

3. Η υποστήριξη του παιχνιδιού ως δημιουργικής και συνεργατικής δράσης των παιδιών και ως μαθησιακής διαδικασίας

3.1. Εισαγωγικά για την παιδαγωγική του παιχνιδιού

Η αξία του παιχνιδιού έχει συζητηθεί σε σχέση με διαφορετικές θεωρίες για το παιχνίδι και την παιδική ηλικία αλλά και σε σχέση με διάφορα παραδείγματα στην προσχολική εκπαίδευση (Αυγητίδου, 2001α· Kampmann, 2005· Moss, 2007). Η συσχέτιση της αξίας του παιχνιδιού με τη μάθηση χρησιμοποιείται πολλές φορές για τη νομιμοποίηση της παρουσίας του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Οι θεωρίες από τον χώρο της νέας κοινωνιολογίας (James, Jenks & Prout, 1998) αλλά και της σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης (Dahlberg, Moss & Pence, 1999· MacNaughton, 2005· Moss, 2007) ασκούν κριτική στην «παιδαγωγικοποίηση» της ζωής των παιδιών και ανοίγουν τον δρόμο για την αναγνώριση του παιχνιδιού ως μιας καθημερινής, σημαντικής δραστηριότητας που έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά.

Από την άλλη, το παιχνίδι αποτελεί μέρος του σχολικού προγράμματος και του αποδίδεται συγκεκριμένος χώρος και χρόνος, είτε στην τάξη, για παράδειγμα στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, είτε στον χώρο της αυλής κατά το διάλειμμα. Τα τελευταία χρόνια η αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στο παιχνίδι και στην παιδαγωγική έχει αλλάξει κατεύθυνση από την αρχική θεώρηση του παιχνιδιού ως μέσου ή τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών. Ο όρος «παιδαγωγική του παιχνιδιού» (Wood, 2004) παραπέμπει στη διαδικασία υποστήριξης της σκέψης και της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι ως μιας κοινωνικά δομημένης και διαμεσολαβημένης δραστηριότητας. Υπό αυτή την προσέγγιση, το παιχνίδι δεν συνδέεται με καθορισμένα αναμενόμενα αποτελέσματα, αλλά αναγνωρίζεται ως μια κοινωνική πρακτική σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Wood, 2010). Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον στο παιχνίδι δεν έγκειται, λοιπόν, στην άμεση σύνδεσή του με την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών, ούτε στην προσπάθεια

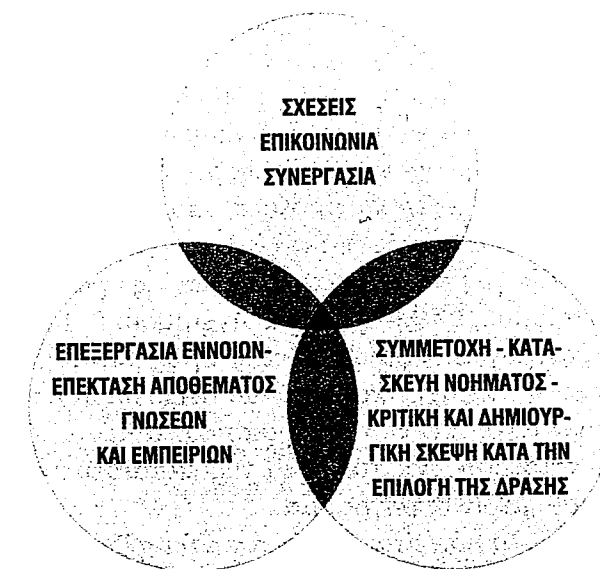
υλοποίησής του ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αλλά στην καταρχήν αναγνώρισή του ως μιας κοινωνικής πρακτικής κατά την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν τα κίνητρά τους, το ενδιαφέρον τους και εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά. Προϋπόθεση για μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού είναι η παρατήρησή του από τους εκπαιδευτικούς, η γνωριμία των ενδιαφερόντων και των τρόπων παιχνιδιού των παιδιών μέσα από αυτή την παρατήρηση, η ενίσχυση της δράσης τους, ακολουθώντας τον τρόπο σκέψης και συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι.

Η διερεύνηση της σχέσης παιχνιδιού και παιδαγωγικής βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και στην αναγνώριση δύο βασικών παραδοχών της (Vygotsky, 1978· Forman & Landy, 2006). Η πρώτη παραδοχή είναι ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός για την υποστήριξη της δράσης των παιδιών και ότι βασίζεται στις αμοιβαίες σχέσεις που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει με τα παιδιά μέσω συνεχούς διαπραγμάτευσης και κατασκευής διυποκειμενικών νοημάτων. Η δεύτερη παραδοχή είναι ότι για να είναι αποτελεσματική αυτή η υποστήριξη θα πρέπει να βασίζεται σ' αυτά που ήδη μπορούν να κάνουν τα παιδιά αλλά και σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα γι' αυτά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σχετίζεται, λοιπόν, με την ικανότητά τους να εντοπίσουν το νόημα που έχει για τα παιδιά το παιχνίδι, να αναγνωρίσουν ευκαιρίες γνωριμίας με τα παιδιά μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση μαζί τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να επεκτείνουν το παιχνίδι εμπλουτίζοντας ή διευρύνοντας το πλαίσιο δράσης των παιδιών και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες για την προσέγγιση εννοιών που σχετίζονται με τη δράση τους στο παιχνίδι. Η προσέγγιση εννοιών όταν σχετίζεται με την καθημερινή δράση του παιδιού και έχει νόημα γι' αυτό αξιοποιεί τα πολλαπλά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ως πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν στη δράση τους τις έννοιες που μπορούν να ενισχύσουν, να αξιοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση των παιδιών, να εισαγάγουν τις νέες έννοιες στο πλαίσιο του παιχνιδιού που έχουν ήδη διαμορφώσει τα παιδιά, να παρατηρήσουν και να ανα-

γνωρίσουν τον τρόπο μάθησης του παιδιού και να προσαρμοστούν σ' αυτόν (Fleer, 2010· Hedges, 2010· Jordan, 2010). Σε ένα παράδειγμα που αναφέρει η Fleer (2010) περιγράφει πως μια νηπιαγωγός είχε δώσει στα παιδιά χρώματα για να τα διαλύσουν στο νερό και διαφορετικά αντικείμενα (μπουκάλια, αντλίες, σκεύη) στην περιοχή με το νερό, για να ενισχύσει τον πειραματισμό των παιδιών με διαφορετικά υλικά και τον τρόπο που αναμειγνύονται. Σε μια περίπτωση τέσσερα κορίτσια είχαν φέρει μια κούκλα στην περιοχή με το νερό και ετοιμάζαν ένα φάρμακο για να την κάνουν καλά. Είχαν ανακατέψει το χρώμα με το νερό, είχαν βρει μια αντλία για να το τραβήξουν και το δοσολογούσαν στο κουτάλι για να της το δώσουν. Η κούκλα ξανααρρώστανε, και έτσι και τα τέσσερα κορίτσια έδιναν με τη σειρά, ένα κάθε φορά, το φάρμακο στην κούκλα. Στο παράδειγμα αυτό η Fleer (2010) προτείνει ότι η νηπιαγωγός μπορεί να εντοπίσει τι ξέρουν ήδη τα παιδιά, ποιο είναι το νόημα του παιχνιδιού τους, πώς μπορεί να αξιοποιήσει τις έννοιες που εμπειρίζονται στο παιχνίδι τους αλλά και τον τρόπο υποστήριξης των παιδιών, ώστε η δράση τους να επεκταθεί και να εξελιχθεί στο πλαίσιο του παιχνιδιού που έχουν κατασκευάσει. Σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις, τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν τον ρόλο του φαρμάκου, τον τρόπο χορήγησής του, τους κανόνες για τη λήψη του φαρμάκου και πώς μπορούν να συμμετέχουν όλοι στο παιχνίδι, αφού η κούκλα αρρωσταίνει ξανά και ξανά μέχρι όλα τα κορίτσια να έχουν την ευκαιρία να της χορηγήσουν το φάρμακο. Από την άλλη, το παιχνίδι θα μπορούσε να επεκταθεί με την υποστήριξη της νηπιαγωγού η οποία μπορεί να απευθυνθεί στην ομάδα των κοριτσιών λέγοντάς τους: «Αυτό το φάρμακο δεν φαίνεται να δουλεύει. Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να φτιάξουμε ένα καινούριο; Τι θα χρειαστεί να ανακατέψουμε για να το φτιάξουμε; Τι χρώμα θέλουμε να έχει;». Με αυτό τον τρόπο η νηπιαγωγός μπορεί να ενισχύσει τη δράση των παιδιών, εξασφαλίζοντάς ότι η επέκταση της δράσης τους θα έχει νόημα γι' αυτά, αφού επεκτείνει τη δράση των παιδιών με ένα πρόβλημα, ως συνέχεια όμως του σεναρίου του παιχνιδιού που έφτιαξαν τα ίδια. Από την άλλη, το ερώτημα-ζήτημα της νηπιαγωγού μπορεί να επεκτείνει τον πειραματισμό των παι-

διών με τα μείγματα, τη στιγμή που η σχετική ενασχόλησή τους με αυτά φαίνεται να μην προχωρά.

Το παιχνίδι των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (Avgitidou, 2001· Αυγητίδου, 2001β· James, 2001), αποτελεί επίσης μια πρακτική συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στη διάμρφωση του κοινωνικού κόσμου (Corsaro, 1997· Rogers, 2010· Sandberg & Eriksson, 2008) και, τέλος, δίνει ευκαιρίες, με την υποστήριξη ικανότερων συνομηλίκων και ενήλικων, να επεξεργαστούν τα παιδιά νέες έννοιες και να διευρύνουν το απόθεμα γνώσεων και εμπειριών που έχουν (Hedges, 2010).



ΣΧΗΜΑ 3:

Το πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

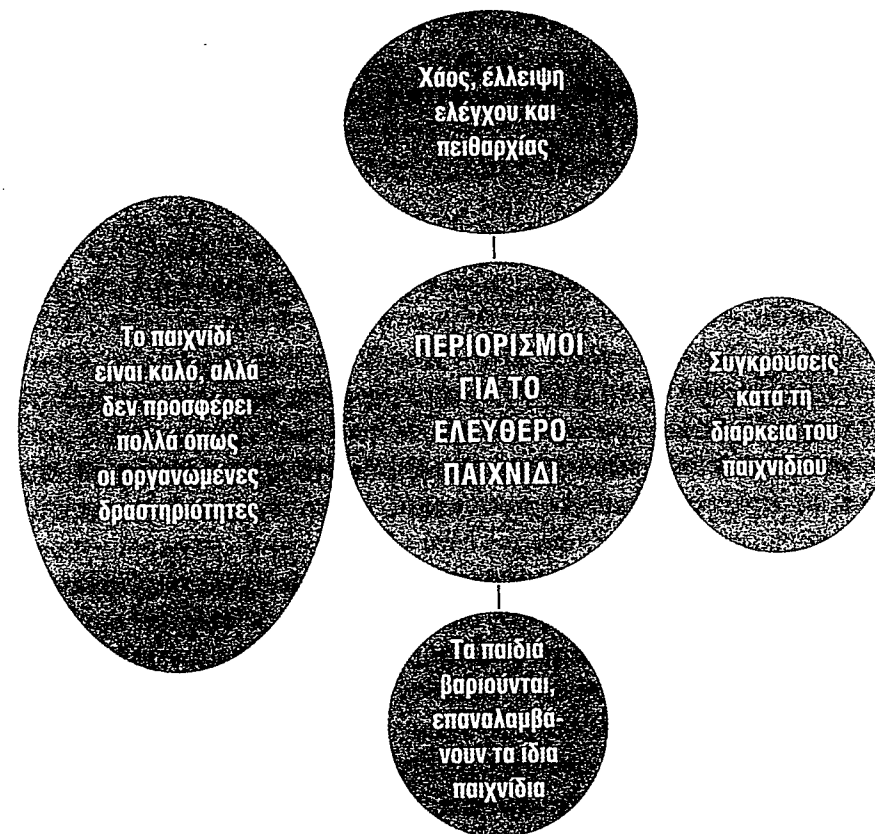
Παρά την αναγνωρισμένη θεωρητικά και ερευνητικά αξία του παιχνιδιού, το παιχνίδι δεν αποτελεί κυρίαρχη πρακτική στην προσχολική αλλά και γενικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας αναγνωρίσει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική

διαδικασία ως δικαίωμά τους αλλά και ως προϋπόθεση μάθησης στο κεφάλαιο Β.2.1., αξίζει να αναφέρουμε ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σαφές πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, όπου τα παιδιά παίρνουν αποφάσεις για το με ποιον, πού, πότε, τι και για πόση ώρα θα παίξουν (Rogers, 2010).

Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο σεμιναρίων και εργαστηρίων ανέδειξαν πολλαπλούς παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά για τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση του παιχνιδιού ως κυρίαρχης πρακτικής στην προσχολική εκπαίδευση (βλέπε σχήμα 4). Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να σχετίζονται με την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην πειθαρχία, στους καλούς τρόπους και στον παραδοσιακό τρόπο σκέψης, τα οποία αποτελούν εμπόδια για τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Saracho, 2012). Επίσης, η πρακτική του παιχνιδιού επηρεάζεται από τα στενά ή διευρυμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα μικρά παιδιά (Bae, 2009). Ενώ λοιπόν στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει αναφορά στις «ελεύθερες δραστηριότητες» και αναγνωρίζεται ότι το παιχνίδι αποτελεί κεντρική δραστηριότητα στην προσχολική εκπαίδευση, το παιχνίδι των παιδιών φαίνεται να περιορίζεται ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών (Avgitidou, 2012· Loizou & Avgitidou, 2014). Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών δεν είναι ανεξάρτητες από τις προσδοκίες των γονέων για την παροχή ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον σκοπό της εκπαίδευσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των παιδιών στο καθημερινό πρόγραμμα.

Το ενδιαφέρον, λοιπόν, είναι ότι παρά την ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών βασίζονται στην ερμηνεία του και μπορεί να οδηγήσουν σε πολύ διαφορετικές εμπειρίες παιχνιδιού για τα παιδιά. Ένας στόχος του επόμενου υποκεφαλαίου είναι ακριβώς να ενισχύσει την αυτοδιερεύνηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές καθώς και τον στοχασμό τους πάνω σε αυτές.

Αξίζει, όμως, πριν από αυτό, να αναφερθούμε στο παιχνίδι στο διάλειμμα. «Απ' όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής το διάλειμμα



ΣΧΗΜΑ 4:

Πιθανοί λόγοι περιορισμού του ελεύθερου παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση.

είναι ίσως η πιο σκοτεινή περιοχή για τους ενήλικες. Οι μαθητές είναι οι μόνοι κοινωνοί του διαλείμματος –οι ειδικοί, θα λέγαμε– και συχνά οι μοναδικοί μάρτυρες του τι συμβαίνει τότε» (Blatchford, 2001:330). Παρά την κυριαρχία τιμεντένιων και αδιαμόρφωτων σχολικών αυλών, τα παιδιά ξεπερνούν τα υλικά όρια του χώρου και τα μεταμορφώνουν με τους συμβολισμούς και τις σημασίες που αποδίδουν στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του χώρου παιχνιδιού τους (Γερμανός, 1993). Για παράδειγμα, τα κάγκελα του σχο-

λείου μπορούν να μετατραπούν σε κρησφύγετο σε ένα παιχνίδι κυνηγητού ή σε φυλακή σε ένα παιχνίδι «κλέφτες και αστυνόμοι». Ή σε άλλη περίπτωση ένας όγκος από χώμα ή άμμο μπορεί να μετατραπεί σε καράβι, κάστρο ή οτιδήποτε άλλο εξυπηρετεί το παιχνίδι.

Το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου αποτελεί έναν από τους κύριους τρόπους και χώρους όπου μπορούν να εκδηλωθούν οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες, οι φιλίες και η απόρριψη ή η μοναξιά των παιδιών αλλά και να προωθηθεί η φυσική και γνωστική ανάπτυξή τους (Μπότσογλου, 2010). Στο διάλειμμα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν ενδιαφέροντα και να αναπτύξουν αγαπημένες δραστηριότητες. Οι ρόλοι των παιδιών στο διάλειμμα δεν είναι ίδιοι σύμφωνα με τον Blatchford (2001). Κάποια παιδιά είναι οι «παίχτες κλειδιά» που ρυθμίζουν το παιχνίδι εγκαινιάζοντάς το ή υποκινώντας το μέσα από τη σωματική και λεκτική τους δραστηριοποίηση· άλλα παιδιά είναι οι θετικά ανταποκρινόμενοι συμμετέχοντες, μιας και αντιδρούν θετικά σε προσκλήσεις για παιχνίδι και το συντηρούν· άλλα παιδιά είναι μοναχικά ή απομονωμένα, είτε γιατί δρουν ανάρμοστα και αγνοούνται από τα υπόλοιπα είτε γιατί αποκλείονται από τους συνομηλίκους τους για διαφορετικούς λόγους. Είναι σημαντικό το διάλειμμα να απασχολήσει την πολιτική του σχολείου ως χώρος και χρόνος και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο να γνωρίσουν όλα τα παιδιά πώς να παίζουν, να αποκτήσουν εναλλακτικές στρατηγικές σε περιπτώσεις που δεν μπορούν να κερδίσουν την αποδοχή των άλλων παιδιών αλλά και στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν «νταηλίκια» ή παλικαρισμούς κάποιων παιδιών την ώρα του διαλείμματος.

Πολύ περισσότερο είναι ζήτημα της πολιτικής του σχολείου η συζήτηση μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και η συμφωνία τους στον ρόλο των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα. Είναι γεγονός ότι κάποια παιδιά είναι περισσότερο δημοφιλή από άλλα, ενώ ορισμένα είναι αποτραβηγμένα ή αμέτοχα κατά τη διάρκειά του. Το ερώτημα είναι: Γνωρίζουν όλα τα παιδιά πώς να παίξουν, τι να παίξουν και πώς να κερδίσουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους στο διάλειμμα; Μπορούν να γίνουν δημιουργικά στο παιχνίδι

και πόσο βοηθούνται από τους εκπαιδευτικούς και ευρύτερα από το σχολείο όπου φοιτούν να το πετύχουν; Χρειάζονται, λοιπόν, παρεμβάσεις στο παιχνίδι στο διάλειμμα; Πότε, τι είδους και γιατί;

Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα μπορεί να είναι πολλαπλοί ανάλογα με τις περιστάσεις. Το σημαντικότερο είναι να υπάρχει επίγνωση των ερμηνειών που δίνουν τα ίδια τα παιδιά για το παιχνίδι στο διάλειμμα και των προτάσεων που έχουν για την επίλυση των όποιων προβλημάτων αντιμετωπίζουν. Αν και τα παιδιά δύσκολα θα μιλήσουν για περιπτώσεις όπου έχουν γίνει αποδέκτες επιθετικής συμπεριφοράς και θα ονοματίσουν άλλα παιδιά, μπορούν να ανταποκριθούν σε μια διαδικασία όπου θα συζητήσουν τα συναισθήματά τους στο διάλειμμα και να προτείνουν λύσεις για την υπέρβαση των φαινομένων που προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν μαζί με τα παιδιά σε συνεργατικές λύσεις, δίνοντας χρόνο από το μάθημα για κάτι που είναι μέρος του σχολικού προγράμματος και ουσιώδες για τα παιδιά. Αντί, λοιπόν, να αυξήσουμε απλώς τον έλεγχο και την επιτήρηση, θα πρέπει να γνωρίσουμε καλύτερα την κουλτούρα των συνομηλίκων, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δράσεις και τις προτιμήσεις των παιδιών (Corsaro & Eder, 1990). Ακόμα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα παιχνίδι μπορεί, εκτός από το αίσθημα χαράς που θα προκαλέσει στα παιδιά, να προσφέρει παράλληλα υποστήριξη της συμμετοχής και άλλων παιδιών σ' αυτό. Η λεκτική καθοδήγηση του παιχνιδιού, χωρίς να παίρνει μέρος ο εκπαιδευτικός, μπορεί να είναι επίσης αποτελεσματική. Από την άλλη, η ανοχή των εκπαιδευτικών σε πράξεις που προσβάλλουν την αξιοπρέπεια και την ευημερία των παιδιών δεν αποτελεί λύση. Χρειάζεται, λοιπόν, ισορροπία μεταξύ του ελέγχου και της ανεξαρτησίας των παιδιών, μεταξύ της προστασίας και της αυτόνομης δράσης στο διάλειμμα.

3.2. Ερευνητικές τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το παιχνίδι

3.2.1. Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών για το παιχνίδι

Όπως δείξαμε στο κεφάλαιο Β.3.1 οι πεποιθήσεις μας για το παιχνίδι επηρεάζουν τις πρακτικές που επιλέγουμε για την οργάνωση του χώρου, του χρόνου, των κανόνων του παιχνιδιού και τον ρόλο μας σ' αυτό. Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν στόχο να σας βοηθήσουν να τοποθετηθείτε σε σχέση με την αξία του παιχνιδιού και τον τρόπο αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 40:

Εργαλείο διερεύνησης των προσωπικών θεωριών για το παιχνίδι.

1. Κατά πόσο και γιατί θεωρώ το παιχνίδι σημαντικό στην εκπαίδευση;
2. Τι είδους οφέλη έχει το παιχνίδι και για ποιον;
3. Κατά πόσο θεωρώ ότι το παιχνίδι ως δραστηριότητα συνάδει με τους στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Γιατί το λέω αυτό;
4. Κατά πόσο νομίζω ότι το παιχνίδι εξυπηρετεί το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος; Γιατί το λέω αυτό;
5. Πόσο χρόνο και χώρο δίνω για το παιχνίδι των παιδιών; Γιατί;
6. Κατά πόσο χρησιμοποιώ το παιχνίδι ως διαδικασία ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των παιδιών ή οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ας σκεφτούμε τώρα τι διαφορετικό αναδεικνύουν οι παρακάτω διατυπώσεις για τη σημασία του παιχνιδιού. Με ποια από τις παρακάτω διατυπώσεις θα συμφωνούσατε περισσότερο και γιατί;

1. Το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί τα παιδιά παίζουν για να αποφορτιστούν από τα συναισθήματα και τις πιέσεις που δέχονται.
2. Το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί μέσα από αυτό τα παιδιά μαθαίνουν.

3. Το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί μέσα από αυτό τα παιδιά κοινωνικοποιούνται.
4. Το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί τα παιδιά κάνουν φίλους, πειραματίζονται σε ρόλους και αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.
5. Το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί αποτελεί μια δραστηριότητα που έχει νόημα για τα παιδιά και δίνει ευκαιρίες έκφρασης, δημιουργίας και μετασχηματισμού του κόσμου μέσα από την ενεργητική δράση και την αλληλεπίδραση των παιδιών.

Οι παραπάνω διατυπώσεις για το παιχνίδι επισημαίνουν διαφορετικούς λόγους για τους οποίους τα παιδιά παίζουν και επίσης αναγνωρίζουν διαφορετική σημασία στο παιχνίδι, συσχετίζοντάς το άλλες φορές άμεσα με τη μάθηση και άλλες με την αυτόνομη δράση των παιδιών (Αυγητίδου, 2001). Η πρώτη διατύπωση παραπέμπει στην ψυχαναλυτική θεωρία, όπου το παιχνίδι αποτελεί μέσο διάγνωσης και θεραπείας. Η δεύτερη διατύπωση παραπέμπει στο παιχνίδι ως γνωστική διαδικασία και σε θεωρίες από τον χώρο της γνωστικής ψυχολογίας. Η τρίτη διατύπωση παρουσιάζει το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και παραπέμπει στις κλασικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες. Η τέταρτη διατύπωση δίνει έμφαση στο παιχνίδι ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, κατασκευής σχέσεων και ταυτοτήτων, ενώ η πέμπτη παραπέμπει στον κοινωνικό εποικοδομισμό και στην ανθρωπολογική θεωρία του παιχνιδιού, τονίζοντας τη συνεργατική κατασκευή νοήματος από τους συμμετέχοντες στο παιχνίδι και τα παιδιά ως φορείς δράσης.

Στις απαντήσεις που δώσαμε παραπάνω για την αξία του παιχνιδιού και τον τρόπο θεώρησής του είναι επίσης σημαντικό να αναστοχαστούμε πώς διαφορετικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις για τον ρόλο μας, τα παιδιά, τους στόχους της εκπαίδευσης αλλά και το ποια γνώση θεωρούμε σημαντική υπονοούνται στις επιλογές μας, όπως αυτές γίνονται φανερές στον χώρο, στον χρόνο και στις πρακτικές του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, θεωρούμε ότι όταν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν πολλές ελλείψεις και ο δικός μας ρόλος είναι να προσπαθήσουμε να τις καλύψουμε παρέχοντάς τους δραστηριότητες και πλαίσια για μάθηση

(πεποίθηση για τα παιδιά και τον ρόλο μας στην τάξη); Θεωρούμε πιο σημαντική τη δηλωτική γνώση και εμπλέκουμε τα παιδιά σε δραστηριότητες με τις οποίες θα αποκτήσουν γνώσεις για τον χρόνο, τις εποχές, τον καιρό, τα χρώματα, τα σχήματα, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον; Αντίστοιχα, οργανώνουμε τέτοιου είδους δραστηριότητες και ελέγχουμε κατά διαστήματα τι έχουν μάθει και τι θυμούνται τα παιδιά; Σε αυτή την περίπτωση, η αξία του παιχνιδιού μπορεί να περιοριστεί στη χαρά και στις ευκαιρίες για συνεύρεση που προσφέρει μεταξύ των παιδιών. Η «σοβαρή» δουλειά φαίνεται ότι αποτελείται από τις οργανωμένες δραστηριότητες όπου οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι και αξιολογήσιμοι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο συνήθης ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά στην επίβλεψη, ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις ή ανάρμοστες συμπεριφορές και όλοι να ασχολούνται με κάτι. Ποια θα μπορούσε όμως να είναι η αξία του παιχνιδιού στην περίπτωση που οι πεποιθήσεις μας για τα παιδιά, τον ρόλο μας και τη γνώση ήταν διαφορετικές;

Τι συμβαίνει αν θεωρήσουμε ότι τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν πολλά αποθέματα γνώσης και ικανοτήτων και άρα ρόλος μας είναι να τα ανακαλύψουμε και να συνδιαμορφώσουμε μαζί τους δραστηριότητες με νόημα γι' αυτά; Όταν τα παιδιά θεωρούνται ικανά και δρώντα πρόσωπα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται σ' αυτόν του ερευνητή και του συνδιαμορφωτή δραστηριοτήτων με νόημα για τα παιδιά. Τι συμβαίνει αν θεωρήσουμε τη διαδικαστική γνώση, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να λύνουν προβλήματα, να εμπλέκονται σε διαδικασίες για να φτάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα και να βρίσκουν λύσεις, το ίδιο σημαντική με τη δηλωτική γνώση; Η συνέπεια αυτής της πεποίθησης είναι να επιμένουμε περισσότερο στις διαδικασίες σκέψης των παιδιών, να παρατηρούμε συστηματικά τη δράση τους, να καταγράφουμε και να παρακολουθούμε τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, να κάνουμε υποθέσεις και να παρεμβαίνουμε για να εμβαθύνουμε ή να επεκτείνουμε τη δράση τους. Η αξία του παιχνιδιού στη δεύτερη περίπτωση που περιγράψαμε εντοπίζεται στο ότι παρέχει ένα πλαίσιο με νόημα για τη δράση του παιδιού, δίνει ευκαιρίες να γνωρίσουμε τον τρόπο σκέψης και δράσης του, δίνει επίσης ευκαιρίες να

υποστηρίξουμε τα παιδιά να προχωρήσει η σκέψη και η δράση τους με τη βοήθεια των ενηλίκων. Υπό αυτή την έννοια, το παιχνίδι όχι μόνο δεν υπολείπεται της «σοβαρής» δουλειάς που γίνεται στις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά δημιουργεί και καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση, μιας και η υποστήριξη είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη σ' αυτό που έχει νόημα για το παιδί αλλά και σ' αυτό που μπορεί να κάνει ή να σκεφτεί με τη βοήθειά μας.

Αξίζει όμως να αναρωτηθούμε και για τις πεποιθήσεις μας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο «ελεύθερο» παιχνίδι των παιδιών, είτε αυτό γίνεται στην τάξη είτε στο διάλειμμα. Προσπαθήστε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αφού σκεφτείτε τι κάνετε συνήθως κατά τη διάρκειά του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι:

- Να επιτηρεί το παιχνίδι;
- Να παρατηρεί το παιχνίδι;
- Να παρατηρεί και να καταγράφει το παιχνίδι;
- Να προετοιμάζει κάτι για την επόμενη δραστηριότητα;
- Να οργανώνει το παιχνίδι;
- Είναι άλλος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ελεύθερο και άλλος στο οργανωμένο παιχνίδι; Γιατί συμβαίνει αυτό;

Η συμφωνία ή η διαφωνία μας με τα παραπάνω ερωτήματα αναδεικνύει έναν διαφορετικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό ως επιτηρητή της διαδικασίας του παιχνιδιού, ως απλού θεατή του παιχνιδιού, ως ερευνητή που καταγράφει το παιχνίδι προκειμένου να γνωρίσει τα παιδιά και ως οργανωτή του παιχνιδιού.

Χρειάζεται όμως η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι; Ο παρακάτω πίνακας αναφέρει επιχειρήματα για την παρέμβαση ή μη του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι. Συμφωνείτε με αυτά;

Χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι όταν:	Δεν χρειάζεται η παρέμβαση στο παιχνίδι γιατί:
1. Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών.	1. Θέλω τα παιδιά να εκφράζονται όπως επιθυμούν.
2. Υπάρχουν παιδιά που δεν συμμετέχουν στο παιχνίδι.	2. Δεν θέλω να επιβάλω τους δικούς μου κανόνες.
3. Τα παιδιά βαριούνται και δεν ξέρουν τι να κάνουν.	3. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να λύνουν μόνα τους τις διαφορές τους.
4. Δεν παίζουν τα αγόρια με τα κορίτσια.	4. Τα παιδιά πρέπει να επιλέγουν συμπαίκτη και παιχνίδι μόνα τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 41:

Επιχειρήματα για την παρέμβαση ή μη του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι.

Παρατηρεί κανείς ότι τα επιχειρήματα για την παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι υπονοούν ως ζητούμενο την ευταξία (να μην υπάρχουν συγκρούσεις, όλοι να κάνουν κάτι, να μη βαριούνται τα παιδιά) αλλά και τη συμμετοχή και την αποδοχή των παιδιών (να συμμετέχουν στο παιχνίδι, να παίζουν αγόρια και κορίτσια μαζί). Η στήλη με τα επιχειρήματα για την απουσία παρέμβασης στο παιχνίδι εγείρει επιπλέον ερωτηματικά: Σχετικά με το πρώτο, τι συμβαίνει όταν μερικά παιδιά δεν εκφράζονται εύκολα στο παιχνίδι, δεν παίρνουν πρωτοβουλία ή κάθονται αμέτοχα σε αυτό; Η παρατήρηση αυτού του γεγονότος από τον εκπαιδευτικό δεν παραπέμπει στην ανάγκη παρέμβασής του με στόχο την ενίσχυση και την εκπαίδευση των παιδιών στη ανάληψη πρωτοβουλιών και ρόλων στο παιχνίδι, στην έκφραση ιδεών και στη διεκδίκηση στην ομάδα; Σε σχέση με την επιθυμία μη επιβολής κανόνων, η επιθυμία αυτή αφορά μόνο στο ελεύθερο παιχνίδι και όχι στις οργανωμένες δραστηριότητες; Θα μπορούσαν να συγκατασκευαστούν «κοινοί» κανόνες για τους τρόπους δράσης και αλληλεπίδρασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο; Σε σχέση με το τρίτο επιχειρήματα για τη μη παρέμβαση του εκπαιδευτικού υπονοείται ότι τα παιδιά μπορούν να

μάθουν να επιλύουν τις διαφωνίες μόνα τους. Κατά πόσο ισχύει όμως αυτό; Κάποια παιδιά, αν όχι όλα, χρειάζονται υποστήριξη για να νιώσουν ότι ζουν σε μια δίκαιη κοινωνία στο επίπεδο της σχολικής κοινωνίας και ότι δεν επιβάλλεται η άποψη του ισχυρότερου. Τέλος, παρόλο που είναι σημαντικό τα παιδιά να επιλέγουν με ποιον θα παίξουν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι και να ενισχύσει μεικτές ομάδες παιχνιδιού ως στρατηγική βελτίωσης του κλίματος αποδοχής, όπως δείξαμε στο κεφάλαιο B.1.3.

3.2.2. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το παιχνίδι

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ενδεικτικοί τρόποι καταγραφής του παιχνιδιού με στόχο την καταγραφή της εμπειρίας των παιδιών στο παιχνίδι και την αξιοποίηση αυτής της πληροφορίας τόσο για την ενίσχυση του παιχνιδιού όσο και για τη δόμησή του.¹²

Η παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανεκδοτολογική καταγραφή του, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρατούν σημειώσεις για το πλαίσιο του παιχνιδιού (ποιος κάνει τι, με ποιον, πού και πότε, για πόση ώρα), για το σενάριο του παιχνιδιού ή τις ενέργειες των παιδιών, το είδος της αλληλεπίδρασης και τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις ή δράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια, η καταγραφή αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς τόσο για να γνωρίσουν τα παιδιά της τάξης τους όσο και για να εντοπίσουν τις ευκαιρίες που παρείχε το παιχνίδι για την ανάπτυξη κοινωνικών ή/και γνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράψουν τον δικό τους ρόλο καθώς και ερμηνευτικά σχόλια ή ερμηνευτικές υποθέσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των παρατηρήσεων. Η αξιοποίηση των δεδομένων καταγραφής από το παιχνίδι

12. Περισσότερα εργαλεία για την καταγραφή του παιχνιδιού και την αξιολόγηση που βασίζεται στο παιχνίδι βλέπε Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:198-201.

μπορεί να οργανωθεί ενδεικτικά με το παρακάτω εργαλείο καταγραφής και ερμηνείας του παιχνιδιού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 42:

Εργαλείο καταγραφής και ερμηνείας του ελεύθερου παιχνιδιού.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΩ: Α) Το πλαίσιο (ποιος κάνει τι, με ποιον, πού και πότε, για πόση ώρα). Β) Το σενάριο, είδος αλληλεπίδρασης, λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις ή δράσεις των παιδιών. Γ) Τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.
ΕΡΜΗΝΕΙΑ	ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ: Τι έμαθα παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών για τις σχέσεις μεταξύ τους, τις προτιμήσεις τους, τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητές τους; Ποιες από αυτές τις καταγραφές μπορώ να προσθέσω στο πορτφόλιο του παιδιού, είτε ως πρώτη ένδειξη του τρόπου σκέψης και δράσης του είτε ως αλλαγή σε αυτά που είχα ήδη παρατηρήσει;
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	Τι παρατηρώ στην τάξη μου ως προς το παιχνίδι των παιδιών; Μήπως θα πρέπει να ενισχύσω ή να διευκολύνω κάτι σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μου; Με ποιον τρόπο θα το κάνω τις επόμενες μέρες;

Μετά την ερμηνεία και τον προβληματισμό μπορεί να προκύψει η ευκαιρία για υποστήριξη του παιχνιδιού, επεκτείνοντας τη δράση των παιδιών σ' αυτό. Το εργαλείο που παρουσιάζεται στον πίνακα 43 προσφέρεται για την καταγραφή του τρόπου υποστήριξης των παιδιών, είτε μέσω της οργάνωσης ή επέκτασης του παιχνιδιού είτε μέσω της ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας που μπορεί να προκύψει από ενδιαφέροντα των παιδιών στο παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 43:

Εργαλείο για την υποστήριξη του παιχνιδιού ή την οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας βασισμένου στο παιχνίδι των παιδιών.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ	Με βάση τις παρατηρήσεις από το ελεύθερο παιχνίδι, σκέφτομαι τι και πώς μπορώ να αξιοποιήσω από το ενδιαφέρον ή τη δράση των παιδιών σ' αυτό. Σκέφτομαι πώς να αξιοποιήσω ευκαιρίες για μάθηση με νόημα για τα παιδιά και εμπλουτισμό των εμπειριών τους γύρω από το σενάριο του παιχνιδιού.
Ο ΡΟΛΟΣ ΜΟΥ	Σκέφτομαι ποιος θα είναι ο ρόλος μου κατά την οργάνωση του παιχνιδιού ή του σχεδίου εργασίας. Ποιες θα είναι οι ενέργειές μου με στόχο τον προβληματισμό των παιδιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.
Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	Ποιες είναι οι αναμενόμενες ενέργειες των παιδιών στο παιχνίδι που θα οργανώσω ή στο σχέδιό μου για επέκταση του παιχνιδιού; Ποιες μπορεί να είναι οι δυσκολίες συμμετοχής τους σ' αυτό; Ποιο είναι το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι με τον τρόπο που προτείνω την επέκτασή

	του ή την περαιτέρω οργάνωσή του; Πώς μπορεί το ενδιαφέρον των παιδιών στο παιχνίδι να διευρυνθεί μέσω της έρευνάς τους και της συλλογής στοιχείων στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας;
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΥΣ	Στο σημείο αυτό εντοπίζω τις ευκαιρίες για μάθηση και τους αναδυόμενους στόχους από τη δράση των παιδιών στο παιχνίδι. Υπό αυτή την έννοια, μπορώ να υποθέσω εμπλεκόμενες μαθησιακές περιοχές και πιθανούς στόχους χωρίς η επίτευξή τους να αποτελεί αυτοσκοπό.

Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε η συλλογή δεδομένων σχετικά με το παιχνίδι στο διάλειμμα, λαμβάνοντας υπόψη δύο κεντρικά ερωτήματα: α) ποια είναι η γνώμη των παιδιών για τον χώρο, τον χρόνο και το είδος του παιχνιδιού στο διάλειμμα; Είναι ικανοποιημένα; Έχουν τις δικές τους προτάσεις και κατά πόσο είναι υλοποιήσιμες; και β) συμφωνούν όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για την οργάνωση και τη διαχείριση του διαλείμματος; Υπάρχουν προτάσεις βελτίωσης και κατά πόσο είναι εφαρμόσιμες;

Η συλλογή των απόψεων των παιδιών σχετικά με το διάλειμμα μπορεί να συμπληρωθεί ικανοποιητικά από την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεών τους κατά τη διάρκειά του. Ενδεικτικά κατευθυντήρια ερωτήματα για την παρατήρηση του διαλείμματος είναι:

Πού, πόσο, με ποιους και τι παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα;

Πώς διαμορφώνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα και ανάλογα με ποιες περιπτώσεις;

Ποια είναι η αλληλεπίδραση παιδιών και χώρου όπως αυτή φαίνεται στον τρόπο χρήσης ή συμβολισμού του;

Τι κερδίζουν τελικά τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα;

3.3. Πρακτικές και παραδείγματα για την παιδαγωγική του παιχνιδιού

Στα παραπάνω υποκεφάλαια υποστηρίξαμε ότι το παιχνίδι είναι μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά μέσα από τον τρόπο σκέψης και δράσης τους στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Η γνωριμία με τα παιδιά μπορεί να βασιστεί σε παρατήρηση χωρίς συμμετοχή του εκπαιδευτικού αλλά και στη συνομιλία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, προκειμένου να διερευνήσει το σκεπτικό των ενεργειών τους σ' αυτό. Στο παρακάτω παράδειγμα δύο παιδιά κάνουν μια πολύπλοκη κατασκευή προσηλωμένα για πολλή ώρα στη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης· το ένα παιδί έχει τον κεντρικό ρόλο, ενώ το άλλο του ζητάει οδηγίες για το πού και πώς θα τοποθετήσει τα τουβλάκια. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής η νηπιαγωγός (Ιωάννα Καραγιώργου) τα ρωτάει τι έχουν φτιάξει και ακολουθεί η παρακάτω στιχομυθία:

N: Τι έχετε φτιάξει;

Γ: Είναι μια μηχανή μονσούν.

N: Τι ακριβώς είναι αυτή η μηχανή;

Γ: Είναι μια μηχανή που χρησιμοποιείς λείζερ και αλλάζουν τα χρώματα. Τα μονσούν παίρνουν ενέργεια και στριφογυρίζουν και τσουγκράνε μεταξύ τους.

N: Από πού παίρνουν αυτή την ενέργεια και γιατί τη χρειάζονται;

Γ: Την παίρνουν από τους πυρήνες και όταν ενεργοποιείται εξοτώνει τους κακούς.

N: Πώς τους εξοτώνει;

Γ: Πατάμε αυτό το κουμπί και αν το λείζερ δώσει κόκκινο χρώμα, τα πράσινα μονσούν διαλύονται.

N: Τι άρχισες να φτιάχνεις πρώτα;

Γ: Δεν θυμάμαι.

N: Σε δυσκόλεψε κάτι;

Γ: Ναι, δεν μπορούσα να βάλω αυτό το τουβλάκι εδώ πάνω και να έχει ισοροπία, γιατί ήθελα να βάλω κι άλλα τουβλάκια, ένα από τη μια μεριά κι ένα από την άλλη, και δεν στέκονταν... έπεφταν...



ΕΙΚΟΝΑ 28:
Το παιδί δείχνει στη
νηπιαγωγό το σημείο
που το δυσκόλεψε.

N: Γιατί νομίζεις ότι έπεφταν;

Γ: Δεν ξέρω...

N: Ποια τουβλάκια έβαζες;

Γ: Αυτό το τετράγωνο και τα άλλα τα παραλληλόγραμμα, τα πιο μεγάλα.

N: Θέλεις να μου δείξεις πώς τα τοποθετούσες;

Παρατηρούμε ότι όταν η νηπιαγωγός ζητά από το παιδί να εξηγήσει την αποτυχία του, το παιδί δεν φαίνεται να γνωρίζει τον λόγο. Τότε η νηπιαγωγός κάνει δύο βοηθητικές ερωτήσεις, για να εντοπίσει το παιδί τους πιθανούς λόγους που τα αντικείμενα στην κατασκευή του δεν ισορροπούν. Η μία ερώτηση αφορά στο σχήμα των αντικειμένων και η άλλη στον τρόπο τοποθέτησής τους. Η νηπιαγωγός συνεχίζει τη συζήτηση με το παιδί:

N: Τι είναι αυτό που σημείωσες σ' αυτό το τουβλάκι;

Γ: Έφτιαξα αυτό το σημάδι για να ξέρω πού μπαίνει η μπάλα, που με το λέιζερ εκτοξεύεται.

Στην απάντηση αυτή του παιδιού διαπιστώνουμε την ικανότητα αναπαράστασης που έχει προκειμένου να δημιουργήσει ένα πλαίσιο αναφοράς το οποίο εξυπηρετεί τις ανάγκες του παιχνιδιού του.



ΕΙΚΟΝΑ 29:
Το παιδί δείχνει το
σημάδι που έκανε για
να προσδιορίσει
τη θέση του λέιζερ.

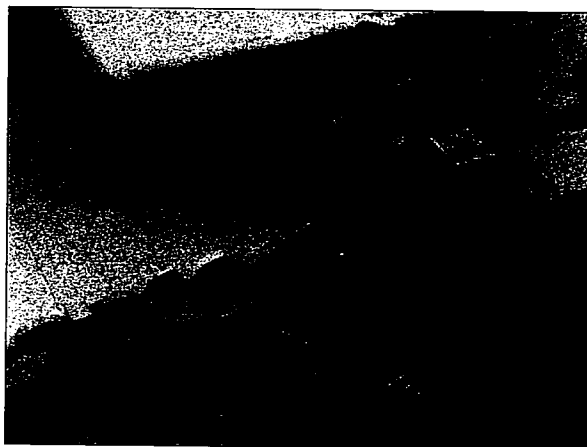
N: Θα άλλαζες κάτι αν έφτιαχνες ξανά αυτή τη μηχανή; Θα μου δείξεις πώς θα την έφτιαχνες ακριβώς;

Ο Γ φτιάχνει ξανά τη μηχανή, τοποθετώντας κι άλλα τουβλάκια.

Παρατηρούμε ότι το ερώτημα της νηπιαγωγού δημιούργησε μία ευκαιρία να επεκτείνει το παιδί την κατασκευή του και να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σ' αυτήν. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής, η νηπιαγωγός ρώτησε:

N: Τι είναι αυτά που τοποθέτησες εδώ;

Γ: Είναι οι πύλες που περνάνε από μέσα τα λέιζερ, ενεργοποιούν πολλή δύναμη, που βοηθάει να γίνει η εκτόξευση. Όσο πιο πολλή δύναμη έχουν τόσο περισσότεροι κακοί εξοντώνονται.

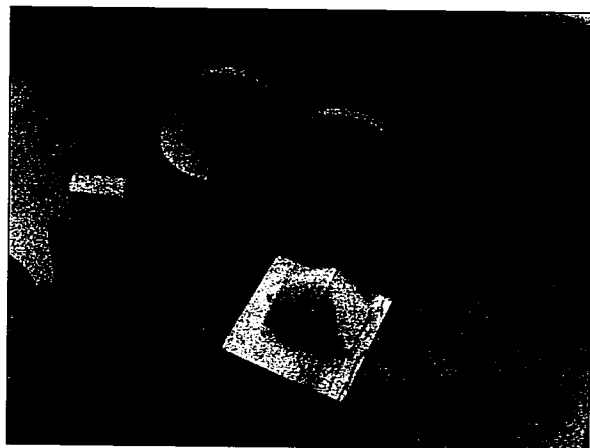


ΕΙΚΟΝΑ 30:
Ο Γ έφτιαξε
τις πύλες από όπου
περνούν τα λέιζερ
της μηχανής του.

Στην εξέλιξη της κατασκευής του ο Γ καταφέρνει να ισορροπήσει δύο κομμάτια κατασκευαστικού υλικού στο σημείο όπου δυσκολεύτηκε νωρίτερα.

Ν: Βλέπω ότι κατάφερες να τοποθετήσεις δύο τουβλάκια στο σημείο όπου δεν μπορούσες να τα ισορροπήσεις. Πώς τα κατάφερες;

Γ: Προσπάθησα να βάλω τουβλάκια και στις δυο πλευρές, γιατί αν έβαζα στη μία ήταν βαρύ από τη μια και έπεφτε.



ΕΙΚΟΝΑ 31:
Το παιδί κατάφερε
να ισορροπήσει
δύο αντικείμενα
σε σημείο
όπου πριν
δυσκολευόταν.

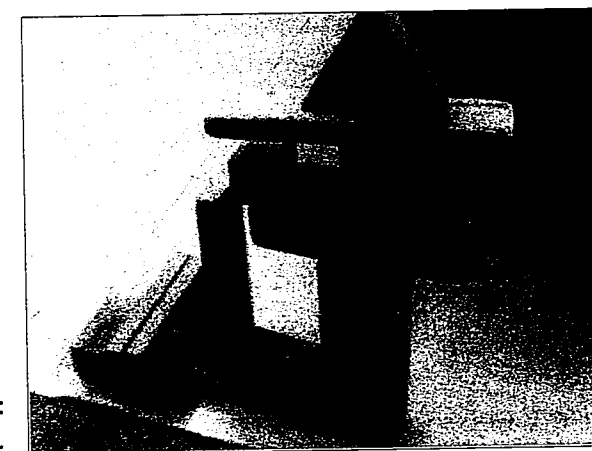
Ν: Με τον Ι πώς συνεργαστήκατε;

Γ: Όταν χρειάζομαι κάτι του έλεγα πού να το βάλει και μετά έκανε μια δική του...



ΕΙΚΟΝΑ 32:
Το ένα παιδί βοηθάει
στην κατασκευή του
άλλου ακολουθώντας
τις οδηγίες του.

Η «μαθητεία» του Ι δίπλα στον Γ τον βοήθησε στη συνέχεια να φτιάξει μόνος του μια δική του κατασκευή, όπως φαίνεται στην εικόνα 33.



ΕΙΚΟΝΑ 33:
Η κατασκευή του Ι.

Στο παραπάνω παράδειγμα παρατηρούμε την ικανότητα αναπαράστασης της εικόνας που έχει το παιδί για τη μηχανή που θέλει

να φτιάξει σε μια κατασκευή με διαφορετικά υλικά αλλά και την ικανότητα σύνθεσης των διαφορετικών κομματιών για την ολοκλήρωσή της. Ο πειραματισμός του παιδιού με το βάρος, τον όγκο και την ισορροπία των υλικών φανερώνει τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει το παιχνίδι στην ελεύθερη δραστηριότητα. Επίσης, η εμπειρία ενός παιδιού ως βοηθού στην κατασκευή ενός άλλου παιδιού που έχει κατασκευαστική εμπειρία αλλά και την ικανότητα να δίνει σαφείς οδηγίες μπορεί να λειτουργήσει σ' αυτή την περίπτωση ως μαθησιακό πλαίσιο. Σε σχέση με τον ρόλο της νηπιαγωγού, επισημαίνουμε κατ' αρχάς τη σημασία που είχε η ευκαιρία που έδωσε η νηπιαγωγός στο παιδί να παρουσιάσει και να εξηγήσει τη σκέψη που το οδήγησε σ' αυτή την πολύπλοκη κατασκευή, όπως φαίνεται στις παραπάνω εικόνες. Επιπλέον, το ερώτημα αν το παιδί θα άλλαζε κάτι στην κατασκευή του ενίσχυσε την περαιτέρω δράση του και τη συνέχιση των πειραματισμών του με τα υλικά. Η νηπιαγωγός προσπάθησε να κατανοήσει τη σκέψη του παιδιού και το ενθάρρυνε να αιτιολογήσει τις επιλογές του και τις δυσκολίες του.

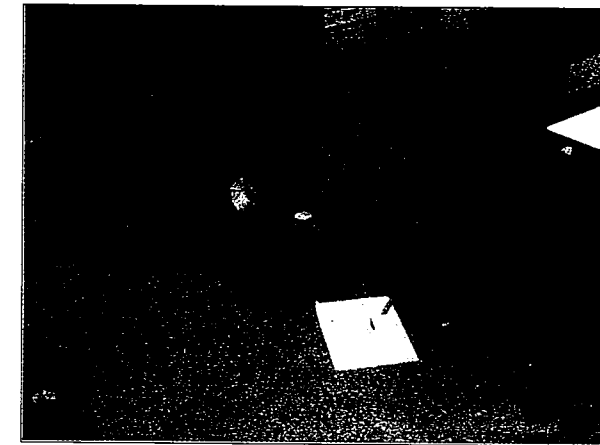
Είναι γεγονός ότι τα παιδιά όταν παίζουν εκδηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους και τα αποθέματα γνώσης τους σχετικά με συγκεκριμένες θεματικές ή αντικείμενα. Στο παρακάτω παράδειγμα ένα παιδί άρχισε να παίζει προσπαθώντας να φτιάξει μια παγωτομηχανή που το είχε εντυπωσιάσει σε προηγούμενη επίσκεψή του σε κατάστημα. Η εντυπωσιακή κατασκευή του παιδιού και η προσήλωσή του σ' αυτήν προκάλεσε το ενδιαφέρον και των άλλων παιδιών, που του ζήτησαν να τους εξηγήσει τι έφτιαχνε και πώς.

Η νηπιαγωγός (Ιωάννα Καραγιώργου) παρότρυνε το παιδί να σχεδιάσει σε χαρτί την κατασκευή του για να μην την ξεχάσει αλλά και για να αποτελέσει ένα σχέδιο για τα παιδιά που ενδιαφέρονταν να φτιάξουν μια ίδια μηχανή.



ΕΙΚΟΝΑ 34:
Το παιδί ξεκινά να αναπαραστήσει σε σχέδιο την παγωτομηχανή του.

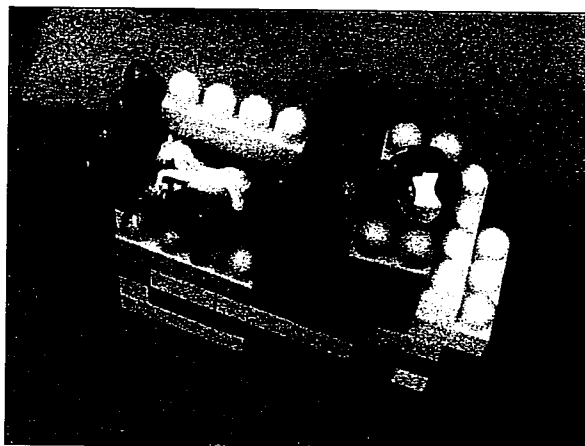
Η προσήλωση ορισμένων παιδιών στις κατασκευές προκάλεσε γενικότερα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή και άλλων παιδιών στο παιχνίδι μ' αυτή τη θεματική, και έτσι διαφορετικές ομάδες παιδιών δημιούργησαν διαφορετικές μηχανές.



ΕΙΚΟΝΑ 35:
Το παιδί μετακινείται κοντά στην κατασκευή για πιο προσεκτική αναπαράσταση.



ΕΙΚΟΝΑ 36:
Μια μηχανή
που κάνει τούβλα.



ΕΙΚΟΝΑ 37:
Μια μηχανή
που κάνει παιχνίδια.

Η γενίκευση του ενδιαφέροντος των παιδιών στο παιχνίδι με τις μηχανές οδήγησε τη νηπιαγωγό στην οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας, σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό στο ολόημερο τμήμα, για τις μηχανές και την έρευνα των παιδιών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους, τις παλιές μηχανές, τη δημιουργία μουσείου μηχανής σε συνεργασία με τους γονείς κ.ά. (νηπιαγωγοί: Ιωάννα Καραγιώργου και Σοφία Χατζηγεωργιάδου).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα αντικείμενα της τάξης με δημιουργικό τρόπο και μεταμορφώνουν τον χώρο για να εξυπηρετήσουν τις

ανάγκες του παιχνιδιού τους, δημιουργούν σενάρια παιχνιδιού, μοιράζουν ρόλους και παίζουν συνεργατικά. Αρκετές φορές, όταν τα παιδιά παίζουν σε μεγάλη ομάδα, είναι απαραίτητος ο ρόλος του εκπαιδευτικού για να βοηθήσει στην οργάνωση του παιχνιδιού και να υποστηρίξει τη δράση τους. Για παράδειγμα, παίζοντας στο πλαίσιο ενός σεναρίου παιχνιδιού με θέμα το αεροδρόμιο και το κατάστημα duty free (νηπιαγωγός: Βασιλική Αλεξίου), τα παιδιά συνεργάστηκαν άλλα σε ρόλο πιλότων που απογείωσαν κι οδήγησαν το αεροπλάνο, άλλα σε ρόλο επιβατών, άλλα σε ρόλο αεροσυνοδών, άλλο σε ρόλο ελεγκτή εναέριας κυκλοφορίας και άλλα παιδιά ετοίμασαν το κατάστημα duty free. Η νηπιαγωγός ενίσχυσε τη συνεργασία των παιδιών και το παιχνίδι τους με προτάσεις και συντονισμό της δράσης τους που είχαν ως ζητούμενο τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην οργάνωση του παιχνιδιού. Τα παιδιά πρότειναν πώς να φτιάξουν το εσωτερικό του αεροπλάνου, τοποθετώντας ζευγάρια καρέκλες το ένα μετά το άλλο, σκέφτηκαν ποιο αντικείμενο θα χρησιμοποιήσουν για το πηδάλιο, επέλεξαν την περιοχή του υπολογιστή για πύργο ελέγχου, έφεραν τις τσάντες τους στην τάξη για να τις χρησιμοποιήσουν ως αποσκευές, έφτιαξαν καπέλα για τους αεροσυνοδούς, χρησιμοποίησαν αντικείμενα από το κουκλόσπιτο για να κεράσουν οι αεροσυνοδοί τους επιβάτες, έφτιαξαν επιγραφές για να σηματοδοτήσουν πού ήταν ο πύργος ελέγχου, πού τα duty free κ.λπ. Η νηπιαγωγός βοήθησε στην όλη οργάνωση του παιχνιδιού υποστηρίζοντας τα παιδιά με ερωτήματα και ενέργειες που ενίσχυαν τη συνεργασία τους και τον καταμερισμό της δράσης τους.

Σε ένα άλλο παράδειγμα, ύστερα από μια επίσκεψη στην έκθεση για τα κάστρα της πόλης της Θεσσαλονίκης και την παρατήρηση μιας κατασκευής των παιδιών που υπήρχε στην είσοδο του μουσείου τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τη δημιουργία ενός κάστρου στην τάξη τους (νηπιαγωγοί: Βασιλική Αλεξίου και Δέσποινα Καλανταρίδου). Αναλυτικότερα, στη μια τάξη (Βασιλική Αλεξίου) τα παιδιά κατασκεύασαν το κάστρο τους, ετοίμασαν κορόνες-παιχνίδια, σχεδίασαν και κατασκεύασαν το τέρας του πύργου τους και έπαιξαν πολλές μέρες συνδυάζοντας το ελεύθερο παιχνίδι με την

επέκτασή του σε οργανωμένες δραστηριότητες. Η σύνδεση του ελεύθερου παιχνιδιού με οργανωμένες δραστηριότητες (π.χ. η δημιουργία μοτίβων στις κορόνες, η εικαστική αναπαράσταση του τέρατος, η επιλογή της τελικής μορφής του ύστερα από διάλογο και ψηφοφορία στην τάξη και η κατασκευή του από τα παιδιά) ενίσχυσε τη δράση των παιδιών στο παιχνίδι, ενώ, παράλληλα, εξασφάλισαν το ενδιαφέρον των παιδιών και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες καθώς αυτές είχαν νόημα στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν είναι φανερό ότι τα παιδιά δημιούργησαν μέσα από τις κατασκευές τους, πρότειναν ιδέες, μοιράστηκαν δουλειές, συνεργάστηκαν, έπαιξαν παιχνίδια ρόλων, εκφράστηκαν και αλληλεπίδρασαν σε μικρή και μεγάλη ομάδα σε σχέση με το ενδιαφέρον τους για τα κάστρα.



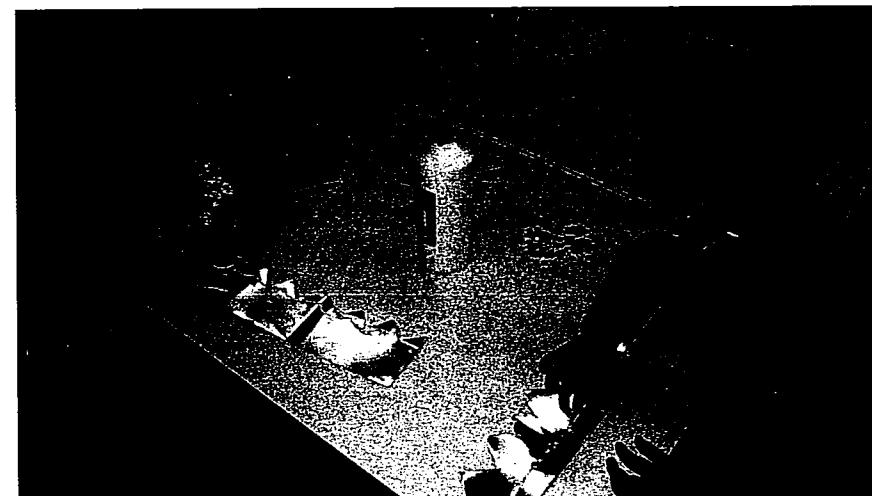
ΕΙΚΟΝΑ 38:

Τα παιδιά αρχίζουν να κατασκευάζουν το κάστρο τους.



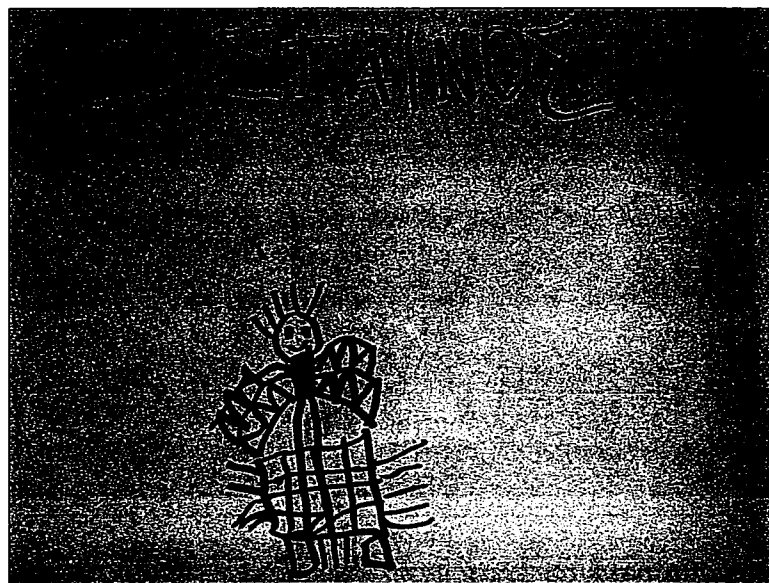
ΕΙΚΟΝΑ 39:

Η κατασκευή του κάστρου συνεχίζεται με σκληρή δουλειά.



ΕΙΚΟΝΑ 40:

Τα κορίτσια κατασκευάζουν τις κορόνες τους.



ΕΙΚΟΝΑ 41:
Τα παιδιά κάνουν σχέδια της στολής του τέρατος.



ΕΙΚΟΝΑ 42:
Τα παιδιά κάνουν σχέδια της στολής του τέρατος.



ΕΙΚΟΝΑ 43:
Τα παιδιά έφτιαξαν τη στολή σύμφωνα με το σχέδιο που επέλεξαν.



ΕΙΚΟΝΑ 44:
Το τέρας εν δράσει!

Η δημιουργικότητα των παιδιών στο παιχνίδι είναι φανερή στον τρόπο που μετασχηματίζουν τη χρήση των αντικειμένων για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι τους τα παιδιά μετέτρεψαν τις κρεμάστρες σε τόξα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του ρόλου τους ως ιπποτών.



ΕΙΚΟΝΑ 45

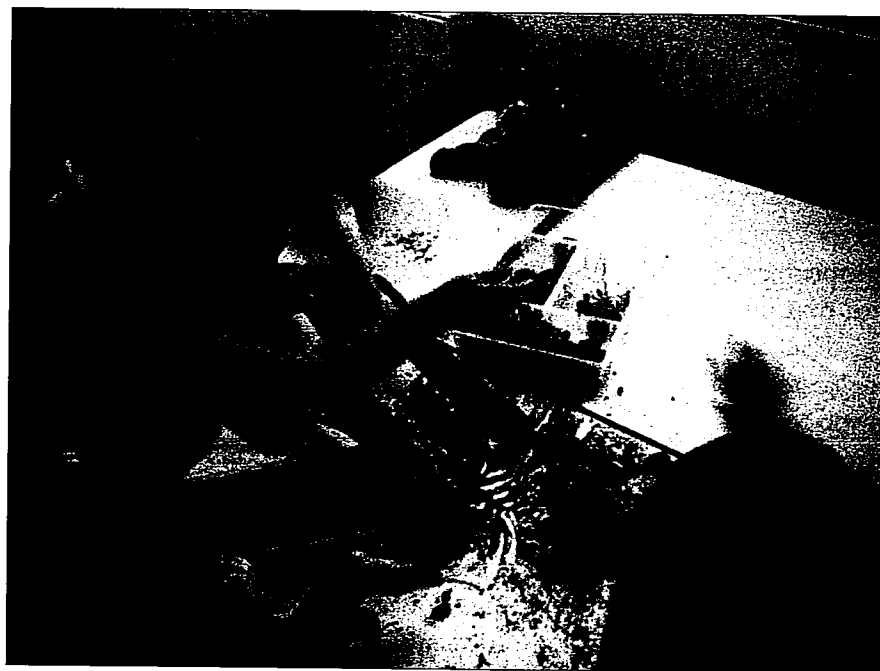
Οι κρεμάστρες γίνονται τόξα!

Η διεύρυνση των εμπειριών των παιδιών μέσα από παρατηρήσεις, επισκέψεις σε χώρους, γνωριμία με «ειδικούς» στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας δημιουργεί γενικότερα ευκαιρίες είτε για την κατασκευή μιας νέας περιοχής παιχνιδιού στην τάξη είτε ακόμα για τον μετασχηματισμό όλης της τάξης σε ένα θεματικό παιχνίδι που ενδιαφέρει τα παιδιά. Για παράδειγμα, μια τάξη νηπιαγωγείου μεταμορφώθηκε από τα παιδιά σε νοσοκομείο, μετά τη σχετική έρευνα, τις παρατηρήσεις των παιδιών σε διαφορετικούς χώρους του νοσοκομείου, τις συνεντεύξεις με τους ειδικούς στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας για το «πώς να φροντίζω καλύτερα το σώμα μου». Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από την έρευνα στο νοσοκομείο και την επικοινωνία τους με τις διαφορετικές ειδικότητες γιατρών και

έτσι ξεκίνησε η διαμόρφωση της τάξης σε νοσοκομείο, με έντονο το ενδιαφέρον των παιδιών να αποτυπώσουν την εμπειρία και τις ιδέες τους αλλάζοντας την τάξη τους. Τα παιδιά έφτιαξαν έξω από την τάξη τον κόκκινο σταυρό που σηματοδοτούσε το νοσοκομείο και έγραψαν τη λέξη «ησυχία», δίνοντας οδηγίες σε όποιον έμπαινε στην τάξη τι να προσέξει. Μετασχημάτισαν διαφορετικούς χώρους του νηπιαγωγείου σε οδοντιατρείο, μικροβιολογικό εργαστήριο, χειρουργείο και γυναικολογικό κέντρο. Κάθε χώρος είχε την ανάλογη επιγραφή αλλά και τα απαραίτητα υλικά που θα υποστήριζαν τα παιδιά στην ανάληψη των αντίστοιχων ρόλων και ενεργειών (π.χ. άσπρες ποδιές, σύριγγες χωρίς βελόνες και πλαστικούς σωλήνες, ξυλάκια, καθρέπτες κ.ά.). Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά εφεύρισκαν τρόπους για να παίξουν τον αντίστοιχο ρόλο, μεταμορφώνοντας ένα παγκάκι σε χειρουργείο και κρεμώντας μια κλωστή από ένα μέρος του τοίχου που συνδεόταν με το χέρι του ασθενή για να αναπαραστήσουν τον ορό. Ένα τέτοιο παιχνίδι μπορεί να διαρκέσει όσο χρόνο κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά καταλαβαίνουμε ότι οι ενέργειες των παιδιών τόσο κατά την προετοιμασία του παιχνιδιού (αναμόρφωση και διαμόρφωση του χώρου) όσο και κατά τη συμμετοχή τους σ' αυτό προσφέρουν ποικίλες ευκαιρίες έκφρασης, αξιοποίησης των πολιτισμικών εργαλείων, συνεργασίας και δημιουργίας.

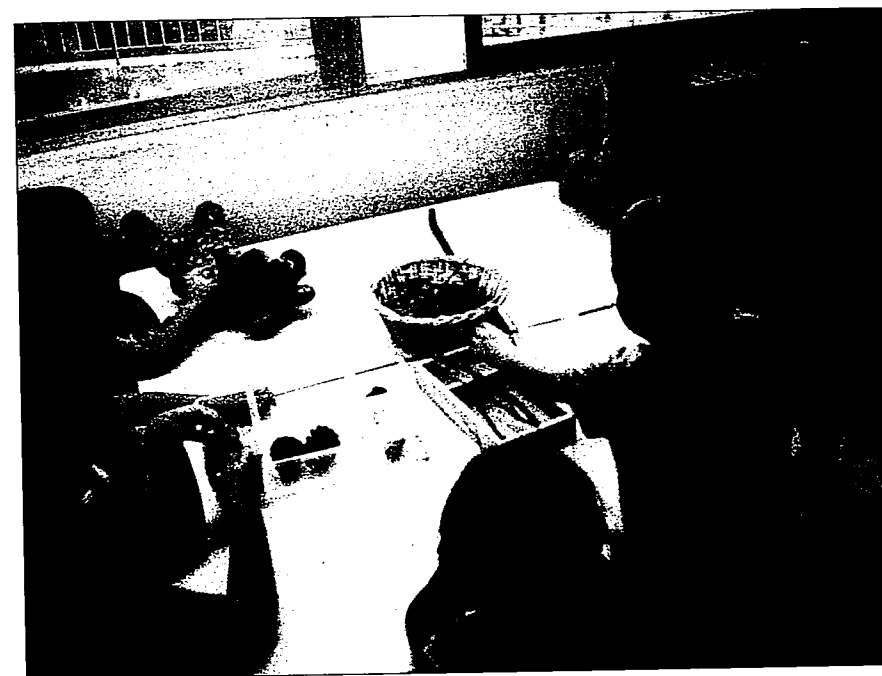
Ενώ στην προηγούμενη περίπτωση το ελεύθερο παιχνίδι προέκυψε μετά την επεξεργασία ενός σχεδίου εργασίας, στο επόμενο παράδειγμα το ενδιαφέρον των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι επεκτάθηκε και συνδέθηκε με την οργάνωση δραστηριοτήτων από τη νηπιαγωγό που ενίσχυσαν τη δράση και την αυτενέργεια των παιδιών. Στο παρακάτω παράδειγμα η νηπιαγωγός (Δέσποινα Καλανταρίδου) αφουγκράστηκε το ενδιαφέρον των παιδιών στο παιχνίδι στο διάλειμμα και επέκτεινε το ενδιαφέρον τους με δραστηριότητες στην τάξη. Συγκεκριμένα, δύο παιδιά έφεραν στη νηπιαγωγό δύο κουκουνάρια λέγοντάς της: «Κυρία, βρήκαμε θησαυρό. Θα μας τον προσέχεις;». Τα παιδιά συνέχισαν να ψάχνουν στην αυλή για «θησαυρούς» και το ενδιαφέρον σύντομα επεκτάθηκε και στα υπόλοιπα παιδιά, που άρχισαν να φέρουν κι αυτά υλικά της φύσης που

έβρισκαν στην αυλή. Ένα παιδί πήγε στη νηπιαγωγό μια φλούδα δέντρου και της είπε: «Κυρία, εδώ γράφει ένα μήνυμα!». Στο ερώτημα της νηπιαγωγού τι γράφει το μήνυμά, το παιδί απάντησε ότι δεν είναι γραμμένο στη δική μας γλώσσα και προσπάθησε να το διαβάσει προφέροντας μια άγνωστη γλώσσα του τύπου «τσα κου πα». Τη σκηνή την είδαν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και άρχισαν να λένε ότι είναι πειρατές και ψάχνουν για θησαυρό. Όλη την ώρα τα παιδιά έφερναν υλικά και ζήτησαν ένα κουτί για να τα βάλουν μέσα. Στη συνέχεια τα παιδιά ανέβασαν τα υλικά στην τάξη. Επέμεναν να δουν τους «θησαυρούς», και έτσι τους έβαλαν στο τραπέζι και προσπάθησαν να τους ταξινομήσουν σε διαφορετικές θήκες.



ΕΙΚΟΝΑ 46:

Τα παιδιά παρατηρούν τους θησαυρούς που μάζεψαν από την αυλή.

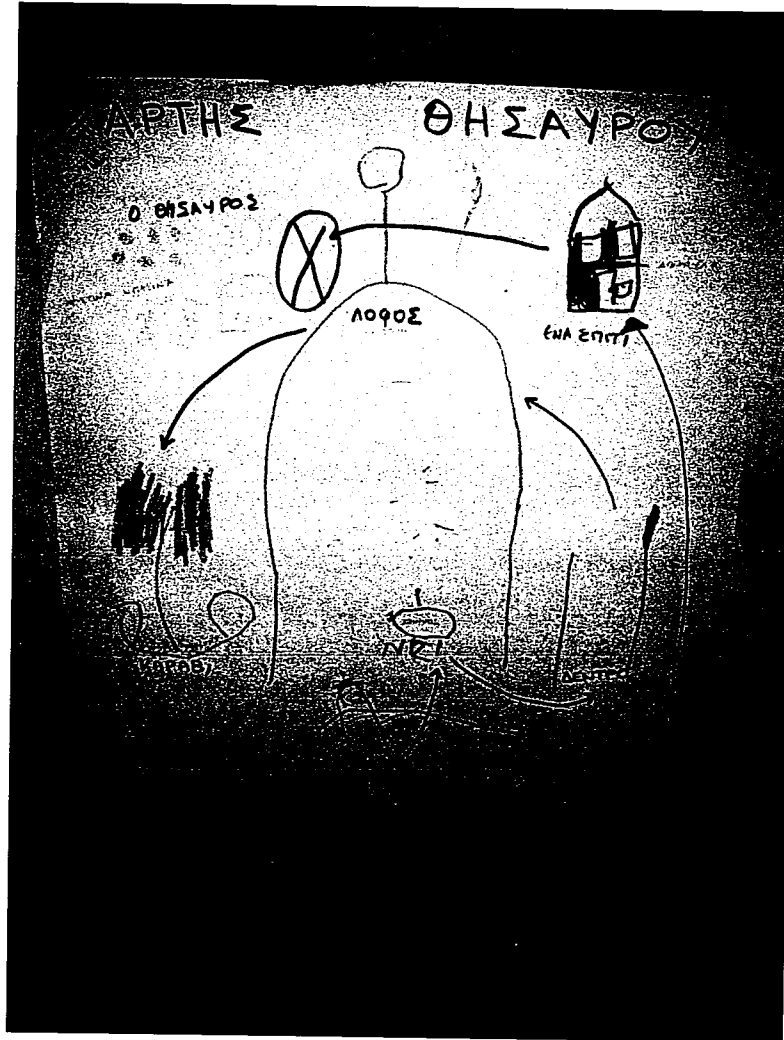


ΕΙΚΟΝΑ 47:

Τα παιδιά ομαδοποιούν τους θησαυρούς τους.

Τα παιδιά πρότειναν στην ολομέλεια να φτιάξουν έναν χάρτη για να βρουν τον θησαυρό και ζήτησαν επίσης να φτιάξουν ένα πειρατικό καράβι. Χρησιμοποίησαν ένα κουτί για να κατασκευάσουν το πλοίο και πειραματίστηκαν με τη στερέωση ενός ξύλου ως καταρτιού του καραβιού. Η νηπιαγωγός προβλημάτισε τα παιδιά στην ολομέλεια για το πώς μπορούν να φτιάξουν έναν χάρτη θησαυρού, πώς θα συμβολίσουν το μέρος από όπου θα ξεκινά η ανεύρεση του θησαυρού και το μέρος όπου θα βρίσκεται ο θησαυρός. Τα παιδιά πρότειναν να ζωγραφίσουν ένα ανθρωπάκι στην έναρξη του χάρτη και ένα X δίπλα στο ζωγραφισμένο χρυσάφι στο σημείο όπου βρισκόταν ο θησαυρός. Πρότειναν από ποια σημεία θα περνούσε κάποιος για να φτάσει στον θησαυρό και πώς θα τα ζωγράφιζαν. Ανέφεραν ως τέτοια σημεία έναν λόφο, ένα σπίτι αλλά και μια σπηλιά

που μέσα ζούσε ένας δράκος. Τέλος, σκέφτηκαν πώς μπορεί να είναι σαφείς οι οδηγίες τους στον χάρτη και αποφάσισαν να φτιάξουν βέλη που να δείχνουν τα βήματα και τη σειρά τους. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά διάβασαν τον χάρτη.



ΕΙΚΟΝΑ 48:

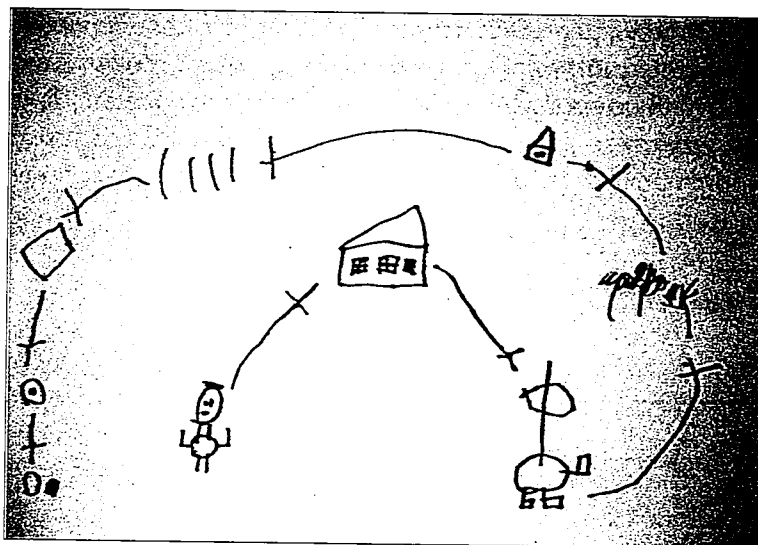
Τα παιδιά φτιάχνουν συνεργατικά έναν χάρτη θησαυρού.

Την επόμενη μέρα δύο παιδιά πρότειναν να προσθέσουν κανόνια στο πειρατικό καράβι, ενώ άλλα θέλησαν να κάνουν τον δικό τους χάρτη θησαυρού. Με αυτό τον τρόπο η οργανωμένη δραστηριότητα κατασκευής του πειρατικού καραβιού αλλά και του χάρτη που προηγήθηκε στην ολομέλεια συνδέθηκε με το ενδιαφέρον που προέκυψε από το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, αλλά παράλληλα επέκτεινε και το ενδιαφέρον και τη δράση τους στο ελεύθερο παιχνίδι, όπως στην περίπτωση της ατομικής κατασκευής του χάρτη (φωτογραφία 50) ή της ατομικής αναπαράστασης του πειρατικού καραβιού με lego (φωτογραφία 51). Παράλληλα αξιοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για τους πειρατές και τα καράβια, για την οργάνωση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, την εκμάθηση σχετικών τραγουδιών και την αναγνώριση του γράμματος X στα ονόματα των παιδιών και σε άλλα κείμενα.

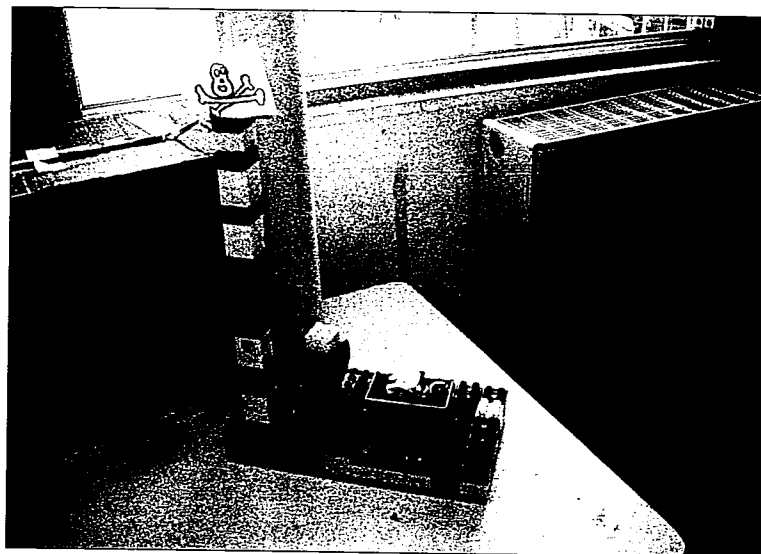


ΕΙΚΟΝΑ 49:

Φτιάχνοντας το πειρατικό καράβι.



ΕΙΚΟΝΑ 50:
Ο χάρτης θησαυρού ενός παιδιού.

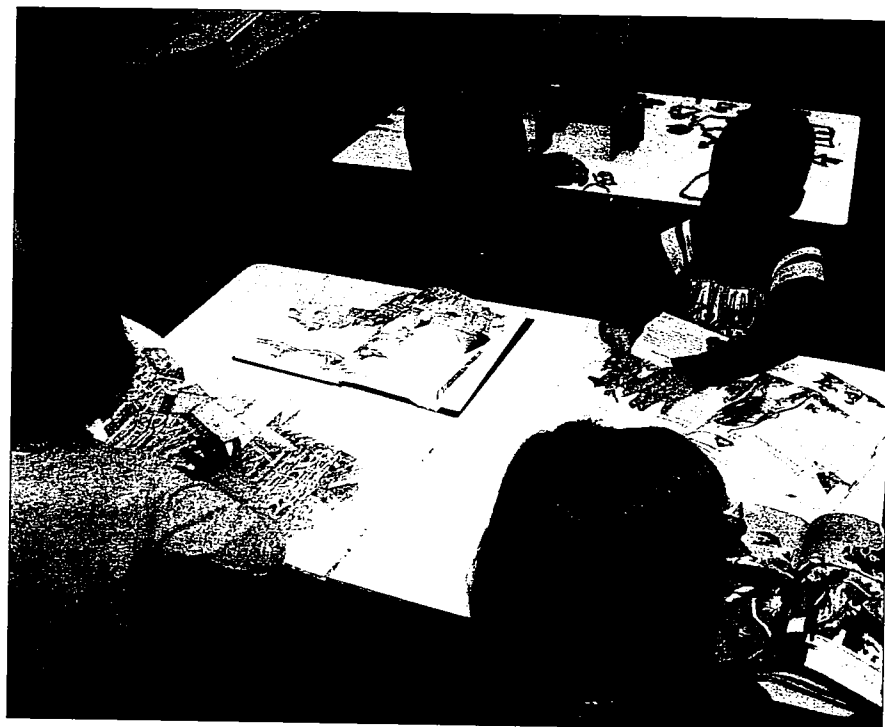


ΕΙΚΟΝΑ 51:
Η κατασκευή ενός πειρατικού πλοίου με lego.

Σε μια άλλη προσπάθεια να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων μέσα από έναν ρόλο ερευνητή, υλοποιητή και αξιολογητή δράσεων, τα παιδιά συζήτησαν για το παιχνίδι τους στο νηπιαγωγείο, πρότειναν και υλοποίησαν ιδέες για τη διαμόρφωση του χώρου σύμφωνα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους και τις αξιολόγησαν.¹³ Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η ακρόαση των παιδιών σχετικά με το βίωμα του χώρου του νηπιαγωγείου αλλά και η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων σχετικά μ' αυτόν. Αξιοποιήθηκε η προσέγγιση μωσαϊκού για τη συλλογή δεδομένων από τα παιδιά (Clark & Moss, 2010· Σοφού, 2011). Τα παιδιά φωτογράφησαν τις περιοχές του νηπιαγωγείου που τους άρεσαν περισσότερο και αυτές που δεν τους άρεσαν, αιτιολόγησαν την επιλογή τους και είπαν πώς θα ήθελαν να είναι ο χώρος της τάξης τους. Οι προτάσεις των παιδιών συγκεντρώθηκαν σε έναν πίνακα, προκειμένου να σκεφτούν ως ολομέλεια ιδέες για την υλοποίησή τους και να θέσουν προτεραιότητες στην πραγματοποίησή τους.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα τα παιδιά επέλεξαν να μετατρέψουν το κουκλόσπιτο σε κάστρο γιατί εξυπηρετούσε το παιχνίδι τους και αποφάσισαν να αλλάξουν θέση στα έπιπλα του κουκλόσπιτου και να κατασκευάσουν μια πόρτα που να δηλώνει την είσοδο των παιδιών στο κάστρο και να το ξεχωρίζει από τον υπόλοιπο χώρο του νηπιαγωγείου. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, μία που θα αναλάμβανε να σκεφτεί τη μετακίνηση των επίπλων, προκειμένου να διευκολυνθεί η κίνηση των παιδιών στον συγκεκριμένο χώρο, και μία που ανέλαβε να φτιάξει την πόρτα του κάστρου. Για να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πώς θα φτιάξουν την πόρτα του κάστρου τα παιδιά μελέτησαν βιβλία σχετικά με τα κάστρα, σκέφτηκαν πού θα μπει και από τι υλικό θα τη φτιάξουν καθώς και πώς θα είναι η όψη της.

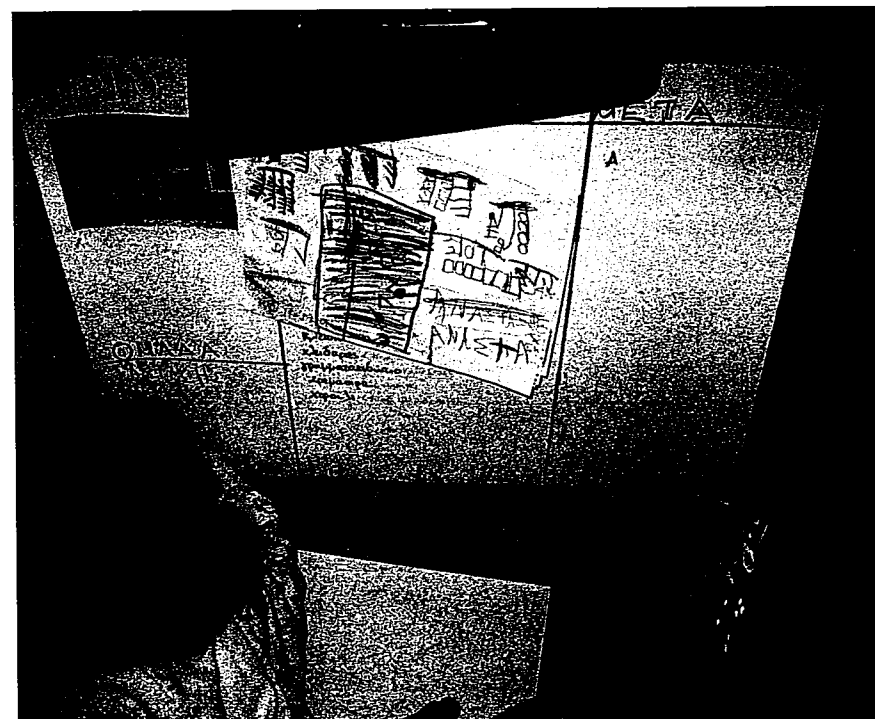
13. Την εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση οργάνωσε και υλοποίησε η Μαρία Τανακίδου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, υπό την εποπτεία μου.



ΕΙΚΟΝΑ 52:

Τα παιδιά αναζητούν ιδέες για την κατασκευή της πόρτας του κάστρου από βιβλία.

Οι ιδέες αυτές καταγράφηκαν από τη Μαρία Τανακίδου αλλά και σχεδιάστηκαν από τα παιδιά, προκειμένου να τις συζητήσουν με λεπτομέρεια στη συνέχεια.



ΕΙΚΟΝΑ 53:

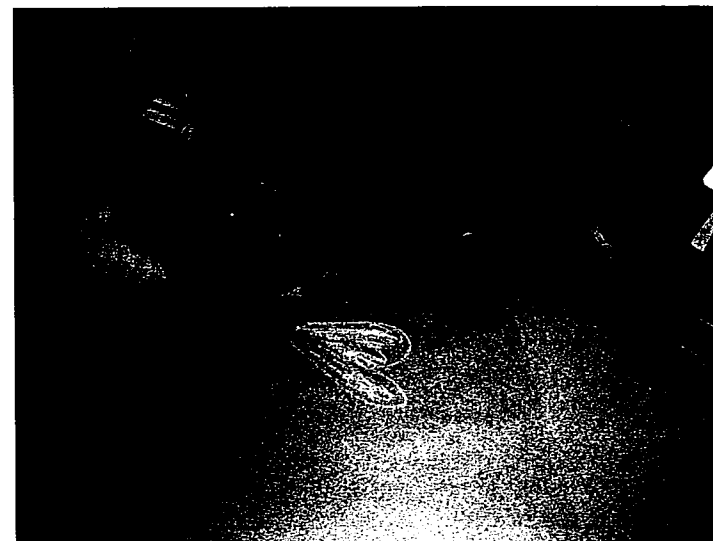
Τα μέλη της ομάδας σημειώνουν τα ονόματά τους στο σχέδιο αλλαγής της περιοχής σε κάστρο.

Τα παιδιά αλληλεπίδρασαν έντονα και διαπραγματεύτηκαν την επιλογή του υλικού, τη θέση των αντικειμένων και την κατασκευή της πόρτας. Αποφάσισαν τη θέση της πόρτας και το υλικό που επέλεξαν ήταν χαρτί του μέτρου πάνω στο οποίο θα ζωγράφιζαν την πόρτα του κάστρου. Χαρούμενα για τη δημιουργία του κάστρου φορούσαν στολές και έπαιζαν το παιχνίδι τους στον νέο χώρο που δημιούργησαν.



ΕΙΚΟΝΑ 54:

Η ομάδα συνεργάζεται στην κατασκευή ενός μέρους της πόρτας.



ΕΙΚΟΝΑ 55:

Η ομάδα συνεργάζεται στην κατασκευή του άλλου μέρους της πόρτας.



ΕΙΚΟΝΑ 56:

Η πόρτα του κάστρου είναι έτοιμη και το παιχνίδι αρχίζει.



ΕΙΚΟΝΑ 57:

Τα παιδιά παίζουν πριγκίπισσες και ιππότες στο κάστρο τους.

Τα παραδείγματα και οι διαδικασίες που παρουσιάστηκαν δίνουν πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αφογκραστούν τα παιδιά στο παιχνίδι αλλά και να υποστηρίξουν τη σκέψη και τη δράση τους σ' αυτό.

[Μέρος Γ']

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

ΣΤΟ Α' ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ διατύπωσα μία συγκεκριμένη πρόταση υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ενώ ξεκίνησα να συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς με βάση την υπάρχουσα πλούσια βιβλιογραφία για την έρευνα-δράση και την προηγούμενη εμπειρία μου στην υποστήριξή της, ήταν η διερεύνηση των πρακτικών και της πορείας της επαγγελματικής μάθησης καθώς και ο συνεχής στοχασμός μου πάνω στους τρόπους, στις διαδικασίες και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά που καθοδήγησαν την πράξη της υποστήριξής τους στο συνεχές της επαγγελματικής μάθησης. Η θεωρία, η έρευνα, ο στοχασμός και η πράξη δεν αποτέλεσαν μόνο τέσσερα διακριτά στοιχεία της διαδικασίας υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης που αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, όπως έδειξα στην πρόταση που περιέγραψα στο κεφάλαιο 4. Η αλληλεπίδραση των τεσσάρων αυτών στοιχείων καθ' όλη την πορεία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης συνέβαλε και στη διατύπωση της ίδιας της μεθοδολογικής πρότασης. Με άλλα λόγια, δεν ξεκίνησα να εφαρμόσω μια συγκεκριμένη διαδικασία υποστήριξης και να τη δοκιμάσω στην πράξη, αλλά η προτεινόμενη διαδικασία προέκυψε μέσα από τη συνεχή έρευνα, την εμπειρία πραγμάτωσής της και τον διαρκή στοχασμό σε συνεχή πάντα διάλογο με τη σχετική θεωρία. Η μεθοδολογία προσέγγισης του όλου εγχειρήματος συνάδει επιστημολογικά με τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας (Glaser & Strauss, 1967).