

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



Επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της σχεδιαστικής δραστηριότητας στη μάθηση των μικρών παιδιών: Ένα συνεργατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης

Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/dial.21996](https://doi.org/10.12681/dial.21996)

Copyright © 2019, Μαρία Παπανδρέου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπανδρέου Μ. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της σχεδιαστικής δραστηριότητας στη μάθηση των μικρών παιδιών: Ένα συνεργατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 168–179. <https://doi.org/10.12681/dial.21996>

Επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της σχεδιαστικής δραστηριότητας στη μάθηση των μικρών παιδιών: Ένα συνεργατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης

Μαρία Παπανδρέου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο την ενδυνάμωση 12 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους έργου λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες που προσφέρει για σκέψη, επικοινωνία και μάθηση η σχεδιαστική δραστηριότητα. Εφαρμόζοντας διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής στις τάξεις τους και αναλύοντας τις σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών μέσω συλλογικού αναστοχασμού στο υποστηρικτικό περιβάλλον των ομαδικών συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί συν-διαμόρφωσαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν καινοτόμες δράσεις αξιοποίησης και ενίσχυσης της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, παρατήρηση και καταγραφή, συλλογικός αναστοχασμός, προσχολική εκπαίδευση.

Abstract

This study presents a seven-month professional development program which sought to empower 12 preschool teachers in their educational planning taking into account the opportunities drawing activity offers to young children for thinking, communication, and learning. Systematically observing and documenting drawing events in their classrooms, which were analysed through collective reflection in the supportive environment of group meetings, the teachers co-designed, implemented and evaluated innovative projects to capitalize on and enhance children's drawing activity.

Keywords: Continuous professional development, observation and documentation, collective reflection, early childhood education.

Εισαγωγή

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-18, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Παιδικό Κέντρο του ΑΠΘ¹ ύστερα από αίτημα που εκφράστηκε από τις ίδιες. Το πρόγραμμα αυτό εστίασε στην σχεδιαστική δραστηριότητα (στο εξής ΣΔ) των παιδιών και στο ρόλο της στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείο μάθησης. Στην παρούσα

¹ Το Παιδικό κέντρο του ΑΠΘ αποτελεί μια αυτοτελή παιδαγωγική μονάδα η οποία περιλαμβάνει Παιδικό Σταθμό και Νηπιαγωγείο, για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.paidiko.auth.gr/>

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μαρία Παπανδρέου, mpapan@nured.auth.gr, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

εργασία αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε τόσο αυτή η πρωτοβουλία επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και η παιδαγωγική προσέγγιση αξιοποίησης της σχεδιαστικής δραστηριότητας στην προσχολική τάξη, την οποία επεξεργαστήκαμε μαζί με τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος, τους στόχους, τη δομή και την εξέλιξή του, ενώ στο τέλος, τα αποτελέσματα συζητούνται μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές που έγιναν σε τρεις τάξεις του Παιδικού Κέντρου, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρόν τεύχος του περιοδικού *Διάλογοι!* ως αυτόνομα άρθρα στο πλαίσιο του αφιερώματος στο παιδικό σχέδιο της ενότητας καινοτόμα προγράμματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχεδιαστική δραστηριότητα ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική

Με την εξάπλωση των Τ.Π.Ε, το σκηνικό της δημόσιας επικοινωνίας σήμερα έχει αλλάξει ριζικά (Kress, 1997). Η επικοινωνία επιτυγχάνεται όλο και περισσότερο πολυτροπικά, καθώς η κατασκευή νοήματος δεν είναι προϊόν αποκλειστικά της γραπτής ή προφορικής γλώσσας, αλλά διαφόρων συνδυασμών που περιλαμβάνουν και άλλα και συμβολικά συστήματα - εικονικά, ακουστικά, σωματικά (Kress, 1997· Yelland, Lee, O'Rourke, & Harrison, 2008). Το σχέδιο είναι ένα τέτοιο συμβολικό σύστημα και τα παιδιά από μικρή ηλικία το χρησιμοποιούν εκτεταμένα για να εξυπηρετήσουν διάφορους σκοπούς στην καθημερινότητά τους και κυρίως στο παιχνίδι τους (Brooks, 2009· Hall, 2009· Knight, 2008). Το χρησιμοποιούν για να 'μιλήσουν' στους άλλους και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Papandreou, 2014). Τόσο οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής προσέγγισης του Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 2001), όσο και αρκετοί άλλοι αναγνωρίζουν το παιδικό σχέδιο ως μια από τις γλώσσες που διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους, γεγονός που το καθιστά βασικό εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας και συνεπώς εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Brooks, 2009· Narey, 2017· Papandreou & Birbili, 2017).

Υπό αυτή την οπτική η σχεδιαστική δραστηριότητα αποτελεί μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική που πραγματοποιείται πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο είναι καθοριστικό για τον τρόπο με τον οποίο τελικά συμβαίνει (Brooks 2009). Επηρεάζεται από τις απόψεις και τις στάσεις των ενηλίκων απέναντι σε αυτή τη δραστηριότητα, από παιδαγωγικές πρακτικές και ρουτίνες που εφαρμόζονται στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι (Anning & Ring, 2004· Rose, Jolley, & Burkitt, 2006). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ενώ σχεδιάζουν (Hopperstad, 2008), ο χώρος, ο χρόνος, τα υλικά και τα εργαλεία που έχουν ή δεν έχουν στη διάθεσή τους επιδρούν επίσης καταλυτικά στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και υλοποιούν αυτή τη δραστηριότητα (Brooks, 2009· Ring, 2006).

Οι Anning και Ring (2004) διερευνώντας πως οι σημαντικοί-άλλοι στη ζωή των παιδιών επηρεάζουν το πώς αλλά και το τι ζωγραφίζουν, διαπίστωσαν ότι το σχέδιο μπορεί να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μια 'χαλαρωτική' ή 'προγραμματική' δραστηριότητα' (σ. 110), ένας τρόπος για να διακοσμηθεί η τάξη ή για να 'γεμίσει' ο χρόνος (σ. 113). Άλλοι πάλι το βλέπουν ως καλλιτεχνική δραστηριότητα που δεν επιτρέπει καμία παρέμβαση από τους ενήλικες ή ως μια διαδικασία που στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι πλήρως ελεγχόμενη και καθοδηγούμενη (Ring,

2006). Η Narey (2017) λέει ότι οι παραδοχές των εκπαιδευτικών είτε είναι εμπειρικές είτε επηρεάζονται από παρωχημένες θεωρίες για το παιδικό σχέδιο φαίνεται να τους εγκλωβίζουν σε διάφορα στερεότυπα. Έτσι, βλέποντας για παράδειγμα τις αρχικές σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών ως μέσο ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας ή ως ένα είδος κιναισθητικής ευχαρίστησης, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις οπτικές δημιουργίες τους και κυρίως τις πρώιμες ως διαδικασίες κατασκευής νοήματος, δηλαδή ως κρίσιμες γνωστικές δραστηριότητες.

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που δεν ερμηνεύουν τα σχέδια που δεν κατανοούν ως *μουντζούρες (scribbles)* φαίνεται να έχουν μια σχετικά επιφανειακή προσέγγιση για τη ΣΔ των παιδιών, ενώ μοιάζουν αβέβαιοι για τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν για να την υποστηρίξουν και να την αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Anning, 2002). Πολλοί εκπαιδευτικοί, πράγματι, μη δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών διαλέγουν εκείνοι γραφικά υλικά και επιφάνειες σχεδίασης, ενώ επειδή θέλουν να αποφύγουν το 'θόρυβο' των παιδικών συνομιλιών δεν ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους όταν σχεδιάζουν ή/και τις απαγορεύουν. Δεν αναπτύσσουν συζητήσεις με τα παιδιά πάνω στα σχέδιά τους, ειδικά τα ελεύθερα, και όταν το κάνουν χρησιμοποιούν στερεότυπες ερωτήσεις που δεν τα ενθαρρύνουν να μιλήσουν, ενώ σπάνια αφιερώνουν χρόνο να τα παρατηρήσουν καθώς σχεδιάζουν. Επιπλέον, ενώ χρησιμοποιούν τη ΣΔ σε διάφορες μαθησιακές περιοχές δεν βοηθούν τα παιδιά να επεκτείνουν τη σκέψη τους μέσα από τα σχέδιά τους, ούτε τους εξασφαλίζουν ουσιαστική ανατροφοδότηση και ευκαιρίες αυτό-αξιολόγησης. Αντίθετα, συχνά επιλέγουν με δικά τους 'αισθητικά' κριτήρια τις 'καλύτερες' δημιουργίες για να προβάλουν στη τάξη, δίνοντας ένα μήνυμα ότι υπάρχουν 'καλά' και 'κακά' σχέδια και τα τελευταία δεν αξίζουν να προβληθούν (Anning & Ring, 2004). Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να βιώνουν ένα είδος αδιαφορίας ή και απαξίωσης για τις σχεδιαστικές τους προσπάθειες. Είτε είναι σκόπιμη είτε τυχαία αυτή η στάση των εκπαιδευτικών, αφενός δεν ενθαρρύνει την αναπαραστατική ικανότητα των παιδιών και αφετέρου περιορίζει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς τις ευκαιρίες που έχουν για μάθηση (Yelland et al., 2008).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι στάσεις και οι καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό μέρος τους εξελισσόμενου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών (Bronfenbrenner, 1979), επηρεάζοντας καθοριστικά τις δικές τους στάσεις απέναντι στη μάθηση. Η επιρροή αυτή είναι πολύ ισχυρή και εμφανίζεται πολύ νωρίς στη μαθησιακή τους πορεία, ενώ είναι δυνατόν να επηρεάσει με καθοριστικό τρόπο την μελλοντική τους εξέλιξη και την αντίληψη τους για τις ικανότητές τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Με βάση αυτό τον προβληματισμό αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (στο εξής αναφέρεται ως ΣΕΑ), που εστίασε στον ρόλο της ΣΔ στη μάθηση των παιδιών και την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός του προγράμματος που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο στηρίχθηκε σε σύγχρονες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται εν συντομία στη συνέχεια.

Ένα σύγχρονο μοντέλο ΣΕΑ για την εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Ένα θεμελιώδες ζήτημα που αντιμετωπίζουν διαχρονικά οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών είναι η πόλωση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Day & Gu, 2010). Η παιδαγωγική θεωρία και η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως δύο πολύ ξεχωριστές οντότητες. Αυτή η διχαστική προσέγγιση ωστόσο είναι παραπλανητική, καθώς υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Υπεύθυνοι για αυτόν τον διαχωρισμό φαίνεται να μην είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ερευνητές, καθώς στην ερευνητική κοινότητα συχνά δεν ακούγεται ο λόγος και η πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών ή θεωρείται υποδεέστερη (Αυγητίδου, 2004).

Στη βάση αυτής της επιχειρηματολογίας, σύγχρονα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιδιώκοντας την αποδόμηση του διαχωρισμού της πράξης από την θεωρία, δίνουν αξία στη φωνή των εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες μέσα στις τάξεις τους και προτείνουν την ανάπτυξη συνεργατικών υποστηρικτικών δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών (McIntyre & Byrd, 2000). Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι μια παρέμβαση ΣΕΑ είναι αποτελεσματική όταν επιτυγχάνει 'μετατόπιση' των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο που να καταφέρνουν να μετασχηματίσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους επηρεάζοντας θετικά τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών (Fraser & Kennedy, 2007). Προκειμένου να βιώσουν όμως μια εννοιολογική μεταστροφή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κινούνται ευέλικτα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Όπως υποστηρίζεται σήμερα, το κατάλληλο πλαίσιο για να αποκτήσουν τέτοιου είδους εμπειρίες είναι η συμμετοχή τους σε μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις ΣΕΑ που ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική τους και συνδυάζονται με συστηματικές διαδικασίες συλλογικού αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές που υιοθετούν και δοκιμάζουν (Eurofound, 2015). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, έχουν ανάγκη όχι μόνο να διαπιστώσουν οι ίδιοι θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών στην τάξη τους, αλλά να τις σχεδιάζουν και να τις αξιολογούν σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2014).

Οι σύγχρονες μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εστιάζουν στον τρόπο που σκέφτονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά και τη μάθησή τους. Για να συνειδητοποιήσουν ωστόσο τις αντιλήψεις τους και να προχωρήσουν σε μετασχηματισμό των απόψεων και των πρακτικών τους, ανάμεσα στις στρατηγικές που φαίνεται να λειτουργούν καταλυτικά είναι η ουσιαστική προσέγγιση και η εις βάθος κατανόηση των παιδιών της τάξης τους. Έτσι υποστηρίζεται ότι χρησιμοποιώντας κατάλληλα εργαλεία για να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και δρουν τα παιδιά, είναι πολύ πιθανόν να αρχίσουν να επανεξετάζουν τις δικές τους απόψεις, στάσεις και πρακτικές (Easton, 2008).

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα ΣΕΑ που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2017-18 (από τον Νοέμβριο έως τον Μάιο) στο Παιδικό Κέντρο (στο εξής αναφέρεται ως ΠΚ) του ΑΠΘ, όπου λειτουργούσαν επτά τάξεις με παιδιά ηλικίας

από 2.5 έως 6 ετών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μια συντονίστρια και οι 17 εκπαιδευτικοί του ΠΚ, δηλαδή 12 νηπιαγωγοί (ένας άντρας και 11 γυναίκες) και πέντε βρεφονηπιοκόμοι. Στο ΠΚ οι τάξεις δημιουργούνται με βάση την ηλικία των παιδιών, ενώ τις περισσότερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ζευγάρια. Ως μέλος της επιστημονικής επιτροπής² του ΠΚ με ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον και ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών, και μετά από αιτήματα των εκπαιδευτικών ανέλαβα την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτού του προγράμματος.

Περιγραφή της διαδικασίας

Με θέμα την αξιοποίηση της ΣΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία, το παρόν πρόγραμμα εστίασε στο σχέδιο ως εργαλείο σκέψης, επικοινωνίας και μάθησης. Στους κύριους στόχους του περιλαμβάνονταν

- να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί τη ΣΔ των παιδιών και να είναι σε θέση να την κατανοούν αξιοποιώντας διαφορετικές θεωρητικές και παιδαγωγικές οπτικές σε συνδυασμό με την καθημερινή πρακτική τους στην τάξη τους,
- να αναγνωρίσουν τον ρόλο της ΣΔ για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία και να είναι σε θέση να υιοθετούν κατάλληλες πρακτικές ή/και να αναπτύσσουν νέες ώστε να την αξιοποιούν σε διάφορες διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου
- να διαμορφώνουν κατάλληλα το περιβάλλον και να χρησιμοποιούν εστιασμένες στρατηγικές για την ενίσχυση της ΣΔ των παιδιών, αλλά και την ανάπτυξη της αναπαραστατικής τους ικανότητας

Για τη διαμόρφωση του αρχικού προγραμματισμού λήφθηκαν υπόψη οι παραπάνω στόχοι σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε δομημένο ερωτηματολόγιο πριν από την έναρξη των συναντήσεων και το οποίο συμπεριελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις τους για το σχέδιο των παιδιών, το ρόλο του στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και για τη χρήση της ΣΔ στις τάξεις τους. Ωστόσο, η τελική δομή, τα περιεχόμενα και οι δράσεις του προγράμματος που περιγράφονται στον Πίνακα 1, διαμορφώθηκαν σταδιακά καθώς στις συναντήσεις αναδυόταν και νέα ζητήματα που δεν είχαν προβλεφθεί.

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε έδωσε έμφαση στη φωνή και τον ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών και συνεπώς στις διαφορετικές οπτικές της ΣΔ στις οποίες επιθυμούσαν να εστιάσουν ανά τάξη. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2014), «η ενίσχυση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και ως στοχαζόμενου επαγγελματία συνάδει με την προσπάθεια να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την πράξη τους, να την εμπλουτίσουν ή να την αλλάξουν, να την παρατηρήσουν και να τη ξανασκεφτούν» (σ. 20). Υπό αυτή την έννοια θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό μετά από την 1^η συνάντηση και τα θέματα που συζητήθηκαν εκεί να ξεκινήσουμε από διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης της ΣΔ των παιδιών μέσα στις τάξεις σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ελεύθερο παιχνίδι, ρουτίνες και οργανωμένο πρόγραμμα). Η παρατήρηση στην αρχή ήταν πιο ανοιχτή, ενώ στη συνέχεια έγινε πιο εστιασμένη και στόχος ήταν οι καταγραφές

² Η επιστημονική επιτροπή του ΠΚ είναι επταμελές θεσμοθετημένο όργανο και στην οποία συμμετέχουν μέλη ΔΕΠ ορισμένα από την πρυτανεία του ΑΠΘ. Ο ρόλος αυτής της επιτροπής είναι η εποπτεία και η επιστημονική καθοδήγηση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών.

που προέκυπταν να αποτελούν το υλικό με βάση το οποίο θα εξελίσσονταν σταδιακά οι συζητήσεις και ο προβληματισμός μας πάνω σε διάφορες διαστάσεις της ΣΔ των παιδιών.

	Θεματικές στις ομαδικές συναντήσεις	Δράσεις στην τάξη
Νοέμβριος	<ul style="list-style-type: none"> - Η ανάπτυξη της σχεδιαστικής δραστηριότητας - Το σχέδιο ως πολυτροπική δραστηριότητα - Οι συζητήσεις των παιδιών όταν σχεδιάζουν - Η συζήτηση με τα παιδιά για τα και με τα σχέδιά τους 	<ul style="list-style-type: none"> - Συστηματική παρατήρηση κατά το ελεύθερο σχέδιο ή/και θεματικό - Διαπιστώσεις για τις σχεδιαστικές συμπεριφορές των παιδιών τις τάξεις
Δεκέμβριος	<ul style="list-style-type: none"> - Παρουσιάσεις παραδειγμάτων από τις καταγραφές στις τάξεις & συζήτηση - Τι μαθαίνω ως εκπαιδευτικός από το σχέδιο των παιδιών - Τι προσφέρει η ΣΔ στα μικρά παιδιά - Διαμόρφωση του περιβάλλοντος 	<ul style="list-style-type: none"> - Εστιασμένη παρατήρηση και καταγραφή περιστατικών, όπου χρησιμοποιείται το σχέδιο ως εργαλείο σκέψης & επικοινωνίας - Νέες διαπιστώσεις για τα παιδιά και τον τρόπο χρήσης της ΣΔ
Ιανουάριος	<ul style="list-style-type: none"> - Παρουσιάσεις παραδειγμάτων από τις καταγραφές στις τάξεις & συζήτηση - Χρήσεις της σχεδιαστικής δραστηριότητας στο εκπαιδευτικό έργο - Εισαγωγή του 'εργαλείου σχεδιασμού και παρακολούθηση της δράσης' 	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός και ανάπτυξη σχεδίων δράσης εστιάζοντας σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΔ ανάλογα με τις παρατηρήσεις της κάθε τάξης - Έναρξη δράσης σε κάθε τάξη
Μάρτιος	<ul style="list-style-type: none"> - Παρουσιάσεις από την εξέλιξη των δράσεων σε κάθε τάξη - Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση 	<ul style="list-style-type: none"> - Υλοποίηση των δράσεων στις τάξεις - Συνεργασία εκπαιδευτικών - Ψηφιακή επικοινωνία με συντονίστρια
Μάιος	<ul style="list-style-type: none"> - Τελική συνάντηση - Παρουσίαση προγραμμάτων ανά τάξη - Αποτίμηση και αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> - Υλοποίηση των δράσεων στις τάξεις - Συνεργασία εκπαιδευτικών - Ψηφιακή επικοινωνία με συντονίστρια

Πίνακας 1

Τα περιεχόμενα και οι δράσεις του προγράμματος

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν αρχικά να μελετήσουν αφενός 3-4 άρθρα σχετικά με τις θεματικές που είχαμε συζητήσει κι αφετέρου να παρατηρούν τη ΣΔ των παιδιών της τάξης τους καταγράφοντας τι και πως το κάνουν (διαδοχή, υλικά κλπ.), αν και με ποιους μιλάνε όταν σχεδιάζουν, τι λένε κλπ. Προτάθηκε επιπλέον, να καταγράψουν κάποιες δι-ατομικές συζητήσεις που ανέπτυσαν με παιδιά της τάξης για κάποιο σχέδιο τους. Παραδείγματα που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί από αυτές τις παρατηρήσεις παρουσιάστηκαν στην 2η συνάντησή μας σε συνδυασμό με τα θέματα που είχαν επιλεγεί να συζητηθούν (Πίνακας 1). Στη συνέχεια, ανέλαβαν να υλοποιήσουν πιο εστιασμένη παρατήρηση και καταγραφή περιστατικών, όπου τα παιδιά φαινόταν να χρησιμοποιούν το σχέδιο ως εργαλείο σκέψης ή/και επικοινωνίας. Στην 3^η συνάντηση πλέον, εκτός από τις παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών από τις καταγραφές τους και αφού είχαν αναδυθεί ήδη διάφορα θέματα ανά τάξη που φάνηκε να τις ενδιαφέρουν, η κάθε τάξη δήλωσε σε ποια διάσταση της ΣΔ θα δουλέψει το επόμενο διάστημα (δηλαδή

από τον Ιανουάριο έως το τέλος Απριλίου). Παράλληλα, έγινε και η εισαγωγή ενός 'εργαλείου σχεδιασμού και παρακολούθησης της δράσης', ώστε να καταγράφουν το θέμα και τους στόχους τους και να κρατούν μια μορφή ημερολογίου κατά την εξέλιξη της δράσης. Κατά το επόμενο διάστημα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν μεταξύ τους κι όταν έκριναν ότι το είχαν ανάγκη επικοινωνούσαν και με την υπεύθυνη του προγράμματος. Ενδιάμεσα ωστόσο, υλοποιήθηκε και μια ενδιάμεση συνάντηση με ολόκληρη την ομάδα με στόχο τον ομαδικό αναστοχασμό πάνω στις δράσεις που βρίσκονταν σε εξέλιξη. Στην τελική συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί ανά τάξη παρουσίασαν τη δουλειά τους με βάση συγκεκριμένους άξονες που προτάθηκαν από την συντονίστρια όπως στόχους, στρατηγικές που υιοθέτησαν ή ανέπτυξαν, παραδείγματα, αποτίμηση και αναστοχασμό (προβληματισμοί και δυσκολίες, αλλαγές πρακτικών, συνέχεια και προοπτικές). Τέλος, τους ζητήθηκε να κάνουν και ένα γραπτό απολογισμό ατομικά.

Αποτίμηση του προγράμματος

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται μια αποτίμηση του προγράμματος ΣΕΑ που υλοποιήθηκε με τις εκπαιδευτικούς του ΠΚ, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τον τρόπο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές φάσεις και δράσεις υλοποιήθηκαν. Στο παρόν άρθρο, εστιάζω στα αρχικά ερωτηματολόγια, στη διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής και στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δράσεις τριών τάξεων που παρουσιάζονται και ως ξεχωριστά άρθρα στο παρόν τεύχος του περιοδικού.

Τα αρχικά ερωτηματολόγια

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, ωστόσο, όλες συμμετείχαν και τα αρχικά ερωτηματολόγια επιστράφηκαν όλα συμπληρωμένα. Οι διαπιστώσεις που έγιναν από τη μελέτη τους συνοψίζονται στα εξής: η χρήση του σχεδίου σε όλες τις τάξεις ήταν εκτεταμένη και συχνά γινόταν αξιοποίηση στο οργανωμένο πρόγραμμα με εστίαση την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών για διάφορα θέματα και την αξιολόγηση (πχ με το ανθρωπάκι του μήνα), ωστόσο δεν ήταν καθόλου σαφές αν και πώς ακριβώς οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν τις γραφικές αποκρίσεις των παιδιών για περεταίρω μάθηση. Επιπλέον, δήλωσαν ότι συζητούν με τα παιδιά για τα σχέδιά τους, ότι τα χρησιμοποιούν ως μέσα επικοινωνίας και τα χρησιμοποιούν μερικές φορές σε ομαδικές συζητήσεις, ενώ κάποιες ανέφεραν ότι ζητούν από τα παιδιά να σχεδιάσουν και τα ερωτήματά τους στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας. Παρόλο που φάνηκε να έχουν μια θετική στάση για τη ΣΔ των παιδιών και μια καλή άποψη για τις πιθανές εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις τους ήταν αρκετά γενικές και δεν στηρίζονταν σε πολύ συγκεκριμένα παραδείγματα από το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώθηκαν κατά την 1^η συνάντηση όπου φάνηκε ότι χρησιμοποιούσαν μέχρι τότε κάποιες καλές πρακτικές μεν, αλλά χωρίς αυτές να στηρίζονται σε μια ουσιαστική κατανόηση των λειτουργιών της σχεδιαστικής δραστηριότητας.

Η διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής

Οι παρατηρήσεις που ακολούθησαν μέσα στις τάξεις το επόμενο διάστημα σε συνδυασμό με τις παρουσιάσεις που δόμησαν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουμε να συζητήσουμε ομαδικά πάνω στα διαφορετικά περιστατικά που κατέγραφαν φάνηκε ότι επέδρασαν καταλυτικά σε δυο ζητήματα: α) στο επίπεδο της κατανόησης του τρόπου

που τα παιδιά χρησιμοποιούν το σχέδιο για να κατασκευάσουν νόημα και να επικοινωνήσουν, και β) στην επιλογή των θεμάτων στα οποία εστίασαν και δούλεψαν αργότερα στις τάξεις τους.

Παρατηρώντας συστηματικά τα παιδιά την ώρα που σχεδίαζαν, τις αλληλεπιδράσεις και τις συζητήσεις τους με τους άλλους άρχισαν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βάθος την οπτική των παιδιών. Οι παρουσιάσεις των διαφόρων καταγραφών στην ομάδα μας έδωσαν επιπλέον την ευκαιρία να μοιραστούμε πολλά παραδείγματα από διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές σχεδιαστικές συμπεριφορές. Μετά την 1^η συνάντηση μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία δημιούργησαν ένα κοινό ψηφιακό χώρο όπου ανέβαζαν ανά τάξη τις καταγραφές τους από τη ΣΔ στην κάθε τάξη, για να μπορούν να μοιράζονται μεταξύ τους όλο το αυτό το υλικό.

Από τις πρώτες παρατηρήσεις οι περισσότερες τάξεις φάνηκε να εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούσαν τη ΣΔ, ανάλογα με τις σχεδιαστικές συμπεριφορές των παιδιών τους. Μέσα σε αυτά περιλαμβάνονταν η πολυτροπική έκφραση και η κατανόηση της σκέψης των παιδιών μέσα από τα σχέδιά τους, η δημιουργία εκτενών προφορικών αφηγήσεων μέσα από αυθόρμητες διαδικασίες συνεργατικού σχεδίου (πχ 2-3 παιδιά ζωγράφιζαν μαζί και μετά έφτιαχναν μια ιστορία), η ανάδυση αρνητικών σχολίων που ακούν τα παιδιά για τα σχέδιά τους από άλλους, αλλά και μια σχετικά γενικευμένη αδιαφορία των παιδιών μια τάξης για τη σχεδιαστική δραστηριότητα. Τα θέματα αυτά καθώς διατηρήθηκαν ως σημαντικά και στην 3^η συνάντηση επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς να τα δουλέψουν στη συνέχεια, αναπτύσσοντας ανάλογες πρακτικές για την κάθε περίπτωση. Η διαφοροποίηση αυτή ήταν ένα δυναμικό στοιχείο του προγράμματος, διότι αφενός έδωσε την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να δουλέψουν ανά τάξη με όρεξη και εις βάθος το θέμα που είχε νόημα για αυτές και τα παιδιά τους, αλλά και να προσεγγίσουν κι άλλες διαστάσεις της ΣΔ μέσα από τις δράσεις των συναδέλφων τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή συνεχίστηκε και το επόμενο διάστημα, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να υλοποιούν την δράση που επέλεξαν ανά τάξη. Με αυτό το υλικό μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των παιδιών στα θέματα που δούλεψαν και να κάνουν τον τελικό απολογισμό που παρουσίασαν στην τελευταία μας συνάντηση, αλλά και τον ατομικό γραπτό αναστοχασμό για όλο το πρόγραμμα.

Το υλικό αυτό όπως φάνηκε ήταν πολύτιμο για τη δική τους εξέλιξη και για ένα ακόμη λόγο. Με βάση αυτές τις καταγραφές από το έργο τους με τα παιδιά και τις παρουσιάσεις που δημιούργησαν, οι εκπαιδευτικοί από τρεις τάξεις (τάξη νηπίων και δυο τάξεις με παιδιά 2,5 έως 3 ετών) δέχτηκαν να δημοσιοποιήσουν τις δράσεις που υλοποίησαν στο παρόν τεύχος του περιοδικού *Διάλογοι!* Πιστεύω ότι αυτό ήταν ένα ακόμη βήμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των έξι εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις αντίστοιχες δημοσιεύσεις, καθώς μετά από ένα χρόνο είχαν την ευκαιρία να ξαναγυρίσουν στο υλικό τους, να το οργανώσουν, να το επανεξετάσουν και να το παρουσιάσουν στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Η εξέλιξη αυτή αν και είναι επιθυμητή δεν είναι πάντα αυτονόητη για τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

Διαπιστώσεις από τις επιμέρους δράσεις

Στην ενότητα αυτή επιχειρώ να συνοψίσω τις κυριότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την αποτίμηση των τριών δράσεων που παρουσιάζονται σε αυτό το τεύχος. Η κάθε μια από αυτές είχε διαφορετικούς στόχους και για αυτό τη δική της αξία.

Θα ξεκινήσω από την τάξη των νηπίων, όπου ενεπλάκησαν οι νηπιαγωγοί κ. Κωνσταντινίδου, κ. Μπρέντας και κ. Μητρούσκα λόγω του κυλιόμενου ωραρίου (πρωινή και μεσημεριανή βάρδια για τα παιδιά που παραμένουν στο ολοήμερο) και της άδειας μητρότητας της μιας νηπιαγωγού. Στη τάξη αυτή, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν σε δυο θέματα: α) τον ρόλο της ΣΔ στην οργάνωση, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τον αέρα και β) τη χρήση της ΣΔ για την επίλυση απλών καθημερινών προβλημάτων από τα παιδιά. Επιλέγοντας αυτές τις δυο διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατάφεραν να έχουν τη ΣΔ των παιδιών συνεχώς στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία λειτούργησε σαν *δραστηριότητα-κλειδί* όλο το διάστημα που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα ΣΕΑ. Μέσω της ΣΔ κατάφεραν να δώσουν περισσότερο λόγο στα παιδιά ώστε να κατευθύνουν εκείνα την εξέλιξη του προγράμματος, να συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις της ολομέλειας και να διατυπώνουν αυθόρμητα νέα ερωτήματα για διερεύνηση. Όπως φαίνεται από την αποτίμηση που έκαναν ενθάρρυναν συνεχώς τη χρήση της ΣΔ ως εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας, γεγονός που προκάλεσε αντίστοιχες συμπεριφορές από τα παιδιά. Γράφουν συγκεκριμένα για την επικοινωνία ότι η ΣΔ «μπορεί να 'ανοίξει' και να δημιουργήσει δίαυλους επικοινωνίας». Ενώ στην αρχή της χρονιάς τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη ζωγραφική ατομικά στην πορεία της σχολικής χρονιάς τα παιδιά ζωγράφιζαν σχηματίζοντας αυθόρμητα δυάδες ή μικρές ομάδες μέσα στις οποίες επικοινωνούσαν γραφικά ή/και λεκτικά.

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, με την υποστήριξη των ίδιων, τα παιδιά άρχισαν να αξιοποιούν επιπλέον τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν παλιότερα σχέδιά τους που βρίσκονταν αναρτημένα στον πίνακα της τάξης ως σημεία αναφοράς για να συζητήσουν και να εξελίξουν τις ιδέες τους για το αέρα (το θέμα που επεξεργάζονταν εκείνη την εποχή), να παρατηρήσουν και να διαπραγματευτούν γραφικά σύμβολα δικά τους, αλλά και των άλλων και να «συν-δημιουργούν τον δικό τους σημειωτικό κώδικα». Φάνηκε δηλαδή ότι τα παιδιά επεξεργάζονταν μέσω των σχεδίων τους τόσο τα σύμβολά τους όσο και τα νοήματα που κατασκεύαζαν για τον αέρα. Αυτό συνδέεται και με ένα άλλο στοιχείο που έχει ενδιαφέρον από αυτή την τάξη. Τα παιδιά απομυθοποίησαν την πρακτική της 'αντιγραφής' γραφικών συμβόλων από τους συμμαθητές τους με την βοήθεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι προέτρεπαν τα παιδιά «να εργάζονται σε ζευγάρια και ομάδες», τα ενθάρρυναν να ανταλλάσσουν ιδέες και σύμβολα, να βοηθούν και να συμπληρώνουν τις σκέψεις των άλλων γραφικά. Τέλος, η επίλυση των προβλημάτων μέσω της ΣΔ καθώς ήταν μια διαδικασία καινούργια που δεν την είχαν δοκιμάσει ξανά στην αρχή τους δυσκόλεψε, στη συνέχεια όμως, όπως αναφέρουν:

Η ίδια η ΣΔ όμως μας έδωσε τη λύση, καθώς η αναπαράσταση των δεδομένων και των ζητούμενων στο χαρτί από τα ίδια τα παιδιά τους έδινε αυτόματα τη δυνατότητα οπτικοποίησης και συνάμα το χρόνο να τα επεξεργαστούν.

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στις δυο επόμενες τάξεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για τα θέματα που διαπραγματευτήκαν όσο και για την ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν. Όπως σημειώνεται και από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς οι στρατηγικές του προγράμματος, δηλαδή η συστηματική παρατήρηση, η παρουσίαση των

καταγραφών και ο ομαδικός αναστοχασμός στις συναντήσεις μας, τις βοήθησαν ιδιαίτερα στο να εντοπίσουν αρχικά και στη συνέχεια να δουλέψουν τα θέματα που είχαν ενδιαφέρον για τις τάξεις τους. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί κ. *Ηρακλειώτη και κ. Παπαζαχαρίου*, εστιάζοντας στην ενίσχυση της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών της τάξης τους, ενθάρρυναν συνεχώς το σχέδιο και στη συνέχεια τις κατασκευές των παιδιών, αλληλοεπιδρώντας συνεχώς μαζί τους με βάση τις δημιουργίες τους. Επεξεργάζονταν και βελτίωναν τις ερωτήσεις τους παρακινώντας έμμεσα τα παιδιά να προσθέτουν νέα στοιχεία στα σχέδια τους και να χρησιμοποιούν συμπληρωματικά με το λόγο το σώμα τους για να κατασκευάσουν νόημα αλλά και να δημιουργήσουν σχετικά εκτενείς αφηγήσεις για την ηλικία τους. Συνάντησαν αρκετές προκλήσεις σε αυτή την πορεία αλλά τελικά όπως αναφέρουν

Οι προσπάθειες που καταβάλαμε είχαν ως αποτέλεσμα να θεμελιώσουμε μια νέα ρουτίνα στην τάξη μας: τη διαδικασία συζήτησης για τα σχέδια και τις κατασκευές τους και την καταγραφή των πληροφοριών που προέκυπταν ... Το παιδικό σχέδιο «ζωντάνεψε» μέσα από την πολυτροπική έκφραση των παιδιών και απέκτησε σαφή και ουσιαστικό ρόλο στο παιδαγωγικό μας έργο.

Η δράση που υλοποιήθηκε τέλος στην τρίτη τάξη της κ. *Τσακιρπάλογλου*, επίσης με μικρά παιδιά, είχε άλλο προσανατολισμό αλλά εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά όσο και για τις εκπαιδευτικούς. Εστιάζοντας στην αντίληψη που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά της τάξης αυτής για τα σχέδια τους μέσα από την ταμπέλα 'μουτζούρα', η οποία χρησιμοποιείται με αρνητική χροιά, επιχείρησαν να επαναδομήσουν το νόημα της 'μουτζούρας' μαζί με τα παιδιά υλοποιώντας ένα σχέδιο εργασίας. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα κατεύθυνε την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας με συνεχόμενες δράσεις στις οποίες τα παιδιά εμπλέκονταν με ενθουσιασμό σε διαδικασίες ΣΔ ενώ

απέκτησαν αυτοπεποίθηση ... έκαναν νέες ανακαλύψεις οι οποίες ήταν συνεχώς επικεντρωμένες στα κύρια θέματα που τους απασχόλησαν: ποιοι άλλοι κάνουν 'μουτζούρες', πως αλλιώς και που αλλού μπορούμε να κάνουμε 'μουτζούρες'... Το νόημα της 'μουτζούρας' μετασηματίστηκε και συνδέθηκε περισσότερο με μια έκφραση δημιουργικότητας, καθώς όλο και πιο πρωτότυπες ιδέες αναδύονταν και δοκιμάζονταν από τα παιδιά.

Εμπλέκοντας την οικογένεια στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας οι εκπαιδευτικοί αυτοί επεδίωξαν να έχουν συμμάχους και τους γονείς για την αποδόμηση του αρνητικού νοήματος της λέξης 'μουτζούρας'. Από την άλλη μεριά, η επικοινωνία με τις άλλες τάξεις παροτρύνοντας όλα τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους 'μουτζούρες' βοήθησε ώστε η νέα νοηματοδότηση να θεμελιωθεί σε όλη την κοινότητα του ΠΚ, όπου τα παιδιά διασκέδαζαν δημιουργώντας 'μουτζούρες' με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλες επιφάνειες και χώρους του ΠΚ.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που παρουσιάστηκε σε αυτό το άρθρο αναπτύχθηκε σε ένα συνεργατικό κλίμα που υποστήριξε την υλοποίηση διαφοροποιημένων δράσεων με βάση το ενδιαφέρον και τους προσανατολισμούς των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαμορφώθηκαν από τις ανάγκες που οι ίδιες εντόπισαν στις τάξεις τους. Παρόλο δηλαδή που μοιραστήκαμε τις ίδιες ιδέες και θεωρητικές παραδοχές στο πλαίσιο του προγράμματος, το υλικό αυτό προσαρμόστηκε από τους συμμετέχοντες στα τοπικά χαρακτηριστικά της κάθε τάξης και αξιοποιήθηκε με

διαφορετικούς τρόπους. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή στις τάξεις, ο ενεργός ρόλος των εκπαιδευτικών που παρατήρησαν, στοχάστηκαν και σχεδίασαν τις δικές τους παρεμβάσεις, ο σεβασμός στις γνώσεις τους, η στενή συνεργασία και ο συλλογικός αναστοχασμός αποδείχτηκαν στρατηγικές-κλειδιά για την διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και την επανατοποθέτησή τους σε σχέση με τον ρόλο της ΣΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δράσεις που υλοποίησαν δείχνουν ότι δουλεύοντας μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, παρόλο τον επιπλέον φόρτο εργασίας προχώρησαν πέρα από τις αρχικές προσδοκίες και τους στόχους αυτής της επτάμηνης παρέμβασης. Γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να περιμένουν άλλους να σχεδιάσουν για αυτούς αυστηρά προγράμματα επαγγελματικής μάθησης (MacNaughton & Hughes, 2009), αυτό που έχουν ανάγκη είναι να συν-διαμορφώσουν αλλαγές, να τις δοκιμάσουν και να τις αξιολογήσουν μαζί με συναδέλφους αλλά και ειδικούς σε ένα ασφαλές πλαίσιο υποστήριξης, αποδοχής και διαλόγου (Αυγητίδου, 2014).

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Anning, A. (2002). Conversations around young children's drawing: The impact of the beliefs of significant others at home and school. *International Journal of Art and Design Education*, 21(3), 197-208.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, M. (2009). Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), *Making meaning: constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (pp. 9-30). New York: Springer.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Easton, L. B. (2008). Teaching: a developing profession. From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Endwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2001). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 179-190.
- Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 133-150.

- Knight, L. (2008). Communication and transformation through collaboration: rethinking drawing activities in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 306-316.
- Kress, G. (1977). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.
- McIntyre, J. D., & Byrd, M. D. (Eds.) (2000). *Research on effective models for teacher education, teacher education yearbook VIII*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press.
- Narey, M. (Ed.) (2017). *Educating the young child. multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood: The creative and critical 'art' of making meaning*. Cham: Springer.
- Papandreou, M., & Birbili, M. (2017). Not just a recreational activity: Giving artmaking the place it deserves in early childhood classrooms. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(1), 94-106.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 85-100.
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: Developing a role. *International Journal of Education through Art*, 2(3), 195-209.
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *Journal of Art and Design Education*, 25(3), 341-349.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., & Harrisson, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press.