



Κάνοντας πράξη το δικαίωμα των παιδιών
να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων:
αναστοχασμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές

επιμέλεια: Σοφία Αυγητίδου

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ:

Βασιλική Αλεξίου
Μαρία Αμπαρτζάκη
Σοφία Αυγητίδου
Κυριακή Βέλλκου
Μαρία Καμπεζά
Σόνια Λυκομήτρου
Μαρία Μπυρμπίλη
Χριστίνα Σιδηροπούλου



Το έργο υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) στο πλαίσιο της 3ης προκήρυξης της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία» με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» (Αριθμός Έργου: 1953).



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Κάνοντας πράξη το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων: αναστοχασμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές

Επιμέλεια: Σοφία Αυγητίδου

Συγγραφείς:

Βασιλική Αλεξίου, Δρ. Παιδαγωγικής, νηπιαγωγός

Μαρία Αμπαρτζάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κυριακή Βέλκου, υποψήφια Δρ., νηπιαγωγός, πρώην Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60

Μαρία Καμπεζά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Σόνια Λυκομήτρου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μαρία Μπιρμπίλη, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χριστίνα Σιδηροπούλου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας



Ο συλλογικός τόμος για εκπαιδευτικούς έχει παραχθεί στο έργο με τίτλο «Ευκαιρίες για την ανάδειξη της φωνής των παιδιών, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση» και ακρωνύμιο VOICE: Voicing children Opportunities Interaction Collective decision making Education, με επιστημονικό φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και την χρηματοδότηση του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.). [Διατίθεται με την άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές.](#)

Μπορείτε να παραπέμψετε στον συλλογικό τόμο ως εξής:

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2024). *Κάνοντας πράξη το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων: αναστοχασμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές*. VOICE Program. <http://voice.web.auth.gr/el/node/24>

Ή σε κεφάλαιο του τόμου ως εξής:

Αυγητίδου, Σ. & Αλεξίου Β. (2024). Αναστοχασμοί για το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.). *Κάνοντας πράξη το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων: αναστοχασμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές*. VOICE Program. <http://voice.web.auth.gr/el/node/24>



Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	4
<i>Σοφία Αυγητίδου</i>	
2. Διερευνώ τις παραδοχές και τις πρακτικές μου ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	7
2.1 Αναστοχασμοί για το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση	7
<i>Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου</i>	
2.2 Αναστοχασμοί για τις δυσκολίες συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	11
<i>Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου</i>	
2.3 Αναστοχασμοί για τις στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση	15
<i>Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου</i>	
3. Διερευνώ το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προς την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	19
3.1 Με ποια εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τη συμμετοχή των παιδιών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές κατά το «ελεύθερο» παιχνίδι;	19
<i>Σοφία Αυγητίδου, Βασιλική Αλεξίου και Κυριακή Βέλκου</i>	
3.2 Επιλέγοντας εργαλεία για να διερευνήσουμε τις φωνές και την οπτική των παιδιών	21
<i>Μαρία Μπιρμπίλη</i>	
3.3 Με ποια εργαλεία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο;	25
<i>Σόνια Λυκομήτρου</i>	
3.4 Με ποια εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις και προτάσεις των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό;	29
<i>Κυριακή Βέλκου</i>	
4. Γνωρίζω για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχεδιάζω την πρακτική μου	33
4.1 Με ποιους τρόπους μπορώ να υποστηρίξω τη συμμετοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό;	33
<i>Κυριακή Βέλκου</i>	
4.2 Ποιους στόχους να επιλέγουμε για την ενίσχυση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών;	37
<i>Σόνια Λυκομήτρου και Σοφία Αυγητίδου</i>	
4.3 Τι εννοούμε όταν λέμε ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	41
<i>Σόνια Λυκομήτρου</i>	
4.4 Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ποιος ο ρόλος των παιδιών στη διαλογική	



	διαδικασία;	45
	<i>Σόνια Λυκομήτρου</i>	
4.5	Ποιος μιλάει; Ποιος ακούει; Ενθαρρύνουμε, ακούμε, αξιοποιούμε τις ιδέες των παιδιών;	49
	<i>Χρηστίνα Σιδηροπούλου και Κυριακή Βέλκου</i>	
5.	Δημιουργώ ευκαιρίες για την συμμετοχή των παιδιών – προτάσεις και παραδείγματα.....	54
5.1	Ένα παράδειγμα συμμετοχικού προγραμματισμού με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος στην τάξη	54
	<i>Κυριακή Βέλκου</i>	
5.2	Πώς να ενισχύσω την συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι;.....	58
	<i>Σοφία Αυγητίδου</i>	
5.3	Με ποιους τρόπους μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες;	61
	<i>Σόνια Λυκομήτρου</i>	
5.4	Πώς μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης μου στο διάλογο; Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε ή να αλλάξουμε μια κατάσταση όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε μικρό βαθμό στον διάλογο;	65
	<i>Σόνια Λυκομήτρου</i>	
5.5	Πώς η τεχνολογία (ΤΠΕ) μπορεί να υποστηρίξει τη συμμετοχή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες;	70
	<i>Μαρία Αμπαρτζάκη</i>	
6.	Συνεργάζομαι με τους γονείς με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων.....	75
6.1	Ενισχύοντας τις συμμετοχικές πρακτικές στο οικογενειακό πλαίσιο	75
	<i>Μαρία Καμπεζά</i>	
6.2	Πώς μπορώ να ενισχύσω την επικοινωνία και την συνεργασία με τους γονείς στην προσχολική εκπαίδευση;	79
	<i>Κυριακή Βέλκου</i>	

1. Εισαγωγή

Σοφία Αυγητίδου

Καλώς ήρθατε στο συλλογικό τόμο του προγράμματος VOICE!

Το πρόγραμμα «Ευκαιρίες για την ανάδειξη της φωνής των παιδιών, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση» με τον συνοπτικό τίτλο **VOICE** (Voicing children Opportunities Interaction Collective decision making Education) αποτελεί ένα πρόγραμμα διάχυσης της επιστημονικής γνώσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσης συμμετοχικών, διαλογικών και συνεργατικών πρακτικών στην εκπαίδευση και στην ανατροφή των μικρών παιδιών. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και γονείς μέσα από τη δημιουργία ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αυτό έχει αξιοποιηθεί σε δράσεις διάχυσης της επιστημονικής γνώσης με ημερίδες και βιωματικά εργαστήρια σε περισσότερες από 1000 νηπιαγωγούς της χώρας σε συνεργασία με έξι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Δυτικής Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης).

Έχοντας ανοίξει τον συλλογικό αυτό τόμο δείχνετε ότι ενδιαφέρεστε να ενισχύσετε τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κάνετε πράξη το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Ο παρόν συλλογικός τόμος αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού VOICE και παραπέμπει συχνά σε αυτό, όπως είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του προγράμματος <http://voice.web.auth.gr/el>, προκειμένου να ενισχύσει τη χρήση του υλικού ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου. Για τη συγγραφή του συλλογικού τόμου συνέπραξε η ομάδα έργου του προγράμματος, αξιοποιώντας τη μελέτη της βιβλιογραφίας, την έρευνα και τις εμπειρίες συνεργασίας με νηπιαγωγούς και γονείς.

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει συνδεθεί άμεσα με την ανάγκη εξασφάλισης συμμετοχικών, δημοκρατικών και συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών, όσο και στη μελλοντική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση ως ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων προσώπων. Παράλληλα, το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα ο τρόπος αλληλεπίδρασης των γονέων /φροντιστών με τα παιδιά, αλλά και οι κοινές τους εμπειρίες και δράσεις έχουν αναδειχθεί ότι επηρεάζουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή τους.

Η υπεράσπιση του δικαιώματος των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν (άρθρο 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού), η αναγνώριση των παιδιών ως δρώντων προσώπων στην κατασκευή της ίδιας τους της παιδικής ηλικίας και το πρόταγμα για μια συμμετοχική, συνεργατική και διαλογική εκπαίδευση, απαιτούν την έμπρακτη υποστήριξη όλων που υπηρετούν το χώρο της εκπαίδευσης.

Οι όροι ισότητα ευκαιριών, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ενεργητική συμμετοχή κατά τη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησής της, ενεργητική ακρόαση, αλληλεπίδραση και σεβασμός στη διαφορετικότητα, διερευνητικός διάλογος, έρευνα και αναστοχασμός διαπνέουν το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού και του παρόντος συλλογικού τόμου.

Συγκεκριμένα, ο παρόν συλλογικός τόμος στοχεύει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών να παρέχουν ευκαιρίες για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχική προϋπόθεση για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών



αποτελεί η διερεύνηση των νοηματοδοτήσεών τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των παιδιών, οργανώνουν και τις ευκαιρίες ή τα περιθώρια συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων. Σχετικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη συγγραφή των κεφαλαίων της 2^{ης} ενότητας του συλλογικού τόμου είναι:

- Εννοούμε το ίδιο όταν μιλάμε για τη συμμετοχή των παιδιών;
- Γιατί ορισμένα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν;
- Τελικά ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να συμμετέχουν τα παιδιά;
- Τι είδους συμμετοχή των παιδιών ενισχύουν οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε στην τάξη;

Δεύτερη προϋπόθεση υποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή εργαλείων για τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και την ενίσχυση της κριτικής τους επίγνωσης σε σχέση με τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και των λόγων που την επηρεάζουν. Η 3^η ενότητα του συλλογικού τόμου παρουσιάζει διαφορετικές διαδικασίες και εργαλεία για τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και παραπέμπει αντίστοιχα στα ερευνητικά εργαλεία που είναι αναρτημένα στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος. Ενδεικτικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη συγγραφή των κεφαλαίων της τρίτης ενότητας είναι:

- Με ποια ερευνητικά εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τις οπτικές και τις φωνές των παιδιών;
- Με ποια ερευνητικά εργαλεία μπορούμε να μάθουμε τις απόψεις και τις προτάσεις των παιδιών;
- Με ποια ερευνητικά εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τις πρακτικές που επιλέγουμε και τις συνέπειές τους για τη συμμετοχή των παιδιών;

Τρίτη προϋπόθεση υποστήριξης των εκπαιδευτικών αποτελεί ο εμπλουτισμός των υπάρχουσών γνώσεων που συνδέονται με τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών (4^η ενότητα) και η παρουσίαση παραδειγμάτων συμμετοχικών πρακτικών σε διαφορετικά πλαίσια (5^η ενότητα). Ερωτήματα που καθοδηγούν τη συγγραφή των κεφαλαίων της τέταρτης και πέμπτης ενότητας είναι:

- Τι σημαίνει υποστηρίζω την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι τους;
- Τι σημαίνει σχεδιάζω το πρόγραμμα ή/και τη μάθηση των παιδιών με την συμμετοχή των παιδιών;
- Πώς η διατύπωση των στόχων ενισχύει τις ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων;
- Πώς τα παιδιά μπορούν να συνδιαμορφώσουν τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς οργανώνουμε τον διάλογο με τα παιδιά για να ενισχύσουμε τη συμμετοχή τους;

Τέλος, η 6^η ενότητα του τόμου εστιάζει στην ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στο πλαίσιο της οικογένειας και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ενδεικτικά ερωτήματα που αντιστοιχούν στο περιεχόμενο της ενότητας είναι:

- Γιατί και πώς μπορούν οι γονείς να ενθαρρύνουν συμμετοχικές πρακτικές με τα παιδιά τους στο σπίτι;



- Ποιες είναι οι πρακτικές υποστήριξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων;

Παρόλο που οι ενότητες οργανώθηκαν έχοντας κάθε φορά διαφορετική εστίαση, η δομή που διατρέχει τον συλλογικό τόμο υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ακολουθώντας τέσσερα βήματα:

- ΔΙΕΡΕΥΝΩ τη σκέψη και την πρακτική μου και ΑΝΑΣΤΟΧΑΖΟΜΑΙ
- ΔΙΕΡΕΥΝΩ τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο - ΑΝΑΣΤΟΧΑΖΟΜΑΙ και ΘΕΤΩ ΣΤΟΧΟΥΣ
- ΓΝΩΡΙΖΩ τις προϋποθέσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και ΣΧΕΔΙΑΖΩ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΟΥ με βάση τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό που προηγήθηκαν
- ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΩ ΔΡΑΣΗ και ΑΝΑΣΤΟΧΑΖΟΜΑΙ

Ο βηματισμός αυτός ξεκινά στις επόμενες σελίδες. Καλή ανάγνωση!

2. Διερευνώ τις παραδοχές και τις πρακτικές μου ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1 Αναστοχασμοί για το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση

Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου

Η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για το είδος των ευκαιριών συμμετοχής που θα προσφέρουν στα παιδιά (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014). Στα παρακάτω παραδείγματα αναφέρονται ενδεικτικές ενέργειες των παιδιών που συνδέονται με ορισμούς των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Τα παιδιά συμμετέχουν όταν ακούνε προσεκτικά την/τον νηπιαγωγό, όταν δείχνουν ενδιαφέρον για αυτά που λέει, όταν σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού, όταν ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους αναθέτει η/ο νηπιαγωγός, όταν είναι χαρούμενα και θέλουν να επαναλάβουν μια δραστηριότητα, όταν κατανοούν όσα λέει η νηπιαγωγός, όταν ακολουθούν τους κανόνες, όταν εκφράζουν την άποψή τους.

Αξιοποιώντας μία κλίμακα που αναδεικνύει τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shier, 2001), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν για τα επίπεδα συμμετοχής στα οποία αντιστοιχούν οι ενέργειες που αναφέρονται στα παραπάνω παραδείγματα και να εντοπίσουν σε ποια επίπεδα συμμετοχής δεν αναφέρονται καθόλου ενέργειες των παιδιών.





Διαπιστώνουμε ότι μόνο οι τελευταίες ενέργειες των παιδιών από τα παραπάνω παραδείγματα ανήκουν στο πρώτο επίπεδο συμμετοχής των παιδιών σύμφωνα με την κλίμακα του Shier (2001), γεγονός που σημαίνει ότι δεν αξιοποιούνται οι απόψεις των παιδιών και κυρίως δεν εξασφαλίζεται η επίδρασή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα υπόλοιπα παραδείγματα των ενεργειών των παιδιών φαίνεται να νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των παιδιών ως απλή ανταπόκριση στις ενέργειες που έχει σχεδιάσει η/ο εκπαιδευτικός. Η προσοχή των παιδιών, οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις της/του εκπαιδευτικού, η ολοκλήρωση εργασιών, η τήρηση κανόνων, η επανάληψη δραστηριοτήτων και η κατανόηση όσων λέει η/ο εκπαιδευτικός δηλώνουν μια παθητική στάση των παιδιών που δεν συνάδει με δημοκρατικές, συνεργατικές και σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που διέπουν το νόημα της συμμετοχής. Με αυτή την έννοια, η συμμετοχή των παιδιών στα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στην αρχή της ενότητας είναι χειραγωγήσιμη, διακοσμητική ή συμβολική (Hart, 1992) και δεν ενισχύει την ενεργό δράση των παιδιών που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή διαφαίνεται στα παραπάνω παραδείγματα ενεργειών των παιδιών συνδέεται, μεταξύ άλλων, με τον κυρίαρχο ρόλο της/του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό της δράσης των παιδιών. Ένα σημαντικό αναστοχαστικό ερώτημα αφορά στο πόσο κυρίαρχος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών και κατά πόσο και με ποιους τρόπους ο ρόλος αυτός καθορίζει τη δράση των παιδιών;

Στην κλίμακα συμμετοχής του Shier (2001) παρατηρούμε ότι όσο μετακινούμαστε από το ένα επίπεδο της κλίμακας σε ένα ανώτερο επίπεδο, ο ρόλος των παιδιών αλλάζει με την ανάληψη ευθυνών για τη διαμόρφωση της καθημερινότητάς τους στο νηπιαγωγείο και την αναγνώριση των ικανοτήτων ή των δυνατοτήτων τους για έμπρακτη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αυτό που μπορεί να βοηθήσει στην αποσαφήνιση του νοήματος της συμμετοχής σε κάθε επίπεδο και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να ενισχυθεί είναι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σχετικά με α) το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η όποια συμμετοχή, β) το ρόλο των εκπαιδευτικών ενεργειών στην ενίσχυση ή στον περιορισμό της συμμετοχής των παιδιών και γ) τον τρόπο και το βαθμό υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, τα αναστοχαστικά ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν τις/τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών σταδιακά μέχρι τα ανώτερα επίπεδα της κλίμακας, μπορεί να είναι τα εξής:

- 1ο επίπεδο: Ακούω τις απόψεις των παιδιών; Σε ποια πλαίσια; Με ποιες ευκαιρίες; Για ποιους λόγους; Με ποιους τρόπους;
- 2ο επίπεδο: Παρέχω στα παιδιά υποστήριξη προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους; τι είδους υποστήριξη παρέχω; Πώς επιλέγω τρόπους/εργαλεία ακρόασης της φωνής των παιδιών; Λαμβάνω υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους για να επιλέξω ανάλογους τρόπους και εργαλεία που διευκολύνουν την έκφραση των απόψεων των παιδιών;
- 3ο επίπεδο: Λαμβάνω υπόψη μου τις απόψεις των παιδιών; με ποιους τρόπους; ποιος είναι ο ρόλος μου κατά την επεξεργασία των απόψεων των παιδιών; Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στην επεξεργασία των απόψεών τους;



- 4ο επίπεδο: Εμπλέκω τα παιδιά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων; πότε; τι ευκαιρίες δίνω στα παιδιά για ενημέρωση, επικοινωνία, διαβούλευση και λήψη απόφασης ή ποικίλων αποφάσεων στα πλαίσια μιας τέτοιας διαδικασίας;
- 5ο επίπεδο: Υποστηρίζω την ανάληψη ευθυνών των παιδιών μετά τη λήψη των αποφάσεών τους; ενισχύω τη συμμετοχή τους στην παρουσίαση και αποτίμηση της δράσης τους; ενισχύω τη δυνατότητα αναθεώρησης των προτάσεων ή των ενεργειών που έχουν αποφασιστεί από τα ίδια τα παιδιά;

Με βάση τα παραπάνω αναστοχαστικά ερωτήματα κατανοούμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προκύπτει αυτόματα και αβίαστα. Προϋποθέτει την ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών και τη σταδιακή εκπαίδευση και εξάσκηση τους στη διατύπωση απόψεων, ιδεών και προτάσεων, στην ενεργητική ακρόαση και στο διάλογο, στην κριτική ικανότητα και στη δημιουργική σκέψη, στον σχεδιασμό, στην ανάληψη και αποτίμηση της συλλογικής τους δράσης και άρα απαιτεί συστηματική δουλειά και μία νέα οπτική ως προς τα ζητούμενα στην εκπαίδευση, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών.

Επιστρέφοντας, στα πρώτα παραδείγματα νοηματοδότησης της συμμετοχής στην αρχή της ενότητας, ποιες θα μπορούσαν να είναι οι ενέργειες των παιδιών για να πούμε ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ενέργειες των παιδιών που μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι:

- να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους δίνοντας τη δική τους ερμηνεία σε καταστάσεις, γεγονότα και ζητήματα που τα αφορούν άμεσα
- να συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο και την πορεία των δράσεων τους
- να εμπλέκονται ενεργά στην αναδιαμόρφωση των χώρων του νηπιαγωγείου αξιοποιώντας απόψεις και προτάσεις αλλαγής που αφορούν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον
- να επιλύουν προβλήματα μέσα από τη διερεύνηση, το διάλογο και την συνεργασία
- να συν-κατασκευάζουν τη νέα γνώση μέσα από την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους
- να διαμορφώνουν τους κανόνες που συμφωνούν να ακολουθούν στην τάξη αλλά και σε επιμέρους δράσεις
- να εκδηλώνουν τα κίνητρά τους, το ενδιαφέρον τους και να εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά σ' αυτό που αναλαμβάνουν
- να παίρνουν πρωτοβουλίες σε ποικίλες δράσεις
- να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να παίρνουν αποφάσεις
- να αναλαμβάνουν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση δράσεων που έχουν επιλέξει.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συμμετοχή νοηματοδοτείται από τις ενεργές δράσεις των παιδιών τις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώξουν, υποστηρίζοντας τις απόψεις των παιδιών και το δικαίωμά τους να αποφασίζουν για αυτά που τα αφορούν άμεσα. Αν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στην τάξη και το νόημα που δίνουν στη συμμετοχή τους, τότε μπορούν να σκεφτούν τρόπους διεύρυνσης και δημιουργίας νέων ευκαιριών για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων.

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επισκεφθούν το ανοικτό εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE και συγκεκριμένα την σελίδα <http://voice.web.auth.gr/el/node/34>

Οι εκπαιδευτικοί επίσης μπορούν να γνωρίσουν τους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών ώστε να εμπλακούν στις παραπάνω ενέργειες μελετώντας την ενότητα 4 του συλλογικού τόμου και να δουν παραδείγματα τέτοιων συμμετοχικών πρακτικών στην ενότητα 5 του παρόντος συλλογικού τόμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.

2.2 Αναστοχασμοί για τις δυσκολίες συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου

Σχετικά με το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα αναστοχαστικά ερωτήματα που καλούν τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το βαθμό εμπιστοσύνης που έχουν σε σχέση με τις ικανότητες των παιδιών να εκφράζουν απόψεις, να προτείνουν λύσεις και να παίρνουν αποφάσεις. Ακόμα και αν ορισμένα παιδιά δεν έχουν τις ικανότητες ενεργητικής συμμετοχής με την έκφραση ιδεών και προτάσεων αλλά και κατά την ανάληψη δράσεων, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δημιουργήσουν ευκαιρίες για την προώθηση των ικανοτήτων και την εξάσκηση των παιδιών σε συμμετοχικές διαδικασίες και ενέργειες. Κατά τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής ή άσκησης των παιδιών σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά από δυσκολίες. Οι συχνότερες δυσκολίες που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και προτάσσουν ως εμπόδια στην επίτευξη της συμμετοχής των παιδιών είναι οι εξής:

Τα παιδιά δεν παρακολουθούν προσεκτικά την νηπιαγωγό ή τα άλλα παιδιά όταν μιλούν, δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τα θέματα που συζητούνται στην τάξη, έχουν μειωμένες ικανότητες να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, είναι ντροπαλά ή φοβούνται να μην τα κοροϊδέσουν τα άλλα παιδιά, είναι ανώριμα και κουράζονται εύκολα, μιλούν μεταξύ τους και βιάζονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται και να επιστρέψουν στο παιχνίδι.

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις δυσκολίες των παιδιών επηρεάζει τις μετέπειτα ενέργειές τους. Τα παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποδίδουν τις δυσκολίες συμμετοχής των παιδιών στις ελλείψεις που παρατηρούν και στα ατομικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν στα παιδιά, παραγνωρίζοντας πώς οι ίδιοι επηρεάζουν την κατάσταση. Πολύ πιθανό οι δυσκολίες αυτές να μην αφορούν το σύνολο των παιδιών αλλά κάποιες ομάδες παιδιών η εικόνα των οποίων επισκιάζει τη συνολική αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, οι δυσκολίες που αναφέρονται παραπάνω δε συμπεριλαμβάνουν το ερώτημα αν έχουν εξασφαλιστεί οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών.

Βασικές προϋποθέσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών αποτελούν: α) η καλή γνώση των παιδιών και των ενδιαφερόντων, εμπειριών και απόψεών τους, β) η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού των απόψεων των παιδιών και διαλόγου μαζί τους, γ) η αξιοποίηση της γνώσης που έχουμε για τα παιδιά για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που τα κινητοποιούν ως προβλήματα προς λύση και δ) η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους που για να επεκταθούν χρειάζεται κατάλληλη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρωτηθούν κατά πόσο έχουν εξασφαλίσει τους τέσσερις άξονες προϋποθέσεων συμμετοχής όπως παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα.



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education



Για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν ένα ανοιχτό πλαίσιο επικοινωνίας μαζί τους, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους και να δείξουν πραγματικό ενδιαφέρον για ότι τα απασχολεί και τα ενδιαφέρει. Χρειάζεται επίσης να αξιοποιήσουν ερευνητικά εργαλεία που τους παρέχουν πληροφορίες για τη σκέψη, δράση και αλληλεπίδραση των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (βλ. ενδεικτικά εργαλεία στην ενότητα 3). Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών με βάση μία συστηματική προσπάθεια παρατήρησης, ακρόασης και γνωριμίας των παιδιών μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο μιας νέας οπτικής των δυσκολιών που προτάσσονται σε σχέση με την επίτευξη συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στοχεύσουν να ανακαλύψουν και να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες των παιδιών στα πλαίσια δράσεων μέσα από τις οποίες εκφράζονται και ενεργούν, παρά να εστιάζουν στις ελλείψεις και στα μειονεκτήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να αναρωτηθούν κατά πόσο ο ρόλος που επιλέγουν να έχουν στην τάξη επηρεάζει τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιοποιώντας το μοντέλο της Lundy (2007), που παρουσιάζεται παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν ποιες από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στα παραδείγματα στην αρχή της παρούσας ενότητας αναφέρονται στις προϋποθέσεις συμμετοχής των παιδιών που περιγράφει το μοντέλο, όπως η παροχή χώρου και ευκαιριών για την διαμόρφωση και έκφραση των απόψεων των παιδιών, η διευκόλυνση της έκφρασης των απόψεών τους με ποικίλους τρόπους, η συστηματική προσπάθεια να λαμβάνονται υπόψη οι φωνές των παιδιών και να αξιοποιούνται κατάλληλα.



Εκτός από την ερμηνεία των ικανοτήτων των παιδιών και τις ευκαιρίες που οι εκπαιδευτικοί δίνουν για τη συμμετοχή των παιδιών, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί επίσης να επηρεάσει τα περιθώρια συμμετοχικών πρακτικών που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο νηπιαγωγείο. Για παράδειγμα, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη και η επιβολή κεντρικών αποφάσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσδιορίζουν λεπτομερώς το περιεχόμενο, τον χρόνο και τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση περιορίζουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών αποφάσεων και δράσεων. Επίσης, η έμφαση σε αξιολογικές διαδικασίες και η επιβάρυνση των εκπαιδευτικών με σχετικές γραφειοκρατικές διαδικασίες αυξάνει τον εργασιακό φόρτο χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, ένα θεσμικό πλαίσιο που, μεταξύ άλλων, ενισχύει τη δυνατότητα δημιουργίας ανοικτών πλαισίων για την επικοινωνία και τη συνεργασία νηπιαγωγού - παιδιών και καθορίζει μικρότερο αριθμό παιδιών ανά τάξη από τον ισχύοντα σήμερα διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμα όμως και σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με περιορισμούς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν διασφαλίζοντας σε κάποιον βαθμό τις παραπάνω προϋποθέσεις. Προκειμένου να γίνει αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διερευνήσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εργασίας τους και τα περιθώρια δράσης που μπορούν να επιδιώξουν οι ίδιες/οι προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά. Ανάλογα με το είδος της μαθησιακής διαδικασίας και το περιεχόμενο των δράσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρωτηθούν για τα κίνητρα και τις ευκαιρίες που μπορούν να δώσουν στα παιδιά ώστε να ακουστούν οι απόψεις τους, να προτείνουν λύσεις και να πάρουν αποφάσεις. Μπορούν επίσης να αναρωτηθούν για τους διαφορετικούς τρόπους που υιοθετούν για να ενισχύσουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί αξίζει να αναστοχαστούν ποιο είναι το νόημα των προγραμμάτων και των σχεδίων δράσης αν επιδιώκεται μόνο η ανταπόκριση των παιδιών, η επανάληψη, η προσοχή τους και η απομνημόνευση όλων των εννοιών που περιλαμβάνονται σε κάθε ένα από αυτά προκειμένου να ολοκληρωθούν σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια; Τι είναι σημαντικότερο για τα παιδιά από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή το σχέδιο δράσης; Γιατί είναι σημαντικό να εμπλακούν ενεργά τα παιδιά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιους τρόπους αυτό μπορεί να επιτευχθεί; Πώς



μπορούν να οργανώσουν την προτεινόμενη εκπαιδευτική διαδικασία με βάση την αξιοποίηση των ικανοτήτων και των ιδεών των παιδιών;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lundy, L. (2007). Voice” is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927–942. doi: 10.1080/01411920701657033

2.3 Αναστοχασμοί για τις στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση

Σοφία Αυγητίδου και Βασιλική Αλεξίου

Οι εκπαιδευτικοί διερευνώντας το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθώντας να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για να εμπλακούν ενεργά σε ποικίλες δράσεις εφαρμόζουν διάφορες συμμετοχικές στρατηγικές. Τι είναι αυτό όμως που διακρίνει τις στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ως συμμετοχικές; Ποια χαρακτηριστικά διέπουν τις συμμετοχικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών; Τι χρειάζεται να σκεφτεί κάθε εκπαιδευτικός προκειμένου να αναστοχαστεί για το είδος των στρατηγικών που αξιοποιεί και τη σύνδεσή τους με τη συμμετοχή των παιδιών; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα χρειάζεται να εξεταστούν οι τρόποι με τον οποίους λειτουργούν επιλεγμένες στρατηγικές σε σχέση με το είδος της συμμετοχής των παιδιών.

Με βάση το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν, εκφράζουν απόψεις, προτείνουν ιδέες, επιλύουν προβλήματα, λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν δράσεις και αξιολογούν τις δράσεις τους, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν στρατηγικές που προωθούν τέτοιου είδους ενέργειες από μέρους των παιδιών. Ενώ όμως η έννοια της συμμετοχής πλαισιώνεται από ενεργές δράσεις των παιδιών, οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν πάντα με αυτό το πλαίσιο, ούτε αντικατοπτρίζουν πάντα την ακρόαση της φωνής των παιδιών και πολύ περισσότερο την αξιοποίηση των απόψεων και των αποφάσεών τους στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί όταν μιλούν για στρατηγικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών ποικίλει με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται έργα και δράσεις των παιδιών που προσεγγίζουν ή απέχουν από την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014 και 2021). Παραδείγματα στρατηγικών που συνήθως ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν σαφείς οδηγίες στα παιδιά, κάνουν απλές ερωτήσεις, ρωτούν τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στον διάλογο, βρίσκουν ενδιαφέροντα θέματα για να εμπλέξουν τα παιδιά, σχεδιάζουν προσεκτικά και κάνουν ευχάριστη την εκπαιδευτική διαδικασία, υπενθυμίζουν τους κανόνες στα παιδιά και σιγουρεύονται ότι παρακολουθούν όσα λέγονται και γίνονται, επιβραβεύουν τα παιδιά που δίνουν σωστές απαντήσεις.

Σύμφωνα με το είδος των συμμετοχικών πρακτικών που συζητήθηκαν στην ενότητα 2.1 με βάση την κλίμακα του Shier (2001), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρωτηθούν ποιος είναι ο ρόλος τους στις παραπάνω στρατηγικές και τι υποδηλώνουν οι αντίστοιχες ενέργειες των παιδιών για το είδος της συμμετοχής τους. Επιπλέον, μελετώντας τις παραπάνω στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί αξίζει να αναρωτηθούν ποιος είναι ο σκοπός της χρήσης των συγκεκριμένων στρατηγικών που αναφέρθηκαν με βάση την παρακάτω εικόνα που περιγράφει διαφορετικά ζητούμενα στην επιλογή των στρατηγικών καθώς και διαφορετικούς ρόλους και προσδοκίες των εκπαιδευτικών:



Στρατηγικές εκπαιδευτικών

Εστιάζουν στο αποτέλεσμα και ελέγχουν τη γνώση

Επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες

Λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών

Απαιτούν πειθαρχία

Δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στα παιδιά

Δίνουν προσοχή στις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών

Γνωρίζουν τις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών

Διατηρούν απόμακρες σχέσεις με τα παιδιά

Παρατηρούν και ενισχύουν τη δράση των παιδιών

Δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα επιλογών

Καθοδηγούν τη δράση των παιδιών

Ελέγχουν την τήρηση των κανόνων

Βασίζονται στις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών

Διαπραγματεύονται ποικίλα ζητήματα με τα παιδιά

Αντιστοιχώντας τις στρατηγικές που αναφέρθηκαν ως παραδείγματα με όσα γράφονται στην παραπάνω εικόνα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ενισχύουν τα παιδιά να διεκπεραιώνουν αυτό που τους ζητείται να κάνουν ή να ανταποκρίνονται σε καθοδηγούμενες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί με τις συγκεκριμένες στρατηγικές φαίνεται να αποσκοπούν στην εφαρμογή και υλοποίηση όσων οι ίδιοι έχουν αποφασίσει να κάνουν για τα παιδιά χωρίς όμως να εμπλέκουν τα ίδια στις δράσεις. Στοχεύουν στο αποτέλεσμα των δικών τους ενεργειών, στην ευταξία, στην ανταπόκριση όλων των παιδιών, στην εξασφάλιση της προσοχής τους και στον έλεγχο της γνώσης τους. Αναλαμβάνουν οι ίδιοι το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με θέματα που κρίνουν μόνοι τους ότι είναι ενδιαφέροντα και ευχάριστα για τα παιδιά. Σε αυτές τις στρατηγικές τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών είναι περιορισμένα (Bae, 2009) καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κύριο ρόλο στη διαχείριση των εκπαιδευτικών διαδικασιών αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και θέτοντας στόχους και προτεραιότητες. Στα περιορισμένα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών παρατηρείται έλλειψη πρωτοβουλιών των παιδιών, έλλειψη ενθάρρυνσης για μοίρασμα σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων των παιδιών, έλλειψη διαπραγμάτευσης και συν-κατασκευής της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παιδιά και απόμακρες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Από την άλλη, έχει παρατηρηθεί ότι ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να διευρύνουν τα περιθώρια συμμετοχής των παιδιών να μην γνωρίζουν τους τρόπους για να το πετύχουν, με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά φαίνεται να συμμετέχουν αλλά στην ουσία να μην έχουν ουσιαστική εμπλοκή.

Εντοπίζοντας τους σκοπούς των στρατηγικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών παρατηρούμε ότι αυτοί αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά και ειδικότερα στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να τους παρέχουν περιθώρια αυτονομίας εμπλεκοντάς τα ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Το είδος της παιδαγωγικής σχέσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά καθορίζει τις στρατηγικές τους και επιδρά στο κλίμα της τάξης. Όταν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ακρόαση των αναγκών και των προτιμήσεων των παιδιών, στην αναγνώριση των ικανοτήτων τους, στην εμπιστοσύνη των δυνατοτήτων τους, στην ενίσχυση της δράσης τους και στη διαπραγμάτευση ζητημάτων που τα αφορούν έχουν και τη δυνατότητα γνωριμίας με τα παιδιά και ανάπτυξης μιας συνεργατικής σχέσης μαζί

τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών εμπερικλείουν τα παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί:

- αναπτύσσουν μια ζεστή και υποστηρικτική σχέση με τα παιδιά
- γνωρίζουν τις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών
- ακούν και διαπραγματεύονται τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών
- παρατηρούν τον τρόπο σκέψης και δράσης των παιδιών και προσαρμόζουν τις ενέργειές τους
- προσφέρουν επιλογές στα παιδιά
- χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους στην ίδια δραστηριότητα
- οργανώνουν τη δράση των παιδιών σε ομάδες
- οργανώνουν τη δραστηριότητα ως επίλυση προβλήματος
- δίνουν περιθώρια για τη δράση των παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν διαβάζοντας τα παραπάνω παραδείγματα στρατηγικών ότι αυτά αντικατοπτρίζουν τα διευρυμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών που δημιουργούν περισσότερο χώρο στα παιδιά να προχωρήσουν με τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις στις ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τη γνώση με τα παιδιά, να αξιοποιήσουν τις πρωτοβουλίες τους και να υποστηρίξουν τις οπτικές τους.

Περισσότερες πληροφορίες για το είδος των στρατηγικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση μπορείτε να δείτε στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE <http://voice.web.auth.gr/el/node/36> αλλά και στις ενότητες 4 και 5 που ακολουθούν στον παρόντα συλλογικό τόμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2021). Υποστηρίζοντας τη μάθηση των παιδιών με συμμετοχικές και διαλογικές διαδικασίες: απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Β. Γουδήρας (εισαγωγή – επιμέλεια). *Σύγχρονα θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Χρήστο Π. Φράγκο* (σ.σ. 186-202). Αθήνα: Gutenberg.

- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 391- 406
doi:10.1080/13502930903101594
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.

3. Διερευνώ το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

3.1 Με ποια εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τη συμμετοχή των παιδιών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές κατά το «ελεύθερο» παιχνίδι;

Σοφία Αυγητίδου, Βασιλική Αλεξίου και Κυριακή Βέλκου

Η συμμετοχή των παιδιών στο 'ελεύθερο' παιχνίδι μπορεί να επηρεαστεί από μία σειρά παραγόντων που έχουν σχέση με τον τρόπο οργάνωσης των περιοχών παιχνιδιού, τους κανόνες στην τάξη, τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, τις ικανότητες των παιδιών να ξεκινούν και να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της σκέψης και της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του «ελεύθερου» παιχνιδιού αλλά και τις δικές τους ενέργειες κατά το παιχνίδι των παιδιών. Για την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών και των ενεργειών των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν κλειδες παρατήρησης που έχουν ως στόχο είτε την καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών και των ενεργειών των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα είτε την συμπλήρωση μίας κλίμακας που περιγράφει τη δράση των παιδιών και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι. Επίσης, η ακρόαση των απόψεων και προτάσεων των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους μπορεί να ενισχυθεί με ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά. Τέλος, η ετεροπαρατήρηση της δράσης των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι από συναδέλφους που θα έχουν το ρόλο των κριτικών φίλων μπορεί να ενισχύσει τον διάλογο και τον αναστοχασμό για τις πρακτικές στο παιχνίδι με βάση συγκεκριμένα τεκμήρια.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί αξίζει να συλλέξουν δεδομένα σε σχέση με το βαθμό ελευθερίας επιλογών που έχουν τα παιδιά στο παιχνίδι (επιλογή περιοχής παιχνιδιού, συμπαικτών, διαμόρφωσης του χώρου, του χρόνου, του σεναρίου και των υλικών του παιχνιδιού). Σημαντικό είναι επίσης να καταγραφούν οι πρωτοβουλίες των παιδιών για την έναρξη, εξέλιξη ή το τέλος του παιχνιδιού, οι δυνατότητες τους να συναποφασίζουν με άλλα παιδιά για το παιχνίδι τους, να συνεργάζονται και να επιλύουν συγκρούσεις κατά την λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν με τη χρήση των εργαλείων παρατήρησης που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό υλικό του VOICE αν όλα τα παιδιά παίζουν με κάτι ή με κάποιον, αν υπάρχουν σταθερές ομάδες παιχνιδιού, αν υπάρχουν παιδιά που αποκλείονται από το παιχνίδι και να εντοπίσουν τους λόγους που συμβαίνουν τα παραπάνω. Η επίγνωση του τι συμβαίνει κατά το παιχνίδι των παιδιών και γιατί ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν ζητήματα που πιθανά δε θα είχαν παρατηρήσει και να σχεδιάσουν τις επόμενες δράσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ακόμα να παρατηρήσουν κατά πόσο ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κατά πόσο διαπραγματεύονται τους κανόνες μαζί τους και ποια περιθώρια δίνουν να επαναπροσδιοριστούν ο χώρος, ο χρόνος, τα υλικά κ.α. μέσα από το διάλογο και την διαπραγμάτευση με τα παιδιά. Αξίζει επίσης να αναστοχαστούν για τις περιπτώσεις που διακόπτουν το παιχνίδι των παιδιών ή περιορίζουν τις επιλογές τους και για ποιους λόγους επιλέγουν αυτές τις ενέργειες.

Η συνέντευξη ή οι συζητήσεις με τα παιδιά προσφέρονται για την καταγραφή των απόψεων των παιδιών σχετικά με το τι πιστεύουν και αισθάνονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και κατά πόσο θεωρούν ότι μπορούν να παίρνουν αποφάσεις κατά τη διάρκειά του. Πριν από τη χρήση αυτού του εργαλείου, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να προετοιμάσει τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στη συζήτηση. Για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει μια συνθήκη παιχνιδιού λέγοντας: «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Εγώ θα είμαι ο δημοσιογράφος και θα σου πάρω συνέντευξη για το πώς περνάς στο παιχνίδι με τους φίλους σου εδώ στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή, θα σου κάνω ερωτήσεις και εσύ θα μου απαντάς, αφού σκεφτείς καλά». Μπορούν επίσης να προστεθούν ερωτήσεις σχετικά με την ικανοποίηση των παιδιών από τους χώρους και τα υλικά παιχνιδιού αλλά και με τις προτάσεις των παιδιών για την τροποποίηση του χώρου και των κανόνων ή την δημιουργία νέων περιοχών παιχνιδιού.

Τέλος, η κλειδα ετερο-παρατήρησης προσφέρεται για την παρατήρηση της δράσης του/της εκπαιδευτικού από άλλον/ην εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του «ελεύθερου» παιχνιδιού των παιδιών. Συγκεκριμένα, η κλειδα ετεροπαρατήρησης δίνει τη δυνατότητα καταγραφής του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν με τη δράση τους τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των παιδιών την ώρα του «ελεύθερου» παιχνιδιού. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά από σύμφωνη γνώμη δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρίσκονται ταυτόχρονα στην ίδια τάξη και σε χρόνο που οι ίδιοι έχουν συμφωνήσει να παρατηρήσουν ο ένας τον άλλον. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την κλειδα τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όσο και κατά τη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς με σκοπό την μεταξύ τους ανατροφοδότηση, αλλά και το στοχασμό τους στις δικές τους ενέργειες υποστήριξης του παιχνιδιού με την προοπτική της βελτίωσης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν όλα τα εργαλεία διερεύνησης του παιχνιδιού των παιδιών στην ιστοσελίδα του προγράμματος <https://voice.web.auth.gr/el/node/30>. Όλα τα ερευνητικά εργαλεία έχουν δοκιμαστεί σε έρευνες ή/και σε συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και διαφέρουν ανάλογα με την εστίαση, τους συμμετέχοντες στη συλλογή δεδομένων και τις μορφές που εξυπηρετούν την καταγραφή των δεδομένων. Οι παρατηρήσεις του παιχνιδιού είτε με καταγραφές με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα, είτε με κλίμακες με βάση ορισμένους δείκτες καθώς και οι απόψεις / προτάσεις των παιδιών και των συναδέλφων ενισχύουν την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών για το τι και γιατί συμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν τις διαπιστώσεις που θα προκύψουν από τις διερευνήσεις τους συζητώντας με τα παιδιά προκειμένου να λάβουν από κοινού αποφάσεις για όσα τους προβληματίζουν ή επιφέρουν δυσκολίες στο καθημερινό παιχνίδι των παιδιών στο νηπιαγωγείο.



3.2 Επιλέγοντας εργαλεία για να διερευνήσουμε τις φωνές και την οπτική των παιδιών

Μαρία Μπιρμπίλη

Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων για τη διερεύνηση της οπτικής των παιδιών για θέματα που τα αφορούν σχετίζεται άμεσα με την ηλικία, τις δυνατότητες των παιδιών τη δεδομένη στιγμή της διερεύνησης και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μαθαίνουν. Αν και πάντα αναζητούμε εργαλεία κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν οι καθημερινές εμπειρίες και τα υπάρχοντα βιώματα των παιδιών καθώς επηρεάζουν το βαθμό εξοικείωσης τους με τα διάφορα εργαλεία αλλά και το ρόλο που μπορούν να υιοθετήσουν κατά τη διαδικασία της συλλογής πληροφοριών. Για παράδειγμα, αν και στην εποχή μας θεωρείται δεδομένη η εξοικείωση πολλών παιδιών με τα ψηφιακά εργαλεία, αυτό δεν ισχύει για όλα τα παιδιά. Επίσης, δεν επιθυμούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε συνεντεύξεις με ενήλικες - κάποια μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα όταν τις ερωτήσεις τις διατυπώνει κάποιος συνομήλικος τους ή μια κούκλα.

Για την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων, μεθόδων ή στρατηγικών για τη διερεύνηση των φωνών και της οπτικής των παιδιών απαιτείται μελέτη των πλεονεκτημάτων και των προκλήσεων¹ που θέτει το κάθε ένα από αυτά. Η μελέτη αυτή αποτελεί προϋπόθεση για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών από τα παιδιά. Για παράδειγμα, ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία, η φωτογραφική μηχανή, μπορεί να καταλήξει στη συλλογή και στην ‘απλή’ έκθεση φωτογραφιών οι οποίες, επειδή τραβήχτηκαν από τα ίδια τα παιδιά, θεωρείται δεδομένο ότι εκφράζουν, εκ των πραγμάτων, τη φωνή ή την οπτική τους. Μια τέτοια αντίληψη μοιάζει να ξεχνά ότι η φωτογραφία αποτελεί ένα πολυδιάστατο εργαλείο (π.χ. καταγραφής, επικοινωνίας, έρευνας, ανάδειξης, ενδυνάμωσης κ.λπ.) και όταν αξιοποιείται ως εργαλείο ακρόασης των παιδιών είναι σημαντικό να συνοδεύεται από τις σκέψεις ή/και τους προβληματισμούς του/της ‘φωτογράφου’ και να λειτουργεί ως ερέθισμα για διάλογο, συζήτηση και προβληματισμό. Ένα άλλο εργαλείο που θεωρείται κατάλληλο για μικρά παιδιά και χρησιμοποιείται ευρέως για την ανάδειξη των συναισθημάτων τους ή την έκφραση των προτιμήσεων τους είναι οι Κλίμακες Συναισθηματικών Εκφράσεων (Faces Scale) ή τα Emojis (εικονίδια με πρόσωπα). Και σε αυτή την περίπτωση, είναι σημαντική η προσεκτική επιλογή της κλίμακας (βλ. π.χ. ποιότητα σχεδίων, ποικιλία εκφράσεων κ.ά.) που θα χρησιμοποιηθεί και η γνώση των περιορισμών του συγκεκριμένου εργαλείου (π.χ. η τυποποίηση των εκφράσεων κάποιων συναισθημάτων).

Πρώτα ο στόχος και η μεθοδολογία και μετά η μέθοδος ή το εργαλείο...

Αν και η επιλογή εργαλείων είναι σημαντική, όπως αναφέρεται παραπάνω, το ‘ακούω’ πραγματικά τις φωνές των παιδιών απαιτεί μια σαφή μεθοδολογία η οποία θα καθοδηγήσει όχι μόνο τη συλλογή των πληροφοριών αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία τους και στη συνέχεια την αξιοποίησή τους για αλλαγές και βελτιώσεις στη ζωή των παιδιών. Με άλλα λόγια, δεν

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις που θέτουν τα διάφορα εργαλεία ακρόασης των παιδιών δείτε Σοφού (2022).

βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας η μέθοδος ή η στρατηγική αλλά οι στόχοι μας (βλ. κεφάλαιο 4.2 παρόντος τόμου) και οι επιλογές που χρειάζεται να κάνουμε για να τους εξυπηρετήσουμε καλύτερα (το «γιατί»). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η επιλογή των μεθόδων δεν γίνεται γιατί, για παράδειγμα, πιστεύουμε ότι στα παιδιά αρέσει ή διασκεδάζουν να βγάζουν φωτογραφίες ή να σχεδιάζουν αλλά γιατί η φωτογραφία ή το σχέδιο αξιολογούνται ως τα πιο κατάλληλα εργαλεία για να εκφραστούν και να αναδειχθούν οι φωνές των παιδιών στο συγκεκριμένο ζήτημα που μας ενδιαφέρει.

Όταν τα εργαλεία επιλέγονται για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους -και τα παιδιά ενημερώνονται γι' αυτούς- τότε μειώνονται και οι πιθανότητες οι δράσεις στις οποίες θα εμπλακούν να γίνουν αντιληπτές ως άλλη μια 'ακαδημαϊκή' δραστηριότητα που οργανώνει ο εκπαιδευτικός και άρα τα παιδιά πρέπει να δείξουν τον καλύτερό τους εαυτό. Επίσης, όταν τα παιδιά έχουν την ενημέρωση που δικαιούνται και κυρίως τη δυνατότητα συμμετοχής στις επιλογές που γίνονται τότε μπορούν και αυτά να προτείνουν εργαλεία ή στρατηγικές που ίσως να μην είχαμε σκεφτεί ή τα ίδια προτιμούν.

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»

Από τις πιο γνωστές προσεγγίσεις για να ακούσουν οι ενήλικες τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και να ανταποκριθούν σε αυτά που λένε και σκέφτονται είναι η [προσέγγιση του «Μωσαϊκού»](#). Όπως την ορίζουν οι εμπνευστές της, Alison Clark και Peter Moss (2010), πρόκειται για μια πολυμεθοδική διαδικασία, η οποία συνδυάζει διαφορετικές οπτικές και λεκτικές τεχνικές, μεθόδους και εργαλεία με στόχο την ακρόαση των μικρών παιδιών και τη βαθύτερη κατανόηση της οπτικής και της ζωής τους (βλ. τον πίνακα που ακολουθεί με παραδείγματα ακρόασης των μικρών παιδιών). Το βασικό χαρακτηριστικό της που την κάνει αποτελεσματική είναι ο συνδυασμός πολλών και διαφορετικών μεθόδων άντλησης πληροφοριών που επιτρέπουν στα παιδιά διαφόρων ηλικιών να εκφράσουν τη γνώμη και τις εμπειρίες τους με οικείους και δημιουργικούς τρόπους. Τα «κομμάτια» ή εργαλεία της ακρόασης που αξιοποιεί η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι:

- Η παρατήρηση
- Οι συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά
- Η χρήση φωτογραφικών μηχανών
- Οι περίπατοι-ξεναγήσεις από τα ίδια τα παιδιά
- Η χαρτογράφηση – απεικόνιση των χώρων που βιώνουν τα παιδιά κι έχουν σημασία για αυτά
- Η ιχνογράφηση
- Τα παιχνίδια ρόλων

Τα εργαλεία αυτά συνδυάζονται δημιουργικά μεταξύ τους, ανάλογα με το στόχο της διερεύνησης καθώς και την ηλικία, τις δυνατότητες ή τις ιδιαιτερότητες των παιδιών μιας τάξης. Για παράδειγμα:

- Συζητήσεις με τα παιδιά μπορούν να γίνουν στην ολομέλεια με ή χωρίς τη βοήθεια μιας κούκλας ή καθώς τα παιδιά ζωγραφίζουν.
- Συνεντεύξεις (ατομικές ή ομαδικές) μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια εικόνων, φωτογραφιών, αντικειμένων, σχεδίων τους, μιας κούκλας (βλ. επίσης και κούκλες-χαρακτήρες ή κούκλες προσωπικότητας), πάνω σε ρεαλιστικές ή υποθετικές καταστάσεις.



- Φωτογραφίες μπορούν να τραβήξουν τα ίδια τα παιδιά ή οι ενήλικες μετά από υπόδειξη των παιδιών. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ‘κάρτες’ οι οποίες εκφράζουν συναισθήματα ή προτιμήσεις (π.χ. «Μου αρέσει να παίζω εδώ», «Δεν μου αρέσει να παίζω εδώ») και τα παιδιά να φωτογραφηθούν κρατώντας τις αν δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα ίδια τη φωτογραφική μηχανή.

Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης του Μωσαϊκού είναι επίσης η συνεργασία εκπαιδευτικών και παιδιών τόσο κατά τη φάση της συλλογής των δεδομένων όσο και στην επόμενη φάση, αυτή του στοχασμού, της συζήτησης και της ερμηνείας των ευρημάτων.

Παραδείγματα ευκαιριών ακρόασης της φωνής των παιδιών

Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά για να μάθουμε...
Πώς φαντάζονται/οραματίζονται την τάξη/ την αυλή/το νηπιαγωγείο τους (π.χ. μέρη που θέλουν να κρατήσουν, μέρη που θέλουν να αλλάξουν, μέρη που θέλουν να εμπλουτίσουν...)
Πώς αισθάνονται για κάποιο ζήτημα που επηρεάζει την καθημερινότητα τους/πώς βιώνουν καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται (π.χ. αλλαγές στον τρόπο και τις συνθήκες διαβίωσης τους, μέρη που έχουν υποστεί φυσικές καταστροφές με συνέπειες στη ζωή των παιδιών...)
Την άποψη/οπτική τους για αποφάσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη μάθηση τους (π.χ. «δεν σηκώνεται κανένας μέχρι να τελειώσουν όλοι», «δεν μεταφέρουμε υλικά από τη μια περιοχή στην άλλη»...)
Πώς αξιολογούν υπηρεσίες που τους παρέχονται και ποιες είναι οι προτάσεις τους για αλλαγές σε διάφορα επίπεδα (π.χ. την ποιότητα του πάρκου ή της παιδικής χαράς στα οποία συνηθίζουν να παίζουν, την καθαριότητα της γειτονιάς τους, την κατάσταση της αυλής του νηπιαγωγείου τους...)
Τις αναπαραστάσεις τους για ζητήματα/θέματα που τα αφορούν, καταστάσεις και γεγονότα που βιώνουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. καταστάσεις που αντιμετωπίζει η χώρα/κοινωνία/το περιβάλλον, αποφάσεις που παίρνονται για τα παιδιά χωρίς τη συμμετοχή τους, τι πιστεύουν τα ίδια ότι είναι καλό/υγιές/ασφαλές για αυτά...)
Τι τα ενδυναμώνει, τι τα κάνει να αισθάνονται περήφανα για τον εαυτό τους, τι είδους υποστήριξη χρειάζονται για ακούγονται οι φωνές τους πιο ‘δυνατά’

Από τη συλλογή στην ανάλυση του υλικού που συγκεντρώσαμε

Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω μια γνήσια προσπάθεια ακρόασης της φωνής (ή της σιωπής) των παιδιών μπορεί να καταλήξει σε δεδομένα διαφόρων μορφών: εικόνες, λόγια, κείμενα, κινήσεις κ.ά. Αν και όλα τα δεδομένα που συλλέγουμε για ή μαζί με τα παιδιά χρειάζονται ανάλυση για να γίνουν κατανοητά και να μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ζωής και της εκπαίδευσής τους, το υλικό που συγκεντρώνεται από κάποια εργαλεία μπορεί να είναι πιο πολύπλοκο και πολυδιάστατο από άλλα. Κανένα όμως εργαλείο δεν παραμένει ανεπηρέαστο από το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται και κανένα εργαλείο δεν μας ‘αποκαλύπτει αυτομάτως’ τις σκέψεις ή την οπτική των παιδιών. Έτσι, για παράδειγμα, λέμε ότι μια φωτογραφία έχει πάντα μια εσωτερική αφήγηση (το περιεχόμενο της

και αυτά που ο/η φωτογράφος επέλεξε να μη συμπεριλάβει) και μια εξωτερική αφήγηση (τον τρόπο με τον οποίο ο/η φωτογράφος μιλάει για τη φωτογραφία και αυτά που σημαίνει για αυτόν ή για αυτή).

Με άλλα λόγια, τόσο το νόημα ή το ‘μήνυμα’ που ‘δίνει’ το αποτέλεσμα της χρήσης ενός εργαλείου ανήκει στα ίδια τα παιδιά και τις επιλογές τους. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις απόψεις, προτιμήσεις ή την οπτική των παιδιών χρειαζόμαστε να ακούσουμε τα σχόλια τους, πιθανόν και σε όλα τα στάδια εμπλοκής τους με το συγκεκριμένο εργαλείο (βλ. π.χ. σε μια χαρτογράφηση ή σε μια ξενάγηση). Όπως τονίζεται στη βιβλιογραφία, η συζήτηση με τα παιδιά και οι ερμηνείες που δίνουν στις επιλογές τους είναι εκείνη που καθιστά σημαντική και κυρίως ουσιαστική τη διαδικασία (Σοφού, 2022). Η συζήτηση μαζί τους είναι, επίσης, εκείνη που πρέπει να καθορίσει τον τρόπο παρουσίασης ή ανάδειξης των αποτελεσμάτων της διερεύνησης που έγινε καθώς κι αυτός αποτελεί ένα είδος αφήγησης, μια ‘ιστορία’ που, για παράδειγμα, ‘διηγούνται’ οι φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά τοποθετημένες με μια συγκεκριμένη σειρά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά, η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Διερευνώντας τον ρόλο και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.



3.3 Με ποια εργαλεία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο;

Σόνια Λυκομήτρου

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διαλογικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη στοχεύει να κατανοήσουν ποιες από τις πρακτικές αυτές ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο κατά την διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η διερεύνηση των διαλογικών πρακτικών από τις/τους εκπαιδευτικούς προσφέρει επίσης πληροφορίες για το πώς μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες των παιδιών να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους, προτείνοντας και λαμβάνοντας αποφάσεις σε θέματα της καθημερινότητάς τους.

Εργαλεία διερεύνησης των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τον διάλογο με τα παιδιά και των συνεπειών τους για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σε αυτόν αποτελούν:

- οι καταγραφές των διαλόγων μεταξύ της/του εκπαιδευτικού και των παιδιών,
- οι καταγραφές των διαλόγων ανάμεσα στα παιδιά μέσα από ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις, μετά από τη συναίνεση των παιδιών και των γονέων,
- οι σημειώσεις παρατήρησης του είδους του διαλόγου που συμβαίνει σε ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά,
- οι κλείδες αυτοπαρατήρησης,
- οι κλίμακες εκτίμησης και εντοπισμού του είδους της συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο,
- οι κλίμακες διαβάθμισης του είδους της συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο,
- οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις με τα παιδιά.

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να παρατηρήσουν, να αναστοχαστούν και να παρέμβουν σε σχέση με τις στρατηγικές διαλόγου που υιοθετούν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά με σκοπό να τις βελτιώσουν, μπορούν:

- Να χρησιμοποιήσουν μια κλείδα αυτοπαρατήρησης των διαλογικών τους πρακτικών και να τη συμπληρώσουν μετά την ολοκλήρωση της διαλογικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, είτε στις ελεύθερες, είτε στις οργανωμένες δραστηριότητες.
- Να χρησιμοποιήσουν μια κλίμακα εντοπισμού των τρόπων συμμετοχής ενός ή περισσότερων παιδιών στον διάλογο και τις ικανότητες κριτικής ή συνεργατικής σκέψης τους, προκειμένου να λάβουν αποφάσεις για τους επόμενους σχεδιασμούς τους και την υποστήριξη που χρειάζεται το κάθε παιδί ή μια ομάδα παιδιών.
- Να χρησιμοποιήσουν μια κλίμακα διαβάθμισης για να εντοπίσουν π.χ. τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενός παιδιού σε μια δεδομένη χρονικά στιγμή, όπως αν μπορεί να ακολουθεί και να σέβεται τους κοινά συμφωνημένους κανόνες διαλόγου, αν κάποιες φορές δυσκολεύεται να τους ακολουθήσει ή εάν συχνά δυσκολεύεται να ακολουθεί τους κανόνες ομιλητή και ακροατή κατά τη διάρκεια του διαλόγου.

- Να ζητήσουν από τα παιδιά να τους δώσουν πληροφορίες για τα πράγματα που τους αρέσουν ή θέλουν να αλλάξουν στον τρόπο που οργανώνεται η λεκτική αλληλεπίδραση και ο διάλογος στην τάξη.
- Να ζητήσουν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν και να εξηγήσουν πως θα ήθελαν να γίνεται ο διάλογος στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://voice.web.auth.gr/el/node/56>

Στο παράδειγμα που ακολουθεί η/ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια κλείδα αυτοπαρατήρησης των διαλογικών της/του πρακτικών², με σκοπό να καταγράψει, να προβληματιστεί και να συγκρίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα τόσο το είδος και τη συχνότητα συγκεκριμένων διαλογικών πρακτικών όσο και το είδος και τη συχνότητα της συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο. Χρησιμοποιώντας την κλείδα αυτοπαρατήρησης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν τις πιθανές βελτιώσεις και αλλαγές τόσο στις πρακτικές τους όσο και στο είδος και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

(α) Αυτοπαρατήρησηση διαλογικών πρακτικών σχετικά με το είδος των ερωτήσεων και των διαλογικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στον διάλογο με τα παιδιά.

- Ζητώ από τα παιδιά να ερμηνεύουν αυτά που βλέπουν ή ακούν;
- Ζητώ από τα παιδιά να συσχετίζουν και να συνθέτουν αυτά που γνωρίζουν, ώστε να μπορούν να λύνουν προβλήματα;
- Χρησιμοποιώ ερωτήσεις του τύπου: Με ποιους τρόπους μπορείτε...; Πώς μπορούμε να κάνουμε...; Γιατί πιστεύεις; Τι εννοείς όταν λες...; Μπορείς να το εξηγήσεις με περισσότερα λόγια...;
- Αξιοποιώ τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών για να διερευνήσω τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται καθώς και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους;
- Δίνω χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν και να απαντήσουν;
- Ενθαρρύνω την κριτική και δημιουργική σκέψη τους;
- Ενθαρρύνω τα παιδιά να εξηγήσουν και να αξιολογήσουν με ποιον τρόπο σκέφτηκαν / (συν)εργάστηκαν, σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν και γιατί; τι θα έκαναν διαφορετικά;

(β) Αυτοπαρατήρησηση διαλογικών πρακτικών σχετικά με την συχνότητα και το είδος της συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο

- Συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης μου στον διάλογο;

² Το εργαλείο αυτό αποτελεί διασκευή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην διατριβή: Λυκομήτρου, Σ. (2015). *Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>



- Απαντούν μονολεκτικά / με μικρές σύντομες προτάσεις ή εξηγούν και αιτιολογούν τις απόψεις τους με επιχειρήματα;
- Τα παιδιά θέτουν ερωτήματα;
- Τα παιδιά απαντούν στις ιδέες ή ερωτήσεις των συμμαθητών τους;
- Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο ομιλητή και ακροατή τηρώντας τους κανόνες συνομιλίας που συναποφασίστηκαν από την ολομέλεια;

(γ) Αυτοπαρατήρηση διαλογικών πρακτικών σχετικά με το είδος της ανατροφοδότησης που δίνεται στα παιδιά σε μια διαλογική αλληλεπίδραση.

- Δέχομαι όλες τις απαντήσεις των παιδιών χωρίς κριτική και προσπαθώ να τις αξιοποιήσω με δημιουργικό τρόπο;
- Επιβραβεύω μόνο τις σωστές απαντήσεις;
- Απορρίπτω/ αγνώω τις λανθασμένες απαντήσεις και αναζητώ εκείνη που έχω στο μυαλό μου και περιμένω ν' ακούσω, δίνοντας τον λόγο σε άλλα παιδιά;
- Επιβραβεύω τη συμμετοχή των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και συζητούν;
- Τα παιδιά φοβούνται να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις;

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο για το είδος και τις συνέπειες των διαλογικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι:

- Τι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, διάλογο, συνεργατική σκέψη και δράση, δημιουργική σκέψη και παραγωγή ερωτημάτων από τα παιδιά, δημιούργησα κατά τη στοχευμένη εκπαιδευτική μου παρέμβαση;
- Ποιες στρατηγικές εφάρμοσα για να ακουστούν οι «φωνές» των παιδιών στη διαλογική διαδικασία, στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση των δράσεων; Ποιον τρόπο χρησιμοποίησα για να πάρω ανατροφοδότηση για αυτές;
- Ποιες ήταν οι αντιδράσεις και ποια η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες που σχεδίασα;
- Ποιες αλλαγές διαπιστώνω σταδιακά ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στη διαλογική διαδικασία;
- Πού οφείλονται κατά τη γνώμη μου οι συγκεκριμένες αλλαγές;
- Ποιοι είναι οι στόχοι μου στη συνέχεια για την ενίσχυση της συμμετοχής στον διάλογο; Ποια είναι τα επόμενα σχέδια δράσης μου; Για ποιο λόγο επιλέγω αυτές τις ενέργειες /πρακτικές;

Στο δεύτερο παράδειγμα που ακολουθεί, η/ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την συνέντευξη με τα παιδιά ως ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων από αυτά, με σκοπό να διερευνήσει βαθύτερα τις απόψεις τους για τη συμμετοχή τους στη διαλογική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων στην τάξη τους. Χρησιμοποιώντας την συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν όχι μόνο να διερευνήσουν την οπτική γωνία των παιδιών και να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους αλλά και να συγκρίνουν τις δικές τους προτεραιότητες με τις προτεραιότητες των παιδιών και να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πρακτικές.

Στη συνέντευξη που μπορείτε να βρείτε στο εκπαιδευτικό υλικό (<http://voice.web.auth.gr/el/node/56>), τα παιδιά καλούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους για



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

την συζήτηση που κάνουν στο πλαίσιο της οργανωμένης δραστηριότητας, συνήθως στην ολομέλεια της τάξης. Δηλαδή:

- για ποια θέματα συζητούν στην «παρεούλα»,
- για το ποιος αποφασίζει στην τάξη για το θέμα που συζητούν κάθε φορά,
- για το αν υπάρχουν κανόνες στη συζήτηση και ποιος τους ορίζει,
- για τον τρόπο που συμμετέχουν στην συζήτηση,
- για το αν συμμετέχουν όλα τα παιδιά στη συζήτηση και γιατί κάποια παιδιά πιθανά δε συμμετέχουν σ' αυτήν,
- για το πως ξεκινάει και πως τελειώνει μια συζήτηση, τι κάνουν δηλαδή τα παιδιά σε αυτές τις χρονικές φάσεις,
- για το τι τα ευχαριστεί ή τα δυσαρεστεί κατά την διάρκεια της συζήτησης και
- αν θα ήθελαν να αλλάξουν κάτι στον τρόπο που γίνονται οι συζητήσεις.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο για την διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην διαλογική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων στην καθημερινότητα τους στην τάξη του νηπιαγωγείου είναι:

- Για ποια πράγματα συζητάω με τα παιδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες;
- Ποιος επιλέγει / πώς προκύπτουν τα θέματα που συζητιούνται στην τάξη και με ποιον τρόπο;
- Δίνω ευκαιρίες στα παιδιά να επιλέγουν τη θεματική της δράσης μας ή/και να συμμετέχουν στην διαμόρφωση του νοήματος και του περιεχομένου της; Πόσο συχνά δίνω τέτοιες ευκαιρίες;
- Δίνω ευκαιρίες στα παιδιά να επιλέξουν τρόπους για να εκφραστούν;
- Επιλέγω εργαλεία, στρατηγικές και μεθόδους που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών και ενθαρρύνουν την συμμετοχή τους στην διαλογική διαδικασία και στην λήψη αποφάσεων;
- Δημιουργώ ευκαιρίες να συζητήσουμε και να αποφασίσουμε όλοι μαζί τους κανόνες του διαλόγου;
- Σε ποιο βαθμό ενθαρρύνω όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στον διάλογο; Τι κάνω όταν δεν συμμετέχουν κάποια από αυτά;
- Θεωρώ πετυχημένες τις στρατηγικές μου για να εξασφαλίσω τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο διάλογο και την επικοινωνία; Ποιες είναι αυτές; (π.χ. χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας; την επίλυση ενός προβλήματος; ενισχύω την λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας;)
- Είμαι ικανοποιημένη/ος από τον τρόπο που οργανώνω την επικοινωνία και την συμμετοχή των παιδιών στον διάλογο; Υπάρχει κάτι που θέλω ν' αλλάξω σε σχέση με αυτό;

3.4 Με ποια εργαλεία μπορούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις και προτάσεις των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό;

Κυριακή Βέλκου

Το δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών στην λήψη αποφάσεων έχει αναγνωριστεί με βάση το άρθρο 12 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (United Nations, 1989). Το δικαίωμα των παιδιών συνάδει με την υποχρέωση μας ως εκπαιδευτικών να δημιουργούμε ευκαιρίες για την άσκησή του. Η εφαρμογή του άρθρου 12 στην εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την ευημερία, ανάπτυξη και ασφάλεια της ζωής των παιδιών (Valentine et al., 2016), πράξη ενδυνάμωσης των παιδιών (Burger, 2017), ευκαιρία οικοδόμησης της ιδιότητας του πολίτη και της δημοκρατικής συμμετοχής (Häkli, Korkiamäki, & Kallio, 2018· Hart, 1992· James & Prout, 1997) αλλά και της αίσθησης του «ανήκειν», της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης των παιδιών και της δεξιοτήτάς τους να αναλαμβάνουν την ευθύνη της δράσης τους (Shier, 2001). Δίχως να ακούμε τα παιδιά και να κατανοούμε πώς βιώνουν τον κόσμο τους, δεν μπορούμε να αρχίσουμε να καθορίζουμε τι θα εξασφαλίσει την προστασία τους και θα τους επιτρέψει να γίνουν υγιείς ενήλικες (Schofield και Thoburn, 1996).

Κυρίως ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου γίνεται από τις/τους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών (Βέλκου, 2015· Βέλκου & Αυγητίδου, 2022 και 2023). Προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παρατηρήσουν τη δράση των παιδιών και να δώσουν ευκαιρίες να ακουστούν οι απόψεις και οι προτάσεις τους για το περιεχόμενο, το είδος και τη μεθοδολογία των δράσεων που θα σχεδιάσουν από κοινού με τα παιδιά. Για την συστηματική παρατήρηση της δράσης των παιδιών στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, είναι διαθέσιμα ποικίλα εργαλεία στην ιστοσελίδα του προγράμματος (βλέπε ενδεικτικά <http://voice.web.auth.gr/el/node/28>). Στην ενότητα αυτή προτείνεται μία μεθοδολογία και εργαλεία για τη διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων των παιδιών σχετικά με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ερωτήματα που αποτυπώνουν τους στόχους και τα βήματα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι:

1. Που βρισκόμαστε; Ποιες είναι οι ανάγκες; (αφετηρία)
2. Τι επιθυμούμε να πετύχουμε; (καθορισμός προτεραιοτήτων)
3. Τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό που επιλέξαμε ως σημαντικό να ασχοληθούμε; (σχεδιασμός)
4. Τι καταφέραμε τελικά... με ποιόν τρόπο... τι ακόμα μπορούμε να κάνουμε... (αξιολόγηση και επανασχεδιασμός των δράσεων)

Για κάθε ένα από τα παραπάνω ερωτήματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν συγκεκριμένες ενέργειες και να αξιοποιήσουν διαφορετικά εργαλεία για τη συλλογή των απόψεων και των προτάσεων των παιδιών και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην λήψη αποφάσεων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ενέργειες αυτές και τα ερευνητικά εργαλεία ανά στόχο και βήμα της διερεύνησης.

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την παρακάτω λίστα ερωτημάτων ως σημεία ελέγχου του βαθμού ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών:

- Ενεργοποιώ τη σκέψη των παιδιών εστιασμένα στο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται;
- Χρησιμοποιώ ποικίλα εργαλεία για τη διερεύνηση που διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους;
- Δέχομαι όλες τις απαντήσεις των παιδιών χωρίς κριτική και προσπαθώ να τις αξιοποιήσω με δημιουργικό τρόπο;
- Επιβραβεύω τη συμμετοχή των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και συζητούν;
- Φροντίζω να κρατώ τεκμήρια της σκέψης και των προτάσεων των παιδιών (συνέντευξη, φύλλα συστηματικής παρατήρησης, καταγραφές, ανοιχτά φύλλα εργασίας, φωτογραφίες);

Βήματα σχεδιασμού– ερωτήματα – ενέργειες και εργαλεία διερεύνησης

1ο βήμα

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μία αφετηρία για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Βασικά ερωτήματα για τον εντοπισμό της αφετηρίας είναι: «Που βρισκόμαστε; Ποιες είναι οι ανάγκες;». Η συλλογή πληροφοριών μπορεί να γίνει μέσω της συστηματικής παρατήρησης της δράσης των παιδιών (βλ. ενδεικτικά εργαλεία παρατήρησης στο <http://voice.web.auth.gr/el/node/28>), ερωτηματολογίων που απευθύνονται σε γονείς και διαφόρων εργαλείων οι οποίες ενισχύουν την ακρόαση και τον διάλογο με τα παιδιά όπως το εργαλείο συνέντευξης (βλ. ενδεικτικά το εργαλείο συνέντευξης: οι απόψεις των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους άλλους στο παιχνίδι στο <http://voice.web.auth.gr/el/node/28>, το εργαλείο διερεύνησης των απόψεων των παιδιών για τον διάλογο στο <http://voice.web.auth.gr/el/node/56>).

2ο βήμα

Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τις προτεραιότητες τους στον προγραμματισμό σε συνεργασία με τα παιδιά. Βασικό ερώτημα αποτελεί: «Τι επιθυμούμε να πετύχουμε;». Κάνουν συμμετοχούς τα παιδιά συζητώντας μαζί τους ζητήματα με τα οποία επιθυμούν τα παιδιά να ασχοληθούν (βλ. ενδεικτικά το εργαλείο σχεδιασμού δράσεων <https://voice.web.auth.gr/el/node/56>). Χρησιμοποιούν εστιασμένα ερωτήματα, κρατούν σημειώσεις (memos), παρέχουν επιλογές στα παιδιά για να αναγνωρίσουν τι τους απασχολεί περισσότερο και τα διευκολύνουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσα από ζωγραφιές (οπτικοποίηση). Εκπαιδευτικοί και παιδιά μοιράζονται σκέψεις και εμπειρίες.

3ο βήμα

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν μαζί με τα παιδιά τις ενέργειες με τις οποίες θα επιτύχουν να υποστηρίξουν τις προτεραιότητές τους. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί την ομάδα της τάξης σε αυτό το σημείο είναι: « Τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό που επιλέξαμε ως σημαντικό να ασχοληθούμε;». Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαλογικές πρακτικές (βλ. ενδεικτικά την κλειδα αυτοπαρατήρησης διαλογικών πρακτικών-είδος ανατροφοδότησης στο <https://voice.web.auth.gr/el/node/56>), ώστε να διερευνήσουν τι προτείνουν τα ίδια τα παιδιά

σχετικά με το ζήτημα που τους απασχολεί σε προτεραιότητα. Διευκολύνουν τη σκέψη των παιδιών χρησιμοποιώντας ανοιχτά φύλλα εργασίας (βλ. ενδεικτικά φύλλα εργασίας στο <https://voice.web.auth.gr/el/node/61>) και υποβάλλουν ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο.

4ο βήμα

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ανατροφοδότηση μετά την υλοποίηση των ενεργειών που συν-αποφασίστηκαν. Το βασικό ερώτημα που τους απασχολεί είναι: «Τί κατάφεραν τελικά; Με ποιόν τρόπο; Τι ακόμα χρειάζεται να κάνουν;». Αναστοχάζονται σχετικά με τις ευκαιρίες που έδωσαν στα παιδιά να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ίδιας τους της μάθησης (βλ. ενδεικτικά την κλείδα παρατήρησης και καταγραφής για την συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση της μάθησης στο <https://voice.web.auth.gr/el/node/61>). Επανεξετάζουν την προσωπική τους θεωρία και τις πρακτικές τους όσον αφορά τον βαθμό που συμμετέχουν τα παιδιά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (βλ. ενδεικτικά το εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων και την συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία στο <https://voice.web.auth.gr/el/node/100>). Μέσα από ζωγραφιές και την υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με τη βιωμένη τους εμπειρία.

5ο βήμα

Οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού τους προγραμματισμού αναστοχάζονται πως τελικά διαμόρφωσαν την διαδικασία του. Εν τέλει με ποιους τρόπους υποστήριξαν τη συμμετοχή των παιδιών και πως κατάφεραν να υπερβούν τυχόν δυσκολίες (βλ. ενδεικτικά το αναστοχαστικό εργαλείο για την διαδικασία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στο <https://voice.web.auth.gr/el/node/64>).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βέλκου, Κ. & Αυγητίδου Σ. (2023). Η ενίσχυση της φωνής των παιδιών στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας –δράσης. Στο Μ. Αποστολίδης, Φ. Δρίνη & Μ. Ορφανίδου (Επιμ.). *1ο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κιλκίς: Δημιουργικότητα και φαντασία στη σχολική τάξη*, 27 & 28 Μαΐου 2023 (σσ.66-72). Κιλκίς. Ανακτήθηκε από <https://conferencekilkis.sites.sch.gr/?p=964>
- Βέλκου Κ., & Αυγητίδου Σ. (2022). Μετασχηματίζοντας τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας- δράσης. Στο Σ.Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*, 13, 14 & 15 Μαΐου 2022 (σσ.18-32). Ιωάννινα: Gutenberg.
- Βέλκου, Κ. (2015). Ετήσιος Προγραμματισμός της Σχολικής Μονάδας στον χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια εναλλακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των Οργανωτικών Κέντρων στην Εκπαίδευση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς Αρμόδιος



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

- & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα*, 27-29 Μαρτίου 2015 (Τόμος Α, σσ.32-38). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79 (2017), 139-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.019>
- Häkli, J., Korkiamäki, R., & Kallio, K. P. (2018). 'Positive recognition' as a preventive approach in child and youth welfare services. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.005>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism_To_Citizenship
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in society*. London: Routledge Falmer.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107-117.
- Schofield, G. & και Thoburn, J. (1996). *Child Protection: The Voice of the Child in Decision-making*. London: Institute for Public Policy Research.
- United Nations Convention on the rights of the child (1989). Ανακτήθηκε από <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Valentine, I., Katz, I., Smyth, C., Bent, C., Rinaldis, S., Wade, C., & Albers, B. (2016). Key Elements of Child Safe Organizations – Research Study. Sydney: Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Ανάκτηση από https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/filelist/research_report_-_key_elements_of_child_safe_organisations_research_study_-_prevention.pdf

4. Γνωρίζω για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχεδιάζω την πρακτική μου

4.1 Με ποιους τρόπους μπορώ να υποστηρίξω τη συμμετοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό;

Κυριακή Βέλκου

Η συμμετοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό έχει πολλαπλά οφέλη για τα ίδια τα παιδιά, τις/τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία (βλέπε <http://voice.web.auth.gr/el/node/64>).

Συγκεκριμένα:

- Όταν τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τότε η μάθησή τους αυξάνεται σημαντικά (Rudduck & Flutter, 2000).
- Η ακρόαση της φωνής των παιδιών υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις σε προτεραιότητα στα σχολεία τους με βάση τις προτεραιότητες των παιδιών (Mitra, 2003· Cook-Sather, 2002· Wilson & Corbett, 2001).
- Όταν παιδιά δεσμεύονται ως συνεργάτες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τότε οι προσπάθειες για βελτίωση του σχολείου αυξάνονται (Rudduck & Flutter, 2004· Cervone & Cushman, 2002· Cook-Sather, 2002· Wilson & Corbett, 2001).
- Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων λειτουργεί μεταμορφωτικά στην κουλτούρα των οργανισμών των σχολείων (Flutter & Rudduck, 2006· Cook-Sather, 2002).
- Η συμμετοχή των παιδιών ως ερευνητών μπορεί να θέσει χρήσιμα ερωτήματα και να εντοπίσει χρήσιμα ευρήματα για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου (Fielding & Bragg, 2003· Kushman & Shanessey, 1997).
- Η συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία προάγει σχέσεις μέσα στις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν με τα παιδιά και να μάθουν ο ένας από τον άλλον (Cook-Sather, 2006).

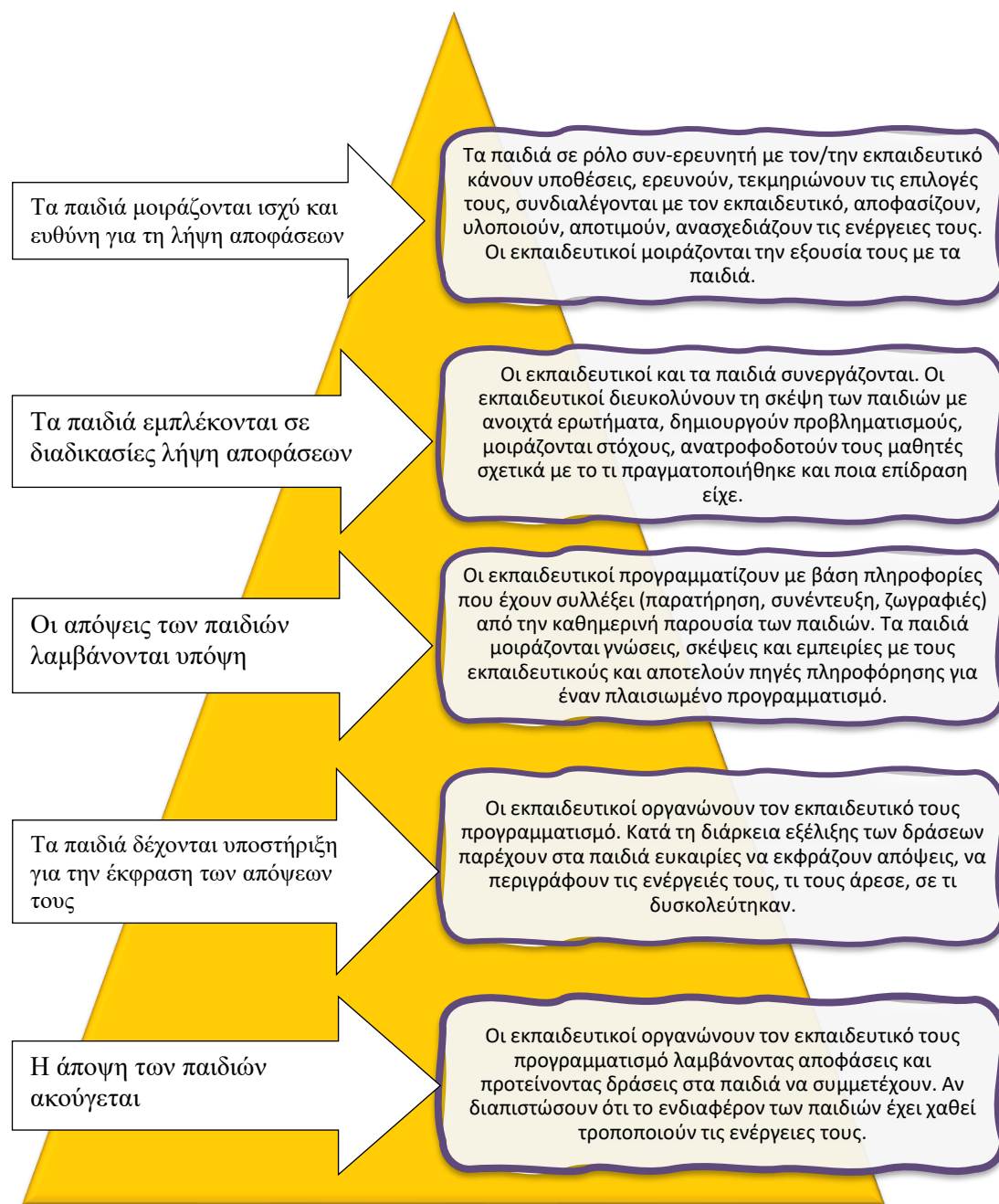
Προκειμένου να ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό χρειάζεται να ενισχύσουμε την ακρόαση της «φωνής» τους και την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης αλλά και με το κοινωνικό περιβάλλον (Παπανδρέου, 2020· Σοφού, 2022). Οι εκπαιδευτικές δράσεις θα πρέπει να προκύπτουν ως αποτέλεσμα συναινετικής συμφωνίας και να υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης ή αλλαγής των στόχων ανάλογα με την πορεία των δράσεων και την ανατροφοδότηση της ομάδας της τάξης.

Οι τρεις στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό περιλαμβάνουν την τεκμηρίωση, την εδραίωση κοινής προοπτικής και την πλαισίωση.



Τεκμηρίωση	Εδραίωση κοινής προοπτικής	Πλαισίωση
<ul style="list-style-type: none">• Περιλαμβάνει ομαδική προσπάθεια (εκπαιδευτικοί και παιδιά)• Καθιστά ορατή τη σκέψη και τις προτάσεις των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων• Υποστηρίζεται με μια ποικιλία μέσων και τεχνικών έρευνας (συνεντεύξεις, παρατήρηση, φωτογραφίες κ.ο.κ.)	<ul style="list-style-type: none">• Περιλαμβάνει ομαδική προσπάθεια (εκπαιδευτικοί και παιδιά)• Καθιστά αναγκαία την κατανόηση της σκέψης των παιδιών και την αποδοχή ή διαπραγμάτευση των ιδεών και απόψεών τους από τους εκπαιδευτικούς• Υποστηρίζεται από τον διρευνητικό διάλογο (ανοιχτά ερωτήματα)	<ul style="list-style-type: none">• Περιλαμβάνει τη συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και στη λήψη αποφάσεων για καθημερινά ζητήματα που τους αφορούν• Καθιστά αναγκαία συνθήκη την οργάνωση στόχων και δράσεων στο συγκείμενο της σχολικής μονάδας• Υποστηρίζεται από μια ποικιλία πηγών πληροφόρησης

Οι τρόποι συμμετοχής των παιδιών στον προγραμματισμό μπορεί να ποικίλλουν. Οι τρόποι αυτοί εξαρτώνται από τις ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην εκπαίδευση και υποστήριξη που προσφέρουν στα παιδιά προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους. Επειδή όλα τα παιδιά διαφέρουν, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εξασφαλίσουν για όλα τα παιδιά ένα από τα είδη συμμετοχής που περιγράφονται στο γράφημα παρακάτω αλλά και να αναστοχαστούν κατά πόσο δίνουν ευκαιρίες κατά την διάρκεια της χρονιάς για υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στα παιδιά.



Τροποποίηση της σκαλωσιάς του Shier (2001) στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cervone, B. & Cushman, K. (2002). Moving youth participation into the classroom: Students as allies. *New direction for Students Leadership*, 96, 83-100.
- Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4) 359-390.
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). Student as Researchers: Making a Difference. Cambridge: Pearson Publishing Group.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. London: Routledge.
- Flutter, J. and Rudduck, J. (2004) *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London: Routledge,
- Kushman, J. & Shanessey, J. (1997). *Review of Look Who's Talking Now: Student Views of Restructuring Schools*. Portland: OR by Northwest Regional Educational Lab.
- Mitra D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38, 289–304.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: `carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society* 15, 107-117.
- Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, B.L. and Corbett, H.D. (2001) *Listening to Urban Kids: School Reform and the Teachers They Want*. New York: SUNY Press.



4.2 Ποιους στόχους να επιλέγουμε για την ενίσχυση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών;

Σόνια Λυκομήτρου και Σοφία Αυγητίδου

Η έμφαση στους στόχους και τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική τάξη σχετίζεται άμεσα με την προσωπική τους θεωρία και πρακτική σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία. Έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014· Λυκομήτρου, 2015) αναφέρουν ως κυρίαρχη τάση οι εκπαιδευτικοί να δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένους στόχους που θέτουν οι ίδιοι για τα παιδιά, χωρίς να προβλέπουν τη συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό τους. Σε μικρότερο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν προτεραιότητες που βασίζονται στη διερεύνηση των απόψεων και ενδιαφερόντων των παιδιών για να καθορίσουν, για παράδειγμα, την επιλογή του περιεχομένου των οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Το περιεχόμενο και η προτεραιοποίηση των στόχων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. στόχοι που αφορούν στην κοινωνική, συναισθηματική ή γνωστική ανάπτυξη των παιδιών) καθώς και η εκπαιδευτική οπτική κατά την υλοποίηση των στόχων αυτών (π.χ. δασκαλοκεντρική, παιδοκεντρική ή συνεργατική διδασκαλία) συνδέονται με:

- τις προϋποθέσεις και τις ευκαιρίες που δημιουργούν για τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη ([διευρυμένα ή περιορισμένα περιθώρια συμμετοχής](#)),
- το είδος των δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν (π.χ. κριτική και δημιουργική σκέψη, συνεργατική δράση ή επανάληψη και απομνημόνευση της γνώσης),
- το είδος της γνώσης που προάγουν (έμφαση στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα, γνώση με δυναμική για νέες αναζητήσεις ή αντικειμενική και στατική),
- το είδος των προσδοκιών τους από τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία (ως ενεργά υποκείμενα που αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και δημιουργούν ή ως παθητικά υποκείμενα που διεκπεραιώνουν, αναπαράγουν και επαναλαμβάνουν επιθυμητές συμπεριφορές),
- το ρόλο τους στην τάξη (κατευθυντικός ή υποστηρικτικός και υποβοηθητικός προς όφελος της συμμετοχής των παιδιών).

Κατά συνέπεια, το είδος και ο τρόπος επιλογής των στόχων επηρεάζεται από τις προτεραιότητες, προσδοκίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και επηρεάζει παράλληλα την πρακτική τους ως προς τη νοηματοδότηση και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Άρα, η επιλογή των στόχων επηρεάζει τις δυνατότητες που προσφέρονται στα παιδιά ώστε να εμπλακούν σε συμμετοχικές, συνεργατικές και διαλογικές διαδικασίες στο νηπιαγωγείο.

Οι στόχοι που συνάδουν με τις δημοκρατικές και συμμετοχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη του νηπιαγωγείου δεν είναι αποκομμένοι μεταξύ τους αλλά βρίσκονται σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, όπου ο ένας προϋποθέτει και συμπληρώνει τον άλλον σταδιακά και διαδοχικά, προκειμένου να ενισχυθεί η ελεύθερη έκφραση των παιδιών, η δυνατότητα επιλογής τους μετά από πληροφόρηση και διαβούλευση και η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεων στο νηπιαγωγείο. Παρακάτω διατυπώνονται ενδεικτικά παραδείγματα στόχων που εντάσσονται σε ευρύτερους σκοπούς της

προσχολικής εκπαίδευσης υπό την οπτική της ενίσχυσης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ταξινόμηση τους γίνεται μόνο για αναλυτικούς λόγους.

Κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο

Οι ευρύτεροι σκοποί σε αυτό το πλαίσιο που αποτελούν και προϋποθέσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών αφορούν ενδεικτικά:

- στην ενίσχυση ενός κλίματος αποδοχής με την ενθάρρυνση, αποδοχή και αξιοποίηση της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων, των ιδεών και των προτάσεων των παιδιών, την έμφαση στη διερεύνηση και στο διάλογο παρά στο σωστό και στο λάθος,
- στη δημιουργία συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και του αισθήματος ανήκειν μέσα από ένα θετικό κλίμα σεβασμού όλων από όλους και όλες,
- στις συστηματικές ενέργειες για την γνωριμία με τα παιδιά και μεταξύ των παιδιών, τον ισότιμο διάλογο και την παροχή σκόπιμων ευκαιριών εμπλοκής τους στην λήψη αποφάσεων και τη συνδιαμόρφωση της καθημερινότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, η ενδεικτική διατύπωση στόχων σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να είναι: *Να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ανταλλάσσουν ελεύθερα απόψεις, να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες ή εμπειρίες από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, να εντοπίζουν χαρακτηριστικά και ενέργειες που διευκολύνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, να αναφέρουν στοιχεία που εκτιμούν στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριά τους, να προτείνουν λύσεις για την επίλυση συγκρούσεων και την αρμονική συνύπαρξη στην τάξη, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να διαχειρίζονται το άγχος που προκαλείται από μια αποτυχία, να προτείνουν, να υλοποιούν και να παρουσιάζουν μια κοινή ομαδική δράση.*

Σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων των παιδιών

Οι ευρύτεροι σκοποί σε αυτό το πλαίσιο αφορούν ενδεικτικά στη συστηματική ενίσχυση των συνεργατικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών, διαλογικών, κινητικών, γνωστικών, μεταγνωστικών και ερευνητικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Αντίστοιχα, η ενδεικτική διατύπωση στόχων μπορεί να είναι: *Να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικού τύπου επικοινωνιακές στρατηγικές / συμβάσεις που χρησιμοποιεί ο/η συνομιλητής/ήτρια (π.χ. εκφράσεις / μη λεκτικές συμπεριφορές) και να τις προσαρμόζουν με βάση τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, να εντοπίζουν και να συγκρίνουν στρατηγικές προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τον/τη συνομιλητή/ήτρια τους στην τάξη, να αναγνωρίσουν δεξιότητες καλού/ής ομιλητή/τριας, συνομιλητή/ήτριας και ακροατή/άτριας, να κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις για την επίλυση μιας κατάστασης, να διατυπώνουν σχετικά ερωτήματα προς διερεύνηση, να διατυπώνουν πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα που ερευνούν, να αξιοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε νέες καταστάσεις, να προτείνουν, να συζητούν, να αποφασίζουν, να υλοποιούν και να παρουσιάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δράσης τους.*

Σε γνωστικό επίπεδο

Οι ευρύτεροι σκοποί σε αυτό το πλαίσιο αφορούν ενδεικτικά στην ενεργοποίηση των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, που αφορούν σε ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για εξήγηση, επιχειρηματολογία, σύγκριση, ανάλυση, σύνθεση αλλά και αξιολόγηση των γνώσεων, των εμπειριών και των καταστάσεων που βιώνουν καθημερινά. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να οργανώνουν και να αναλύουν τα δεδομένα τους, να εξάγουν τα συμπεράσματά τους και να αξιολογούν την πορεία της μάθησής τους.

Αντίστοιχα, η ενδεικτική διατύπωση στόχων μπορεί να είναι: *Να παρατηρήσουν, να εντοπίσουν, να αιτιολογήσουν, να προβλέψουν, να συγκρίνουν, να συσχετίσουν, να κατηγοριοποιήσουν, να ιεραρχήσουν, να διακρίνουν και να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν, να επανεξετάσουν, να επεξηγήσουν όσα υποστηρίζουν, κ.α.*

Σε επίπεδο δημοκρατικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και σε επίπεδο κοινωνικής ευθύνης

Οι ευρύτεροι σκοποί σε αυτό το πλαίσιο αφορούν ενδεικτικά στην ενθάρρυνση της διαμόρφωσης και της υπεράσπισης της προσωπικής γνώμης παράλληλα με την ικανότητα συμμετοχής στον διάλογο, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και της συνεργατικής δράσης, η εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και το μοίρασμα της ευθύνης για τις κοινές αποφάσεις καθώς και η επέκταση των συλλογικών και διερευνητικών δράσεων στο επίπεδο της σχολικής και τοπικής κοινότητας.

Αντίστοιχα, η ενδεικτική διατύπωση στόχων μπορεί να είναι: *Να υποστηρίζουν με επιχειρήματα την άποψή τους και να συνυπολογίσουν τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις σε συνεργατικό επίπεδο, να λαμβάνουν αποφάσεις και να μοιράζονται την ευθύνη της υλοποίησής τους, να διακρίνουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις συμπεριφορών και δράσεων και να υιοθετούν ανάλογες στάσεις προς τον συνάνθρωπο, την κοινωνία και το περιβάλλον, να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων μέσα από την υλοποίηση δράσεων σε διάφορα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα, π.χ. στο ζήτημα της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την αξία των φυσικών πόρων, των ζωντανών οργανισμών, κ.ά.*

Αναστοχαστικά ερωτήματα που μπορούν να διευκολύνουν τις/τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μία κριτική επίγνωση των στόχων που επιλέγουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο είναι ενδεικτικά:

- Ποιοι είναι οι στόχοι και οι προτεραιότητές μου στο νηπιαγωγείο; Τι είναι αυτό που θέλω να πετύχω; Αναφέρω μερικά παραδείγματα.
- Γιατί θεωρώ ότι αυτοί είναι οι πιο σημαντικοί στόχοι ή οι προτεραιότητές μου;
- Θεωρώ ότι οι στόχοι / προτεραιότητές μου είναι οι ίδιοι/ες από τότε που διορίστηκα ή άλλαξαν; Αν ναι, τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω τους στόχους και τις προτεραιότητές μου;
- Ποιες είναι οι ενέργειες που αναμένω να κάνουν τα παιδιά με βάση τους στόχους που έχω θέσει;
- Συμπεριλαμβάνω/προβλέπω στους στόχους μου τη συμμετοχή των παιδιών (π.χ. στην πορεία κατάκτησης της γνώσης ή στην επιλογή του περιεχομένου, των υλικών και των δράσεων);
- Τι κάνω/με ποιον τρόπο εργάζομαι, για να πετύχω αυτούς τους στόχους/ προτεραιότητες;



- Είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου και από τα παιδιά σε σχέση με τους στόχους που βάζω; Για ποιους λόγους είμαι ή δεν είμαι ικανοποιημένος/η;
- Σε τι αφορούν τα κριτήρια που θέτω για να εκτιμήσω την αποτελεσματικότητα επίτευξης των στόχων μου;
- Τι θα παρατηρήσω σε σχέση με την πρακτική μου και τις ενέργειες των παιδιών για να πω ότι είμαι ευχαριστημένη/ος ή όχι;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Β. (2018). Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών. Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυκομήτρου, Σ. (2015). *Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>



4.3 Τι εννοούμε όταν λέμε ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

Σόνια Λυκομήτρου

Η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική που σχετίζεται άμεσα με τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και με τις συνθήκες / προϋποθέσεις που δημιουργούν, προκειμένου τα παιδιά να συνδιαμορφώσουν την σχολική τους καθημερινότητα. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι διεθνείς τάσεις και συζητήσεις καθώς και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση τονίζουν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στο ρόλο των παιδιών ως δρώντων προσώπων, ικανών για συλλογική δράση και λήψη αποφάσεων (James, Jenks & Prout, 1998), στην αναγκαιότητα να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μια δημοκρατική πρακτική (Dahlberg & Moss, 2005), στο δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων (OECD, 2001, 2006· United Nations, 1989), και σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως στο *Reggio Emilia* (Edwards, Gandini & Forman, 1998), «*Φιλοσοφία για παιδιά*», (Lipman, 2003) και «*Thinking together approach*» (Littleton et al., 2005· Mercer et al., 1999).

Συμμετοχικές και δημοκρατικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελούν:

1. Η συστηματική και ενεργητική ακρόαση των παιδιών (Clark, Kjørholt & Moss, 2005· Dahlberg & Moss, 2005).
2. Η δημιουργία συνθηκών για ισότιμη συμμετοχή / ίσες ευκαιρίες των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες (Edwards, Gandini & Forman, 1993· Αυγητίδου, 2014).
3. Η δημιουργία μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης που υποστηρίζει τη συλλογική και διερευνητική εργασία ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, με σκοπό μια κοινή ισότιμη και συλλογική προσπάθεια (Clark & Moss, 2010).
4. Η ενίσχυση της ελευθερίας της σκέψης, της έκφρασης, της γνώμης και του λόγου, μέσα από έναν αλληλεπιδραστικό και διερευνητικό διάλογο που βασίζεται στη συνεργατική σκέψη και στην συλλογική δράση για την επίλυση των προβλημάτων (Mercer et al., 2003· Wegerif et al., 1999· Wegerif, 2005).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εμπλέξουν τα παιδιά ενεργά στην καθημερινή τους μάθηση στην προσχολική τάξη, να προάγουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν και να αναβαθμίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών μαθησιακών εμπειριών, μπορούν:

- Να χρησιμοποιήσουν την ενεργητική ακρόαση ως εργαλείο, ως μέσο και ως κουλτούρα που θα διαπερνά όλα τα μαθησιακά πλαίσια και όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών και στηρίζοντας τις ιδέες τους, μέσα από συνεργατικές και διερευνητικές συζητήσεις και δράσεις.
- Να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στην κατανομή του χρόνου, για να εκφράσουν ισότιμα τις σκέψεις και τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις και να δώσουν απαντήσεις, στο πλαίσιο των ελεύθερων και των οργανωμένων



δραστηριοτήτων και γενικότερα στη διαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος στην τάξη του νηπιαγωγείου.

- Να δημιουργήσουν δημοκρατικές συνθήκες ισότιμης συνεργασίας, όπου τα μέλη των ομάδων να προτείνουν λύσεις, να υλοποιούν τις προτάσεις τους και να αξιολογούν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της δράσης τους, προκειμένου να μεταβούν ομαλά από την ετερονομία και τον ετεροκαθορισμό στην αυτονομία και στον αυτοπροσδιορισμό.
- Να καλλιεργήσουν αυθεντικές σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών και όχι σχέσεις εξουσίας, ενισχύοντας την επικοινωνία μεταξύ τους και βελτιστοποιώντας τη μαθησιακή διαδικασία.
- Να δημιουργήσουν το αίσθημα της συν-ευθύνης στα παιδιά για τις δράσεις στις οποίες αυτά συμμετέχουν και λαμβάνουν αποφάσεις, αξιολογώντας τις και λογοδοτώντας για αυτές.
- Να υποστηρίξουν το δικαίωμα των παιδιών να επιλέγουν ελεύθερα μεταξύ πολλών λύσεων/προτάσεων, να ανακαλύπτουν διαφορετικές όψεις της αλήθειας ή μιας κατάστασης και να διαμορφώνουν κριτικά τη δική τους κατανόηση των πραγμάτων.
- Να μοιράζονται εμπειρίες, σκέψεις και απόψεις, να συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά σε προτάσεις και δράσεις, να συν-κατασκευάζουν τις γνώσεις και τα νοήματα μέσα από βιωμένες καταστάσεις, ως ισότιμοι εταίροι στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής τάξης.
- Να μαθαίνουν μαζί με τα παιδιά μέσα από την κοινή συμμετοχή σε μια αλληλεπιδραστική κοινότητα μάθησης, που καθιστά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά ενεργούς μαθητευόμενους και ταυτόχρονα συνεργάτες.
- Να οικοδομούν και να κατακτούν τη νέα γνώση μέσα σε μια μαθησιακή κοινότητα που συνεργάζεται διαλογικά, αναζητά διαρκώς και στοχάζεται συλλογικά, καταλήγει σε κοινά σημεία κατανόησης και οδηγείται στη λήψη μιας συναινετικής απόφασης.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί η/ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη στρατηγική της ενεργητικής ακρόασης, με σκοπό να τα εμπλέξει σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης:

- Ακούει τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά, τα παρατηρεί, τα ηχογραφεί ή τα φωτογραφίζει και καταγράφει τεκμηριωμένα την ερμηνεία και τα σχόλια των παιδιών ή το βαθμό της συμμετοχής τους, προκειμένου να εντοπίσει ποια παιδιά δεν συμμετέχουν, να διερευνήσει τους λόγους της μη συμμετοχής τους, να αναστοχαστεί και να δοκιμάσει νέες μεθόδους και παρεμβάσεις με σκοπό να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του/της έργο.

Σε ένα δεύτερο παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που προσπαθεί να ενισχύσει την συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στην τάξη:

- Θέτει ερωτήματα για προβληματισμό στα παιδιά, δημιουργεί μια προβληματική ή αντιφατική κατάσταση που επιζητά επίλυση και τα εμπλέκει σε σκέψη και δράση που αποκτά νόημα γι' αυτά, διερευνά τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών και ενθαρρύνει την συν-κατασκευή της νέας γνώσης ή εμπειρίας, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τη συνεργατική δράση, υποστηρίζει και παροτρύνει δράσεις που έχουν διαφοροποιημένες

διαδικασίες και αποτελέσματα, προκειμένου να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να απολαμβάνουν ευχάριστα την κοινή μαθησιακή εμπειρία.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο για το είδος και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τα παιδιά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι:

- Ποιες ευκαιρίες δίνω στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να εξηγήσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους, να έρθουν σε δημιουργική αντιπαράθεση με τους άλλους, να συν-κατασκευάσουν νέα νοήματα και γνώση;
- Ποιες ευκαιρίες δίνω στα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν, να προτείνουν, να συμμετέχουν στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των προτάσεών τους;
- Πόσο σέβομαι τις διαφορετικές απόψεις/ προτάσεις, πόσο είμαι ανοιχτός/ή σε καινούριες ιδέες και προτάσεις και κατά πόσο τις αξιοποιώ σε μια παραγωγική μαθησιακή διαδικασία;
- Πόσο λαμβάνω υπόψιν μου τα συναισθήματα και τις ανάγκες των παιδιών;
- Δημιουργώ θετικό συναισθηματικό κλίμα ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Υποστηρίζω τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παρουσιάζουν και να τεκμηριώνουν/ αξιολογούν τις αποφάσεις των δράσεων τους στην ολομέλεια της τάξης;
- Δημιουργώ ευκαιρίες για την εμπλοκή των παιδιών στην συνδιαμόρφωση της θεματολογίας ή του περιεχομένου των δράσεων στην σχολική τους πραγματικότητα;
- Ενθαρρύνω τα παιδιά να αναλαμβάνουν και να μοιράζονται την ευθύνη για τις αποφάσεις που πήραν;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P. (2005). Introduction. In A. Clark, A. Kjørholt & P. Moss (ed.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*, (pp. 29–49). Bristol: The Policy Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Dahlberg G. & Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Falmer: Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach; Advanced reflections (2nd ed.)*. Greenwich, CT: Ablex.



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

- James, A., Jenks, C & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littleton, K. Mercer, N. Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(2), 167 -182.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. and Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–113.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(5), 493–516.
- Wegerif R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223-237.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child. For every child, every right*. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>



4.4 Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ποιος ο ρόλος των παιδιών στη διαλογική διαδικασία;

Σόνια Λυκομήτρου

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στη διαλογική διαδικασία σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και οργανώνουν το διάλογο στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τις προτεραιότητες, τις προσδοκίες, τις πρακτικές και τους ρόλους των συμμετεχόντων στην διαλογική διαδικασία επηρεάζει τις ευκαιρίες που δημιουργούν και τις δυνατότητες που δίνουν στα παιδιά να εμπλακούν ή να μην εμπλακούν σε δημοκρατικές και διαλογικές διαδικασίες στο νηπιαγωγείο.

Η έρευνα έχει αναδείξει ότι όταν οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για το σκοπό του νηπιαγωγείου σχετίζονται από την μια μεριά με την απόκτηση γνώσεων, την ευταξία και την εύρυθμη λειτουργία στην τάξη και από την άλλη, με την ελλειμματική εικόνα που έχουν για τα παιδιά, τότε επηρεάζεται ο ρόλος των παιδιών στην καθημερινή διαλογική διαδικασία (κατευθυντικός και διεκπεραιωτικός ρόλος, μεταδίδοντας την αντικειμενική γνώση). Αντίστοιχα, όταν ο ρόλος που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από τα παιδιά στον διάλογο αφορά σε ένα ρόλο ακροατή που ανταποκρίνεται στις υποβαλλόμενες από τη νηπιαγωγό ερωτήσεις, αναπαράγοντας τη γνώση με τη μορφή της επανάληψης ή της σωστής απάντησης, καθιστά τα παιδιά παθητικά υποκείμενα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό του νηπιαγωγείου σχετίζονται με το πρόταγμα και την αξία της κριτικής, συλλογικής και διαλογικής σκέψης και δράσης και με την εικόνα που έχουν για τα παιδιά ως ικανά και δρώντα υποκείμενα στην μάθηση, τότε αναλαμβάνουν έναν ρόλο υποστηρικτικό και υποβοηθητικό που προάγει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και ενισχύει τις δεξιότητες των παιδιών, ενώ παράλληλα προσδοκούν από τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στη διαλογική διαδικασία (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017· Λυκομήτρου, 2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαλογική διαδικασία μέσα από δημοκρατικές πρακτικές και σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια που αναπτύσσονται στο ημερήσιο προσχολικό πρόγραμμα είναι:

- Να παρέχουν στα παιδιά ένα ασφαλές συναισθηματικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να δράσουν με βάση την προσωπικότητα, την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, να μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις και τα βιώματά τους και να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά δημιουργώντας σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης.
- Να ενθαρρύνουν τη συνεργατική σκέψη και δράση των παιδιών μέσα από την εργασία σε μικρές ομάδες, με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων, την επίλυση των συγκρούσεων, την εξεύρεση λύσεων και την ενεργή συν-κατασκευή της γνώσης μέσα από το μοίρασμα της κοινής εμπειρίας.
- Να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο διαλογικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, να αποδεχτούν τις προσωπικές θεωρίες των μελών της ομάδας, να ενθαρρύνουν την ανοιχτότητα σε καινούριες ιδέες και προτάσεις και να σεβαστούν την διαφορετική θέση που εκφράζει το κάθε παιδί.
- Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συζητήσουν αυτά που γνωρίζουν, να διερευνήσουν μια προβληματική κατάσταση, να παρατηρήσουν, να υποθέσουν,



να φανταστούν, να συγκρίνουν, να αιτιολογήσουν, να πουν επιχειρήματα, να εξάγουν και να ανακοινώσουν τα συμπεράσματά τους.

- Να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, να το διερευνήσουν συλλογικά, να δώσουν σε αυτό το νόημα και το περιεχόμενο που θέλουν και να το διαμορφώσουν με τους τρόπους που επιλέγουν (π.χ. κίνηση, συμβολικό παιχνίδι, ζωγραφική, γλυπτική, χορός, κουκλοθέατρο, κ.ά.).
- Να μοιράζονται την ευθύνη και τα συναισθήματα από την κοινή δράση και τα επιτεύγματά τους, αποκτώντας πολιτειακή συνείδηση, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου τα άτομα θα αισθανθούν ότι αποτελούν μια κοινότητα, που ξέρει να συνεργάζεται, να συνομιλεί, να σέβεται τη διαφορετικότητα, να δοκιμάζει, να ρισκάρει, να υποστηρίζει τα μέλη της, να στοχάζεται πάνω σε αυτά που μαθαίνει και τέλος να γιορτάζει τις επιτυχίες της.

Στο πλαίσιο της υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, είναι σημαντική η παροχή αναστοχαστικών και ερευνητικών εργαλείων, με σκοπό να προκαλέσουν την επανεξέταση των επιλεγμένων διαλογικών πρακτικών και να ενισχύσουν την καινοτόμο σκέψη και δράση τους, βελτιώνοντας την ποιότητα του διαλόγου και τις κριτικές δεξιότητες των παιδιών. Ένα τέτοιου είδους εργαλείο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://voice.web.auth.gr/el/node/56>. Ειδικότερα, μέσα από το αναστοχαστικό εργαλείο που προτείνεται³, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβληματιστούν πάνω σε παραδείγματα που αναφέρουν οπτικές κατανόησης του διαλόγου και του τρόπου που οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τις διαλογικές πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν και στη συνέχεια να απαντήσουν σε ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό και την εκ νέου νοηματοδότηση των ρόλων στην διαλογική διαδικασία, ώστε να βελτιώσουν ή να αλλάξουν την δράση τους.

Ενδεικτικά ερωτήματα τα οποία καθοδηγούν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών με βάση τα παραδείγματα που μελετούν στο εργαλείο αυτό είναι:

1. Τι υποδηλώνουν τα παραδείγματα για το είδος των πρακτικών που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί στη διαλογική διαδικασία μιας οργανωμένης δραστηριότητας;
2. Σε τι είδους μάθηση οδηγεί καθένα από τα παραπάνω είδη διαλογικών πρακτικών;
3. Ποιο είναι το ζητούμενο στη διαλογική εμπειρία του παιδιού;
4. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαλογική διαδικασία και ποιον ρόλο δίνει στα παιδιά μέσα σε αυτήν; Οργανώνει και αναμένει απλώς την ανταπόκριση των παιδιών ή δίνει ευκαιρίες για συνδιαμόρφωση της διαδικασίας και συνοικοδόμηση της γνώσης;
5. Σε τι δίνει μεγαλύτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός, στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα;

Σε μια παραλλαγή του παραπάνω εργαλείου, ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν συλλογικά στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης πάνω σε

³ Το εργαλείο αυτό αποτελεί διασκευή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην διατριβή: Λυκομήτρου, Σ. (2015). Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>

προηγούμενες τοποθετήσεις τους για τον ρόλο τους και τον ρόλο που δίνουν ή αναμένουν από τα παιδιά στον διάλογο, να τον επανεξετάσουν και να επανατοποθετηθούν πάνω στην προσωπική τους θεωρία και πρακτική για τους ρόλους των συμμετεχόντων στην διαλογική διαδικασία, προτείνοντας νέους δημοκρατικούς τρόπους διαλογικής αλληλεπίδρασης και επανασχεδιάζοντας την δράση τους σε αλληλεπιδραστικά πλαίσια. Η συνεργατική ανταλλαγή απόψεων και η κριτική αντιπαράθεση στην ολομέλεια μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, με τη βοήθεια ενός προσώπου που διευκολύνει προς αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια βελτίωσης και αλλαγής της διαλογικής κατάστασης.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης για την επανεξέταση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο διάλογο και τον ρόλο των συμμετεχόντων είναι:

1. Έχουμε όλοι τις ίδιες ή διαφορετικές πεποιθήσεις για το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στη διαλογική διαδικασία στην τάξη;
2. Τι υπονοούν οι πεποιθήσεις μας αυτές για τις προτεραιότητές μας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στη διαλογική διαδικασία;
4. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού;
5. Κατά πόσο η σχέση ανάμεσα στις προτεραιότητες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και στον ρόλο που υιοθετούν στην τάξη του νηπιαγωγείου, επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης και τους ρόλους των συμμετεχόντων σ' αυτήν ή προάγει ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας και ποιο είναι αυτό;
6. Κατά πόσο η εικόνα – θετική ή αρνητική - που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά και για την ικανότητα τους να συμμετέχουν στο διάλογο, επηρεάζει τις προσδοκίες τους από αυτά; Συμπληρώστε:
 1. Όταν οι νηπιαγωγοί έχουν αποκτήσει μια θετική εικόνα για τις διαλογικές και συνεργατικές ικανότητες των παιδιών προσδοκούν τα παιδιά να
 2. Όταν οι νηπιαγωγοί δίνουν έμφαση σε δυσκολίες / αρνητική εικόνα ως προς τις ικανότητες των παιδιών να συζητήσουν και να αλληλεπιδράσουν στον διάλογο προσδοκούν από αυτά / περιμένουν.....
7. Μπορούν οι προσδοκίες που έχουν οι νηπιαγωγοί από τα παιδιά να επηρεάσουν και τις πρακτικές τους στον διάλογο; Πώς μπορεί να συμβεί αυτό; Αναφέρετε ένα παράδειγμα.
8. Πόσο μας βοηθά η συγκεκριμένη απόδοση των αιτιών για τη δυσκολία να επιτευχθεί ο διάλογος στην τάξη, στην προσπάθεια βελτίωσης ή αλλαγής της κατάστασης; Τι μπορούμε να κάνουμε για την αντιμετώπιση του ζητήματος που μας απασχολεί;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Λυκομήτρου, Σ. (2015). Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

Λυκομήτρου, Σ. & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 69-96.

4.5 Ποιος μιλάει; Ποιος ακούει; Ενθαρρύνουμε, ακούμε, αξιοποιούμε τις ιδέες των παιδιών;

Χρηστίνα Σιδηροπούλου και Κυριακή Βέλκου

Η αναγκαιότητα για συμμετοχικές διαδικασίες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία και τεκμηριώνεται ως απότοκο α) των σύγχρονων αντιλήψεων για τις ικανότητες των παιδιών και τον ρόλο των παιδιών και των εκπαιδευτικών, β) των θεωριών μάθησης και γ) της αναγνώρισης των δικαιωμάτων των παιδιών (βλ. σχετική παρουσίαση στο εκπαιδευτικό υλικό του VOICE <http://voice.web.auth.gr/el/node/35>). Επίσης, έχει υπογραμμιστεί ότι η συμμετοχή λαμβάνει πολλαπλά νοήματα ανάλογα με τα περιθώρια συμμετοχής που παρέχουμε οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά. Ο βαθμός, δηλαδή, της συμμετοχής των παιδιών παρουσιάζει διαστροφώματα. Σύμφωνα με την κλίμακα Shier (2001), οι τρόποι και τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών εξαρτώνται από το εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την εξουσία του ρόλου τους με τα παιδιά και σε ποιο βαθμό τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο των δράσεών τους (βλ. σχετική παρουσίαση στο εκπαιδευτικό υλικό του Voice <http://voice.web.auth.gr/el/node/34>).

Αν οι εκπαιδευτικοί αναρωτηθούν σχετικά με τα περιθώρια που δίνουν στα παιδιά προκειμένου να προτείνουν τα ίδια ιδέες και να αποφασίζουν για τις δράσεις τους στο νηπιαγωγείο, τι θα διαπίστωναν άραγε; Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν στην ιστοσελίδα του προγράμματος VOICE, ερευνητικά και αναστοχαστικά εργαλεία, τα οποία βοηθούν στον εντοπισμό του βαθμού υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, ενδεικτικά ερευνητικά και αναστοχαστικά εργαλεία στην ενότητα «Οργανώνοντας δραστηριότητες με τη συμμετοχή των παιδιών» (<http://voice.web.auth.gr/el/node/53>) ή ερευνητικά και αναστοχαστικά εργαλεία στην ενότητα «Διάλογος και συμμετοχή των παιδιών» (<http://voice.web.auth.gr/el/node/56>) μπορούν να ενισχύσουν την τεκμηρίωση των τρόπων ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα στρατηγικό σημείο στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η αξιοποίηση των ιδεών και προτάσεων των παιδιών για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί δηλαδή ένα κομβικό σημείο που ανάλογα με τις αποφάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορεί να καθορίσει αν η στρατηγική σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των παιδιών. Έχει παρατηρηθεί ότι ακόμη και όταν γίνονται προσπάθειες για να ακουστεί η φωνή των παιδιών και υπάρχει η πρόθεση για όσο το δυνατόν χρήση ανοικτών ερωτήσεων, οι ιδέες, οι προτάσεις και οι απόψεις των παιδιών δύσκολα λαμβάνονται υπόψη ή/και επηρεάζουν τη μετέπειτα εξέλιξη της δράσης. Με βάση την κλίμακα Shier (βλ. κεφάλαιο 2.1) η παραπάνω δυσκολία θα μπορούσε να σχηματιστεί στη μετάβαση από το δεύτερο επίπεδο «τα παιδιά δέχονται υποστήριξη για την έκφραση των απόψεών τους» στο τρίτο επίπεδο «οι απόψεις των παιδιών λαμβάνονται υπόψη».

Οι εκπαιδευτικοί συχνά προσπαθούν να εξηγήσουν και να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις στα παιδιά. Παρά την ειλικρινή πρόθεση των εκπαιδευτικών για διερεύνηση της σκέψης των παιδιών και τη διάθεσή τους να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να εκφραστούν απρόσκοπτα, η αντίληψη ότι ο ορθός τρόπος έκβασης της εκάστοτε δραστηριότητας είναι υπόθεση ή/και χρέος των εκπαιδευτικών είναι άρρητα παρούσα. Για παράδειγμα, οι ιδέες των εκπαιδευτικών για τα υλικά και τις τεχνολογίες



για ένα αισθητικά άρτιο αποτέλεσμα μια καλλιτεχνικής δράσης κατανοούνται ως ορθότερες και προκρίνονται ως πιο κατάλληλες από αυτές των παιδιών.

Ένα ερώτημα που εγείρεται λοιπόν είναι γιατί οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται εν τέλει να ακούσουν τα παιδιά; Γιατί είναι δύσκολο να εγγραφούν μια ουσιαστική συμμετοχική διαδικασία; Απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα εμπεριέχονται στο υλικό του VOICE. Ενδεικτικά, στις ενότητες 2.1, 2.2 και 2.3. του παρόντος συλλογικού τόμου αναφέρονται ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών. Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει αφορά στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών (βλ. άλλες ενότητες του συλλογικού τόμου).

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται μερικά παραδείγματα που εντοπίζουν τη διάκριση ανάμεσα σε πρακτικές που περιορίζουν τον ρόλο και τη δράση των παιδιών και σε αυτές που υποστηρίζουν τα παιδιά στην έκφραση των απόψεών τους και στην εμπλοκή τους σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τα παραδείγματα αφορούν διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια.

Ρουτίνες	
<p>Γίνεται αυτό: Στην ολομέλεια η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να κοιτάζουν έξω από το παράθυρο και να απαντήσουν στην ερώτησή της. Νηπιαγωγός: Κοιτάζτε έξω από το παράθυρο, παιδιά και παρατηρήστε προσεκτικά για να που πείτε τι καιρό κάνει. Ποια καρτέλα θα βάλουμε εδώ; (δείχνει τον πίνακα αναφοράς που υπάρχει στην τάξη για την καταγραφή του καιρού κάθε ημέρα). Τα παιδιά σηκώνουν χέρι και η νηπιαγωγός ζητά από ένα παιδί να απαντήσει. Νηπιαγωγός: Πες μας Μ. τι καιρό κάνει; Παιδί Μ.: Ζέστη. Έχει ήλιο. Νηπιαγωγός: Συμφωνείτε και οι υπόλοιποι; Η Μ. είπε ότι έχει ήλιο. Τα παιδιά απαντούν όλα μαζί: Ναι. Νηπιαγωγός: Ας έρθει ένα άλλο παιδί να βάλει την σωστή καρτέλα στον πίνακα... Τα παιδιά σηκώνουν χέρι και η νηπιαγωγός επιλέγει κάποιο παιδί. Ένα παιδί ζητάει και αυτό να τοποθετήσει την καρτέλα του καιρού και η νηπιαγωγός του απαντάει πως την επόμενη ημέρα θα την τοποθετήσει αυτό.</p>	<p>Θα μπορούσε να γίνει έτσι: Τροποποίηση στόχου: Από τον στόχο: τα παιδιά να μάθουν/εντοπίσουν τον καιρό (κάτι που παραπέμπει σε απλή ανταπόκριση των παιδιών στο αίτημα της νηπιαγωγού) στον στόχο: τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι καιρικές συνθήκες αλλάζουν από μέρα σε μέρα και παρουσιάζουν επαναλήψεις σε σχέση με τις εποχές. Νηπιαγωγός: Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε τι καιρό θα έχει ο μήνας Απρίλιος από σήμερα ώσπου να τελειώσουν όλες του οι μέρες; Παιδιά (Πιθανές απαντήσεις) Θα βάζουμε τις καρτέλες του καιρού κάθε μέρα... Να κυρία, σήμερα έχει ήλιο και βάλαμε τον ήλιο. Νηπιαγωγός: Ωραία, αλλά πως όμως θα ξέρουμε την τελευταία μέρα του Απριλίου αν ο μήνας αυτός είχε τις περισσότερες μέρες ήλιο ή όχι; Παιδιά (Πιθανές απαντήσεις) Να τις μετρήσουμε. Νηπιαγωγός: Σωστά, αλλά πως θα γίνει αυτό, αφού κάθε μέρα αλλάζουμε τον καιρό και δεν τον σημειώνουμε κάπου; Παιδιά (Πιθανές απαντήσεις) Εεε κυρία να το γράψουμε... Νηπιαγωγός: έχετε κάποια ιδέα που και πώς να το γράψουμε; Με αυτό τον τρόπο η Ν. ενισχύει τα παιδιά να διερευνήσουν και να καταγράψουν σε πίνακα το καθένα ή ανά δυο τον καιρό κάθε μέρας.</p>



	<p>Στο τέλος του μήνα παρατηρούν και στοχάζονται πάνω στις καταγραφές που έχουν κάνει σε ζευγάρια. Στην ολομέλεια συζητούν στη συνέχεια τελικά τι συνέβη τον Απρίλιο, με ποιον τρόπο κατάφεραν να βρουν απάντηση στο ερώτημά τους, πως δούλεψαν με το ζευγάρι τους, αν δυσκολεύτηκαν κάπου και γιατί;</p>
Ελεύθερο παιχνίδι	
<p>Γίνεται αυτό:</p> <ul style="list-style-type: none">- Παιδί 1: Θα φτιάξω στα τουβλάκια ένα κάστρο με τα κόκκινα τουβλάκια, όπως που έδειξε στο σπίτι ο μπαμπάς.- Παιδί 2: Καλή ιδέα, βάλε και το τρίγωνο τουβλάκι πάνω, να αυτό το μπλε, για να κάνεις την σκεπή. Να, κοίτα πώς το βάζω!- Παιδί 1: Μη! Μου το χαλάς! Δεν θέλω! Θέλω όπως ο μπαμπάς.- Παιδί 2: Μα, έτσι (με την σκεπή) μοιάζει με κάστρο!- Νηπιαγωγός προς παιδί 2: Αφού σου λέει ότι δεν θέλει, μην πιέζεις την φίλη σου. Αφησέ την να το κάνει όπως νομίζει, όπως το έχει κάνει σπίτι της.	<p>Θα μπορούσε να γίνει έτσι:</p> <p>Ο/η νηπιαγωγός παρατηρεί το παιχνίδι και τη συνομιλία των παιδιών. Καταρχήν δεν παρεμβαίνει δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες και ίσως να αποφασίσουν να εξελίσσουν το παιχνίδι τους με έναν τρόπο αποδεκτό και από τα δύο παιδιά, δηλαδή να αποφασίσουν από κοινού. Στην προσπάθειά της να ενισχύσει τις αλληλεπιδράσεις τους προς την από κοινού λήψη απόφασης, θα μπορούσε να διευκολύνει τη συζήτηση μεταξύ των παιδιών:</p> <p>Νηπιαγωγός:</p> <p>Παρατηρώ ότι έχετε και οι δύο σας ιδέες για το πώς μπορεί να γίνει η σκεπή του κάστρου. Π1 έχεις ξαναφτιάξει κάστρο στο σπίτι σου με τον μπαμπά σου και θέλεις να το φτιάξεις ίδιο καταλαβαίνω. Π2 έχεις μία διαφορετική ιδέα για το πώς να γίνει η σκεπή. Μπορείς (απευθύνεται στο Π2) να εξηγήσεις την ιδέα σου και τι σκέφτηκες στον Π1; Μπορείς (απευθύνεται στο Π1) να ακούσεις τη φίλη σου; Ίσως ακούσεις κάτι που σε ενδιαφέρει. Ίσως οι δύο ιδέες μαζί να σας βοηθήσουν να κάνετε το κάστρο σας καλύτερο. Τι λέτε; Θα μπορούσατε να αποφασίσετε μαζί σε κάτι που συμφωνείτε και οι δύο;</p>
Οργανωμένη δραστηριότητα	
<p>Γίνεται αυτό:</p> <p>Ο/η νηπιαγωγός στην παρεούλα στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης για τη διατροφή προτείνει στα παιδιά το παιχνίδι «Το πανέρι των τροφίμων». Σκοπός του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να κατατάζουν τα τρόφιμα σε κατηγορίες με βάση όσα έχουν προσεγγίσει σε προηγούμενες δραστηριότητες. Ο/η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά τον σκοπό του παιχνιδιού και πώς παίζεται. Τους</p>	<p>Θα μπορούσε να γίνει έτσι:</p> <p>Νηπιαγωγός: Έχουμε ήδη συζητήσει με τα παιδιά για διάφορα τρόφιμα κι έχουμε δει από τι παράγονται ή έχουμε παρατηρήσει τα χρώματα, τα σχήματά τους κ.α. και είχαμε αποφασίσει να φέρουμε όλοι μας τρόφιμα για το μαγαζάκι της τάξης.</p> <p>Σήμερα έχουν μαζευτεί αρκετά τρόφιμα και νομίζω ότι μπορούμε να τα βάλουμε στο μαγαζάκι μας. Πώς θα μπορούσαμε να τα</p>



χωρίζει σε ομάδες και εξηγεί στα παιδιά ότι τα τρόφιμα μπερδεύτηκαν και πρέπει να τα βάλουν στο σωστό πανέρι. Κάθε ομάδα καλείται να ταξινομήσει τα τρόφιμα. Κερδίζει η ομάδα που τα ταξινομεί σωστά.

μοιράσουμε στα καλάθια μας ώστε να τα βάλουμε στους πάγκους του μαγαζιού μας και να μπορείτε να διαλέγετε και να ψωνίζετε όταν παίζετε εκεί;

Παιδί: Έχω μία ιδέα! Να τα βάλουμε έτσι (σηκώνεται και τα βάζει ανά χρώμα).

Νηπιαγωγός: Ωραία ιδέα. Τι άλλο θα μπορούσατε να σκεφτείτε για να δούμε τελικά πώς θα τα βάλουμε στο μαγαζάκι μας;

Παιδί: Προσπαθεί να τοποθετήσει των ίδιο αριθμό υλικών σε κάθε καλάθι.

Νηπιαγωγός: γιατί τα χώρισες με αυτόν τον τρόπο;

Παιδί: έβαλα τέσσερα εδώ, και εδώ τέσσερα και εκεί τέσσερα.

Νηπιαγωγός: Πολύ ωραία σκέψη. Δηλαδή αν κατάλαβα καλά έβαλες την ίδια ποσότητα τροφίμων σε κάθε καλάθι. Υπάρχει κάτι άλλο που θα μπορούσατε να σκεφτείτε για να μπορούμε να βρίσκουμε εύκολα τα τρόφιμα που χρειάζεται να ψωνίσουμε; Για παράδειγμα πώς μπορώ να βρίσκω πιο εύκολα τα υλικά μου αν θέλω να κάνω μια φρουτοσαλάτα, ή να μαγειρέψω με λαχανικά ή να κάνω κάποιο άλλο φαγητό;

Παιδί: κυρία, εγώ έχω μια ιδέα. Θα μπορούσαμε να τα βάλουμε έτσι (τοποθετεί τα φρούτα μαζί και τα λαχανικά σε άλλο καλάθι).

Νηπιαγωγός: Τι λέτε κάτι τέτοιο θα μας βοηθούσε τελικά; Γιατί;

Εναλλακτικά η νηπιαγωγός θα μπορούσε να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες και αφού χωρίσουν τα τρόφιμα στα καλάθια να ρωτήσει τα παιδιά με την επιστροφή τους στην ολομέλεια:

- Μπορείτε να μου περιγράψετε πως τακτοποιήσατε τα τρόφιμα στα δικά σας καλάθια;
- Τι σκεφτήκατε και τα τακτοποιήσατε με αυτό τον τρόπο;
- Σας δυσκόλεψε κάτι την ώρα που δουλεύατε στην ομάδα σας; Τι ήταν αυτό και γιατί; Με ποιόν τρόπο καταφέρατε να το λύσετε;



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

Μπορούμε να διαβάσουμε τα παραπάνω παραδείγματα έχοντας ως κατευθυντήριους άξονες τα ερωτήματα:

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν; Διευκολύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες; Τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν άποψη για το περιεχόμενο και την εξέλιξη του προγράμματος; Ενισχύεται το μοίρασμα σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων των παιδιών;

Αν συγκρίνουμε τις πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί στα προηγούμενα παραδείγματα μπορούμε να αναρωτηθούμε σχετικά με το ποιον ρόλο έχει η νηπιαγωγός και ποιον ρόλο έχουν τα παιδιά. Παρατηρούμε στην μία περίπτωση (βλ. αριστερή στήλη «γίνεται αυτό») μία περιχαράκωση των ρόλων, καθώς ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί, δίνει οδηγίες, ζητάει από τα παιδιά συγκεκριμένες απαντήσεις και ενέργειες κρατώντας για τον εαυτό του/της τον κυρίαρχο ρόλο. Αντίστοιχα τα παιδιά εκτελούν, ακολουθούν τις οδηγίες και αποφάσεις του/της. Στην άλλη περίπτωση (βλ. δεξιά στήλη «θα μπορούσε να γίνει έτσι») ο/η εκπαιδευτικός εκχωρεί στα παιδιά μέρος από τα «δικαιώματα του εκπαιδευτικού» να αποφασίζει ο ίδιος για την τάξη του. Παρατηρούμε δηλαδή ότι ακολουθείται μία άλλη στρατηγική κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισότιμους συνομιλητές ζητώντας τους να σκεφτούν, να εκφραστούν και να προτείνουν τα ίδια ιδέες για το πώς και το τι θα γίνει. Ο/η νηπιαγωγός ενδιαφέρεται για τις εμπειρίες, απόψεις και ιδέες των παιδιών. Προσπαθεί να γνωρίσει τις προτιμήσεις τους. Δείχνει ενδιαφέρον για τις προτάσεις τους, τις συζητά, διευκολύνει τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνη και τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν άποψη για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να το σχεδιάσουν και να το συνδιαμορφώσουν (περιεχόμενο & διαδικασία).

Βιβλιογραφικές αναφορές

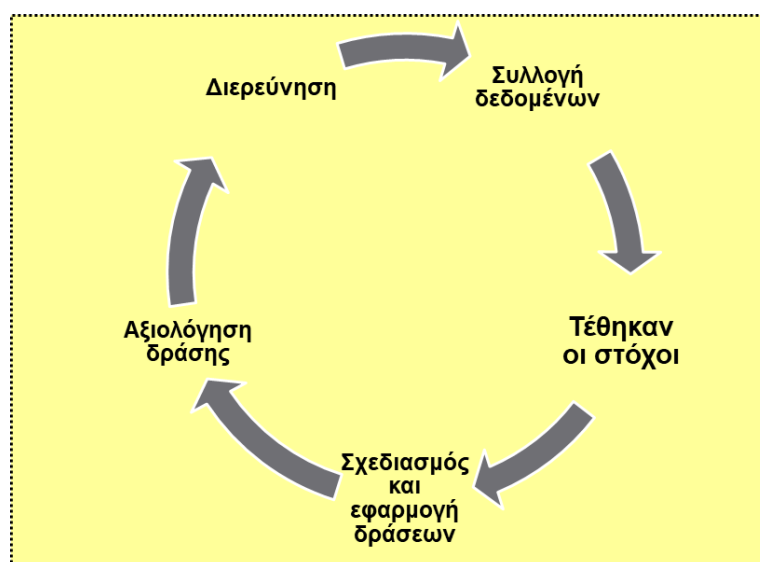
Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.

5. Δημιουργώ ευκαιρίες για τη συμμετοχή των παιδιών – προτάσεις και παραδείγματα

5.1 Ένα παράδειγμα συμμετοχικού προγραμματισμού με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος στην τάξη

Κυριακή Βέλκου

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση μιας μεθοδολογίας οργάνωσης ενός συμμετοχικού προγραμματισμού εκπαιδευτικής δράσης με ένα συγκεκριμένο παράδειγμα. Στο παράδειγμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν από ορισμένα ζητήματα που τους απασχολούν και έχουν παρατηρήσει στην τάξη τους αλλά πριν προβούν στον σχεδιασμό δράσεων, διερευνούν τις οπτικές των παιδιών. Συλλέγουν συστηματικά δεδομένα διευκολύνοντας τα παιδιά με συγκεκριμένες ερωτήσεις -θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και ζωγραφιές των παιδιών- προκειμένου να τα αξιοποιήσουν για να θέσουν συγκεκριμένους στόχους, με βάση τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους. Στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού προγραμματισμού δράσεων, είναι απαραίτητη η άμεση εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για το σχέδιο δράσης. Η διερεύνηση των αποτελεσμάτων των επιλεγμένων δράσεων τόσο από την νηπιαγωγό όσο και από τα ίδια τα παιδιά συντελεί στον επανασχεδιασμό τους, σε έναν συνεχή κύκλο εντοπισμού των ζητημάτων, διερεύνησης, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της δράσης (βλέπε σχήμα) πάντα με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.



Με βάση τις τρεις στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.1 (τεκμηρίωση, εδραίωση κοινής προοπτικής και πλαίσιωση) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προχωρήσουν σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλίσουν συλλογικές διαδικασίες

εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Παραδείγματα αυτών των ενεργειών περιγράφονται στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Αφετηρία

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα ζητήματα που τους απασχολούν στο σχολικό πλαίσιο:

- Μειωμένη ικανότητα παιδιών να μοιραστούν το ίδιο αντικείμενο
- Μειωμένη ικανότητα παιδιών να επικοινωνήσουν κατά το παιχνίδι τους με αποδεκτό τρόπο.

Διερεύνηση ζητημάτων με τη συμμετοχή των παιδιών

Υλοποίηση συνέντευξης με τα παιδιά (ατομικά ή σε ομάδες ή στην ολομέλεια).

Τα παιδιά ρωτήθηκαν:

- Πως αισθάνεσαι όταν παίζεις με κάποιον;
- Πως αισθάνεσαι όταν δεν παίζουν με εσένα τα άλλα παιδιά;
- Ποιος παίρνει τις αποφάσεις για το παιχνίδι σας; Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό;
- Υπάρχουν φορές που δυσκολεύεσαι στο παιχνίδι σου; Τι είναι αυτό που σε δυσκολεύει;
- Θα ήθελες να παίζετε διαφορετικά; Πώς... γιατί;

Αξιοποίηση της συλλογής των δεδομένων στον ορισμό της στοχοθεσίας

Πληροφορία που προέκυψε: Τα περισσότερα παιδιά προστρέχουν στη νηπιαγωγό για να λύσουν τις διαφωνίες μεταξύ τους. ► Στοχοθεσία: να εκπαιδευτούν τα παιδιά ώστε να βρίσκουν λύσεις στις διαφωνίες και στις συγκρούσεις τους.

Πληροφορία που προέκυψε: υπάρχουν σταθερές ομάδες παιδιών στο παιχνίδι τους και δημιουργούνται συγκρούσεις στην περίπτωση που επιθυμούν άλλα παιδιά να μπουν σε αυτές. Υπάρχουν κάποια παιδιά που δεν είναι δημοφιλή και αισθάνονται άσχημα από την απόρριψη των άλλων παιδιών. ► Στοχοθεσία: να ενισχυθεί η γνωριμία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ώστε να δημιουργηθούν ανοικτά πλαίσια για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Πληροφορία που προέκυψε: σχεδόν τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τις επιθυμίες άλλων παιδιών στο παιχνίδι τους. Υπάρχουν κάποια παιδιά που πάντα θέλουν να επιβάλουν την άποψη τους στο παιχνίδι και έτσι δημιουργούνται συχνές συγκρούσεις μέσα στην τάξη ► Στοχοθεσία: Να εκπαιδευτούν τα παιδιά ώστε να σέβονται την άποψη του άλλου και να διαμορφώνουν συμμετοχικά την πορεία του παιχνιδιού.

Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων

Εμπλοκή των παιδιών σε προβλήματα με τη μορφή ανοιχτού ερωτήματος π.χ. τι νομίζετε ότι χρειάζεται να προσέξουμε ώστε να μπορούμε να παίζουμε με τα άλλα παιδιά δίχως να μαλώνουμε;

Τα παιδιά εντόπισαν ζητήματα, τα συζήτησαν, αποφάσισαν για τους δικούς τους κανόνες και διαμόρφωσαν το σύμβολο της τάξης τους εξελίσσοντάς-αναμορφώνοντάς τους υπάρχοντες κανόνες σύμφωνα με τα ζητήματα που κάθε φορά προκύπταν.

Διερεύνηση της πορείας των δράσεων

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν και συνέλεξαν δεδομένα σε σχέση με τα εξής:

- Πως εξελίσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών;
- Ποιος παίζει με ποιον/ποιους;
- Ποιος αναλαμβάνει συνήθως πρωτοβουλία στο παιχνίδι;
- Τι συμβαίνει όταν τα παιδιά διαφωνούν στο παιχνίδι;
- Με ποιον τρόπο λύνουν τις διαφορές τους;

Τα παιδιά ρωτήθηκαν:

- Αν θεωρούν ότι έπαιξαν καλά με τα άλλα παιδιά και γιατί;
- Τι ήταν αυτό που τελικά τα δυσκόλεψε και ποιες λύσεις θεωρούν ότι τους βοήθησαν στα ζητήματα που αντιμετώπισαν;
- Αν θεωρούν τους κανόνες που έθεσαν δίκαιους, εύκολους και γιατί;

Οι καταγραφές της παρατήρησης έδειξαν ότι:

- Ορισμένα παιδιά αισθάνονται όμορφα όταν παίζουν με άλλα παιδιά και κάποια άλλα αισθάνονται άσχημα όταν τα απορρίπτουν.
- Η γωνιά του κουκλόσπιτου και των κατασκευών με τα τουβλάκια είναι οι πιο δημοφιλείς περιοχές παιχνιδιού. Εκεί συμβαίνουν οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών για το μοίρασμα των υλικών, για τον αριθμό των παιδιών στην ομάδα παιχνιδιού αλλά και με παιδιά τα οποία θέλουν να ενσωματωθούν στο παιχνίδι κάποιας ομάδας αλλά δεν γίνονται αποδεκτά.
- Υπάρχουν συγκεκριμένες παρέες που δύσκολα δέχονται στο παιχνίδι τους άλλο άτομο.
- Τα παιδιά που δημιουργούν τους καυγάδες συνήθως επιμένουν να γίνεται αυτό που επιθυμούν (π.χ. θέλουν ένα συγκεκριμένο παιχνίδι, επιβάλλουν την άποψη τους για το τι θα κατασκευάσουν με το οικοδομικό υλικό, αρπάζουν τα παιχνίδια που χρειάζονται από τους άλλους δίχως να το ζητήσουν ευγενικά).
- Ορισμένα παιδιά τα δυσκολεύει ότι δεν έχουν παρέα στο παιχνίδι τους.
- Αρκετά παιδιά ενώ γνωρίζουν τους κανόνες που συμφώνησαν και ανάρτησαν στον πίνακα ανακοινώσεων δεν τους τηρούν.

Τα παιδιά είπαν ότι:

- τους δυσκολεύει να παίζουν μόνο δυο άτομα στο κουκλόσπιτο γιατί θέλουν και άλλα παιδιά να παίζουν.
- το υλικό για κατασκευές δεν φτάνει.
- θέλουν να αλλάξει ο κανόνας για τον αριθμό των παιδιών που παίζουν στο κουκλόσπιτο και να εναλλάσσονται οι παίκτες γιατί δεν είναι δίκαιο να παίζουν τα ίδια παιδιά μόνο στο κουκλόσπιτο.
- ζητούν τη βοήθεια της νηπιαγωγού όταν δυσκολεύονται από τη συμπεριφορά κάποιου παιδιού στο παιχνίδι τους.

Επανασχεδιασμός της δράσης

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν όσα προέκυψαν από τις καταγραφές τους για να τα συζητήσουν με τα παιδιά, διερευνώντας τις δικές τους οπτικές. Υποστηρίζουν τα παιδιά να καθορίσουν νέες προτεραιότητες σύμφωνα με όσα είπαν με την υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων:

- ποιους κανόνες τελικά χρειάζεται να έχουμε στην τάξη για να μας βοηθήσουν να παίζουμε καλύτερα μεταξύ μας;
- πως θα είμαστε σίγουροι ότι θα τους τηρήσουμε;
- τι νομίζετε ότι χρειάζεται να κάνουμε που θα μπορούσε να μας βοηθήσει σε αυτό;

Με βάση τις προτάσεις των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από την προϋπάρχουσα ανάρτηση των κανόνων που είχαν στην τάξη στον ανασχεδιασμό και τη σταδιακή διαμόρφωσή τους με τα παιδιά, έχοντας κατακτήσει μία από κοινού επίγνωση των δυσκολιών στο παιχνίδι των παιδιών. Επίσης, οι στόχοι εμπλουτίζονται πέρα από την εδραίωση μιας θετικής συμπεριφοράς στην προσπάθεια διεύρυνσης των θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, ώστε τα παιδιά να παίζουν μαζί σε ένα κλίμα αποδοχής.

Αξιολόγηση της δράσης

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν με βάση τη συνέχιση των καταγραφών τους:
Τι πήγε καλά, τι όχι και γιατί, τι άλλο θα μπορούσε να γίνει.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν:

- Τελικά τι κατάφεραν με το συμβόλαιο της τάξης τους;
- Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει ώστε οι κανόνες που έθεσαν να γίνουν πιο δίκαιοι και πιο εύκολοι στην εφαρμογή τους μέσα στο σχολείο;
- Κατάφεραν να αποκτήσουν περισσότερους φίλους; Ποιες δυσκολίες συνάντησαν;

5.2 Πώς να ενισχύσω τη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι;

Σοφία Αυγητίδου

Οι έρευνες σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχουν δείξει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, καθώς τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν με ποιον, που, τότε, με τι και για πόσο χρόνο θέλουν να παίξουν. Παρά τη διαπίστωση αυτή, υπάρχουν διάφορα εμπόδια κατά τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στο παιχνίδι τους τα οποία σχετίζονται με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να περιορίζεται σε επιφανειακές αποφάσεις, όπως η επιλογή των υλικών του παιχνιδιού (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001· Zorec, 2015). Επιπλέον, μια κοινή παρατήρηση είναι ότι η έμφαση στη διδασκαλία γνώσεων και εννοιών που σχεδιάζεται κυρίως από τις εκπαιδευτικούς είναι εξέχουσα στην προσχολική εκπαίδευση (Pyle & Danniels, 2017), γεγονός που δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι δεν συμπίπτουν πάντα με τις πρακτικές τους.

Όταν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στο παιχνίδι συχνά επικεντρώνονται στη διαχείριση του παιχνιδιού αντί να υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Saracho, 2012). Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι δεν είναι όλα τα παιδιά ικανά να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να διαμορφώνουν την πορεία του έρχεται σε αντίθεση με το "ήθος του παιχνιδιού" που φαίνεται να κυριαρχεί στην πρακτική των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση να μην παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Smith, 1994).

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού έχει αναδειχτεί ως ένα σημαντικό πλαίσιο για την ενθάρρυνση της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των παιδιών και τονίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην υποστήριξή του (Avgitidou, 2022· Fleeer, 2018· Wood, 2010). Προϋπόθεση για την υιοθέτηση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού είναι οι εκπαιδευτικοί να διερευνούν τι συμβαίνει στο παιχνίδι, να παρατηρούν τη σκέψη και τη δράση των παιδιών κατά τη διάρκειά του αλλά και τα αποτελέσματα των πρακτικών που υιοθετούν (βλ. κεφ. 3.1 για τους τρόπους και τα εργαλεία διερεύνησης της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι), προκειμένου να αναστοχαστούν σχετικά με τους ρόλους και τις δράσεις τους (Avgitidou, 2022). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του παιχνιδιού ή/και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών στο παιχνίδι των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να γνωρίσουν τα παιδιά, να εντοπίσουν τις σκέψεις, τα σενάρια, τις επιλογές και τις δράσεις που είναι σημαντικά για αυτά, να εμπλουτίσουν το παιχνίδι των παιδιών ακολουθώντας τη σκέψη και τη δράση τους και να επεκτείνουν νοήματα που επεξεργάζονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στις οργανωμένες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2014). Ένα παράδειγμα επέκτασης του παιχνιδιού των παιδιών σε οργανωμένη δραστηριότητα μπορείτε να δείτε στο εκπαιδευτικό υλικό του VOICE ([Παράδειγμα επέκτασης του παιχνιδιού σε οργανωμένη δραστηριότητα](#)).

Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του παιχνιδιού συμπεριλαμβάνει τη σκόπιμη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των περιοχών παιχνιδιού στην τάξη και του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου (Σοφού, 2022) αλλά και στην οργάνωση του παιχνιδιού τους σε αυτούς τους χώρους. Μία τέτοια σκόπιμη εμπλοκή επιχειρήθηκε και στο ελληνικό πλαίσιο, αξιοποιώντας την προσέγγιση Μωσαϊκού (βλ. κεφ. 3.2) και ενισχύοντας τον ρόλο των

παιδιών ως ερευνητών και σχεδιαστών του χώρου παιχνιδιού στην τάξη τους (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Τα παιδιά μπορούν να «ξεναγήσουν» τους εκπαιδευτικούς στο χώρο και να συζητήσουν μαζί τους για το τι τους αρέσει ή όχι, τι κάνουν συνήθως εκεί και τι θα ήθελαν να αλλάξουν, παρουσιάζοντας τη δική τους οπτική που συχνά διαφέρει από αυτή των ενηλίκων. Μπορούν επίσης να φωτογραφίσουν κάτι που τους αρέσει και κάτι που δεν τους αρέσει στην τάξη τους ή στον εξωτερικό χώρο και να σχολιάσουν τις φωτογραφίες τους προκειμένου να είναι σαφείς οι απόψεις και οι προτάσεις τους. Οι απόψεις, οι ιδέες και οι προτάσεις των παιδιών χρειάζεται στη συνέχεια να συζητηθούν στην ολομέλεια της τάξης προκειμένου τα παιδιά συλλογικά να πάρουν αποφάσεις και να οργανώσουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών το σχεδιασμό και την υλοποίηση των αλλαγών που αποφάσισαν στους χώρους παιχνιδιού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην ομαδοποίηση των απόψεων, ιδεών και προτάσεων των παιδιών, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Επίσης, κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση της δράσης οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξασφαλίσουν ότι οι γνώμες όλων των παιδιών ακούγονται, ότι οι διαπραγματεύσεις μεταξύ των παιδιών είναι εστιασμένες και βασίζονται σε επιχειρήματα και ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν με κάποιον τρόπο σε όλη τη διαδικασία. Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση των αποφάσεων και των παρεμβάσεων που έκαναν αποτελεί μία σημαντική διαδικασία που ευνοεί το αίσθημα ευθύνης και του ανήκειν σε μια κοινότητα.

Στο πλαίσιο ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι είναι επίσης σημαντική η παροχή ανοικτών πλαισίων δράσης στα παιδιά προκειμένου να μπορούν να αλλάξουν τη χρήση των χώρων παιχνιδιού μέσα από το συμβολικό παιχνίδι (Παπανδρέου, 2020), να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα υλικά και τα αντικείμενα του νηπιαγωγείου και να διαπραγματεύονται τους κανόνες που έχουν σχέση, για παράδειγμα, με το τι και πόσοι μπορούν να παίζουν σε μια περιοχή παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2016). Για παράδειγμα, τα παιδιά επιθυμούν να μετατρέψουν το κουκλόσπιτο σε συνεργείο για τα αυτοκίνητά τους και να οργανώσουν την ομάδα του παιχνιδιού με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από αυτόν που προβλέπεται στους κανόνες της τάξης. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναγνωρίσουν τόσο τη δημιουργικότητα των παιδιών που φανερώνει μία τέτοια συμβολική και υλική μετατροπή του χώρου όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών να παίζουν σε μεγάλη ομάδα, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του παιχνιδιού τους. Περισσότερες πληροφορίες και παραδείγματα για την παιδαγωγική του παιχνιδιού μπορείτε να δείτε και στο εκπαιδευτικό υλικό [παιχνίδι και συμμετοχή των παιδιών - παιδαγωγική του παιχνιδιού](#).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2016). Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση. Μια αυτονόητη ή μια παραμελημένη πρακτική. Στο Ρ. Μαρτίδου (επιμ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σ.σ. 15-28). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



- Avgitidou, S. (2022). Supporting Early Childhood Teachers' Play Pedagogy: Methods, processes and outcomes. In Loizou, E. & Trawick-Smith, J. (eds). *Teacher Education and Play Pedagogy. International Perspectives* (p.p. 82-94). New York: Routledge.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28 (3), 274–289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182 (1), 35–44. doi:10.1080/03004430.2010.535899
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 131–261.
- Smith, P. (1994). Play and the uses of play. In J. R. Moyles (Ed.), *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press.
- Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Διερευνώντας τον ρόλο και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Fleer, M. (2018). *Το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία. Από τις προσωπικές θεωρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. Επιστημονική επιμέλεια – εισαγωγή. Μ. Μπιρμπίλη. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (pp. 11–24). Berkshire: Open University Press.

5.3 Με ποιους τρόπους μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες;

Σόνια Λυκομήτρου

Η υποστήριξη της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται τόσο με τον ρόλο που αναλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην μαθησιακή διαδικασία (π.χ. υποστηρικτικός και συμβουλευτικός της δράσης των παιδιών) όσο και με την πεποίθησή του για τις ικανότητες των παιδιών ως δρώντων προσώπων. Η υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών συνδέεται επίσης με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την εξουσία τους με τα παιδιά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να εμπλακούν ουσιαστικά στην συνδιαμόρφωση της σχολικής τους καθημερινότητας. Κρίσιμο σημείο για την υποστήριξη της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών είναι η αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τα αφορούν και επηρεάζουν την ποιότητα της καθημερινής μαθησιακής τους εμπειρίας στην προσχολική τάξη.

Στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει διερευνητικές, βιωματικές, αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές δράσεις, μέσα από μια συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, ενθαρρύνεται να παρατηρεί τα παιδιά της τάξης του και με βάση αυτήν την τεκμηρίωση να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους του, να δημιουργεί κατάλληλο και πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αλληλεπιδρούν τα παιδιά, να επιλέγει παραγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της γνώσης, υιοθετώντας διαλογικές πρακτικές και συμμετοχικές διαδικασίες και να επιδιώκει τη συνεργατική και αναστοχαστική αξιολόγηση.

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μία οργανωμένη δραστηριότητα προκειμένου να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών κατά την διάρκειά της, αφορούν τα παρακάτω:

- Ενθάρρυνση της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης των απόψεων και των ιδεών των παιδιών.
- Σεβασμός στην διαφορετικότητα των απόψεων και ισότιμη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων στην διαλογική διαδικασία.
- Χρήση δημοκρατικών διαλογικών πρακτικών.
- Ειλικρινές ενδιαφέρον για τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών και καταγραφή τους.
- Δημιουργική αξιοποίηση των τρόπων δράσης που προτείνουν τα παιδιά.
- Δημιουργία ευκαιριών για εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Συλλογική αξιολόγηση και λήψη ευθυνών για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της υλοποίησης των αποφάσεων.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που οργανώνουν, όταν δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα για να κατασκευάσουν συνεργατικά την γνώση. Με άλλα λόγια, μπορούν να σχεδιάσουν δραστηριότητες όπου θα υποστηρίξουν τα παιδιά:



- Να εκφέρουν τη γνώμη τους για την σχολική τους πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα, να πουν την άποψη τους για την διαμόρφωση της τάξης τους, για τη δημιουργία μιας νέας περιοχής παιχνιδιού σε αυτήν, για την τροποποίηση και την αλλαγή μιας ήδη υπάρχουσας μαθησιακής περιοχής, για τη θεματολογία του ημερήσιου προγράμματος, για τις σχολικές εκδηλώσεις, τις γιορτές, τις εκδρομές και τις επισκέψεις.
- Να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους, να εντοπίζουν τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν, να θέτουν ερωτήσεις και να αναζητούν απαντήσεις, να κάνουν προβλέψεις και να τις ελέγχουν καθώς συνεργάζονται σε ομάδες.
- Να προτείνουν πολλές ή διαφορετικές λύσεις, ιδέες και απόψεις για ένα θέμα ή πρόβλημα, να καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις, να σχεδιάζουν, να συναποφασίζουν και να υλοποιούν συλλογικές δράσεις που βασίζονται πάνω στις προτεινόμενες ιδέες.
- Να αναλάβουν δράσεις που έχουν νόημα γι' αυτά και να προσπαθούν για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.
- Να στοχαστούν πάνω στις εμπειρίες και στα βιώματά τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να συγκρίνουν καταστάσεις και γεγονότα και να τα αξιολογούν βάσει κριτηρίων που θέτουν.
- Να συνδιαμορφώσουν τους στόχους, το περιεχόμενο και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα ερευνητικό εργαλείο⁴, με σκοπό να σχεδιάσει δράσεις που αποσκοπούν αρχικά στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στη διαλογική διαδικασία και στη συνέχεια στην επέκταση της σκέψης και της δράσης τους. Χρησιμοποιώντας το εργαλείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθηθούν α) να καθορίζουν τους στόχους τους μαζί με τα παιδιά, όταν οργανώνουν μια δραστηριότητα στην οποία διερευνούν τις απόψεις των παιδιών για ένα ζήτημα, β) να επιλέγουν δράσεις που έχουν συνάφεια με τους στόχους που διαμορφώθηκαν, και γ) να επιλέγουν μεθόδους και διαδικασίες σχετικές με την επίτευξη των στόχων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών απαιτεί επίγνωση των τρόπων υποστήριξης της σκέψης και δράσης των παιδιών κατά τον καθορισμό των στόχων και την επιλογή των δράσεων. Στα παραδείγματα που ακολουθούν διατυπωμένα ως αναστοχαστικά ερωτήματα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ενεργός για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των παιδιών και για αυτό χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο.

A. Καθορισμός και διατύπωση στόχων κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση μιας δραστηριότητας:

- Υποστηρίζω τα παιδιά να παρατηρήσουν, να αναγνωρίσουν ή να εντοπίσουν πληροφορίες και στοιχεία που είδαν ή άκουσαν;

⁴Το εργαλείο αυτό αποτελεί διασκευή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην διατριβή: Λυκομήτρου, Σ. (2015). *Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>



- Ενθαρρύνω τα παιδιά να συγκρίνουν, να κατηγοριοποιήσουν ή να ιεραρχήσουν αυτά που είδαν ή άκουσαν, ώστε να τα οργανώσουν και να τα κατανοήσουν καλύτερα;
- Ενθαρρύνω τα παιδιά να εξετάσουν αυτά που είδαν ή άκουσαν για να μπορέσουν να διακρίνουν σχέσεις και αλληλουχίες ή να διακρίνουν τα αντικειμενικά γεγονότα από τις προσωπικές απόψεις και εκτιμήσεις;
- Παροτρύνω τα παιδιά να στοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους, με στόχο να τις χρησιμοποιήσουν για να παράγουν «νέα γνώση», να εξηγήσουν καταστάσεις, γεγονότα ή φαινόμενα, να κάνουν προβλέψεις και υποθέσεις και να βγάλουν συμπεράσματα που στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα;
- Παρέχω στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν μέσα από την συνεργατική έρευνα και δράση;
- Προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να επιλέξουν και να σχεδιάσουν την μαθησιακή τους εμπειρία με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτάσεις τους;

B. Επιλογή δράσεων σε συνάφεια με τους στόχους:

Οι δράσεις περιγράφονται για αναλυτικούς λόγους σε ενέργειες των εκπαιδευτικών και σε ενέργειες των παιδιών ως ενδεικτικά παραδείγματα.

B1. Ενέργειες των εκπαιδευτικών

- Χρησιμοποιώ τον διερευνητικό διάλογο για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τη διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων και εμπειριών των παιδιών σε ένα θέμα;
- Χρησιμοποιώ ερωτήσεις προς τα παιδιά οι οποίες ενεργοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες τους;
- Ενθαρρύνω τα παιδιά στη διατύπωση των ιδεών τους για την εξέλιξη της δράσης;
- Χρησιμοποιώ κατάλληλες μεθόδους και διαδικασίες σχετικές με τους στόχους της δραστηριότητας; π.χ. παιχνίδια ερωτήσεων και ρόλων, ομαδική εργασία και ευκαιρίες για αλληλεπιδραστικό διάλογο;

B2. Ενέργειες των παιδιών

- Τα παιδιά διατυπώνουν τις ιδέες, τις απόψεις, τη γνώμη και τις εμπειρίες τους;
- Προτείνουν τρόπους αναπαράστασης μιας πρότασης για την επιτυχή επίλυση ενός προβλήματος;
- Αιτιολογούν, διαπραγματεύονται, διατυπώνουν συμπεράσματα για ένα θέμα ή ένα πρόβλημα;
- Προτείνουν π.χ. τρόπους κατασκευής ενός δώρου, μιας κάρτας, ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, ενός έργου, και εμπλέκονται στο σχεδιασμό και υλοποίηση της δράσης τους;
- Συναποφασίζουν για τα υλικά που χρειάζονται όταν εργάζονται σε ομάδες;
- Συζητούν για τον τρόπο που θα συνεργαστούν και τον τρόπο που θα δουλέψουν; Συναποφασίζουν για το σχέδιο της δράσης τους;
- Παρουσιάζουν στην ολομέλεια τον αρχικό σχεδιασμό κάθε ομάδας;
- Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο της και αξιολογεί τη συνεργασία της;



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες είναι:

- *Τι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, διάλογο, συνεργατική σκέψη και δράση, δημιουργήσα κατά τη στοχευμένη εκπαιδευτική μου παρέμβαση;*
- *Ποιες στρατηγικές εφάρμοσα για να ακουστούν οι «φωνές» των παιδιών στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των δράσεων τους;*
- *Με ποιον τρόπο πήρα ανατροφοδότηση από τα παιδιά γι' αυτές τις δράσεις;*
- *Με ποιον τρόπο ενθάρρυνα τα παιδιά να δοκιμάσουν νέα πράγματα / υλικά / τεχνικές / διαδικασίες;*
- *Τι ευθύνες ανέλαβαν τα παιδιά και πώς αυτό συνέβαλε στην ενεργητική τους συμμετοχή στις δράσεις;*

5.4 Πώς μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης μου στο διάλογο; Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε ή να αλλάξουμε μια κατάσταση όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε μικρό βαθμό στον διάλογο;

Σόνια Λυκομήτρου

Η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στην διαλογική διαδικασία, καθώς και η βελτίωση μιας κατάστασης όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε μικρό βαθμό στον διάλογο, αποτελεί αναγκαιότητα, προϋπόθεση μάθησης και δικαίωμα όλων των παιδιών στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου. Σε αυτήν την προοπτική, προτάσσεται η ανάληψη δημοκρατικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, που λαμβάνουν υπόψιν τους αφενός την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ως προς τα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτισμικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες ως προς το φύλο, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών, και δεσμεύονται στην προσπάθεια συνεργατικής εμπλοκής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλο όμως που το ζήτημα της συμμετοχής όλων των παιδιών στην διαλογική διαδικασία αποτελεί παιδαγωγικό πρόταγμα, η εξασφάλισή της συναντά εμπόδια και δυσκολίες. Κάποιες από αυτές τις δυσκολίες συνδέονται στενά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των παιδιών στον διάλογο αλλά και με τις αιτίες που αποδίδουν στην χαμηλού τύπου συμμετοχή ή στην απουσία αυτής κατά την διαλογική διαδικασία. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως νοηματοδοτούν το διάλογο σε ένα τριαδικό σχήμα όπου οι ίδιοι θέτουν ερωτήσεις στα παιδιά, τα παιδιά απαντούν και οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούν τις απαντήσεις των παιδιών (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017· Myhill, 2006· Willen & White, 1991· Wragg & Brown, 2001).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποδίδουν τα αίτια της μη συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο σε παράγοντες όπως: τα ελλειμματικά χαρακτηριστικά και τις ελλείψεις ικανότητες των παιδιών (π.χ. ανώριμα, συνεσταλμένα παιδιά, με ελλειπείς γνώσεις και ελλειπείς ικανότητες να συζητούν και να πειθαρχούν), σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. στην επίδραση της οικογένειας), στις συνθήκες της παιδαγωγικής διαδικασίας (π.χ. μεγάλος αριθμός παιδιών, έλλειψη πειθαρχίας και δυσκολίες στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης), ενώ παράλληλα μειώνουν τη σημασία του δικού τους ρόλου, της εκπαίδευσής τους και των πρακτικών που υιοθετούν στην οργάνωση της εμπειρίας των παιδιών στον διάλογο (Αυγητίδου, 2014· Λυκομήτρου, 2015).

Είναι όμως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τους λόγους για τους οποίους ορισμένα παιδιά δεν συμμετέχουν στον διάλογο και να αναστοχαστούν για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, ώστε μέσα από τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό να επανασχεδιάσουν τις διαδικασίες με τις οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στο διάλογο.

Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν:

1. Να χρησιμοποιήσουν ένα εργαλείο για να διερευνήσουν αρχικά και να κατανοήσουν καλύτερα το ζήτημα της χαμηλής συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ένα εργαλείο που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσα από αναστοχαστικές



ερωτήσεις, να προβληματιστούν, να περιγράψουν και να καταγράψουν με λεπτομέρεια το ζήτημα που τους απασχολεί, τα πιθανά αίτια του και τις πιθανές προτάσεις για την επίλυση του. Το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως μια φόρμα καταγραφής της αρχικής κατανόησης της εκπαιδευτικού, γιατί τα παιδιά έχουν μικρή/χαμηλή συμμετοχή στον διάλογο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που οργανώνονται από την ίδια. Στο παράδειγμα που ακολουθεί, το προτεινόμενο εργαλείο αποτελεί αναπροσαρμογή της πρότασης των Altrichter, Posch & Somekh (2001) και σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω της έρευνας-δράσης (Αυγητίδου, 2015) με σκοπό να ενισχύσει την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών κατά την αρχική νοηματοδότηση του ζητήματος που τους απασχολεί.

- 1. Τι συμβαίνει στην κατάσταση που με απασχολεί; Την περιγράφο συνοπτικά εντοπίζοντας το ζήτημα που με απασχολεί. (π.χ. τα περισσότερα παιδιά / κάποια /ένα ή δύο παιδιά, δεν συμμετέχουν στην συζήτηση στην παρεούλα, αδιαφορούν, χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους, κάνουν φασαρία.....)*
 - 2. Γιατί συμβαίνει αυτή η κατάσταση; Ποιοι παράγοντες νομίζω ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στην κλιμάκωση ή στην ύφεση του ζητήματος;*
 - 3. Εγώ ως εκπαιδευτικός, επηρεάζω τη συγκεκριμένη κατάσταση; Αν ναι, με ποιους τρόπους;*
 - 4. Τι θα ήθελα να βελτιωθεί ή να αλλάξει στην κατάσταση αυτή και γιατί;*
 - 5. Τι θα μπορούσα να κάνω εγώ για να βελτιώσω ή ν' αλλάξω τη συγκεκριμένη κατάσταση; Από ποιον άλλον να ζητήσω βοήθεια ή πού αλλού να απευθυνθώ;*
 - 6. Υπάρχουν κάποια εργαλεία που σκέφτομαι / γνωρίζω και μπορώ να τα χρησιμοποιήσω, προκειμένου να συλλέξω δεδομένα για το ζήτημα που με απασχολεί;*
2. Να χρησιμοποιήσουν ερευνητικά και αναστοχαστικά εργαλεία (βλ. <https://voice.web.auth.gr/el/node/58>) που θα τους βοηθήσουν να επανατοποθετηθούν πάνω στο ζήτημα που τους απασχολεί (δηλαδή της χαμηλής συμμετοχής των παιδιών στο διάλογο). Η χρήση τέτοιων εργαλείων οδηγεί καταρχήν σε μια πρώτη συλλογή δεδομένων (π.χ. από τα παιδιά, ή αργότερα και από τους γονείς) και, δεύτερον, στην αξιοποίησή τους για την επανεξέταση του ζητήματος από τον εκπαιδευτικό, καθώς θα λάβει υπόψιν του τις απόψεις κι άλλων εμπλεκόμενων στο πρόβλημα, τις οποίες πιθανά δεν είχε συμπεριλάβει στην αρχική του κατανόηση. Το εργαλείο που παρουσιάζεται παρακάτω αποτελεί αναπροσαρμογή μιας προηγούμενης πρότασης που υλοποιήθηκε με ομάδα εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2014) και αποσκοπούσε στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να νοηματοδοτήσουν εκ νέου το ζήτημα που τους απασχολούσε προκειμένου να διαμορφώσουν στη συνέχεια αντίστοιχους στόχους και δράσεις.
- 1. Ποια είναι τα δεδομένα που έχω συλλέξει; (π.χ. κάποια παιδιά βαριούνται, κάποια δυσκολεύονται / αδιαφορούν / στενοχωριούνται μερικές φορές κατά τη συζήτηση στην παρεούλα, ή λίγα παιδιά δηλώνουν ευχαρίστηση κατά τη συζήτηση, κ.α.).*
 - 2. Ποιο είναι το ζήτημα που διαφαίνεται ότι προκαλεί δυσχέρειες στη συμμετοχή των παιδιών στη διαλογική διαδικασία και πού οφείλεται σύμφωνα με την άποψη των παιδιών, αλλά και σύμφωνα με τις δικές μου παρατηρήσεις; (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος για τα θέματα συζήτησης, δισταγμός για ελεύθερη έκφραση ιδεών λόγω της κριτικής των άλλων, έλλειψη επικοινωνίας / συνεργασίας με τους*



συμμαθητές, φόβος / επιφύλαξη για το ενδεχόμενο μιας λανθασμένης απάντησης κ.α.)

3. *Τι σχέδιο δράσης/ενέργειες σκέφτομαι να ακολουθήσω για την αντιμετώπιση/επίλυση των ζητημάτων που διαπίστωσα; (π.χ. υιοθέτηση και ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση α) της συμμετοχής στο διάλογο, β) των ανώτερων γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, γ) της συνεργατικής σκέψης, δ) του κλίματος αποδοχής όλων των συνεισφορών στη συζήτηση, που θα ευνοεί την ελεύθερη έκφραση, τις υγιείς και θετικές σχέσεις των παιδιών, ε) της συζήτησης θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά, στ) της ανάληψης δράσης και ευθύνης από τα παιδιά για καθημερινά προβλήματα στην τάξη).*
3. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα εργαλείο για να αναστοχαστούν σχετικά με το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν προκειμένου να επιτευχθεί ο διάλογος με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Ένα τέτοιου είδους εργαλείο παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://voice.web.auth.gr/el/node/56>. Ειδικότερα, μέσα από το αναστοχαστικό εργαλείο που προτείνεται, οι εκπαιδευτικοί μπορούν από την μια μεριά, να προβληματιστούν πάνω σε παραδείγματα που παρουσιάζουν διάφορες οπτικές αιτιολόγησης των δυσκολιών από άλλους εκπαιδευτικούς, και από την άλλη μεριά, να αξιοποιήσουν τα αναστοχαστικά ερωτήματα για να εμβαθύνουν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον διάλογο και τις πρακτικές ενίσχυσής του στην τάξη. Τέλος το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε ατομικό επίπεδο αυτό-αξιολόγησης, όσο και σε συνεργατικό επίπεδο, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτικών που ανταλλάσσουν την εμπειρία και τις απόψεις τους για ένα ζήτημα που τους απασχολεί.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο για τη διευκόλυνση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών να σκεφτούν στρατηγικές για την υπέρβαση των δυσκολιών ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στον διάλογο είναι τα παρακάτω:

- *Γνωρίζω τα παιδιά της τάξης μου;*
- *Με ποιο τρόπο μπορώ να συνδέσω τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους με τη συμμετοχή τους στο διάλογο;*
- *Μπορώ να καταλάβω τον τρόπο που σκέφτονται μέσα από παιχνίδια ερωτήσεων και αλληλεπιδράσεων που θα τα παρακινήσουν να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους και να εκφράσουν αβίαστα την άποψη τους;*
- *Τι ευκαιρίες δίνω στα παιδιά να διευκρινίσουν αυτά που λένε, να πουν τι πραγματικά εννοούν, να δώσουν ένα παράδειγμα, να εξηγήσουν με περισσότερα λόγια αυτό που λένε; να σκεφτούν κι άλλες πτυχές του θέματος και να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη απάντηση;*
- *Τι ευκαιρίες δίνω στα παιδιά να ανατρέξουν στην πηγή της πληροφόρησής τους, να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους και να λάβουν υπόψη τους αυτές των άλλων;*
- *Χρησιμοποιώ συμπληρωματικές ερωτήσεις προσπαθώντας να αντιληφθώ όχι μόνο τη διαδικασία σκέψης των παιδιών, αλλά και τυχόν λάθη και παρανοήσεις τους;*
- *Με ποιες πρακτικές μπορώ να ενισχύσω εγώ την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και την συμμετοχή τους στον διάλογο, χτίζοντας ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου;*



- Προσπαθώ να εμπλέξω κι άλλα παιδιά στη συζήτηση, είτε για να βοηθήσουν κάποιο παιδί που δεν μπορεί να απαντήσει, είτε για να ακουστούν πολλές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα, ή γιατί κάποια παιδιά δεν προσέχουν;
- Σε ποιο βαθμό ενθαρρύνω τα παιδιά να ακούν, να μιλούν και να απαντούν το ένα στο άλλο;
- Προσπαθώ να τραβήξω την προσοχή της ομάδας στο παιδί που μιλάει με θετικά σχόλια και να δώσω ευκαιρίες να εκφράσουν την άποψη τους γι' αυτά που ειπώθηκαν από το προηγούμενο παιδί;
- Δίνω τον χρόνο σ' αυτόν που μιλάει να ολοκληρώσει την απάντησή του ακόμη κι αν καθυστερεί, χωρίς να παρεμβαίνουν οι άλλοι;
- Ποιες άλλες στρατηγικές χρησιμοποιώ για να πετύχω έναν συνεργατικό, εποικοδομητικό και διερευνητικό διάλογο;
- Γνωρίζω την οικογένεια του παιδιού, τις σχέσεις και το κλίμα μέσα στην οικογένεια;
- Με ποιες ενέργειες μπορώ να αντισταθμίσω το έλλειμα που προέρχεται από το οικογενειακό πλαίσιο και που επηρεάζει την μάθηση του παιδιού;
- Πώς μπορώ να προσεγγίσω το θέμα για να διερευνήσω αποτελεσματικότερα τις πρότερες γνώσεις των παιδιών;
- Πώς μπορώ να το συνδέσω με τα ενδιαφέροντά τους;
- Σχεδιάζω τη δραστηριότητα στηριζόμενη στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους;
- Αξιοποιώ τις εμπειρίες των παιδιών για να ενθαρρύνω τα συμμετοχή τους στο διάλογο και να τους δώσω κίνητρα για βιωματική μάθηση;
- Δίνω εναλλακτικές προτάσεις και εναλλακτικές λύσεις για να εξασφαλίσω τη συμμετοχή των παιδιών;
- Δίνω ευκαιρίες στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράσουν τη γνώμη και τις απορίες τους, να αλληλεπιδράσουν και να επεξεργαστούν τα νοήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν από το θέμα;
- Δίνω έμφαση σε συζητήσεις με μικρότερες ομάδες και στην παρουσίαση των απόψεών τους στην ολομέλεια;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, Posch & Somekh (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, (μτφ. Δεληγιάννη Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης. Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPA_GGELMATIKI_MATHISI.pdf
- Λυκομήτρου, Σ. & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, σ.σ. 69-96



VOICE

Voicing children Opportunities Interaction
Collective decision making Education

- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class Discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Wilen, W. & White J. (1991). Interaction and discourse in social studies classrooms. In J. Shaver (ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.147-157). New York: Macmillan.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the primary school*. London, Routledge Falmer.

5.5 Πώς η τεχνολογία (ΤΠΕ) μπορεί να υποστηρίξει τη συμμετοχή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες;

Μαρία Αμπαρτζάκη

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας η ζωή των παιδιών εμπλουτίστηκε με ηλεκτρονικά παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό που μπορούν να αξιοποιήσουν ανά πάσα στιγμή στον ελεύθερο χρόνο τους. Η επανάσταση που έφεραν οι κινητές συσκευές (έξυπνα κινητά και ταμπλέτες) είχε ως αποτέλεσμα να έχουν τα παιδιά στη διάθεσή τους εφαρμογές (οι περισσότερες στη μορφή παιχνιδιών) οι οποίες τους επιτρέπουν να μάθουν παίζοντας στον χρόνο που επιλέγουν τα ίδια, ή σύμφωνα με το πρόγραμμά τους. Η χρήση κινητών συσκευών επέτρεψε την ανάπτυξη μιας μορφής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στα παιδιά, η οποία λαμβάνει χώρα κυρίως στο πλαίσιο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ή ακόμα και στο πλαίσιο αμιγώς εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εφαρμογών και προγραμμάτων. Επιπλέον, και οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους ηλεκτρονικό εξοπλισμό και ηλεκτρονικούς εκπαιδευτικούς πόρους οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Υλικό που χρησιμοποιείται για παρουσιάσεις και δημιουργίες (π.χ. κειμενογράφους, ή υλικό παρουσιάσεων τύπου PowerPoint).
- Υλικό που λειτουργεί ως πληροφοριακό κείμενο (π.χ. βίντεο, ηχογραφήσεις, ιστοσελίδες, ψηφιακές εικόνες/φωτογραφίες, ψηφιακά/ψηφιοποιημένα βιβλία, κ.λπ.).
- Ψηφιακά παιχνίδια και κουίζ διαφόρων ειδών.
- Ψηφιακές πλατφόρμες που επιτρέπουν τη συνδυαστική χρήση όλου του παραπάνω υλικού.

Μελετώντας τις εφαρμογές των ΤΠΕ και λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις κύριες κατηγορίες μαθησιακών αλληλεπιδράσεων που αναδεικνύει το πρόγραμμα VOICE (βλ. [VOICE, Μάθηση και Συμμετοχή των Παιδιών](#)) μπορούμε με έναν ανάλογο τρόπο να διακρίνουμε τρεις κύριους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ (ηλεκτρονικών συσκευών και πόρων) στη μαθησιακή διαδικασία:

Α. Οι ΤΠΕ σε μια καθοδηγητική και ελεγχόμενη μαθησιακή διαδικασία

Σε αυτού του είδους τις μαθησιακές διαδικασίες οι ΤΠΕ παρέχουν έτοιμες πληροφορίες σε οποιαδήποτε μορφή: κείμενο, οπτικά αρχεία (εικόνες/φωτογραφίες), ηχογραφήσεις, οπτικοακουστικά αρχεία (βίντεο) ή πολυμεσικά αρχεία (π.χ. παρουσιάσεις τύπου ppt που περιέχουν όλα τα παραπάνω είδη). Παρέχουν επίσης παιχνίδια που λειτουργούν με τη λογική «Σωστού-Λάθους» και/ή δίνουν βαθμολογία για τις σωστές απαντήσεις.

Παραδείγματα:

1. Η/ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα βίντεο για να δείξει στα παιδιά τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. Σταματάει το βίντεο κατά τακτά διαστήματα και κάνει ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να κάνει στα παιδιά μία παρουσίαση τύπου PowerPoint. Από τα παιδιά απαιτείται να παρακολουθούν ήσυχα και να απαντούν στις ερωτήσεις.
2. Τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι γνώσεων (με ερωτήσεις κλειστού τύπου) και μαθαίνουν πολλά για τα μέσα συγκοινωνίας.

Οι δυνατότητες του πλαισίου: Τα παιδιά μπορεί να θυμούνται αρκετές πληροφορίες και λεπτομέρειες μετά τη χρήση του υλικού, χάρη στις έντονες εντυπώσεις που προκαλούν οι εικόνες, οι ήχοι, τα λόγια που λέγονται στα βίντεο. Η συναισθηματική ευχαρίστηση που προκαλούν οι βαθμολογίες (τα σκορ) στα ψηφιακά παιχνίδια, δημιουργεί ευφορία στα παιδιά και ενισχύει τα κίνητρα μάθησης (βλ. Ψυχοδυναμική θεωρία & θεωρία Νευροεπιστημών στην ενότητα του VOICE, [Μάθηση και Συμμετοχή των Παιδιών](#)).

Οι περιορισμοί του πλαισίου: Ο πλήρης έλεγχος των τρόπων παρουσίασης και των γνώσεων που προσφέρονται δεν επιτρέπει να ληφθούν υπόψη η άποψη και η φωνή των παιδιών. Τα προγράμματα και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας λειτουργούν με τη λογική του Συμπεριφορισμού (βλ. VOICE, [Μάθηση και Συμμετοχή των Παιδιών](#)).

Δηλαδή το υλικό τους είναι δομημένο από το πιο απλό ή εύκολο προς το πιο σύνθετο ή δύσκολο, προσφέρει εξατομικευμένη εμπειρία σε κάθε χρήση (εφόσον το κάθε παιδί παίζει και μαθαίνει μόνο του) και η ανατροφοδότηση που δίνει στον χρήστη βασίζεται στη λογική του «σωστού-λάθους» (αν το παιδί απαντήσει σωστά επιβραβεύεται, αν όχι, χάνει πόντους ή μπορεί να προσπαθήσει ξανά). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική λογική περιορίζει πολύ το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. VOICE, [Οργανώνοντας δραστηριότητες με τη Συμμετοχή των Παιδιών](#)) και για κάποιους ερευνητές έχει επιζήμιες επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών (Stephen, 2020). Οι αλληλεπιδράσεις στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ περιορισμένες και αντιστοιχούν στα επίπεδα 1 και 2 της κλίμακας Shier (2001) (βλ. VOICE, [Οργανώνοντας δραστηριότητες με τη Συμμετοχή των Παιδιών](#)).

B. Οι ΤΠΕ σε μια διευκολυντική μαθησιακή διαδικασία

Σε αυτήν την περίπτωση οι ΤΠΕ παύουν να λειτουργούν ως «ένα σύστημα που ξέρει κι επιβεβαιώνει την ορθότητα των πληροφοριών» και λειτουργούν περισσότερο ως αποθετήρια που προσφέρουν τη δυνατότητα της ανάσυρσης και επιλογής πληροφοριών τη στιγμή που αυτές είναι απαραίτητες. Επίσης λειτουργούν ως ένα περιβάλλον που επιτρέπει τη διαμόρφωση της πληροφορίας με πολλούς σημειωτικούς τρόπους (οπτικούς, ακουστικούς, κ.λπ.) όπως στην περίπτωση χρήσης λογισμικού παρουσιάσεων τύπου PowerPoint. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες με τρόπο που να επιτρέπει να συνοικοδομήσουν με τα παιδιά ένα μαθησιακό πλαίσιο με επιλογές και δυνατότητες εξέλιξης.

Παραδείγματα:

1. Εικόνες, βίντεο, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, χάρτες και άλλο οπτικοακουστικό υλικό γίνονται διαθέσιμα τη στιγμή που χρειάζεται στα παιδιά, όπως για παράδειγμα σε μια πλατφόρμα όπως η e-me ή η eClass, όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν πληροφορίες πάνω σ' ένα θέμα.
2. Συντεταγμένες και το GPS (Global Positioning System) χρησιμοποιούνται σε πλατφόρμες, όπως η Actionbound, για να βοηθήσουν τον προσανατολισμό σε μια περιοχή, και να αξιοποιηθούν από τα παιδιά σε εργασίες πεδίου (εκπαιδευτικές επισκέψεις).
3. Στα λογισμικά δίνεται η δυνατότητα να μεγαλώσουν και να αλλάξουν χρώμα οι τυπογραφικοί χαρακτήρες, όπως και η δυνατότητα να προστεθεί οπτικοακουστικό υλικό σε ένα κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα

αξιοποιήσουν ανάλογα, όπως όταν δακτυλογραφούν και εικονογραφούν ένα κείμενο σύμφωνα με τις υποδείξεις των παιδιών.

4. Δίνεται η δυνατότητα ηχογράφησης και βιντεοσκόπησης, ώστε να καταγραφούν οι καταθέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν για παράδειγμα να βιντεοσκοπήσουν και να ηχογραφήσουν παρατηρήσεις, να φτιάξουν (με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών) ψηφιακές αφηγήσεις, ή τις δικές τους παρουσιάσεις τύπου PowerPoint για να επικοινωνήσουν με άλλους όσα θεωρούν σημαντικά και έχουν νόημα για τα ίδια.

Οι δυνατότητες του πλαισίου: Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στις επιλογές του υλικού και στη μορφοποίηση των παρουσιάσεων. Ο βαθμός συμμετοχής τους μπορεί να εκτείνεται από το επίπεδο 3 έως το επίπεδο 5 της κλίμακας Shier (2001) (βλ. VOICE, [Οργανώνοντας δραστηριότητες με τη Συμμετοχή των Παιδιών](#)) και οι περιορισμοί μπορούν να μειωθούν καθώς τα παιδιά θα εξοικειώνονται με την τεχνολογία και τις διαδικασίες. Σε υψηλότερα επίπεδα εξοικείωσης τα παιδιά μπορούν να εκτελέσουν αυτόνομα ή/και σε ομάδες μικρές απλές ενέργειες όπως να προσθέσουν μία εικόνα στην παρουσίασή τους. Επιπλέον μέσα από αυτές τις διαδικασίες καλλιεργούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού στα παιδιά, καθώς μαθαίνουν έννοιες, ενέργειες και τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος.

Οι περιορισμοί του πλαισίου: Ως περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η χρήση της τεχνολογίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο απαιτεί ένα δυναμικό επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα πρέπει και να εξοικειωθούν με έναν μεγάλο αριθμό ψηφιακών προϊόντων και εργαλείων και να συνεχίζουν να ενημερώνονται για τις νέες δυνατότητες και εξελίξεις.

Γ. Οι ΤΠΕ σε μια στοχαστική και κριτική διαδικασία

Το υλικό σε αυτήν την περίπτωση φέρει τα ίδια χαρακτηριστικά με την παραπάνω κατηγορία, δηλαδή προσφέρει δυνατότητες επιλογών και συμμετοχής στην επιλογή των πληροφοριών και την μορφοποίηση παρουσιάσεων και άλλων εργασιών (βλ. (Αυγητίδου, 2014). Επιπροσθέτως, οι αλληλεπιδράσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί με το υλικό ενθαρρύνουν τα παιδιά α) να δουν με κριτική διάθεση τα φαινόμενα ή γεγονότα που μελετούν ή/και β) να ασκήσουν κριτική στον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία και ο ψηφιακός κόσμος λειτουργεί στη ζωή μας (Hill, 2004). Επίσης, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να υποστηριχθεί η διαφοροποιημένη μάθηση σε ανταπόκριση των ιδιαίτερων αναγκών και ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν παιδιά από ευάλωτες ομάδες και με διαφορετικές βιογραφίες.

Οι δυνατότητες του πλαισίου: Τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν δυνατότητες για διαφοροποιημένη μάθηση, αυξημένη συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Προσφέρουν εμπειρίες που δε θα μπορούσαν να υπάρξουν χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας.

Οι περιορισμοί του πλαισίου: Εκτός από καλή γνώση του χειρισμού και των δυνατοτήτων των εργαλείων οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να πρέπει να κάνουν τη δική τους εις βάθος έρευνα για να γνωρίζουν καλά ένα θέμα ή/και να έχουν αναπτύξει τη δική τους κριτική θεώρηση του κόσμου για να μπορέσουν να στηρίξουν αποτελεσματικά τη διερεύνηση των παιδιών.

Παραδείγματα:

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δωρεάν εκπαιδευτικές πλατφόρμες (π.χ. Actionbound) και οργανώνουν / προσθέτουν το εκπαιδευτικό υλικό στην πλατφόρμα με:

1. Κείμενα, ηχητικά αρχεία, βίντεο, εικόνες και χάρτες.
2. Συντεταγμένες γεωγραφικών σημείων οι οποίες λειτουργούν μέσω υπηρεσιών GPS.
3. Κουίζ (Ασκήσεις) που μπορεί να περιέχουν απαντήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.
4. Παραγωγές των παιδιών αφού τα παιδιά μπορούν να τραβήξουν φωτογραφίες και βίντεο ή να ηχογραφήσουν την απάντησή τους και μ' έναν εύκολο τρόπο να τα «ανεβάσουν» στην πλατφόρμα.

Χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη πλατφόρμα, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό μονοπάτι που βοηθάει τα παιδιά να κάνουν εργασία πεδίου (εκπαιδευτική επίσκεψη) για να γνωρίσουν περισσότερες λεπτομέρειες για ένα ιστορικό γεγονός του παρελθόντος (βλ. και Ampartzaki, 2023). Το μονοπάτι λειτουργεί με τη χρήση του GPS σε κινητές συσκευές που σημαίνει ότι οι πληροφορίες, το οπτικοακουστικό υλικό και οι ασκήσεις/ερωτήσεις εμφανίζονται με τη σειρά (δηλαδή πρέπει να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες ενός σταδίου της επίσκεψης πριν εμφανιστούν οι δραστηριότητες του επόμενου βήματος). Η χρήση της πλατφόρμας γίνεται με τη βοήθεια ενηλίκων οι οποίοι θέτουν στη διάθεση των παιδιών έξυπνα κινητά και ταμπλέτες που συνδέονται στο ίντερνετ. Τα παιδιά επισκέπτονται κομβικά γεωγραφικά σημεία όπου έλαβε χώρα το γεγονός και σε κάθε σημείο η πλατφόρμα εμφανίζει στα παιδιά τις σχετικές πληροφορίες, ενώ τους ζητάει να απαντήσουν σε ερωτήσεις που προϋποθέτουν τον εντοπισμό πληροφοριών μετά από παρατήρηση, επίλυση προβλημάτων, διάλογο στην ομάδα, κριτική σκέψη, σύνθεση πληροφοριών και δημιουργική σκέψη και δράση. Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου οι πληροφορίες, οι αφηγήσεις και οι ερωτήσεις έχουν ηχογραφηθεί και αντίστοιχα, η εφαρμογή ζητάει από τα παιδιά να ηχογραφήσουν τις απαντήσεις τους ή, αντί της προφορικής απάντησης, να τραβήξουν φωτογραφίες και βίντεο. Ζητάμε από τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες καθώς η πλατφόρμα Actionbound επιτρέπει να λειτουργήσουν τα παιδιά ως ομάδα και κάθε ομάδα μπορεί να καταχωρεί τις απαντήσεις και τα δεδομένα της.

Συμπερασματικά, σε μια σύγχρονη προσέγγιση που διευκολύνει τη μάθηση μέσα από επιλογές που έχουν νόημα για τα παιδιά και ενθαρρύνει τη στοχαστική και κριτική τους σκέψη, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν την ενεργητική και αυτόνομη εργασία των παιδιών, τους πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εξερεύνηση και την αλληλεπίδραση με τα υλικά, τα εργαλεία, τις πληροφορίες και το κοινωνικό περιβάλλον. Η συλλογή στοιχείων σε ψηφιακά αρχεία (φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις) μπορούν να συγκεντρώνονται σε ηλεκτρονικό πορτφόλιο (ατομικό ή ομαδικό). Επίσης, τα παιδιά μπορούν να επανεξετάσουν και να επεξεργαστούν σε δεύτερο στάδιο, μέσα στην τάξη, τα στοιχεία που συλλέγουν κατά τη διάρκεια της διερεύνησής τους. Η πλήρης αξιοποίηση των ΤΠΕ σε αυτήν την περίπτωση εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τους κατάλληλους μαθησιακούς πόρους, να οργανώνουν τη γνωριμία με τα γεγονότα και την επεξεργασία τους σε στάδια και να οργανώνουν τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από την τάξη.

Επομένως, αναζητώντας τις ΤΠΕ και το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθούν σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λάβουν υπόψη α) αν το υλικό είναι κατάλληλο για τα μικρά παιδιά, ή/και β) αν το υλικό χαρακτηρίζεται από ευελιξία,

ώστε να διευκολύνονται οι επιλογές των παιδιών και να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το τροποποιήσουν ανάλογα. Μερικά από τα ερωτήματα που μας οδηγούν στην επιλογή του κατάλληλου υλικού μπορεί να είναι τα εξής:

- Το υλικό (και οι συσκευές) έχουν μεγάλους τυπογραφικούς χαρακτήρες;
- Έχουν ευδιάκριτες, καθαρές εικόνες που βοηθούν στην παρατήρηση λεπτομερειών από το παιδί;
- Οι πληροφορίες είναι απλοποιημένες ώστε να γίνονται κατανοητές από το παιδί χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση της/του εκπαιδευτικού προκειμένου να κατανοήσει το παιδί το περιεχόμενο;
- Ο χειρισμός των προγραμμάτων είναι αρκετά απλός ώστε να μπορούν να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά αυτόνομα με το υλικό και να λάβουν μόνα τους αποφάσεις;
- Προσφέρουν τα συγκεκριμένα προϊόντα τη δυνατότητα να προσθέσει ή/και να κάνει κάποιος τις δικές του επιλογές (γραμματοσειρές, εικόνες, ηχητικά αρχεία, χάρτες, βίντεο, κ.λπ.);

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 193–206). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ampartzaki, M. (2023). Utilizing Creative and Critical Thinking to Build Knowledge and Comprehension Through Inquiry-Based and Art-Based Learning: A Practical Tool for Teaching Local History in Pre-Primary and Primary Education. Στο *Pedagogy, Learning, and Creativity* (σσ. 3–29). London: IntechOpen.
- Hill, S. (2004). *Mapping multiliteracies: Children of the new millennium: Report of the research project 2002-2004*. Magill: University of South Australia.
- Stephen, C. (2020). Young Learners in the Digital Age. Στο *The Routledge Companion to Digital Media and Children* (σσ. 57–66). New York & London: Routledge.

5. Συνεργάζομαι με τους γονείς με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων

6.1 Ενισχύοντας τις συμμετοχικές πρακτικές στο οικογενειακό πλαίσιο

Μαρία Καμπεζά

Οι περισσότερες εμπειρίες των μικρών παιδιών στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους συνδέονται με το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Αυτές οι εμπειρίες έχουν καθοριστικό ρόλο καθώς δημιουργούν τις πρώτες γνώσεις και ερμηνείες για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Συνεπώς, κάθε οικογένεια λειτουργεί ως «μαθησιακό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητά της» (Γρηγοριάδης, Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016, σ. 205). Η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια χρειάζεται να είναι συνεχής, καθώς όπως αναφέρει και ο Bronfenbrenner (2005), η μετάβαση από τη μάθηση στο πλαίσιο της οικογένειας στις απαιτήσεις και προσδοκίες στο πλαίσιο της συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική και η επιτυχία της καθορίζεται από τη δημιουργία «καναλιών» αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο αυτά πλαίσια. Η αναγνώριση της σημασίας της συμμετοχής των παιδιών και της ανάδειξης των απόψεων και της οπτικής τους για ζητήματα που τα αφορούν αποτελεί ζητούμενο τόσο για το σχολικό πλαίσιο όσο και για το οικογενειακό. Το ενδιαφέρον και η αυτοπεποίθηση των παιδιών είναι πιθανότερο να ενισχυθούν όταν και το οικογενειακό περιβάλλον τα ενθαρρύνει να αισθάνονται ότι έχουν επιλογές, οι οποίες γίνονται σεβαστές και τους επιτρέπουν να καθοδηγούν τη μάθησή τους. Σύμφωνα με τη Rogoff (2003), η μάθηση είναι μια συνεργατική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη των παιδιών ενισχύεται μέσα από την καθοδηγούμενη συμμετοχή (guided participation) που αφορά στην καθημερινή επικοινωνία και τη μάθηση που αναπτύσσεται σε άτυπες μορφές ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες όπως στο οικογενειακό περιβάλλον (όπου το παιδί παρατηρεί τη δράση των ενηλίκων του «οδηγού», και συμμετέχει όποτε και όπως μπορεί).

Οι γονείς έχουν το πλεονέκτημα να δημιουργούν φυσικά και αβίαστα ευκαιρίες για τη συμμετοχή των παιδιών σε πολλές και διαφορετικές καθημερινές καταστάσεις (παιχνίδια, βόλτες/επισκέψεις, κανόνες). Η συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις στη βάση αυτών των καταστάσεων σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των δράσεων μπορούν να φωτίσουν πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας στο οικογενειακό πλαίσιο και να ενισχύσουν τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων. Προκειμένου να αντιληφθούν οι ίδιοι οι γονείς τα περιθώρια συμμετοχής που επιτρέπουν στα παιδιά τους προτείνεται να παρατηρούν και να καταγράφουν τις συμπεριφορές και τις δράσεις των παιδιών τους (βλ. και υλικό για γονείς <https://voice.web.auth.gr/el/node/20>).

Επίσης, συζητήσεις σχετικά με το «τι συμβαίνει στο σχολείο» με παράλληλη επικοινωνία και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς για θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών από την πλευρά των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς διευκολύνουν τα παιδιά να ανακαλέσουν πληροφορίες που άκουσαν στο σχολείο, τα ενθαρρύνουν να αναπτύξουν το συλλογισμό τους

για τα ζητήματα που συζητήθηκαν στην τάξη, να πουν τη γνώμη τους για κάποιο περιστατικό, κ.λπ. Ωστόσο, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε ζητήματα ενίσχυσης της μάθησης και της συμμετοχής των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι δε σημαίνει ότι οι γονείς πρέπει να οργανώνουν «εκπαιδευτικές» δραστηριότητες (school-like), αλλά να εμπλουτίζουν ανάλογα την προσέγγιση που ακολουθείται στο σπίτι. Με άλλα λόγια, οι γονείς δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να έχουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι, καθώς αυτό μπορεί να αποτελέσει τελικά δυσάρεστη και αγχωτική εμπειρία τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς.

Οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών στο οικογενειακό πλαίσιο συνήθως εκκινούν και επικεντρώνονται σε ενδιαφέροντα που μοιράζονται οι γονείς και τα παιδιά τους. Αν και υπάρχουν πολλές πιθανότητες τα παιδιά να έχουν πολλές ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων στο οικογενειακό πλαίσιο (π.χ. διαπραγμάτευση με αδέρφια, συμμετοχή σε αποφάσεις όπου οι προτιμήσεις διαφέρουν, κ.λπ.) υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο βαθμό που οι γονείς ενθαρρύνουν και αποδέχονται τη συμμετοχή των παιδιών. Ο τρόπος που οι γονείς αξιολογούν τις ικανότητες των παιδιών τους, η υπερπροστατευτική συμπεριφορά που «αφαιρεί» πρωτοβουλίες και επιλογές από την πλευρά των παιδιών, στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο ή οι γενικές προσδοκίες που μπορεί να έχουν σχετικά με το τι μπορεί να είναι «κατάλληλο» για κάθε ηλικία αποτελούν μερικούς μόνο από τους λόγους αυτής της διαφοροποίησης. Ακόμα και ανάμεσα στους γονείς που υποστηρίζουν τις επιλογές και τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά των παιδιών, υπάρχουν δυσκολίες και αμφιβολίες κατά την εφαρμογή στην πράξη, ειδικά αν υπάρχουν πολλά μέλη σε μια οικογένεια και η ισορροπία μεταξύ αναγκών και δικαιωμάτων, ευθυνών και ορίων είναι δυσδιάκριτη.

Η συμμετοχή των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον

Τα παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν, συνεπώς οι ενήλικες χρειάζεται να προσφέρουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών προκειμένου οι καθημερινές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών να υποστηρίζουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών. Η αναγνώριση και η αποδοχή αυτής της κατεύθυνσης τοποθετεί τα παιδιά στη θέση των «ειδικών» για τα ζητήματα που αφορούν τη ζωή τους και απαιτεί νέους τρόπους επικοινωνίας και διερεύνησης της οπτικής των παιδιών προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να προτείνουν λύσεις και να συναποφασίζουν (Clark, 2005).

Οι μαθησιακές εμπειρίες στο πλαίσιο της οικογένειας ποικίλουν ως προς το βαθμό της αυτονομίας και της λήψης αποφάσεων που μπορεί να έχουν τα παιδιά. Οι ευκαιρίες για συμμετοχή των παιδιών μπορεί να επικεντρώνονται κυρίως σε *ατομικές δραστηριότητες και ρουτίνες* (επιλογή ρούχων που θα φορέσουν, επισκέψεις με φίλους, τι θα κάνουν την ώρα πριν τον ύπνο), μπορεί να αφορούν πιο *σύνθετες διαπραγματεύσεις με μέλη της οικογένειας* για να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις για ομαδικές δραστηριότητες με αδέρφια ή άλλα μέλη της οικογένειας (επιλογή φαγητού, παρακολούθηση σειράς/ταινίας), ή και σε ορισμένες περιπτώσεις να αφορούν συμμετοχή σε συζητήσεις στις οποίες οι επιθυμίες και οι προτιμήσεις χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για να γίνουν *επιλογές για δραστηριότητες και ρουτίνες που περιλαμβάνουν όλη την οικογένεια* (π.χ. κανόνες φαγητού/καθαριότητας, έξοδοι/εκδρομές). Επιπλέον παραδείγματα υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων μπορούν να βρουν οι γονείς στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE <http://voice.web.auth.gr/el/node/69>).

Με έναν γενικό τρόπο μπορούμε να πούμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στο οικογενειακό πλαίσιο, όπως και στο σχολικό είναι κάτι παραπάνω από το «παίρνω μέρος» ή



«λέω κι εγώ κάτω». Μας ενδιαφέρουν διαδικασίες κατά τις οποίες τα παιδιά ενεργοποιούν τη σκέψη τους, αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται και λαμβάνουν αποφάσεις. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται οι γονείς να μπορούν να ακούν, να ανατροφοδοτούν και να ενσωματώνουν τις οπτικές των παιδιών τους στις τελικές τους αποφάσεις. Χρήσιμες στρατηγικές σε αυτή την κατεύθυνση είναι:

Προσοχή στα παιδιά ως ομιλητές (ενεργητική ακρόαση): Οι γονείς χρειάζεται να δίνουν απεριόριστοι την προσοχή τους στα παιδιά και να αναγνωρίζουν το μήνυμα που παίρνουν από αυτά. Η προσοχή δίνεται συνολικά όχι μόνο σε αυτό που λέει προφορικά, αλλά και στη γλώσσα του σώματος (εκφράσεις, κινήσεις, τόνος φωνής) ή άλλες οπτικές αναπαραστάσεις που βοηθούν το παιδί να ξετυλίξει το συλλογισμό του.

Ανατροφοδότηση και αποσαφήνιση: Όσο προσεχτικά κι αν ακούν ή παρατηρούν οι γονείς τα παιδιά τους, συχνά ερμηνεύουν αυτό που λένε ή κάνουν τα παιδιά τους βάσει των δικών τους πεποιθήσεων και προσδοκιών. Προκειμένου να κατανοήσουν πραγματικά τι λένε τα παιδιά και να είναι σαφές το ενδιαφέρον τους για τις ιδέες και γενικότερα την οπτική των παιδιών τους προτείνεται να υπάρχει μια διαδικασία ανατροφοδότησης ή/και αποσαφήνισης με διατυπώσεις όπως: «Αυτό που καταλαβαίνω είναι...» ή «Μου φαίνεται ότι υποστηρίζεις πως...» ή παραφράσεις των λόγων των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται το νόημα και παράλληλα δίνεται στα παιδιά η εικόνα πως οι ιδέες τους ακούγονται με προσοχή, εκτιμώνται και συχνά υλοποιούνται.

Παροχή επιλογών, όχι έτοιμη απάντηση: Η συμμετοχή είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται σταδιακά, επομένως οι γονείς χρειάζεται να εμπλέκουν τα παιδιά καθημερινά σε αποφάσεις που αφορούν τα ίδια ή μέλη της οικογένειας (π.χ. ποια ταινία προτείνεις να δούμε απόψε; Τι χρώμα λες να είναι η μπλούζα που θα πάρουμε δώρο στην ξαδέρφη σου;). Επίσης, η συζήτηση στα αρχικά στάδια μπορεί να αφορά μικρό αριθμό επιλογών ώστε α) να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να αποφασίσουν και β) να μπορούν οι γονείς να αποδεχθούν και να υλοποιήσουν την απόφαση των παιδιών. Σε αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντικό η συζήτηση να μη μένει μόνο στην επιλογή, αλλά να ζητείται και αιτιολόγηση της επιλογής ή της απόφασης.

Σύνδεση επιλογών και αποτελεσμάτων: Οι γονείς χρειάζεται να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να σκέφτονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πρότασης ή της επιλογής που κάνουν (π.χ. Τι θα συμβεί αν βγει έξω χωρίς το μπουφάν σου; Τι θα γίνει αν κι εγώ και ο μπαμπάς φωνάζουμε κάθε φορά που δεν έχουμε το αγαπημένο μας φαγητό;).

Περισσότερα παραδείγματα σχετικά με τη διατύπωση ερωτήσεων που ανταποκρίνονται στις παραπάνω στρατηγικές μπορούν να δουν οι γονείς στο εκπαιδευτικό υλικό για γονείς του προγράμματος VOICE που βρίσκεται στην ιστοσελίδα [Ακρόαση και διάλογος: ακούω και υποστηρίζω το παιδί μου.](#)

Παρατήρηση και καταγραφή: Οι γονείς συχνά μπορεί να έχουν την εντύπωση ότι ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε καθημερινές διαδικασίες. Ωστόσο, η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή διαλόγων ανάμεσα στον γονέα και το παιδί μπορεί να φωτίσει μια κατάσταση και να δώσει στον γονέα πολύτιμα στοιχεία για αναστοχασμό (π.χ. Ποιος είναι τελικά αυτός που αποφασίζει; Τι ζητάει ο γονέας από το παιδί και πώς αντιδρά στις απαντήσεις του; Πόσες φορές προτείνει ο γονέας τι να κάνουν και πόσο ακούει το παιδί του; Πόσο ο γονέας επιτρέπει και εμπλέκει το παιδί σε κάθε βήμα για την υλοποίηση μιας πρότασης;). Επίσης, μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή καθημερινών δραστηριοτήτων με τα παιδιά οι γονείς μπορεί να αποκτήσουν πιο ξεκάθαρη εικόνα για τα



ενδιαφέροντα των παιδιών τους και να τα αξιοποιήσουν ανάλογα. Ένα εργαλείο καταγραφής μπορεί να είναι και το ημερολόγιο του γονέα (βλ. [Ημερολόγιο γονέα](#)).

Πρότυπο συμμετοχής: Οι γονείς χρειάζεται να λειτουργούν ως «μοντέλο» για τις δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά τους. Συνεπώς, όχι μόνο να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διατυπώνουν ελεύθερα τις ιδέες τους, να οργανώνουν το πλαίσιο δράσης τους και να μοιράζονται από κοινού τις αποφάσεις, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς να συμμετέχουν στις διαδικασίες που είναι σημαντικές για το παιδί στους. Μια σημαντική πτυχή της ζωής των παιδιών είναι η εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, επομένως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη. Γονείς και εκπαιδευτικοί παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας ουσιαστικής επικοινωνίας, μιας επικοινωνίας που δεν περιορίζεται στο τυπικό πλαίσιο της ενημέρωσης για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ενισχύοντας τη γονεϊκή συμμετοχή μέσα από τη δημιουργία συνθηκών και τρόπων που εμπλέκουν τους γονείς σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφενός η μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και καθημερινές οικογενειακές πρακτικές, αφετέρου οι γονείς αποκτούν εμπειρίες συμμετοχής τις οποίες μπορούν να υλοποιούν με τα παιδιά τους (Καμπεζά, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). Οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικού-γονέων. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν Και Αναστοχάζονται: Προτάσεις Υποστήριξης της Πρακτικής τους Άσκησης* (σσ. 205-222). Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπεζά, Μ. (2017). Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Το κοινωνικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και η συνεργασία με την οικογένεια. Στο *ΤΕΕΑΠΗ, Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 81-91). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

6.2 Πώς μπορώ να ενισχύσω την επικοινωνία και την συνεργασία με τους γονείς στην προσχολική εκπαίδευση;

Κυριακή Βέλκου

Η έννοια της συμμετοχής των γονέων δε νοείται ως συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του χρόνου που ο καθένας έχει, αλλά ερμηνεύεται ως συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς κατά την οποία άτομα διαφορετικού υπόβαθρου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, για να ακούσουν, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, να συζητήσουν και να συλλογιστούν. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός διαλόγου πέρα από τη συζήτηση επιφανειακών προβλημάτων και παραπόνων. Απαιτεί την υποστήριξη συνομιλίας κατά την οποία τα άτομα αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη και τη συναίνεση που χρειάζονται για κοινή δράση (Cortes, 1995). Στο πλαίσιο αυτό οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων μαθαίνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους όχι ως υπεύθυνους συμμόρφωσης, αλλά ως ηγέτες μιας ομάδας. Αφενός, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να διαπραγματεύονται κανόνες και κανονισμούς και μπορούν να συνεισφέρουν τις δημιουργικές τους ιδέες στην τάξη και αφετέρου οι γονείς μαθαίνουν πώς να είναι ίσοι λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων (Sanoff, 2010).

Η έννοια της συμμετοχής των γονέων αφορά ουσιαστικά τη συνεργασία-συνεταιρισμό με το σχολείο (Συμεού, 2003). Πρακτικά αυτό αναφέρεται στη δυνατότητα καθορισμού των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, στην αποσαφήνιση του ρόλου τους, και στην υποστήριξη διαδικασιών διαπραγμάτευσης με τρόπο που να επιτρέπεται στους γονείς να πάρουν ενεργό μέρος στην πολιτική του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων (Soliman, 1995 όπου αναφ. στο Συμεού, 2003).

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελεί η διοργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να αφορά σε όλη τη διαδικασία, από το στάδιο της λήψης της απόφασης για τη διοργάνωση της εκδήλωσης (αν υπάρχει επιθυμία να γίνει, που και τότε, τι θέμα θα έχει), να εξελίσσεται μέσα από την ανάληψη ρόλων μαζί με τους εκπαιδευτικούς (με ποιον τρόπο ο καθένας θα μπορούσε να συμβάλει) και μετά το πέρας της οι γονείς μαζί με τις /τους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία της και να σκεφτούν τι άλλο θα μπορούσε να γίνει μελλοντικά σε μια ενδεχόμενη κατάσταση. Άλλο παράδειγμα, θα μπορούσε να αφορά η καθιέρωση συνεργασίας με τους γονείς με απώτερο στόχο την ενεργό και ουσιαστική εμπλοκή των γονιών στη σχολική καθημερινότητα με την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για την πρόοδο των παιδιών και την υποστήριξη της σχολικής μάθησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στο πρώτο τρίμηνο αναπτύσσουν έναν πρώτο διάλογο με τους γονείς κατά τον οποίο αμφότεροι αφογκράζονται τους προβληματισμούς και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ο διάλογος εξελίσσεται με αφορμή τεκμήρια που οι εκπαιδευτικοί μπορούν και συλλέγουν με τη συμμετοχή των παιδιών όπως παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών, συνέντευξη με τα παιδιά, ζωγραφιές, μαγνητοφωνημένοι διάλογοι κ.ο.κ. Οι συστηματικές, τακτές συναντήσεις με τους γονείς, οι οποίες έχουν προ-συμφωνηθεί και από τους δυο εταίρους για το χρόνο και το χώρο συνάντησης, παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης συνομιλιών με βάση τα ζητήματα και τους προβληματισμούς που προκύπτουν. Στο πλαίσιο αυτό σταδιακά καθιερώνεται μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που άπτονται της ανάπτυξης του σχολείου και λαμβάνονται υπόψη οι άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών. Για

παράδειγμα, η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος υποστήριξης του οικογενειακού γραμματισμού θα μπορούσε να υποστηριχθεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί από κοινού λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με δράσεις που μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν, ώστε τα παιδιά τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο σπίτι να μπορούν να ενισχυθούν σε δεξιότητες γραμματισμού.

Προκειμένου λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν τους γονείς ως συμμετόχους κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους μπορούν:

- να εντοπίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την έννοια της συμμετοχής-συνεργασίας των γονιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις προσδοκίες τους σχετικά με τη βελτίωση αυτής της συμμετοχής – συνεργασίας. Η χρήση ενός ερωτηματολογίου μπορεί να βοηθήσει στη συλλογή των απόψεων και προτάσεων των γονέων
- να υποστηρίξουν τους γονείς στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης διαλόγου με το σχολείο. Παραδείγματα επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών ως τροφή για σκέψη και ιδέες για πιθανά ερωτήματα που μπορούν να απευθύνουν οι γονείς στους/στις εκπαιδευτικούς είναι διαθέσιμα στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος VOICE που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://voice.web.auth.gr/el/node/71>
- να ζητήσουν από τους γονείς πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους που θα ήθελαν να συμμετέχουν και να συνεργαστούν με το σχολείο
- -να ζητήσουν από τους γονείς να εξηγήσουν τις προτεραιότητες, επιδιώξεις που έχουν για τη μάθηση των παιδιών τους και επιθυμούν από το σχολείο να τις υποστηρίξει
- να αναπτύξουν συστηματικές συναντήσεις με τους γονείς προκειμένου να λάβουν από κοινού αποφάσεις για τους σχεδιασμούς δράσεων που πρόκειται να ακολουθήσουν και την υποστήριξη των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cortes, Jr., E. (1995). Engaging the community in education reform. *Community Education Journal*, 23(1-2), 26-32.

Sanoff, H. (2010). Community Participation in School Planning: Case Studies of Engagement in School Facilities. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/331630/Community_Participation_in_School_Planning_Case_Studies_of_Engagement_in_School_Facilities

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.



<http://voice.web.auth.gr/>



Το έργο υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) στο πλαίσιο της 3ης προκήρυξης της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία» με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» (Αριθμός Έργου: 1953).



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ