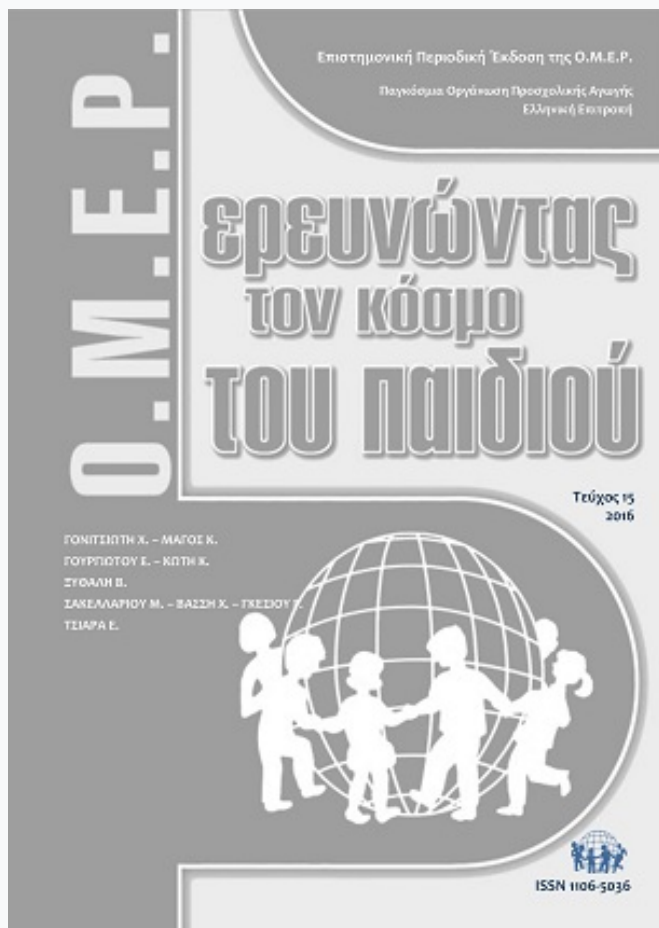


## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 15 (2016)



### Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη

*Μαρία Σακελλαρίου (Sakellariou Maria), Χριστίνα Βάσση (Vassi Christina), Γεωργία Γκέσιου (Gesiou Georgia), Ευθυμία Τσιάρα (Tsiara Efthimia)*

doi: [10.12681/icw.22188](https://doi.org/10.12681/icw.22188)

Copyright © 2020, Μαρία Σακελλαρίου (Sakellariou Maria), Χριστίνα Βάσση (Vassi Christina), Γεωργία Γκέσιου (Gesiou Georgia), Ευθυμία Τσιάρα (Tsiara Efthimia)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Σακελλαρίου (Sakellariou Maria) M., Βάσση (Vassi Christina) X., Γκέσιου (Gesiou Georgia) Γ., & Τσιάρα (Tsiara Efthimia) E. (2020). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 48–61. <https://doi.org/10.12681/icw.22188>

## **Σακελλαρίου Μαρία**

Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

[marisak@uoi.gr](mailto:marisak@uoi.gr)

## **Βάσση Χριστίνα**

Νηπιαγωγός Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

[chvassi@hotmail.com](mailto:chvassi@hotmail.com)

## **Γκέσιου Γεωργία**

Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

[georgia.gessiou@gmail.com](mailto:georgia.gessiou@gmail.com)

## **Τσιάρα Ευθυμία**

Νηπιαγωγός, Medu. Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

[efitsiara@yahoo.com](mailto:efitsiara@yahoo.com)

## **Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη**

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπραγματεύεται πως από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως και στη διαμόρφωση του χώρου μάθησης, μπορεί να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Η ενεργοποίηση αυτή χτίζεται σταδιακά και μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Roger Hart υπάρχουν αυξανόμενα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής, από δράσεις που είναι εξ ολοκλήρου οργανωμένες από τους εκπαιδευτικούς, έως εμπειρίες μάθησης που είναι αποτέλεσμα των πρωτοβουλιών και σχεδιασμών των μαθητών. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει αν θέλει να διαμορφώσει περιβάλλοντα μάθησης που χαρακτηρίζονται από αυτονομία δίνοντας ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Μια τέτοια δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ενεργοποίησης αποτελεί ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης και των σχολικών τόπων.

Λέξεις-κλειδιά: συμμετοχικός σχεδιασμός, περιβάλλον μάθησης, ενεργός πολίτης, σχολικός τόπος

### **Student engagement and participating learning environments that foster active citizenship**

#### **Abstract**

*This present article, through the literature review, negotiates how children's engagement in the decision-making process as well as in the development of their learning environment can provide the basis for shaping the active citizen. This activation is built up gradually and can start from pre-school education. According to Roger Hart, there are increasing levels of active participation, from actions that are entirely organized by teachers, to learning experiences that are the result of students' initiatives and plans. It is up to the teacher to decide whether he / she wants to develop learning environments that are characterized by autonomy, giving to children opportunities to make decisions.*

*Such decision-making and activation capability is the participatory design of learning environments and school places.*

*Keywords: active participation, learning environment, active citizen, school place*

## **1. Εισαγωγή**

«Προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες».

(Célestin Freinet, 1896-1966)

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα παιδαγωγοί και ερευνητές υποστηρίζουν τη βιωματική, δυναμική, διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση εμμένοντας στον καταλυτικό ρόλο του βιώματος και της επικοινωνίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα η εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, σχετίζονται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής και μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη (Niemi, 2007 · Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb, 2003 · Teel Debruin-Parecki and Covington, 1998).

Μια μαθητοκεντρική τάξη είναι μια δημοκρατική τάξη στην οποία αντικατοπτρίζονται τα ιδανικά μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως ο σεβασμός στο άτομο και στο σύνολο, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Στο νηπιαγωγείο όπου εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για τη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά προετοιμάζονται προκειμένου να γίνουν, αργότερα στην ενήλικη ζωή τους, μέλη μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής κοινωνίας ασκώντας και διεκδικώντας υποχρεώσεις και δικαιώματα (Thomas, 2002). Σ' ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκθέτουν τις απόψεις τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να συμμετέχουν σε ομαδικά έργα και να επικοινωνούν, ώστε τελικά οι δημοκρατικές αξίες να γίνονται βίωμα και να βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Στη διαμόρφωση λοιπόν της δημοκρατικής προσωπικότητας και του ενεργού πολίτη, η προσχολική ηλικία και εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο (Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014).

Προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται πως προσανατολίζονται και τα νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), όπου ενισχύεται η ιδιότητα του πολίτη. Συγκεκριμένα, οι βασικές ικανότητες που προωθούν τα προγράμματα σπουδών και ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία είναι:

Η επικοινωνία

Η δημιουργική και κριτική σκέψη

Η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία

Οι κοινωνικές ικανότητες<sup>1</sup> και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

---

<sup>1</sup> Οι κοινωνικές ικανότητες βοηθούν τα άτομα να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Συμπεριλαμβάνουν ικανότητες, όπως αυτή της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και της διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού των άλλων.

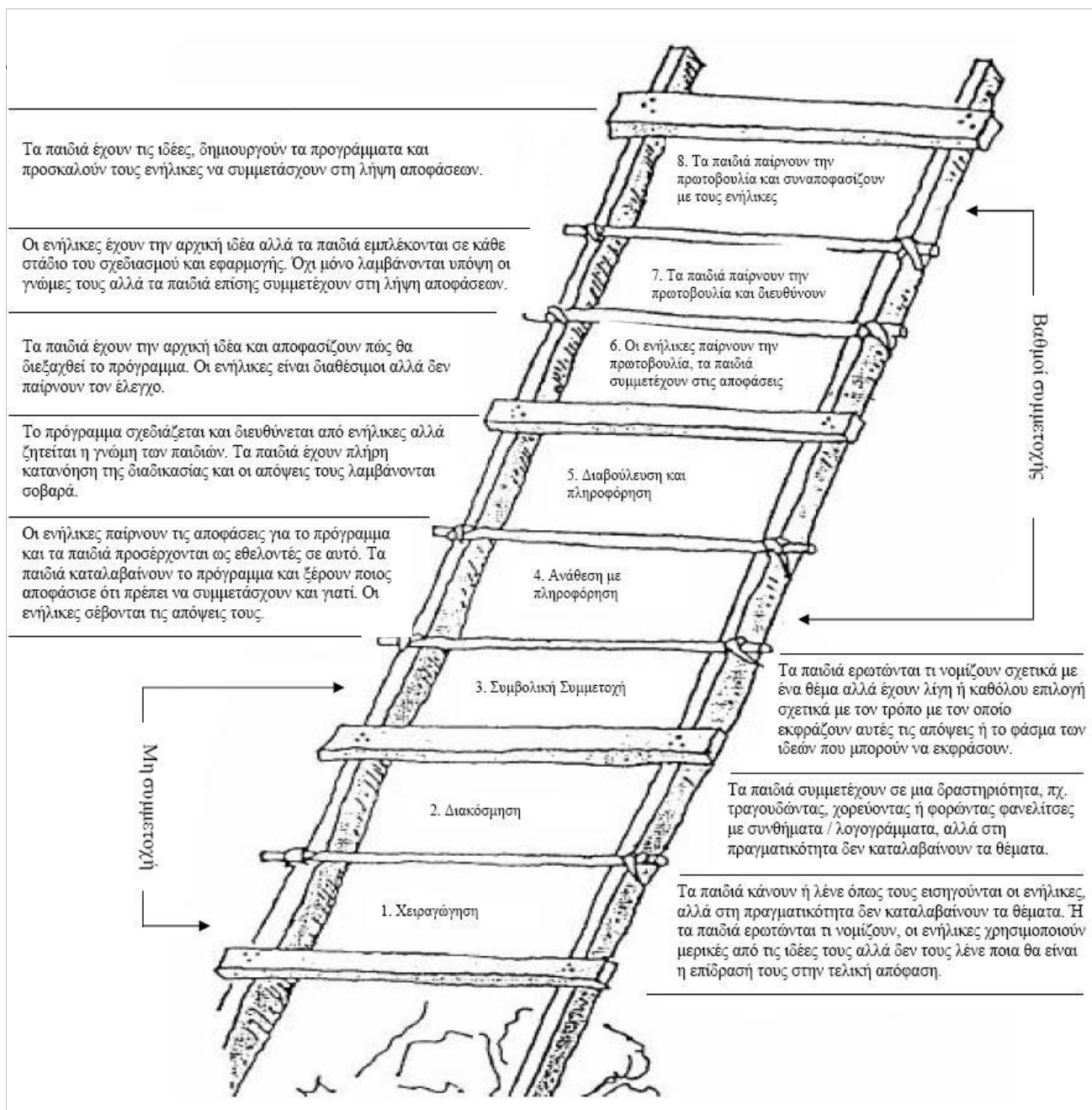
Οι ικανότητες αυτές αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, καθώς η ανάπτυξη της μιας υποστηρίζει ή εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:9). Πρόκειται δηλαδή για ικανότητες που αν αναπτυχθούν αποτελεσματικά, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η διαμόρφωση, συνεπώς, του δημοκρατικού πολίτη ξεκινά από τις κοινωνικές επιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αποδίδουν αξία στη συμμετοχή τους στη δημοκρατική κοινωνία της τάξης τους (Οικονομίδης, 2011). Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της υπευθυνότητας μπορούν να αποκτηθούν σταδιακά, μέσα από την πράξη και κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και αποσπασματικά (Hart, 1992). Γι' αυτό και η συμμετοχή σε κοινές προσπάθειες και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων θα πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από τους μαθητές ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι, συμμετέχοντας ως ενήλικες πολίτες στην ηλικία των 16, 18, ή 21, χωρίς προηγούμενη έκθεση σε σχετικές δεξιότητες και ευθύνες.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογραμμίζει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και ότι οι απόψεις τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά δικαιούνται να βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν και να αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να εκφράζουν τις δικές τους προθέσεις επηρεάζοντας έτσι διάφορες πτυχές της ζωής τους στο νηπιαγωγείο. Ο βαθμός συμμετοχής και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το δικαίωμα συμμετοχής εξαρτάται από την ηλικία και το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού.

## **2. Επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών**

Ο Arnstein (1969) πρότεινε τη «σκάλα της συμμετοχής των πολιτών» για να αναλύσει πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των δημόσιων προγραμμάτων. Στη συνέχεια, ο Roger Hart προσάρμοσε αυτή την ιδέα της «σκάλας συμμετοχής» και την ενέταξε στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως τη σκάλα που οδηγεί στη δημοκρατική τάξη, καθώς οι μαθητές μέσα από την μαθησιακή διαδικασία μπορούν να γίνουν ενεργοί πολίτες που έχουν τη δύναμη να οργανώσουν πράγματα και διαδικασίες και να φέρουν την αλλαγή. Η κεντρική ιδέα-στόχος της «σκάλας συμμετοχής» είναι πως αν τα παιδιά και οι νέοι μνηθούν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώνουν και να ελέγχουν τη μαθησιακή τους πορεία, θα συνεχίσουν την ίδια πορεία τους ως ενεργοί πολίτες. Ο Hart (1987, 1992, 1997) περιέγραψε πως οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε έργα όλων των ειδών, με τη συμμετοχή τους να κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» ('manipulation'), όπου οι ιδέες κυρίως επιβάλλονται στους χρήστες, μέσω της «ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης», μέχρι τη πραγματική και αυθεντική εταιρική σχέση με τους ενήλικες ("Child initiated shared decisions with adults). Δηλαδή, στις χαμηλότερες βαθμίδες της σκάλας συμμετοχής, τα παιδιά υλοποιούν τις αποφάσεις οι οποίες «επιβάλλονται» από τον εκπαιδευτικό, ενώ στην υψηλότερη διαβάθμιση συμμετοχής παίρνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν ομαδικές δράσεις ως ενεργοί πολίτες. Η πραγματική συμμετοχή των μαθητών λαμβάνει χώρα, όταν οι ίδιοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν, όταν κατανοούν τους ακριβείς στόχους και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και είναι ελεύθεροι να συμμετάσχουν με τη θέλησή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις.



**Εικόνα1:** Η σκάλα συμμετοχής του Roger Hart, 1992

Ο Hart (1992) προτείνει οι μαθητές σταδιακά να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για όσα μαθαίνουν και να γίνονται γνώστες των επιπτώσεων που οι αποφάσεις αυτές μπορούν να έχουν. Σ' αυτό βοηθά αρχικά η ενημέρωση των μαθητών πάνω στις δράσεις και τις αλλαγές που αυτές επιφέρουν και στη συνέχεια η κατάθεση προτάσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Όταν η φωνή των μαθητών εισακούγεται και αποτελεί αφορμή για διαβούλευση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, προκύπτουν όχι μόνο γνωστικά οφέλη, αλλά γίνεται και το πρώτο βήμα, ώστε οι μαθητές να μνηθούν στην οργανωτική διαδικασία της μάθησης, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και στάση υπευθυνότητας (Parsons & Taylor, 2011). Η εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης τους δίνει τη δυνατότητα να ελέγχουν τα πως, πότε, που, τι και γιατί της οργανωτικής διαδικασίας της μάθησης (Σακελλαρίου, 2005 · Brewster & Fager, 2000). Είναι μια μορφή δέσμευσης, ένα άτυπο κοινωνικό συμβόλαιο για το οποίο δεσμεύονται από κοινού

μαθητές και εκπαιδευτικός για την ολοκλήρωσή του. Αυτή η ενεργητική συνοικοδόμηση της γνώσης -με τη δυνατότητα επιλογής εμπειριών μάθησης και ανάληψης ευθύνης- συμβάλλει καθοριστικά στη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Jablon & Wilkinson, 2006). Έτσι, οι από κοινού αποφάσεις εκπαιδευτικού και μαθητών γίνονται πράξη και μάλιστα είναι αποτελεσματικές.

Οι Morgan & Streb (2003) επιβεβαιώνουν ερευνητικά ότι είναι απαραίτητο να εισακούγεται η φωνή των μαθητών, ώστε οι ίδιοι να εμπλέκονται ενεργητικά στη λήψη αποφάσεων και να ελέγχουν τι πρόκειται να μάθουν, καθώς και τη μαθησιακή πορεία. Γι' αυτό προτείνουν οι μαθητές να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να καταθέσουν τις προτάσεις, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν αρμοδιότητες για την επιλογή του υλικού ή του γνωστικού αντικείμενου, τη σύνθεση των εργασιών, τη διαμόρφωση των χώρων, τους κανόνες της τάξης, την αξιολόγηση κ.α.

Συμπληρωματικά, τα ερευνητικά ευρήματα από τη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησαν οι Teel, Debruin-Parecki and Covington (1998), καταδεικνύουν τη σύνδεση ανάμεσα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Χαρακτηριστικά οι ερευνητές επισημαίνουν: «όταν οι μαθητές είχαν δυνατότητα να επιλέξουν τις εργασίες ή τα projects που θα υλοποιούσαν, τα αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και προθυμία και εργάζονταν με εντατικούς ρυθμούς. Αλλά και κάποιοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι απολάμβαναν να μπαίνουν στην τάξη, καθώς έβλεπαν τους μαθητές να κινητοποιούνται εξαιτίας της δυνατότητας που είχαν να επιλέξουν τις δραστηριότητες, αλλά και εργαστούν με το δικό τους ρυθμό». Συμπερασματικά οι ερευνητές από τη δίχρονη έρευνα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές, όταν είχαν την ελευθερία επιλογών, επιδείκνυαν προθυμία και ζήλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, όπως παραδέχονται, η ενεργοποίηση συνέβαινε από κάποιους μαθητές και όχι από το σύνολό τους. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι κάποιοι μαθητές, όταν τους παρέχόταν η δυνατότητα επιλογής, δε μπορούσαν να πάρουν αποφάσεις και καταπιάνονταν με κάτι τελείως διαφορετικό σε σημείο που πολλές φορές ενοχλούσε τους συμμαθητές τους. Επομένως εύκολα κανείς μπορεί να συμπεράνει ότι η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επιλογών, μπορεί να επηρεάσει την ενεργητική συμμετοχή κάποιων μαθητών, όχι όμως όλων, καθώς οι επιλογές διαμορφώνονται με βάση τα ατομικά ενδιαφέροντα και ικανότητες.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω επιβεβαιώνει και η ποιοτική έρευνα μέσα από την οποία οι Flowerday & Schraw (2003) μελέτησαν την επίδραση που μπορεί να έχει η δυνατότητα επιλογών στη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανέφεραν ότι είχαν περισσότερο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ελευθερία στην επιλογή αποτελούσε αποτελεσματικό παρωθητικό εργαλείο, καθώς όταν οι μαθητές που είχαν αυξημένες ευκαιρίες επιλογής ακόμα και για σύντομο χρονικό διάστημα εκδήλωναν και αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής ενεργητικής συμμετοχής π.χ. ως προς το αίσθημα ικανοποίησης που βίωναν. Η δυνατότητα επιλογής και λήψης αποφάσεων ωστόσο, δε βελτίωσε σημαντικά τη γνωστική ενεργητική συμμετοχή, δηλαδή τις στρατηγικές υλοποίησης και εκτέλεσης μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Όπως επισημαίνει η Niemi (2007) που παραθέτει την έρευνα των Flowerday & Schraw (2003) απαιτείται εξέταση τόσο της βραχυπρόθεσμης, όσο και της μακροπρόθεσμης επίδρασης της δυνατότητας επιλογής στην ενεργητική συμμετοχή, καθώς και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, διότι η ηλικιακή διαφορά μπορεί να επηρεάσει τη δυνατότητα επιλογής.

Από τα ερευνητικά ευρήματα που παραθέτουμε αναδύεται ο προβληματισμός σε σχέση με όσα ισχύουν στον χώρο της προσχολικής αγωγής αναφορικά με το αν οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για τη

λήψη αποφάσεων και ενεργητικής συμμετοχής, ώστε μακροπρόθεσμα για γίνουν ενεργοί πολίτες που παίρνουν πρωτοβουλίες και έχουν τον έλεγχο των δημόσιων πραγμάτων σύμφωνα με τους Arnstein και Hart.

### **3. Λήψη αποφάσεων στην παιδαγωγική πραγματικότητα του νηπιαγωγείου**

Στην πράξη οι παιδαγωγοί για να ενισχύσουν την ανεξαρτησία και να ενθαρρύνουν την αίσθηση υπευθυνότητας των μαθητών τους χρησιμοποιούν -ως στρατηγική διδασκαλίας- την εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας. Οι μαθητές ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν ευκαιρίες να εμπλέκονται στο σχεδιασμό τόσο εκείνων των δραστηριοτήτων που ξεκινούν με πρωτοβουλία του παιδαγωγού και εκείνων που ξεκινούν με δική τους πρωτοβουλία. Συχνά, ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής εργασίας του παιδαγωγού και της δικής τους γίνονται ένα μείγμα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βλέπουν όλες τις δραστηριότητες ως ένα κομμάτι της καθημερινότητας τους στο νηπιαγωγείο και να εργάζονται πάνω σε αυτές για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αποκτούν σε κάποιο βαθμό έλεγχο στη μάθησή τους και υποκινούνται από τις αποφάσεις που είναι ικανά να πάρουν. Έχοντας αυτό το είδος ελέγχου, οι μαθητές δείχνουν την αυξανόμενη αυτονομία τους, καθώς μαθαίνουν ότι είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και τις ενέργειές τους (Σακελλαρίου, 2005). Μάλιστα, τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου, (2005:126)

«Μέσα από το τρίπτυχο «σχεδιασμός, εφαρμογή του σχεδιασμού, ανάκληση-αξιολόγηση», τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να οργανώνουν μόνα τους τη μάθησή τους».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όχι μόνο μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, αλλά έχουν και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, ενδιαφέρον έχει να καταγραφεί πόσο συχνά οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να εισακουστεί η φωνή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τους αφορά.

Παρόλα αυτά, στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, οι ευκαιρίες μάθησης που διευκολύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένες (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta, 2007 · Raspa, McWilliam & Ridley, 2001 κ.α. όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz, 2015: 614). Οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, να διατυπώνουν τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά, ώστε να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad 2004). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που με μεγάλη συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή.

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των Aydogan, Farran & Sagsoz, (2015) σε 45 τάξεις δημοσίων Νηπιαγωγείων, οι μαθητές εμπλέκονταν συχνότερα σε δασκαλοκεντρικές (καταλαμβάνοντας το 72% του συνολικού χρόνου παρατήρησης), παρά σε μαθητοκεντρικές εμπειρίες μάθησης. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιδιωκόταν η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα), παρά η καλλιέργεια της

αναλυτικής και κριτικής σκέψης που συνδέεται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής. Επίσης, δεν διατύπωναν συχνά ερωτήματα για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, ούτε παρείχαν ευκαιρίες για τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης εντός της τάξης με την πραγματική ζωή. Κατά την ερμηνεία των ερευνητών, αυτό συνέβαινε, διότι οι νηπιαγωγοί «πιέζονταν», ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια για την τυπική εκπαίδευση, οπότε δεν είχαν αρκετό χρόνο να λάβουν υπόψη τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι πρακτικές δηλαδή που εφαρμόζονταν δεν ήταν αναπτυξιακά οι καταλληλότερες για τα νήπια, καθώς έμοιαζαν περισσότερο με τον τρόπο διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia αναφέρονται στο παιδί ως ένα «πλούσιο παιδί», που είναι δυνατό, ικανό και ενεργό. Αυτή η άποψη αντανάκλαται και στην αρχιτεκτονική των προσχολικών κέντρων αγωγής του Reggio Emilia, αλλά και της ίδιας της πόλης η οποία θεωρείται εξαιρετικά φιλική προς τα παιδιά. Όπως αναφέρει και ο Laevers (Nekaki et.al., 2016), η συμμετοχή των παιδιών είναι μία διαδικασία μάθησης, έτσι και στο Reggio η μάθηση θεωρείται μία συμμετοχική διαδικασία όπου ενήλικες και παιδιά αναζητούν το νόημα μαζί. Η μεταβλητή της συμμετοχής των παιδιών παράγει και παράγεται από το μαθησιακό περιβάλλον και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων ενός δασκάλου, καθώς περιγράφει ποιότητες που μπορούν να παρατηρηθούν στο παιδί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Laevers & Heylen, 2003).

Προς αυτή την κατεύθυνση, προσανατολίστηκε και «η προσέγγιση του μωσαϊκού» ( Mosaic approach), (Clark & Moss, 2001, 2005) που μας έδωσε τη δυνατότητα να διεισδύσουμε στο βάθος του κόσμου των παιδιών. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της προσέγγισης βασίστηκε στις παιδαγωγικές αρχές των νηπιαγωγείων του Reggio Emilia. Αυτή η άποψη αντανάκλαται στους χώρους μάθησης του Reggio Emilia, όπου οι σχέσεις, η ρουτίνα και η παιδαγωγικές μέθοδοι ενσωματώνονται. Υπό αυτές τις αρχές, η συγκεκριμένη προσέγγιση μας προσφέρει καινοτόμους τρόπους για τη συλλογή απόψεων των μικρών παιδιών και τη συγκέντρωση πρωτογενών, αυθεντικών υλικών από αυτά.

Όπως φαίνεται η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία του σχεδιασμού έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις στην επιστημονική κοινότητα, με αρκετούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της πράξης να είναι επιφυλακτικοί, θεωρώντας τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που οι συμμετοχικές προσεγγίσεις εισάγουν ως παγίδα, ως μια θεώρηση που μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ελέγχου και εξαιρετικά χρονοβόρες και ενδεχομένως αναποτελεσματικές διαδικασίες, ιδιαίτερα προβληματικές στην περίπτωση που πρέπει να ληφθούν γρήγορα αποφάσεις πολιτικής. (Delli & Priscoli, 1998a· Maurel, 2003· Mostert, 2004 ·Bouzit & Loubier, 2004 · Στρατηγέα, 2015)

Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο, εύκολα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν αποφάσεις και να εμπλακούν ενεργά στο σχεδιασμό και του σχολικού χώρου. Αν οι μαθητές είχαν πολλαπλές ευκαιρίες να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διαμόρφωση των χώρων που δρουν ως μαθητές, θα ανέπτυσαν δεξιότητες ως ενεργοί πολίτες;

#### **4. Συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων μάθησης**

Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και απ' αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Wallon H., 1982). Όπως αναφέρει και η Τσουκαλά (2015), άτομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά μία και ενιαία συνθήκη ύπαρξης στον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός χώρος συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το εξωτερικό περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. «Πρόκειται για ένα πεδίο εργασίας που προωθεί τις διαδικασίες μάθησης, αλλά και κοινωνικής δράσης» (Σακελλαρίου, 2012:27). Κάθε χώρος δεν είναι άψυχος, αλλά παίρνει ζωή από αυτούς που τον διαμορφώνουν. Και επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός του χώρου γίνεται από διαφορετικούς ανθρώπους κάθε φορά, και κάτω από διαφορετικές συνθήκες ή ανάγκες, δεν γίνεται να έχει πάντοτε την ίδια μορφή.

Ωστόσο, ο σχολικός χώρος και το εκπαιδευτικό κτίριο που καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι της χρονικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται πως πολλές φορές παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή η οποία προβλέπει ορισμένες μόνο- επιθυμητές – μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός, 2003). Ο σχολικός χώρος σχεδιάζεται και εξυπηρετεί συγκεκριμένες διδακτικές θεωρήσεις που τυποποιούν την ανθρώπινη παρουσία. Η διαμόρφωσή του λοιπόν «υποδεικνύει» κάθε φορά τους τρόπους επικοινωνίας, τις στρατηγικές διδασκαλίας, την οργάνωση των ομάδων εργασίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όπως σχολιάζουν οι McNamara & Waugh “το μέγεθος της ομάδας συχνά φαίνεται να καθορίζεται από τα έπιπλα και τη διάταξή τους” και όχι από “εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις” (1993: 44).

Η εμπειρία μας στην τάξη μας δείχνει ότι, ακόμα και όταν τα παιδιά από κοινού με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν τη σχολική τάξη και τα κέντρα ενδιαφέροντος/ γωνιές, ως διαδικασία γίνεται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς και δύσκολα επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια του έτους. Έτσι παγιώνονται τα κέντρα ενδιαφέροντος/γωνιές και με τον καιρό ατονεί το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα κάποιοι χώροι να προσελκύουν τους μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι να μένουν αναξιοποίητοι.

Εντυπωσιακό αποτελεί το εύρημα από την ανασκόπηση του Higgins et al. (2005) όπου φαίνεται πως ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους οι χρήστες του σχολείου ασχολούνται με τη διαδικασία σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του προκύπτοντος σχεδιασμού. Το μήνυμα εδώ είναι σαφές. Τα σχέδια των σχολείων δεν μπορούν να επιβληθούν ούτε να «αντιγραφούν» από άλλα επιτυχώς εφαρμοσμένα σχέδια. Σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίξει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005).

Γι' αυτό και πολλοί επιστήμονες προτείνουν την ενεργητική συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci & Risotto, 2001· Clark, A. & Moss, P., 2001·Clark, A. 2004). Η διαδικασία οικοδόμησης ή αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία, στην οποία λόγο έχουν και οι μαθητές ως κύριοι χρήστες. (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015· Dudek, 2015). Το ενδιαφέρον έχει πια μετατοπιστεί από το κτήριο (form) στη διαδικασία (process). Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζεται στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, καταθέτουν μία πρόταση παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου. Για τη διαμόρφωση των χώρων μάθησης δεν αρκεί μόνο να είναι επίκεντρο οι χρήστες, αλλά και να εμπλέκονται οι ίδιοι οι χρήστες στη διαδικασία του σχεδιασμού των χώρων αυτών. Γίνεται λόγος δηλαδή για το συμμετοχικό σχεδιασμό μαζί με τους χρήστες ενός χώρου. Η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών, είναι μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους που, σύμφωνα με το Γερμανό (2003:5), ευνοεί την ανάπτυξη των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Είναι η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάτι να προσφέρουν στη διαδικασία σχεδιασμού και ότι μπορεί να είναι τόσο ευκρινείς και δημιουργικοί, όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία με τα οποία θα

εκφραστούν. Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής τους, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους (Τσουκαλά, 2005: 147).

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα της συμμετοχής των νέων ανθρώπων ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία σχεδιασμού δημόσιων κτιρίων, όπως τα σχολεία. Τα παιδιά:

αποκτούν επαγγελματική εικόνα του επαγγέλματος του σχεδιαστή

μαθαίνουν να δουλεύουν ως μέλη μιας ομάδας, καθώς όλο το σχέδιο είναι βασισμένο στην ομάδα

τα σχέδια και τα μοντέλα που παράγουν μπορεί να είναι χρήσιμα για τον ατομικό φάκελο των παιδιών

είναι η νέα γενιά συμπαγωγών, δημιουργώντας μια νέα προσέγγιση στην προμήθεια δημοσίων αγαθών και υπηρεσιών

Δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην προβολή των παιδιών ως μελλοντικοί πολίτες, θα μπορούσαν να μάθουν να μοιράζονται τους κινδύνους και τις ευθύνες των διαδικασιών και αποτελεσμάτων του σχεδιασμού.

Από τις λιγοστές ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων μάθησης καταδεικνύεται ότι στον ελλαδικό χώρο οι μαθητές έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου (Πεχτελίδης, 2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων μάθησης δεν εστιάζεται στους κύριους «χρήστες» αυτών των περιβαλλόντων που είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, ώστε να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες και οι προτιμήσεις. Μάλιστα και στην προσχολική εκπαίδευση που η διαδικασία μάθησης χαρακτηρίζεται από μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και υπάρχει ανάγκη για πολυμορφικούς, αντίστοιχης ευελιξίας, χώρους, φαίνεται ότι και εδώ οι μαθητές έχουν περιορισμένη εμπλοκή στη διαμόρφωση των χώρων. Αυτό συμβαίνει, διότι ακόμα δεν έχουν καθοριστεί οι κατάλληλες μέθοδοι<sup>2</sup> για να «ακούσουμε» τις φωνές των μαθητών, για να συμμετάσχουν παραγωγικά στη διαδικασία σχεδιασμού (Clark, 2005 ·Ghaziani, 2010).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από πρόσφατες έρευνες. Στην έρευνα της Πεφκούλα, (2015), όπου τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του ερευνητή, με στόχο να γνωρίσουν τη γειτονιά τους και κυρίως τους υπαίθριους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού, καταγράφεται ότι τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν ότι οι ανάγκες και επιθυμίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Οι μαθητές, μάλιστα, έκαναν σαφή την επιθυμία τους να αλλάξει αυτή η κατάσταση όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση των χώρων τους.

Στην πρόσφατη έρευνα<sup>3</sup> της Γκέσιου & Σακελλαρίου (2016) στην οποία καταγράφονται οι απόψεις Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με το σχεδιασμό των χώρων μάθησης στο νηπιαγωγείο,

---

<sup>2</sup> Μελέτες δείχνουν όπως του Edwards John (2005) ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος της τάξης και των στρατηγικών διδασκαλίας που υιοθετούνται και ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας θα μπορούσαν να υποστηρίζονται, να προγραμματίζονται και να οργανώνονται καλύτερα για την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού προγράμματος (Dudek, 2005:93).

<sup>3</sup> Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί την προοπτική του κοινωνικού κονστрукτιβισμού και της νέας οπτικής της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης

αποτυπώνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών φαντάζει στους νηπιαγωγούς ως μία δύσκολη διαδικασία στην οποία τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν πρωταρχικό ρόλο και η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων χαρακτηρίζεται ως «συμβολική, συμπληρωματική ή και «διακοσμητική» διαδικασία. Επίσης, νηπιαγωγοί του δείγματος σε ποσοστό 21,4% απαντούν πως η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης δεν είναι εφικτή. Ωστόσο, συμφωνούν κατά τη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά μπορούν να αυτενεργήσουν και να έχουν άποψη για χώρο τους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της ίδια έρευνας το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως δηλώνει, δεν αισθάνεται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο, προκειμένου να υποστηρίξει την συμμετοχική δουλειά με τα παιδιά και την παρέμβαση στους εξωτερικούς χώρους μάθησης (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016).

Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά- εκπαιδευτικούς), αφού αυτοί αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, σε στενή συνεργασία με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους σχεδιαστές (Στρατηγέα, 2015). Η συμμετοχή των παιδιών λοιπόν, πιστεύουμε πως θα πρέπει να καθιερωθεί ως μία ξεκάθαρη εκπαιδευτική στρατηγική με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Η ανάγκη διερεύνησης και αξιοποίησης συμμετοχικών μεθόδων ανάγεται ως μία πρωταρχική ανάγκη στην επιστημονική έρευνα. Είναι ανάγκη τόσο οι ερευνητές όσο και οι νηπιαγωγοί να συνεργαστούν και να γίνουν πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί, έτσι ώστε η φωνή των παιδιών να ακουστεί.

## 5. Συμπεράσματα

Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016:4). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, όσο πιο συχνά παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής (Niemi, 2007 · Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb ,2003 · Teel Debruin-Parecki and Covington, 1998 ). Γι' αυτό η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του οργανισμού- νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, την σχολική, και έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας (Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014) δηλαδή όλα τα μέλη του νηπιαγωγείου πρέπει να πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής και να δουλεύουν ενεργά προς τη διασφάλιση της σωστής της λειτουργίας.

Σημασία όμως έχει και η συχνότητα που τα παιδιά εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων και πώς γίνεται καθημερινό τους βίωμα. Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση που το πρόγραμμα και η οργάνωση της μάθησης χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θα πρέπει να υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες για συχνές και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, άρα και σε διαδικασίες που θα διαμορφώσουν τον μελλοντικό ενεργό πολίτη. Είναι πρωταρχική η ανάγκη και πρόκληση να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το

---

αποφάσεων, και το αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή του αυτή στην ποιότητα της ζωής (Alderson, 2000). Οι ερευνήτριες αναγνωρίζουν την σημασία αυτού του θεωρητικού πλαισίου, καθώς υποστηρίζει πως οι οπτικές της παιδικής ηλικίας συμβάλλουν στην ποιότητα των προσχολικών κέντρων αγωγής αλλά και στη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος.

εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. «Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας και να αναπτύξουν τις δημοκρατικές δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές» (Σακελλαρίου, 2005:142). Ωστόσο, όσο κυριαρχούν οι δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές διαδικασίες σε βάρος των μαθητοκεντρικών, υποβαθμίζεται η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν αρκετές ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, τις επιλογές τους και να παρεμβαίνουν στο σχολικό χώρο.

Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, είναι επιθυμητό να εκφράζουν τις δικές τους προτάσεις, να τις υλοποιούν και να γίνονται οι ίδιοι δέκτες των επιπτώσεων, θετικών ή αρνητικών των ενεργειών τους. Είναι στην επιλογή του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, ώστε ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού τόπου και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες, σύμφωνα με τον Hart και τη σκάλα συμμετοχής, οι σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή να περάσουν από το στάδιο της «χειραγώγησης» στο στάδιο των αυθεντικών σχέσεων και κοινών αποφάσεων που θα αποτελέσουν τα θεμέλια μιας δημοκρατικής τάξης με μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Επίσης είναι δεδομένο πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η σχολική διοίκηση και η κοινότητα. Χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης/αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου, 2015). Θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής, η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Όταν τα παιδιά βιώνουν τη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση κοινών δράσεων και η παραπάνω διαδικασία γίνεται μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσουμε προσωπικότητες που υιοθετούν τέτοιες στάσεις και πρακτικές.

Η έννοια της διαμόρφωσης του «ενεργού πολίτη» στα νέα πιλοτικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης (2011) αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις αναπτυσσόμενες σύγχρονες κοινωνίες και στις απαιτήσεις που συνεχώς αλλάζουν και αυξάνονται. Κοινωνία και εκπαίδευση είναι έννοιες συνδεδεμένες και εξαρτάται από εμάς τι είδους μαθητές θέλουμε να διαμορφώσουμε και ποιες αξίες θα μεταλαμπαδεύσουμε στους νυν μαθητές- αυριανούς πολίτες. Αν ο μαθητής, σε όλες τις βαθμίδες, αλλά ειδικά στα πρώτα χρόνια της ζωής του, βιώνει αξίες δημοκρατικές και δεν είναι απλά ένα άτομο στο σύνολο της σχολικής τάξης, αλλά μια προσωπικότητα που έχει λόγο, συμμετέχει, παίρνει αποφάσεις, έχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις απέναντι στην ομάδα, τότε μπορούμε να μιλάμε για μια δημοκρατική τάξη που μπορεί να διαμορφώσει δημοκρατικούς ενεργούς πολίτες.

## **Βιβλιογραφία**

### *Ελληνόγλωσση*

Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

- Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο* (σς). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης (Ρόδος, 20, 21 & 22 Μαΐου 2016).
- Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Μτφρ. Αντωνόπουλος Β., & Ποταμιάνος, Δ.. Αθήνα: Νεφέλη.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Οικονομίδης Β. & Ελευθεράκης Θ. (επ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (204- 246). Αθήνα: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: ΠΙ.
- Πεχτελίδης, Ι., (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός και οργάνωση*, Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*.(σελ. 125-143) Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005β). *Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου*. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις* (49-69). Αθήνα: Ατραπός,.
- Σουνόγλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls: προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο. *Ηλεκτρονική επιστημονική περιοδική έκδοση ΟΜΕΡ, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, σσ.
- Στρατηγέα, Α., (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5428>.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο* (σς). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

### Ξενόγλωσση

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 5(4), 216–224.
- Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015.) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618, Access at: 13/1/ 2016,
- Brewster, C. & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest Regional Educational Laboratory. Access at 12/12/2006
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Creative Commons. (2012). *Participation models, citizens, youth*, Online: A Chase through the Maze 2ed.
- Dudek, M. (ed.) (2005). *Children's spaces*. London, UK: Architectural Press.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96, 207–215.
- Ghaziani R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, Volume 4 (1),
- Gessiou G., (2015). Outdoor school places, as transformative learning experiences. In *Proceedings of the 2nd Early Childhood Pedagogy Symposium «Transformative pedagogy and learning in the early years»*, University of Ioannina, School of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education 15-17 May 2015, Ioannina. (in press)
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. *Innocenti Essays No. 4*. UNICEF International Child Development Centre.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K. Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. University of Newcastle: The Center for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science.
- Jablon, J. & Wilkinson, M. (2006). *Using engagement strategies to facilitate Children's learning & success*. *Beyond the Journal. Young Children on the Web* <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>
- Morgan W. & Streb, M. (2003). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.

- Niemi, A. (2007). *What are effective strategies to support student engagement and learning?* A project submitted to the Faculty of the Evergreen State College in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree Master in Teaching.
- PARSONS, J. & TAYLOR, L. (2011). *Improving student engagement. current issues in education*, 14(1), pp. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.
- TEEL, K. M., DEBRUIN-PARECKI, A., AND COVINGTON, M. V. (1998). *TEACHING STRATEGIES THAT HONOR AND MOTIVATE INNER-CITY AFRICAN-AMERICAN STUDNETS: A SCHOOL/UNIVERSITY COLLABORATION*. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION 14*: 479–495.
- Thomas, E. (2002). Values and citizenship: cross- cultural challenges for school and society in the Asian Pacific Rim. In Schweisfurth, M., Davies, I. & Harber C. (Eds.) *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences* (241-254). Oxford Symposium Books.