



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και οι παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα

POST GRADUATE THESIS

Modern teaching approaches and the pedagogical principles of preschool education of the 21st century



Μαρία Εξέκη

Maria Exeki

Ιγνάτιος Καραμηνάς

Ignatios Karaminas

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2025



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Write here the title of your thesis in small letters

ΜΑΡΙΑ ΕΞΕΚΗ

22019

Mscedt22019@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

ΙΓΝΑΤΙΟΣ ΚΑΡΑΜΗΝΑΣ

SECOND SUPERVISOR

ΑΡΤΕΜΙΣ ΠΑΠΑΗΛΙΑ

AIGALEO 2025

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/2/2025

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ιγνάτιος Καραμηνάς	
2 ^{ος} Εξεταστής	Άρτεμις Παπαηλία	

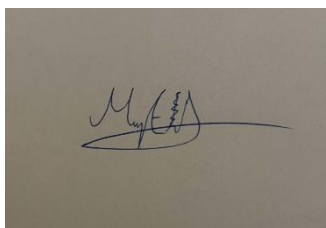
Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Μαρία Εξέκη του Χρήστου Εξέκη με αριθμό μητρώου 22019 φοιτητής/τρια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδικτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Εξέκη Μαρία

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature appears to be 'Μ. Εξέκη' with a horizontal line underneath.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Καραμηνά Ιγνάτιο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθεια που μου προσέφερε, καθώς και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη δεύτερη επιβλέπουσά μου, Άρτεμις Παπαηλία, για τη στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Φυσικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς με τα μαθήματά τους συνέβαλαν καθοριστικά στο να αποκτήσω νέες και σημαντικές γνώσεις, που οδήγησαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου.

Αφιερώσεις

Στην αγαπημένη μου οικογένεια, για τη στήριξη που μου προσέφερε ώστε να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό, καθώς και για την υπομονή και την αγάπη που μου έδειξε.

Στους συμφοιτητές μου, με τους οποίους περάσαμε αυτά τα δύο χρόνια μαζί, ανταλλάσσοντας γνώσεις, βοηθώντας και στηρίζοντας ο ένας τον άλλον.

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει τον τίτλο «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης του 21ου αιώνα» και έχει ως πρώτο στόχο τη βιβλιογραφική διερεύνηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στο μαθησιακό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και της φυσιογνωμίας του νηπιαγωγείου, όπως αυτή καθορίζεται από το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό πραγματοποιείται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Ο δεύτερος στόχος είναι η παρουσίαση ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών προτάσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των τεσσάρων ικανοτήτων του 21ου αιώνα: της σκέψης, της επιστήμης και τεχνολογίας, της ζωής και της μάθησης, όπως ορίζονται και σε συνάφεια με το πρόγραμμα σπουδών του 2021. Η παρουσίαση αυτή γίνεται στο πρακτικό μέρος της εργασίας.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως οι γνωστικές και κοινωνικογνωστικές θεωρίες του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών του 2021. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που προσαρμόζεται στις νέες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις, λαμβάνει υπόψη διεθνείς οδηγίες και ερευνητικά δεδομένα και ευθυγραμμίζεται με τις εθνικές και ευρωπαϊκές προτεραιότητες.

Το πρόγραμμα σπουδών καθορίζει ένα κοινό πλαίσιο για τη μάθηση στο νηπιαγωγείο, βασισμένο σε αρχές που προάγουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Δίνει έμφαση στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που σέβονται τις ατομικές ανάγκες, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης και θετικών σχέσεων. Το παιχνίδι και η φυσική περιέργεια αξιοποιούνται ως βασικά εργαλεία μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική, η πολιτισμικά ευαίσθητη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστηρίζουν το ενταξιακό πλαίσιο. Παράλληλα, η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα και η ερευνητική μάθηση που εφαρμόζονται σε όλα τα μαθησιακά πεδία, διασφαλίζουν υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι νηπιαγωγοί παίζουν καθοριστικό ρόλο, διασφαλίζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

Πέντε ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας, που παρουσιάζονται στο πρακτικό μέρος της εργασίας, καλύπτουν τις διδακτικές ενότητες των γνωστικών αντικειμένων: Μαθηματικά, Γλώσσα, Προγραμματισμός και Ρομποτική, Συναισθηματική Αγωγή και Πρόληψη, και Φυσικές Επιστήμες. Αυτά αναπτύσσονται μέσα από ένα πλήθος υποδειγματικών δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ενίσχυση των τεσσάρων βασικών ικανοτήτων του 21ου αιώνα. Οι δραστηριότητες αυτές αξιοποιούν σύγχρονα εργαλεία και διδακτικές μεθόδους που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, διατηρώντας απόλυτη συνάφεια με τους στόχους του προγράμματος σπουδών του 2021.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, πρόγραμμα σπουδών 2021, ικανότητες 21ου αιώνα, σχέδια εργασίας

Abstract

This master's thesis is titled "Modern Teaching Approaches and Pedagogical Principles in 21st-Century Early Childhood Education" and has as its primary objective the literature review of modern teaching approaches within the learning framework of preschool education and the identity of kindergarten, as defined by the latest curriculum. This is explored in the theoretical part of the study. The second objective is the presentation of specially designed teaching proposals aimed at developing the four 21st-century skills—thinking, science and technology, life, and learning—as they are defined and aligned with the 2021 curriculum. This presentation takes place in the practical part of the study.

Modern learning theories, such as cognitive and socio-cognitive theories of constructivism and social constructivism, form the foundation of the 2021 curriculum design. This curriculum constitutes a comprehensive system that adapts to new social and scientific developments, takes into account international guidelines and research findings, and aligns with national and European priorities.

The curriculum establishes a common framework for kindergarten learning, based on principles that promote holistic child development. It emphasizes the creation of learning environments that respect individual needs, inclusive education, and learning through interaction and positive relationships. Play and natural curiosity are utilized as fundamental learning tools. Collaborative, culturally responsive, and differentiated teaching methods support the inclusive framework. At the same time, interdisciplinarity, cross-disciplinary learning, and inquiry-based learning, applied across all learning domains, ensure high-quality learning outcomes.

Kindergarten teachers play a crucial role in ensuring the quality of education through continuous training, evaluation, and feedback.

The practical part of this thesis presents five comprehensive lesson plans, covering teaching units in the subjects of Mathematics, Language, Programming and Robotics, Emotional Education and Prevention, and Natural Sciences. These lesson plans are developed through a variety of exemplary activities, designed to enhance the four key 21st-century skills. These activities integrate modern tools and teaching methods discussed in the theoretical part, maintaining absolute alignment with the objectives of the 2021 curriculum.

Keywords: Early childhood education, modern teaching approaches, 2021 curriculum, 21st-century skills, lesson plans

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Περιεχόμενα.....	ix
Πίνακας Εικόνων	xi
Συνομογραφίες.....	xii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	2
1.1. Εισαγωγή στη θεματική	2
1.2. Δομή Εργασίας.....	2
Κεφάλαιο 2. Θεωρίες μάθησης	5
2.1 Γενικά.....	5
2.2 Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (Behavioral learning theories).....	5
2.3 Γνωστικές θεωρίες Cognitive/Constructivist Learning Theories.....	6
2.3.1 Οι βασικοί θεμελιωτές των γνωστικών θεωριών	7
2.3.2 Εποικοδομισμός (constructivism) και η γνωστικοαναπτυξιακή Θεωρία του Piaget..	8
2.3.3 Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) - Lev Semionovitch Vygotsky	9
2.3.4 Jerome Bruner: Ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning).....	10
2.3.5 David Ausubel: Νοηματική προσληπτική μάθηση	10
2.3.6 Robert Gagné: Αθροιστικό μοντέλο μάθησης.....	11
2.3.7 Οι οκτώ Τύποι Νοημοσύνης του H. Gardner	11
2.4 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης - Κοινωνική μάθηση (Bandura)	12
2.5 Ανθρωπιστικές θεωρίες (Humanities Learning Theories) -Carl Rogers: Μη καθοδηγητική εκπαίδευση.....	14
Κεφάλαιο 3. Μέθοδοι διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	16
3.1 Παιδαγωγικές μέθοδοι που επηρέασαν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.....	16
3.1.1 Montessori.....	16
3.1.2 Waldarf.....	17
3.1.3 Reggio Emilia.....	18
3.2 Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και προσεγγίσεις (το πώς).....	19
3.2.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	19
3.2.2 Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία – Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	20

3.2.3	Διαθεματικότητα - Διεπιστημονική μάθηση- Μέθοδος project	20
3.2.4	Παιγνιώδης Μάθηση	21
3.2.5	Διερευνητική Μάθηση	21
Κεφάλαιο 4. Προσχολική Εκπαίδευση		23
4.1	Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.....	23
4.2	Βασικές παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης.....	24
4.3	Ο θεσμός του νηπιαγωγείου	27
4.4	Η φυσιολογία του νηπιαγωγείου του 21ου αιώνα	28
4.5	Η σκοποθεσία του νηπιαγωγείου (το τι)	29
4.6	Ο χώρος του νηπιαγωγείου (το πού)	31
4.6.1	Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου-θεωρητικές προσεγγίσεις	31
4.6.2	Η οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο	32
4.7	Ο ρόλος του νηπιαγωγού.....	35
Κεφάλαιο 5. Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου		40
5.1	Αναθεώρηση προγραμμάτων σπουδών.....	40
5.2	Οι παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος σπουδών του 2021	40
5.3	Η μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών	41
5.4	Οι Βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα.....	42
5.5	Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών του 2021.....	43
Κεφάλαιο 6. Δραστηριότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων του 21ου αιώνα.....		45
6.1	Γενικά.....	45
6.2	Ικανότητες σκέψης.....	45
6.2.1	Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	45
6.2.2	Το παραμύθι ο Μικρός Κοκίνολαίμης	46
6.3	Ικανότητες Επιστήμης και Τεχνολογίας.....	48
6.3.1	Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	48
6.3.2	Ρομποτική.....	48
6.4	Ικανότητες ζωής.....	53
6.4.1	Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	53
6.4.2	«Ψυχική και συναισθηματική αγωγή. Πρόληψη.....	54
6.5	Ικανότητες μάθησης.....	61
6.5.1	Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	61
6.5.2	Γνωριμία με τα τέσσερα βασικά γεωμετρικά σχήματα	62
6.5.3	Ανάπτυξη των φυτών	64
Αναφορές		67
Πηγές Εικόνων		73

Πίνακας Εικόνων

Εικόνα 1: Συγκεντρωτικός πίνακας σπουδών	44
Εικόνα 2: Παραμύθι: Ο μικρός Κοκκινολαίμης.....	46
Εικόνα 3: Πώς δουλεύουν τα ρομπότ (βίντεο).....	49
Εικόνα 4 Προγραμματίζοντας το ρομπότ μου (βίντεο).....	49
Εικόνα 5: Κωδικοποίηση με ήχους μουσικών οργάνων	51
Εικόνα 6: Αποκωδικοποίηση με λουλούδια.....	51
Εικόνα 7: Ζωγραφική με χρωματικούς κώδικες	52
Εικόνα 8: Βασικός προγραμματισμός με ρομπότ	53
Εικόνα 9: Ιστόγραμμα σε χαρτόνι.....	54
Εικόνα 10: Ενδεικτικές κατασκευές προσώπων.....	55
Εικόνα 11: Εικόνα από παραμύθι.....	56
Εικόνα 12: Πρόσωπα από έργα τέχνης	57
Εικόνα 13: Οι τέσσερις εποχές του Βιβάλντι (βίντεο)	58
Εικόνα 14: Το φανάρι του θυμού.....	58
Εικόνα 15: Παραμύθι «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε».....	59
Εικόνα 16: Διαφάνειες από αρχείο PowerPoint	60
Εικόνα 17: Δραστηριότητα στο WordWall.....	60
Εικόνα 18: Εικόνα με γεωμετρικά σχήματα από PowerPoint.....	63
Εικόνα 19: Σχηματισμός τριγώνου με σώματα. (φωτογραφία).....	63
Εικόνα 20: Ομαδοποίηση ανά σχήμα. (φωτογραφία)	64
Εικόνα 21: Προσομοίωση ανάπτυξης φυτού	64
Εικόνα 22: Εξάσκηση στο WordWall.....	65
Εικόνα 23: Δραστηριότητα στο PowerPoint	66

Συντομογραφίες

	<i>Αγγλική ορολογία</i>	<i>Ελληνική ορολογία</i>
AMI	Association Montessori Internationale	Διεθνής Ένωση Μοντεσσόρι
AMS	American Montessori Society	Αμερικανική Μοντεσσοριανή Εταιρεία
ZEA		Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
IQ	Intelligence quotient	Πηλίκιο νοημοσύνης
MI	Multiple Intelligences	Πολλαπλή Νοημοσύνη

Πρόλογος

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, με θέμα: «Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και οι παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα».

Η εργασία έχει τρεις κύριους στόχους. Για τη προσέγγιση των στόχων αυτών και την καλύτερη οργάνωση της συγγραφής, χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Θεωρητικό και στο Πρακτικό.

Ο πρώτος στόχος είναι να παρουσιαστούν όλες οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας όπως και οι παιδαγωγικές αρχές, που αναπτύχθηκαν με βάση τις θεωρίες αυτές και διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου τις τελευταίες δεκαετίες. Όλα τα παραπάνω παρουσιάζονται στα πρώτα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της εργασίας.

Ο δεύτερος στόχος είναι να αναδειχθούν οι μαθησιακοί παράμετροι της λειτουργίας του σύγχρονου νηπιαγωγείου, το οποίο μετά από μια σειρά μεταρρυθμίσεων, που προκάλεσαν οι ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, προσδοκά να προσφέρει μια καθολική και ποιοτική εκπαίδευση, θέτοντας γερά θεμέλια στην ανάπτυξη των παιδιών. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021, αντανακλώντας αυτό το όραμα, έχει στον πυρήνα του τις βασικές ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, που πρέπει να αναπτυχτούν στα παιδιά σε μια δια βίου προοπτική. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών, σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα, είναι καθοριστική για την μετέπειτα εδραίωση τους. Ο στόχος αυτός εξυπηρετείται στα δυο τελευταία κεφάλαια του θεωρητικού μέρους, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά, όλα τα στοιχεία της φυσιογνωμίας, της οργάνωσης και της λειτουργίας του σύγχρονου νηπιαγωγείου, καθώς και οι παιδαγωγικές αρχές, οι στόχοι και η ανάπτυξη της μάθησης στο νέο πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, ο τρίτος στόχος είναι να προταθούν σχέδια διδασκαλίας με στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες βασισμένες στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια των παραπάνω βασικών ικανοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σύμφωνες με το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, διαθεματικές και εφαρμόσιμες. Έχει γίνει προσπάθεια να καλύψουν όλο το εύρος των βασικών ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα και να αποτελέσουν, ως καλές πρακτικές, ένα ακόμα βοήθημα για κάθε εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής που επιθυμεί να τις χρησιμοποιήσει.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή στη θεματική

Η προσχολική αγωγή, ή η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίνεται στον άνθρωπο, πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αναγνωρίζει την τεράστια και ζωτική σημασία των πρώτων χρόνων ζωής των παιδιών για τη σωματική και διανοητική τους υγεία και την ομαλή κοινωνική τους ανάπτυξη. Η σημασία της είναι διεθνώς αναγνωρισμένη ως δικαίωμα και οι παιδαγωγικές αρχές που την διέπουν έχουν σημαίνουσα σημασία και έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών ερευνών στους κλάδους της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής από πολύ παλιά.

Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα παρέχεται σε παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τον σχολικό θεσμό του νηπιαγωγείου.

Το νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης και ως τέτοια έχει συγκεκριμένα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την φυσιογνωμία του. Ακολουθεί τις παιδαγωγικές αρχές και τις αντιλήψεις της προσχολικής εκπαίδευσης και οργανώνεται και λειτουργεί σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από αα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και την υποστήριξη σε υποδομές και νομικές ρυθμίσεις για τη φοίτηση, που παρέχονται από το κράτος.

Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου είναι αυτό που προσδιορίζει τη φυσιογνωμία του και γι αυτό το λόγο πρέπει να αναδιαμορφώνεται κάθε φορά που δημιουργούνται νέες επιστημονικές εξελίξεις και κοινωνικές συνθήκες. Η αναδιαμόρφωση λαμβάνει υπόψη πάντα τις απαιτήσεις που δημιουργεί η κοινωνία του μέλλοντος.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου που αναμορφώθηκε το 2021 έχει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Έχει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και στόχευση και θεωρεί τον/τη νηπιαγωγό ως το «κλειδί για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο ενός κοινού οράματος.» (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλίππιδη, & Μαρινάτου, 2021a).

Ο σημαντικότερος αυτός ρόλος του/της νηπιαγωγού, μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης με υψηλές απαιτήσεις, δημιουργεί την ανάγκη της υψηλής παιδαγωγικής της κατάρτισης και της εμπέδωσης σε αρχές και περιεχόμενο, όπως αυτό που παρουσιάζεται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Δημιουργεί όμως και την ανάγκη της συνεχούς υποστήριξης των νηπιαγωγών σε ψηφιακά μέσα, λογισμικά αλλά και καλά δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αυτήν την ανάγκη προσπαθεί να υποστηρίξει το πρακτικό μέρος της εργασίας. Στο πρακτικό μέρος παρουσιάζονται πέντε σχέδια εργασίας με ένα πλήθος δραστηριοτήτων, τριάντα δύο (32) σε αριθμό, που έχουν σχεδιαστεί με βάση τη φιλοσοφία και τη στόχευση του τελευταίου προγράμματος σπουδών.

1.2. Δομή Εργασίας

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο (2) μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό και έξι (6) κεφάλαια.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τα κεφάλαια 1 έως 5 και το πρακτικό το κεφάλαιο 6.

Το πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται σε δύο ενότητες, την εισαγωγή στη θεματική και τη δομή της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις θεωρίες μάθησης και αναπτύσσεται σε πέντε ενότητες-παραγράφους. Η πρώτη ενότητα περιέχει γενικές πληροφορίες για τις παραδοχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης σχετικά με το αντικείμενο, τη στόχευση και τις μεθόδους μάθησης. Η δεύτερη ενότητα δίνει πληροφορίες για τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και χωρίζεται σε επτά (7) υποενότητες που περιέχουν με τη σειρά, τους βασικούς θεμελιωτές των γνωστικών θεωριών, τη θεωρία του εποικοδομισμού, του κοινωνικού εποικοδομισμού, της ευρετικής μάθησης, της νοηματικής πρόσληψης, το αθροιστικό μοντέλο μάθησης και τους οκτώ τύπους νοημοσύνης του Gardner. Η τέταρτη ενότητα περιέχει τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης και η πέμπτη τις ανθρωπιστικές θεωρίες.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις μεθόδους διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και αναπτύσσεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα δίνει πληροφορίες για τις παλιότερες μεθόδους διδασκαλίας που επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν τη διδασκαλία στα νηπιαγωγεία. Χωρίζεται σε τρεις υποενότητες, που περιγράφουν με τη σειρά, τις μεθόδους Montessori, Waldorf και Reggio Emilia. Η δεύτερη ενότητα περιγράφει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που διατρέχουν τα αναλυτικά προγράμματα των δύο τελευταίων δεκαετιών, όπως και του νέου προγράμματος σπουδών και θεωρούνται κυρίαρχες μέχρι και σήμερα. Χωρίζεται σε πέντε υποενότητες που με τη σειρά περιγράφουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, τη διαθεματικότητα, τη παιγνιώδη και τη διερευνητική μάθηση.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει αναλυτικά στοιχεία της οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου νηπιαγωγείου. Χωρίζεται σε επτά ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιέχει βασικές πληροφορίες για την προσχολική εκπαίδευση και αγωγή. Η δεύτερη ενότητα περιέχει τις παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής αγωγής, με βάση τις οποίες καθορίζεται η λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η τρίτη ενότητα περιγράφει το νηπιαγωγείο ως θεσμό της εκπαίδευσης. Η τέταρτη ενότητα τη φυσιολογία που πρέπει να έχει το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών. Η πέμπτη ενότητα περιγράφει τους στόχους του νηπιαγωγείου. Η έκτη ενότητα περιγράφει το πώς πρέπει να είναι το περιβάλλον και ο χώρος του νηπιαγωγείου. Χωρίζεται σε δύο υποενότητες που παρουσιάζουν με τη σειρά τις θεωρητικές προσεγγίσεις για το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και την οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου. Η έβδομη ενότητα αναφέρεται αναλυτικά στον σημαντικότατο ρόλο του/της νηπιαγωγού.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι το τελευταίο του θεωρητικού μέρους και παρουσιάζει την ανάπτυξη του νέου προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου. Χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξηγεί πώς και γιατί αναθεωρούνται τα προγράμματα σπουδών. Η δεύτερη ενότητα αναφέρει τις παιδαγωγικές αρχές που ακολουθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021. Η τρίτη ενότητα

δίνει πληροφορίες για το περιεχόμενο και την οργάνωση της μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών. Η τέταρτη ενότητα παρουσιάζει το μοντέλο ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών ικανοτήτων που βρίσκονται στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών και είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν. Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζει με εικόνα μια συγκεντρωτική απεικόνιση του προγράμματος σπουδών.

Το 6ο κεφάλαιο είναι το μοναδικό κεφάλαιο του πρακτικού μέρους και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων του 21ου αιώνα που προτείνονται από τη γράφουσα. Χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα δίνει κάποιες πληροφορίες για τη δομή και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις ικανότητες της σκέψης και χωρίζεται σε δύο υποενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν με τη σειρά τη σχέση του σχεδίου εργασίας με το πρόγραμμα σπουδών και την παρουσίαση ενός σχεδίου διδασκαλίας με τέσσερις (4) δραστηριότητες. Η τρίτη ενότητα έχει την ίδια ακριβώς δομή, αναφέρεται στις ικανότητες της επιστήμης και της τεχνολογίας, και περιέχει ένα σχέδιο εργασίας με εννέα (9) δραστηριότητες. Η τέταρτη ενότητα, με την ίδια δομή αναφέρεται στις ικανότητες ζωής και περιέχει ένα σχέδιο διδασκαλίας με δεκατέσσερις (14) δραστηριότητες. Τέλος η πέμπτη ενότητα αναφέρεται στις ικανότητες μάθησης, που αναπτύσσονται με τέσσερις κατηγορίες δραστηριοτήτων και χωρίζεται σε τρεις υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα περιγράφει τη σχέση όλων των δραστηριοτήτων με το πρόγραμμα σπουδών. Η δεύτερη υποενότητα περιγράφει ένα σχέδιο εργασίας που περιλαμβάνει τρεις (3) δραστηριότητες που αφορούν τις τρεις πρώτες κατηγορίες δραστηριοτήτων. Η τρίτη υποενότητα περιγράφει ένα σχέδιο διδασκαλίας με δύο (2) δραστηριότητες που αφορούν τη τέταρτη κατηγορία δραστηριοτήτων. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αυτού του κεφαλαίου του πρακτικού μέρους της εργασίας είναι τριάντα δύο (32).

Κεφάλαιο 2. Θεωρίες μάθησης

2.1 Γενικά

Σύμφωνα με τον Morin (1999, 199a) η πολυπλοκότητα και η σφαιρικοποίηση της γνώσης είναι δύο βασικά ζητήματα που αναδεικνύονται από το συνδυασμό δύο κυρίαρχων χαρακτηριστικών της σύγχρονης εποχής. Την πολυπολιτισμικότητα και τη καταιγιστική έκρηξη της πληροφορίας.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από τέτοια ετερότητα σε γνωστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, ώστε δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα, τόσο σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, όσο και σε θέματα αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διδασκαλίας (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007, σ. 21).

Το ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον αυτό απαιτεί κριτικά σκεπτόμενους μαθητές, που να επιλέγουν από ένα πλήθος πληροφοριών τις κατάλληλες, να μπορούν να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο και να μαθαίνουν με αυτενέργεια συμμετέχοντας οι ίδιοι στην κατασκευή και τη συγκρότηση της γνώσης. Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως και η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό των παλαιότερων αντιλήψεων για τη μάθηση μέσα από νέους τρόπους σκέψης.

Η έμφαση που δίνεται από σύγχρονους ερευνητές στη νέα μάθηση, δεν αφορά μόνο στο τι διδάσκεται, αλλά και στο πώς διδάσκεται (Anderson, 1983; Ντάβου, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αποστηθίζουν γνώσεις, αλλά να μαθαίνουν πώς να τις αποκτούν.

Η παραπάνω παραδοχή οδήγησε στην ανάπτυξη ενός πλήθους καινοτόμων μεθόδων, στρατηγικών και δράσεων οι οποίες βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, προκύπτουν από τα συμπεράσματά τους και υλοποιούνται μέσα σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, που επίσης σχεδιάστηκε με βάση τις παραπάνω θεωρίες.

Οι θεωρίες αυτές, δεν παρουσιάζουν μια σαφή κατηγοριοποίηση αλλά ταξινομούνται κυρίως στον άξονα γνώση, κοινωνία, μαθητής, που εστιάζει η κάθε μια (Giordan, Cariille, & Stack, 2008).

Έτσι χωρίζονται στις ακαδημαϊκές, τεχνολογικές, συμπεριφοριστικές και επιστημολογικές θεωρίες που εστιάζουν στη γνώση, στις κοινωνικές, τις κοινωνικογνωστικές και τις ψυχοκοινωνικές που εστιάζουν την κοινωνία και στις ανθρωπιστικές, γενετικές/εποικοδομιστικές όπως και στις γνωστικές θεωρίες που εστιάζουν στο μαθητή.

Από τις παραπάνω, θα παρουσιαστούν στις επόμενες ενότητες οι συμπεριφοριστικές, οι γνωστικές, οι κοινωνικογνωστικές και οι ανθρωπιστικές θεωρίες.

2.2 Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (Behavioral learning theories)

Οι κύριοι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού, όπως ο Watson, ο Thorndike, ο Skinner και ο Pavlov, μελέτησαν τις έκδηλες αντιδράσεις των ανθρώπων σε σχέση με το σχήμα E (Ερέθισμα) – A (Αντίδραση), χωρίς να εξετάσουν τους ενδιάμεσους παράγοντες που μεσολαβούν από την επαφή με το

ερεθίσμα μέχρι την αντίδραση. Οι θεωρίες τους επικεντρώνονται στις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, αγνοώντας τις συναισθηματικές, γνωστικές λειτουργίες και τα κίνητρα του ατόμου (Watson, 1913). Η βασική θέση του συμπεριφορισμού είναι ότι η μάθηση ελέγχεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και η συμπεριφορά είναι χειραγωγήσιμη μέσω συνειρμικών διαδικασιών στο σχήμα E-A.

Η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, όπως υποστήριξε ο Ραβλον, αναγνωρίζει ότι η μάθηση συνδέεται με την ενδυνάμωση, την επανάληψη και την απόσβεση και ότι κάθε αλλαγή στον άνθρωπο οφείλεται αποκλειστικά στη μάθηση μέσω συσχέτισης ερεθισμάτων (Pavlov, 1927). Ο Watson θεωρούσε ότι όχι μόνο οι συμπεριφορές, αλλά και τα συναισθήματα και οι φόβοι είναι αποτέλεσμα μάθησης, αρνούμενος το ρόλο της νόησης και του ψυχισμού στην ανάπτυξή τους (Watson, 1924).

Ο Thorndike, μέσω της θεωρίας της δοκιμής και πλάνης, εισήγαγε την έννοια της ενίσχυσης, τονίζοντας τη σημασία των αποτελεσμάτων για τη μάθηση (Thorndike, 1913). Θεώρησε τη μάθηση ως διαδικασία δοκιμών και λαθών, διατυπώνοντας νόμους της μάθησης, όπως το νόμο του αποτελέσματος και της ετοιμότητας. Ο Skinner, με τη θεωρία της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, υποστήριξε ότι η μάθηση εξαρτάται από τις συνέπειες της συμπεριφοράς και ότι αυτή μπορεί να προβλεφθεί και να ελεγχθεί μέσω θετικών ή αρνητικών ενισχυτών, όπως η τιμωρία και η απόσβεση (Skinner, 1953).

Η επίδραση του συμπεριφορισμού στην εκπαίδευση ήταν καθοριστική, με έμφαση στην απομνημόνευση, τη μηχανική μάθηση και τη λύση προβλημάτων μέσω δοκιμής και λάθους. Οι αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η δόμηση της ύλης σε σύντομες ενότητες, βασίζονται στη θεωρία του Skinner (Skinner, 1968). Αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται κυρίως για την ανάπτυξη μνημονικών δεξιοτήτων και θεωρούνται κατάλληλες για εκμάθηση, που απαιτεί απομνημόνευση και ακρίβεια, όπως η ορθογραφία ή η εκμάθηση μουσικών οργάνων.

Οι θεωρίες αυτές επηρέασαν επίσης την ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών και παιχνιδιών, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως για ενισχυτική μάθηση και εξάσκηση (Ελληλιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008).

Ωστόσο, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες αγνοούν τη συνεργατική μάθηση και τις εσωτερικές διεργασίες, που αφορούν τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Η έμφαση στις παρατηρήσιμες αντιδράσεις περιορίζει την εφαρμογή τους σε πιο σύνθετες μαθησιακές διαδικασίες, που απαιτούν κατανόηση και ανάλυση.

2.3 Γνωστικές θεωρίες Cognitive/Constructivist Learning Theories

Οι γνωστικές θεωρίες στοχεύουν στην κατανόηση των νοητικών διεργασιών που διαμεσολαβούν μεταξύ Ερεθίσματος-Αντίδρασης και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Η μορφολογική ψυχολογία

(Gestaltpsychologie), που πρωτοεμφανίστηκε στη Γερμανία το 1912, εστιάζει στη δομή και την οργάνωση της ανθρώπινης σκέψης. Βασική της έννοια είναι η «μορφή», η οποία θεωρείται ως δομημένη και οργανωμένη ενότητα, που υπερβαίνει το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων της. Σύμφωνα με τον Ehrenfels, το «όλον» είναι ανώτερο από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων του (Κολιάδης, 1997α, σ. 38-39), με παραδείγματα όπως τα μουσικά έργα και οι γεωμετρικές μορφές που διατηρούν τη συνοχή τους ανεξαρτήτως των επιμέρους αλλαγών.

Αυτές οι αντιλήψεις αποτέλεσαν τη βάση για τη διερεύνηση των γνωστικών δομών και διεργασιών, που περιλαμβάνουν λειτουργίες όπως η αντίληψη, η μνήμη, η νόηση, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (Neisser, 1974, όπως αναφέρεται στο Κολιάδης, 1997α, σ. 19). Οι γνωστικές λειτουργίες νοηματοδοτούν τα ερεθίσματα και επηρεάζουν τον τρόπο επεξεργασίας τους από το ανθρώπινο μυαλό, ενώ οι επεξεργασμένες πληροφορίες αποθηκεύονται αρχικά στη βραχυπρόθεσμη και στη συνέχεια στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Μπασέτας, 2002, σ. 190).

2.3.1 Οι βασικοί θεμελιωτές των γνωστικών θεωριών

Οι βασικοί θεμελιωτές των γνωστικών θεωριών είναι οι Max Wertheimer, Wolfgang Koehler, Kurt Lewin και Eduard Tolman.

Ο Max Wertheimer διατύπωσε τους βασικούς νόμους της αντίληψης που ισχύουν για τη μάθηση και τη μνήμη, και επηρεάζουν τη διδακτική πράξη. Οι νόμοι περιλαμβάνουν:

- ✓ Τον νόμο της ειδοτροπίας, που αφορά την τάση της αντίληψης να οργανώνει ανοργάνωτα πεδία παραβλέποντας ατέλειες.
- ✓ Τον νόμο της μορφής και του βάθους, που σχετίζεται με την αμφισημία, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- ✓ Τον νόμο της εγγύτητας, που αφορά τη σύνδεση αντικειμένων σε χωροχρονική εγγύτητα.
- ✓ Τον νόμο της ομοιότητας, που ομαδοποιεί αντικείμενα με κοινά χαρακτηριστικά.
- ✓ Τον νόμο της κοινής κατεύθυνσης, που συνδέει ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα ως ενιαία σύνολα.
- ✓ Τον νόμο της μορφικής απλότητας, που ευνοεί τη μνημονική αποθήκευση συμμετρικών σχημάτων.

Ο Wolfgang Koehler εισήγαγε την ενορατική μάθηση, υποστηρίζοντας ότι η επίλυση προβλημάτων προκύπτει από στιγμιαία έκλαμψη μέσω αναδιοργάνωσης προγενέστερων εμπειριών.

Ο Kurt Lewin (1890–1947) ανέπτυξε τη Γνωστική Θεωρία του Πεδίου, διερευνώντας την ανθρώπινη συμπεριφορά στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Εισήγαγε την έννοια του ζωτικού χώρου ή ψυχολογικού πεδίου, που περιλαμβάνει συμβολικές σχέσεις αντί φυσικών αντικειμένων. Σύμφωνα με τον Lewin, η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης εσωτερικών διεργασιών, όπως διαθέσεις και κίνητρα, με εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Εκτός από τις παραπάνω θεωρίες, των θεμελιωτών της γνωστικής ανάπτυξης, οι γνωστικές θεωρίες περιλαμβάνουν επίσης τη γνωστικοαναπτυξιακή Θεωρία του Piaget, την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, τη νοηματική προσληπτική μάθηση του Ausubel, το αθροιστικό μοντέλο μάθησης του Gagne και το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Οι θεωρίες αυτές είναι πολύ διαδεδομένες και έχουν συμβάλει σε τεράστιο βαθμό στη διαμόρφωση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, που επικεντρώνονται κυρίως στο «να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν» και διατρέχουν όλα τα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων δεκαετιών (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

2.3.2 Εποικοδομισμός (constructivism) και η γνωστικοαναπτυξιακή Θεωρία του Piaget

Ο εποικοδομισμός βασίζεται στην αρχή ότι οι γνώσεις δεν αποτελούν απλές καταγραφές της πραγματικότητας, αλλά μια επι-οικοδόμηση αυτής, όπου οι αναπαραστάσεις και η εμπειρία παίζουν καθοριστικό ρόλο (Ράπτης & Ράπτης, 2001). Βρίσκει θεωρητικά στηρίγματα στη Gestalt, που υποστηρίζει ότι η ερμηνεία των πληροφοριών εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο Jean Piaget (1896–1980), με προσανατολισμό στον κονστρουκτιβισμό, ανέπτυξε τη γνωστικοαναπτυξιακή θεωρία, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα δράσης του παιδιού πάνω στα αντικείμενα, μέσα από διαδικασίες όπως ταξινόμηση, αντιστοίχιση και σειροθέτηση (Κολιάδης, 1997).

Η μάθηση οικοδομείται μέσω αλληλεπίδρασης ισορροπίας και ανισορροπίας: όταν οι υπάρχουσες γνώσεις δεν επαρκούν, προκαλείται ανισορροπία, που οδηγεί σε αναδιοργάνωση και ενσωμάτωση των νέων γνώσεων (αφομοίωση) ή σε αλλαγή των γνωστικών σχημάτων (συμμόρφωση) (Μπασέτας, 2002).

Οι βασικές αρχές της σκέψης, σύμφωνα με τον Piaget, περιλαμβάνουν:

- Διατήρηση: Κατανόηση ότι φυσικές ιδιότητες (όγκος, μάζα) παραμένουν σταθερές παρά τις αλλαγές στην εμφάνιση.
 - Αποκέντρωση: Αντίληψη περισσότερων από ένα χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου ταυτόχρονα.
 - Αντιστρεψιμότητα: Ικανότητα νοητικών πράξεων που μπορούν να αναστραφούν.
- Η γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνει τέσσερα στάδια (Piaget, 1974):
- Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 έτη): Γνωστικά σχήματα αναπτύσσονται μέσω αισθητηριακών και κινητικών δραστηριοτήτων.
 - Προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 έτη): Ανάπτυξη κατανόησης φυσικών μεγεθών και αποκέντρωσης, αλλά έλλειψη αντιστρεψιμότητας.
 - Στάδιο συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (7-11 έτη): Ανάπτυξη λογικών λειτουργιών που βασίζονται σε συγκεκριμένες εμπειρίες.

- Στάδιο τυπικών λογικών πράξεων (11-15 έτη): Εμφάνιση αφαιρετικής και κριτικής σκέψης, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων συστηματικά.

Η εξέλιξη από το ένα στάδιο στο επόμενο είναι συγκεκριμένη και προϋποθέτει την κατάκτηση του προηγούμενου, αν και οι ρυθμοί εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον.

2.3.3 Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) - Lev Semionovitch Vygotsky

Ο Lev Vygotsky (1896-1934), ρώσος ψυχολόγος, ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής δραστηριότητας, σύμφωνα με την οποία η μάθηση του παιδιού διαμορφώνεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Για τον Vygotsky, «κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη εμφανίζεται διπλά: πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και μετά στο προσωπικό επίπεδο» (Vygotsky, 1978, p. 57) και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της γνώσης.

Κεντρική έννοια της θεωρίας του είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA), η οποία αναφέρεται στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης του παιδιού (όπου μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα μόνο του) και στο επίπεδο που μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια άλλων (Vygotsky, 1988, p 295). Η ZEA ενισχύει την ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία, με τον εκπαιδευτικό να πρέπει να λαμβάνει υπόψη την εμβέλεια της ZEA κατά την οργάνωση της διδασκαλίας.

Η γλώσσα, κατά τον Vygotsky, είναι το εργαλείο που καθορίζει τη σκέψη, η οποία αναπτύσσεται μέσω κοινωνικών διαδικασιών. Ο Vygotsky διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης της γλώσσας: την κοινωνική γλώσσα, την εγωκεντρική γλώσσα και την εσωτερική γλώσσα (Vygotsky, 1988, p. 58-60). Η γλώσσα, μαζί με άλλες ανώτερες νοητικές λειτουργίες (όπως η μνήμη, η σκέψη και η προσοχή), αποτελούν κρίσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα εργαλεία και τα σύμβολα που χρησιμοποιεί το άτομο καθορίζουν την ιδιαίτερη κουλτούρα κάθε κοινωνίας. Η κοινωνία, επομένως, έχει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky τονίζει τη σημασία της συνεργατικής μάθησης και του καθοδηγητικού ρόλου του δασκάλου, σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, που επικεντρώνονται στις τεχνικές εξάσκησης.

Αυτές οι θέσεις επηρεάζουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, ενισχύοντας την αξία της συνεργασίας και του εμπλουτισμένου πολιτισμικά περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των μαθητών. Η θεωρία του Vygotsky, μαζί με τη θεωρία του Piaget, διαμορφώνουν την κατεύθυνση της σύγχρονης διδασκαλίας, καθώς επηρεάζουν τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, προάγοντας τη δημιουργία λογισμικών που υποστηρίζουν τις ανώτερες γνωστικές ικανότητες των μαθητών.

2.3.4 Jerome Bruner: Ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning)

Ο Jerome Bruner (1915-2016) αντιλήφθηκε τη μαθησιακή διαδικασία ως μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων, όπου ο άνθρωπος λειτουργεί ως «επεξεργαστής πληροφοριών». Θεωρούσε ότι η μάθηση αφορά την απόκτηση γενικών γνώσεων, που υφίστανται επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις (Κολιάδης, 1997; Μπασέτας, 2002). Ο Bruner ορίζει την ανακαλυπτική μάθηση ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, στην οποία το άτομο ανακαλύπτει νέες γνώσεις, τις μετασχηματίζει, τις αξιολογεί και τις ελέγχει.

Ο Bruner πρότεινε τρία στάδια ανάπτυξης της αναπαράστασης της γνώσης. Το πρώτο είναι η πραξιακή αναπαράσταση, όπου η διδασκαλία χρησιμοποιεί πρότυπα επίδειξης, παιχνίδια ρόλων και παραδείγματα. Το δεύτερο είναι η εικονιστική αναπαράσταση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσω εικόνων, διαγραμμάτων και ζωγραφιών. Το τρίτο είναι η συμβολική αναπαράσταση, που περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων, μαθηματικών συμβόλων και σημάτων.

Η ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης, σύμφωνα με τον Bruner, εξαρτάται από ενδοατομικούς παράγοντες, όπως η ετοιμότητα, τα κίνητρα, οι νοητικές ικανότητες, η γνώση τεχνικών και στρατηγικών, καθώς και η οργάνωση των πληροφοριών στις γνωστικές δομές του ατόμου.

Η σπειροειδής διάταξη της ύλης, που βασίζεται στη θεωρία του Bruner, έχει επηρεάσει τη διαμόρφωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, ενισχύοντας τη σημασία της βαθμιαίας και επαναληπτικής εισαγωγής της γνώσης (Bruner, 1960).

2.3.5 David Ausubel: Νοηματική προσληπτική μάθηση

Ο David Ausubel (1918–2008), αμερικανός ψυχολόγος, επηρεάστηκε από τις διδασκαλίες του Jean Piaget και προσπάθησε να τις εφαρμόσει στην τάξη, συνδυάζοντας τις απόψεις του Piaget για τα εννοιολογικά σχήματα με τις δικές του εξηγήσεις για την απόκτηση γνώσης. Ο Ausubel πίστευε ότι οι άνθρωποι αποκτούν γνώση κυρίως μέσω άμεσης έκθεσης σε αυτήν, αντί μέσω της διαδικασίας ανακάλυψης (Woolfolk et al., 2010, p. 288). Εξέφρασε την άποψη ότι η μάθηση βασίζεται σε λογικούς συλλογισμούς που οδηγούν σε έγκυρα αποτελέσματα, υιοθετώντας τον απαγωγικό συλλογισμό για την κατανόηση εννοιών και αρχών.

Ο Ausubel επικρίνει τη μάθηση, μέσω ανακάλυψης, σε αντίθεση με τον Bruner, θεωρώντας ότι η ανακάλυψη συχνά οδηγεί σε γενικεύσεις χωρίς τεκμηρίωση. Αντίθετα, προωθεί την ουσιαστική μάθηση, που είναι σε αντίθεση με την απομνημόνευση κατά λέξη. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε στην ανάπτυξη της θεωρίας των προκαταβολικών οργανωτών, οι οποίοι βοηθούν στη σύνδεση των νέων γνώσεων με τις προϋπάρχουσες.

Η θεωρία του Ausubel είναι θεμελιωμένη στην έννοια της νοηματικής προσληπτικής μάθησης, κατά την οποία οι νέες γνώσεις συνδέονται ιεραρχικά με τις ήδη υπάρχουσες. Αν αυτή η σύνδεση δεν συμβαίνει, η μάθηση είναι μηχανιστική και όχι ουσιαστική. Σε αντίθεση με τον Piaget,

που θεωρεί ότι η γνώση είναι διαθέσιμη σε πολλαπλές μορφές και εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο διενεργείται, ο Ausubel υπογραμμίζει τη σημασία της ιεραρχικής οργάνωσης της γνώσης.

Για την ανάπτυξη της ύλης και τη διδασκαλία της, ο Ausubel διατύπωσε τέσσερις διδακτικές αρχές: 1) την προοδευτική διαφοροποίηση της γνώσης, προσφέροντας αρχικά γενικές έννοιες και στη συνέχεια πιο λεπτομερές πληροφορίες, 2) την ενσωματωμένη συσχέτιση, όπου ο μαθητής αναγνωρίζει σχέσεις και συνδέσεις ανάμεσα στα μαθήματα, 3) τους προοργανωτές, οι οποίοι είναι σύνολα ιδεών που βοηθούν στη σύνδεση νέων και παλαιών γνώσεων, και 4) τη σταθεροποίηση των νέων πληροφοριών, με ανακεφαλαιώσεις, επανάληψη και εφαρμογή της ύλης για την αποτροπή της λήθης και τον μετασχηματισμό των νέων πληροφοριών σε έννοιες.

2.3.6 Robert Gagné: Αθροιστικό μοντέλο μάθησης

Ο Robert Gagné (1916-2002) θεωρούσε ότι η ανθρώπινη μάθηση μπορεί να αναπαρασταθεί ως επεξεργασία πληροφοριών, ανάλογη με αυτήν ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, ο εγκέφαλος, προσομοιωμένος με υπολογιστή, προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και παράγει αντιδράσεις. Η διαδικασία του μετασχηματισμού των πληροφοριών περιλαμβάνει την επιλεκτική προσοχή, με την οποία οι πληροφορίες μεταφέρονται από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στη μακροπρόθεσμη, μέσω επαναλήψεων. Αυτή η διαδικασία καλείται κωδικοποίηση, ενώ οι εσωτερικές λειτουργίες που συμβαδίζουν με αυτήν είναι η προσοχή, η επιλεκτική αντίληψη, η εσωτερική επανάληψη, η σημασιολογική κωδικοποίηση, η ανάκλαση, η οργάνωση αντιδράσεων, η επανατροφοδότηση και οι διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου.

Ο Gagné υποστήριζε ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι μάθησης και διαφορετικά επίπεδα, με τη διαδικασία της μάθησης να πραγματοποιείται υπό διαφορετικές συνθήκες, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές. Οι εσωτερικές συνθήκες αφορούν την ετοιμότητα του μαθητή, ενώ οι εξωτερικές συνθήκες σχετίζονται με τις βασικές δομές διδασκαλίας και τις διδακτικές ενέργειες. Για να αντιμετωπιστεί η πολυμορφία της μάθησης και των συνθηκών, ο Gagné πρότεινε μια εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή. Γι' αυτό το σκοπό ανέπτυξε το μοντέλο της «Θεωρίας εννέα βημάτων για την οργάνωση της εκπαίδευσης» (“nine steps of instruction”), το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα/στάδια: (1) Προσοχή, (2) Εκπαιδευτικοί στόχοι, (3) Ανάκληση, (4) Παρουσίαση υλικού, (5) Υποστήριξη, (6) Δράση, (7) Ανάδραση, (8) Αξιολόγηση, (9) Ενίσχυση.

Η θεωρία του Gagné, μαζί με τις θεωρίες του Ausubel, έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στο σχεδιασμό των σύγχρονων διδακτικών εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας στα σχολεία.

2.3.7 Οι οκτώ Τύποι Νοημοσύνης του H. Gardner

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (MI) του Howard Gardner διαφοροποιεί την ανθρώπινη νοημοσύνη σε πολλαπλές διακριτές νοημοσύνες, αντιπαραβάλλοντας την παραδοσιακή αντίληψη της νοημοσύνης ως ενιαίας γενικής ικανότητας (IQ), δηλαδή της γενικής ικανότητας του ανθρώπου να

αφομοιώνει νέες πληροφορίες, να προσλαμβάνει, να κατανοεί και να αντιδρά σε ερεθίσματα και προβλήματα. Ο Gardner (1943-) ορίζει τη νοημοσύνη ως «μια βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών, που μπορεί να ενεργοποιηθεί σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων που έχουν αξία σε έναν πολιτισμό» (Gardner, 2024).

Στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), ο Gardner παρουσιάζει τουλάχιστον οκτώ διακριτές νοημοσύνες, οι οποίες είναι σημαντικές για την επιβίωση και την ανάπτυξη του πολιτισμού. Οι οκτώ αυτές νοημοσύνες είναι οι εξής:

- Η Γλωσσική νοημοσύνη, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται αποτελεσματικά μέσω της γλώσσας και να κατανοεί τις γλωσσικές έννοιες.
- Η Λογικομαθηματική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αφηρημένες έννοιες και σχέσεις, όπως περιγράφεται από τον Jean Piaget (1983).
- Η Χωρική νοημοσύνη, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να δημιουργεί νοητικές εικόνες από χωρικές και χρωματικές πληροφορίες.
- Η Κινησθητική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων μέσω του σώματος και του ελέγχου των σωματικών κινήσεων.
- Η Μουσική νοημοσύνη, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να συλλαμβάνει και να δημιουργεί μουσικά σχήματα.
- Η Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα της βαθιάς κατανόησης του εαυτού, όπως η συνειδητοποίηση συναισθημάτων και η διαχείρισή τους.
- Η Διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αφορά την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, προθέσεων και διαθέσεων των άλλων και τη συνεργασία μαζί τους.
- Η Νατουραλιστική νοημοσύνη, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει στοιχεία του φυσικού κόσμου και τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά τους (Ματσαγγούρας, 2002).

Παρά την κριτική που έχει δεχτεί η θεωρία του Gardner, κυρίως για την έλλειψη εμπειρικών στοιχείων και την εξάρτησή της από την υποκειμενική κρίση, η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών είναι εξαιρετικά δημοφιλής στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ο Gardner προτείνει την εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαίδευση με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τους διάφορους τύπους νοημοσύνης, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, και όχι τη σήμανση κάθε μαθητή με ένα μόνο τύπο νοημοσύνης.

2.4 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης - Κοινωνική μάθηση (Bandura)

Οι κοινωνικογνωστικές ή κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης θεωρούν το περιβάλλον, ως την κύρια δύναμη ανάπτυξης (Hofman, 1993). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι

οι άνθρωποι μαθαίνουν παρατηρώντας τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Πρόκειται για μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι παρατηρούμενες συμπεριφορές αφομοιώνονται και μιμούνται, κυρίως όταν οι παρατηρήσεις είναι θετικές και όταν περιλαμβάνουν ανταμοιβές.

Με βάση προηγούμενες θεωρίες, η μάθηση ορίζεται ως «μια επίμονη αλλαγή στον άνθρωπο που συμβαίνει ή μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον» (Driscoll, 1994, p. 8-9). Επίσης, η μάθηση θεωρείται ως «η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη γνώση ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου λόγω πείρας» (Weinstein & Mayer, 1986, p. 1040).

Ο Albert Bandura, γνωστός ως ο πατέρας της γνωστικής θεωρίας, αναφέρει ότι η μίμηση περιλαμβάνει την πραγματική αναπαραγωγή των παρατηρούμενων κινητικών δραστηριοτήτων (Bandura, 1977). Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura έχει επηρεάσει πολλούς τομείς, όπως την εκπαίδευση, τις επιστήμες υγείας, την κοινωνική πολιτική και την ψυχοθεραπεία, και ίσως είναι η πιο σημαντική θεωρία μάθησης και ανάπτυξης (Nabavi & Bijandi, 2023).

Η θεωρία του Bandura αποτελεί γέφυρα μεταξύ των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης και της γνωστικής μάθησης, καθώς περιλαμβάνει την προσοχή, τη μνήμη και τα κίνητρα (Muro & Jeffrey, 2008). Σε αντίθεση με τους συμπεριφοριστές, ο Bandura πιστεύει ότι η άμεση ενίσχυση δεν αντιπροσωπεύει όλα τα είδη μάθησης. Εισάγει στη θεωρία του ένα κοινωνικό στοιχείο, σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν νέες πληροφορίες και συμπεριφορές παρακολουθώντας άλλους ανθρώπους.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο μέσω παρατήρησης, μίμησης και μοντελοποίησης, και ότι αυτό σημαίνει ότι η μάθηση μπορεί να γίνει χωρίς να υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά, σε αντίθεση με τους συμπεριφοριστές που πιστεύουν ότι η μάθηση πρέπει να οδηγεί σε μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης ισχυρίζονται ότι η μάθηση μπορεί να οδηγήσει ή να μην οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς (Bandura, 2006).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, οι άνθρωποι διαθέτουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: τη μίμηση, τον αναστοχασμό και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Ο Bandura θεωρεί ότι τα κίνητρα και οι πράξεις του ανθρώπου βασίζονται στις πεποιθήσεις και τα βιώματά τους. Τα κίνητρα περιλαμβάνουν τις προηγούμενες συμπεριφοριστικές ενισχύσεις, την προσδοκία νέων ενισχύσεων και την ενίσχυση μέσω μίμησης προτύπων.

Για να επιτευχθεί η μάθηση, πρέπει κάποιος να μπορεί να παρατηρεί προσεκτικά, να θυμάται και να είναι σε θέση να αναπαράγει τη συμπεριφορά. Ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν οι άνθρωποι επηρεάζεται από τις πληροφορίες που προέρχονται από την παρατήρηση και η ανθρώπινη μάθηση αποκτιέται αποτελεσματικά από ένα μοντέλο και όχι μόνο από την ενίσχυση και τις συνέπειες.

Οι βασικές αρχές των κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα εξής παραδείγματα:

- Η άσχημη συμπεριφορά στην τάξη πρέπει να αποθαρρύνεται τη στιγμή που συμβαίνει για να προληφθούν ανάλογες συμπεριφορές στο μέλλον, καθώς η μάθηση ως εσωτερική διαδικασία μπορεί να αντανακλάται ή όχι στη συμπεριφορά.
- Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να θέτουν στόχους, που θα έχουν σχετική δυσκολία αλλά θα είναι εφικτοί, με βάση την αρχή της «προσανατολισμένης σε στόχο συμπεριφοράς».
- Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται στρατηγικές και να ακολουθούν οδηγίες για το πώς να μαθαίνουν και πώς να συμπεριφέρονται, με βάση την αρχή της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς.
- Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις συνέπειες των μελλοντικών τους αντιδράσεων, σύμφωνα με τις τρέχουσες ενισχύσεις και τιμωρίες. Οι προσδοκίες των πιθανών συνεπειών βασίζονται στην αρχή των έμμεσων επιδράσεων της ενίσχυσης και της τιμωρίας.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία αναδεικνύει τη δύναμη των μοντέλων ως μαθησιακά εργαλεία, τη σημασία των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών των μαθητών και την αξία της αυτορρύθμισης. Ωστόσο, η αδυναμία ερμηνείας της μάθησης σύνθετων δεξιοτήτων, η επιλογή μίμησης συγκεκριμένων μοντέλων και η περιορισμένη ερμηνεία του ρόλου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σύνθετες συνθήκες μάθησης αποτελούν τα αδύναμα σημεία της θεωρίας.

2.5 Ανθρωπιστικές θεωρίες (Humanities Learning Theories) -Carl

Rogers: Μη καθοδηγητική εκπαίδευση

Ο Carl Rogers (1902-1987), αμερικανός ψυχολόγος, εισήγαγε την ανθρωπιστική ψυχολογία και την προσωποκεντρική (ή πελατοκεντρική) θεραπεία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια μη παρεμβατική και μη κατευθυντική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η ψυχοπαθολογία προκύπτει από τη σύγκρουση του ιδεατού εαυτού με τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου. Η βασική επιθυμία του ανθρώπου είναι η αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η ανάπτυξη και πλήρης έκφραση όλων των ικανοτήτων του. Για να επιτευχθεί αυτό, ο Rogers υποστηρίζει ότι το άτομο πρέπει να ζει σε ένα περιβάλλον που προσφέρει ειλικρίνεια, αποδοχή και ενσυναίσθηση (Rogers, 1961).

Η παιδαγωγική του φιλοσοφία διαμορφώθηκε από τη μη παρεμβατική μέθοδο συμβουλευτικής που ανέπτυξε, σε συνδυασμό με τις ιδέες των αμερικανών προοδευτικών παιδαγωγών, όπως ο John Dewey και ο μαθητής του, William Kilpatrick, οι οποίοι πίστευαν ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν το άτομο γνωρίζει τι πρέπει να μάθει και πώς να το πετύχει (Dewey, 1916). Οι ανθρωπιστικές ή προσωποκεντρικές θεωρίες, όπως αυτές του Maslow, συγκλίνουν στις εξής βασικές παραδοχές της μάθησης, οι οποίες επηρεάζουν τη θεωρία του Rogers:

- Η ικανότητα της μάθησης είναι έμφυτη (Rogers, 1961).
- Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν το αντικείμενό της συνάδει με τα προσωπικά σχέδια του μαθητή.

- Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η συνειδητή ανάληψη δράσης από αυτόν διευκολύνουν την μάθηση.
- Η μάθηση που συνδέεται με αλλαγές στην οργάνωση ή αντίληψη του εαυτού μπορεί να βιώνεται ως απειλητική, οδηγώντας σε αντίσταση.
- Η αυτοκαθοριζόμενη διδασκαλία που συνδυάζει τα συναισθήματα με τη σκέψη οδηγεί σε βαθιά και μακροχρόνια μάθηση.
- Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση του μαθητή (Rogers, 1969).
- Η μάθηση των «διεργασιών μάθησης» είναι κοινωνικά χρήσιμη, καθώς επιτρέπει στο μαθητή να εσωτερικεύει τις αλλαγές.

Η προσέγγιση του Rogers υπογραμμίζει τη σημασία του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάγκη για ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και τη μάθηση μέσω της αυτονομίας και της ενεργού συμμετοχής.

Κεφάλαιο 3. Μέθοδοι διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

3.1 Παιδαγωγικές μέθοδοι που επηρέασαν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι τρεις βασικότερες παλιότερες μέθοδοι διδασκαλίας που, ως πρωτοποριακές για την εποχή τους, επηρέασαν δραματικά τη δομή και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, όταν εμφανίστηκαν.

Είναι οι μέθοδοι Montessori, Waldorf και Reggio Emilia, οι οποίες εξακολουθούν να επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία των νηπιαγωγείων ακόμη και σήμερα, καθώς πάρα πολλά νηπιαγωγεία ανά τον κόσμο, δημόσια και ιδιωτικά, διατείνονται ότι στηρίζονται σε μία από αυτές ή σε κάποιον συνδυασμό τους.

3.1.1 Montessori

Η μέθοδος Montessori, που αναπτύχθηκε από την ιταλίδα παιδαγωγό Maria Montessori, δεν βασίζεται σε προγράμματα σπουδών ή σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, επικεντρώνεται στην παροχή ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν τη μαθησιακή τους πορεία (Μοντεσσόρι, 1966).

Η εκπαίδευση Montessori προωθεί την πρακτική μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων, απορρίπτοντας την αξιολόγηση με τεστ ή βαθμούς. Η θεωρία της εδράζεται στη δημιουργία ψυχολογικού προφίλ μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην πεποίθηση ότι η ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών είναι έμφυτη (Standing, 1957).

Η μέθοδος στηρίζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά διαθέτουν έμφυτες τάσεις που καθοδηγούν τις συμπεριφορές τους σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Αυτές οι τάσεις, όπως η ανάγκη για αυτοσυντήρηση, η εξερεύνηση και η επικοινωνία, πρέπει να ενθαρρύνονται μέσω της εκπαίδευσης.

Η Montessori ανέπτυξε τη μέθοδο της χρησιμοποιώντας επιστημονικές πρακτικές, όπως παρατήρηση και πειραματισμό, και η πρώτη τάξη της το 1907 ονομάστηκε «Σπίτι των Παιδιών». Το σύστημα αυτό αναγνωρίστηκε παγκοσμίως, επηρεάζοντας ιδιαίτερα τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, με τάξεις μεικτών ηλικιών, με ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων και με εκπαιδευτικά υλικά κατασκευασμένα από φυσικά υλικά.

Η μέθοδος Montessori εφαρμόζεται σε σχολεία παγκοσμίως, κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση και αναγνωρίζεται από οργανισμούς όπως η Association Montessori Internationale (AMI) και η American Montessori Society (AMS). Οι οργανισμοί AMI και AMS καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της Montessori εκπαίδευσης, όπως τις αίθουσες με κατάλληλο μέγεθος και διάταξη και την απουσία εξωτερικών ανταμοιβών (Association Montessori Internationale, 2024).

Οι τάξεις Montessori χαρακτηρίζονται από ένα «προετοιμασμένο περιβάλλον» που επιτρέπει την ανάπτυξη ανεξαρτησίας και την εξερεύνηση από τα παιδιά, με χαρακτηριστικά όπως η ομορφιά, η καθαριότητα, και η προσβασιμότητα των υλικών. Έρευνες, όπως αυτή του Lillard (2012), έδειξαν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά σε τάξεις με Montessori υλικά.

Η μέθοδος αρχικά αντιμετώπισε αντιδράσεις, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, με αρνητικές κριτικές από παιδαγωγούς, όπως ο Kilpatrick, αλλά από τη δεκαετία του 1960 αναγνωρίστηκε ξανά και έκτοτε έχει υιοθετηθεί σε πολλές χώρες. Η Montessori συνεχίζει να επηρεάζει τη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση, παγκοσμίως, με στόχο την ανάπτυξη του παιδιού ως μοναδικού μαθητή και την ενίσχυση των ικανοτήτων του μέσω της ελεύθερης και καθοδηγούμενης μάθησης, υπογραμμίζοντας, έτσι, τη σημασία της εξατομικευμένης μάθησης της αυτονομίας για κάθε παιδί (Kramer, 1976).

3.1.2 Waldorf

Η Παιδαγωγική Waldorf είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος, που αναπτύχθηκε από τον αυστριακό φιλόσοφο, παιδαγωγό και ιδρυτή της ανθρωποσοφίας, Rudolf Steiner. Η μέθοδος πήρε το όνομά της από το πρώτο σχολείο που ιδρύθηκε το 1919 στο εργοστάσιο Waldorf-Astoria Cigarette Company στη Στουτγάρδη Γερμανίας, το οποίο λειτούργησε με βάση την παιδαγωγική του Steiner, για να εκπαιδεύσει κυρίως τα παιδιά των εργαζομένων στο εργοστάσιο (Συνεργάτες της Wikipedia, 2024).

Η μέθοδος Waldorf απευθύνεται σε μαθητές από διάφορα κοινωνικά στρώματα, ανεξαρτήτως εισοδήματος, και επικεντρώνεται στην ολιστική ανάπτυξή τους, εστιάζοντας στις πνευματικές, καλλιτεχνικές και πρακτικές δεξιότητες, με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας γεμάτης υγείας και ελεύθερους ανθρώπους.

Η μέθοδος αντιμετωπίζει το παιδί ως ενιαία οντότητα (σώμα, ψυχή, πνεύμα) και προάγει την αρμονική ανάπτυξή του, μέσω βιωματικής μάθησης, τέχνης και επαφής με τη φύση. Οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη αυτονομία να προσαρμόζουν το πρόγραμμα και να διδάσκουν με προσωπικές μεθόδους, ενώ η αξιολόγηση είναι ποιοτική και ενσωματωμένη στην καθημερινή διδασκαλία.

Η προσέγγιση του Steiner επικεντρώνεται σε τρία αναπτυξιακά στάδια: πρώιμη παιδική ηλικία, δημοτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την αφύπνιση όλων των «σωματικών, συμπεριφορικών, συναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικών και πνευματικών πτυχών κάθε μαθητή» (Woods, Martin, & Glenys, 2005, p. 319)

Στα μικρά παιδιά, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω μίμησης δραστηριοτήτων και παιχνιδιού. Η βιωματική μάθηση και το ευφάνταστο παιχνίδι είναι το κεντρικό σημείο της προσέγγισης Waldorf και η κεντρική της στόχευση είναι να περάσει στο παιδί την άποψη ότι ο κόσμος είναι καλός» (Ullrich, 2008). Η καθημερινότητα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και πρακτικές εργασίες, όπως κηπουρική και καθαριότητα, με ρυθμικές επαναλήψεις για πνευματική ανάπτυξη, καθώς στην αντίληψη της ανθρωποσοφίας ο ρυθμός και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα έχουν πνευματική σημασία (Uhrmacher, 1995).

Τα σχολεία Waldorf προάγουν την ελεύθερη δημιουργικότητα και αποθαρρύνουν τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, θεωρώντας ότι εμποδίζουν τη φαντασία των παιδιών. Η παράδοση διατηρείται μέσω εορτών και φεστιβάλ, που βασίζονται σε παραδοσιακά τοπικά έθιμα. Παρά τις κριτικές που δέχθηκε ο Steiner για τις φυλετικές και τις ιατρικές του απόψεις, η μέθοδός του παραμένει δημοφιλής και αναγνωρίζεται παγκοσμίως, με πάνω από 1.200 σχολεία και σχεδόν 2.000 νηπιαγωγεία Waldorf να λειτουργούν σε 75 χώρες (Edmunds, 2004, p. 86).

3.1.3 Reggio Emilia

Η προσέγγιση Reggio Emilia είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που τονίζει την κεντρική σημασία της πρώιμης ανάπτυξης των παιδιών και των δυνατοτήτων τους. Ο πυρήνας της προσέγγισης είναι η άποψη ότι τα παιδιά έχουν προικιστεί με εκατό γλώσσες μέσα από τις οποίες μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους. Οι εκατό αυτές γλώσσες (π.χ. ζωγραφική, γλυπτική, δράμα) είναι συμβολικές και χρησιμοποιούνται μεταφορικά για να δηλώσουν το πλήθος και την ποικιλία των εκφραστικών μέσων ιδεών και συναισθημάτων και την πληθώρα των τρόπων με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο.

Ο κύριος στόχος της προσέγγισης είναι να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, μέσω αυτών των εκφραστικών μέσων και να μάθουν να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο. Η φιλοσοφία αυτή, η οποία συνδέεται με τις ιδέες των John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky και Jerome Bruner, προωθεί την παιδοκεντρική, βιωματική μάθηση και την ανακάλυψη του κόσμου μέσω της εξερεύνησης, του παιχνιδιού και της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες.

Η φιλοσοφία Reggio Emilia αναπτύχθηκε από τον Loris Malaguzzi (1920–1994), παιδαγωγό και δάσκαλο από την περιοχή του Reggio Emilia στη Βόρεια Ιταλία. Ξεκίνησε μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν οι κάτοικοι της περιοχής, με την καθοδήγηση του Malaguzzi, δημιούργησαν το πρώτο σχολείο για μικρά παιδιά, με σκοπό την ανάπτυξη υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών, με δικαιώματα αντί για ανάγκες, σε ένα ολοένα προσαρμοζόμενο παιδαγωγικό περιβάλλον, με βαθιές ρίζες στον πολιτισμό και τις αξίες του λαού στο οποίο ανήκουν (Reggio Θεσσαλονίκη, n.d.) Αυτό το σχολείο, που στηρίχθηκε από την κοινότητα, έγινε το πρότυπο για τη σύγχρονη εφαρμογή της μεθόδου, που κέρδισε παγκόσμια αναγνώριση.

Μέχρι το 1991, το Newsweek ανέφερε ότι τα σχολεία στο Reggio Emilia ήταν μεταξύ των κορυφαίων σχολικών συστημάτων στον κόσμο. (Moss, 2019). Στις 29 Σεπτεμβρίου 2011, στο Διεθνές Κέντρο Loris Malaguzzi ιδρύθηκε το μη κερδοσκοπικό Reggio Children-Loris Malaguzzi Centre Foundation, με σκοπό «την εκπαίδευση και την έρευνα για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και των κοινοτήτων, στο Reggio Emilia και στον κόσμο» (Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzzi, 2021).

Σήμερα, η προσέγγιση Reggio Emilia είναι γνωστή παγκοσμίως και έχει επηρεάσει εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες. Κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι η συμμετοχή της κοινότητας και των γονέων, η υποστήριξη από τους δασκάλους, η χρήση της τεκμηρίωσης ως εκπαιδευτικής πρακτικής και η σημασία του διαμορφωμένου περιβάλλοντος, το οποίο θεωρείται ως « τρίτος δάσκαλος », δίπλα σε ενήλικες και άλλους μαθητές (Biermeier, 2015).

Το περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Wikipedia contributors, 2024).

Το πρόγραμμα σπουδών στο Reggio Emilia είναι βασισμένο σε έργα που τα παιδιά δημιουργούν μέσα από τη συνεργασία και τη βιωματική μάθηση, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι δάσκαλοι συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες των παιδιών και ενθαρρύνουν την εξερεύνηση και την κατανόηση μέσω διαλόγου, παρατήρησης και ενεργούς εμπλοκής.

3.2 Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και προσεγγίσεις (το πώς)

3.2.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδοκεντρική», «συνεργατική» και «ομαδική» διδασκαλία αναφέρονται σε μεθόδους διδασκαλίας όπου οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες για να ολοκληρώσουν μια σχολική εργασία, χωρίς την άμεση επιτήρηση από τον δάσκαλο (Cohen, 1994). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι συνεργατικές και προάγουν την αμοιβαία μάθηση, με τα μέλη να συμμετέχουν στην επίτευξη της γνώσης και να προωθούν τη μάθηση όλων των μελών (Cohen, 1994). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές αναλαμβάνουν υπευθυνότητα για τη δική τους μάθηση, καθώς και για τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας.

Σύμφωνα με τους Brown και Ciuffetelli Parker (2009) και Siltala (2010), πέντε βασικά στοιχεία χαρακτηρίζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση: α) θετική αλληλεξάρτηση, όπου κάθε μέλος είναι υπεύθυνο για τη δική του μάθηση και για τη μάθηση των υπόλοιπων, β) πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, όπου τα μέλη ενθαρρύνουν και βοηθούν το ένα το άλλο, γ) ανάπτυξη ατομικής και ομαδικής ευθύνης, με κάθε μαθητή υπεύθυνο για το μέρος της εργασίας του, δ) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ηγεσία, η επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων, και ε) διαδικασία αξιολόγησης της ομάδας, όπου οι μαθητές ελέγχουν και αξιολογούν την απόδοσή τους.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, ο νηπιαγωγός πρέπει να αναλάβει διευκολυντικό ρόλο, ορίζοντας κριτήρια για το χωρισμό των ομάδων, επιλέγοντας κατάλληλα θέματα για συνεργατική μάθηση, κατανέμοντας ρόλους και καθοδηγώντας τα παιδιά στην παρουσίαση και στην αξιολόγηση της εργασίας τους. Επιπλέον, πρέπει να διασφαλίσει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην ομαδική εργασία και να εξοικειωθούν με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας.

3.2.2 Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία – Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα μέσω της συνδυασμένης εφαρμογής τριών βασικών μεθόδων: της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και της εκπαίδευσης για τις ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφική προσέγγιση που υπογραμμίζει ότι κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα, με ανάγκες και ικανότητες που πρέπει να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη (Tomlinson, 2001). Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σε τέσσερα επίπεδα: περιεχόμενο, διαδικασία, μαθησιακό περιβάλλον και αποτέλεσμα, με στόχο την καλύτερη δυνατή μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία επικεντρώνεται στην καταπολέμηση διακρίσεων και στην ενσωμάτωση της κοινωνικής ταυτότητας κάθε παιδιού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενισχύοντας την πολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση (Standing, 1957). Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να προάγουν την περηφάνια των παιδιών για την πολιτισμική τους κληρονομιά και να αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο τους.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες, η ενταξιακή προσέγγιση επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα άτομα με αναπηρία, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της αίσθησης του "ανήκειν". Στο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται αρμονικά για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, ενσωματώνοντας εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και χρησιμοποιώντας ευέλικτα μοντέλα διδασκαλίας και συνδιδασκαλία.

3.2.3 Διαθεματικότητα - Διεπιστημονική μάθηση- Μέθοδος project

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προτείνει τη διερεύνηση ενός μαθησιακού αντικειμένου, που αφορά πολλά γνωστικά πεδία, μέσω της εξερεύνησης του από διάφορες πλευρές, με στόχο την ολοκληρωμένη κατάκτηση της γνώσης και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση καταργεί τα όρια μεταξύ επιστημονικών πεδίων και συνδέει τη γνώση με βιώματα και καταστάσεις της πραγματικής ζωής, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση νέας γνώσης με τις προηγούμενες αντιλήψεις των παιδιών (Παπαργηγόριου & Μαλιγκούδη, 2008).

Η διαθεματικότητα εφαρμόζεται μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης ενός θέματος, όπως για παράδειγμα το φαινόμενο του θερμοκηπίου, που απαιτεί γνώσεις από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Στη μέθοδο του project, οι μαθητές επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν και οργανώνουν τη διαδικασία μάθησης, εστιάζοντας στο «πώς να μάθουν». Αυτή η μέθοδος, που ενισχύει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την επίλυση προβλημάτων, είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η μέθοδος έχει τις ρίζες της σε θεωρίες παιδαγωγών, όπως οι Decroly, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner και Gardner και έχει υιοθετηθεί ευρέως σε πολλές χώρες, προκαλώντας μεγάλο ενδιαφέρον για εφαρμογή σε μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Ντολιοπούλου, 2005).

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες και εμπλέκονται σε πολυάριθμες μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργασία (Katz & Chard, 2011).

3.2.4 Παιγνιώδης Μάθηση

Στον τομέα της Προσχολικής Παιδαγωγικής, το παιχνίδι θεωρείται «ως ένα βασικό χαρακτηριστικό για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, ένα θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών και μια σπουδαία μαθησιακή διαδικασία που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, να εκφράσουν απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής» (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021, σ. 72). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, συνδυάζοντας ταυτόχρονα και την υλοποίηση μαθησιακών στόχων.

Η παιγνιώδης μάθηση «αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-συμπεριφορών) μέσα από το παιχνίδι», ενώ «η παιγνιώδης διδακτική αναφέρεται σε στρατηγικές, τις οποίες δημιουργεί το περιβάλλον και υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι» (Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2017, σ. 9). Η παιγνιώδης μάθηση ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες, ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση.

Οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνονται από τους νηπιαγωγούς πρέπει να λαμβάνουν υπόψη έξι βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία με παιγνιώδη διάθεση. Αυτά περιλαμβάνουν: την εστίαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, την κινητοποίηση μέσω της χαράς του παιχνιδιού, τη χρήση μεταφορών, την ενίσχυση της δράσης, την ευελιξία στους κανόνες και την προώθηση εξερεύνησης και πειραματισμού. Η επικοινωνιακή συνθήκη αυτών των καταστάσεων προσδίδει σημασία στο αντικείμενο της μάθησης και ενισχύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της, προάγοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

3.2.5 Διερευνητική Μάθηση

Η διερευνητική μάθηση αναφέρεται σε συνθήκες όπου οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά στην γνωστική διαδικασία, επιλύοντας ερωτήματα που προκύπτουν από το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Διερευνητική μάθηση, 2024).

Η μάθηση αυτή βασίζεται στις απορίες των μαθητών πριν τη διδασκαλία, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, που γίνεται μέσω παρουσίασης από τον δάσκαλο, όπου τα ερωτήματα

είναι διευκρινιστικά και έπονται. Έτσι, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το "τι" θα μάθουν οι μαθητές, στο "πώς" θα το μάθουν, δηλαδή στη διαδικασία μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό, χρησιμοποιούνται διερευνητικές στρατηγικές που ενεργοποιούν τους μαθητές, βοηθώντας τους να μάθουν πώς να μαθαίνουν μόνοι τους.

Οι διερευνητικές δραστηριότητες βασίζονται στην παροχή από τους δασκάλους πληροφοριών, εμπειριών και προβλημάτων, ώστε οι μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να συλλέγουν δεδομένα, να τα αξιολογούν και να εξάγουν συμπεράσματα. Η διερευνητική μάθηση αντλεί έμπνευση από τις γνωστικές θεωρίες του Piaget, τον εποικοδομητισμό του Vygotsky και τη βιωματική μάθηση του Dewey. Βασίζεται στην διαθεματική προσέγγιση, η οποία ενοποιεί τις γνώσεις από διάφορους επιστημονικούς τομείς, καταργώντας τα όρια των επιστημονικών πεδίων.

Στο νηπιαγωγείο, η διερευνητική μάθηση ενισχύεται όταν οι προσπάθειες των παιδιών να επιλύσουν προβλήματα, που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και τις δικές τους εμπειρίες, υποστηρίζονται, όταν τους παρέχονται εμπειρίες ενεργής συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες, και όταν ενθαρρύνονται οι ανταλλαγές ιδεών και γνώσεων μεταξύ παιδιών, γονιών και επαγγελματιών. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση οικοδομείται μέσα από οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης.

Η μορφή της διερευνητικής μάθησης εξαρτάται από την καθοδήγηση των νηπιαγωγών, οι οποίοι πρέπει να υποστηρίζουν τη σταδιακή μετάβαση από δομημένες σε ανοιχτές διερευνήσεις. Η αξιοποίηση του λάθους ως παιδαγωγικό εργαλείο θεωρείται σημαντική, καθώς βοηθά στην εμπέδωση της μάθησης και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και θετικών στάσεων για τη μάθηση στα παιδιά (Πεντέρη κ.ά., 2021).

Κεφάλαιο 4. Προσχολική Εκπαίδευση

4.1 Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση

Ο όρος Προσχολική Αγωγή περιγράφει την γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δέχεται ο άνθρωπος, πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση που ξεκινάει στην ηλικία των 5-6 χρόνων.

Με την προσχολική αγωγή επιτυγχάνεται ο προσανατολισμός των παιδιών σε αξίες, στάσεις δεξιότητες και γνώσεις απαραίτητες για την κοινωνικοποίησή του. Προπαρασκευάζεται η φυσική του μετάβαση από την οικογενειακή ζωή στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα έγκαιρης διάγνωσης πνευματικών ή άλλων εξελικτικών διαταραχών που μπορούν να αντιμετωπιστούν και να θεραπευτούν ευκολότερα, όταν διαγνωστούν νωρίς.

Επιπλέον η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην πρόληψη της φτώχειας, καθώς μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε παιδιά και οικογένειες που διαβιών σε συνθήκες φτώχειας και σε υποβαθμισμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στην Ελλάδα η υποχρεωτική προσχολική αγωγή έχει θεσμοθετηθεί από το 2018 να ξεκινάει από την ηλικία των 4 ετών. Υπάρχουν δύο τύποι δομών Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας, ανάλογα με την ηλικία και το νόμιμο δικαίωμα των παιδιών.

Σε παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα παρέχεται σε βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς που ανήκουν στους δήμους, σε ιδιωτικές προσχολικές δομές και σε μονάδες απασχόλησης και βρεφονηπιακούς σταθμούς βρεφών που λειτουργούν με την επίβλεψη του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Τα παιδιά ηλικίας 2 μηνών έως και δυνητικά και κάτω από προϋποθέσεις 4 χρόνων φιλοξενούνται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και από 2, 5 ετών έως 4 ετών σε παιδικούς σταθμούς.

Τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία, αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η προσχολική αγωγή λειτουργεί με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις που αναγνωρίζουν τη ζωτική και προεξέχουσα σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού για τη σωματική, πνευματική, διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Στοχεύει στην καλλιέργεια των αισθήσεων και στην απόκτηση εμπειριών που σχετίζονται την έκφραση και την επικοινωνία του παιδιού.

Η διεθνής αναγνώριση της αναγκαιότητας της προσχολικής ζωής σήμερα είναι μια πραγματικότητα. Αυτό απορρέει από την ανάγκη εξασφάλισης από τη μικρότερη ήδη ηλικία του παιδιού μιας κατάλληλης εκπαίδευσης για την πνευματική, σωματική και ηθική του εξέλιξη. (Unesco, 1972). Κυρίως, όταν το παιδί πλησιάζει τα τέσσερα και το ιδανικότερο ακόμα περιβάλλον στην οικογένεια δεν θεωρείται πλέον αρκετό ώστε να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες του παιδιού για αγωγή και εκπαίδευση. Μάλιστα, από τη στιγμή που ο αριθμός των εργαζόμενων γυναικών έχει αυξηθεί δραματικά, η προσχολική αγωγή αποτελεί πλέον κοινωνικό αίτημα.

4.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης

Παρακάτω αναφέρονται δέκα από τις βασικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης, και ο τρόπος με τον οποίον αυτές τηρούνται κατά τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, ως εξής:

Α. Παιδοκεντρική προσέγγιση: Το παιδί γίνεται το κέντρο της προσοχής

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να «ακούει» τα παιδιά παρέχοντας τον απαραίτητο χρόνο να διαμορφώσουν τις απόψεις τους, παρέχοντας χώρο που θα τους δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης με τους τρόπους που τα ίδια επιθυμούν και επιλογή να συμμετέχουν στις αποφάσεις (Lancaster, 2010, p. 80).

Β. Δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου θα πρέπει:

- Να επικεντρώνει και να δίνει έμφαση στις ιδέες και τις ανάγκες των παιδιών.
- Να προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα και να παρέχει πολυαισθητηριακά υλικά που θα μπορεί να χρησιμοποιεί το παιδί.
- Να ενθαρρύνει τον διάλογο που θα προβληματίζει τα παιδιά, θα τα κάνει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις διερευνητικές τους ικανότητες.
- Να δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο παιδί για να μπορεί αυτό να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του, να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να συμμετέχει ενεργά στις μαθησιακές δράσεις και να αποκτά εμπειρίες μάθησης που θα κινητοποιούν το ενδιαφέρον του και θα εξάπτουν την περιέργειά του.

Γ. Επιδιώξεις και στόχοι του νηπιαγωγείου

Το νηπιαγωγείο θα πρέπει

- Να υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών,
- Να καλλιεργεί τις βασικές ικανότητες της επικοινωνίας, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης κ.ά.
- Να βοηθάει αποτελεσματικά στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
- Να δημιουργεί θετικές στάσεις των παιδιών στη μάθηση.
- Να δημιουργεί θετική εικόνας στο παιδί για τον εαυτό του για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτονομία.
- Να βοηθάει το παιδί στην αποδοχή και τη διαχείριση των συναισθημάτων του, την επίλυση συγκρούσεων και τον έλεγχο της συμπεριφοράς του.

Δ. Εποικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης

Σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις:

- Η γνώση δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση και συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον.
- Οι εμπειρίες που έχει αποκτήσει το παιδί από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση και την ένταξή του στο νηπιαγωγείο.

- Για τη μάθηση, πρέπει να αναπτύσσεται επικοινωνία με το παιδί και να λαμβάνονται υπόψη η κατανόηση των αναγκών του και του τρόπου που σκέφτεται. Επίσης θα πρέπει να γίνεται σεβαστός και να λαμβάνονται υπόψη ο ρυθμός μάθησης, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και ο τρόπος επικοινωνίας του παιδιού.
- Η γνώση συν-οικοδομείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και πλαίσιο και μέσω της δημιουργίας κοινού νοήματος, της συνεργασίας, της ανταλλαγής εμπειριών, προτάσεων, στρατηγικών κ.λπ.

Δ. Μέθοδοι διδασκαλίας

- «Οι...χίλιες γλώσσες» με τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά, αναφέρονται στην ποικιλία μέσων πρόσληψης και πληροφοριών, των εκφραστικών τους μέσων. Επίσης επισημαίνουν τη σημασία της ποικιλίας των εμπειριών και των πολλαπλών μορφών αναπαράστασης που πρέπει να τους παρέχονται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις του και όλες τις «γλώσσες» τους για να μάθουν.
- Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη και ορθή ή λάθος στρατηγική για τον εκπαιδευτικό και πρέπει κάθε φορά και ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και του διδακτικού αντικειμένου να επιλέγει αυτή θεωρεί καλύτερη.
- Η νοηματοδότηση της εργασίας από τα παιδιά είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση. Ο νηπιαγωγός πρέπει να δίνει νόημα στην εργασία του παιδιού και να του επιτρέπει να επιλέγει τον τρόπο που θα την κάνει προσφέροντάς του μια ποικιλία μέσων.

Ε. Το παιχνίδι

Το παιχνίδι ενισχύει τη μάθηση για τα παιδιά του νηπιαγωγείου επειδή (Ebbeck & Waniganayake, 2010, p. 22):

- Με το παιχνίδι τα παιδιά διευκολύνονται στη χρήση συμβόλων για να αναπαρασταίνουν και να αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει.
- Ο τρόπος που σκέφτονται γίνεται πιο ευέλικτος.
- Δημιουργούν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.
- Βιώνουν ποικιλία αισθημάτων.
- Οικοδομούν γνώσεις μέσα από εμπειρίες μάθησης που έχουν νόημα για τα ίδια.
- Χρησιμοποιούν διάφορα υλικά αξιοποιώντας τα για να συμβολίσουν κάτι.
- Αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες και μαθαίνουν να συνεργάζονται.
- Μέσω του παιχνιδιού αποκαλύπτονται οι ιδέες τους, οι στάσεις τους, οι ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους, και οι οικογενειακές του εμπειρίες.
- Μαθαίνουν να εκφράζονται με τον τρόπο που προτιμούν.
- Λειτουργεί ως μέσο παρακίνησης και πρόκλησης για τα παιδιά δίνοντας τους εναλλακτικές επιλογές διαφόρων αντικειμένων, εννοιών, συμμαθητών για να παίζουν και να εκφράζονται.

ΣΤ. Συνδέσεις – Δημιουργική σκέψη- Διερευνητική μάθηση- Ενδιαφέροντα – Παρατήρηση

Η μάθηση στο νηπιαγωγείο πρέπει:

- Να συνδέεται με τις εμπειρίες των παιδιών και τις καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά.
- Να επιτρέπει τον αυτοσχεδιασμό και να αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη.
- Να γίνεται με διερευνητικές δραστηριότητες χωρίς να δίνονται έτοιμες λύσεις, δίνοντας διάφορες ευκαιρίες διερεύνησης.
- Να αξιοποιεί την περιέργεια των παιδιών.
- Να δημιουργεί προβληματισμούς στα παιδιά και να τα οδηγεί στη διατύπωση ερωτήσεων.
- Να γίνεται με δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών, καταγραφής δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων, πειραματισμών που θα οδηγούν σε συμπεράσματα.
- Να ενθαρρύνει τη δημιουργία πλάνων δράσης από τα ίδια τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες διερεύνησης (σχεδιασμός ενεργειών, καταγραφής μέσων και τρόπων, σταδίων διερεύνησης).
- Να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τους δημιουργεί και νέα ενδιαφέροντα.
- Να αξιοποιεί τις προτάσεις για μαθησιακές διαδικασίες των ίδιων των παιδιών σε συνδυασμό με τους στόχους των εκπαιδευτικών.
- Να εξασφαλίζει τη συνοχή των δραστηριοτήτων και των εννοιών που προσεγγίζονται.
- Να αξιοποιεί τις στιγμές που ο εκπαιδευτικός εντοπίζει ότι είναι κατάλληλες για να μάθει το κάτι νέο, μέσω συνεχούς παρατήρησης από τη μεριά του ίδιου.

Ζ. Παρατήρηση

Η παρατήρηση του παιδιού πρέπει να είναι συστηματική και:

- Να γίνεται με διαφορετικά εργαλεία, που θα καταγράφουν τις παρατηρήσεις συγκεκριμένων συμπεριφορών σε διαφορετικό χρόνο και πλαίσιο.
- Να αφορά αυθόρμητες και αυθεντικές δράσεις.
- Να αναδεικνύει τις ποικίλες ιδέες και τα πολλά και διαφορετικά εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί το παιδί.

Η. Ο ειδικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει αποτελεσματικά σε μια ποιοτική μάθηση θα πρέπει::

- Να λειτουργεί ως καθοδηγητής και να λειτουργεί υποστηρικτικά στη μάθηση των παιδιών.
- Να τα υποστηρίζει τη σύνδεση νέας γνώσης με την προηγούμενη εμπειρία τους στοχευμένα και μεθοδικά.
- Να διευκρινίζει το στόχο της μάθησης.
- Να δίνει ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις δράσεις που υλοποιούνται.
- Να αποτελεί και να λειτουργεί ως μοντέλο υποδεικνύοντας συμπεριφορές, στάσεις, τρόπους σκέψης.

- Να προκαλεί τον αναστοχασμό των παιδιών για μεταγνωστικές διεργασίες μέσω ειδικών ερωτήσεων (τι μαθαίνουν πώς το μαθαίνουν).

Θ. Οικογένεια-εξωσχολικές δραστηριότητες

Η οικογένεια του παιδιού και οι εξωσχολικές του δραστηριότητες βοηθούν στη μάθηση όταν:

- Συνεργάζεται με το νηπιαγωγείο.
- Σε συνεργασία με το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες και εμπειρίες, με επιλογή θεμάτων που έχουν νόημα γι αυτό.
- Εξασφαλίζει τη συνέχεια της μάθησης από το σχολείο στο σπίτι.
- Επιτρέπει την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου- οικογένειας –παιδιού και κατανοεί τις δυνατότητες του παιδιού και τις μαθησιακές διαδικασίες που υποστηρίζουν τη μάθηση.
- Ενισχύει τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση και αυξάνει την αυτοπεποίθησή του για ότι μαθαίνει.

4.3 Ο θεσμός του νηπιαγωγείου

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων.

Στην Ελλάδα η ηλικία φοίτησης στο νηπιαγωγείο είχε καθοριστεί με νόμο του 1895, με το πρώτο νηπιαγωγείο να ιδρύεται το 1897 στην Αθήνα από την Αικατερίνη Λασκαρίδου με το όνομα «Πρότυπος Νηπιακός Κήπος». Το νηπιαγωγείο αυτό λειτουργούσε ως ένας χώρος αντίστοιχος της οικογενειακής εστίας και ένας χώρος όπου τα παιδιά περνούσαν την ώρα τους με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική. Μέχρι το νόμο 4521/2018, η υποχρεωτικότητα περιοριζόταν στα νήπια (πέντε (5) χρόνων). Με τον παραπάνω νόμο όμως, καθιερώθηκε υποχρεωτικότητα και για τα προνήπια της ηλικίας των τεσσάρων (4) χρόνων και συγκεκριμένα όσων την 31η Δεκεμβρίου συμπληρώνουν τα τέσσερα (4) χρόνια.

Ο τρόπος λειτουργίας του νηπιαγωγείου καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες οι βασικότεροι εκ των οποίων είναι οι εξής (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2021b):

- ✓ Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του.
- ✓ Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί ασκούν τον επαγγελματικό τους και μετασχηματίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφώνοντας οι ίδιοι την παιδαγωγική τους πράξη.
- ✓ Η ιδιαίτερη οργάνωση του νηπιαγωγείου που δημιουργεί και τη μοναδική ατμόσφαιρά του που ονομάζεται οργανωσιακή κουλτούρα και αφορά τις στάσεις τις αντιλήψεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού του νηπιαγωγείου όπως και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται εκεί μέσα. (Bloom, Hentschel, & Bella, 2010).

«Το κλίμα αυτό καθορίζει και τις επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με την ποιότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη» (Dennis & O'Connor, 2013).

- ✓ Το κλίμα της τάξης, που αφορά «στα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη» (Roubinov et al., 2020).
- ✓ Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε άτομα, φορείς, δομές και θεσμούς που σχετίζονται και εμπλέκονται με τη εκπαίδευση των παιδιών με οποιονδήποτε τρόπο (οικογένεια, δήμος, κοινότητα, κράτος, άλλα σχολεία).
- ✓ Τα διάφορα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως οι στάσεις και οι αντιλήψεις για το παιδί και την εργασία τους, το επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και το επίπεδο των γνώσεών τους για το αντικείμενο, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και πρακτικές τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η δράση τους και οι ιδιαιτερότητές τους.

4.4 Η φυσιогνωμία του νηπιαγωγείου του 21ου αιώνα

Η φυσιогνωμία του νηπιαγωγείου του 21ου αιώνα, όπως προκύπτει από το πρόγραμμα σπουδών του 2021, το οποίο την διαμορφώνει και την προσδιορίζει και έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Πεντέρη κ.ά., 2021a):

- ✓ Αναπροσανατολίζει την εκπαίδευση με βάση τους διαφαινόμενους στόχους και τις απαιτήσεις του μέλλοντος
- ✓ Βασίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, σύμφωνα με τις νέες εξελίξεις στον επιστημονικό τομέα και κοινωνική πραγματικότητα.
- ✓ Αποδίδει σημασία στις οδηγίες των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών και φορέων και τα συμπεράσματα των εμπειρικών ερευνών στην προσχολική εκπαίδευση.
- ✓ Αντιστοιχεί στις συνθήκες που διαμορφώνονται από τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης.
- ✓ Ανταποκρίνεται στις εθνικές προτεραιότητες και τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.
- ✓ Αξιοποιεί λειτουργικά τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών συμπληρώνοντάς τα και τα εξελίσσει με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η απαιτούμενη συνέχεια.
- ✓ Χρησιμοποιεί το μοντέλο του ανάστροφου εκπαιδευτικού σχεδιασμού θέτοντας ως σημείο εκκίνησης τις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν.
- ✓ Εμπλουτίζεται και επικαιροποιείται με την αξιοποίηση του ψηφιακού περιβάλλοντος και τον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης.

- ✓ Οι προσδοκίες που έχει είναι υψηλές αλλά και ρεαλιστικές για το σύνολο των μαθητών στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους που θα τους καταστήσουν δημιουργικούς ανθρώπους και συνειδητούς πολίτες, της χώρας τους, της Ευρώπης και όλου του κόσμου.

4.5 Η σκοποθεσία του νηπιαγωγείου (το τι)

Η βιβλιογραφική έρευνα σχετικά στη σκοποθεσία του νηπιαγωγείου τις τελευταίες δεκαετίες είναι στην ουσία ίδια και αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται κατά καιρούς εκφράζουν κυρίως τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του κάθε υπουργείου και τις νέες ανάγκες της κοινωνίας.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 1566/1985, «Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με τον Νόμο 13646/Δ1/2023 (2023), ο γενικός σκοπός του νηπιαγωγείου είναι «η ολόπλευρη (σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική) ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη».

Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ουσία της σκοποθεσίας σε δύο νόμους που απέχουν 30 περίπου χρόνια μεταξύ τους, είναι η ίδια. Υπάρχουν όμως κάποιες μικροδιαφορές που αντανακλούν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε εποχής. Η έννοια της πολιτότητας π.χ. υπήρχε και στο νόμο του 1985 ως πρώτος ειδικός στόχος. Στο νέο όμως νόμο επισημαίνεται στην γενική σκοποθεσία και όχι τους ειδικούς στόχους όπως ήταν στον παλαιότερα, γιατί αντανακλά τη νέα εκπαιδευτική πολιτική και προτεραιότητα.

Η σκοποθεσία του νόμου 13646/Δ1/2023 (2023), συνεχίζει ως εξής:

- Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο έχει σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού με βάση τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτή. Οι ικανότητες αυτές θα του χρειαστούν για να ανταποκριθεί δημιουργικά και με κριτική σκέψη στις προκλήσεις του περιβάλλοντος.
- Το νηπιαγωγείο θέτει τις βάσεις για το μέλλον και προωθεί αξίες θεωρούνται θεμελιώδεις για την σύγχρονη κοινωνία. Οι αξίες αυτές είναι βοηθούν την προαγωγή των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ατομικής και συλλογική υπευθυνότητας και της ενταξιακής προοπτικής.
- Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο βήμα εισαγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση όπου το παιδί θα ξεκινήσει να διαμορφώνει σιγά σιγά τη νέα του ταυτότητα ως μαθητής /τρια.
- Το νηπιαγωγείο λειτουργεί υποστηρικτικά στους γονείς ώστε να ανταπεξέλθουν και να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις που δημιουργεί ο νέος τους ρόλος, ως γονείς μαθητών.

Εκτός από τη γενική σκοποθεσία και για την επίτευξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου, η λειτουργία του νηπιαγωγείου συμπεριλαμβάνει κάποιους ειδικούς βασικούς στόχους. Οι κυριότεροι είναι οι εξής:

- Να επιτευχθούν με ομαλότητα οι μεταβάσεις από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.
- Να βοηθηθούν οι γονείς στην σωστή διαχείριση αυτών των μεταβάσεων ώστε να προσαρμοστούν τα παιδιά στο νέο περιβάλλον, καθώς η προσαρμογή αυτή θα παίξει πολύ σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα μαθησιακή εξέλιξή τους.
- Να διασφαλιστούν οι συνθήκες ώστε η πορεία του κάθε παιδιού να είναι επιτυχής, με την αντιμετώπιση του κάθε παιδιού ως ξεχωριστή οντότητα, που έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης. Οι επιλογές των νηπιαγωγών για την αντιμετώπιση του κάθε παιδιού έχουν ως σημείο εκκίνησης τη βιογραφία του, το πολιτισμικό του κεφάλαιο, τις ιδιαίτερες ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά και τις ανάγκες του. Το κάθε παιδί πρέπει να αξιοποιήσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του ώστε να νιώθει χαρούμενο, ικανοποιημένο, πλήρες και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.
- Να διασφαλιστούν οι συνθήκες ώστε η συμμετοχή του κάθε εκπαιδευτικού και κάθε ενήλικα στην εκπαίδευση των παιδιών να είναι επιτυχής. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης του ρόλου εκπαιδευτικών, λοιπού προσωπικού και γονέων οι οποίοι θα συνεργαστούν αρμονικά για να τον ολοκληρώσουν.
- Να λειτουργήσει το νηπιαγωγείο ως κοινότητα μάθησης με κοινό όραμα και δέσμευση όλων των εμπλεκομένων για το σεβασμό των δυνατοτήτων μαθητών, γονέων και όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών.
- Να προσαρμοστούν τα προγράμματα και οι πρακτικές των νηπιαγωγών στα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους.
- Να διασφαλιστεί η ύπαρξη μιας ισχυρής και δημοκρατικής ηγεσίας που εν είναι σε θέση να διαμορφώνει το πλαίσιο ανάπτυξης κοινών στόχων και συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται με το νηπιαγωγείο στη βάση ενός βαθύτερου ηθικού σκοπού.
- Να αναλαμβάνονται δράσεις από τους νηπιαγωγούς, που θα διαμορφώνουν υψηλές αλλά εφαρμόσιμες και ρεαλιστικές προσδοκίες μάθησης μέσω της παροχής κινήτρων προς όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε να διασφαλιστεί η μάθηση και η ευημερία της σχολικής κοινότητας.
- Η υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η διάχυση του εκπαιδευτικού οράματος στην ευρύτερη κοινότητα αποτελεί στόχο της πολιτείας και ευθύνη των νηπιαγωγών.

Η επιστημονική τεκμηρίωση της σκοποθεσίας του νηπιαγωγείου για την εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στην παραδοχή ότι η αναπτυξιακή και μαθησιακή διαδικασία έχουν αλληλεπιδραστικό και ολιστικό χαρακτήρα. Έτσι η απόκτηση ικανοτήτων σε ένα τομέα επιδρά καθοριστικά και στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε άλλους τομείς (Πεντέρη κ.ά. 2021b).

4.6 Ο χώρος του νηπιαγωγείου (το πού)

4.6.1 Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου-θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο τρόπος οργάνωσης και η παιδαγωγική αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου καθορίζεται από την υποστήριξη που παρέχει στο παιχνίδι των παιδιών, στη φυσική τους δραστηριότητα, στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και στο πώς αυτό ενισχύει τη μάθηση και προάγει τη δημιουργικότητα παιδιών. (Børve & Børve, 2017· Moser & Martinsen, 2010).

Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι ασφαλές για όλους και να έχει σχεδιαστεί και εφοδιαστεί με όλα τα μέσα και τα αντικείμενα που θα παρέχουν πλήθος και ποικιλία ερεθισμάτων, να ευνοεί τη συνεργασία, να είναι λειτουργικό και ελκυστικό.

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι ποιοτικό ώστε ευνοεί τη μάθηση και να οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ποιοτικό είναι ένα περιβάλλον εσωτερικό και εξωτερικό, που έχει σχεδιαστεί ώστε όλα τα χαρακτηριστικά του (μέγεθος, φωτισμός, προσανατολισμός, θόρυβος, διακόσμηση) και όλα τα υλικά του (παιχνίδια, εποπτικά υλικά, φυσικά υλικά κατασκευές κτλ) να προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση (Edwards & Gandini, 2018). Τα βασικά κριτήρια ενός ποιοτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο είναι το μέγεθος, η ασφάλεια, η ιδιωτικότητα, η προσβασιμότητα, οι ενότητες χώρων, ο ανοιχτός σχεδιασμός και η ευελιξία.

Το περιβάλλον θα πρέπει να συνδιαμορφώνεται με τα παιδιά. Οι (Berti et al., 2019), πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν τα σωστά κριτήρια σχετικά με τις αδυναμίες του χώρου και την ποιότητα που πρέπει να έχει. Μπορούν να κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση του χώρου που χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα και δημιουργικότητα. Η συνδιαμόρφωση του χώρου από τα παιδιά σε συνεργασία με τις/τους νηπιαγωγούς αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας και με αυτήν την οπτική ο χώρος έχει έναν δυναμικό και εξελισσόμενο χαρακτήρα, καθώς αντικατοπτρίζει τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους και ότι διενεργείται από τους εμπλεκόμενους σε αυτόν.

Το περιβάλλον θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικό. Σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), για να έχει ο χώρος την παιδοκεντρική του διάσταση και ποιότητα θα πρέπει να έχει τρία βασικά στοιχεία που την εξασφαλίζουν. «α. τη διασφάλιση εναλλακτικών μορφών αξιοποίησης του χώρου και των υλικών, β. την ελευθερία του παιδιού στη σχέση του με το χώρο, και γ. την ελευθερία του παιδιού στη σχέση του με το σώμα του».

Το περιβάλλον θα πρέπει να προάγει την αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2007), ο χώρος έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μέσα στο νηπιαγωγείο, αναπτύσσοντας έτσι τις κοινωνικές σχέσεις.

4.6.2 Η οργάνωση και παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο

Η οργάνωση και η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο νηπιαγωγείο αφορά την αντίληψη του περιβάλλοντος ως ενιαίου χώρου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παιδαγωγικού χαρακτήρα, εκπαιδευτικού οράματος και σχεδιασμού.

Πιο συγκεκριμένα το περιβάλλον του νηπιαγωγείου πρέπει να έχει τέτοια διαρρύθμιση, διακόσμηση και εξοπλισμό (Kostelnik et al., 2011), που να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να δίνει βάση στα αναπτυξιακά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών.
- Να υποστηρίζει κάθε μορφή συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
- Να προάγει την αυτονομία.
- Να είναι απολύτως ασφαλές.
- Να εξασφαλίζει την ποικιλία και την εναλλαγή των δραστηριοτήτων.
- Να μη είναι τυποποιημένο.
- Να προάγει αυθεντικές σχέσεις και αμοιβαίες σχέσεις περιβάλλοντος και παιδιών (Γερμανός, 2006).
- Να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να μπορεί να συνδιαμορφώνεται με τα παιδιά και να αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις δραστηριότητες, διατηρώντας πάντα την παιδαγωγική του ταυτότητα.
- Να αντανακλά τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Να περιλαμβάνει στοιχεία της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς τα οποία θα είναι αναγνωρίσιμα από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον οδηγό του νηπιαγωγού η διαμόρφωση του περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τον εσωτερικό χώρο, τους κοινόχρηστους χώρους και το χώρο της τάξης, προτείνονται τα εξής:

- **Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου**

Ο εσωτερικός χώρος συνήθως αποτελείται από τις αίθουσες, τους χώρους του προσωπικού γραφείου-κουζίνα-αποθήκη) και τους κοινόχρηστους χώρους (διάδρομοι, τουαλέτες). Όταν το νηπιαγωγείο φιλοξενείται σε μικρό χώρο, κάτι που δεν είναι σπάνιο στην χώρα μας, η οργάνωση του χώρου γίνεται με τρόπο που να επιτρέπει πολλαπλές χρήσεις.

Όπως και να έχει, οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται στη διαμόρφωση του χώρου είναι οι εξής:

- ✓ Η ασφάλεια των παιδιών και του προσωπικού να εξασφαλίζεται με κάθε τρόπο.

✓ Η διάταξη των επίπλων και η οργάνωση του υλικού να «μαρτυρούν» το σκοπό και το τρόπο χρήσης τους.

✓ Να επιτρέπεται η απρόσκοπτη κίνηση στο χώρο με σεβασμό των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών και η χρήση υλικών, έτσι ώστε να παιδιά να οικειοποιούνται το περιβάλλον τους.

Αυτό που ενεργοποιεί τη σχέση του παιδιού με τον χώρο είναι η παρατήρησή του, η ερμηνεία του και η αφομοίωση των φαινομένων με τα οποία έρχεται σε επαφή. Η ενεργητική έκφραση του παιδιού μέσα σε αυτόν είναι αυτό που προκαλεί παρεμβάσεις στο χώρο (Χατζόγλου, 2018).

Για να μπορεί να υπάρξει το παραπάνω το περιβάλλον μάθησης πρέπει να είναι ανοιχτό για να επιτρέπει την αλληλοεπίδραση και την ενεργητική δράση. Σε ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης το παιδί αλληλοεπιδρά, μετασχηματίζει και τροποποιεί τα χαρακτηριστικά του ανάλογα με τις ανάγκες. Παράδειγμα οι καρέκλες μπορεί να γίνονται τρένο, το τραπέζάκι σπίτι, κ.τ.λ. (Πεντέρη κά., 2021b).

Τέλος, το παιδί θα πρέπει παρεμβαίνει ενεργητικά στον προκαθορισμένο χώρο, υπερβαίνοντας και τροποποιώντας τα χαρακτηριστικά της συνήθους χρήσης του, όπου για παράδειγμα ο χώρος του κουκλοθεάτρου μετασχηματίζεται σε θέατρο σκιών, το τραπέζάκι σε σπίτι, οι καρέκλες σε τρενάκι, κ.τ.λ.

• Οι κοινόχρηστοι χώροι του νηπιαγωγείου

Οι κοινόχρηστοι χώροι του νηπιαγωγείου θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν το οτιδήποτε συμβαίνει καθημερινά μέσα σε αυτό, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συλλογικών δράσεων.

Οι χώροι αυτοί επιβάλλεται να είναι επιμελημένοι και λειτουργικοί και να χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια και ενταξιακό χαρακτήρα, «υποστηρίζοντας την αίσθηση του «ανήκειν» για όλα τα παιδιά» (Sanoff, 2000).

Θα πρέπει να διακοσμούνται με πίνακες, στους οποίους θα εκτίθεται φωτογραφικό υλικό, αφίσες, κολάζ, εκθέσεις με τα ολοκληρωμένα έργα των παιδιών, ατομικά και ομαδικά, με τρόπο που να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους. Εκτός από τα παιδιά, τα έργα αυτά θα μπορούν να τα βλέπουν και τα μέλη από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή διάφοροι επισκέπτες, που εμπλέκονται με το νηπιαγωγείο και να επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η εξωστρέφεια του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Weinstein (1987), η μεταφορά πληροφοριών που αφορούν την ταυτότητα των ατόμων που διαβιούν σε ένα περιβάλλον και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, από το ίδιο το περιβάλλον, το κάνει περισσότερο φιλικό και οικείο. Και καθώς οι δραστηριότητες και η μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο είναι συνεχής, τα στοιχεία αυτά του περιβάλλοντος ανανεώνονται και επικαιροποιούνται συνεχώς.

Είναι πολύ σημαντική η συνεργατική επιλογή των έργων που θα εκτίθενται κάθε φορά από τα ίδια τα παιδιά, σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού και μεταγνωστικών διαδικασιών.

Επίσης τα ίδια τα έργα, καθώς θα έχουν προκύψει από προηγούμενες μαθησιακές διαδικασίες, μπορούν να λειτουργούν ως αφόρμιση για τις νέες γνώσεις, διασφαλίζοντας την σχέση χώρου και τη συνέχειας της μαθησιακής διαδικασίας.

Στον οδηγό του νηπιαγωγού (Bl et al., 2021a), υπάρχουν διάφορες και πιο συγκεκριμένες προτάσεις διαχείρισης του χώρου.

Παράδειγμα, η χρήση ενός κοινόχρηστου χώρου που επικοινωνεί με άλλες αίθουσες για τη διενέργεια κοινών σχεδίων εργασίες με διαφορετικές τάξεις ή ένα κέντρο βιβλίου ή παιχνιδιού και γενικά ενός χώρου όπου νηπιαγωγοί και παιδιά από διαφορετικές τάξεις θα μπορούν να απασχολούνται με δημιουργικό τρόπο υλοποιώντας κοινά σχέδια εργασίας.

Ένας τέτοιος χώρος μάλιστα, θα μπορούσε να είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης σχολείου και τοπικής κοινότητας, που θα δίνει ευκαιρίες ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα παιδιά και συνεργασίας με γονείς και τοπικούς ή κρατικούς φορείς.

Η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη διαμόρφωση του χώρου δημιουργεί θετικά αισθήματα για το σχολείο και την αίσθηση του «ανήκειν», φυσικά πάντα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια που ορίζει ο ρόλος τους.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν επιπλέον συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών, που δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της τάξης, αλλά σε όλο το περιβάλλον του σχολείου.

• **Ο χώρος της τάξης**

Ο χώρος της τάξης στα ελληνικά νηπιαγωγεία οργανώνεται σε «γωνιές». Ο όρος αυτός προσδιορίζει τις επιμέρους ενότητες που προτείνονται για την οργάνωση του χώρου της τάξης με βάση το θέμα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το είδος της δραστηριότητας που υλοποιείται εκεί. (Kostelnik et al., 2011).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό νηπιαγωγείο για τη δημιουργία «γωνιών» είναι τα εξής:

α. Το φυσικό ή νοητό σύνορο που δημιουργεί η διάταξη των επίπλων.

β. Η λειτουργία της «γωνιάς» σε συνδυασμό με τις επιλογές των παιδιών.

Οι «γωνιές», ή κέντρα μάθησης και περιοχές παιχνιδιών, όπως προτείνεται να ονομάζονται, πρέπει να λειτουργούν ως ενότητες χώρου. Δηλαδή, πρέπει να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, που να οδηγούν στη θέαση του χώρου ως μια ενότητα. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να εξασφαλίζονται τα εξής:

- ✓ Τα κέντρα μάθησης και οι περιοχές παιχνιδιού πρέπει να οργανώνονται έτσι, ώστε να ευνοούν τις διαθεματικές συνδέσεις, που οικοδομούν τη μάθηση. Επίσης θα πρέπει να συνορεύονται με περιοχές χώρου που δεν εμποδίζουν τη λειτουργία της διπλανής ενότητας. Παράδειγμα ένα κέντρο μάθησης, που απαιτεί συγκέντρωση και προσοχή δεν μπορεί να βρίσκεται δίπλα στη περιοχή θεάτρου. Αντίθετα, το κέντρο μάθησης του υπολογιστή, μπορεί να βρίσκεται κοντά στη βιβλιοθήκη, ώστε να προάγει την πολυτροπικότητα. (Πουρκός & Κατσαρού, 2011), καθώς ένα παιδί κοιτάζοντας τις εικόνες από ένα παραμύθι π.χ. μπορεί να φτιάξει ένα δικό του ψηφιακό παραμύθι.

- ✓ Να λαμβάνονται υπόψη ο βαθμός και το είδος συγκέντρωσης που χρειάζονται τα παιδιά, ο θόρυβος που υπάρχει ή δημιουργείται, η κίνηση και ο αριθμός των παιδιών, που παίρνει μέρος στις δραστηριότητες.
- ✓ Η συμπληρωματική λειτουργία των κέντρων μάθησης να είναι βασικό κριτήριο της γεινιάσής τους. Έτσι π.χ. το σπιτάκι και το μαγαζάκι πρέπει να βρίσκονται δίπλα και έξω από τα ντουλαπάκια να τοποθετούνται φωτογραφίες ή αναγνωριστικά σύμβολα ώστε τα παιδιά να αποθηκεύουν σωστά τα παιχνίδια και τα υλικά.

Με τον παραπάνω τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργή και συνεχής εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες και η ολοκλήρωση των παιχνιδιών που τα βοηθάει να αποκτούν αυτοεκτίμηση και να αναπτύσσονται γνωστικά. (Maxwell, 2007).

Η ικανοποίηση των παραπάνω χαρακτηριστικών λειτουργεί απελευθερωτικά για τον/την νηπιαγωγό, καθώς αποδεσμεύεται από τους περιορισμούς μιας τυποποιημένης χωρικής διάταξης που καθορίζεται αποκλειστικά από συγκεκριμένη κατηγορία δραστηριοτήτων, όπως συμβαίνει με τις «γωνιές» στο νηπιαγωγείο (Γερμανός, 2005).

Η οριοθέτηση της κάθε ενότητας χώρου πρέπει να είναι σαφής και διακριτή από τις υπόλοιπες ώστε να αναπτύσσονται θετικές συμπεριφορές μάθησης (Γερμανός, 2006).

Απαιτείται επίσης μια συνεχής αναδιοργάνωση και αναδιαμόρφωση των ενότητων χώρου, με βάση είτε τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, και των μαθησιακών αναγκών των παιδιών είτε στις αναπτυξιακές τους ικανότητες. Σε κάθε περίπτωση η διαμόρφωση και η αναδιαμόρφωση θα πρέπει να στοχεύει την προσαρμογή της κάθε ενότητας στα πλαίσια εκπαίδευσης και στο χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εκεί. Τέλος θα πρέπει να επιτρέπει διάφορες επεμβάσεις από τα παιδιά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων, που όμως δεν θα αλλοιώνουν το βασικό τους χαρακτήρα.

4.7 Ο ρόλος του νηπιαγωγού

Το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού, τόσο ως παράγοντας στήριξης του παιδιού σε διάφορα επίπεδα, όσο και ως το άτομο, που έχει την ευθύνη να υλοποιήσει τους στόχους της προσχολικής αγωγής με αποτελεσματικό τρόπο, είναι κάτι αυταπόδεικτο και δεν χρειάζεται καμιά επιχειρηματολογία.

Για το ποιος ακριβώς πρέπει είναι ο ρόλος, η εκπαίδευσή και η προσωπικότητα του/της νηπιαγωγού, έχουν γραφεί από πολύ παλιά χιλιάδες επιστημονικά συγγράμματα, βασισμένα στις θεωρίες είτε της Montessori, είτε του Reggio Emilia και σήμερα όλων των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης.

Σε γενικές γραμμές, ο/η νηπιαγωγός αποτελεί μοντέλο συμπεριφοράς για τα παιδιά, που περνούν πολλές ώρες της ημέρας στο νηπιαγωγείο και είναι λογικό να μιμούνται τη συμπεριφορά

του/της. Επίσης έχει και ένα σοβαρό κοινωνικοποιητικό ρόλο, εφόσον θα πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες που να βοηθούν στην ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Τέλος, θα πρέπει να λειτουργεί διορθωτικά σε συμπεριφορές που μπορεί να είναι άσχημες και αυτό απαιτεί καλή συνεργασία με τους γονείς (Νηπιαγωγείο, 2024).

Σύμφωνα με τις Bredenkamp & Copple (1997), ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει:

- Να έχει και να δείχνει σεβασμό και εκτίμηση στο παιδί και να το αποδέχεται όπως είναι.
- Να αποκτά μια ζεστή και θετική σχέση με το παιδί.
- Να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα μεταξύ των παιδιών και να μην περιμένει τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα.
- Να γνωρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικό ρυθμό.
- Να παρατηρεί συστηματικά τα παιδιά για να αντιλαμβάνεται τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να οργανώνονται με βάση τις παρατηρήσεις αυτές.
- Να έχει καλές επαφές με την κάθε οικογένεια και να πληροφορείται από αυτούς για τις συνθήκες και τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού έξω από το σχολείο.
- Να ενθαρρύνει και να προωθεί τις συνεργατικές συμπεριφορές ανάμεσα στα παιδιά.
- Να γνωρίζει με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και να του φέρεται ανάλογα.
- Να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες και να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες και να τους παρέχει πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό, ποικίλα σχέδια, δράσεις και ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη.
- Να κατανοεί τις αδυναμίες τους και να τους βοηθάει να αναπτυχθούν σε τομείς που δεν έχουν ικανότητες.
- Να τους επιτρέπει και να τους δίνει ευκαιρίες να επιλέγουν δραστηριότητες, που έχουν νόημα για τα παιδιά.
- Να προωθεί τη δημιουργία αισθήματος ευθύνης στο κάθε παιδί.
- Να αντιλαμβάνεται το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του κάθε παιδιού και την γλωσσική του ιδιαιτερότητα. Να προσπαθεί να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του περιβάλλοντος του παιδιού και του νηπιαγωγείου.
- Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και η γλώσσα του κάθε παιδιού σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, θα πρέπει όχι μόνο να γίνεται αποδεκτό και σεβαστό από τους νηπιαγωγούς αλλά και να αξιοποιείται παιδαγωγικά. Τα παιδιά θα πρέπει, παράλληλα με την επίσημη γλώσσα, να διατηρήσουν και τη δική τους ξένη ή ιδιοματική γλώσσα. Ταυτόχρονα θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να οργανώνουν δραστηριότητες όπου τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται με διάφορους και ποικίλους τρόπους.

- Να διεγείρει την περιέργεια και τη σκέψη των παιδιών με στοχευμένες ερωτήσεις, προβληματισμούς, συζητήσεις και οτιδήποτε βοηθάει στην ανάπτυξη των γνώσεών τους.
- Να βάζει όρια στη συμπεριφορά των παιδιών και να τα κάνει να αντιλαμβάνονται και τα ίδια τα όρια, που πρέπει να έχουν και να τηρούν τους κανόνες.
- Να εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες και να διαμορφώνει συνθήκες, ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.
- Να φροντίζει για τον έλεγχο των επιθετικών συμπεριφορών από τα ίδια τα παιδιά και να τους προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους εκτόνωσής της επιθετικότητάς τους.
- Να ενσωματώνει τις ΤΠΕ στην διδασκαλία και τις δραστηριότητες της τάξης και να φροντίζει για την ίση πρόσβαση στην τεχνολογία όλων των παιδιών.
- Να χρησιμοποιεί μεθόδους αξιολόγησης με τη συνεργασία των γονέων και με μεθόδους κατάλληλες για την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών της προσχολικής αγωγής.
- Στο πρόγραμμα σπουδών του 2021 σχετικά με το ρόλο του/της νηπιαγωγού αναφέρονται τα εξής:
- Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού έχει πολλές διαστάσεις και μάλιστα αποτελεί τη βασική παράμετρο επιτυχίας των στόχων και της αποστολής του νηπιαγωγείου.
- Ο/Η νηπιαγωγός θα πρέπει να αποκτήσει μια συλλογική επαγγελματική ταυτότητα, η οποία θα συνάδει με τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στα πλαίσια της ραγδαίας τεχνολογικής, επιστημονικής και κοινωνικής εξέλιξης σε σχέση με τη φυσιολογία και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου του 21ου αιώνα.
- Πρέπει να αποκτήσει μια διευρυμένη οπτική, ώστε να μπορεί να ενορχηστρώνει τη μαθησιακή εμπειρία, τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολείου και σχολικής κοινότητας.
- Η/Ο νηπιαγωγός πρέπει να αποκτήσει γνώσεις για τις αρχές, τους σκοπούς και τις μεθόδους που προτείνονται στο πρόγραμμα σπουδών σε βάθος. Η βαθιά αυτή γνώση θα συνδυαστεί με τα όσα γνωρίζει για τις ανάγκες των παιδιών, τις ιδιαιτερότητές τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους ώστε να καταρτίσει ένα τέτοιο πρόγραμμα μάθησης, που θα διασφαλίζει την ισορροπία των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα εμπεριέχει ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών και μαθησιακών εμπειριών, που θα αυξάνει την πρόοδο των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.
- Ως άτομο η/ο νηπιαγωγός θα πρέπει να κρατάει τις ισορροπίες ανάμεσα στην ιδιωτική της/του ζωή και τον επαγγελματικό της/του ρόλο. Ο/η νηπιαγωγός είναι κοινωνικός παιδαγωγός, έχει δική της /του προσωπική υπόσταση και με τη συμπεριφορά της/του συντονίζει θεμελιώδεις αξίες. Πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά πώς η συμπεριφορά της/του επιδρά

στην ποιότητα της σχέσης, που αναπτύσσει με τα παιδιά και τους ενήλικες στο σχολείο και πώς η κάθε συναισθηματική της/του αντίδραση επηρεάζει την επικοινωνία με τα παιδιά.

- Δεν πρέπει να λειτουργεί ιεραρχικά αλλά συνεργατικά με όλους όσους συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας χώρο τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες συνεργάτες της.
- Επειδή λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς και μάθησης θα πρέπει να δημιουργεί καλές και θετικές σχέσεις, να δείχνει κατανόηση, να σέβεται και να συναισθάνεται τα παιδιά και όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Να έχει επίγνωση των γνώσεων και των δυνατοτήτων της/του και να φροντίζει να βελτιώνεται συνεχώς αξιοποιώντας τις γνώσεις και τα ταλέντα που έχει.
- Να εντοπίζει και να αξιολογεί, τόσο προληπτικά, όσο και παρεμβατικά, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζει ανά πάσα στιγμή τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους.
- Η δια βίου εκπαίδευση είναι απαραίτητη σε ένα ρόλο τόσο απαιτητικό και μάλιστα σε τέτοιες και τόσες μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες. Η επικαιροποίηση των γνώσεων και ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών απαιτεί την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη της/του νηπιαγωγού, ώστε να έχει την ετοιμότητα να ανταποκρίνεται σε κάθε νέα μαθησιακή πρόκληση.
- Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι ερευνητές και η στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη να είναι διερευνητική. Πρέπει να έχουν καλές θεωρητικές γνώσεις τις οποίες να εφαρμόζουν στην πράξη και να βελτιώνουν συνεχώς την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι νηπιαγωγοί πρέπει να έχουν το ρόλο του «κριτικού φίλου». Αυτό σημαίνει ότι, μέσα στο συνεργατικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, θα μπορούν να προτείνουν διαφορετικές οπτικές, τις οποίες πρώτα θα έχουν ενθαρρυνθεί να αποκτήσουν οι ίδιοι μέσα από εσωτερική αναζήτηση και στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου.
- Οι νηπιαγωγοί πρέπει να λειτουργούν ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες, καθώς καθημερινά πρέπει να αντιμετωπίσουν διάφορα διλήμματα και οι αποφάσεις τους μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο στις ζωές των παιδιών. Ο αναστοχασμός προκαλεί διεύρυνση των επιλογών των νηπιαγωγών σχετικά με τις μεθόδους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν, ανατρέποντας παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές του παρελθόντος.
- Οι νηπιαγωγοί πρέπει να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές. Βρίσκονται ανάμεσα στο παιδί και στον κόσμο ως ενδιάμεσοι κρίκοι. Η προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού για τη μάθηση, την ανάπτυξη και την ευημερία του είναι βασική μέριμνα και επιτυγχάνεται συντονίζοντας όλους τους εταίρους στη βάση αυτού του σκοπού. Επικοινωνεί τις ιδέες των παιδιών, τις ανάγκες τους και τα επιτεύγματά τους και ανταλλάσσει μηνύματα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας με φορείς ή άλλα σχολεία. Γίνονται έτσι διαμεσολαβητές διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

- Οι νηπιαγωγοί, που έχουν διοικητικά καθήκοντα και ηγετικό ρόλο στη σχολική τους ομάδα, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της σχολικής ζωής του νηπιαγωγείου. Πρέπει να μπορούν να προάγουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον που θα αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων. Ηγεσία και εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται ένα κοινό όραμα στο οποίο όλοι έχουν τον ίδιο σημαντικό ρόλο των φορέων της αλλαγής (Πεντέρη κ.ά., 2021a).
-

Κεφάλαιο 5. Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου

5.1 Αναθεώρηση προγραμμάτων σπουδών

Τα προγράμματα σπουδών αναθεωρούνται από καιρό σε καιρό, σε κάθε νέα κοινωνική πραγματικότητα, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε εποχής και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί η εκάστοτε ηγεσία του υπουργείου παιδείας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, που τα δεδομένα σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο αλλάζουν με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, οι αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών δεν μπορεί παρά να αντανakλούν τις αλλαγές αυτές.

Αλλαγές και αναθεωρήσεις των προγραμμάτων σπουδών που άλλαξαν το τοπίο στο νηπιαγωγείο έγιναν τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, το 2002, το 2011, και το 2021.

Σε γενικές γραμμές τα προγράμματα σπουδών θεωρούνται και είναι αντανάκλαση όλων των αλλαγών σε επίπεδο επιστημών, εκφράζοντας κάθε αλλαγή που συμβαίνει σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, είτε αυτό αφορά το περιεχόμενό της είτε τις νέες μεθόδους και πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν.

Η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, δεν ανατρέπει το κάθε θετικό που έχει νομοθετηθεί στα προηγούμενα. Δεν σημαίνει πάντα και σε κάθε περίπτωση ότι ακυρώνεται η φιλοσοφία του προηγούμενου και ότι οι αλλαγές στους στόχους και στο περιεχόμενο είναι τόσο διαφορετικές ώστε να δημιουργείται μια δραματική αλλαγή στη μαθησιακή διαδικασία της εκπαίδευσης. Αντίθετα προσπαθεί να ενσωματώσει όλα τα θετικά που έχουν προκύψει και να τα συνδυάσει με τις νέες ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς η αναθεώρηση και η επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών θεωρείται η λογική αντίδραση σε κάθε σημαντική εξέλιξη, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

5.2 Οι παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος σπουδών του 2021

Το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών, του 2021, διαμορφώνει το κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο στη βάση των ακόλουθων αρχών, οι οποίες παρατίθενται ως εξής:

- Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ενεργή και ουσιαστική ένταξη του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνία, με βάση την ηλικιακή και αναπτυξιακή του ωριμότητα.
- Η εστίαση στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας προάγει τη δημιουργία εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία σέβονται τις ατομικές ανάγκες και τον μοναδικό τρόπο μάθησης κάθε παιδιού, υποστηρίζοντας τη συνολική ανάπτυξή του.
- Το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ενεργό ρόλο στη διαμόρφωσή της, ενώ ενσωματώνονται αρχές που προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων χωρίς αποκλεισμούς.

- Η μάθηση και η ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τις εμπειρίες και τα σημαντικά πρόσωπα γύρω του. Οι θετικές και ενθαρρυντικές σχέσεις αποτελούν καίριο στοιχείο αυτής της διαδικασίας, αναδεικνύοντας τη συλλογική φύση της μάθησης.
- Ο πολιτισμός διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση του νηπιαγωγείου, επηρεάζοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες και τα νοήματα που αποδίδονται σε αυτές από τα παιδιά, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλα ερεθίσματα με ουσιαστική συνάφεια, ενώ παράλληλα δημιουργούνται συνδέσεις με την καθημερινότητά τους, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε ευρύτερη κοινωνική κλίμακα.
- Η έμφυτη περιέργεια των παιδιών για την εξερεύνηση του κόσμου και η δύναμη του παιχνιδιού αξιοποιούνται ως θεμέλιο για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες ενθαρρύνουν τη διερεύνηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης.
- Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί κεντρική προτεραιότητα του νηπιαγωγείου, ενισχύοντας τη συνοχή στις εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Οι νηπιαγωγοί διασφαλίζουν ότι τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να εκφράσουν τις ιδέες, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους με πολλούς τρόπους. Παράλληλα, μέσω της συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την προαγωγή της μάθησης και την ανανέωση του προγράμματος σπουδών.

Η/Ο κάθε νηπιαγωγός, ατομικά αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου, αποτελεί το κλειδί για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο ενός κοινού οράματος (Πεντέρη,κά 2021a).

5.3 Η μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών

Η οργάνωση του περιεχομένου της μάθησης έχει στόχο να αναδείξει τις διεπιστημονικές συνδέσεις και να ενισχύσει την διαθεματικότητα της προσέγγισης της γνώσης. Για να προσεγγιστεί η μάθηση ολιστικά έχουν σχεδιαστεί τέσσερα (4) Θεματικά Πεδία τα οποία διατρέχονται από τις βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα, που αποτελούν τον πυρήνα του προγράμματος σπουδών και επιβάλλεται να αναπτυχθούν στους μαθητές με μια δια βίου προοπτική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επομένως η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο, όπου αποκτούνται οι πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού, θεωρείται ότι θα βοηθήσει στην μετέπειτα εδραίωσή τους σε μεγάλο βαθμό.

Οι ικανότητες του 21ου αιώνα δεν είναι καινούριες, αλλά διατρέχουν τα αναλυτικά όλων των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών της τελευταίας 25ετίας. Η διαφορά είναι ότι στο νέο

πρόγραμμα του 2021 επικαιροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους, καθώς αυτό επαναπροσδιορίζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις του 21ου αιώνα, σε όλα τα επίπεδα και κυρίως στον τεχνολογικό τομέα.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021, η ικανότητα ταυτίζεται εννοιολογικά με την επάρκεια ως μια δυναμική διαδικασία. Η δυναμική αυτή διαδικασία, η επάρκεια δηλαδή, αφορά ένα συνδυασμό γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων οι οποίες έχουν επιλεχθεί να ενεργοποιηθούν, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις μαθησιακές προκλήσεις, τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον.

Αναλυτικότερα: α) Οι γνώσεις αφορούν στο «τι» πρέπει να διδαχθεί, στο περιεχόμενο δηλαδή της διδασκαλίας και περιλαμβάνουν μια σειρά από γνωστικά στοιχεία, ιδέες, έννοιες, θεωρίες, γεγονότα, δεδομένα και πληροφορίες. Η οικοδόμηση και η κατάκτηση όλων αυτών των παραπάνω είναι απαραίτητη, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να κατανοούν συγκεκριμένες περιστάσεις, αντικείμενα και καταστάσεις. β) Οι δεξιότητες αφορούν το «πώς» της μάθησης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίον διενεργείται η μάθηση και αποτελούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες, που προκύπτουν από σχετικές γνώσεις και εφαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες. γ) Οι στάσεις αφορούν το «γιατί» της μάθησης, δηλαδή το σκοπό που αυτή διενεργείται, και αναφέρονται σε προδιαθέσεις, τάσεις, συναισθήματα, αξίες, νοητικές συνήθειες, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Για να εδραιωθούν αυτές οι στάσεις και να διαμορφωθεί, με βάση αυτές ο προσανατολισμός των παιδιών σε διάφορες καταστάσεις και πλαίσια, απαιτούνται πολύς χρόνος και συστηματική προσπάθεια.

5.4 Οι Βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 υιοθετεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο. Το μοντέλο αυτό προτείνει μια εργαλειοθήκη τεσσάρων (4) υποδοχών, οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερες βασικές ικανότητες του 21^{ου} αιώνα που αναμένεται να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία. Οι τέσσερις αυτές ικανότητες είναι οι ικανότητες σκέψης, οι ικανότητες επιστήμης και τεχνολογίας, οι ικανότητες ζωής και οι ικανότητες μάθησης.

Η καθεμία υποδοχή εμπεριέχει τρεις (3) συγκεκριμένες κατηγορίες από την κάθε μια βασική ικανότητα. Οι κατηγορίες αυτές των ικανοτήτων δεν λειτουργούν ανεξάρτητα και μεμονωμένα, αλλά αλληλοσυνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να εφαρμόζονται σε διάφορους συνδυασμούς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να αποκλείει η μια την άλλη. Οι τρεις κατηγορίες βασικών ικανοτήτων συμπεριλαμβάνονται στα τέσσερα παρακάτω εργαλεία ως εξής:

α) εργαλεία σκέψης: 1. κριτική σκέψη, 2. δημιουργικότητα, 3. επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων,

β) εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας: 1. καινοτομία, 2. υπολογιστική σκέψη, 3. σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα,

γ) εργαλεία ζωής: 1. προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, 2. ιδιότητα του πολίτη, 3. ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα και

δ) εργαλεία μάθησης: 1. επικοινωνία, 2. συνεργασία, 3. μαθαίνω πως να μαθαίνω – μετα-γνώση.

Οι παραπάνω ικανότητες, που έχουν συμπεριληφθεί στην εργαλειοθήκη είναι εγκάρσιες, δηλαδή σκληρές δεξιότητες (hard skills), που αφορούν γνώσεις σε μια συγκεκριμένη επιστήμη αλλά και διαθεματικές. Ως διαθεματικές ή όπως ονομάζονται οριζόντιες δεξιότητες, μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της γνώσης και της ζωής, καθώς δεν περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά χρησιμοποιούνται σε διάφορα γνωστικά πεδία και καταστάσεις. Αναπτύσσονται σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια, λειτουργούν συμπληρωματικά σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενισχύουν τον ρόλο τους ως αυριανών πολιτών της χώρας τους και της οικουμένης.

Τα τέσσερα (4) θεματικά πεδία του νέου προγράμματος σπουδών, που εμπεριέχουν τις ικανότητες του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Το κάθε θεματικό πεδίο περιλαμβάνει δύο (2) θεματικές ενότητες εκτός από το 3ο θεματικό πεδίο, στο οποίο ενσωματώνονται τρεις (3) θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες χωρίζονται με τη σειρά τους σε τρεις θεματικές υποενότητες, εκτός από την θεματική ενότητα Γ3. Τεχνολογία, η οποία χωρίζεται σε δύο μόνο υποενότητες.

Η φιλοσοφία της οργάνωσης των Θεματικών Πεδίων σε θεματικές ενότητες, εξυπηρετεί μια ολιστική και δυναμική προσέγγιση των γνωστικών πεδίων, των εννοιών και των ικανοτήτων από την πλευρά των νηπιαγωγών που πρέπει να τα κατανοήσουν σε βάθος ώστε να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η δομή των Θεματικών Πεδίων και οι βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα, που αναμένεται να αναπτυχθούν στους μαθητές του νηπιαγωγείου περιγράφονται αναλυτικά, ανά θεματικό Πεδίο στο «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» του 2021 και μπορεί να αναζητηθεί στη διεύθυνση:

https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2024/10/programma_spoudwn_2022.pdf.

5.5 Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών του 2021

Παρακάτω παρουσιάζεται συγκεντρωτικά το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου του 2021, που ισχύει μέχρι και τη σχολική χρονιά 2024-25, της συγγραφής της παρούσας εργασίας (Πεντέρη κ.ά., 2021a).

Θεματικά Πεδία	Θεματικές Ενότητες	Θεματικές Υποενότητες		
Α. Παιδί και Επικοινωνία	Α.1 Γλώσσα	Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία	Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία	Α.1.3 Πολυγλωσσική Επικοινωνία
	Α.2 ΤΠΕ	Α.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ	Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι	Α.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία
Β. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία	Β.1 Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη	Β.1.1 Αίσθηση του Εαυτού	Β.1.2 Συναισθηματική Επίγνωση	Β.1.3 Διαπροσωπικές Σχέσεις
	Β.2 Κοινωνικές Επιστήμες	Β.2.1 Ιστορία και Πολιτισμός	Β.2.2 Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον	Β.2.3 Κοινωνική και οικονομική ζωή
Γ. Παιδί και Θετικές Επιστήμες	Γ.1 Μαθηματικά	Γ.1.1 Γεωμετρία και Μετρήσεις	Γ.1.2 Αριθμοί-Πράξεις και Άλγεβρα	Γ.1.3 Στοχαστικά Μαθηματικά
	Γ.2 Φυσικές Επιστήμες	Γ.2.1 Ζωντανοί Οργανισμοί	Γ.2.2 Ύλη και Φαινόμενα	Γ.2.3 Γη-Πλανητικό Σύστημα και Διάστημα
	Γ.3 Τεχνολογία Κατασκευών	Γ.3.1 Παραδοσιακά και Σύγχρονα Τεχνολογικά Εργαλεία/Εξοπλισμός και Συσκευές	Γ.3.2 Τεχνολογία των Κατασκευών ως Εργαλείο στην Καθημερινή Ζωή	
Δ. Παιδί, Δημιουργία και Έκφραση	Δ.1 Κινητική Αγωγή	Δ.1.1 Κίνηση	Δ.1.2 Δραστήρια Ζωή	Δ.1.3 Πολιτιστική Παράδοση και Δημιουργική Κίνηση
	Δ.2 Τέχνες	Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες	Δ.2.1 Θεατρική Τέχνη	Δ.2.3 Μουσική

Εικόνα 1: Συγκεντρωτικός πίνακας σπουδών

Κεφάλαιο 6. Δραστηριότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων του 21ου αιώνα

6.1 Γενικά

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν πέντε (5) σχέδια εργασίας που εμπεριέχουν συνολικά τριάντα δύο (32) παραδείγματα δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι κατάλληλες να αναπτύξουν τις τέσσερις βασικές ικανότητες του 21^{ου} αιώνα. Τις ικανότητες σκέψης, επιστήμης και τεχνολογίας, ζωής και μάθησης. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν διάφορα θεματικά πεδία και ενότητες και άλλες μπορούν να διδαχθούν σε ένα δίωρο, άλλες σε μεγάλο χρονικό διάστημα οργανωμένες ως project, άλλες ξεχωριστά ή σε συνδυασμό για την επίτευξη κάποιου διδακτικού στόχου.

Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται ανά θεματικό πεδίο, θεματική ενότητα και υποενότητα και αποτελούν ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις για κάθε διδακτικό αντικείμενο ή μαθησιακή περιοχή που αφορούν. Πριν από κάθε σύνολο δραστηριοτήτων, που αφορούν ένα συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, παρουσιάζονται οι στόχοι τους οποίους εξυπηρετούν σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Τα σχέδια εργασίας και οι αντίστοιχες δραστηριότητες βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με το πρόγραμμα σπουδών του 2021, που έχει παρουσιαστεί αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

6.2 Ικανότητες σκέψης

Το παράδειγμα διδασκαλίας που θα παρουσιαστεί για την ανάπτυξη ικανοτήτων της σκέψης είναι ένα παραμύθι του Jan Fearnley, που ονομάζεται «Ο Μικρός Κοκκινολαίμης». Το περιεχόμενο του παραμυθιού αυτού αφορά τα Χριστούγεννα, οπότε μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα την περίοδο των Χριστουγέννων.

6.2.1 Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν με την διδασκαλία του παραμυθιού αναφέρονται στις ικανότητες του Α΄ θεματικού Πεδίου της ενότητας «παιδί και επικοινωνία» και της θεματικής υποενότητας Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία i. Κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων ii. Μεταγλωσσική επίγνωση. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναγράφονται στο πρόγραμμα σπουδών είναι τα εξής:

- **Γνώσεις**

Οι γνώσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού κειμένου, την ανάγνωση του παραμυθιού, την κατανόηση της βασικής του ιδέας και των λεπτομερειών του. Επίσης την κατανόηση της πλοκής του, την πρόβλεψη της συνέχειας και του τέλους, τον αναπαραστατικό ή συμπληρωματικό ρόλο των εικόνων, τη δημιουργία μιας διαφορετικής εκδοχής της ιστορίας, τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού, τη ζωγραφική εικόνων, των λέξεων κ.ά.

- **Δεξιότητες**

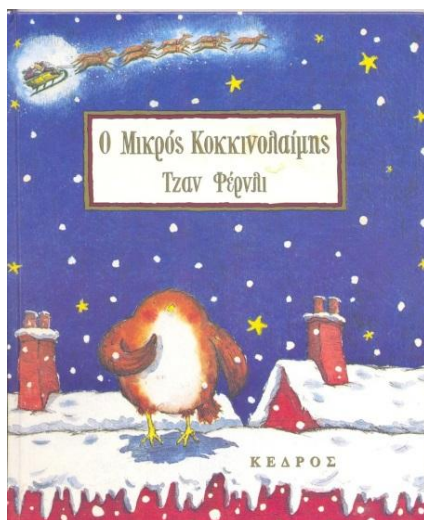
Οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι οι περιγραφές με λογική και συνέπεια, η αναδιήγηση κειμένων, η αναγνώριση δομικών στοιχείων του παραμυθιού, η επίλυση προβλημάτων, η αναγνώριση του μυθολογικού στοιχείου του παραμυθιού, η δημιουργικότητα, η φαντασία κ.ά.

- **Στάσεις**

Οι στάσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι η κριτική στάση στο περιεχόμενο των γραπτών κειμένων, η προσαρμογή των κωδίκων επικοινωνίας σε ανάλογες συνθήκες, ο σεβασμός και το ενδιαφέρον σε σχέση με τους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Επίσης η απόκτηση ενσυναίσθησης, θετικής στάσης στην δοτικότητα, την αλληλοβοήθεια, την αγάπη και τη φιλία.

6.2.2 Το παραμύθι ο Μικρός Κοκκινολαίμης

Ο ήρωας είναι ένας μικρός κοκκινολαίμης που στην αναμονή των Χριστουγέννων σε επτά μέρες, πλένει και σιδερώνει επτά γιλεκάκια διαφορετικού χρώματος. Κάθε μέρα όμως που βγαίνει έξω συναντά κι ένα ζώακι που κρυώνει και του δίνει από ένα. Στο τέλος μένει ο ίδιος χωρίς γιλεκάκι και κρυώνει πολύ. Σε αυτό το σημείο έρχεται ο Άγιος Βασίλης, τον παίρνει με το έλκηθρο και τον πάει σπίτι του. Εκεί η γυναίκα του Αϊ-Βασίλη, παίρνει μια κλωστή από το κόκκινο πανωφόρι του Αϊ-Βασίλη και του πλέκει ένα ζεστό μαγικό κόκκινο γιλεκάκι (βλ. Εικ.2).



Εικόνα 2: Παραμύθι: Ο μικρός Κοκκινολαίμης

Πρόκειται για ένα παραμύθι που μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους για τα παιδιά προσχολικής, και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Το πλεονέκτημα που έχει είναι ότι η κάθε του σελίδα αφορά ένα συγκεκριμένο περιστατικό, έχει πολύ σύντομο προφορικό λόγο, ζωντανή εικονογράφηση και εξαιρετικά νοήματα. Το παραμύθι αυτό μπορεί να σκαναριστεί, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να το παρακολουθούν από τον προτζέκτορα, όσο το διαβάζει ο/η νηπιαγωγός.

Δραστηριότητα 1η: Διαβάζουμε το παραμύθι από τον προτζέκτορα μέχρι το σημείο που ο ήρωας έρχεται σε αδιέξοδο (μένει χωρίς γιλεκάκι).

- ✓ Ζητάμε μια γενική αναδιήγηση
- ✓ Ρωτάμε ποιοι είναι οι ήρωες που συναντήσαμε-ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας.
- ✓ Ρωτάμε τα χρώματα των γιλέκων και τα ζώα που συνάντησε.
- ✓ Ρωτάμε ποιο χρώμα γιλεκάκι έδωσε και σε ποιον.
- ✓ Διαβάζουμε το παραμύθι από την αρχή ανά σελίδα.
- ✓ Σε κάθε σελίδα ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν (χρώματα, ζώα, ενέργεια) και να αναπαράγουν την αφήγηση, όπως τη θυμούνται ή όπως θα την έκαναν τα ίδια διαφορετικά.
- ✓ Ζητάμε ένα σχολιασμό για το χαρακτήρα και την πράξη του ήρωα.

Φτάνουμε στη σελίδα με το αδιέξοδο του ήρωα. Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν πώς ο κοκκινολαίμης θα λύσει το πρόβλημά του. (κριτική σκέψη) με ερωτήσεις του τύπου, πώς κατέληξε να έχει πρόβλημα, τι θα μπορούσε να κάνει για να μη φράσει έως εκεί, το δίλλημα που δημιουργείται (έδωσε και το τελευταίο γιλεκάκι, αν δεν το έδινε δεν θα κρύωνε, αλλά τον έδωσε σε κάποιον με μεγαλύτερη ανάγκη κλπ).

- ✓ Ρωτάμε τι θα έκαναν στη θέση του ήρωα ή των άλλων ηρώων για να μην οδηγηθούν στο αδιέξοδο.
- ✓ Ρωτάμε τι θα έκαναν για να λύσουν το πρόβλημα. (δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων) σε πραγματικές συνθήκες. Ακούμε κάθε άποψη.

Συγκεντρώνουμε όλες τις πιθανές λύσεις ακούγοντας όλες τις προτάσεις από τα παιδιά.

Δραστηριότητα 2^η: Τους δίνουμε υλικά να ζωγραφίσουν την επόμενη σελίδα ή σελίδες είτε με σκηνές που φαντάζονται ότι λύνεται το πρόβλημα, είτε κάτι που επιθυμούν από τις σελίδες που διαβάστηκαν ή γενικότερα ότι θέλουν τα ίδια να ζωγραφίσουν εμπνεόμενα από το παραμύθι. Στο τέλος το κάθε παιδί μας περιγράφει τι ζωγράφησε (προφορικότητα). Μαζεύουμε τις ζωγραφιές τους να κάνουμε άλμπουμ.

Δραστηριότητα 3^η: Διαβάζουμε το υπόλοιπο παραμύθι στα παιδιά. Η λύση του προβλήματος, έρχεται με μαγικό τρόπο (παρουσία Αϊ-Βασίλη-σύμβαση παραμυθιού), όπως και σε κάθε παραμύθι. Επισημαίνουμε τη διαφορά ανάμεσα στις λύσεις που πρότειναν και αφορούν πραγματικές και εφαρμόσιμες λύσεις της πραγματικής ζωής και τους προτείνουμε να αναθεωρήσουν αυτά που σκέφτηκαν και ζωγράρισαν και να σκεφτούν κάποιες μαγική λύση, ακόμα και αν είναι η πιο εξωφρενική, (π.χ. ένας εξωγήινος του χαρίζει ένα μπλουζάκι). Ακούμε τις απόψεις τους.

Δραστηριότητα 4^η: Τους δίνουμε υλικά να τις ζωγραφίσουν μια ή περισσότερες λέξεις από το παραμύθι και δημιουργούμε ένα δεύτερο άλμπουμ. Τους δίνουμε ένα χαρτάκι με τη λέξη/λέξεις που θέλουν να ζωγραφίσουν για να την αντιγράψουν (γραφή).

6.3 Ικανότητες Επιστήμης και Τεχνολογίας

Το παράδειγμα διδασκαλίας που θα παρουσιαστεί είναι μια σειρά ομαδοποιημένων δραστηριοτήτων τύπου project, που εισάγει τους μαθητές στην έννοια της ρομποτικής και του προγραμματισμού.

6.3.1 Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν με το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αναφέρονται στις ικανότητες του Α' θεματικού Πεδίου της ενότητας «παιδί και επικοινωνία» και της θεματικής υποενότητας ΤΠΕ Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, παρουσιάζονται παρακάτω, όπως ακριβώς αναγράφονται στο πρόγραμμα σπουδών και είναι τα εξής:

- **Γνώσεις.**

Οι γνώσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν αφορούν τη εκμάθηση των βασικών εντολών του προγραμματισμού και των προγραμματιζόμενων παιχνιδιών. Παράδειγμα, η εκμάθηση εντολών κίνησης (μπροστά-πίσω αριστερά-δεξιά), η αναγνώριση των βασικών δομών του (ακολουθία, επανάληψη, επιλογή) και η αντίληψη της σχέσης προγραμματισμού με τα ρομπότ και τα βασικά του μέρη.

- **Δεξιότητες**

Οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι η διερεύνηση και ο πειραματισμός με χρήση λογισμικών ανοιχτού τύπου, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, το παίξιμο και η σχεδίαση ψηφιακών παιχνιδιών, η χρήση βασικών εντολών προγραμματισμού (π.χ. εντολές κίνησης μπροστά πίσω-αριστερά-δεξιά), και η αξιοποίηση επιλεγμένου κλειστού τύπου λογισμικού (παιχνίδι προγραμματισμού από το Φωτόδεντρο). Επίσης ο σχεδιασμός απλών αλγορίθμων (με ακολουθία και επανάληψη) για επίλυση προβλημάτων (είτε χρησιμοποιώντας το σώμα τους είτε με παιχνίδια, προγραμματιζόμενα ή μη). Τέλος η δημιουργία πλαισίων επίλυσης προβλημάτων προγραμματισμού μέσα και έξω από την τάξη (δάπεδα/ διαμόρφωση χώρων με την αξιοποίηση εμποδίων), η κατασκευή απλών ρομποτικών περιβαλλόντων, η εικαστική και δραματική έκφραση των γνώσεων και των ερωτημάτων τους και το παίξιμο ομαδικών παιχνιδιών.

- **Στάσεις**

Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν μέσα από την προσέγγιση της ρομποτικής και του προγραμματισμού, είναι η αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως εργαλεία ενίσχυσης της σκέψης και των ικανοτήτων τους και όχι μόνο ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας και η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων προγραμματισμού και δημιουργίας. Επίσης η ανάπτυξη της ομαδικότητας και των φιλικών συναισθημάτων.

6.3.2 Ρομποτική

Δραστηριότητα 1^η (Καταιγισμός ιδεών – δημιουργία ιστογράμματος): Τα ρομπότ είναι ένα θέμα που έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι θέλουν να μάθουν για τα ρομπότ.

Τοποθετούμε όλα τα ερωτήματα σε ένα ιστόγραμμα, είτε σε ένα διαθέσιμο λογισμικό όπως το Inspection, Cal, Chart go, Ma-CAir, Gal Sheets κ.ά. Χρησιμοποιούμε εικόνες και γραφικά για να γίνει ελκυστικότερη η δραστηριότητα.

Εναλλακτικά μπορούμε να ζωγραφίζουμε ένα ιστόγραμμα σε ένα μεγάλο χαρτόνι και με κεντρική έννοια το ρομπότ, να αναπτύξουμε τα ερωτήματα των παιδιών που αναμένεται να είναι του τύπου «πώς κινούνται τα ρομπότ», «πώς τα ελέγχω», «πώς φτιάχνεται;», «αν έχει μπαταρία» και οτιδήποτε άλλο. Τους λέμε ότι για να απαντηθούν τα ερωτήματα του ιστογράμματος, θα πρέπει να γίνουν οι επόμενες δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 2^η (Προβολή βίντεο): Στον προτζέκτορα προβάλουμε δύο βίντεο, τα οποία εισάγουν τα παιδιά στην έννοια της ρομποτικής. Το πρώτο από αυτά έχει τον τίτλο «Πώς δουλεύουν τα ρομπότ» (βλ. Εικ. 3).



Εικόνα 3: Πώς δουλεύουν τα ρομπότ (βίντεο)

Το δεύτερο βίντεο έχει τον τίτλο «Προγραμματίζοντας το ρομπότ μου» (βλ. Εικ. 4).

Εικόνα 4 Προγραμματίζοντας το ρομπότ μου (βίντεο)



Τα δύο αυτά βίντεο εξηγούν στα παιδιά με πολύ απλό και κατανοητό τρόπο ότι τα ρομπότ είναι μηχανήματα τα οποία λειτουργούν με υπολογιστές που τους δίνουν τις κατάλληλες εντολές για να διεκπεραιώσουν κάποιες εργασίες.

Επίσης τα βίντεο παρουσιάζουν τα μέρη ενός ρομπότ (βραχίονες, αισθητήρες, κάμερες, μονάδες εξόδου), καθώς και κάποιες βασικές λειτουργίες του. Τα παιδιά αφού παρακολουθήσουν τα βίντεο, λένε τις εντυπώσεις τους και ακολουθεί συζήτηση πάνω στο θέμα.

Δραστηριότητα 3^η (Ζωγραφίζω το δικό μου ρομπότ): Η δραστηριότητα αυτή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να εκφραστούν δημιουργικά με εικαστικές δραστηριότητες.

Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα ρομπότ το οποίο είτε κάνει κάτι που επιθυμεί το παιδί είτε βοηθάει κάποιον σε μια εργασία. Παράδειγμα. «μαζεύει τα σκουπίδια», «μεταφέρει φαγητά στον φούρνο», «αλλάζει πάνες σε μωρά», «μεταφέρει βαριά έπιπλα». «παίζει μπάλα με τα παιδιά», «τους διαβάζει ένα παραμύθι», «τους μεταφέρει στο διάστημα» κ.ά.

Πριν από τη ζωγραφική μπορεί να προηγηθεί συζήτηση κατά την οποία όλες οι παραπάνω ιδέες να ακουστούν στη τάξη. Μπορεί όμως και να μην συζητηθεί τίποτε και το κάθε παιδί να παρουσιάσει το ρομπότ του ως «ιδέα».

Όταν το κάθε παιδί τελειώνει τη ζωγραφιά του, την παρουσιάζει στα υπόλοιπα, τα οποία θα προσπαθήσουν να μαντέψουν «τι κάνει το ρομπότ» στη συγκεκριμένη ζωγραφιά.

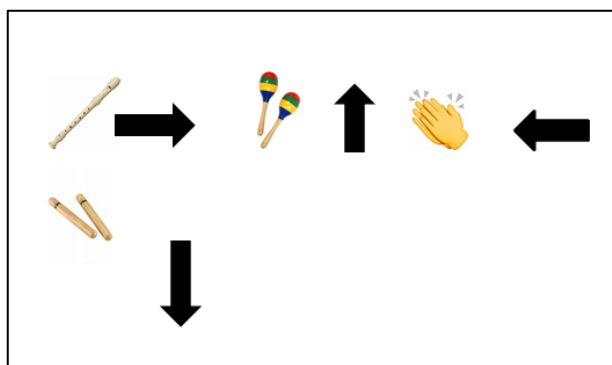
Δραστηριότητα 4^η (Είμαι ρομπότ και τον κώδικα ακολουθώ): Σε αυτήν την δραστηριότητα ο/η νηπιαγωγός γίνεται χειριστής/στρια και τα παιδιά ρομποτάκια που ακολουθούν διάφορους κώδικες.

Αρχικά μοιράζονται στους μαθητές τυχαία, κάρτες που περιέχουν διάφορα γράμματα, ένα σε κάθε κάρτα. Το κάθε γράμμα είναι ένα κώδικας που αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη κίνηση. Παράδειγμα στο Α σηκώνουν τα χέρια, στο Δ χτυπάνε παλαμάκια κ.ο.κ. Ο κώδικας αυτός μπορεί να γραφεί σε ένα μεγάλο χαρτόνι και να κρεμαστεί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια γίνονται κάποιες δοκιμαστικές κινήσεις για την καλύτερη κατανόηση του συμβολισμού του κάθε γράμματος και για να αποκτήσουν τα παιδιά ευχέρεια και αυτοματισμό στην κίνηση.

Τέλος ορίζεται κάποιος χειριστής. Ο χειριστής γράφει στο πίνακα από ένα γράμμα που θέλει, διαφορετικό ή και επαναλαμβανόμενο κάθε φορά και τα παιδιά που έχουν το γράμμα αυτό κάνουν τη συγκεκριμένη κίνηση. Το πώς θα εξελιχθεί αυτή η δραστηριότητα σχετίζεται με το εύρος των κινήσεων και τη φαντασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Δραστηριότητα 5^η (Προχωρώ σαν ρομπότ με αισθητήρα ήχου): Πολλά ρομπότ λειτουργούν με αισθητήρες ήχου, μηχανές δηλαδή που κάνουν το ρομπότ να λειτουργούν και να ακολουθούν εντολές όταν ακούνε συγκεκριμένους ήχους. Ετοιμάζουμε έναν κώδικα με μουσικά όργανα, όπως η εικόνα, λέμε στα παιδιά να παραστήσουν ρομπότ με αισθητήρες ήχου και τους ζητάμε να κινηθούν ανάλογα με τον ήχο του κάθε οργάνου (βλ. Εικ. 5).



Εικόνα 5: Κωδικοποίηση με ήχους μουσικών οργάνων

Δραστηριότητα 6^η (Κυνήγι θησαυρού με κώδικες): Παρουσιάζουμε στα παιδιά κάρτες με λουλούδια που μπορούν να λειτουργήσουν ως κώδικες. Σε κάθε διαφορετικό λουλούδι αντιστοιχεί ένα διαφορετικό γράμμα του αλφάβητου (βλ. Εικ. 6).

Κρύβουμε σε ένα σημείο της τάξης ένα σύνολο καρτών με λουλούδια που σχηματίζουν τον πρώτο γρίφο. π.χ. «NEPO». Ο πρώτος γρίφος όπως και οι επόμενοι σχηματίζουν λέξεις που οδηγούν στην ανεύρεση του επόμενου. Παράδειγμα η λέξη «NEPO» μπορεί να οδηγήσει στη βρύση, όπου υπάρχει ο επόμενος γρίφος.



Εικόνα 6: Αποκωδικοποίηση με λουλούδια

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, και ψάχνουν να βρουν από ένα γρίφο. Μόλις η μια ομάδα βρει τον πρώτο, δίνει τη σκυτάλη στην επόμενη ή, για να γίνει πιο ανταγωνιστικό το παιχνίδι, μπορεί να χωριστεί η τάξη σε δύο ομάδες και υποομάδες, που ψάχνουν διαφορετικούς γρίφους. Η ομάδα που θα βρει και τον τελευταίο γρίφο, κερδίζει.

Δραστηριότητα 7^η (Ζωγραφική ρομπότ με κώδικες): Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές ζωγραφίζουν το δικό τους ρομπότ, ακολουθώντας χρωματικούς κώδικες (βλ. Εικ. 7).

	1			5			8			3			
				1	1	1	1	1					
			3	1	5	1	5	1	3				
			3	1	1	1	1	1	3				
				1	5	5	5	1					
				1	1	1	1	1					
					1	1	1						
	3	5	5	5	1	1	1	1	1	5	5	5	3
	3	5	5	5	1	1	1	1	1	5	5	5	3
				1	5	1	5	1					
				1	1	5	1	1					
				1	1	1	1	1					
				8	8		8	8					
				8	8		8	8					
				8	8		8	8					
				3	3	3		3	3	3			

Εικόνα 7: Ζωγραφική με χρωματικούς κώδικες

Δραστηριότητα 8^η (Το Bee-Bot ψάχνει τον κρυμμένο θησαυρό): Η δραστηριότητα αυτή συνεχίζει τη θεματική του ρομποτισμού με ένα απλό και εύχρηστο εκπαιδευτικό ρομπότ, το Bee-Bot, με το οποίο όλα σχεδόν τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν εξοικειωθεί. Ο μαθητής δίνει εντολές μέσω κουμπιών οι οποίες μετατρέπονται σε σήματα που εκτελεί ο μικροελεγκτής του Bee-bot. Οι εντολές είναι να κάνει κάποιες κινήσεις μπρος, πίσω, στροφή δεξιά ή αριστερά και stop. Αποθηκεύει μέχρι και 40 εντολές και βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα, πώς μπορεί να λειτουργήσει ένα ρομπότ, κάνοντας τα ίδια τον προγραμματισμό του.

Σε ένα χαλάκι με διάταξη 5X5, τοποθετούν τετραγωνάκια με εικόνες ή σύμβολα. Μπορεί να σχηματίσουν ένα δάσος, μια πλατεία και να βάλουν εμπόδια και τοίχους που το ρομπότ δεν μπορεί να περάσει. Ορίζουν ένα τετράγωνο ως το σημείο του θησαυρού. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες υπολογίζουν πόσα βήματα χρειάζεται να κάνει το ρομπότ μέχρι να στρίψει, πώς θα στρίψει και υπολογίζοντας τη διαδρομή του το οδηγούν στο θησαυρό. Κάθε ομάδα σχεδιάζει τη δική της διαδρομή, αλλάζοντας κάθε φορά τα εμπόδια.

Εάν το ρομπότ φτάσει στον σωστό προορισμό, κερδίζει τον θησαυρό. Αν το Bee-Bot βγει εκτός διαδρομής, τα παιδιά προσπαθούν ξανά, εντοπίζοντας το λάθος και βελτιώνοντας τη διαδρομή.

Δραστηριότητα 9^η (Παιχνίδι προγραμματισμού στο φωτόδεντρο): Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώνει τη θεματική του ρομποτισμού με μια παιγνιώδη δραστηριότητα στο φωτόδεντρο που έχει τίτλο «Βασικός προγραμματισμός με ρομπότ» (βλ. Εικ. 8).

Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας να εκτελούν βασικές εντολές του προγραμματισμού, επιλέγοντας μόνοι τους τον χαρακτήρα και το δάπεδο που επιθυμούν. Ο σχεδιασμός του δαπέδου στο λογισμικό αυτό ευνοεί διδακτικούς στόχους και από άλλα θεματικά πεδία, όπως π.χ. η γλώσσα, τα μαθηματικά, κ.ά., η δραστηριότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και άλλων μαθημάτων.



Εικόνα 8: Βασικός προγραμματισμός με ρομπότ

6.4 Ικανότητες ζωής

Οι ικανότητες ή δεξιότητες ζωής, αναπτύσσονται με μια σειρά δραστηριοτήτων τύπου project και έχουν σκοπό την προώθηση και την πρόληψη της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών. Κυρίως αφορούν την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων.

6.4.1 Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν με το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αναφέρονται στις ικανότητες του Β΄ θεματικού Πεδίου της ενότητας «Παιδί, Εαυτός και κοινωνία και της υποενότητας Β.1.2 Συναισθηματική Επίγνωση i. Αντίληψη συναισθημάτων ii. Έκφραση συναισθημάτων iii. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης iv. Διαχείριση συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναγράφονται στο πρόγραμμα σπουδών είναι τα εξής:

- **Γνώσεις**

Οι γνώσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι η αναγνώριση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, η διάκριση καταστάσεων που δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, η αναγνώριση κοινωνικών συμβάσεων που διέπουν την έκφραση συναισθημάτων και η αναγνώριση αποδεκτών τρόπων διαχείρισης και εκτόνωσης συναισθημάτων

- **Δεξιότητες**

Οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι η περιγραφή καταστάσεων που προκαλούν θετικά και αρνητικά συναισθήματα, η αντιπαράβολή συναισθημάτων με την παρατήρηση αλλαγών στο πρόσωπο και στο σώμα, η χρησιμοποίηση μη λεκτικών τρόπων έκφρασης συναισθημάτων, η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για να περιγραφούν τα συναισθήματα και να εξηγηθεί μία συναισθηματική κατάσταση. Επίσης η περιγραφή παρόμοιων ή διαφορετικών καταστάσεων που προκαλούν τα ίδια

συναισθήματα στους άλλους, η δημιουργία υποθέσεων για την ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, η συναισθηματική ταύτιση με πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα, η πρόβλεψη των επιπτώσεων συγκεκριμένων συμπεριφορών και η επινόηση στρατηγικών συναισθηματικής αποφόρτισης. Τέλος η προσαρμογή συναισθηματικών επιδράσεων ανάλογα με το πλαίσιο και τις καταστάσεις επικοινωνίας, η διαχείριση ματαιώσεων και η διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις των άλλων με την από κοινού αναζήτηση της καλύτερης λύσης.

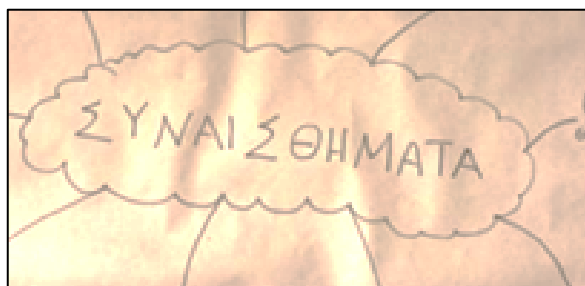
- **Στάσεις**

Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν είναι η ανάπτυξη εγρήγορσης και ευαισθησίας σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, ο σεβασμός της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, ο εμπλουτισμός των εκφραστικών τους μέσων για την επικοινωνία των συναισθημάτων. Επίσης η έκφραση ενδιαφέροντος για την αλλαγή των αρνητικών συναισθημάτων των άλλων, η υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης των συναισθημάτων τους και η επίλυση των συγκρούσεων.

6.4.2 «Ψυχική και συναισθηματική αγωγή. Πρόληψη

Οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν αφορούν την αναγνώριση των συναισθημάτων, τις αιτίες που τα δημιουργούν, τη διαχείρισή τους και την μουσική, εικαστική και δραματική έκφρασή τους. Είναι παραδείγματα χωριστών δραστηριοτήτων, που συνιστούν ένα αρκετά μεγάλο project, αλλά μπορούν να υλοποιηθούν και κάποιες μόνο από αυτές, χωρίζοντας το project σε μικρότερα μέρη. Ο/η νηπιαγωγός μπορεί να επιλέξει κάθε φορά ποιον συνδυασμό δραστηριοτήτων θα επιλέξει για να πετύχει συγκεκριμένους στόχους ή πόσο χρόνο μπορεί να διαθέσει για ένα ολοκληρωμένο project.

Δραστηριότητα 1^η (Δημιουργία ιστογράμματος «Συναισθήματα»): Μέσα από το παιχνίδι αποκαλύπτεται η έντονη επιθυμία των παιδιών για επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων. Επειδή πολλές φορές στο παιχνίδι δημιουργούνται ματαιώσεις, συγκρούσεις προβλήματα και αρνητικές συμπεριφορές δίνεται η ευκαιρία στον/στη νηπιαγωγό να συζητήσει με τα παιδιά ώστε να αποκαλυφθούν τα συναισθήματά τους και να μάθουν να τα ελέγχουν. Αμέσως μετά από ένα τέτοιο παιχνίδι και συζήτηση, ξεκινάμε το project με τον σχεδιασμό ενός ιστογράμματος (βλ. Εικ. 9).



Εικόνα 9: Ιστόγραμμα σε χαρτόνι

Το ιστόγραμμα έχει κεντρική έννοια τα «Συναισθήματα» και, αφού αφήσουμε τα παιδιά να χαλαρώσουν μετά το παιχνίδι, τους ζητάμε να αναφέρουν τα συναισθήματα που ένιωσαν όταν έπαιζαν και όταν τέλειωσαν το παιχνίδι. Καταγράφουμε όλες τις απαντήσεις στο ιστόγραμμα.

Δραστηριότητα 2^η (Δημιουργία προσώπων με τα βασικά συναισθήματα): Διηγούμαστε στα παιδιά τέσσερις πολύ μικρές ιστορίες-συμβάντα από τα οποία αναδεικνύονται τα τέσσερα βασικά συναισθήματα: Χαρά, λύπη, φόβος και θυμός. Τα ονοματίζουμε και τα κυκλώνουμε στο ιστόγραμμα, αν υπάρχουν ή αν δεν υπάρχουν τα συμπληρώνουμε.

Τους δείχνουμε τέσσερα πρόσωπα τα οποία εκφράζουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα και τους ζητάμε να τα αναγνωρίσουν και να παρατηρήσουν πώς έχουν χαραχτεί οι γραμμές στο στόμα και στα μάτια. Τα βάζουμε να μιμηθούν τα συναισθήματα και να προσέξουν τις γραμμές στα πρόσωπα των συμμαθητών τους.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες και τους δίνουμε τα απαραίτητα υλικά ώστε να δημιουργήσουν και τα ίδια τέσσερα άλλα πρόσωπα, που θα έχουν μαλλιά, μάτια και στόμα, τοποθετημένα με τρόπο που να εκφράζουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει από ένα συναίσθημα, το οποίο το αναθέτει η νηπιαγωγός, κρυφά από τις υπόλοιπες ομάδες. Κρύβουμε τις αρχικές εικόνες για να μην τις αντιγράψουν και τους αφήνουμε να δημιουργήσουν τις δικές τους (βλ. Εικ. 10).

Στο τέλος η κάθε ομάδα δείχνει το δικό της πρόσωπο και οι άλλες τρεις προσπαθούν να μαντέψουν ποιο συναίσθημα εκφράζεται. Κερδίζει η ομάδα ή οι ομάδες που το συναίσθημά τους αναγνωρίζεται πιο εύκολα από τα παιδιά των υπόλοιπων ομάδων.



Εικόνα 10: Ενδεικτικές κατασκευές προσώπων

Δραστηριότητα 3^η (Αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από διάφορες καρτέλες με γεγονότα ή ήρωες): Μετά την αναγνώριση και την επισήμανση των τεσσάρων βασικών συναισθημάτων δείχνουμε στα παιδιά διάφορες καρτέλες ή πρόσωπα ηρώων από παραμύθια στα οποία αποτυπώνονται,

εκτός από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα και ορισμένα άλλα, οικεία στα παιδιά, όπως απογοήτευση, κούραση, αηδία, ενθουσιασμός, μελαγχολία και τους ζητάμε να τα αναγνωρίσουν και να τα ονοματίσουν (βλ. Εικ. 11).

Όσα από αυτά βρίσκονται στο ιστόγραμμα, τα κυκλώνουμε και όσα δεν βρίσκονται τα καταγράφουμε. Στο τέλος με συζήτηση τα χωρίζουμε σε δυο μεγάλες κατηγορίες, αρνητικά και θετικά.

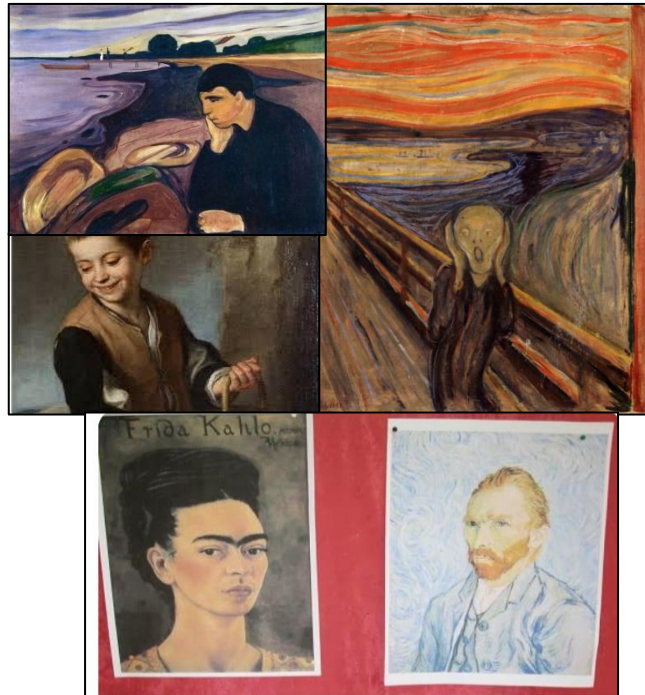


Εικόνα 11: *Εικόνα από παραμύθι*

Δραστηριότητα 4^η (Αιτίες συναισθημάτων): Ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν οποιοδήποτε συναίσθημα επιθυμούν, να μας το περιγράψουν και να προσπαθήσουν να εκφράσουν τι μπορεί να τους έκανε να νιώσουν έτσι. Μπορούν να αναφέρουν κάποιο προσωπικό τους βίωμα ή κάτι που φαντάζονται. Σε περίπτωση που αναφέρουν κάποιο αρνητικό συναίσθημα, η νηπιαγωγός θα τους ρωτήσουν, πώς θα άλλαζε αυτό, ενώ στην περίπτωση που αναφέρουν κάποιο θετικό, τι θα τους έκανε να βιώσουν άλλα παρόμοια συναισθήματα. Εδώ ο στόχος είναι να εκφραστούν και να σκεφτούν ποια είναι τα αίτια των συναισθημάτων τους και πώς θα επιλύσουν μια αρνητική κατάσταση.

Δραστηριότητα 5^η (Σύνθεση ιστορίας με αφορμή συναισθήματα από έργα τέχνης): Παρουσιάζουμε στα παιδιά εικόνες από έργα τέχνης που εκφράζουν τα βασικά συναισθήματα (βλ. Εικ. 12). Τα ζητάμε πρώτα να τα αναγνωρίσουν. Μετά ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν μια φανταστική ιστορία για ένα από τα εικονιζόμενα πρόσωπα, όποια επιθυμούν, και να μας τη διηγηθούν. Μόλις επιλέξουν το πρόσωπο με το συναίσθημα που θα προτιμήσουν, τους δίνουμε και μια φωτογραφία του. Φυσικά θα έχουμε φροντίσει να έχουμε έτοιμες εκτυπωμένες φωτογραφίες των προσώπων, ώστε μόλις πάρει ο καθένας τη δική του να παρατηρήσει καλύτερα το πρόσωπο, που θα επιλέξει και να εμπνευστεί ευκολότερα. Για να συνθέσουν την ιστορία τους θα πρέπει να σκεφτούν «γιατί άραγε εκφράζεται το εικονιζόμενο πρόσωπο έτσι; Τι συνέβη;». Μαγνητοφωνούμε τις ιστορίες τους σε ένα καταγραφικό.

Εικόνα 12: Πρόσωπα από έργα τέχνης



Δραστηριότητα 6^η (Οι τέσσερις εποχές και τα συναισθήματα σε ελεύθερο σχέδιο): Δίνουμε στα παιδιά από τέσσερα φύλλα χαρτί καιμπογιές σε διάφορα χρώματα. Τους λέμε να μουτζουρώσουν το φύλλο τους χρησιμοποιώντας ότι χρώματα θεωρούν ότι τους προκαλεί το άκουσμα μιας συγκεκριμένης μουσικής. Μετά, τους βάζουμε με τη σειρά τις τέσσερις εποχές του Vivaldi. Όσο κρατάει η μουσική από τη μια εποχή, τα παιδιά θα μουτζουρώνουν ή θα ζωγραφίζουν ότι θέλουν το χαρτί τους με χρώματα που τους «έρχονται», αυτόματα και χωρίς να σκέφτονται. Μόλις τελειώνει η μουσική της μιας εποχής τα παιδιά θα δείξουν τις ζωγραφιές τους στην ολομέλεια και θα συζητήσουν για τα χρώματα και τα συναισθήματα που αισθάνθηκαν ακούγοντας τη συγκεκριμένη μουσική. Πίσω από το κάθε χαρτί θα σημειώνουν τους αριθμούς 1,2, 3 και 4 για να μην μπερδευτούν τα φύλλα.

Στο τέλος της δραστηριότητας η νηπιαγωγός, αν θέλει να επεκταθεί, θα τους μιλήσει για τις τέσσερις εποχές που εκφράζει η κάθε μουσική σύνθεση. Θα τους βάλει στο Youtube ένα βίντεο μαζί με τις συνθέσεις θα αναπαριστούν και οπτικά τις τέσσερις εποχές (βλ. Εικ. 13). Επειδή η διάρκεια της μουσικής είναι μεγάλη, μπορεί να επιλέξει από κάθε εποχή, ένα μόνο μέρος της σύνθεσης. Θα γίνει συζήτηση για τα συναισθήματα που προκαλούν οι τέσσερις εποχές στους ανθρώπους και θα γίνει μια αντιπαραβολή με τα χρώματα που θα κυριαρχούν στις ζωγραφιές τους. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να δείξει μια κυριαρχία των ζωντανών και χαρούμενων χρωμάτων στις εποχές της άνοιξης και του καλοκαιριού. Ο κύριος σκοπός της είναι να αναδειχθεί η επίδραση της μουσικής στον ψυχισμό των παιδιών.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα μέρη και να γίνει στις τέσσερις διαφορετικές εποχές του χρόνου, μαζί με ανάλογες που αφορούν την προσέγγιση των τεσσάρων εποχών του χρόνου από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, σε διάφορες διεπιστημονικές περιοχές.



Εικόνα 13: Οι τέσσερις εποχές του Βιβάλντι (βίντεο)

Δραστηριότητα 7^η («**Το Φανάρι του Θυμού**» για την πρόληψη του θυμού): Συζητάμε με τα παιδιά για το αρνητικό συναίσθημα του θυμού. Ο θυμός εκτός από το αρνητικό συναίσθημα που προκαλεί σε αυτόν που τον νιώθει, συνήθως δημιουργεί άσχημη συμπεριφορά προς ένα άλλο πρόσωπο, πού είτε θεωρείται υπαίτιο του θυμού, είτε απλώς γίνεται αντικείμενο εκτόνωσης. Ζητάμε από το καθένα να μας πει τι είναι αυτό που τον κάνει να θυμώνει και πώς μπορεί να σταματήσει ο θυμός του χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει η κατάσταση. (π.χ. να σκεφτεί κάτι χαρούμενο, να συγχωρήσει το άτομο που του δημιούργησε το θυμό, να καθίσει να σκεφτεί μήπως έχει άδικο). Σίγουρα, το πρώτο που πρέπει να κάνει είναι να σταματήσει το θυμό του, να σκεφτεί και να ηρεμήσει.



Εικόνα 14: Το φανάρι του θυμού

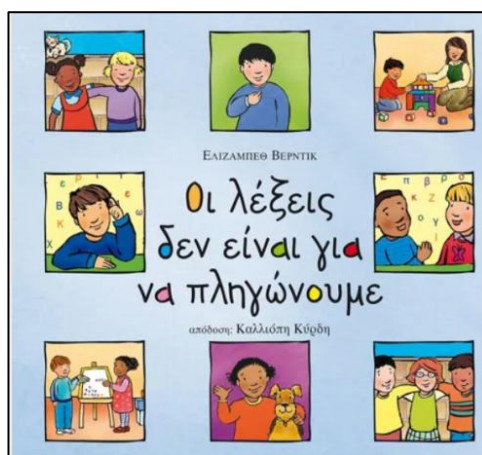
Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους δίνουμε οδηγίες να φτιάξουν ομαδικά το φανάρι του θυμού. Ένα παιδί από κάθε ομάδα μπορεί να βάλει τέσσερα μαύρα χαρτόνια σε διαφορετικό

μέγεθος που θα έχει ετοιμάσει ο/η νηπιαγωγός, ένα άλλο τρεις κύκλους με πράσινο, κόκκινο και πορτοκαλί, τρία άλλα από ένα φαρδύ τόξο στα τρία αυτά χρώματα. Η/ο νηπιαγωγός θα γράψει τις λέξεις «σταματώ», «σκέφτομαι» και «ηρεμώ» και η κάθε ομάδα μπορεί να σχηματίσει ένα φανάρι περίπου όπως στην παραπάνω φωτογραφία (βλ. Εικ. 14).

Δραστηριότητα 8^η (Δραματοποίηση θυμού): Η δραστηριότητα αυτή είναι συνέχεια της προηγούμενης. Είναι μια δραματοποίηση όπου τα παιδιά αναπαρασταίνουν κάποια υποθετικά ή πραγματικά περιστατικά θυμού ως εξής:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων και η καθεμιά αναλαμβάνει ένα σενάριο. Το ένα παιδί γίνεται πομπός-θυμός, το δεύτερο ο δέκτης-λύπη και το τρίτο αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή, σχετικά με το τον τρόπο που θα πρέπει να σκεφτεί ο θυμός, προκειμένου να σταματήσει την άσχημη συμπεριφορά του. Ο καθοδηγητής κρατάει το φανάρι και υπενθυμίζει τα στάδια του φαναριού: σταματώ, σκέφτομαι, ηρεμώ. Είναι μια μέθοδος διαχείρισης του θυμού, προκειμένου να αποφευχθεί μια άσχημη συμπεριφορά ή ενέργεια εις βάρος του δέκτη και να εξαλειφθεί το συναίσθημα του θυμού.

Δραστηριότητα 9^η (Ανάγνωση παραμυθιού): Διαβάζουμε στα παιδιά ή προβάλλουμε στον προτζέκτορα το παραμύθι «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» της Elizabeth Verdick, το οποίο



δείχνει στα παιδιά τον τρόπο ώστε να εκφράζονται χωρίς να πληγώνουν τους άλλους (βλ. Εικ. 15).

Εικόνα 15: Παραμύθι «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε»

Αφού το συζητήσουμε ζητάμε από τα παιδιά να θυμηθούν από το βιβλίο ή να βρουν λέξεις ή εκφράσεις που μπορούν να κάνουν έναν άνθρωπο χαρούμενο και τις καταγράφουμε στον πίνακα. Με αυτές τις λέξεις τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα βιβλίο με τίτλο «Το βιβλίο με τα ωραία λόγια», ως εξής». Να διαλέξουν όσες λέξεις ή εκφράσεις θέλουν, να τις αντιγράψουν στο τετράδιό τους και να τις ζωγραφίσουν, να τις διακοσμήσουν, να τις βάψουν ή να κάνουν μια σχετική ζωγραφιά με αυτές. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντιγραφή ή την αναγνώριση των λέξεων, θα τους βοηθήσει ο/η νηπιαγωγός. Αν έχει τη δυνατότητα μπορεί να τις εκτυπώσει. Τους λέμε ότι το βιβλίο μπορεί να έχει 3, 4 ή όσες σελίδες θέλουν. Το εξώφυλλο θα αποτελείται από δύο έτοιμα

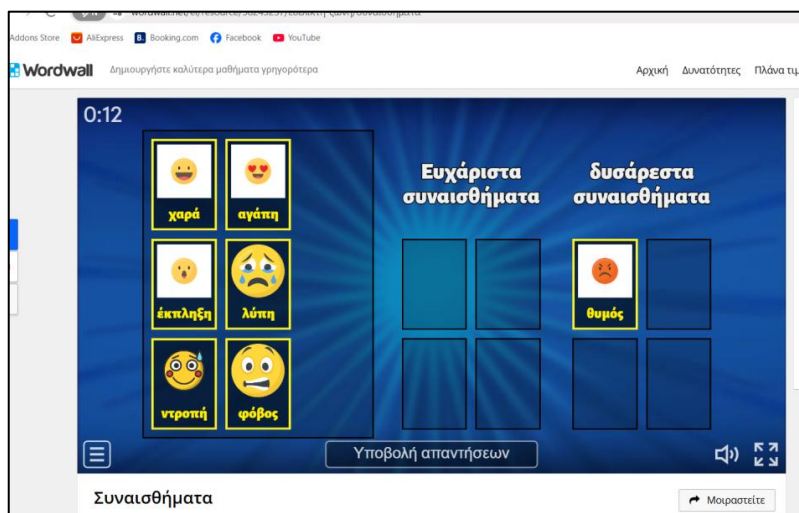
χρωματιστά χαρτόνια, στα οποία τα παιδιά θα κολλήσουν αυτοκόλλητες ετικέτες που θα τους ετοιμάσει η/ο νηπιαγωγός με τον τίτλο του βιβλίου που θα αποφασιστεί. Όταν ολοκληρωθούν οι κατασκευές, τα παιδιά θα διαβάσουν στην ολομέλεια αυτά που έγραψαν και θα δείξουν αυτά που σχεδίασαν.

Δραστηριότητα 10^η (Διαχωρισμός καταστάσεων): Η δραστηριότητα αυτή γίνεται στον υπολογιστή. Ο/η νηπιαγωγός ετοιμάζει σε ένα αρχείο PowerPoint διαφάνειες που περιέχουν μια λέξη, μια έκφραση ή μια εικονιζόμενη κατάσταση και δίπλα εισάγει δυο εικόνες. Μια μαλακή καρδιά και μια καρδιά πέτρα. Τα παιδιά παρατηρούν την εικονιζόμενη κατάσταση ή τις λέξεις που τις διαβάζει κάθε φορά η/ο νηπιαγωγός και με βάση το συναίσθημα που τους δημιουργείται, τα αντιστοιχίζουν ανάλογα με ότι τους μαλακώνει την καρδιά και με ότι την κάνουν σκληρή σαν πέτρα. Αν το συναίσθημα είναι καλό, η/ο νηπιαγωγός σβήνει την μαλακή καρδιά ή την πέτρα ανάλογα (βλ. Εικ. 16).



Εικόνα 16: Διαφάνειες από αρχείο PowerPoint

Δραστηριότητα 11^η (Παιχνίδι στο Wordwall): Η δραστηριότητα αυτή γίνεται στα tablets των παιδιών, τα οποία καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τα συναισθήματα σε δυσάρεστα και ευχάριστα. Υπάρχουν πολλές τέτοιες δραστηριότητες έτοιμες, αλλά μπορεί ο/η νηπιαγωγός να δημιουργήσει τις δικές του/της σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης (βλ. Εικ. 17).



Εικόνα 17: Δραστηριότητα στο WordWall

Δραστηριότητα 12^η (Παιχνίδι με σωματική έκφραση): Λέμε στα παιδιά να επιλέξουν ένα συναίσθημα και να το σωματοποιήσουν είτε με το πρόσωπο, είτε με το υπόλοιπο σώμα τους, είτε με όλα αυτά μαζί. Το παιδί θα έρθει στο κέντρο της τάξης και θα μας δείξει το συναίσθημα που επέλεξε με το σώμα του. Τα υπόλοιπα παιδιά θα προσπαθήσουν να το αναγνωρίσουν και να το ονοματίσουν. Στη συνέχεια θα το μιμηθούν όλα μαζί.

Δραστηριότητα 13^η (Περίσταση επικοινωνίας): Λέμε στα παιδιά να φανταστούν και να επιλέξουν ένα αρνητικό συναίσθημα. Μετά τους ζητάμε να σκεφτούν και να μας πουν σε ποιες περιστάσεις οι άνθρωποι συνήθως πρέπει να κρύψουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, για λόγους σεβασμού και ευγένειας. Τους δείχνουμε σχετικές εικόνες στο προτζεκτορα, π.χ. μια εκκλησία, μια επίσκεψη σε ένα συγγενικό ή φιλικό σπίτι, σε μια δημόσια εκδήλωση, σε ένα εστιατόριο, όταν η μαμά ή ο μπαμπάς είναι άρρωστοι κ.τ.λ. Οι συμβάσεις αυτές είναι δύσκολο να τηρηθούν από παιδιά, αλλά είναι και ένας πολύ καλός τρόπος να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Τους χωρίζουμε σε ομάδες στις οποίες το ένα από τα παιδιά θα παίζει το ρόλο αυτού που θα έχει ένα αρνητικό συναίσθημα και τα υπόλοιπα θα αναπαραστήσουν μια περίσταση όπου το παιδί, όταν θα τους «επισκεφτεί» θα πρέπει να αλλάξει το ύφος του και να κρύψει το αρχικό του συναίσθημα.

Δραστηριότητα 14^η (Αξιολόγηση): Η τελευταία δραστηριότητα είναι αξιολογική. Ο/η νηπιαγωγός παίρνει το αρχικό ιστόγραμμα και διαβάσει τις αρχικές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά. Όλοι μαζί σβήνουν, όσες λέξεις ανέφεραν και είναι άσχετες με τα συναισθήματα και συμπληρώνουν όσα καινούρια συναισθήματα έμαθαν. Μετά, κάποια παιδιά ζωγραφίζουν δίπλα σε κάθε λέξη και μια μικρή φατσούλα που να δείχνει το συναίσθημα που γράφει, αφού πρώτα αναγνωρίσουν την κάθε λέξη με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού.

6.5 Ικανότητες μάθησης

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες μάθησης, που μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου αναφέρονται με τον όρο εργαλεία μάθησης και είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, μαθαίνω πώς να μαθαίνω και μεταγνώση. Οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν παρακάτω αφορούν τις τέσσερις αυτές δεξιότητες και αφορούν διάφορα θεματικά πεδία και υποενότητες.

6.5.1 Σχέση του σχεδίου εργασίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι δραστηριότητες που αφορούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη μεταγνώση αναφέρονται στις ικανότητες του Γ.1 θεματικού πεδίου της ενότητας Μαθηματικά και της υποενότητας Γ.1.1 Γεωμετρικά σχήματα. Οι δραστηριότητες που αφορούν το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» αναφέρονται στο Α. 2 θεματικό πεδίο της ενότητας Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ) της υποενότητας Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι i. Παροχή πληροφοριών

και καθοδήγηση με λογισμικά κλειστού τύπου ii. Διερεύνηση, πειραματισμός και ανακάλυψη με λογισμικά ανοιχτού τύπου.

- **Γνώσεις**

Οι γνώσεις που αναμένεται να αναπτυχθούν αφορούν την αναγνώριση μοναδικών και όμοιων αντικειμένων ως προς τη Γεωμετρία (π.χ. κύκλοι, τρίγωνα, τετράγωνα, ορθογώνια), τις τεχνικές σωματικής έκφρασης και δημιουργικής αναπαράστασης μαθηματικών εννοιών και την αναγνώριση λογισμικών ανοιχτού και κλειστού τύπου σε σχέση με τις λειτουργίες και τον τρόπο χρήσης τους.

- **Δεξιότητες**

Οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν αφορούν την αναγνώριση και την ταξινόμηση βασικών επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά τους (σε διαφορετικές θέσεις, μεγέθη και προσανατολισμούς). Επίσης την επεξεργασία και την κατανόηση εννοιών μέσω της κίνησης και των αισθήσεων, την εκτέλεση απλών ασκήσεων πρακτικής και εξάσκησης με ειδικά λογισμικά κλειστού τύπου και τη διερεύνηση, ανακάλυψη και πειραματισμό, με την κατάλληλη χρήση, λογισμικών ανοιχτού τύπου.

- **Στάσεις**

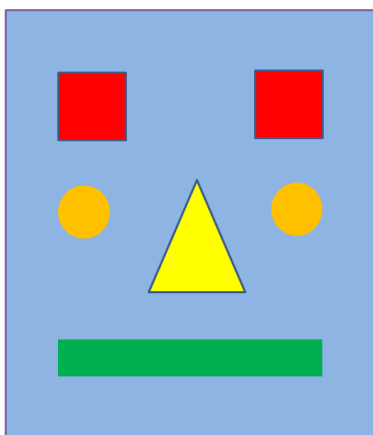
Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν από τους μαθητές είναι η δημιουργία συνδέσεων και αναλογιών ανάμεσα στα γεωμετρικά σχήματα που χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και στον πραγματικό κόσμο, η αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητές τους, η εκτίμηση και η αξιολόγηση των πληροφοριών από τις διαφορετικές κατηγορίες ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων που χρησιμοποιούν.

6.5.2 Γνωριμία με τα τέσσερα βασικά γεωμετρικά σχήματα

Δραστηριότητα 1^η (Ανάπτυξη της επικοινωνίας Ομαδική κατασκευή): Ο/η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων και δίνει σε κάθε μαθητή ένα όνομα. Τετράγωνο, Τρίγωνο, Κύκλο και Ορθογώνιο. Ζητά από τα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν για την επόμενη δραστηριότητα, μόνο τα καινούρια τους ονόματα. Στη συνέχεια δίνει σε κάθε ομάδα από δύο μεγάλα χαρτόνια, μιογιές, ψαλίδι και μια κόλλα και τους δίνει οδηγίες να κατασκευάσουν ένα ίδιο έργο με αυτό που θα τους δείξει στον προτζέκτορα (βλ. Εικ. 18).

Οι μαθητές πρέπει να αφήσουν το ένα χαρτόνι άθικτο και να κόψουν το άλλο κατάλληλα σε δύο κύκλους, δύο τετράγωνα, ένα τρίγωνο και ένα ορθογώνιο και να τα βάψουν. Ο μαθητής με το όνομα Τετράγωνο, θα κάνουν τα τετράγωνα, οι μαθητές με το όνομα Τρίγωνο θα κάνουν τα τρίγωνα κ.οκ. Στο τέλος ο καθένας θα κολλήσει το σχήμα ή τα σχήματά του στο μεγάλο άθικτο χαρτόνι. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να μάθουν οι μαθητές να ονοματίζουν τα γεωμετρικά σχήματα και να τα κατασκευάζουν με απλά υλικά σε συνθήκες συνεργασίας. Πρόκειται για μια δύσκολη δραστηριότητα, που απαιτεί δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, γιατί οι μαθητές θα

πρέπει να συνεννοηθούν πώς θα κόψουν σωστά το χαρτόνι και η οποία ενδιαφέρει περισσότερο για τη διαδικασία, παρά το αποτέλεσμα.



Εικόνα 18: Εικόνα με γεωμετρικά σχήματα από PowerPoint

Δραστηριότητα 2^η (Ανάπτυξη συνεργασίας.-Συνεργατική επίδειξη σχημάτων): Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ισομερείς ομάδες. Η μια ομάδα πρέπει να δημιουργήσει με τα σώματα των μελών της ένα τετράγωνο, η άλλη ένα τρίγωνο, η τρίτη ένα κύκλο και η τέταρτη ένα ορθογώνιο (βλ. Εικ. 19). Υπάρχει και ένας παρατηρητής, που ανεβαίνει σε μια καρέκλα για να δει αν σχηματίζονται σωστά τα σχήματα και να τα ονομάσει. Τα παιδιά της κάθε ομάδας ξαπλώνουν κάτω και σχηματίζουν το κάθε σχήμα με τη σειρά. Το ορθογώνιο πρέπει να παρουσιαστεί από την τελευταία ομάδα, καθώς για να σχηματιστεί σωστά, τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν μήπως χρειάζονται περισσότερα μέλη (σίγουρα πάνω από τέσσερα), για να μπορέσουν να το σχηματίσουν σωστά και να μη μοιάζει με τετράγωνο.

Εικόνα 19: Σχηματισμός τριγώνου με σώματα. (φωτογραφία)



Δραστηριότητα 3^η (Ανάπτυξη συνεργασίας-Ομαδοποίηση σχημάτων): Η δραστηριότητα αυτή είναι ομαδική δραστηριότητα ομαδοποίησης αντικειμένων ανά σχήμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα παίρνει χαρτόνια κομμένα στα τέσσερα βασικά σχήματα, τετράγωνα, τρίγωνα, ορθογώνια και κύκλους σε διάφορα χρώματα και μεγέθη. Ο/η νηπιαγωγός τους ζητάει να τα χωρίσουν στα τέσσερα βασικά σχήματα (βλ. Εικ. 20). Το ζητούμενο είναι να μπορέσουν τα παιδιά

να συνεργαστούν αποτελεσματικά, ώστε να τελειώσουν τη δραστηριότητα σωστά και όσο πιο γρήγορα μπορούν. Κερδίζει η ομάδα που θα τα ομαδοποιήσει πιο γρήγορα.

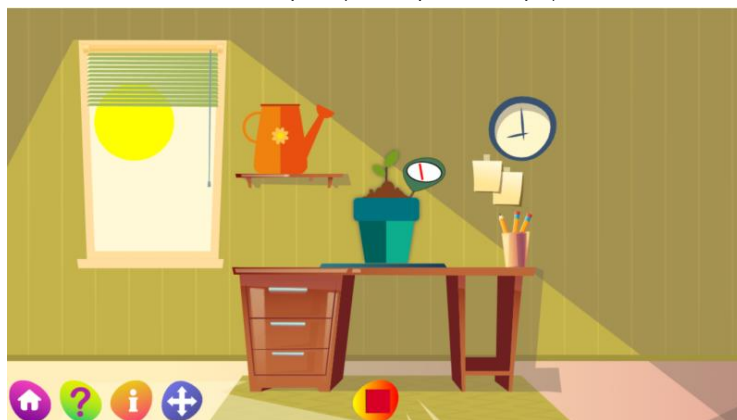


Εικόνα 20: Ομαδοποίηση ανά σχήμα. (φωτογραφία)

6.5.3 Ανάπτυξη των φυτών

Δραστηριότητα 1^η (Ανάπτυξη της δεξιότητας μαθαίνω πώς να μαθαίνω): Ο/η νηπιαγωγός στέλνει στα tablets των παιδιών ένα σύνδεσμο διαδραστικής προσομοίωσης του φωτόδεντρου, ο οποίος δείχνει ότι για να ανθίσει ένα φυτό χρειάζεται φως και νερό (βλ. Εικ. 21). Η μόνη οδηγία που δίνει στα παιδιά είναι να προσπαθήσουν να κάνουν το φυτό να ανθίσει.

Εικόνα 21: Προσομοίωση ανάπτυξης φυτού



Αφού αφήσει χρόνο στα παιδιά να δοκιμάσουν, τα ρωτάει ποια κατάφεραν να κάνουν το φυτό να ανθίσει και τι έκαναν για να το πετύχουν. Το φυτό ανθίζει αφού μπει φως από το παράθυρο και αφού ποτιστεί αρκετές φορές. Τους λέει να παρατηρήσουν την εικόνα και να βρουν τρία στοιχεία που χρειάζεται το φυτό για να αναπτυχθεί (χώρα, νερό και φως). Το νερό και το φως το βρίσκουν από τη διάδραση, ενώ το χώμα με την παρατήρηση.

Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουν την σημασία μια εξερευνητικής δραστηριότητας στη διαδικασία της μάθησής τους, που τους δημιουργεί ενδιαφέρον και περιέργεια και εξοικειώνονται με τα λογισμικά προσομοίωσης.

Δραστηριότητα 2^η (Ανάπτυξη της δεξιότητας μαθαίνω πώς να μαθαίνω): Για να αναπτυχθεί η στοχούμενη δεξιότητα, οι μαθητές πρέπει να αναληφθούν και τη σημασία της εμπέδωσης στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι τους προτείνεται μια δραστηριότητα εξάσκησης στο WordWall με την οποία εγκαθιστούν στην μνήμη τους τη γνώση που απέκτησαν από την προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα. Είναι ένα κουίζ αντιστοίχισης που σχεδιάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ώστε τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο και διασκεδάζοντας να εμπεδώσουν την καινούρια γνώση που απέκτησαν για την ανάπτυξη των φυτών (βλ. Εικ. 22).

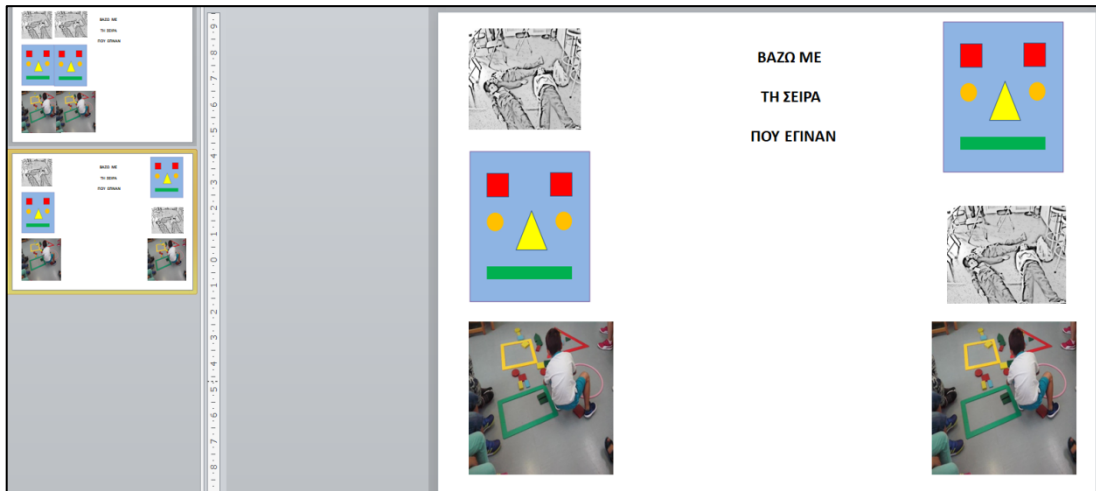


Εικόνα 22: Εξάσκηση στο WordWall

Δραστηριότητα 3^η (Μεταγνώση): Οι μεταγνωστικές δραστηριότητες είναι αυτές που κάνουν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι τους δυσκόλεψε, πώς θα μπορούσαν να το μάθουν καλύτερα, τι λάθη έκαναν και ότι σχετίζεται με την επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στα παιδιά της προσχολικής αγωγής, οι μεταγνωστικές δραστηριότητες μπορεί να είναι μια ζωγραφική έκφραση, όπως π.χ. «ζωγραφίστε τι μάθαμε» ή «πείτε μας τι μάθατε», κ.τ.λ.

Ένα παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας είναι η παρουσίαση σε ένα PowerPoint μιας στήλης στην οποία εικονίζονται ή μια κάτω από την άλλη όλες οι δραστηριότητες που έγιναν για να επιτευχθεί μια διδασκαλία (βλ. Εικ. 23). Οι δραστηριότητες είναι σε εικόνες, ανάκατες σε τυχαία θέση και διπλές. Θα ζητήσουμε από τα παιδιά να δουλέψουν το PowerPoint αρχείο σε κανονική προβολή, επεξεργασίας και όχι παρουσίασης και να τις βάλουν στη σειρά, όπως στο παρακάτω παράδειγμα.

Για να ολοκληρωθεί αυτή η δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να θυμηθούν με ποια σειρά έγιναν όλες οι δραστηριότητες και να μετακινήσουν σέρνοντας το ποντίκι όλες τις εικόνες στη σωστή σειρά. Αυτό θα συμβεί μόνο εάν είναι εξοικειωμένα με τον υπολογιστή. Διαφορετικά η δραστηριότητα θα γίνει με όλη την τάξη και τη σειροθέτηση των εικόνων θα την κάνει ο/η νηπιαγωγός, μετά από υπόδειξη των παιδιών. Στο τέλος θα αναφέρουν στην τάξη τι έμαθαν από κάθε μια δραστηριότητα, τι τους άρεσε και τι τους δυσκόλεψε.



Εικόνα 23: Δραστηριότητα στο PowerPoint

Αναφορές

- Ανθρωπιστική ψυχολογία. (2024, Ιουλίου 31). Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια. Ανακτήθηκε από <https://w.wiki/Ceo9>.
- Anderson, J.-C. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.xxxx/xxxxxx>.
- Berti, S., Cigala, A., & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational and Psychological Review*, 31, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>.
- Biermeier, M. A. (2015, November). Inspired by Reggio Emilia: Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *Young Children*, 70(5). https://www.researchgate.net/publication/318306704_Inspired_by_Reggio_Emilia_Emergent_curriculum_in_relationship-driven_learning_environments.
- Bloom, P. J., Hentschel, A., & Bella, J. (2010). *A great place to work: Creating a healthy organizational climate*. Lake Forest, IL: New Horizons.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: Physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081. https://www.researchgate.net/publication/308553541_Rooms_with_gender_physical_environment_and_play_culture_in_kindergarten.
- Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning* (p. 507). Pearson Education.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Κ. Μπότσογλου, & Μ. Μπιρμπίλη (Επιμ.), *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σ. 40-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* (σσ. xx-xx). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γιώτα, Γ. Κ. (2018). *Κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις για τη μάθηση: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική ψυχολογία, μάθημα 6ο*. <http://archive.eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/4.%20EkpPsy2018.pdf>.
- Δημητριάδης, Σ. (χ.χ.). Η Θεωρία Gagne ως Διδακτική Στρατηγική. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από <https://rb.gy/ymjezt>.

- Δημόσιο ή Ιδιωτικό: Δεν είναι όλα τα σχολεία Μοντεσσόρι το ίδιο! (2024). Ανακτήθηκε στις 16/11/2024, από: <https://www.milwaukee-montessori.org>.
- Διεπιστημονικότητα. (2024, Αυγούστου 31). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 21:40, Νοεμβρίου 20, 2024 από <https://w.wiki/Cenj>.
- Dennis, S., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon, A division of Paramount Publishing, Inc.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2010). Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2010). Perspectives on play in a changing world. In M. Ebbeck & M. Waniganayake (Eds.), *Play in Early Childhood Education: Learning in diverse contexts* (pp. 5-25). Australia & New Zealand: Oxford University Press.
- Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. Forest Row: Sophia Books.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex.
- Eurydice*. (2024, September 5). Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/prosholiki-ekpaideysi-kai-frontida>.
- Διερευνητική μάθηση. (2024, Σεπτεμβρίου 14). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 19:32, Νοεμβρίου 20, 2024, από <https://w.wiki/Cenn>.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. Αθήνα: Π.Α.Κ.Ε. <https://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf>.
- Ζάραγκας, Χ., & Αγγελάκη, Α. (επιμ.). (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzzi*. (2021, March 8). *Reggio Emilia approach*. Archived from the original on March 8, 2021. Retrieved November 16, 2024, from <https://www.reggiochildren.it>
- Gardner, H. (2024). *The essential Howard Gardner on education*. New York: Teachers College Press.
- Giordan, A., Cariille, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. Berkshire: Open University Press. <https://shorturl.at/M0tP5>.
- Hoffman, L. W. (1993). *Hoffman developmental psychology today*. The McGraw-Hill Companies.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες* (Τόμος β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1997α). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές θεωρίες* (Τόμος γ'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (χ.χ.). Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://rb.gy/asidql>.

- Katz, L. G., Chard, S. C. (2011). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in childhood education*. Boston, MA: Pearson, R. (1976). *Maria Montessori*. Chicago: University of Chicago Press. (σ. 60).
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Μέθοδος Μοντεσσόρι. (2024, Οκτωβρίου 23). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε από: <https://w.wiki/Ceno>.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης* Αθήνα: Ατραπός.
- Lancaster, P. (2010). Lancaster, P. (2010). Listening to young children: Enabling children to be seen. In G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary Issues in the Early Years* (pp. 79-94). London: Sage.
- Lillard, A. (2013). "Playful Learning and Montessori Education". *American Journal of Play*, 5(2), 157–186. (PDF).
- Νηπιαγωγείο. (2024, Ιουλίου 8). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 11:55, Οκτωβρίου 30, 2024 από <https://w.wiki/Cenp>.
- Νόμος 13646/Δ1/2023, Β', *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/ya-13646-d1-2023.html>.
- Νόμος 1566/1985, άρθρο 3, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>.
- Νόμος 4256/2014, άρθρο 2, παρ. 5α, *Τουριστικά πλοία και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 92/Α'/14-4-2014).
- Ντάβου, Μπ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Maxwell, L. E. (2007). *Competency in child care settings*. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245. <https://doi.org/10.1177/0013916506289976>.
- McLeod, S. (2024, January 29). Carl Rogers: Humanistic theory and contribution to psychology. *SimplyPsychology*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>.
- Michalak, K. (2024, March 19). Schema. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/science/schema-cognition>.
- Montessori, M. (1966). *The Human Tendencies and Montessori Education*. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
- Morin, E. (1999). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Του Εικοστού Πρώτου.
- Morin, E. (1999α). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Του Εικοστού Πρώτου.

- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. https://www.researchgate.net/publication/233242374_The_outdoor_environment_in_Norwegian_kindergartens_as_pedagogical_space_for_toddlers'_play_learning_and_development.
- Moss, A. (2019). *Curriculum Development in Elementary Education*. Waltham Abbey Essex: ED-Trch Press. p. 253.
- Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(3), 325-344. <https://doi.org/10.xxxx/xxxxxx>
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο: Προβληματισμοί και προτάσεις*.
- Παπαρηγορίου, Β., & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). *Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), (σσ. 75-78). <https://shorturl.at/wDx1D>.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021b). Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021a). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πότση, Α. (2022). Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας στην προστασία από την ευαλωτότητα στην παιδική φτώχεια. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11(1), 315-327. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/31602/24667>.
- Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Προσχολική Αγωγή. (2024, Φεβρουαρίου 1). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 08:37, Οκτωβρίου 13, 2024 από <https://w.wiki/Cenr>.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Reggio Θεσσαλονίκη. (n.d.). *Προσέγγιση Reggio Emilia*. <https://reggiothessaloniki.gr/proseggisi-reggio-emilia/>.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Roubinov, D. S., Bush, N. R., Hagan, M. J., Thompson, J., & Boyce, W. T. (2020). Associations between classroom climate and children's externalizing symptoms: The moderating effect of kindergarten children's parasympathetic reactivity. *Developmental Psychopathology*, 32(2), 661-672. <https://doi.org/10.1017/S095457941900052X>.

- Συνεργάτες της Wikipedia. (2024, 5 Νοεμβρίου). *Μοντεσσοριανή εκπαίδευση*. Στη *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Ανακτήθηκε στις 20:04, 13 Νοεμβρίου 2024, από <https://w.wiki/CpHh>.
- Συνεργάτες της Wikipedia. (2024, 12 Νοεμβρίου). *Εκπαίδευση Waldorf*. Στη *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Ανακτήθηκε στις 21:22, 14 Νοεμβρίου 2024, από <https://w.wiki/CpHi>.
- Συνεργάτες της Wikipedia. (2024, 22 Σεπτεμβρίου). *David Ausubel*. Στη *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Ανακτήθηκε από <https://w.wiki/CpHo>.
- Σακελλαρίου Μ., & Μπάνου Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 18, 71–82. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>.
- Σταμάτης, Π. (2007). Κτιριολογικός Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σσ. 84-89). Αθήνα: Ατραπός.
- Sanoff, H. (2000). Two paradigms of educational buildings. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Siltala, R. (2010). *Innovativity and cooperative learning in business life and teaching*. University of Turku.
- Siltala, R., Suomala, J., Taatila, V., & Keskinen, S. (2007). Cooperative learning in Finland and in California during the innovation process. In D. Andriessen (Ed.), *Intellectual capital* (pp. 315–332). Haarlem: Inholland University.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Η ζωή και το έργο της*. Νέα Υόρκη: Plume. (σ. 118–140).
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3311/975.pdf>.
- adayon Nabavi, R., & Bijandi, M. (2023). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381–406. <https://doi.org/10.2307/1180016>
- Ullrich, H. (2008). *Continuum International al*. London: Pub. Group. (σ. 77).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Institute for Lifelong Learning (1972). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Lifelong Learning. (1972). *Pre-primary education: programme and meeting document*. <https://rb.gy/xi9ut4>
- Χατζόγλου, Σ. (2018). Σχεδιασμός χώρου παιχνιδιού και μάθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας: Ερευνώντας την αυλή του νηπιαγωγείου. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* (Μάιος 2017, Θεσσαλονίκη)
- Vygotsky, L. (1997). Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών (Επιμέλεια Στ. Βοσνιάδου, Μετάφραση Β. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

- Vygotsky, L. (1988). Αθήνα: *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). Macmillan.
- Weinstein, C. S. (1987). Designing preschool classrooms to support development. Research and reflections. Στο C. S. Weinstein & D. C. David (Eds.), *Spaces for Children*. New York: Plenum Press.
- Wikipedia contributors. (2024, July 25). Reggio Emilia approach. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved November 16, 2024, from <https://w.wiki/Cens>
- Wikipedia contributors. (2024, October 5). Theory of multiple intelligences. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved October 12, 2024, from <https://w.wiki/Cent>
- Woods, P., Martin, A., & Glenys, W. (2005). In Harmony with the Child: the Steiner teacher as a co-leader in a pedagogical community. *FORUM*, 48(3), 319.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., Perry, N. E., & Shapka, J. (2010). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (4η έκδ.). Τορόντο: Pearson Canada.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα Εξώφυλλου: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381108>

Εικόνα 1- https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf

Εικόνα 2: Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 3: <https://www.youtube.com/watch?v=edXaWM6rhSw>

Εικόνα 4- <https://www.youtube.com/watch?v=fcJqByIdY84>

Εικόνα 5 Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 6- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 7: Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 8- <https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11286>

Εικόνα 9- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 10- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 11- <https://karakotsoglou.com/product/chansel-kai-gkretel-fantastika-paramythia/>

Εικόνα 12- <https://shorturl.at/1Z3rr>, <https://gr.pinterest.com/pin/482518547548423155/>,

<https://shorturl.at/4cJFa>,

[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSoB2Eg-qc4kvy-](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSoB2Eg-qc4kvy-Q5njx5iM7ogM9tSqmKKmVQ&s)

[Q5njx5iM7ogM9tSqmKKmVQ&s](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSoB2Eg-qc4kvy-Q5njx5iM7ogM9tSqmKKmVQ&s)

Εικόνα 13- <https://www.youtube.com/watch?v=GRxofEmo3HA>

Εικόνα 14- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 15: <https://shorturl.at/L2mc1E>

Εικόνα 16- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 17 <https://shorturl.at/TQNY2>

Εικόνα 18- Προσωπικό αρχείο

Εικόνα 19: <http://digitallearning.ece.uth.gr/ltme/?q=node/321>

Εικόνα 20- <https://rb.gy/3fmr39>

Εικόνα 21- <https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10811>

Εικόνα 22- <https://wordwall.net/el/resource/84484442>

Εικόνα 23: Προσωπικό αρχείο