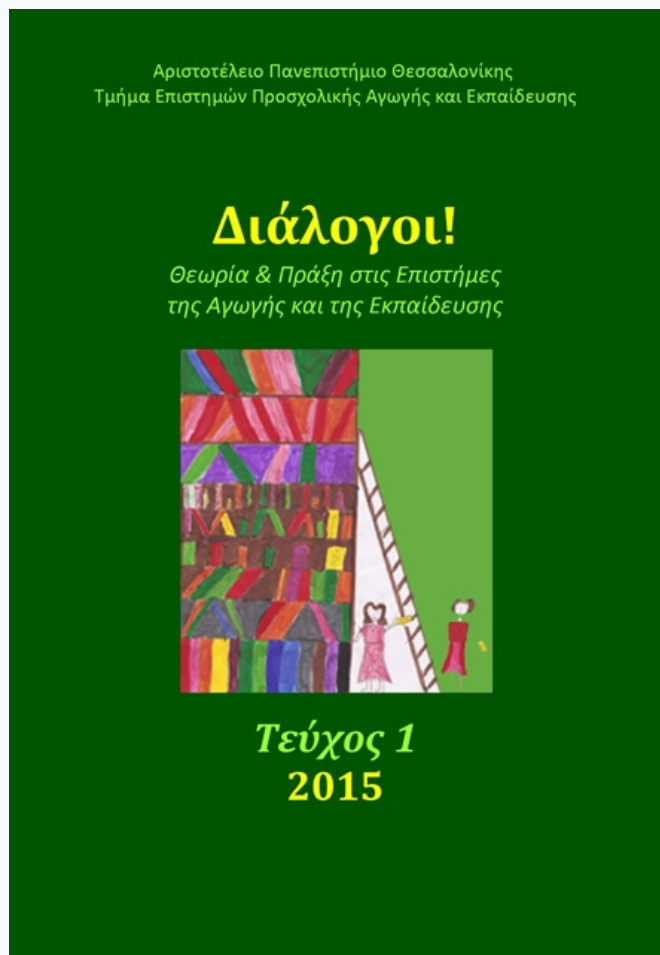


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2015)



Ο χώρος εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο

Eleni Zisopoulou

doi: [10.12681/dial.1989](https://doi.org/10.12681/dial.1989)

Copyright © 2016, Eleni Zisopoulou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Zisopoulou, E. (2016). Ο χώρος εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 56–77.
<https://doi.org/10.12681/dial.1989>

Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο

Ελένη Ζησοπούλου

Δρ Επιστημών της Αγωγής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση διευκολύνει και ενισχύει την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και τους παρέχει τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, να διαμορφώνουν το χώρο και να τον προσαρμόζουν στις επιθυμίες τους και στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τη σημασία της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην αναδιαμόρφωση του χώρου, τη μετατροπή του σε εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής και τη συμβολή του στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα ήταν έρευνα δράση και εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ιδιαίτερα σημαντικά. Τα παιδιά αναδείχθηκαν σε πρωταγωνιστές στη σχέση τους με το χώρο, καθώς τον διαμορφώνανε κατάλληλα για να εξυπηρετεί τις δράσεις τους στη μικρή αλλά και στη μεγάλη ομάδα. Ο χώρος απέκτησε την ιδιότητα της ευελιξίας, καθώς μέσα από τη συχνή αναδιοργάνωσή του, που γινόταν με πραγματικές ή συμβολικές αλλαγές, συνδεόταν με τη μάθηση, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Η μετατροπή του χώρου σε εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής συνδέθηκε με την αύξηση των θετικών αλληλεπιδράσεων, την εμφάνιση της ευχαρίστησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάπτυξη στοιχείων δημιουργικότητας και την κατάκτηση των γνωστικών στόχων του προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής, ευελιξία, συνεργατική μάθηση, εκπαιδευτική διαδικασία, ενεργητική μάθηση.

Abstract

School environment plays an important role both in learning and in child development. A learning environment must seek to promote learning as a dynamic activity as well as to support cooperation. Through semantic mutations, the child overturns the topological relationships that exist in space and gives them new subjective meanings connecting them with his/her activity, creating new places.

Cooperative teaching and learning facilitates and encourages the development of interactive relationships among children; through collaborative processes, it

provides them with possibilities and opportunities to shape the space and adapt it to the wishes and needs of the educational process.

The purpose of this study is to highlight firstly, the importance of active participation of children in the re-planning of space, secondly, its conversion into an evolving material field of education and thirdly, its contribution to children's learning and development.

The present study, which lasted for four months, was action research and took place in four kindergarten classes, with a sample of 81 children. The data collection tools were an observation guide, a semi-structured interview guide for children, a questionnaire and a photo shoot. What was used for the data analysis was the method of qualitative content analysis.

The results were quite remarkable. Children emerged as protagonists in their relationship with space as they were able to arrange it appropriately in order to serve their actions both within the small and the large group. Space acquired the distinctive quality of flexibility, as through its continuous re-planning, which was made with real or symbolic changes by the child during the educational process, it was associated with learning and the child's needs and desires.

The conversion of space into an evolving material field of education was associated with an increase of positive interactions, as well as with the concept of pleasure within the educational process, the development of the element of creativity and the conquest of the cognitive objectives of the program.

Keywords: Developing physical learning environment, Flexibility, Cooperative learning, Educational process, Active learning.

Θεωρητικό περίγραμμα

Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου

Το σχολείο μαζί με την κατοικία αποτελούν κυρίαρχα υλικά και κοινωνικά πλαίσια των διαδικασιών ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού (Berns, 2012· Bradley & Corwyn, 2002· Τσουκαλά, 2006). Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να τα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό (Dickinson & Tabors, 2001· Hollins, 2008· Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007). Η Weinstein (1993) υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες ενσωμάτωσης, οικειοποίησης και λειτουργίας του χώρου ως υλικού πεδίου, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού. Ο χώρος μπορεί να θεωρηθεί ως εργαλείο, το οποίο αν δεχτεί τους κατάλληλους χειρισμούς από το υποκείμενο, μπορεί να το βοηθήσει να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει και την παιδαγωγική σημασία που έχουν τα χαρακτηριστικά του χώρου, όταν χρησιμοποιούνται σε μία οποιασδήποτε μορφής διαδικασία αλληλεπίδρασης με παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η σημασία του χώρου στη μάθηση έχει επισημανθεί από τον Bruner (1966) που τόνισε ότι η μάθηση εξελίσσεται μέσα από τη διαμεσολάβηση των αναπαραστάσεων του χώρου, από τους Spencer, Blades και Morsley (1989) που συνδέουν τη γνωστική ανάπτυξη με την κατανόηση του χώρου και τους Wienstein και David (1993) που διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στον κτισμένο χώρο και τη διαδικασία συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο μεγάλη σημασία και αξία έχει ο πλούτος και η πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων, αλλά και η

πολλαπλότητα των δυνατοτήτων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προσφέρει ο χώρος (Γερμανός, 2006).

Ο Sanoff (2000) αναφέρει ότι ο χώρος σε ένα περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να αντανakλά την προσωπικότητα των υποκειμένων που δρουν σε αυτόν, να παρέχει ποικιλία χώρων για να μπορούν τα υποκείμενα να ασχολούνται με θέματα και υλικά που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και με την οργάνωσή του να μπορεί να προσαρμόζεται και να ενσωματώνεται στις δράσεις των υποκειμένων και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Γερμανός (2002, 2010) προτείνει τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου που στηρίζεται στην εφαρμογή ενός πλέγματος από παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και αρχιτεκτονικά κριτήρια:

- τα παιδαγωγικά κριτήρια σχετίζονται με τις αλλαγές στη διδακτική μέθοδο, με έμφαση στην υιοθέτηση μορφών συνεργασίας
- τα ψυχοκοινωνικά κριτήρια συνδέονται με νέες μορφές επικοινωνίας, με σχέσεις αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να εφαρμοστούν νέες μορφές διδασκαλίας
- τα αρχιτεκτονικά κριτήρια αφορούν τις μετατροπές στο χώρο που είναι απαραίτητες για να εφαρμοστούν οι νέες μορφές διδασκαλίας με ενσωματωμένα τα παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά κριτήρια που επιλέχθηκαν (Γερμανός, 2010).

Η μέθοδος του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού βασίζεται σε τέσσερις βασικούς κανόνες. Ο πρώτος είναι η οργάνωση του χώρου σε περιοχές. Στηρίζεται στο συσχετισμό δύο κριτηρίων: α) των τρόπων συνύπαρξης στην τάξη (συνεργατικό κριτήριο) και β) των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Η εφαρμογή του κανόνα οδηγεί στην οργάνωση του χώρου της αίθουσας σε δύο βασικές περιοχές, με κριτήριο τον τρόπο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, ατομικά ή σε μικρές ομάδες και σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη (Γερμανός, 2010).

Ο δεύτερος κανόνας είναι η ύπαρξη ευελιξίας στο χώρο. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα της «ενσωματωμένης» ποικιλίας, χάρη στην οποία καθίσταται εφικτή η χρησιμοποίηση του χώρου με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να προαπαιτούνται αλλαγές στο σχήμα, στο μέγεθος και τον εξοπλισμό του (Dudek, 2000). Ο χώρος έχει την ιδιότητα της ευελιξίας όταν ευνοεί την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης του. Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της ευελιξίας στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου βρίσκεται στο ότι επιτρέπει την υιοθέτηση μορφών εργασίας και επικοινωνίας με εξελικτικό χαρακτήρα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του διαλόγου ως σχήματος επικοινωνίας και της συνεργασίας ως σχήματος εργασίας (Γερμανός, 2010).

«Από την άποψη της οργάνωσης του χώρου, η ιδιότητα της ευελιξίας υλοποιείται από παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα που αφορούν:

- στην τοποθέτηση των επίπλων σε διαφορετικές διατάξεις και οι οποίες επιτρέπουν μια ποικιλία από διαμορφώσεις εσωτερικού χώρου
- στους διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποίησης του χώρου που συνδέεται με το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στο σύνολο της αίθουσας και αποσκοπεί στην αξιοποίηση των τριών πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άτομο, μικρή ομάδα, μεγάλη ομάδα)

- στη δυνατότητα για περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου, η οποία ευνοεί την προσαρμογή του στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευνοεί τη συνομορφία μεταξύ της υλικής και της κοινωνικής δομής της τάξης» (Γερμανός, 2002, 2010, σ. 398).

Ο τρίτος κανόνας είναι η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προκύπτει από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό δεν αρκεί να είναι αναβαθμισμένο μόνο από λειτουργική άποψη. Επιπλέον, πρέπει να είναι όμορφο, φιλικό προς το παιδί και ευχάριστο. Επιδίωξη λοιπόν είναι η αισθητική αναβάθμιση του σχολικού χώρου, ώστε να συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και του εκπαιδευτικού και να προσφέρει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Γερμανός, 2010).

Τέλος ο τέταρτος κανόνας είναι η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για το άτομο και την ομάδα. Τα μικροπεριβάλλοντα είναι οι επιμέρους χώροι του υλικού περιβάλλοντος της τάξης, που μπορούν να δημιουργηθούν και να χρησιμοποιηθούν για ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Μέσα από τη λειτουργία τους δίνουν τις ευκαιρίες στα παιδιά να παρέμβουν στη διαμόρφωση του χώρου, στην διαμόρφωση του προσωπικού τους χώρου, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης (Γερμανός, 2010). Οι παρεμβάσεις των παιδιών νοηματοδοτούν τη δραστηριότητα τους, στοιχείο που είναι απαραίτητο για τη σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης, προσαρμογής στο περιβάλλον και αυτονομίας (Τσουκαλά, 2006).

Η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής και η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων

Ένας χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής όταν παρέχει, στα άτομα που τον βιώνουν, ποικιλόμορφα ερεθίσματα και δυνατότητες ευέλικτης και δημιουργικής χρήσης του. Συνδέεται έτσι και με τη διαδικασία μάθησης, καθώς τα ερεθίσματα που προσφέρει, αποτελούν από μόνα τους πηγή γνώσεων για το παιδί. Επιπλέον, η οργάνωσή του δεν πλαισιώνει απλώς, αλλά υποστηρίζει και εξελίσσει τις δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχει το παιδί κι έτσι το ίδιο οδηγείται στην απόκτηση γνώσεων και στη μάθηση (Γερμανός 1998· Dudek, 2005· Williams & Brown, 2012). Το ευέλικτα σχεδιασμένο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά μόνο αν οι χρήστες του έχουν ευέλικτη προσέγγιση (Department for Education and Skills [DfES], 2002, σ. 19). Με άλλα λόγια οι χρήστες του χώρου, τα υποκείμενα, χρειάζεται να αισθανθούν ικανοί να σχηματίσουν το περιβάλλον που θα υποστηρίξει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Parnell & Procter, 2011).

Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση του χώρου είναι και ο βαθμός ελευθερίας στις πρακτικές παιδιού. Ο στερεότυπος τρόπος χρησιμοποίησης του χώρου μειώνει τη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων και η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου υποβαθμίζεται. Αν όμως υποστηριχτούν οι αυθόρμητες τάσεις του παιδιού για ανάληψη πρωτοβουλίας, ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων, τότε εμφανίζονται πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς με υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης. Η ελευθερία στις πρακτικές του παιδιού στο χώρο συμβάλλουν στο να δημιουργεί το ίδιο μικροπεριβάλλοντα και τόπους (Γερμανός, 2006, 2014).

Τόπος ορίζεται το άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας) στο οποίο περιλαμβάνονται ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που συνδέουν το υποκείμενο με το συγκεκριμένο άμεσο περιβάλλον του (Γερμανός, 2014· Lévy & Lusssault, 2003).

Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες του υποκειμένου που ζει σε αυτόν (Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 1983). Ο τόπος λοιπόν είναι ένας χώρος που επαναπροσδιορίζεται αυθόρμητα από το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα), που τον επενδύει με σημασίες και σχέσεις της δικής του πραγματικότητας. Ένας τόπος όμως αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού (Gustafson, 2001). Η κατανόηση του τόπου απαιτεί την ταυτόχρονη προσέγγιση σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η «αντικειμενική» πραγματικότητα, όρος με τον οποίο υποδηλώνεται εκείνη που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο και, δεύτερο, η πραγματικότητα που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο (Gresswell, 2013). Ο τόπος διέπεται από καινούργιους, υποκειμενικούς και προσωρινούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας και αξιοποιείται από το υποκείμενο ως πεδίο έκφρασης, δημιουργίας και έντονης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Menzo & Devine-Wright, 2014· Stedman, 2002).

Το παιδί μόνο του ή σε μικρή ομάδα σχηματίζει αυθόρμητα τόπους, όποτε έχει την ευκαιρία, επειδή αυτό συνδέεται με την έμφυτη ανάγκη του να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό του (Marcouyeux & Fleury-Bahi, 2011· Weinstein & David, 1993). Αν η οργάνωση του χώρου υποστηρίζει τις αυθόρμητες τάσεις του παιδιού για πρωτοβουλία, ελεύθερη έκφραση και δημιουργική συμπεριφορά, τότε εμφανίζονται πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς με υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης. Τότε ο χώρος μετατρέπεται σε «τόπο», δηλαδή σε ένα υλικό περιβάλλον που φέρει τη σφραγίδα του παιδιού, είναι έντονα φορτισμένο συμβολικά και λειτουργεί ως μέσο πρόσβασης του παιδιού στα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του αλλά και ως μέσο μάθησης που οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης (Γερμανός, 1998, 2002).

Η συνεργατική μάθηση

Η διδακτική προσέγγιση που ευνοεί τη λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής είναι η συνεργατική, όπως έχει αποδειχθεί και από έρευνες (Αρβανίτη, 2011· Γερμανός, 2002· Γκλούμπου, 2014· Ζησοπούλου, 2015). Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) είναι μια μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας που υποστηρίζει τη λειτουργία των ομάδων και συμβάλλει στην επίτευξη των κοινών στόχων. Οι ομάδες είναι μεικτής ικανότητας, δύο έως τεσσάρων ατόμων, χρησιμοποιούν μια ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων για την κατανόηση ενός θέματος, την εύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα, για την ολοκλήρωση του έργου τους. Κάθε μέλος της ομάδας είναι υπεύθυνο για τη μεγιστοποίηση της μάθησης τόσο του ίδιου όσο και των άλλων μελών της ομάδας του (Johnson & Johnson, 1999· Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζει, καθοδηγεί και εμπυχώνει τα μέλη των ομάδων.

Όλες οι ομάδες δεν είναι συνεργατικές. Για να είναι ένα μάθημα συνεργατικό και να λειτουργούν συνεργατικά οι ομάδες βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα εξής βασικά στοιχεία: θετική αλληλεξάρτηση (αλληλεξάρτηση ρόλων, πηγών, έργου, στόχων και αμοιβών) προωθητική αλληλεπίδραση, ατομική και ομαδική ευθύνη, κατάκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας (Johnson et al., 2008· Johnson & Johnson, 2003, 2014· Kagan, 1994).

Ο χώρος αποτελεί το υλικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εργασία στις ομάδες. Οι αυξημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και των ομάδων μεταξύ τους, η «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά την εργασία στη μικρή αλλά και στη μεγάλη ομάδα, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας ευνοούν:

- τις αναδιοργανώσεις του χώρου για να υποστηρίζεται η δράση των παιδιών και η εκπαιδευτική διαδικασία
- τη δημιουργία τόπων για να συνδέονται οι προς μάθηση έννοιες με το χώρο

Οι ομάδες εργάζονται σε διαφορετικούς χώρους έχοντας ελευθερία κινήσεων και πρακτικών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, το ερευνητικό πεδίο, αντιμετωπίστηκε ως ένα σύστημα που αποτελείται από μία κοινωνική και μία υλική δομή, οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται και μπορεί να μετεξελίσσονται με διάδοχες μορφές. Σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, η εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων στην υλική και κοινωνική δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηρίζεται από τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα δρώντα υποκείμενα (οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά). Η διαδικασία αυτή μπορεί να έχει συνέχεια και εξέλιξη και να οδηγήσει στην δημιουργία ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (McNiff, 2002· Melter, 2009).

Στόχος της ερευνητικής παρέμβασης ήταν να επιφέρουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και για αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράση. Η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην εκπαιδευτική πράξη για να παρέμβει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με στόχο την ανάπτυξη, την βελτίωση, την αλλαγή. Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της γίνεται συστηματική παρατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης όπου αναδύονται προβληματισμοί για την ανάγκη και τους τρόπους αλλαγής της. Μέσα από τη δράση διαμορφώνεται μια διάδοχη κατάσταση, εξελιγμένη και διαφορετική ως προς την προηγούμενη που συνδέεται με την ανάλυση και τον αναστοχασμό της δράσης και οδηγεί σε νέα μονοπάτια (Cohen & Manion, 1997· Κατσαρού & Τσάφος, 2004· Stinger, 1999).

Η έρευνα-δράση δεν αποτελεί μια γραμμική μέθοδο έρευνας που αρχίζει με σχεδιασμό για να καταλήξει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Είναι πολύ πιο σύνθετη και προσαρμοσμένη στη δυναμική του ερευνητικού πεδίου, επειδή η διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται είναι κυκλική

και ανοικτή. Η ολοκλήρωση ενός κύκλου οδηγεί στον επόμενο και μέσα από τον αναστοχασμό μπορεί να προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου δράσης. Είναι μια ανοικτή, κυκλική και με σπειροειδή μορφή διαδικασία, η οποία αποτελεί και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της (Stinger, 1999, σ. 19).

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν α. τα παιδιά, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και πρακτικές, να αποκτήσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενσωματώνοντας το χώρο στις διαδικασίες μάθησης και β. ο χώρος να μετατραπεί σε ένα εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής, προσαρμοζόμενο στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος και γ. να ελέγξουμε με ποιον τρόπο η παιδαγωγική λειτουργία του χώρου συντελεί στην ενεργητική μάθηση των παιδιών.

Η έρευνα αφορούσε τη διδασκαλία λαϊκών παραμυθιών και πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Είχε διάρκεια τέσσερις μήνες και το δείγμα της αποτελούνταν από 81 παιδιά, νήπια και προνήπια.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν ένας οδηγός παρατήρησης, ένας ημιδομημένος οδηγός συνέντευξης των παιδιών, ένα ερωτηματολόγιο για τις νηπιαγωγούς, η συστηματική φωτογράφιση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Ο οδηγός παρατήρησης σε συνδυασμό με τη συστηματική φωτογράφιση και την καταγραφή σημειώσεων στο ημερολόγιο γίνονταν σε κάθε δραστηριότητα της έρευνας. Ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών διενεργήθηκε δύο φορές, μία πριν την έναρξη της έρευνας και μία μετά την ολοκλήρωσή της. Μέσα από τον οδηγό συνέντευξης διερευνήσαμε τις απόψεις των παιδιών για τη λειτουργία του χώρου και τον τρόπο εργασίας τους στις ομάδες. Με το ερωτηματολόγιο συλλέξαμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και τη λειτουργία του ως υλικού πεδίου αγωγής μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης σε συνδυασμό με την προοπτική επεξεργασίας τους με μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Melter, 2009).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και αναπτύχθηκε σε τρία στάδια (Mucchielli, 1994):

- Το πρώτο είναι η θεματική ανάλυση που εντοπίζει τα θέματα, τις εννοιολογικές μονάδες που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες.
- Το δεύτερο είναι η ανάλυση θέσης, αναφέρεται στις κρίσεις του υποκειμένου και στον προσανατολισμό (θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο) που χαρακτηρίζει το λόγο του.
- Το τρίτο είναι η ανάλυση συχνοτήτων που ασχολείται με τη σύγκριση των συχνοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν την εμφάνιση των στοιχείων του λόγου.

Ως μονάδα αναφοράς (item) ορίσαμε την «ελάχιστη πρόταση», δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης, & Κλιάπη, 2007).

Η ερευνητική παρέμβαση

Η συνεργατική μάθηση έχει ερευνηθεί από πολλούς και έχουν προταθεί και εφαρμοστεί πολλά και διαφορετικά μοντέλα. Από ένα μεγάλο αριθμό συνεργατικών μορφών μάθησης επιλέχτηκε το “learning together” των Johnson and Johnson (2003, 1999) γιατί το μοντέλο αυτό δε συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα ή γνωστικό αντικείμενο αλλά μεριμνά για την ανάπτυξη του δυναμικού του κάθε παιδιού, την ψυχο-κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη, στοιχεία που συνάδουν με τους στόχους της προσχολικής αγωγής (Κακανά, 2008, σ. 34). Επιπλέον θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη μορφή γιατί υποστηρίζει τη συνύπαρξη των βασικών συστατικών της συνεργατικής μάθησης, της θετικής αλληλεξάρτησης, της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, της ατομικής ευθύνης και της αξιολόγησης. Το συγκεκριμένο μοντέλο εμπλουτίστηκε με στοιχεία και τεχνικές και από άλλους θεωρητικούς της συνεργατικής και πιο συγκεκριμένα του Kagan (1994) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Τα βασικά συστατικά της συνεργατικής μεθόδου που διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε στο ερευνητικό πεδίο ήταν:

- οργάνωση του χώρου ώστε να υποστηρίζει και να προάγει τους συνεργατικούς αλλά και τους γνωστικούς στόχους
- σύνθεση των ομάδων οι οποίες είναι ανομοιογενείς και κατανομή ρόλων
- καθορισμός των γνωστικών και των συνεργατικών στόχων
- εξήγηση του τρόπου εργασίας από τον εκπαιδευτικό και του τρόπου αξιολόγησης
- διανομή των πηγών και του εκπαιδευτικού υλικού
- εργασία των ομάδων με αλληλεξάρτηση όπου ενθαρρύνεται η προφορική επικοινωνία, η συμμετοχή, η αλληλοϋποστήριξη
- παρακολούθηση των εργασιών των ομάδων από τον εκπαιδευτικό που βοηθά και εμπυχώνει
- πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών και παρουσίαση τους στην τάξη
- αξιολόγηση του έργου των ομάδων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και της ποιότητας της συνεργασίας
- συζήτηση για τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας.

Πριν από την έναρξη της κάθε συνεργατικής δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός έδινε οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας σε όλη την ομάδα-τάξη, γνωστοποιούσε τους στόχους, τον γνωστικό και τον συνεργατικό και τον τρόπο αξιολόγησης των ομάδων και των ατόμων. Επίσης, όπου ήταν αναγκαίο, καθόριζε και την συνεργασία ανάμεσα σε όλες ή σε κάποιες ομάδες για το κοινό έργο. Έδινε συμπληρωματικούς ρόλους στα μέλη της ομάδας.

Η οργάνωση των δραστηριοτήτων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει επιμερισμός του μαθησιακού έργου. Το κοινό έργο επιμεριζόταν στα μέλη και το τελικό προϊόν αποτελούσε τη σύνθεση των ατομικών. Αν δεν μπορούσε να γίνει επιμερισμός έργου εξασφαλιζόταν η συμμετοχή όλων με άλλες τεχνικές (όπως της διαδοχικής συμμετοχής και της τυχαίας αντιπροσώπευσης, του καταιγισμού ιδεών κ.ά.) Οι πηγές πληροφόρησης, τα υλικά, τα φυλλάδια, το εκπαιδευτικό υλικό, επιμεριζόταν στην ομάδα και με αυτό τον τρόπο εξασφαλιζόταν η αλληλεξάρτηση και

η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές. Η διομαδική συνεργασία επιτυγχάνονταν με τη συνεργασία των ομάδων για το κοινό αποτέλεσμα. Η παρουσίαση του συλλογικού έργου, είτε με τη μορφή της προφορικής παρουσίασης, είτε μιας κατασκευής, μιας εργασίας, παρουσιαζόταν στην τάξη ως κοινό έργο και όχι ως ατομική προσπάθεια. Έτσι καλλιεργούνταν το ομαδικό πνεύμα και η συλλογική ευθύνη (παρουσίαση των εικονογραφήσεων, των σκηνικών χώρων, των αφηγήσεων κ.λπ.). Στο τέλος της δραστηριότητας τα μέλη παρακινούνταν να συζητήσουν σχετικά με την πορεία της συνεργασίας τους, την επίτευξη των στόχων και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας αλλά και της απόδοσής τους.

Στην έρευνα υπήρχε συνδυασμός και εναλλαγή των συνεργατικών τρόπων εργασίας. Πιο συγκεκριμένα οι τρόποι που εργαζόταν οι ομάδες ήταν:

- όλες οι ομάδες δούλευαν την ίδια εργασία (ενδοομαδική εργασία)
- όλες οι ομάδες δούλευαν διαφορετικό τμήμα της κοινής εργασίας και στο τέλος γινόταν σύνθεση των επιμέρους εργασιών (συνδυασμός ενδοομαδικής και διομαδικής εργασίας).

Βασική παράμετρος της έρευνας ήταν η οργάνωση και η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής που εφαρμόζει τους κανόνες του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού, σύμφωνα με την πρόταση του Γερμανού (2002) και λαμβάνει υπόψη τα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στόχος είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη στοιχείων δημιουργικότητας θα υποστηρίζονται και θα υποστηρίζουν την λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής. Πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν οι μαθητές στην οργάνωση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Μέσα από τις παρεμβάσεις τους στο χώρο, τα παιδιά μπορούσαν να τον διαμορφώνουν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, τις ανάγκες τους, να έχουν τον έλεγχο των πράξεων τους αλλά και της προσωπικής τους μάθησης (Γερμανός, 2010· Joint Information Systems Committee [JISC], 2006). Η μάθηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν συμβαίνει μόνο χάρη στη διδασκαλία αλλά κυρίως είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (JISC, 2006· Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003).

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι με την εργασία των παιδιών στις ομάδες και την εφαρμογή της τυπικής συνεργατικής μάθησης, ο χώρος λειτούργησε ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής και τα παιδιά έγιναν πρωταγωνιστές στη σχέση τους μαζί του, καθώς έμαθαν να τον προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντα και στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που συμμετείχαν.

Οι χώροι της ομάδας - τάξης

Οι χώροι που συγκεντρωνόταν και εργαζότανε η ομάδα τάξη δεν ήταν αποκλειστικά ο χώρος της παρούσας αλλά οι χώροι που εξυπηρετούσαν τη δράση και τη λειτουργία της ομάδας τάξης.

Η ομάδα τάξη συγκεντρωνόταν στο χώρο της παρεούλας αλλά και σε άλλους χώρους της αίθουσας με κριτήριο την υποστήριξη και εξέλιξη της δράσης της. Οι λόγοι που συγκεντρωνόταν η ομάδα τάξη ήταν για να συζητήσει, να κάνει παρουσιάσεις των έργων, να πάρει αποφάσεις, να τους αφηγηθεί η νηπιαγωγός ένα παραμύθι, να γίνει η παρουσίαση ενός νέου θέματος ή νέων εννοιών, να αξιολογήσουν τη δουλειά τους, να παίξουν ένα παιχνίδι, να προωθήσουν τις δράσεις τους κ. ά. Οι χώροι που συγκεντρωνόταν η ομάδα τάξη ήταν ο χώρος της παρεούλας, ο χώρος της βιβλιοθήκης, ο χώρος εργασίας της μικρής ομάδας για να γίνει η παρουσίαση της δουλειάς της, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για να δοθούν οδηγίες, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για να παίξουν ένα παιχνίδι, σε χώρο έξω από την αίθουσα του νηπιαγωγείου και γενικά σε οποιοδήποτε χώρο αρκεί να ήταν ενταγμένος στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Τις αλλαγές στις αναδιοργανώσεις του χώρου τις έκαναν οι νηπιαγωγοί με τα παιδιά και τα παιδιά μόνα τους, εργαζόμενα άλλοτε στη μικρή και άλλοτε στη μεγάλη ομάδα. Σε πρώτη φάση τα παιδιά συνεργαζόταν με τη νηπιαγωγό για το σχεδιασμό της δραστηριότητας και επέλεγαν τον εξοπλισμό αλλά και το χώρο που θα πραγματοποιούσαν τη δράση τους. Στη συνέχεια, έχοντας αποκτήσει πρακτικές αναδιοργάνωσης και ελευθερία μετακινήσεων, προχωρούσαν με δικά τους κριτήρια σε αναδιάταξη του χώρου που επέλεγαν και ανέπτυσαν τη δραστηριότητα τους στο μικροπεριβάλλον που τα ίδια είχαν δημιουργήσει.

Οι αλλαγές είχαν εξελικτικό χαρακτήρα για να υποστηρίξουν τις δράσεις των παιδιών και του προγράμματος. Όπως φαίνεται και στις φωτογραφίες που ακολουθούν (1-4), τα παιδιά συζήτησαν και αποφάσισαν τον τρόπο που έπρεπε να τοποθετήσουν τα έπιπλα για να δημιουργήσουν ένα νέο χώρο που θα εξυπηρετούσε το παιχνίδι τους. Μαζί με τη νηπιαγωγό μετακίνησαν τα έπιπλα, τοποθέτησαν τις καρέκλες στην επιλεγμένη θέση και ο χώρος ενσωματώθηκε στο παιχνίδι τους.

Η ομάδα – τάξη ετοιμάζει το χώρο για να παίξει ένα παιχνίδι



Φωτογραφία 1.

Τα παιδιά με τη νηπιαγωγό μετακινούν τα έπιπλα για να διαμορφώσουν το χώρο (Φάση 1)



Φωτογραφία 2.

Μετακίνησαν και τοποθέτησαν τις καρέκλες στη διάταξη που τους εξυπηρετούσε (Φάση 2)



Φωτογραφία 3.
Ο χώρος είναι έτοιμος! (Φάση 3)



Φωτογραφία 4.
Το παιχνίδι ξεκινά (Φάση 4)

Οι χώροι των μικρών ομάδων

Οι χώροι που συγκεντρωνόταν και εργαζόταν οι μικρές ομάδες ήταν διαμορφωμένοι και επιλεγμένοι από τη μικρή ομάδα. Τα παιδιά επιλέγανε το χώρο που θα εργαζόταν η ομάδα τους και τον διαμορφώνανε κατάλληλα για να έχουν καλύτερη επαφή, επικοινωνία, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ τους (Γερμανός, 2010). Ο χώρος που χρησιμοποιούσαν οι ομάδες δε περιοριζόταν μόνο στο χώρο των τραπεζιών αλλά οι ομάδες χρησιμοποιούσαν και άλλους χώρους, το κουκλόσπιτο, τη βιβλιοθήκη, την παρεούλα, χώρο που διαμορφώνανε τα ίδια, με έπιπλα και άλλα υλικά.

Η κάθε ομάδα επέλεγε και διαμόρφωνε ανάλογα το χώρο για να δουλέψει, τραπέζι, κουκλόσπιτο, χώρος της βιβλιοθήκης, χώρος ανάμεσα στα τραπέζια, κ.λπ. Χρησιμοποιούσε όλους τους χώρους από τις περιοχές δραστηριοτήτων και δεν περιοριζόταν μόνο στο χώρο των τραπεζιών. Στόχο της ήταν η καλύτερη επικοινωνία, η υλοποίηση των στόχων της δραστηριότητας και η προώθηση της δράσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κάθε ομάδα, αρχικά, επέλεξε και διαμόρφωσε το δικό της χώρο, που ήταν το σημείο αναφοράς της και η δυνατότητα παρέμβασης, οικειοποίησης και διαμόρφωσης του χώρου της, συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μελών αλλά και της ομάδας και στην απόκτηση ταυτότητας.

Η ευελιξία στοιχείο της παιδαγωγικής αξιοποίησης του χώρου

Στη διάρκεια της έρευνας τα παιδιά είχαν ελευθερία μετακινήσεων στην τάξη και το δικαίωμα να χρησιμοποιούν το χώρο της τάξης τους χωρίς περιορισμούς, έτσι όπως προβλεπόταν από το πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί ευνόησαν και ενθάρρυναν την ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το σώμα του και με το χώρο, στα πλαίσια, πάντα, της συνεργατικής προσέγγισης.

Τοποθέτηση επίπλων και εξοπλισμού σε διαφορετικές διατάξεις

Τα παιδιά είχαν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να παρέμβουν στη διαμόρφωση χώρων και να τοποθετήσουν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό σε διαφορετικές διατάξεις. Χρησιμοποιούσαν τις καρέκλες για να δημιουργήσουν στάβλους και να παραστήσουν τους ιπποκόμους του βασιλιά ή για να δημιουργήσουν τραπέζι και να εργαστούν. Τα τραπέζια τοποθετούνταν κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο. Δημιουργούσαν ένα μεγάλο τραπέζι για να εργαστούν μαζί δύο ομάδες (διομαδική συνεργασία) ή τα τοποθετούσαν για να οριοθετήσουν το χώρο της παρουσίας.

Χρησιμοποίηση χώρων με εναλλακτικούς τρόπους

Ο χώρος δεν είχε τυποποιημένη λειτουργία και οι αρχές του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού που είχαν εισαχθεί με την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης διευκόλυναν τα παιδιά για να παρεμβαίνουν στην αναδιοργάνωση του. Τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με αυτές τις πρακτικές, είχαν βιώσει και είχαν συνεργαστεί με τη νηπιαγωγό σε αναδιοργανώσεις χώρων και τέλος μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τους παρέχονταν οι ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τους χώρους της

τάξης τους με εναλλακτικούς τρόπους. Η διδακτική παρέμβαση υποστήριζε και ενθάρρυνε τέτοιες πρωτοβουλίες αρκεί να γινόταν μέσα στα πλαίσια του μαθήματος και να εξυπηρετούσαν την εξέλιξη των δράσεων των παιδιών. Για παράδειγμα ο χώρος του κουκλόσπιτου μετατρεπόταν σε δάσος, ο χώρος πολλαπλών εκδηλώσεων σε πλατεία, ο χώρος της παρεούλας σε υπνοδωμάτιο κ.ά.

Περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ο χώρος της τάξης κατά τη διάρκεια της ημέρας άλλαζε και η αναδιοργάνωση του δεν ήταν οριστική αλλά εξελισσόμενη για να υποστηρίξει και να ακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρακάτω δραστηριότητα, τα παιδιά δημιουργούν το δάσος (το δάσος από το παραμύθι του Κοντορεβιθούλη) για να παίξουν τη σκηνή που ο Κοντορεβιθούλης ρίχνει τα πετραδάκια και βρίσκει το δρόμο. Αρχικά όλες οι ομάδες δούλεψαν στο χώρο τους και δημιούργησαν τα δέντρα (ενδοομαδική συνεργασία, φωτογραφία 5). Στη συνέχεια οι ομάδες συνεργάστηκαν (διομαδική συνεργασία) και δημιούργησαν το δάσος που φαίνεται στην φωτογραφία 6. Έπαιξαν το παιχνίδι τους που ήταν άμεσα συνδεδεμένο με το περιεχόμενο του παραμυθιού, όπως φαίνεται στη φωτογραφία 7, όπου μία ομάδα παίζει και οι υπόλοιποι παρακολουθούν και ελέγχουν και στο τέλος επανέφεραν το χώρο στην αρχική του μορφή, φωτογραφία 8. Το υλικό πεδίο αγωγής ήταν εξελισσόμενο και υποστήριζε την εξέλιξη της δράσης των παιδιών, και των μικρών ομάδων αλλά και της ομάδας – τάξης. Κατά τη διάρκεια της περιοδικής αναδιοργάνωσης του χώρου τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν, κατέθεταν τις ιδέες τους, έβρισκαν λύσεις στα προβλήματα, χρησιμοποιούσαν συνεργατικές πρακτικές.

Ο χώρος εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής



Φωτογραφία 5.

Οι ομάδες επιλέγουν τα υλικά και βρίσκουν το χώρο για να εργαστούν
(Φάση 1)



Φωτογραφία 6.

Τα παιδιά διαμορφώνουν το χώρο (τον μετατρέπουν σε δάσος) για να παίξουν
το παιχνίδι (Φάση 2)



Φωτογραφία 7.
Παίζουν το παιχνίδι (Φάση 3)



Φωτογραφία 8.
Επαναφορά του χώρου στην αρχική του μορφή (Φάση 4)

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών «τόπων»

Ο χώρος μετατράπηκε σε υλικό πεδίο αγωγής και μέσω των «σημειολογικών μεταλλάξεων» τα παιδιά δημιούργησαν τους δικούς τους «τόπους». Τα παιδιά ανατρέπανε τις τοπολογικές σχέσεις που υπήρχαν στο χώρο και προσδίδανε στα χαρακτηριστικά τους νέες, υποκειμενικές σημασίες. Αυτή η άτυπη αναδιοργάνωση του χώρου σε ένα νέο «τόπο», αποτέλεσε το στήριγμα για την ανάπτυξη του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τις παρεμβάσεις στο χώρο, είχαν αποκτήσει συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ τους, είχαν εξασκηθεί στο διάλογο και μπορούσαν να δημιουργούν τους δικούς τους «τόπους». Τα μέλη της ομάδας κατέθεταν τις ιδέες τους, συζητούσαν και ξεκινούσαν την αναδιοργάνωση και διαμόρφωση του χώρου. Οι τόποι που δημιουργούσαν τα παιδιά εξυπηρετούσαν τις δράσεις των παραμυθιών και γινόταν με πραγματικές αλλαγές (μετακίνηση επίπλων και εκπαιδευτικού υλικού) και με συμβολικές αλλαγές (απόδοση διαφορετικής ταυτότητας σε απλά καθημερινά αντικείμενα της τάξης). Δημιουργούσαν τόπους των παραμυθιών (δάση, παλάτια, δρόμους, πλατείες, αίθουσες) και καθώς τους δημιουργούσαν συζητούσαν για τη συγκεκριμένη σκηνή, τη θέση της στην ιστορία, τα πρόσωπα που έπαιρναν μέρος, τα συναισθήματα και τις δράσεις των ηρώων.

Για να δημιουργήσουν τους τόπους οι ομάδες:

- επιλέγανε μια περιοχή για να εργαστούν
- συζητούσανε και αποφασίζανε τι θα δημιουργήσουν και πως
- επιλέγανε τα έπιπλα, τον εξοπλισμό και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν ή δημιουργούσαν καινούργιο (δημιουργικότητα)
- υλοποιούσαν την αναδιάταξη για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας
- παρουσίαζαν τον τόπο στις άλλες ομάδες, τον συνδέανε με το περιεχόμενο του παραμυθιού και αξιολογούσαν τη δουλειά τους
- συνεργαζόταν με τις άλλες ομάδες όπου χρειαζότανε (διομαδική συνεργασία)

Συζήτηση – συμπεράσματα

Δημιουργήθηκε ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου η ευελιξία του χώρου οφειλόταν αποκλειστικά στη διαδικασία χρησιμοποίησης του καθώς δεν προέκυπτε από τον αρχικό αρχιτεκτονικό σχεδιασμό και δεν γινόταν μόνιμες παρεμβάσεις.

Τα παιδιά πρωταγωνιστούσανε στη μετεξέλιξη του χώρου σε υλικό πεδίο αγωγής καθώς οι ομάδες:

- διαμορφώνανε κάθε φορά το χώρο για να εργαστούν. Η παρατήρηση πεδίου, έδειξε ότι οι ομάδες χρησιμοποιώντας συνεργατικές πρακτικές προχωρούσαν σε μια στοχευμένη διαμόρφωση του χώρου που εξυπηρετούσε κάθε φορά τον τρόπο που θέλανε να δουλέψουν
- μέσα από τη δυναμική της στοχευμένης αναδιοργάνωσης του χώρου και των στοιχείων του, οι ομάδες ανατρέπανε τις τοπολογικές σχέσεις που υπήρχαν στο χώρο και δημιουργούσαν νέες, προσδίδοντάς τες άλλες σημασίες που ήταν συνδεδεμένες με τα παραμύθια και την εξέλιξη της

δράσης. Η παρατήρηση πεδίου ανέδειξε τις πρωτοβουλίες των παιδιών για τη δημιουργία των τόπων, την κατάθεση των ιδεών και των προτάσεων, την υλοποίησή τους και όλα αυτά για να εξυπηρετηθεί η δράση. Ταυτόχρονα η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και η ανάληψη πρωτοβουλιών συνέβαλαν να οικειοποιούνται στοιχεία από τα παραμύθια και να οδηγούνται σε ολόκληρες ή τμηματικές αφηγήσεις τους

- τα παιδιά παρεμβαίνανε και στην αναδιαμόρφωση του χώρου για την ομάδα - τάξη όπως καταγράφηκε στην παρατήρηση πεδίου. Οι παρεμβάσεις τους ήταν καθοριστικές για να δημιουργηθούν χώροι για να συγκεντρωθεί η ομάδα για αφήγηση, για παρουσίαση εργασιών, για διεξαγωγή παιχνιδιού ή για ομαδική εργασία.

Ο πρωταγωνιστικός ρόλος που απέκτησαν τα παιδιά στη σχέση τους με το χώρο σε συνδυασμό με την ελευθερία κινήσεων είχαν ως συνέπεια την καλλιέργεια και απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των «τόπων», των σκηνικών χώρων για τη δραματοποίηση των παραμυθιών και τη δημιουργία χώρου για την ομάδα, πρόσεχαν να μην κάνουν θόρυβο όταν μετακινούνταν στην αίθουσα, συζητούσαν χαμηλόφωνα μεταξύ τους και κινούνταν στο χώρο, χωρίς απότομες κινήσεις, προσέχοντας να μην ενοχλήσουν τους άλλους, να μη σκοντάψουν στα έπιπλα κ.λπ. Η απελευθερωμένη σχέση του παιδιού με το χώρο αναπτυσσόταν σε ένα πλαίσιο αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, που προφύλαγε τη λειτουργία της τάξης και είναι χαρακτηριστικό της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον τα παιδιά είχαν τις ευκαιρίες να συζητήσουν και να συναποφασίσουν, συνεργαζόμενα, τις αλλαγές και τη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων, αξιοποιώντας στις ομάδες τις συνεργατικές δεξιότητες που είχαν διδαχτεί ή που είχαν ως στόχο σε κάθε δραστηριότητα. Η χαμηλόφωνη ομιλία, ο σεβασμός των απόψεων του συνομιλητή, η ενθάρρυνση, ο έπαινος, η βοήθεια, είναι κάποιες από τις συνεργατικές δεξιότητες που τα παιδιά μπόρεσαν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν μέσα από την εργασία τους στις ομάδες και τη σχέση τους με το χώρο (Γερμανός, 1998). Και όλα αυτά ήταν στενά συνδεδεμένα με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παραμύθια, και καθώς τα παιδιά μεταβαίνανε στο φανταστικό κόσμο των παραμυθιών μέσω των «τόπων» που δημιουργούσαν, σχολιάζανε στοιχεία των παραμυθιών, αναφέρονε και περιγράφανε σκηνές, συζητούσαν για τα συναισθήματα των ηρώων, διαμορφώνανε τους χώρους που διαδραματιζότανε η δράση, βοηθούσανε ο ένας τον άλλο να θυμηθεί και να αφηγηθεί το παραμύθι.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο χώρος πήρε μια παιδαγωγικά ενδιαφέρουσα μορφή καθώς ανέδειξε τη δυναμική και εξελισσόμενη πλευρά του υλικού πεδίου αγωγής και μέσα από τις διαδοχικές αναπροσαρμογές συνέβαλε στην κατάκτηση των συνεργατικών και γνωστικών στόχων. Το υλικό πεδίο απέκτησε το χαρακτηριστικό της εξέλιξης καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούσαν γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που αποκτούσαν από την εργασία τους στην ομάδα, στη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων και τόπων και δεύτερο η λειτουργία του υλικού πεδίου αγωγής καλλιεργούσε συνεργατικές πρακτικές και προωθούσε τις διαδικασίες μάθησης. Η αλληλεπίδραση (προτάσεις, ιδέες, ενέργειες, διάλογος, συμφωνίες, χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων και κανόνων κ.λπ.) συνέβαλε στην αναδιοργάνωση του χώρου. Η ευελιξία, ο

αναδιοργανωμένος χώρος, προωθούσε παρόμοιες αλληλεπιδράσεις σχετικές με το ερέθισμα μάθησης (σε αυτή τη μεγάλη πέτρα κρύφτηκε ο Κοντορεβιθούλης, πρώτα έριξε στο δάσος πέτρες και μετά ψίχουλα, το ψηλό δέντρο που ανέβηκε ο Κοντορεβιθούλης ήταν αυτό, να ζωγραφίσουμε το δάσος που έκρυψε το παλάτι της Κοιμωμένης κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο προωθούνταν εκπαιδευτικές διαδικασίες όπου εφαρμόζονταν συνεργατικές πρακτικές (ομάδες, ρόλοι, μοίρασμα, αλληλεπίδραση κ.λπ.) και επιτυγχάνονταν η κατάκτηση των γνωστικών και συνεργατικών τρόπων μέσα από τη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το εξελικτικό υλικό πεδίο αγωγής έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς συνδέθηκε με την εμφάνιση της ευχαρίστησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αύξηση θετικών αλληλεπιδράσεων (διάλογος, συναίνεση σε κοινή απόφαση της ομάδας, παροχή και λήψη βοήθειας, επικοινωνία και συνεργασία), την ανάπτυξη στοιχείων δημιουργικότητας (παραγωγή νέων ιδεών, χρησιμοποίηση υλικών με άλλο τρόπο, επίλυση προβλήματος και επικοινωνία των αποτελεσμάτων στους άλλους) και την κατάκτηση των γνωστικών στόχων του προγράμματος

Μέσα από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης ευνοήθηκε η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής με τα παιδιά να αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και το χώρο να μετατρέπεται σε εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής. Οι νέες αυτές μορφές οργάνωσης του χώρου συνέβαλαν στην ανάπτυξη εξελιγμένων μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στα παιδιά. Τα παιδιά, απέκτησαν διευρυμένες δυνατότητες μάθησης καθώς ασκήθηκαν στο διάλογο, στην ενεργητική μάθηση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επίλυση προβλημάτων. Απέκτησαν πρόσθετα εφόδια που συνδέονταν με την κατάκτηση των γνωστικών στόχων του προγράμματος δηλαδή της κατάκτησης της δομής και των άλλων στοιχείων του παραμυθιού που εντάσσονται στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην εμφάνιση ενός νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με αναβαθμισμένη την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της.

Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ι. (2011). *Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως Παράγοντας της Δυναμικής του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος: Χώρος και Εκπαιδευτική Διαδικασία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Berns, R. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. USA: Cengage Learning.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Bruner J. S., Olver, R., Greenfield, P. (1966). *Studies on Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: από το χώρο των κανονισμών στο χώρο για το παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη

- (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σσ. 448-467). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ.
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση* (σσ. 21-54). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Α., & Κλιάπης, Π. (2007). Οι εκπαιδευτικοί Αξιολογούν τη Διαδικασία και το Αποτέλεσμα της Δημιουργίας Συνεργατικού Περιβάλλοντος στην Τάξη τους, στο Πλαίσιο μιας Έρευνας-Δράσης. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατοίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα, 17-20.5.2007* (σσ. 294-302). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο* (σσ. 43-64). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Department for Education and Skills. (2002). *Schools for the future- Designs for Learning Communities. Building Bulletin 95*. London: The Stationery Office.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. USA: Paul H Brookes Publishing.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. Boston: Architectural Press.
- Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Boston: Architectural Press.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Gresswell, T., (2013). *Place: A short Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 5-16.

- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. London, UK: Routledge.
- Joint Information Systems Committee. (2006). *Designing Spaces for Effective Learning. A Guide to 21st century learning space design*. London: JISC. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk>
- Johnson, D., & Johnson R. (2014). *Introduction to Cooperative Learning*. Cooperative, Learning institute and Interaction Book Company. Retrieved from <http://www.co-operation.org>
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2003). Building Acceptance of Difference in the Classroom through Cooperative Learning. Στο Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης (Επιμ.), *Συνεργατικό Σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 15-35). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction. *Computers in human behaviour*, 19(3), 335-353.
- Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lévy, J., & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Marcouyeux, A., & Fleury-Bahi, G. (2011). Place - Identity in a school setting: Effects of the place Image. *Environment and Behavior*, 43(3), 344-462.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Muccheilli, A. (1994). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Arman Collin.
- Menzo, L. C., & Devine-Wright, P. (2014). *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*. New York: Routledge.
- Parnell, R., & Procter, L. (2011). Flexibility and placemaking for autonomy in learning. *Educational and Child Psychology*, 28(1), 77-88.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical word socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 2, 57-83.

- Sanoff, H. (2000). Two Paradigms of Educational Buildings. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή* (σσ. 241-270). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Spencer, Ch., Blades, M., & Morsley, K. (1989). *The Child in the Physical Environment*. New York: Macmillan.
- Stedman, R. C. (2002). Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-Based Cognitions, Attitude, and Identity. *Environment and Behavior*, 34(5), 561-581.
- Stringer, E. (1999). *Action research* (2th ed.). USA: Sage Publication.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). Η Γεωγραφία και η Αντίληψη του Τόπου. Παλαιότερες και Σύγχρονες Εκδοχές. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο* (σσ. 17-41). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Weinstein, C. S., & David, T. C. (1993). *Spaces for Children*. New York: Plenum Press.
- Williams, D. R., & Brown, J. B. D. (2012). *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. New York: Routledge.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.