

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΚΑΙ ΤΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:

Δρ. ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

ΓΚΑΝΤΣΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ (Α.Μ. 12034)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποτελεί μια συγκριτική προσέγγιση της μεθόδου Project και του Παιδαγωγικού Συστήματος της Μαρία Μοντεσσόρι. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ενημέρωση πάνω σε αυτές τις δύο σημαντικές μεθόδους στην προσχολική ηλικία. Η μέθοδος Project αποτελεί την σε βάθος μελέτη ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά, είναι ένα είδος ανοιχτής διαδικασίας, μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης η οποία αποτελεί μια μορφή ομαδικής εργασίας και έχει ως σκοπό την ενεργό συμμετοχή από όλους όσους μετέχουν σε αυτή. Η μέθοδος αυτή έχει ως σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα και τα φαινόμενα του περιβάλλοντος τους που αξίζουν την προσοχή τους. Κατά την διάρκεια ενός project τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις, να κάνουν επιλογές, να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους αλλά και να βοηθούνται από την παιδαγωγό. Μέσα από την μέθοδο αυτή τα παιδιά αποκτούν γνώσεις χρήσιμες για τον ίδιο τους τον εαυτό καθώς τα θέματα τα οποία επιλέγονται έχουν σχέση με τις καθημερινές προσωπικές τους εμπειρίες . Από την άλλη μεριά η Μαρία Μοντεσσόρι δημιούργησε ένα δικό της πρωτοπόρο Παιδαγωγικό Σύστημα. Από την Ιατρική που αρχικά είχε σπουδάσει κατέληξε να ιδρύσει μια σειρά από σχολεία τα γνωστά «Σπίτια των Παιδιών» μέσα στα οποία εφάρμοσε με επιτυχία της μεθόδους της. Τα σχολεία αυτά αποτελούνταν από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον οικείο στο παιδί καθώς ο χώρος έμοιαζε σαν ένα σπίτι αλλά και κατάλληλα εξοπλισμένο με παιδαγωγικό υλικό που η ίδια δημιούργησε. Τόσο η μέθοδος project όσο και το Παιδαγωγικό Σύστημα της Μαρία Μοντεσσόρι εφοδιάζουν το παιδί με γνώσεις που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί μέσα στην κοινωνία την οποία ζει. Εφόδια απαραίτητα όπως η ελευθερία, η αυτενέργεια, η συνεργασία, η πρωτοβουλία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	1
Περιεχόμενα	2
Εισαγωγή	4

Κεφάλαιο 1

1.1 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της μεθόδου Project	6
1.2 Τι είναι η μέθοδος Project	7
1.3 Η μέθοδος Project στην προσχολική αγωγή	9
1.4 Τα στάδια διεξαγωγής της μεθόδου Project	13
1.5 Στόχοι της μεθόδου Project	16
1.6 Οι κατηγορίες της μεθόδου Project και ο χρόνος που απαιτείται για την διεξαγωγή της μεθόδου	18
1.7 Γνωρίσματα της μεθόδου Project	18
1.8 Βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου Project	20
1.9 Ο ρόλος του παιδαγωγού στη μέθοδο Project	23
1.10 Ο ρόλος του παιδιού στη μέθοδο Project	25
1.11 Παράδειγμα της μεθόδου Project	
1 ^ο Παράδειγμα μεθόδου Project «Ο εαυτός μου στον περιβάλλοντα χώρο»	26
2 ^ο Παράδειγμα μεθόδου Project «Οι μαγνήτες»	56

Κεφάλαιο 2

2.1 Η ζωή και το έργο της Μαρία Μοντεσσόρι	67
2.2 Το παιδαγωγικό σύστημα της Μοντεσσόρι και τα παιδαγωγικά του αξιώματα	68
2.3 Ίδρυση του «Σπιτιού των Παιδιών»	69
2.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδαγωγικού συστήματος	71

2.5 Οι βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής	73
2.6 Τομείς του προγράμματος της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης	74
2.7 Κατηγορίες δραστηριοτήτων του προγράμματος της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και οι στόχοι της	75
2.8 Το ειδικά σχεδιασμένο παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι	80
2.9 Το περιβάλλον του Μοντεσσοριανού σχολείου	87
2.10 Ο ρόλος της παιδαγωγού και του παιδιού	88

Κεφάλαιο 3

3.1 Τα πλεονεκτήματα του παιδαγωγικού συστήματος της Μαρία Μοντεσσόρι	90
3.2 Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project στην προσχολική αγωγή	91
3.3 Τα μειονεκτήματα της μεθόδου project	92
3.4 Η μέθοδος project στην προσχολική αγωγή σε σύγκριση με το παιδαγωγικό σύστημα της Μαρία Μοντεσσόρι	93
Επίλογος	96
Βιβλιογραφία	97

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου αρκετά από τα μαθήματα αναφέρονταν σε μεγάλους παιδαγωγούς σε συστήματα και σε μεθόδους που οι ίδιοι ανακάλυψαν και χρησιμοποίησαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι επόμενοι από αυτούς παιδαγωγοί στην προσχολική αγωγή. Η μέθοδος Project και το παιδαγωγικό σύστημα της Μαρία Μοντεσσόρι είναι δύο από τα θέματα που μου κέντρισαν το ενδιαφέρον περισσότερο και για το λόγο αυτό επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα γιατί ήθελα να μάθω περισσότερα για τις μεθόδους αυτές.

Στην εργασία αυτή στο πρώτο κεφάλαιο κάνω μία αναφορά στη μέθοδο project. Αρχικά, κάνω μία σύντομη ιστορική αναδρομή και στη συνέχεια αναφέρω τι είναι η μέθοδος project. Η μέθοδος αυτή ξεκίνησε στις αρχές του αιώνα μας και αποτελεί τη μελέτη σε βάθος ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά. Αντλεί θέματα από την καθημερινή ζωή των παιδιών και με αυτό τον τρόπο τα βοηθάει να κατανοήσουν διάφορα φαινόμενα του περιβάλλοντος. Βασικό σημείο αποτελούν και τα τέσσερα στάδια της μεθόδου που είναι: α) η επιλογή του θέματος, β) ο προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, γ) η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και δ) η αξιολόγηση. Έπειτα, αναφέρομαι στις τρεις κατηγορίες της μεθόδου, στο χρόνο που απαιτείται για την διεξαγωγή της, στους στόχους, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τον ρόλο του παιδαγωγού ο οποίος είναι α) να δρα από το προσκήνιο, β) να παρέχει βοήθεια όταν χρειάζεται, γ) να συμμετέχει με ίσους όρους και δ) να έχει υπομονή, ενώ ρόλος του παιδιού είναι να κάνει επιλογές να σκεφτεί με ποιόν τρόπο θα αναζητήσει και πως θα αξιοποιήσει τις πηγές γνώσεών του. Έπειτα αναλύω τις βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου που είναι α) η διάθεση χρόνου, β) η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, γ) η συνεργασία με τους γονείς και δ) η διεξαγωγή τους σε συνεργασία με εταιρίες και επιχειρήσεις. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου παραθέτω δύο παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου το πρώτο είναι «Ο εαυτός μου στον περιβάλλοντα χώρο» και το δεύτερο «Οι μαγνήτες».

Στην συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρομαι στο παιδαγωγικό σύστημα της Μοντεσσόρι. Αρχικά, μιλάω για τη ζωή και το έργο της και τα παιδαγωγικά της αξιώματα. Στη συνέχεια, για την ίδρυση του «Σπιτιού των Παιδιών», ένα σχολείο που αποτέλεσε το πρότυπο για την δημιουργία και άλλων παρόμοιων στη συνέχεια. Σχολεία τα οποία διέθεταν το κατάλληλο περιβάλλον και τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά ώστε το παιδί να νιώθει πως βρίσκεται σε έναν οικείο χώρο. Έπειτα

αναφέρομαι στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που είναι α) η ανομοιογενής κατάταξη των παιδιών στην τάξη, β) η συνεχώς ενεργός συμμετοχή με πολυποίκιλες δραστηριότητες, γ) η ελεύθερη επιλογή και ο ανεξάρτητος καθορισμός του ρυθμού της εργασίας από κάθε παιδί, δ) τα αυτοδιορθούμενα υλικά και ε) η διαβαθμισμένη σειρά των υλικών. Στις βασικές αρχές, στις κατηγορίες δραστηριοτήτων του προγράμματος, το περιβάλλον και τέλος για τον ρόλο του παιδαγωγού και του παιδιού στο παιδαγωγικό αυτό σύστημα.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η σύγκριση της μεθόδου project και του παιδαγωγικού συστήματος της Μοντεσσόρι. Γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και στις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της μεθόδου project

Η μέθοδος project γνωστή και ως βιωματική προσέγγιση της γνώσης ή βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία ξεκίνησε στις αρχές του αιώνα μας και έχει τις ρίζες του στο έργο των Dewey, Kilpatrick, Bruner, Vygotsky και Piaget. Η προσέγγιση αυτή αποτέλεσε βασικό μέρος των αγγλικών infant schools, της «ανοιχτής εκπαίδευσης» στην Αμερική, κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, ενώ μοιάζει με τη σύγχρονη αναπτυξιακή-αλληλεπιδραστική προσέγγιση Bank Street. Τελευταία έχει παρατηρηθεί ένα μεγάλο ενδιαφέρον για τη χρήση της ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία, καθώς περιλαμβάνει δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συνεισφέρουν παιδιά με διαφορετικές ικανότητες.

Η προσέγγιση αυτή αφορά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτή και προωθεί μια συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο, στο σπίτι και τον έξω κόσμο. Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά ηλικίας 2-3 ετών και πάνω και στη μέθοδο αυτή συμμετέχει μια ομάδα παιδιών, μερικές φορές ολόκληρη η τάξη και κάποιες φορές μόνο ένα παιδί.

Στην περίπτωση που συμμετέχει μία μικρή ομάδα και όχι όλα τα παιδιά αυτά που δεν συμμετέχουν μπορούν να ασχολούνται ελεύθερα στις γωνιές ή στον εξωτερικό χώρο. Επίσης, μπορούν να συμμετέχουν σε κάποια άλλη δραστηριότητα, η οποία μπορεί ή όχι να αποτελεί μέρος του ίδιου ή άλλου εκπαιδευτικού σχεδίου δράσης.

Τα projects μπορεί να αποτελούν μικρό ή μεγάλο μέρος του προγράμματος και να συμπληρώνουν αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά από το αυθόρμητο παιχνίδι και τη συστηματική διδασκαλία. Μπορούν επίσης να πραγματοποιούνται διάφορα projects και τα παιδιά να συμμετέχουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν νέες γνώσεις (με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και με δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά), επιδεξιότητες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, να κάνουν επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις, και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους (εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, αυτοπεποίθηση), τους άλλους, και τη μάθηση

(ικανοποίηση, ενθουσιασμός). Επίσης, μέσα από αυτά ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ παιδιών, παιδαγωγού και γονέων.

Η διαφορά των projects με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία που ακολουθείται στην προσχολική αγωγή είναι ότι οι παιδαγωγοί δεν χρησιμοποιούν δραστηριότητες προσχεδιασμένες και δεν περιμένουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα στην ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία επιλέγονται δραστηριότητες προκαθορισμένες από τον παιδαγωγό ενώ τα projects αποτελούν εξερευνήσεις, και τα θέματα αναδύονται από τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία συμμετέχουν ενεργά και καθορίζουν μαζί με τον παιδαγωγό τις ερωτήσεις που θα απαντηθούν και τους τρόπους αναζήτησης των πληροφοριών. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά έχουν περισσότερες δυνατότητες επιλογής των δραστηριοτήτων τους. Για παράδειγμα, παλαιότερα στόχος μιας δραστηριότητας που αφορούσε τα γεωμετρικά σχήματα ήταν να μάθουν τα παιδιά πως ονομάζονται τα διάφορα σχήματα, ενώ στο project ο στόχος είναι να ανακαλύψουν τα παιδιά τις σχέσεις των σχημάτων μεταξύ τους. (Ντολιοπούλου, 2002)

1.2 Τι είναι η μέθοδος project



Ως project θεωρείται η πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες με τη μορφή της εργαστηριακής και διερευνητικής διαδικασίας, γνωστής ως μεθόδου project. Το θέμα παίρνει τη μορφή ενός υπό διαπραγμάτευση προβλήματος και οι μαθητές αναλαμβάνουν σε συμμετοχική βάση να το διερευνήσουν. Σημαντικό χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας είναι ότι κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με τη δική του μορφή εμπειρίας στην κοινή εργασία, ενώ οι ομάδες μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν η μια από την άλλη, μέσα από μια ανεμπόδιστη ροή πληροφοριών. Η μέθοδος εργασίας που χρησιμοποιείται περιλαμβάνει κύρια το στοιχείο της αυτενέργειας, ώστε η μάθηση να αποβαίνει βιωματική, με αποτέλεσμα η γνώση που προκύπτει να έχει χαρακτήρα υποκειμενικό και να οδηγεί το άτομο στην αγωγή της αυτομόρφωσης. Στη διαθεματική προσέγγιση

η μέθοδος εργασίας που ακολουθείται βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν πώς να συλλέγουν και να ταξινομούν πληροφορίες, και βέβαια πώς να χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις για την επίλυση νέων προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό η γνώση βρίσκεται στην πραγματική ζωή και καλή τον καθένα να τη συλλέξει και να τη συνθέσει δημιουργικά μέσα από διαφορετικούς δρόμους αναζήτησης. Έτσι το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό, με την έννοια ότι τόσο η διδακτική όσο και η παιδευτική ενέργεια βασίζεται στο μαθητή, στις δυνάμεις του και την ψυχική του ιδιομορφία. (Πανταζής· Σακελλαρίου, 2005)

Η μέθοδος project είναι ένα είδος ανοιχτής διαδικασίας, μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης η οποία, αποτελεί μια μορφή ομαδικής εργασίας και έχει σκοπό τη συλλογική διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και την ενεργό συμμετοχή από όλους όσους μετέχουν σε αυτή. (Κιτσαράς, 2004) Επιπλέον είναι η σε βάθος μελέτη ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν καλύτερα γεγονότα και φαινόμενα του περιβάλλοντος τους που αξίζουν την προσοχή τους. Κατά τη διάρκεια του project τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές σε συνεργασία με τους συνομηλίκους και με την βοήθεια της παιδαγωγού. (Ντολιοπούλου, 2002)

Οι γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν μέσα από το project δεν είναι συγκεκριμένες έτσι τα θέματα που επιλέγονται έχουν σχέση με τις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, τα καιρικά φαινόμενα, τους ανθρώπους της κοινότητας γιατί τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν περισσότερο με όσα γνωρίζουν ήδη. (Ντολιοπούλου, 2002)

Το ερέθισμα για το ξεκίνημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι δυνατόν να προέλθει από οποιαδήποτε μέλος της ομάδας, μπορεί να αποτελεί πρόταση είτε ενός παιδιού είτε της παιδαγωγού σε συνεννόηση με τα παιδιά, ενός γονέα, κάποιο γεγονός ή πρόβλημα. Οποιοδήποτε θέμα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της μεθόδου αυτής. Στην αρχή, μπορεί να προτείνει η παιδαγωγός κάποια θέματα από τα οποία θα επιλέξουν τα παιδιά σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους αλλά και των παιδαγωγών. (Ντολιοπούλου, 2002)

Μετά την ελεύθερη και αβίαστη πρόταση ενός συγκεκριμένου θέματος από οποιαδήποτε μέλος της ομάδας ακολουθεί η διαμόρφωση και η υλοποίηση του. Σε περίπτωση που το θέμα είναι πρωτόγνωρο για την παιδαγωγό και τα παιδιά καλό είναι το θέμα που επιλέγεται: α) να σχετίζεται με τις εμπειρίες των παιδιών, β) οι

εξερευνήσεις σχετικά με αυτό να γίνουν μέσα στην τάξη και όχι έξω, γ) να αφορά τη μελέτη πραγματικών και όχι αφηρημένων αντικειμένων, δ) να διαρκέσει ένα χρονικό διάστημα, ε) να προσφέρει ευκαιρίες συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά και στ) να μπορούν να συνεισφέρουν και οι γονείς. (Κιτσαράς, 2004)

Μεγάλο ρόλο κατά την εισαγωγή του θέματος παίζει η παιδαγωγός. Όλα τα νήπια δεν θα ενδιαφερθούν το ίδιο για όλα τα θέματα, άλλα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών και άλλα χρειάζονται μεγαλύτερη προσπάθεια από την παιδαγωγό. Σημαντικά στοιχεία για την επιλογή του θέματος αποτελούν: α) η άμεση σχέση του με την καθημερινή ζωή των παιδιών, β) η σύνδεσή του με το συνολικό πρόγραμμα, και γ) η αξία του στην προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή τους αργότερα. (Ντολιοπούλου, 2002)

1.3 Η μέθοδος project στην προσχολική αγωγή



Η καλύτερη μέθοδος για την ευνοϊκότερη, επωφελέστερη και λιγότερο κοπιαστική προσέγγιση του μορφωτικού αγαθού από μικρά παιδιά, ηλικίας τριών έως έξι ετών, τα οποία δεν έχουν ακόμη αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες του αλφαριθμητισμού, αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο. Το θέμα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον,

όταν γίνεται λόγος για την προσέγγιση project από παιδιά, τα οποία βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της λεκτικής τους ικανότητας και στη διαδικασία γνωριμίας και εξοικείωσης με τη γραφή και την ανάγνωση, όπως τα παιδιά των πέντε και έξι ετών, γιατί η έλλειψη αποκρυπτογράφησης του κώδικα της γραφής και ανάγνωσης περιορίζει τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε έρευνα και καταγραφή των σκέψεων τους.

Ωστόσο, την τελευταία, κυρίως, δεκαετία παρατηρείται μια στροφή και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προσέγγισή project από νήπια όχι μόνο των μεγάλων, (ηλικίας 5-6 ετών), αλλά και των μικρών (3-4 ετών), τα οποία οφείλονται, κυρίως, στην υλοποίηση πολλών projects και από μικρά ακόμη νήπια στη μικρή πόλη της

βόρειας Ιταλίας Reggio Emilia. Πέρα από αυτό, είναι γνωστό τόσο η έμφυτη περιέργεια των μικρών παιδιών για παρατήρηση και εξερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, όσο και για διεύρυνση των εμπειριών τους.

Κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή της μεθόδου project. Αυτές οφείλονται κυρίως σε δυο παράγοντες: αφενός στην ιδιόμορφη εξέλιξη του νηπιαγωγείου και αφετέρου στην ηλικία των νηπίων. Το Νηπιαγωγείο είχε αρχικά κοινωνικό χαρακτήρα και λειτούργησε για πολλά έτη ως τόπος φύλαξης και απασχόλησης των νηπίων. Η αδιαφορία της πολιτείας για την ανάπτυξη του νηπιαγωγείου φτάνει ουσιαστικά ως τη δεκαετία του 60. Στον κοινωνικό χαρακτήρα προστέθηκε αργότερα και ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας, ο οποίος συνετέλεσε αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σημερινής εξελιγμένης μορφής του νηπιαγωγείου, έχοντας ως σκοπό την ενίσχυση αλλά και την αξιοποίηση των επιμέρους τομέων της προσωπικότητας του παιδιού (τις ψυχοκινητικές, κοινωνικοσυναισθηματικές, νοητικές, αισθητικές δραστηριότητες, καθώς και τις δεξιότητες του παιδιού ηλικίας 3-6 ετών), για την περίοδο 1989-2004. Αυτή η ολιγορία της πολιτείας είχε και θετικό αποτέλεσμα, διότι το νηπιαγωγείο έμεινε έξω από τη συστηματική εντατικοποίηση της σχολικής ζωής, η οποία συντελέστηκε σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν καθορίστηκε συγκεκριμένη «διδασκτική ύλη» και το αναλυτικό πρόγραμμα άφησε μεγάλη ελευθερία για πρωτοβουλίες στο νηπιαγωγό. Αυτή η ελευθερία παρέχει τη δυνατότητα στο νηπιαγωγό να παίρνει πρωτοβουλίες και να διαμορφώνει τις μορφές των διδακτικών ενοτήτων, αλλά και να επιλέγει τη μορφή της διδασκαλίας. Από την άποψη αυτή, το νηπιαγωγείο προσφέρεται περισσότερο από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες για την εφαρμογή της μεθόδου project.

Σε ότι αφορά τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας των νηπίων, αυτές οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις ανάγκες των συγκεκριμένων ηλικιών: ο έντονος αυθορμητισμός, η περιορισμένη λεκτική επικοινωνία, και η έλλειψη αλφαριθμητισμού. Ο αυθορμητισμός των παιδιών της προσχολικής ηλικίας τα βοηθάει στην εξωτερίκευση των προβλημάτων που τα απασχολούν, χωρίς πάντα να είναι σε θέση να τα προσδιορίζουν με σαφήνεια, λόγω της περιορισμένης γλωσσικής ανάπτυξης και της αδυναμίας γραφής και ανάγνωσης και γενικότερα του αναπτυξιακού επιπέδου τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν να αναμένουμε από τα νήπια να αναλάβουν μόνα τους πρωτοβουλία να σχεδιάσουν κάτι

μακροχρόνιο και να το φέρουν εις πέρας, χωρίς την παρουσία και την κατεύθυνση του νηπιαγωγού, ο οποίος πρέπει να εκμεταλλευτεί τις αντιλήψεις των παιδιών με γνώμονα τις απαιτήσεις τους, τα ενδιαφέροντα τους και φυσικά τους προβληματισμούς τους. Ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό οι αδυναμίες των νηπίων είναι εμφανέστερες, ενώ με την πάροδο του χρόνου και με την κατάλληλη καθοδήγηση από το νηπιαγωγό τα νήπια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για σχεδιασμό και υλοποίηση. Ωστόσο, είναι αυτονόητο ότι σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από του νηπιαγωγείου που γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, είναι ευκολότερη η διεξαγωγή έρευνας με τη συγκεκριμένη μέθοδο project από ότι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σημαντικό για την προσέγγιση project είναι να δώσουμε την ευκαιρία στα μικρά παιδιά να δοκιμάζουν την ενεργητική μάθηση, να διεξάγουν την έρευνα ως μέρος της δραστηριότητας, να αισθάνονται ως μικροί ερευνητές, εκμεταλλευόμενοι τη φυσική τάση των παιδιών να είναι περίεργα και να διερευνούν την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και ακόμη να είναι ενθουσιασμένα με αυτό που κάνουν και αυτό που μαθαίνουν.

Οι επιλεγόμενες θεματικές ενότητες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων αποτελούν, συνήθως, προσχεδιασμένες δραστηριότητες πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα ευρύτερου ενδιαφέροντος για τη διερεύνηση και ανάπτυξη συγκεκριμένης γνώσης, αλλά και δεξιοτήτων, όπως «οι εποχές», «το νερό» κ.λ.π. Για την οργάνωση της διδασκαλίας, εκτός των άλλων, οι «γωνίες μάθησης» προσφέρονται για την εφαρμογή της μεθόδου που μας απασχολεί, αν και η εκ των προτέρων αδυναμία του προσδιορισμού της κατεύθυνσης που θα πρέπει κατά τη διεξαγωγή του ένα project δεν μας αφήνει πολλά περιθώρια για μακροχρόνιο σχεδιασμό, ακόμη και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Τα project συνήθως, προχωρούν παράλληλα με τις θεματικές ενότητες.

Τα παιδιά που υλοποιούν δραστηριότητες με τη μέθοδο project, δηλαδή παίρνουν πρωτοβουλίες να κάνουν έρευνες και ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα τους συμμετέχοντας ενεργά στη μάθηση, ακολουθούν τη διαδικασία διερεύνησης των ενηλίκων και γι' αυτό τους αποκαλούμε «μικρούς ερευνητές».

Σημαντική θεωρείται και η συμμετοχή των γονέων στα project, επειδή αυτό συμβάλλει στην καλή απόδοση των παιδιών. Οι γονείς βοηθούν, παρατηρούν τη συμπεριφορά του διδάσκοντος και ιδιαίτερα τον τρόπο, με τον οποίο απαντά στις ερωτήσεις και παραδειγματίζονται.

Στα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών παρατηρούνται ταχείς ρυθμοί ανάπτυξης των πνευματικών τους ικανοτήτων, αλλά και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και βέβαια της κατανόησης των συμβολικών συστημάτων, συνεπώς και της εκφοράς του λόγου. Στην ηλικία αυτή, ως γνωστόν, δεν γίνεται λόγος για τυπική, συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης, όμως είναι εμφανής η τάση για αναπαράσταση εννοιών και ιδεών μέσω των ιχνογραφημάτων τους, των ζωγραφιών και γενικά των γραφημάτων τους, όποια και αν είναι αυτά.

Στην εργασία σε ολόημερο νηπιαγωγείο φαίνεται να πλεονεκτεί η μέθοδος project σε σχέση με άλλες μεθόδους σύντομων θεματικών ενοτήτων.

Για την υλοποίηση ενός project στο νηπιαγωγείο υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις. Τα προγράμματα που προσφέρουν τη γνώση κατακερματισμένη σε ασύνδετες μεταξύ τους γνωστικές περιοχές δεν ευνοούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που χρειάζονται να έχουν στη διάθεσή τους αρκετό χρόνο για ελεύθερη δραστηριότητα.

Οι διδάσκοντες, αφού εξοικειωθούν με τις διαδικασίες εφαρμογής των Project, βαθμιαία ενσωματώνουν την εργασία με Project στο ισχύουν Αναλυτικό τους Πρόγραμμα ικανοποιώντας τις απαιτήσεις του.

Προβληματισμός υπάρχει σχετικά με το αν είναι δυνατή η προσέγγιση project στα μικρά νήπια, ηλικίας 3-4 ετών. Σχετικά με το ερώτημα αυτό υποστηρίζεται «ότι η ηλικία των τριών χρόνων είναι η μικρότερη στην οποία μπορεί ένα παιδί να συμμετάσχει στην πράξη σε ένα project». Είναι ευνόητο ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται, ιδιαίτερα στις πρώτες φάσεις, υποστήριξη και μάλιστα μεγαλύτερη στη δημιουργία του διαγράμματος σχεδιασμού και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο θεωρούμε αναγκαίο να προσθέσουμε εδώ είναι το γεγονός ότι ο αριθμός των μικρών νηπίων, τα οποία συμμετέχουν στην υλοποίηση Project, πρέπει να είναι πολύ περιορισμένος ή ένα μόνο μικρό νήπιο. Επίσης, η διαδικασία προσέγγισης Project με μικρής ηλικίας νήπια (τα μικρά νήπια) είναι πολυπλοκότερη και η παρουσία του διδάσκοντος σε αυτή την περίπτωση είναι εντονότερη από ότι σε άλλες περιπτώσεις, όπου οι συμμετέχοντες είναι μεγαλύτερης ηλικίας νήπια, τα καλούμενα μεγάλα νήπια, ηλικίας 5-6 ετών. (Κιτσαράς, 2004)

1.4 Τα στάδια διεξαγωγής της μεθόδου project

Η μέθοδος project διακρίνεται σε τέσσερα βασικά στάδια: Α) η επιλογή του θέματος, Β) ο προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, Γ) η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και Δ) η αξιολόγηση.

Α) Η επιλογή του θέματος.

Στην πρώτη φάση του project επιλέγεται το θέμα. Το θέμα μπορεί να επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά αλλά και ο παιδαγωγός. Η επιλογή του θέματος γίνεται ύστερα από ουσιαστικό διάλογο, ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας. Το αρχικό ερέθισμα μπορεί να προκύψει μέσα από κάποιο αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος ή μετά από συζήτηση για κάποιο επίκαιρο θέμα, τοπικό ή ευρύτερο ή από την ανάγνωση κάποιου άρθρου εφημερίδας ή περιοδικού που ο παιδαγωγός ή τα παιδιά έφεραν στην τάξη. Ο παιδαγωγός στη φάση αυτή προκαλεί ερεθίσματα, συμμετέχει ισότιμα στην ανταλλαγή απόψεων και όταν του ζητηθεί βοηθά τους μαθητές να καταλήξουν στην επιλογή τους. Ο παιδαγωγός εκτιμά κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση του θέματος, εξετάζοντας τις ευκαιρίες που δίνει αυτό για τη υλοποίησή του σε διάφορους τομείς του προγράμματος με τη χρήση ενός διαγράμματος σχεδιασμού του ίδιου. Επιπλέον εκτιμά πόσες διαθέσιμες πηγές υπάρχουν γι' αυτό, ποιοι ειδικοί μπορούν να προσκληθούν για να μιλήσουν για το θέμα και ποιες τοποθεσίες μπορούν να επισκεφθούν. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός διαγράμματος σχεδιασμού με τις ιδέες και τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά εκείνη τη στιγμή. Μέσα από ουσιαστικό διάλογο ο παιδαγωγός στοχεύει στη δημιουργία ερωτημάτων και ενδιαφέροντος σε όλα τα μέλη της ομάδας. Όσο καλύτερη είναι η ευαισθητοποίηση τόσο αποτελεσματικότερη είναι και η έρευνα που θα ακολουθήσει. Στο τέλος της φάσης αυτής τα παιδιά φτιάχνουν ένα κατάλογο με ερωτήσεις για την έρευνα και γίνεται η κατηγοριοποίηση των ιδεών των παιδιών και αφού τελειώσει αυτή η διαδικασία έρχεται η σειρά του επόμενου σταδίου. (Helm· Katz, 2002)

Β) Ο προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Αφού γίνει η επιλογή του θέματος, η ευαισθητοποίηση, η αρχική διερεύνηση και ο εντοπισμός των ενοτήτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά η ομάδα εργασίας προχωρά στο επόμενο στάδιο που είναι ο προγραμματισμός των διδακτικών

δραστηριοτήτων. Το στάδιο αυτό ξεκινάει με την επανεξέταση από τον παιδαγωγό του διαγράμματος προγραμματισμένου σχεδιασμού καθώς και των διαγραμμάτων σχεδιασμού των παιδιών και την προετοιμασία για τη συγκέντρωση κάθε είδους δεδομένων. Επιπλέον, αποφασίζεται με το τι θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας είτε ατομικά, είτε χωρισμένα σε μικρότερες ομάδες, ποια μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσουν, τι δραστηριότητες θα υλοποιήσουν, ποιους εξωσχολικούς χώρους θα επισκεφθούν και με ποιους ειδικούς θα μιλήσουν. Και στο στάδιο αυτό ο ρόλος του παιδαγωγού είναι καθοριστικός. Αυτός θα βρει κάτι σχετικό με το θέμα, θα βοηθήσει, θα παραπέμψει και θα συμπαρασταθεί. Όσο αναλυτικότερος και καλύτερα οργανωμένος είναι ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων τόσο ευκολότερα αλλά και ταχύτερα θα διεξαχθεί η έρευνα. (Helm· Katz, 2002)

Γ) Η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Το τρίτο στάδιο είναι και αυτό που διαρκεί περισσότερο. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες πηγές μάθησης, μέσα και έξω από το σχολείο. Συγκεντρώνει, ταξινομεί και ερμηνεύει πληροφορίες. Η επιτυχία εξαρτάται τόσο από την ποικιλία των πηγών όσο και από την αποτελεσματική χρήση τους. (Πανταζής· Σακελλαρίου, 2005)

Στο στάδιο αυτό η ομάδα εργασίας υλοποιεί τις προγραμματισμένες από το προηγούμενο στάδιο δραστηριότητες. Επιπλέον στο στάδιο αυτό γίνεται και η συλλογή των πληροφοριών. Μερικές από τις εργασίες που γίνονται σε αυτό το στάδιο είναι: 1) έρευνα στη βιβλιοθήκη, 2) συνεντεύξεις με κατοίκους, εργαζομένους, ειδικούς, 3) γράψιμο επιστολών προς ειδικούς, οργανώσεις, κυβερνητικές υπηρεσίες, 4) προετοιμασία και συμπλήρωση ερωτηματολογίου, 5) διεξαγωγή πειραμάτων. (Helm· Katz, 2002)

Κατά την διάρκεια του σταδίου αυτού τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση, η ατομική ή ομαδική ζωγραφιά, η δημιουργία σκίτσων, γελοιογραφιών, αφισών, η συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, η σύνθεση μουσικών κομματιών, η εξαγωγή φωτογραφιών, η δημιουργία κατασκευών είναι μερικές από τις ιδέες που μπορούν να υλοποιηθούν. Το σημαντικό σε αυτό το σημείο δεν είναι το αποτέλεσμα αλλά η διαδικασία έκφρασης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα. (Helm· Katz, 2002). Αφού ολοκληρωθεί η συλλογή πληροφοριών ακολουθεί η σύνθεση και η επεξεργασία. Οι καταγεγραμμένες πληροφορίες ανακοινώνονται, συζητούνται και αξιολογούνται. Καταγράφονται τα σημαντικότερα

στοιχεία, γίνονται σχεδιαγράμματα και όλα αυτά μαζί με το υλικό που έχουν συλλέξει αποτελούν έναν εξαιρετικό οδηγό της εξέλιξης του προγράμματος. Το υλικό αυτό μπορεί να εκτεθεί σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου ή της κοινότητας και να αποτελεί ερέθισμα για σκέψη και δράση των παιδιών, των παιδαγωγών και των γονιών. (Helm· Katz, 2002).

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου είναι χρήσιμο να γίνονται όποτε θεωρηθεί απαραίτητο διαλείμματα ενημέρωσης και διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στα διαλείμματα ενημέρωσης τα μέλη διακόπτουν τις δραστηριότητές τους για λίγα λεπτά ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με σκοπό: να ανταλλάξουν μεταξύ τους πληροφορίες που αφορούν τις τελευταίες εξελίξεις, να ετοιμάσουν σημειώσεις σχετικά με όσα συνέβησαν στην τελευταία φάση και να διατυπώσουν ερεθίσματα για την επόμενη φάση, να οργανώσουν τα επόμενα βήματα, να διαπιστώσουν την πρόοδο των ενεργειών σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και να αποσύρουν ορισμένα από τα μέλη για να ηρεμήσουν και να σκεφτούν και έπειτα να συγκεντρωθούν ξανά. Τα διαλείμματα ενημέρωσης είναι σημαντικά από οργανωτική άποψη γιατί βοηθούν να διατηρείται το project σε διαρκή λειτουργία. Από την άλλη μεριά στα διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων διακόπτονται οι οποιοσδήποτε ενέργειες με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα μέλη κριτικά και από απόσταση τις ίδιες τις ενέργειες, να συζητήσουν κριτικά μεταξύ τους πάνω σε αυτά που έχουν ήδη γίνει, να διατρέξουν νοερά όλη την μέχρι στιγμής πορεία, με σκοπό να διαπιστώσουν αν η συμφωνία που πέτυχαν στην αρχή λειτούργησε και αν οι κανόνες επικοινωνίας και συμπεριφοράς βοήθησαν αποτελεσματικά ή αν πρέπει κάτι να τροποποιηθεί, εξετάζουν κριτικά επιτυχημένες ή αποτυχημένες ενέργειές τους, προβαίνουν σε αλλαγή σκηνικών ή εναλλάσσουν τους ρόλους τους. Η διαφορά των δύο διαλειμμάτων έγκειται στο ότι τα πρώτα παίζουν τον ρόλο της πυξίδας που βοηθάει στον προσανατολισμό και συντονισμό των ενεργειών και τα δεύτερα παίζουν τον ρόλο του πυροσβέστη σε ό, τι αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν ανάμεσα στους συμμετέχοντες. (Frey, 1986)

Το επόμενο στάδιο που ακολουθεί είναι και το τελευταίο με το οποίο ολοκληρώνεται και το project.

Δ) Η αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο. Το project πρέπει να ολοκληρωθεί αν και ουσιαστικά δεν τελειώνει ποτέ δεδομένου ότι τα παιδιά κουβαλούν πάντα τις εμπειρίες και τις γνώσεις που απέκτησαν από την ενασχόληση τους με αυτό και όταν δοθεί η ευκαιρία τις εμπλουτίζουν. Την απόφαση για την ολοκλήρωση του project παίρνει ο παιδαγωγός σε συνεννόηση με τα παιδιά. Έπειτα τα προτρέπει να χρησιμοποιήσουν έναν τρόπο για να αναπαραστήσουν όσα έμαθαν. Ο τρόπος αυτός μπορεί να είναι έκθεση των έργων των παιδιών, των πινάκων ή των φωτογραφιών, η δραματοποίηση, η μουσική, ο χορός, το συμβολικό παιχνίδι, η επινόηση μιας ιστορίας ή ενός βιβλίου, οι γραφικές παραστάσεις ή μια θεατρική παράσταση. Τα παιδιά έτσι μοιράζονται τις ανακαλύψεις τους με τους άλλους, είτε αυτοί είναι οι γονείς, είτε τα παιδιά των άλλων τάξεων ή τα μέλη της κοινότητας. (Ντολιοπούλου, 2002)

Η αξιολόγηση στη μέθοδο project σημαίνει η από κοινού εκτίμηση της δουλειάς, συνολική από όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας, συζήτηση για το πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, πως κύλισε η όλη διαδικασία ποια ήταν τα αποτελέσματα. Επίσης σημαίνει εντοπισμός των λαθών και των προβλημάτων που υπήρξαν, αλλά και υπενθύμιση όλου του πλούσιου γνωστικού και βιωματικού υλικού που κατακτήθηκε. Τέλος, αυτό που ενδιαφέρει στη αξιολόγηση είναι κατά πόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλαιότερες αρνητικές στάσεις παιδιών και παιδαγωγών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν την ουσία της μάθησης. (Frey, 1986)

1.5 Στόχοι της μεθόδου project



Οι στόχοι της μεθόδου project σε σύγκριση με τους στόχους των συνηθισμένων μαθημάτων διαφέρουν αισθητά από αυτούς καθώς είναι πρωτοποριακοί. Οι στόχοι του project βοηθούν το παιδί ώστε να:

1. να εντοπίζει θέματα-εργασίες και στη συνέχεια μόνος του να τα θέτει στον εαυτό του, ώστε τα θέματα να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις κλίσεις του,
2. μέσα από τη σωστή αυτοεκτίμηση για τις ικανότητες και τις δεξιότητες του να επιλέγει στόχους εφικτούς,
3. να παίρνει πρωτοβουλίες οι οποίες βοηθούν να αναδημιουργήσει τα δεδομένα ώστε να συνδέει τις νέες γνώσεις που απέκτησε με τις προηγούμενες εμπειρίες,
4. να επινοεί τρόπους για να πετύχει τους στόχους του και να μπορέσει να πραγματοποιήσει την εργασία του,
5. να γνωρίζει ταυτόχρονα το συναίσθημα της επιτυχίας και τα όρια των επιδόσεων του,
6. να παίρνει μέρος στη συζήτηση πάνω σε ένα θέμα ειδικό, να διατυπώνει και να υποστηρίζει τις θέσεις του,
7. να αντλεί μόνος του πληροφορίες, να τις συλλέγει, να τις ταξινομεί, να τις αξιολογεί, να ασκεί κριτική και να τις αξιοποιεί,
8. να κάνει προσιτά και κατανοητά τα αποτελέσματα της εργασίας του και τα συμπεράσματά του και στους άλλους,
9. να ενσωματώνει τη δική του δουλειά και της ομάδας του στο συνολικό αποτέλεσμα, (Βαϊνά, 1996),
10. να αναπτυχθεί ολόπλευρα (νοητικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά),
11. να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες, όπως να μάθει πώς να επιλύει προβλήματα, να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους, να περιμένει τη σειρά του, να συνεργάζεται και να λύνει τις διαφορές του. Με τη μέθοδο αυτή τα προβλήματα των διαπροσωπικών σχέσεων δεν παραβλέπονται αλλά αντίθετα λύνονται και με αυτό τον τρόπο το παιδί μαθαίνει να ακούει τις απόψεις των άλλων, να αξιολογεί τον εαυτό του και τους άλλους και να αναπτύσσει την ικανότητα να ασκείται σε λεπτούς και αδρούς χειρισμούς,
12. να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του,
13. να κάνει επιλογές (με το τι θα ασχοληθεί, με ποιους, πότε), ώστε να μάθει να λειτουργεί αυτόνομα,
14. να αισθανθεί ικανοποίηση για τη συμβολή του σε ένα κοινό έργο, (Ντολιοπούλου, 2002)

15. να ερμηνεύει τις εμπειρίες,
16. να κάνει υποθέσεις για τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. (Helm· Katz, 2002)

1.6 Οι κατηγορίες της μεθόδου project και ο χρόνος που απαιτείται για την διεξαγωγή της μεθόδου

Σύμφωνα με τον χρόνο που απαιτείται για την διεξαγωγή τους, τα project κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής:

1. Τα μικρά, από ένα ή δύο δίωρα την εβδομάδα ή ένα απόγευμα, τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες.
2. Τα μέτρια, από μία μέρα μέχρι και μία εβδομάδα. (Ματσαγούρας, 2003)
3. Τα μεγάλα projects που διαρκούν τουλάχιστον μία εβδομάδα (το λιγότερο) μέχρι και ένα έτος. Στη δεύτερη περίπτωση είναι συνηθισμένη η συνεργασία περισσότερων ομάδων και οργανισμών. (Frey, 1986)

Το project διαρκεί από μερικές μέρες ή εβδομάδες μέχρι και μερικούς μήνες. Όταν εξαντληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και των παιδαγωγών ολοκληρώνεται. Αν όμως διαπιστωθεί ότι δεν οδηγεί πουθενά, οι στόχοι είναι ανέφικτοι ή ο χρόνος που υπάρχει στη διάθεση της παιδαγωγού είναι περιορισμένος τότε διακόπτεται. (Ματσαγούρας, 2003)

1.7 Γνωρίσματα της μεθόδου project

Τα γνωρίσματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά για την μέθοδο project και αποτελούν εκείνα τα στοιχεία που την διαφοροποιούν από τις άλλες μεθόδους διδασκαλίας και είναι τα εξής:

1. Λειτουργεί στο πλαίσιο ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων.

Κινείται στο πλαίσιο των ανοικτών Αναλυτικών Προγραμμάτων, εφόσον η ίδια η ομάδα αναλαμβάνει να οριοθετήσει το πλαίσιο δράσης και να διατυπώσει μια σειρά από στόχους που να εκφράζουν τις προθέσεις της. Οι στόχοι αυτοί δεν είναι δυνατό να αντιβαίνουν στις βασικές αρχές του θεσμοθετημένου πλαισίου.

2. Ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, στην οργάνωση, στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση του μαθήματος ως τελικό αποτέλεσμα της μαθητοκεντρικής διάστασης του μαθήματος.

3. Δίνει έμφαση στην καθημερινότητα.

Η σχολική ζωή ενδιαφέρεται άμεσα για γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινότητας, στο βαθμό που τα βιώματα των μαθητών πηγάζουν κυρίως από την καθημερινότητα, χωρίς αυτό να αποκλείει και την ενασχόληση με θέματα που έρχονται για διαπραγμάτευση ύστερα από προτάσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού ως ισότιμου μέλους της επικοινωνιακής σχέσης. Η μορφωτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού καταδεικνύεται κυρίως στη φάση της υλοποίησης των προτάσεων της ομάδας, στην αξιοποίηση δηλαδή των ενδιαφερόντων.

4. Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη.

Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης με στόχο όχι την παροχή έτοιμων λύσεων και αποτελεσμάτων, αλλά ενταγμένη στην προσπάθεια να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ικανότητα να μαθαίνουν να προσεγγίζουν αυτόνομα τη γνώση.

5. Λαμβάνει υπόψη τις κλίσεις των μαθητών.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε μέλους, έχοντας υπόψη την αρχή ότι δεν υπάρχει παιδί χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες, ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά, το καθένα σε άλλο τομέα. Δεν υπάρχει παιδί χωρίς αρετές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα δώσει την ευκαιρία στο καθένα να δείξει στην ομάδα τις ικανότητες του, να προβληθεί και να κερδίσει την εκτίμησή της.

6. Αντιμετωπίζει τη γνώση σφαιρικά.

Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, σε μια προσπάθεια σφαιρικής εξέτασης των αντικειμένων, των γεγονότων, των καταστάσεων, ενάντια στην πολυδιάσπαση και τον βίαιο διαχωρισμό τομέων από τη φύση τους πρέπει να συνυπάρχουν.

7. Τονίζει την αξία της χειρωνακτικής εργασίας.

Ενίσχυση της χειρωνακτικής δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη ότι το χέρι αποτελεί το συντομότερο δρόμο κατάκτησης της γνώσης.

8. Καλλιιεργεί αμφίδρομη σχέση με την κοινωνία και επιδιώκει την εμπλοκή των γονέων στη διδακτική πράξη.

Σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνία: το σχολείο αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας και είναι αναγκαίο να υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη σχολική και κοινωνική ζωή. Στη σχέση αυτή εντάσσεται και η παρουσία των γονέων στα κοινωνικά δρώμενα. (Helm·Katz, 2002)

1.8 Βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου project

Βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου είναι οι εξής:

- Η διάθεση χρόνου.

Ο χρόνος που αφιερώνεται στη διεξαγωγή ενός project είναι αποφασιστικής σημασίας για τους εξής δύο λόγους:

1. Κατά την διεξαγωγή του ένα project περνάει από πολλές φάσεις καθώς αποτελείται από πολλά στοιχεία. Είναι απαραίτητο να είναι γνωστά τα χρονικά του περιθώρια για να εξελιχθούν ομαλά τόσο οι φάσεις όσο και τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδοτικής ανασκόπησης .

2. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται από μια αυστηρή οργάνωση, κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό μάθημα που από άποψη περιεχομένου τις πιο πολλές φορές ελάχιστα σχετίζεται με το μάθημα της προηγούμενης και της επόμενης ώρας. Η διδασκαλία κάθε μαθήματος απαιτεί εξειδικευμένους διδάσκοντες και είναι δύσκολο να βρεθούν από άποψη περιεχομένου ίδιες διδακτικές ώρες που θα ήταν κατάλληλες για την εφαρμογή της μεθόδου project. Για αυτούς τους λόγους είναι δύσκολο να ξεκινήσει αυθόρμητα ένα project. Για το λόγο αυτό είναι φανερό πόσο σημαντική είναι η διευθέτηση του χρόνου ώστε στο πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος να υπάρχει ένα κατάλληλο χρονικό διάστημα για την διεξαγωγή ενός project.

- Διαμόρφωση του περιβάλλοντος.

Το περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά των ατόμων και κατ' επέκταση το ίδιο το γεγονός της μάθησης. Στις περισσότερες αίθουσες υπάρχει μια γωνιά με το οικοδομικό υλικό, μια γωνιά καλών τεχνών με καβαλέτα, ένα

κουκλόσπιτο ή μια γωνιά του θεάτρου, η γωνιά της συζήτησης στην οποία συναντιούνται όλα τα παιδιά της τάξης καθώς και ο εξοπλισμός για τη διερεύνηση μέσω των αισθήσεων ή για τη διερεύνηση στον τομέα των φυσικών επιστημών, όπως αμμοδόχος, τραπέζι με νερό ή ένα τραπέζι με ειδικό φωτισμό στην επιφάνεια του για προβολή αντικειμένων. Όλα αυτά τα μέρη αποτελούν το φυσικό χώρο στον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί ένα project. Επιπλέον, σε όλες τις αίθουσες μπορεί να υπάρχει ένα τραπέζι ή κάποια ράφια πάνω στα οποία θα βρίσκονται αντικείμενα, βιβλία και άλλες πηγές από τις οποίες το παιδί θα μπορέσει να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες. Επίσης ο πίνακας για τις εργασίες των παιδιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση των διαγραμμάτων, για τους καταλόγους με τις λέξεις τις φωτογραφίες και τα έργα των παιδιών. Πολλές φορές υπάρχει η δυνατότητα ο παιδαγωγός να μετατρέψει μια γωνιά σε γωνιά project, για παράδειγμα, η γωνιά με το οικοδομικό υλικό να γίνει ένα αγρόκτημα και το κουκλόσπιτο να γίνει ένα εστιατόριο. Σημαντικό είναι να αποφασιστεί σε ποιο σημείο θα τοποθετηθεί η κατασκευή που θα δημιουργήσουν τα παιδιά, έτσι πιθανά μέρη είναι η αίθουσα υποδοχής ή ένας κοινός χώρος, όπως μια αίθουσα η οποία υπάρχει για διάφορους σκοπούς. Οι μικρότερες κατασκευές που μερικά projects έχουν ως αποτέλεσμα μπορούν να τοποθετηθούν σε μεγάλα πλαστικά κουτιά με καπάκια.

Σημαντικό στοιχείο κατά τη διεξαγωγή του project είναι και το υλικό και ο εξοπλισμός που θα χρησιμοποιηθεί. Αυτό είναι το υλικό για κατασκευές, για τα εικαστικά έργα και σχετικά βιβλία. Τα βιβλία αποτελούν σημαντική πηγή αν και το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει. Βιβλία με εικόνες που σχετίζονται με το θέμα είναι αρκετά χρήσιμα. Εκτός από αυτά υπάρχουν και κάποια επιπλέον υλικά που είναι απαραίτητα να χρησιμοποιηθούν από το παιδί όταν δουλεύει με ένα project και αυτά είναι: οι μικροί πίνακες με έλασμα για χαρτιά, ένα καλάθι για τα άπλυτα ή μια μεγάλη λεκάνη με χερούλια για να βάζουν μέσα τους πίνακες και να τους μεταφέρουν, τα ατομικά ημερολόγια. (Helm· Katz, 2002)

- Συνεργασία με τους γονείς.

Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την καλή επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούν οι γονείς να συμμετάσχουν στα projects. Οι γονείς μπορεί να συμμετέχουν ενεργά φέρνοντας στην τάξη αντικείμενα, βιβλία ή τις συλλογές τους, μιλώντας για το επάγγελμά τους ή ένα χόμπι τους, συμπληρώνοντας

ερωτηματολόγιο που θα βοηθήσουν την παιδαγωγό να αποκτήσει επιπλέον πληροφορίες ως προς το τι μπορεί να ενδιαφέρει το παιδί σχετικά με το συγκεκριμένο project. (Ντολιοπούλου, 2002)

Πολλές φορές οι γονείς αποκτούν τέτοιο ενδιαφέρον που πηγαίνουν τα παιδιά τους εκδρομές εκτός σχολείου, αγοράζουν βιβλία ή υλικά σχετικά με το θέμα του project ή φέρνουν βοηθήματα και υλικά από το σπίτι στην τάξη. Οι γονείς συχνά γίνονται επισκέπτες στο σχολείο και συμμετέχουν στις έρευνες των παιδιών και απαντούν στις ερωτήσεις των παιδιών. Στο τέλος κάθε project ολοκληρώνεται με μια δραστηριότητα όπου γίνεται η επίδειξη των έργων των παιδιών και στην οποία συμμετέχουν οι γονείς και βλέπουν τα πόσα σημαντικά πράγματα έμαθαν όχι μόνο τα παιδιά τους αλλά και οι ίδιοι. (Helm· Katz, 2002)



- Διεξαγωγή project σε συνεργασία με εταιρίες και επιχειρήσεις.

Ένας μεγάλος αριθμός project που έγιναν σε συνεργασία με επιχειρήσεις κατέληξαν σε αποτυχία. Δεν είναι απαραίτητο όμως κάθε τέτοιας μορφής συνεργασία να καταλήγει σε ναυάγιο. Η πείρα έχει δείξει ότι οι εταιρείες και οι επιχειρήσεις είναι βασικά διατεθειμένες να συνεργαστούν με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάτω βέβαια από ορισμένους (κατά κάποιον τρόπο αυτονόητους) όρους:

1) Οι συζητήσεις και οι επαφές πρέπει να γίνονται κατά το δυνατόν από ένα πρόσωπο, που ήδη έχει σχέσεις με επιχειρήσεις και οικονομικές μονάδες (π.χ. ένας αντιπρόσωπος των γονέων, ένα ενήλικο μέλος του project, που ήδη έχει εργαστεί σε ένα εργοστάσιο κ.λ.π.).

2) Οι ερωτήσεις και τα αιτήματα να απευθύνονται έγκαιρα τόσο γραπτώς όσο και προφορικά.

3) Να δηλώνονται ανοιχτά οι σκοποί που επιδιώκονται μέσα από το project.

4) Οι πρώτες επαφές γίνονται με τον ιδιοκτήτη ή τον διευθυντή της επιχείρησης, στις μεγάλες οικονομικές μονάδες με το τμήμα δημοσίων σχέσεων.

5) Να παρέχεται η διαβεβαίωση στους υπεύθυνους της επιχείρησης πως ό,τι προκύψει από τις εργασίες θα τεθεί στην διάθεση τους για τη δημιουργία μιας έκθεσης, την έκδοση ενός ενημερωτικού φυλλαδίου κ.λ.π.

6) Πρέπει να ξεκαθαρίζεται εκ των προτέρων με τι εξοπλισμό και μετά από ποιες διαδικασίες επιτρέπεται η είσοδος στο εργοστάσιο (π.χ. κασετόφωνο, φωτογραφικές μηχανές, οδηγούς συνεντεύξεων κ.λ.π.)

7) Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στην επιχείρηση να αυτοσυστηθεί, δηλαδή να παρουσιάσει το έργο της, τους σκοπούς της, τις αρχές που διέπουν το πρόγραμμα της κ.λ.π.

Αυτοί οι κανόνες ισχύουν και για την συνεργασία με συλλόγους, δημόσιες αρχές και άλλα ιδρύματα. Η συνεργασία με ιδρύματα και επιχειρήσεις θα προχωρεί χωρίς την ύπαρξη ουσιαστικών προβλημάτων, αν η αμοιβαία κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός αποτελούν τη βάση της συμπεριφοράς των μελών, όχι μόνο στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και με τους «εξωτερικούς».

8) Να συντονίζει το χρόνο (π.χ. για τη χρήση ορισμένων συσκευών χώρων, για την αλλαγή των συντονιστών κ.λ.π.)

9) Να είναι υπεύθυνη απέναντι στις αρχές

10) Να αποτελεί το καταφύγιο για εκείνα τα μέλη του Project , που έχουν ανάγκη από ένα οργανωτικό στήριγμα.

1.9 Ο ρόλος του παιδαγωγού στη μέθοδο project



Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να βοηθάει τα παιδιά στον προγραμματισμό του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης να δουλεύει μαζί τους, να τους προτείνει πηγές, από τις οποίες θα μπορούν να αναζητήσουν τα απαραίτητα υλικά για τις δραστηριότητές τους, ή να τους

τα προμηθεύει η ίδια, να συνεργάζεται με τα νήπια και να διευκολύνει, κάνοντάς τους προτάσεις και ερωτήσεις. Να τα παρατηρεί, καθώς μαθαίνουν και έρχονται σε επαφή με τα άλλα παιδιά και να καταγράφει την πρόοδό τους. Ο παιδαγωγός πρέπει ακόμα να φροντίζει, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον των περισσότερων ικανών παιδιών στο σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, δημιουργώντας τους προκλήσεις. Το ίδιο πρέπει να κάνει παράλληλα και για τα λιγότερο ικανά νήπια, προσφέροντας τους ευκαιρίες για να συμβάλουν στο σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Τέλος, ο παιδαγωγός πρέπει να αξιολογήσει το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, την πορεία του, τα αποτελέσματά του, καθώς και τη συμβολή σε αυτό τόσο των νηπίων όσο και της δικής του. (Ντολιοπούλου, 2002)

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδαγωγού στη μέθοδο project είναι τα εξής:

1ο. Δράση από το προσκήνιο.

Ο παιδαγωγός καθοδηγεί και κατευθύνει τα παιδιά και επεμβαίνει μόνο όταν χρειάζονται βοήθεια. Όλοι οι συμμετέχοντες ακόμα και τα ίδια τα παιδιά πρέπει να κάνουν όσο το δυνατό όλα τα βήματα μόνοι τους, ο παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του παρέχουν τη δυνατότητα να εργάζεται από το παρασκήνιο. (Frey,1986)

2ο. Παροχή βοήθειας όταν είναι απαραίτητη.

Ο παιδαγωγός που δρα από το προσκήνιο δεν πρέπει να είναι μία αθέατη φιγούρα αλλά να είναι πάντοτε παρών και να σπεύδει σε βοήθεια όταν είναι απαραίτητη. Σημαντικό στοιχείο κατά την διάρκεια ενός project είναι ο παιδαγωγός να είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμος και να διευκολύνει την εργασία των παιδιών διατηρώντας ένα παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον ελέγχοντας παράλληλα την πρόοδο των παιδιών. (Katz, L· Chard, S, 2004)

3ο. Συμμετοχή με ίσους όρους.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω κατά την διεξαγωγή του project μπορεί και ο παιδαγωγός να ενσωματωθεί στην ομάδα και να δρα όπως και τα υπόλοιπα μέλη της. (Frey,1986)

4ο. Υπομονή όχι παρέμβαση.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της διεξαγωγής της μεθόδου ο παιδαγωγός πρέπει να είναι παρών. Ο ρόλος του είναι καθαρά καθοδηγητικός και βοηθητικός, που σημαίνει ότι η επέμβασή του γίνεται μόνο όταν θεωρεί ότι είναι απαραίτητη ή του ζητηθεί από τους μαθητές. (Κιτσαράς, 2004)

1.10 Ο ρόλος του παιδιού στη μέθοδο project



Στη μέθοδο project σε σύγκριση με άλλες μεθόδους ο ρόλος του παιδιού διαφοροποιείται. Τη θέση ενός παθητικού μοντέλου λήψης γνώσεων παίρνει ένα νέο μοντέλο ενεργητικό για το παιδί και ανοιχτό προς τις επιλογές το οποίο κατευθύνει το παιδί να σκεφτεί μόνο

με ποιον τρόπο θα αναζητήσει και πως θα αξιοποιήσει τις πηγές γνώσεων του. Πρόκειται για τη μετάβαση της εξουσίας από τον παιδαγωγό στο παιδί την οποία καλείται να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ικανοποίηση των μαθησιακών του ενεργειών. Μέσα από τη μέθοδο αυτή επιχειρείται μια πιο ισότιμη αντιμετώπιση, όσον αφορά τη δυνατότητα αυτόνομης και με συνεργατικό τρόπο απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων από το παιδί ενώ αντίθετα παραχωρείται η οργάνωση, ο συντονισμός, η πλαισίωση, η στήριξη και η εμπύχωση από τον παιδαγωγό. (Μαμουλίδου, 2006)

1.11 Παραδείγματα της μεθόδου project

1^ο Παράδειγμα Project

Τριανταφυλλιά Νικολούδη

«Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΣΤΟΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΧΩΡΟ»

Α' Προβληματισμός –Κίνητρα για την επιλογή του σχεδίου εργασίας

Τα κίνητρα για να αναπτύξουμε στο Νηπιαγωγείο ένα σχέδιο εργασίας περιβαλλοντικού περιεχομένου ήταν:

- Ο προβληματισμός μας για το πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε «αυριανά» μέλη της κοινωνίας, συνειδητοποιημένα και ευαισθητοποιημένα σε θέματα, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, ο σεβασμός στους άλλους και ο σεβασμός στον εαυτό τους.
- Οι αρχές της Νέας Αγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η αγωγή πρέπει να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία ωθούνται να πειραματιστούν, να ερευνήσουν και να μάθουν μόνα τους μέσα από την πράξη.
- Η ενίσχυση της πρωτοβουλίας, χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας σύμφωνα με τον Erikson, που θα πρέπει να δίνουμε στα παιδιά.

Θεωρήσαμε ότι πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας σε ένα θέμα γύρω από τον «εαυτό», δηλαδή το «εγώ», διότι είναι πιο οικείο στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Σύμφωνα με την επιστήμη της Ψυχολογίας, κατά την προσχολική ηλικία είναι πολύ αναπτυγμένη, τόσο η εγωκεντρική σκέψη, όσο και ο εγωκεντρικός λόγος. Τα παιδιά τα ερμηνεύουν όλα, με βάση τα βιώματά τους (Παρασκευόπουλος, 1984, 34).

Σ' αυτήν την ηλικία αναφέρει ο Κρασανάκης (Κρασανάκης, κ.α., 201-17) «η θυσία του εγώ επιτρέπει στο άτομο να δει τον πραγματικό εαυτό του και τη θέση του μέσα στο ανθρώπινο σύνολο».

Ένα θέμα γύρω από τον «εαυτό» θα ήταν ιδανικό, αφού θα ανταποκρινόταν στις δυνατότητες και στο στάδιο εξέλιξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι ερωτήσεις, οι απορίες, οι συγκρίσεις για τα φυσικά χαρακτηριστικά τους, και ο «εγωκεντρισμός» βασικό στοιχείο των παιδιών αυτής της ηλικίας, μας κατεύθυναν

προς ένα σχέδιο εργασίας το οποίο θα τους έδινε τη δυνατότητα αφ' ενός να γνωρίσουν τον «εαυτό» τους, να αποφασηθούν έννοιες όπως ύψος, όνομα, ταυτότητα, και αφ' ετέρου να συνδέσουν τον «εαυτό» τους με τον περιβάλλοντα χώρο.

Όπως αναφέρουν οι Marxus και Wurf, και παρατίθεται σε έρευνα που έκαναν οι Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (Σωτηρίου, Ζαφειροπούλου, κ.α., 2002, 85), για την αυτοαντίληψη των νηπίων, «η έννοια του εαυτού διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου και αναφέρεται σε διάφορες διαστάσεις, όπως η ακαδημαϊκή, η σωματική, η κοινωνική όψη του εαυτού κ.α. Η αυτοαντίληψη θεωρείται ως δυναμική έννοια, η οποία διαμεσολαβεί και ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ατόμου».

Στις αρχικές μας προθέσεις ήταν να επεκταθούμε και στην οικογένεια, και στο σχολείο, και στην κοινωνία, κάτι που τελικά δεν υλοποιήσαμε, λόγω έλλειψης χρόνου.

Η οικολογική συνείδηση χτίζεται σπονδυλωτά. Πρώτα απ' το εγώ, στη συνέχεια στο εμείς, και μετά καταλήγουμε στον χώρο γύρω από εμάς (Αθανασάκης, Κουσουρή, 1987).

Θεωρήσαμε ότι από αυτήν την ηλικία θα μπορούσε να τροποποιηθεί η συμπεριφορά των παιδιών και να αποκτήσουν κάποιες θέσεις για σημαντικά θέματα, όπως είναι η βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου.

Σύμφωνα με την άποψη των Αθανασάκη και Κουσουρή, (1987, 208), οι συμπεριφορές και οι συνήθειες του ατόμου διαμορφώνονται στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, στη διάρκεια των οποίων υιοθετεί καλύτερα νέες αντιλήψεις και στάσεις.

Η αρχική μας πεποίθηση περί αναπτύξεως ενός θέματος σχετικό με τον «εαυτό», και τη σχέση του μέσα στον περιβάλλοντα χώρο, ώστε να προτείνουμε αξίες, στάσεις, αντιλήψεις συμπεριφορές που πιθανότατα να τις ακολουθήσουν τα παιδιά στο μέλλον, ενισχύθηκε και με την άποψη του Αθανασάκη (2000, 18), σύμφωνα με την οποία, «για να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του μαθητή, δεν αρκεί αυτή να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά χρειάζεται και η μεταβολή πεποιθήσεων, αξιών και αντιλήψεων».

Ο Αθανασάκης (Αθανασάκης, 2000, 28) προσθέτει, ότι τα άτομα ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, κωδικοποιούν πρότυπα-οδηγούς με εικόνες, έννοιες, ιδέες και κανόνες) που διαμορφώνουν την παρούσα και μελλοντική συμπεριφορά τους.

Θα θέλαμε να καταφέρουμε μέσα από το πρόγραμμα να εντοπίσουμε το ξεχωριστό «εγώ» του καθένα και να το δούμε σαν ένα κομμάτι που συνθέτει το puzzle του τεράστιου χώρου που το περιέχει και λέγεται περιβάλλον. Ένας από τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι και η ανάπτυξη της επίγνωσης όσο αφορά την αλληλεξάρτηση του ανθρώπου με το περιβάλλον, του ατόμου με τον εαυτό του (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2000, 14). Στοχεύαμε μέσα από τις δραστηριότητες να διαμορφώσουμε συμπεριφορές και να τροποποιήσουμε στάσεις, διότι η Π.Ε. συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον (Γεωργόπουλος, και Τσαλίκη, 2000, 15).

Γνωρίζοντας αφ' ενός αυτές τις απόψεις, κι αφ' ετέρου τον έντονο προβληματισμό μας που πλαισιωνόταν και από τις απορίες των παιδιών, επιλέξαμε στα πλαίσια της Π.Ε., να επεξεργαστούμε το σχέδιο εργασίας με θέμα: «Ο εαυτός μου στον περιβάλλοντα χώρο». Προσπαθήσαμε να γνωρίσουμε τον «εαυτό» μας, να το συνδέσουμε με τον χώρο που μας περιβάλλει και να προβληματιστούμε για τις αιτίες που μας προκαλούν διάφορα συναισθήματα στους συγκεκριμένους χώρους. Από τα στοιχεία που θα συγκεντρώναμε, πιθανόν να δίναμε λύσεις και σε ένα μέρος του προβλήματος.

Όταν το παιδί αντιληφθεί πώς νιώθει το «εγώ» του στο περιβάλλον, τότε θα θέλει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να νιώθει καλά και να ικανοποιεί τις ανάγκες του. Διότι «το άτομο προσαρμόζεται στο περιβάλλον του με μορφές που ανταποκρίνονται στις βιολογικές ψυχολογικές και πολιτιστικές του ανάγκες» (Αθανασάκης, 2000, 55).

Όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του, θα προβληματιστεί και θα λάβει τα απαραίτητα μέτρα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να δράσει ενεργά και να προτείνει λύσεις.

Όπως υποστηρίζουν οι Αθανασάκης και Κουσουρή (1987, 162), η Π.Ε. «δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να συνδεθεί με το οικολογικό κοινωνικό πολιτιστικό

περιβάλλον και το διαμορφώνει σε πολίτη με οικολογική συνείδηση και περιβαλλοντική ευθύνη, που αύριο θα είναι ώριμος και έτοιμος να προτείνει λύσεις και να δράσει - αντιδράσει στις πιέσεις που ασκούνται στο περιβάλλον».

Θεωρούμε ότι το σχολείο πρέπει να θίγει τέτοια θέματα που να προβληματίζουν τους μαθητές, ανεξαρτήτου ηλικίας.

«Είναι ανάγκη το σχολείο να γνωρίσει στο νεανικό του κόσμο τις θεμελιακές αλληλεξαρτήσεις των ανθρώπων και της φύσης, συνδέοντας τον με τα κοινωνικά - οικολογικά προβλήματα του περιβάλλοντος» (Αθανασάκης, 2000, 166).

Στη συνέχεια παραθέτουμε τους γενικούς σκοπούς του σχεδίου εργασίας και πώς αυτοί εξειδικεύονται σε επιμέρους επιδιώξεις και σε ειδικούς σκοπούς, και, τέλος πώς όλα αυτά θα υλοποιηθούν με αντίστοιχες δραστηριότητες.

I. Β' α. Γενικοί Σκοποί

1. η καλύτερη γνωριμία με τον εαυτό μας, η διαπίστωση του πως νιώθουμε στον τριγύρω μας περιβάλλοντα χώρο και η ανεύρεση των αιτιών που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα.

2. η αναζήτηση λύσεων, ώστε μελλοντικά να μπορούμε να συμβάλλουμε με τη στάση μας στην προστασία και στη βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου, ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες μας και να μας προκαλεί θετικά συναισθήματα.

3. η συνειδητοποίηση ότι εκτός από εμάς υπάρχουν και άλλοι. Προσέγγιση γνωριμίας μαζί τους.

B' β. Επιμέρους επιδιώξεις

1. μέσα από την καλλιέργεια του προφορικού λόγου να αναγνωρίσουν τα μάλη του σώματος τους και τις βασικές λειτουργίες του οργανισμού.

2. να καλλιεργήσουν τα συναισθήματά τους.

3. να συνδυάσουν αυτά τα συναισθήματα με τους διάφορους χώρους όπου βρίσκονται, και να διαπιστώσουν εάν οι αιτίες που τα προκαλούν έχουν σχέση με το περιβάλλον.

4. να γνωρίσουν βασικούς κανόνες της ατομικής καθαριότητας και της υγιεινής διατροφής.

5. να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον τους μέσα από τη βιωματική εμπειρία.

6. να διευρυνθεί το γνωστικό του πεδίο.

7. να συνδυάσουν γεγονότα με συγκεκριμένα συναισθήματα.

8. μέσα από τον επικοινωνιακό διάλογο και μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους μέσα από τον προβληματισμό.

9. να οξύνουν την παρατηρητικότητα και να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους μέσα από τον προβληματισμό.

10. να υιοθετήσουν στάσεις και να τροποποιήσουν συμπεριφορές.

11. να αποδεχτούν την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα του καθένα.

12. να αντιληφθούν την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ατόμων.

13. να έρθουν πιο κοντά με τους άλλους.

14. να αντιληφθούν την ατομικότητα τους μέσα σε ομαδικά πλαίσια

I Β' γ. Ειδικοί σκοποί

1. να παρατηρήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ύψος, βάρος κ.α)

2. να μιλήσουν για τις ιδιαίτερες προτιμήσεις τους (φαγητό, παιχνίδι κ.α)

3. να μάθουν και για τις προτιμήσεις των άλλων και να εντοπίσουν τα κοινά σημεία.

4. να παρατηρήσουν τις εκφράσεις του προσώπου τους και να τις συνδέσουν με τα συναισθήματά που υποδηλώνουν.

5. να αντιληφθούν ποια είδη διατροφής είναι αυτά που συμβάλλουν στη σωστή ανάπτυξη τους και γιατί.

6. να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της υγιεινής του σώματος.

7. να εξασκήσουν τις λειτουργίες της σκέψης και της αντίληψης μέσα από ταξινομήσεις- συγκρίσεις.

8. να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους ως προς τις έννοιες αυτοπροσδιορισμού

9. να διευρύνουν τις γνώσεις τους.

10. να συνεργαστούν, να συζητήσουν.

11. να επικοινωνήσουν.

12. να συναποφασίσουν για το ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά τους σε συγκεκριμένους χώρους.

13. να αποδεχτούν τα διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των παιδιών.

14. να κατανοήσουν ότι εκτός από τις διαφορές μεταξύ των ατόμων υπάρχουν και ομοιότητες.

15. να έρθουν σε επαφή με ερέθισμα(αφορμή) τις μεταξύ τους ομοιότητες.

16. να αναπτύξουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα.

17. να συνειδητοποιήσουν πως νιώθουν σε διάφορους χώρους που βρίσκονται.

18. να προβληματιστούν για την ανεύρεση των αιτιών που προκαλούν τα συγκεκριμένα συναισθήματα.

I .B΄δ. Δραστηριότητες

1. Συζήτηση, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον «εαυτό» τους.	1. Συζήτηση	1. Συζήτηση, ώστε να γίνει αντιληπτή η διαφορετικότητα του καθένα.
2. Συζήτηση περιεχομένου ως προς τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του καθένα.	2. Καταγραφή συναισθημάτων	2. Κάλεσμα αλλοδαπών γονιών στο σχολείο, ώστε να δώσουν πληροφορίες για την χώρα τους, τον τρόπο γραφής, τη γλώσσα τους.

3. Αναγνώριση συναισθημάτων, μέσα από παρατηρήσεις του «εαυτού» μας.	3. Γραφή προτάσεων	3. Αναζήτηση στον χάρτη
4. Συνεντεύξεις σε ζευγάρια.	4. Λεκτική περιγραφή εικόνων - λέξεων - φράσεων.	4. Γραφή προσκλήσεων
5. Μετρήσεις ύψους - βάρους.	5. Δημιουργία πίνακα με τις συγκεκριμένες λέξεις - έννοιες - φράσεις.	
6. Ομαδοποιήσεις	6. Εικαστικά	
7. Ταξινομήσεις	7. Ανάγνωση βιβλίων	
8. Αντιστοιχίες		
9. Ακολουθίες		
10. Απαριθμήσεις		
11. Χαλάρωση		
12. Τύπωμα παλάμης		
13. Ζωγραφική παλάμης		

14. Κατασκευή «πα- τουσόκουκλας»		
15. Παιχνίδι με τις αισθήσεις		
16. Κινητικά παιχνίδια		
17. Παρατηρήσεις των μεταμορφώσεων του «εαυτού» μας.		
18. Σωματική έκφραση		
19. Παιχνίδια με γκριμάτσες - συναισθήματα.		
20. Επισκέψεις στην παιδική χαρά, στους δρόμους γύρω από το σχολείο, στο δάσος, στην παραλία.		
21. Ανάγνωση βιβλίων		
22. Παρατηρήσεις φυτών - καρπών.		
23. Καταγραφή εντυπώσεων, παρατηρήσεων, συναισθημάτων από τις επισκέψεις.		

24. Ανταλλαγή απόψεων.		
25. Θεατρικά παιχνίδια.		
26. Ακρόαση τραγουδιών.		
27. Εικαστικά.		

I. Γ' α. Στάδια υλοποίησης

1^ο Στάδιο: Εισαγωγή στο θέμα

Ρωτήσαμε τα παιδιά να μας πουν όταν λέμε τη λέξη «εαυτός», τι νομίζουν ότι είναι. Τα περισσότερα απάντησαν, ότι όταν λέμε «εαυτός», λέμε για μας τους ίδιους. Τότε τους θέσαμε το ερώτημα: «Ποια πράγματα νομίζουν ότι έχουν σχέση μ' εμάς τους ίδιους».

Οι απαντήσεις ήταν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους. Ειπωμένες με απλό κι αυθόρμητο λόγο, όπως ακριβώς τις αντιλαμβάνονται. Μερικές από τις απαντήσεις αναφέρονται παρακάτω: «Πως με λένε», «Το πρόσωπό μου», «Τα μακαρόνια που μου αρέσει να τρώω», «Η Barbie που παίζω», «Το Play Station», κ.α. Σε αυτό το σημείο γράψαμε σε χαρτί του μέτρου όλες τις απαντήσεις και τις επιμερίσαμε σε ενότητες μαζί με τα παιδιά. Όταν π.χ. ρωτήσαμε τα παιδιά τι σχέση έχουν μεταξύ τους, η Barbie, το Play Station, η παιδική χαρά, μας απάντησαν ότι όλα είναι παιχνίδια. Έτσι δημιουργήσαμε την ενότητα παιχνίδι (διάθεση ελεύθερου χρόνου).

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των παιδιών στις παρακάτω ενότητες: Σώμα, Καθαριότητα - Υγεία, Διατροφή, Κίνδυνοι, Διάθεση ελεύθερου χρόνου, Δρόμος - Κίνηση, Συναισθήματα - Συμπεριφορά. Στους αρχικούς μας στόχους ήταν και ο προσανατολισμός μας προς το περιβάλλον. Επειδή ήταν δύσκολο τα παιδιά εξαρχής να αντιληφθούν τη σχέση του «εαυτού» με τον περιβάλλοντα χώρο, με δικές μας ημι- κατευθυνόμενες ερωτήσεις οδηγηθήκαμε και

σε άλλη ενότητα, που είχε σχέση με το περιβάλλον. Όλοι μαζί βρήκαμε τους βασικότερους περιβάλλοντες χώρους με τους οποίους ασχοληθήκαμε.

Με αυτόν τον τρόπο βάζουμε το πλάνο εργασίας. Στη συνέχεια εντάσσουμε-προσαρμόζουμε τις απαντήσεις των παιδιών σε μαθησιακά - γνωστικά πλαίσια, ορίζοντας από κοινού -στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό- τους στόχους και τις δραστηριότητες. Μετατρέπουμε τις αυθόρμητες απαντήσεις των παιδιών σε οργανωμένο πλαίσιο δράσης. Οι δραστηριότητες στήνονται με αφετηρία τους στόχους που θέτουμε μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών. Ανάλογα με την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας, και πάντα σε σχέση με τις προτάσεις των παιδιών, είμαστε ευέλικτοι να τροποποιήσουμε, να εμπλουτίσουμε ή να αφαιρέσουμε κάποιες απ' τις δραστηριότητες.

2^ο Στάδιο: Υλοποίηση

Η Υλοποίηση χωρίζεται σε τρία μέρη:

A) Γνωριμία με τον εαυτό μας

Κουβεντιάζουμε για την ατομική καθαριότητα, τη σωστή διατροφή, τη συμπεριφορά μας. Γνωρίζουμε τον εαυτό μας, τα συναισθήματά μας, το σώμα μας, τις λειτουργίες, τα μέλη του σώματος. Παίζουμε μ' αυτά.

B) Γνωριμία με τους άλλους

Ακούμε άλλες γλώσσες. Μαθαίνουμε γι άλλους τόπους. Εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές. Ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους γραφής.

Γ) Γνωριμία με το περιβάλλον

Επεξεργαζόμαστε διάφορους χώρους (σχολείο, κεντρικό δρόμο, λόφο, παραλία, παιδική χαρά). Συζητάμε αν μας αρέσει εκεί ή όχι. Αιτιολογούμε τις απόψεις μας για το πού και το γιατί νιώθουμε καλύτερα.

Διατυπώνουμε τις προτάσεις μας για το πώς μπορούμε να αλλάξουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να έχουμε πάντα ευχάριστα συναισθήματα.

3^ο Στάδιο: Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Μέσα από παιχνίδια αξιολογούμε τι έμαθαν τα παιδιά. Διατυπώνουμε τα συμπεράσματά μας. Κάνουμε τις προτάσεις μας.

4ο Στάδιο: Παρουσίαση του Προγράμματος

Καλούμε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων τάξεων, για να τους δείξουμε τη δουλειά μας.

I. Γ' .6. Διδακτικές Στρατηγικές

Οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήσαμε ήταν :

- Συζήτηση (γενική συζήτηση σε όλη την ομάδα)
- Μελέτη στο πεδίο (προετοιμασία - εργασία στο πεδίο - εργασία στην τάξη)
- Καταιγισμός ιδεών
- Χαρτογράφηση ιδεών
- Βιβλιογραφική έρευνα
- Παιχνίδι ρόλων
- Ανάλυση και διασαφήνιση ιδεών
- Έρευνα δράσης.

I. Δ' 6. Κατανομή δραστηριοτήτων ανά επιστήμη

α Έννοιες Κοινωνικής Αγωγής

1. Συζήτηση, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους «όλους», και να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα του καθένα. Απόκτηση θετικής στάσης.

2. Κάλεσμα των αλλοδαπών γονιών στο σχολείο, ώστε να μάθουμε για την χώρα τους, να μας πουν για τον τρόπο γραφής τους και να ακούσουμε τον τρόπο ομιλίας τους.

3. Αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από παρατηρήσεις του «εαυτού μας.

4. Συνεντεύξεις σε ζευγάρια.

β' Γλώσσα

1. Συζήτηση περιεχομένου ως προς τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του καθένα μας (φαγητό, παιχνίδι, διάθεση ελεύθερου χρόνου)

2. Προφορική επικοινωνία.

3. Γλωσσάρι λέξεων - φράσεων. Αναζήτηση ερμηνειών.

4. Λεκτική περιγραφή εννοιών. Λέξεων, φράσεων.

γ' Γραφή και Ανάγνωση

1. Ανάγνωση με καρτέλες

2. Γράψιμο προσκλήσεων

3. Γράψιμο προτάσεων που έκαναν τα παιδιά για την εξεύρεση λύσεων

4. Δημιουργία πίνακα με την ερμηνεία λέξεων και φράσεων.

5. Γλωσσάρι γραμμένο στις τρεις (3) διαφορετικές γλώσσες των χωρών προέλευσης των παιδιών.

δ' Μαθηματικά

1. Μετρήσεις ύψους

2. Μετρήσεις βάρους

3. Ομαδοποιήσεις

4. Ταξινομήσεις

5. Απαριθμήσεις

6. Έννοιες τόσα - όσα, περισσότερα - λιγότερα.

ε' Μελέτη Περιβάλλοντος

ι. Βιολογία

1. Ατομική καθαριότητα
2. Διατροφή

ιι. Φυσικές Επιστήμες

1. Παιχνίδι με τις αισθήσεις
2. Παρατηρήσεις των μεταμορφώσεων του εαυτού μας με μεγενθυντικό φακό

3. Παρατηρήσεις ανάπτυξης των φυτών,

ιιι. Γεωγραφία

1. Αναζήτηση στον χάρτη
2. Γνώση βασικών κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής

στ' Ιστορία

1. Δραστηριότητες με χρονική ακολουθία - εξελίξεις

ζ' Φυσική Αγωγή

1. Χαλάρωση
2. Ομαδικές κινητικές δραστηριότητες

η' Αισθητική Αγωγή

ι. Εικαστικά

1. Τύπωμα παλάμης
2. Ζωγραφική παλάμης
3. Κατασκευή «πατουσόκουκλας»
4. Ζωγραφική με πινέλα,

ιι. Θέατρο

1. Παιχνίδι με γκριμάτσες
2. Σωματική έκφραση
3. Παντομίμα
4. Θεατρικό Παιχνίδι
5. Παιχνίδι Ρόλων

iii. Μουσική

1. Ομαδική κίνηση με μουσική συνοδεία
2. Ακρόαση τραγουδιών

iv. Λογοτεχνία

1. Ανάγνωση βιβλίων

II. Α' Γνωρίζω τον «εαυτό» μου

Στη γνωριμία με τον «εαυτό» μου, θελήσαμε να ξεκινήσουμε από τα πιο απλά στοιχεία που τον συνθέτουν. Στην προσπάθεια μας να διαπιστώσουμε πως αντιλαμβάνονται τα ίδια τον εαυτό τους, ήρθαμε αντιμέτωποι με ορισμένα θέματα, τα οποία τα θεωρούσαμε αυτονόητα. Τα παιδιά ήξεραν το όνομά τους, δεν ήξεραν όμως πόσο ύψος έχουν, ή πόσο βάρος. Δεν μπορούσαν να ερμηνεύσουν την έννοια του ύψους, ούτε να αντιληφθούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι ίδια σε όλους και ότι αυτά είναι που μας κάνουν ι διαφέρουμε εξωτερικά ο ένας από τον άλλον. Επίσης δεν είχαν αντίληψη του ίδιου τους του εαυτού κατά τις διαφορετικές χρονικές περιόδους της ζωής. Δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που έχουν υποστεί τα ίδια, γιατί θεωρούσαν ότι από τη στιγμή της γέννησής τους ήταν όπως είναι την παρούσα στιγμή.

Διαπιστώνοντας τον ασαφή προσδιορισμό που είχαν τα παιδιά για την ταυτότητά τους, προσπαθήσαμε να βάλουμε σε αυτό το κεφάλαιο δραστηριότητες που να ξεκαθαρίζουν και να βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στο πρώτο σκέλος του Γενικού Σκοπού Νο 1, και στις επιμέρους επιδιώξεις 1, 2, 4, 5, 6, και στους ειδικό σκοπούς 1-7. Πρέπει να είμαστε ικανοποιημένοι αν μετά από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά καταφέρουν να

αποσαφηνίσουν αυτά τα οποία έχουν συγκεχυμένα, όπως τι είναι ύψος, βάρος, πώς αυτά τα χαρακτηριστικά διαφέρουν στον καθένα μας κ.α.

II. Β' α. Ποιός/ Ποιά είμαι

Ξεκινήσαμε να συζητάμε γενικά για τον «εαυτό» μας, και μέσα από αυτή τη συζήτηση αποφασίσαμε να μάθουμε ορισμένα πράγματα ο ένας για τον άλλον. Διαμορφώσαμε από κοινού τις ερωτήσεις γι αυτά που θα θέλαμε μάθουμε (όνομα, από πού προήλθε, όνομα γονέων, αν υπάρχουν αδέρφια τόπος γέννησης, τόπος διαμονής).

Χωριστήκαμε σε ομάδες των τεσσάρων παιδιών. Στην κάθε ομάδα μοιράσαμε τους ρόλους, οι οποίοι θα εναλλάσσονται. Οι δύο ήταν δημοσιογράφοι και έπαιρναν συνέντευξη από τους άλλους δύο. Οι δημοσιογράφοι ρωτούσαν τους υπόλοιπους στοιχεία για τον εαυτό τους και τους μαγνητοφωνούσαν. Στη συνέχεια οι δημοσιογράφοι ζύγισαν και μέτρησαν το ύψος κάθε παιδιού από την ομάδα τους και έγραψαν τις μετρήσεις (αριθμούς) δίπλα στο όνομα κάθε παιδιού. Αυτή η καταγραφή μας δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουμε με βάση τους αριθμούς, ποια παιδιά έχουν ίδιο ύψος, ίδιο βάρος, ποια λιγότερο ή περισσότερο και να κάνουμε συγκρίσεις, χωρίς να επιμείνουμε ιδιαιτέρως σ' αυτές. Κάποια άλλη στιγμή μετά από τη συλλογή πληροφοριών για κάθε παιδί, απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις και καταγράψαμε τα στοιχεία στο «ατομικό φυλλάδιο» που είχαμε ετοιμάσει για τον καθένα. Είχαμε ήδη γράψει τα στοιχεία απάντησης στις ερωτήσεις που έκαναν οι δημοσιογράφοι, οι οποίοι συνέχιζαν το έργο τους. Με τη βοήθειά μας ρώτησαν τα παιδιά για το αγαπημένο τους χρώμα, φαγητό, παιχνίδι.

Είχαμε φτιάξει τη δεύτερη σελίδα του «ατομικού φυλλαδίου», έτσι ώστε το παιδί που το ρωτούσαν, να μπορεί να ζωγραφίσει τις απαντήσεις που έδωσε στους δημοσιογράφους, στο σημείο που του υποδεικνύαμε. Αφού ολοκληρώσαμε τη συμπλήρωση των φυλλαδίων, πήραμε αφορμή από τις απαντήσεις των παιδιών και κάναμε συζήτηση. Αναζητούμε και βρίσκουμε τα κοινά σημεία π.χ. σε πόσα παιδιά της τάξης αρέσει να τρώνε μακαρόνια ή να παίζουν μπάλα και τα σχολιάζουμε. Επισημαίνουμε, ότι μπορεί να υπάρχουν μεταξύ μας ομοιότητες που δεν τις γνωρίζαμε ή δεν τις είχαμε αντιληφθεί.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή (Θέατρο, Εικαστικά), Φυσικές Επιστήμες.

II. Β' 6. Το Σώμα και οι Λειτουργίες του

Αφού μέσα από τη συζήτηση φάνηκε ότι ξεκαθαρίσαμε τις βασικές έννοιες του «εαυτού» που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους, συνεχίσαμε με τη γνωριμία με το σώμα και τις βασικές λειτουργίες του. Συζητήσαμε με όλα τα παιδιά μαζί για το σώμα μας. Ονοματίσαμε τα μέλη του. Μιλήσαμε για τα βασικά όργανα και τις κυριότερες λειτουργίες του οργανισμού. Στη συζήτηση που κάναμε συνέβαλλε και η ανάγνωση βιβλίων σχετικών, που τα αναζητήσαμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Τα διαβάζουμε και στη συνέχεια επεξεργαζόμαστε και αναλύουμε το περιεχόμενό τους. Ένα μουσικοκινητικό ομαδικό παιχνίδι μας βοήθησε να καταλάβουμε κατά πόσο τα παιδιά γνωρίζουν τα μέλη του σώματός τους. Η μουσική έπαιξε και τα παιδιά κινιόντουσαν ελεύθερα στον χώρο. Όταν η μουσική σταματούσε, τους ζητούσαμε να γίνουν ζευγάρια και να ενωθούν μεταξύ τους, ακουμπώντας κάποιο μέλος του σώματός τους. Π.χ. γόνατο με γόνατο. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται, και κάθε φορά ενώνονται με διαφορετικά μέλη του σώματος.

Το σώμα μας, όμως, πολλές φορές παραμορφώνεται. Μέσα από μία αυθόρμητη παρατήρηση ενός παιδιού που τυχαία έβαλε το μεγενθυντικό φακό πάνω στην παλάμη του και μας ανακοίνωσε πως το χέρι του μεγάλωσε, ήρθε η ιδέα να παίζουμε το παιχνίδι:

«Το σώμα μου αλλάζει». Μπροστά σε έναν καθρέπτη παρατηρήσαμε με μεγενθυντικό φακό τα παραμορφωμένα χαρακτηριστικά του προσώπου και του σώματός μας (δόντια, μέτωπο, μαλλιά, πόδια). Κάνουμε τις σχετικές επισημάνσεις.

Το σώμα μας είναι πάντα έτσι; Είναι μια απορία των παιδιών που συχνά την εκφράζουν, όπως και αν αλλάζουν τα χαρακτηριστικά μας. Με αφορμή αυτά τα ερωτήματα, ζητήσαμε από κάθε παιδί να μας φέρει από το σπίτι φωτογραφίες από τότε που γεννήθηκε μέχρι και πρόσφατα. Καθίσαμε σε κύκλο. Ένα-ένα παιδί σηκωνόταν και του ζητούσαμε να βάλει τις φωτογραφίες του στη σωστή χρονική σειρά. Τα υπόλοιπα παρακολουθούσαν υπήρχαν διαφωνίες το έλεγαν, και αιτιολογούσαν την άποψή τους. Επεξεργαστήκαμε την χρονική ακολουθία με τις εξελίξεις, και τις έννοιες «το πριν». Παρατηρούμε τα χαρακτηριστικά σε κάθε

φωτογραφία και τις πιθανές αλλαγές τους. Μ' αυτή τη δραστηριότητα φτιάχνουμε την χρονική αλυσίδα του κάθε παιδιού και τοποθετούμε χρονολογικά τα «γεγονότα» της ατομικής τους ιστορίας.

Μέσα από τις φωτογραφίες αναγνωρίζουμε τον «εαυτό» μας. Αν θα κλείσουμε τα μάτια μας θα μπορέσουμε να φέρουμε στο νου μας κάποιο φυσικά χαρακτηριστικά μας; Αλήθεια μπορούμε να αναγνωρίσουμε κάποιο χαρακτηριστικό του προσώπου μας; Ίσως την απάντηση σ' αυτό τη δώσει η γραφική του «εαυτού» μας. Πάνω σ' ένα κομμάτι αλουμινόχαρτο το παιδί ζωγράφισε με κηρομπογιές τον «εαυτό» του, σα να τον έβλεπε καθρέπτη. Το κάθε παιδί μένει αρκετά συγκεντρωμένο στον εαυτό του προσπαθεί να αποδώσει τα χαρακτηριστικά του με τον τρόπο που πιστεύει ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στην πραγματικότητα.

Μετά τη γνωριμία με τα μέλη του σώματος, θα ήταν μια καλή ευκαιρία παίξουμε με ορισμένα απ' αυτά. Πάνω σε χαρτί A4 σχεδιάσαμε το περίγραμμα της παλάμης μας και ζωγραφίσαμε τα δάχτυλα, δίνοντάς τους ανθρώπινη μορφή. Το κάθε παιδί βοηθήθηκε από τους συμμαθητές του στο να σχεδιάσει το περίγραμμα της παλάμης και μετά εργάστηκε ατομικά. Μπορούμε όμως να βάψουμε και τα ίδια μας τα δάχτυλα και να αυτοσχεδιάσουμε, κάνοντας μια συζήτηση π.χ. μεταξύ του αντίχειρα και του δείκτη. Αποτυπώσαμε πάνω σε χαρτί A4 τη στάμπα της παλάμης, αφού πρώτα βάψαμε, ο καθένας με τη βοήθεια ενός άλλου παιδιού, με τέμπερα το εσωτερικό της. Χωριστήκαμε σε ζευγάρια και ο ένας από κάθε ζευγάρι σχεδίασε με μαρκαδόρους πάνω σε οντουλέ χαρτί το περίγραμμα της πατούσας του άλλου. Στη συνέχεια έκοψε ο καθένας την πατούσα του και της δώσαμε ανθρώπινη μορφή, διακοσμώντας τη με άχρηστα υλικά. Για να μπορέσουμε να κρατήσουμε καλύτερα την «πατουσόκουκλα», της βάζουμε στο κάτω μέρος ένα καλαμάκι αναψυκτικού. Σε ομάδες των 3-4 παιδιών δημιουργήσαμε αυτοσχέδιες ιστορίες και τις παίξαμε στο κουκλοθέατρο με τις πατουσόκουκλες που φτιάξαμε.

Κατά τη διάρκεια γνωριμίας με το σώμα μας προσπαθήσαμε σε ομαδικό πλαίσιο, αλλά ο καθένας με το δικό του τρόπο να του δώσουμε ορισμένες στάσεις που υποδηλώνουν κάτι.

Η σωματική έκφραση μπορεί να γίνει εντελώς αυθόρμητα από κάθε παιδί, αλλά και κατόπιν δικής μας υποδείξεως π.χ. το σώμα μας είναι ένα φύλλο που το φυσάει ο αέρας. Τους ζητήσαμε επίσης να κάνουν διάφορους τύπους ανθρώπων ή

ζώων π.χ. το γεροντάκι ή το πουλί, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα τη σχέση του σώματός τους με τον χώρο.

Οι λειτουργίες του σώματος ήταν ένα άλλο στοιχείο που θα ασχολούμασταν. Ορισμένες απ' αυτές τις επεξεργασθήκαμε όταν ασχοληθήκαμε με τις 5 αισθήσεις. Σε αρχικό στάδιο ήρθαμε σε πρώτη επαφή με μια σημαντική λειτουργία, την αναπνοή. Παίξαμε με την αναπνοή μας (εισπνοή-εκπνοή). Φύσηξε ο καθένας μας κι από ένα αντικείμενο (χαρτί, φύλλο δέντρου, φελλό, κ.α.) και σχολιάσαμε όλοι μαζί πόσο μακριά ή κοντά πήγαν, ή αν μετακινήθηκαν ανάλογα με το βάρος τους. Ξαπλώσαμε στο έδαφος με τη συνοδεία απαλής μουσικής και με εισπνοές-εκπνοές κάναμε ομαδική χαλάρωση. Μετά από αυτή τη δραστηριότητα μιλήσαμε για τα συναισθήματα που νιώσαμε κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή (Λογοτεχνία, Θέατρο, Μουσική, Εικαστικά), Ιστορία, Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή.

II. Β' γ. Οι Αισθήσεις

Επανήρθαμε στη συζήτηση για τις υπόλοιπες λειτουργίες του οργανισμού. Μιλήσαμε όλοι μαζί στην τάξη για την όραση, την ακοή, την όσφρηση, τη σκέψη και εστίασαμε τη συζήτηση στο πως νιώθει ο «εαυτός» τον κόσμο γύρω του. Μιλήσαμε για τις 5 αισθήσεις μας και ο καθένας ανακοίνωσε στη ομάδα για το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται αυτές τις αισθήσεις. Συνεχίσαμε με το «παιχνίδι με τις 5 αισθήσεις». Κλείσαμε τα μάτια και αναγνωρίσαμε φίλους με το άγγιγμα των χεριών μας, αντικείμενα από τον ήχο ή το άγγιγμα τρόφιμα από τη μυρωδιά ή τη γεύση.

Βρήκαμε βιβλία που αναφέρονται στις αισθήσεις. Τα διαβάσαμε και συζητήσαμε όλοι μαζί το περιεχόμενό τους.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Αισθητικ' Αγωγή (Λογοτεχνία).

II. Β' δ. Τα Συναισθήματα

Επαναφέραμε τη συζήτηση, για να μιλήσουμε για τα συναισθήματά μας. Εστίασαμε την κουβέντα για τον τρόπο που δείχνουμε προς τα έξω κάτι που νιώθουμε μέσα μας. Παίξαμε με τις εκφράσεις μας. Μπροστά σ' έναν καθρέπτη

καθόταν ένα-ένα παιδί και έβλεπε τις αλλαγές του προσώπου του, ανάλογα με τις εκφράσεις που του έδινε. Π.χ. όταν ήταν λυπημένο, αγριεμένο χαρούμενο κ.α. Τα υπόλοιπα παιδιά το παρακολουθούσαν. Όταν κάθε παιδί ολοκλήρωνε αυτό που έκανε, συζητούσαμε και σχολιάζαμε όλοι μαζί τις παρατηρήσεις που έκαναν τα παιδιά που παρακολουθούσαν. Χωριστήκαμε σε ζευγάρια και επικοινωνήσαμε μεταξύ μας με παντομίμα, κάνοντας διάλογο με τις εκφράσεις μας. Ο ένας «αποκρίνεται» στον άλλον, ανάλογα με το τι συναίσθημα δηλώνει η έκφρασή του.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή (Θέατρο).

II. Β' ε. Ατομική Καθαριότητα

Επικεντρώσαμε τη συζήτηση στην αναγκαιότητα της ατομικής καθαριότητας και στους βασικούς κανόνες υγιεινής. Αναζητήσαμε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου βιβλία σχετικά με την ατομική καθαριότητα. Τα διαβάσαμε στην τάξη και μέσα από την ανάγνωση συμπεράναμε τι πρέπει να κάνουμε για να είμαστε καθαροί. Μέσα στην τάξη μας διαμορφώσαμε τη «γωνιά καθαριότητας» με τις ατομικές οδοντόβουρτσες και πετσέτες για κάθε παιδί. Καθιερώσαμε καθημερινό πλύσιμο δοντιών. Βρήκαμε σε περιοδικά εικόνες από περιοδικά, σχετικές με την ατομική καθαριότητα και τις κολλήσαμε στη σχετική γωνιά.

Επιστήμες: Βιολογία, Γλώσσα, Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Αισθητική Αγωγή (Λογοτεχνία).

II. Β' ζ. Υγιεινή Διατροφή

Συζητήσαμε για την υγιεινή διατροφή. Από τη συζήτηση προέκυψε τι πρέπει να τρώμε, και τι πρέπει να αποφεύγουμε. Όλοι μαζί ομαδοποιήσαμε τα τρόφιμα που επιτρέπεται να τρώμε και τα τρόφιμα που απαγορεύεται. Είχαμε ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου χωρισμένο στη μέση. Στο ένα μέρος ζωγραφίσαμε όσα τρόφιμα πρέπει να αποφεύγουμε, και στο άλλο μισό όσα πρέπει να τρώμε. Κάτω από κάθε σχέδιο γράψαμε και την αντίστοιχη λέξη. Αυτούς τους πίνακες τους σχεδιάσαμε και σε Α4 χαρτί. Φτιάξαμε ένα έντυπο, το οποίο μοιράσαμε στους γονείς, αφού πρώτα τους κάναμε τη σχετική ενημέρωση. Ακούσαμε τα τραγούδια: «Ο Γάμος του Πρίγκηπα Λεμόνη» και το «Κούφιο Δόντι» του Γ. Σακελλαρίδη. Συζητήσαμε σε ομαδικό πλαίσιο για το περιεχόμενό τους. Μετά τη μουσική ακρόαση, συνεχίσαμε με τη

δραματοποίηση των τραγουδιών. Διαβάσαμε στην τάξη βιβλία για τη σωστή διατροφή και τα σχολιάσαμε.

Επιστήμες: Βιολογία, Μαθηματικά, Γλώσσα, Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Θέατρο, Λογοτεχνία).

III. Α'. Ο Εαυτός μου και οι Άλλοι

Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με άτομα που διαφέρουν μεταξύ τους. Διαφέρουν στις συνήθειες, στις προτιμήσεις, στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους, στη θρησκεία, στην χώρα καταγωγής κ.α. Όταν μιλάμε για «άλλο», δεν πρέπει να είναι αποκλειστικά ο «άλλος» διαφορετικής καταγωγής με τον οποίο μπορεί να έχουμε κοινά σημεία, αλλά και ο «άλλος» που βρίσκεται συνέχεια δίπλα μας κι όμως είμαστε διαφορετικοί, παρ' όλο που νομίζουμε ότι μοιάζουμε. Θελήσαμε να δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν σταδιακά μέσα από την εικόνα του «εαυτού» τους, την εικόνα του οποιοδήποτε «άλλου», και στη συνέχεια να γνωρίσουν συνήθειες λαών από άλλες χώρες.

Πόσο γνωρίζουν τους «άλλους», παρ' ότι συνέχεια συναναστρέφονται μαζί τους και κατά πόσο έχουν αντιληφθεί ότι αυτοί οι «άλλοι» μπορεί να έχουν σχέση με ένα μέρος του «εαυτού» τους;

Γι αυτό κυρίως το λόγο ασχοληθήκαμε με τους «άλλους» και προσπαθήσαμε να εντάξουμε δραστηριότητες που να δουλεύουν την έννοια της ομαδικότητας και της διαφοράς, προσδοκώντας αρχικά μια απλή επαφή γνωριμία με τον «άλλον», που ίσως να εξελισσόταν σε συνειδητοποίηση των κοινών διαφορετικών στοιχείων. Οι δραστηριότητες του αυτές ανταποκρίνονται στο Γενικό Σκοπό Νο 3, με τις αντίστοιχες επιμέρους επιδιώξεις και στους ειδικούς σκοπούς.

III. Β'. Δραστηριότητες

III. Β'. α. «Ο Άλλος»

Ξαναθυμίσαμε στα παιδιά τι είχαν πει στο παιχνίδι των συνεντεύξεων στην προηγούμενη δραστηριότητα. Το καθένα πήρε το «ατομικό του φυλλάδιο και συζητήσαμε εάν αυτά που έμαθαν τα ίδια για τον εαυτό τους, τα παρατηρούσαν και σε άλλα παιδιά. Μέσα από τη συζήτηση εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές. Διαπιστώσαμε πως μεταξύ μας είχαμε πολλά κοινά που δεν τα γνωρίζαμε.

Χωριστήκαμε σε ζευγάρια. Ο ένας από τους δύο παρατηρούσε προσεκτικά το ταίρι του και ζωγράφιζε τη μορφή του με κηρομπογιές; πάνω σε κανσόν χαρτί. Στη συνέχεια βάλαμε αυτή τη ζωγραφική δίπλα από τη ζωγραφική του «εαυτού» μας που είχαμε κάνει σε προηγούμενη δραστηριότητα. Παρατηρήσαμε τις διαφορές κι εκφράσαμε τις απόψεις μας.

Με αφορμή τη συζήτηση που κάναμε για τις κοινές προτιμήσεις των παιδιών, χωριστήκαμε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα, ανάλογα με το κοινό στοιχείο που είχαν τα μέλη της, αποφάσισαν να το δείξουν με παντομίμα στα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι αυτά που είχαν ως κοινή προτίμηση να κάνουν ποδήλατο ή να τρώνε μακαρόνια, το έδειξαν με κινήσεις.

Επιστήμες: Γλώσσα, Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή (Θέατρο, Εικαστικά).

III. Β'. 6. Γραφές - Γλώσσες άλλων λαών

Με τα παιδιά φτιάξαμε ένα λεξικό - γλωσσάρι, στο οποίο ερμηνεύσαμε φράσεις και λέξεις που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας. Στη συνέχεια γράψαμε σε χαρτί του μέτρου τις λέξεις αυτές αλφαβητικά. Χωρίσαμε το χαρτί του μέτρου σε τόσα μέρη όσες είναι και οι χώρες προέλευσης των αλλοδαπών παιδιών (3), που είχαμε στην τάξη. Στο πάνω μέρος κάθε στήλης βάλαμε τη σημαία κάθε χώρας. Καλέσαμε τους αλλοδαπούς γονείς να έρθουν στο σχολείο, και αφού τους είπαμε τις λέξεις - φράσεις που γράψαμε, τους ζητήσαμε να μας τις πουν στη γλώσσα τους και να μας τις γράψουν στη γραφή τους, κάτω από τη σημαία της χώρας τους. Σχολιάσαμε τα διαφορετικά ακούσματα. Παρατηρήσαμε τους διαφορετικούς τρόπους γραφής.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γραφή, Γλώσσα.

III. Β'. γ. Πληροφορίες - Συνήθειες άλλων λαών

Έχοντας διαπιστώσει τους διαφορετικούς τρόπους γραφής και ομιλίας των αλλοδαπών παιδιών της τάξης μας, αναρωτηθήκαμε πόσο μακριά από την Ελλάδα βρίσκεται η χώρα τους. Πάνω στον παγκόσμιο χάρτη εντοπίσαμε τις συγκεκριμένες χώρες και με το δάχτυλό μας κάναμε τη διαδρομή από την χώρα προέλευσης στην χώρα υποδοχής. Στη συνέχεια αυτές τις διαδρομές τις δείξαμε με τρεις χρωματιστές

κλωστές. Η μία άκρη κάθε κλωστής ήταν στερεωμένη με πινέζες στο σημείο του χάρτη που έδειχνε τη χώρα καταγωγής, και η άλλη τη χώρα διαμονής. Ζητήσαμε από τους γονείς να μας φέρουν φωτογραφίες από τη χώρα τους, να μας μιλήσουν για τις συνήθειές τους, τα ρούχα τους, τη διατροφή τους, τα σπίτια τους.

Με αφορμή τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από την προηγούμενη δραστηριότητα, κάναμε συζήτηση με τα παιδιά, γι αυτά τα στοιχεία που μας κάνουν να διαφέρουμε από τους άλλους ανθρώπους και γι αυτά που είναι κοινά σε όλους.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία.

IV. Α' Ο «Εαυτός» μου και το Περιβάλλον

Συνεχώς υπήρχε ο προβληματισμός μας για το πώς μπορεί ο «εαυτός» μας να αισθανθεί καλύτερα στον περιβάλλοντα χώρο και για το πώς το περιβάλλον θα γίνει καλύτερο, ώστε κατά συνέπεια να καλυτερεύσει και ο «εαυτός» μας. Το επόμενο βήμα μετά από τη γνωριμία με τον «εαυτό» μας και τη γνωριμία με τους «άλλους», ήταν η σύνδεση αυτών με το περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο εντάξαμε δραστηριότητες που περιελάμβαναν επισκέψεις στους κυριότερους περιβαλλοντικούς χώρους (θάλασσα, δάσος, δρόμος), καθώς και στους χώρους όπου βρίσκονται καθημερινά. Οι δραστηριότητες που επιλέξαμε σ' αυτό το κεφάλαιο ανταποκρίνονται στο δεύτερο σκέλος του Γενικού Σκοπού Νο 1, στις Νο 2, Νο 3, Νο 5, Νο 6 επιμέρους επιδιώξεις που του αντιστοιχούν, καθώς και σε όλους τους ειδικούς σκοπούς. Επίσης ανταποκρίνονται και στο Γενικό Σκοπό Νο 2 με όλα όσα του αναλογούν (επιδιώξεις και ειδικοί σκοποί).

IV. Β' Δραστηριότητες

IV. Β' α. Γνωριμία με τους χώρους όπου τα παιδιά βρίσκονται καθημερινά (παιδικό δωμάτιο, τάξη)

Το ξεκίνημά μας έπρεπε -κατά τη γνώμη μας- να γίνει από τους χώρους που είναι πιο οικείοι στα παιδιά, κι αυτοί δεν είναι άλλοι από το δωμάτιο τους και την τάξη τους, χώροι στους οποίους βρίσκονται καθημερινά. Επειδή ήταν αδύνατον να επισκεφθούμε τα δωμάτια όλων των παιδιών, τα «επισκεφθήκαμε» με έναν διαφορετικό τρόπο: Ζητήσαμε από τα παιδιά να μιλήσουν για το δωμάτιό τους. (Γνωρίζοντας ότι μερικά παιδιά χρησιμοποιούν ως δωμάτιο την κουζίνα ή το

καθιστικό, επιμέναμε να χρησιμοποιούμε τη φράση: «Το δωμάτιο που κοιμάστε», κι όχι «το δωμάτιό σας», στα συγκεκριμένα παιδιά να μη νιώσουν άσχημα). Περιέγραψαν πώς είναι με ποιον το μοιράζονται, τι άλλο κάνουν σ' αυτόν τον χώρο, αν το διατηρούν τακτοποιημένο ή όχι. Μέσα από τη συζήτηση και περιγραφή, καταλήξαμε διάφορους τρόπους συμπεριφοράς που πρέπει να έχουμε στο συγκεκριμένο χώρο. Αναρωτηθήκαμε αν μας αρέσει να παρευρισκόμαστε εκεί, κάτω από ποιες συνθήκες και γιατί. Είπαμε τι μας ενοχλεί και προσπαθήσαμε να βρούμε λύσεις, ώστε ο χώρος μας να γίνει καλύτερος. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να ζωγραφίσει το καθένα το δωμάτιό του. Όπως είναι ή όπως θα ήθελε να είναι και να μας το αιτιολογήσει. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη ζωγραφική, όλα σχεδόν τα παιδιά είχαν κάνει ένα τακτοποιημένο δωμάτιο, εκφράζοντας έτσι την επιθυμία τους για το πώς θα τους άρεσε και θα ήθελαν να είναι ο χώρος τους.

Πολύ συχνά τα παιδιά ρωτάνε για τους διάφορους χώρους του σχολείου, γιατί δεν ξέρουν τη λειτουργικότητά τους. Κρίναμε λοιπόν ότι για να μιλήσουμε για την τάξη μας, θα έπρεπε πρώτα να κάνουμε μια ξενάγηση σε όλο το σχολείο, μέρους του οποίου ήταν και η τάξη μας. Επισκεφθήκαμε τους χώρους του συστεγαζόμενου σχολείου. Εξηγήσαμε τι γίνεται σε κάθε αίθουσα και γιατί ήταν τόσες πολλές. Επισκεφθήκαμε το κυλικείο, τα γραφεία του διευθυντή και των δασκάλων, τις τουαλέτες, την αυλή. Μετά από την ξενάγηση, ακολούθησε συζήτηση. Συζητήσαμε για την τάξη μας και για το σχολείο. Είπαμε τι μας αρέσει και τι όχι. Παρατηρήσαμε, πως δεν μας άρεσε που είχαν γράψει στους διαδρόμους του σχολείου. Προτείναμε λύσεις και τρόπους που πιστεύαμε ότι θα καλυτέρευαν τα πράγματα. Μιλήσαμε για τις προσπάθειες που πρέπει να κάνει ο καθένας μας, για να είναι το σχολείο αλλά και η τάξη μας αισθητικά ωραία, και υποσχθήκαμε ο ένας στον άλλον ότι θα κάναμε πράξη όσα είπαμε. Είναι άξιο επισήμανσης το γεγονός ότι στα παιδιά αρέσει ιδιαίτερα η τάξη του νηπιαγωγείου αφ' ενός γιατί έχουν βιώματα εκεί, αφ' ετέρου γιατί είναι «χαρούμενη», όπως χαρακτηριστικά είπαν, επειδή έχει χρωματιστά έπιπλα και πράγματα. Στη ζωγραφική με πινέλα πάνω σε χαρτί του μέτρου κάναμε την τάξη μας, όπως θα θέλαμε να είναι. Πάλι κυριάρχησε το στοιχείο του τακτοποιημένου χώρου. Βάλαμε αυτές τις ζωγραφιές δίπλα από τις ζωγραφιές του δωματίου μας.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά).

IV. Β'. 6. Γνωριμία με τους χώρους, όπου τους ευχαριστεί να επισκέπτονται (παιδική χαρά)

Ρωτήσαμε τα παιδιά να μας πουν σε ποιους χώρους, απ' αυτούς που βρίσκονται κοντά τους, τους αρέσει συνήθως να πηγαίνουν. Η απάντηση των περισσότερων ήταν η παιδική χαρά που βρισκόταν στον επόμενο δρόμο από το σχολείο μας. Όπως είπαν τα παιδιά, τους άρεσε εκεί γιατί έπαιζαν, και περνούσαν καλά. Αποφασίσαμε να την επισκεφτούμε, αφού πρώτα είπαμε τι θα έπρεπε να προσέξουμε κατά την επίσκεψή μας. Ξεναγηθήκαμε στα παιχνίδια της παιδικής χαράς, και συζητήσαμε πόσο επικίνδυνα είναι αν δε δείξουμε την πρέπουσα προσοχή. Καθίσαμε για αρκετή ώρα και παίζαμε. Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο, κάναμε συζήτηση για τα συναισθήματα που νιώσαμε εκεί. Αιτιολογήσαμε τις απόψεις μας. Η επίσκεψη στην παιδική χαρά δεν μας ψυχαγώγησε μόνο, αλλά και μας κούρασε. Ένα άλλο σημείο, στο οποίο σταθήκαμε κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ήταν ότι μερικά παιχνίδια ήταν χαλασμένα και επικίνδυνα για να χτυπήσουμε. Πρέπει, λοιπόν, να φροντίσουμε να μην τα καταστρέφουμε.

Επιστήμες: Φυσική Αγωγή, Γλώσσα, Έννοιες Κοιν.Αγωγής.

IV. Β'. γ. Δάσος

Το δάσος είναι ένας από τους κυριότερους περιβάλλοντες χώρους. Συζητήσαμε με τα παιδιά για την χρησιμότητα του δάσους και σε τι μας ωφελεί. Τη συζήτηση την εμπλουτίσαμε με εικόνες, φωτογραφίες κι άλλο σχετικό υλικό. Είπαμε ποια δέντρα γνωρίζαμε, ποια έντομα, ποια ζώα. Κουβεντιάσαμε για τους κινδύνους που το απειλούν. Εφόσον θέλαμε να επεξεργαστούμε τα συναισθήματά μας στο συγκεκριμένο περιβάλλοντα χώρο, θα έπρεπε να τον επισκεφτούμε. Επειδή η μετάβασή μας σε ένα δάσος ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, αρκεστήκαμε να επισκεφτούμε το λόφο που βρίσκεται ακριβώς πάνω από το σχολείο. Πριν την επίσκεψη, έγινε η απαραίτητη προετοιμασία.

Παρατηρήσαμε τα δέντρα και ονοματίσαμε όσα απ' αυτά γνωρίζαμε. Είδαμε τον καταρράκτη, το σιντριβάνι, τα γεφυράκια. Χαιρετήσαμε όσοι περπατούσαν στο λόφο, και όσους κάθονταν στα παγκάκια και ξεκουράζονταν κάτω από τα δέντρα. Εστιάσαμε την προσοχή μας στα έντομα και στα ζουζούνια. Μαζέψαμε φύλλα, καρπούς, λουλούδια. Κλείσαμε τα μάτια μας ακούσαμε το κελάηδισμα των πουλιών.

Μαγνητοφωνήσαμε τους ήχους από τον καταρράκτη, το σιντριβάνι, το κελάηδισμα των πουλιών. Φάγαμε κάτω από τη σκιά των δέντρων και στο τέλος, πριν φύγουμε, μαζέψαμε όσα σκουπίδια κάναμε. Την επόμενη μέρα της εξόδου μας από το σχολείο, κουβεντιάσαμε για όλα αυτά που είδαμε, που ακούσαμε, που μάθαμε. Επεξεργαστήκαμε τις καινούριες πληροφορίες. Συζητήσαμε τι μας άρεσε, τι δεν μας άρεσε και γιατί. Ακούσαμε τους μαγνητοφωνημένους ήχους και προσπαθήσαμε να τους αναγνωρίσουμε. Από τη συζήτηση φάνηκε, πως ιδιαίτερη εντύπωση μας έκαναν οι άνθρωποι που περπατούσαν στο λόφο και κάθονταν να ξεκουραστούν, αλλά και τα πολλά σκουπίδια που συναντήσαμε. Είναι επίσης σημαντικό, ότι παρ' όλο που ο λόφος βρίσκεται πολύ κοντά στο σχολείο, και είναι ένα μέρος της γειτονιάς μας, ελάχιστα παιδιά τον είχαν επισκεφτεί άλλη φορά.

Χωριστήκαμε σε μικρο-ομάδες και κάναμε ταξινόμηση των φύλλων και των καρπών που μαζέψαμε, ανάλογα με το είδος τους. Παρατηρήσαμε τις μεταξύ τους διαφορές ως προς το μήκος τους, το πλάτος τους, την επιφάνειά τους και τα χωρίσαμε ανάλογα. Βάλαμε μερικά από τα λουλούδια που μαζέψαμε σε ένα βάζο με νερό. Τα υπόλοιπα λουλούδια τα βάλαμε μέσα σε ένα βαζάκι χωρίς νερό και κλείσαμε το καπάκι του. Με την πάροδο των ημερών παρατηρήσαμε τι γίνεται όταν τα λουλούδια δεν αναπνέουν οξυγόνο, και τα συγκρίναμε με αυτά που είναι στο βάζο με το νερό. Σχολιάσαμε τα αποτελέσματα από το πείραμα.

Η ενότητα αυτή άρεσε πολύ στα παιδιά, και τους κέντρισε το ενδιαφέρον, γι αυτό και ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση, όταν τους ζητήσαμε να βρουν και να φέρουν να διαβάσουμε, βιβλία που να αναφέρονται στο δάσος, στη χρησιμότητά του και στους κατοίκους του. Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων έγινε επανατροφοδότηση και επεξεργασία όλων όσων είχαμε μάθει μέχρι τώρα για το δάσος. Τέλος, πάνω σε καφέ λινάτσα ζωγραφίσαμε, με τέμπρες το δικό μας δάσος και το στολίσαμε στην τάξη. Η εικαστική αυτή δραστηριότητα ήταν ομαδική.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή (Λογοτεχνία, Εικαστικά).

IV. Β'. δ. Θάλασσα

Η θάλασσα είναι κι αυτή ένας από τους βασικούς περιβαλλοντικούς χώρους. Ξεκινήσαμε να μιλάμε γι αυτή. Είπαμε πότε μας ηρεμεί, πότε μας αγριεύει και γιατί,

αναφέραμε τις βιωματικές μας εμπειρίες. Η συζήτηση συνεχίστηκε με το να αναφέρουμε για το τι συνήθως κάνουμε, όταν βρισκόμαστε σε μια παραλία και για το τι είναι καταστροφικό για τη θάλασσα. Οργανώσαμε επίσκεψη με πούλμαν σε μία παραλία. Προηγήθηκε η κατάλληλη προετοιμασία και δόθηκαν οι σχετικές οδηγίες. Όταν φτάσαμε στην παραλία, καθίσαμε όλοι μαζί στην ακροθαλασσιά κι ακούσαμε τον ήχο του κύματος. Τον μαγνητοφωνήσαμε. Ξαπλώσαμε με την πλάτη στην άμμο, κλείσαμε τα μάτια κι αφεθήκαμε σ' αυτή την αίσθηση. Στη συνέχεια σηκωθήκαμε και κουνήσαμε ελεύθερα το σώμα μας, παρακολουθώντας τις σκιές μας στην αμμουδιά. Παίξαμε με τη σκιά μας. Με χα κουβαδάκια μας φτιάξαμε πύργους από άμμο. Μαζέψαμε βότσαλα, κοχύλια, πετρούλες. Φάγαμε κάτω από τα(δέντρα της παραλίας και πετάξαμε χα σκουπίδια που κάναμε στους κάδους.

Την επόμενη μέρα συζητήσαμε τις εντυπώσεις μας. Κουβεντιάσαμε για το τι μας ενόχλησε και το τι μας ευχαρίστησε. Κάναμε καταγραφή των συναισθημάτων μας και των πληροφοριών. Μας δημιουργήθηκε έντονα η επιθυμία να παίξουμε ένα θεατρικό παιχνίδι για τη θάλασσα. Πήραμε μεγάλα μπλε πανιά. Αυτοσχεδιάσαμε και παίξαμε ένα μικρό δρώμενο με θέμα: *«Η θάλασσα, τα ψάρια και οι βρωμιές»*.

Αναζητήσαμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου βιβλία για τη θάλασσα, τους κατοίκους της, τους κινδύνους που την απειλούν. Τα διαβάσαμε στην τάξη και αναλύσαμε το περιεχόμενό τους. Κατά την ανάγνωση βιβλίων εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στη μόλυνση της θάλασσας. Στο τέλος, σαν ομαδική εργασία κάναμε με τέμπερες μια τεράστια ζωγραφική της θάλασσας, πάνω σε γαλάζιο πανί.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή (Λογοτεχνία,Θέατρο, Εικαστικά).

IV. Β. ε. Δρόμοι γύρω από το σχολείο

Το σχολείο μας περιβάλλεται από δύο κεντρικούς δρόμους με μεγάλη κίνηση. Τα παιδιά καθημερινά, για να έρθουν και να φύγουν από το σχολείο, πρέπει να διασχίσουν είτε τον έναν, είτε τον άλλον δρόμο. Στον ένα από αυτούς, την κίνηση τη ρυθμίζει σχολική τροχονόμος, την οποία καλέσαμε στην τάξη, για να μας πει τι θα πρέπει να προσέχουμε όταν περνάμε από το δρόμο. Μετά το κάλεσμα της σχολικής τροχονόμου, κάναμε συζήτηση με τα παιδιά. Μιλήσαμε για την κυκλοφοριακή αγωγή στο πρώτο μέρος της συζήτησης, και για τα μέσα συγκοινωνίας στο δεύτερο.

Προετοιμάσαμε την επίσκεψή μας σε έναν από τους δύο κεντρικούς δρόμους, (σ' αυτόν με τη λιγότερη κίνηση). Σταθήκαμε στο πεζοδρόμιο, κατά μήκος του κεντρικού δρόμου. Κλείσαμε τα μάτια μας κι ακούσαμε τους θορύβους από τα οχήματα που περνάνε. Τους μαγνητοφωνήσαμε. Προσπαθήσαμε να νιώσουμε αν μας ενοχλούν αυτοί οι θόρυβοι. Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο, σχολιάσαμε τις εντυπώσεις μας και κάναμε συζήτηση πάνω σ' αυτές. Ακούσαμε τους ήχους και προσπαθήσαμε να τους αναγνωρίσουμε. Συζητήσαμε για το αν μας ενόχλησε, ο θόρυβος και ποια οχήματα παρατηρήσαμε να περνούν. Μας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση το γεγονός, ότι στον πεζόδρομο που είναι ακριβώς έξω από την είσοδο του σχολείου, είχαν παρκάρει αυτοκίνητα και ήταν δύσκολο να περάσουμε ανάμεσά τους. Παίξαμε με τα σήματα παιχνίδια κυκλοφοριακής αγωγής και διαβάσαμε βιβλία για τα μέσα συγκοινωνίας, την κυκλοφοριακή αγωγή, και την ηχορρύπανση που προκαλούν τα οχήματα.

Επιστήμες: Γλώσσα, Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Αισθητική Αγωγή (Λογοτεχνία), Γεωγραφία.

V. Αα. Δραστηριότητες Ανακεφαλαίωσης

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, συχνά αναρωτηθήκαμε, εάν τα παιδιά θυμούνται κάτι από αυτά που έχουμε ήδη κάνει, και εάν έχουν συνειδητοποιήσει τον τρόπο που μπορούν να συμβάλλουν τα ίδια, ώστε να προστατεύσουν το περιβάλλον μέσα από τα συναισθήματα του «εαυτού». Με βάση αυτό το σκεπτικό, μας δημιουργήθηκε η ιδέα να υλοποιήσουμε δραστηριότητες που θα είχαν ως στόχο την υπενθύμιση κάποιων βασικών σημείων του προγράμματος.

Συζητήσαμε με τα παιδιά για τις λέξεις ή τις φράσεις που τους έκαναν εντύπωση. Τους ζητήσαμε να τις ερμηνεύσουν με τον τρόπο τους. Σ' ένα χαρτί του μέτρου γράψαμε αλφαβητικά τις λέξεις-φράσεις που μας είπαν τα παιδιά και δίπλα σ' αυτές την ερμηνεία που μας έδωσαν. Στο τέλος διαβάσαμε όλοι μαζί ότι γράψαμε. Από αυτή τη δραστηριότητα διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά θυμόντουσαν πολλές λέξεις κι ότι μπορούσαν να τις ερμηνεύσουν με έναν μοναδικό αυθόρμητο τρόπο, αποδίδοντας τη σωστή σημασία τους

π.χ. Δρόμος = είναι εκεί που περνάνε αυτοκίνητα και μηχανάκια. Νιώθω είναι κάτι που έχω μέσα μου.

Ιδιαίτερη εντύπωση μας προξένησε το γεγονός ότι θυμόντουσαν πολλά πράγματα από τις δραστηριότητες που έγιναν εκτός σχολείου.

Για να αποφύγουμε ένα μονότονο τρόπο ανακεφαλαίωσης, σκεφτήκαμε να δημιουργήσουμε ένα παιχνίδι που θα εξελισσόταν σε διαδοχικές φάσεις. Χωρίσαμε τα παιδιά σε μικρο-ομάδες και δουλέψαμε χωριστά με καθεμιά απ' αυτές. Δώσαμε στα παιδιά της κάθε μικρο-ομάδας εικόνες που έδειχναν δάσος, δρόμο, θάλασσα, παιδικό δωμάτιο, τάξη νηπιαγωγείου, παιδική χαρά. Αφού συζητήσαμε μαζί τους για τις εικόνες, κολλήσαμε κάτω από κάθε εικόνα την αντίστοιχη λέξη. Διαβάσαμε τι γράφουν αυτές οι λέξεις. Στη συνέχεια τους δώσαμε κινητές καρτέλες με αυτές τις λέξεις. Τις ταυτίσαμε με τις σταθερές. Κρύψαμε κάποιες απ' αυτές και ψάξαμε να βρούμε ποια λείπει. Σκεπάσαμε μία από τις σταθερές καρτέλες και την αντικαταστήσαμε με μια όμοια κινητή. Κρύψαμε όλες τις σταθερές καρτέλες και βρήκαμε ποιες κινητές καρτέλες γράφουν αυτό που έδειχναν οι εικόνες.

Τις ίδιες εικόνες που χρησιμοποιήσαμε στη δραστηριότητα ανάγνωσης τις χρησιμοποιήσαμε και στο παιχνίδι με τις «φατσούλες». Χωρίσαμε τα παιδιά σε μικρο-ομάδες των 4 ατόμων. Ένα-ένα παιδί από κάθε ομάδα έβλεπε τις εικόνες και προσπαθούσε να θυμηθεί πώς ένιωθε σε κάθε μέρα απ' αυτά που απεικονίζονται, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας εκεί. Ένιωσαν καλά π.χ. στη θάλασσα, έβαζαν κάτω από την εικόνα της θάλασσας μια χαρούμενη «φαταούλα» που είχαμε φτιάξει από καπάκι αναψυκτικό. Αν ένιωσαν άσχημα π.χ. στο δρόμο, έβαζαν μια λυπημένη «φατσούλα» κ.ο. Όταν έπαιξαν όλες οι ομάδες, συζητήσαμε, σχολιάσαμε και αιτιολογήσαμε τις επιλογές μας.

Επιστήμες: Γλώσσα, Ανάγνωση, Έννοιες Κοιν. Αγωγής.

V. Α' 6. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Θέλοντας να κάνουμε μια απλής μορφής αξιολόγηση για το τι απόκτησαν τα παιδιά σχεδιάσαμε δραστηριότητες που να εκπληρώνουν το Γενικό Σκοπό Νο 2, τις Νο 3 και Νο 4 επιμέρους επιδιώξεις του, και τους ειδικούς σκοπούς που του αντιστοιχούν. Ένας τρόπος για να γίνει κάτι τέτοιο, είναι ο παρακάτω, τον οποίο και ακολουθήσαμε.

Κολλήσαμε στον τοίχο τις εικόνες που είχαμε στις δύο προηγούμενες δραστηριότητες (δάσος, δρόμος, τάξη, θάλασσα, παιδικό δωμάτιο, παιδική χαρά).

Κάτω από κάθε εικόνα ήταν γραμμένες οι φράσεις: «Μου αρέσει», «Με ενοχλεί». Δείχναμε στα παιδιά μία-μία εικόνα ξεχωριστά. Τους ζητήσαμε να σηκώσουν τα χέρια τους, αν τους αρέσει να βρίσκονται στο μέρος που απεικονίζεται. Ένα παιδί σηκώθηκε και έκανε καταμέτρηση, μετρώντας δυνατά τα σηκωμένα χέρια των παιδιών. Ταυτόχρονα με κάθε μέτρηση, έβαζε και μια γραμμή δίπλα στη ανάλογη φράση. Το ίδιο κάνουμε και με τις δύο φράσεις. Όταν ολοκληρώσαμε αυτή τη διαδικασία, κάναμε επαλήθευση ελέγχοντας πάλι με τα σηκωμένα χέρια, αν ήταν τόσα, όσες και οι γραμμές που τους αντιστοιχούσαν. Στη συνέχεια μετρήσαμε ποιες γραμμές ήταν περισσότερες και ποιες λιγότερες («Μου αρέσει» ή «Με ενοχλεί»). Απαριθμήσαμε τις γραμμές και δίπλα σ' αυτές βάλαμε τον ανάλογο αριθμό, που έδειχναν πόσες είναι. Το παιχνίδι το επαναλάβαμε με όλες τις εικόνες και με αυτόν τον τρόπο κάναμε συγκεντρωτική καταγραφή συναισθημάτων.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, σχολιάσαμε τα αποτελέσματα της καταμέτρησης της προηγούμενης δραστηριότητας, και αιτιολογήσαμε τις επιλογές μας.

Βαδίζοντας προς την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας και θέλοντας να ευαισθητοποιήσουμε και να ενημερώσουμε τον περίγυρο, επανήρθαμε στα πιο σημαντικά σημεία. Μέσα από τη συζήτηση μπήκε ένας προβληματισμός για το τι μας ενοχλεί στον περιβάλλοντα χώρο. Αφού τα εντοπίσαμε, συμπεράναμε, κατά την άποψή μας τι έπρεπε να κάνουμε που θα έδινε λύση στα αρνητικά σημεία που επισημάναμε, και διατυπώσαμε τις προτάσεις-συμπεράσματα.

Αυτές τις προτάσεις τις μοιράσαμε και στους μεγάλους. Οι προτάσεις που διατύπωσαν τα παιδιά ήταν οι εξής :

- Να μην πετάμε σκουπίδια στο δάσος, στο δρόμο, στη θάλασσα, γιατί τα βρωμίζουμε.
- Να μη βάζουμε φωτιά στο δάσος.
- Να τακτοποιούμε τα πράγματα στο δωμάτιό μας και στην τάξη.
- Να μη βρωμίζουμε με χαρτιά το σχολείο.
- Να μη γράφουμε στους τοίχους του σχολείου.

- Να πούμε στους οδηγούς να πατάνε πιο σιγά το γκάζι, για να μην έχουμε κολλά καυσαέρια.
- Να μην παρκάρουν στους πεζόδρομους.
- Να μην τρέχουνε πολύ τα αυτοκίνητα και τα μηχανάκια, όταν περνάνε έξω από το σχολείο, γιατί κάνουνε θόρυβο.
- Να προσέχουμε να μην πέφτουμε και χτυπάμε.
- Να παίζουμε.

Το συμπέρασμα που βγάλαμε ήταν: Αφού ξέρουμε πότε και γιατί νιώθουμε καλά στους χώρους που μας περιβάλλουν, να προσπαθούμε πάντα με τη στάση μας και τη συμπεριφορά μας να έχουμε σε καλή κατάσταση το περιβάλλοντα χώρο και να δημιουργούμε τέτοιες συνθήκες που πάντα να προκαλούν θετικά συναισθήματα. Δεν αρκεί, όμως, μόνο η δική μας στ αλλά και των υπολοίπων.

Για να εντυπώσουν τα παιδιά καλύτερα τους τρόπους συμπεριφοράς προτείναμε, παίξαμε ένα παιχνίδι ρόλων. Ένα παιδί έγινε δήμαρχος. Με από τα παιδιά έπαιξαν τους μαθητές του σχολείου που του πήγαν τις προτάσεις τους. Κάποια άλλα παιδιά ήταν οδηγοί των αυτοκινήτων, ενώ τα λοιπά ήταν αυτοί που πετάνε σκουπίδια στους δρόμους. Τα παιδιά, ανέλαβαν με τους ρόλους που είχαν, υποστήριζαν και αιτιολόγησαν τις απόψεις και τη συμπεριφορά τους. Στο τέλος οι μαθητές του σχολείου, έπεισαν τους υπόλοιπους για το τι πρέπει να κάνουν, ενώ ο δήμαρχος υποσχέθηκε να φτιάξει την πόλη καλύτερη.

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γλώσσα, Γραφή, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή (Θέατρο).

V. Δ' γ. Παρουσίαση τον προγράμματος

Η παρουσίαση του προγράμματος έγινε στο τέλος της υλοποίησης σχεδίου εργασίας. Ο στόχος μας ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των ενηλίκων. Ο στόχος αυτός δεν προϋπήρχε στις αρχικές μας προθέσεις' αλλά μας προέκυψε κατά την πορεία του προγράμματος.

Στην προετοιμασία της παρουσίασης ασχοληθήκαμε με τη γραφή προσκλήσεων. Καλέσαμε τους γονείς των παιδιών, αλλά και τους εκπαιδευτικούς του

συστεγαζόμενου σχολείου. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης προβάλλαμε διαφάνειες από τις δραστηριότητες, ενώ ταυτοχρόνως κάποια από τα παιδιά εξηγούσαν τους καλεσμένους τι κάναμε. Παρουσιάσαμε εξελικτική πορεία της δουλειάς μας. Δείξαμε τις εργασίες μας που ήταν εκτεθειμένες στον χώρο. Τους ανακοινώσαμε τις προτάσεις μας.

Μετά από την παρουσίαση το κάθε παιδί πήρε τον προσωπικό του φάκελο, που περιείχε το «ατομικό φυλλάδιο» που συμπλήρωσε, τις εργασίες που έκανε και φωτογραφίες από δραστηριότητες. (Ματσαγγούρας, 2003).

Επιστήμες: Έννοιες Κοιν. Αγωγής, Γραφή, Γλώσσα.

2° Παράδειγμα Project

Ελευθεράκη Γεωργία

«Οι μαγνήτες»

Α' Φάση: Διερεύνηση

Στη δική μας περίπτωση δεν χρειάστηκε να διερευνήσουμε τις διαθέσεις των παιδιών για να καταλήξουμε στην επιλογή του θέματος «Μαγνήτες».

Ο προβληματισμός προέκυψε ευκαιριακά, όταν στείλαμε στο Κέντρο Συγκέντρωσης Ανακυκλωμένων Κουτιών Αλουμινίου τα κουτάκια αναψυκτικών που μαζέψαμε για ανακύκλωση. Κάποια κουτάκια, όμως, δεν τα κράτησαν στο Κέντρο και μας τα επέστρεψαν. Στις ερωτήσεις μας, στην έκπληξη, και την περιέργειά μας, πήραμε την απάντηση ότι σε αυτό το Κέντρο υπήρχε ένας τεράστιος μαγνήτης που ξεχώριζε, έκανε διαλογή τα μεταλλικά αντικείμενα και κουτιά ανάλογα με το υλικό κατασκευής τους. Μάλιστα, είδαμε και μια σχετική φωτογραφία. Η περιέργεια των παιδιών να γνωρίσουν τους μαγνήτες ξεπήδησε αυθόρμητα, οπότε μαζευτήκαμε στη γωνία της συζήτησης και αρχίσαμε να διερευνούμε, πως, από πού, με τι, από ποιόν κ.α. μπορούμε να μάθουμε για τους μαγνήτες. Κάναμε έναν πρώτο σχεδιασμό.

Πως θα μάθουμε;

1. Διαβάζοντας

2. Ρωτώντας
3. Δοκιμάζοντας

Από πού, με τι, από ποιόν θα μάθουμε;

1. Βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, ειδικά περιοδικά κ.α.
2. Γονείς, ειδικούς επιστήμονες, επαγγελματίες που το επάγγελμά τους σχετίζεται με μαγνήτες
3. Εκτελώντας πειράματα και παίζοντας σχετικά παιχνίδια.

Στη συνέχεια αναζητήσαμε στην τάξη μας κάτι σχετικό με τους μαγνήτες. Στη γωνιά των φυσικών επιστημών βρήκαμε δύο μαγνήτες με κολλημένους πάνω τους συνδετήρες, καρφίτσες, καρφάκια κ.α., ένα μαγνήτη σε σχήμα πετάλου κολλημένο σε ένα κουτάκι γάλακτος και ένα μαγνητάκι κολλημένο στο μεταλλικό καπάκι ενός στυλό. Ένα παιδί θυμήθηκε το μαγνητικό πίνακα και άρχισε να πειραματίζεται με τα γράμματα και τους αριθμούς που χρησιμοποιούμε για το ημερολόγιο της τάξης.

Β' Φάση: Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός έγινε με όλα τα παιδιά του τμήματος, των οποίων όλες οι προτάσεις καταγράφηκαν σε ένα μεγάλο χαρτί στο καβαλέτο και στη συνέχεια με πολλές ερωτήσεις και καταστάσεις προβληματισμού ομαδοποιήθηκαν, με αποτέλεσμα την παρακάτω εξακτίνωση του θέματος:

ΜΑΓΝΗΤΕΣ

- ❖ Να μάθουμε για τους μαγνήτες τι είναι, που τους βρίσκουμε, τι μας χρειάζονται
- ❖ Να κάνουμε πειράματα
- ❖ Να γνωρίσουμε ποιοι άνθρωποι τους χρησιμοποιούν και που
- ❖ Να δημιουργήσουμε κατασκευές και ζωγραφιές
- ❖ Να παίζουμε κουκλοθέατρο
- ❖ Να διαβάσουμε παραμύθια και να κάνουμε ιστορίες
- ❖ Να υποδυθούμε τους μαγνήτες

Στη συνέχεια έγινε καταμερισμός των καθηκόντων και αποφασίστηκε:

Αγόρια θα φέρουν:

- ❖ Βιβλία
- ❖ Εγκυκλοπαίδειες
- ❖ Περιοδικά

Κορίτσια θα πάρουν:

- ❖ Συνεντεύξεις από ειδικούς

Μικρά παιδιά θα φέρουν:

- ❖ Μαγνητάκια
- ❖ Αντικείμενα με μαγνητάκια
- ❖ Σιδερένια αντικείμενα

Από την άλλη μεριά κιόλας άρχισαν να έρχονται:

- Τα παιδιά έφεραν βιβλία, που τοποθετήθηκαν στη βιβλιοθήκη και αποτέλεσαν πηγές πληροφόρησης σε όλο το διάστημα υλοποίησης του σχεδίου.
- Τα παιδιά έφεραν μαγνητάκια και σιδερένια αντικείμενα. Ένας παππούς μας έφερε ράβδους και κομματάκια από μαγνήτες, που είχε αφαιρέσει από χαλασμένο ψυγείο.
- Τα κορίτσια ανακοίνωσαν ότι θα έπαιρναν συνέντευξη από δύο γονείς, έναν καπετάνιο και έναν μηχανικό αεροπλάνο.

Η φάση του προβληματισμού, του σχεδιασμού και της προμήθειας των πρώτων υλικών διήρκεσε μία εβδομάδα και κατόπιν περάσαμε στην επόμενη φάση.

Γ' Φάση: Υλοποίηση

Προγραμματισμός ημερήσιας απασχόλησης

Πρόταση 1^η

1^η Ημέρα «Να μάθουμε για τους μαγνήτες»

Νοητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουν τους μαγνήτες ως προς ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά.

Δραστηριότητες: με αφορμή τα πρώτα βιβλία που έφεραν τα παιδιά και συγκεκριμένα από το «Ερευνώ το φυσικό κόσμο» της Ε' Δημοτικού, διαβάσαμε την ιστορία του μαγνήτη και την προέλευση της ονομασίας του.

Αισθητικός τομέας

Στόχος: να ανακαλύψουν τις ποικίλες όψεις των αντικειμένων στα πλαίσια της εικαστικής τέχνης και να νοιώθουν τη χαρά της δημιουργίας.

Δραστηριότητα: Α) ελεύθερη ζωγραφική Β) διάφορα τυπώματα με καπάκια, φελούς, σφουγκαράκια.

Ψυχοκινητικός τομέας

Στόχος: να προσανατολίζονται στο χώρο

Δραστηριότητες: μετακινήσεις των νηπίων στο χώρο σε διάφορους σχηματισμούς: κύκλος, ευθείες, γραμμές, ένα νήπιο οδηγός – ο μαγνήτης, βαδίζει σέρνοντας μία πετονιά με ένα μαγνήτη πίσω του. Τα υπόλοιπα νήπια ακολουθούν ομαδικά το δρόμο που διαγράφει η πετονιά με το μαγνήτη καθώς σέρνεται στο έδαφος.

Πρόταση 2^η

2^η Ημέρα «Να παίζουμε και να κάνουμε πειράματα»

Νοητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουμε τους μαγνήτες και άλλα αντικείμενα ως προς ορισμένα φυσικά γνωρίσματα τους επενεργώντας πάνω σε αυτά ως προς την ιδιότητα τους να έλκουν.

Δραστηριότητες: τι θα συμβεί αν ακουμπήσουμε τον μαγνήτη: στο χαρτί, στο καρφί, στο τουβλάκι, στην πινέζα. Πειραματιζόμαστε ,ελέγχουμε τις υποθέσεις μας και βγάζουμε το συμπέρασμα: οι μαγνήτες έλκουν μόνο σιδερένια αντικείμενα.

Δεξιότητες προαναγνωστικό

Στόχος: να προϊδεαστούν στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό.

Δραστηριότητα: παίζουμε το παιχνίδι της ξεχασμένης λέξης με την πρόταση: «Οι μαγνήτες έλκουν μόνο σιδερένια αντικείμενα»

Ψυχοκινητικός τομέας

Στόχος: -να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τον άλλον. – να αποκτήσουν συντονισμό κινήσεων.

Δραστηριότητες: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες οι μαγνήτες και τα καρφάκια. Περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Με το χτύπημα του ταμπουρίνου κάθε μαγνήτης κολλάει με ένα καρφάκι κάθε φορά σε διαφορετικό μέρος του σώματος (πλάτη με πλάτη, κεφάλι με κεφάλι.τ.λ.).

3^η Ημέρα

Νοητικός τομέας

Στόχος: -να συσχετίζουν αντικείμενα (λογικομαθηματική επεξεργασία) – να ταξινομούν

Δραστηριότητες: ταξινομήσεις (αντικείμενα που έλκονται ή όχι). Τα παιδιά κόβουν και κολλούν τις εικόνες που έφεραν και κατασκευάζουν: α) έναν ομαδικό πίνακα, ο οποίος αναρτάται σε εμφανές σημείο της αίθουσας, β) μικρούς ατομικούς πίνακες που κρατούν στο φάκελό τους.

Δεξιότητες προμαθηματικός

Στόχος: να προσεγγίζουν βασικές ποσοτικές σχέσεις (συγκρίσεις - εκτιμήσεις)

Δραστηριότητα: με αφορμή τη δραστηριότητα της ταξινόμησης συγκρίναμε και κάναμε ομάδες. α) τα πολλά, τα λίγα, β) τα περισσότερα, τα λιγότερα, τα ίσα και μάθαμε τα αντίστοιχα σύμβολα <,>,.=.

Αισθητικός τομέας

Στόχος: να αναπτύξουν τις εκφραστικές και δημιουργικές τους ικανότητες.

Δραστηριότητες: α) «Ο περίπατος του μαγνήτη», β) «Ο κρυμμένος θησαυρός»

4^η Ημέρα

Νοητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουμε τα αντικείμενα ως προς ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά.

Δραστηριότητες: τι θα συμβεί εάν δεν ακουμπήσω με το μαγνήτη τα σιδερένια αντικείμενα; Υποθέσεις – εκτέλεση του πειράματος. Συμπέρασμα «Οι μαγνήτες έλκουν και από απόσταση»

Αισθητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουν τις πολλαπλές όψεις των αντικειμένων και να επενεργήσουν νιώθοντας τη χαρά τη δημιουργίας.

Δραστηριότητα: Εφαρμογή – το φιδάκι που χορεύει – η γάτα που χορεύει – η βαρκούλα φελλός που ταξιδεύει – ζωγραφική με τους μαγνήτες.

Ψυχοκινητικός και κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας

Στόχος: να συνειδητοποιήσουν την παρουσία του άλλου. Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τον άλλον

Δραστηριότητες: Παιχνίδι: «Της μοδίστρας τα βελόνια έφυγαν από το κουτί»

5^η Ημέρα

Νοητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουν τα αντικείμενα (μαγνήτες) ως προς την σύσταση της ύλης τους και την ιδιότητα τους να απωθούνται.

Δραστηριότητες: τα παιδιά κατά την ελεύθερη απασχόληση με τους μαγνήτες ανακαλύπτουν με έκπληξη ότι οι μαγνήτες αντί να έλκουν απωθούν ο ένας τον άλλον. Αντλούμε πάλι πληροφορίες από το βιβλίο «Ερευνώ το φυσικό κόσμο» απ όπου μαθαίνουμε ότι: «οι ετερώνυμοι πόλοι έλκονται ενώ οι ομώνυμοι απωθούνται»

Ψυχοκινητικός και κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας

Στόχος: να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τον άλλον.

Δραστηριότητα: αναδύονται δραστηριότητες με αντίθετα: α) το παιχνίδι «κλέφτες και αστυνόμοι», β) το παιχνίδι «γάτες και ποντίκια», γ) το παραμύθι «η αλεπού και η δασκάλα»

Δεξιότητες προαναγνωστικές

Στόχος: να αντιλαμβάνονται διαισθητικά την αντίθεση και τη συμφωνία των λέξεων.

Δραστηριότητες: βρίσκουν λέξεις: α) αντίθετες, β) συνώνυμες.

6^η Ημέρα

Νοητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουν τους μαγνήτες ή τα αντικείμενα ως προς ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Δραστηριότητες: πως μπορούμε να φτιάξουμε ένα μαγνήτη; Από πληροφορίες που πήραμε από ένα βιβλίο: τρίψαμε ένα κατσαβίδι με ένα μαγνήτη προς την ίδια κατεύθυνση και πλησιάζοντάς το στους συνδετήρες και τα καρφάκια, διαπιστώσαμε ότι τα έλκει. Βγάζουμε το συμπέρασμα: «όταν τρίβουμε σε σιδερένια αντικείμενα τα μαγνητίζουμε».

Δεξιότητες προγραφικές

Στόχος: να μετατρέψουν το νοητικό σχήμα των διαδρομών στο γραφικό χώρο

Δραστηριότητα: ζωγραφίζουμε με μαγνήτες και τα παιδιά μεταγράφουν στο χαρτί τους τις διαδρομές.

Αισθητικός τομέας

Στόχος: να γνωρίσουν τα διάφορα είδη μουσικής

Δραστηριότητες: ενεργητική μουσική ακρόαση. Ακούμε προσεκτικά δύο αντίθετα κομμάτια μουσικής, π.χ ένα ζωηρό εμβατήριο κι ένα απλό νανούρισμα. Στη συνέχεια συζητάμε: α) τι αισθανθήκαμε ακούγοντας κάθε μουσικό κομμάτι, β) τι θα

μπορούσαμε να κάνουμε με το κάθε μουσικό κομμάτι, γ) υλοποιούμε τις προτάσεις μας.

7^η Ημέρα

A) Χειροτεχνίες. Τα παιδιά: 1) σχεδιάζουν και κόβουν χρωματιστά χαρτιά σε σχήμα ψαριού, τοποθετούν στο στόμα συνδετήρες, κρεμάνε ένα μαγνήτη σε ένα ξύλο και ψαρεύουν. 2) κολλούν μαγνητάκια στα γύψινα πουλάκια – λουλούδια.

B) Εφαρμογές – παιχνίδια: ψάρεμα με πετονιά και μαγνήτες αντικείμενα σιδεράνια και μη.

Γ) Ταξινομήσεις – αντιστοιχίσεις (των αντικειμένων που ψαρεύτηκαν και μη)

8^η Ημέρα

Πειραματισμοί εφαρμογές με μαγνήτες:

1. Πως θα βάλω τους μαγνήτες για να γίνει ένα κολιέ ή να γίνουν άλλα σχήματα;
2. Γιατί κλείνει το ψυγείο; Γιατί χαλάει η μαγνητοταινία;

Ψυχοκινητικές δραστηριότητες δεξιότητες: προμαθηματικό στάδιο (αντιστοιχίσεις, απαριθμήσεις)

Πρόταση 3^η

9^η και 10^η ημέρα «Κατασκευές»

Η πρόταση αυτή υλοποιήθηκε σε δύο ημέρες με στόχους από τους εξής τομείς: αισθητικό, ψυχοκινητικό, κοινωνικό και δεξιοτήτων (προγραφικό- προμαθηματικό). Πραγματοποιήθηκαν: α) δραστηριότητες με γύψινες κατασκευές διαφόρων αντικειμένων που χρωματίστηκαν και με μαγνητάκια που τους κολλήθηκαν, έγιναν διακοσμητικά για σιδερένιες επιφάνειες (π.χ. ψυγείο κ.λπ.), β) ομαδικά παιχνίδια και γ) διαδρομές και ταξινομήσεις.

Πρόταση 4^η

11^η 12^η και 13^η ημέρα «Να παίξουμε κουκλοθέατρο»

Κατά τον ίδιο τρόπο η 4^η πρόταση υλοποιήθηκε σε τρεις ημέρες με στόχους από τους τομείς αισθητικό, νοητικό, ψυχοκινητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και δεξιότητες(προαναγνωστικό). Πραγματοποιήθηκαν: α) δημιουργία μιας ιστορίας το «άταχτο κουτί», που γράφτηκε, εικονογραφήθηκε και μετατράπηκε σε σενάριο. Κατασκευάστηκαν επίπεδες φιγούρες, για να παιχτεί κουκλοθέατρο. Έγιναν πρόβες και παρουσιάστηκε στα άλλα τμήματα του Νηπιαγωγείου και στην Α' του Δημοτικού Σχολείου, β) δημιουργικές ψυχοκινητικές δραστηριότητες «αν ήμουν ρομπότ πώς θα περπατούσα», «αν ήμουν μαγνήτης.....», γ) βρήκαμε λέξεις που αρχίζουν από μ-, λέξεις σύνθετες με τη λέξη «μαγνήτης» (π.χ μαγνητόφωνο)

Πρόταση 5^η

14^η και 15^η ημέρα «Να διαβάσουμε παραμύθια και να δημιουργήσουμε μια ιστορία»

Η πρόταση αυτή υλοποιήθηκε σε δύο ημέρες με στόχους από τους τομείς: αισθητικό, ψυχοκινητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό, νοητικό τομέα και δεξιότητες (προαναγνωστικό). Πραγματοποιήθηκε: α) ανάγνωση του παραμυθιού «Το μικρό μικρούτσικο καρφάκι» κατά την οποία αναδύθηκαν δραστηριότητες του προαναγνωστικού (υποκριτικά, μεγενθυτικά, ενικός, πληθυντικός), β) δημιουργία της ιστορίας «Τα μαγνητοτερατάκια » για την οποία αποφασίστηκε να γίνει βιβλίο και να «ανέβει» ως θεατρικό έργο σύμφωνα με το παρακάτω ιστόγραμμα:

Ιστόγραμμα

Η ιστορία μας «Τα μαγνητοτερατάκια στη σιδηρούπολη»

- Να βγάλουμε φωτογραφίες
- Να μαγνητοφωνήσουμε
- Να βιντεοσκοπήσουμε
- Να τη μεταφέρουμε σε εικονογραφημένο βιβλίο
- Να ανέβει θεατρικό έργο
- Να κατασκευάσουμε μάσκες
- Να βρούμε ήχους και μουσική για να επενδύσουμε την ιστορία
- Να παίξουμε παιχνίδια
- Να χορέψουμε
- Να τραγουδήσουμε

Πρόταση 6^η

16^η 17^η και 18^η ημέρα «Να γνωρίσουμε ποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν τους μαγνήτες και που»

Η πρόταση αυτή υλοποιήθηκε σε τρεις ημέρες με στόχους από τον αισθητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και το τομέα δεξιοτήτων. Σχεδιάστηκε η πρόκληση του μπαμπά ενός παιδιού που είναι καπετάνιος· για να μας παρουσιάσει τη σχέση του επαγγέλματός του με την πυξίδα. Ο σχεδιασμός περιείχε α) προετοιμασία συνέντευξης από τα κορίτσια δημοσιογράφους, β) δημιουργία μιας πρόσκλησης, γ) κατασκευή ενός δώρου (άλμπουμ με ζωγραφιές) και ενός κεράσματος (κέικ που έφτιαξαν τα ίδια τα παιδιά), δ) επιλογή τραγουδιού « Το ναυτάκι του Αιγαίου» και χορού «Κάτω στο γιαλό».

19^η ημέρα

Επεξεργασία των εμπειριών μας από όλο το πρόγραμμα και αξιολόγηση. Συζητήσαμε και αξιολογήσαμε όλο το πρόγραμμα, και συγκεκριμένα:

Τι μας άρεσε περισσότερο τι λιγότερο;

Τι άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε;

Γιατί δεν το κάναμε; (π.χ δεν πήραμε συνέντευξη από τον πατέρα της Ειρήνης γιατί έλειπε) κ.ά.

Τι θα γινόταν, αν δεν είχαμε μαγνήτες;

Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με τις εργασίες μας σχετικά με τους μαγνήτες.

Αποφασίστηκε:

-να οργανώσουμε μία μικρή έκθεση των εργασιών μας για τους γονείς και να τις δουν στη γιορτή της Αποκριάς, δηλαδή να εκθέσουμε:

1. Τα συμπεράσματα που βγάλαμε από τα πειράματά μας.
2. Τις ταξινομήσεις μας.
3. Τις χειροτεχνίες και ζωγραφιές μας.

4. Τα δύο βιβλία με τις ιστορίες που φτιάξαμε.

5.Τις φωτογραφίες που είχαμε τραβήξει στη διάρκεια του προγράμματος (η ομάδα των φωτογράφων).

-Να κρατήσουμε τους μαγνήτες στη γωνία των πειραμάτων για να ασχοληθούν μαζί τους τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες των επόμενων ημερών, και

-Να χαρίσουμε στους γονείς από ένα γύψινο αντικείμενο με μαγνητάκι, όπως χαρίσαμε και στους φίλους μας.

20^η και 21^η ημέρα

Το πρόγραμμα των δυο επόμενων ημερών καλύφθηκε με:

- τη τακτοποίηση της έκθεσης,
- την ετοιμασία των προσκλήσεων για τους γονείς και των μικρών τους δώρων, καθώς και με τραγούδια και παιχνίδια αποκριάτικα.
(Κιτσαράς, 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η ζωή και το έργο της Μαρία Μοντεσσόρι



Η Μαρία Μοντεσσόρι γεννήθηκε στις 31 Αυγούστου 1870 στην Ιταλία και συγκεκριμένα στο Κιαραβάλε της Ανκόνα. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο Σαπιένστα της Ρώμης και σε ηλικία 26 ετών πήρε το πτυχίο της Ιατρικής και έγινε η πρώτη γυναίκα γιατρός της πατρίδας της. (www.wikipedia.org)

Η επιθυμία και η ανάγκη για βαθύτερη παιδαγωγική μόρφωση την οδήγησαν να εγγραφεί το 1902 στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης, όπου σπούδασε Παιδαγωγική, Φιλοσοφία και Ψυχολογία. Άρχισε, την καριέρα της ως βοηθός στην έδρα της Κλινικής Ψυχιατρικής στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης. Η θέση της αυτή της έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθεί με τα ανώμαλα παιδιά, που την εποχή εκείνη τα φρόντιζαν και τα αντιμετώπιζαν όπως τους τρελούς, μεταξύ των οποίων τα διανοητικώς καθυστερημένα κίνησαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της. Είχε τη διαίσθηση ότι η περίπτωση των καθυστερημένων παιδιών είναι περισσότερο ζήτημα αγωγής παρά ιατρικής για το λόγο αυτό διαπίστωσε την ανάγκη της συνεργασίας της Παιδαγωγικής με την Ιατρική. (Δανασσης·Αφεντακης, 2000)

Οι διαφοροποιημένες αυτές απόψεις της έγιναν γνωστές και έτσι μεταξύ 1899 και 1901 υπηρέτησε ως διευθύντρια του Κρατικού Ορθοφρενικού Σχολείου της Ρώμης, όπου οι μέθοδοι της αποδείχτηκαν εξαιρετικά επιτυχείς. Από το 1896 έως το 1906 δίδαξε υγιεινή σε ένα κολλέγιο γυναικών στη Ρώμη και από το 1900 έως το 1907 δίδαξε παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης, όπου κατείχε και μια έδρα ανθρωπολογίας από το 1904 έως το 1908. (Πάπυρους Larousse Britannica, 2006)

Το 1907 η Μοντεσσόρι άνοιξε την πρώτη Casa dei Bambini (Σπίτι των παιδιών), ένα σχολείο για μικρά παιδιά από τη φτωχογειτονιά του Σαν Λορέντσο της Ρώμης, και εφάρμοσε εκεί τις μεθόδους της και σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Οι επιτυχημένες προσπάθειές της, την ώθησαν να ανοίξει και άλλα

σχολεία, που έφεραν το όνομά της, και τα επόμενα 40 χρόνια ταξίδεψε σε όλη την Ευρώπη, στην Ινδία και στις Ηνωμένες Πολιτείες διδάσκοντας , γράφοντας και δημιουργώντας προγράμματα για την εκπαίδευση των δασκάλων στην μέθοδο της. Το 1922 διορίστηκε κυβερνητικός επιθεωρητής των σχολείων στην Ιταλία, αλλά εγκατέλειψε την Ιταλία το 1934 εξαιτίας της φασιστικής διακυβέρνησης. Αφού έζησε για λίγο στην Ισπανία και στην Κεϋλάνη εγκαταστάθηκε στην Ολλανδία. Το 1952 σε ηλικία 82 ετών πέθανε. (Πάπυρους Larousse Britannica, 2006)

2.2 Το παιδαγωγικό σύστημα Μοντεσσόρι και τα παιδαγωγικά του αξιώματα

Η Μαρία Μοντεσσόρι επινόησε το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό σύστημα, γνωστό και ως «μοντεσσοριανή μέθοδος», το οποίο αποτέλεσε πρωτοπορία για την εποχή του και εξακολουθεί να εφαρμόζεται και σήμερα σε αρκετά σχολεία, τα επονομαζόμενα «μοντεσσοριανά» ή «μοντεσσοριανές σχολές». Έφτιαξε παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού για όλα τα μαθήματα, θετικά και θεωρητικά, που αφορούν τη μόρφωσή του. Δημιούργησε μόνη της εποπτικά μέσα διδασκαλίας και παιδαγωγικό υλικό για να γίνονται μέσω των αισθήσεων κατανοητά τα μαθήματα του σχολείου.

Η επιτυχία της μεθόδου της αναστάτωσε τον παιδαγωγικό κόσμο διεθνώς. Ακόμα και παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, έμπαιναν σιγά-σιγά στις κανονικές τάξεις του σχολείου, καθώς απελευθερωνόταν το πνεύμα και η ψυχή τους. Η Μαρία Μοντεσσόρι όμως ασχολήθηκε κατά βάση σε όλη τη ζωή της με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δείκτη νοημοσύνης ή μαθησιακής ικανότητας, και ίδρυσε σχολές σε πολλά κράτη για την εκπαίδευση του προσωπικού στη χρησιμοποίηση του παιδαγωγικού αυτού υλικού, αλλά κυρίως στην κατανόηση της φιλοσοφίας της μεθόδου της, γιατί δίδαξε πως αυτό είναι το πρώτο θέμα για την επιτυχία. (www.montessori.gr)

Το παιδαγωγικό σύστημα της Μοντεσσόρι έχει δεχτεί επιδράσεις από τις αντιλήψεις των Rousseau, Pestalozzi και Frobel. Τα παιδαγωγικά αξιώματα της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι τα εξής:

1. Το πρώτο παιδαγωγικό αξίωμα στο σύστημά της αναφέρεται στην ελεύθερη συνάντηση του παιδιού με το περιβάλλον του. Το παιδί θα εκφράσει τις

ανάγκες του, θα εκδηλώσει τις κλίσεις του, θα αναπτύξει τις ικανότητές του. Μέσα από αυτή την ελεύθερη συνάντηση με το περιβάλλον θα προέλθει η ελεύθερη ενέργεια και δράση του παιδιού και η ελεύθερη αυτοέκφρασή του. (Δαννάσης Αφεντάκης, 2000) Συμμετέχει στη γνώση και με τις πέντε αισθήσεις του και εκπαιδεύεται χωρίς σχολικούς καταναγκασμούς. Διάφορα αντικείμενα το βοηθούν να κατανοήσει τις έννοιες του βάρους, τα χρώματα, τα ποσοτικά μεγέθη και τα σχήματα, ενώ διάφορες κατασκευές αξιοποιούν τη δημιουργική και καλλιτεχνική του έφεση. Η παιδαγωγός δεν επιβάλλεται ποτέ με τον φόβο ή με την ένταση της φωνής της. Ένα «μάθημα σιωπής» ασκεί στον αυτοέλεγχο και στην αυτοσυγκράτηση των παιδιών. (Πάπυρους Larousse Britannica, 2006)

2. Το δεύτερο παιδαγωγικό αξίωμα του συστήματος αναφέρεται στη μελέτη και τη γνώση της φύσης και της εξέλιξης του παιδιού. Στο σημείο αυτό ερευνάται η εσωτερική ψυχική ενέργεια του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ο αυθορμητισμός του παιδιού, η προσαρμογή του στο περιβάλλον και η ιδιοτυπία της ανάπτυξής του. Η μάθηση στο σύστημα της Μοντεσσόρι δεν έχει την έννοια της διδασκαλίας, αλλά της δημιουργίας ενός παιδευτικού περιβάλλοντος κατάλληλου για τις ανάγκες του πειραματισμού, της δράσης και της εξέλιξης του πνεύματος του μαθητή. Κυριαρχεί η φύση και η ελευθερία του παιδιού. Δε σημαίνει όμως ότι επικρατεί τυχαία εκτέλεση της αυθόρμητης δραστηριότητάς του, αλλά οργάνωση της δραστηριότητας και αληθινή ελευθερία σε ένα περιβάλλον οργανωμένο αντικειμενικά. (Δαννάσης· Αφεντάκης, 2000)

2.3 Ίδρυση του «Σπιτιού των παιδιών»



Την εποχή που ξεκίνησε η Μοντεσσόρι τις παιδαγωγικές της έρευνες, στη Ρώμη χιλιάδες κάτοικοι ζούσαν κάτω από άθλιες συνθήκες στη συνοικία του Αγίου Λορέντζου. Το γεγονός ότι η Μοντεσσόρι ήταν γιατρός και ενδιαφέρθηκε με

την αγωγή των καθυστερημένων παιδιών ήταν ο βασικός λόγος για τον οποίο ο διευθυντής πολιτικός μηχανικός του Ινστιτούτου, Εδουάρδος Talamo, την προσκαλούσε και την εμπιστευόταν την ευθύνη για την οργάνωση των μικρών παιδιών που κατοικούσαν σε αυτή την συνοικία.(Γαγλής, 1983) Το 1907 ίδρυσε το «Σπίτι του Παιδιού», η ονομασία του οποίου προτάθηκε από την Όλγα Lodi που ήταν φίλη και συνεργάτιδά της. Το πρώτο αυτό σχολείο εγκαινιάστηκε στις 6 Ιανουαρίου στο συνοικισμό του Αγίου Λορέντζου για παιδιά ηλικίας 2-6 ετών, στο οποίο δοκίμασε το πρόγραμμά της και με φυσιολογικά παιδιά καθώς έβλεπε πως η αγωγή των καθυστερημένων παιδιών πέτυχε, σκέφτηκε ότι θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα και σε φυσιολογικά παιδιά.(Ντολιοπούλου, 2000) Στη συνέχεια, τα αναρίθμητα σχολεία που άνοιξε σε ολόκληρο τον κόσμο οργανώνονταν με πρότυπο το πρώτο «Σπίτι του Παιδιού». Το ίδρυμα διέθετε ευρύχωρες, ειδικά κατασκευασμένες σάλες.

Με το θεσμό αυτό η Μοντεσσόρι πετύχαινε την πραγμάτωση δύο σκοπών, έναν κοινωνικό και έναν παιδαγωγικό.

Ο κοινωνικός σκοπός αντιπροσώπευε το ιδανικό της κοινωνικοποίησης των σπιτιών των φτωχών εκείνων εργατών. Πρόθεση του Ινστιτούτου ήταν να εξασφαλίσει στις οικογένειες του συνοικισμού την υγιεινή και την προστασία και, παράλληλα, να τις ενώσει σαν μια μεγάλη οικογένεια. Μια από τις δυσκολίες ήταν ότι τα μικρά παιδιά, όσα δεν πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο, έτρεχαν μέσα στην οικοδομή ή έξω στους δρόμους χωρίς σκοπό, πειθαρχία και τάξη. Τώρα όμως θα μπορούσαν να βρουν ένα ίδρυμα στα μέτρα τους, ένα μικρό σπίτι μέσα στο μεγάλο, όπου θα ζούσαν ήσυχα κοντά σε μία δασκάλα που όφειλε να μένει στην οικοδομή, για να συνεργάζεται καλύτερα με τους γονείς στην κοινή προσπάθεια της αγωγής των παιδιών. Πολλές απ' τις μητέρες μάλιστα, όσες ιδιαίτερα ήταν υποχρεωμένες να εργάζονται έξω από τα σπίτια τους, εμπιστεύονταν τα παιδιά τους στις φροντίδες της μορφωμένης δασκάλας και έτσι ήσυχες και με αίσθημα σιγουριάς δούλευαν και απέδιδαν περισσότερο στην εργασία τους.

Έξω από τον κοινωνικό αυτό σκοπό, το πρώτο «Σπίτι των Παιδιών» ανταποκρίνονταν στη βασική απαίτηση που έχει και σήμερα η αγωγή, να νιώθει δηλαδή το παιδί ότι είναι σαν στο σπίτι του μέσα στο σχολείο που φοιτά. Έτσι το ίδρυμα αυτό έδινε την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύσσεται κανονικά και ελεύθερα και στη Μοντεσσόρι να πραγματοποιεί παιδαγωγικές έρευνες καθώς κινούνταν ανάμεσα σε δύο σκοπιμότητες: την κοινωνική και την παιδαγωγική. Με την

εκπλήρωση και τις υπηρεσίες της πρώτης δημιουργούνται οι συνθήκες για την ωρίμανση της δεύτερης.

2.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδαγωγικού συστήματος

Η Μοντεσσόρι στο πρόγραμμά της στήριξε την άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να μπορούν να μάθουν όταν τους δοθεί η ελευθερία να προοδεύσουν με το δικό τους ρυθμό σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει ελκυστικό χώρο και πλούσια υλικά. Στο πρόγραμμά της συμμετέχουν παιδιά ηλικίας 2-6 ετών, τα οποία βρίσκονται στην ίδια ομάδα. (Ντολιοπούλου, 2000)

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου είναι τα εξής:

- ☐ Ανομοιογενής κατάταξη των παιδιών στην τάξη.

Παιδιά ηλικίας 2-6 ετών βρίσκονται στην ίδια ομάδα, καθώς πιστεύεται ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να βοηθήσουν τα μικρότερα και να αποτελούν πρότυπα για αυτά, ενώ συγχρόνως όλα τα παιδιά επωφελούνται από την ποικιλία των ηλικιών. Η Μοντεσσόρι ουσιαστικά υπήρξε πρωτοπόρος στην τοποθέτηση παιδιών μικτών ηλικιών και ικανοτήτων στην ίδια τάξη, επειδή υπάρχουν αρκετά οφέλη. Όσο πιο μεγάλη είναι η γκάμα των ηλικιών και των ικανοτήτων στις μικτές αυτές ομάδες, τόσο πιο πολλές ευκαιρίες έχουν τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις που θα τα βοηθήσουν να εμπλουτίσουν τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. (Ντολιοπούλου, 2000)

- ☐ Η συνεχής ενεργός συμμετοχή με πολυποίκιλες δραστηριότητες.

Η Μοντεσσόρι πίστευε ότι για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, η πραγματική πηγή ενδιαφέροντος είναι η μάθηση που στηρίζεται στη δράση. Όλα σχεδόν τα διδακτικά υλικά προβάλλουν την απαίτηση στο παιδί να ασχοληθεί με αυτά και έπειτα από μόνο του να παρατηρήσει τις συνέπειες των πράξεών του. (Κουτσοβάνου, 1992)

- ☐ Η ελεύθερη επιλογή και ο ανεξάρτητος καθορισμός του ρυθμού της εργασίας από το κάθε παιδί.

Κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων που τα παιδιά πηγαίνουν στη μοντεσσοριαννή τάξη και πριν από το Δημοτικό, αναπτύσσουν όλο και περισσότερη ελευθερία για να μαθαίνουν μέσα σε αυτό το «προετοιμασμένο περιβάλλον».

Εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό και ανάλογα με τις ικανότητες τους, με «αυτοδιορθούμενα υλικά», που τους επαναλάβουν διάφορες ασκήσεις, ώσπου να τις καταφέρουν με επιτυχία και με όσο γίνεται λιγότερες παρεμβάσεις από τον παιδαγωγό. Με τον τρόπο αυτό προωθούνται α) ο συντονισμός, β) η ικανότητα συγκέντρωσης, γ) το αίσθημα τάξης και δ) η εσωτερική πειθαρχία του παιδιού. (Κουτσοβάνου, 1992) Η διδασκαλία σε μια μεντοσσοριανή τάξη είναι ως επί το πλείστον εξατομικευμένη, ώστε το κάθε παιδί να δουλεύει με το δικό του ρυθμό και το γρήγορο παιδί να μην καθυστερείται από το αργό ή το αργό να μην προσπαθεί να φτάσει το γρήγορο, έτσι για το λόγο αυτό οι ομαδικές δραστηριότητες είναι ελάχιστες. Κάθε παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει με το τι θα ασχοληθεί, πού και για πόσο χρονικό διάστημα, πάντοτε μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια του προγράμματος. (Ντολιοπούλου, 2000)

Τα παιδιά μαθαίνουν από το περιβάλλον τους, το οποίο είναι προκατασκευασμένο, τακτικό και αισθητικά ευχάριστο. Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να ευνοεί και να αντανακλά δραστηριότητες με κάποιο συγκεκριμένο νόημα, όπου τα παιδιά θα ασχολούνται με εργασίες δικής τους επιλογής. Τα υλικά τοποθετούνται στο χώρο για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Το παιδί μπορεί να ασχοληθεί όση ώρα θέλει με οποιοδήποτε υλικό. Σημαντική επίσης θεωρείται η ευελιξία του προγράμματος, η οποία επιτρέπει στο παιδί να προχωρεί από τη μία άσκηση στην άλλη με το ρυθμό που καθορίζει το ίδιο. Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση δίνει έμφαση στη δραστηριότητα κάθε ατόμου, δεν υπάρχουν καθορισμένα χρονικά διαστήματα για την εκτέλεση συγκεκριμένων ασκήσεων. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι αρχικά να εισάγει τα παιδιά στο προκατασκευασμένο περιβάλλον και έπειτα εκείνα να κινηθούν σε αυτό, ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Ο παιδαγωγός μπορεί να δουλεύει είτε με ένα παιδί είτε με μια μικρή ομάδα παιδιών, ή να παρακολουθεί τα παιδιά, ενώ εργάζονται, για να δει ποιο από αυτά πιθανόν χρειάζεται βοήθεια. (Κουτσοβάνου, 1992)

□ Τα αυτοδιορθούμενα υλικά.

Τα διδακτικά υλικά τοποθετούνται στο χώρο για ένα συγκεκριμένο σκοπό είναι αισθητικά ωραία και προκαλούν το ενδιαφέρον των νηπίων, ενώ το καθένα από αυτά είναι σχεδιασμένο για μια συγκεκριμένη χρήση. Τα περισσότερα από αυτά είναι κατασκευασμένα για να χρησιμοποιούνται από ένα μόνο άτομο. (Ντολιοπούλου, 2000) Τα υλικά είναι κατασκευασμένα ώστε να δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να ελέγχει και να διορθώνει τα δικά του λάθη και έτσι το βοηθούν να δουλεύει

ανεξάρτητα. Η Μοντεσσόρι έλεγε ότι πριν το παιδί διακινδυνεύσει μια αποτυχία χρειάζεται πολλές εμπειρίες επιτυχίας. Για το λόγο αυτό οι διδακτικές ασκήσεις θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες, ώστε το παιδί να αντιμετωπίζει μεν αρκετές δυσκολίες ως πρόκληση, αλλά όχι τόσες, ώστε να αποθαρρύνεται. Θα πρέπει επίσης να έχει τη δυνατότητα να εργάζεται ανεξάρτητα και να διορθώνει τα δικά του λάθη. (Κουτσουνάου, 2000)

□ Η διαβαθμισμένη σειρά των υλικών.

Όλα τα υλικά ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαβαθμισμένη σειρά, όπου το παιδί προχωρά από το ένα υλικό στο άλλο, καθώς μαθαίνει να χρησιμοποιεί το καθένα με επιτυχία. Τα στοιχεία του μοντεσσοριανού προγράμματος είναι διαβαθμισμένα σε διαδοχικά στάδια από τα απλά στα σύνθετα. Πρώτα αναπτύσσονται οι ασητηριο-κινητικές ικανότητες και έπειτα οι ικανότητες διάκρισης και οι γλωσσικές ικανότητες. Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την κατασκευή των υλικών, ο παιδαγωγός θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι το διδακτικό πρόγραμμα προχωρεί από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο από τις γενικές έννοιες στις επιμέρους, και από το σύνολο στο μέρος. (Κουτσουνάου, 2000)

2.5 Οι βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής

Η Παιδαγωγική της Μοντεσσόρι βασίζεται σε επιστημονικές αρχές, οι οποίες, μακριά από μεταφυσικές προϋποθέσεις, αναφέρονται στη γνώση της φύσης και της εξέλιξης του παιδιού. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού είναι η πρώτη αρχή της μεθόδου, και έπειτα η ελευθερία που θα βγει από την πειθαρχία. Άλλες αρχές της μοντεσσοριανής μεθόδου είναι:

- Η εσωτερική και εξωτερική τάξη στη συγκρότηση του ανθρώπου.
- Ο σεβασμός στο έμψυχο και άψυχο περιβάλλον.
- Η ατομική προσπάθεια αλλά και η καλή συνεργασία με τον κόσμο του περιβάλλοντος.
- Η μάθηση μέσω της έρευνας που θα δώσει τη χαρά για τη δουλειά και την ικανοποίηση για το αποτέλεσμα. Η παντοειδής άσκηση για την απόκτηση δυνατοτήτων.
- Ικανός άνθρωπος ίσον ευτυχής άνθρωπος. (www.wikipedia.gr)

- Το παιδί πρέπει να εκτιμάται ως άτομο, το οποίο διαφέρει από τους ενήλικες καθώς και μεταξύ τους.
- Το παιδί κατέχει εξαιρετικές αισθητηριακές και διανοητικές ικανότητες για την απορρόφηση και την αφομοίωση στοιχείων από το περιβάλλον του, οι οποίες διαφέρουν και ποσοτικά και ποιοτικά από τις ικανότητες του ενήλικα.
- Τα σημαντικότερα χρόνια της ανάπτυξης είναι τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής, κατά τα οποία η ασυνείδητη μάθηση οδηγείται σιγά σιγά προς τη μάθηση σε συνειδητό επίπεδο.
- Το παιδί αισθάνεται μια έντονη χαρά και μια βαθιά ανάγκη να ασχολείται με εργασίες που εξυπηρετούν ένα συγκεκριμένο σκοπό. Δεν επιδιώκει, όπως ο ενήλικας, να επωφεληθεί υλικά από τη διεκπεραίωση μιας εργασίας, αλλά να αισθανθεί τη χαρά που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή του εξασφαλίζει την επιτυχία του σημαντικότερου στόχου του, ο οποίος είναι η ατομική του ανάπτυξη, η ανάπτυξη δηλαδή των δικών του νοητικών, φυσικών και ψυχικών δυνάμεων. (Κουτσουνιάνου, 1992)

2.6 Τομείς του προγράμματος της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης

Το πρόγραμμα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης αποτελείται από τρεις τομείς, οι οποίοι ακολουθούν λίγο πολύ μια καθορισμένη διαδοχική σειρά:

1. Πρακτικές ασκήσεις της καθημερινής ζωής: Ασκήσεις για την ατομική φροντίδα και τη συντήρηση των μέσων που συντελούν στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων του.
2. Αισθητηριακές ασκήσεις: Ανάπτυξη αισθητηριακών ικανοτήτων: οπτικών και ακουστικών ικανοτήτων (αίσθηση της αφής, όσφρησης, γεύσης, βάρους) ικανότητα διάκρισης αντικειμένων.
3. Αξιοποίηση κινητικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της γραφής οπτικών και ακουστικών ικανοτήτων για την ανάπτυξη της ανάγνωσης καθώς και όλων των παραπάνω για την κατάκτηση φυσικών και μαθηματικών εννοιών. (Κουτσουνιάνου, 1992)

2.7 Κατηγορίες δραστηριοτήτων του προγράμματος της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και οι στόχοι της

Η μέθοδος Μοντεσσόρι στοχεύει στην κινητική, στην αισθητηριακή, στη γλωσσική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Στη μοντεσσοριανή μέθοδο το πρόγραμμα περιλαμβάνει κατηγορίες δραστηριοτήτων οι οποίες είναι οι εξής:

A) Κινητική εκπαίδευση

Η κινητική εκπαίδευση περιλαμβάνει δραστηριότητες για τη φροντίδα του παιδιού και του περιβάλλοντος και για τον έλεγχο των κινήσεων οι οποίες είναι:

1. Οι ασκήσεις πρακτικής ζωής αφορούν τη φροντίδα του περιβάλλοντος, τη φροντίδα του παιδιού για τον εαυτό του και τα μαθήματα κοινωνικής ευπρέπειας όπως ντύσιμο, πλύσιμο, σκούπισμα, σφουγγάρισμα, ξεσκόνισμα και καθάρισμα των επίπλων, τρίψιμο ασημικών, πλύσιμο ρούχων, σερβίρισμα νερού ή πορτοκαλάδας ή ρυζιού από μεγαλύτερη κανάτα σε μικρότερη, άνοιγμα και κλείσιμο μιας πόρτας, φροντίδα φυτών και ζώων. (Ντολιοπούλου, 2000) Έχουν ως στόχο την καθαριότητα, την τάξη και τη συζήτηση και γίνονται τις πρώτες ώρες του προγράμματος. Οι ασκήσεις αυτές ξεκινούν με μια επιθεώρηση του κάθε παιδιού και της εμφάνισης των μαλλιών και των ρούχων. Μετά την επιθεώρηση των παιδιών ξεκινούν η επιθεώρηση των χώρων και των υλικών. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η αυτοκυριαρχία, τα παιδιά κάθονται με τα χέρια επάνω στο τραπέζι, τα πόδια στο πάτωμα και το κεφάλι σε όρθια στάση. Τραγουδούν έναν ύμνο και σηκώνονται και κάθονται χωρίς να κάνουν θόρυβο. Οι ασκήσεις αυτές βοηθούν τα παιδιά να κινούνται με χάρη και να σηκώνουν τα διάφορα αντικείμενα προσεκτικά. Επιπλέον οι ασκήσεις περιλαμβάνουν το γυάλισμα των παπουτσιών, το ξεφλούδισμα των καρότων, το σερβίρισμα νερού και χυμού και το πλύσιμο των χεριών και των τραπεζιών. Τα παιδιά με αυτό τον τρόπο τελειοποιούν τις κινήσεις τους σταδιακά χωρίς να προκαλείται σύγχυση και να ξοδεύουν την ενέργειά τους καθώς επίσης μαθαίνουν να πλένουν τα χέρια τους χωρίς να πιτσιλούν και να βάζουν ένα φλυτζάνι πάνω σε ένα πιατάκι χωρίς να κάνουν θόρυβο. Τέλος, μέσα από τις ασκήσεις πρακτικής ζωής διδάσκονται στη λογική ακολουθία για παράδειγμα στην ακολουθία του ανοίγματος και του κλεισίματος μιας πόρτας. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι ο καλύτερος συντονισμός ανάμεσα στο μυαλό και τους μυς, η δημιουργία εξαρτημένων αντανakλαστικών νωρίς στη ζωή

του παιδιού, με στόχο την καλλιέργεια έξεων και συνηθειών που διευκολύνουν το παιδί στη ζωή και στις διαπροσωπικές του σχέσεις και το οδηγούν στην αυτάρκεια και την αυτονομία. (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1993)

2. Γυμναστικές και ρυθμικές ασκήσεις όπως παρέλαση, περπάτημα πάνω σε μια γραμμή, περπάτημα μεταφέροντας μπάλες ή ένα ποτήρι νερό χωρίς να χυθεί, αναρρίχηση σε σχοινί, ασκήσεις με στόχο την εκμάθηση της σωστής αναπνοής και του σωστού τρόπου ομιλίας.

3. Πλαίσια με κομμάτια υφάσματος για εκμάθηση κουμπώματος, δεσίματος, ανοιγοκλεισίματος φερμουάρ και προετοιμασία για τις ασκήσεις πρακτικού βίου και την εξάσκηση των λεπτών χειρισμών.

4. Κατασκευές αντικειμένων με πηλό.

5. Φροντίδα ζώων και φυτών. (Ντολιοπούλου, 2000)

B) Αισθητηριακή εκπαίδευση

Η αισθητηριακή εκπαίδευση περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ανάπτυξη των αισθήσεων. Η πεποίθηση της Μοντεσσόρι σχετικά με το ρόλο των αισθήσεων στην ανάπτυξη της γνώσης, την οδήγησε στην επεξεργασία μιας σειράς διδακτικών υλικών που έχουν ως σκοπό την ευαισθητοποίησή τους. Από τη στιγμή που το παιδί μάθει να εκτελεί με επιτυχία τις ασκήσεις της πρακτικής ζωής, τότε θεωρείται έτοιμο να επιχειρήσει τις δραστηριότητες που αποτελούν και τον κύριο κορμό του μοντεσσοριανού προσχολικού προγράμματος, δηλαδή τις αισθητηριακές ασκήσεις.

Η ανάπτυξη των αισθητηριακών ικανοτήτων βασίζεται στη χρησιμοποίηση πολυσυνθέτων διδακτικών υλικών. Τα πολυποίκιλα αυτά υλικά είναι έτσι σχεδιασμένα, ώστε να προωθούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων αντίληψης και διάκρισης μέσω των αισθήσεων, καθώς και την ανάπτυξη των εννοιών του σχήματος, του μεγέθους, του χρώματος, του βάρους, της θερμοκρασίας και της υφής. Η παιδαγωγός οφείλει να εξασφαλίσει την τήρηση της σωστής σειράς στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και την παράλληλη χρησιμοποίηση των κατάλληλων υλικών. Προκειμένου να προωθηθεί η γενικότερη γνωστική ανάπτυξη, η Μοντεσσόρι επιχείρησε να συστηματοποιήσει κάπως τη σκέψη του παιδιού, χρησιμοποιώντας προς το σκοπό αυτό υλικά που οργανώνονται ανάλογα με τις φυσικές τους ιδιότητες, όπως: διαφορετικές αποχρώσεις χρώματος (ανοιχτό-σκούρο), τόνος και ένταση ήχου (χαμηλοί έως υψηλοί μουσικοί τόνοι, απαλοί έως δυνατοί ήχοι) καθώς και μέγεθος (κοντό-μακρύ, στενό-φαρδύ, μικρό-μεγάλο κ.λπ.). Η Μοντεσσόρι χαρακτήρισε αυτές

τις σειρές διδακτικών υλικών ως «υλοποιημένες αφαιρέσεις», δηλαδή ως συγκεκριμένα μέσα, με τα οποία ο νους μπορεί να αποκτήσει την ικανότητα κατάταξης και ταξινόμησης διαφόρων αισθητηριακών εντυπώσεων. (Κουτσουνάου, 1993)

Στόχος της αγωγής των αισθήσεων είναι να προχωρήσει το παιδί από λίγα αντίθετα μεταξύ τους ερεθίσματα, σε πολλά, πολύ διαφοροποιημένα ερεθίσματα. Στοχεύει στην αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών (μέγεθος, χρώμα, θερμοκρασία, υφή), στην παρατήρηση, στη σύγκριση, στην ταξινόμηση, στην ανάπτυξη της προσοχής και της κρίσης. (Ντολιοπούλου, 1993) Επιπλέον, τα περισσότερα από τα αισθητηριακά υλικά είναι μελετημένα, με τρόπο ώστε να καλλιεργούν τις τεχνικές παρατήρησης, τις ικανότητες των παιδιών στη λήψη αποφάσεων καθώς και την ιδέα της όσο το δυνατόν πληρέστερης απασχόλησης με μια συγκεκριμένη ιδιότητα, ώστε να εστιάζεται η προσοχή του παιδιού στο αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος. Κάθε υλικό στη διαβαθμισμένη σειρά ασκήσεων αρχικά μελετήθηκε με βάση τις παρατηρήσεις που έγιναν στη συμπεριφορά καθυστερημένων παιδιών. Το υλικό είναι έτσι κατασκευασμένο ώστε κάθε κομμάτι να χωρά εύκολα στο χέρι του παιδιού, ενώ κάθε αντικείμενο είναι χρωματισμένο με ελκυστικό τρόπο και κάθε άσκηση είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε, αντί να παρουσιάζει πολύπλοκη ποικιλία διαφόρων ερεθισμάτων που θα προκαλούσαν σύγχυση, να δίνει έμφαση σε μία μόνο διάσταση της μάθησης. Έτσι με τα υλικά αυτά επιδιώκεται το κέντρωμα του ενδιαφέροντος του παιδιού και η λειτουργική ένταξή τους στην παιδαγωγική πράξη. (Κουτσουνάου, 1992)

Η Μοντεσσόρι σχεδίασε 13 διδακτικά υλικά για την αγωγή των αισθήσεων τα οποία οδηγούσαν τα παιδιά από τις αισθήσεις στις ιδέες και από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και στους συσχετισμούς των ιδεών. Τα υλικά και οι ασκήσεις είναι σχεδιασμένα και βοηθούν το παιδί να αναγνωρίσει και να διορθώνει τα λάθη, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου. (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1993)

Οι ασκήσεις για την ανάπτυξη των αισθήσεων ακολουθούν μια διαβάθμιση από απλές έως περισσότερο σύνθετες. Αρχικά, τα παιδιά συγκεντρώνονται στην αναγνώριση ομοιοτήτων, ταιριάζουν αντικείμενα με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό. Στη συνέχεια, τα παιδιά προχωρούν στην αναγνώριση αντιθέσεων και απόλυτων εκδηλώσεων μιας συγκεκριμένης ιδιότητας. Τέλος, τα παιδιά προχωρούν στη διάκριση μεταξύ παρόμοιων αντικειμένων. Η Μοντεσσόρι διαπίστωσε πως η πιο κατάλληλη διαδικασία για την εκτέλεση κάθε αισθητηριακής άσκησης είναι η εξής:

☐ Αναγνώριση ομοιοτήτων (διάκριση όμοιων αντικειμένων ή τοποθέτηση στερεών σχημάτων σε αντίστοιχες υποδοχές)

☐ Αναγνώριση διαφορών (διάκριση των ακραίων μορφών μιας σειράς αντικειμένων) και τέλος

☐ Διάκριση μεταξύ παρόμοιων αντικειμένων. (Κουτσοβάνου, 1992)

Όλα αυτά παρέχουν τη βάση για την καλλιέργεια των ικανοτήτων διάκρισης και εκτίμησης που απαιτούνται στη συνέχεια για τα γλωσσικά και τα μαθηματικά υλικά.

Επομένως, στόχος των ασκήσεων για την ανάπτυξη των αισθήσεων είναι: α) η ικανότητα αναγνώρισης και διάκρισης ομοιοτήτων β) η ικανότητα αναγνώρισης αντιθέσεων και μεγάλων διαφορών σε μια σειρά αντικειμένων και γ) η ικανότητα διάκρισης μεταξύ αντικειμένων, τα οποία είναι παρόμοια ως προς το σχήμα, το χρώμα, την υφή, το βάρος και άλλες ιδιότητες. Η συστηματική διάκριση και η κατάταξη αντικειμένων σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, θεωρούνται πολύ σημαντικές, γιατί η συγκροτημένη σκέψη, στην οποία αποβλέπουν, αποτελεί προϋπόθεση για την πλήρη δημιουργικότητα. (Κουτσοβάνου, 1992)

Γ) Γλωσσική εκπαίδευση

Η γλωσσική εκπαίδευση η οποία γίνεται και κατά την τρίτη φάση του προγράμματος περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής. (Ντολιοπούλου, 2000) Θεωρώντας ότι το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα με την απορρόφηση μέσω της αίσθησης της ακοής, δίδασκε στους δασκάλους να προφέρουν καθαρά και σωστά, όταν μιλούν σ' ένα παιδί. Η εκμάθηση της σωστής προφοράς θεωρούνταν η βάση για τη σωστή γραφή μέσω της φωνητικής ανάλυσης της ομιλουμένης γλώσσας. Το παιδί μαθαίνει πρώτα τους ήχους των γραμμάτων του αλφαβήτου και συλλαβίζει λέξεις, πριν να μπορεί να διαβάσει. Μ' αυτόν τον τρόπο η ανάγνωση προκύπτει από τη γραφή κατά τη μοντεσοριανή μέθοδο. (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1993) Η γλωσσική εκπαίδευση γίνεται ως εξής:

1. Αναγνώριση και διάκριση ήχων από το περιβάλλον ως προετοιμασία για ήχους του έναρθρου λόγου.
2. Εξάσκηση στην ορθή ομιλία με σωστή προφορά και ακριβή ορολογία (μικρό-μεγάλο, σκούρο-ανοιχτό, τετράγωνο-τρίγωνο).

3. Ανάγνωση στα παιδιά ιστοριών που έχουν ως ήρωες αληθινούς ανθρώπους και έχουν γενικά βιωματικό χαρακτήρα, αποκλείοντας τα παραμύθια και τους μύθους. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ονομάτων και σωστής ορολογίας κατά την ώρα της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, η δασκάλα λέει στο παιδί: "Φέρε μου το στερεό τρίγωνο".(Ντολιοπούλου, 2000)

Δ) Ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά

Οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης είναι οι εξής:

1. Εκμάθηση εργαλείων γραφής και πρακτική στις κινήσεις που θεωρούνται βασικές για τη γραφή, όπως ασκήσεις πρακτικού βίου και αισθητηριακές ασκήσεις, καθώς και άλλες ασκήσεις (π.χ. τα παιδιά τοποθετούν ένα χαρτί πάνω σε ένα μεταλλικό πίνακα, το οποίο ζωγραφίζουν τριγύρω με χρωματιστά μολύβια και στο τέλος γεμίζουν το σχέδιο με ευθείες απαλές πινελιές).

2. Εξάσκηση στη γραφή και την ανάγνωση των ήχων και των ονομάτων των γραμμάτων της αλφαβήτου, κατασκευασμένων από σμυριδόχαρτο, ψηλαφώντας με το δάχτυλο και χρησιμοποιώντας ίδιες κινήσεις με αυτές της γραφής.

3. Εξάσκηση στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς τα παιδιά παίρνουν ένα αντικείμενο από ένα καλάθι που περιέχει διάφορα πλαστικά πράγματα, π.χ. μια γάτα, την οποία την αντιστοιχίζουν με την αντίστοιχη εικόνα της γάτας από το δεύτερο καλάθι με τις ζωγραφιές, και έπειτα με τη λέξη γάτα από το τρίτο καλάθι με τις λέξεις. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αρχίζουν να ξεχωρίζουν τα γράμματα και τις συλλαβές και ξεκινούν να γράφουν και να διαβάζουν.

4. Σχηματισμός λέξεων με τρία γράμματα για τις οποίες χρησιμοποιούνται κόκκινα γράμματα για τα φωνήεντα και μπλε για τα σύμφωνα από μια σειρά έτοιμων γραμμάτων. Οι λέξεις αυτές διαβάζονται και γράφονται από τα παιδιά. Επίσης οι λέξεις που διαβάζονται από τα παιδιά, συνδέονται και με αντίστοιχα αντικείμενα (π.χ. η λέξη κουτάλι αντιστοιχίζεται με ένα πραγματικό κουτάλι).

5. Προχωρημένες ασκήσεις συνδυασμού φωνηέντων και συμφώνων και εκμάθηση των μερών του λόγου για μεγαλύτερα παιδιά. Κάθε μέρος του λόγου συμβολίζεται με ένα διαφορετικό χρώμα (π.χ. κόκκινο για τα ουσιαστικά, μπλε για τα ρήματα κ.ο.κ.), βρίσκεται σε ένα αντίστοιχο κουτί και τα νήπια κάνουν διάφορους συνδυασμούς. (Ντολιοπούλου, 2002)

Οι δραστηριότητες αριθμητικής ή μαθηματικών περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την εξερεύνηση των μεγεθών, των σχημάτων, των διαστάσεων, των ποσοτήτων και των συμβόλων, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Εξάσκηση στη γραφή και την ανάγνωση των ήχων και της προφοράς τους, κατασκευασμένων από σφυριδόχαρτο, αριθμούν της αλφαβήτου, ψηλαφώντας με το δάχτυλο.

2. Εκμάθηση των αριθμών με κύβους, πρίσματα, κόκκινες και γαλάζιες ράβδους (οι οποίες είναι διαβαθμισμένες έτσι ώστε η μικρότερη να αντιπροσωπεύει τη βασική μονάδα μέτρησης, η αμέσως μεγαλύτερη να έχει το διπλάσιο μέγεθος, η τρίτη το τριπλάσιο κ.ο.κ.). Με τα υλικά αυτά διδάσκονται επίσης οι μονοί και οι ζυγοί αριθμοί, η έννοια του μηδενός (στην οποία δίνεται μεγάλη έμφαση), το δεκαδικό σύστημα και οι πράξεις της αριθμητικής.

3. Η εκμάθηση του δεκαδικού συστήματος επιτυγχάνεται επίσης με τις χρυσές χάντρες (τα παιδιά αντικαθιστούν χάντρες με ισάξια ποσότητα, π.χ. μια κάθετη σειρά από δέκα χάντρες για το δέκα, ένα τετράγωνο με δέκα σειρές από δέκα χάντρες για το εκατό και έναν κύβο με δέκα τετράγωνα από εκατό χάντρες για το χίλια). Οι χρυσές χάντρες χρησιμοποιούνται επιπλέον και για την εκμάθηση των τεσσάρων πράξεων. (Ντολιοπούλου, 2000)

2.8 Το ειδικά σχεδιασμένο παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι



Σύμφωνα με τις απόψεις της Μοντεσσόρι στον άνθρωπο ενυπάρχουν τα στοιχεία της ελευθερίας, της αυτοδιαμόρφωσης και του αυτοπροσδιορισμού και για το λόγο αυτό ο άνθρωπος πρέπει μόνος του να διαμορφώσει το μοντέλο της συμπεριφοράς του. Πρέπει μόνος του να επιλέξει και να αποφασίσει ανάμεσα στο σωστό και το λάθος, το καλό και το κακό και να αποκτήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή σε κάθε εποχή.

Η ανάπτυξη του παιδιού δεν πραγματοποιείται γραμμικά, αλλά μέσα από μία σειρά «αισθητηρίων περιόδων» του ανθρώπινου πνεύματος. Σε κάποιες φάσεις της ανάπτυξής του το παιδί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, δηλαδή, στο σύνολο κάποιων πραγμάτων τα οποία το παιδί μπορεί να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει ελεύθερα όπως εκείνο θέλει, σύμφωνα με την τάση του και την ανάγκη του για ασχολία. Για το λόγο αυτό θεωρεί πως ύψιστη υποχρέωση του ενήλικα είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του παιδιού. Σημαντικό μέρος αυτού του περιβάλλοντος είναι το «υλικό» το οποίο είναι παιδαγωγικά ελεγμένο και σκοπός του είναι να δώσει στο πνεύμα του παιδιού να διεισδύσει με διαύγεια και απλότητα στα πιο απλά πράγματα.

Η Μοντεσσόρι με βάση το υλικό των Itard και Seguin και τις παιδαγωγικές απόψεις ανέπτυξε το «αισθητηριακό υλικό», που είναι και το μοναδικό τελειοποιημένο σύστημα υλικών. Θεωρείται ως το ουσιαστικότερο μέρος του περιβάλλοντος του παιδιού και υπηρετεί την πραγματοποίηση των σκοπών της ανάπτυξης και της αγωγής του. Παρωθεί το παιδί να ασχοληθεί και με βάση τα αισθητήρια δεδομένα να μεταφερθεί στις ανώτερες λειτουργίες της νοημοσύνης. Ο προκλητικός χαρακτήρας του υλικού, ο οποίος παρωθεί το παιδί στην ενασχόληση και η δυνατότητα αναπαραγωγής της ασχολίας είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δομής του μοντεσσοριανού υλικού. Η δυνατότητα, μάλιστα, επανάληψης μιας ορισμένης μορφής ασχολίας διασφαλίζεται μέσω της αρχής της ελευθερίας. Το παιδί είναι ελεύθερο να διαλέξει το υλικό που θέλει πάντα με κριτήριο τις εσωτερικές του ψυχικές ανάγκες, να ασχοληθεί όση ώρα επιθυμεί και να κάνει όσες επαναλήψεις κρίνει σκόπιμο. (Πανταζής, 1997)

Μια ιδιαιτερότητα του υλικού της Μοντεσσόρι είναι ότι αυτό δεν προάγει όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού με τον ίδιο τρόπο, αλλά κάνει κεντρικό σημείο της αγωγής την αγωγή των αισθήσεων, επειδή θεωρεί την ανάπτυξη των αισθήσεων του παιδιού ηλικίας τριών έως έξι χρόνων ως μια βασική ανάγκη της ανάπτυξης γενικότερα και της νοημοσύνης ειδικότερα.

Η εξάσκηση των αισθήσεων φέρνει το παιδί σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο, τον οποίο, με βάση τις ικανότητές του, προσπαθεί να αφομοιώσει και να αξιοποιήσει. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί το παιδί να εξερευνήσει τον εξωτερικό κόσμο και τον εαυτό του. Η γνώση που αποκτά μέσα από μια φυσική δύναμη, βοηθάει το παιδί να προσανατολιστεί στον κόσμο που το περιβάλλει.

Το «υλικό» αποτελεί το κλειδί, με τη λειτουργία του οποίου μετατρέπεται το χάος των εντυπώσεων, που απορροφώνται μέσω των αισθήσεων, σε μια αρμονική οικοδόμηση των ψυχικών του λειτουργιών.

Είναι το κλειδί που ανοίγει τις ψυχοπνευματικές του λειτουργίες και τον κόσμο στον οποίο ζει. Είναι ένας οδηγός για να παρατηρεί και να βλέπει καλύτερα αυτό που βλέπει, να ταξινομεί και να διαφοροποιεί, να αφαιρεί και να συνδυάζει κ.ο.κ.. Να βοηθάει, δηλαδή, να «τελειοποιήσει όσο γίνεται καλύτερα τις ψυχικές του ικανότητες».

Η εξωτερική διάταξη του υλικού πρέπει να ανταποκρίνεται στην εσωτερική αρμονία της ψυχής του παιδιού, η οποία οφείλει να επιτρέπει στο παιδί να γίνει αυτόνομο και ελεύθερο από την εξάρτηση του ενήλικα. Παράλληλα με την αγωγή των αισθήσεων, η Μοντεσσόρι τονίζει την ιδιαιτερότητα της κινητικής αγωγής, δηλαδή «της αγωγής των μυών». Η κίνηση, για τη Μοντεσσόρι, είναι η φανερή έκφραση της έμφυτης «αυθόρμητης ψυχικής δραστηριότητας», η οποία προσδιορίζει τη γενική ανάπτυξη του ανθρώπου. Σύμφωνα με την άποψη της Μοντεσσόρι, η κίνηση συνδέεται με τη ζωή και σχεδόν με όλους τους τομείς λειτουργίας της. Κίνηση και αισθήσεις αποτελούν μια αχώριστη ενότητα και βρίσκονται σε μια αμοιβαία σχέση.

Η συναναστροφή λοιπόν του παιδιού με το υλικό, στα πλαίσια της αμοιβαίας σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην αγωγή των αισθήσεων και των μυών, διαμορφώνει, παράλληλα με τις άλλες σωματικές ασκήσεις, ένα ουσιώδες συστατικό μέρος αυτής της αγωγής των μυών. Δηλαδή, καθοδηγεί τις διαδικασίες της λεπτής κίνησης και διαφοροποιεί την αίσθηση της κίνησης και της αφής. Οι ασκήσεις των αισθήσεων και των μυών πραγματοποιούνται σύμφωνα με την αρχή της απομόνωσης της αντίληψης. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε κάθε αίσθηση ξεχωριστά και επιτρέπει την άσκηση ενός μόνο αντιληπτικού τομέα, ο οποίος αντιπροσωπεύεται από το υλικό, μέσω μιας διαβαθμισμένης σειράς ερεθισμάτων. Έτσι, δεν ενεργοποιούνται μόνο οι επιμέρους εντυπώσεις των αισθήσεων, αλλά η διαδικασία αυτή οδηγεί συγχρόνως στην τελειοποίηση της αντίληψης. Με την εμπειρία του πραγματικού προχωράει στην αντίληψη των αφηρημένων εννοιών, π.χ. βάρος και ύψος. Συγχρόνως, οι εμπειρίες αυτές, μέσω του αισθητηριακού υλικού, κάνουν το παιδί να νιώθει σιγουριά και ασφάλεια για τις προσωπικές του δυνάμεις, που το καλούν να ερευνήσει και να ανακαλύψει το περιβάλλον. Αποκτά, δηλαδή, «το κλειδί για την είσοδό του στο σύμπαν».

Για την ανάπτυξη της γλωσσικής έννοιας, δηλαδή την ένωση μεταξύ της εικόνας και της αντίστοιχης λέξης, η Μοντεσσόρι υιοθέτησε τη μέθοδο των τριών επιπέδων ή χρόνων του Seguin:

- Το πρώτο στάδιο: Η ένωση, ο συνδυασμός της αισθητηριακής αντίληψης με το όνομα. Δίνουμε στο παιδί δύο επιφάνειες, μία λεία και μία ανώμαλη. Περνάμε το χέρι του παιδιού στη λεία επιφάνεια και του λέμε ότι αυτή είναι λεία επιφάνεια και μετά κάνουμε το ίδιο με την ανώμαλη. Έστερα αφήνουμε τις δύο επιφάνειες στη διάθεση του παιδιού.
- Το δεύτερο στάδιο: Η διάκριση του ονόματος που ανταποκρίνεται στο αντικείμενο. Το ρωτάμε «ποια είναι η λεία επιφάνεια»; «ποια είναι η ανώμαλη επιφάνεια»;
- Το τρίτο στάδιο: Υπενθύμιση του ονόματος που αντιστοιχεί στο αντικείμενο. Ο νηπιαγωγός δείχνει στο παιδί την επιφάνεια και το ρωτάει: «Πώς είναι η επιφάνεια αυτή»; Αυτό πρέπει να απαντήσει ότι είναι λεία.

Για τη στερεομετρική αίσθηση, δηλαδή τη γνώση της εξωτερικής μορφής ενός αντικειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αφής και της κίνησης και τελειοποιεί την οπτική γνώση, η Μοντεσσόρι χρησιμοποίησε αρχικά τα τουβλάκια και τους κύβους του Frobel, τα οποία ενσωμάτωσε στο δικό της σύστημα. Επίσης, για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν μια σειρά από άλλα αντικείμενα και παιχνίδια, όπως μικρές μπάλες, σπόροι, χαρτιά και υλικά κάθε είδους. Στις ασκήσεις για την όραση (οπτική αγωγή) κατασκεύασε τους γνωστούς κυλίνδρους. Πρόκειται για τέσσερις σειρές κυλίνδρων από ξύλο.

Για ασκήσεις θερμότητας και ψύχους, δηλαδή τη γνώση της θερμοκρασίας, η Μοντεσσόρι προτείνει πιατέλες με νερό διαφορετικής θερμοκρασίας, στις οποίες τα παιδιά θα βυθίζουν τα δάκτυλα προκειμένου να ζωντανέψουν την ευαισθησία των δακτύλων. Το υλικό αποτελείται από διάφορα μικρά μεταλλικά δοχεία κυλινδρικού σχήματος, τα οποία γεμίζουμε με νερό διαφορετικής θερμοκρασίας.

Η αντίληψη των ήχων, της μελωδίας και της αρμονίας τους γίνεται με τη βοήθεια 28 μικρών κουδουνιών, τοποθετημένων κατά ζεύγη σε δύο σειρές.

Για την άσκηση της γεύσης και της όσφρησης προτείνει, επίσης, μια σειρά από ασκήσεις με ποικίλο υλικό (αρωματικά βότανα κ.ά.)

Με το υλικό αυτό δεν αναπτύσσονται μόνο οι νοητικές πνευματικές διαπραγματευτικές ικανότητες, αλλά και η ικανότητα της φαντασίας και της αφαίρεσης, δηλαδή η ικανότητα να φαντάζονται γνωρίσματα ενός πράγματος, όπως

γραμμή, γωνία, ακμή, χρώματα κ.λπ. Το αισθητηριακό υλικό είναι επιλεγμένο σύμφωνα με το μαθηματικό κριτήριο και στοχεύει στην καλή προετοιμασία για τη διαμόρφωση της μαθηματικής σκέψης. Για τη μύηση των παιδιών στην αριθμητική, δημιούργησε τα σταθερά ενσφηνώματα, τους χρωματιστούς κυλίνδρους, τις χάντρες μικρή συρμάτινη σκάλα, το ασπρόμαυρο αριθμητήριο, ράβδους κ.λπ.

Η μέθοδος διδασκαλίας της Μοντεσσόρι αναφορικά με την ανάγνωση και τη γραφή, έγινε γνωστή από τις πολύ καλές επιτυχίες της στο πρώτο «σπίτι του παιδιού». Κατάλληλο υλικό για τις ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης θεωρεί η Μοντεσσόρι τα γεωμετρικά σχήματα. Το παιδί, δηλαδή, να σχεδιάζει το περίγραμμά τους και να το γεμίζει με μολύβι ή χρώμα. Η ανάγνωση (συνδυασμός γραφής και ανάγνωσης) διδάσκεται σε τρία στάδια: α) στο πρώτο στάδιο το παιδί αντιλαμβάνεται το γράμμα με την αφή, β) στο δεύτερο στάδιο ελέγχεται αν το παιδί έχει καθαρή παράσταση του γράμματος και γ) στο τρίτο στάδιο μαθαίνει το όνομά του. Για τη σύνθεση λέξεων χρησιμοποιεί το κουτί με τα κινητά κόκκινα και γαλάζια γράμματα σε οκτώ αντίτυπα το καθένα.

Το υλικό για γραμματικές, γεωγραφικές και βιολογικές ασκήσεις είναι κατασκευασμένο με την ίδια παιδαγωγική αντίληψη που έχει εκείνο που αναφέρεται στην αγωγή των αισθήσεων. (Πανταζής, 1997)

Το υλικό πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο, ώστε να ευαισθητοποιεί τους εξωτερικούς αναλυτές του εγκεφάλου, που με τη σειρά τους ενεργοποιούν τις νοητικές διεργασίες, ώστε μέσω και της δράσης των χεριών να μπορεί να γίνει ομαλά και ξεκούραστα η κατάκτηση της βασικής γνώσης που αντιπροσωπεύει αυτό το ειδικό υλικό.

Τα χαρακτηριστικά του ειδικού αυτού υλικού πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού είναι τα ακόλουθα:

α) Είναι συστηματικά σχεδιασμένο και προσφέρεται βαθμιαία στο παιδί, έτσι ώστε η διαφορά από αντικείμενο σε αντικείμενο να μειώνεται κανονικά, και σε ορισμένες περιπτώσεις με μαθηματική πρόοδο. Αλλιώς διατυπωμένο, στην αρχή οι αντιθέσεις ανάμεσα στις διάφορες ιδιότητες των αντικειμένων παρουσιάζονται κατά τρόπο που να μπορεί κανείς εύκολα να τις διακρίνει. Βαθμιαία, ωστόσο, γίνονται όλο και πιο λεπτές, ώστε να διακρίνονται δύσκολα. Η απομόνωση μιας ιδιότητας στο υλικό έχει ως αποτέλεσμα αφ' ενός την αποτελεσματική καλλιέργεια της αίσθησης και της νόησης, και αφ' ετέρου τη διευκόλυνση της αυτοσυγκέντρωσης του παιδιού, πολύτιμη προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση.

β) Μ' αυτόν τον τρόπο εισάγει βαθμιαία και μεθοδικά το παιδί στον επιστημονικό τρόπο σκέψης, ώστε να μπορεί αυτό να αντιλαμβάνεται και να αφομοιώνει βασικές έννοιες, απαραίτητες για την πνευματική του συγκρότηση.

γ) Προσφέρει στο παιδί γνώσεις και καλλιεργεί δεξιότητες, τότε που το παιδί τις αποζητά και τις χρειάζεται, και ιδιαίτερα στις "περιόδους ειδικής ευαισθησίας".

δ) Εμπεριέχει το ίδιο το υλικό τον αυτοέλεγχο, δηλαδή κάθε λάθος γίνεται μόνο του φανερό, χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου. Έτσι, με το να αντιλαμβάνεται το παιδί μόνο του το λάθος και να το διορθώνει (πράξη), μαθαίνει σε βάθος τα πράγματα. Αυτή είναι η βασική Προϋπόθεση της αυτοαγωγής.

ε) Παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να εργάζεται ατομικά. Έτσι μπορεί κάθε παιδί να προχωρεί ανάλογα με τις δυνατότητές του από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα, με βάσεις, και χωρίς βιασύνη και χάσματα. Αντίθετα, παιδιά προχωρημένα μπορούν να προχωρούν ταχύτερα από την κατάκτηση του υλικού, χωρίς να χρειάζεται να ασχολούνται συνεχώς με τα ίδια, πράγμα που συνήθως τα οδηγεί στην αδιαφορία και την εγκατάλειψη της εργασίας.

στ) Τέλος, όλες οι βασικές γνώσεις που παρέχονται μέσω αυτού του υλικού, αρχίζουν από το συγκεκριμένο, προχωρούν στο συμβολικό και τέλος φτάνουν στο αφηρημένο. (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1993)

Το υλικό της Ιταλίδας παιδαγωγού σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει κυλίνδρους, κύβους, πρίσματα, τετραγωνικές ράβδους, γεωμετρικά σχήματα, κάρτες, αριθμούς, ξυλάκια, χάντρες, νομίσματα. Ειδικότερα υπάρχουν:

1. Οι κύλινδροι. Είναι σε 4 σειρές.

- 1η σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με την ίδια διάμετρο (0,25) αλλά σε διαφορετικό ύψος, (αντίληψη ύψους).

- 2η σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με το ίδιο ύψος και διαφορετική διάμετρο, (αντίληψη πάχους).

- 3η σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με διαφορετικό ύψος και διάμετρο (αντίληψη ύψους και πάχους).

- 4η σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με διαφορετικό ύψος και πάχος.

2. Οι κύβοι. Με τους κύβους τα παιδιά κατασκευάζουν τον πύργο τοποθετώντας στη βάση το μεγαλύτερο κύβο, και ακολουθούν οι άλλοι εννέα μικρότεροι. Στη κορυφή πάντα βρίσκεται ο μικρότερος.

3. Τα πρίσματα. Με τα σχήματα αυτά, που έχουν ίδιο μήκος αλλά διαφορετικό πάχος, τα νήπια κατασκευάζουν την καφέ σκάλα.

4. Οι ράβδοι. Είναι 10 ξύλινες, στερεές χρωματιστοί ράβδοι με το ίδιο πάχος, αλλά διαφορετικό μήκος, από 10 εκατοστά του μέτρου έως ένα μέτρο. Με τις ράβδους το παιδί δημιουργεί τη μακριά σκάλα.

5. Ένα ξύλινο ερμάριο με 6 κινητά συρτάρια. Κάθε συρτάρι περιέχει ένα τελάρω χωρισμένο σε 6 τετράγωνα πλάκες, στις οποίες προσαρμόζονται 6 ξύλινα γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, οκτάγωνο, κύκλος κ.λπ.). συνολικά υπάρχουν 32 γεωμετρικά σχήματα με ένα ξύλινο κουμπί στη μέση για να διευκολύνεται ο χειρισμός τους.

6. Οι γεωμετρικές κάρτες. Αυτές αποτελούν συμπλήρωμα του προηγούμενου υλικού. Υπάρχουν σε τρεις σειρές χαρτονιών με τα ίδια σχήματα, σε μορφή και μέγεθος, με τα προηγούμενα ενσφηνώματα. Το παιδί ή τις τοποθετεί στα κενά των τελάρων ή στο βάθος των συρταριών ή τις χωρίζει κατά ομοιότητα ή τις κατατάσσει κατά μέγεθος ή τις στοιβάζει κατά ύψος. Ακόμα, σχεδιάζει το περίγραμμά τους και το χρωματίζει.

7. Αριθμοί από χαρτί και συμριδόχαρτο, επικολλημένοι σε χοντρό χαρτόνι.

8. Ξυλάκια τοποθετημένα σε δύο κουτιά, χωρισμένα σε 5 θήκες το καθένα. Κάθε θήκη φέρει έναν αριθμό από το 1-9. στο πρώτο κουτί και σε αντίστοιχες θήκες είναι οι αριθμοί από το 0-4 και στο άλλο κουτί οι αριθμοί από το 5-9. Σε κάθε θήκη τοποθετούνται τόσα ξυλάκια όσα λέει ο αριθμός.

9. Χάντρες. Οι χάντρες αποτελούν:

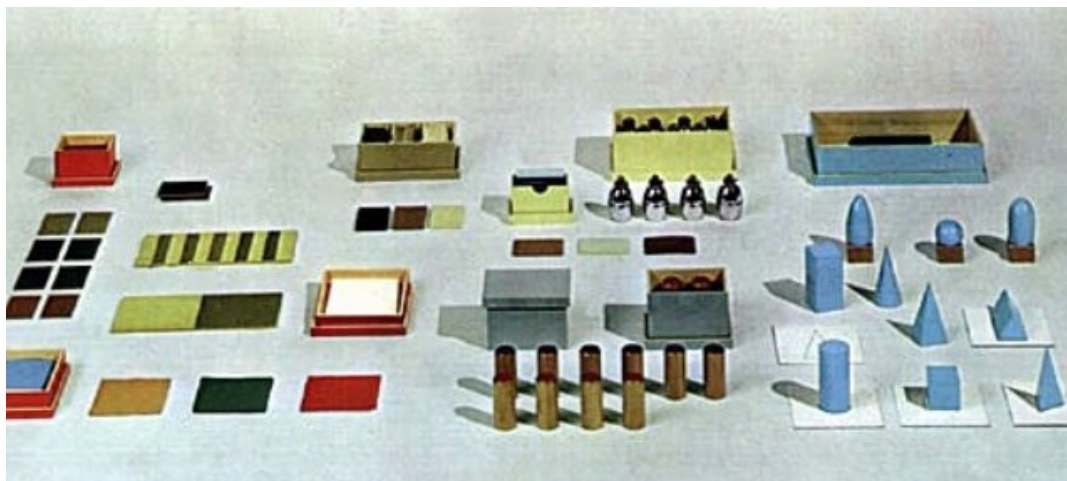
- Τη μικρή συρμάτινη σκάλα (αριθμητήριο), που είναι κατασκευασμένη με 10 σειρές από χάντρες διαβαθμισμένες από το 1-10. κάθε στέλεχος περιέχει χάντρες διαφορετικού χρώματος.

- Την ασπρόμαυρη συρμάτινη αριθμητική σκάλα.

10. 10 ράβδοι που σχηματίζουν αριθμητική σκάλα. Η πρώτη έχει μήκος 10 εκατοστά, η δεύτερη 20 εκατοστά, η Τρίτη 30 εκατοστά... ως την τελευταία που φτάνει το ένα μέτρο. Κάθε ράβδος χωρίζεται σε τμήματα με μήκος 10 εκατοστά. Δηλαδή η ράβδος των 10 εκατοστών έχει ένα τμήμα, η ράβδος των 20 εκατοστών έχει δύο τμήματα, ως τη ράβδο του μέτρου που έχει 10 τμήματα. Τα τμήματα αυτά είναι βαμμένα εναλλάξ με κόκκινο και γαλάζιο χρώμα.

11. Νομίσματα από χαρτόνι τυλιγμένα σε αλουμινόχαρτο για πρακτική εξάσκηση όταν τα παιδιά πωλούν ή αγοράζουν αντικείμενα. (Τσολάκη, 2006)

Παιδαγωγικό υλικό



2.9 Το περιβάλλον του Μοντεσσοριανού Σχολείου

Η Μοντεσσόρι που σεβόταν πολύ τα παιδιά, πίστευε ότι το περιβάλλον πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους και να μοιάζει με το σπίτι τους.

Ο χώρος, όπως τον περιέγραφε η Μοντεσσόρι, περιλαμβάνει ένα βασικό δωμάτιο για τις δραστηριότητες με το διδακτικό υλικό, μια αίθουσα υποδοχής και μια τραπεζαρία με ακριβά κουζινικά (τα οποία πρέπει να μάθουν να προσέχουν τα παιδιά), ένα γυμναστήριο, έναν κήπο και ένα χώρο για ζώα. Ωστόσο, στα σημερινά μοντεσσοριανά σχολεία δεν βρίσκει κανείς όλους αυτούς τους χώρους που μοιάζουν με σπίτι, ούτε βλέπει κανείς τα παιδιά να κάνουν πραγματικές δουλειές του σπιτιού. Τα έπιπλα είναι στις διαστάσεις των παιδιών, ανοιχτόχρωμα, ώστε να μπορούν εύκολα να τα πλύνουν, και, ελαφριά, ώστε να μπορούν να τα μετακινήσουν επίσης με ευκολία. Τα υλικά βρίσκονται αποθηκευμένα σε ένα μεγάλο χαμηλό ντουλάπι, ώστε να μπορούν εύκολα να τα χρησιμοποιήσουν. Είναι περιορισμένα σε ποσότητα και καλά τακτοποιημένα σε αυτό το ντουλάπι. Κάθε παιδί έχει ένα συρτάρι με το όνομά του για τα προσωπικά του αντικείμενα. (Ντολιοπούλου, 2002)

Έπιπλα στις διαστάσεις των παιδιών και υλικά τοποθετημένα σε χαμηλά ράφια



Περιβάλλον που μοιάζει με ένα σπίτι



2.10 Ο ρόλος της παιδαγωγού και του παιδιού

Ρόλος της παιδαγωγού σε μια μοντεσσοριανή τάξη είναι να προετοιμάζει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών. Η παιδαγωγός αποτελεί το παράδειγμα, τη βοηθό και το άτομο στο οποίο μπορεί να ανατρέξει το παιδί κατά τη διαδικασία της αυτοεκπαίδευσής του. Η Μοντεσσόρι ονόμαζε την παιδαγωγό διευθύντρια που διευθύνει τις δραστηριότητες των παιδιών, οι οποίες όμως κατευθύνονται κυρίως από τα υλικά. Η παιδαγωγός είναι μια επιδέξια παρατηρήτρια που επιδεικνύει στα παιδιά τη σωστή χρήση των υλικών και καθορίζει πότε είναι έτοιμα να προχωρήσουν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες. Σέβεται τα παιδιά, τα επιτηρεί και τα βοηθάει, όταν χρειάζεται, αλλά δεν τους επιβάλλει ποτέ τίποτα. Επιπλέον δεν τα διορθώνει ποτε διότι, αν το κάνει, πιθανό να τα οδηγήσει σε μια αφύσικη προσπάθεια με σκοπό να μάθουν την επιθυμητή απάντηση. Τα παιδιά

αποκτούν κίνητρα από τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται και όχι από τη σχέση τους με την παιδαγωγό.

Το παιδί, κατά τη Μοντεσσόρι, είναι ένα κοινωνικό ον που εξερευνά ενεργητικά το περιβάλλον του, που μαθαίνει πώς να αναζητάει πληροφορίες, που έχει δυνατότητες και εσωτερικά κίνητρα για αυτοανάπτυξη, αυτοδιδασκαλία και αυτοεκπαίδευση.

Η σχέση παιδαγωγού-παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, σεβασμό, θετική ενίσχυση και ανταπόκριση. Η ουσιαστική όμως σχέση μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη δεν βρίσκεται ανάμεσα στο παιδί και την παιδαγωγό ή στα παιδιά μεταξύ τους, αλλά ανάμεσα στο παιδί και τα υλικά. (Ντολιοπούλου, 2002)

Η παιδαγωγός παρατηρεί και βοηθάει τα παιδιά όταν χρειάζεται



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Τα πλεονεκτήματα του παιδαγωγικού συστήματος της Μαρία Μοντεσσόρι

Τα πλεονεκτήματα του συστήματος της Μαρία Μοντεσσόρι στην προσχολική αγωγή είναι:

1. η Μοντεσσόρι αναφέρεται στην παιδική ηλικία με επιστημονικό τρόπο και όχι με τυφλή συναισθηματική αντίδραση.
2. έχει μια σταθερή αναφορά στην οργανωτική δομή του συστήματός της, που είναι δεοντολογικό, αλλά πάντα με γνώμονα τις παιδικές ανάγκες.
3. αφετηρία είναι η παιδική ελευθερία, η Μοντεσσόρι παίρνει την ελευθερία και της δίνει μια παιδοκεντρική διάσταση, οριοθετώντας την έκταση της και δίνοντας στο παιδί τις ευκαιρίες του να την κατακτήσει μέσα από πειθαρχημένη εργασία.
4. η αμοιβαιότητα μέσα από την παρατήρηση, έδωσε τόσο στον δάσκαλο όσο και στον μαθητή τη δυνατότητα της εργασίας μέσα από την συνεργασία.
5. στην γραφή και την ανάγνωση η Μοντεσσόρι καθιερώθηκε με το υποστηρικτικό υλικό και με τις διδασκαλίες του «ΤΙ» και «ΠΩΣ» στην κατάκτηση των δυο αυτών δεξιοτήτων.
6. επίσης, στα πλεονεκτήματα πρέπει να προστεθεί και η συστηματική άσκηση των αισθητηρίων και οι μυοκινητικές κινήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να χειριστεί τη γραφίδα και να φτάσει στην έκρηξη της.
7. σεβασμός στην ατομικότητα.
8. σεβασμός της ελευθερίας και της αυτενέργειας του παιδιού.
9. περιορισμός των εξωτερικών παρεμβάσεων. (Χατζηχαριστός, 2010)

3.2 Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project στην προσχολική αγωγή

Καθοριστικό γνώρισμα της μεθόδου project είναι το σημείο αφετηρίας. Η πρωτοβουλία για να ξεκινήσει ένα project ανήκει στα ίδια τα παιδιά και η διαδικασία καθορίζεται από τις προθέσεις της ομάδας των παιδιών. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η μέθοδος project βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, δεν αποφασίζει ο παιδαγωγός τι θα μάθουν, αλλά τα ίδια τα παιδιά καθορίζουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και αναζητούν λύσεις στο πρόβλημα.

Βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και στην οργάνωση του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδική εργασία και η κριτική ικανότητα. Με αυτόν τον τρόπο η πρωτοβουλία διαδέχεται την παθητικότητα, η ευθύνη την ανευθυνότητα και το πνεύμα συνεργασίας την ατομικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι προωθεί τη συνεργατική-ομαδική δραστηριότητα για την επίτευξη διδακτικών στόχων. Ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός καταργούνται και τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να απολαμβάνουν τη χαρά της ομαδικής δουλειάς. Επιπλέον, οι σχέσεις μέσα στην ομάδα είναι ισότιμες και βασίζονται στη δημιουργικότητα, στην εμπιστοσύνη και στην κατανόηση. Ακόμα, μέσα από τις εργασίες σε ομάδες τα παιδιά βρίσκουν τρόπους αυτοέκφρασης, αυτοδιάθεσης και γίνονται πιο δημιουργικά.

Επίσης, πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά εξασκούνται στο να κατανοούν, να αποφασίζουν και να λύνουν προβλήματα, να γίνονται πρακτικά, επικοινωνιακά και να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη.

Ακόμα, το project βοηθάει στο άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, στην αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί απελευθερωτικά για τα παιδιά. Και τα τοποθετεί στην κοινωνία, στην οποία ανήκουν οργανικά.

Οι σχέσεις πλέον μεταξύ παιδαγωγού-παιδιών γίνονται πιο ουσιαστικές και βασίζονται στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό.

Σημαντική είναι και η δυνατότητα που δίνεται από την υλοποίηση αυτής της μεθόδου, η δυνατότητα να απεγκλωβιστούν από τη χρησιμοποίηση του σχολικού βιβλίου ως μοναδική πηγή γνώσης. Ασκοούνται στο να αναζητούν πληροφορίες, να τις αξιολογούν και να τις αξιοποιούν κατάλληλα. Η σχέση τους με το διδακτικό αντικείμενο δεν είναι μόνο λεκτική αλλά και βιωματική καθώς η υλοποίηση του

προγράμματος δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της αίθουσας, αλλά οι δραστηριότητες μεταφέρονται και έξω από τον χώρο του σχολείου. (Frey, 1986)

3.3 Τα μειονεκτήματα της μεθόδου project

Στη μέθοδο project σημαντικό ρόλο παίζει η πρωτοβουλία των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους. Τα ενδιαφέροντά τους και η επιλογή θέματος όμως συνιστούν μια από τις βασικές θεωρητικές αντιφάσεις της μεθόδου δημιουργώντας προβλήματα κατά την εφαρμογή της στην πράξη.

Μια από τις βασικές δυσκολίες εφαρμογής της αποτελεί το γεγονός ότι είναι απαιτητική σε χρόνο, χώρο, υλικά και εργασία του δασκάλου. Απαιτεί εμπειρία και καλή προετοιμασία, σχεδιασμό και στάθμισμα όλων των παραμέτρων, ώστε η εφαρμογή της να είναι εφικτή. Έτσι, συχνά προκύπτουν πρακτικά προβλήματα όπως έλλειψη χρόνου, αρνητική αντιμετώπιση από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο, αδυναμία μετακίνησης στο πεδίο, έλλειψη χρηματοδότησης που οδηγούν στην απογοήτευση των μαθητών και των παιδαγωγών.

Επιπλέον, ένα από τα σημαντικά δομικά στοιχεία της μεθόδου αποτελεί η συγκρότηση ομάδων εργασίας και η συνεργασία των μαθητών. Συχνά όμως αναπτύσσονται ανταγωνιστικές τάσεις τόσο στο εσωτερικό των ομάδων, όσο και ανάμεσα στις ομάδες που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στη αναστολή του προγράμματος.

Πολύ σημαντικό στοιχείο του τρόπου εργασίας σε ομάδες είναι ο ισότιμος καταμερισμός των αρμοδιοτήτων στο εσωτερικό των ομάδων καθώς πολλές φορές μπορεί να υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή κυκλικής εναλλαγής των ρόλων και τάσεις για αποκρυστάλλωση ιεραρχικών δομών. (Frey, 1986)

3.4 Η μέθοδος project στην προσχολική αγωγή σε σύγκριση με το παιδαγωγικό σύστημα της Μαρία Μοντεσσόρι

Η μέθοδος project η οποία έγινε γνωστή στις αρχές του αιώνα μας γνωστή και ως βιωματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί την μελέτη ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά. Η μέθοδος αυτή που χρησιμοποιείται και στον χώρο της προσχολικής αγωγής βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα και τα φαινόμενα του περιβάλλοντος που αξίζουν τυχόν την προσοχή τους. Στη μέθοδο αυτή δεν υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά. Τα θέματα που επιλέγονται έχουν σχέση με τις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, τα καιρικά φαινόμενα, τους ανθρώπους της κοινότητας διότι σε αυτά τα θέματα τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν καλύτερα με όσα ήδη γνωρίζουν. Μέσα από τη μέθοδο αυτή τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις, να κάνουν επιλογές, να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους και τον παιδαγωγό. Η μέθοδος αυτή ξεκινά με ένα ερέθισμα το οποίο μπορεί να αποτελεί η πρόταση ενός παιδιού ή του παιδαγωγού. Καθώς τα παιδιά στα προσχολικά ιδρύματα δεν είναι εξοικειωμένα με την μέθοδο αυτή μπορεί ο παιδαγωγός να προτείνει κάποια θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα παιδιά να επιλέξουν. Σημαντικός είναι ο ρόλος του παιδαγωγού στην εισαγωγή του θέματος το οποίο θα πρέπει να έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα των παιδιών, να συνδέεται με το συνολικό πρόγραμμα και να προετοιμάζει τα παιδιά για τη ζωή. Η διάρκεια των projects διαφέρει και σε περίπτωση που χαθεί το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να διακοπεί. Για να ξεκινήσει η μέθοδος πρέπει αρχικά να επιλεγεί το θέμα και στη συνέχεια να γραφτούν όλες οι ιδέες των παιδιών. Έπειτα η μέθοδος συνεχίζει με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων όπου αποφασίζεται με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας καθώς και η επίσκεψη σε εξωτερικούς χώρους. Στη συνέχεια ακολουθεί η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και τέλος γίνεται η αξιολόγηση όπου γίνεται η εκτίμηση της δουλειάς.

Εκτός όμως από τη μέθοδο project που χρησιμοποιείται στα προσχολικά ιδρύματα ευρέως γνωστό είναι και το παιδαγωγικό σύστημα της Μαρία Μοντεσσόρι.

Η Μ. Μοντεσσόρι ξεκίνησε την εκπαιδευτική της δραστηριότητα από την αγωγή των παιδιών με ειδικές δυσκολίες και στη συνέχεια βλέποντας ότι το

πρόγραμμά της είχε επιτυχία συνέχισε με θετικά αποτελέσματα και με φυσιολογικά παιδιά. Η Μοντεσσόρι στήριζε το πρόγραμμά της στην άποψη ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν όταν τους δοθεί η ευκαιρία σε ένα κατάλληλο οργανωμένο περιβάλλον με ελκυστικό χώρο και πλούσια υλικά. Η Μοντεσσόρι ίδρυσε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους μέσα στους οποίους εφαρμοζόταν το πρόγραμμά της. Συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 2-6 ετών τα οποία βρισκόταν στην ίδια ομάδα και έτσι τα μεγαλύτερα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα. Η διδασκαλία σε μια μοντεσσοριανή τάξη είναι εξατομικευμένη και το κάθε παιδί δουλεύει με τον δικό του ρυθμό. Ο χώρος και τα υλικά βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή τους.

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια η μέθοδος project και το παιδαγωγικό σύστημα της Μ.Μοντεσσόρι έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους τα οποία είναι:

- Σεβασμός στην ατομικότητα και προσωπικότητα του παιδιού.

Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού αποτελεί βασικό στοιχείο και των δύο. Το παιδί εργάζεται σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό είναι ελεύθερο να επιλέξει με το τι θα ασχοληθεί.

- Αγωγή μέσα από τα βιώματα.

Τόσο στη μέθοδο project όσο και στο σύστημα της Μοντεσσόρι το παιδί μαθαίνει μέσα από τα βιώματά του.

- Σεβασμό της ελευθερίας, της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας.
- Έμφαση στην καθημερινότητα.

Στη μέθοδο project τα θέματα που επιλέγονται έχουν σχέση με την καθημερινότητα των παιδιών καθώς μπορεί να προέκυψε μέσα από κάποιο αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος ή μετά από συζήτηση για κάποιο επίκαιρο θέμα ή από την ανάγνωση κάποιου άρθρου ή βιβλίου. Το ίδιο ισχύει και για το σύστημα της Μοντεσσόρι όπου το περιβάλλον, τα υλικά έχουν σχέση με την καθημερινότητα του παιδιού ο χώρος του σχολείου μοιάζει με αυτόν ενός σπιτιού.

- Πλούσιο υλικό και περιβάλλον.

Και στις δύο περιπτώσεις το υλικό είναι πλούσιο και βοηθάει το παιδί να ανάπτυξη τις δεξιότητες και τις ικανότητες του. Στη μέθοδο project το υλικό είτε υπάρχει στο χώρο του σχολείου είτε το συλλέγουν τα παιδιά και στην περίπτωση της Μοντεσσόρι το σχολικό περιβάλλον είναι πλούσιο σε υλικό το οποίο δημιούργησε η ίδια για την καλύτερη αγωγή του παιδιού.

- Ο ρόλος του παιδαγωγού.

Και στις δύο περιπτώσεις ο παιδαγωγός δρα από το παρασκήνιο. Οι παρεμβάσεις του είναι ήπιες και μόνο όταν του ζητηθεί βοήθεια ή όταν ο ίδιος καταλάβει ότι χρειάζεται να παρέμβει βοηθάει το παιδί σε τυχόν ερωτήσεις που έχει και λύνει προβλήματα που δημιουργούνται.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την συγκεκριμένη εργασία και αφού μελετήθηκαν τα κυριότερα σημεία της μεθόδου project και του παιδαγωγικού συστήματος της Μαρία Μοντεσσόρι διαπιστώθηκαν αρχικά, για τη μέθοδο project πως αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο που βοηθάει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα, να αποκτήσει δεξιότητες, να μάθει να επιλύει προβλήματα να εκφράζεται με διάφορους τρόπους, να ανάπτυξη τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, να κάνει επιλογές και να νοιώσει υπεύθυνο άτομο. Όλα αυτά τα στοιχεία θα βοηθήσουν το παιδί στην καθημερινή του ζωή καθώς θα έχει μάθει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει.

Από την άλλη μεριά η παιδαγωγική της Μοντεσσόρι αποτελεί μια πρωτοπόρο μέθοδο η οποία την βοήθησε να ξεχωρίσει και ως παιδαγωγός. Κυριότερα από τα επιτεύγματα της είναι η ίδρυση του «Σπιτιού του Παιδιού» μέσα στο οποίο πρόσφερε φροντίδα στα παιδιά των φτωχών συνοικιών αλλά και το υλικό που δημιούργησε η ίδια.

Και οι δύο μέθοδοι βοηθούν το παιδί να αναπτύξει την αυτενέργεια, την κινητικότητά του, τον αυτοέλεγχο, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την ελευθερία και να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Αρκετοί υποστήριξαν και κατέκριναν και τις δύο μεθόδους παρ' όλα αυτά και οι δυο μέθοδοι δε χάθηκαν και σήμερα υπάρχουν σε σχολεία και παιδικούς σταθμούς και συνεχίζουν να βοηθούν τους παιδαγωγούς στην αγωγή του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α΄ Ελληνόγλωσση

- 1) Βαινά, Μ. (1996). Μέθοδος Project: Μία πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Νέα Παιδεία, 80, 77-87
- 2) Γιαγλή, Δ. (1983). Θεμελιώδης αρχές και ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη
- 3) Δαννάσης-Αφεντάκης, Α. (2000). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης. Αθήνα. Γκέλμπεσης
- 4) Ζαφρανά-Κάτσιου, Μ. (1993). Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη
- 5) Ζαφρανά-Κάτσιου, Μ. (2001). Εγκέφαλος και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη
- 6) Κιτσαράς, Γ. (2004). Προγράμματα-Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα. Κιτσαράς
- 7) Κοσμά, Α. (1994). Ιστορία Προσχολικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη. University Studio Press
- 8) Κουτσουνάκου, Ε. (1992). Η μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα. Οδυσσέας
- 9) Μαμουλίδου, Μ. (2006). Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα. Τυπωθήτω
- 10) Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα. Γρηγόρη
- 11) Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα. Τυπωθήτω
- 12) Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα. Τυπωθήτω
- 13) Πανταζής, Σ. (1997). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Αθήνα. Gutenberg
- 14) Πανταζής, Σ.- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα. Ατραπός
- 15) Τσολάκη, Κ. (2006). Παιδαγωγικό Υλικό για παιδιά Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας. Αθήνα. Καστανιώτη

- 16) Χρυσοφίδης, Κ. (2004). Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα. Τυπωθήτω

Β΄ Ξενόγλωσση

- 17) Frey, K. (1986). Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (Μτφρ. Μάλλιου, Κ.), Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη
- 18) Helm, J. – Katz, L. (2002). Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. (Μτφρ. Βεργιοπούλου, Α.), Αθήνα. Μεταίχμιο
- 19) Katz, L. – Chard, S. (2004). Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. (Μτφρ. Λαμπρέλλη, Ρ.), Αθήνα. Ατραπός

Γ΄ Διαδίκτυο

- 20) www.wikipedia.org
- 21) www.montessori.gr
- 22) Χατζηχαριστός, Δ. (2010). Κοινωνικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Διαδικασίας, www.uoa.gr

Δ΄ Εγκυκλοπαίδεια

- 23) Πάπυρος Larousse Britannica (2006). 36, 555