στην δημιουργική ικανότητα και την φαντασία των παιδιών.

Από τους Hohmann & Weikart (1995) προτείνονται συγκεκριμένα υλικά, τα οποία ακολουθούν μία γενική τυπολογία και προσφέρονται για την ενίσχυση της ενεργούς μάθησης:

- υλικά, όπως κουτιά από χαρτόνι και ρολό από χαρτί υγείας, είναι ελκυστικά για τα παιδιά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και για πολλούς διαφορετικούς σκοπούς.
- βρώμικα, κολλώδη, χαλαρά, λιπαρά, σαθρά υλικά που είναι εύκολα στην αφή, όπως η άμμος, το νερό, η ζύμη, το χρώμα, και το Play-Doh είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά, καθώς προσφέρουν αισθητηριακές εμπειρίες.
- μεγάλα ξύλινα τεμάχια, φτυάρια, τροχοφόρα παιχνίδια και άλλα ανθεκτικά, βαριά υλικά δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλο το σώμα τους, να εξασκήσουν τους μυς τους και αποκτήσουν μία αίσθηση των σωματικών τους ικανοτήτων.
- μικρά αντικείμενα που ταιριάζουν στα χέρια των παιδιών, όπως κουμπιά, παιχνίδια, φηγούρες, τουβλάκια Lego, δίνουν στα παιδιά μια αίσθηση ελέγχου επειδή μπορούν να χρησιμοποιούν με επιτυχία, χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων, τέτοια μικρά αντικείμενα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1977), εκτός από τη χρήση υλικού που δεν χρειάζεται να αγοραστεί, προτείνει και την συγκέντρωση υλικού και παιχνιδιών, όπως κύβοι, ράβδοι, ενσφηνώματα, εικονογραφημένα βιβλία, ντόμινο, καθώς και υλικού που δίνει αφορμές για παρατήρηση, όπως ζώα και κούκλες που μπορούν να αλλάζουν στάση. Επιστά δε ιδιαίτερα την προσοχή στην καταλληλότητα του υλικού από τις/τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής οι οποίες/οι θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ότι προορίζεται για παιδιά ηλικίας 3 – 6 ετών και ότι θα πρέπει να είναι τέτοιο που να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον να ασχοληθούν μαζί του καλλιεργώντας τις δημιουργικές τους τάσεις. Επίσης, αναφέρεται στη σημασία της «λειτουργικής χρήσης της κατασκευής και της διαδικασίας της», όταν τα παιδιά κατασκευάζουν κρυσφώνες ή οχήματα –για παράδειγμα ένα διαστημόπλοιο, ενώ μικρότερης ηλικίας παιδιά ικανοποιούνται απλά με το να στοιβάζουν οικοδομικό



υλικό μέχρι που κάποιο κομμάτι θα προκαλέσει την κατάρρευση της κατασκευής τους.

### 5.3 Τεχνικές

Ενώ τα παιδιά δομούν μία προσωπική αντίληψη της πραγματικότητας αλληλεπιδρώντας με τα υλικά, τους ανθρώπους, τις ιδέες και τα γεγονότα, οι ενήλικες ανακαλύπτουν τον τρόπο σκέψης των παιδιών μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης μαζί τους. Προσπαθούν να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους και να τους προσφέρουν τις κατάλληλες ευκαιρίες και την απαραίτητη υποστήριξη. Πρόκειται για έναν σύνθετο ρόλο, ο οποίος αναπτύσσεται σταδιακά καθώς ο ενήλικας γίνεται πιο έμπειρος και ικανός στο να αναγνωρίζει και να καλύπτει τις αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι Hohmann & Weikart (1995) θεωρούν ότι οι τεχνικές οι οποίες βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή είναι:

- Η οργάνωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και των ρουτινών, οι οποίες συμβάλλουν στην επίτευξη της ενεργούς μάθησης.
- Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στην αίθουσα, το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη μίας θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Η ενθάρρυνση των εκούσιων ενεργειών των παιδιών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη των λεκτικών συλλογισμών.
- Η παρατήρηση και ερμηνεία των ενεργειών του κάθε παιδιού με όρους αναπτυξιακής ακολουθίας.
- Οι προγραμματισμένες εμπειρίες που βασίζονται στα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του παιδιού.

## 5.4 Χρήση ΤΠΕ

Η Brito (n.d.) θεωρεί ότι είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική πρακτική να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας όσον αφορά την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και μάλιστα ότι οι εφαρμογές πληροφορικής θα πρέπει να εισαχθούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης, στα οποία τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν τις βάσεις οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες για όλη τους τη ζωή. Οι υπολογιστές πρέπει να θεωρούνται ως ευέλικτα και ισχυρά εργαλεία, που βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών οι εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών αντιμετωπίζονται με πιο ελκυστικό και συναρπαστικό τρόπο, προωθείται η ανεξαρτησία και παρέχεται η πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξερευνούν και να δημιουργούν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί η επισήμανση της Bolstad (2004), η οποία σε βιβλιογραφική ανασκόπησή της σχετικά με τον ρόλο και την δυναμική των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση αναφέρει ότι μία μερίδα επικριτών της χρήσης των ΤΠΕ από μικρά παιδιά τείνουν να θεωρούν ότι οι ΤΠΕ οδηγούν τα παιδιά στο να είναι παθητικοί δέκτες, να απομονώνονται μεταξύ τους και μέσω των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών να μην φτάνουν σε αποτελεσματικό επίπεδο εκμάθησης. Η Bolstad αναφέρεται, ωστόσο, και σε μία άλλη μεγάλη μερίδα συγγραφέων, οι οποίοι θεωρούν ότι οι ΤΠΕ παρέχουν πολλά δυνατά οφέλη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και ότι, όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα οι ΤΠΕ στην προσχολική αγωγή. Συγκεκριμένα:

- υποστηρίζουν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών και συνεταιριστικών δεξιοτήτων
- βοηθούν στην εμφάνιση της πρώιμης γραφής και ανάγνωσης και στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης
- παρέχουν δυνατότητες ίσων ευκαιριών (*level the playing field*) για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.
- ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και προσφέρουν στους ενήλικες νέους τρόπους να προσεγγίσουν την σκέψη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για καλύτερη στήριξη και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας

- ενθαρρύνουν την ανάπτυξη νέων μορφών παιδικού γραφισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Η Brito (n.d.) συμφωνεί με την προσέγγιση της Bolstad και, αναφερόμενη σε δεδομένα σχετικών με το θέμα ερευνών, επισημαίνει επιπλέον ότι η κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των παιδιών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς και των προσεγμένων κινητικών δεξιοτήτων. Προς την κατεύθυνση αυτή συμφωνεί και η Κακανά (1994), η οποία, εξετάζοντας ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας της προσχολικής αγωγής, αναφερόμενη στον τομέα των επιστημονικών και τεχνολογικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού, την διέγερση της περιέργειάς του, την ικανοποίηση της ανάγκης του για κατανόηση και γνωριμία με τον κόσμο που το περιβάλλει. Επομένως, η πρόωμη εμπειρία των παιδιών με τις ΤΠΕ μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξή και τις εμπειρίες τους. Ως εκ τούτου, η Bolstad (2004) προτείνει ότι μερικές από τις σκέψεις γύρω από την ανάπτυξη και τα αναπτυξιακά πρότυπα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα έπρεπε να μεταβληθούν αναλόγως. Για παράδειγμα, στο παρελθόν η χρήση ενός ποντικιού για τον έλεγχο ενός υπολογιστή μπορεί να θεωρούταν ασυμβίβαστη με τις αναπτυξιακές ικανότητες των μικρών παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν χρησιμοποιήσει υπολογιστή στο σπίτι τους έχουν την δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων στον έλεγχο και τον χειρισμό του ποντικιού σε νεαρότερη ηλικία από τα παιδιά που δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία. Οι μελέτες γύρω από τις εμπειρίες των παιδιών στις νέες τεχνολογίες στην προσχολική εκπαίδευση σηματοδοτούν την ανάγκη να επανεξεταστεί η ανάπτυξη των παιδιών μέσα από μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση ατομικών, βιολογικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής στις εμπειρίες των παιδιών στην οικογενειακή τους ζωή.

Από τα στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε η Brito (n.d.) προκύπτει ότι οι ΤΠΕ καθίστανται όλο και περισσότερο ένα σημαντικό εργαλείο και αναπόσπαστο μέρος της εργασίας και της επαγγελματικής παιδείας των εκπαιδευτικών. Οι ΤΠΕ επιτυγχάνουν αυτή τη σπουδαιότητα παρέχοντας εναλλακτικές ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και κριτικό προβληματισμό. Ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύμμαχος στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της οικοδόμησης

της γνώσης από τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασής τους με διάφορα μέσα και γλώσσες,. Πρέπει, ωστόσο, να ενθαρρυνθεί η συζήτηση και η αξιολόγηση του θέματος σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και ενσωμάτωσης αυτών των εργαλείων. Τα πλεονεκτήματα πρέπει να ποσοτικοποιηθούν και να παρουσιαστούν ως διδακτικά εργαλεία για τα προσχολικά ιδρύματα.

## 5.5 Οπτικό - Ακουστικό υλικό

Αποτελέσματα έρευνας στην οποία αναφέρονται οι Decin, Mazarese, Vanuytven & Buyse (n.d.) δείχνουν ότι η δημιουργικότητα των παιδιών αυξάνεται κατά μέσο όρο όταν έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά υλικά. Τα παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνο στον οποίο μεγάλωσαν οι εκπαιδευτικοί.. Η κυριαρχία του γλωσσικού γραμματισμού έχει - κατά την γνώμη των συγγραφέων του άρθρου - εξαφανιστεί και η κοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο «πλούσια σε πολυμέσα». Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτό το μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Τα παιδιά με την χρήση των οπτικοακουστικών μέσων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ανακαλύπτουν και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ σε ένα περιβάλλον πολυμέσων γίνεται εφικτή η εξέλιξη δημιουργικών διαδικασιών και η ανάπτυξη ταλέντων. Οι Decin, Mazarese, Vanuytven & Buyse (n.d.) και Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1997) σημειώνουν ότι στο περιβάλλον του σχολείου οι εικόνες χρησιμοποιούνται ευρέως, κυρίως με απεικονιστικό τρόπο και όχι ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας των παιδιών, ενώ οι ήχοι αποτελούν συχνά μέρη τραγουδιών και παιχνιδιών, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως εικονογραφήσεις περισσότερο παρά ως μέσο αλληλεπίδρασης και ακρόασης, συμπληρώνοντας τα δεδομένα της άμεσης παρατήρησης και τις παραστάσεις που έχουν τα παιδιά από την άμεση εμπειρία τους. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους με το χειρισμό και την εξερεύνηση διαφόρων υλικών, όπως ο πηλός, τα μολύβια και άλλα υλικά βαφής, τα κοστούμια, οι συσκευές ήχου, η βιντεοκάμερα, η φωτογραφική μηχανή, οι συσκευές ηχογράφησης. Οι Lopez (2014) και Decin, Mazarese, Vanuytven & Buyse (n.d.) έχουν την άποψη ότι, ενώ αποτελούν μέρος της

καθημερινής μας ζωής παρέχοντας μία πληθώρα πληροφοριών σε ενήλικες και παιδιά, τα οπτικοακουστικά υλικά δεν έχουν ενσωματωθεί στις καθημερινές πρακτικές που ακολουθούνται στην προσχολική αγωγή, δεδομένου ότι υπάρχει έλλειψη οπτικοακουστικού υλικού στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας. Θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών στα οπτικοακουστικά μέσα, ούτως ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για έναν «πραγματικό κόσμο», στον οποίο κυριαρχούν τα οπτικοακουστικά μέσα ως βασική μορφή επικοινωνίας. Αναφορικά με τον σχεδιασμό μίας αίθουσας η οποία θα προσφερόταν για την χρήση οπτικοακουστικού υλικού, οι Decin et. al. (n.d.) προτείνουν να περιλαμβάνει μία ήσυχη περιοχή, όπου τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να εξερευνήσουν διαφορετικά οπτικοακουστικά υλικά, όπως συσκευές εγγραφής, βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή, συσκευή αναπαραγωγής CD με ακουστικά, συσκευή εγγραφής φωνής, φορητοί υπολογιστές, προβολέας – όχι όμως μουσικά όργανα – ώστε να ανακαλύψουν τις δυνατότητες της κάθε συσκευής. Οι δραστηριότητες σε αυτόν τον τομέα στοχεύουν στην άμεση και συνειδητή ακρόαση ή/και παρακολούθηση, καθώς και στην ανάπτυξη της έκφρασης και της επικοινωνίας.

Μία δημιουργική διαχείριση του οπτικοακουστικού υλικού από τις/τους εκπαιδευτικούς, όπως παραθέτουν οι Decin, Mazarese, Vanuytven & Buyse (n.d.), θα δώσει την δυνατότητα στα παιδιά

- να αποκτήσουν εμπειρία πάνω στο οπτικοακουστικό υλικό και να ανακαλύψουν τις δυνατότητές του, δημιουργώντας τις δικές τους εικόνες και ήχους.
- να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς (επίσης: Lopez, 2014) .
- να προβληματιστούν πάνω σε ήχους και εικόνες,, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης ήχων και εικόνων και να ανακαλύψουν τη διαφορά μεταξύ του πραγματικού κόσμου και της απεικόνισης του κόσμου αυτού (επίσης: Lopez, 2014).
- να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ των οπτικοακουστικών τους δημιουργιών και του περιβάλλοντός τους, χρησιμοποιώντας τα οπτικοακουστικά μέσα για

να εξερευνήσουν τον κόσμο τους και όχι να περιοριστούν απλά σε μία τεχνικής υφής αντιμετώπιση των μέσων αυτών.

- να ακούν και να βλέπουν συνειδητά - και όχι παθητικά - πολύ απλά οπτικοακουστικά μηνύματα.

Σχετικά με τη χρήση τόσο των ΤΠΕ όσο και των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση, η Lopez (2014) επισημαίνει ότι, παρ' ότι έχουν ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ένα μέρος εκπαιδευτικών δεν τα εντάσσει στη διδασκαλία τους είτε λόγω ελλειπών κατάρτισης πάνω στις νέες τεχνολογίες και τα οπτικοακουστικά μέσα είτε επειδή δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τονίζει, ωστόσο, την σημασία της συμπερίληψης των οπτικοακουστικών ιστοριών (καρτούνς, ταινίες μικρής διάρκειας) στις αίθουσες της προσχολικής αγωγής ως ένα παιδαγωγικό μέσο που προσφέρει μέσα από οπτικοακουστικές ιστορίες μεγάλες πιθανότητες εκμάθησης στα παιδιά. Συγκεκριμένα, προτείνει ότι κάποιες από τις καθημερινές ρουτίνες της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως η «καλημέρα» στο ξεκίνημα της ημέρας, το ημερολόγιο ή η αναφορά στις καιρικές μεταβολές θα μπορούσε να γίνεται με την ένταξη οπτικοακουστικών μέσων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

## 5.6 Μουσικοκινητικό υλικό

Η Đurđanović (2015) στο άρθρο της για την σημασία της χρήσης διδακτικών βοηθημάτων για τη διδασκαλία της μουσικής παρατηρεί ότι οι τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα αντιπροσώπευαν σαφώς μια περίοδο διεξοδικής έρευνας για νέα εργαλεία, μοντέλα και μορφές εργασίας, που στόχο έχουν την εξασφάλιση μιας πιο δημιουργικής, υψηλής ποιότητας μουσικής εκπαίδευσης, η οποία θα συνέβαλε σε μία ανεμπόδιστη ανάπτυξη του κάθε παιδιού αφενός, και του κοινωνικού συνόλου αφετέρου. Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1997) εντάσσει την μουσική, τον χορό και το τραγούδι στο σύνολο της μουσικής εμπειρίας των παιδιών. Καθώς τα παιδιά δεν έχουν προκαταλήψεις γύρω από το σώμα τους ή τη φωνή τους, αισθάνονται άνετα και

μπορούν να ανταποκριθούν θετικά αν η/ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να συνθέσουν ένα τραγούδι ή να δημιουργήσουν τη δική τους χορογραφία πάνω σε ένα άκουσμα. Το οπτικοακουστικό υλικό καθώς και υλικά όπως μαντήλια ή μουσικά όργανα μπορούν να φανούν χρήσιμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό για την ανάπτυξη του προγράμματος για την προσχολική αγωγή που εκδόθηκε από την Πολιτεία του Connecticut (State of Connecticut, 2007), στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης η τέχνη, η μουσική, η κίνηση και το θεατρικό παιχνίδι είναι συνυφασμένα, καθώς ελκύνουν το ενδιαφέρον και διεγείρουν τις αισθήσεις των παιδιών βοηθώντας τα να επιλέγουν ανάμεσα σε περισσότερους από έναν τρόπους απόκτησης γνώσεων. Η φυσική συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες επιτρέπει στα παιδιά την σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες τους και την δημιουργία γεφυρών προς τη μάθηση. Όταν οι δραστηριότητες συνδέονται με το χορό, τη μουσική, την κίνηση, τις εικαστικές τέχνες ή τις σωματικές δεξιότητες, το παιδί λαμβάνει αποφάσεις, επιλύει προβλήματα, επικοινωνεί και αναπαριστά. Όταν τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής παρέχουν ποικίλες εμπειρίες που αναλογούν στους αισθητικούς και φυσικούς αναπτυξιακούς τομείς, κάθε παιδί, ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ, τη νοημοσύνη, το πολιτισμικό του υπόβαθρο, τη γλώσσα και τις ιδιαίτερες ικανότητές του, έχει την ευκαιρία να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους. Το παιδί μέσα από την ενασχόλησή του με δραστηριότητες που έχουν σχέση με τέχνη, μουσική, κίνηση ή δράμα έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις σκέψεις και τις ικανότητές του. Η χρήση του υλικού θα πρέπει να γίνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να παρέχονται στα παιδιά:

- μία γλώσσα που να αντιπροσωπεύει τη σκέψη τους.
- ευκαιρίες να ακολουθήσουν περισσότερους από έναν τρόπους εκμάθησης.

- ευκαιρίες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων με τους συνομηλίκους τους
  - τρόποι ενσωμάτωσης των εμπειριών τους.
  - επιπλέον της προφορικής επικοινωνίας τρόποι επικοινωνίας μεταξύ τους.
  - ευκαιρίες λήψης αποφάσεων και σύνδεσης πληροφοριών (State of Connecticut, 2007).

Η μουσική και η κίνηση βρίσκονται σε άμεση συνάφεια στις αίθουσες προσχολικής αγωγής. Η επαφή με την μουσική παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να διερευνήσουν ρυθμούς, να αναπτύξουν μία κιναισθητική αντίληψη και να έχουν μία εμπειρία εννοιών όπως «δυνατό» - «μαλακό», «γρήγορο» - «αργό», «υψηλό» - «χαμηλό». Μέσα από την μουσική τα παιδιά συνδέονται και έρχονται σε επαφή με το σώμα τους και με τους συνομηλίκους τους. Η μουσική και η κίνηση συμβάλλουν προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων ακρόασης, προάγουν τον προφορικό λόγο και προσφέρουν ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων. Μέσα από τον Οδηγό για την ανάπτυξη του προγράμματος για την προσχολική αγωγή που εκδόθηκε από την Πολιτεία του Connecticut προτείνεται ότι μία δημιουργική διαχείριση της μουσικής από τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί:

- εντάσσοντας τη μουσική στο ημερήσιο πρόγραμμα ακόμη και ως υπόκρουση κατά την διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων.
- επιδεικνύοντας μουσικές έννοιες μέσα από την αφήγηση ιστοριών – χρησιμοποιώντας τη φωνή σε υψηλό και χαμηλό τόνο.
- ενθαρρύνοντας το τραγούδι και τον χορό ως μέρος ρουτινών αλλά και δραστηριοτήτων όπως το δραματικό παιχνίδι, η το παιχνίδι στην παιδική χαρά.
- ενθαρρύνοντας τα παιδιά να προσέχουν ρυθμούς και ήχους του περιβάλλοντός τους, όπως ήχοι πουλιών, βροχής ή συνεργείων που εργάζονται έξω.
- παρέχοντας στα παιδιά ένα μουσικό λεξιλόγιο – υψηλός και χαμηλός τόνος, γρήγορος και αργός ρυθμός.
- τραγουδώντας τραγούδια και άλλων πολιτισμών, ιδιαίτερα εκείνων που εκπροσωπούνται από παιδιά της τάξης.
- βοηθώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν τρόπους να παράγουν ήχους με τη χρήση μουσικών οργάνων. Ιδιαίτερα κατασκευάζοντας τα δικά τους μουσικά



όργανα. Χρησιμοποιώντας υλικά όπως κουτιά, γυαλόχαρτο όσπρια, μπορούν να κατασκευάσουν όργανα που παράγουν ήχους, όπως ο ήχος της βροχής, ο κεραυνός και ήχους που θα συνοδεύουν ιστορίες.

- δημιουργώντας μία γωνιά ή οποία θα περιλαμβάνει ένα κασετόφωνο, μία συσκευή αναπαραγωγής CD με ανάλογο υλικό με ιστορίες με συνοδευτική μουσική.
- αποφεύγοντας την πραγματοποίηση παραστάσεων οι οποίες απαιτούν πολλές πρόβες, που μπορεί να δημιουργήσουν άγχος στα παιδιά και στους γονείς τους (State of Connecticut, 2007).

## 5.7 Το παιδαγωγικό παιχνίδι

Η Τσιαντζή (1996) θεωρεί το παιχνίδι ως μία βασική δραστηριότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την ίδια, πρόκειται για ένα «ιδιόμορφο είδος ανθρώπινης δραστηριότητας», που έρχεται ως αποτέλεσμα ενστίκτων τα οποία εμφανίζονται πριν από τα ένστικτα που χρησιμεύουν για την ικανοποίηση βιολογικών αναγκών του παιδιού και, ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει έναν «ενστικτώδη βιολογικό χαρακτήρα». Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1997) τονίζει ότι το παιδαγωγικό παιχνίδι θα πρέπει να αποτελέσει μόνο «μέσο άσκησης και ελέγχου» χωρίς να λειτουργεί περιοριστικά στην δημιουργικότητα του παιδιού. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται, επομένως, για τον σκοπό αυτό να βοηθούν στην ανάπτυξη της επιδεξιότητας, της ενεργητικότητας και της πνευματικότητας του παιδιού. Σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή, η Τσιαντζή (1996) θεωρεί ότι αποτελεί ένα παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό μέσο για την επίλυση προβλημάτων ηθικής, αισθητικής, διανοητικής και φυσικής αγωγής και συμβάλλει στην διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσον που βοηθά το παιδί να οργανώσει την ζωή του και την/τον παιδαγωγό να ασκήσει επιρροή στον τρόπο που συμπεριφέρεται το παιδί και αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του.

Η θεωρία του Elkonin αποτέλεσε μια βάση για τις διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στις αίθουσες πολλών ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και απευθύνονται σε παιδιά που ακολουθούν μία τυπική ανάπτυξη, καθώς και σε παιδιά

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Bodrova & Leong (2015) αναφέρουν ότι, σχετικά με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, η θεωρία του Elkonin παρέχει ένα πλαίσιο αναφορικά με το πώς λειτουργεί το παιχνίδι σε παιδιά με γνωστικά, λεκτικά και συναισθηματικά ελλείμματα και αναφορικά με τις ψυχικές λειτουργίες οι οποίες εκδηλώνονται στο παιχνίδι και επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Elkonin αναφέρεται στην δυναμική του παιχνιδιού, για να υποστηρίξει την ανάπτυξη σκόπιμων συμπεριφορών αυτορρύθμισης, όχι μόνο ως προς τους κανόνες που οφείλουν να ακολουθούν τα παιδιά όταν παίζουν, αλλά και ως προς το γεγονός ότι οι ρόλοι που υποδύονται τα παιδιά στο παιχνίδι είναι κυρίως ρόλοι ενηλίκων, που σχετίζονται με κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Freud, το παιδί αντικατοπτρίζει καταστάσεις της ζωής των ενηλίκων μέσα στο παιχνίδι του (Τσιαντζή, 1996). Στην ιδιαίτερη σημασία της εκτέλεσης ρόλων ενηλίκων από τα παιδιά αναφέρονται οι Τσιαντζή (1996) και Bodrova & Leong (2015). Όπως υποστηρίζουν, με τη μίμηση αυτών των συμπεριφορών στο παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις ενέργειές τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στους κανόνες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές ενδεδειγμένων κοινωνικών ρόλων, καθώς και με πρακτικές σχεδιασμού, αυτο-παρακολούθησης και αυτοεκτίμησης που θεωρούνται απαραίτητες για εκδήλωση εκ προθέσεως συμπεριφορών. Ο Elkonin έχει εντοπίσει ότι το παιχνίδι διευκολύνει την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Διευκολύνει τη «γνωστική αποκέντρωση» βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν να βλέπουν τα αντικείμενα «μέσα από τα μάτια» των συμπαικτών τους. Στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν πολύπλοκα ιεραρχικά συστήματα αναφορικά με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Η ικανότητα του παιδιού να μην εστιάζει σε μία πλευρά ενός θέματος, αλλά να το προσεγγίζει από την προοπτική των άλλων παιδιών που συμμετέχουν μαζί του στο ίδιο παιχνίδι είναι σημαντική για τον συντονισμό πολλών ρόλων και τη διαπραγμάτευση διαφορετικών σεναρίων.

Η Τσιαντζή (1996) αναφέρει ότι το παιχνίδι στην προσχολική παιδαγωγική αναπτύσσεται κατά επίπεδα σε αντιστοιχία με την κατά επίπεδα ανάπτυξη των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους. Διακρίνει τα παρακάτω επίπεδα:

- *Επίπεδο του παιχνιδιού «το ένα δίπλα στο άλλο».* Τα παιδιά, ενώ φαίνονται ότι παίζουν μαζί, το καθένα έχει τον δικό του σκοπό στο παιχνίδι.. Η/ο παιδαγωγός παρεμβαίνει όταν χρειαστεί να προσαρμόσει

μία συμπεριφορά ή όταν υπάρχουν οι συνθήκες για μία φυσιολογική συνένωση των παιδιών. Για παράδειγμα, παρακινεί ένα παιδί που χτίζει ένα σπιτάκι να καλέσει στο σπίτι του τις κούκλες ενός κοριτσιού με το αυτοκίνητο ενός αγοριού.

- *Επίπεδο της σύντομης επικοινωνίας.* Τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν τις δραστηριότητές τους με τις δραστηριότητες άλλων παιδιών. Κατά την περίοδο αυτή, στο παιχνίδι παρουσιάζεται ο συλλογισμός και τα παιδιά έχουν στόχο να επιλέξουν τα απαραίτητα υλικά για τους σκοπούς του παιχνιδιού. Επειδή ο τελικός στόχος του παιχνιδιού δεν έχει προσδιοριστεί, κάποιο από τα παιδιά μπορεί εύκολα να παραιτηθεί και να αποχωρήσει.
- *Επίπεδο της συνεχούς συναναστροφής και αλληλεπίδρασης των συμπαικτών.* Το παιδί εκδηλώνει ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του παιχνιδιού και υιοθετεί μία υπεύθυνη στάση ως προς τις υποχρεώσεις που επιβάλλει ο ρόλος που αναλαμβάνει όταν εντάσσεται στο ομαδικό παιχνίδι.
- *Επίπεδο των συνεχών συναναστροφών και αλληλεπιδράσεων στη βάση του ενδιαφέροντος προς το περιεχόμενο του παιχνιδιού και της αλληλοεκτίμησης των παιδιών για τα προσωπικά προσόντα και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν όταν παίζουν.* Τα παιχνίδια κατά την περίοδο αυτή χαρακτηρίζονται από πολυμορφία και από την οργάνωση των παιδιών σε ομάδες, που συνεπάγεται κατανομή ρόλων και εφαρμογή κανόνων. Η/ο παιδαγωγός έχει την ευκαιρία να μεταφέρει τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους και το στάδιο ανάπτυξής τους σε χαμηλότερο ή υψηλότερο επίπεδο. Ωστόσο, συντονίζει αλλά δεν επιμένει. Για παράδειγμα, σε παιδιά στα οποία δεν έχουν αναπτυχθεί συλλογισμοί που συνδέονται με μία συγκεκριμένη υπόθεση δεν επιμένει να ενταχθούν στο ομαδικό παιχνίδι.

Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1997) επισημαίνει ότι το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για το παιχνίδι θα πρέπει να είναι ανάλογο με τη μορφή του παιχνιδιού – ατομικό ή ομαδικό και, μεταξύ άλλων, προτείνει:

- -κούκλες με την ενδυμασία τους

- -ζώα κατασκευασμένα από διαφορετικά υλικά
- -δοχεία για μεταφορά υλικών
- -βιβλία εικονογραφημένα
- -παιχνίδια που προσφέρονται για μιμητικό παιχνίδι
- -στεφάνια, σχοινάκι και μπάλες
- -παιχνίδια κατασκευασμένα από τη χρήση ακατέργαστου υλικού, όπως βάρκες και στολίδια από καρύδια, έπιπλα κατασκευασμένα από κουτιά κ.τ.ό.

Η Τσιαντζή (1996) προτείνει τρόπους για μία δημιουργική διαχείριση των διαθέσιμων υλικών για τις ανάγκες της διεξαγωγής του παιχνιδιού. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσαν να δοθούν στην ευχέρεια των παιδιών υλικά, όπως οικοδομικό υλικό ή διάφορα άλλα υλικά - σανιδάκια, σχοινιά - που προτιμούν τα παιδιά στα παιχνίδια τους. Καθώς τα παιδιά ασχολούνται με χειροποίητα παιχνίδια, συνδυάζεται το παιχνίδι με την εργασία, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στην καθημερινή τους πρακτική. Στα παιχνίδια όπου τα παιδιά υιοθετούν ρόλους η/ο παιδαγωγός μπορεί να κατευθύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε αφενός να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο του παιχνιδιού και αφετέρου να σταθεροποιηθούν οι αποκτημένες γνώσεις, να ενεργοποιηθεί η σκέψη και η δημιουργική φαντασία τους. Ιδιαίτερα στο δημιουργικό παιχνίδι, η/ο παιδαγωγός παρακολουθεί ή συμμετέχει σε αυτό συζητώντας με τα παιδιά πιθανές λύσεις και ωθώντας τα στην ανάπτυξη των διανοητικών ενδιαφερόντων τους.

## Κεφάλαιο 6. Δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού- Διαμόρφωση δημιουργικού κλίματος

### 6.1 Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Εισαγωγή

Για τον Vygotsky δημιουργική δραστηριότητα θεωρείται μία συνδυαστική δραστηριότητα, όπου το άτομο συγκεντρώνει τις ανακαλούμενες εικόνες, ενέργειες και εμπειρίες για να προβλέψει (ή να φανταστεί) κάτι νέο. Αυτές οι διαδικασίες υπάρχουν σε όλες τις πτυχές της καθημερινής μας ζωής και της ψυχικής μας δραστηριότητας. Η δημιουργικότητα στην καθημερινή μας ζωή αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την ύπαρξή μας, ξεπερνά την κοινοτυπία και συνεπάγεται την καινοτομία (Siraj-Blatchford, 2007).

Σύμφωνα με τον οδηγό του ΠΙ (ΥΠΕΠΘ.ΠΙ, 2004), σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, να γίνονται αποδεκτοί νέοι τρόποι έκφρασης, να υιοθετείται μία ευέλικτη στάση και να αποφεύγεται η επιβολή κυρώσεων για ασήμαντα λάθη και να έχουν εξασφαλιστεί οι προϋποθέσεις ενός δημιουργικού κλίματος. ΥΠΕΠΘ.ΠΙ (2004). Όπως σημειώνουν οι Bocconi, Kamrylis και Punie (2012), η έννοια ενός δημιουργικού περιβάλλοντος αποτελείται από οκτώ βασικά στοιχεία, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και αποτυπώνουν τη βασική φύση αυτών των μαθησιακών οικοσυστημάτων. Η δημιουργική παιδαγωγική συντίθεται από οκτώ μέρη: περιεχόμενο και προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση, πρακτικές μάθησης, διδακτικές πρακτικές, Οργάνωση, Ηγεσία και Αξίες, Συνδεσιμότητα και Υποδομές. Οι Bocconi et.al. (2012) και Τσιμπουκέλη (2010) καταλήγουν στην άποψη ότι ο όρος «δημιουργικά» σχετίζεται με καινοτόμες πρακτικές, όπως η συνεργασία, η εξατομίκευση, η ενεργός μάθηση και η επιχειρηματικότητα και η καλλιέργεια της δημιουργικής μάθησης. Η Τσιμπουκέλη επισημαίνει ότι οι συνηθισμένοι τρόποι διδασκαλίας δεν συμβαδίζουν πάντα με την δημιουργική μάθηση. Οι Froebel και Montessori πρότειναν μέσα από τις μεθόδους τους δημιουργικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία ξεπερνώντας τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

### 6.1.1 Μέθοδος Fröbel

Ο Friedrich William A. Froebel (1782-1852) ήταν ένας Γερμανός παιδαγωγός ο οποίος έθεσε τα θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης με βάση την αναγνώριση ότι τα παιδιά έχουν μοναδικές ανάγκες και δυνατότητες. Είναι γνωστός ως "ο πατέρας του νηπιαγωγείου" χαρακτηρισμός που οφείλεται στη συνεισφορά του στην γέννηση της έννοιας της παιδικής εκπαίδευσης. Ως έντονος παρατηρητής της φύσης και της ανθρωπότητας, ο Froebel προσέγγισε την εκπαίδευση από μια τόσο βιολογική όσο και πνευματική προοπτική. Σύμφωνα με τον ίδιο, το μυαλό ξεδιπλώνεται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο πρότυπο/υπόδειγμα. Η μέθοδος διδασκαλίας του Froebel επικεντρωνόταν στο νηπιαγωγείο, όπου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τρεις μέθοδοι: η χρήση των «δώρων», η διδασκαλία των τραγουδιών του και τα παιχνίδια (Mudassar, Mondal & Saha, 2015).

Τα «δώρα»

Η Quinn (2013) αναφέρει ότι για τον Froebel και για εκείνους που εμπνέονται από την παιδαγωγική του, η προσχολική εκπαίδευση βασίζεται στην αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των νέων μαθητών και στην έμφαση στη δραστηριότητα και την απασχόληση για την αφύπνιση της συνείδησής τους. Η φρεμπελιανή φιλοσοφία τόνισε την αυτογνωσία, την αναπτυσσόμενη αίσθηση της εσωτερικής ψυχολογικής και εξωτερικής υλικής αρμονίας, τοποθετώντας το σύνολο των ψυχολογικών και φυσικών διεργασιών εντός της θείας τάξης. Βασικές πτυχές της φρεμπελιανής πρακτικής και παιδαγωγικής είναι οι εξωτερικές εμπειρίες του παιδιού, όπως η κηπουρική, τα τραγούδια και τα παιχνίδια, η χρήση των «δώρων» του Froebel και η δέσμευση σε αυτό που ονομάζεται «απασχόληση». Τα πρωτότυπα «δώρα» του Froebel είναι μια σειρά από ειδικά σχεδιασμένα αντικείμενα που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν. Η Quinn παραθέτει έξι αυθεντικά δώρα του Froebel, τα οποία προορίζονται να δοθούν στα παιδιά για να μεγαλώσουν:

Δώρο 1: Σετ πολύχρωμων μπάλες με χορδές (για το βρέφος)

Δώρο 2: Ξύλινη μπάλα, κύλινδρος και κύβος (για ηλικίας 1-2 ετών)

Δώρο 3: Σετ από 8 μικρούς ξύλινους κύβους (μπλοκ) (για ηλικίες 2-3 ετών)

Δώρο 4: Σετ από 8 μικρές ξύλινες σανίδες (μπλοκ) (για παιδιά ηλικίας 2-3 ετών)

Δώρα 5: Σετ ξύλινων μπλοκ που περιλαμβάνει κύβους, σανίδες και τρίγωνα (μπλοκ) (για τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών)

Δώρα 6: Σετ πιο σύνθετων ξύλινων μπλοκ που περιλαμβάνει κύβους, σανίδες, τρίγωνα (μπλοκ) (για παιδιά ηλικίας 4-5 ετών)

Τα «δώρα» χαρακτηρίζονται από την Τσολάκη (1997) ως το πρώτο παιδαγωγικό υλικό που προορίστηκε για τη διδασκαλία παιδιών. Πρόκειται για μία σειρά παιχνιδιών (Εικόνα 1.) τα οποία είναι κατάλληλα για την διδασκαλία των μαθηματικών και αποτελείται από ένα υλικό το οποίο έχει κατανεμηθεί σε επτά σειρές:

1<sup>ο</sup> δώρο: η σφαίρα

2<sup>ο</sup> δώρο: η σφαίρα – ο κύλινδρος – ο κύβος

3<sup>ο</sup> δώρο: ο κομμένος κύβος σε 8 μικρότερους κύβους

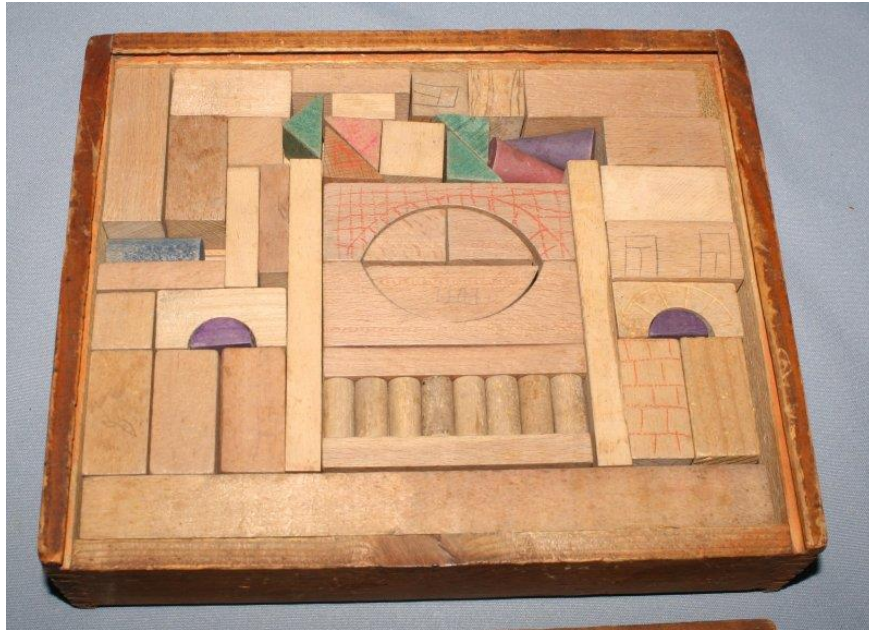
4<sup>ο</sup> δώρο: ο κομμένος κύβος σε 8 τούβλα

5<sup>ο</sup> δώρο: ο μεγαλύτερος κομμένος κύβος σε 27 μικρότερους κύβους

6<sup>ο</sup> δώρο: ο κύβος του πέμπτου δώρου κομμένος σε 27 τούβλα

7<sup>ο</sup> δώρο: 12 ολόκληροι κύβοι, οι 3 κομμένοι σε τέταρτα και οι 12 σε σπονδύλους και σε τόξα.

Τα αντικείμενα σχεδιάστηκαν για να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες ανοιχτού παιχνιδιού και κάθε «δώρο» προοριζόταν να βοηθήσει το παιδί να αρχίσει να κατανοεί τις ιδιότητες των αντικειμένων σε σχέση με τον εαυτό του και τον περιβάλλοντα κόσμο. Οι «ασχολίες» του Froebel είναι δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει πρακτικές δεξιότητες σε σχέση με τις αναδυόμενες ικανότητές του - σωματικές και πνευματικές, όπως το πλάσιμο πηλού, η αναδίπλωση χαρτιού, η κοπή, η ύφανση, η ζωγραφική ή το ράψιμο (Mudassar et al., 2015 · Quinn, 2013).



Εικόνα 1. Αναπαράσταση ενός σετ των «δώρων» του Froebel.  
Ανακτήθηκε στις 14 Σεπτεμβρίου 2017 από:  
<http://www.ebav.de/itm/251531206645?redirect=mobile>

### Η διδασκαλία των τραγουδιών

Παρόλο που τα τραγούδια του Froebel σχεδιάστηκαν αρχικά για το σπίτι, χρησιμοποιήθηκαν επίσης στο νηπιαγωγείο. Γενικά, όπως σημειώνουν οι Ντάρας κ.ά. (2014), η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο μεταδίδεται μέσα από τα τραγούδια. Τα τραγούδια κατατάσσονται σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού, αφορούν τα παιχνίδια και στόχο έχουν να ικανοποιήσουν σωματικές, ηθικές ή πνευματικές ανάγκες των παιδιών. Οι Νταρας κ.ά.(2014, σ, 26) διακρίνουν τρία μέρη σε κάθε τραγούδι:

1. Ένα σύνθημα για την καθοδήγηση της μητέρας.
2. Ένα στίχο τραγουδιού για το παιδί.
3. Μία εικόνα που απεικονίζει τον στίχο.

Ακόμη και αν η υποκείμενη πρόθεση ή οι σκοποί μπορεί να μην συμπίπτουν κατ' ανάγκη με τις αρχές του Froebel και μπορεί να ποικίλουν από ένα άτομο ή ένα πλαίσιο στο άλλο, ωστόσο, το τραγούδι παραμένει μία τακτική συνιστώσα της σύγχρονης πρακτικής στην προσχολική αγωγή. Σε μία πιλοτική μελέτη τους οι Powel, Goouch και Werth (n.d.). θέλησαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ασκούμενοι που εργάζονται με βρέφη χρησιμοποιούν τα τραγούδια στην καθημερινή



τους πρακτική. Επιχειρώντας μια ανασκόπηση των γραπτών του Froebel, πρότειναν κάποιες σημαντικές περιοχές έρευνας, οι οποίες μεταφράστηκαν στις παρακάτω προτάσεις:

- η δυνατότητα του τραγουδιού να διευκολύνει την οικειότητα μεταξύ των βρεφών και των φροντιστών τους
- η δυνατότητα του τραγουδιού να υποστηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των βρεφών
- η δυνατότητα του τραγουδιού να συμβάλλει προς την κατεύθυνση των διαπολιτισμικών κατανοήσεων και την βελτίωση των σχέσεων με τις οικογένειες των παιδιών

#### Το παιχνίδι

Ο Froebel πίστευε ότι το παιχνίδι είναι η πιο ξεκάθαρη έκφραση της ανθρώπινης ψυχής. Τα «δώρα» του Froebel ήταν τα πρώτα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Είναι κατασκευασμένα από φυσικά υλικά και έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να αποδείξουν την βασική έννοια της πνευματικής ενότητας που μπορεί να εντοπιστεί στο παιχνίδι (Quinn, 2013). Τα παιχνίδια παρείχαν στο παιδί την αίσθηση της κοινότητας καθώς και την ευκαιρία να μοιραστούν τις δραστηριότητες συνεργασίας που συνέβαλαν στην κοινωνικοποίηση και τις κινητικές ικανότητές του. Τα παιχνίδια δημιουργούσαν επίσης σχέσεις και παρείχαν μια ομάδα ιδεών (Mudassar et.al., 2015). Ο Froebel έδινε μεγαλύτερη προτεραιότητα στην χαρά που προσφέρει το παιχνίδι στα παιδιά θεωρώντας ότι αν επικεντρωθούμε στο σκοπό και τη σημασία του παιχνιδιού χάνεται το αληθινό του νόημα. Χαρακτήριζε το παιχνίδι ως την πιο αγνή και πνευματική ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία δίνει ευχαρίστηση, ανάπαυση και ειρήνη (Ντάρας κ.ά., 2014).

Μια παιδαγωγική εμπνευσμένη από το Froebel θα βασιζόταν στην έννοια της ενότητας και θα έδινε μεγάλη σημασία στις εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον ενθαρρύνοντάς τα να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Θα έδινε την δυνατότητα στον παιδαγωγό να εκλάβει το παιδί ως ένα φυσικά σκεπτόμενο ον και να ανταποκριθεί στην ανάγκη του για την αναζήτηση μίας ενότητας ανάμεσα σε όσα αναδύονται στη συνείδησή του καθώς αναπτύσσεται. Για τον Froebel, το

σχολείο είναι κάτι περισσότερο από ένα μέρος όπου η γνώση μεταδίδεται από τον δάσκαλο στον μαθητή (Quinn, 2013). Ο Froebel πίστευε ότι μέσω της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η αντίληψη του παιδιού.

Στις ιδέες του Froebel μπορούμε να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία με τις σύγχρονες θεωρίες για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Ο Froebel θα μπορούσε να θεωρηθεί πρωτοπόρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας, ιδιαίτερα επειδή αναγνώρισε ότι ένα παιδί δεν πρέπει να πιέζεται πέρα από την ικανότητά του, την ετοιμότητά του, και τις φυσικές κλίσεις του. Αυτό που διδάσκεται στο σχολείο θα πρέπει να έχει στόχο να το απολαύσει το παιδί. Οι εκπαιδευτικές αρχές του Froebel είναι ιδιαίτερα προσαρμόσιμες στο σημερινό σχολικό σύστημα και έχουν αξιοποιηθεί σημαντικά. Ο Froebel εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής πειθαρχίας. Η εφαρμογή της κοινωνικής πειθαρχίας στοχεύει να κάνει τους μαθητές ως κοινωνικά όντα υπεύθυνα για τις δραστηριότητές τους γύρω από το σχολικό περιβάλλον. Ο Froebel εντόπισε την επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην κοινωνία και την σημασία της σχέσης του σχολείου με την ζωή έξω από αυτό. Πολύ νωρίς διατύπωσε την άποψη της εκπαίδευσης ως ανάπτυξης, η οποία έχει γίνει αποδεκτή στον αιώνα που ζούμε (Mudassar et.al., 2015).

### 6.1.2 Μέθοδος Montessori

Οι αρχές της Μοντεσοριανής μεθόδου

Η μέθοδος Montessori ήταν και είναι πολύ δημοφιλής σε όλο τον κόσμο σε γονείς παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής. Η προσέγγιση Montessori έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίζει τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών σε ένα καλά προετοιμασμένο περιβάλλον.

Οι Μπουτζιακάκη και Δικαστοπούλου (2015, σ. 11) παραθέτουν δέκα αρχές της μεθόδου Montessori.

1. Η ελευθερία του παιδιού, με την έννοια ότι το παιδί είναι κύριος του εαυτού του – δεν κάνει ό,τι θέλει.
2. Το προετοιμασμένο περιβάλλον

3. Το απορροφητικό μυαλό και οι ευαίσθητες περίοδοι
4. Το παιδί ως οικοδόμος ανθρώπων
5. Η πόλωση της προσοχής
6. Τα τρία βήματα της μάθησης
7. Το μάθημα της σιωπής
8. Απομόνωση ενός ακίνητου στο υλικό – περιορισμός του υλικού
9. Ο νέος δάσκαλος
10. Η φύση της εκπαίδευσης

Ο Morrison (2007) αναφέρεται σε πέντε βασικές αρχές οι οποίες αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η μέθοδος Montessori σε πολλά είδη προγραμμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες.

#### Ο σεβασμός του παιδιού

Η Montessori θεωρούσε ότι κατά κανόνα, δεν σεβόμαστε τα παιδιά. Προσπαθούμε να τα εξαναγκάσουμε να μας ακολουθήσουν αδιαφορώντας για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Περιμένουμε από αυτά να είναι υπάκουα και να συμπεριφέρονται σωστά, αν και γνωρίζουμε ότι διαθέτουν ένα ισχυρό ένστικτο μίμησης, που αναπόφευκτα θα τα οδηγήσει στο να μας μιμηθούν. Προτείνει οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με όλη την καλοσύνη την οποία θα ήθελαν να αναπτυχθεί σε αυτά σεβόμενοι την ατομικότητα του κάθε μαθητή (Χασάπης, 2013).

#### Το απορροφητικό μυαλό

Η Montessori πίστευε ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται. Θεωρούσε ότι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, ενώ ως ενήλικες αποκτάμε γνώση χρησιμοποιώντας το μυαλό μας, το παιδί απορροφά τη γνώση απευθείας στην ψυχική του ζωή. Τα παιδιά μαθαίνουν επειδή είναι σκεπτόμενα όντα. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολύ νωρίς απλά ζώντας μαθαίνουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα. Κατά την Montessori η μάθηση είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά, ωστόσο, αυτό που μαθαίνουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, τις εμπειρίες και το περιβάλλον τους.

#### Ευαίσθητες περίοδοι

Η Montessori πίστευε ότι υπάρχουν ευαίσθητες περίοδοι όταν τα παιδιά είναι πιο επιρρεπή σε ορισμένες συμπεριφορές και μπορούν να μάθουν πιο εύκολα τις

συγκεκριμένες δεξιότητες: Μια ευαίσθητη περίοδος αναφέρεται σε μια ειδική ευαισθησία την οποία ένα πλάσμα αποκτά στην παιδική του κατάσταση, ενώ βρίσκεται ακόμη σε διαδικασία εξέλιξης. Είναι μια παροδική διάθεση και περιορίζεται στην απόκτηση ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Μόλις αποκτηθεί αυτό το χαρακτηριστικό, εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ευαισθησία. Παρόλο που όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις ίδιες ευαίσθητες περιόδους (π.χ. μια ευαίσθητη περίοδος γραφής), η ακολουθία και ο χρόνος διαφέρουν για κάθε παιδί. Σύμφωνα με τον Χασάπη (2013), κατά τη διάρκεια των περιόδων αυτών διακρίνουμε την κυριαρχία συγκεκριμένων κινήτρων, τα οποία θέτουν σε ενέργεια τις ψυχικές δυνάμεις του παιδιού βοηθώντας το στην κατάκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων και γνώσεων.

#### Το προετοιμασμένο περιβάλλον

Η Montessori πιστεύει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε ένα προετοιμασμένο περιβάλλον, έναν χώρο στον οποίο μπορούν να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους. Το προετοιμασμένο περιβάλλον καθιστά τα εκπαιδευτικά υλικά και τις εμπειρίες διαθέσιμα στα παιδιά. Η παιδαγωγική εκπαίδευση και η ενεργός μάθηση χαρακτηρίζουν τις τάξεις που περιέγραψε η Montessori. Η ελευθερία είναι το βασικό χαρακτηριστικό του προετοιμασμένου περιβάλλοντος. Ο Χασάπης (2013) επισημαίνει την ανάγκη για ένα κατάλληλα δομημένο περιβάλλον, όπου το παιδί έχει την ευκαιρία να εργαστεί με δραστηριότητες και υλικά που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του.

#### Η αυτοεκπαίδευση

Ο Χασάπης (2013) επισημαίνει ότι θα πρέπει να δούμε τη διαδικασία της μάθησης υπό το πρίσμα της αυτό-μόρφωσης και της αυτό-αγωγής. Η Montessori θεωρούσε ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να διδάσκεται μόνο του, ανάλογα με τις φυσικές ανάγκες που αντιστοιχούν στο στάδιο της ανάπτυξής του (Ντάρας, Τασιούλα, Ντζέμος και Φράγκου, 2014).

Οι Morrison (2007) και Ντάρας κ.ά. (2014) διακρίνουν τις παρακάτω βασικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά στο υλικό που βρίσκεται σε μία τυπική μοντεσοριανή τάξη και προορίζεται για την κατάρτιση και την ανάπτυξη των αισθήσεων των παιδιών:

• Έλεγχος της πλάνης. Τα υλικά σχεδιάζονται έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ελέγξουν αν κάνουν ένα λάθος. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν κατασκευάζει τα τετράγωνα ενός ροζ πύργου με η σωστή σειρά δεν επιτυγχάνει την εικόνα του πύργου.

• Απομόνωση μιας μόνο ποιότητας/ιδιότητας. Τα υλικά σχεδιάζονται έτσι ώστε να διατηρούνται και άλλες μεταβλητές σταθερές, εκτός από την απομονωμένη ποιότητα ή ιδιότητα. Επομένως, όλα τα τμήματα του ροζ πύργου είναι ροζ επειδή το μέγεθος, όχι το χρώμα, είναι η απομονωμένη ποιότητα (Morrison, 2007). Ή, μία άσκηση που βασίζεται σε οπτική εντύπωση είναι πιο αποτελεσματική αν πραγματοποιηθεί σε σκοτεινό χώρο όπου άλλες οπτικές ή ακουστικές εντυπώσεις έχουν απομονωθεί (Ντάρας κ.ά., 2014).

• Ενεργός συμμετοχή/Δυνατότητα αυτενέργειας. Τα υλικά ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή περισσότερο και όχι την παθητική διαδικασία της αναζήτησης (Morrison, 2007). Θα πρέπει να διεγείρουν το ενδιαφέρον στα παιδιά και παράλληλα να αποτελούν κίνητρο για μία δραστηριότητα.

• Αισθητική ιδιότητα/Ελκυστικότητα. Τα υλικά είναι ελκυστικά, με χρώματα και αναλογίες που ελκύουν παιδιά.

## 6.2 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού

Στον Οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα που εκδόθηκε από το Π.Ι. (ΥΠΕΠΘ.ΠΙ, 2004) προτείνονται μία σειρά στοιχείων βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές που ακολούθησαν στάθηκαν ικανές να εμφυσήσουν έναν δημιουργικό τρόπο σκέψης με τη διδασκαλία τους. Στις παραμέτρους που αναπτύσσονται τονίζεται ιδιαίτερα η ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η προώθηση ενός διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης, η αμφισβήτηση και όχι η παγίωση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, η ένταξη των ενδιαφερόντων τους στα πλαίσια της σχολικής εργασίας, η παροχή κινήτρων για αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση, η υποστήριξη της περιέργειας των

παιδιών και των προσωπικών τους ενδιαφερόντων. Το σχολείο ως χώρος θα πρέπει καλλιεργεί την φαντασία, να διώχνει το άγχος από τα παιδιά και να προσφέρει μία αίσθηση άνεσης, να επιτρέπει το λάθος και να εκτιμά τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

### 6.2.1 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού κατά την μοντεσσοριανή παιδαγωγική αντίληψη

Οι Μπουτζιακάκη και Δικαστοπούλου (2015) εξετάζοντας τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην μοντεσσοριανή παιδαγωγική επισημαίνουν ότι θα μπορούσε να συνοψιστεί σε τρία στάδια παιδαγωγικής ελευθερίας. Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί μία στάση παρέμβασης και όχι χρήσης απόλυτης εξουσίας ή αυθεντίας δίνοντας στο παιδί τα περιθώρια επιλογής του αντικειμένου της απασχόλησής του. Σε αυτό το στάδιο καθοδηγεί και διδάσκει το παιδί τον τρόπο της σωστής χρήσης του υλικού. Στο δεύτερο στάδιο, παρέχεται περισσότερη ελευθερία, ενώ οι παρεμβάσεις γίνονται με διακριτικότητα. Στο τρίτο στάδιο, παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα/ελευθερία συγκέντρωσης στην απασχόληση που έχουν επιλέξει. Σε αυτό το στάδιο περιορίζονται στο ελάχιστο οι παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις Μπουτζιακάκη και Δικαστοπούλου, παρέχοντας ελευθερία στο παιδί ο/η παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις πραγματικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ώστε να μπορέσει να καλλιεργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και να διαχειριστεί το κατάλληλο υλικό, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του παιδιού. Είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί η προετοιμασία του προετοιμαζόμενου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει την απασχόληση που το ενδιαφέρει, τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστεί - μόνο του ή σε ομάδες- και τον χρόνο που θα διαθέσει. Επιλέγοντας ελεύθερα το παιδαγωγικό παιχνίδι ή το υλικό με το οποίο θα απασχοληθεί θα εκδηλωθούν οι πραγματικές του ικανότητες κατά τρόπο αβίαστο και αυθόρμητο. Στόχος του/της παιδαγωγού είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να τους δίνει την δυνατότητα αυτοδιόρθωσης, όταν κάνουν λάθη, να δείχνει έμπρακτα εμπιστοσύνη στο έργο τους και σεβασμό στο πρόσωπό τους. Σύμφωνα με την Montessori, η εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού στην εργασία του παιδιού είναι μία αρνητική παρέμβαση. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός έχει στο νου ένα παιδί που από υλική άποψη δεν έχει δημιουργηθεί ακόμη, αλλά θα αποκαλυφθεί μέσα από τη δουλειά του στο σχολείο. Ο Χασάπης (2013) τονίζει ότι βασική παραδοχή της

μάθησης κατά τη Montessori είναι ότι το παιδί με τη γέννησή του έχει «εν δυνάμει» τις μελλοντικές τους ικανότητες. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να βοηθά, να υποκινεί και να εποπτεύει χωρίς να διδάσκει. Οι Ντάρας κ.ά. ( 2014) αναφέρονται στην σημασία της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Τονίζουν ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να παρατηρεί τα παιδιά, ώστε να μπορεί να τους προτείνει τις κατάλληλες δραστηριότητες για το επίπεδο ανάπτυξής τους. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει προηγουμένως να έχει πραγματοποιήσει ένας προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δράσεων που αναλογούν σε κάθε φάση της ανάπτυξης του παιδιού. Στα πλαίσια της προγραμματισμένης διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός παρέχει το εκπαιδευτικό υλικό που θα ωθήσει τα παιδιά στην ενεργό συμμετοχή και στην αυτενέργειά σε μία δραστηριότητα και αποσύρεται μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας που είχε σχεδιάσει. Για την Montessori η ευθύνη για την αυτό-εκπαίδευση των παιδιών ανήκει στους εκπαιδευτικούς και, κυρίως στους γονείς. Στα πλαίσια αυτά κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων.

## **6.2. Ο ρόλος της / του παιδαγωγού κατά την φρεμπελιανή παιδαγωγική αντίληψη**

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού, σύμφωνα με την φρεμπελιανή παιδαγωγική αντίληψη, μπορεί να παραλληλιστεί με εκείνον του κηπουρού, ο οποίος φροντίζει τα φυτά, αλλά τα αφήνει να αναπτυχθούν το καθένα με τη δική του πορεία ανάπτυξης. Ο Froebel θεωρεί ότι η ανάπτυξη και η εξέλιξη του κάθε ατόμου περιέχεται στην αρχή της ύπαρξής του, οπότε κάθε παρέμβαση των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τις τάσεις των παιδιών εκλαμβάνεται ως στρέβλωση των φυσικών πόρων του παιδιού. Είναι, όμως, επιτρεπτή υπό το πρίσμα της ανακατεύθυνσης της ανάπτυξης του παιδιού προς την σωστή κατεύθυνση, όταν αυτό χρειάζεται (Ντάρας κ.ά, 2014).

Ο Froebel ήταν αντίθετος με την πολιτισμική θεωρία, η οποία θέλει τα παιδιά το συντομότερο δυνατόν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας, παραβλέποντας την σημασία που έχει η παιδική ηλικία για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Τα παιδιά μπορούν μέσα από το παιχνίδι να μαθαίνουν αποτελεσματικά, διότι το παιχνίδι κάνει την μάθηση ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική. Ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι να διδάξει στα

παιδιά τη μέθοδο και να τα κατευθύνει στις δραστηριότητες του παιχνιδιού (Ντάρας κ.ά, 2014).

Ο Froebel πίστευε, όπως και η Montessori, στην ισχύ της μίμησης ως ενισχυτικός παράγοντας της μάθησης. Ως διαδικασία και παιδαγωγικό μέσο, ωστόσο, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό μόνον υποστηρικτικά για να δώσει την δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν τις δικές τους διδακτικές έννοιες. Ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις διανοητικές του ικανότητες προσφέροντάς του αισθητικές εμπειρίες, δυνατότητες παρατήρησης, έρευνας και ανάλυσης, ευκαιρίες να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση, την δημιουργικότητα και την αυτονομία του (Ντάρας κ.ά, 2014). Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχύσει την πτυχή του αυτοδίδακτου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσω του παιχνιδιού και της χρήσης των δώρων, συμμετέχοντας στο παιχνίδι τους, βοηθώντας τα με τις απαραίτητες υποδείξεις ή εξηγήσεις. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένα μοντέλο σφαιρικής εκπαίδευσης μέσα στο οποίο το παιδί δεν θα διαμορφωθεί μέσω της επιστήμης, αλλά μάλλον μέσω της ενεργού επαφής με θεμελιώδεις φόρμες οι οποίες διευκρινίζουν και συμβολίζουν τα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων με τα οποία συνδέονται.

Η Τσιμπουκέλη (2010) θεωρεί καθοριστικό τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού για την διαμόρφωση και καλλιέργεια ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη. Ωστόσο, τονίζει το γεγονός ότι ο/ εκπαιδευτικός εντάσσεται σε ένα «δύσκαμπτο και άγονο» εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να γίνεται δύσκολη η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που ευνοούν την δημιουργική μάθηση. Θα πρέπει, λοιπόν, να εξεταστεί κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα παρέχουν το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης. Προκειμένου, λοιπόν, να δημιουργηθούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα για μία δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού, η Τσιμπουκέλη καταλήγει στο ότι, τελικά, θα πρέπει να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την ανάπτυξη μίας παιδαγωγικής της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη μίας δημιουργικής παιδαγωγικής.



## Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας

### 7.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση και αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού με το οποίο είναι εξοπλισμένοι οι παιδικοί σταθμοί, καθώς και η έκθεση μορφών παιδαγωγικής διαχείρισης του υλικού αυτού από τις/τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτούς.

Ακολούθως, δίνονται λεπτομέρειες αναφορικά με τη φιλοσοφική προσέγγιση, την ερευνητική προσέγγιση, την ερευνητική στρατηγική, την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκαν, ενώ παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και τέλος, δίνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

### 7.2 Οι κύριες φιλοσοφίες της ερευνητικής μεθοδολογίας

Η έρευνα αποτελεί τη διαδικασία η οποία συμβάλλει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας θεωρίας και γνώσης και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιτύχει αποσαφήνιση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του (Ψαρρού, Ζαφειρόπουλος, 2004).

Οι κύριες φιλοσοφίες της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι ο θετικισμός και η φαινομενολογία, ενώ δευτερεύουσες προσεγγίσεις μπορούν να θεωρηθούν ο ρεαλισμός, ο διερμηνευτισμός και ο εμπειρισμός (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Ο θετικισμός («λογικός θετικισμός» ή «λογικός εμπειρισμός») αναπτύχθηκε για να θεμελιώσει εμπειρικά την λογική της επιστήμης, ως μια στροφή προς την εμπειρική πραγματικότητα. Βασίζεται στη λογική ανάλυση και την εμπειρική τεκμηρίωση της επιστήμης και βασικό χαρακτηριστικό της είναι η διάκριση της θεωρίας από την έρευνα και την πράξη. Ο θετικισμός συνδέεται με την ποσοτική ερευνητική μέθοδο και συνεπάγεται στοιχεία κυρίως από την παραγωγική προσέγγιση. Οι υποθέσεις έρευνας δημιουργούνται μέσω της θεωρίας και ελέγχονται προκειμένου να καταστήσουν εφικτή την ερμηνεία των υπό εξέταση νόμων (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Η φαινομενολογία είναι ένα φιλοσοφικό ρεύμα το οποίο μελετά τα φαινόμενα και πώς αυτά εμφανίζονται στην εμπειρία και τη συνείδηση των ατόμων. Η φαινομενολογία αποσκοπεί στην παραγωγή μιας νέας θεωρίας με βάση την υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων και διενεργείται μέσω διαδικασιών ερευνητικού ελέγχου και επαλήθευσης των διατυπωμένων θεωριών. Βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άτομα έχουν διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ενώ τα συμπεράσματα προκύπτουν ύστερα από πειραματική και ερευνητική μελέτη (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Η παρούσα έρευνα θα βασιστεί στη φαινομενολογία προκειμένου να μελετήσει και να αξιολογήσει εις βάθος το ζήτημα του παιδαγωγικού υλικού με το οποίο είναι εξοπλισμένοι οι παιδικοί σταθμοί, καθώς και να προβάλλει τις μορφές παιδαγωγικής διαχείρισης του υλικού αυτού από τις/ τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτούς. Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιείται η τεχνική της συνέντευξης.

### 7.3 Ερευνητική προσέγγιση

Η παραγωγική και η επαγωγική προσέγγιση αποτελούν τις δύο βασικές καθοδηγητικές γραμμές μια έρευνας προς έναν συγκεκριμένο σκοπό: η πρώτη βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα, έχει ως αφετηρία μια συγκεκριμένη θεωρία και ως σκοπό, την περαιτέρω ανάλυση ακολουθώντας επιστημονικούς κανόνες (συλλογή και εξέταση στοιχείων). Χρησιμοποιείται πιο συχνά και συνδέει τη θεωρία με την εμπειρική έρευνα και οι ερευνητές μελετούν μια υπάρχουσα θεωρία προκειμένου να την διευρύνουν, διατυπώνουν ερευνητικές υποθέσεις και τις ελέγχουν με την χρήση των πρωτογενών στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα. Η δεύτερη ακολουθεί την αντίστροφη πορεία και ο ερευνητής συλλέγει πρώτα τα στοιχεία και με βάση αυτά, δημιουργεί μια θεωρία την οποία υποβάλλει σε σύγκριση με τα ήδη υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα. Ως προσέγγιση είναι υποκειμενική, δεν ξεκινά με προκαθορισμένες ιδέες και αναζητά να φωτίσει υπάρχουσες θεωρίες με νέες (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα βασίζεται στην φαινομενολογία και την ποιοτική έρευνα, η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί είναι η επαγωγική. Η επαγωγική μέθοδος έχει ευέλικτη δομή (που επιδέχεται αλλαγές όταν αυτό καταστεί απαραίτητο) και

εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο καθώς η έρευνα απαιτεί τη συμμετοχή του ερευνητή σε πιο διευρυμένη κλίμακα ο οποίος θα κληθεί να αναλύσει τα εμπειρικά δεδομένα που θα συλλέξει για να οδηγηθεί σε μια νέα θεωρία.

## 7.4 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική αφορά στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και την παραγωγή της γνώσης για το θέμα που εξετάζεται. Τα είδη της έρευνας ποικίλουν ανάλογα με τους σκοπούς που εκπληρώνουν. Διακρίνονται στην περιγραφική, εξερευνητική και επεξηγηματική έρευνα (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011):

- Η περιγραφική έρευνα επιδιώκει να σκιαγραφήσει ένα ακριβές προφίλ ατόμων, γεγονότων και καταστάσεων και μπορεί να προηγηθεί ή να ακολουθήσει μια διερευνητική έρευνα ενώ ενδέχεται να αποτελέσει τμήμα μιας επεξηγηματικής έρευνας.
- Η διερευνητική έρευνα επιδιώκει μια βαθύτερη κατανόηση για το τι συμβαίνει προκειμένου να φωτίσει διαφορετικές πτυχές των φαινομένων. Ως διαδικασία, παράγει γνώση για μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα τα οποία δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε.
- Η επεξηγηματική έρευνα αφορά στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και δίνει έμφαση στην ανάδειξη των σχέσεων που υπάρχουν μέσω της στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών στοιχείων.

Η παρούσα εργασία θα βασιστεί στην διερευνητική έρευνα καθώς αναζητά να παράγει γνώση για ένα συγκεκριμένο θέμα (να αξιολογήσει το ζήτημα του παιδαγωγικού υλικού με το οποίο είναι εξοπλισμένοι οι παιδικοί σταθμοί, καθώς και να προβάλλει τις μορφές παιδαγωγικής διαχείρισης του υλικού αυτού από τις/ τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτούς.), για το οποίο δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση και έρευνα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Επίσης, η διερευνητική έρευνα συμβάλλει ώστε να παραχθεί γνώση για διαφορετικές πτυχές και εφαρμογές του θέματος διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού. Για το λόγο αυτό θα εφαρμοστεί ως μέθοδος η συνέντευξη προς άτομα που είναι γνώστες του αντικειμένου (οι εκπαιδευτικοί των παιδικών σταθμών).

## 7.5 Ερευνητική μέθοδος

Η διάκριση της ερευνητικής μεθόδου σε ποσοτική (quantitative) και ποιοτική (qualitative) επιτρέπει την χρήση διαφορετικών εργαλείων, κατάλληλων να ικανοποιήσουν τους ερευνητικούς σκοπούς, ενώ πολλές φορές πραγματοποιείται συνδυασμός των δύο μεθόδων προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τυχόν σφάλματα και ελλείψεις που μπορεί να προκύπτουν από την αποκλειστική χρήση της μίας ή της άλλης μεθόδου. Η ποσοτική έρευνα εξετάζει την ποσότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και βασικά της στοιχεία αποτελούν ο υπολογισμός και η ανάλυση. Στην ποιοτική έρευνα εξετάζονται τα χαρακτηριστικά ενός φαινομένου, τα κίνητρα, οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις και βασικά της στοιχεία είναι η αφομοίωση και η επισκόπηση με τη χρήση τεχνικών που διευκολύνουν την ανάλυση σε βάθος (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Για την παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση. Δεδομένου ότι επιχειρείται διεύρυνση σε βάθος, η ποιοτική έρευνα θα διευκολύνει την διεύρυνση των φαινομένων, των διαδικασιών και των συμπεριφορών που αφορούν στο θέμα διαχείρισης και αξιολόγησης παιδαγωγικού υλικού στους παιδικούς σταθμούς. Λόγω της περιπλοκότητας του θέματος και της ανάγκης για μια πιο ολιστική θεώρηση, η ποιοτική μέθοδος θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη.

## 7.6 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη αποτελεί μια επιστημονικά συστηματοποιημένη και λεπτομερή διαδικασία η οποία προλαμβάνει την διατύπωση θεμάτων υπό μορφή ερωτήσεων, την προσαρμογή των θεμάτων στο πνευματικό επίπεδο των ερωτωμένων και την ενημέρωση όσων θα κληθούν να απαντήσουν. Μια συνέντευξη μπορεί να είναι προσωπική, ταχυδρομική, αλλά και διαδικτυακή (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Η προσωπική συνέντευξη αποτελεί ένα κλασικό τρόπο όπου η έρευνα πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο και δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να εντοπίσει τον εύκολα τον πληθυσμό στόχο. Οι προσωπικές συνεντεύξεις παρουσιάζουν το πλεονέκτημα ότι οι ερωτώμενοι ενημερώνονται άμεσα από τον ίδιο ερευνητή για το θέμα και απαντούν σε συγκεκριμένο χρόνο παρουσία του ερευνητή. Επίσης, με τον τρόπο αυτό εντοπίζεται πιο εύκολα το δείγμα και πραγματοποιείται η

διαδικασία σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Στα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου συγκαταλέγεται η αμηχανία που μπορεί να προκαλέσει στον ερωτώμενο η παρουσία του ερευνητή και το γεγονός ότι παρόλο που τα ερωτηματολόγια μπορεί να είναι ανώνυμα, ωστόσο ο ερευνητής έρχεται σε φυσική επαφή με τον ερωτώμενο (Κυριαζόπουλος, Σαμαντά, 2011).

Για τις ανάγκες της ποιοτικής έρευνας η παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσει προσωπικές συνεντεύξεις στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών (δηλ. στους παιδικούς σταθμούς). Οι προσωπικές συνεντεύξεις προσφέρουν την δυνατότητα εντοπισμού του στόχου και λόγω της φυσικής επαφής με τους ερωτώμενους θα διευκολυνθεί η επικοινωνία και θα αυξηθούν τα επίπεδα απόκρισης λόγω των διευκολύνσεων που επιφέρει η διαπροσωπική επαφή.

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης συνιστά το μέσο επικοινωνίας και κίνητρο για τον ερωτώμενο από τον οποίο προσδοκάται η συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προκύπτει από την ανάλυση του θέματος της έρευνας όπως αυτή έχει μελετηθεί στα πρώτα στάδια κατά τα οποία ορίστηκαν και οι κατηγορίες που το συνθέτουν. Το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία, είναι σύντομο και απλό, δίνει την δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών απαντήσεων τύπου «άλλο» και περιέχει ένα εισαγωγικό μήνυμα αναφορικά με το σκοπό της έρευνας. Οι ερωτήσεις ακολουθούν μια λογική σειρά ώστε να διευκολύνεται το πέρασμα από το ένα θέμα στο άλλο. Οι παράμετροι που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο της συνέντευξης μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- «Ατομικά πληροφοριακά στοιχεία», μέσα από έξι ερωτήσεις επιλογής: ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, περιφέρεια εργασίας των συμμετεχόντων
- Ενότητα Α: «Παιδαγωγικό υλικό», μέσα από οκτώ ερωτήσεις, από τις οποίες μια είναι κλίμακας Likert (10 βάρη), μια είναι επιλογής, τρεις είναι τύπου Ναι- Όχι με συνδυασμό ανοικτής ερώτησης και οι υπόλοιπες είναι ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις εξετάζουν:
  - Το είδος του παιδαγωγικού υλικού με το οποίο είναι εξοπλισμένος ο παιδικός σταθμός

- Τον τρόπο που γίνεται ο εξοπλισμός
  - Το αν κατασκευάζεται το υλικό από τους εκπαιδευτικούς
  - Το αν εμπλουτίζεται το υπάρχον υλικό με νέες ιδέες
  - Τι παιδαγωγικό υλικό, δομημένο ή ελεύθερο, χρησιμοποιείται καθημερινά και πώς αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται
  - Πώς κρίνεται το υλικό ως προς τη συμβολή του σε διάφορες παραμέτρους
  - Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την πληρότητά του
  - Το αν είναι το υλικό ικανοποιητικό/επαρκές και ποιες προτάσεις δίνονται από τους εκπαιδευτικούς
- Ενότητα Β: «Δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού», μέσα από επτά ερωτήσεις, από τις οποίες τέσσερις είναι τύπου Ναι- Όχι με συνδυασμό ανοικτής ερώτησης, και οι υπόλοιπες τρεις είναι ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις εξετάζουν:
    - Αν ακολουθούνται μέθοδοι δημιουργικής προσέγγισης
    - Παραδείγματα διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων
    - Αν ακολουθούνται κανόνες στη χρήση του υλικού από τα παιδιά
    - Αν γίνεται χρήση εξειδικευμένου υλικού για παιδιά ειδικών ομάδων
    - Αν αλλάζονται οι γωνιές δραστηριοτήτων
    - Ποιοι παράγοντες βοηθούν στη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού
    - Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού

## 7.7 Συλλογή και ανάλυση στοιχείων

Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων έγινε σε έντυπα ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό των παιδικών σταθμών της έρευνας. Η χειρόγραφη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ύστερα από επικοινωνία τη διευθύντρια και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 2/10/2017 έως 20/10/2017 σε παιδικούς σταθμούς του νομού Αττικής, στην περιοχή των Άνω Πατησίων. Συμπληρώθηκαν σύνολο επτά ερωτηματολόγια.

Για την διαχείριση και την ανάλυση των δεδομένων δεν επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί κάποιο λογισμικό σύστημα όπως είναι το ATLAS.ti, Nvivo, QUARLUS κλπ., καθώς συχνά η ηλεκτρονική ανάλυση θέτει περιορισμούς στην εξαγωγή αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκαν πιο συμβατικές μέθοδοι (χειρόγραφη καταγραφή, απλή χρήση υπολογιστή και πινάκων/γραφημάτων στο excel) για την αξιοποίηση των στοιχείων από τις συνεντεύξεις.

## 7.8 Περιορισμοί έρευνας

Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς ήταν καλή και υπήρξε προθυμία και διάθεση ανταπόκρισης για τη συμμετοχή στη συνέντευξη. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν ήταν επτά στο σύνολο. Δεν υπήρξε κάποια δυσκολία στη διαδικασία της έρευνας.

## Σχήμα 1 Η διαδικασία της παρούσας έρευνας



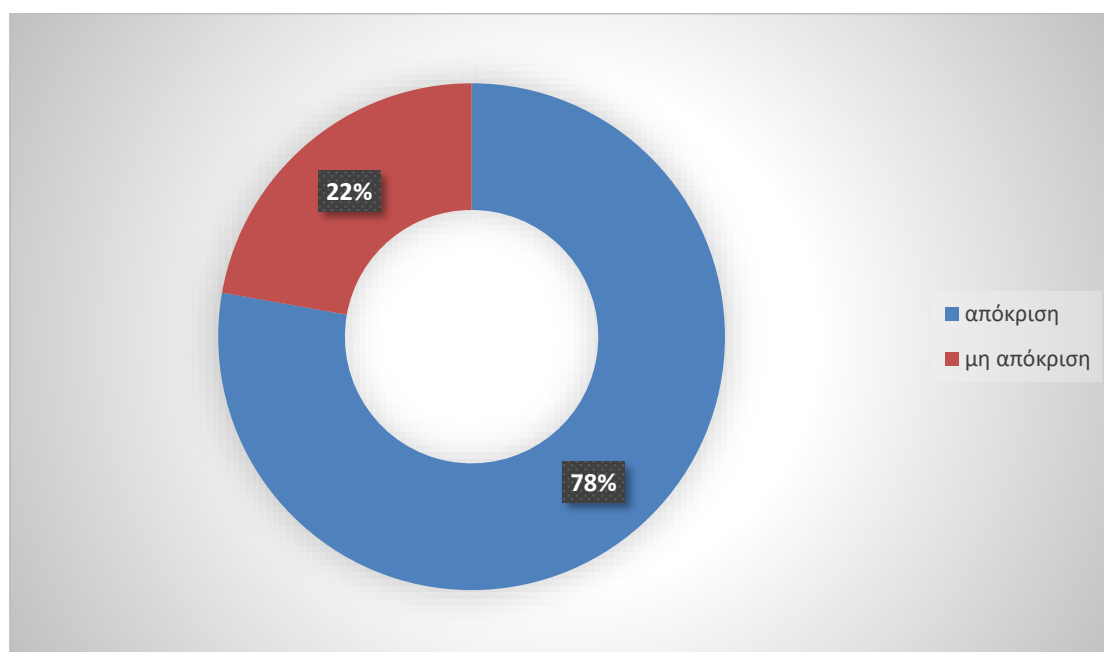


## Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα της έρευνας

### 8.1 Ερωτώμενοι και ατομικά στοιχεία

Στην έρευνα απάντησαν σύνολο 7 άτομα από τους 9 εκπαιδευτικούς των παιδικών σταθμών που είχαν θεωρηθεί να συμμετέχουν στην έρευνα, καταλήγοντας σε ποσοστό απόκρισης 78% (διάγραμμα 1). Για λόγους ανωνυμίας, οι ερωτώμενοι παρουσιάζονται στην ανάλυση που ακολουθεί με τις ονομασίες Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ζ, Η.

Διάγραμμα 8.1 Ποσοστό απόκρισης της έρευνας

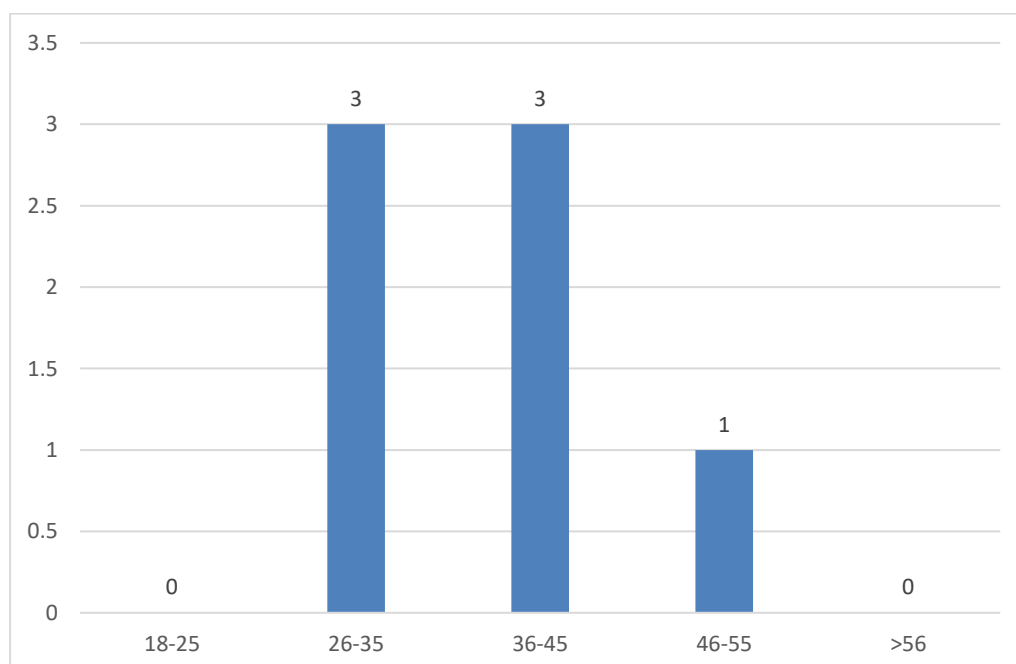


Τα δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, περιφέρεια εργασίας) δίνονται ακολούθως στον πίνακα και στα σχετικά διαγράμματα:

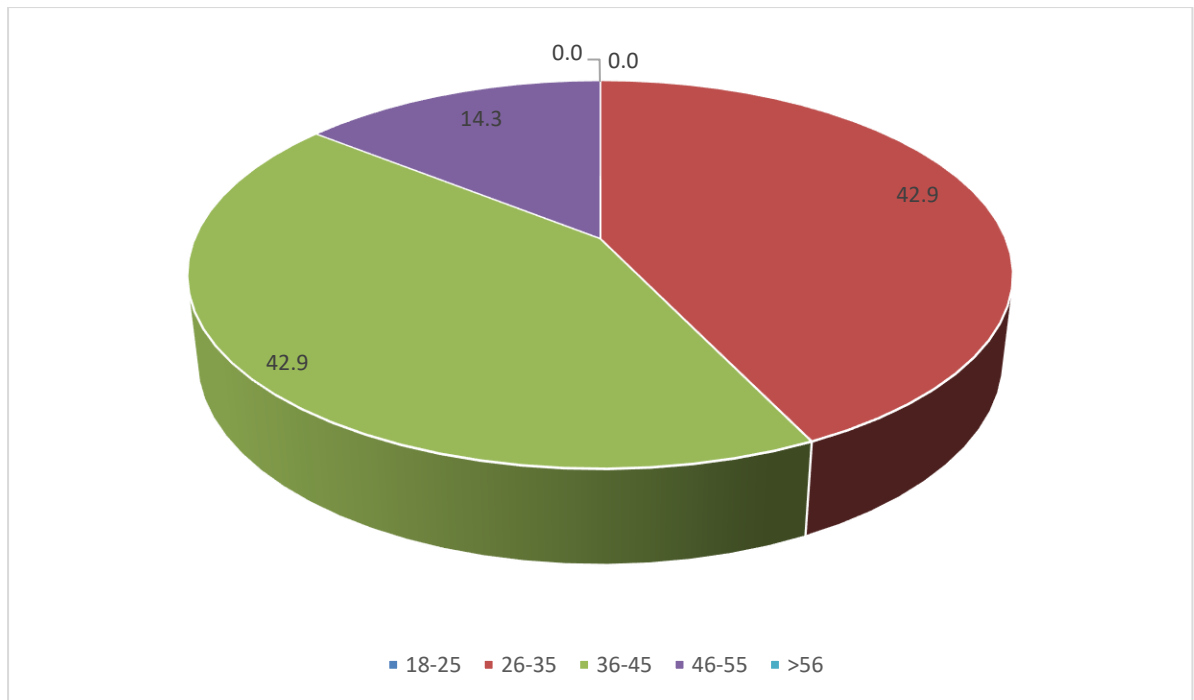
Πίνακας 8.1 Τα δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων: Ερωτήσεις 1-6

| Ερωτώμενοι | Ηλικία | Φύλο    | Οικογενειακή κατάσταση | Σπουδές      | Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση | Περιφέρεια εργασίας |
|------------|--------|---------|------------------------|--------------|----------------------------------|---------------------|
| A          | 36-45  | Γυναίκα | Έγγαμη                 | Μεταπτυχιακό | 16-20                            | Αττική              |
| B          | 36-45  | Γυναίκα | Έγγαμη                 | ΤΕΙ          | 11-15                            | Αττική              |
| Γ          | 46-55  | Γυναίκα | Χήρα                   | ΑΕΙ          | 16-20                            | Αττική              |
| Δ          | 26-35  | Γυναίκα | Έγγαμη                 | ΔΕ           | Έως 5                            | Αττική              |
| E          | 36-45  | Γυναίκα | Έγγαμη                 | ΤΕΙ          | 11-15                            | Αττική              |
| Z          | 26-35  | Γυναίκα | Έγγαμη                 | ΑΕΙ          | 6-10                             | Αττική              |
| H          | 26-35  | Γυναίκα | Άγαμη                  | ΤΕΙ          | 11-15                            | Αττική              |

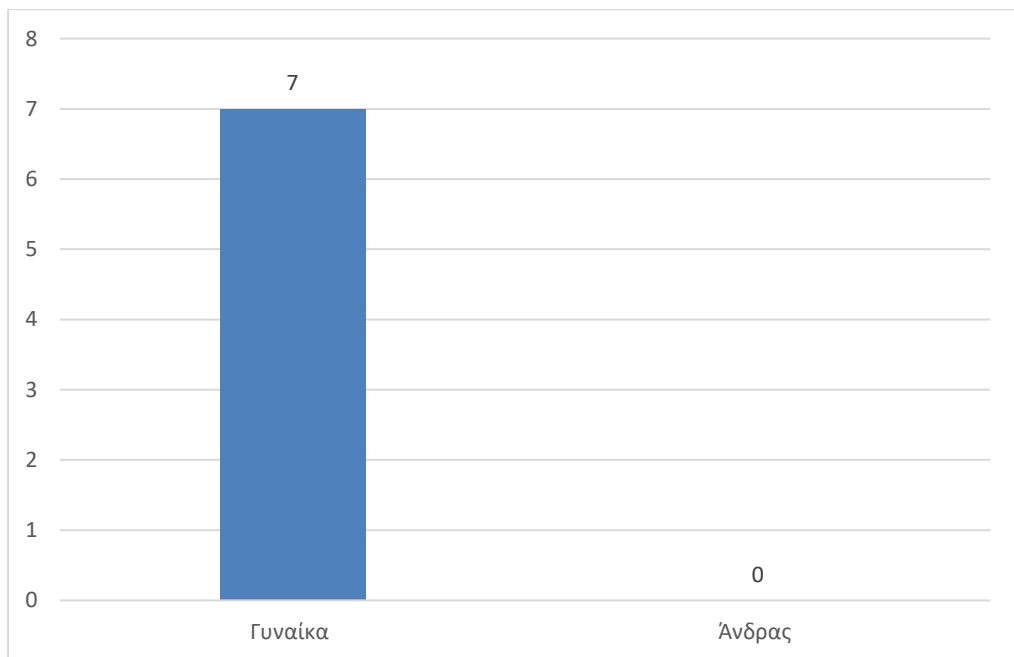
Διάγραμμα 8.2 Ηλικία (συχρότητα απαντήσεων)



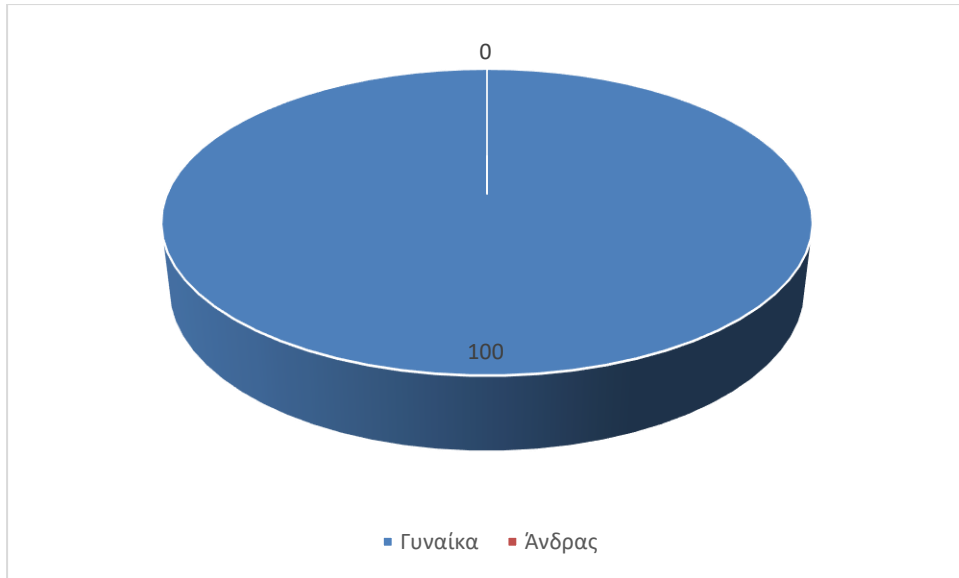
Διάγραμμα 8.3. Ηλικία (% ποσοστό απαντήσεων)



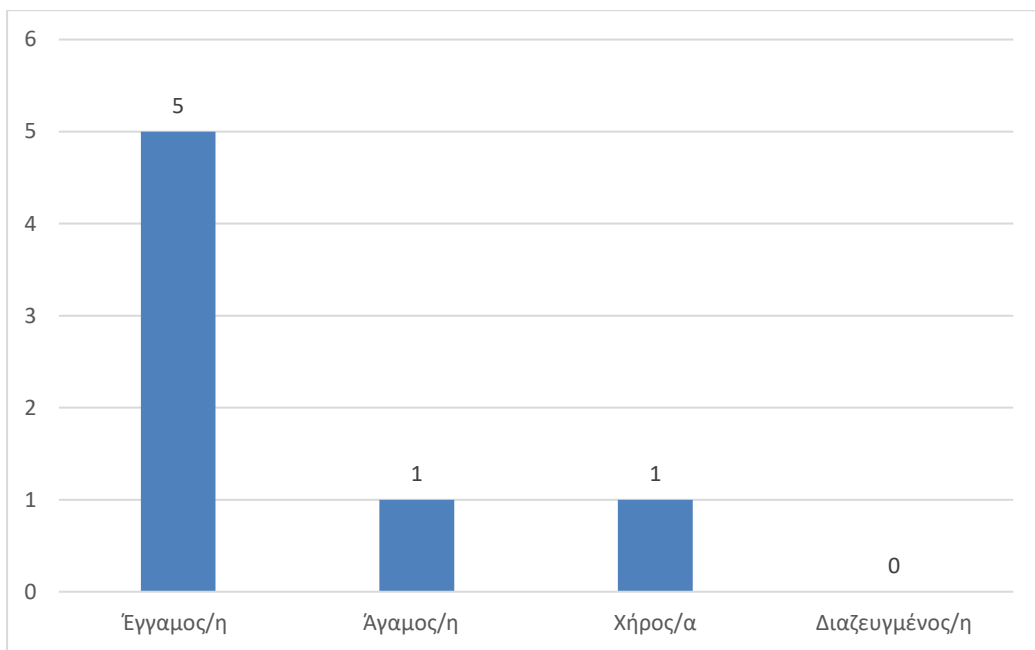
Διάγραμμα 8.4 Φύλο(συχνότητα απαντήσεων)



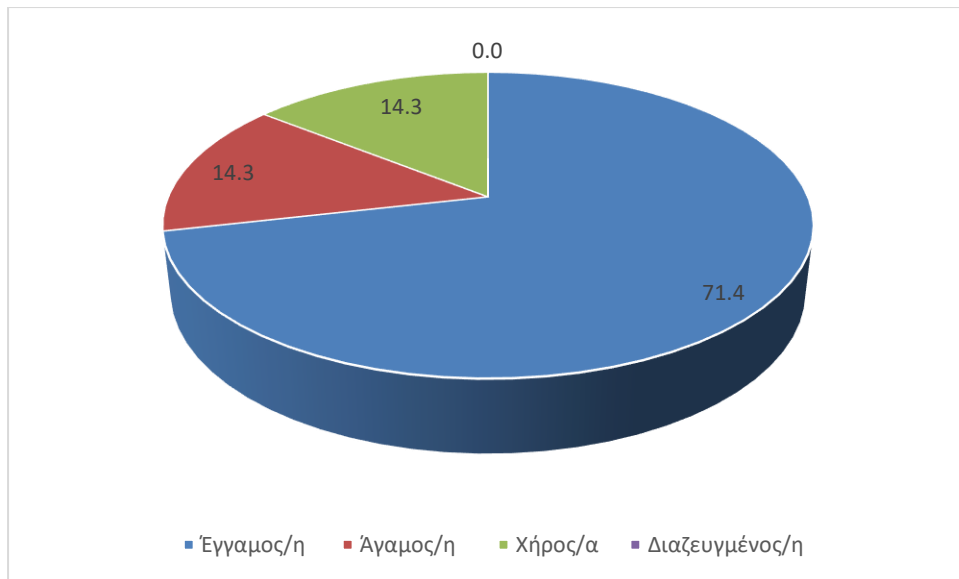
Διάγραμμα 8.5 Φύλο(% ποσοστό απαντήσεων)



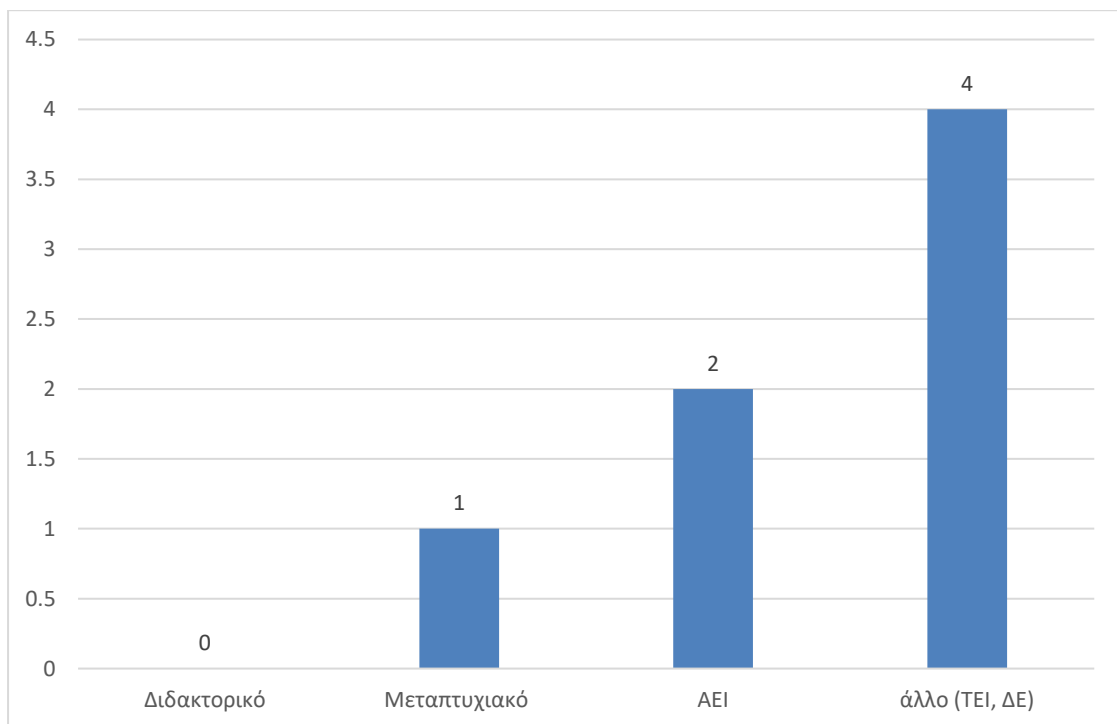
Διάγραμμα 8.6 Οικογενειακή κατάσταση(συχνότητα απαντήσεων)



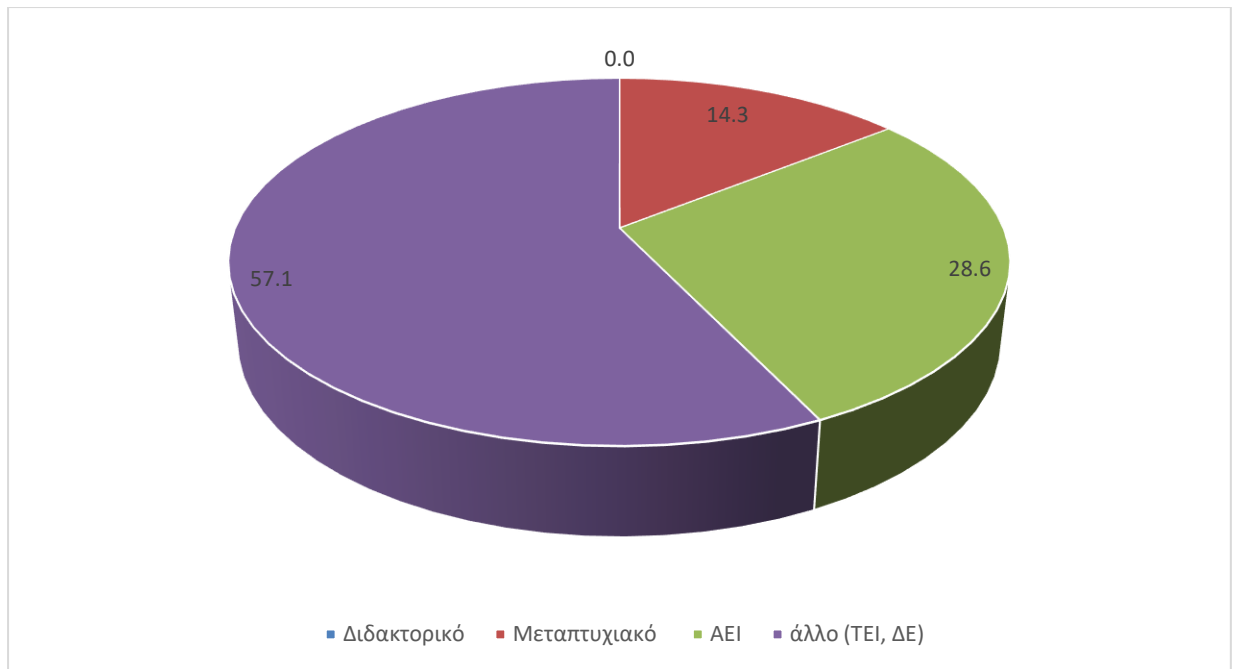
Διάγραμμα 8.7 Οικογενειακή κατάσταση(% ποσοστό απαντήσεων)



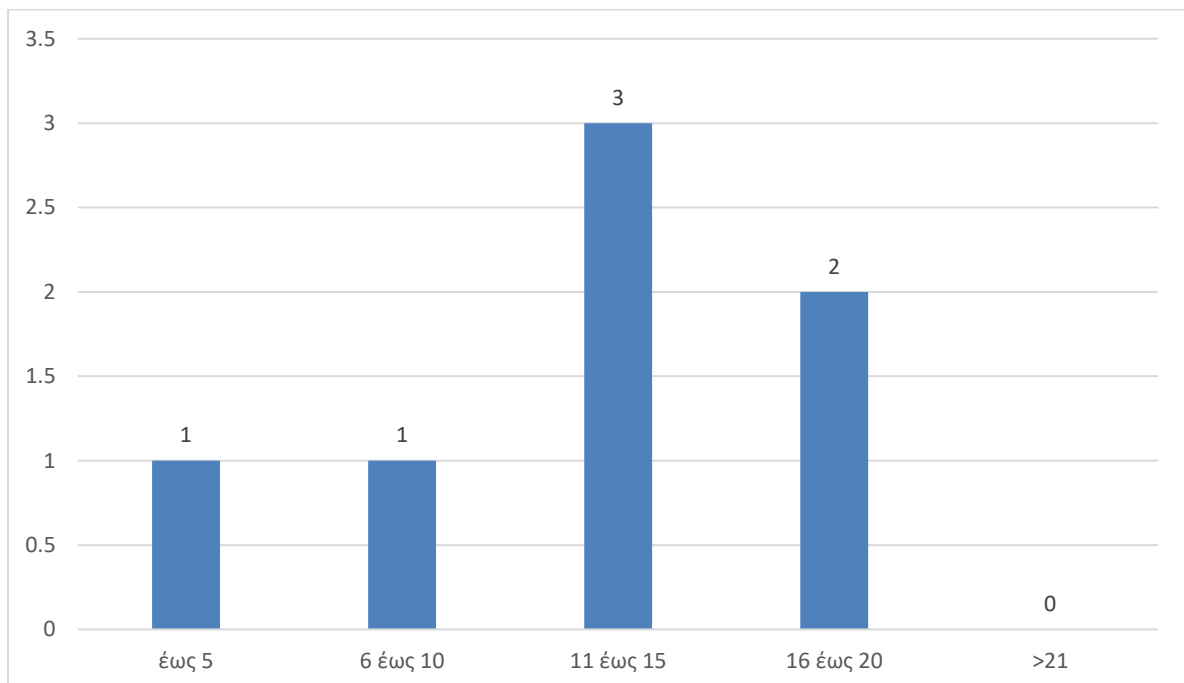
Διάγραμμα 8.8 Σπουδές (συχνότητα απαντήσεων)



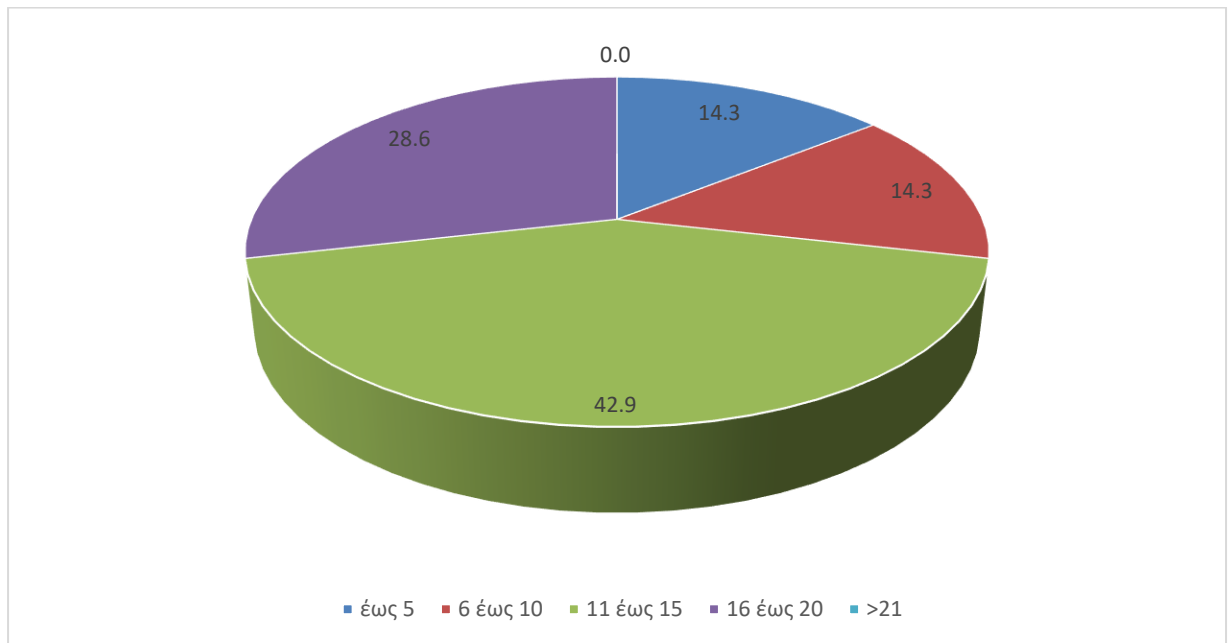
Διάγραμμα 8.9 Σπουδές (% ποσοστό απαντήσεων)



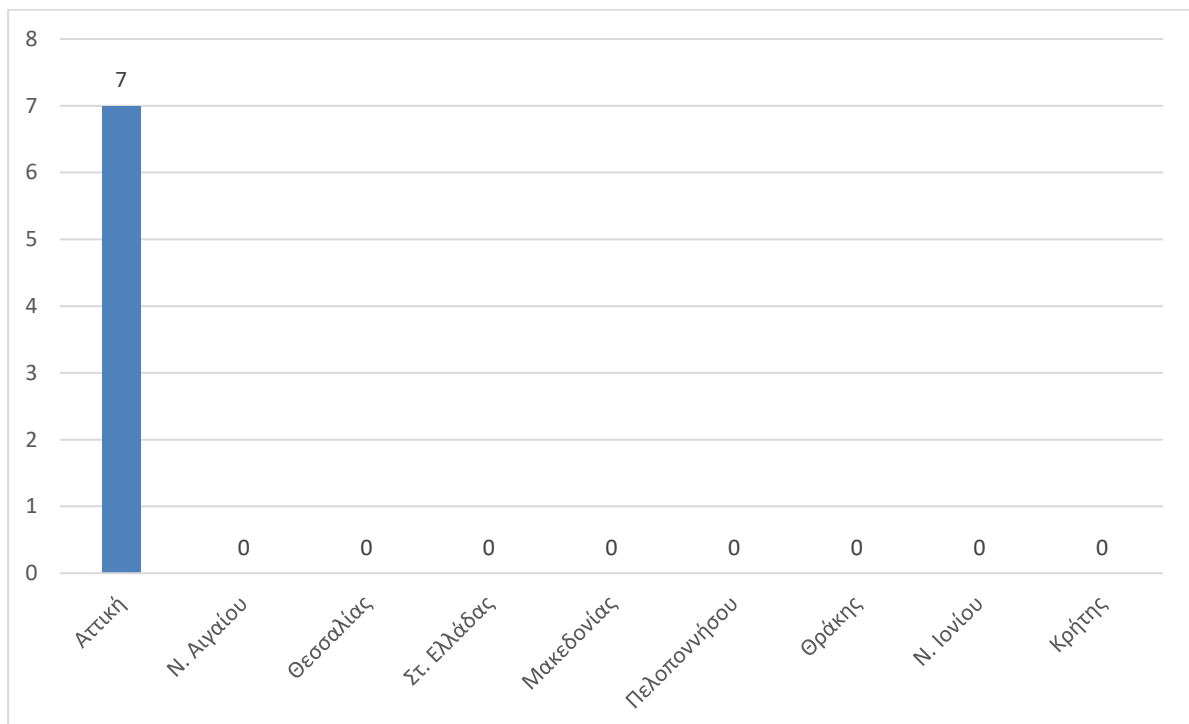
Διάγραμμα 8.10 Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (συχνότητα απαντήσεων)



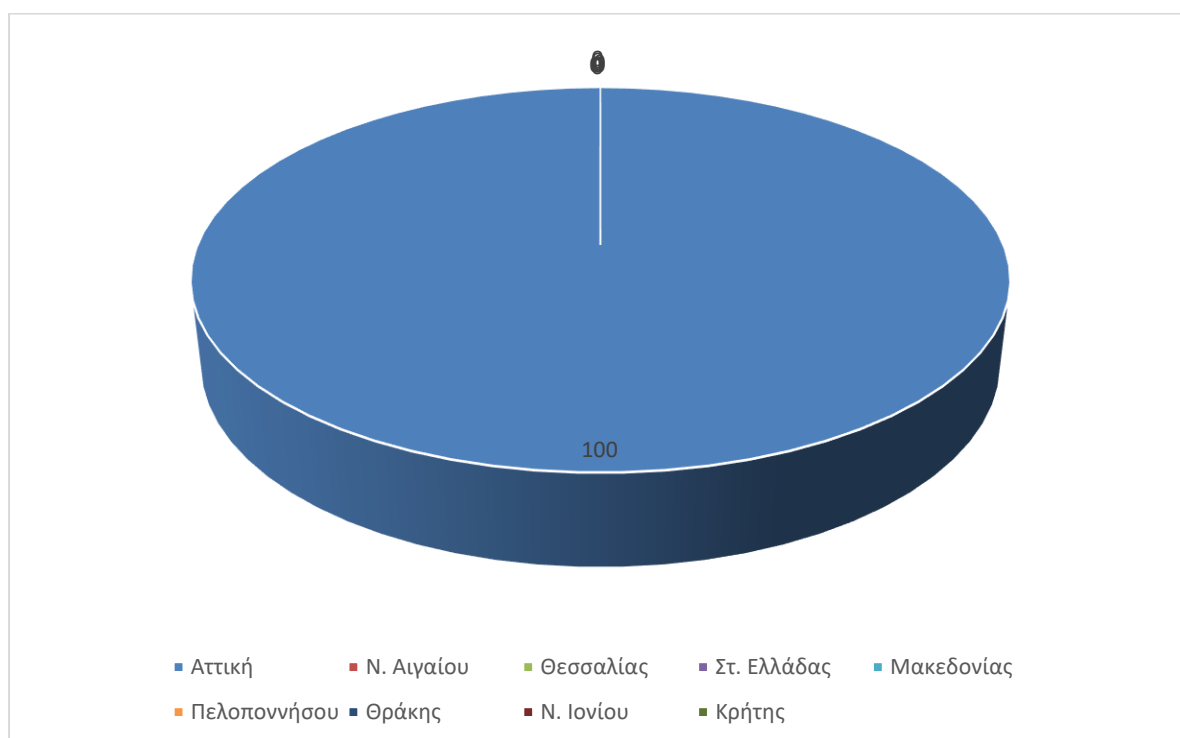
Διάγραμμα 8.11 Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (% ποσοστό απαντήσεων)



Διάγραμμα 8.12 Περιφέρεια εργασίας (συχνότητα απαντήσεων)



Διάγραμμα 8.13 Περιφέρεια εργασίας (% ποσοστό απαντήσεων)



Όπως φαίνεται από τα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων, όλες είναι γυναίκες, εκ των οποίων τρεις είναι ηλικίας 36-45 (42,9%), τρεις είναι ηλικίας 26-35 (42,9%) και μία είναι 46-55 (14,3%). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, πέντε είναι έγγαμες (71,4%), μία άγαμη (14,3%) και μια χήρα (14,3%). Σε ότι αφορά τις σπουδές τους, μία έχει μεταπτυχιακό (14,3%), δύο είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (28,6%) και τέσσερις είναι απόφοιτες άλλου τίτλου (ΤΕΙ, ΔΕ) (57,1%). Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τρεις έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας (42,9%), δυο έχουν από 16-20 χρόνια υπηρεσίας (28,6%), ένα άτομο έχει από 6-10 χρόνια υπηρεσίας (14,3%) και ένα άτομο εργάζεται στην εκπαίδευση κάτω από 5 έτη (14,3%). Τέλος, όλες οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν εργάζονται στην Περιφέρεια Αττικής.



## 8.2 Ενότητα Α: «Παιδαγωγικό υλικό»

***Ερώτηση 1. «Με τι είδους παιδαγωγικό υλικό είναι εξοπλισμένο το ίδρυμα προσχολικής αγωγής στο οποίο εργάζεστε;»***

Αναφορικά με το είδος του παιδαγωγικού υλικού με το οποίο είναι εξοπλισμένος ο παιδικός σταθμός, η Α δεν απάντησε στην ερώτηση. Η ερωτώμενη Β αναφέρει βιβλία παιδαγωγικών και λογοτεχνίας, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο, παζλ, κατασκευές, μουσικά όργανα, CD μουσικοκινητικής, ενσφηνώματα, σε συμφωνία με τη Δ. Για την Γ το υλικό αφορά βιβλία και παραμύθια, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο, εποπτικό, μουσικά όργανα, υλικό αδρής και λεπτής κινητικότητας. Η Ε δηλώνει τουβλάκια, τουρμπίνια, ξύλινα τουβλάκια, ενσφηνώματα, κούκλες, κουζινικά, παζλ, βιβλία, πινέλα, χρώματα, μαρκαδόρους, κηρομπογιές. Η ερωτώμενη Ζ δήλωσε υλικό που προωθεί την παρατηρητικότητα και την αντίληψη, υλικό με αλληλουχίες, κάρτες και παιχνίδια ομαδοποίησης και ταξινόμησης, κάρτες αντίθετων, υλικό με χρονικές ακολουθίες, κάρτες λεξιλογίου, παζλ και ντόμινο. Τέλος, η Η συμφωνεί με τις παραπάνω, δηλώνοντας πλαστελίνη, οικοδομικό υλικό, τουβλάκια, κούκλες, κουζινικά, παζλ, ντόμινο, επιτραπέζια, είδη ζωγραφικής.

***Ερώτηση 2. «Πώς έγινε/γίνεται ο εξοπλισμός του σε παιδαγωγικό υλικό; α) από τον Ο.Σ.Κ. β) από το εμπόριο γ) με άλλο τρόπο. Προσδιορίστε.....»***

Σχετικά με τον τρόπο που γίνεται ο εξοπλισμός του παιδικού σταθμού σε παιδαγωγικό υλικό, όλες απάντησαν από το εμπόριο.

***Ερώτηση 3. «Εσείς κατασκευάζετε το παιδαγωγικό υλικό; α) ναι β) όχι Αν ναι, τι είδους; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;»***

Για το αν κατασκευάζεται το υλικό από τους εκπαιδευτικούς, η απάντηση της Α, της Ε και της Ζ ήταν αρνητική. Αντίθετα, η Β υποστηρίζει πως κατασκευάζεται από τις εκπαιδευτικούς, όπως με CD μουσικοκινητικών ασκήσεων και με υλικό για παιδαγωγικές δράσεις. Η Γ υποστηρίζει πως κατασκευάζεται από τις εκπαιδευτικούς,

αναφέροντας ως παραδείγματα πίνακες ομαδοποιήσεων και διατάξεων. Τα μουσικά όργανα και οι κατασκευές βιβλίων με δικά τους σχέδια είναι οι απαντήσεις της Δ. Τέλος, η Η δηλώνει πως κατασκευάζεται και αναφέρει ως παραδείγματα μουσικά όργανα, μέσα μεταφοράς και κούκλες για κουκλοθέατρο.

***Ερώτηση 4. «Εμπλουτίζετε το ήδη υπάρχον υλικό με νέες ιδέες; α) ναι β) όχι Αν ναι, με ποιον τρόπο; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;»***

Αναφορικά με το αν εμπλουτίζεται το υπάρχον υλικό με νέες ιδέες, η απάντηση της Α, της Δ, της Ε, της Ζ και της Η ήταν αρνητική. Η Β υποστηρίζει αντίθετα πως το υλικό εμπλουτίζεται μέσα από τις κατασκευές των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με την Γ που δηλώνει πως φτιάχνουν νέες ασκήσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια.

***Ερώτηση 5. «Η Τσολάκη<sup>3</sup> διαχωρίζει το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται στην προσχολική αγωγή σε δομημένο και ελεύθερο. Τι είδους παιδαγωγικό υλικό κυρίως χρησιμοποιείτε στην καθημερινή σας πρακτική;» «Πώς διαφοροποιείται αυτό ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που θέτετε;»***

Σχετικά με το αν το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται καθημερινά είναι δομημένο ή ελεύθερο, η Α απάντησε πως παρέχεται δομημένο υλικό (παζλ, ενσφηνώσεις) αλλά και ελεύθερο, συμβολικό παιχνίδι. Ομοίως οι Β, Γ και Δ υποστήριξαν και τα δυο είδη του υλικού, δομημένο και ελεύθερο. Σύμφωνα με την Ε, χρησιμοποιούνται ιδίως βιβλία, πλαστελίνες, χρώματα και πινέλα, καθώς και υλικά για μεταμορφώσεις όπως για καπέλα, μαντήλια κτλ. Η ερωτώμενη Ζ δήλωσε κατά κύριο λόγο το ελεύθερο παιδαγωγικό υλικό και η Η μόνο ελεύθερο. Σχετικά με το πώς το παιδαγωγικό υλικό διαφοροποιείται ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται, η Α απάντησε πως ταυτίζεται με τις ανάγκες που προκύπτουν από τα θέματα που αναπτύσσονται, αλλά και με έκτακτα θέματα και με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Αντίστοιχα η Β και η Δ δήλωσαν πως γίνεται συνδυαστική χρήση με σκοπό την επίτευξη των στόχων και τα περισσότερα θέματα δουλεύονται ως project.

---

<sup>3</sup> Τσολάκη Κ (1997), *Παιδαγωγικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτη

Η Γ και η Ζ υποστηρίζουν επίσης πως το παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείται ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους, με την Ζ να αναφέρει την διαφοροποίηση ανάλογα με το αν το υλικό είναι ελεύθερο ή δομημένο. Η Ε υποστηρίζει πως δε διαφοροποιείται, αλλά χρησιμοποιείται εναλλακτικά. Τέλος, η Η δήλωσε πως δε διαφοροποιείται όταν στόχος είναι η ανάπτυξη λεπτών χειρισμών, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να αυτοενεργήσουν.

*Ερώτηση 6. «Πώς κρίνετε το παιδαγωγικό υλικό του κέντρου στο οποίο εργάζεστε; Σημειώστε από 1=καθόλου ικανοποιητικό έως 10=πλήρως ικανοποιητικό:*

- *Συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα παιδιά*
- *Βοηθά προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών των μαθητριών/μαθητών*
- *Είναι ελκυστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά*
- *Είναι απλό και εύκολο στη χρήση του*
- *Συνοδεύεται από σαφείς οδηγίες για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί*
- *Προσφέρεται για ποικίλες δραστηριότητες*
- *Ανταποκρίνεται σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας»*

Αναφορικά με το πώς κρίνεται το υλικό ως προς τη συμβολή του σε διάφορες παραμέτρους, η Α το θεωρεί μέτρια ικανοποιητικό ως προς τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά, στην ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και στην ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Πάνω από μέτρια ικανοποιητικό θεωρεί πως είναι ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά, καθώς και για τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει, ενώ πολύ ικανοποιητικό το κρίνει ως προς την

απλότητα και ευκολία στη χρήση, καθώς και ως προς την παροχή οδηγιών χρήσης του.

Η απάντηση της Β χαρακτηρίζει το υλικό μέτριο ως προς τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει και ως προς την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Πάνω από μέτριο το χαρακτηρίζει για τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά, την ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και την παροχή οδηγιών χρήσης του. Τέλος, πολύ ικανοποιητικό το οριοθετεί ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά, καθώς και για την απλότητα και ευκολία στη χρήση του.

Για την Γ το υλικό θεωρείται πάνω από το μέτριο ως προς τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά, την ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών και τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει. Πολύ ικανοποιητικό θεωρείται ως προς την παροχή οδηγιών χρήσης του, και ακόμη πιο ικανοποιητικό ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά, την απλότητα και ευκολία στη χρήση του και την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας.

Η απάντηση της Δ χαρακτηρίζει ως μέτριο το παιδαγωγικό υλικό αναφορικά με τη συμβολή του στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών, την παροχή οδηγιών χρήσης, την απλότητα και ευκολία στη χρήση του και την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Πάνω του μετρίου χαρακτηρίζεται για τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει και πολύ ικανοποιητικό ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά, και ακόμη περισσότερο ικανοποιητικό για τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά.

Η Ζ δηλώνει πως το παιδαγωγικό υλικό είναι πολύ ικανοποιητικό αναφορικά με τη συμβολή του στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών, την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει και ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά. Ακόμη πιο ικανοποιητικό το αξιολογεί ως προς τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά, ενώ σχεδόν πλήρως ικανοποιητικό το κρίνει για την παροχή οδηγιών χρήσης, την απλότητα και ευκολία στη χρήση του.

Η ερωτώμενη Η κρίνει το υλικό μέτριο ικανοποιητικά ως προς τη συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά και στην ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών, και λίγο παραπάνω από μέτρια ικανοποιητικό ως προς την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά. Πολύ ικανοποιητικό το χαρακτηρίζει για την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας καθώς και για τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει. Τέλος, πάρα πολύ ικανοποιητικό το κρίνει για την απλότητα και ευκολία στη χρήση, καθώς και ως προς την παροχή οδηγιών χρήσης του.

Η Ε δίνει απαντήσεις που χαρακτηρίζουν το υλικό λιγότερο ικανοποιητικό σε σχέση με τις προηγούμενες συναδέλφους της, λέγοντας πως είναι ελάχιστα ικανοποιητικό ως προς την ανταπόκριση του σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, την ελκυστικότητα του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα παιδιά. Σε λίγο μεγαλύτερο επίπεδο, αλλά κάτω του μετρίου χαρακτηρίζει το υλικό ως προς τη συμβολή του στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών, την παροχή οδηγιών χρήσης και για τις δραστηριότητες που ενθαρρύνει να γίνονται. Ως μέτρια ικανοποιητικό χαρακτηρίζει το υλικό για την συμβολή του στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά και ελαφρώς πάνω του μετρίου για την απλότητα και ευκολία στη χρήση του.

***Ερώτηση 7. «Μπορείτε να αναφέρετε τρεις τουλάχιστον παράγοντες από τους οποίους πιστεύετε ότι εξαρτάται η πληρότητα του παιδαγωγικού υλικού;»***

Αναφορικά με το ποιοι παράγοντες καθορίζουν την πληρότητα του παιδαγωγικού υλικού, η Α ορίζει την ποικιλία του, την επάρκεια του και την ταύτιση του με τα ηλικιακά γνωρίσματα των παιδιών, σε συμφωνία με την Β. Η Γ κρίνει σημαντικό να προσελκύει το υλικό το ενδιαφέρον των παιδιών, να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους και να προσφέρει δημιουργία και ψυχαγωγία. Αντίστοιχα, η Δ διατυπώνει την επάρκεια του, την ταύτισή του με την ηλικία και τη συμβολή του στην ανάπτυξη της νοητικής και κινητικής ικανότητας. Για την Ε σημαντικό είναι να είναι το υλικό καλοσυντηρημένο, να χρησιμοποιείται για το σκοπό που έχει σχεδιαστεί, να καλύπτει πολλούς τομείς ανάπτυξης, να έχει βαθμό δυσκολίας και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Η Ζ δηλώνει πως το παιδαγωγικό υλικό είναι πλήρες όταν ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, όταν είναι κατάλληλο

για την ηλικία τους, όταν έχει ποικιλία και όταν είναι σε καλή κατάσταση. Τέλος, η Η δηλώνει ως παράγοντες τη σωστή χρήση και καθοδήγηση, την κατάλληλη προσαρμογή στην ηλικία των παιδιών, τη δυνατότητα να εγείρει την φαντασία τους και την τακτική ανανέωση του υλικού.

**Ερώτηση 8. «Θεωρείτε ικανοποιητικό/ επαρκές το παιδαγωγικό υλικό του σταθμού στον οποίο εργάζεστε; α) ναι β) όχι. Αν όχι, τι προτάσεις θα κάνατε σχετικά με τον εξοπλισμό του;»**

Για το αν είναι το υλικό ικανοποιητικό/ επαρκές, οι Α, Β, Γ, Ε, Ζ δηλώνουν αρνητική απάντηση, με την Α να προτείνει να υπάρξει ανανέωση, εμπλουτισμός, καθώς και μεγαλύτερη ποσότητα υλικού ανάλογα με τα παιδιά που φιλοξενούνται. Μεγαλύτερη ποσότητα και πληρότητα υποστηρίζονται ως προτάσεις και από την Β. Η επάρκεια και η ωφελιμότητα του υλικού υποστηρίζονται ως προτάσεις από τη Γ. Η Ε δηλώνει αναγκαίο να εμπλουτιστεί, να εκσυγχρονιστεί, να προστεθούν γωνιές και να γίνει πιο ελκυστικό στα παιδιά. Η ερωτώμενη Ζ δηλώνει ως πρόταση να υπάρχει ποικιλία υλικού, συχνή ανανέωση και καλοσυντήρηση του. Αντίθετα, η Δ και η Ζ υποστηρίζουν πως το υλικό είναι ικανοποιητικό/ επαρκές στον παιδικό σταθμό όπου εργάζεται.

### **8.3 Ενότητα Β: «Δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού»**

**Ερώτηση 1. «Ακολουθείτε κάποια μέθοδο δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού (για παράδειγμα Montessori, Froebel κτλ); α) ναι β) όχι. Αν ναι, ποια μέθοδο ακολουθείτε και για ποιες δραστηριότητες/ μαθησιακούς τομείς;»**

Στην ερώτηση αυτή όλες οι ερωτώμενες απάντησαν αρνητικά.

**Ερώτηση 2. «Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα διαχείρισης παιδαγωγικού υλικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων;»**

Η ερωτώμενη Α δήλωσε ενσφηνώματα, όργανα γυμναστικής, γωνιές παιχνιδιού, λόγου και κοινωνικοποίησης. Η Β δήλωσε παιδαγωγικές καρτέλες, τηλεοπτικά μέσα,

όργανα γυμναστικής, μουσικά όργανα, παζλ και δημιουργικές δράσεις. Η Γ δήλωσε παζλ, ντόμινο, τόμπολες, μουσικά όργανα, στεφάνια, σακουλάκια. Αντίστοιχα η Δ δήλωσε όργανα γυμναστικής, CD ήχου, τόμπολες και πειράματα. Σύμφωνα με την Ε, όλο το παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η Ζ αναφέρει συγκρίσεις, ταξινομήσεις, αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών για καλλιέργεια λεπτής κινητικότητας και μνήμης. Τέλος, η Η αναφέρει μουσικά όργανα και πλαστελίνη.

***Ερώτηση 3. «Ακολουθείτε κάποιους κανόνες στη χρήση του υλικού από τα παιδιά; α) ναι β) όχι. Αν ναι, ποιους κανόνες έχετε θέσει;»***

Η ερωτώμενη Α απάντησε θετικά, αναφέροντας ως κανόνες το παιχνίδι κατά ομάδες, την αναμονή στη σειρά για να αλλάξουν ομάδα, τη διεξαγωγή κάθε παιχνιδιού σε συγκεκριμένο χώρο. Ομοίως η Β, η Δ και η Ζ απάντησαν θετικά, αναφέροντας ως κανόνες την αναμονή των παιδιών στη σειρά, καθώς και την τακτοποίηση του μετά τη χρήση του. Ομοίως και η Γ απάντησε θετικά, αναφέροντας ως κανόνες τα καπάκια στους μαρκαδόρους, την επιμέλεια στο υλικό και την τακτοποίηση του. Η Ε δηλώνει ως κανόνες να παίζεται το υλικό πάνω στο τραπέζι, από μικρές ομάδες παιδιών και να επιμελείται από αυτά. Αντίθετα η Η δηλώνει πως δεν ακολουθούνται κανόνες.

***Ερώτηση 4. «Χρησιμοποιείτε κάποιο εξατομικευμένο παιδαγωγικό υλικό για περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; α) ναι β) όχι. Αν ναι, τι είδους υλικό και με ποιον τρόπο;»***

Στην ερώτηση αυτή όλες οι ερωτώμενες απάντησαν αρνητικά.

***Ερώτηση 5. «Αλλάζετε τις γωνιές των δραστηριοτήτων; α) ναι β) όχι. Αν ναι, ποια κριτήρια ακολουθείτε;»***

Η ερωτώμενη Α απάντησε θετικά, αναφέροντας ως κριτήρια τα παιδαγωγικά θέματα, τις ανάγκες των παιδιών και το πρόγραμμα του σταθμού. Η Β απάντησε αρνητικά λόγω του ότι δεν υπάρχουν γωνιές στο σταθμό λόγω πλήθους παιδιών και λόγω χώρου. Αρνητικά απάντησαν και οι υπόλοιπες ερωτώμενες.

***Ερώτηση 6. «Μπορείτε να αναφερθείτε σε τρεις παράγοντες που βοηθούν στη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού;»***

Η ερωτώμενη Α ανέφερε ως παράγοντες την επάρκεια του αριθμού των παιδαγωγών, την επάρκεια του παιδαγωγικού υλικού, την ταύτιση του με την ηλικιακή ανάγκη των παιδιών για ανάπτυξη σε διάφορους τομείς. Για την Β κύριοι παράγοντες είναι η επάρκεια του παιδαγωγικού υλικού, η ύπαρξη κατάλληλου χώρου και η ύπαρξη μέσων για τη χρήση του. Η Γ δήλωσε την επάρκεια του παιδαγωγικού υλικού, την ελκυστικότητα του και την καλή του κατάσταση. Για τη Δ παράγοντες είναι ο σωστός αριθμός παιδιών και η ύπαρξη χώρου. Η Ε δήλωσε ως παράγοντες τις ολιγομελείς ομάδες παιδιών, τη συμμετοχή της δασκάλας στη διαχείριση, τους κατάλληλα οργανωμένους χώρους και την ανταπόκριση του υλικού με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, σε συμφωνία με τις απαντήσεις που έδωσε η Η. Η Ζ δήλωσε την καλοσυντήρηση του υλικού, την ποικιλία του και την ύπαρξη κατάλληλου χώρου.

***Ερώτηση 7. «Μπορείτε να αναφερθείτε σε τρεις ανασταλτικούς παράγοντες για τη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού;»***

Η ερωτώμενη Α ανέφερε ως ανασταλτικούς παράγοντες το μικρό αριθμό παιδαγωγικού υλικού, την έλλειψη ποικιλίας και το μεγάλο αριθμό παιδιών στο σταθμό. Σύμφωνα με την Α είναι και η Β και η Δ, τονίζοντας επιπρόσθετα την κακή ποιότητα του υλικού ως ανασταλτικό παράγοντα. Για την Γ οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η μη επάρκεια παιδαγωγικού υλικού, η κακή του κατάσταση και η μη ελκυστικότητα του. Η Ε δήλωσε τη μη επάρκεια παιδαγωγικού υλικού, την ακατάλληλη χρήση του βάσει ηλικίας και τη μη ανανέωση του. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι για την Ζ η τοποθέτηση του υλικού σε ψηλά ράφια, η διαμόρφωση



γωνιών παιχνιδιού κοντά σε θορυβώδη σημεία και η ακαταλληλότητα του υλικού με βάση την ηλικία του παιδιού. Τέλος η Η υποστήριξε πως ανασταλτικοί παράγοντες είναι η ακαταλληλότητα του υλικού με βάση την ηλικία του παιδιού, η μη ελκυστικότητα του και ο ακατάλληλα διαμορφωμένος χώρος.

#### 8.4 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Όπως έδειξε η ανάλυση των απαντήσεων της ενότητας Α, έξι στις επτά ερωτώμενες απάντησαν ποικίλα παιδαγωγικά υλικά, ιδίως βιβλία, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο, παζλ, κατασκευές, μουσικά όργανα, ενσφηνώματα, κάρτες και είδη ζωγραφικής. Σχετικά με τον τρόπο που γίνεται ο εξοπλισμός του παιδικού σταθμού σε παιδαγωγικό υλικό, όλες απάντησαν πως αυτό λαμβάνεται από το εμπόριο.

Τρεις από τις επτά εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως δεν κατασκευάζουν οι ίδιες το υλικό ενώ οι υπόλοιπες δημιουργούν και δικό τους υλικό για παιδαγωγικές δράσεις, όπως πίνακες ομαδοποιήσεων και διατάξεων, μουσικά όργανα, κατασκευές βιβλίων, μέσα μεταφοράς και κούκλες για κουκλοθέατρο.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (πέντε στις επτά) δεν εμπλουτίζουν το υπάρχον υλικό με νέες ιδέες, αντίθετα με τις άλλες δυο εκπαιδευτικούς που φτιάχνουν νέες ασκήσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια.

Σχετικά με το αν το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται καθημερινά είναι δομημένο ή ελεύθερο, τέσσερις από τις επτά υποστήριξαν και τα δυο είδη του υλικού, ενώ οι υπόλοιπες δήλωσαν μόνο το ελεύθερο παιδαγωγικό υλικό.

Σχετικά με το πώς το παιδαγωγικό υλικό διαφοροποιείται ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται, πέντε από τις επτά υποστηρίζουν πως το παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείται ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους, ενώ δυο δηλώνουν πως διαφοροποιείται μόνο όταν είναι να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά ή για την ανάπτυξη λεπτών χειρισμών, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν.

Αναφορικά με το πώς κρίνεται το υλικό ως προς τη συμβολή του σε διάφορες παραμέτρους, οι έξι στις επτά εκπαιδευτικούς το θεωρούν από μέτρια ικανοποιητικό έως πάρα πολύ ικανοποιητικό, με εξαίρεση μια εκπαιδευτικό που το χαρακτηρίζει σε χαμηλότερα ικανοποιητικά επίπεδα, κάτω του μετρίου, σε σχέση με τις προηγούμενες συναδέλφους της.

Αναφορικά με το ποιοι παράγοντες καθορίζουν την πληρότητα του παιδαγωγικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε παράγοντες όπως η ποικιλία, η επάρκεια, η ταύτιση του με τα ηλικιακά γνωρίσματα των παιδιών, η συμβολή του στη δημιουργία και ψυχαγωγία αλλά και στην ανάπτυξη της νοητικής και κινητικής ικανότητας, καθώς και το πόσο καλοσυντηρημένο είναι.

Για το αν είναι το υλικό ικανοποιητικό/επαρκές, οι πέντε από τις επτά δηλώνουν αρνητική απάντηση, με τις προτάσεις να εστιάζουν στην ανανέωση, στον εμπλουτισμό, στη μεγαλύτερη ποσότητα υλικού ανάλογα με τα παιδιά που φιλοξενούνται, στην ωφελιμότητα του υλικού στον εκσυγχρονισμό του, στην προσθήκη γωνιών, στην ελκυστικότητα του και στην καλοσυντήρηση του. Αντίθετα, δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως το υλικό είναι ικανοποιητικό/επαρκές στον παιδικό σταθμό όπου εργάζονται.

Όσον αφορά την ενότητα Β, καμία ερωτώμενη δε δήλωσε πως ακολουθείται κάποια μέθοδος δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού.

Σχετικά με τα παραδείγματα διαχείρισης παιδαγωγικού υλικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όλες ανέφεραν διάφορες εφαρμογές, με την πλειοψηφία να αναφέρει όργανα γυμναστικής, μουσικά όργανα, παζλ, ενώ μια από τις ερωτώμενες υποστηρίζει πως όλο το παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Έξι από τις επτά ερωτώμενες ακολουθούν κανόνες στη χρήση του υλικού από τα παιδιά, όπως την αναμονή στη σειρά για να αλλάξουν ομάδα, τη διεξαγωγή κάθε παιχνιδιού σε συγκεκριμένο χώρο, την τακτοποίηση του μετά τη χρήση του, ενώ μια ερωτώμενη δηλώνει πως δεν ακολουθούνται κανόνες.

Αξίζει να σημειωθεί πως καμία ερωτώμενη δε χρησιμοποιεί εξατομικευμένο παιδαγωγικό υλικό για περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σχετικά με τις αλλαγές στις γωνιές δράσεων, μόνο μία απάντησε θετικά, αναφέροντας ως κριτήρια τα παιδαγωγικά θέματα, τις ανάγκες των παιδιών και το πρόγραμμα του σταθμού. Από τις υπόλοιπες, μία ανέφερε πως δεν υπάρχουν γωνιές στο σταθμό λόγω πλήθους παιδιών και λόγω χώρου.

Βασικοί παράγοντες που βοηθούν στη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού θεωρούνται από τις ερωτώμενες η επάρκεια του αριθμού των παιδαγωγών, η επάρκεια του παιδαγωγικού υλικού, η ταύτιση του με την ηλικιακή ανάγκη των παιδιών, η ύπαρξη κατάλληλου χώρου, η ύπαρξη μέσων για τη χρήση του, η ελκυστικότητα του, η καλή του κατάσταση, ο σωστός αριθμός παιδιών, η συμμετοχή της δασκάλας στη διαχείριση, καθώς και η ποικιλία του.

Τέλος, ως ανασταλτικοί παράγοντες οι ερωτώμενες αναφέρουν το μικρό αριθμό παιδαγωγικού υλικού, την έλλειψη ποικιλίας, το μεγάλο αριθμό παιδιών στο σταθμό, την κακή ποιότητα του υλικού, τη μη ελκυστικότητα του, την ακατάλληλη χρήση του βάσει ηλικίας, τη μη ανανέωση του, την τοποθέτηση του υλικού σε ψηλά ράφια, τη διαμόρφωση γωνιών παιχνιδιού κοντά σε θορυβώδη σημεία και τον ακατάλληλα διαμορφωμένο χώρο.

## 8.5 Συζήτηση

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ανάμεσα στα κύρια προβλήματα της προσχολικής αγωγής των χωρών που συμμετείχαν σε έρευνα στην οποία αναφέρεται η Kamerman (2007), επισημαίνονται η ανεπάρκεια ως προς τις **εγκαταστάσεις**, η προσφορά **θέσεων** και η **εκπαίδευση** των εκπαιδευτικών των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας της παρούσας εργασίας συνηγορούν επίσης ως προς το ότι παράγοντες οι οποίοι βοηθούν στη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού σχετίζονται με:

- την επάρκεια του **αριθμού των παιδαγωγών** ως προς τον **αριθμό των εγγεγραμμένων νηπίων**
- την επάρκεια και την **καταλληλότητα των χώρων**
- την **θεωρητική κατάρτιση** των παιδαγωγών

Ως προς τον πρώτο παράγοντα, σχετικά με τον αριθμό των εγγεγραμμένων νηπίων ανά τμήμα, από το νομοθετικό πλαίσιο παρέχεται μία σχετική ευελιξία. Στο άρθρο 12 παρ 5 του ΦΕΚ 497/22-4-2002 (ΦΕΚ 497/2002) αναφέρεται ότι στα τμήματα των παιδικών σταθμών αναλογούν **έως 25 παιδιά σε κάθε παιδαγωγό** και βοηθό και «σε κάθε περίπτωση με το παιδαγωγικό προσωπικό που προβλέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις», ενώ παράλληλα στο άρθρο 7 παρ. 6 αναφέρεται ότι υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής παιδιών πάνω από τη δυναμικότητα των παιδικών σταθμών μέχρι ποσοστό 20% «εφόσον υπηρετεί το προβλεπόμενο από τις διατάξεις προσωπικό και υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι».

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αναλογία παιδιών – παιδαγωγών αποτελεί ένα βασικό δομικό χαρακτηριστικό για τον καθορισμό της ποιότητας της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής (Ποντικού, 2013) και ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αναλογία παιδαγωγών – παιδιών (Ρέντζου, 2011a). Η αύξηση του αριθμού των νηπίων παίζει σημαντικό ρόλο. Οφείλεται όχι μόνο στην αύξηση του αριθμού των εργαζόμενων μητέρων, αλλά και στην γενικότερη τάση των γονέων να επιδιώκουν την φοίτηση των παιδιών τους στους παιδικούς σταθμούς για λόγους κοινωνικοποίησης, και γενικότερα να επιδιώκουν να επωφεληθούν από τις δράσεις της αντισταθμιστικής αγωγής (Οικονομίδης, χ.χ. ; Στάμου, & Χατζηαντωνάκη, 2013).

Ως προς τον δεύτερο παράγοντα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο **χώρος** μέσα στον οποίο το παιδί κατά τη διάρκεια της ημέρας αλληλεπιδρά και δραστηριοποιείται πρέπει να είναι ασφαλής, ευρύχωρος, λειτουργικός και σωστά διαρρυθμισμένος (Ποντικού, 2013). Στην ερώτηση σχετικά με το πώς διαχειρίζονται οι ερωτηθείσες τις **γωνιές των δραστηριοτήτων**, είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο μία απάντησε θετικά ενώ οι υπόλοιπες αρνητικά. Σε μία περίπτωση προσδιορίστηκε ως κύρια αιτία η απουσία χώρου και ο μεγάλος αριθμός των εγγεγραμμένων νηπίων του παιδικού σταθμού, γεγονός το οποίο θέτει ενδεχομένως έναν προβληματισμό σχετικά με τον

έλεγχο της καταλληλότητας των υποδομών και του αριθμού των εγγραφέντων νηπίων στους παιδικούς σταθμούς.

Ως προς το ζήτημα της **χρήσης του παιδαγωγικού υλικού**, οι ερωτηθείσες γενικά απάντησαν ότι χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους το παιδαγωγικό υλικό, χωρίς απαραίτητα να προσδιορίζουν τη χρήση του με συγκεκριμένους στόχους. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην χρήση **εξειδικευμένου υλικού** για παιδιά ειδικών ομάδων οι ερωτηθείσες απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν εξειδικευμένο υλικό για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επισήμανση αυτή οδηγεί στην υπόθεση ότι είτε **δεν προσφέρεται το κατάλληλο υλικό** από τους παιδικούς σταθμούς είτε ότι οι ίδιες δεν έχουν την **κατάλληλη εκπαίδευση ή επιμόρφωση** για την χρήση του παιδαγωγικού υλικού.

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν στην **δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού**, οι ερωτηθείσες απάντησαν ότι δεν ακολουθούν **καμία μέθοδο δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού**. Είναι ενδιαφέρον ότι η απάντηση αυτή δόθηκε άσχετα από το επίπεδο σπουδών των ερωτηθεισών<sup>4</sup>. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να προβληματίσει καθώς η ισχύουσα νομοθεσία προβλέπει οργάνωση δημιουργικών δραστηριοτήτων χωρίς όμως να έχει γραφτεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το οποίο θα προτεινόταν μέθοδοι δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού. Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία, στους παιδικούς σταθμούς της χώρας μας δεν εφαρμόζεται κάποιος τύπος αναλυτικού προγράμματος ή έστω ένα κοινό παιδαγωγικό πρόγραμμα (Ποντικού, 2013). Φαίνεται, όπως προσδιορίζει η Ποντικού (2013), το κράτος να προωθεί ένα μοντέλο υποβάθμισης του παιδαγωγικού ρόλου των παιδαγωγικών σταθμών, καθώς δίνεται μικρότερη έμφαση στην παροχή παιδαγωγικού υλικού και στην οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στην θεωρητική βάση του Αναλυτικού Προγράμματος του 1989 για την Προσχολική Αγωγή το οποίο από το 1991 ισχύει και για τους παιδικούς σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και της πρακτικής εφαρμογής του στους παιδικούς σταθμούς του δείγματος, γεγονός το οποίο ίσως οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης των παιδαγωγών αλλά και της αξιολόγησης των

---

<sup>4</sup> Από τις ερωτηθείσες μία έχει μεταπτυχιακό (14,3%), δύο είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (28,6%) και τέσσερις είναι απόφοιτες άλλου τίτλου (ΤΕΙ, ΔΕ) (57,1%).

προγραμμάτων και του παρεχόμενου έργου ενισχύοντας μία αντίληψη περί προνοιακής φύσης και υποτυπώδους παιδαγωγικού χαρακτήρα των παιδικών σταθμών (Ρέντζου, 2011b).

Σχετικά με την **πληρότητα του παιδαγωγικού υλικού**, την ύπαρξη μέσων για τη χρησιμοποίησή του και την **ταύτισή του με τις ηλικιακές ανάγκες** των παιδιών, η Ποντικού (2013) τονίζει την σημασία του εξοπλισμού και της οργάνωσης των παιδικών σταθμών με πλούσιο ψυχοπαιδαγωγικό υλικό, το οποίο θα πρέπει να είναι ανάλογο με τις ανάγκες των παιδιών. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι στους παιδικούς σταθμούς του δείγματος το παιδαγωγικό υλικό **δεν ανανεώνεται** και **δεν αντιστοιχεί** στις ηλικιακές ανάγκες των παιδιών. Από τη στιγμή κατά την οποία – όπως προκύπτει από την έρευνα - ο κύριος τρόπος εξοπλισμού σε παιδαγωγικό υλικό γίνεται από το εμπόριο και όχι από τον ΟΣΚ, τίθεται πρόβλημα είτε ελλιπούς χρηματοδότησης είτε μειωμένου ενδιαφέροντος για την προμήθεια παιδαγωγικού υλικού από τους υπευθύνους των παιδικών σταθμών.

## 8.6 Συμπεράσματα

Η Ρέντζου (2011a) με βάση τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε επισημαίνει ότι θα μπορούσε να ειπωθεί πως η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής «έχει αφεθεί στην τύχη της». Ωστόσο, το ζήτημα της παρεχόμενης ποιότητας στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής είναι σύνθετο από τη στιγμή κατά την οποία η «ποιότητα» αποτελεί μία πολυπαραγοντική έννοια (Ρέντζου, 2011a), η οποία διαφοροποιείται και αναπροσδιορίζεται χωρίς να καταλήγει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Ποντικού, 2013). Μπορεί ωστόσο να εκφραστεί με όρους εισροών (ανθρώπινο δυναμικό, αναλυτικά προγράμματα και χρηματοδότηση), εκροών (επιδόσεις των μαθητών) και διαδικασιών στην εκπαίδευση. Βέβαια, η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, αφού εξαρτάται άμεσα από τους στόχους της επιδιωκόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση. Ως παράμετροι στις οποίες οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία και αποτελούν καλές μεταβλητές ποιότητας θα μπορούσαν να αναφερθούν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, η χαμηλότερη αναλογία παιδιών εκπαιδευτικών και η σύνθεση του ημερησίου προγράμματος (Στάμου & Χατζηαντωνάκη, 2013). Σε γενικές γραμμές, η εκπαίδευση

και τα επαγγελματικά προσόντα του προσωπικού, η ασφάλεια των εγκαταστάσεων, η συχνότητα εκπαίδευσης των παιδαγωγών, η ανάπτυξη των κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν στοιχεία μίας ποιοτικά προσφερόμενης προσχολικής αγωγής η οποία δεν περιορίζεται απλά στην φύλαξη των παιδιών, κατά το διάστημα που οι γονείς τους εργάζονται (Στάμου, & Χατζηαντωνάκη, 2013 ; Ρέντζου, 2011a ; ΠΑΣΥΒΝ, χ.χ.).

## **8.7 Προτάσεις για τη δημιουργική διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού**

Σχετικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ), από την Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών (2013, σ. 11) επισημαίνεται ότι «Τα κράτη μέλη πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον ορισμένες ελάχιστες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τα προσόντα για το σύνολο του προσωπικού της ΠΕΦ σε εθνικό επίπεδο προκειμένου να είναι σε θέση να διασφαλίσουν ένα βασικό επίπεδο ποιότητας».

Προς την κατεύθυνση αυτή από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι η υλικοτεχνική υποδομή, οι ελλείψεις σε προσωπικό και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δρουν περιοριστικά προς την κατεύθυνση της δημιουργικής προσέγγισης του παιδαγωγικού υλικού.

Την ανάγκη εμπλουτισμού και εκσυγχρονισμού του παιδαγωγικού υλικού εξέφρασαν στις περισσότερες περιπτώσεις οι συμμετέχουσες στην έρευνα. Η έννοια του παιδαγωγικού υλικού έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς το παιδί τοποθετείται σε ένα περιβάλλον στο οποίο καλείται να πειραματιστεί και να δημιουργήσει (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, 1997). Στα πλαίσια της ενίσχυσης της ενεργούς μάθησης χρειάζεται να παρέχεται στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα υλικών, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να επιλέγουν από αυτά, ως βασικό στοιχείο στη διαδικασία της ενεργούς μάθησης (Hohmann & Weikart (1995). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την ανάγκη ανανέωσης του παιδαγωγικού υλικού ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις της ποικιλίας, της επάρκειας, της ταύτισής του με τα ηλικιακά γνωρίσματα των παιδιών, της συμβολής του στη δημιουργία και ψυχαγωγία αλλά και στην ανάπτυξη της νοητικής και κινητικής ικανότητας.

Οι συμμετέχουσες εφαρμόζουν πρακτικές χρήσης του παιδαγωγικού υλικού χωρίς όμως να έχουν υιοθετήσει κάποια από τις μεθόδους δημιουργικής προσέγγισής του. Επίσης, δεν χρησιμοποιούν εξειδικευμένο παιδαγωγικό υλικό το οποίο θα συνέβαλε προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας ενός κλίματος αποδοχής της διαφοράς, ακολουθώντας κατάλληλα προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι ερωτηθείσες δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και **θεωρητική κατάρτιση** για να αξιοποιήσουν δημιουργικά το παιδαγωγικό υλικό. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των παιδαγωγών και του υπόλοιπου προσωπικού των παιδικών σταθμών αποτελεί δείκτη ποιότητας καθώς επιτρέπει μεταξύ άλλων την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών. Τίθεται, βέβαια, γενικότερα ο προβληματισμός του βαθμού στον οποίο έχει επωφεληθεί η εκπαίδευση από τις αρχές που διέπουν την έννοια της δημιουργικότητας ( Γκανιός, 2006), γεγονός το οποίο θέτει το ζήτημα της βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία θα βοηθούσαν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της έννοιας της δημιουργικότητας στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική των παιδικών σταθμών. Για τον σκοπό αυτό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η προοπτική υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πρότυπο διεπιστημονικής επαγγελματικής εργασίας με την υποστήριξη ειδικών, όπως οι κοινωνικοί παιδαγωγοί, στα πλαίσια ενός εναλλακτικού μοντέλου παρέμβασης σταθμισμένου στην προσχολική ηλικία, όπως προτείνεται από τον Woodhead (2006).

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα για την δημιουργική χρήση του παιδαγωγικού υλικού τον μεγάλο αριθμό των παιδιών σε σχέση με την κτηριακή υποδομή και τον αριθμό των παιδαγωγών που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς. Η τήρηση της προβλεπόμενης από τις νομοθετικές διατάξεις αναλογίας παιδιών – παιδαγωγών με προοπτική μείωσής της προκύπτει ως βασική πρόταση από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η εφαρμογή προγραμμάτων στο πνεύμα της προσφοράς αγωγής και φροντίδας ταυτόχρονα σε ένα ενιαίο πλαίσιο (educare). Η Ρέντζου ( 2011a) τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός αναλυτικού προγράμματος. Σε διαφορετική περίπτωση υποβαθμίζεται τόσο ο ρόλος των παιδικών σταθμών όσο και των παιδαγωγών που εργάζονται σε αυτούς, αφού θεωρείται ως ένας θεσμός φύλαξης. Το πρόγραμμα σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης πρέπει να



διατυπωθεί σύμφωνα με τις βασικές αρχές της «ανάπτυξης των παιδιών» και της «εκμάθησης των παιδιών». Η κατανόηση των δύο αυτών πτυχών από τις/τους εκπαιδευτικούς θα επηρεάσει άμεσα τον προγραμματισμό των προγραμμάτων σπουδών και τις ρυθμίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι διαπιστώνεται η ανάγκη αναθεώρησης των προδιαγραφών σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των παιδικών σταθμών στη χώρα μας ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας στο πνεύμα της ενσωμάτωσης πολιτικών και επενδυτικών στρατηγικών για την φροντίδα και την εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία μέσα από μια συνολική πολιτική που στόχο θα έχει τη βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των υπηρεσιών της προσχολικής αγωγής (Woodhead, 2006)

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά σε παιδικούς σταθμούς της περιφέρειας Αττικής και συγκεκριμένα στην περιοχή των Άνω Πατησίων. Θα μπορούσε να συνδράμει προς την κατεύθυνση της καταγραφής αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού των παραμέτρων που αφορούν την διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού στους παιδικούς σταθμούς. Θα παρουσίαζε, ωστόσο, ενδιαφέρον μία συγκριτική μελέτη, ώστε να ήταν διαθέσιμα τα ερευνητικά δεδομένα που θα προέκυπταν από την διεξαγωγή ερευνών και σε άλλες γεωγραφικές ενότητες της χώρας και σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής που υπάγονται σε διαφορετικούς φορείς χρηματοδότησης, με στόχο την αξιοποίηση καλών πρακτικών δημιουργικής διαχείρισης του παιδαγωγικού υλικού στον χώρο της προσχολικής αγωγής.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών (2013). *Ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Μελέτη συνοπτική παρουσίαση*. Ανακτήθηκε από: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPO-L-CULT\\_ET\(2013\)495867\(SUM01\)\\_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPO-L-CULT_ET(2013)495867(SUM01)_EL.pdf)

Γκανιός, Γ. (2006). Δημιουργικό άτομο: παράμετροι της προσωπικότητας του. Σε *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/gkanios.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/gkanios.pdf)

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασογιάννη, Ε. (χ.χ.). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παιδαγωγικό πρόγραμμα παιδικών σταθμών*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/programma.pdf>

Ζάρτηλα, Σ., Κοθρά, Γ., Λάμπρου, Μ. & Χελιδώνη, Ρ. (2013). Ομοιότητες και διαφορές προσχολικής αγωγής σε Ελλάδα και Κύπρο. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου. Ανακτήθηκε από αποθετήριο ΤΕΙΕΠ: [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/959/psa\\_2013021.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/959/psa_2013021.pdf?sequence=1)

Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Ιεράς Μονής «ΔΕΛΑΣΑΛ» . (χ.χ.). *Κανονισμός Λειτουργίας & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Ανακτήθηκε από: [http://www.delasalle.gr/nipia/blogfiles/KANONISMOS\\_LITOURGIAS.pdf](http://www.delasalle.gr/nipia/blogfiles/KANONISMOS_LITOURGIAS.pdf)

Κακανά, Δ. (2003). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κακανά, Δ. (χ.χ.). *Θεωρία προσχολικής αγωγής ή εκπαίδευσης. Συνοπτική παρουσίαση παραδόσεων*. Ανακτήθηκε από: [http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/theoria\\_prosholikas\\_2014\\_-\\_short\\_leitoyrgia\\_symvatotitas.pdf](http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/theoria_prosholikas_2014_-_short_leitoyrgia_symvatotitas.pdf)

Κανελλοπούλου, Λ. (2007). *Ψυχαναλυτικές θεωρίες προσωπικότητας Ι*.

πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανακτήθηκε από:  
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP453/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20-%20corrigé.pdf>

Κούτσου, Σ. (2007). *Κοινωνικοποίηση και προαγωγή ψυχικής υγείας στην προσχολική ηλικία: Οδηγός παρέμβασης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από:  
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14539/file0.pdf?sequence=1>

Κυργιαννή, Μ. (2014). *Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Fröbel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από:  
<https://ikee.lib.auth.gr/record/270334/files/GRI-2015-14877.pdf>

Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ειρ. (2011) *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική. Μεθοδολογία Α΄*, τόμος 2. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.

Μανωλίτσης, Γ. (χ.χ.). *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας. Ενότητα 8: Ατομικές διαφορές και μάθηση στην προσχολική ηλικία (στυλ μάθησης, και δημιουργικότητα)*. Ανακτήθηκε από:  
[https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/14189/mod\\_resource/content/1/8%29%20%CE%91%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AD%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%20%28%CF%83%CF%84%CF%85%CE%BB%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%29\\_8\\_2013.pdf](https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/14189/mod_resource/content/1/8%29%20%CE%91%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AD%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%20%28%CF%83%CF%84%CF%85%CE%BB%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%29_8_2013.pdf)

Μπογδάνη, Σ. (χ.χ.). *Κινητική ανάπτυξη. Praxis loft movement. Online*:  
<http://www.sofiabogdani.gr/%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B5%CE%BE%CE%AD%CE%BB%CE%B9%CE%BE%CE%B7/>

Μπουτζιακάκη, Δ & Δικαστοπούλου, Φ. (2015). *Η παιδαγωγική της Maria*

*Montessori και του Rudolf Steiner- Μια συγκριτική προσέγγιση.* (Πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, , Ανακτήθηκε από: [http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10501/2/Butjiakaki%20Dimitra%20Dikastopoulou%20Fotini\\_2015.pdf](http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10501/2/Butjiakaki%20Dimitra%20Dikastopoulou%20Fotini_2015.pdf)

**N. 1566/1985.** *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Εφημερίς της κυβερνήσεως. Ανακτήθηκε από: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n\\_1566\\_1985.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf)

Ντάρας, Β., Τασιούλα, Β., Ντζέμος, Ε. & Φράγκου, Μ. (2014). *Φρίντριχ Φρέμπελ και Μαρία Μοντεσσόρι : Θεωρία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου σε Ελλάδα και Γερμανία.* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου. Ανακτήθηκε από: [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/963/psa\\_2014003.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/963/psa_2014003.pdf?sequence=1)

Ντάρας, Β., Τασιούλα, Β., Ντζέμος, Ε. & Φράγκου, Μ. (2014). *Φρίντριχ Φρέμπελ και Μαρία Μοντεσσόρι : Θεωρία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου σε Ελλάδα και Γερμανία.* (Πτυχιακή εργασία) ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από αποθετήριο ΤΕΙΕΠ: [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/963/psa\\_2014003.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/963/psa_2014003.pdf?sequence=1)

Οικονομίδης, Β. (χ.χ.). *Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.* Ανακτήθηκε από: <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/docs/19.%CE%97%20%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20%CF%89%CF%82%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%82%20%20%CE%BC%CE%AD%CF%83%CF%89%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82.pdf>

Οικονομίδης, Β. & Ζαράνης, Ν. (2010). *Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.* Ανακτήθηκε από: <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/docs/23.%CE%97%20%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%20%CF%83>

<https://oiko.files.wordpress.com/2013/12/cebfceb9cebacebfcebdcebfbcebccebfcf85-ceb1cebdcceb1cf80cf84cf85cebeceb9ceb1cebaceb7-cf88cf85cf87cebfbcebbcebfbce3ceb9ceb1-cf83ceb7cebc.pdf>

Οικονόμου, Α. (2013). *Αναπτυξιακή ψυχολογία*, Α' εξ. Σημειώσεις για το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 (μέρος πρώτο). Ανακτήθηκε από: <https://oiko.files.wordpress.com/2013/12/cebfceb9cebacebfcebdcebfbcebccebfcf85-ceb1cebdcceb1cf80cf84cf85cebeceb9ceb1cebaceb7-cf88cf85cf87cebfbcebbcebfbce3ceb9ceb1-cf83ceb7cebc.pdf>

Όμορφος κόσμος του παιδιού. (χ.χ.). Η σημασία και η αναγκαιότητα των κινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Online*. Ανακτήθηκε από: <http://omorfocosmos.gr/kinitikes-deksiotites-prosxoliki-ilikia/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2017). *ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κύπρου. (2010). *Προγράμματα σπουδών προσχολικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: [http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/proscholiki\\_ekpaidefsi.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/proscholiki_ekpaidefsi.pdf)

ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ (χ.χ.). *Εισηγητική – Αιτιολογική έκθεση*. Ανακτήθηκε από: [http://www.pasyvn.gr/attachments/article/531/eisigitiki\\_ekthesi.pdf](http://www.pasyvn.gr/attachments/article/531/eisigitiki_ekthesi.pdf)

Ποντικού, Μ. (2013). *Διαστάσεις Παρεχόμενης Ποιότητας σε Παιδικούς Σταθμούς της Ελλάδας και της Νοτίου Κορέας*. (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου,. Ανακτήθηκε από: [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/960/psa\\_201302\\_2.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/960/psa_201302_2.pdf?sequence=1)

Ρέντζου, Κ. (2011a). Το Επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από βρεφονηπιακούς σταθμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Δ, 2011. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/8704/8960.pdf>

Ρέντζου, Κ. (2011b). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο *Online*: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25197#page/10/mode/2up>

Σταθοπούλου, Κ. (2016). *Ο επιστημονικός λόγος για την αγωγή και εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Επισκόπηση της ελληνικής εκπαιδευτικής αρθρογραφίας από το 1946 ως το 1984*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: ΠΑ.ΜΑΚ.. Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/445/Stathopoulou%20Konstantina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Στάμου, Δ. & Χατζηαντωνάκη, Ε. (2013). *Διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων που οι γονείς θεωρούν σημαντικές*. (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου,. Ανακτήθηκε από αποθετήριο ΤΕΙΕΠ: [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/781/psa\\_2013001.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/781/psa_2013001.pdf?sequence=1)

Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/125493/files/GRI-2011-6101.pdf>

Τσιούμης, Κ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, τ. Β΄*: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos\\_Tsioumis/publication/312094559\\_Thesmoi\\_Proσχolikes\\_Ekpaideuses\\_kai\\_Koinonikes\\_Pronoias\\_kai\\_Xenophonoi\\_Plethysmoi\\_ste\\_Metapolemike\\_Ellada/links/586f774f08aebf17d3a99525/Thesmoi-Proσχolikes-Ekpaideuses-kai-Koinonikes-Pronoias-kai-Xenophonoi-Plethysmoi-ste-Metapolemike-Ellada.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos_Tsioumis/publication/312094559_Thesmoi_Proσχolikes_Ekpaideuses_kai_Koinonikes_Pronoias_kai_Xenophonoi_Plethysmoi_ste_Metapolemike_Ellada/links/586f774f08aebf17d3a99525/Thesmoi-Proσχolikes-Ekpaideuses-kai-Koinonikes-Pronoias-kai-Xenophonoi-Plethysmoi-ste-Metapolemike-Ellada.pdf)

Τσολάκη, Κ. (1997). *Παιδαγωγικό υλικό για το νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες Α΄ προμαθηματικά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΥΠΕΠΘ.ΠΙ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες & ταλέντα*. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/aps\\_depps/harismatika.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/aps_depps/harismatika.pdf)

ΦΕΚ 497/2002. *Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας δημοτικών και κοινοτικών προσώπων δημοσίου δικαίου παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών*. Εφημερίς της κυβερνήσεως (ΦΕΚ 497/22-4-2002). Ανακτήθηκε από: <https://www.poeota.gr/images/poe-ota-content/180/fekk497-2002.pdf>

Χασάπης, Δ. (Επιμ.). (2013). *Το μοντεσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή* Αθήνα 20 & 21 Δεκεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε από: <http://www.montessoriani.gr/wp-content/uploads/2014/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91.pdf>

Χουντουμάδη, Α., Gill, D., Moussy, F., Lee, P., Vervaet, V. & Schallenberg, - Diekmann, R. (2007). *Τι σημαίνει «καλή πρακτική» στην προσχολική αγωγή*; Ανακτήθηκε από: [http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decet\\_greek.pdf](http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decet_greek.pdf)

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (χ.χ.). *Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των*

παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/040-056.pdf>

Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος Κ. (2004) *Επιστημονική Έρευνα Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, τυπωθήτω

## Ξενογλώσση

Armstrong, K., Ogg, J., Sundman-Wheat, A. & Walsh, A. (2013). *Evidence-Based Interventions for Children with Challenging Behavior*. Chapter 2. Early Childhood Development Theories. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.springer.com/cda/content/document/cda\\_downloadaddocument/9781461478065-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1414115-p175161245](http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/9781461478065-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1414115-p175161245).

Barnados' Training & Resource Service. (2002). *Information pack. Child development*. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.barnados.ie/assets/files/information-pack/Child%20Development%20IP.pdf>

Bocconi, S., Kampylis, P. & Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for developing Creative Classrooms in Europe*. Ανακτήθηκε από:  
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf>

Bodrova, E. & Leong, D. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, volume 7, number 3, Spring, 2015. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/7-3-article-vygotskian-and-post-vygotskian-views.pdf>

Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature*. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Μετ. Μαρκάκη, Ε. Εις.-Επίμ. Ντολιοπούλου, Ε. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Brito, R. (n.d.). *ICT in early childhood teachers and children in Portuguese pre-school*. Ανακτήθηκε από:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2480/1/Edulearn%202010.pdf>

Chapter 4. (n.d.). *Child Development Principles and Theories*. Ανακτήθηκε από: [https://www.g-w.com/pdf/sampchap/9781590708132\\_ch04.pdf](https://www.g-w.com/pdf/sampchap/9781590708132_ch04.pdf)

Decin, G., Mazarese, C., Vanuytven, N. & Buyse, E. (n.d.). *Multimedia in*



*preschool: an additional opportunity towards equal opportunities in education.* Ανακτήθηκε από:

<http://www.edurama.be/system/files/1314%20MUGO-artikel%20Valencia%20MULTIMEDIA%20IN%20PRESCHOOL.pdf>

Đurđanović, M. (2015). The use of teaching aids, and their importance for students' music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* Vol. 3, No.2, 2015. Ανακτήθηκε από: <https://docmh.com/the-use-of-teaching-aids-and-their-importance-for-students-music-education>

Engdahi, I. (2004). Implementing a National Curriculum in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood Education* (2004), 10(2), 53-78 Ανακτήθηκε από: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:389262/FULLTEXT02.pdf>

Engdahl, I. & Ärlemalm, E. (2008). *The role of early childhood education in establishing a sustainable society. UNESCO. The contribution of early childhood education to a sustainable society.* Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>

French, G. (2007). *Children's early learning and development -a background paper.* Ανακτήθηκε από: <http://ncca.ie/uploadedfiles/curriculum/ld%20background%20paper%20may.pdf>

Gullo, D. (Ed). (n.d.). *Teaching and learning in the kindergarten year.* Ανακτήθηκε από: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/Play/Ktodayplay.pdf>

Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία.* Β' τόμος 5<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs.* Ανακτήθηκε από: [http://trinitypreschoolsc.org/wp-content/uploads/Active\\_Learning\\_The\\_Way\\_Children\\_Construct\\_Knowledge-1.pdf](http://trinitypreschoolsc.org/wp-content/uploads/Active_Learning_The_Way_Children_Construct_Knowledge-1.pdf)

Hungarian Institute for Education. (2012). *Early childhood education and care: specificities of Hungarian System.* Ανακτήθηκε από: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/hungarian-ecec-specificities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/hungarian-ecec-specificities_en.pdf)

Kamerman, S. (2007). *A global history of early childhood education and care.* Ανακτήθηκε από: [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/3-A\\_global\\_history\\_of\\_early\\_childhood\\_care\\_and\\_education\\_Background\\_paper\\_EFAGlobalMonitoringReport2007UNESCO\\_0.pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/3-A_global_history_of_early_childhood_care_and_education_Background_paper_EFAGlobalMonitoringReport2007UNESCO_0.pdf)

Lopez, P. (2014). The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment.



Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2017 από:  
[http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28260/6/TFM\\_Fern%C3%A1ndez%20L%C3%B3pez%2C%20Patricia.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28260/6/TFM_Fern%C3%A1ndez%20L%C3%B3pez%2C%20Patricia.pdf)

MacEwan, A. (2013). *Early childhood education as an essential component of economic development. With reference to the New England States.*

Ανακτήθηκε από:  
[http://www.peri.umass.edu/fileadmin/pdf/published\\_study/ECE\\_MacEwan\\_PERI\\_Jan8.pdf](http://www.peri.umass.edu/fileadmin/pdf/published_study/ECE_MacEwan_PERI_Jan8.pdf)

Morrison, G. (2007). *Early childhood education today.* Ανακτήθηκε από:

<https://catalogue.pearsoned.co.uk/preface/0132286211.pdf>

Mudassar, N, Mondal, A. & Saha, A. (2015). Educational thoughts of Friedrich William A. Froebel: A Theoretical study . *International Journal of Applied Research* 2015; 1(2): 135-137. Ανακτήθηκε από:

<http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue2/PartC/1-10-124.pdf>

New found land Labrador.(2017) Completely kindergarten. Kindergarten curriculum guide-Interim Edition. *Online* last updated May 9 2017 Ανακτήθηκε από:

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/earlybeginnings/index.html>

Oklahoma State Department of Education. (2017). The early childhood learning environment. Ανακτήθηκε από:

<http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/EarlyChildLearnEnv.pdf>

Perlman, F. & Brandell, J. (n.d.). *Psychoanalytic theory.* Ανακτήθηκε από:

[https://biblio.csusm.edu/sites/default/files/reserves/brandell\\_-\\_ch\\_3\\_-\\_psychoanalytic\\_theory\\_1.pdf](https://biblio.csusm.edu/sites/default/files/reserves/brandell_-_ch_3_-_psychoanalytic_theory_1.pdf)

Powel, S., Gouch, K. & Werth, L. (n.d.). *Seeking Froebel's 'Mother Songs' in Daycare for Babies.* Ανακτήθηκε από:

<http://tactyc.org.uk/pdfs/Sacha%20Powell.pdf>

Pramling Samuelsson, I. & Kaga, Y. (Ed). (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society. Paris:UNESCO. Ανακτήθηκε από:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>

Qemuge Siren & Inner Mongolia. (2008). *The role of early childhood education in establishing a sustainable society. UNESCO. The contribution of early childhood education to a sustainable society.* Ανακτήθηκε από:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>

Quinn, S. (2013). *Froebel's Gifts.* Ανακτήθηκε στις από:

<https://www.froebel.org.uk/app/download/8668348/Froebel%27s+Gifts.pdf>

Ryzhova, N. (n.d.). The Importance of Early Education. *QUALITY OF HUMAN*

RESOURCES: EDUCATION – Vol. II Ανακτήθηκε από:  
<http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C11/E1-12-03-01.pdf>

Siraj, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspect. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89. Ανακτήθηκε από:  
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2223&context=sspapers>

Siraj-Blatchford, I., (2007) Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking, *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 1, No. 2. Ανακτήθηκε από: <http://www.327matters.org/Docs/lramrevised.doc>.

State of Connecticut. (2007). Guide to early childhood program development. Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από:  
[http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early\\_childhood\\_guide.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early_childhood_guide.pdf)

The Curriculum Development Council. (2006). *Guide to the pre-primary curriculum*. Ανακτήθηκε από: [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net\\_en\\_928.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf)

The Curriculum Development Council. (2011). *General studies for primary schools curriculum guide*. (Primary 1 - Primary 6). Ανακτήθηκε από:  
[http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/general-studies-for-primary/gs\\_p\\_guide-eng\\_300dpi-final%20version.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/general-studies-for-primary/gs_p_guide-eng_300dpi-final%20version.pdf)

Touhill, L. (2012). Sustained, shared thinking. *NQSPLP e-Newsletter* No A3 2012. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS\\_PLP\\_E-Newsletter\\_No43.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS_PLP_E-Newsletter_No43.pdf)

Unesco. (2012). *Early childhood care and education*. Ανακτήθηκε από:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002171/217145e.pdf>

Washington, V. (2015). Diversity and Inclusion in Early Care and Education. *Council for Professional Recognition*. Washington, D.C. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.cdacouncil.org/storage/documents/Media\\_Room/Diversity-WhitePaper\\_final.pdf](https://www.cdacouncil.org/storage/documents/Media_Room/Diversity-WhitePaper_final.pdf)

Wong, M. (1998). *Learning Center System. Preschool Resource Guide*. Ανακτήθηκε από: <http://www.center-school.org/ocdel/online/documents/HANDOUT-1-LCSRESOURCEGUIDEmw.pdf>

Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. Ανακτήθηκε από:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>

