



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ / ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΉ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών για την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του Βρεφονηπιακού σταθμού»

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: ΒΟΥΒΟΥΡΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 69017050

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ

Αθήνα, Ιούλιος 2021



UNIVERSITY OF WEST ATTICA

SCHOOL OF ADMINISTRATION, ECONOMICS & SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION AND CARE IN EARLY CHILDHOOD

DEGREE / DIPLOMA THESIS

“An investigation into early childhood educators’ perspectives on children’s agency in relation to the physical environment of their daycare setting.”

STUDENT NAME AND SURNAME: BOYBOYRA GEORGIA

REGISTRATION NUMBER: 69017050

SUPERVISOR NAME AND SURNAME: KATSIADA ELENI

Athens, July 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

**«Διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών για την επενέργεια των
παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του Βρεφονηπιακού σταθμού»**

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ

Α΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΡΟΥΦΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

Β΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΓΓΕΛΗ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΒΟΥΒΟΥΡΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

Η πτυχιακή/διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι
Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
2	ΡΟΥΦΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	
3	ΑΓΓΕΛΗ ΒΑΡΒΑΡΑ	ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη ΒΟΥΒΟΥΡΑ ΓΕΩΡΓΙΑ του ΣΤΑΥΡΟΥ με αριθμό μητρώου 69017050 ,φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Τμήματος ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής 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 διαδίκτυο. 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.

ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Η Δηλούσα

Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το ενδιαφέρον για την διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών, σχετικά με την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον ενός βρεφονηπιακού σταθμού. Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έγινε σαφές ότι ήταν περιορισμένος ο αριθμός ερευνών για το παρόν θέμα, ενώ φάνηκε, αφενός ότι δεν ήταν εκτενείς όσον αφορά την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον, και αφετέρου ότι δεν εμβάθυναν στους τρόπους ενίσχυσης της επενέργειας των παιδιών. Όλα αυτά αποτέλεσαν κομβικό γεγονός που παρακίνησε το ενδιαφέρον μου για περαιτέρω μελέτη του θέματος. Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική μελέτη, αποσκοπεί στην διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών όσον αφορά τις κατάλληλες πρακτικές για την ενίσχυση της επενέργειας, με εστίαση στο φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού. Πιθανώς, να συντελέσει στην προώθηση του όρου επενέργεια στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, στην αναγνώριση και ενσωμάτωση της επενέργειας των παιδιών, και στις παιδαγωγικές πρακτικές των παιδαγωγών με σκοπό την αναβάθμιση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να αποδώσω τις πιο ειλικρινείς και ολόθερμες ευχαριστίες, καθώς και την βαθιά μου εκτίμηση στην επόπτρια καθηγήτρια μου, η οποία αφενός με καθοδήγησε ορθά βάσει του επιστημονικού γνωστικού υποβάθρου της, αφετέρου, με στήριξε πιστά καθ' όλη την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ευχαριστώ θερμά για όλη την στήριξη, διότι χάρις εκείνη κατάφερα σε αυτούς τους δύσκολους καιρούς της πανδημίας να ολοκληρώσω εμπρόθεσμα την έρευνά μου. Επιπροσθέτως, ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στην τριμελή επιτροπή εξέτασης, για την σπουδαιότητα του ρόλου της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα παραχωρώντας μου συνεντεύξεις και συμβάλλοντας έτσι στην υλοποίηση αυτής της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα ολόψυχα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στηρίζουν καθημερινά, και ιδίως την οικογένειά μου, οι οποίοι σε κάθε νέο μου ξεκίνημα αποτελούν αρωγό και στήριγμα, και ουσιαστικά σε αυτούς οφείλω την προσωπική μου εξέλιξη.

Περιεχόμενα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	13
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Σχέσεις παιδαγωγών με τα παιδιά	13
1.2 Σχέσεις παιδαγωγών με τους γονείς	16
1.3 Σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων.....	19
2. ΕΠΕΝΕΡΓΕΙΑ.....	22
2.1 Ορισμός	22
2.2 Αναπτυξιακές θεωρίες – Θεωρία Επενέργειας.....	24
2.3 Άτομα που επενεργούν	26
2.4 Αρχές της επενέργειας	28
3. ΦΥΣΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ	30
4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	37
5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	39
5.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	40
5.2.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
5.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	52
6. Επίλογος.....	58
7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επενέργεια, δηλαδή η αίσθηση αυτονομίας και αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και η αυτόβουλη ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελούν, σημαντικές παραμέτρους στην προσωπικότητα των μετέπειτα ενηλίκων. Η αρχή της επενέργειας πιθανώς θα καλλιεργήσει ανεξάρτητους πολίτες που θα διέπονται από την δύναμη της διεκδίκησης. Στο παρόν πόνημα, γίνεται μια απόπειρα διερεύνησης των απόψεων των παιδαγωγών για την υποστήριξη και προώθηση της επενέργειας στα παιδιά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι έρευνες για την επενέργεια των παιδιών στην Ελλάδα είναι περιορισμένες, γι' αυτό και στην παρούσα μελέτη γίνεται εκτενής ανασκόπηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με μελέτες που αφορούν γενικά στη διερεύνηση του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με την επενέργεια των παιδιών αλλά και τους τρόπους ενίσχυσης της επενέργειας μέσα στον χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού όπου τα παιδιά επιδεικνύουν τα ενδιαφέροντά και διαμορφώνουν την ταυτότητα τους. Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε χρησιμοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία και έδειξε την παρουσία της επενέργειας των παιδιών μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με παιδαγωγούς και συνομήλικους. Επιπλέον, φάνηκε η έντονη επίδραση της ιδιοσυγκρασίας και της ηλικίας των παιδιών στον τρόπο που επενεργούν. Τέλος, φάνηκε πως η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού (φυσικού περιβάλλοντος) και η ενασχόληση των παιδιών με φυσικά υλικά συμβάλουν στην ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Σχέσεις αλληλεπίδρασης, Επενέργεια, Αυτενέργεια, Φυσικό - Κοινωνικό Περιβάλλον, Αρχιτεκτονική χώρου.

ABSTRACT

Agency, the sense of autonomy and self-efficacy as well as the undertaking of initiatives are important parameters in the personality of adults. The principle of agency, is likely to cultivate independent citizens who will be able to fight for their rights. In this paper, an attempt is made to investigate the views of early years practitioners as the people who can promote and enhance children's agency. According to the literature review, research regarding children's agency in Greece is limited this is why the review of the literature in this study focuses on presenting findings about children's experiences with the social and physical environment of their daycare settings. The aim of this study was to identify pedagogues' views in relation to children's agency but also to identify how they promote it in daycare settings. The present study followed a qualitative approach in researching pedagogues' views and identified that children express agency through their interactions with pedagogues and peers. The findings also indicated that children's age and their dispositions affect the way they exercise agency. Finally, there were indications that the arrangement of the physical space of the setting and children's play with materials of the natural environment enhance children's agency.

Keywords: Interactions, Agency, Physical-Social Environment, Space Architect

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται αντιληπτή η παρουσία ορισμένων ερευνών, οι οποίες ωστόσο, δεν είναι εκτενείς. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ελληνικής βιβλιογραφίας, ο όρος «επενέργεια», δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli (2018:937), ορίζουν την επενέργεια των παιδιών ως την ικανότητά τους να «συννοικοδομούν την γνώση και την ταυτότητά τους και διαπλάθουν τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια στα οποία δρουν». Επομένως, τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες του κόσμου που τα περιβάλλει αλλά αντίθετα δρουν πάνω σε αυτόν και τον επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Όσον αφορά την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, εντοπίζεται πληθώρα ερευνητικών δεδομένων για την επενέργεια των παιδιών. Ωστόσο, είναι ελλιπής η αναφορά στους τρόπους ενίσχυσης της επενέργειας στο φυσικό περιβάλλον του Βρεφονηπιακού Σταθμού. Στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε στην περίληψη της εργασίας, ο βασικός σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με την επενέργεια των παιδιών το βρεφονηπιακό σταθμό καθώς και των τρόπων ενίσχυσης της επενέργειας. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- A) Το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια των παιδιών και αν ναι με ποιους τρόπους;
- B) Πως επιδεικνύουν την επενέργεια τα παιδιά στο βρεφονηπιακό σταθμό;
- Γ) Ποιες είναι οι προτάσεις των παιδαγωγών για την ενίσχυση και προώθηση της επενέργειας των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό;

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται αναφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων σε ένα βρεφονηπιακό σταθμό, από την σκοπιά των παιδαγωγών. Αναφερόμενοι στον όρο «σχέσεις αλληλεπίδρασης», εννοούμε «τόσο σε άμεσες όσο και σε έμμεσες σχέσεις ατόμων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται αμφίδρομα οι κοινωνικές τους σχέσεις». Πιο συνοπτικά, θα μπορούσε κάποιος να πει πως η αλληλεπίδραση στοχεύει και στην άσκηση της επιρροής (Ραυτοπούλου, 2018). Ο Mead (1962), σύμφωνα με την Ραυτοπούλου (2018), με τον όρο «αλληλεπίδραση» αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες. Κατά τον Mead (1962), οι σχέσεις αλληλεπίδρασης αποτελούν μια δυναμική διαδικασία μεταξύ των ανθρώπων ενός πλαισίου, οι οποίοι έχοντας εναλλάξ τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη

ανταλλάσσουν μηνύματα, φέροντας αμοιβαία την ευθύνη για τη δημιουργία ενός κοινού νοήματος. Στην έρευνα αναλύεται και η βασική έννοια της «επενέργειας», δηλαδή της ενεργητικότητας του παιδιού στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται, αλλά και την αναμενόμενη επίδραση που λαμβάνει το ίδιο από το περιβάλλον αυτό. Εξάλλου, σύμφωνα με νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, τα παιδιά δεν θεωρούνται παθητικοί δέκτες, αλλά αντίθετα δρουν ενεργά και συνοικοδομούν την γνώση, τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους (Katsiada, Roufidou, Wainwright &Angeli, 2018). Διαχωρίζοντας την «επενέργεια» από την «αυτενέργεια», η προαναφερθείσα ορίζεται ως «η δραστηριότητα που αναλαμβάνεται και εκτελείται συνειδητά και με την θέληση αυτού του ιδίου του ατόμου, χωρίς δηλαδή εξωτερική επιβολή» (Δάμος, 2006:23).

Ιδιαίτερη έμφαση έχει αποδοθεί στην διαφοροποίηση του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, αφού όσον αφορά το φυσικό περιβάλλον, υπονοούνται εξ ορισμού, τα κτίρια, η διαμόρφωση του χώρου, τα υλικά, τα αντικείμενα. Συνεπώς με αυτό τον όρο αναφερόμαστε στην πολυδύναμη υλική πραγματικότητα. Η υλική πραγματικότητα του χώρου προσδίδει τρεις παραμέτρους. Την διαρρύθμιση του, την αισθητική και τις πρακτικές του. Επιβεβαιώνοντας η Αγγελή (2019), αναφέρει για το φυσικό περιβάλλον πως αποτελεί την φυσική δομή ενός σταθμού, το υπαίθριο και εσωτερικός χώρος. Επιπροσθέτως, η υλική αλληλεπίδραση, η φυσική δομή του κτιρίου, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των χώρων καθώς και η πλούσια ποικιλία ερεθισμάτων και εξοπλισμού, ενσωματώνουν το φυσικό περιβάλλον (Αγγελή, 2019). Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό περιβάλλον πλαισιώνει τις σχέσεις των ατόμων, τις αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών και παιδιών, οι μορφές συμπεριφοράς που υιοθετούνται (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Στην εργασία συμπεριλαμβάνεται και ο όρος «αρχιτεκτονική» του χώρου, μιας και η συμβολή της αρχιτεκτονικής στον χώρο αποφαίνεται υψίστης σημασίας στην δυναδική αλληλόδραση του παιδιού με το περιβάλλον του (Αγγελή, 2019).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα (4) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών για τις αλληλεπιδράσεις των παιδαγωγών με τα παιδιά, των παιδαγωγών με τους γονείς καθώς και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικούς τους. Το δεύτερο κεφάλαιο, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εργασίας, διότι παραθέτει στοιχεία που αφορούν στον ορισμό της επενέργειας σε αντιπαραβολή με αναπτυξιακές θεωρίες που συνάδουν ή εναντιώνονται με την αρχή της επενέργειας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, καταγράφονται, επίσης, τα χαρακτηριστικά των

ατόμων που επενεργούν, καθώς και αρχές που συμβαδίζουν με την κεντρική ουσία της επενέργειας των παιδιών. Εν συνεχεία, το τρίτο κεφάλαιο, περιγράφει το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον των προσχολικών κέντρων, τοποθετώντας τα εκάστοτε χαρακτηριστικά του κάθε περιβάλλοντος, ώστε να γίνει κατανοητή η διαφοροποίησή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο, διατυπώνεται ένα κεντρικής σημασίας ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με το αν οι χώροι είναι για τα παιδιά ή ο χώρος είναι των παιδιών. Μέσα από αυτό το ερώτημα, παρατίθενται στοιχεία για την διαρρύθμιση του χώρου, για τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο και για τα κέντρα ενδιαφέροντος που υπάρχουν σε αυτές τις περιοχές. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ολοκληρώνεται με ευρήματα για την συμβολή της αρχιτεκτονικής του χώρου στην ενίσχυση και προώθηση της επενέργειας των παιδιών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρατίθεται ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και την οργάνωση της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, καταγράφεται η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, η τεχνική συλλογής των δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσής τους. Εν συνεχεία, το δεύτερο κεφάλαιο, εστιάζει στο δείγμα της έρευνας αναλύοντας τους λόγους επιλογής του πληθυσμού ή «δείγματος», και στις προδιαγραφές των ατόμων που είναι κατάλληλες για το θέμα που διερευνάται. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται οι γενικές διαπιστώσεις και η διεξαγωγή συμπερασμάτων – συζήτησης που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες σχετικά με την επενέργεια των παιδιών ενώ γίνονται προτάσεις και αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία, έχει αναγνωριστεί στην εποχή μας ως η πιο σημαντική χρονική περίοδος της ανθρώπινης ζωής. Κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, πραγματοποιούνται κατακτήσεις που είναι απαραίτητες για την μετέπειτα ζωή του ατόμου. Τα παιδιά, διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπικότητά τους, κατανοούν τα ενδιαφέροντα και αντιλαμβάνονται ανάγκες τους. Επιπλέον, αποκτούν γνώσεις για το κοινωνικοπολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον τους (Τσίκνα, 2000). Ανασκοπώντας βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτή η εστίαση ερευνητικών μελετών όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα, ενδεικτικές έρευνες αφορούν την ποιότητα σχέσεων παιδιών και παιδαγωγών (Βάτου, 2017), των κοινωνικών ανταλλαγών (Παπαπροκοπίου, 2007), καθώς και της δύναμης της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών (Πατεράκη, 2012). Στην παρούσα εργασία, θα αναλυθούν διεξοδικά οι προαναφερθείσες έρευνες, με ορισμένες αντιπαραβολές σπουδαίων ξένων θεωρητικών της εκπαίδευσης όπως Corsaro, Montessori, και Vygotsky.

1.1 Σχέσεις παιδαγωγών με τα παιδιά

Οι έρευνες σχετικά με την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού είναι περιορισμένες στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές, βασίζονται σε άλλα επιμέρους σπουδαία ζητήματα όπως για παράδειγμα την επενέργεια των παιδιών όσον αφορά τη δημιουργία σχέσεων με τους παιδαγωγούς τους (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018). Είναι σαφές ότι η πρωταρχική σχέση που διαμορφώνει το παιδί εκτυλίσσεται γύρω από την οικογένεια και ιδίως από το πρόσωπο που φροντίζει το παιδί (Bowlby, 1969, 1973). Σπουδαιότητα, ωστόσο, αποτελεί η σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό του. Η προσχολική αγωγή καλείται να ενισχύσει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, διαδραματίζοντας θετικό ρόλο στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του (Αγγελοπούλου, Κοκκινίδου, Πίτση, Ράπτη, 2014).

Η αμφίδρομη επικοινωνία παιδαγωγού και παιδιού είναι βασικό γνώρισμα ορθής παιδαγωγικής. Συνεπώς, εδραιώνοντας μια σωστή επικοινωνία οι παιδαγωγοί με τα παιδιά, τα ίδια θα βρουν την ισορροπία μέσα από αυτή την σχέση, θα διαμορφώσουν κοινωνική τους ταυτότητα και θα οδηγηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Αγγελοπούλου, Κοκκινίδου, Πίτση, Ράπτη, 2014). Η αμοιβαιότητα, η ορθή επικοινωνία και οι σχέσεις τους αφενός προσδίδουν ενεργότερο ρόλο και διαμόρφωση ταυτότητας ενός παιδιού, αφετέρου επηρεάζουν την μετέπειτα κοινωνική και εκπαιδευτική του εξέλιξη. Η σχέση αυτή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών αποτελεί προάγγελο ψυχικής ανθεκτικότητας, σύμφωνα με την Brooker (2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ικανότητα φυσιολογικής ανάπτυξης μέσα σε αντίξοες συνθήκες, δεν θεωρείται πλέον εγγενές και σταθερό χαρακτηριστικό των παιδιών, αλλά χαρακτηριστικό που μπορεί να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί με την παρέμβαση των ενηλίκων (Brooker, 2016).

Τα παιδιά διαθέτουν εγγενή κίνητρα αισιοδοξίας για τις ικανότητές τους και τις πιθανότητες επιτυχίας τους. Συνεπώς, παιδαγωγοί οι οποίοι αναφέρουν ότι επιδιώκουν μια σχέση μαζί τους, διδάσκουν στα παιδιά να σκέφτονται λογικά καθώς και την δημιουργική αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και υλοποίηση σχεδίων τους, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την κατανόηση προς άλλους και δίνουν ώθηση στα κίνητρα τους για κοινωνικοποίηση. Έτσι, η αυτοεκτίμηση, η αυτενέργεια και η αυτοπεποίθησή τους θα δημιουργήσουν έναν ενάρετο κύκλο στον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα επιβεβαιώνεται και γνωστοποιείται και στα υπόλοιπα παιδιά (Brooker, 2016). Μέσα σε αυτή την διαδικασία αμοιβαιότητας της σχέσης, κάποιοι παιδαγωγοί παρατηρούν τα παιδιά και να δίνουν σημασία στις ανάγκες τους. Οι ίδιοι υιοθετούν την «παιδαγωγική της ακρόασης», η οποία σύμφωνα με τους Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, (2016), παρουσιάζει έναν εκπαιδευτικό που ακούει ενεργητικά τις παραθέσεις των παιδιών, αντιμετωπίζοντάς τα σαν «ενήλικες», και τις ενσωματώνει στο παιδαγωγικό του πρόγραμμα. Η αντιμετώπιση αυτή, αποδεικνύει την επενέργεια των παιδιών. Η «παιδαγωγική της ακρόασης», όρος όπου αναφέρεται στα σχολεία Reggio Emilia, απεικονίζει έναν ικανό παρατηρητή και ενεργό ακροατή παιδαγωγό, ο οποίος αφυπνίζοντας όλες τις αισθήσεις του, δίνει έμφαση σε όλες τις μορφές επικοινωνίας με τα παιδιά. Ο ίδιος, τοποθετεί στο επίκεντρο του παιδαγωγικού του προγράμματος τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που άντλησε μέσω της παρατήρησης τους. Βάσει της παρατήρησης, της καταγραφής και ανάλυσης στοιχείων, εμβαθύνει στα

ενδιαφέροντά τους και τα εμπλουτίζει. Έτσι, η ποιότητα της σχέσης τους αλλά και του παιδαγωγικού προγράμματος είναι αναμφίβολο γεγονός. Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πεδίο πρόκλησης για περεταίρω εξερεύνηση (Αυγητίδου, Τζεκάκη, Τσάφος, 2016). Η ακρόαση μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών για να τα τοποθετήσουμε στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να καταγράψουμε τις ιδέες τους για να μπορέσουμε να τις αξιοποιήσουμε ή να τις εμπλουτίσουμε και να εντοπίσουμε τις προσωπικές θεωρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις τους για την οργάνωση του προγράμματός μας (Αυγητίδου, Τζεκάκη, Τσάφος, 2016).

Η ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού παιδιού, είναι συνεπώς, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια ακόμα σειρά επιστημονικών ευρημάτων, επιβεβαιώνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών συνδέεται άρρηκτα με τον παιδαγωγό, όπως για παράδειγμα η έρευνα «Αντιλήψεις παιδαγωγών και παιδιών για την ποιότητα της σχέσης τους: κλίμα τάξης και σχέσεις εξάρτησης», (Βάτου, 2017), καθώς και η έρευνα «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας», (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Η σχέση αυτή, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, χαρακτηρίζεται αρωγός, λόγω της ενθάρρυνσης για ανοιχτή επικοινωνία και εκφραστικότητα. Απόρροια της σχέσης παιδαγωγού και παιδιού, αποφαίνεται η αφοσίωση στον παιδαγωγικό πρόγραμμα, η ενίσχυση των κινήτρων, η καλή ακαδημαϊκή επίδοση, και η ελεύθερη εξωτερίκευση της συμπεριφοράς (Βάτου, 2017). Άλλη μια διαπίστωση αποτελεί η προσκόλληση των παιδιών στους παιδαγωγούς τους, η οποία κινητοποιεί την ενεργή εξερεύνηση φυσικού περιβάλλοντος, την βελτίωση γνωστικών διαδικασιών αλλά και την προώθηση υγιών αλληλεπιδράσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά έχουν την τάση να επιδιώκουν στενή επαφή με τους παιδαγωγούς τους, να αναμένουν την συναισθηματική ασφάλεια και την φροντίδα από εκείνους. Έτσι, βάσει μιας υγιούς δευτερογενούς προσκόλλησης με τον παιδαγωγό, νιώθουν στήριξη, βοήθεια και ασφάλεια στον χώρο όταν απουσιάζουν οι γονείς ή το βασικό πρόσωπο φροντίδας (Βάτου, 2017).

Κατά την μοντεσοριανή προσέγγιση, ο παιδαγωγός προετοιμάζει το περιβάλλον ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Ο ίδιος είναι «διευθυντής» υλικών και επιδέξιος παρατηρητής. Δεν ενθαρρύνεται η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού. Αντιθέτως, το παιδί, σύμφωνα με την Μοντεσσόρι, αποτελεί

ενεργό κοινωνικό ον, που αφουγκράζεται τις πληροφορίες του περιβάλλοντός του, διαθέτοντας εγγενή κίνητρα αυτοανακάλυψης, αυτοδιδασκαλίας, και αυτοεκπαίδευσης (Ντολιοπούλου 2005). Αυτό συνεπώς σημαίνει ότι οι σχέσεις παιδιού-παιδαγωγού αυτές είναι πιο τυποποιημένες και οι ενήλικες είναι περισσότερο απόμακροι (Μπουτζιακάκη, Δικαστοπούλου, 2015). Οι παιδαγωγοί αυτοί, υιοθετούν στοιχεία του προγράμματος κατά τα οποία δεν ενθαρρύνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι ομαδικές δραστηριότητες. Παραμελούνται δραστηριότητες κοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά περισσότερο σε ατομική εξερεύνηση και χρήση υλικών, παρά στην δημιουργία αλληλεπιδράσεων με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους τους (Ντολιοπούλου, 2005). Αντίθετα, ο Vygotsky (1978), μέσα από την θεωρία Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι το παιδί κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, που πλαισιώνει τους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους, κατορθώνει να οδηγήσει το παιδί σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο, λόγω της αλληλεπίδρασής τους (Vygotsky, 1978). Η διαφορά ανάμεσα στο προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο κι εκείνο που το παιδί θα κατακτήσει με καθοδήγηση, ονομάζεται Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Ομοίως, η πεποίθηση του Bruner (1976), για τον ρόλο του ενήλικου στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, εκφράζεται παρόμοια με αυτή του Vygotsky, με την έννοια της «σκαλωσιάς». Ο ίδιος, αναφερόμενος στον όρο «σκαλωσιά», περιγράφει την ιδιαίτερη διάδραση παιδαγωγού και μαθητή, όπου ο πρώτος δημιουργεί προσωρινά βοηθήματα, «σκαλωσιές», για τον δεύτερο, ώστε να τον υποστηρίξει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επίλυση ενός προβλήματος, μέχρι ο μαθητής να αναπτύξει την ικανότητα αυτοδύναμης επίλυσης. Για όλους αυτούς τους λόγους οι παιδαγωγοί οφείλουν να καλλιεργούν μια σωστή σχέση με τα παιδιά ωθώντας τα σε δρόμους εξερεύνησης και ολόπλευρης ανάπτυξης.

1.2 Σχέσεις παιδαγωγών με τους γονείς

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η σχέση των γονέων με τους παιδαγωγούς. Η δημιουργία ποιοτικών σχέσεων γονέων και παιδαγωγών, επηρεάζει αφενός την συναισθηματική και αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, αφετέρου την οικειοθελή ενσωμάτωση και συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά προγράμματα

των παιδιών τους. Γι' αυτό είναι ανάγκη να οικοδομηθούν θετικές σχέσεις και να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Πατεράκη, 2012). Οι γονείς, με την συμμετοχή τους, διευκολύνουν το παιδαγωγικό έργο. Είναι εκείνοι που γνωρίζουν την αναπτυξιακή και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, τις ικανότητές του και τις προτιμήσεις του. Χτίζοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους παιδαγωγούς, παρέχονται περισσότερες πληροφορίες που αφορούν το παιδί, αλλά και το παιδί διαισθάνεται την θετικότητα της σχέσης τους και νιώθει ασφάλεια (Κατσιάδα, 2019).

Ωστόσο, για να κτιστεί το κλίμα εμπιστοσύνης, οι παιδαγωγοί οφείλουν να ενσωματώνουν τους γονείς στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα. Να παρέχεται στους γονείς ελευθερία παρακολούθησης του παιδιού στο βρεφονηπιακό σταθμό. Βιώνοντας την καθημερινή ρουτίνα, θέτονται οι βάσεις για την δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ γονέα και παιδαγωγού. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σαν αυτή που ζούμε, οι παιδαγωγοί οφείλουν να προωθούν τα δικαιώματα διαφόρων πολιτισμών, να σέβονται την κουλτούρα τους και να εισάγουν πολιτισμικά στοιχεία στον χώρο της τάξης, γεγονός που θα ενισχύσει και την προσαρμογή των ιδίων των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια πέραν του Ελληνικού αλλά και θα αποτελέσει έμπρακτη διαπίστωση του σεβασμού προς άλλους πολιτισμούς.

Ευτυχές, σύμφωνα με την Νάστου (2015), είναι το γεγονός ότι ορισμένοι παιδαγωγοί ενστερνίζονται την «συνεργατική προσέγγιση». Η προσέγγιση αυτή, προάγει το δικαίωμα του γονέα για συμμετοχή, όχι μόνο στην υποστήριξη και στις δραστηριότητες εκπαίδευσης, αλλά και στη λήψη αποφάσεων. Κεντρικό σημείο της προσέγγισης αφορά την αλληλοϋποστηρικτική σχέση γονέων και παιδαγωγών. Η ανάγκη για ανάπτυξη υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ οικογενειών και εκπαιδευτικών θεωρείται κεντρική στην συνεργατική προσέγγιση. Επικεντρώνεται στις ικανότητες και τις δυνάμεις των οικογενειών, οι οποίοι μπορούν να εφαρμόσουν συνεργατικές προσπάθειες, να λαμβάνονται υπόψιν οι προσπάθειες, οι ανάγκες και οι αποφάσεις τους (Νάστου, 2015).

Η Epstein (1995), παρουσιάζει ορισμένες διαστάσεις συμβολής γονέων που εστιάζουν στον ρόλο του σχολείου για την προώθηση της συμμετοχής. Αρχικά, η γονική διάσταση η οποία αφορά την στήριξη των γονέων και των παιδιών από τους παιδαγωγούς, όσον αφορά ενδοοικογενειακά προβλήματα. Η δεύτερη διάσταση αφορά την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, στην επιδίωξη των παιδαγωγών για αποτελεσματική επικοινωνία με την

οικογένεια. Άλλη μια διάσταση συμμετοχής των γονέων σπουδαίας σημασίας, αφορά ο εθελοντισμός των ιδίων. Εθελοντισμός, θεωρείται η εκούσια και ανιδιοτελή θέληση για συμμετοχή σε δραστηριότητες του σταθμού. Συνεπώς, οι γονείς οργανώνονται, ώστε να υποστηρίξουν τους στόχους του σχολείου και την ανάπτυξη του παιδιού. Η τέταρτη διάσταση επικεντρώνεται σε εξωγενείς παράγοντες όπως την προώθηση της μάθησης στο σπίτι. Προσδίδονται ιδέες στις οικογένειες, ώστε να ενσωματώσουν ερεθίσματα και υλικά του αναλυτικού προγράμματος στο σπίτι. Η αντιπροσωπία και η αρχηγία των γονιών σε σχολικές επιτροπές, είναι η επόμενη διάσταση που δίνει η Epstein. Ακολούθως, η αλληλεπίδραση με την κοινότητα και η συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου αποτελούν τις τελευταίες διαστάσεις (Epstein, 1995).

Παρ' όλα αυτά, κάποιοι άλλοι παιδαγωγοί ενστερνίζονται αντίθετες απόψεις και θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τους γονείς παρουσιάζουν κρίση. Στο βιβλίο «Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς» (Γώγου, 2019), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών με τις απόψεις των δασκάλων για τις σχέσεις τους με τους γονείς. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία που υποδέχονται γονείς και παιδιά διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων. Οι παιδαγωγοί, μερικές φορές διαμαρτύρονται ότι δεν μπορούν να εκφράσουν αντίθετες απόψεις με αυτές των γονιών, απόψεις τις οποίες οι εν λόγω γονείς δεν φαίνονται καθόλου διατεθειμένοι να συμμαρτυρήσουν. Παρατηρούμε σύμφωνα με μαρτυρίες των δασκάλων, ότι οι γονείς «καλών» μαθητών αρνούνται να αποδεχθούν ότι είναι δυνατόν το παιδί τους να παρουσιάζει δυσκολίες στο σχολείο. «Οι γονείς αυτοί έχουν συνήθως την τάση να ταυτίζονται με το παιδί τους και να αισθάνονται υπερήφανοι γι' αυτό. Όταν ο δάσκαλος ειρωνεύεται ή συγχαίρει το παιδί τους, οι ίδιοι αισθάνονται ότι κρίνονται με άμεσο αλλά και έμμεσο τρόπο. Αισθάνονται προσωπικά υπεύθυνοι όταν ο δάσκαλος αξιολογεί θετικά ή αρνητικά την σχολική τους πρόοδο, τον χαρακτήρα, την εξυπνάδα, την επιμέλεια και την κοινωνικότητα του παιδιού τους» (Γώγου, 2019:151). Για ορισμένους γονείς, η σχολική επιτυχία των παιδιών τους αποτελεί πηγή υπερηφάνειας και αυτοεπιβεβαίωσης, καθώς είναι μάλλον πρόδηλο ότι αποκτούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, λόγω ακριβώς της σχολικής επιτυχίας των παιδιών (Γώγου, 2019). Οι αντιφάσεις αυτές, δυσχεραίνουν την επιτυχή και υγιή συνεργασία γονέων και παιδαγωγών. Άλλη μια παράμετρος είναι η επιθυμία των γονιών για συμμετοχή ή για ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, για την ομάδα γονέων όπου τα παιδιά τους τυγχάνει να έχουν επιτυχή πρόοδο, η επιθυμία για πληροφοριοδότηση αλλά παράλληλα και η φυσική παρουσία είναι εντονότερη από

εκείνων των οποίων τα παιδιά που δεν κατάφεραν να επιδείξουν την ανάλογη πρόοδο (Γώγου, 2019).

Συμπληρωματικά σε όσα προαναφέρθηκαν, άλλη μια έρευνα που διεξήχθη για στην σχέση γονέων και παιδαγωγών επιβεβαιώνει ότι η συνεργασία τους βρίσκεται υπό εξέλιξη και χρειάζονται κι άλλες προσπάθειες για την υγιή αποκατάστασή της. Σε έρευνα της Rentzoy (2011), εξετάζεται η ποιότητα δυαδικής σχέσης γονέων και παιδαγωγών προσχολικών κέντρων καθώς και ο βαθμός ενεργούς εμπλοκής τους στα προγράμματα. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε μητέρες και παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας εύρους ηλικιών 21 – 49 ετών. Η μεθοδολογία αφορούσε την χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι προαναφερόμενοι. Σύμφωνα με την θεωρία οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1992), το άτομο είναι ενταγμένο σε μία σειρά από περιβαλλοντικά συστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με το ίδιο το άτομο, με αποτέλεσμα να επιδρούν στην ανάπτυξη του (Bronfenbrenner, 1992). Συνεπώς, όσο ισχυρότεροι είναι οι δεσμοί μεταξύ των μικροσυστημάτων των παιδιών, και όσο πιο στενοί είναι οι δεσμοί μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τόσο γίνεται πιο αποτελεσματική μάθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ελληνικά προσχολικά προγράμματα δεν παρέχουν ευκαιρίες εμπλοκής σε οικογένειες και δεν ενθαρρύνουν τις σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων. Η επικοινωνία των γονέων και παιδαγωγών στην Ελλάδα είναι κυρίως άτυπη και προφορική κατά την ώρα άφιξης και αναχώρησης. Ο πιο κοινός τύπος επικοινωνίας στα ελληνικά προσχολικά κέντρα, περιορίζεται σε επισκέψεις των γονέων ώστε να συζητήσουν συνήθως προβλήματα που αφορούν το παιδί (Rentzoy, 2011).

1.3 Σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

Άλλη μια σχέση με σπουδαιότητα που εξελίσσεται στον χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού, αποτελεί η σχέση μεταξύ συνομηλίκων. Τα παιδιά, συνοικοδομούν νοήματα μέσα από κοινές δραστηριότητες, εξωτερικεύουν πρόδηλα το εγγενές κίνητρο τους για κοινωνικοποίηση και διαμορφώνουν την ταυτότητα τους μαζί. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται πλέον βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση ποικίλων γνώσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα κατακτήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σχετικά με τις πεποιθήσεις των Piaget (2003) και Vigotsky (1978), σύμφωνα με τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται προοδευτικά τις γνώσεις μεταβάλλοντας διαρκώς τη

σχέση του με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του (πρόσωπα και πράγματα) η εκπαιδευτική διαδικασία αποφαίνεται πιο αποτελεσματική από ότι στο παρελθόν (Παπαπροκοπίου, 2007). Ο William Corsaro (1985), αναφέρεται στην κατασκευή της κουλτούρας συνομηλίκων. Στις κοινές δραστηριότητες, στα ενδιαφέροντα, στις ρουτίνες και στις συμπεριφορές που συνοικοδομούν τα ίδια τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδραση τους. Σύμφωνα με την κουλτούρα των συνομηλίκων, τα παιδιά διαπραγματεύονται και αναπαραστούν ενήλικες συμπεριφορές και αξίες (Corsaro, 1985). Τα παιδιά, συμμετέχουν πάντα και είναι μέρη δύο πολιτισμών, των παιδιών και των ενηλίκων. Αυτοί οι πολιτισμοί είναι περίπλοκοι, συνυφασμένοι με διαφορετικούς τρόπους στο διάστημα και με την πάροδο του χρόνου. (Corsaro, 2009). Η προσπάθεια ισορρόπησης των δυο αυτών πολιτισμών, καλλιεργεί την συνεργασία των παιδιών, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη προς τους άλλους.

Ομοίως, ο Parsons (1951), τοποθετήθηκε στην ικανότητα μιμητισμού των παιδιών. Κατά τον ίδιο, τα παιδιά είναι ικανά να αφουγκραστούν τις πληροφορίες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και να προσπαθήσουν να τις μιμηθούν. Υποστηρίζει, πως τα παιδιά διαθέτουν, αφενός την ικανότητα αποκωδικοποίησης ενήλικων συμπεριφορών, αφετέρου τον μιμητισμό ή την τροποποίησή τους, ώστε να συμβαδίζει με τα δικά τους ενδιαφέροντα και αξίες. Αυτή η διαπίστωση είναι δημιουργική και συνάδει με την επενέργεια των παιδιών, αφενός γιατί τα παιδιά κατασκευάζουν τον δικό τους πολιτισμό, αφετέρου γιατί αναπαράγουν με μοναδικό τρόπο την κουλτούρα των ενηλίκων. Συνεπώς, τα παιδιά μιμούνται τις συμπεριφορές τους και κατανοούν τον εαυτό τους αλλά και τους «σημαντικούς άλλους» (Καλογιάννης, 2007), μέσα από αυτή την διαδικασία. Η σχέση συνομηλίκων είναι, επομένως, υψίστης σημασίας. Η διαδικασία κατασκευής της κουλτούρας των συνομηλίκων εννοείται από το παιχνίδι και τις ομαδικές τους δραστηριότητες. Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων που μπορούν να προκύψουν, μπορεί να είναι φιλικές, λόγω κοινών ενδιαφερόντων, αξιών και κοινού παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Έρευνα που έχει διεξαχθεί με σκοπό τις διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων (Katsiada, 2015), αποτυπώνει τις σχέσεις των συνομηλίκων και τα κίνητρα προσέγγισης τους προς άλλα παιδιά. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε φωτογραφικό υλικό, παρατηρήσεις και συνεντεύξεις παιδιών από 14 μηνών έως 3 ετών. Η δημιουργία σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων προκύπτει από την επιθυμία των παιδιών για αμοιβαία αλληλεπίδραση, από την προτίμηση των παιδιών για αλληλεπίδραση με συγκεκριμένα παιδιά και από την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν σε μια ομάδα, ως αποτέλεσμα την

απόκτησης της συλλογικής ταυτότητας (Katsiada, 2015). Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρησιμοποιούν στρατηγικές τόσο για να προσεγγίσουν άλλα παιδιά, όσο και για να δείξουν το ενδιαφέρον τους προς αυτά αλλά και για να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Όσον αφορά τις στρατηγικές προσέγγισης που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να προσεγγίζουν παιδιά από την ομάδα τους αυτές ήταν η εγγύτητα, η σωματική επαφή αλλά και η χρήση της γλώσσας του σώματος ώστε να δείξουν το ενδιαφέρον τους για κάποια παιδιά και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Στην περίπτωση που η προσέγγιση αφορούσε παιδιά από διαφορετικές ομάδες η επιλογή προέκυπτε λόγω καλύτερης αλληλεπίδρασης, αίσθησης αποδοχής στην διαφορετική ομάδα, αλλά και λόγω πρόκλησης για εμπλοκή σε νέες γνώσεις (Katsiada, 2015). Σχετικά με την δημιουργία φιλικών σχέσεων, παρατηρήθηκαν διάφορες παράμετροι. Αρχικά, η χρήση αντικειμένων λειτούργησε ως διάμεσος για την δημιουργία φιλικών σχέσεων. Η ανταλλαγή παιχνιδιών αλλά και η κοινή χρήση τους, αποτέλεσε επίσης αρωγό. Σπουδαίο ρόλο διαδραμάτισε επίσης το παιχνίδι ρόλων μεταξύ συνομήλικων στην εδραίωση της φιλίας (Katsiada, 2015). Η έρευνα έδειξε μια σπουδαία διαφοροποίηση στις σχέσεις συνομήλικων. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι τα παιδιά επιλέγουν συνεργάτες δραστηριοτήτων, δίνοντας έμφαση στο παιχνίδι που εξελίσσεται. Αντιθέτως, στην οικοδόμηση ειδικών φιλικών σχέσεων, τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στα συγκεκριμένα παιδιά που επιλέγουν παρά στην δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει επειδή στην περίπτωση ειδικών φίλων υπάρχει αμοιβαιότητα και μπορούν να συνυπάρξουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (Katsiada, 2015). Στην περίπτωση μιας ισχυρής φιλίας τα παιδιά συνοικοδομούν μαζί νοήματα και κατασκευάζουν κοινούς κώδικες κατανόησης του κόσμου. Οι φιλικές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών, ενισχύουν την συνεργατικότητα λόγω της αμοιβαιότητας του συναισθηματικού τους δεσμού (Αυγητίδου, 2001). Η εκούσια επιλογή συγκεκριμένων παιδιών καθώς και η ιδιαίτερη ανάπτυξη δεσμών φιλίας είναι μια πρώτη ένδειξη επενέργειας των παιδιών. Επιλέγουν συνειδητά και φίλους και κατασκευάζουν στρατηγικές προσέγγισής τους. Ωστόσο, οι σχέσεις των παιδιών πέρα από φιλικές, χαρακτηρίζονται και ανταγωνιστικές. Παιδιά με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση μπορεί να υποστούν περιθωριοποίηση (Αυγητίδου, 2001). Στον χώρο αλληλεπίδρασης των παιδιών, παρουσιάζονται ενδείξεις επιθυμίας κυριαρχίας, κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικού αποκλεισμού. Λόγω της διαφορετικότητας τους, εύλογα οι σχέσεις τους πολλές φορές χρειάζονται χρόνο για να οικοδομηθούν. Ορισμένα παιδιά, επιθυμούν την αρχηγία στις δραστηριότητες, παρακινώντας μια δραστηριότητα, ενώ άλλα, παρουσιάζονται πιο διαλλακτικά και

ευέλικτα, επιλέγοντας να ακολουθήσουν (Αυγητίδου, 2001). Στις περιπτώσεις ισχυρών προσωπικοτήτων, ο ευγενής ανταγωνισμός που προκύπτει ωφελεί τα παιδιά, στην μεγιστοποίηση της προσπάθειας τους, την κατανόηση και αποδοχή διαφορετικότητας του άλλου αλλά και στην συνειδητοποίηση διαφορετικών αξιών μέσα σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους.

2. ΕΠΕΝΕΡΓΕΙΑ

2.1 Ορισμός

Διερευνώντας τις απόψεις των παιδαγωγών σε ευρύτερο πλαίσιο στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι έχει δοθεί ελάχιστη έμφαση στην μελέτη της επενέργειας των παιδιών σε αντίθεση με έρευνες που έχουν διεξαχθεί εκτός Ελληνικών συνόρων. Ορισμένες φορές είναι δυσνόητη η διαφοροποίησή της από την αυτενέργεια. Ως αυτενέργεια, ορίζεται «η δραστηριότητα που αναλαμβάνεται και εκτελείται συνειδητά και με την θέληση αυτού του ίδιου του ατόμου, χωρίς δηλαδή εξωτερική επιβολή» (Δάμος, 2006:23). Αποτελεί μια σπουδαία διδακτική αρχή κατά την οποία απελευθερώνονται οι εξωτερικές ωθήσεις και δημιουργικές ικανότητες του παιδιού. Επενέργεια, είναι η επιρροή πάνω σε κάτι. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, η επενέργεια, ενσωματώνει όλους τους χαρακτηρισμούς της αυτενέργειας. Διαφοροποιείται ως προς την αμφίδρομη επιρροή της ενέργειας του παιδιού στο περιβάλλον του, αλλά και της επίπτωσης του ίδιου του περιβάλλοντος στο παιδί.

Έτσι λοιπόν, επενέργεια ορίζεται η ενεργητική επιρροή που ασκεί το παιδί στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται, αλλά και την αναμενόμενη επίδραση που λαμβάνει το ίδιο από το περιβάλλον αυτό. «Στο πλαίσιο μια νέας κοινωνιολογικής προσέγγισης, τα παιδιά θεωρούνται ενεργά όντα που συνικοδομούν την γνώση, τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους» (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018:937). Σύμφωνα με τον ορισμό της επενέργειας, τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες, αντιθέτως διαμορφώνουν και διαπλάθουν τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια πάνω στα οποία δρουν. Οι τρόποι αντίδρασής τους, οι ενέργειές τους αλλά παράλληλα και οι στρατηγικές αλληλεπίδρασής τους διαμορφώνουν και τους ίδιους τους ενήλικες με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν (Κατσιάδα, 2020). Επενέργεια ή αλλιώς «agency», ορίζεται από τους Πανταζή & Πότση (2013) ως η ικανότητα των παιδιών να

αλληλοδρούν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Παρά το γεγονός ότι η προαγωγή των άλλων τομέων για τη μάθηση των παιδιών είναι το ίδιο σημαντική, αυτή η αναπτυξιακή προσέγγιση κατέχει σήμερα εξέχουσα θέση στα αναλυτικά προγράμματα. «Ενεργός», και «δραστήριος», είναι εκείνος ο οποίος, κατά τον ορισμό, διέπεται από επενέργεια. Είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα και να πραγματοποιεί ποικίλες δραστηριότητες που αφορούν το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του (Davies, 2006). Αυτός που επενεργεί, συνεπώς χαρακτηρίζεται ως το άτομο που «αντιλαμβάνεται και υιοθετεί μια γραμμή δράσης, ξέρει πώς να το επιτύχει, και διαθέτει την δύναμη, την «εξουσία» αλλά και το δικαίωμα να το εκτελέσει» (Davies, 2006:343). Ωστόσο, ευρύτεροι ορισμοί που έχουν αποδοθεί για την επενέργεια αποκλίνουν από την σύγχρονη πλαισίωση του προαναφερόμενου ορισμού της. Για κάποιους ερευνητές (Arnold & Clarke, (2014) & Davies (2006), η επενέργεια ορίζεται με ένα πιο παραδοσιακό τρόπο. Οι ίδιοι υποστηρίζουν μια παραδοσιακή τοποθέτηση της επενέργειας, υπέρ μιας ανάλυσης που δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο η επενέργεια είναι μακροπρόθεσμα κατασκευασμένη σαν τοποθέτηση, η οποία ίσως είναι παρατηρήσιμη σε μερικούς, αλλά όχι σε όλους (Davies, 2006). Η επενέργεια, εξάλλου, αποτελεί πυρήνα της κινητήριας δύναμης της εμπλοκής των παιδιών. Άλλη μια έκφανση της επενέργειας, αφορά τον γεγονός της συνειδητής επιλογής. Επενέργεια μπορεί να θεωρηθεί η επιλογή των στρατηγικών, για παράδειγμα της εγγύτητας των παιδιών, ώστε να επιτύχουν κάποιον ειδικό στόχο τους. Συγκεκριμένα, ειδικός στόχος θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι στοργικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018). Συνεπώς, η επενέργεια αποτελεί το κλειδί για ένα καλύτερο και κυρίως παιδοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης, αφού ενσωματώνει την ιδέα ότι οι άνθρωποι συμβάλλουν στις ενέργειές τους μέσω μηχανισμών προβληματισμού, κινήτρων, δημιουργικότητας, και αυτοδιάθεσης (Hase, 2015). Παρά τα οφέλη της επενέργειας που προαναφέρθηκαν, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, υπάρχουν και κάποιες αμφισβητήσεις (Lancy, 2012). Ο David (2012), υποστηρίζει ότι η επενέργεια όχι μόνο εμποδίζει την ευρυμάθεια αλλά μπορεί να αποβεί προβληματική όσον αφορά την υποστήριξη των παιδιών. Στόχος του άρθρου του David Lancy (2012), είναι να καταδείξει ότι το κίνημα της επενέργειας είναι εθνοκεντρικό, κλασσικό στην κυριαρχία μιας σύγχρονης αστικής παιδικής ανατροφής, ενώ παράλληλα δεν είναι αντιπροσωπευτικό ως προς την προώθηση θεωρίας και πράξης.

Κατά τον David, η πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να ασκήσουν επενέργεια και να έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα ξεχωριστό πολιτισμικό πλαίσιο από εκείνο των

ενηλίκων, δείχνει ότι απορρίπτουν τον υπάρχοντα πολιτισμό. Έτσι, ο πολιτισμός εμφανίζεται ως «περιορισμός» που περιορίζει την εξουσία των παιδιών (Lancy, 2012). Ο ίδιος, ενστερνίζεται την άποψη ότι ο πολιτισμός, συμβάλλει στην επιτυχία του ανθρώπινου είδους, και πρέπει να παρέχει ένα «προκατασκευασμένο» πρότυπο για την επιβίωση κάθε γενιάς. Ασκεί κριτική στο κίνημα της επενέργειας, θεωρώντας πως τα παιδιά απορρίπτοντας την κουλτούρα παλαιότερων, ώστε να εφήρουν την δική τους, παρουσιάζεται άρνηση της εγκυρότητας του πολιτισμού. Συνεπώς, κατά τον ίδιο, τα παιδιά θα έπρεπε να βρίσκουν τρόπους προσαρμογής για την διατήρηση του πολιτισμού (Lancy, 2012).

2.2 Αναπτυξιακές θεωρίες – Θεωρία Επενέργειας

Οι απόψεις που έχουν διαπιστωθεί παραπάνω για την επενέργεια των παιδιών (Lancy, 2012, Hase, 2015, Davies, 2006) έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνικοπεριβαλλοντική θεωρία τον Τζων Λοκ. Ο Λοκ, σύμφωνα με τον Wilmshurst (2011) υποστηρίζει μια περιβαλλοντική πλευρά της ανάπτυξης του παιδιού, κατά την οποία, τα μικρά παιδιά από την γέννηση τους θεωρούνται «άγραφοι πίνακες» (tabula rasa), και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι να εμπλακούν ενεργά στην «συμπλήρωση» του πίνακα, ενισχύοντας την ανάπτυξη. Κατά τον Λοκ (1968), τα παιδιά δεν διέθεταν εσωτερικά κίνητρα για ανάπτυξη κατά την γέννηση, και η ώθηση και διαμόρφωση της πλαισιωνόταν από τον κοινωνικό κύκλο του παιδιού, την οικογένεια, και τους παιδαγωγούς. Ο Τζων Λοκ, σύμφωνα με τον Πανταζή (2013), υποστήριξε τη θέση, ότι η εμπειρία καθορίζει την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού, αφού κατά τον Λοκ, το παιδί έρχεται στον κόσμο ως ‘άγραφη πλάκα’ (tabula rasa), που συμπληρώνεται σταδιακά με ιδέες και γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο των ενηλίκων . Για τον Λόκ, η ανατροφή και η ποιότητα των πρώιμων εμπειριών, θα διαμόρφωνε την κατεύθυνση της ζωής τους. Συνεπώς, οι ενήλικες έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Locke, 1968). Ο ίδιος θεωρεί χαρακτηριστικό της πρώιμης περιόδου, «την αυστηρή οργάνωση της «κατήχησης» του παιδιού εκ μέρους των ενηλίκων», (Alanen, et al, 2003:111) διότι όπως προαναφέρθηκε το παιδί εθεωρείτο «άγραφος πίνακας». Ειδικότερα μάλιστα, η ιδεολογία του «άγραφου πίνακα», δεν χαρακτηρίζει μόνο την αναπτυξιακή ψυχολογία, αλλά και πεδία που σε πρώτη ανάγνωση είτε δεν αναφέρονται

στο παιδί είτε το αντιλαμβάνονται ως περιθωριακό αντικείμενο, κυρίως η κοινωνιολογία στο λόγο περί κοινωνικοποίησης και γενικότερα η ψυχολογία στον λόγο περί νοημοσύνης και προσωπικότητας. Δίνεται η πεποίθηση του παιδιού «ως βιολογικού οργανισμού που εξανθρωπίζεται ή ολοκληρώνεται ψυχολογικά μέσα από την εσωτερίκευση κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων» (*Alanen, et al, 2003: 112*). Σύμφωνα με τις ντετερμινιστικές απόψεις, οι άνθρωποι είναι απλώς προϊόν αυτού που συμβαίνει σε αυτούς, θύματα της μοίρας, που έχουν περιορισμένη ικανότητα να καθορίζουν το μέλλον τους. Το πιο ακραίο αλλά κεντρικό στοιχείο του συντηρητισμού είναι ότι το μέλλον μας είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο και δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα για αυτό (*Hase, 2015*). Γίνεται αντιληπτό, συνεπώς, ότι η προαναφερθείσα θεωρία αποκλείει την επενέργεια των παιδιών, τα εσωτερικά κίνητρα για την δημιουργία δικών τους πολιτισμών καθώς και την αυτόβουλη ενεργητικότητά τους.

Σε αντιπαράβολή με την προηγούμενη θεώρηση, παρουσιάζονται ακολούθως θεωρίες που ενσωματώνουν την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, προωθώντας τα εσωτερικά τους κίνητρα, την αυτοανακάλυψη και την βιωματική μάθηση. Συγκεκριμένα, ο Ρουσσώ, αντιτάχθηκε ανοιχτά στην θέση του Λοκ, υπέρ μιας θεώρησης όπου παρομοιάζει το μικρό παιδί με ένα «λουλούδι», που θα «άνοιγε» με τον καιρό χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις. Ο Ρουσσώ, καθώς καταγράφει ο *Wilmshurst (2011)*, υποστήριζε πως ο ρόλος των γονέων είναι παθητικός. Συμπληρωματικά, θεωρούσε πως οι γονείς θα πρέπει να επιτρέψουν την φυσική πορεία μάθησης των παιδιών χωρίς παρεμβάσεις. Ο Ρουσσώ, ομοίως για τον *Hausaue (2000)*, εστιάζει σε μια ανθρωποκεντρική – παιδοκεντρική θεώρηση, όπου η αυτόνομη βούληση σχετίζεται άμεσα με την ελευθερία. Εκείνος που ενεργεί αυτόνομα, κατά την βούλησή του, είναι εκείνος που επενεργεί. Αυτό συνεπάγεται με το πρώτο από όλα τα αγαθά που είναι η ελευθερία. Επιπρόσθετα, υποστήριξε ότι η τέχνη του παιδαγωγού αναδεικνύεται μέσα από την ικανότητα του για την προώθηση της ελεύθερης βούλησης των παιδιών, αποφεύγοντας την επιβολή καθορισμένων τρόπων μάθησης. Το ζήτημα είναι το παιδί να κατορθώσει να ακολουθήσει την αγωγή που επιθυμεί και μέσα από την αυτονομία και την λογική που θα καλλιεργήσει να βρεθεί σε θέση να επιλέξει και να επιβάλλει δικές του αξίες στον εαυτό του, οδηγούμενο στην ύψιστη κατάκτηση της αυτονομίας και της επενέργειας (*Houssaue, 2000*). Έτσι, εγκαινιάζει την αρχή της ελευθερίας, την ενέργειας και της ευθύνης των παιδιών.

Ομοίως, ο Piaget (2003), μέσω των θεωριών γνωστικής ανάπτυξης και των αναπτυξιακών σταδίων, πίστευε ότι τα παιδιά διαθέτουν εγγενή κίνητρα περιέργειας και πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ίδιου του παιδιού με το περιβάλλον του. Ο Piaget (2003), υποστήριξε την ετοιμότητα των παιδιών βάσει αναπτυξιακών σταδίων. Επενεργώντας το παιδί με το περιβάλλον του, το παιδί αφομοιώνει πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και τις εντάσσει στις ήδη προϋπάρχουσες δομές (σχήματα) (Piaget, 2003). Όταν το παιδί είναι έτοιμο, κατανοεί ότι η νέα πληροφορία δεν ταιριάζει στο υπάρχον «σχήμα». Το αποτέλεσμα είναι η μετακίνηση σε ένα υψηλότερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας και αποκατάστασης μιας νέας αίσθησης, ώστε να επέλθει ισορροπία (Piaget, 2003). Ομοίως, ο Bandura (1989), στον εννοιολογικό πλαίσιο των θεωριών του, αναφέρεται στον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα». Ορίζει την «αυτοαποτελεσματικότητα», ως πεποίθηση του ατόμου σχετικά με το επίπεδο επάρκειάς του, η οποία μπορεί, να διαπερνά τα συναισθήματα, τις σκέψεις, και τα κίνητρά του (Bandura, 1989). Οι προαναφερθείσες θεωρήσεις θα μπορούσαν να πλαισιώσουν την θεωρία της επενέργειας, αφού εστιάζουν στην αυτόβουλη δράση και σκέψη του παιδιού, στα εσωτερικά του κίνητρα και στην αυτοδυναμία του.

2.3 Άτομα που επενεργούν

Κατά τον Davies (2006), «ενεργός», όπως προαναφέρθηκε, είναι εκείνος, που διέπεται από επενέργεια. Χαρακτηρίζεται εκείνος όπου ακολουθεί στρατηγικές δράσης για να εκτελέσει ενέργειες στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του. Πρόκειται για ένα συνειδητό άτομο με δυναμική πράξεων (Davies, 2006). Για να κατορθώσει να επενεργήσει ένα παιδί, θα πρέπει να εκτιμάται ως συμμετέχοντας στην διαμόρφωση παιδαγωγικού προγράμματος, να δίνεται η ελευθερία αποφάσεων και η καλλιέργεια αυτόβουλης ενεργητικότητας. Έτσι, η αίσθηση ευεξίας των παιδιών, η οικοδόμηση του «Εγώ» τους, ενισχύουν την επενέργεια και την κοινωνική και γνωστική τους μάθηση (Berthelsen, & Brownlee, 2005). Ως άτομο που επενεργεί, χαρακτηρίζεται το παιδί που διέπεται από την ελευθερία συμμετοχής σε συζητήσεις, που λαμβάνονται υπόψιν οι αποφάσεις του και αναγνωρίζει την ταυτότητά του (Berthelsen, & Brownlee, 2005). Εξάλλου, κάθε άτομο έχει την υποχρέωση να αναδειχθεί ως αναγνωρίσιμη ταυτότητα, που αποδέχεται την ευθύνη των πράξεων του, οι οποίες είναι αναγνωρίσιμες από οποιαδήποτε λογική. Έτσι, σύμφωνα με αυτό το στοιχείο, θα μπορούσαμε να πούμε πως διέπεται από επενέργεια.

Γι' αυτό και η επενέργεια προϋποθέτει αναγνώριση και αποδοχή του εαυτού (*Bronwyn, 2006*). Επομένως ως άτομο που επενεργεί, χαρακτηρίζεται ένα παιδί το οποίο δεν εκλαμβάνεται ως «παθητικός» δέκτης, αλλά αντιμετωπίζεται ως ικανός κοινωνικός παράγοντας που δείχνει επινοητικότητα και κατανόηση (*Hase, 2015*).

Σύμφωνα με τον *Lancy (2012)*, η επενέργεια, όταν σχετίζεται με τα παιδιά, δίνει την δυνατότητα δύο πτυχών. Της ελευθερίας και της αποτελεσματικότητας. Όσον αφορά την ελευθερία, το παιδί απολαμβάνει το προνόμιο της αυτονομίας του και έχει επίδραση στους άλλους. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, το παιδί μέσα από την εκφραστικότητα των αναγκών του, απολαμβάνει τους καρπούς της ανταπόκρισης σε αυτές (*Lancy, 2012*). Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά, χαρακτηρίζονται ως άτομα που επενεργούν, διότι είναι «ενεργητικοί δημιουργοί νοημάτων» (*Maguire – Fong, 2019*). Τα βρέφη μέσω της έντονης αισθητηριακής τους ικανότητας, προσλαμβάνουν πληροφορίες, διέπονται από ενεργητική ακρόαση και έτσι δημιουργούν νοήματα για το περιβάλλον που συναντούν. (*Maguire – Fong, M., 2019*). Εντοπίζουν και διακρίνουν μια τεράστια ποικιλία αισθητηριακών πληροφοριών για το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον και κατά συνέπεια διαμορφώνουν το δικό τους κόσμο. Με τον καιρό, και μέσω των αισθήσεων και των επαναλαμβανόμενων εμπειριών διαμορφώνουν ένα μοτίβο προσδοκιών συμπεριφοράς, το οποίο ενισχύει την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων, βασικό στοιχείο της επενέργειας (*Maguire – Fong, 2019*). Αυτή η εικόνα για τα βρέφη, ως πλάσματα που αναζητούν ενεργητικά καινούργιες πληροφορίες, ως ερευνητές που κατασκευάζουν γνώση, ως οργανωτές πληροφοριών, μας κάνει να τα θεωρούμε ικανά να επενεργήσουν. Υιοθετούν ένα δικό τους τρόπο επικοινωνίας είτε μέσω στρατηγικών είτε μέσω της μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων τους. Γι' αυτό τον λόγο θα πρέπει να μην διακόπτεται το παιχνίδι τους και να παρέχεται άφθονος χρόνος και χώρος εξερεύνησης, η οποία αποτελεί άλλο ένα στοιχείο επενέργειας (*Maguire – Fong, 2019*). Αυτό είναι σημαντικό γιατί σύμφωνα με την *Maguire – Fong (2019)*, τα βρέφη πειραματίζονται ενεργητικά αντικείμενα και ανθρώπους, με εστιασμένη προσοχή με σκοπό να οικοδομήσουν έννοιες. Έτσι λοιπόν, οδηγούνται στην ενεργητική κατασκευή γνώσης και διαμόρφωσης υποθέσεων.

Οι ενήλικες, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν με συνέπεια και σοβαρότητα τις ανάγκες και απόψεις των παιδιών. Όπως αναφέρει η *Maguire – Fong (2019)*, ο στοχαστικός διάλογος από την πλευρά των ενηλίκων, παρακινεί τα παιδιά να επενεργήσουν. Να συμμετάσχουν, δηλαδή, στην διαδικασία σχεδιασμού του παιδαγωγικού προγράμματος, να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και να σχεδιάσουν καινούρια πλαίσια μάθησης. Ευρήματα

διαφόρων ερευνητών (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli), μας δείχνουν με σαφήνεια την επενέργεια των παιδιών στην αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι «τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην εκκίνηση, επέκταση ή ανακατεύθυνση του παιχνιδιού με τα άτομα που τα φροντίζουν» (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018:944). «Τα παιδιά ασκούν επενέργεια για να δημιουργήσουν στενές σχέσεις με συναισθηματικά διαθέσιμους ενήλικες, ανεξάρτητα από τον ρόλο και την κατάρτισή τους» (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018:939). Επιπρόσθετα, τα παιδιά υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής σε δραστηριότητες που δεν επιθυμούν να εμπλακούν (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018:945). Κατά συνέπεια τα παιδιά επενεργούν, μέσα από την της αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων, αλλά και της αποδοχής ή αποδοκιμασίας όταν οι παιδαγωγοί υιοθετούν μια απόμακρη ή εποπτική συμπεριφορά έχοντας πάντα επίγνωση των ορίων τους βάση της ηλικίας και της εξουσίας που τους υπολείπεται έναντι των ενηλίκων. Άρα, σύμφωνα με τους Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, (2018), άλλο ένα στοιχείο επενέργειας αποτελεί η αυτόβουλη οριοθέτηση συμπεριφοράς.

2.4 Αρχές της επενέργειας

Πέρα από τον ορισμό, η επενέργεια μπορεί να πλαισιωθεί και από τις ακόλουθες αρχές, που συμβαδίζουν με την ουσία της επενέργειας και προσδίδουν όμοια προτερήματα στα παιδιά.

Αρχή της ενεργητικής μάθησης

Κάθε διδασκαλία πρέπει να αρχίζει με την παρατήρηση. Ακολουθεί η λογική ανάλυση της αισθητηριακής εμπειρίας και ολοκληρώνεται με την εξάσκηση καταδικάζοντας την παθητική μάθηση θεωρώντας την μάθηση προσωπικό επίτευγμα του μαθητή (Δάμος, 2006). Έτσι, αναπτύχθηκαν κινήματα, τα οποία εστιάζουν στην διδακτική αρχή της ενεργητικής μάθησης. Αρχικά, το κίνημα της προοδευτικής αγωγής (progressive education) με κύριους εκπρόσωπο τον J. Dewey, που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α, θεωρήθηκε βασικό στοιχείο του κινήματος το μάθημα να γίνεται μέσα από την πράξη (Δάμος, 2006). Επιπλέον, «το κίνημα του σχολείου δράσης, που αναπτύχθηκε στη Γαλλία, είχε ως βασικό σκοπό να κινητοποιήσει το πνεύμα των μαθητών μέσα από

ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους (Δάμος, 2006). Ομοίως, σύμφωνα με τον Δάμο (2006), το κίνημα της M. Montessori (1870-1952), που αναπτύχθηκε στην Ιταλία με τα μοντεσοριανά σχολεία και είχε ως κύρια επιδίωξη να αναπτύξει το πνεύμα ελευθερίας και ευθύνης στο παιδί.

Η αρχή της αυτενέργειας

Η αυτενέργεια είναι μια απόλυτα συνειδητή ενέργεια, που εκτελείται με τη θέληση του ιδίου του παιδιού, χωρίς τον επηρεασμό εξωτερικών επιβολών. Πρόκειται για πράξη βασισμένη σε προσωπικά κίνητρα και δυνάμεις όπου το άτομο υιοθετεί προς επίτευξη σκοπών που έχει επιλέξει. Γενικά με την αρχή αυτή έχουμε ουσιαστικά μετατόπιση του κέντρου βάρους από παιδαγωγό και την υλοποίηση του παιδαγωγικού προγράμματος στο μαθητή. Η δυναμική τάση του παιδικού ψυχισμού, η τάση για εξερεύνηση και η έμφυτη περιέργεια του παιδιού, είναι στοιχεία που στηρίζεται η αυτενέργεια. Τις παιδικές αυτές τάσεις πρέπει να εκμεταλλευτεί ο παιδαγωγός. Ειδικότερα, η διδακτική αρχή της αυτενέργειας επιδιώκει να απαλλάξει το παιδί, από την αυστηρή καθοδήγηση του σχολείου, να το απελευθερώσει από τις εξωτερικές ωθήσεις και τον καταναγκασμό, να ρευστοποιήσει τις έμφυτες δημιουργικές του ικανότητες, να τις καθαρίσει και αναπτύξει (Δάμος, 2006).

Η παιδευτική επίδραση της ενθάρρυνσης

«Στην παιδαγωγική η ενθάρρυνση θεωρείται βασικό μέσο ενίσχυσης με το οποίο επιδιώκουμε τη συνειδητή ενίσχυση των πνευματικών αλλά και σωματικών δυνάμεων του ατόμου για καλύτερη απόδοση» (Δάμος, 2006:31). Αποτελεί βασικό στοιχείο παιδαγωγικής αλλά και της καλλιέργειας για επενέργεια, γι' αυτό και ο παιδαγωγός οφείλει να εμβαθύνει και να επιδιώκει την ενθάρρυνση. Η ενθάρρυνση θεωρείται απαραίτητη διότι συμβάλει στην εκτύλιξη διαφόρων έμφυτων στοιχείων και αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού, οδηγώντας το στην επιτυχία (Δάμος, 2006).

Η αργή του ενδιαφέροντος

Το ενδιαφέρον των παιδιών για αλληλόδραση και δραστηριότητες, θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Το ενδιαφέρον αποτελεί ενεργητική βάση νοηματοδοτούμενων δραστηριοτήτων και γι' αυτό πρέπει να εντοπίζεται και να ανατροφοδοτείται (Δάμος, 2006). Κατά τον Δάμο (2006), οι παιδαγωγοί οφείλουν να δίνουν πνευματική τροφή στα παιδιά, ανάλογα με το πνευματικό ενδιαφέρον και τις πνευματικές ανάγκες και αναζητήσεις τους. Ξεκινώντας από την παρατήρηση των παιδιών, ανακαλύπτουμε και εμβαθύνουμε στα ενδιαφέροντά τους. Οι δραστηριότητες αποκτούν νοηματοδότηση για τα παιδιά, και παράλληλα πηγή πρόκλησης. Συνεπώς, το «ενδιαφέρον» αποτελεί βασικό στοιχείο για την επενέργεια και την αυτόβουλη επιμονή του παιδιού πάνω σε κάθε δραστηριότητα (Δάμος, 2006).

3. ΦΥΣΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ

Το περιβάλλον ενός προσχολικού χώρου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι προώθησης ανάπτυξης και μάθησης βρεφών και μικρών παιδιών (Αγγελή, 2019). Παιδαγωγικό περιβάλλον, θα μπορούσε, ευρύτερα, να χαρακτηριστεί ο χώρος που αποτελείται από πεδία ερεθισμάτων και υπαγορεύει από μόνος του την δραστηριοποίηση των παιδιών (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Ο χώρος, σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), θεωρείται «το υλικό πεδίο στο οποίο γίνεται η σύνθεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και του κοινωνικού περιβάλλοντος». Ωστόσο, σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον πλαισιώνονται το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι δύο αυτοί όροι, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν για την ορθή εξέλιξη του κεφαλαίου. Αναφέροντας τον όρο «φυσικό» ή «υλικό» περιβάλλον, υπονοείται η φυσική δομή ενός σταθμού, ο υπαίθριος και εσωτερικός χώρος. Επιπροσθέτως, η υλική αλληλεπίδραση και η εξοικείωση με αυτά. Ειδικότερα, η φυσική δομή του κτιρίου, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των χώρων καθώς και η πλούσια ποικιλία ερεθισμάτων και εξοπλισμού, ενσωματώνουν το φυσικό περιβάλλον (Αγγελή, 2019). Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον, συμβάλλει, αναμφισβήτητα, στην συναισθηματική του εκφραστικότητα, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αυτογνωσίας του παιδιού, (Νούσια, Μπατσής, Χαρίτση,

Κανελλοπούλου & Κουκουνούρη, 2018), στοιχεία που αποτελούν προάγγελο της επενέργειάς του.

Αντίθετα, στο «κοινωνικό περιβάλλον», υπάγονται οι αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών και παιδιών, οι μορφές συμπεριφοράς που υιοθετούνται, η αναγνώριση και αποδοχή διαφόρων πολιτισμικών μοντέλων, καθώς και η αισθητική που προωθείται από την οργάνωση του χώρου (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Σπουδαιότητα αποτελεί η λειτουργική αλληλεξάρτηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, ο χώρος αποτελεί αυτούσιο περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, προκαλώντας το άτομο να επεξεργαστεί και να αφουγκραστεί τις πληροφορίες του. Από την άλλη μεριά, το παιδί, επενεργώντας θα διαμορφώσει το περιβάλλον του ανάλογα με τις ιδιωτικές του ανάγκες, και θα προβάλλει στοιχεία της προσωπικής του ταυτότητας πάνω σε αυτό (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Συμπερασματικά, η ποιοτική δημιουργία των δύο περιβαλλόντων, θα αποφέρει ποιότητα παιδαγωγικής διαδικασίας και θετική επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδοκεντρική ατμόσφαιρα, θα δημιουργήσει ένα προκλητικό πεδίο, καλλιεργώντας δεξιότητες και διαμορφώνοντας την ταυτότητα των παιδιών (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014), οδηγώντας τα ίδια, στην εξάσκηση της επενέργειάς τους.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν όλα όσα προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν ποιοτικές παράμετροι διαμόρφωσης του περιβάλλοντος ενός προσχολικού κέντρου.

Διαμόρφωση χώρου - Χώρος για τα παιδιά ή χώρος των παιδιών;

Ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, για να θεωρείται προάγγελος επενέργειας, οφείλει να είναι διαμορφωμένο με κατάλληλο τρόπο ώστε να γίνεται εφικτή η ανάπτυξή της. Δημιουργείται λοιπόν, εύλογα, το ακόλουθο ερώτημα: «Ο χώρος για τα παιδιά ή ο χώρος των παιδιών;». Η απάντησή του προαναφερθέντος ερωτήματος θα πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα τους αναγνώστες, ιδίως όσους ενστερνίζονται την αρχή της επενέργειας και της αυτόβουλης δράσης των παιδιών. Σε μια συμμετοχική έρευνα που διεκπεραίωσαν οι Lotta De Coster και Emanuela Garau (2016), επιβεβαίωσαν την σημασία συμμετοχής του παιδιού στην διαμόρφωση και αναδιάταξη του χώρου. Οι ερευνήτριες, τάσσουνται υπέρ της ενίσχυσης της άποψης του παιδιού για την ποιότητα

του χώρου που τα περιβάλλει, και μάλιστα θεωρούν πως το παιδί θέλει από πολύ μικρή ηλικία, να εξερευνήσει, να κατανοήσει, να βρει νόημα. Από αυτή τη σκοπιά, το παιδί είναι σε θέση να μας δώσει την «άποψη» του για τον κόσμο που το περιβάλλει. Συνεπώς, η επενέργεια αφορά την συμμετοχή του παιδιού στην διαμόρφωση του χώρου του. Οι ίδιες αξιοποίησαν την μέθοδο «μωσαϊκού» για την άντληση των στοιχείων της έρευνας τους, σύμφωνα με την οποία το παιδί θεωρείται ενεργό υποκείμενο και παρακινεί την πρόκληση τους για συμμετοχή. Στην έρευνα συμμετείχαν βρέφη 18 έως 36 μηνών ηλικιακού εύρους καθώς και παιδιά νηπιακής ηλικίας από 2,5 έως 6 ετών. Τα αποτελέσματα, επέδειξαν πως ακόμα και τα μεγαλύτερα παιδιά, εκδηλώνουν την επιθυμία και την ανάγκη τους για χώρους διαμορφωμένους σύμφωνα με τις ανάγκες τους για συγκέντρωση αλλά και αποσυμπίεση, πολύχρωμους, διαμορφωμένους σε γωνίες. Επιπλέον, η αίσθηση «καθήκοντος», διεγείρει την προσοχή και την κατανόησή τους σε δραστηριότητες. Άλλο ένα συμπέρασμα της έρευνας, αφορά, τον χρόνο που δίνεται στο παιδί κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων. Ο σεβασμός στην ατομική ανάγκη τους για ολοκλήρωση ενεργειών τους, αποτελεί ποιοτική προσέγγιση από την σκοπιά των παιδαγωγών αλλά και εναρκτήρια βάση επενέργειας. Συμπερασματικά, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της συμπερίληψης της άποψης των παιδιών στην διαμόρφωση του σχολικού ή προσχολικού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι ο χώρος θα πρέπει να είναι προσεκτικά διαμορφωμένος από τους παιδαγωγούς και να χαρακτηρίζεται ελκυστικός και υποστηρικτικός (Αγγελή, 2019). Να υπάρχει ευελιξία και ελαστικότητα χρήσης υλικών και κίνησης στον χώρο, ώστε το παιδί να κατορθώνει να δημιουργήσει αμφίδρομη σχέση με αυτό (Αγγελή, 2019). Η διαρρύθμιση του, να είναι βασισμένη στα ατομικά χαρακτηριστικά διαφόρων ηλικιακών ομάδων και στις ατομικές ανάγκες τους (Αγγελή, 2019). Σπουδαίο χαρακτηριστικό ποιοτικής χωρικής οργάνωσης αποτελεί η ενσωμάτωση αισθητικής στον χώρο. Η αισθητική αποτελεί την συγκέντρωση, τον συνδυασμό και την διαμόρφωση υλικών, υποδηλώνοντας την κουλτούρα και τις αξίες των παιδαγωγών, αλλά ενσωματώνοντας και τα ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών. Συνεπώς, η ύπαρξη αισθητικής θα συμβάλλει στην αποδοχή κουλτούρας και πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών (Αγγελή, 2019). Έμφαση, συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί στην κατάλληλη οργάνωση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.

Εσωτερικός χώρος

Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου, δηλαδή η διευθέτηση και η οργάνωση επίπλων και υλικών, αποτελεί παράδειγμα πώς το φυσικό περιβάλλον προκατασκευάζει και επηρεάζει την συμπεριφορά και τις αξίες των παιδιών (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Κατά τον Γερμανό (2004), η επεξεργασία του εσωτερικού περιβάλλοντος προσφέρει στο παιδί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, όπου το ίδιο προβληματίζεται, μαθαίνει να επιλύει προβλήματα και καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα. Αυτό, επιβεβαιώνεται κι από την ακόλουθη έρευνα του Γερμανού (2014), κατά την οποία διερευνάται το κατά πόσο ο εσωτερικός χώρος της τάξης επηρεάζει την συμμετοχικότητα των παιδιών και την εκπαιδευτική διαδικασία. Το δείγμα αφορά έξι τάξεις νηπιαγωγείου, έξι παιδαγωγούς και 108 παιδιά. Ο Γερμανός (2014), μέσα από την έρευνά του εστίασε στην δυνατότητα ευελιξίας πρακτικών και στρατηγικών των παιδιών στον χώρο. Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν, επικύρωσαν όσα προαναφέρθηκαν για την χωρική σπουδαιότητα. Καταρχάς, αποφαίνεται η ευχαρίστηση των παιδιών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και για συνεργατική κουλτούρα στην τάξη, με την προϋπόθεση ελευθερίας και ελαστικότητας στον χώρο. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε νοηματοδότηση δραστηριοτήτων λόγω της εστίασης στα κέντρα ενδιαφέροντος, όρος που αναλύεται παρακάτω, όπως και θετικές αλληλεπιδράσεις παιδιών και παιδαγωγών. Αναδιαμορφώνοντας το εσωτερικό περιβάλλον μαζί με τα παιδιά, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ανάληψη πρωτοβουλιών, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων καθώς και ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών. Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις των παιδιών σχετικά με την διαμόρφωση του χώρου, αλλά και την ελευθερία επεξεργασίας του περιβάλλοντος, φαίνεται πως όλα αυτά θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την αυτονομία και την επενέργεια των παιδιών στο περιβάλλον του σταθμού.

Τα υλικά είναι αυτοκαθοδηγούμενα προς τα παιδιά σχετικά με τον τρόπο χρησιμοποίησής τους, και η ερμηνεία των μηνυμάτων αυτών εξαρτάται από το κάθε παιδί ξεχωριστά (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Ο εσωτερικός χώρος θα πρέπει να προδιαθέτει τα παιδιά και τους παιδαγωγούς να αλληλεπιδράσουν θετικά. Ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, με ανοιχτόχρωμα χρώματα, κατασκευές παιδιών σε όλο τον χώρο θα ενίσχυαν την ύπαρξη θετικών αλληλεπιδράσεων (Αγγελή, 2019), (Δημητριάδη, 2021). Ο εσωτερικός χώρος θα πρέπει να έχει λειτουργική συνέχεια με τον εξωτερικό,

προωθώντας τις αλληλεπιδράσεις, την ενεργητική μάθηση και την ποιότητα των εμπειριών (Αγγελή, 2019). Ο φυσικός φωτισμός, από το ηλιακό φως, θα πρέπει να είναι επαρκής σε όλους τους χώρους, διασφαλίζοντας παράλληλα και σημεία σκίασης κατά τους θερινούς μήνες (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Το φυσικό φως δημιουργεί μοτίβα σκιάσεων στον χώρο, με αποτέλεσμα την προκλητικότητα για εξερεύνηση και παιχνίδι από τα παιδιά (Αγγελή, 2019). Ιδανική, θα ήταν η ύπαρξη εσωτερικών φυτών, η χρήση καθρεπτών, εικαστικές παρεμβάσεις καλλιτεχνών αλλά κυρίως διακοσμημένα τα έργα των παιδιών, για την επιβεβαίωση αισθητικής στον χώρο. Η ποιότητα του φωτισμού, η ακουστικότητα της αίθουσας, η κατάλληλη θερμοκρασία και ο εξαερισμός, αποτελούν επίσης στοιχεία που συμβάλλουν στην ποιότητα του εσωτερικού χώρου (Αγγελή, 2019). Ο παραγκωνισμός του θορύβου, μειώνει το άγχος και την επιθετικότητα γι' αυτό και αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για ένα ποιοτικό περιβάλλον μάθησης (Αγγελή, 2019).

Η αίθουσα θα ήταν ιδανικό να εμπεριέχει ποικίλες διαφορετικές ερεθιστικές εμπειρίες. Ο χώρος να αποδεικνύει από μόνος του τον σεβασμό σε όλες οι ανάγκες του παιδιού. Ειδικότερα, να υπάρχουν χώροι έντονης κινητικότητας, αλλά παράλληλα και χώροι απομόνωσης, ηρεμίας και συγκέντρωσης (Αγγελή, 2019), (Δημητριάδη, 2021). Μέρμινα, θα πρέπει να δοθεί και στην επίπλωση. Η επίπλωση κατά την Maguire – Fong (2019), θα πρέπει να δημιουργεί ασφαλές κλίμα μετακίνησης παιδαγωγών και παιδιών, καθώς και να λαμβάνονται υπόψη άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες κατά τον σχεδιασμό. Επιπλέον, να παρατηρούνται μέρη στον χώρο, όπου τα παιδιά, αφενός, θα έχουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αφουγκραστούν τους δικούς κανόνες, αφετέρου θα καλλιεργήσουν την αίσθηση του «ανήκειν», στοιχεία που ενσωματώνονται στον όρο της επενέργειας. Στον εσωτερικό χώρο, παρατηρούνται γωνιές οι οποίες ανανεώνονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι γωνιές αυτές θα πρέπει να εμπεριέχουν φυσικά και ευέλικτα υλικά, ώστε να εμπλουτιστούν οι αισθητηριακές εμπειρίες των παιδιών (Δημητριάδη, 2021). Με την μέθοδο της παρατήρησης, θα εισαχθούν υλικά και θα δημιουργηθούν γωνιές βασισμένες στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτό, πέρα από την εναρκτήρια βάση για καλλιέργεια της επενέργειας των παιδιών, θα ενισχύσει και την ομαλή μετάβαση τους στον προσχολικό χώρο (Brooker, 2016). Ο εσωτερικός χώρος, όπως υποστηρίζει η Maguire – Fong (2019), δίνει την δυνατότητα διαφόρων ειδών παιχνιδιού στα παιδιά. Η ύπαρξη γωνιών και κέντρων ενδιαφέροντος διαφοροποιεί τα είδη του παιχνιδιού. Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθούν τα ομαδικά και ατομικά παιχνίδια.

Όσον αφορά το ατομικό παιχνίδι, ο χώρος από μόνος του κατευθύνει το παιδί σε ιδιωτικότητα, με την χρήση μονών υλικών και εργαλείων. Γωνιές που ενσωματώνουν φυσικά υλικά, όπως κουκουνάρια, πέτρες, λουλούδια θα μπορούσαν να εξερευνηθούν με την χρήση μεγεθυντικού φακού, καθρεπτών και φωτογραφικής μηχανής. Ομοίως, ενσφηνώματα, και οικοδομικό υλικό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ατομικά από τα παιδιά. Η χρήση καθρεπτών στον χώρο δίνει την δυνατότητα ανάκτησης της ταυτότητας του παιδιού (Αγγελή, 2019). Δραστηριότητες που εστιάζουν στην λεπτή κινητικότητα, πλαισιώνονται, επίσης, στις ατομικές δραστηριότητες. Αντιστοίχως, σχετικά με τις ομαδικές δραστηριότητες τα παιδιά συνοικοδομούν νοήματα, διαπλάθουν τον δικό τους πολιτισμό και αλληλεπιδρούν θετικά ενισχύοντας τους δείκτες κοινωνικοποίησής τους (Αυγητίδου, 2001). Ενδεικτικές ομαδικές δραστηριότητες, αφορούν την γωνιά συμβολικού παιχνιδιού, κατά την οποία υπάρχουν ερεθίσματα καθημερινής χρήσης όπως υφάσματα, κουμπιά, οικιακά σκεύη, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράσουν την ανάγκη μιμητισμού του κοινωνικού περιγύρου τους (Αυγητίδου, 2001). Ωστόσο, οποιαδήποτε ατομική ή ομαδική δραστηριότητα είναι εφικτό να μεταβληθεί στην αντίθετη κατάσταση ανάλογα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις διαθέσεις των παιδιών.

Κέντρα ενδιαφέροντος

Τα κέντρα ενδιαφέροντος, αποτελούν καίρια στοιχεία για την διαρρύθμιση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Επρόκειτο για λειτουργικά τμήματα μέσα στο χώρο που διαχωρίζονται το ένα με το άλλο και είναι εξοπλισμένα με διαφορετικό παιδαγωγικό υλικό. Τα κέντρα ενδιαφέροντος, επιδιώκουν τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς το καθένα εργάζεται χωρίς ένταση και σύμφωνα με το ρυθμό του. Προσφέρουν ένα ευρύ πεδίο εμπειριών και βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τη θέση τους στην ομάδα. Κέντρα ενδιαφέροντος μπορεί να είναι το οικοδομικό υλικό, το δραματικό παιχνίδι, η τέχνη, οι ανακαλύψεις, η άμμος, το νερό, η μουσική, η μαγειρική. Η συνεργασία των παιδαγωγών της παιδαγωγικής ομάδας είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία τους (Αγγελή, 2019). Στα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών εντάσσονται και οι γωνιές, οι οποίες πρέπει να ανανεώνονται σύμφωνα με τα καίρια ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εξωτερικός χώρος

Οι εξωτερικοί χώροι, λειτουργούν ως υπαίθριοι τόποι παιχνιδιού για τα παιδιά (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Όσον αφορά την διαρρύθμιση του εξωτερικού χώρου και τον εξοπλισμό, λαμβάνονται υπόψιν οι ίδιες αρχές σχεδιασμού με το εσωτερικό περιβάλλον, με ορισμένες μόνο διαφοροποιήσεις (Maguire – Fong, 2019). Στο εξωτερικό περιβάλλον ενός προσχολικού κέντρου, πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια για την ασφάλεια των παιδιών κατά την διάρκεια της ελεύθερης κίνησής τους στον χώρο. Αυτό, κατά την Ρέντζου (2014) και την Σακελλαρίου (2014), προϋποθέτει ιδιαίτερη μέριμνα για το δάπεδο και την περίφραξη του χώρου. Παρέχεται μεγάλη ποικιλία υλικών με έντονα χρώματα και διαφορετικές υφές, ώστε να παρακινούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Το εξωτερικό περιβάλλον θεωρείται αξιόλογο για τον πλούτο φυσικών και άκαμπτων υλικών αλλά παράλληλα για το φυσικό φως του. Εύλογη θεωρείται η έντονη παρουσία πράσινου. Διάφορα δέντρα, λουλούδια, ακόμα και η καλλιέργεια φυτών και η παρουσία κήπου, κάνουν την εμφάνισή τους δίνοντας αναρίθμητες ευκαιρίες στα παιδιά να επενεργήσουν (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Η αμμοδόχος και το υγρό στοιχείο, αποτελούν άλλες δύο παραμέτρους ποιοτικής αξιοποίησης του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, η προσθήκη επιπρόσθετων υλικών όπως ποτιστήρια, κηπευτικά εργαλεία, δοχεία θα ενίσχυε την επενέργεια των παιδιών λόγω την πιθανής συνδυαστικότητας τους. Ο χώρος θα πρέπει να είναι πολυδύναμος και να εξυπηρετεί τις καθημερινές ψυχοκινητικές δραστηριότητες των παιδιών (Ρέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Να ανανεώνονται τα υλικά του φυσικού χώρου, που παρατηρούνται κυρίως στο δάπεδο και σε άλλες επιφάνειες, προσδίδοντας πολυπλοκότητα στο κινητικό παιχνίδι. Εξάλλου, σύμφωνα με την Maguire – Fong (2019), ένας χώρος παιχνιδιού με μοναδική ταυτότητα, βασίζεται στις ανάγκες, στην ηλικιακή ομάδα παιδιών και προκαλεί ένα συγκεκριμένο τύπο παιχνιδιού, λόγω του συγκεκριμένου εξοπλισμού του στο σημείο αυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση λάστιχων, σκαλοπατιών, ραμπών, αναβαθμίζοντας την πολυπλοκότητα περιδιάβασης του χώρου και του συμβολικού παιχνιδιού (Αγγελή, 2019, Δημητριάδη, 2021).

Εξάλλου, η Ρέντζου (2014) και η Σακελλαρίου, συμπληρωματικά υποστηρίζουν πως ο βασικός στόχος του προαύλιου χώρου είναι η αποφόρτιση και η αποσυμπίεση των παιδιών. Το παιχνίδι των παιδιών στο εξωτερικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται σπουδαίο, αφού προσδίδει ανυπολόγιστα οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών. Αρχικά, τα παιδιά

κατορθώνουν να έχουν καλύτερη φυσική υγεία και ενίσχυση αδρής κινητικότητας. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, σημειώνεται αποσυμπίεση και αποφόρτιση των παιδιών. Άρα, εύλογα κατορθώνεται η μείωση άγχους και η ισχυροποίηση της δημιουργικότητάς τους (Αγγελή, 2019). Επιπλέον, παράγεται βιταμίνη D, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία των οστών, λόγω της έκθεσης στο φυσικό ηλιακό φως, αλλά και αυξημένη συγκέντρωση στις δραστηριότητες (Αγγελή, 2019). Ωστόσο, όμοια με το εσωτερικό περιβάλλον, θα πρέπει να μεριμνηθεί η ύπαρξη σημείων όπου θα ενισχύεται η ατομική δράση, η συγκέντρωση και η ιδιωτικότητα του παιδιού (Δημητριάδη, 2021).

Ο εξωτερικός και ο εσωτερικός χώρος οφείλουν να συνδέονται άρρηκτα, και να αποτελούν κομβικό σημείο εξερεύνησης βρεφών και μικρών παιδιών (Maguire – Fong, 2019). Να δίνεται η δυνατότητα παιχνιδιού ενεργητικής κινητικότητας, συνδέσεων και κατασκευών, προσπονητικού παιχνιδιού και αισθητηριακής διέγερσης (Maguire – Fong, 2019). Ακόμα να ενθαρρύνεται η αυτόβουλη δράση των παιδιών, θέτοντας τα θεμέλια της επενέργειάς τους.

4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Όπως προαναφέρεται σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η συμβολή της αρχιτεκτονικής στον χώρο αποφαίνεται υψίστης σημασίας στην δυαδική αλληλόδραση του παιδιού με το περιβάλλον του (Αγγελή, 2019). Ωστόσο, εμπειρίες τέχνης έχουν απασχολήσει παιδαγωγούς τόσο του εξωτερικού, όσο και του ελλαδικού χώρου. Ενδιαφέρουσα αναφορά, αποτελεί η Helena Martinho (2016), μια Πορτογαλίδα εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας, η οποία παρουσίασε ένα παράδειγμα αστικής τέχνης, επιδεικνύοντας την συμβολική σκέψη των παιδιών και την δημιουργικότητά τους. Η δραστηριότητα αυτή αναπτύχθηκε στο Νηπιαγωγείο Vimeiro. Η τέχνη του δρόμου, κατά την ίδια, προσδίδει στα παιδιά ελευθερία εκφραστικότητας και παράλληλα σεβασμό και συγκρότηση διαφορετικής κουλτούρας. Σε μια συνάντηση με τους γονείς και τα παιδιά της τάξης, συζητήθηκε το θέμα της αστικής τέχνης, προσδίδοντας πλούσιο φωτογραφικό υλικό για την εξασφάλιση κατανόησης του θέματος. Ύστερα, η ίδια προέβη σε διάλογο με τα παιδιά, δημιουργώντας τους γόνιμο προβληματισμό και κίνητρο για την αστική

τέχνη. Η επόμενη δράση, αφορά την συγκέντρωση απαραίτητων πληροφοριών για το θέμα. Η Martinho (2016), μαζί με μια ομάδα παιδιών, έδωσαν «ζωή», με την δημιουργικότητά τους σε ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι. Ο τοίχος του κτιρίου, κατά την ίδια, ήταν πάντα εκεί, κίτρινος και γιγάντιος, τμήμα ενός ερειπωμένου σπιτιού. Οι περαστικοί και οι γείτονες, παρατηρούσαν ένα άχρωμο κτίριο χωρίς καμία αξία. Εφοδιασμένοι με πινέλα, χρώματα και διάθεση, αποφάσισαν να ζωγραφίσουν μια «μπλε φάλαινα» πάνω σε αυτό τον τοίχο. Τα παιδιά, έφεραν αναδιαμόρφωσαν τον χώρο δίνοντας ζωή σε ένα παλαιό κτίριο. Κατανόησαν την σπουδαιότητα της τέχνης, συνοικοδόμησαν νοήματα και εκφράστηκαν μέσα από το παράδειγμα της αστικής τέχνης. Τα παιδιά ύστερα από αυτό, χαιρετούν κάθε πρωί την φάλαινα καθώς περνούν από το σημείο για να πάνε στον παιδικό σταθμό. Παρατηρείται συμβολικό παιχνίδι μέσα από την τέχνη. Φυσικά, το παράδειγμα της «μπλε φάλαινας», αποτέλεσε θεμέλιο για επιπλέον αστικές δημιουργίες, αφού τα παιδιά και η παιδαγωγός επανέλαβαν την δραστηριότητα και σε άλλα μέρη της περιοχής. Μέσα από αυτό το παράδειγμα, γίνεται αντιληπτή η επενέργεια των παιδιών σχετικά με την ελεύθερη εκφραστικότητά τους.

Στον Ελλαδικό χώρο, έχουν παρατηρηθεί προσπάθειες ένταξης της τέχνης στον βρεφονηπιακό σταθμό, ως δείκτης ποιοτικής οργάνωσης του χώρου. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα του βρεφονηπιακού σταθμού του Μαρκόπουλου. Το παράδειγμα αυτό, αποτελεί έμπρακτη επιρροή της αρχιτεκτονικής του κτιρίου ως καθημερινή διδακτική εμπειρία των παιδιών (Μπίρης, 2019). Οι αρχιτέκτονες του κτιρίου, στήριξαν την κατασκευή του στο σκεπτικό ενός χώρου ο οποίος είναι αυτοκαθοδηγητικός, και προσδίδει ευκαιρίες παιχνιδιού κυρίως από τις αρχιτεκτονικές του υποδομές, όπως την στοά, το αίθριο, την κλίνη και τον κήπο. Εξάλλου, λόγω της συμβολικής σκέψης των παιδιών, όσο πιο ασαφές και ευέλικτο είναι το υλικό που έχουν στη διάθεση τους για παιχνίδι, τόσο νοηματοδοτούν την διαδικασία του και αναπαράγουν αναρίθμητους συμβολισμούς (Αυγητίδου, 2001). Έτσι, τα παιδιά βιώνουν άμεσα την αρχιτεκτονική και παράλληλα διδάσκονται από τον χώρο (Μπίρης, 2019). Το συγκεκριμένο κτίριο, κατασκευάστηκε από ομάδα αρχιτεκτόνων το 2007, κατανοώντας την επίδραση της φυσικής χρήσης του χώρου από τα παιδιά στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Αρχικά, η υποδομή έχει κατασκευαστεί με απόλυτο σεβασμό στην τοπική αστική αρχιτεκτονική. Αυτό επιβεβαιώνει την διασύνδεσή τους και τον ευρύτερο σεβασμό στην τοπική κουλτούρα. Σχολιάζοντας την κτιριακή οργάνωση, παρατηρείται άρρηκτη διασύνδεση του εσωτερικού περιβάλλοντος με τον αίθριο χώρο. Η χρήση στοάς, θόλου

και τζαμαρίας, επιβεβαιώνει την διασύνδεση αυτή αλλά προσδίδει και πληρότητα οπτικού πεδίου, καθώς βρισκόμενοι στο εσωτερικό περιβάλλον υπάρχει απόλυτη ορατότητα του εξωτερικού. Η κατασκευή του κτιρίου προσδίδει την διδαχή των χωρικών εννοιών «εντός» και «εκτός» με κάθε τρόπο. Συγκεκριμένα, εκτός από την συνεκτικότητα εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, στον χώρο υπάρχουν κούτες για ελεύθερο και συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά μπαίνοντας στις κούτες συνειδητοποιούν για άλλη μια φορά τις προαναφερθείσες χωρικές έννοιες. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η ύπαρξη φυσικού φωτός ακόμα και στους εσωτερικούς χώρους προκαλώντας τα παιδιά για συμβολικό παιχνίδι σκιών (Μπίρης, 2019). Συνοψίζοντας, η ένταξη της τέχνης και της αρχιτεκτονικής σε ένα προσχολικό κέντρο, αποτελεί ποιοτικό χαρακτηριστικό και ενισχύει την επενέργεια των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον του παιδικού σταθμού.

Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος, αξίζει να αναφερθεί ότι η επενέργεια των παιδιών θα μπορούσε να υποστηριχτεί και σύμφωνα με την σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού. Σύμφωνα με τα ακόλουθα άρθρα 13 και 29, γίνεται αντιληπτή και η νομική κατοχύρωση ελευθερίας των παιδιών. Κατά το άρθρο 13, κάθε παιδί έχει δικαίωμα για ελευθερία έκφρασης των πεποιθήσεών του, ελευθερία αναζήτησης πληροφοριών με οποιοδήποτε μέσο, ενώ παράλληλα το άρθρο 29 υποστηρίζει την εκπαίδευση των παιδιών η οποία θα καλλιεργήσει την προσωπικότητα τους και θα αποφέρει την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη χαρισμάτων και σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού.

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη και την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και να παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν η μέθοδος συλλογής των δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσής τους, το δείγμα της έρευνας αναλύοντας τους λόγους επιλογής τους. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και παρατίθενται οι γενικές διαπιστώσεις και η διεξαγωγή συμπερασμάτων – συζήτησης που προέκυψαν από την

ανάλυση των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες σχετικά με την επενέργεια των παιδιών ενώ γίνονται προτάσεις και αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας.

5.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα ο βασικός σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με την επενέργεια των παιδιών το βρεφονηπιακό σταθμό καθώς και των τρόπων ενίσχυσης της επενέργειας των παιδιών. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- A) Το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια των παιδιών και αν ναι με ποιους τρόπους;
- B) Πως επιδεικνύουν την επενέργεια τα παιδιά στο βρεφονηπιακό σταθμό;
- Γ) Ποιες είναι οι προτάσεις των παιδαγωγών για την ενίσχυση και προώθηση της επενέργειας των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό;

Κατά την ερευνητική διαδικασία, αντλήθηκαν δεδομένα αποσαφήνισαν τον βαθμό όπου οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια των παιδιών, τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι πιστεύουν ότι το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια, καθώς και το πως, κατά την άποψη των παιδαγωγών, επενεργούν τα παιδιά της τάξης τους στο φυσικό περιβάλλον του σταθμού. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς να διατυπώσουν προτάσεις για την ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον ενός βρεφονηπιακού σταθμού. Η μεθοδολογική προσέγγιση που έχει επιλεγεί για την έρευνα, είναι η ποιοτική μέθοδος. Ο λόγος αφορά ένα θέμα, το οποίο οφείλει να ερευνηθεί ποιοτικά, αναλύοντας τις απόψεις των παιδαγωγών που συμβάλουν στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος και των ποιοτικών ερεθισμάτων που παρέχονται στα παιδιά. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Ανθρωποκεντρική έρευνα

Η παρούσα μελέτη, μελετά σε βάθος το πως αντιλαμβάνονται οι παιδαγωγοί τον όρο «επενέργεια». Ειδικότερα, αυτό προδιαθέτει τον αναγνώστη να συμμεριστεί την ανθρωποκεντρική διάσταση του θέματος, λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την εξέλιξη του ερευνητικού σχεδιασμού και την άντληση πληροφοριών και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σε μια ανθρωποκεντρική ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί τα ηθικοδεοντολογικά ζητήματα που αφορούν τους συνεντευξιαζόμενους (Katsiada, 2015). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες παρείχαν τη συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και έγινε σαφές ότι έχουν το δικαίωμα να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν επιθυμούν αλλά και να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν θέλουν (Katsiada, 2015). Επιπρόσθετα, ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα αντί των πραγματικών τους ονομάτων (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2013). Τέλος, έγιναν προσπάθειες, κατά την παρούσα έρευνα, να προληφθεί ή να ελαχιστοποιηθεί η δυσφορία των ερωτωμένων κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων (Παπαδοπούλου, 2020).

Ποιοτική έρευνα

Σε μια γενικευμένη έρευνα, η μονάδα ανάλυσης, σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), είναι οι ερωτώμενοι, οι πληροφοριοδότες της κατά την ορολογία της ποιοτικής έρευνας. Αυτό υποστηρίζεται από το γεγονός ότι τα αποτελέσματα εκμαιεύονται σύμφωνα με τις στάσεις και τους προσανατολισμούς τους. Σε μια ποσοτική έρευνα, είναι τα πρόσωπα που προσφέρουν δεδομένα για ανάλυση συμπληρώνοντας συνήθως ερωτηματολόγια. Στην ποσοτική έρευνα, τα ευρήματα συσχετίζονται ή υπολογίζονται εκ νέου για την θεμελίωση νέου συμπεράσματος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Τα αποτελέσματα διέπονται από αντικειμενικότητα. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, είναι εκ των προτέρων κατασκευασμένα από τον ερευνητή και παραγκωνίζουν την μακροσκελή ανάπτυξη του θέματος από τους συμμετέχοντες. Αυτό σημαίνει πως οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες και αμερόληπτες (Παπαδοπούλου, 2020).

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα είναι εστιασμένη στα άτομα που ερωτώνται. Επρόκειτο για διερευνητική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στις στάσεις των πληροφοριοδοτών, και επιτρέπουν μέσα από τις μεθόδους της την πλήρη ανάπτυξη του θέματος κατά την αλληλεπίδραση ερωτωμένων και ερευνητών, οδηγώντας τον ερευνητή σε σπουδαία συμπεράσματα (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η ποιοτική έρευνα, έχει χαρακτηριστεί δυναμική, αφού συλλέγονται πληροφορίες που πιθανώς επηρεάσουν την ροή της έρευνας και αλλάζουν τα δεδομένα του ερευνητή. Αυτό πιθανώς εμπεριέχει τον κίνδυνο υποκειμενικών συμπερασμάτων. Γι' αυτό τον λόγο, ο ερευνητής χρειάζεται να διέπεται από αυτοέλεγχο και αντικειμενικότητα κατά την διεξαγωγή συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Βασικό χαρακτηριστικό, κατά τον Ζαφειρόπουλο (2015), που εναντιθέτει τις δύο έρευνες, αποτελεί η εμβάθυνση της ποιοτικής έρευνας στην αιτιολογία εμφάνισης συμπεριφορών. Άλλο ένα σπουδαίο χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών, αποτελεί η στάση απέναντι στους συμμετέχοντες. Όπως προαναφέρθηκε, χαρακτηρίζονται ερωτώμενοι, διότι κατά τους ποιοτικούς ερευνητές, δεν συμμετέχουν απλώς, αλλά είναι τα ίδια υποκείμενα της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι λόγοι που επιλέχθηκε στην παρούσα ερευνητική διαδικασία η ποιοτική έρευνα, αφενός αφορούν την στάση προς τους ερωτώμενους και την πληθώρα πληροφοριών από τους ίδιους, αφετέρου για την εμβάθυνση που προσφέρει σε ένα θέμα υπό μελέτη. Η επενέργεια, λόγω της έλλειψης σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, οφείλει να διερευνηθεί με εμβάθυνση από τα πρόσωπα που την υποστηρίζουν και την προάγουν δηλαδή τους παιδαγωγούς.

Προσωπική συνέντευξη

Οι ποιοτικές έρευνες, αναλύουν τα αίτια ενός φαινομένου, θέτοντας ως εναρκτήρια βάση την ανθρώπινη συμπεριφορά και νοοτροπία (Ζαφειρόπουλος, 2015). Τα ευρήματα μπορούν να αντληθούν ποικιλοτρόπως, με την συμβολή διάφορων ποιοτικών μεθόδων. Στην παρούσα έρευνα, έχει επιλεγθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο, η προσωπική συνέντευξη των απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικό πλεονέκτημα της προσωπικής συνέντευξης αποτελεί η ευελιξία πάνω στο εκάστοτε θέμα, η αμεσότητα και η εξοικείωση των ερωτωμένων. Τα ευρήματα προκύπτουν μέσω μιας δυναμικής συζήτησης του ερωτωμένου και του ερευνητή, επιτρέποντας την εμβάθυνση και την πολύπλευρη συζήτηση του θέματος (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Έχει επιλεχθεί για την συγκέντρωση πληροφοριών στον παρόν ερευνητικό πόνημα. Οι συνεντεύξεις με ημιδομημένες ερωτήσεις αφενός πλαισιώνουν την μέθοδο την συνέντευξης και αφορούν ένα προκαθορισμένο τύπο ερωτήσεων ο οποίος αποτελεί την κατευθυντήρια βάση της συζήτησης εξασφαλίζοντας βασικά στοιχεία του θέματος και αφετέρου χαρακτηρίζονται από ευελιξία λόγω της ελευθερίας που δίνεται στον ερωτώμενο κατά την διάρκεια της συνέντευξης (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Κατά τους Πουρκό και Ίσαρη (2015), αναφερόμενοι στον όρο «ευελιξία», υποδηλώνεται η μετατόπιση και η πιθανή αλλαγή των υπάρχοντων δεδομένων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων. Η χρήση ημιδομημένων ερωτήσεων, αντλεί τα προτερήματα των δομημένων και των μη δομημένων τύπων ερωτήσεων μιας συνέντευξης (Παπαδοπούλου, 2020). Ειδικότερα, ο ερευνητής αναφέρει συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεων στον συνομιλητή του, όπως συμβαίνει στις δομημένες συνεντεύξεις, αλλά αφήνει τον ερωτώμενο να εκφραστεί ελεύθερα σε όποιο σημείο της συνέντευξης κρίνει απαραίτητο, γεγονός που παρατηρείται στις μη δομημένες συνεντεύξεις (Παπαδοπούλου, 2020). Η συνδυαστικότητα του συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεων, επιτρέπει την πλήρη κατανόηση και άντληση στοιχείων των δυο συνομιλητών ενώ σε μια μη δομημένη συνέντευξη ενέχεται ο κίνδυνος της χαοτικής πληροφόρησης και παραγκωνισμού του βασικού θέματος συζήτησης (Παπαδοπούλου, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα ένας επιπλέον λόγος για την επιλογή της μεθόδου των ημιδομημένων συνεντεύξεων υπήρξε και η απειρία της ερευνήτριας στην διεξαγωγή συνεντεύξεων. Οπότε θεωρήθηκε ότι η ύπαρξη μιας σχετικής δομής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα βοηθούσε στην ομαλή διεξαγωγή της συζήτησης.

Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Κατά τους Πουρκό και Ίσαρη (2015) η απομαγνητοφώνηση, όπου ο προφορικός λόγος μετατρέπεται σε γραπτό, προσδίδει στον ερευνητή την πρώτη επαφή με τα δεδομένα που άντλησε από την συζήτηση. Θεωρείται σπουδαίο ερευνητικό

στάδιο, αφού αποτελεί την εξοικείωση του ερευνητή με τα ερευνητικά του στοιχεία, ώστε να προβεί στην κατηγοριοποίηση και ανάλυση τους.

Κωδικοποίηση και ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, αποτελεί το πιο σημαντικό σημείο μιας ποιοτικής έρευνας. Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση και την εξοικείωση με τα δεδομένα, ο ερευνητής καλείται να συγκρίνει, να επεξεργαστεί και να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα. Η διαδικασία είναι χρονοβόρα, ωστόσο δίνει στον ερευνητή τα αποτελέσματά του για το υπό μελετώμενο θέμα, ωθώντας τον στην διεξαγωγή συμπερασμάτων (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Στην ανάλυση περιεχομένου, το θέμα δύναται να αναλυθεί με ποικίλους τρόπους. Μονάδες καταγραφής σε μια ανάλυση υλικού, θεωρούνται τα τμήματα του γραπτού κειμένου, τα οποία αποτελούν βάση για την κατηγοριοποίηση (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Στην παρούσα έρευνα, έχει αποδελτιωθεί με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Αναλύοντας τα γραπτά δεδομένα, προκύπτουν ορισμένα θέματα. Στην συνέχεια, τα θέματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τέλος, μετά την σύγκριση και ανάλυση τους, διατυπώνονται τα αποτελέσματα και η διεξαγωγή συμπερασμάτων με μονάδα ανάλυσης περιεχομένου την θεματική ανάλυση (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία, σύμφωνα με τους Πουρκό και Ίσαρη (2015), αφορά την μέθοδο συλλογής των ατόμων που θα συμπεριληφθούν στην έρευνα. Η στρατηγική επιλογής του πληθυσμού ή «δείγματος», που ο ερευνητής θα αντλήσει δεδομένα μέσω της συνέντευξης και θα ανακαλύψει τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους για το θεματικό του πεδίο. Η καταλληλότητα του ερευνητικού δείγματος, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των αποτελεσμάτων (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Λόγω της πανδημίας υπήρξε περιορισμός στην επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα και γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Η επιλογή των ατόμων που θα συμμετείχαν στις συνεντεύξεις προέκυψε βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κριτηρίων όπως για παράδειγμα ήταν άτομα με συγκεκριμένες

προδιαγραφές που ήταν κατάλληλες για το θέμα που θα διερευνούσε η παρούσα έρευνα δηλαδή παιδαγωγοί, ωστόσο είχαν και το χαρακτηριστικό ότι η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτά τα άτομα λόγω του ότι ήταν μέλη της ομάδας του βρεφονηπιακού σταθμού όπου πραγματοποίησε την πρακτική της.

5.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική μεθοδολογία. Κατά την ερευνητική διαδικασία, υλοποιήθηκε βολική δειγματοληψία συγκέντρωσης συμμετεχόντων, η συλλογή ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν και παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο αποτελούν προϊόν τεσσάρων (4) συνεντεύξεων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, οι οποίες αποτέλεσαν ακρογωνιαίο λίθο στην διατύπωση συμπερασμάτων του παρόντος θέματος. Όπως προαναφέρθηκε η πρόσβαση σε παιδαγωγούς για συμμετοχή στην έρευνα περιορίστηκε αρκετά λόγω της πανδημίας.

Από τους τέσσερις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι δυο ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και οι άλλοι δυο απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση την προσχολική αγωγή. Όλοι οι παιδαγωγοί είχαν εμπειρία σε τμήματα με παιδιά από 3 μηνών έως 4 ετών.

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις απόψεις των παιδαγωγών για την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού. Σχετικά με την επενέργεια, ακολούθησαν ερωτήσεις που αφορούσαν τον βαθμό όπου οι ίδιοι θεωρούν ότι το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια των παιδιών, τους τρόπους με τους οποίους το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια, καθώς και πως επενεργούν τα παιδιά της τάξης τους στο φυσικό περιβάλλον του σταθμού. Επιπλέον, ρωτήθηκαν για τις προτάσεις τους προκειμένου να ενισχυθεί η επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον ενός προσχολικού κέντρου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από την θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας ομαδοποιήθηκαν (10) βασικά θέματα, τα οποία έχουν αναλυθεί σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Εναρκτήριοις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, αποτέλεσαν η εμπειρία και η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών στον χώρο καθώς και η ηλικιακή προτίμηση που οι ίδιοι έχουν σχετικά με τα παιδιά. Επιπλέον, το περιβάλλον όπου παρατηρείται από τους παιδαγωγούς επενέργεια των παιδιών καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά δείχνουν ότι επενεργούν στο περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού. Εν συνεχεία, μια άλλη θεματική είναι η επιρροή που μπορεί να έχει η ηλικία και η ιδιοσυγκρασία των παιδιών στο να επενεργήσουν πάνω στο περιβάλλον του σταθμού. Το επόμενο θέμα αφορά την ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών στον συγκεκριμένο σταθμό των ερωτωμένων, προσδίδοντας πληροφορίες για την γενικότερη ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών στον χώρο τους. Καταληκτικές θεματικές αποτέλεσαν ο ρόλος του παιδαγωγού στην ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών, η σημασία της ενσωμάτωσης του όρου «επενέργεια» στην προσχολική αγωγή και τέλος παρουσιάζονται οι προτάσεις των παιδαγωγών για την ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Ξεκινώντας τις συνεντεύξεις, όπως προαναφέρθηκε, οι συνεντευζιαζόμενοι ρωτήθηκαν για την επαγγελματική τους κατάρτιση και την εμπειρία τους σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Η Μαρία και η Άννα, είναι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα, η Μαριάννα και η Νικολέττα, απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ερώτηση σχετικά με την εμπειρία των παιδαγωγών στο επάγγελμα κατέχουν από 2 έως 5 χρόνια εμπειρίας εργασίας σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επιπρόσθετα, η ηλικιακή προτίμηση των τριών (3) συνεντευζιαζόμενων αφορά την βρεφική ηλικία από 18 μηνών έως 3.5 χρονών, ενώ αντίθετα, η Μαριάννα, δήλωσε πως όλες οι ηλικίες της αρέσουν γιατί υπάρχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε παιδί. Οι προαναφερόμενες τρεις παιδαγωγοί, τεκμηρίωσαν την προτίμηση τους στην βρεφική ηλικία προσδίδοντας ορισμένα χαρακτηριστικά της. Χαρακτηριστικά, η Μαρία, αναφέρει *«Αρχικά βλέπεις έντονα τα αποτελέσματα των πράξεων, όπως για παράδειγμα της προσαρμογής, τα πρώτα βήματα αυτονομίας. Αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται, αναζητούν τον φίλο τους»*. Συμπληρωματικά, η Άννα, δηλώνει πως *«Τα παιδιά στο μεταβρεφικό τμήμα από 2 ετών έως 3.5 γιατί δεν είναι δουλεμένα και ανεξάρτητα όσο τα μεγαλύτερα και αυτό μου αρέσει*

γιατί τα καθοδηγώ και βλέπω την εξέλιξη τους», ενώ η Νικολέττα, δείχνει προτίμηση στην βρεφική ηλικία αναφέροντας «3 με 4 ετών λόγω του ότι έχω ασχοληθεί περισσότερο με αυτή την ηλικία αλλά και γιατί σε αυτή την ηλικία τα παιδιά εκφράζουν περισσότερο τις ανάγκες τους».

Πώς ορίζουν οι παιδαγωγοί την επενέργεια

Ρωτώντας τους παιδαγωγούς για τον αν γνωρίζουν τον όρο επενέργεια, οι δύο συνεντευξιαζόμενες δεν είχαν ξανακούσει την ορολογία, ενώ οι άλλες δύο είχαν ακούσει τον όρο σε σεμινάριο. Χαρακτηριστικά, η Μαρία, αναφέρει «Δεν έχω ξανακούσει την ορολογία, αν και ακούγεται ιδιαίτερα σημαντική, ύστερα από την παρουσίαση ορισμένων βασικών στοιχείων που μου είπες», ενώ σε αντίθεση, η Άννα, αναφέρει «Την είχα ακούσει σε ένα σεμινάριο αλλά με είχε μπερδέψει η ουσία της ορολογίας. Δεν χρησιμοποιείται συχνά εδώ στην Ελλάδα, ενώ θα έπρεπε». Ακολούθως, η Μαριάννα, αναφέρει «Ξέρω την ορολογία μόνο σε Αγγλική ορολογία από άρθρα που έχω διαβάσει».

Οι παιδαγωγοί, ακολούθως, δήλωσαν καταφατικά πως πράγματι παρατηρούν επενέργεια στην συμπεριφορά των παιδιών της τάξης τους.

Στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που παρατηρούν οι παιδαγωγοί επενέργεια στην συμπεριφορά των παιδιών, οι ίδιοι ανταποκρίθηκαν ως εξής. Αρχικά, η Μαρία, αναφέρει «Περνούν πολύ χρόνο έξω στην αυλή. Υπάρχουν πολλά υλικά στο εξωτερικό περιβάλλον. Αρχικά ο καθένας επιλέγει μόνος του το υλικό ή την δραστηριότητα που θέλει να ασχοληθεί. Τα στήνουν όπου θέλουν, ασχολούνται με όποια γωνιά επιθυμούν. Υπάρχει ελευθερία και ελαστικότητα αλλά σαφώς και κανόνες για να γίνει ευκολότερη η διαδικασία. Η επενέργεια παρατηρείται όταν ένα παιδί βαρεθεί με ένα υλικό και πει «δεν θέλω να ασχοληθώ με αυτό άλλο». Αυτονομία να πηγαίνουν όποτε θέλουν στο εσωτερικό του χώρου ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται στην αυλή. Πρωτοβουλία να πάνε μόνοι τους στην τουαλέτα». Αντίστοιχα η Άννα, αναφέρει «Κυρίως στο παιχνίδι. Παίρνουν πρωτοβουλίες. Θέλουν να το κάνουν με τον δικό τους τρόπο, ή να επιλέγουν το παιχνίδι που θέλουν. Τα παιδιά διαθέτουν από μόνα τους εσωτερικά κίνητρα καλλιέργειας σχέσεων με τους άλλους όποτε πρέπει να τα αφήνουμε ελεύθερα να συνομιλήσουν και να κοινωνικοποιηθούν. Για παράδειγμα η Kata είναι από την Ιαπωνία και ο Miran, έχει καταγωγή από την Τουρκία. Η Kata, επενέργησε βοηθώντας τον Miran να ανέβει στην τσουλήθρα». Οι τελευταίες τοποθετήσεις αφορούν την Μαριάννα και την Νικολέττα. Οι ίδιες αναφέρουν τα εξής. Η Μαριάννα ισχυρίζεται

«Όταν δεν θέλουν να κάνουν κάτι συγκεκριμένο που τους έχει ζητηθεί, το σεβόμαστε. Είτε αυτό σχετίζεται με κοινωνική αλληλεπίδραση, είτε με την άρνηση ανάληψης μιας ευθύνης», και η Νικολέττα, αντίστοιχα αναφέρει «στην ενασχόληση με τα φυσικά υλικά, τα οποία δίνουν την δυνατότητα πολλαπλής χρηστικότητας. Επίσης, η συμβολική σκέψη των παιδιών πχ να τους δείξεις μακαρόνια και να σου πουν είναι ρόδες. Η υποκειμενική σκέψη του κάθε παιδιού». Η Νικολέττα, συμπλήρωσε «Υπάρχει μίμηση μεταξύ των παιδιών και υγιής ανταγωνισμός».

Επενέργεια και η σχέση της με την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών

Οι παιδαγωγοί, επίσης, έδειξαν να θεωρούν σημαντική την επιρροή της ηλικίας και της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών στην επενέργειά τους στο περιβάλλον του σταθμού. Ιδιαίτερα, όσον αφορά την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, οι τρεις (3) συνεντευξιαζόμενοι διαχώρισαν μέσα από τις απαντήσεις τους τα ντροπαλά και τα πιο ζωντανά παιδιά, σχετικά με τον τρόπο επενέργειας τους, ενώ, η Άννα, θεώρησε πως όλοι διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα επενέργειας ανεξαρτήτως ιδιοσυγκρασίας και ηλικίας. Χαρακτηριστικά η Άννα, αναφέρει «Όλοι οι άνθρωποι έχουν την εσωτερική τάση να επενεργήσουν ανεξάρτητα από αυτά τα χαρακτηριστικά». Σχετικά με τις προηγούμενες συνεντευξιαζόμενες, η Μαρία υποστηρίζει «η ενθάρρυνση της παιδαγωγού για πρωτοβουλίες είναι το κλειδί για να επενεργήσουν τα παιδιά. Η ιδιοσυγκρασία είναι σημαντική γιατί οι σχέσεις συνομηλίκων συνδέονται με την επενέργεια. Όταν ένα πιο κοινωνικό παιδί θα ενσωματώσει στο παιχνίδι ένα πιο ήπιον τόνων παιδί ενισχύεται και στους δυο η επενέργεια». Αντίστοιχα, η Μαριάννα, ισχυρίστηκε «Ναι υπάρχουν παιδιά που είναι πιο μαζεμένα αλλά κλείνονται στον εαυτό τους και χρειάζονται ενθάρρυνση ενώ τα πιο ανεξάρτητα δεν επηρεάζονται από την ενθάρρυνση θα πάνε από μόνα τους», ενώ παράλληλα η Νικολέττα, «Ναι ένα παιδί που έχει έντονη ιδιοσυγκρασία θα αφογκραστεί πιο γρήγορα τις πληροφορίες από το περιβάλλον του, όπως και να βαρεθεί πιο εύκολα από ένα πιο ήπιο παιδί που θα θέλει παρακίνηση και περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί σε μια δραστηριότητα».

Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών αντίστοιχα οι τρεις παιδαγωγοί η Μαρία, η Μαριάννα και η Νικολέττα, διαχώρισαν ηλικιακά τα βρέφη και τα νήπια κατά τον τρόπο επενέργειάς τους, ενώ η Άννα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, απάντησε όμοια με την ιδιοσυγκρασία «Όλοι οι άνθρωποι έχουν την εσωτερική τάση να επενεργήσουν ανεξάρτητα

από αυτά τα χαρακτηριστικά». Οι υπόλοιπες καταθέσεις που διαφοροποίησαν τα ηλικιακά στάδια σχετικά με την επενέργεια διαφοροποιούνται ως εξής. Αρχικά, η Μαρία, τόνισε «Φυσικά και παίζει ρόλο. Η διαφορά έγκειται στους κανόνες και στα όρια που θέτουν οι παιδαγωγοί. Το παιχνίδι των βρεφών είναι πιο εγωκεντρικό «το παιχνίδι αυτό είναι δικό μου». Δεν έχουν κατακτήσει τον λόγο ώστε να εκφράσουν διαπραγμάτευση παιχνιδιών με συνομήλικους». Όμοια η Μαριάννα, υποστήριξε «Ναι, γιατί για παράδειγμα τα βρέφη είναι πιο αυθόρμητα», ενώ η Νικολέττα, απάντησε «Ναι, το κάθε παιδί βλέπει διαφορετικά τα πράγματα σε κάθε ηλικία. Μπορεί τα μικρότερα να χρειάζονται μια ώθηση και παρακίνηση από την παιδαγωγό αλλά παράλληλα δεν μπορούν να συγκεντρωθούν τόσο εύκολα όσο τα μεγαλύτερα».

Αντίθετα, όσον αφορά την νηπιακή ηλικία, η Μαρία, ισχυρίζεται στην συνέντευξή της, «Στα μικρά παιδιά οι κανόνες αφομοιώνονται πιο εύκολα και υπάρχει περισσότερη ελαστικότητα» ενώ παράλληλα η Μαριάννα, συμπληρωματικά αναφέρει «Στα μικρά παιδιά ο ρόλος μας είναι παρεμβατικός και συνήθως αφορά υπενθύμιση. Οι κανόνες αφομοιώνονται ευκολότερα. Η συγκέντρωση σε μια δράση είναι περισσότερη από ότι σε ένα βρέφος».

Επενέργεια στο βρεφονηπιακό σταθμό και ο ρόλος των παιδαγωγών στην ενίσχυση της επενέργειας των παιδιών

Στην ερώτηση που αφορά το αν ενισχύεται η επενέργεια των παιδιών στον σταθμό τους, όλοι οι παιδαγωγοί απάντησαν θετικά. Οι μεμονωμένες απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν πλαισίωσαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που επιβεβαιώνουν ότι πράγματι ενισχύεται η επενέργεια στον συγκεκριμένο σταθμό. Συγκεκριμένα, η Μαρία, θεωρεί ότι ενισχύεται αφού αναφέρει «Υπάρχει μεγάλος χώρος και μέσα και στην αυλή, πολλά όμοια αλλά και διαφορετικά ερεθίσματα. Γωνίες ήσυχες αλλά και εκτόνωσης, άχρηστο υλικό και δράσεις με νερό. Ακόμα και σε μικρά τμήματα, ο χώρος έχει διαρρυθμιστεί με κατάλληλες γωνίες και ερεθίσματα που ενισχύουν την επενέργεια. Ελευθερία επιλογής. Όταν γίνεται μια οργανωμένη δράση υπάρχει η δυνατότητα να μην ασχοληθεί με αυτή κάποιος που δεν θέλει, και να κάνει ότι άλλο θέλει». Αντίστοιχα η Άννα, η Μαριάννα και η Νικολέττα, που εργάζονται στον ίδιο σταθμό θεωρούν ότι ενισχύεται η επενέργεια των παιδιών. Οι ίδιες αναφέρουν τα εξής. Αρχικά, η Άννα, θεωρεί πως ενισχύεται στον συγκεκριμένο χώρο η

επενέργεια των παιδιών, ισχυριζόμενη πως, «Με τα ερεθίσματα και τα φυσικά υλικά, καταβάλλεται προσπάθεια πολλαπλών επιλογών στον χώρο όπως και με την ενθάρρυνση των παιδαγωγών». Επιπλέον, η Μαριάννα, συμπληρωματικά αναφέρει «Η σωστή διαμόρφωση των χώρων, δίνοντας ώθηση στην αυτοεξυπηρέτηση και αυτόνομη δράση. Προκατασκευασμένο περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών». Τέλος, η Νικολέττα, συμφωνώντας με τις δύο προηγούμενες καταθέσεις αναφέρει «Η ενασχόληση με την φύση και τα φυσικά υλικά. Δίνει πολλά περισσότερα ερεθίσματα σε ένα παιδί. Και πολλαπλή χρηστικότητα. Ακόμα και για συμβολικό παιχνίδι. Παροχή πολλών ευκαιριών».

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις που έγιναν προς τις παιδαγωγούς, αφορούσαν τον ρόλο του παιδαγωγού στην ενίσχυση της επενέργειας καθώς και τον σύντομο ορισμό. Σχετικά με τον ρόλο του παιδαγωγού, η Μαρία, ανέφερε «Δίνοντας ελαστικότητα και ελευθερία επιλογών. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. το αίσθημα ανάληψης ευθύνης, Σεβασμός αναγκών (αν δεν θέλει δεν θα ασχοληθεί με κάποια οργανωμένη δραστηριότητα). Τέλος κάθε δράση να είναι παιδοκεντρική και να ξεκινάει από τα παιδιά πχ τα project». Εν συνεχεία, η Άννα, συμφωνώντας απάντησε «Με το να τα ενθαρρύνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιρροή από την παιδαγωγό και από τους συνομήλικους. Δίνοντας επιλογές και ελευθερία», ενώ ομοίως ανταποκρίθηκαν η Μαριάννα και η Νικολέττα. Η Μαριάννα, «Ναι, με τον σεβασμό που δίνουν στα παιδιά, με την ενσυναίσθηση και την βοήθεια», και η Νικολέττα, «Ναι, με την ενθάρρυνση διότι το κάθε παιδί επεξεργάζεται πληροφορίες και διενεργεί διαφορετικά».

Οι παιδαγωγοί αναστοχάζονται και προτείνουν

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων οι παιδαγωγοί προχώρησαν ξανά σε ορισμό της επενέργειας κάτι που παρουσίασε εξαιρετικό ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, η Μαρία, όρισε την επενέργεια με τις πρωτοβουλίες που παίρνει μόνο του ένα παιδί και με την κατάρριψη στερεοτύπων. Συμπληρωματικά, η Άννα, θεωρεί την επενέργεια άμεσα συσχετισμένη με την ελεύθερη βούληση, ενώ η Μαριάννα, παρομοιάζει την επενέργεια με την αυτοέκφραση, την αυτοεξυπηρέτηση, και την δύναμη της άρνησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτέλεσε η άποψη της Νικολέττας, η οποία θεωρεί την επενέργεια «θαύμα», ισχυριζόμενη πως «μαθαίνουμε κι εμείς μέσα από τα παιδιά αν τα παρατηρήσουμε και τους δώσουμε ελευθερία. Τα παιδιά έχουν αυθορμητισμό σε αντίθεση με εμάς τους ενήλικες».

Στην ερώτηση για το αν θα έπρεπε να ενισχυθεί η επενέργεια των παιδιών στον χώρο ή όχι οι απόψεις των παιδαγωγών παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι δύο συνεντευξιαζόμενες συμφώνησαν απαντώντας «ναι», και η αιτιολογία τους αφορά την καλλιέργεια αυτόνομων πολιτών που θα έχουν το σθένος να διεκδικούν και θα είναι ανεξάρτητοι. Η συνέντευξη της Άννας, επιβεβαιώνει το προαναφερθέν αποτέλεσμα αφού η ίδια αναφέρει *«Ναι, γιατί τα παιδιά είναι οι πολίτες του μέλλοντος και τα ερεθίσματα που παίρνουν από το σχολείο θα τα κάνουν αυτόνομους πολίτες. Θα μάθουν να διεκδικούν και να διέπονται από ανεξαρτησία.»* Αντίθετα, η Νικολέττα, θεωρεί ιδιαίτερα δύσκολη μια τέτοια αλλαγή λόγω αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ισχυριζόμενη *«Ναι αλλά είναι δύσκολο λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα πρέπει να αλλάξει ριζικά η νοοτροπία. Πολλές φορές τα προγράμματα είναι δασκαλοκεντρικά, μειώνοντας τις πιθανότητες επενέργειας των παιδιών.»* Τέλος, η Μαριάννα, ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν δασκαλοκεντρικοί παιδαγωγοί, γεγονός που οφείλει να αλλάξει.

Κατά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ζητήθηκε από τις παιδαγωγούς να παραθέσουν ορισμένες προτάσεις που κατά την άποψή τους θα ενίσχυαν την επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον ενός βρεφονηπιακού σταθμού. Οι προτάσεις που παρατέθηκαν αφορούσαν, αρχικά, την ύπαρξη μεικτών τάξεων. Συγκεκριμένα, η Μαρία, δήλωσε *«Οι μεικτές ηλικίες. Το μεγαλύτερο παιδί θα καταβάλλει προσπάθεια για να επιδείξει στο μικρότερο τις δυνατότητές του και το μικρότερο θα καταβάλει προσπάθεια ώστε να γίνει τόσο καλό όσο το μεγαλύτερο».* Άλλο ένα στοιχείο κατά την Μαρία, αφορά *«Τα υλικά στον χώρο, τα ήδη υπάρχοντα ερεθίσματα αλλά και αυτά που δίνουν οι παιδαγωγοί. Όσες πιο πολλές ευκαιρίες υπάρχουν στον χώρο τόσο πιο πολύ θα παίρνουν πρωτοβουλίες. Η εμπιστοσύνη που θα δείξει στο παιδί αφήνοντάς το ελεύθερο ώστε να πάρει ώθηση».* Επιπρόσθετα, κατά την Άννα, *«Η ενασχόληση με την φύση και τα ευέλικτα υλικά»*, ενώ η Νικολέττα, πρότεινε *«Η διαθεσιμότητα των υλικών, η διαρρύθμιση του χώρου, υλικά στο ύψος τους για αυτοεξυπηρέτηση».* Επιπλέον κατά τις παιδαγωγούς, θα ενίσχυε την επενέργεια η κατάλληλη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών. Η Μαριάννα, στην κατάθεσή της σχετικά με επιπλέον στοιχεία ενίσχυσης της επενέργειας των παιδιών, αναφέρει *«Πιθανώς και η κατάλληλη συνεργασία με γονείς και παιδαγωγούς. Όσον αφορά τα ερεθίσματα που μπορεί να φέρουν και οι γονείς στον χώρο ή ακόμη και στο σπίτι να ενθαρρύνεται η επενέργεια των παιδιών, να ακολουθείται μια κοινή γραμμή σχολείου με το σπίτι».* Οι τελευταίες προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της επενέργειας στο φυσικό

περιβάλλον σχετίστηκαν με την ανάληψη ευθύνης, την καλλιέργεια αυτονομίας, και την καλλιέργεια υπευθυνότητας.

5.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκαν ορισμένα συμπεράσματα σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών, που αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά, ενδιαφέρον αποτέλεσε η επαγγελματική κατάρτιση και η ηλικιακή προτίμηση των παιδαγωγών που ανταποκρίθηκαν στην συνέντευξη. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών, έδειξε προτίμηση στην βρεφική ηλικία, λόγω της έντονης επίδρασής τους στην εξέλιξη των παιδιών και λόγω του αυθορμητισμού τους. Τα βρέφη, ως πλάσματα που αναζητούν ενεργητικά καινούργιες πληροφορίες, ως ερευνητές που κατασκευάζουν γνώση, ως οργανωτές πληροφοριών, μας κάνει να τα θεωρούμε ικανά να επενεργήσουν (*Maguire – Fong, M., 2019*). Η σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με το παιδί, επιβεβαιώνεται από μελέτες της Αγγελοπούλου, Κοκκινίδου, Πίτση & Ράπτη (2014), που αναφέρονται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι οποίες τονίζουν την αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού με τον παιδαγωγό του ο οποίος καλείται να ενισχύσει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, διαδραματίζοντας θετικό ρόλο στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Η αμφίδρομη επικοινωνία παιδαγωγού και παιδιού είναι βασικό γνώρισμα ορθής παιδαγωγικής. Συνεπώς, εδραιώνοντας μια σωστή επικοινωνία οι παιδαγωγοί με τα παιδιά, τα ίδια θα βρουν την ισορροπία μέσα από αυτή την σχέση, θα διαμορφώσουν κοινωνική τους ταυτότητα και θα οδηγηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (*Αγγελοπούλου, Κοκκινίδου, Πίτση & Ράπτη, 2014*). Ομοίως, η επίδραση των παιδαγωγών στην θετική εξέλιξη των παιδιών επιβεβαιώνεται από την θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, του Vygotsky (1978). Ο Vygotsky (1978), μέσα από την θεωρία Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, υποστηρίζει ότι το παιδί κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, που παίζει τους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους συνομήλικους, κατορθώνει να οδηγήσει το παιδί σε ένα ανώτερο γνωσιακό επίπεδο, λόγω της αλληλεπίδρασής τους (*Vygotsky, 1978*).

Επιπλέον, έγινε σαφής η ελλιπής πληροφόρηση των παιδαγωγών του Ελλαδικού χώρου, σχετικά με τον όρο «επενέργεια». Αυτό, γίνεται αντιληπτό διότι από τις τέσσερις (4)

συνεντευξιαζόμενες, μόνο οι δύο (2), γνώριζαν τον όρο «επενέργεια», και μάλιστα δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς το τι σημαίνει κάτι που ενδυναμώνει τη σημασία της παρούσας έρευνας μια και ήδη αναφέρθηκε στα εισαγωγικά κεφάλαια ότι η επενέργεια των παιδιών είναι μια περιοχή που δεν έχει ερευνηθεί στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα το επίκεντρο των ερευνών εστιάζει στη μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος του βρεφονηπιακού σταθμού και των σχέσεων που αναπτύσσονται. Συγκεκριμένα, ενδεικτικές έρευνες της Παπαπροκοπίου (2017), της Βάτου (2017), και της Πατεράκη (2012), αφορούν την ποιότητα σχέσεων παιδιών και παιδαγωγών, των κοινωνικών ανταλλαγών, καθώς και της δύναμης της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών.

Ύστερα από την παράθεση ορισμένων βασικών στοιχείων και παραδειγμάτων για την κατανόηση του όρου της επενέργειας, διαπιστώθηκε η ύπαρξή της στην συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι χώροι όπου παρατηρούν οι παιδαγωγοί την επενέργεια των παιδιών αφορούν το παιχνίδι, την αυλή αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όσον αφορά το παιχνίδι, η εμφάνιση της επενέργειας επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Maguire – Fong (2019). Κατά την ίδια, τα παιδιά, υιοθετούν ένα δικό τους τρόπο επικοινωνίας είτε μέσω στρατηγικών είτε μέσω της μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων τους. Αυτό είναι σημαντικό γιατί σύμφωνα με την Maguire – Fong (2019), τα βρέφη πειραματίζονται ενεργητικά αντικείμενα και ανθρώπους, με εστιασμένη προσοχή με σκοπό να οικοδομήσουν έννοιες. Έτσι λοιπόν, οδηγούνται στην ενεργητική κατασκευή γνώσης και διαμόρφωσης υποθέσεων. Η διαπίστωση της επενέργειας στο εξωτερικό περιβάλλον, επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014), αναφέροντας πως ο βασικός στόχος του προαύλιου χώρου είναι η αποφόρτιση και η αποσυμπίεση των παιδιών. Το παιχνίδι των παιδιών στο εξωτερικό περιβάλλον κατά τις ερευνητριες, χαρακτηρίζεται σπουδαίο, αφού προσδίδει ανυπολόγιστα οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών. Το τελευταίο σημείο όπου, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα παιδαγωγοί, παρατήρησαν την επενέργεια των παιδιών αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Το συμπέρασμα, συμφωνεί με έρευνες που έχουν αναλυθεί σε προηγούμενα κεφάλαια του θεωρητικού πλαισίου. Ειδικότερα, κατά τους Piaget (2003) και Vigotsky(1978), το άτομο επεξεργάζεται προοδευτικά τις γνώσεις μεταβάλλοντας διαρκώς τη σχέση του με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του (πρόσωπα και πράγματα). Συνεπώς, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση ποικίλων γνώσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και φυσικά προωθούν την επενέργεια των παιδιών.

Ακολουθήσαν συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους που τα παιδιά επενεργούν. Οι απαντήσεις των παιδαγωγών συγκεντρώθηκαν σε τέσσερις άξονες που αφορούν το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών και την ιδιοσυγκρασία και την ηλικία τους. Η τοποθέτηση για το φυσικό – κοινωνικό περιβάλλον έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Αναφέροντας τον όρο «φυσικό» περιβάλλον, εννοούμε τον υπαίθριο και εσωτερικό χώρο και τα υλικά και παιχνίδια του βρεφονηπιακού σταθμού με τα οποία τα παιδιά αλληλεπιδρούν (Αγγελή, 2019).

Στην πρώτη κατηγορία τρόπου επενέργειας των παιδιών, οι παιδαγωγοί τοποθέτησαν το φυσικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η πολλαπλή χρήση των υλικών της επιλογής τους, η αξιοποίηση του φυσικού χώρου και των γωνιών, καθώς και η έντονη προτίμηση στα φυσικά υλικά ήταν κάποιες από τις απαντήσεις των παιδαγωγών μέσα από τις οποίες φαίνεται πως τα παιδιά επενεργούν στο φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού. Τα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ορθά σύμφωνα με θεωρητικές τοποθετήσεις που έχουν αναφερθεί. Σχετικά με την πολλαπλή χρηστικότητα υλικών από τα παιδιά, η Αγγελή, (2019), πρότεινε να υπάρχει ευελιξία και ελαστικότητα χρήσης υλικών και κίνησης στον χώρο, ώστε το παιδί να κατορθώνει να δημιουργήσει αμφίδρομη σχέση με αυτό, ενώ όμοια η Ρέντζου και η Σακελλαρίου (2014), θεώρησαν ότι τα υλικά που είναι αυτοκαθοδηγούμενα στον τρόπο χρησιμοποίησής τους προσδίδουν πληθώρα μηνυμάτων στο κάθε παιδί, μέσα από την διαφορετική οπτική του γωνία. Άρα διαπιστώνεται η καταλληλότητα των υλικών λόγω της προτίμησής τους από τα παιδιά. Επενέργεια, επίσης, τα παιδιά επέδειξαν στην αξιοποίηση του χώρου, γεγονός που συμφωνεί με την επίδραση της αρχιτεκτονικής του χώρου, την σωστή διαρρύθμισή του και των κέντρων ενδιαφερόντων που καταγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Η ένταξη της αρχιτεκτονικής σε ένα προσχολικό κέντρο, αποτελεί ποιοτικό χαρακτηριστικό και ενισχύει την καλλιέργεια επενέργειας των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον σύμφωνα με το παράδειγμα της Martinho (2016). Η ίδια, μέσα από το παράδειγμα αστικής τέχνης, επέδειξε την συμβολική σκέψη των παιδιών και την δημιουργικότητά τους, Γεγονός που επιβεβαιώθηκε από την αξιοποίηση του χώρου από τα παιδιά. Η έντονη ενασχόληση και η αξιοποίηση του περιβάλλοντος από τα παιδιά, κατά τις απόψεις των παιδαγωγών, επιβεβαιώνει και την σπουδαιότητα των κέντρων ενδιαφέροντος, τα οποία κατά την Αγγελή (2019), προσφέρουν ένα ευρύ πεδίο εμπειριών και βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τη θέση τους στην ομάδα. Ομοίως, η αξιοποίηση του χώρου, κατά την Ρέντζου και την Σακελλαρίου (2014),

αποδεικνύει την επενέργεια των παιδιών, αφού, διαμορφώνουν το περιβάλλον τους ανάλογα με τις ιδιωτικές του ανάγκες, και προβάλλουν στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας πάνω σε αυτό.

Η δεύτερη κατηγορία τρόπου επενέργειας των παιδιών, σύμφωνα με τις παιδαγωγούς, αφορά το κοινωνικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία. Αυτό είναι κάτι που συνάδει και με την βιβλιογραφία μιας και η επενέργεια στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παρατηρείται στις σχέσεις παιδιών μέσα από στρατηγικές διαπραγμάτευσης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μιμητισμό, υγιή ανταγωνισμό και παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά (Pέντζου, 2014, Σακελλαρίου, 2014). Οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης, ένδειξης ενδιαφέροντος μεταξύ παιδιών αλλά και δημιουργία φιλικών σχέσεων, αποτελούν αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας της Katsiada (2015), σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ συνομηλίκων και περιγράφονται στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Ομοίως, ο Parsons (1951), επιβεβαιώνει την διάθεση μιμητισμού των παιδιών στην προσπάθεια να αφογκραστούν ερεθίσματα από το περιβάλλον τους. Ο υγιής ανταγωνισμός βρίσκει σύμφωνη την Αυγητίδου (2001), κατά την οποία ο ευγενής ανταγωνισμός που προκύπτει επωφελεί τα παιδιά, στην μεγιστοποίηση της προσπάθειας τους, την κατανόηση και αποδοχή διαφορετικότητας του άλλου. Τέλος, ο Corsaro (1985), επιβεβαιώνει μέσα από την θεωρία κατασκευής κουλτούρας συνομηλίκων, την συνεργασία των παιδιών, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη προς τους άλλους.

Άλλη μια παράμετρος του τρόπου επενέργειας, αποτέλεσε η ιδιοσυγκρασία των παιδιών. Χαρακτηριστικά, η πλειοψηφία των παιδαγωγών διαχώρισε τα ντροπαλά από τα ζωηρά παιδιά. Στην κατηγορία των ντροπαλών παιδιών, οι παιδαγωγοί ανέφεραν, χαρακτηριστικά που αφορούν στην εντονότερη ενθάρρυνση από την παιδαγωγό για αυτονόμηση και πρωτοβουλίες, την έντονη επιρροή συνομηλίκων, τα εσωτερικά κίνητρα ανάπτυξης σχέσεων, τον μιμητισμό, τον υγιή ανταγωνισμό καθώς και την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Επιπλέον τα ντροπαλά παιδιά, κατά τις τρεις παιδαγωγούς, χρειάζονται περισσότερο χρόνο επεξεργασίας και κατανόησης ερεθισμάτων. Αντίθετα, κατά τις παιδαγωγούς, τα παιδιά με εντονότερο χαρακτήρα, διαφοροποιούνται ως ακολούθως. Αρχικά, με την άσκηση επιρροής σε ήπια παιδιά κατά την ενσωμάτωση στο παιχνίδι και στον υγιή ανταγωνισμό. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε περισσότερη αυτόβουλη δράση και ανεξαρτησία στην συμπεριφορά των παιδιών με έντονο χαρακτήρα, ενώ παράλληλα κατά την άποψη των παιδαγωγών, ένα παιδί με έντονο

χαρακτήρα, αφουγκράζεται πιο γρήγορα ερεθίσματα αλλά βαριέται και πιο εύκολα μια δραστηριότητα. Όσα προαναφέρθηκαν συνάδουν με την Αυγητίδου (2001), η οποία υποστηρίζει πως στον χώρο αλληλεπίδρασης των παιδιών παρουσιάζονται ενδείξεις επιθυμίας κυριαρχίας, ή υποχώρησης των παιδιών ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους. Εύλογα οι σχέσεις τους πολλές φορές χρειάζονται χρόνο για να οικοδομηθούν, και τον καθένα επενεργεί με τον δικό του τρόπο και χρόνο.

Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών αντίστοιχα οι τρεις παιδαγωγοί, διαχώρισαν ηλικιακά τα βρέφη και τα νήπια κατά τον τρόπο επενεργειάς τους. Οι καταθέσεις που διαφοροποίησαν τα ηλικιακά στάδια σχετικά με την επενέργεια ανέφεραν πως κατά την βρεφική ηλικία το παιδί χρειάζεται περισσότερους κανόνες και οριοθέτηση συμπεριφοράς από τους παιδαγωγούς, συνεπώς παρατηρείται περιορισμένη ελαστικότητα. Το παιχνίδι παρατηρείται εγωκεντρικό και υπάρχει σαφής αδυναμία λεκτικής διαπραγμάτευσης. Επιπλέον, τα βρέφη έχουν την ανάγκη ενθάρρυνσης και παρακίνησης για πρωτοβουλίες και αυτονόμηση. Στην βρεφική ηλικία η αδυναμία συγκέντρωσης και ο αυθορμητισμός, κατά τα λεγόμενα των παιδαγωγών αποτελούν βασικά στοιχεία. Αντίθετα, όσον αφορά την νηπιακή ηλικία τα παιδιά, κατά τις παιδαγωγούς, αφομοιώνουν ευκολότερα κανόνες. Συνεπώς, δίνεται περισσότερη ελαστικότητα και ελευθερία στον χώρο. Επιπλέον, ανέφεραν, πως τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα λεκτικής διαπραγμάτευσης, διαθέτουν περισσότερη συγκέντρωση σε δραστηριότητες και πολλές φορές λαμβάνουν ευκολότερα πρωτοβουλίες λόγω της αυτονόμησής τους. Οι κανόνες συνήθως σχετίζονται με την υπενθύμιση σε αυτή την περίπτωση.

Ολοκληρώνοντας, στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που επενεργούν τα παιδιά, προέκυψε η κατηγορία αυτονόμησης και πρωτοβουλίας των παιδιών. Συγκριμένα, η επενέργεια των παιδιών διακρίνεται από την συμβολική και υποκειμενική σκέψη τους, από την άρνηση συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, από τις πρωτοβουλίες που παίρνουν καθώς και από την αυτόβουλη προτίμηση παιχνιδιού, υλικών και χρόνου στην εκάστοτε δραστηριότητα. Το κάθε παιδί επιδιώκει να κάνει πράγματα με τον δικό του τρόπο. Η αυτόβουλη δραστηριοποίηση των παιδιών επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα των Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, (2018), με ένα από τα αποτελέσματα να αποτελεί η αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων από τα παιδιά.

Στην ερώτηση με το αν ο συγκεκριμένος σταθμός ενισχύει την επενέργεια των παιδιών, ανταποκρίθηκαν όλοι οι παιδαγωγοί καταφατικά. Συγκεκριμένα, οι τρεις (3)

συνεντευξιαζόμενες λόγω της φιλοσοφίας του προγράμματος Reggio Emilia, που ακολουθεί ο σταθμός που εργάζονται, υποστήριξαν πως υπάρχει έντονη ενασχόληση με φυσικά και ευέλικτα υλικά, σωστή διαρρύθμιση του χώρου και προκατασκευασμένο περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, καταλληλότητα υλικών, ελευθερία επιλογής δραστηριότητας και υλικών και σεβασμός στις απόψεις των παιδιών.

Ο ρόλος του παιδαγωγού, για όλες τις συνεντευξιαζόμενες, οφείλει να έχει ενθαρρυντική κατεύθυνση σχετικά με την αυτονομία και τις πρωτοβουλίες, τον σεβασμό στην διαφορετικότητα, την ελαστικότητα και ελευθερία επιλογών των παιδιών και την εστίαση σε παιδοκεντρικές δράσεις που εκμαιεύονται από τα ίδια τα παιδιά. Σύμφωνα με την άποψη της η Maguire – Fong (2019), οι ενήλικες, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν με συνέπεια και σοβαρότητα τις ανάγκες και απόψεις των παιδιών. Επιπρόσθετα ο παιδαγωγός οφείλει να συναισθάνεται τις ανάγκες των παιδιών. Ο Houssaue (2000), ισχυρίζεται πως ο παιδαγωγός οφείλει να προωθεί την ελεύθερη βούληση των παιδιών, αποφεύγοντας την επιβολή καθορισμένων τρόπων μάθησης. Το παιδί, να ακολουθήσει την αγωγή που επιθυμεί και μέσα από την αυτονομία και την λογική που θα καλλιεργήσει να βρεθεί σε θέση να επιλέξει και να επιβάλλει δικές του αξίες στον εαυτό του, οδηγούμενο στην ύψιστη κατάκτηση της αυτονομίας και της επενέργειας. Επίσης, κατά τον Δάμο (2006), η ενθάρρυνση συμβάλει στην εκτύλιξη έμφυτων στοιχείων και αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού, οδηγώντας το στην επιτυχία και επενέργεια. Ο ρόλος του παιδαγωγού συνάδει, με την θεωρητική τοποθέτηση του Δάμου (2006). Συγκεκριμένα, με την αρχή της ενεργητικής μάθησης, της αυτενέργειας και του ενδιαφέροντος.

Ο τελικός ορισμός που αποδόθηκε στην επενέργεια από τις ίδιες τις παιδαγωγούς φάνηκε να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αντίστοιχα, όσον αφορά την αναγνώριση του όρου «επενέργεια», από την κοινότητα των παιδαγωγών, φάνηκε να συμφωνούν για την αναγκαιότητα ενημέρωσης και ενσωμάτωσης του όρου στους σταθμούς.

Τελειώνοντας, πρέπει να αναφερθούμε στις προτάσεις των παιδαγωγών. Οι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη μεικτών τάξεων, εστιάζοντας στον υγιή ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών, στα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν τα μικρότερα παιδιά μιμούμενα τα μεγαλύτερα, στην συννοικοδόμηση νοημάτων καθώς και στην αλληλοενθάρρυνση για επενέργεια. Επιπλέον, κατά τις παιδαγωγούς αυτό που θα ενίσχυε την επενέργεια είναι η

σωστή διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος του βρεφονηπιακού σταθμού. Αυτό σημαίνει κατάλληλη υλική οργάνωση παρέχοντας αφθονία υλικών, όμοια και διαφορετικά ερεθίσματα, σωστή αναλογία και διαθεσιμότητα υλικών, καθώς και ύπαρξη φυσικών και ευέλικτων υλικών. Επίσης το φυσικό περιβάλλον αφορά, κατά τις παιδαγωγούς, την διαρρύθμιση του χώρου, παρέχοντας προκλητικά ερεθίσματα και αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά, δίνοντας το ίδιο το περιβάλλον κίνητρο στα παιδιά να επενεργήσουν. Άλλο έναν σπουδαίο παράγοντα που θα ενίσχυε την επενέργεια των παιδιών θα αποτελούσε η συνεργασία γονέων και παιδαγωγών. Η δημιουργία ποιοτικών σχέσεων γονέων και παιδαγωγών, κατά, την Πατεράκη (2012) επηρεάζει αφενός την συναισθηματική και αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, αφετέρου την οικειοθελή ενσωμάτωση και συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά προγράμματα των παιδιών τους. Διαμορφώνοντας μια ορθή τριαδική σχέση παιδιού, παιδαγωγού και γονέα, το παιδί πιθανώς να παρουσιάσει εντονότερα στοιχεία επενέργειας σε όλα τα κοινωνικά του περιβάλλοντα.

Οι τελευταίες προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της επενέργειας στο φυσικό περιβάλλον σχετίστηκαν με την ανάληψη ευθύνης, την καλλιέργεια αυτονομίας, και την καλλιέργεια υπευθυνότητας στα παιδιά. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Davies, (2006), το άτομο που επενεργεί έχει γνώση των κινήσεών του ακολουθεί συγκεκριμένη κατεύθυνση ώστε να πετύχει κάτι, και διαθέτει την δύναμη, την «εξουσία», το δικαίωμα να το εκτελέσει αλλά και την υπευθυνότητα να το εκτελέσει.

6. Επίλογος

Στην παρούσα έρευνα ο βασικός σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με την επενέργεια των παιδιών το βρεφονηπιακό σταθμό καθώς και των τρόπων ενίσχυσης της επενέργειας των παιδιών. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο πρώτο ερώτημα το οποίο ήταν αν το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την επενέργεια των παιδιών και αν ναι με ποιους τρόπους, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά επενεργούν στο φυσικό τους περιβάλλον μέσω της πολλαπλής χρησιμοποίησης υλικών της επιλογής τους, και της αξιοποίησης του χώρου. Επιπλέον η επενέργεια των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον, κατά τα αποτελέσματα της έρευνας αποφαίνεται στην έντονη προτίμηση τους για τα φυσικά υλικά του χώρου.

Το δεύτερο ερώτημα, που αφορά το πώς τα παιδιά επιδεικνύουν επενέργεια στο φυσικό περιβάλλον τους, α συμπεράσματα της έρευνας, πλαισίωσαν τέσσερις (4), παραμέτρους τρόπων επενέργειας των παιδιών. Οι ίδιοι, αφορούσαν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία τους. Επιπλέον, τα παιδιά φάνηκε να επενεργούν μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την δύναμη της άρνησης σε δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις καθώς και μέσα από την συμβολική και υποκειμενική τους σκέψη.

Όσον αφορά τις προτάσεις των παιδαγωγών για την προώθηση της επενέργεια, οι ίδιοι εστίασαν στην ύπαρξη μεικτών τάξεων, την σωστή διαρρύθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, και τις ποιοτικές σχέσεις γονέων και παιδαγωγών. Επιπλέον, η επενέργεια κατά τους ίδιους θα προωθηθεί με την καλλιέργεια αυτονομίας και υπευθυνότητας των παιδιών.

Ωστόσο, παρά τα τρία (3), εναρκτήρια ερωτήματα της έρευνας, τα οποία επιβεβαιώθηκαν, τα αποτελέσματα επέδειξαν και άλλες σπουδαίες παραμέτρους της επενέργειας των παιδιών μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδαγωγών, οι οποίες δεν είχαν αρχικά συμπεριληφθεί στις υποθέσεις της έρευνας. Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε η ηλικία και η ιδιοσυγκρασία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επενέργεια του κάθε παιδιού. Επιπλέον, προέκυψε η έντονη επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών στην επενέργειά τους, η σπουδαιότητα του ρόλου του παιδαγωγού και η επενέργεια των παιδιών στο παιχνίδι τους. Η σύντομη περιγραφή του όρου «επενέργεια» από την σκοπιά των παιδαγωγών παρουσίασε, επίσης, ενδιαφέρον κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η παρούσα έρευνα, δύναται να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση αφενός των απόψεων των παιδαγωγών, αφετέρου της ουσίας της επενέργειας των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού. Επιπλέον, πιθανώς να παρακινήσει μελλοντικούς ερευνητές για αναζήτηση και ενημέρωση σχετικά με το πως επενεργούν τα παιδιά στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού από την οπτική των παιδιών αυτή τη φορά διότι το πεδίο δεν έχει διερευνηθεί ενδελεχώς στην Ελλάδα. Παράλληλα, ενδέχεται να προταθούν μελλοντικά εγχειρήματα με πολυπλοκότερη μεθοδολογία όπως για

παράδειγμα παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών με σκοπό να εντοπιστεί το πως επενεργούν τα παιδιά πάνω στα υλικά και το χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. Με τον τρόπο αυτόν, τα δεδομένα θα ήταν πολύπλευρα, και η διερεύνηση της επενέργειας των παιδιών επαρκέστερη. Η παρούσα έρευνα παρουσίασε επίσης κάποιους περιορισμούς, λόγω της πανδημίας, όπως για παράδειγμα στον εντοπισμό ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος για τις συνεντεύξεις το οποίο αν υπήρχε η δυνατότητα να μελετηθεί ενδεχομένως να οδηγούσε σε συμπεράσματα τα οποία θα μπορούσαν να γενικευτούν και να βοηθήσουν στην εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου, Ε., Κοκκινίδου, Κ., Πίτση, Χ., Ράπτη, Χ., (2014), *Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού*. Διπλωματική εργασία, Σχολή επαγγελματιών Υγείας και πρόνοιας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα προσχολικής αγωγής. Ιδρυματικό αποθετήριο ΤΕΙ Ηπείρου.

Alalen, L., Bardy, M., Δραγώνα, Θ., James, A., Καγιάλης, Τ., Κάτη, Δ., Κονδύλη, Μ., Lezen, D., Μακρυνιώτη, Δ., Παντελίδης, Γ., Prout, A., Qvortrup, J., (2003), *Κόσμοι παιδικής ηλικίας*. Εταιρία μελέτης των επιστημών του ανθρώπου, Αθήνα: Νήσος

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Αγγελή, Β., (2019). *Παιδαγωγικό Περιβάλλον για βρέφη και μικρά παιδιά. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Arnold, J., & Clarke, D.J., (2014). *What is 'agency'? Perspectives in science education research*. International Journal of Science Education. Taylor & Francis, Vol. 36, No 5, p. 735 – 754.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, Αθήνα: Gutenberg, τόμος 3, σελ, 11 – 241

Βάτου, Α., (2017). *Αντιλήψεις παιδαγωγών και παιδιών για την ποιότητα της σχέσης τους: Κλίμα τάξης και σχέσεις εξάρτησης*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Bowlby, J. (1973). *In Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger*. London: *The Hogarth press and the institute of psycho-analysis*, vol. 2, p. 1 – 429.

Brooker, L., (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy: The Selected Works of Jerome Bruner*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory. Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London: Jessica Kingsley, p. 187–249.
psycnet.apa.org

Bandura, A., (1989). *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*. *Developmental psychology*. 25 (5), p. 729-735, doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Berthelsen, D., & Brownlee, J., (2005). *Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in child care programs*. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 37 (3), p. 49-60.

Γώγου, Λ., (2019). *Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς. Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις Σχολείου – Οικογένειας. Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σελ. 74-83.

Γερμανός, Δ., (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός, Δ., (2004). *Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Γερμανός, Δ., (2014). *Αναμορφώνοντας τον σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στον χώρο για τα παιδιά*. : Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, τ. 448-467, Aristotle University of Thessaloniki.

Corsaro, W., (2009). *Peer culture. In The Palgrave handbook of childhood studies*. London: The Palgrave handbook of childhood studies, p. 301-315

Corsaro, W. A. (1988). *Peer culture in the preschool. Theory into practice*, Vol. 27 (1), p. 19-24.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Η ηθική της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας. Σε ερευνητικές μεθόδους στην εκπαίδευση (σελ. 99-128). Διαδρομή*.

Coster, L., & Garau, E., (2016). *Η άποψη του παιδιού σχετικά με την ποιότητα της υποδοχής και της εκπαίδευσης στον βρεφονηπιακό σταθμό και στο νηπιαγωγείο: Συμμετοχική έρευνα. Παιδιά στην Ευρώπη, τ. 29*.

Δάμος, Π., (2006). *Οι κυριότερες αρχές διδακτικής*. Διπλωματική διατριβή. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής στην τεχνολογική εκπαίδευση. Τμήμα Γενικής Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Δημητριάδη, Σ., (2021). *Παιδαγωγικό Περιβάλλον για βρέφη και μικρά παιδιά. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Davies, B. (1990). Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of education*, Vol. 11(3), p. 341-361.

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships*, Phi Delta Kappan: Bloomington, τ. 76 (9), σ. 701.

Ζαφειρόπουλος, Κ., (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική εργασία και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική,

Guzman, M., Vandekerckhove, A., Gruber, E., Humblet, P., Gregoroviczs, A., Rubio, M. N., Santos, L., Bunc, H., Βαρνάβα – Σκούρα, Τ., (2016). *Παιδιά στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ντουντούμης Γ. και Σία ΟΕ, τ. 29.

Houssaue, J., (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Hase, S., (2015). *Human Agency: The key to a better education system*. Heutology Community of Practice. *Advancing the Theory and Practice of Self-Determined Learning*.

Καλογιάννης, Π., (2007). *Αυτοαντίληψη, συμπεριφορά και ικανοποίηση μαθητών στο σχολείο, τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή: μια διαχρονική μελέτη* Διδακτορική μελέτη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Katsiada, E., (2015). *Children under three in Greek day – care relationships, with adults, peers and environment*. *Doctoral dissertation, Sheffield Hallam University*.

Κατσιάδα, Ε., (2019). *Διαχείριση μεταβάσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία*. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Κατσιάδα, Ε., (2020). *Αξιολόγηση Παιδαγωγικής Πράξης*. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J., & Angeli, V. (2018). *Young children's agency: Exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings*. *Early Child development and care*, Vol. 188 (7), p. 937-950.

Lancy, D. F. (2012). *Unmasking children's agency*. *Anthropochildren Sociology*. Social work and anthropology faculty publications. Vol. 1 (2).

Locke, J., (1968). *The educational writings of John Locke*. CUP Archive.

Μπουτζιακάκη, Δ., & Δικαστοπούλου, Φ. (2017). *Η παιδαγωγική της Maria Montessori και του Rudolf Steiner-Μια συγκριτική προσέγγιση*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μπίρης, Τ. (2019). *Το παράδειγμα του Βρεφονηπιακού σταθμού του Δήμου Μαρκόπουλου: Το κτίριο ως καθημερινή διδακτική εμπειρία αρχιτεκτονικής για τους μικρούς χρήστες του*. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;. τ. 1, σελ. 72-85.

Maguire – Fong, M.J, (2016). *Εκπαίδευση βρεφών και νηπίων: Ερευνητές εν δράση!*. Αθήνα: Παπαζήση

Νάστου, Λ., (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις, πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστήμης Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Νούσια, Α., Μπατσής, Δ., Χαρίση, Α., Κανελλοπούλου, Έ., & Κουκουνούρη, Α. (2019). *Πρόταση αναδιαμόρφωσης εσωτερικού χώρου αίθουσας παιδικού σταθμού. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, τ. 1, σελ. 190-203.

Ντολιοπούλου, Ε., (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πανταζής, Σ. Χ., & Πότση, Α. (2013). *Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία*. Pedagogy: theory and praxis.

Παπαδοπούλου, Α., (2020). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Παπαπροκοπίου, Ν., (2007). *Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ενίσχυση των κοινωνικών ανταλλαγών στα βρεφικά τμήματα*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, τ. 7, σελ. 150-163.

Πατεράκη, Ε., (2012). *Η δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από την σκοπιά των γονέων και των παιδαγωγών*. Πτυχιακή εργασία. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Βρεφονηπιοκομείας.

Πουρκός, Μ., & Ίσαρη, Φ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*.

Piaget, J., (2003). *Part I: Cognitive Development in Children – Piaget Development and Learning*. Journal of research in science teaching.

Rentzoy, K., (2011). Parent–caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 19 (2), p. 163-177.

Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ., (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ραυτοπούλου, Ε. Μ. (2018). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα*. Μεταπτυχιακές διατριβές Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Τσίκνα, Π., (2000). *Η θέση του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων σήμερα και στο παρελθόν*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα νηπιαγωγών.

Vygotsky, L. S. (1978). *Socio-cultural theory*. *Mind in society*, Vol. 6, p. 52-58.

Wilmshurst, L., (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.