Παιδαγωγικό Πλαίσιο για την Προσχολική Αγωγή

ΚΥΨΕΛΗ

Η συγγραφική ομάδα

Ο **Κωνσταντίνος Μεγήρ** (Costas Meghir, Ph.D) είναι Καθηγητής Οικονομικών Yale University στην έδρα «Douglas A. Warner III» με ερευνητικό έργο, μεταξύ άλλων, στο ανθρώπινο κεφάλαιο, την παιδική ανάπτυξη και τα κοινωνικά προγράμματα Πρόνοιας (ιστοσελίδα: https://economics.yale.edu/people/faculty/costas-meghir).

Η **Δρ. Φαίη Μακαντάση** είναι Διευθύντρια Ερευνών στη διαΝΕΟσις και Διδάσκουσα στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΟΠΑ) και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η **Ελένη Γερουλάνου** είναι νηπιαγωγός με ειδίκευση στη μουσειακή εκπαίδευση (Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών, BU Wheelock College of Education and Human Development).

Η **Ειρήνη Συνανίδου** είναι βρεφονηπιοκόμος.

Ο **Δρ. ΆγιςΤερζίδης** είναι παιδίατρος, με εξειδίκευση στη δημόσια υγεία, την επιδημιολογία και την προληπτική ιατρική.

Η **Αλέξια-Αρσινόη Βουρδουμπά** είναι ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια με εξειδίκευση στην ψυχολογία της Υγείας.

Η **Γεωργία Μπέρτου** είναι λογοθεραπεύτρια με εξειδίκευση στην έρευνα της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Η **Γιούλα Μπλέσιου** είναι παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας (BSc in Early Childhood Studies) και ειδικός παιδαγωγός με ειδίκευση στις δυσκολίες που αφορούν τη συμπεριφορά, το συναίσθημα και την κοινωνικοποίηση (MEd in Special Education: SEBD).

Η **Ελίντα Καλπογιάννη** είναι παιδιατρική εργοθεραπεύτρια και επιστημονικά υπεύθυνη της ΑΜΚΕ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ. Είναι υποψήφια διδάκτωρ του Institute of Education, University of Reading, με ειδίκευση στο παιχνίδι στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Η **Κατερίνα Καραγιάννη** είναι ψυχολόγος- ψυχοθεραπεύτρια με ειδίκευση στην εκπαίδευση.

Η **Μαρί Τζανικιάν**, Ph.D. είναι διδάκτορας σχολικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας με ειδίκευση στην κλινική ψυχολογία παιδιού και εφήβου. Είναι Επίκουρη Καθηγήτρια ψυχολογίας και συντονίστρια του μεταπτυχιακού προγράμματος εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδας.

Ο **Μάρκος Ζάγκας-Τσακίρης** είναι περιβαλλοντολόγος με ειδίκευση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (MA Environmental Education, Melbourne University) και στην παιδαγωγική του Σχολείου του Δάσους.

Η **Όλγα Κουνάρη** είναι Κλινική Διαιτολόγος (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο), Master of Science in Clinical Nutrition (NewYorkUniversity, USA), πιστοποιημένη (Registered Dietitian Nutritionist) από την Αμερικάνικη Ακαδημία Διατροφής-Διαιτολογίας με εξειδίκευση στη διαχείριση βάρους παίδων και εφήβων.

Ευχαριστούμε όλα τα παιδιά, τους γονείς και τους/τις παιδαγωγούς που παίζουν μαζί μας τα τελευταία 20 και πλέον χρόνια για την έμπνευση, τη συνεργασία και την απόλαυση της κοινής δημιουργίας!

Περιεχόμενα

1. Τι είναι αυτό που διαβάζεις 5

2. Η ανάγκη για τη δημιουργία ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής 11
2.1 Τι σημαίνει προσχολική αγωγή 11
2.2 Τι συμβαίνει στην Ελλάδα 12
2.3 Γιατί είναι σημαντική η προσχολική αγωγή 14
2.3.1 Αναπτυξιακά οφέλη 14
2.3.2 Οφέλη για τη μετέπειτα εκπαίδευση και πορεία 15
2.3.3 Κοινωνικά και οικονομικά οφέλη 16
2.4 Ποιότητα στην προσχολική αγωγή 17

3. Τι συμβαίνει σε άλλες χώρες 20

4. Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη 26
4.1 Βάσεις 26
4.1.1 Δημοκρατία, ισοτιμία, συμπερίληψη και σεβασμός 28
4.1.2 Σχέσεις 29
4.1.3 Περιβάλλον 31
4.1.4 Ολιστική Ανάπτυξη 33
4.1.5 Το παιχνίδι 36
4.1.6 Δημιουργικότητα 41
4.2 Παιδιά-Γονείς-Παιδαγωγοί-Κοινότητα 42

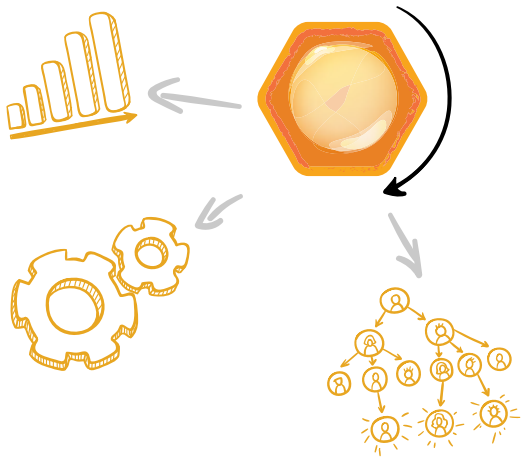
5. Πώς λειτουργεί το παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη» 46
5.1 Αρχές παιδαγωγικής πράξης 48
5.2 Πτυχές και παιδαγωγικές πρακτικές 50
5.3 Διαδρομές 84
5.4 Περιβάλλοντα μάθησης 94
5.5 Μια ημέρα στη δομή προσχολικής αγωγής 110
5.6 Ημερολόγια προγραμματισμού και αναστοχασμού 118
5.7 Υλικά 123

6.Προϋποθέσεις για την υλοποίηση του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλης 130
6.1 Αναλογίες παιδαγωγών - παιδιών 131
6.2 Εκπαίδευση των παιδαγωγών 133
6.3 Υποστήριξη των παιδαγωγών στο έργο τους: Ο ρόλος των μεντόρων 135
6.4 Προτάσεις για την υποστήριξη των παιδαγωγών σε θέματα υγείας και ανάπτυξης των παιδιών 136
6.5 Προτάσεις για την ενίσχυση του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο 137
6.6 Βήματα προς τη συνέχεια 138

Βιβλιογραφία - Πηγές 140

1. Τι είναι αυτό που διαβάζεις

Σε αυτές τις σελίδες θα βρεις τον σχεδιασμό για ένα προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο προσχολικής αγωγής που ονομάζεται «Κυψέλη».



Γιατί Κυψέλη; Γιατί μια κυψέλη είναι πάντα δημιούργημα συνεργασίας, επίμονης προσπάθειας με συγκεκριμένα δομημένα βήματα και η φύση έχει προβλέψει οι κυψελίδες της να ταιριάζουν απόλυτα η μία δίπλα στην άλλη, να μην αφήνουν κενό και να ενώνονται αέναα με πραγματικά σπουδαία αποτελέσματα. Όλα τα μέλη μιας κυψέλης σχετίζονται μεταξύ τους και ζουν μαζί σε μία οργανωμένη κοινωνία.

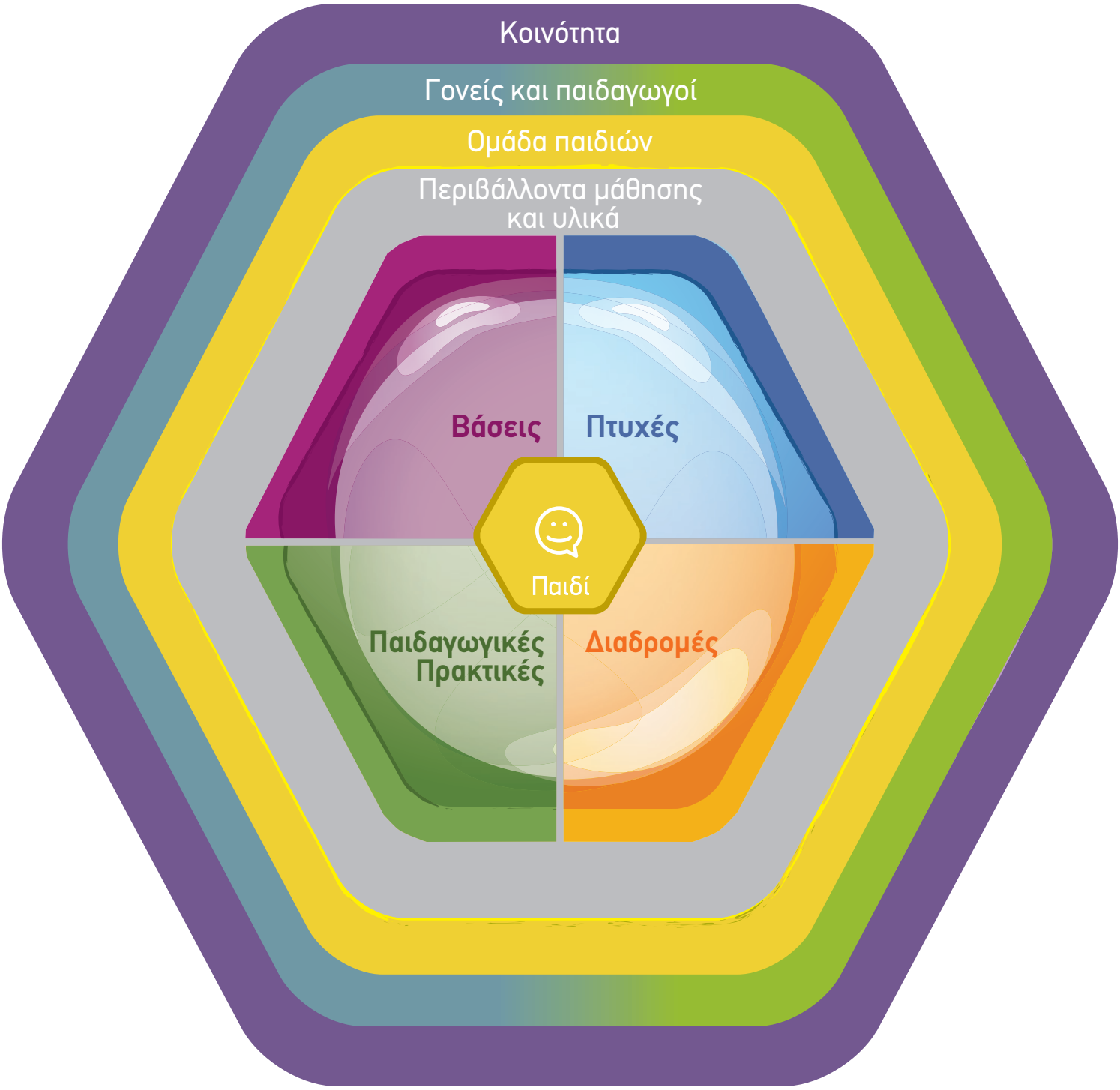
Εκείνο που αφήνουμε από την ιδέα της κυψέλης είναι η ιεραρχία και ο διαχωρισμός των φύλων.

Η κεντρική ιδέα του προτεινόμενου παιδαγωγικού πλαισίου «Κυψέλη» είναι να δομείται από τα άτομα που συμμετέχουν καθημερινά στις δομές προσχολικής αγωγής. Να μπορεί να αξιοποιηθεί από τα παιδιά, τους/τις παιδαγωγούς και τους γονείς σχηματίζοντας κοινότητες που αγκαλιάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτό το πλαίσιο θα θέλαμε να φωτιστεί η φροντίδα και η εκπαίδευση ως ένα, να δημιουργηθούν οι συνθήκες ώστε να βιώσουν ουσιαστικές και κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες τα παιδιά μέχρι 4 ετών και να στοιχειοθετηθεί η διεργασία ενοποίησης της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα για τα παιδιά 0 έως 6 ετών.

Ο σκοπός του παιδαγωγικού πλαισίου «Κυψέλη» είναι η ανάπτυξη της παιδαγωγικής πρακτικής για παιδιά 0 έως 4 ετών στην ελληνική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη και προσαρμόζοντας κατάλληλα στοιχεία από τη διεθνή παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Ο λόγος που ο σχεδιασμός περιορίζεται στα παιδιά 0 έως 4 ετών είναι πως για αυτές τις ηλικίες δεν υπάρχει υφιστάμενο κοινό παιδαγωγικό πλαίσιο όπως υπάρχει για τις ηλικίες 4 έως 6 ετών. Αυτό συμβαίνει γιατί η προσχολική αγωγή στη χώρα μας είναι διασπασμένη και διαχωρισμένη για τα παιδιά 0 έως 4 ετών με μοιρασμένες αρμοδιότητες ανάμεσα στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Πρόνοιας και το Υπουργείο Εσωτερικών, ενώ για τα παιδιά 4 έως 6 ετών, η φοίτηση είναι υποχρεωτική, υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και αρμοδιότητα έχει το Υπουργείου Παιδείας.

Μέσα από το «Κυψέλη» γίνεται η προσπάθεια να εντοπιστούν και να καλυφθούν παράλληλα: οι ανάγκες των παιδιών, των οικογενειών, των εργαζόμενων γονέων, των παιδαγωγών και των προσχολικών δομών που αφορούν σε παιδιά 0 έως 4 ετών, ώστε κάθε παιδί να γίνει ορατό ως μοναδικό, ικανό και δημιουργικό άτομο της κοινότητας. Με σεβασμό στη μοναδικότητα και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, το παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη» έχει στόχο να υποστηρίξει τις αναπτυξιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, σε στενή συνεργασία με τις οικογένειες, μέσα σε ένα περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα, τη δημοκρατία και την ισότιμη παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης.

Βασική παραδοχή στο «Κυψέλη» είναι πως το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Σε όλα τα σημεία του πλαισίου η μάθηση συμβαίνει μέσα από το παιχνίδι και το κάθε μέρος του, αφορά την ανάπτυξη ολόκληρου του παιδιού.



Πλαίσιο Κυψέλη

Έτσι, μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη»:

Βλέπουμε τα παιδιά ως ικανά και θεωρούμε πως οι φωνές τους πρέπει να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη, στο πλαίσιο μιας δημοκρατική κοινωνίας που στοχεύει στη συμμετοχή όλων, με σεβασμό στη μοναδικότητα.

Ορίζονται οι θεωρητικές βάσεις, οι αρχές της παιδαγωγικής πράξης, οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι πτυχές που μπορεί να καλλιεργεί ένα παιδί όταν βρίσκεται στη δομή προσχολικής αγωγής και οι διαδρομές που ανοίγονται σε κάθε παιδί μέσα στην καθημερινότητα.

Προβάλλεται μια οικολογική θεώρηση της ανάπτυξης, που ρίχνει φως στη σημασία που έχουν τα περιβάλλοντα του σπιτιού, του προσχολικού πλαισίου, της κοινότητας και της φύσης για την ανάπτυξη των παιδιών.

Τονίζεται η σημασία των σχέσεων και η κοινωνική διάσταση της μάθησης, μέσω της συμμετοχής και του βιώματος.

Αναγνωρίζεται η αξία του παιχνιδιού για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και υποστηρίζεται η ενεργή τους συμμετοχή.

Υποστηρίζεται η σημασία της δημιουργικότητας και της αισθητικής καλλιέργειας στην προσχολική αγωγή.

Συμπεριλαμβάνονται συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές με σκοπό να προωθήσουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Δίνεται μια συνολική οπτική της μάθησης που συμπεριλαμβάνει τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το παιδαγωγικό υλικό.

Υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της ουσιαστικής και συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς, η αξία του σπιτιού ως μαθησιακό περιβάλλον και προτείνονται δράσεις για την υποστήριξη, την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωσή τους μέσα από τις δομές προσχολικής αγωγής.

Προωθείται η αξία της διεπιστημονικής συνέργειας με ειδικούς υγείας και ψυχικής υγείας καθώς και με θεραπευτές, έτσι ώστε να είναι σταδιακά εφικτή η συμπερίληψη, η έγκαιρη ανίχνευση αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων και ο σχεδιασμός πρώιμης παρέμβασης.

Προωθείται η αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδαγωγών και η συστηματική παροχή ευκαιριών για εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο οι επαγγελματίες του χώρου μπορούν να επιμορφώνονται σε σχέση με τις σύγχρονες παγκόσμιες τάσεις στην προσχολική αγωγή, να εξελίσσουν τον αναστοχασμό τους και να αναπτύσσουν την πρακτική τους συνεχώς, βασισμένοι σε θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά στοιχεία.

Στο πλαίσιο της υποστήριξης του έργου των παιδαγωγών, προτείνεται η δημιουργία ενός συντονιστικού-συμβουλευτικού ρόλου, ο ρόλος του/της μέντορα, με σκοπό την υποστήριξη της παιδαγωγικής πράξης.

Λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που αποτελούν προαπαιτούμενα για την αλλαγή της παιδαγωγικής πρακτικής στις υπάρχουσες δομές προσχολικής αγωγής, όπως η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών και η πρόβλεψη για το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και προτείνονται νομοθετικές αλλαγές.

Το «Κυψέλη» στοχεύει στην ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου για τις δομές προσχολικής αγωγής με προτάσεις που μπορούν να προσαρμοστούν από την παιδαγωγική ομάδα κάθε δομής, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της, χωρίς «έτοιμες λύσεις» ή «συνταγές».

Στόχος είναι αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο να οδηγήσει στην αξιοποίησή κοινών τόπων σε καθημερινό επίπεδο, στη διαμόρφωση μιας κοινής βάσης πάνω στην οποία τα μέλη κάθε δομής θα μπορούν να δημιουργούν τη δική τους κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα θα διασφαλίζεται μια κοινή και ποιοτική παροχή προσχολικής αγωγής σε όλες τις περιοχές και για όλα τα παιδιά.

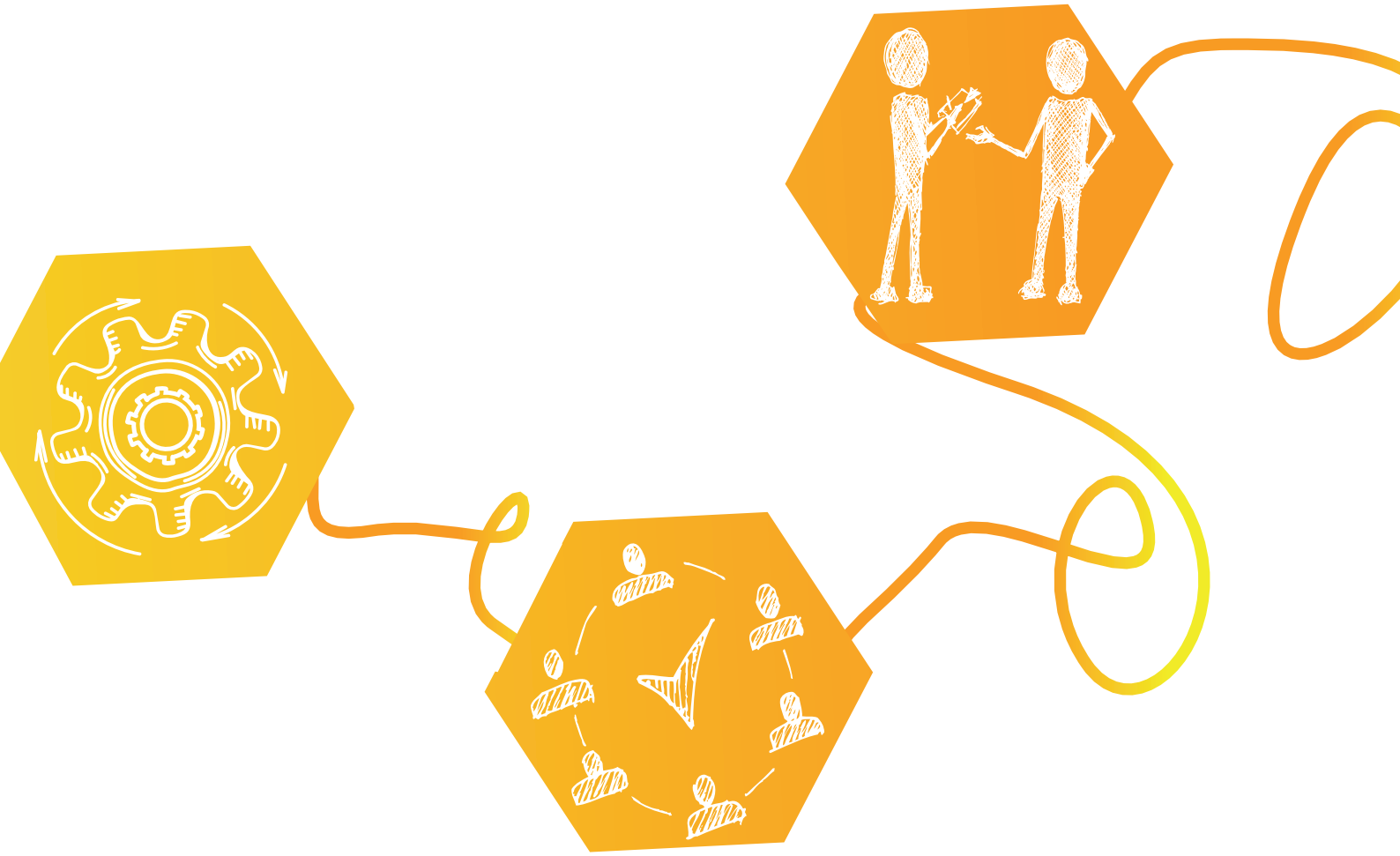
Σημείωμα της συγγραφικής ομάδας

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια πρόταση για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο προσχολικής αγωγής στη χώρα μας για τα παιδιά 0 έως 4 χρονών. Σχεδιάστηκε μέσα από εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την έρευνα πλαισίων προσχολικής αγωγής σε οκτώ άλλες χώρες και συμπεριλαμβάνοντας σχόλια από τη δημόσια διαβούλευση στην οποία εκτέθηκε αποσπασματικά η ιδέα και ο σκελετός του πλαισίου τον Ιούλιο του 2021.

Οι προτάσεις λειτουργίας αφορούν την ελληνική πραγματικότητα σε συνδυασμό με τις ανάγκες των βρεφών και των νηπίων 0 έως 4 ετών. Το πλαίσιο «Κυψέλη» αποτελεί μια πρόταση για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο και όχι μια υποχρεωτική μορφή αναλυτικού προγράμματος. Στο κέντρο του πλαισίου είναι τα παιδιά, οι παιδαγωγοί, οι γονείς και η κοινότητα της εκάστοτε δομής. Η συγγραφική ομάδα θεωρεί το παρόν ένα κατάλληλο εργαλείο που μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα στον δρόμο για την ενιαία προσχολική αγωγή στη χώρα.

Από θέση, η συγγραφική μας ομάδα είχε και έχει την πεποίθηση ότι η διαμόρφωση ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη βάση, τους ανθρώπους λοιπόν που απαρτίζουν τις δομές προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα, τους/τις παιδαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς. Επιπλέον, κάθε νέα πρόταση απαιτεί την επιστημονική τεκμηρίωση αλλά και την κατά τακτά διαστήματα αξιολόγησή της.

Πριν εφαρμοστεί το παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη» απαιτείται λοιπόν να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί η ερευνητική πιλοτική του εφαρμογή, με τη συνεργασία των αρμόδιων πανεπιστημιακών τμημάτων, καθώς και εκπροσώπους των φορέων των παιδικών σταθμών της χώρας.



Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου παιδαγωγικού πλαισίου και τη συλλογή των απόψεων και εμπειριών των παιδαγωγών, των παιδιών και των γονέων, θα μπορέσουν να υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές στο πλαίσιο που θα το κάνουν ακόμη πιο χρήσιμο και αποτελεσματικό για τη διασφάλιση της ποιότητας στην προσχολική αγωγή των παιδιών 0 έως 4 ετών στη χώρα μας.

2. Η ανάγκη για τη δημιουργία ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής

Επί της αρχής, ένας λόγος να υπάρχει ένα πλαίσιο για την προσχολική αγωγή είναι για να αναδείξει και να επικοινωνήσει την αξία των πολύ μικρών παιδιών για μια κοινωνία.
Συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά 0-4 ετών στον παιδαγωγικό σχεδιασμό μιας χώρας προκαλείται η κοινωνία να τα παρατηρήσει και να αναγνωρίσει την αξία της παιδείας ήδη από τη γέννησή τους. Επιπλέον, ένα πλαίσιο γίνεται αφορμή για επικοινωνία μεταξύ των παιδαγωγών, της ακαδημαϊκής κοινότητας και τον γονέων. Γύρω από μια παιδαγωγική πρόταση δίνεται η ευκαιρία να συγκλίνουν οι τάσεις και οι πεποιθήσεις της εκάστοτε χώρας και των ανθρώπων που εμπλέκονται με τα βρέφη και τα νήπια πάνω στην παιδική ανάπτυξη, τη θεώρηση των παιδιών, την αξία της καλλιέργειας και της παιδείας στις πολύ μικρές ηλικίες. Ακόμα, σε πρακτικό επίπεδο οργανώνονται οι παροχές και οι δομές προσχολικής αγωγής προς όφελος των παιδιών και τίθενται κάποιες κοινές βάσεις ώστε να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά μια ποιοτική αγωγή και φροντίδα.
Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν κάποιες παιδαγωγικές κατευθύνσεις για τις δομές προσχολικής αγωγής αλλά λείπει μια οργανωμένη παιδαγωγική πρόταση αγωγής και φροντίδας για τα παιδιά 0-4 χρονών (OECD, 2021, Megalonidou, 2020, Eurydice Report, 2019, CARE, 2015, Gregoriadis et al., 2016, Petrogiannis, 2013).
Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η ανάγκη το πλαίσιο να σχεδιαστεί, οι προκλήσεις που υπάρχουν να απαντηθούν αλλά και το όφελος που προκύπτει από τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου για τους φορείς προσχολικής αγωγής στη χώρα.

2.1 Τι σημαίνει προσχολική αγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει τα τελευταία χρόνια οι όροι «Early Childhood Education (ECE)»-εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία ή «Early Childhood Education and Care (ECEC)»- εκπαίδευση και φροντίδα στην προσχολική ηλικία ή προσχολική αγωγή και φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικία, οι οποίοι αναφέρονται σε θεσμοθετημένες δομές που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας μικρότερης των έξι ή επτά ετών και περιλαμβάνουν στοιχεία φροντίδας και κοινωνικής και γνωσιακής αγωγής (Kamerman, 2006). Οι δομές αυτές αντιστοιχούν σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή κέντρα φροντίδας παιδιού, τα οποία λειτουργούν κάποιες ώρες την ημέρα ή λειτουργούν με πλήρες ωράριο, είναι δημόσια ή ιδιωτικά, και παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας (κάλυψη βασικών αναγκών), μέριμνας και εκπαίδευσης των παιδιών που τους παρέχονται από την γέννησή τους μέχρι και την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ζαμπέτα, 1998, Μπάκας, 2016, Νικολακάκη κ.ά., 2012, Μετοχιανάκης, 2000). Οι δομές αυτές δεν στοχεύουν στη φύλαξη των παιδιών, αλλά εμπεριέχουν τη

φροντίδα, αγωγή, κοινωνικοποίηση και υποστήριξη της ανάπτυξής τους (Patrick, 2002). Στην παρούσα έκθεση αναφερόμαστε στην προσχολική αγωγή ως τη διαδικασία προσανατολισμού του παιδιού σε ορισμένες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις με σκοπό την κοινωνικοποίηση του Νικολακάκη κ.ά., 2012.

Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει μια σύγχυση στη βιβλιογραφία, ανάμεσα στους όρους προσχολική εκπαίδευση, πρώιμη αγωγή, αγωγή της πρώιμης προσχολικής ηλικίας, προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα και προσχολική αγωγή και παιδική φροντίδα. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό συνδέονται με τη διχοτομία που εντοπίζεται μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας στο πλαίσιο της αγωγής κατά την προσχολική ηλικία -τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού-, καθώς και στη διαφορετικότητα των σχετικών συστημάτων και προγραμμάτων των διαφόρων χωρών (Ζαμπέτα, 1998, Πετρογιάννης, 2001, Ρέντζου, 2011, Κουμαρινού & Ρέντζου 2019). Η φροντίδα συχνά θεωρείται ως περιορισμός, έλλειμμα και επιβάρυνση για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Langford et al., 2017) και αυτό διότι εννοιολογείται ως απλή διατήρηση της σωματικής υγείας των βρεφών και των μικρών παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, στις δομές -που αντιμετωπίζονται κυρίως ως δομές φροντίδας- να μην υπάρχει, συνήθως, επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ή κοινό πλαίσιο δράσης και οι υπηρεσίες να χαρακτηρίζονται από άτυπες προσεγγίσεις (Walsh et al., 2010).

Η διχοτομία αυτή έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν προβλήματα ως προς την κατανόηση των στόχων που τίθενται από τα προσχολικά πλαίσια και προγράμματα, αλλά και στην προσπάθεια των φορέων να βελτιώσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους (European Commission, 2014). Η ενοποίηση των προσχολικών δομών κρίνεται σημαντική τόσο από τον ΟΟΣΑ όσο και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (OECD 2006, 2021, European Commission, 2014). Η παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης θα πρέπει να θεωρούνται ως στοιχεία αλληλένδετα όσον αφορά στην προσχολική αγωγή. Μια σειρά από ιστορικούς, ιδεολογικούς και εννοιολογικούς λόγους έχει οδηγήσει το ελληνικό σύστημα όπως και άλλα συστήματα στην Ευρώπη και τον κόσμο, να ακολουθούν ένα διχοτομημένο μοντέλο μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης (παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία). Τις τελευταίες δεκαετίες λαμβάνει χώρα μια ευρεία συζήτηση μεταξύ των επιστημόνων και των ανθρώπων που βρίσκονται στις θέσεις λήψεις αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα διχοτόμησης που παρουσιάζεται στους θεσμούς παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης προσχολικής ηλικίας.

Σε χώρες όπως η Φινλανδία, η Αυστρία, η Δανία, η Σουηδία, η Γαλλία, η Ν. Ζηλανδία κ.ά., οι υπηρεσίες παροχής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας έχουν ενταχθεί σε ένα κοινό εκπαιδευτικό φορέα, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Με αυτόν τον τρόπο έχουν υιοθετήσει ένα πιο ολοκληρωμένο σύστημα, με ανάθεση των αρμοδιοτήτων όλων των θεσμών προσχολικής αγωγής, εκπαίδευσης και φροντίδας σε ένα ενιαίο υπουργείο, προωθώντας περισσότερο τη συνεκτική πολιτική, την ποιότητα και τη συνοχή σε σχέση με τους κοινωνικούς στόχους, τη χρηματοδότηση και στελέχωση του προσωπικού, το παιδαγωγικό πρόγραμμα, τις ώρες λειτουργίας κ.ά. Το σύστημα αυτό είναι μία αποτελεσματικότερη επένδυση για τα μικρότερα παιδιά και βελτιώνει τις εμπειρίες τους (UNESCO, 2010).

Η οργάνωση της προσχολικής αγωγής και φροντίδας για παιδιά κάτω των 4 ετών, καθώς και η αναγνώριση του έργου και της σπουδαιότητάς της, η ταυτόχρονη παροχή αγωγής και φροντίδας αλλά και η εισαγωγή ενός παιδαγωγικού πλαισίου που μπορεί να μετασχηματιστεί κατάλληλα από κάθε δομή προσχολικής αγωγής που το αξιοποιεί, θα βοηθούσε σε έναν νέο σχεδιασμό για μια ενιαία προσχολική αγωγή. Η ενσωμάτωση της φροντίδας και της αγωγής με την εκπαίδευση βασίζεται στην αντίληψη ότι θα πρέπει η ανάπτυξη του παιδιού να προσεγγίζεται ολιστικά και να στοχεύει στη δημιουργία μιας σχέσης ενσυναίσθησης ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα (Broström, 2006). Έτσι, η φροντίδα, η εκπαίδευση και η ανάπτυξη είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην πραγματικότητα αποτελούν μια ενότητα (Rentzou and Daglas, 2018, Rentzou, 2018, 2019).

2.2 Τι συμβαίνει στην Ελλάδα

Θεσμικό, νομικό και παιδαγωγικό πλαίσιο για την προσχολική αγωγή και φροντίδα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο όρος «προσχολική αγωγή και εκπαίδευση», αναφέρεται για να χαρακτηρίσει θεσμούς όπως τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί (Κυπριανός, 2007, σ. 19). Πρόκειται για δημοτικές, δη-

μόσιες και ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές στις οποίες φοιτούν παιδιά ηλικίας 0 έως 6 ετών με τα παιδιά 4 έως 6 ετών να ξεκινούν την υποχρεωτική εκπαίδευση φοιτώντας σε πρωτοβάθμιες δομές εκπαίδευσης όπως το προνήπιο και το νηπιαγωγείο, και τα παιδιά μικρότερα των 4 ετών να φοιτούν σε δημόσιους, δημοτικούς ή ιδιωτικούς βρεφικούς, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς που θεωρούνται δομές φροντίδας και αγωγής για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Στους βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς υπάρχει δυνατότητα εγγραφής βρεφών από 2 μηνών, υπό προϋποθέσεις, έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (από 4 ετών). Οι παιδικοί σταθμοί φιλοξενούν παιδιά από 2,5 ετών έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η αρμοδιότητα για την προσχολική αγωγή στη χώρα μας είναι μοιρασμένη ανάμεσα σε τρία διαφορετικά και όχι αλληλοσυνδεόμενα υπουργεία και το σύστημα είναι διχοτομημένο. Όπως στα περισσότερα διχοτομημένα συστήματα η «Εκπαίδευση» και η «Φροντίδα» αποτελούν δύο διακριτούς τομείς. Έτσι, τα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στους βρεφονηπιακούς και τους παιδικούς σταθμούς περιέχουν ένα πολύ μικρό κομμάτι αναφοράς σε γενικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις προς την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων σε αντίθεση με την ανάλυση και τις οδηγίες που δίνονται για τα παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία, γεγονός που δυσχεραίνει τον σχεδιασμό μιας ενοποιημένης και ποιοτικής προσχολικής αγωγής για όλα τα παιδιά μέχρι 6 ετών (Gregoriadis, et al., 2016).

Παρότι η σημασία της προσχολικής αγωγής και φροντίδας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι ευρέως διαδεδομένη, στη χώρα μας φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια και ασυνέχεια τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδαγωγών (Rentzou & Daglas, 2018al., 2016), Rentzou, 2018, 2019).

Επιπλέον διχοτόμηση προκύπτει από το γεγονός ότι οι δομές προσχολικής αγωγής για τα παιδιά 0-4 ετών στην Ελλάδα λειτουργούν με βάση τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες δύο ξεχωριστών και διαφορετικών αρμοδιοτήτων υπουργείων, του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και αυτό των Εσωτερικών, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Α. Σε δημοτικούς βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς αρμοδιότητας των Δήμων (Υπουργείο Εσωτερικών) ή των Νομικών Προσώπων αυτών. Στην αρμοδιότητα των Δήμων εντάσσεται, μεταξύ άλλων, η χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας δημοτικών και ιδιωτικών βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών (Νόμος 3852/2010).

Β. Σε αντίστοιχες ιδιωτικές δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας (κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα), καθώς και μονάδες απασχόλησης βρεφών ή/και παιδιών για λίγες ώρες που λειτουργούν και είναι στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (Υπουργική Απόφαση Δ22/οικ. 11828/293/ 2017).

Γ. Σε δημόσιους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς αρμοδιότητας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Το βασικό ζήτημα που προκύπτει στη χώρα μας είναι ότι οι αποφάσεις για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4 ετών διαχέονται ανάμεσα στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και το Υπουργείο Εσωτερικών. Αυτό, οδηγεί σε μια ιδιαίτερα σύνθετη και διασπασμένη διαχειριστική δομή που είναι σημαντικό να συντονιστεί ώστε να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών.

Στο παρελθόν, το Υπουργείο Εσωτερικών με ανάθεση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών εκκίνησε ένα σχέδιο προγράμματος για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, το «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ» (2009). Το πρόγραμμα αυτό δεν εφαρμόστηκε και παρέμεινε ως ενδιάμεσο παραδοτέο.

Αυτήν τη στιγμή οι οδηγίες-κατευθύνσεις σε σχέση με την παιδαγωγική πρακτική των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας συνοψίζονται στο π.δ. 99/2017 και τον «Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών» (Κοινή Υπουργική Απόφαση 41087/29-11-2017).

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας τους (2017), σκοπός των βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών είναι:

- Να παρέχουν ενιαία προσχολική αγωγή σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.
- Να εξαλείφουν κατά το δυνατό, τις διαφορές που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.
- Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά, νοητικά συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας.
- Να εξυπηρετούν τους γονείς και παράλληλα να τους ευαισθητοποιούν πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας.
- Στους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς μπορεί να επιβάλλονται μηνιαία τροφεία στις οικογένειες των φιλοξενούμενων παιδιών, σύμφωνα με την οικονομική τους δυνατότητα.
- Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον.

Οι σύντομες αυτές κατευθύνσεις δεν υποκαθιστούν την ανάγκη ύπαρξης ενός παιδαγωγικού πλαισίου. Η ύπαρξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου θα μπορούσε να συνδυαστεί με ποικιλία στρατηγικών για την ανάπτυξη της πολιτικής στον τομέα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας που έχουν υιοθετηθεί σε διαφορετικές χώρες (Bennett, 2011, OECD, 2006, Kamerman, 2006, Haddad, 2006, Macfarlane και Lewis, 2004) και να συμβάλει στη διαδρομή για έναν νέο σχεδιασμό προς την ενοποίηση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και την ενσωμάτωση των δομών προσχολικής αγωγής στην αρμοδιότητα ενός υπουργείου, το Υπουργείο Παιδείας.

2.3 Γιατί είναι σημαντική η προσχολική αγωγή

2.3.1 Αναπτυξιακά οφέλη

Η ποιοτική προσχολική αγωγή, που συντονίζεται με τη νευροβιολογική και κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ολόπλευρή τους ανάπτυξη.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι συζητήσεις για τα πρώτα βήματα του παιδιού και την προσχολική αγωγή εμπλουτίστηκαν από βιολογικές μελέτες, ιδιαίτερα με την ανάπτυξη των νευροεπιστημών. Είναι πλέον αντιληπτό ότι οι αλλαγές στην ωρίμανση του εγκεφάλου του παιδιού που συμβαίνουν μέχρι τα έξι του χρόνια, συμβάλλουν στις αλλαγές που παρατηρούνται στις ικανότητες και στη συμπεριφορά του.

> Στην αρχή της νηπιακής ηλικίας ο εγκέφαλος έχει φτάσει περίπου στο 50% του ενήλικου βάρους του. Όταν το παιδί γίνει έξι ετών, ο εγκέφαλος θα έχει αποκτήσει το 90% του τελικού του βάρους. Εκτός από τη συνολική αύξηση, εντός και μεταξύ διαφόρων εγκεφαλικών ζωνών πραγματοποιείται η μυελίνωση, η οποία φαίνεται να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Για παράδειγμα, η ακουστική περιοχή αναπτύσσεται γρήγορα, συμβαδίζοντας με τον ρυθμό απόκτησης της γλώσσας στη νηπιακή ηλικία. Επιπλέον, δημιουργούνται πιο αποτελεσματικές συνδέσεις μεταξύ των κροταφικών, ινιακών και βρεγματικών λοβών, που είναι περιοχές πολύ σημαντικές για την επεξεργασία πληροφοριών του χρόνου, της όρασης και του χώρου. Οι αυξημένες συνδέσεις μεταξύ αυτών των κέντρων επιτρέπουν την πιο αποτελεσματική σύνθεση των πληροφοριών σχετικά με τις διάφορες πλευρές ενός προβλήματος. Συγχρόνως, όλες αυτές οι περιοχές αποκτούν ισχυρότερες συνδέσεις με τις εγκεφαλικές περιοχές του λόγου, μία ανάπτυξη που ενισχύει την αύξηση των ικανοτήτων του συμβολισμού και της επικοινωνίας. Άλλες περιοχές, που υφίστανται γρήγορη μυελίνωση στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, περιλαμβάνουν τον ιππόκαμπο -που είναι σημαντικός για τη βραχύχρονη μνήμη- και τις νευρικές ίνες που συνδέουν την παρεγκεφαλίδα με τον εγκεφαλικό φλοιό, οι οποίες επιτρέπουν τον λεπτό έλεγχο των εκούσιων κινήσεων (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Τα πλούσια ερεθίσματα στα πρώτα χρόνια του παιδιού συντελούν δραστικά στον πολλαπλασιασμό των νευρώνων και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Επιπλέον, η επιστήμη της νευρολογίας έχει δείξει ότι η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι στο μέγιστο κατά τα πρώτα 3-4 έτη της ζωής. Κατά συνέπεια, το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται και τα ερεθίσματα που προσφέρονται στα παιδιά σε αυτό το πρώιμο στάδιο είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή τους (Lancet, 2007, 2011 και 2016). Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς των σειρών αυτών, τα παιδιά που υποστηρίζονται κατάλληλα και έχουν επαρκή ερεθίσματα μπορούν να φτάσουν στο μέγιστο των αναπτυξιακών δυνατοτήτων τους, ενώ συγχρόνως προετοιμάζονται για μια επιτυχημένη εκπαίδευση και ζωή εν γένει.

Η προσχολική αγωγή, η οποία εκ φύσεως δομείται και υλοποιείται κυρίως μέσα από το πλούσιο και πολυδιάστατο παιχνίδι, συμβάλει στη σωματική ανάπτυξη και διατήρηση της υγείας, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την κινητική ανάπτυξη και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, πάντα σε ένα πλαίσιο ολιστικής ανάπτυξης που είναι ζωτικής σημασίας στην προσχολική ηλικία (Pascal, 2013, Pascal, Bertram & Cole-Albäck, 2017, Tickell, 2011). Ενισχύει την εξέλιξη της δημιουργικότητας και καλλιεργεί δεξιότητες κοινωνικοποίησης και αυτονόμησης ωφέλιμες για ένα παιδί στο διηνεκές. Όταν το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών εμπλουτίζεται με ποιοτικές συναναστροφές μέσα στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής, με ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα παιδιά πλησιάζουν διαρκώς στο μέγιστο δυνητικό δυναμικό τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους.

Ιδιαίτερα δε για τα παιδιά με δύσκολες ιστορίες ζωής και αντιξοότητες (π.χ. πόλεμος, παραμέληση, φτώχεια) μια πλούσια εμπειρία προσχολικής αγωγής και φροντίδας μπορεί να αποτελέσει μια επανορθωτική εμπειρία και να αναχαιτίσει τις τεκμηριωμένα αρνητικές συνέπειες που τέτοιες εμπειρίες έχουν στην ανάπτυξη και υγεία των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων (Fellini et al., 1998, Hudges et al., 2017, Merrick et al., 2018).

Πολλαπλές πειραματικές μελέτες έχουν δείξει πως η προσχολική αγωγή, ως ένα κεντρικό υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί, μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη της ανάπτυξης, ειδικότερα για παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Παραδείγματα έχουμε από το πειραματικό ABC derian (Campbell & Ramey, 1994, 2007, Campbell et al., 2014), το πρόγραμμα

Sure Start στις ΗΠΑ (Kline and Walters, 2016), από την Ιρλανδία (Doyle, 2020), το πρόγραμμα Children's Centres στη Μεγάλη Βρετανία (Sammons et al., 2015) καθώς και από παρεμβάσεις σε αναπτυσσόμενες χώρες (Hamadani et al., 2019, Gertler et al., 2014, McGregor et al., 2020, Walker et al., 2005).

Επιπλέον, η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση έχει πολλαπλασιαστικές συνέπειες που προκύπτουν από τη συνεργασία της οικογένειας με το προσχολικό πλαίσιο. Όταν ένα πλαίσιο στηρίζει αυτή τη σύνδεση και την επικοινωνία, τότε η υποστήριξη προς τους γονείς, καθώς και η ανταλλαγή πληροφοριών, πρακτικών και συμβουλών μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της φροντίδας και εκπαίδευσης που λαμβάνει ένα παιδί τόσο στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής όσο και σε όλη την υπόλοιπη μέρα του.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει η παιδική ανάπτυξη ως θεμέλιο της ανάπτυξης του ανθρώπου και την καθοριστική συμβολή της προσχολικής αγωγής, όλες σχεδόν οι χώρες του ΟΟΣΑ έχουν αυξήσει, τα τελευταία χρόνια, τις δημόσιες δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ για την προσχολική αγωγή και φροντίδα (OECD, 2019). Ταυτόχρονα, προχωρούν στην αξιολόγηση και στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στην εκπαίδευση των παιδαγωγών σε νέες πρακτικές, αξιοποιώντας τα νέα επιστημονικά δεδομένα.

2.3.2 Οφέλη για τη μετέπειτα εκπαίδευση και πορεία

Όλα τα παραπάνω επιδρούν θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών σε χρονικό ορίζοντα μεγαλύτερο από αυτό της προσχολικής αγωγής. Τα δεδομένα που υπάρχουν παγκοσμίως επιβεβαιώνουν ότι η προσχολική αγωγή είναι η βάση για τη θεμελίωση οποιασδήποτε μαθησιακής διεργασίας η οποία δομείται ακούσια ή εκούσια από τη γέννηση και μέχρι τα 6 χρόνια. Πολλαπλές έρευνες συνδέουν την παρακολούθηση προσχολικού προγράμματος με την απόκτηση γλωσσικών, μαθηματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλή φυσική κατάσταση, βελτιωμένες ικανότητες αυτορρύθμισης και ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2019), σύμφωνα με την οποία η παρακολούθηση υψηλής ποιότητας προσχολικής αγωγής σχετίζεται με θετικές επιπτώσεις στα μετέπειτα στάδια της ζωής των παιδιών.

Η προσχολική αγωγή επιδρά επιπλέον στη μετέπειτα εκπαίδευση έμμεσα, μέσα από τη στάση που δημιουργείται προς αυτή. Η εικόνα, το νοητικό σχήμα που διαμορφώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους για την αξία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου διαμορφώνει και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση γενικά. Μία χαμηλής ή πολύ χαμηλής ποιότητας παροχή στις τόσο μικρές ηλικίες, ωθεί τους γονείς να θεωρούν «χάσιμο χρόνου» τη συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες και δημιουργούν την αίσθηση της «αναγκαστικής φοίτησης» όταν αυτή απαιτείται από το κράτος. Αντίθετα, η συμμετοχή σε ένα ποιοτικό πλαίσιο προσχολικής αγωγής ενισχύει τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και βοηθά ιδιαίτερα την εξελικτική πορεία κάθε παιδιού σε κάθε επόμενο στάδιο-βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αντίστοιχο συμπέρασμα για την αξία της προσχολικής αγωγής στην μετέπειτα εκπαιδευτική διαδρομή ενός ανθρώπου δίνει και η έρευνα της διαΝΕΟσις (2017), στην οποία συσχετίζεται η θετική επιρροή που έχουν τα χρόνια που ένα παιδί έχει φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση με τα αποτελέσματά του στο διεθνές πρόγραμμα Pisa.

Περαιτέρω έρευνες τόσο στις ανεπτυγμένες (Cunha & Heckman, 2008, Cunha, Heckman & Schennach, 2010) όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες (Attanasio, Meghir και Nix, 2020, Attanasio et al., 2020) έχουν καταδείξει τόσο τη σημασία της πρώιμης επένδυσης στα παιδιά, όσο και ένα βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να καθοδηγεί την εκπαιδευτική πολιτική: η καλύτερη ποιότητα εμπειριών και εκπαίδευσης σε μικρή ηλικία αυξάνει τις αποδόσεις της επένδυσης στα παιδιά σε μεταγενέστερα ηλικιακά στάδια. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να βλέπουμε την εκπαίδευση στα διάφορα στάδια της παιδικής ηλικίας ως αλληλένδετη (Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2006).

Επιπλέον των σημαντικών για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στην προσχολική ηλικία, νεότερες μελέτες υποστηρίζουν μία προσέγγιση σε θέματα ψυχικής υγείας και πρόληψης που σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και στην ψυχική ευεξία του ατόμου (Tolland & Carrigan, 2011). Τα οφέλη έχουν πολλαπλασιαστική ισχύ για παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα και περιβάλλοντα με αντιξοότητες (Herrenkohl, Hong & Verbrugge, 2019).

Βασικό ρόλο στην προσέγγιση αυτή παίζει η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, που αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων παρά τις όποιες δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν. Σήμερα, η έρευνα εστιάζει στην ψυχική ανθεκτικότητα σε συνδυασμό με στρατηγικές παρεμβάσεις απευθείας στα αναπτυξιακά στάδια της πορείας του ατόμου, που παρέχουν μια πιο θετική θεώρηση (Wright & Masten, 2013). Η θεώρηση αυτή αναζητά τους υποστηρικτικούς παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά προς το παιδί, εστιάζεται στις δυνατότητες του παιδιού, όχι τις αδυναμίες του, και μπορεί να αποτελέσει καθοδηγητικό άξονα στη ζωή του.

2.3.3 Κοινωνικά και οικονομικά οφέλη

Συνδεδεμένα με τα παραπάνω είναι και τα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν καθώς η προσχολική αγωγή είναι σημαντική και ως παράγοντας κοινωνικής και οικονομικής ισότητας.

Έρευνες και πρακτικές καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση και αγωγή στην προσχολική ηλικία μπορεί να επιφέρει μακροχρόνια μαθησιακά οφέλη, προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη στην αγορά εργασίας στο μέλλον. Τα οφέλη είναι πιο σημαντικά για τα μη προνομιούχα παιδιά. Έρευνες υποστηρίζουν ότι ποιοτικά προσχολικά προγράμματα αποτελούν αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (European Commission, 2014). Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής τα οποία στοχεύουν σε μη προνομιούχα παιδιά φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά ζητήματα ισότητας της εκπαίδευσης, στοχεύοντας όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στην υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής που ενδιαφέρεται για ολόπλευρη ανάπτυξη, τη διατροφή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών.

Παράλληλα, κάθε προσπάθεια βελτιστοποίησης μιας παροχής, που αφορά στα πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, εξυπηρετεί τη δημιουργία μιας κοινής ελάχιστης παροχής για όλα τα παιδιά μιας κοινωνίας και τελικά στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα.

Δεδομένου ότι οι γονείς είναι ολοένα και πιθανότερο να βρίσκονται στο εργατικό δυναμικό και η οικονομική ευημερία εξαρτάται από την ύπαρξη υψηλού ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού, η προσχολική αγωγή έχει καταστεί πολιτική προτεραιότητα σε πολλές χώρες, καθώς επιτρέπει τη διατήρηση των γονέων στην απασχόληση, δίνοντας συγχρόνως, τη δυνατότητα να προσφέρεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και φροντίδα, οδηγώντας σε καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα και άμβλυνση των ανισοτήτων.

Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, το ποσοστό γυναικών που εργάζονται είναι 43,8%, το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό στην Ευρώπη, μετά την Ιταλία (International Labor Organization, 2021).

Επιπλέον όλων των παραπάνω, είναι απαραίτητο να ενσωματώσουμε στη συζήτηση για την αξία της προσχολικής αγωγής τη μελέτη του Τζέιμς Χέκμαν όπως παρουσιάζεται στην έρευνα της διαΝΕΟσις (Νικολαΐδης, 2017). Η έρευνα αυτή, μεταξύ άλλων «…αναδεικνύει το πώς η επένδυση ενός κράτους στην προσχολική ηλικία είναι η επένδυση με τη μεγαλύτερη απόδοση από οποιαδήποτε επένδυση σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο της εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, ο Χέκμαν και οι συνεργάτες του υπολόγισαν πως, για κάθε δολάριο που επενδύθηκε από το κράτος στο κάθε παιδί του προγράμματος High/Scope Perry, η απόδοση προς την κοινωνία ήταν 7 έως 10% ετησίως» (σ.3). Επομένως, οι επενδύσεις σε μικρές ηλικίες πληθυσμού αποδεικνύονται περισσότερο ανταποδοτικές για τα παιδιά, τις οικογένειες και τις κοινωνίες, και μπορούν να αποτρέψουν μετέπειτα διορθωτικές παρεμβάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι περισσότερο δαπανηρές και με μικρότερα συγκριτικά αποτελέσματα (Heckman & Masterov, 2004, Petrogiannis, & Melhuish, 2001, Melhuish & Petrogiannis 2006).

Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι τα παιδιά με καλύτερη προγενέστερη εκπαίδευση ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στην μεταγενέστερη εκπαιδευτική τους πορεία αποκτώντας έτσι πολλαπλασιαστικά καλύτερες αποδόσεις.

2.4 Ποιότητα στην προσχολική αγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να είναι ωφέλιμο όποιο πλαίσιο ή πρόγραμμα προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να είναι υψηλής ποιότητας. Παρόλα αυτά η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και η διασφάλισή της είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Το γεγονός πως δεν υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα της εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη και την αξιολόγησή της (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010). Ωστόσο, η διαρκής έρευνα σε θέματα ποιότητας στην προσχολική αγωγή όπως και οι εκθέσεις του OECD προσφέρουν αρκετά κοινά και ευρέως διερευνημένα συμπεράσματα ή εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν: για τον σχεδιασμό πλαισίων και προγραμμάτων, για την εσωτερική αξιολόγηση ή την ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης κάθε δομής και για την περαιτέρω διερεύνηση της ποιότητάς προσχολικής αγωγής κάθε χώρας με βάση κοινά κριτήρια.

Οι διαστάσεις που συμψηφίζουν τα κριτήρια ποιότητας στην προσχολική αγωγή και φροντίδα είναι αυτές που αφορούν τη δομική ποιότητα (structural quality) και την ποιότητα διεργασιών (process quality). Η δομική ποιότητα αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος των ομάδων, η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών τα προσόντα και η εμπειρία των παιδαγωγών, ο χώρος και ο εξοπλισμός. Η ποιότητα διεργασιών περιλαμβάνει: την παιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών και τις ευκαιρίες για μάθηση που παρέχονται, τις καθημερινές ρουτίνες, τη συναναστροφή μεταξύ των παιδιών, τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών και τα όσα συνδέονται με τις πτυχές ανάπτυξης των παιδιών σε σχέση με το πρόγραμμα που παρακολουθούν. Ενώ θα αναμενόταν η υψηλή ποιότητα δομικών στοιχείων να επηρεάζει αυτήν των διεργασιών, από την έρευνα δεν προκύπτει άμεσος και δυνατός συσχετισμός. Παράλληλα, διαφαίνεται μια μεγαλύτερη συσχέτιση των ποιοτικών κριτηρίων που αφορούν τις διεργασίες, από ό,τι τα δομικά χαρακτηριστικά, σε σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών, την ευημερία τους και τη μάθηση. Έρευνες πάνω στη δημιουργία προγραμμάτων/πλαισίων (curriculum framework) για την προσχολική αγωγή και τις μετρήσεις ποιότητας διεργασιών δείχνουν μια αμφίδρομη σύνδεση μεταξύ τους. Δεν φαίνεται όμως να καθορίζεται με σαφήνεια η βέλτιστη χρήση των δεικτών ποιότητας κατά τη δημιουργία προγραμμάτων/πλαισίων στην προσχολική αγωγή, όπως κατά την αξιολόγησή τους αφού εφαρμοστούν (Grammatikopoulos et al., 2017, Slot et al., 2016, Sylva et al., 2015, OECD, 2018, OECD, 2021).

Η ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την ποιότητα

Όπως αναφέρεται από τη Μεγαλονίδου (Megalonidou, 2020) η έρευνα για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα είναι αρκετά περιορισμένη. Μία από τις έρευνες σε σχέση με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο, των Gregoriadis et al. (2016) έδειξε μία εικόνα μεσαίας ποιότητας στις τάξεις των νηπιαγωγείων και των κέντρων παιδικής φροντίδας. Αντίστοιχες έρευνες ανέδειξαν το πρόβλημα των υποδομών στην Ελλάδα, όπως τα κτήρια, ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος, και ο εξοπλισμός (Grammatikopoulos et al., 2014, Petrogiannis 2010, Μπότσογλου & Κακανά, 2015, Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ο Πετρογιάννης το 2002, εξέτασε τη σφαιρική ποιότητα του περιβάλλοντος σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της Αθήνας. Συγκεκριμένα, από τα δομικά και τα χαρακτηριστικά διεργασιών εξέτασε το μέγεθος της ομάδας, την αναλογία παιδιών-παιδαγωγών, τις τακτικές φροντίδας και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών. Η παρεχόμενη ποιότητα των υπηρεσιών, με βάση τα αποτελέσματα κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Παρ' όλα αυτά φάνηκε πως όταν υπήρχε καλό πρόγραμμα ήταν περισσότερο θετικές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών (Petrogiannis, 2002).

Ακόμα, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο σε σχέση με τους γονείς και τη συμμετοχή τους στη ζωή των δομών προσχολικής αγωγής δείχνουν την ανάγκη μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προς όφελος των παιδιών (Μανωλίτσης, 2004, Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Επίσης, τονίζεται η αναγκαιότητα οι παιδαγωγοί να επικοινωνούν άμεσα και συχνά με τους γονείς για το τι κάνουν, πώς περνούν τα

παιδιά την ημέρα τους και τι αξία έχει αυτή η εμπειρία σε σχέση με την ανάπτυξή τους και τη μάθηση, προκειμένου να αποκτήσουν κριτήριο για την ποιότητα της παρεχόμενης κάθε φορά υπηρεσίας και να σχηματοποιούν το τι θα έπρεπε να περιμένουν να κατακτήσει το παιδί τους μέσα από ένα προσχολικό πλαίσιο (Grammatikopoulos et al., 2014, Rentzou & Sakellariou, 2013, Ρέντζου, 2011, Rentzou, 2011, Πετρογιάννης, 2012).

Αντίστοιχα η συμμετοχή της Ελλάδας στο CARE έδωσε σημαντικά συμπεράσματα και εναύσματα που αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό του παρόντος. Το ερευνητικό πρόγραμμα CARE που ξεκίνησε την 1-1-2014, χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, υλοποιείται με τη συνεργασία πανεπιστημίων έντεκα ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένου και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από τη χώρα μας. Στοχεύει στην ανάπτυξη ενός εμπειρικά τεκμηριωμένου και με σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές ευρωπαϊκού πλαισίου μελέτης και ανάλυσης των αναπτυξιακών στόχων, της αξιολόγησης της ποιότητας, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και των πολιτικών μέτρων, που λαμβάνονται για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών/φορέων προσχολικής αγωγής-εκπαίδευσης και φροντίδας.

Πως αξιοποιείται η συζήτηση για την ποιότητα στο Κυψέλη

Για τη δημιουργία του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη έχουν αξιοποιηθεί τα συμπεράσματα σύγχρονων ερευνών και εκθέσεων γύρω από τον σχεδιασμό προγραμμάτων ή πλαισίων στην προσχολική αγωγή (OECD, 2018, 2021, Sylva, 2015). Αυτά στοιχειοθετούν την εγκυρότητα ενός πλαισίου που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ασφαλούς και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος για τα βρέφη και τα νήπια, όπου θα τους δίνεται η δυνατότητα να δομούν τις ταυτότητές τους, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους ως μέλη μιας κοινότητας αλλά και να επενδύουν στη μάθηση και την έκφραση μέσα από το παιχνίδι. Επιπρόσθετα, φωτίζουν την αξία του να συμπεριλαμβάνονται στον σχεδιασμό οι γνώμες των ίδιων των ανθρώπων που καλούνται να χρησιμοποιήσουν το εκάστοτε πλαίσιο στην προσχολική αγωγή (βλ. Κεφάλαια 5 και 6).

Έχουν ληφθεί υπόψη περιοχές που αφορούν την ποιότητα διεργασιών έτσι ώστε σε μια πιλοτική εφαρμογή να είναι δυνατή η αξιολόγηση των παραγόντων του αλλά και η πιθανή η μέτρηση της ποιότητας με κάποιο από τα ήδη διερευνημένα διεθνή εργαλεία-κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας στην προσχολική αγωγή που τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί από διάφορες κλίμακες και εργαλεία όπως η ITERS-R, η ECERS-R και άλλα (βλ. ανάλυση των σύγχρονων εργαλείων-κλιμάκων στις πιο ενημερωμένες εκδοχές τους στο OECD, 2021, σελ.10).

Σημασία έχει δοθεί στα πεδία που εξετάζουν οι κλίμακες ITERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 2006, Megalonidou, 2020) και ECERS-R οι οποίες έχουν μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για την ελληνική πραγματικότητα (Μπότσογλου & Κακανά, 2013). Όπως αναλύεται στο Botsoglou & Kakana (2016) η ECERS-R αφορά ηλικίες 2,5-5 ετών, περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες για τη μέτρηση της

ποιότητας που αφορούν: α) στον χώρο και τις διακοσμήσεις, β) στις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, γ) στη γλώσσα-το σκεπτικό, δ) στις δραστηριότητες, ε) στην αλληλεπίδραση, στ) στη δομή του προγράμματος και ζ) στους γονείς και το προσωπικό. Κάθε υποκλίμακα χωρίζεται σε υποενότητες εξετάζοντας τελικά συνολικά 43 στοιχεία που αφορούν την ποιότητα και η μέτρηση στοχεύει στο να εντοπιστούν τα σημεία που πιθανά χρειάζονται βελτίωση, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις και να βελτιωθεί η ποιότητα. Συγκεκριμένα το ότι «η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο διαρκούς αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας σε μία προσχολική τάξη, είτε από ερευνητές» (Botsoglou & Kakana, 2016, p. 6), θεωρήθηκε από τη συγγραφική ομάδα ως ένα έγκυρο και άμεσα διαθέσιμο εργαλείο αυτό-παρακολούθησης της εκάστοτε δομής, ενώ αποτλέσε και έναυσμα για τη δημιουργία των Ημερολογίων προγραμματισμού και αναστοχασμού στο παρόν πλαίσιο (βλ. Κεφ. 5) .

Επιπλέον όπως υποστηρίζεται στην ίδια έρευνα, το γεγονός ότι «σε ερευνητικό πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η κλίμακα σαν εργαλείο αξιολόγησης σε έρευνες που στηρίζονται στο δίπτυχο έρευνα-δράση, γιατί επιτρέπει τη μέτρηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται αντικειμενικά, χωρίς να θυσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγονται συνήθως από τέτοιου τύπου ερευνητικές διαδικασίες», δίνει τη δυνατότητα άμεσης αξιοποίησής της κατά την πιλοτική εφαρμογή του πλαισίου Κυψέλη, σε συνδυασμό με εργαλεία για την ποιότητα σε τάξεις που προωθούν τη συμπερίληψη (West, Soukakou & Winton, 2021).

Σε σχέση με τις δομικές πλευρές της ποιότητας, το Κυψέλη προτείνει ως προϋποθέσεις για την εφαρμογή του συγκεκριμένες αλλαγές ή βελτιώσεις που αφορούν: την αναλογία παιδιών-παιδαγωγών, την επιμόρφωση και υποστήριξη των παιδαγωγών στο έργο τους, την ύπαρξη και σχεδιασμό των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού, αλλά και τα υλικά. Μέσα από τις προτάσεις αυτές αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα χρηματοδότησης αυτών των αλλαγών προκειμένου να υλοποιηθεί το παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο και μέσα από πιλοτική εφαρμογή και έρευνα να διερευνηθεί ο συσχετισμός του με μιας υψηλής ποιότητας παροχή από τις δομές προσχολικής αγωγής (βλ. Κεφ. 6).

Μελετώντας την ποιότητα σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και μέσα από την έρευνα που έχει ήδη πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, αναγνωρίζονται κάποιοι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν ως «πλεονεκτήματα» και να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας στις δομές προσχολικής αγωγής αλλά και στην εφαρμογή του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη, όπως: η υπάρχουσα ακαδημαϊκή εκπαίδευση των παιδαγωγών, η δομή της ελληνικής οικογένειας, οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί που ευνοούν τη δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων και κοινοτήτων και οι καλές καιρικές συνθήκες για πολλούς μήνες μέσα στον χρόνο που ευνοούν τη μάθηση έξω. Βέβαια, διαφαίνονται και κάποιοι άλλοι παράγοντες που λειτουργούν ως «εμπόδια» και χρειάζεται να καμφθούν, όπως είναι: η μικρή διαθεσιμότητα δομών προσχολικής αγωγής σε σχέση με τα παιδιά που δυνητικά θα την αξιοποιούσαν, η έλλειψη επαρκών στοιχείων για το πόσες είναι οι δομές προσχολικής αγωγής στη χώρα και ποια είναι η παρούσα κατάστασή τους, η διχοτόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η δύσκαμπτη θεσμική-νομοθετική πραγματικότητα.

3. Τι συμβαίνει σε άλλες χώρες

Για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου για την προσχολική αγωγή είναι κρίσιμο να αξιοποιηθεί η γνώση και η εμπειρία από τη διεθνή παιδαγωγική πράξη, με την ενσωμάτωση καλών πρακτικών από άλλες χώρες, κάνοντας βέβαια και τις απαραίτητες προσαρμογές ώστε να ανταποκρίνονται στην ελληνική κουλτούρα και πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και της αναγνώρισης καλών πρακτικών, συλλέχθηκαν στοιχεία για υπάρχοντα αναγνωρισμένα παιδαγωγικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, σε οκτώ χώρες εντός και εκτός Ευρώπης: Αυστραλία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία, Ιταλία, Καναδάς, Κύπρος, και Ν. Ζηλανδία.

Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν τόσο εθνικά πλαίσια πρακτικής, όσο και ανεξάρτητα παιδαγωγικά συστήματα.

Στη συγκριτική μελέτη εξετάστηκαν τα παρακάτω εννέα προγράμματα από οκτώ χώρες: "BELONGING, BEING & BECOMING" The Early Years Learning Framework (Αυστραλία), ECEC Educational Curriculum (Δανία), Birth to Three Matters (2002) (Ηνωμένο Βασίλειο), Early Years Foundation Stage (EYFS) (2012) (Ηνωμένο Βασίλειο), National Curriculum for Preschool Education (2011) (Ισλανδία), Reggio Emilia (Ιταλία), Forest and Nature School in Canada (2014) (Καναδάς), Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Κύπρου (2020) και Te Whāriki (2017) (Νέα Ζηλανδία).

Αυστραλία: The Early Years Learning Framework (2019)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να συμμετέχει ενεργά σε αυτό.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας (EYLF, 2019) θεωρεί τον/την εκπαιδευτικό καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση των νηπίων και τονίζει ότι το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν, να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να αυτοσχεδιάσουν (EYLF, 2019).

Δανία: Early Childhood Education and Care Institutions Educational Curriculum (2018)

Το βελτιωμένο και ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική αγωγή και φροντίδα στη Δανία έγινε επίσημο το 2018. Το πρόγραμμα αυτό αφορά σε παιδιά 0 έως 6 ετών και περιλαμβάνει:

Μια παιδαγωγική βάση που περιγράφει της κύριες αξίες και προσεγγίσεις του δανέζικου προγράμματος για την προσχολική αγωγή και φροντίδα.

Έξι πτυχές: α) προσωπική ανάπτυξη, β) κοινωνικές δεξιότητες, γ) επικοινωνία και γλώσσα, δ) σώμα, αισθήσεις και κίνηση, ε) πολιτισμικότητα, κουλτούρα, αισθητική και κοινωνία και στ) φύση, υπαίθρια ζωή και επιστήμη.

Διευρυμένους παιδαγωγικούς στόχους για το πώς τα περιβάλλοντα μάθησης οφείλουν να υποστηρίζουν την ποιότητα ζωής των παιδιών, τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη διαμόρφωσή τους.

Ανάμεσα σε άλλα πράγματα, το νέο πρόγραμμα δίνει έμφαση στη σημασία που έχουν για τα παιδιά το παιχνίδι, η περιέργεια και οι κοινωνικές σχέσεις. Ορίζει το παιχνίδι ως το πιο ουσιώδες και βασικό στοιχείο για την ποιότητα ζωής των παιδιών και για τη μάθηση. Προωθεί τις κοινωνικές δεξιότητες και ένα αίσθημα αξίας της προσωπικότητάς τους ενώ παράλληλα εξελίσσει τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Το πρόγραμμα σχεδιάζεται τοπικά από τους αντίστοιχους φορείς/θεσμούς και βασίζεται στο νέο εθνικό πλαίσιο για την προσχολική αγωγή. Η ιδέα είναι τα τοπικά προγράμματα να εμπεριέχουν τα τοπικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, το νέο πρόγραμμα, στοχεύει να προωθήσει μια κουλτούρα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης από τους/τις παιδαγωγούς, προκειμένου να γίνουν αναλυτικοί, να είναι συνειδητοί και να αντικατοπτρίζουν την πρακτικής τους. Το 2019, έγινε μια επιπλέον προσθήκη στη διαμόρφωση του προγράμματος για την προσχολική αγωγή. Τα πολύ μικρά παιδιά ενός έως 2 ετών, μπορούν να αξιοποιήσουν το διαμορφωμένο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής για το σπίτι στην περίπτωση που δεν είναι δυνατή η φοίτησή τους σε κάποια δομή προσχολικής αγωγής. Με ιδιαίτερα κριτήρια και σημεία ελέγχου για το πώς εφαρμόζεται ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα στο σπίτι από τους γονείς των παιδιών και τους επισκέπτες υγείας, η δανέζικη εκδοχή ενός προγράμματος 25 ωρών ανά εβδομάδα με συγκεκριμένες οδηγίες πραγματοποιήθηκε ως μια προσπάθεια ενσωμάτωσης όλων των παιδιών και των περιοχών στο εθνικό σχέδιο για την προσχολική αγωγή.

Ηνωμένο Βασίλειο: Birth to Three Matters (2012)

Το πλαίσιο αποτελεσματικής πρακτικής Birth to three Matters (Η περίοδος από τη γέννηση μέχρι τα τρία χρόνια είναι σημαντική) παρουσιάστηκε πρώτη φορά στη Μεγάλη Βρετανία το 2003. Το πλαίσιο αυτό στοχεύει στην ενίσχυση του έργου των παιδαγωγών μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική έρευνα και ένα πρακτικό πακέτο υλικών που περιλαμβάνει όλη τη θεωρητική ανάλυση του πλαισίου, επεξηγηματικές κάρτες που διευκολύνουν την εφαρμογή του και εποπτικό υλικό.

Στόχος του πλαισίου αυτού είναι να παρέχει στις/στους παιδαγωγούς τα περισσότερα δυνατά μέσα και ερευνητικά εφόδια για να υποστηρίξουν το έργο τους, να συνδέσει τους γονείς με την ανάπτυξη των παιδιών τους στις ηλικίες μικρότερες των 3 ετών και να θέσει τη σημασία της ηλικίας 0-3 στο κέντρο της προσοχής για τη χώρα.

Διαχωρίζει την ανάπτυξη σε τέσσερις πλευρές:

- Ένα δυνατό παιδί
- Ένα παιδί ικανό να επικοινωνεί
- Ένα παιδί που μπορεί να μαθαίνει
- Ένα παιδί υγιές

Κάθε πλευρά αναφέρεται σε αντίστοιχους παράγοντες ανάπτυξης. Για παράδειγμα για το «ένα παιδί που μπορεί και μαθαίνει» αναλύονται οι τέσσερις παράγοντες: κάνει συνδέσεις/φαντάζεται/είναι δημιουργικό/εκπροσωπεί.

Άνθρωποι-κλειδιά

Χρειάζονται δίπλα τους ενήλικες-κλειδιά που προσφέρουν αγάπη, ανταπόκριση και ευαισθησία. Ανθρώπους που αναγνωρίζουν τον ενθουσιασμό και την περιέργειά τους για το τι συμβαίνει στον κόσμο τους, που θα φροντίζουν να ενθαρρύνουν την ορμή τους για εξερεύνηση και επίλυση προβλημάτων μέσα από την ενεργητική μάθηση. Που προσφέρουν ευκαιρίες για παιχνίδι, για να κάνουν φίλους και για να μοιράζονται εμπειρίες. Παράλληλα, χρειάζονται ανθρώπους που να αφήνουν χρόνο σε κάθε παιδί να είναι μόνο του αλλά κοντά σε άλλους και να φροντίζουν για όλες τις βιολογικές ανάγκες που αφορούν την υγεία του.

Σεβασμός στο παιδί ως ανεξάρτητο άτομο.

Έχουν ανάγκη να ζουν σε μια κοινωνία που είναι ενημερωμένη για την ανάπτυξή τους και το πώς μαθαίνουν και η οποία χαίρεται να εμπλέκεται και να προωθεί τις καταπληκτικές τους ικανότητες.

Οι αρχές, οι κεντρικοί παράγοντες δηλαδή που υποστηρίζουν το πλαίσιο, αφορούν: τη συνεργασία με τους γονείς, τη ζωτική σημασία των ανθρώπινων σχέσεων, την κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση των παιδιών, την αλληλεπιδραστική φύση της μάθησης, τη σημασία της φροντίδας και της υποστήριξης που παρέχουν οι παιδαγωγοί, την ανάγκη τα προγράμματα και οι ρουτίνες να ακολουθούν τη ροή του παιδιού και να αξιοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, τη σημασία των επιλογών, της ενεργητικής εμπλοκής, της βιωματικής μάθησης, της αυτονομίας και του λάθους, και τέλος την οπτική των παιδιών ως ικανά να μάθουν από τη γέννησή τους.

Έτσι, εστιάζοντας στην πολύ μεγάλη αξία αυτής της ηλικίας, το πλαίσιο αυτό προωθεί φιλοσοφικές αξίες αλλά και πρακτικά μέσα που υποστηρίζουν την αλλαγή της εικόνας του παιδιού στην κοινωνία μέσα από την προσχολική αγωγή.

Ηνωμένο Βασίλειο: Early Years Foundation Stage (EYFS) (2012)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής της Αγγλίας ονομάζεται Early Years Foundation Stage (EYFS) και ήρθε στο προσκήνιο το 2006.

Οι βασικές αρχές του EYFS είναι:

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το ελεύθερο και αδιάκοπο παιχνίδι.

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη δημιουργία θετικών σχέσεων (positive relationships) και σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση (enabling environment).

Το EYFS περιέχει αυτή τη στιγμή επτά τομείς ανάπτυξης (areas of development) που χωρίζονται σε βασικούς τομείς ανάπτυξης (prime areas of development), όπου δίνεται έμφαση σε παιδιά 0 έως 3 ετών και σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης (specific areas of development), με την έμφαση να ξεκινά να δίνεται σε αυτούς τους τομείς από την ηλικία των 3 ετών.

Βασικοί τομείς ανάπτυξης θεωρούνται: α) η προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (personal, social and emotional development), β) η σωματική και κινητική ανάπτυξη (physical development), γ) η επικοινωνία και η γλώσσα (communication and language).

Συγκεκριμένοι τομείς ανάπτυξης θεωρούνται: α) δεξιότητες γραμματισμού (literacy), β) μαθηματικά (mathematics), γ) κατανόηση του κόσμου (understanding the world), δ) εκφραστικές τέχνες (expressive arts and design).

Καθένας από τους παραπάνω τομείς έχει δύο ή τρεις υποκατηγορίες. Κάθε τομέας ανάπτυξης έχει ηλικιακούς διαχωρισμούς και κάθε ηλικιακή ομάδα εκφράζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ισλανδία: National Curriculum for Preschool Education (2011)

Στο Εθνικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής της Ισλανδίας η έμφαση δίνεται στην αξία του παιχνιδιού και τη σημασία της δημοκρατίας και της ισότητας σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

Βασικοί πυλώνες αποτελούν: α) γραμματισμός, β) βιωσιμότητα, γ) υγεία και ευημερία, δ) δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα, ε) ισότητα, στ) δημιουργικότητα.

Οι θεμελιώδεις πυλώνες αναφέρονται στον κοινωνικό, πολιτιστικό, περιβαλλοντικό και οικολογικό αλφαβητισμό έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναπτυχθούν ψυχικά και σωματικά και να ευδοκιμήσουν στην κοινωνία. Οι θεμελιώδεις πυλώνες αναφέρονται επίσης σε ένα όραμα για το μέλλον, την ικανότητα και τη θέληση να επηρεάσει κανείς και να είναι ενεργός στη διατήρηση της κοινωνίας, την αλλαγή και την ανάπτυξή της.

Ιταλία: Reggio Emilia: μέσα από το πρόγραμμα ZeroSei (Project Zero) που υλοποιείται σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Harvard

Η προσέγγιση του Reggio Emilia εστιάζει στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ξεκίνησε από τον Loris Malaguzzi, ο οποίος ήταν και ο ίδιος δάσκαλος και έδωσε ζωή «στις 1.000 γλώσσες των παιδιών». Η φιλοσοφία που διέπει την πρακτική των δομών προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia βασίζεται στις αρχές του σεβασμού και της ευθύνης, της δημιουργίας μιας κοινότητας μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη σε ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο περιβάλλον, βασισμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσα από ένα αυτό-καθοδηγούμενο πρόγραμμα σπουδών.

Βασικά χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας είναι τα παρακάτω:

- Η μάθηση γίνεται ορατή.
- Τα παιδιά να συμμετέχουν ως πρωταγωνιστές.
- Συμμετοχή-δημιουργικότητα-καινοτομία-σχέση.
- Η κοινότητα συμπράττει για τα παιδιά.
- Οι γονείς ως συνεργάτες.
- Το περιβάλλον λειτουργεί ως ο «τρίτος δάσκαλος».
- Η αρχιτεκτονική συναντά τις ανάγκες των παιδιών.
- Η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική συναντιούνται στην καθημερινότητα.
- Αρχιτεκτονική προσανατολισμένη στη διαδικασία: έτσι που να καλλιεργεί την επικοινωνία, να είναι από μόνη της επικοινωνία.
- Ένα περιβάλλον με ενσυναίσθηση: ο χώρος και τα στοιχεία του συντονίζονται με άλλα και δίνουν νόημα στη ζωή των ανθρώπων που το αξιοποιούν.

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού ή η τοποθέτηση στο τι σημαίνει διδάσκω συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Να παράγω συνθήκες και να δημιουργώ διαδρομές για τη μάθηση.
- Να χρησιμοποιώ το περιβάλλον ως «τρίτο δάσκαλο».
- Να βλέπω την υπεραξία που έχουν το ατελιέ και ο ρόλος του/της ατελιερίστα: ένα μέρος που κατασκευάζεται η γνώση.
- Διδάσκω και μαθαίνω είναι δύο αμοιβαίες οντότητες.
- Να αξιοποιώ τις 1.000 γλώσσες των παιδιών.

Η φιλοσοφία και η προσέγγιση του Reggio Emilia είναι η βάση για το Project Zero που ερευνήθηκε και εφαρμόστηκε στο Harvard με επικεφαλής τους Steve Seidel και Howard Gardner, οι οποίοι με μερικές λέξεις τονίζουν την αξία αυτής της φιλοσοφίας για την προσχολική αγωγή:

«Να αναρωτιέσαι διαρκώς για τις έννοιες: φαντασία-πραγματικότητα, διδάσκω-μαθαίνω, δυνατόν-αδύνατον, ο εαυτός μου-οι άλλοι» (Steve Seidel, Project Zero).

Δημιουργώντας έτσι μια δομή που είναι: «μια λαμπερή μαρτυρία των ανθρώπινων δυνατοτήτων» (Howard Gardner, Harvard University).

Καναδάς: Σχολείο του Δάσους και της Φύσης/ Forest and Nature School in Canada (2014)

Η φιλοσοφία του Forest School (Σχολείο του Δάσους) ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 στη Δανία και αργότερα επεκτάθηκε στις σκανδιναβικές χώρες και τον Καναδά. Βασικό στοιχείο της προσέγγισης είναι η αξιοποίηση της υπαίθρου ως χώρου για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που εξέδωσε ο φορέας Forest School Canada (Forest and Nature School in Canada: A head, heart, hands approach to outdoor learning) περιγράφονται, εκτός των άλλων, τα παρακάτω:

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού προκαλεί την εμπλοκή των παιδιών, παρατηρεί και καταγράφει, ελέγχει για την ασφάλεια όλων, μαθαίνει στο πλευρό των παιδιών και δημιουργεί μια κοινότητα με τα παιδιά, τους γονείς και τον χώρο.

Τα είδη μάθησης που αφορούν τα υπαίθρια περιβάλλοντα: βιωματική μάθηση, μάθηση μέσα από το παιχνίδι, ανακαλυπτική μάθηση, μάθηση μέσα από τη σύνδεση με τον τόπο.

Κύπρος: Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2020)

Το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζει στο παιδί, στις ικανότητες και δυνατότητες του σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η ολόπλευρη ανάπτυξη αποτελεί κύριο στόχο. Με την έμφαση στους τομείς ανάπτυξης, το κάθε παιδί συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, στην απόκτηση εμπειριών και γνώσεων που θα το ενδυναμώσουν ούτως ώστε να γίνει δημιουργικός και ενεργός πολίτης.

Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, ο διαχωρισμός των τομέων ανάπτυξης διαμορφώνεται ως εξής: 1. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ (προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, ηθική και πνευματική ανάπτυξη), 2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ (αναγνώριση συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, κατανόηση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, έλεγχος συναισθημάτων) 3. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ (χρήση συντονισμός και έλεγχος μεγάλων μυών, χρήση, συντονισμός και έλεγχος μικρών μυών, προσωπική υγεία και ασφάλεια). 4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ (εννοιολογική κατανόηση - δόμηση αναπαραστάσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, λύση προβλήματος, δημιουργικότητα, προσποίηση, κρίση/κριτική σκέψη, μεταγνώση). Ο κάθε τομέας, στη συνέχεια, παρουσιάζεται με συγκεκριμένη δομή

η οποία αναφέρεται σε άξονες, επιδιώξεις, πλαίσιο εξέλιξης επιδιώξεων και ενδεικτικές πρακτικές.

Νέα Ζηλανδία: Te Whāriki: Early childhood curriculum (2017)

Το διαπολιτισμικό (bicultural) πρόγραμμα σπουδών Te Whāriki της Νέας Ζηλανδίας ισχύει από το 1996 και βασίζεται στις κατευθυντήριες αρχές της ενδυνάμωσης, της ολιστικής ανάπτυξης, της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων όπως αυτές συνδυάζονται ή υφαίνονται με τα πέντε σκέλη του.

Τα πέντε σκέλη (strands) που διατυπώνονται στο πρόγραμμα σπουδών είναι:

(1) ευημερία (2) ανήκειν (3) συμβολή (4) επικοινωνία και (5) εξερεύνηση.

Οι τέσσερις ευρείες αρχές του Te Whāriki είναι:

- Η ενδυνάμωση
- Η ολιστική ανάπτυξη
- Η οικογένεια και κοινότητα
- Οι σχέσεις.

Το Te Whāriki είναι το πλαίσιο προγράμματος σπουδών που καλύπτει την εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση μέχρι τη σχολική ηλικία (McNaughton, 1996). Η κυριολεκτική έννοια του Te Whāriki είναι το «υφασμένο» χαλί και χρησιμοποιεί τις αρχές και τα σκέλη του προγράμματος σπουδών για να «υφάνει» ένα πρόγραμμα μάθησης για το παιδί.

Κοινά σημεία μεταξύ των παιδαγωγικών προγραμμάτων

Τα παρακάτω κοινά σημεία, που αναγνωρίστηκαν από τη μελέτη των παιδαγωγικών πλαισίων, προσεγγίσεων και συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων που εξετάστηκαν, αποτελούν και τα σημεία στα οποία εστιάζει και το προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο προσχολικής αγωγής στη χώρα μας:

- **Αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού:** η αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού ως βασική αξία χαρακτήριζε όλα τα παιδαγωγικά προγράμματα που εξετάστηκαν.
- **Η οπτική του ικανού και ενεργητικού παιδιού:** τα προγράμματα που εξετάστηκαν φάνηκαν να συγκλίνουν σε μία κοινή οπτική του παιδιού ως ικανού και ενεργητικού, του παιδιού που δείχνει ενδιαφέρον για τον κόσμο γύρω του και την επικοινωνία με τους ανθρώπους. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το παιδί είναι συμμέτοχο στην οικοδόμηση της γνώσης και πρέπει να αντιμετωπίζεται με εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.
- **Η αξία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης:** η αξία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης για την ευεξία, την ευημερία και τη μάθηση τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και ανάμεσα στα παιδιά και τους/τις παιδαγωγούς, φάνηκε να αναγνωρίζεται σε όλα τα προγράμματα.
- **Η αξία του παιχνιδιού και της βιωματικής μάθησης:** η αξία του παιχνιδιού και η προσέγγιση της μάθησης μέσα από το βίωμα, την αλληλεπίδραση και τις αισθήσεις, αποτελεί βασική αρχή της προσχολικής αγωγής και αναγνωρίστηκε στα προγράμματα που εξετάστηκαν.
- **Αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε παιδιού:** η σημασία της αναγνώρισης της μοναδικότητας του κάθε παιδιού και της κατανόησης των προσωπικών του εμπειριών και συναισθημάτων αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των προγραμμάτων που εξετάστηκαν.
- **Η σημασία του περιβάλλοντος:** το περιβάλλον και η ποιότητά του, ως ένας σημαντικός παράγοντας στη φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών, αναγνωρίστηκε στα προγράμματα που εξετάστηκαν, με διαφορετική έμφαση στο καθένα. Το περιβάλλον αξιοποιείται με την πολύ ευρεία έννοιά του, συμπεριλαμβάνοντας: την αρχιτεκτονική, τη διαμόρφωση χώρων μάθησης, την αξία των υπαίθριων εξωτερικών χώρων, τη μεταφορά εμπειριών ή στοιχείων που βρίσκουν τα παιδιά σε χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος μέσα στα κτήρια, την επαφή με την κοινότητα ως απαραίτητων χώρων και περιοχών που συμβάλλουν στη μάθηση.
- **Έμφαση στις παιδαγωγικές αξίες:** τα προγράμματα που εξετάστηκαν χαρακτηρίζονται από κάποιες παιδαγωγικές αξίες που κατευθύνουν την πρακτική, σε αντίθεση με την έμφαση σε συνταγογραφημένες δραστηριότητες χωρίς μία κοινή βάση.
- **Συνεργασία μεταξύ των γονέων και του προσχολικού πλαισίου:** η συνεργασία μεταξύ του σπιτιού και του προσχολικού πλαισίου αποτελεί κοινή γραμμή στα προγράμματα που εξετάστηκαν, καθώς φαίνεται να υποστηρίζει την υγεία, την ανάπτυξη, την ευεξία, τη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών. Ταυτόχρονα, κοινό χαρακτηριστικό των εξεταζόμενων προσεγγίσεων-προγραμμάτων είναι η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη ζωή των πλαισίων προσχολικής αγωγής που φροντίζουν τα παιδιά τους.

- **Ο σημαντικός ρόλος των παιδαγωγών:** η μεγάλη σημασία της ύπαρξης ικανών, επαγγελματιών παιδαγωγών αναγνωρίζεται σε όλα τα προγράμματα ως βασική για τη διασφάλιση ποιότητας. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται η ανάπτυξη αναστοχαστικής πρακτικής, η ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των παιδαγωγών και η ενίσχυση της υποστήριξης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή τους, τα πλαίσια προσχολικής αγωγής αλλά και τα προγράμματα σπουδών που θεωρούνται καινοτόμα, τόσο παγκοσμίως όσο και στη χώρα μας, φαίνεται να συνδυάζουν τα παρακάτω στοιχεία:

- Ενσωμάτωση κοινωνικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της εκάστοτε περιοχής/χώρας.
- Αξιοποίηση ερευνητικών στοιχείων για τον σχεδιασμό του προγράμματος.
- Εφαρμογή του προγράμματος, δίνοντας στην επιστημονική κοινότητα εμπειρικά δεδομένα σε διάρκεια χρόνων, μέσα από πρακτικές εφαρμογές «πιλότους», καθώς και με διαρκή αξιολόγηση π.χ. μέσα από έρευνα δράσης.
- Αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων με βάση τις εμπειρίες των επαγγελματιών που τα εφαρμόζουν χωρίς ιεραρχικές ελεγκτικές δομές, με ένα σχήμα από κάτω προς τα πάνω.
- Παροχή διαρκούς επιμόρφωση στους/στις παιδαγωγούς καθώς και κίνητρα εκπαιδευτικής αναμόρφωσής τους.
- Προτάσεις που προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην καθημερινότητα των παιδιών τους στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Σε όλα τα παραπάνω υπάρχει το κοινό στοιχείο της «φιλοσοφίας» ή «αρχών» και «αξόνων», «πτυχών» ή «περιοχών» εφαρμογής που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με ένα καθημερινό πρόγραμμα, έτσι ώστε να παρέχεται μια ολιστική και σφαιρική προσχολική αγωγή που ταιριάζει στις ανάγκες των παιδιών σε αυτές τις πολύ μικρές ηλικίες.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη αξιοποιώντας τόσο τα κοινά σημεία όσο και τις ιδιαιτερότητες κάθε πρότασης από αυτές που αναπτύχθηκαν εδώ, προτείνει μια δομή σχετική με την ελληνική πραγματικότητα και ένα πλαίσιο εφικτό να εφαρμοστεί αφού ξαναειπωθεί μέσα από τα μάτια των παιδιών και προσαρμοστεί στις ανάγκες των δομών προσχολικής αγωγής .

Πηγές για πλαίσια προσχολικής αγωγής και προγράμματα σπουδών σε άλλες χώρες:

Οι ευρωπαϊκές γραμμές και οδηγίες για την προσχολική αγωγή στις χώρες τις Ευρωπαϊκης Ένωσης: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-27_el

Το πρόγραμμα σπουδών της Αυστραλίας: https://www.acecqa.gov.au/sites/ default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf

Το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών που αφορά στην προσχολική ηλικία (παιδιά 0 έως 6 ετών) στη Δανία: https://eacea.ec.europa.eu/national- policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education- and-care-18_en

Το πλαίσιο και το υλικό της τοποθέτησης για το Ηνωμένο Βασίλειο:
Για τα παιδιά 0 έως 3 ετών "Birth to three matters"
Early Years Foundation Stage:
https://foundationyears.org.uk/files/2012/03/Development-Matters-FINAL- PRINT-AMENDED.pdf
https://www.foundationyears.org.uk/files/2012/04/Birth-to-Three-Matters- Booklet.pdf
http://complexneeds.org.uk/modules/Module-1.1-Understanding-the-child- development-and-difficulties/D/downloads/m01p080d/david_et_al.pdf

Το πρόγραμμα σπουδών της Ισλανδίας:
https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/ Curriculum/adskr_leiksk_ens_2012.pdf

Ιταλία: Το Reggio Emilia μέσα από το πρόγραμμα ZeroSei (Project Zero) που υλοποιείται σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Harvard: http:// www.pz.harvard.edu/, https://zeroseiproject.com/

Σχολείο του Δάσους και της Φύσης, Καναδάς:
Forest and Nature School Canada: http://childnature.ca/wp-content/ uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf

Το πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου για παιδιά 0 έως 3 ετών: http://archeia. moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Η προσέγγιση της Νέας Ζηλανδίας: https://www.education.govt.nz/assets/ Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf

4. Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη

4.1 Βάσεις

Με έμπνευση τα κοινά σημεία των προγραμμάτων, πλαισίων και προσεγγίσεων που μελετήθηκαν, προέκυψαν οι Βάσεις του παιδαγωγικού πλαισίου που περιγράφονται εδώ.

Οι Βάσεις εκφράζουν τις κύριες παραδοχές, τις αξίες αυτού του πλαισίου και τους συσχετισμούς με θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σε αυτή την ενότητα αναλύονται τα επιμέρους σημεία κάθε Βάσης που στη συνέχεια διατρέχουν όλη τη δομή και λειτουργία του Κυψέλη.

Δημιουργικότητα

Ολιστική ανάπτυξη

Περιβάλλον

Σχέσεις

Δημοκρατία, ισοτιμία, συμπερίληψη και σεβασμός

Παιχνίδι

4.1.1 Δημοκρατία, ισοτιμία, συμπερίληψη και σεβασμός

Η έννοια της δημοκρατίας εμπεριέχει τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών όλων των ανθρώπων, την ενεργή συμμετοχή τους στις αποφάσεις, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον διάλογο και τη συνεργασία.

Η ισοτιμία αφορά την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων, τα οποία για τα παιδιά έχουν θεσμοθετηθεί τόσο από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, όσο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ, αναφέρεται:

«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης».

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (2014) τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι απλά προνόμια, αλλά αφορούν «βασικά δικαιώματα και θεμελιώδεις ελευθερίες που δικαιούνται όλοι οι άνθρωποι απλά και μόνο επειδή είναι ανθρώπινα όντα» (σελ. 17). Τα δικαιώματα αυτά «θέτουν τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες ο καθένας από εμάς μπορεί και πρέπει να είναι σε θέση να ζει με αξιοπρέπεια, χωρίς εξευτελιστική και διακριτική μεταχείριση» (Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014, σελ. 9). Μας αγγίζουν όλους και έχουν άμεση επίπτωση στην καθημερινότητά μας, μιας και αφορούν όλα τα περιβάλλοντα όπου ζούμε, που για τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν τις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας.

Σύμφωνα με τη UNICEF η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών καθοδηγείται από τέσσερις θεμελιώδεις αρχές που ισχύουν για κάθε παιδί:

- Όχι στις διακρίσεις.
- Το καλύτερο συμφέρον του παιδιού.
- Επιβίωση, ανάπτυξη και προστασία.
- Ελευθερία γνώμης και συμμετοχή.

Συγκεκριμένα στο άρθρο 31 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπως κυρώθηκε από τον Ν.2101/92, ΟΗΕ (1989), αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι, καθώς και στη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, που υποστηρίζεται έμπρακτα μέσα από το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη.

Στο Άρθρο 12 της σύμβασης αναγνωρίζεται το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του παιδιού σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του και τον βαθμό ωριμότητάς του. Το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης αναγνωρίζεται επίσης στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007).

Για να γίνει όμως εφικτή η τήρηση των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως είναι η ελεύθερη έκφραση, δεν αρκούν οι καλές προθέσεις και οι θεωρητικές συζητήσεις με τα παιδιά, αλλά πρέπει να υπάρχουν οι διαδικασίες που τα αποτυπώνουν και τα προστατεύουν στην πράξη.

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη βλέπουμε τα παιδιά ως ικανά και αναγνωρίζουμε το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στις αποφάσεις που τα αφορούν μέσα στην καθημερινότητα της δομής προσχολικής αγωγής και προτείνονται δημοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την έκφραση και ενεργητική συμμετοχή τους.

Η προσχολική αγωγή όμως έχει και την επιπλέον ευθύνη της διάπλασης ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών που καλλιεργούν τις αρχές της δημοκρατίας στα παιδιά από μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τον Lewin (1948) «η απολυταρχία επιβάλλεται στο άτομο, τη Δημοκρατία πρέπει να τη μάθει» (p. 82). Αντίστοιχα και ο Dewey (2018/1916) υιοθέτησε μια τέτοια αντίληψη πως κάθε γενιά πρέπει να εκπαιδεύεται σε σχέση με τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Η ανάγκη αυτή για το μεγάλωμα των παιδιών με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αρχές υποστηρίζεταικαι από τον ΟΗΕ (1989): «Επειδή είναι σημαντικό να προετοιμαστεί πλήρως το παιδί για να ζήσει μια ατομική ζωή στην κοινωνία και να ανατραφεί μέσα στο πνεύμα των ιδανικών που διακηρύσσονται στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και ειδικότερα μέσα στο πνεύμα ειρήνης, αξιοπρέπειας, ανοχής, ελευθερίας, ισότητας και αλληλεγγύης».

Οι Waite, Rogers & Evans (2013) συνέδεσαν τη δημοκρατική πρακτική με την κοινωνική θεώρηση των παιδιών ως ικανά, βάζοντας τα σε μια κοινωνικά ενεργητική θέση. Η αντίληψη ωστόσο πως τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στις αποφάσεις για την καθημερινότητά τους δημιουργεί την ανάγκη για μετακίνηση της στάσης των ενηλίκων και αλλαγές στην παιδαγωγική πρακτική. Οι Aasen, Grindheim και Waters (2009) υποστηρίζουν πως οι πιο αδόμητες ευκαιρίες μάθησης, όπως προσφέρονται μέσα από το παιχνίδι, ευνοούν την κατανόηση των δημοκρατικών

αρχών από τα παιδιά. Επίσης το εξωτερικό περιβάλλον φαίνεται να ενισχύει την πιο ισότιμη διαχείριση του χρόνου με μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις (Waite, Rogers & Evans, 2013).

> Οι διαφωνίες μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών που μπορεί να προκύπτουν μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό μοντέλο αναγνωρίζονται ως ευκαιρίες «για τη διαπραγμάτευση του νοήματος και την ανάπτυξη της κατανόησης των δημοκρατικών αρχών» (Aasen, Grindheim & Waters, 2009, p.9).

Η υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών ενισχύει τον σεβασμό στη μοναδικότητα, παράλληλα με την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα (Lewin, 1948). Μια κουλτούρα που έμπρακτα εκφράζει την ισότητα, τον σεβασμό και την αποδοχή, καλλιεργεί αυτές τις αρχές και στα παιδιά που μεγαλώνουν μέσα της.

> Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη υποστηρίζει τον σεβασμό στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και τη συμπερίληψη, είτε αυτή σχετίζεται με τις συνθήκες που ένα παιδί έχει μεγαλώσει ή με δικά του χαρακτηριστικά.

Οι δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας μπορούν να παίξουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της υγείας και της ανάπτυξης, ως δικαίωμα όλων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) «Η υγεία είναι μια κατάσταση πλήρους σωματικής, νοητικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία νόσου ή αναπηρίας». Από τον ορισμό αυτό γίνεται αντιληπτό πως η προαγωγή της υγείας των παιδιών αφορά όχι μόνο τη σωματική αλλά και την ψυχική υγεία, την ολόπλευρη ανάπτυξη, και την κοινωνική τους συμμετοχή, στοχεύοντας έτσι στη συνολική τους ευεξία. Μέσα από το παρόν σκεπτικό αναδεικνύεται η ανάγκη της συνεργασίας με τους γονείς, της εκπαίδευσης των παιδαγωγών, αλλά και της υποστήριξης του έργου τους μέσα από τη διασύνδεση με επαγγελματίες υγείας, που μπορούν να διευκολύνουν την αναγνώριση των αναγκών των παιδιών και την κατάλληλη πλαισίωσή τους μέσα στη δομή προσχολικής αγωγής. Η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός και η ισοτιμία όμως, που εμπεριέχονται στα δικαιώματα όλων των παιδιών, εξαρτώνται άμεσα από την κοινωνική πολιτική που εφαρμόζεται και τη θεσμοθέτηση κατάλληλων διαδικασιών που θα διευκολύνουν τη βέλτιστη λειτουργία των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας.

4.1.2 Σχέσεις

Οι σχέσεις έχουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών ήδη από την περίοδο της κύησης. Ο Κουγιουμουτζάκης (2016) αποτυπώνοντας τη θεωρία του Trevarthen για τη διυποκειμενικότητα, παραθέτει ότι ένα έμβρυο έχει ενεργοποιημένους τους βασικούς νευροδιαβιβαστές των αισθήσεων ήδη από την 8η εβδομάδα της κύησης, όταν ο εγκέφαλός του είναι ακόμα αδιαμόρφωτος. Αυτό σημαίνει ότι ήδη από αυτήν την περίοδο, ο άνθρωπος αποζητά την επικοινωνία και τη σχέση προκειμένου να αναπτυχθεί. Αργότερα, κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, ο εγκέφαλος αναπτύσσεται ραγδαία εμφανίζοντας τρομερή αύξηση αλλά και αναδιοργάνωση των νευρώνων. Αυτές οι πρώιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην «καλωδίωση» αυτή του παιδικού εγκεφάλου, δημιουργώντας τα θεμέλια για τη σωματική και νοητική ανάπτυξη μακροπρόθεσμα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Trevarthen (2003), οι στενές αλληλεπιδράσεις, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και οι σχέσεις των παιδιών, από τη γέννηση ακόμα, με ενήλικες αλλά και με τα παιδιά διαφόρων ηλικιών, βοηθούν το παιδί να δημιουργήσει την αίσθηση του εαυτού και του ανήκειν.

Η σύγχρονη θεώρηση της ψυχολογίας και των νευροεπιστημών (Conkbayir, 2018, Siegel, 2020, Trevarthen, 2003) θεωρεί τη δημιουργία «δεσμού», αναφερόμενη κυρίως στις σχέσεις των παιδιών με σημαντικούς ενήλικες, μια εγγενή λειτουργία του εγκεφάλου που επηρεάζει και οργανώνει λειτουργίες σχετικές με το συναίσθημα, αλλά και τα κίνητρα και τη μνήμη. Η ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού μέσω των σχέσεων δίνει στον ανώριμο ακόμα παιδικό εγκέφαλο τη δυνατότητα να «δανειστεί» τις ικανότητες του εγκεφάλου του ενήλικα για οργανώσει τη δική του λειτουργία -να επεξεργαστεί και να διαχειριστεί ευκολότερα τις δύσκολες καταστάσεις και συναισθήματα όπως ο φόβος, το άγχος ή η θλίψη. Οι επαναλαμβανόμενες θετικές εμπειρίες κωδικοποιούνται στη μη δηλωτική μνήμη σαν προσδοκίες και στη συνέχεια σαν νοητικά σχήματα ή μοντέλα προσκόλλησης που καθιστούν το παιδί ικανό να νιώθει την αίσθηση προς τον κόσμο που ο Bowlby ονόμασε «ασφαλή βάση» (Bowlby, 1969). Αυτή η ασφαλής βάση επιτρέπει την ανεξαρτησία και την ελευθερία για ανάπτυξη και εξερεύνηση. Η θεωρία προσκόλλησης ή δεσμού (attachment theory) που εισήγαγε ο ίδιος στα τέλη της δεκαετίας του '60 δίνει σε γονείς, δασκάλους και οποιονδήποτε σημαντικό ενήλικα στη ζωή ενός παιδιού έναν οδηγό για τη σημασία και τον τρόπο καλλιέργειας ασφαλών σχέσεων.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι ασφαλείς σχέσεις κατά τη βρεφική ηλικία σχετίζονται με τις διαδικασίες της

συναισθηματικής ρύθμισης, της αυτοβιογραφικής μνήμης και των κοινωνικών σχέσεων. Το πώς συνδέονται οι γονείς με τα παιδιά τους από τη στιγμή που γεννιούνται και πώς εξελίσσεται η σχέση αυτή στα πρώτα χρόνια ζωής των νηπίων έχει μεγάλο αντίκτυπο στη μετέπειτα κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική αντίληψη των παιδιών (Sylva et al., 2004). Υπάρχουν, επομένως, σχέσεις που καθορίζουν το πώς θα συσχετιστεί ένα παιδί με άλλα, εκτός των γονέων, άτομα και σχέσεις που εμπλουτίζουν την ασφαλή βάση κάθε παιδιού ώστε να ξεπεράσει τον εαυτό και να ξεκινήσει τη συναναστροφή με άλλα παιδιά ή βρέφη. Συγκεκριμένα η καλλιέργεια μιας ασφαλούς σχέσης-δεσμού του παιδιού με τους ανθρώπους που το φροντίζουν, τονίστηκε ιδιαίτερα από την ψυχοκοινωνική προσέγγιση του Erikson, ο οποίος τη συνέδεσε με την ικανότητα του παιδιού να συνάπτει ασφαλείς σχέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Erikson, 1963).

Η πρωταρχική σχέση, λοιπόν, ο δεσμός ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά τους είναι αυτή που καθορίζει και την αλληλεπίδραση κάθε παιδιού με τους υπόλοιπους «σημαντικούς ενήλικες» που συμμετέχουν στην καθημερινότητά του. Αυτός ο δεσμός, αλλά και η δυνατότητα κάθε γονέα να ασκήσει τη γονεϊκότητά του διαφέρουν ανάμεσα στις οικογένειες όπως και ανάμεσα στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής. Κοινός τόπος όμως είναι ότι οι δυσλειτουργικές σχέσεις παιδιών-φροντιστών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία συχνά συνδέονται με συναισθηματικές δυσκολίες, με δυσκολίες συμπεριφοράς και μειωμένη ενσυναίσθηση, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στη σύναψη σχέσεων. Αντίθετα, τα παιδιά που βιώνουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές τους είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να διαμορφώσουν υγιείς σχέσεις όσο μεγαλώνουν (Australian Psychological Society, 2012).

Ταυτόχρονα οι γονείς αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά σε σχέση με τη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την επίλυση συγκρούσεων και την υιοθέτηση συμπεριφορών. Με αυτόν τον έμμεσο τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν και αναπαράγουν συμπεριφορές. Συμπληρωματικά, η παροχή ευκαιριών από τους γονείς για πρώιμες επαφές του παιδιού με συνομηλίκους, τα βοηθά να εξοικειωθούν με τα παιδιά της ηλικίας τους και να κοινωνικοποιηθούν (Αυγητίδου, 2001).

Η σημασία του δεσμού για την προσχολική αγωγή αποτυπώνεται στην πράξη στον αποχωρισμό από τους γονείς. Τα παιδιά όπως σε όλες τις πλευρές ανάπτυξής τους έχουν έναν δικό τους προσωπικό ρυθμό να αντιλαμβάνονται, να πράττουν και να αφομοιώνουν σύνθετες ψυχικές διεργασίες.

Γι' αυτό στην πράξη θα πρέπει να δίνεται χρόνος και χώρος σε κάθε ζευγάρι γονιού-παιδιού να «αφήσουν» ο ένας τον άλλον και να ξεκινήσει μια νέα ιστορία σύνδεσης με τα μέχρι εκείνη τη στιγμή άγνωστα πρόσωπα αναφοράς, σε ένα άγνωστο περιβάλλον.

Αποκτά, έτσι, ιδιαίτερη αξία η δόμηση σχέσης κάθε βρέφους με τον/ την παιδαγωγό αναφοράς (Ρουφίδου, 2010, 2019). Ο/η παιδαγωγός αναφοράς δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να κάνει μια ομαλή και ασφαλή μετάβαση από την αγκαλιά του γονέα στην αγκαλιά του/της παιδαγωγού που αργότερα θα λειτουργήσει ως μαξιλάρι για την καλλιέργεια υγιών σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Ειδικά στις δομές που εξυπηρετούν βρέφη από 3 μηνών, οι παιδαγωγοί αναφοράς στην ουσία χρειάζεται να δημιουργήσουν σχέσεις με ποιότητες πρωταρχικού δεσμού και να τις διατηρούν παραμένοντας σταθερά τα πρόσωπα αναφοράς. Γίνεται αντιληπτό ότι πρέπει να διασφαλίζεται η παρουσία σταθερών προσώπων στις δομές προσχολικής αγωγής ώστε οι παιδαγωγοί να μπορούν να γίνουν πρόσωπα αναφοράς και για τους γονείς, χρίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και ουσιαστικής ανταλλαγής που επιβεβαιώνουν ότι το παιδί τους μένει σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, συναισθηματικής κάλυψης και φροντίδας.

Όταν οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων (γονέων ή/και παιδαγωγών) και παιδιών είναι ισχυρές, περιλαμβάνουν την εκδήλωση φροντίδας με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, την προσφορά στήριξης, αλλά και την καλλιέργεια της ανεξαρτησίας. Αυτές οι δυνατές σχέσεις βάζουν τη βάση για τη δημιουργία -αλληλεπιδράσεων αρχικά και σχέσεων αργότερα- μεταξύ των παιδιών από πολύ νωρίς. Η μετάβαση από τη δυαδική σχέση με κάποιον ενήλικα στη συναναστροφή με παιδιά σε κοντινές ηλικίες είναι η αρχή της κοινωνικής συμπεριφοράς όσον αφορά τη δομή προσχολικής αγωγής. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ παιδαγωγών-παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και την απόλαυση της συναναστροφής σε όλη τη διάρκεια της ημέρας,

Μια δομή προσχολικής αγωγής η οποία χαρακτηρίζεται από ισχυρές και ποιοτικές σχέσεις προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης στα παιδιά. Η θεωρία του Vygotsky, εστιάζει στη μεγάλη σημασία της αλληλεπίδρασης ενήλικα-παιδιού και στον ρόλο που αυτή έχει στην επικείμενη ανάπτυξή του παιδιού όταν συναναστρέφεται με άλλα πρόσωπα, παιδιά ή ενήλικες. Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) περιγράφει το κενό ανάμεσα σε αυτά που μπορεί να κάνει ένα παιδί από μόνο του και σε όσα μπορεί να κάνει όταν δέχεται τη βοήθεια κάποιου άλλου παιδιού ή ενήλικα με περισσότερη εμπειρία ή πιο ικανού στη συγκεκρι-

μένη δεξιότητα που δοκιμάζει να αναπτύξει. Αυτή η κοινωνική οπτική της μάθησης, εξελίχθηκε από τον Brunner ο οποίος εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς» που δημιουργούν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που μαθαίνουν μαζί και σταδιακά «σκαρφαλώνουν» ένα σημείο περισσότερο από αυτό που θα κατάφερναν ατομικά.

Όπως προαναφέρθηκε, πέρα από την κοινωνική και νοητική ανάπτυξη στην οποία συμβάλλουν οι σχέσεις, έχουν καθοριστικό ρόλο και στη συναισθηματική ανάπτυξη. Ιδιαίτερα πολύτιμη πτυχή της συναισθηματικής ανάπτυξης η οποία διαμορφώνεται από τις σχέσεις είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Ψυχική ανθεκτικότητα είναι η δυνατότητα που έχουν οι άνθρωποι να είναι ευέλικτοι, να ανακάπτουν και να βρίσκουν λύσεις στα ψυχικά εμπόδια, τις αλλαγές ή την αντιξοότητα που προκύπτει στη ζωή τους. Η ψυχική ανθεκτικότητα βασίζεται ουσιαστικά στις σχέσεις. Η ανάγκη του ανήκειν είναι βασική για την ανάπτυξη των παιδιών και οι θετικές συνδέσεις με άλλα άτομα βρίσκονται στο κέντρο της ψυχικής ανάπτυξης. Δυνατές, υποστηρικτικές σχέσεις είναι παράγοντας που ευνοεί και καλλιεργεί την ευελιξία και την ανθεκτικότητα ώστε να είναι «διαθέσιμη» όταν αυτή απαιτείται (Luthar, 2006).

Στο Κυψέλη οι σχέσεις επιτρέπουν τη δημιουργία μιας ασφαλούς κοινότητας μάθησης με εμπιστοσύνη που επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν το ένα από το άλλο και να αλληλεπιδρούν χτίζοντας σχέση με όποιο άλλο μέλος της κοινότητας επιλέξουν. Είναι ξεκάθαρο ότι η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους συνολικά. Τα πλαίσια και οι επαγγελματίες που ασχολούνται με τη φροντίδα, και την αγωγή πρέπει να εναρμονίζονται με τη γνώση που έχουμε για τη δημιουργία τέτοιων σχέσεων και να χρησιμοποιούν πρακτικές που να τις προωθούν. Είναι όμως σημαντικό και τα οργανωτικά στοιχεία του πλαισίου να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, για παράδειγμα, ο κατάλληλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη καθιστά δυνατή την ανάπτυξη σχέσεων και την αναπτυξιακά κατάλληλη επικοινωνία μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, αλλά και τη μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ζεστή ενημέρωση που υποστηρίζει την αξία του ασφαλούς δεσμού (Mercer, 2006).

Ωστόσο, η βαρύτητα για την ανάπτυξη των πρώιμων σχέσεων παραμένει στην οικογένεια και καλλιεργείται στις δομές προσχολικής αγωγής. Αυτό είναι χρήσιμο να παραμένει στη συζήτηση όση θετική διάθεση και αν υπάρχει να καλλιεργηθούν υγιείς σχέσεις και καταστάσεις που προάγουν την καλλιέργεια ψυχικής ανθεκτικότητας ή της μάθησης, φαίνεται ότι η ποιότητα των σχέσεων και των εμπειριών μάθησης που έχει ένα παιδί στην οικογένειά του, έχει μεγαλύτερη επιρροή σε μελλοντικά μαθησιακά επιτεύγματα από ότι η εγγενής δυνατότητα, τα υλικά οι συνθήκες ή η ποιότητα παροχής προσχολικής αγωγής (Sylva et al., 2004).

4.1.3 Περιβάλλον

Το περιβάλλον έχει οριστεί ως «το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που επηρεάζουν τη ζωή, την ανάπτυξη και την επιβίωση ενός οργανισμού» (OECD, 2007). Το περιβάλλον μπορεί να αφορά τα άμεσα σχετιζόμενα με το παιδί πλαίσια, όπως είναι το σπίτι, η δομή προσχολικής αγωγής ή η γειτονιά, αλλά και στοιχεία τα οποία πιο έμμεσα συνδέονται με την καθημερινότητά του, όπως οι κοινωνικές αξίες, οι δομές στην κοινότητα ή η χρονική περίοδος στην οποία μεγαλώνει. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη» υιοθετείται μια οικολογική θεώρηση της ανάπτυξης, που σημαίνει πως οι αλλαγές που βλέπουμε στο αναπτυσσόμενο παιδί σχετίζονται εννοιολογικά και με το περιβάλλον όπου αυτό μεγαλώνει (Tudge, Gray & Hogan, 1996). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η ανάπτυξη επηρεάζεται από ένα πολύπλοκο δίκτυο παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Berk, 2013).

Από τη δεκαετία του 1930 και μέσα από μελέτες στο πλαίσιο της μορφολογικής ψυχολογίας, γίνεται αναφορά στη σημασία του περιβάλλοντος για την ανθρώπινη ανάπτυξη (Πετρογιάννης, 2001). Ο Lewin (1936) αναγνώρισε τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος για τη συμπεριφορά, την οποία εξέφρασε μέσα από την εξίσωση B=f(PE) (όπου B=Behaviour, P=Person, E=Environment). Παρότι εστιάστηκε περισσότερο στις ψυχολογικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, ο Lewin (1935) επίσης αναγνώρισε τη σημασία των σωματικών παραγόντων για το παιδί. Επίσης αναφέρθηκε στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων, υποστηρίζοντας: «Το κοινωνικό κλίμα μέσα στο οποίο το παιδί ζει είναι για το παιδί τόσο σημαντικό όσο ο αέρας που αναπνέει» (Lewin, 1948, σελ.82).

Η οικολογική θεώρηση της ανάπτυξης αναπτύχθηκε περισσότερο τη δεκαετία του 1970, μέσα από το έργο του Bronfenbrenner. «Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης περιλαμβάνει την επιστημονική μελέτη της προοδευτικής, αμοιβαίας διευκόλυνσης ανάμεσα σε ένα ενεργητικό, αναπτυσσόμενο ανθρώπινο ον και τις μεταβαλλόμενες ιδιότητες των άμεσων πλαισίων όπου το αναπτυσσόμενο άτομο ζει, καθώς αυτή η διαδικασία επηρεάζεται από σχέσεις μεταξύ αυτών και

των ευρύτερων πλαισίων μέσα στα οποία είναι ενσωματωμένα» (Bronfenbrenner, 1979, σελ. 21).

Η θεωρία του Bronfenbrenner εξελίχθηκε μέσα στον χρόνο σε τρεις φάσεις, από την αρχική όπου έμφαση δόθηκε στον ρόλο του πλαισίου με την αναγνώριση των μικρο-, μεσο-, εξω- και μακρο-συστημάτων, μέχρι την τελική της μορφή με το δυναμικό μοντέλο Διεργασία-Άτομο-Πλαίσιο-Χρόνος (Process–Person–Context–Time) (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006, Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017).

Το βιο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner αναγνωρίζει τη σημασία του συνολικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις και οι διεργασίες στις οποίες το παιδί συμμετέχει μέσα στον χρόνο. Τόσο μέσα από το μοντέλο του Bronfenbrenner όσο και μέσα από την οπτική της θεωρίας δυναμικών συστημάτων, το περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται ως ένας στατικός παράγοντας που επηρεάζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, αλλά ως ένα ενιαίο δυναμικό σύστηματο οποίο συνεχώς αλλάζει (Πετρογιάννης, 2001, Berk, 2013).

Η οικολογική θεώρηση της ανάπτυξης έχει λοιπόν επιπτώσεις στον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζεται η προσχολική αγωγή των παιδιών. Αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της δομής προσχολικής αγωγής ως μικροσύστημα στο οποίο ζει το παιδί, της αλληλεπίδρασης μεταξύ του σπιτιού και του πλαισίου προσχολικής αγωγής ως σημαντικό μεσοσύστημα, αλλά και της συνδιαλλαγής της δομής προσχολικής αγωγής με την κοινότητα και το φυσικό περιβάλλον γύρω της (Hayes, O'Toole and Halpenny, 2017).

Στην πιο σύγχρονη εκδοχή του βιο-οικολογικού μοντέλου όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις διεργασίες από ότι στα πλαίσια, τονίζεται η σημασία της ύπαρξης δυνατών δεσμών των παιδιών με τους ενήλικες οι οποίοι τα φροντίζουν, όπως οι γονείς και οι παιδαγωγοί, αλλά και των ενηλίκων μεταξύ τους, για τη μελλοντική τους ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική πορεία (Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017, Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Η θεώρηση αυτή είναι συμβατή με την ανάδειξη των «Σχέσεων» ως μία από τις «Βάσεις» του πλαισίου Κυψέλη.

Πολλοί θεωρητικοί έχουν αναφερθεί στους τρόπους που το φυσικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά και επηρεάζει τη συμπεριφορά, την ανάπτυξη και τη μάθησή τους. Ο Gibson (1979) ανέπτυξε τη Θεωρία των δυνατοτήτων (Theory of affordances) μέσα από την οποία εισήγαγε τον όρο «δυνατότητες», υποστηρίζοντας πως αφορούν αυτά που το περιβάλλον προσφέρει στον ζωντανό οργανισμό, με θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα. Ο Gibson (1979) τόνισε το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος όσον αφορά τις προσφερόμενες δυνατότητες, αναδεικνύοντας τόσο τη φυσική όσο και την ψυχική τους διάσταση, λέγοντας: «Μία δυνατότητα υποδεικνύει και τις δύο κατευθύνσεις, προς το περιβάλλον και προς τον παρατηρητή» (σελ.129). Η οπτική του Gibson αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της Οικολογικής Ψυχολογίας (Heft & Richardson, 2013).

Η σημασία της προσφοράς ποικιλίας «δυνατοτήτων» στα παιδιά στις δομές προσχολικής αγωγής, μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και την παροχή υλικών, έχει υποστηριχθεί ευρέως στη βιβλιογραφία (Children's Research Network, 2016, Kernan, 2010, Laaksoharju, Rappe, & Kaivola, 2013, Larrea, Muela, Miranda, Barandiaran, 2019, Sando & Sandseter, 2020). Με το δεδομένο αυτό, μέσα από το Κυψέλη παρέχονται κατευθύνσεις σε σχέση με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τα υλικά για παιχνίδι και μάθηση στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του πλαισίου προσχολικής αγωγής.

Η επαφή των παιδιών με τη φύση, αλλά και με φυσικά υλικά στο περιβάλλον της δομής προσχολικής αγωγής,αποτελεί σημαντικό στοιχείο παιδαγωγικών θεωριών του παρελθόντος, όπως εκφράστηκαν για παράδειγμα από τον Froebel, τον Rousseau, τον Pestalozzi ή την McMillan, αλλά συνεχίζει να αποτυπώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα. Η συστηματική επαφή των παιδιών με τη φύση έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τη σωματική αλλά και για την ψυχική τους υγεία, καθώς και για την ολιστική ανάπτυξή τους (Fjørtoft, 2001, Morrissey, Scott, & Rahimi, 2017, Nedovic & Morrissey, 2013, Preub et al., 2019). Μέσα από την παρατήρηση της φύσης και της αλληλεπίδρασης με τα στοιχεία της, τα παιδιά αναπτύσσουν επίσης την κατανόησή τους γύρω από τον κόσμο γύρω τους και αναπτύσσουν τη μάθησή τους (Johnson, Christie, Wardle, 2005).

Όσον αφορά τα υλικά, η θεωρία του Nicholson (1972) γύρω από τη χρήση ελεύθερων υλικών (looseparts) ανέδειξε τη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και ανακαλυπτικής μάθησης των παιδιών και των διαθέσιμων σε αυτά υλικών, υποστηρίζοντας πως «σε κάθε περιβάλλον, τόσο ο βαθμός της εφευρετικότητας και δημιουργικότητας όσο και η πιθανότητα για ανακάλυψη είναι άμεσα αναλογικά με τον αριθμό και το είδος των μεταβλητών σε αυτό» (σελ. 6). Τα ελεύθερα υλικά ορίστηκαν από τον Nicholson (1971) ως ανοικτά υλικά για παιχνίδι που τα παιδιά μπορούν να μετακινήσουν και να χειριστούν με ποικιλία τρόπων και μπορεί να περιλαμβάνουν φυσικά υλικά, όπως κορμοί, ξύλα, πέτρες, νερό, ή επεξεργασμένα υλικά, όπως χαρτόκουτα, υφάσματα, ρολά (Gull, Bogunovich, Goldstein & Rosengarten, 2019). Η χρήση των ελεύθερων υλικών έχει συνδεθεί με

θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών, αλλά και τη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Gibson, Cornell, Gill, 2017).

Η επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος ως παράγοντες που επηρεάζουν την προσφορά παιδαγωγικών «δυνατοτήτων» και υλικών, αλλά και «αδειοδοτούν» τα παιδιά ώστε να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες αυτές στο παιχνίδι τους, έχει επίσης αναγνωριστεί και συσχετιστεί με παραμέτρους όπως οι αντιλήψεις των γονέων και των παιδαγωγών καθώς και η κοινωνική θεώρηση των παιδιών και του ρόλου της προσχολικής αγωγής (Children's Research Network, 2016, Heft, 2003, Reed, 1996).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία του ευρύτερου περιβάλλοντος της χώρας για την ανάπτυξη των παιδιών, σε σχέσημε την οργάνωση των δομών και τη νομοθεσία. Σύμφωνα με την Berk (2013) «οι ορθές πολιτικές αποτελούν ένα από τα πιο δυνατά εργαλεία για την αποφυγή αναπτυξιακών προβλημάτων και για την ενίσχυση της ποιότητας ζωής των παιδιών» (σελ. 37). Η οικολογική θεώρηση της ανάπτυξης και η ανάδειξη της σημασίας του περιβάλλοντος των δομών προσχολικής αγωγής, όπως εντάσσονται στο ευρύτερο περιβάλλον της χώρας εντείνει λοιπόν το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης σε σχέση με την ισότιμη παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά.

4.1.4 Ολιστική ανάπτυξη

Η παιδική ανάπτυξη αφορά τη διαδικασία των αλλαγών που βιώνει ένα παιδί από τη σύλληψή του ως τη στιγμή που ενηλικιώνεται. Η ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί πεδίο σπουδής πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων και ανάλογα με την κάθε οπτική αναλύεται σε λιγότερους ή περισσότερους τομείς. Η Berk (2013) συζητώντας την ανάγκη των μελετητών της παιδικής ανάπτυξης να διαχειριστούν το τεράστιο εύρος της, αναφέρει πως συχνά χωρίζεται σε τρεις ευρείς τομείς: σωματική, που περιλαμβάνει και την κινητική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική, τονίζοντας όμως πως οι τομείς αυτοί δεν είναι στ' αλήθεια διακριτοί, παρά συνδυάζονται με έναν ολιστικό τρόπο μέσα στο ζωντανό, αναπτυσσόμενο παιδί, αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους. Υποστηρίζοντας την οπτική του «ολόκληρου παιδιού» (whole child) το Global Centre for the Development of the Whole Child (2020) αναγνώρισε έξι αλληλένδετους τομείς ανάπτυξης: σωματική, συναισθηματική, κοινωνική, πνευματική (spiritual), δημιουργική και νοητική. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο Te Whāriki της Νέας Ζηλανδίας (2017) δίνεται επίσης έμφαση στην πνευματική αλλά και κοινωνική-πολιτισμική διάσταση της ανάπτυξης, παράλληλα με τη σωματική, γνωστική, συναισθηματική, τονίζοντας επίσης την ανάγκη αυτές οι κατηγορίες να αντιμετωπίζονται ολιστικά, μιας και είναι αλληλοεξαρτώμενες.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη στοχεύει στην υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού, που σημαίνει πως αντιλαμβανόμαστε το παιδί στην ολότητά του: σωματικά, κινητικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά και πνευματικά, και όχι εστιάζοντας σε μεμονωμένους τομείς (Darling-Hammond, 2019).

Η παιδική ανάπτυξη χωρίζεται επίσης από τους ειδικούς σε περιόδους, όπως έχουν αναγνωριστεί μέσα από σημαντικές θεωρίες, αλλά και επειδή σηματοδοτούν νέες ικανότητες και κοινωνικές απαιτήσεις. Η ηλικιακή ομάδα 0 έως 4 ετών στην οποία αναφέρεται το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη περιλαμβάνει δύο κοινά αναγνωρισμένες χρονικές περιόδους ανάπτυξης, τη βρεφική/νηπιακή από 0 έως 2 ετών και την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Berk, 2013).

Η βρεφική περίοδος που αφορά τον πρώτο χρόνο της ζωής χαρακτηρίζεται από δραματικές αλλαγές τόσο στο σώμα όσο και στον εγκέφαλο των παιδιών, με την ανάδυση πλειάδας κινητικών, αντιληπτικών και νοητικών δεξιοτήτων. Η περίοδος αυτή επίσης χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη των πρώτων συναισθηματικών δεσμών, καθώς και τις απαρχές της επικοινωνίας. Κατά τη νηπιακή περίοδο, τον δεύτερο χρόνο της ζωής, το παιδί ξεκινά να αναπτύσσει την αυτονομία του, αρχικά με την ανάπτυξη των κινητικών του δεξιοτήτων καθώς κινείται όλο και πιο ανεξάρτητα στον χώρο.

Η πρώιμη παιδική ηλικία αφορά την περίοδο από 2 έως 6 ετών, και σηματοδοτεί επίσης μεγάλες αλλαγές για το παιδί. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών, στην οποία αναφέρεται το πλαίσιο Κυψέλη, ήδη βλέπουμε αλλαγές στη σωματική διάπλαση των παιδιών, ανάπτυξη των αδρών και λεπτών κινήσεων και μεγαλύτερη αυτονομία σε καθημερινές δραστηριότητες. Το παιχνίδι των παιδιών εξελίσσεται τόσο σε σχέση με τη φαντασία και τον συμβολισμό, όσο και σε σχέση με την κοινωνική του διάσταση, καθώς τα παιδιά διαμορφώνουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι νοητικές δεξιότητες και η γλώσσα αναπτύσσονται ραγδαία και διακρίνονται οι απαρχές της ηθικής. Είναι σημαντικό όμως να θυμόμαστε πως κάθε παιδί αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό (Berk, 2013, UNICEF, 2021).

Το Center on the Developing Child του Πανεπιστημίου Harvard (2016) τονίζει την κρισιμότητα των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού για την ανάπτυξη των εγκεφαλικών λειτουργιών, καθώς περισσότερες από 1 εκατομμύριο νευρικές συνδέσεις δημιουργούνται κάθε ένα δευτερόλεπτο. Συσχετίζοντας τη διαδικασία αυτή άμεσα με την ύπαρξη υποστηρικτικών περιβαλλόντων και ουσιαστικών ανθρώπινων σχέσεων, συνεχίζουν λέγοντας πως «οι πρώιμες εμπειρίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου, που παρέχει τα θεμέλια για όλη τη μελλοντική μάθηση, συμπεριφορά και υγεία» (σελ.15). Η οπτική της ολιστικής ανάπτυξης λοιπόν δεν περιορίζεται μόνο στην ολόπλευρη αντιμετώπιση του ίδιου του παιδιού, αλλά εμπεριέχει την αναγνώριση της επίδρασης του περιβάλλοντος και της κεντρικής σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων, που επίσης αποτελούν Βάσεις του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη.

Σύμφωνα με τη UNICEF (2021) η ανάπτυξη αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία και «το τι θεωρείται φυσιολογική παιδική ανάπτυξη ποικίλει μεταξύ πολιτισμών και περιβαλλόντων, μιας και οι προσδοκίες και οι γονεϊκές στρατηγικές μπορεί να διαφέρουν όχι μόνο μεταξύ χωρών, αλλά επίσης ανάμεσα σε πολιτισμικές, εθνικές ή θρησκευτικές ομάδες μέσα στην ίδια χώρα». Η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των γονέων είναι λοιπόν πρωταρχικής σημασίας για την υποστήριξή της ανάπτυξης των παιδιών και συμπεριλαμβάνεται στις κατευθύνσεις του πλαισίου Κυψέλη.

Μια προσέγγιση που υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη καθορίζεται από τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις σχέσεις που διασφαλίζουν πως κάθε παιδί, σε κάθε δομή και σε κάθε κοινότητα είναι υγιές και ασφαλές, εμπλέκεται και υποστηρίζεται, με στόχο όχι τη βραχυπρόθεσμη κατάκτηση μονοδιάστατων στόχων, αλλά τη μακροπρόθεσμη επιτυχία (Association for Supervision and Curriculum Development, 2018). Η υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών με τα πολλαπλασιαστικά της οφέλη αποτελεί έναν από τους πιο αποδοτικούς τρόπους για τη διασφάλιση της υγείας και της ευημερίας, όχι μόνο σε σχέση με το κάθε παιδί, αλλά και με τις οικογένειες, τις κοινότητες και την κοινωνία συνολικά (Global Centre for the Development of the Whole Child, 2020).

4.1.5 Το παιχνίδι

Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί μια σύνθετη και πολύμορφη διεργασία, με διαφορετικές εκφάνσεις, κάτι που έχει δυσκολέψει ιδιαίτερα τον ορισμό του. Είναι όμως σημαντικό να κατανοήσουμε τι είναι παιχνίδι, καθώς αρκετές φορές οι ενήλικες δυσκολεύονται να το διαχωρίσουν από άλλες ευχάριστες ή σημαντικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το μάθημα που γίνεται με παιγνιώδη τρόπο ή μία κατευθυνόμενη ψυχαγωγική δραστηριότητα δεν είναι παιχνίδι.

Το παιχνίδι έχει ταξινομηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

- Το παιχνίδι ως σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τη βιολογική ή ψυχολογική προδιάθεση του παιδιού (Play as disposition).
- Το παιχνίδι ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Play as observable behaviour).
- Το παιχνίδι ως πλαίσιο (Play as context).

Ο Ολλανδός Johan Huizinga στο κλασικό του έργο Homo Ludens (1955) έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: «Το παιχνίδι είναι ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό, έξω από την "κανονική" ζωή, καθώς είναι κάτι "μη σοβαρό" αλλά ταυτόχρονα απορροφά εντελώς το παιδί που παίζει. Δεν σχετίζεται με κάποια υλική ανταμοιβή και έχει τους δικούς του κανόνες και τα δικά του όρια».

Ο Vygotsky στο έργο του The Role of Play in Development (1978) όρισε το παιχνίδι των παιδιών ως μια δραστηριότητα επιθυμητή από το παιδί, που εμπεριέχει φαντασία και έχει κανόνες, οι οποίοι είναι στο μυαλό των παικτών που είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι.

Πολλοί θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να αναγνωρίσουν και να συνοψίσουν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Ο Rubin και οι συνεργάτες του (1983) αναφέρθηκαν στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά.
- Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο.
- Το παιδί έχει έλεγχο του παιχνιδιού.
- Εμπεριέχει φαντασία και αναστολή της πραγματικότητας.
- Το παιχνίδι έχει τους δικούς του κανόνες.

Ο Hughes (2003) αναφέρθηκε στα παρακάτω τρία κριτήρια για τον ορισμό του παιχνιδιού:

- Ελευθερία επιλογής.
- Προσωπική ευχαρίστηση.
- Εστιασμός στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Η Meckley (2002), συνοψίζοντας διάφορες θεωρίες, όρισε το παιχνίδι σύμφωνα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών.
- Να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα.
- Να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση.
- Να υπάρχει ενεργή εμπλοκή.
- Να είναι αυτό-κατευθυνόμενο.
- Να έχει νόημα για το παιδί.

Σε μια πιο σύγχρονη προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού, ο Else (2014) αναφέρθηκε στα παρακάτω δέκα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού:

1. Είναι διαδικασία, όχι συγκεκριμένη δράση.
2. Έχει επιλεγεί από το παιδί, με διάθεση να συμμετέχει.
3. Απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού.
4. Είναι επαρκώς ασφαλές, σωματικά και ψυχολογικά.
5. Αποτελεί συνολική σωματική και πνευματική εμπειρία.
6. Χάνεται η αίσθηση του χρόνου.
7. Χρειάζεται περιέργεια.
8. Προσφέρει ευχαρίστηση.
9. Είναι διαφορετικό για κάθε παιδί.
10. Προσφέρει ικανοποίηση ως αυτοσκοπό.

Ο Peter Gray (2013) υποστήριξε ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να εμπεριέχει τα παρακάτω πέντε σημαντικά στοιχεία:

01 Το έχουν επιλέξει τα παιδιά και είναι αυτό-κατευθυνόμενο.

- Το παιδί επιλέγει το να παίξει και το τι θα παίξει, δεν το υποχρεώνουμε.
- Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον χώρο και τα υλικά χωρίς κατεύθυνση προς συγκεκριμένες συμπεριφορές.

02 Έχει εσωτερικά κίνητρα.

- Τα παιδιά παίρνουν ικανοποίηση από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού, δεν παίζουν για κάποια ανταμοιβή.
- Το παιχνίδι έχει στόχους, που όμως θεωρούνται μέρος του παιχνιδιού.

03 Κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες.

- Το παιχνίδι έχει κάποια εσωτερική δομή.
- Οι συμφωνημένοι κανόνες μπορούν να αλλάζουν ανάλογα με τις συνθήκες.

04 Προϋποθέτει φαντασία.

- Το παιχνίδι χρειάζεται ένα βαθμό νοητικής και ψυχολογικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα.
- Ενισχύει την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση.

05 Το παιδί είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση, αλλά δεν έχει ένταση και εκνευρισμό.

- Το παιδί είναι σε εγρήγορση και έχει έλεγχο της συμπεριφοράς του.
- Η ένταση που μπορεί να υπάρχει δεν προκαλεί άγχος στο παιδί.

(Gray, 2013, Καλπογιάννη, Φύσσας, Αβδελίδου, 2015)

Το παιχνίδι στην προσχολική αγωγή

Το παιχνίδι είναι μια έννοια κεντρική στην προσχολική αγωγή. Αποτελεί τη βάση παιδαγωγικών προσεγγίσεων ανά τον κόσμο, για την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης (κινητικής, γνωστικής, γλωσσικής, συναισθηματικής και κοινωνικής) των πολύ μικρών παιδιών (Hirsh-Pasek, Golnikoff, Berk & Singer, 2009, McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011, Papatheodorou & Potts, 2016, Samuelsson & Carlsson, 2008).

Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί από πολύ παλιά ως ένας από τους βασικούς τρόπους που τα παιδιά μαθαίνουν (Dewey, 1944, Froebel, 1887, Hirsh-Paseketal, 2009, Piaget, 1971, Vygotsky, 1978). Λειτουργεί ως ένας ολιστικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης, αφού ως διαδικασία ενσωματώνει γνωστικά, αισθητηριακά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα. Διευκολύνει τη μάθηση, εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες, και ενισχύει την αυτορρύθμισή τους (Pyle & Daniels, 2017). Ο Vygotsky υποστήριξε πως μέσα από τη δομή του παιχνιδιού και τους κοινά αποδεκτούς κανόνες τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες. Ο Mihalyi Csikszentmihalyi (1990) μίλησε για τη ροή του νου την ώρα που παίζει το παιδί. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι όταν βρίσκονται σε κατάσταση ροής, σε ένα είδος εσωτερικής έμπνευσης, που προκαλεί έντονη συγκέντρωση και εστίαση σε κάποια ασχολία. Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα ProjectZero του Πανεπιστημίου του Harvard, μαθαίνοντας μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά δοκιμάζουν τις ιδέες τους, πειραματίζονται με τα σύμβολα, δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις, παίρνουν ρίσκα και ξαναφαντάζονται τον κόσμο (Καλπογιάννη, Φύσσας, Αβδελίδου, 2015, Mardell et al., 2016).

Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί επίσης ως θεμελιώδες για την υγεία, την ανάπτυξη και την ευεξία των παιδιών, από πλειάδα επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων, με την Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία να τονίζει την αναγκαιότητα του παιχνιδιού για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Ginsburg, 2007, Yogman et al., 2018). Αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα όλων των παιδιών από τα Ηνωμένα Έθνη, η επιτροπή των οποίων υποστήριξε ότι:
Το παιχνίδι και η αναψυχή είναι βασικά για την υγεία και την ευεξία των παιδιών και προάγουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, και επίσης ενισχύουν τις σωματικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δυνάμεις και δεξιότητες. Συνεισφέρουν σε όλες τις παραμέτρους της μάθησης» (UN Committee, 2013, σελ. 4).

Η βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση (play-based learning) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που περιλαμβάνει παιχνίδι κατευθυνόμενο από το παιδί, σε συνδυασμό με κάποια καθοδήγηση από τον ενήλικα που ενισχύει την οικοδόμηση γνωστικών στόχων (Pyle & Daniels, 2017, Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013).

Μια παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη στο παιχνίδι:

- Συνεισφέρει στην ανάπτυξη θετικής διάθεσης απέναντι στη μάθηση.
- Επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται.
- Αναπτύσσει τις γλωσσικές ικανότητες.
- Ενσταλάζει στα παιδιά μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και βοηθάει να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.
- Αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να δοκιμάζουν απαιτητικές δραστηριότητες και να παίρνουν ευχαρίστηση απ' αυτές.
- Παρέχει ευκαιρίες για βιωματική μάθηση, δημιουργικότητα και επίλυση προβλημάτων.
- Βοηθάει την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Papatheodorou and Potts, 2016).

Ο ρόλος των παιδαγωγών σε μια τέτοια προσέγγιση κινείται σε ένα συνεχές μεταξύ της έμμεσης εμπλοκής, μέσω π.χ. της διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, και της άμεσης συμμετοχής τους στο παιχνίδι των παιδιών.

Το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο

Η σημασία του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο και της επαφής των παιδιών με τη φύση έχει συζητηθεί, μελετηθεί και υποστηριχθεί τόσο από παλαιότερους εκπαιδευτικούς, φιλόσοφους και ψυχολόγους, όπως ο Froebel, ο Steiner και η McMillan, όσο και από σύγχρονους μελετητές (Bilton, 2010, 2014, Garrick, 2009, Waller et al., 2017).

Το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά για κίνηση και χρήση όλων των αισθήσεων και συνδέεται με πολλαπλά οφέλη για τη σωματική υγεία και ανάπτυξη των παιδιών, την εξέλιξη των κινητικών δεξιοτήτων τους και την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας.

Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την Ελλάδα, που μαστίζεται τα τελευταία χρόνια από το φαινόμενο της παιδικής παχυσαρκίας (OECD, 2014). Η επαρκής φυσική δραστηριότητα, με τη μορφή κινητικού παιχνιδιού, αποτελεί μία στρατηγική για την καταπολέμηση της παιδικής παχυσαρκίας, με πρόσφατες κατευθύνσεις να προτείνουν φυσική δραστηριότητα 15 λεπτών για κάθε ώρα που τα παιδιά βρίσκονται στον παιδικό σταθμό (Birch et al., 2011). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2017) αναγνώρισε την έλλειψη φυσικής δραστηριότητας ως έναν από τους τέσσερις παράγοντες ρίσκου για τα μη μεταδιδόμενα νοσήματα, όπως ο διαβήτης, και αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο των πλαισίων φροντίδας και εκπαίδευσης ως χώρων προαγωγής της υγείας, όπως αποτυπώνεται στην πρωτοβουλία «Health Promoting Schools» (WHO, 2017).

Παρά την αναγνωρισμένη σημασία του κινητικού παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας, οι πρακτικές πολλών προσχολικών πλαισίων φαίνεται να ενισχύουν μια στατική και παθητική καθημερινότητα των παιδιών μέσα στον εσωτερικό χώρο του παιδικού σταθμού, με κάποια πλαίσια προσχολικής αγωγής να μπορούν να χαρακτηριστούν ως «περιβάλλοντα που ευνοούν την παχυσαρκία» (Ward et al., 2008, p. 380).

Η προαγωγή της σωματικής υγείας των παιδιών και η πρόληψη της παχυσαρκίας αποτελούν, όμως, μόνο κάποια από τα πολλά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι στο εξωτερικό περιβάλλον (Burdette and Whitaker, 2005). Πέραν του κινητικού παιχνιδιού, άλλα είδη, όπως το συμβολικό, το κατασκευαστικό και το δημιουργικό παιχνίδι, επίσης ευνοούνται από το πλούσιο σε ερεθίσματα εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύοντας τη συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική ανάπτυξή των παιδιών, καθώς και τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Larrea, Muela, Miranda, Barandiaran, 2017, Thomas & Harding, 2011, Wyver, 2017).

Η θετική επίδραση του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο και τη φύση στην ψυχική υγεία και την ευεξία των παιδιών υποστηρίζεται από πολλές μελέτες (Frost, Worthan & Reifel, 2012, Gill, 2014, Tovey, 2007, Waller et al., 2017). Το παιχνίδι στο εξωτερικό περιβάλλον προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ενισχύει την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Waite, Rogers & Evans, 2013). Επίσης επιδρά θετικά στην προσοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών, ενώ τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να παίζουν τακτικά στη φύση φαίνεται να έχουν ενισχυμένη αυτοπεποίθηση, ψυχική ανθεκτικότητα, και ευελιξία (Brussoni et al., 2012, Gleave and Cole-Hamilton, 2012, Moss, 2012).

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι σε πολλές χώρες έχουν πολλαπλασιαστεί οι φωνές, οι πρωτοβουλίες και οι πολιτικές υπέρ της συχνότερης επαφής των παιδιών με τη φύση. Κράτη όπως η Αυστραλία, η Γερμανία, η Δανία, ο Καναδάς, η Κορέα και η Τσεχία κάνουν γοργά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, θεσμοθετώντας τα «Σχολεία του Δάσους», διαμορφώνοντας φυσικά προαύλια στα σχολεία και φυσικές παιδικές χαρές στις γειτονιές, προσφέροντας δωρεάν εκπαιδευτικές δράσεις σε υπαίθρια περιβάλλοντα, δημιουργώντας μετεκπαιδεύσεις/ειδικότητες στην «Παιδαγωγική της Φύσης», ακόμα και συστήνοντας στους παιδιάτρους να συνταγογραφούν τον χρόνο στη φύση.

Παρά την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο από παιδαγωγούς και επαγγελματίες υγείας, στην Ελλάδα φαίνεται να μην έχει δοθεί η κατάλληλη έμφαση έως τώρα. Αυτό αποτυπώνεται αρχικά από την έλλειψη εξωτερικών χώρων παιχνιδιού σε αρκετούς παιδικούς σταθμούς ή από τον μη λειτουργικό τρόπο που οι χώροι αυτοί είναι διαμορφωμένοι. Μελέτη του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (2013) στους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αθηναίων βρήκε πως το 9% από αυτούς δεν είχαν εξωτερικό χώρο παιχνιδιού και πως ένα επιπλέον 22,8% είχε μη επαρκή χώρο, λιγότερο των 100 τ.μ. Από μελέτη σε δημόσιους και δημοτικούς παι-

δικούς σταθμούς σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, το 7,5% των παιδαγωγών δήλωσε πως ο παιδικός σταθμός που εργάζονται δεν έχει εξωτερικό χώρο παιχνιδιού, με ένα επιπλέον 12,7% να χαρακτηρίζουν τον εξωτερικό χώρο του σταθμού ως καθόλου κατάλληλο (Kalpogianni, 2019). Οι παιδαγωγοί στην ίδια έρευνα αναγνώρισαν την ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου παιχνιδιού και την παροχή επαρκών και ποιοτικών υλικών, ως βασικούς παράγοντες ενίσχυσης του παιχνιδιού έξω. Το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των παιδικών σταθμών αναφέρεται μόνο στο μέγεθος του εξωτερικού χώρου, μη διαχωρίζοντας τους υπαίθριους από τους ημι-υπαίθριους χώρους και χωρίς να δίνει καθόλου κατευθύνσεις στον τρόπο που αυτός ο χώρος πρέπει να διαμορφωθεί προκειμένου να υποστηρίζει το παιχνίδι των παιδιών, ούτε στο τι είδους υλικά είναι καλό να υπάρχουν.

Μία άλλη παράμετρος που είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί, είναι ο χρόνος που τα παιδιά περνούν σε εξωτερικούς χώρους, ενώ βρίσκονται στον παιδικό σταθμό. Ο ισχύων κανονισμός λειτουργίας δεν δίνει οδηγίες για τον χρόνο που τα παιδιά πρέπει να περνούν στο εξωτερικό περιβάλλον, ούτε παρέχει κατευθύνσεις για τη φύση των δραστηριοτήτων στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν. Στην παραπάνω έρευνα σε 662 παιδαγωγούς από όλη την Ελλάδα το 6,9% των παιδαγωγών δήλωσε πως δεν βγαίνουν καθόλου έξω, ποσοστό συμβατό με τους παιδικούς σταθμούς χωρίς εξωτερικό χώρο, με ένα επιπλέον 32,5% των παιδαγωγών να αναφέρει χρόνο έξω που δεν ξεπερνά τα 30 λεπτά την ημέρα, παρότι η πλειονότητά τους (86,8%) θεωρεί πως ο χρόνος αυτός θα έπρεπε να αυξηθεί (Kalpogianni, 2019). Αυτός ο πολύ περιορισμένος χρόνος φαίνεται να μειώνεται ακόμη περισσότερο τους χειμερινούς μήνες. Επιπλέον ζητήματα που αναγνωρίστηκαν από αυτή τη μελέτη αφορούν τις αντιλήψεις των παιδαγωγών, καθώς και θέματα που σχετίζονται με την υπάρχουσα πολιτική γύρω από το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, που συνηγορούν στην ανάγκη για δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού πλαισίου που έμπρακτα να το υποστηρίζει.

Πότε μια δραστηριότητα είναι παιχνίδι;

Το αν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών εμπλέκεται σε παιχνίδι ή όχι, είναι κάτι που μόνο τα ίδια τα παιδιά ξέρουν. Παρ' όλα αυτά οι παιδαγωγοί είναι σημαντικό να έχουν κάποια κριτήρια μέσα από τα οποία να αντιλαμβάνονται αν η δραστηριότητα των παιδιών είναι παιχνίδι ή όχι:

1. Ποιος έχει τον έλεγχο;
Το να έχουν τα παιδιά έλεγχο της κατάστασης και να τους δίνεται ελευθερία και ποικιλία επιλογών υποστηρίζει την ανάπτυξη του παιχνίδι. Αν ένας ενήλικας έχει τον έλεγχο, συνήθως οι επιλογές των παιδιών είναι περιορισμένες.

2. Για ποιο λόγο παίζουν τα παιδιά;
Όταν τα παιδιά παίζουν επειδή θέλουν να παίξουν, χωρίς να περιμένουν μια εξωτερική ανταμοιβή, αυτό είναι παιχνίδι.

3. Ποιοι είναι οι περιορισμοί του πλαισίου στη συμπεριφορά των παιδιών;
Όταν τα παιδιά έχουν την άδεια να χρησιμοποιήσουν τον χώρο και τα υλικά και εμπλέκονται ελεύθερα σε δημιουργική έκφραση, αντί να κατευθύνονται προς συγκεκριμένες αναμενόμενες συμπεριφορές (Καλπογιάννη, Φύσσας και Αβδελιδου, 2015, προσαρμοσμένο από Isenberg & Jalongo, 1997).

4.1.6 Δημιουργικότητα

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη το παιδί είναι στο κέντρο κάθε διαδικασίας. Οι πράξεις και το παιχνίδι του έχουν από μόνα τους αξία και εμπεριέχουν τη θεώρηση κάθε παιδιού για τον κόσμο που το περιβάλλει. Βλέποντας το παιδί ως συνδιαμορφωτή της κάθε μαθησιακής εμπειρίας, ξεκινά μια δημιουργική παιδαγωγική διαδικασία που απαιτεί από παιδαγωγούς να αμφισβητήσουν την «αυθεντία» τους και να υιοθετήσουν πρωτότυπες πρακτικές (Leggett, 2017) ακολουθώντας την πηγαία διερευνητική τάση των παιδιών, όσο μικρά κι αν είναι.

Η δημιουργικότητα, όπως απασχολεί την προσχολική αγωγή, διερευνάται ως διεργασία σκέψης που είναι μέρος της φύσης των παιδιών και αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξής τους (Craft, 2002).

Ο Trevarthen (2016) αναλύει την ανάγκη του βρέφους για την απόδοση νοήματος των όσων συμβαίνουν γύρω του περιγράφοντας τη διερευνητική του φύση, αλλά και τη δυνατότητα των βρεφών να ανταποκριθούν σε επιδέξιες μορφές έκφρασης ως στοιχείο δημιουργικότητας. Αντίστοιχα στην εργασία των Steiner & Moran (2012) παρουσιάζεται μια θεώρηση της δημιουργικότητας που προκύπτει από τις θεωρίες του Vygotsky. Προσεγγίζοντας έναν ορισμό της δημιουργικότητας καταλήγουν ότι:

«Δημιουργικότητα υπάρχει όχι μόνο εκεί που εμφανίζονται μεγάλα ιστορικά έργα αλλά και παντού όπου η φαντασία συνδυάζει, αλλάζει και δημιουργεί κάτι καινούριο» (σελ.5).

Πιο εστιασμένα, ο τρόπος να κάνουμε τη δημιουργική θεώρηση των παιδιών ορατή, είναι κάνοντας ερωτήσεις (Rinaldi, 2006). Όλη η διεργασία που προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί να συμβεί με αφορμή μια ερώτηση. Τα παιδιά στις ηλικίες που απευθύνεται το Κυψέλη, δημιουργούν θεωρίες και ψάχνουν απαντήσεις σε πάρα πολλά ερωτήματα.

Ακολουθώντας τις συνδέσεις που κάνει ένα παιδί όταν είναι στη διαδικασία εφεύρεσης μιας απάντησης δημιουργούνται συνεχώς καινούρια ερωτήματα. Για να μπορεί ένας/μια παιδαγωγός να ακολουθήσει ένα παιδί –και όταν είναι βρέφος– σε αυτή τη διαδικασία είναι απαραίτητο αρχικά να αναγνωρίσει την αξία της για την ανάπτυξή του και στη συνέχεια να αναπτύξει τεχνικές παρατήρησης και καταγραφής.

Καταγράφοντας αυτά που λέει ή κάνει ένα παιδί οι παιδαγωγοί συνδέονται με τη μοναδικότητα της σκέψης του. Έχοντας καταγράψει τα βήματα που ακολούθησε ένα παιδί για να παράξει κάτι ή για να φτάσει σε κάποιο συμπέρασμα, αναγνωρίζουμε τη διαδρομή που προτιμά να ακολουθήσει συμμετέχοντας στη μάθησή του και συνθέτοντας τις μικρές καθημερινές ιστορίες μάθησης στις οποίες εμπλέκεται.

Ενώνοντας τις ατομικές αυτές ιστορίες είναι εφικτό να υφανθεί και μια κοινή ιστορία της ομάδας που κάθε παιδί μπορεί να επικοινωνήσει με τον δικό του τρόπο προς την κοινότητά του, αξιοποιώντας όσα εκφραστικά μέσα διαθέτει. Μια ατομική απορία μπορεί να γίνει αντικείμενο συλλογικής έρευνας και να σκορπίσει τη δημιουργικότητα σε κάθε στιγμή της καθημερινότητας μέσα σε μια δομή προσχολικής αγωγής. Το πώς να συμμετέχουν τα παιδιά στην κατασκευή της γνώσης μέσα από δικές τους μικρές έρευνες (project) είναι κάτι που μπορεί να διερευνηθεί από κάθε παιδαγωγική ομάδα σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που τη χαρακτηρίζουν. Μια διερευνημένη και εφαρμοσμένη στο Reggio Emilia της Ιταλίας πρόταση, που έχει μοιραστεί ανά τον κόσμο, είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για τη διαμόρφωση της μοναδικής ιστορίας κάθε δομής. Οι έρευνες των παιδιών αποκτούν υπόσταση μέσα από την καταγραφή των παιδαγωγών.

Η συμμετοχή των παιδαγωγών στη μάθηση των παιδιών είναι σημαντικό να συμβαίνει σε μία δομή που συνδιαλέγεται διαρκώς με τον εαυτό της, εντάσσοντας την καινοτομία, όσο και την επικοινωνία της με την κοινότητα, στα δομικά της χαρακτηριστικά (Edwards, Candini, Forman, 2001, Giudici, Vecchi, 2004). Καθώς η παραπάνω προσέγγιση δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί αν δεν ληφθούν υπ' όψιν η κοινωνική της διάσταση και οι άνθρωποι που την υλοποιούν, προτείνεται ως εργαλείο για να διερευνηθεί και να προσαρμοστεί από την εκάστοτε δομή και όχι ως μέθοδος – σύστημα που μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο οπουδήποτε.

Για να προάγουν τη δημιουργικότητα, οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής χρειάζεται να σέβονται τη μοναδικότητα κάθε παιδιού, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζουν τις διαφορετικές οπτικές τους πάνω σε κοινές θεματικές, να δημιουργούν ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να φαντάζονται αλλά και να εξηγούν τις ιδέες τους και να παρέχουν πλούσια σε υλικά περιβάλλοντα μάθησης ώστε να προκαλούν τη φαντασία των παιδιών και να τα υποστηρίζουν στην έκφρασή της (Zeynep, 2019).

Όπως είναι ορατό, η δημιουργικότητα περιέχει το στοιχείο της έρευνας, της δοκιμής, του επιτεύγματος ή της αποτυχίας, της καινοτομίας, της αποκλίνου-

σας σκέψης, της εγγενούς πρωτότυπης δημιουργίας ενός έργου που έχει εφευρεθεί από εκείνον/εκείνη ή την ομάδα που το δημιούργησε (Kozbelt, 2020). Μπορεί να διερευνηθεί ως σφαιρικό χαρακτηριστικό ή να θεωρηθεί δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συγκεκριμένα πεδία. Αυτός ο διαχωρισμός είναι κάτι που απασχολεί τη βιβλιογραφία ως συζήτηση αλλά στην πράξη επιβεβαιώνει ότι η δημιουργικότητα και η αισθητική καλλιέργεια είναι ένα σημαντικός τομέας ανάπτυξης για τον άνθρωπο (Baer, 2011, 2020, Cropley & Cropley, 2011). Έτσι, σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να υπάρχει μια έκφανση δημιουργικότητας, που μπορεί να συμβαίνει όταν παιδιά και ενήλικες έρχονται σε επαφή με τη φύση και κάθε μορφή τέχνης.

Η διαμόρφωση των χώρων, τα υλικά που αξιοποιούνται, οι επιφάνειες, η επικοινωνία χωρίς λόγια, η μουσική, ο χορός, η παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον, ο αυθορμητισμός και το παιχνίδι είναι παράγοντες που ενισχύουν τη δημιουργική ατμόσφαιρα και εμπλέκουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες δράσεις χωρίς προαπαιτούμενο αποτέλεσμα.

Κάθε αναζήτηση των παιδιών μπορεί να μεταμορφωθεί σε έρευνα και να στοιχειοθετηθεί μέσα από τις δικές τους καταγραφές, σχέδια, ζωγραφιές, φωτογραφίες, κατασκευές, μελωδίες και χορογραφίες. Σε μια ανοιχτή παιδαγωγική διαδικασία η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί εξελίσσοντας ταυτόχρονα όλες τις πτυχές ανάπτυξης ενός παιδιού που εμπλέκεται ουσιαστικά με ό,τι καταπιάνεται και χαίρεται να μαθαίνει.

Στις δομές προσχολικής αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί η θεώρηση της δημιουργικότητας ως συλλογική σύνθεση που διευρύνει «...όχι μόνο ό,τι μελωδικό έχουμε φτιάξει όλοι μαζί αλλά και ό,τι μπορούμε και ίσως κάνουμε. [Η δημιουργικότητα] επιτρέπει στους ανθρώπους να βγουν από την παρούσα στιγμή, να αναστοχαστούν πάνω στο παρελθόν τους και να προγραμματίσουν μελλοντικές συμπεριφορές. Μας συνδέει με το δυνητικό, με το τι θα μπορούσαμε να καταφέρουμε…και έτσι κάθε άτομο γίνεται δημιουργός του μέλλοντός του [της ιστορίας του]. Η δημιουργικότητα είναι ο στόχος και το μέσο για την προσωπική και πολιτισμική ανάπτυξη» (Steiner & Moran, 2012, p.5).

Η εστίαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας κάνει τα παιδιά -και τους ενήλικες- να είναι ευέλικτα, να παίρνουν συνειδητές αποφάσεις για το πώς να συνεχίσουν μια διεργασία και πώς να συμπεριλάβουν το περιβάλλον τους στην απόδοση νοήματος.

Ο λόγος για να προκαλείται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τις δομές προσχολικής αγωγής είναι για να γίνει μια «κανονική» διαδικασία από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών. Να θεωρείται λογικό και υγιές το πρωτότυπο και το αποκλίνον και τα παιδιά να σμιλεύονται ως ενεργοί πρωταγωνιστές της ιστορίας τους.

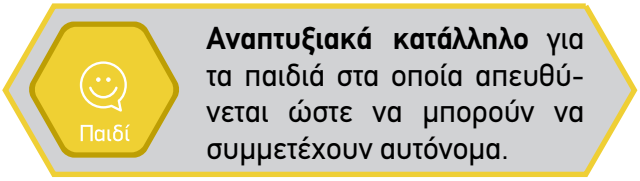
Έτσι, όσο νωρίτερα στη ζωή ενός ανθρώπου εστιάζουμε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, τόσο μεγαλύτερη επιρροή έχει στη μετέπειτα πορεία του (Craft, Jeffrey, Leiblink, 2001, Gardner, 2011, Thomson & Jaque, 2017).

Στο Κυψέλη η δημιουργικότητα βρίσκεται σε όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής πράξης και αναζητείται σε όλες τις εκφράσεις της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινότητα.

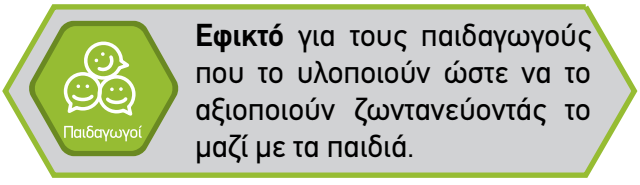
4.2 Παιδιά- Γονείς- Παιδαγωγοί- Κοινότητα

Η ισορροπία σε κάθε προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο επιτυγχάνεται όταν αυτό είναι εφαρμόσιμο στην πράξη και δυναμικό, έχοντας χώρο για να μετασχηματίζεται από αυτούς και αυτές που το αξιοποιούν.

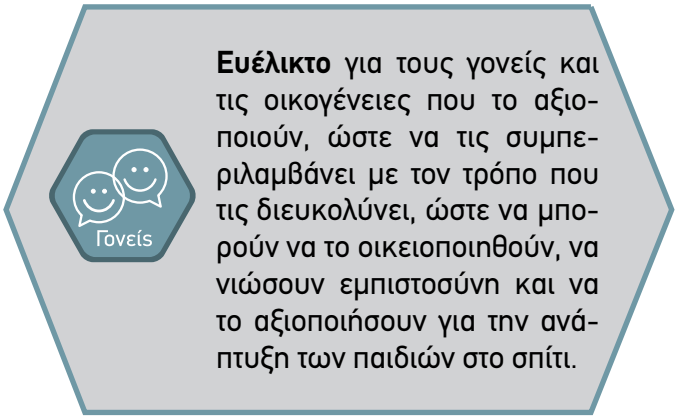
Το παιδαγωγικό πλαίσιο σε σχέση με τους συμμετέχοντες σε αυτό, οφείλει να είναι:



Αναπτυξιακά κατάλληλο για τα παιδιά στα οποία απευθύνεται ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αυτόνομα.



Εφικτό για τους παιδαγωγούς που το υλοποιούν ώστε να το αξιοποιούν ζωντανεύοντάς το μαζί με τα παιδιά.



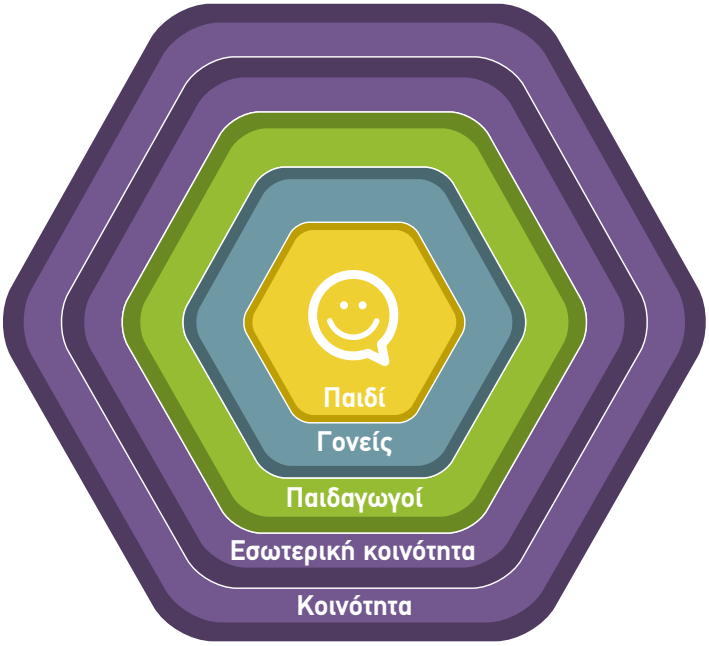
Ευέλικτο για τους γονείς και τις οικογένειες που το αξιοποιούν, ώστε να τις συμπεριλαμβάνει με τον τρόπο που τις διευκολύνει, ώστε να μπορούν να το οικειοποιηθούν, να νιώσουν εμπιστοσύνη και να το αξιοποιήσουν για την ανάπτυξη των παιδιών στο σπίτι.

Κοινότητα

Συμμετοχικό έτσι ώστε η σύνδεση των ανθρώπων που αφορά να το κάνει να ζωντανεύει και να είναι **σχετικό** αρχικά με την κοινότητα και αργότερα με την κοινωνία στην οποία αναφέρεται.

Στο «Κυψέλη» όσο σημαντικές είναι οι Βάσεις, τόσο νευραλγικοί είναι οι συσχετισμοί μεταξύ των ομάδων που το αξιοποιούν αλλά και οι συνδέσεις μεταξύ των δράσεών τους.

Τα παιδιά, οι γονείς και οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούν καθημερινά τόσο στις δομές προσχολικής αγωγής όσο και στο σπίτι δημιουργώντας, μαζί με την ομάδα των παιδιών, την πρώτη κοινότητα κάθε παιδιού, αυτήν που εδώ αναφέρεται ως **εσωτερική κοινότητα**. Όταν αυτή η αλληλεπίδραση επικοινωνείται και προς τα έξω τα παιδιά συναντούν την ευρύτερη κοινότητα.



Έτσι το **παιδί** είναι στο κέντρο της διαδικασίας ως πομπός τόσο για τους γονείς όσο και για τους/τις παιδαγωγούς που το φροντίζουν. Όλα τα παιδιά σε μια δομή προσχολικής αγωγής υπάρχουν και συμμετέχουν ταυτόχρονα σε κάποια μορφή οικογένειας. Ανεξάρτητα από το οικονομικό και το κοινωνικό προφίλ κάθε οικογένειας, όλα τα παιδιά λειτουργούν ως καθρέφτες των γονέων ή των κηδεμόνων τους. Το Κυψέλη είναι αφιερωμένο στο παιδί και στοχεύει στην ανάδειξη της οπτικής του ως ένα ικανό και ενεργό άτομο που συμμετέχει και δημιουργεί.

Οι **παιδαγωγοί** είναι ο σύνδεσμος της ζωής των παιδιών στη δομή προσχολικής αγωγής και της ζωής στο σπίτι.

Ένας από τους ρόλους που έχουν σε σχέση με τους γονείς είναι να υποστηρίζουν τις οικογένειες δίνοντας πρακτικές λύσεις, προτείνοντας υλικά που ενισχύουν το σπίτι ως μαθησιακό περιβάλλον, συζητώντας και με το να μοιράζονται «με μια ματιά» τα όσα συμβαίνουν στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής. Όσο περισσότερο καλλιεργείται ένα κλίμα επικοινωνίας, συνεννόησης, συνεργασίας, οικειότητας και εμπιστοσύνης, τόσο πιο χρήσιμη είναι η συνεισφορά του ή της στη ζωή του κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια της ημέρας μαζί του αλλά και στη συνέχεια μέσα από την ένωση του βιώματος «δομή προσχολικής αγωγής και σπίτι». Ένα απαραίτητο συστατικό του πλαισίου «Κυψέλη» είναι η ενδυνάμωση και η υποστήριξη των παιδαγωγών που βρίσκονται καθημερινά στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας και της λειτουργικής υλοποίησης κάθε προγράμματος.

Οι Wood και Attfield (2005:159) θεωρούν, πως ο ρόλος του επαγγελματία της προσχολικής αγωγής είναι σημαντικός προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, υπό το πλαίσιο εκείνο όπου «το παιχνίδι μπορεί να γίνει η βασική μορφή δραστηριότητας». Σύμφωνα με την Wood (2014) το κοινωνικο-πολιτιστικό μοντέλο διδασκαλίας της μάθησης, υποστηρίζει την ανάπτυξη ως την «παιδαγωγική του παιχνιδιού». Την ορίζει ως τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες παιδαγωγοί φροντίζουν, να αναπτυχθεί διάθεση για παιχνίδι και να υπάρχουν δραστηριότητες που βασίζονται σε αυτό, να υπάρχει οργάνωση του παιχνιδιού και του μαθησιακού περιβάλλοντος και παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές που υποστηρίζουν ή ενισχύουν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Σακελλαρίου, 2019).

Είναι φανερό πως ο ρόλος του παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και θα πρέπει να γνωρίζει καλά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και τις αρχές που διέπουν την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στον ρόλο του. Ακόμα είναι σημαντικό να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με τη συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών όπως π.χ. η ενεργητική ακρόαση, ή η αντανάκλαση συναισθήματος, που ενισχύουν τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών, την κατανόηση των συναισθημάτων τους καθώς και τον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν. Οι δεξιότητες αυτές διευκολύνουν την επικοινωνία παιδαγωγών-παιδιών και δίνουν στους εκπαιδευτικούς εφόδια για να τα στηρίξουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, Χατζηχρήστου, 2011).

Αυτό που θα πρέπει να γνωρίζει ο/η παιδαγωγός είναι οι εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού έτσι ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο, τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για το καθένα χωριστά έτσι ώστε να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Σούνογλου, 2015).

Ταυτόχρονα σπουδαίο ρόλο παίζει η προσωπικότητα του/της ως εκπαιδευτικού αλλά και ως ατόμου αφού αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τα μικρά παιδιά. Για τον λόγο αυτό η συμπεριφορά του/της πρέπει να είναι ελεγχόμενη, γεγονός που προϋποθέτει να κατέχει ο ίδιος/η ίδια κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όπως είναι η αυτογνωσία, η έκφραση των συναισθημάτων και η διαχείριση τους (Γκλιάου, 2010).

Τα στοιχεία αυτά βοηθούν στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και το παιδί που διέπεται από κατανόηση και μπορούν ευκολότερα να γίνουν αντιληπτές οι ανάγκες του παιδιού (Howes, 2000).

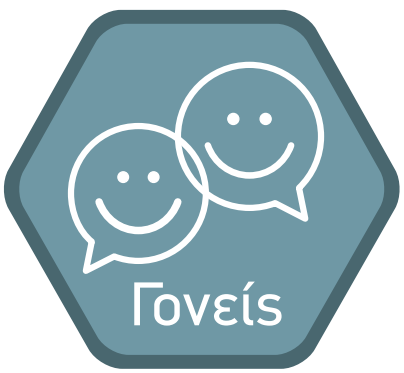
Η κεντρική σημασία της συνεργασίας με τους γονείς: Οι γονείς και το σπίτι ως αναπτυξιακό και μαθησιακό περιβάλλον

Οι γονείς αποτελούν μια ομάδα που χρειάζεται φροντίδα και υποστήριξη διαρκώς. Κάθε οικογένεια ξεχωριστά αλλά και ως σύνολο. Ο βασικός στόχος είναι να εδραιωθεί μια σχέση εμπιστοσύνης προκειμένου οι πεποιθήσεις των γονέων για την αγωγή ή την εκπαίδευση να συγκλίνουν με αυτές του παιδαγωγικού πλαισίου έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέγιστο.

Η συνεργασία παιδαγωγών και γονέων αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική ηλικία. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Desforges & Abouchaar, 2003, OECD, 2021) αναδεικνύουν ότι τα πιο επιτυχημένα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι αυτά που εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι αλληλεπιδρούν θετικά, αισθάνονται ασφάλεια καθώς καταλαβαίνουν ότι η οικογένειά τους, και κατ' επέκταση τα ίδια, γίνονται αποδεκτά (Dodge & Colker, 1998, Dodge et. al., 2002). Οι γονείς από την πλευρά τους κατανοούν καλύτερα το παιδαγωγικό πρόγραμμα και τους στόχους του αλλά και εκτιμούν καλύτερα το έργο των παιδαγωγών όταν συνεργάζονται μαζί τους. Η συνεργασία αυτή υποστηρίζεται μέσα από τη θέσπιση δράσεων από την πλευρά της δομής προσχολικής αγωγής, όπως:

- Αναλυτική ενημέρωση των γονέων για τις διαδικασίες του πλαισίου και την παιδαγωγική του φιλοσοφία κατά την εγγραφή και στην αρχή της φοίτησης, θέτοντας εξαρχής τον ρόλο του γονέα ως συνεργάτη.
- Τακτική εξατομικευμένη επικοινωνία με τους γονείς γύρω από την πορεία του παιδιού τους. Ιδιαίτερη ενημέρωση και φροντίδα κατά το διάστημα αποχωρισμού του παιδιού από τους γονείς.
- Υποστήριξη των γονέων για την υιοθέτηση «καλών πρακτικών» που εφαρμόζονται στη δομή προσχολικής αγωγής και στο σπίτι, σε σχέση με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, με σεβασμό στη μοναδικότητα της κάθε οικογένειας.
- Δράσεις ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των γονέων με κατάλληλη θεματολογία.
- Δράσεις συμμετοχής των γονέων στα δρώμενα της δομής προσχολικής αγωγής.
- Συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων με τη συμμετοχή ειδικών ψυχικής υγείας.
- Δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου που να περιλαμβάνει την κοινότητα.

Όσο σημαντικό είναι να εμπλέκονται οι γονείς στη ζωή της κάθε δομής προσχολικής αγωγής, άλλο τόσο ωφέλιμο είναι κάθε σπίτι να αξιοποιηθεί ως μαθησιακό περιβάλλον. Η έρευνα πάνω στο πώς το σπίτι μπορεί να συμμετάσχει στη μάθηση έχει δείξει ότι οι περισσότεροι γονείς, παρότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους τρόπους, μπορούν με ή χωρίς παρεμβάσεις να αποτελέσουν πηγές παιχνιδιού και μάθησης (McCoy & Cole, J., 2011).



Η έρευνα για την αξία του σπιτιού ως χώρου μάθησης έχει δώσει μερικά πολύ χρήσιμα για την πρακτική συμπεράσματα. Εκτός από την άμεση σύνδεση που αποκτούν οι γονείς παίζοντας με τα παιδιά τους ως οι πρώτοι συμπαίκτες (Wood & Attfield, 2005), έχει μελετηθεί (για παράδειγμα, Kluczniok, Lehrl, Kuger & Rossbach, 2013, Niklas et al., 2016) ότι το σπίτι ως μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται ανάλογα με τρεις παράγοντες: τις πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση, τα δομικά χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας και τις διεργασίες συσχέτισης-επικοινωνίας που υιοθετούνται στις οικογένειες, δηλαδή το τι κάνουν όταν βρίσκονται μαζί. Σε αυτόν τον τελευταίο παράγοντα έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς εστιάζουν στην άμεση «διδασκαλία» συγκεκριμένων πεδίων όπως ανάγνωση, μαθηματικά φυσικές επιστήμες, κίνηση, με ιδιαίτερη έμφαση στο διάβασμα από κοινού. Ένας άλλος τύπος συναναστροφής είναι μέσα από την κοινή καθημερινή δραστηριότητα του σπιτιού, ζώντας δηλαδή μαζί με τα παιδιά τους.

Είτε συμμετέχουν σε διεργασίες είτε εμπλέκονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες τα παιδιά επωφελούνται από την αλληλεπίδραση και συνδέουν πρακτικές που βιώνουν στις δομές προσχολικής αγωγής με αυτές που συμβαίνουν στο σπίτι επηρεάζοντας έτσι θετικά την μετέπειτα πορεία τους στην εκπαίδευση (Toth et al., 2020)

Οι Rodriguez & Tamis-LeMonda (2011) διερεύνησαν το μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι παιδιών προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Διαπίστωσαν πως υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα των σπιτιών, ιδιαίτερα σε οικογένειες μειονοτικές και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σε σχέση με το λεξιλόγιο των παιδιών και τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού. Όμως, ανεξάρτητα από τα κοινωνιοοικονομικά τους δεδομένα, οικογένειες που δέχονται συγκεκριμένη υποστήριξη από τις δομές προσχολικής αγωγής βελτιώνουν την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά τους.

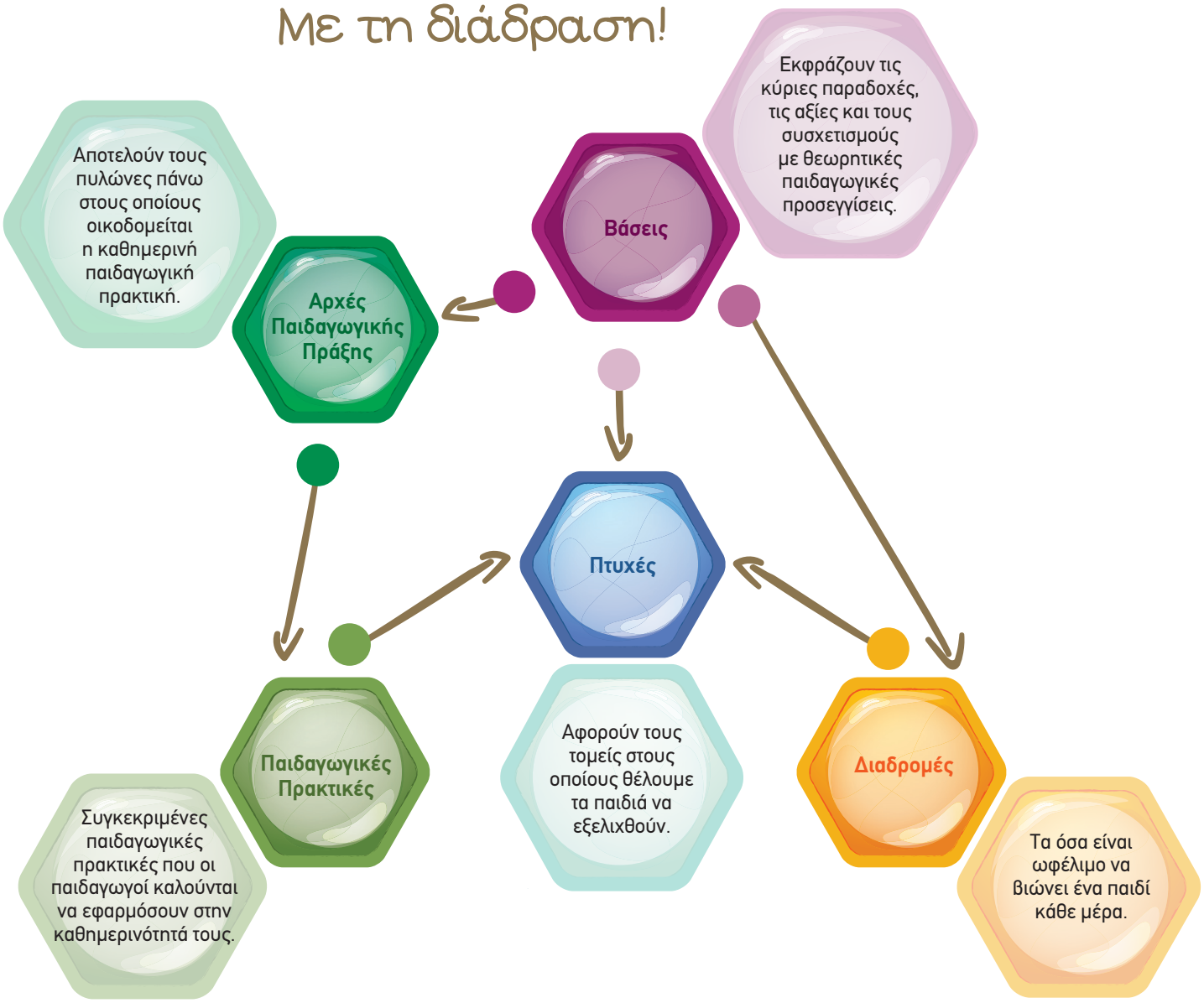
Κλείνοντας, παρότι αναγνωρίζεται από όλους η αξία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και πλαισίων προσχολικής αγωγής, μόνο το ένα τέταρτο των ευρωπαϊκών χωρών το πράττει και όπως προκύπτει από τη μελέτη Eurydice (2019) οι χώρες που έχουν στρατηγικές και πρακτικές που αφορούν τους γονείς, συγκλίνουν στο ότι χρειάζεται οι δομές: να συμβάλουν στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των γονέων και την μεταφορά πληροφοριών που αφορούν το παιδί τους, να ανταλλάσσουν και πρακτικά εργαλεία που εμπλουτίζουν τα σπίτια και ενισχύουν την αξία τους ως περιβάλλοντα μάθησης, να προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην καθημερινότητα της δομής τους.

Η κοινότητα: Για τις τόσο μικρές ηλικίες, εστιαζόμαστε περισσότερο στην εσωτερική κοινότητα έτσι ώστε να μπορεί κάθε βρέφος ή νήπιο να αφομοιώσει την ποσότητα των συναναστροφών και να τις αξιοποιεί καθώς αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες ή καθώς εμπλέκεται με κοινές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη μουσική και τον χορό. Πολύ συχνά όμως τα παιδιά εμπλέκονται με την ευρύτερη κοινότητα που μπορεί να είναι: όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται στη δομή προσχολικής αγωγής όπως οι παιδαγωγοί των διπλανών ομάδων, οι άνθρωποι που φροντίζουν την καθαριότητα, ο παιδίατρος και άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας όπως οι παππούδες και οι γιαγιάδες, η γειτονιά, άνθρωποι που συνεργάζονται με τη δομή προσχολικής αγωγής, άλλες δομές προσχολικής αγωγής, ή άλλες ομάδες όπως παιδιά σε παρέες φίλων των γονέων τους. Μεγαλώνοντας κάθε παιδί διευρύνει την έννοια της κοινότητας η οποία εμπλουτίζεται διαρκώς με νέα πρόσωπα ή φορείς όπως μουσεία, θέατρα, φίλους των φίλων του ή της και άλλα. Επιπλέον κοινότητα δημιουργείται μεταξύ των παιδαγωγών, ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους γονείς και μεταξύ των γονέων.

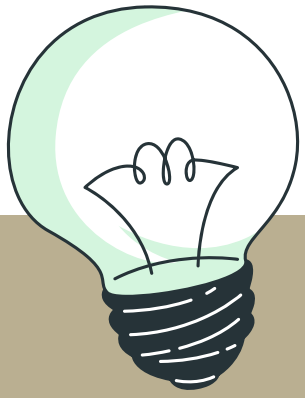
Το Κυψέλη όπως περιγράφεται στα επόμενα κεφάλαια στοχεύει στη δημιουργία κοινοτήτων μέσα αλλά και ανάμεσα στις δομές προσχολικής αγωγής. Παράλληλα οι παιδαγωγοί ενδυναμώνονται ώστε να μπορούν να παρέχουν την υποστήριξη που απαιτείται σε κάθε παιδί ως μοναδικό και στις οικογένειές τους που είναι αντίστοιχα μοναδικές όπως τα παιδιά τους.

5. Πώς λειτουργεί το παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη»

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε δομή προσχολικής αγωγής μπορεί να ομαδοποιήσει τις πρακτικές του κάτω από μια κοινή αξιακή ομπρέλα. Τα βασικά στοιχεία του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα «Πώς λειτουργεί το πλαίσιο Κυψέλη»:



Πώς λειτουργεί το πλαίσιο Κυψέλη



Καθώς οι διαφορές παρεχόμενης υπηρεσίας και κατ' επέκταση ποιότητας ανάμεσα στις δομές προσχολικής αγωγής είναι μεγάλες, οι κατευθύνσεις που πρεσβεύει αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο θα λειτουργήσουν διαφορετικά σε κάθε δομή, εμπλουτίζοντας κάποιες δομές που ήδη λειτουργούν προς την ίδια κατεύθυνση, ενώ σε άλλες βοηθώντας να αναδομήσουν τον τρόπο παιδαγωγικής λειτουργίας τους. Τα εργαλεία προγραμματισμού και αναστοχασμού που προτείνονται μέσα στο πλαίσιο Κυψέλη ενισχύουν τη δυνατότητα των παιδαγωγών αλλά και των δομών προσχολικής αγωγής να αυτό-αξιολογούν και να αναπροσαρμόζουν την πρακτική τους.

Σε κάθε περίπτωση η αξιοποίηση του πλαισίου βασίζεται στη διάδραση μεταξύ των στοιχείων του, των μελών της εκάστοτε δομής ενώ ταυτόχρονα προωθεί τη διάδραση με άλλες δομές σε φιλοσοφικό ή πρακτικό επίπεδο αφήνοντας χώρο για έναν κοινό τόπο δράσης.

5.1 Αρχές Παιδαγωγικής Πράξης

Όπως έχει ήδη περιγραφεί, οι Βάσεις του πλαισίου Κυψέλη είναι οι παρακάτω:

Από τις Βάσεις προκύπτουν οι Αρχές Παιδαγωγικής Πράξης που οδηγούν την καθημερινή πρακτική. Αυτές αποτελούν τους πυλώνες πάνω στους οποίους οικοδομείται η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και στη συνέχεια αναλύονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές που οι παιδαγωγοί καλούνται να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους.

Ενθαρρύνω και υποστηρίζω το παιχνίδι τους.

Εξελίσσομαι διαρκώς μέσα από τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Παρατηρώ, καταγράφω και αναστοχάζομαι γύρω από την πρακτική μου.

Δημιουργώ ευκαιρίες που υποστηρίζουν όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών.

Συμπεριλαμβάνω όλα τα παιδιά.

Αποτελώ ένα θετικό πρότυπο ενήλικα και στοχεύω στο να δημιουργώ μια θετική υγιή σχέση με το παιδί.

Ενθαρρύνω και υποστηρίζω την ενεργητική τους συμμετοχή.

Ακολουθώ τον ρυθμό της ομάδας την οποία φροντίζω με σεβασμό στις ιδέες τους: Παρατηρώ, Καταγράφω, Σχεδιάζω, Αξιολογώ και Αναπροσαρμόζω ώστε να διευρύνω τους ορίζοντές τους.

Ζητώ και δέχομαι υποστήριξη από άλλες ειδικότητες.

Διαμορφώνω εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους που υποστηρίζουν το παιχνίδι και τη βιωματική μάθηση.

Συνεργάζομαι με την οικογένεια.

Φροντίζω και ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των παιδιών.

5.2 Πτυχές και Παιδαγωγικές Πρακτικές

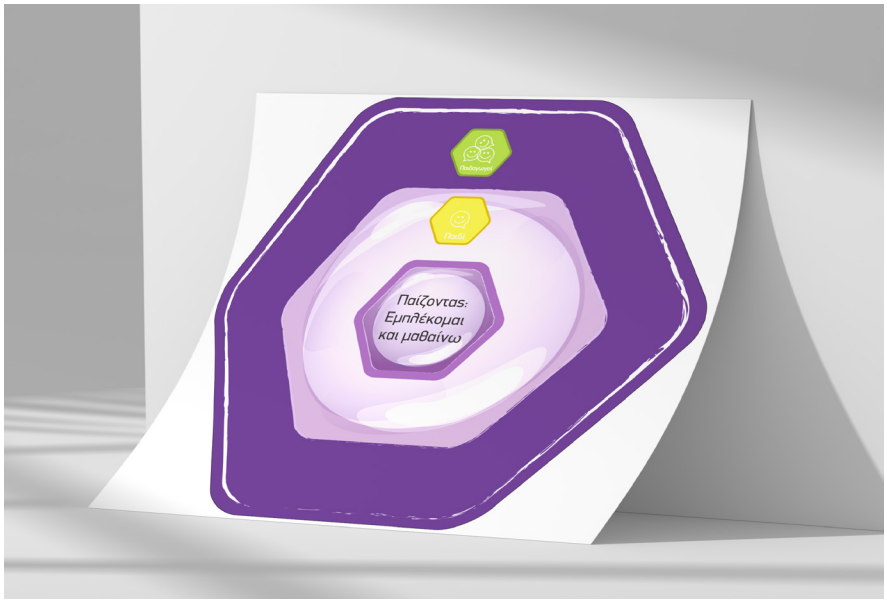
Οι πέντε παρακάτω Πτυχές περιγράφουν τους τομείς εξέλιξης των παιδιών, μέσα από την προσχολική αγωγή και φροντίδα, σύμφωνα με την προσέγγιση του πλαισίου Κυψέλη.

Οι αντίστοιχες συνδεόμενες Παιδαγωγικές Πρακτικές, στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινής νοοτροπίας ανάμεσα στους/στις παιδαγωγούς όσον αφορά τη θεώρηση του παιδιού, της οικογένειας και της κοινότητας αναπτύσσοντας σταδιακά μια κοινή παιδαγωγική βάση ανάμεσα στις δομές. Οι Παιδαγωγικές Πρακτικές μπορούν να αναλυθούν περισσότερο από την εκάστοτε παιδαγωγική ομάδα που καλείται να τις εφαρμόσει προκειμένου να συνδέονται με τα μοναδικά χαρακτηριστικά της κάθε δομής.

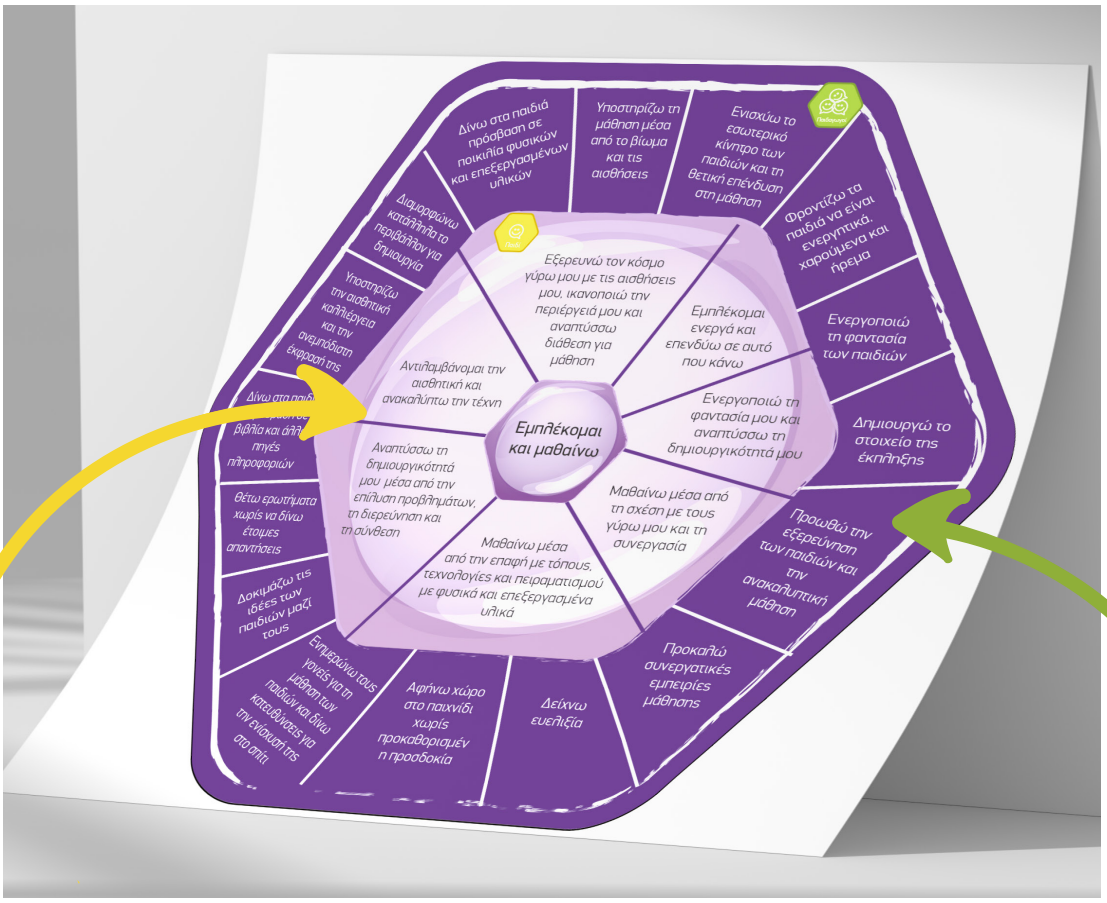
Στις «καρτέλες» που ακολουθούν περιγράφονται οι Παιδαγωγικές Πρακτικές που αγκαλιάζουν κάθε Πτυχή, όπως θα θέλαμε να αγκαλιάζουν οι παιδαγωγοί τα παιδιά που έχουν στην ομάδα τους.

Πώς αξιοποιώ τις καρτέλες με τις Πτυχές και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές;

Ενώνοντας τις 5 «Πτυχές» μπορεί κάθε δομή να καθορίζει το παιδαγωγικό της έργο, να το αξιολογεί, να το αναδιαμορφώνει και να το επικοινωνεί. Κάθε «Πτυχή» συνοψίζεται σε μια κυψέλη, μια καρτέλα που λειτουργεί όπως περιγράφεται εδώ:

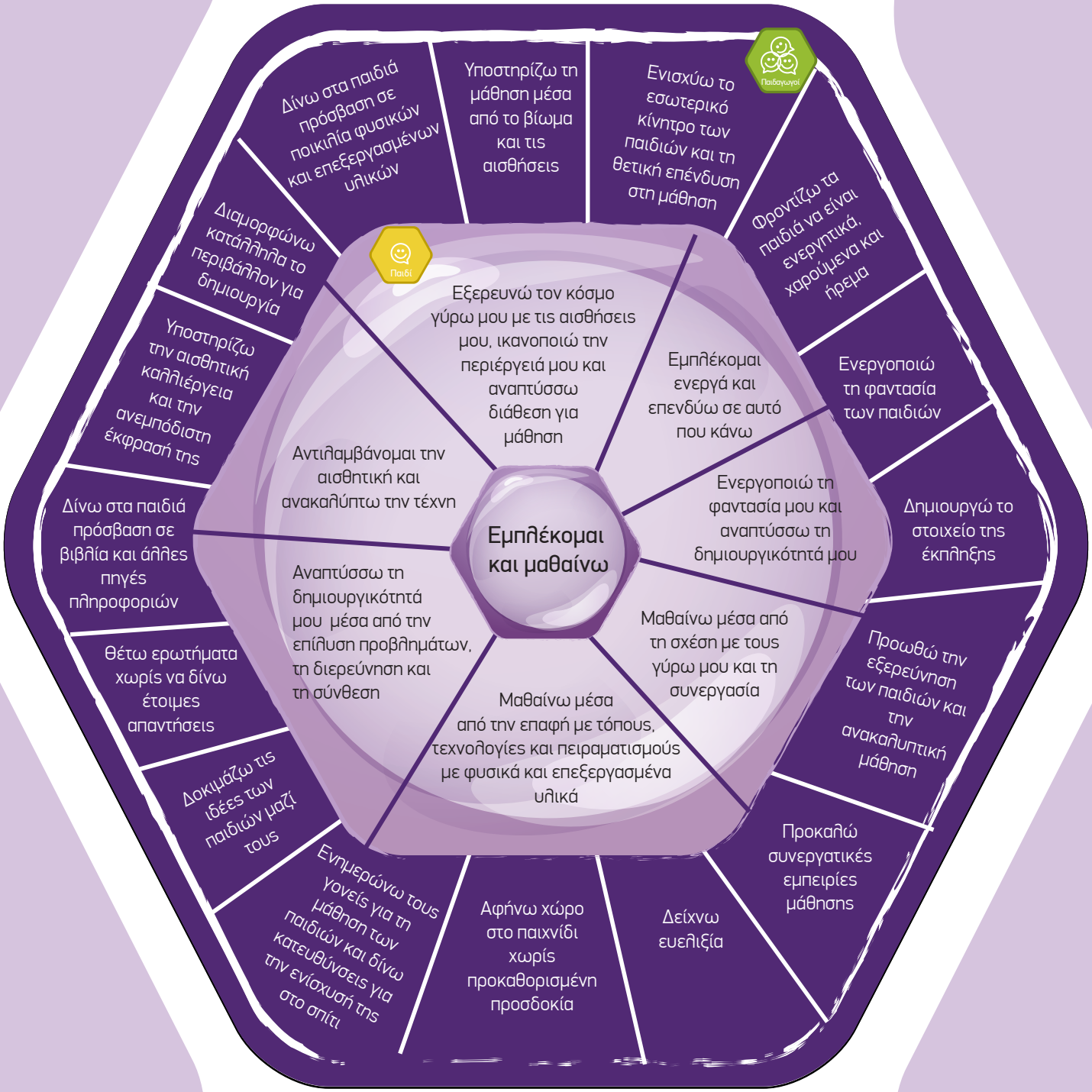


Από το κέντρο προς τα έξω κάθε εξάγωνη καρτέλα περιγράφει τι αναπτύσσει ένα παιδί σε σχέση με τη συγκεκριμένη πτυχή μέσα από το παιχνίδι και το βίωμα και στη συνέχεια, πως μπορεί κάθε παιδαγωγός να υποστηρίξει αυτή τη διαδικασία στην πράξη.



Έτσι, στο κέντρο της κάθε καρτέλας, βρίσκεται το όνομα της «Πτυχής» με το χρώμα που της αντιστοιχεί. Γύρω από το όνομα της Πτυχής βρίσκονται οι στόχοι που αφορούν το παιδί, οι οποίοι μπορούν να περιγραφούν και ως ανάγκες ή περιοχές μάθησης.

Στον εξωτερικό κύκλο, με το σήμα Παιδαγωγοί, βρίσκονται οι στόχοι μεταφρασμένοι σε πρακτικές που οι παιδαγωγοί μπορούν να εφαρμόσουν με τον δικό τους τρόπο προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών ανά Πτυχή αλλά και να ανοίξουν τους ορίζοντες της δομής προσχολικής αγωγής ως σύστημα, εμπλέκοντας τις οικογένειες και επικοινωνώντας με την εσωτερική προσχολική κοινότητα ή και τη γειτονιά.


Εμπλέκομαι και μαθαίνω
Παιδί
Παιδαγωγοί
Εξερευνώ τον κόσμο γύρω μου με τις αισθήσεις μου, ικανοποιώ την περιέργειά μου και αναπτύσσω διάθεση για μάθηση
Εμπλέκομαι ενεργά και επενδύω σε αυτό που κάνω
Ενεργοποιώ τη φαντασία μου και αναπτύσσω τη δημιουργικότητά μου
Μαθαίνω μέσα από τη σχέση με τους γύρω μου και τη συνεργασία
Μαθαίνω μέσα από την επαφή με τόπους, τεχνολογίες και πειραματισμούς με φυσικά και επεξεργασμένα υλικά
Αναπτύσσω τη δημιουργικότητά μου μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση και τη σύνθεση
Αντιλαμβάνομαι την αισθητική και ανακαλύπτω την τέχνη
Ενισχύω το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών και τη θετική επένδυση στη μάθηση
Υποστηρίζω τη μάθηση μέσα από το βίωμα και τις αισθήσεις
Δίνω στα παιδιά πρόσβαση σε ποικιλία φυσικών και επεξεργασμένων υλικών
Φροντίζω τα παιδιά να είναι ενεργητικά, χαρούμενα και ήρεμα
Ενεργοποιώ τη φαντασία των παιδιών
Δημιουργώ το στοιχείο της έκπληξης
Προωθώ την εξερεύνηση των παιδιών και την ανακαλυπτική μάθηση
Προκαλώ συνεργατικές εμπειρίες μάθησης
Δείχνω ευελιξία
Αφήνω χώρο στο παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένη προσδοκία
Ενημερώνω τους γονείς για τη μάθηση των παιδιών και δίνω κατευθύνσεις για την ενίσχυσή της στο σπίτι
Δοκιμάζω τις ιδέες των παιδιών μαζί τους
Θέτω ερωτήματα χωρίς να δίνω έτοιμες απαντήσεις
Δίνω στα παιδιά πρόσβαση σε βιβλία και άλλες πηγές πληροφοριών
Υποστηρίζω την αισθητική καλλιέργεια και την ανεμπόδιστη έκφρασή της
Διαμορφώνω κατάλληλα το περιβάλλον για δημιουργία

Φροντίζω τα παιδιά να είναι ενεργητικά, χαρούμενα και ήρεμα

Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει τη μάθηση και ένα χαρούμενο παιδί επεξεργάζεται με μεγαλύτερη επιτυχία όλα τα δεδομένα που προσφέρει ο/η παιδαγωγός, ενώ παράλληλα αφομοιώνει τη γνώση. Για να μπορέσει όμως ένα παιδί να εμπλακεί, να παίξει και να μάθει πρέπει να έχουν καλυφθεί οι βασικές σωματικές και συναισθηματικές του ανάγκες, που στις μικρές ηλικίες συχνά δεν επικοινωνούνται λεκτικά από τα παιδιά, αλλά είναι στην ευθύνη των παιδαγωγών να τις αντιλαμβάνονται και να τις καλύπτουν.
Όταν τα παιδιά εμπλέκονται με κάτι που τα ενδιαφέρει εγγενώς, επενδύουν περισσότερο σε αυτό και είναι ενεργητικά και χαρούμενα. Παρατηρώντας και συμπεριλαμβάνοντας τις προτιμήσεις τους στο πως έχω στήσει τον χώρο ή στις δραστηριότητες και παιχνίδια που προτείνω, προκαλώ κα υποκινώ το ενδιαφέρον τους ώστε να παραμένουν εμπλεγμένα με κάτι που τα ενδιαφέρει. Προτείνω εναλλακτικές ή αλλάζω το περιβάλλον με έναν ρυθμό τόσο αργό ώστε να προλαβαίνουν να επεξεργαστούν το κάθε ερέθισμα και να μένουν με ηρεμία σε αυτό που βιώνουν. Αφήνω κενά χρόνου έτσι ώστε τα παιδιά να προλαβαίνουν να επιλέξουν το επόμενο «κάτι» με το οποίο θέλουν να εμπλακούν. Παρατηρώ τι συμβαίνει την ώρα της παύσης μιας και για το παιδί συνήθως είναι άκρως δημιουργική. Μέλημά μου είναι να εισπράττουν τα μέγιστα από το περιβάλλον που έχω διαμορφώσει και να είναι σε θέση να εμπλακούν με όλα τα ερεθίσματα που φροντίζω να τους παρέχονται.

Ενεργοποιώ τη φαντασία των παιδιών

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα έρχεται σταδιακά καθώς τα παιδιά συνειδητοποιούν ποια πρόσωπα, γεγονότα ή αντικείμενα υπάρχουν αληθινά και ποια είναι δημιουργήματα του νου. Έτσι, στην καθημερινότητα με τα παιδιά η φαντασία ενεργοποιείται όταν υποστηρίζω και ενισχύω το παιχνίδι τους ακόμα κι όταν αυτό δεν ακολουθεί κάποια λογική σειρά. Αποδέχομαι τις εξηγήσεις τους πάνω σε γεγονότα χωρίς επίκριση ή διόρθωση, καταγράφω τις περιγραφές τους για τα έργα και τις ζωγραφιές που φτιάχνουν ακολουθώντας τη δική τους συνοχή και προκαλώ παιχνίδι με ελεύθερα υλικά και αντικείμενα χωρίς προφανή χρήση. Χρησιμοποιώ γαντόκουκλες, δαχτυλόκουκλες και αυτοσχέδιους «χαρακτήρες» που ζουν και περιγράφουν διάφορα ευτράπελα. Αποδέχομαι τις διαφορετικές λύσεις που προτείνουν τα παιδιά σε σχέση με τα παραμύθια που διηγούμαστε ή τη ζωή στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής. Κάνω την αρχή μιας ιστορίας με κάποιο αντικείμενο και αφήνω τη συνέχεια στα παιδιά. Ακούω με όρεξη και επεκτείνω τις συζητήσεις τους κάνοντας ανοικτές ερωτήσεις πάνω σε πραγματικά γεγονότα ή φαινόμενα όπως «Τι εννοεί;», «Για πες μου τι είδε η κάμπια πάνω στο φύλλο που καθόταν;», «Γιατί λες να βρέχει;».

Δημιουργώ το στοιχείο της έκπληξης

Η εναλλαγή πρακτικών μάθησης προσθέτει το στοιχείο της φρεσκάδας, εξάπτει το ενδιαφέρον και δίνει ρυθμό στην καθημερινότητα. Η έκπληξη ενισχύει τη μνήμη, χτίζει τη φαντασία και ευνοεί τον αυτοσχεδιασμό. Το στοιχείο του άγνωστου κρατάει μία ομάδα παιδιών σε εγρήγορση και αυτή η ενεργητικότητα ακριβώς είναι εξίσου σημαντική με την εμπιστοσύνη στη ρουτίνα. Προσέχω η έκπληξη να είναι στα μέτρα των παιδιών και να μην περιέχει κανένα είδος αντιμοιβής ή επιβράβευσης. Το στοιχείο της έκπληξης μπορεί να έρθει από απλές αλλαγές στο περιβάλλον ή τη ρουτίνα, χωρίς ανάγκη επιπλέον προγραμματισμού όπως: το να βρω το δωμάτιο παιχνιδιού σκοτεινό με φακούς παντού στο πάτωμα μπαίνοντας από τον κήπο, στη μέση του δωματίου να υπάρχει ένα κουτί κρυμμένο κάτω από ένα ύφασμα με το παραμύθι που πρόκειται να διαβάσουμε, ένα καπέλο μάγου να βρεθεί στην είσοδο δίπλα στα παπούτσια μας με ένα μήνυμα για μας. Για τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά ήπια παιχνίδια όπως το «κου-κου, τα» δημιουργούν το στοιχείο της έκπληξης που αντέχουν, ώστε να τη βιώνουν χωρίς να τρομάζουν. Αξιοποιώ αντικείμενα που φέρνουν στα παιδιά το απροσδόκητο ανεξάρτητα από τις γνώσεις ή την κατανόηση τους όπως για παράδειγμα: ένα μπαλόνι που πετάει, ένας μαγνήτης, ένας φελλός που επιπλέει στο νερό.
Σε κάθε περίπτωση η αξία της έκπληξης είναι η αυθόρμητη συνειδητοποίηση της αλλαγής από τα παιδιά και η χαρά που φέρνει το απροειδοποίητο και καινούργιο. Για παιδιά που γνωρίζω πως τρομάζουν εύκολα ή έχουν δυσκολία να διαχειριστούν τις απότομες αλλαγές, φροντίζω να πάρουν μέρος στην έκπληξη με την υποστήριξη που χρειάζονται και σεβασμό προς τις ανάγκες τους.

Προωθώ την εξερεύνηση των παιδιών και την ανακαλύπτικη μάθηση

Τα παιδιά έχουν έμφυτη τη διάθεση για εξερεύνηση η οποία αποτελεί κινητήρια δύναμή τους και τα βοηθά να αφομοιώνουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν. Προτρέπω τα παιδιά καθώς εξερευνούν να ακολουθούν τις ιδέες τους, να δουν ή να εφεύρουν συνδέσεις στο παιχνίδι τους και να μεγεθύνουν τον ορίζοντά τους. Προωθώ την ανακαλυπτική μάθηση όταν δημιουργώ σχετικούς με τα ενδιαφέροντα των παιδιών «προβληματισμούς» και υποστηρίζω τη διαδικασία του να βρουν λύσεις διερευνώντας διαφορετικές εναλλακτικές, βοηθώντας τα να οργανώσουν τα βήματα που θα ακολουθήσουν στην επίλυση, αξιοποιώντας γνωστά τους νοητικά σχήματα για να προχωρήσουν τη σκέψη τους. Παράλληλα, μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή τους στο να βρίσκουν λύσεις σε αυτό που τα απασχολεί και η επίγνωση των δυνατοτήτων τους.

Τέλος, όταν τα παιδιά εξερευνούν και ανακαλύπτουν, εξελίσσουν τη μεταγνώση τους, η οποία αφορά τις διαδικασίες που μας επιτρέπουν να κατευθύνουμε, να ρυθμίζουμε και να εποπτεύουμε τις μαθησιακές μας δραστηριότητες, δηλαδή το να μαθαίνουμε πως να μαθαίνουμε. Παρότι οι πιο πολύπλοκες διαδικασίες μεταγνώσης και γλωσσικής έκφρασης ωριμάζουν αργότερα, κάποιες δεξιότητες αναδύονται ξεκινώντας από τον δεύτερο χρόνο ζωής, καθώς τα παιδιά δείχνουν να σκέφτονται και να αξιολογούν τις προσπάθειές τους, προσαρμόζοντας τις μετέπειτα συμπεριφορές τους, για παράδειγμα ένα παιδί που προσπαθεί να περάσει ένα εμπόδιο στον χώρο. Από τους 18 μήνες τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να διορθώνουν αυθόρμητα τα λάθη τους σε παιχνίδια που εμπεριέχουν την ανάγκη επίλυσης προβλήματος, όπως για παράδειγμα σε κατασκευαστικά παιχνίδια και τα παιδιά 4 ετών χρησιμοποιούν διαδικασίες μεταγνώσης όταν παίζουν με παζλ.

Προκαλώ συνεργατικές εμπειρίες μάθησης

Η συνεργασία ως δεξιότητα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ισοτιμίας. Εξασκεί την κοινωνικότητα και τον σεβασμό σε κανόνες και όρια. Το παράλληλο και αργότερα το ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την αντίληψη που φτιάχνουν τα παιδιά για την έννοια της συνεργασίας και της φιλίας. Παίζοντας μαζί, είτε μοιράζονται απλά τον ίδιο χώρο, είτε καλούνται να συνεργαστούν με συγκεκριμένο «ζητούμενο», τα παιδιά βιώνουν τη δυναμική της ομάδας τους, γνωρίζουν καλύτερα τους φίλους και τις φίλες τους και ανακαλύπτουν τη δική τους μοναδικότητα.

Ενθαρρύνω τα παιδιά να ρωτούν και να συζητούν μεταξύ τους για ό,τι τα απασχολεί. Τα προτρέπω να συνεργαστούν για να ψάξουν λύσεις ή να ερευνήσουν ένα κοινό τους ενδιαφέρον. Προτείνω δράσεις που περιλαμβάνουν μικρές πράξεις συνεργασίας, όπως το να μεταφέρουν ένα γεμάτο κουτί παιχνιδιού στο αντίστοιχο ράφι. Με το να προκαλώ συνεργατικές εμπειρίες μάθησης ή με το να κάνω ορατές τις συνεργατικές εμπειρίες που βιώνουν από μόνα τους τα παιδιά, τα προτρέπω να αντιληφθούν τη δύναμη της συνεργασίας.

Δείχνω ευελιξία

Στις ηλικίες που αναφέρεται αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο ο σεβασμός στον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού είναι κανόνας κι έτσι η ευελιξία κάθε παιδαγωγού είναι προαπαιτούμενο για την καθημερινή λειτουργία. Παρότι προγραμματίζω καθημερινά τις δράσεις που προτείνω και τις δραστηριότητες που πραγματοποιώ μαζί με τα παιδιά, μετασχηματίζω τον προγραμματισμό μου ώστε να συμπεριλάβω αυτό που συμβαίνει στο «εδώ και στο τώρα». Ακόμα, είναι απαραίτητο να υιοθετώ ελαστική στάση στις αναπάντεχες αλλαγές στη ροή του παιδαγωγικού προγράμματος, να καλωσορίζω όποιο εξωτερικό ερέθισμα προσφέρει ευκαιρία για μια νέα εμπειρία μάθησης και να ενσωματώνω με ηρεμία τα απρόοπτα που προκύπτουν. Είμαι ευέλικτος/η όταν: μπορώ να αλλάξω αυτό που έχω σκεφτεί να προτείνω ή να κάνω επειδή ένα παιδί έφερε κάτι (αντικείμενο, πρόταση ή ιδέα) πιο ενδιαφέρον από τη δική μου σκέψη στην ομάδα, μπορώ να εκμεταλλευτώ απροσδόκητες αλλαγές στον καιρό ως μια νέα εμπειρία παιχνιδιού και μάθησης για τα παιδιά, μπορώ διαρκώς να δομώ την παιδαγωγική πράξη μου με βάση τις «προτάσεις» των παιδιών τις οποίες αποκωδικοποιώ όταν τα παρατηρώ μέσα στην ομάδα.

Αφήνω χώρο στο παιχνίδι των παιδιών χωρίς προκαθορισμένη προσδοκία

Το παιχνίδι είναι «ζωντανό» και αλλάζει μορφές συχνά με τρόπο απρόβλεπτο. Κάθε στιγμιότυπο παιχνιδιού κρύβει μια ιστορία μάθησης. Το παιχνίδι είναι ο φυσικός τρόπος που τα παιδιά μαθαίνουν σε αυτές τις πολύ μικρές ηλικίες. Γι' αυτό εξασφαλίζω χώρο και χρόνο ώστε τα παιδιά να παίζουν. Δίνω προτεραιότητα στο παιχνίδι σε σχέση με οποιαδήποτε δομημένη δραστηριότητα και παρατηρώ με προσοχή της ιστορίες που εκτυλίσσονται καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται. Δίνω χώρο σε σενάρια που τα παιδιά δοκιμάζουν παίζοντας και εμπιστεύομαι τις επιλογές τους. Προτείνω και δίνω εναύσματα για παιχνίδι στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο χωρίς να επιβάλω τη δική μου πρόθεση ή λογική στα παιδιά. Αφαιρώ την προσδοκία ενός αποτελέσματος και εμπιστεύομαι τη διαδικασία του παιχνιδιού που από μόνη της ενδυναμώνει ολόπλευρα τους συμμετέχοντες. Φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά όρια και κανόνες που σχετίζονται με την ασφάλεια και την κοινή χρήση του χώρου ή των αντικειμένων.

Ενημερώνω τους γονείς για τη μάθηση των παιδιών και δίνω κατευθύνσεις για την ενίσχυσή της στο σπίτι

Η δυαδική σχέση παιδαγωγού - γονέα όταν είναι ουσιαστική είναι και επωφελής και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Η ανατροφοδότηση από τον/την παιδαγωγό είναι πολύτιμη για έναν ευαισθητοποιημένο γονιό, ενώ οι πληροφορίες που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να κάνουν τη διαφορά στον σχεδιασμό επιτυχημένων παιδαγωγικών πρακτικών ή και παρεμβάσεων. Με αυτό τον τρόπο ενισχύω τις μαθησιακές εμπειρίες και καθοδηγώ τον γονέα, σεβόμενος τον ρόλο του αλλά και τη σπουδαιότητα του ποιοτικού χρόνου στο σπίτι για την ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών. Εξηγώ πως γίνεται και πως αφομοιώνεται η μάθηση μέσα στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής για κάθε τομέα με λεπτομέρεια. Φωτίζω τις κατακτήσεις του παιδιού και είμαι ειλικρινής σχετικά με τυχόν δυσκολίες που έχω παρατηρήσει. Αξιοποιώ το σπίτι ως μαθησιακό περιβάλλον δίνοντας προσωποποιημένες εναλλακτικές παιχνιδιού και δράσης ανάλογα με την οικογένεια. Προτείνω συγκεκριμένα παιχνίδια ή στρατηγικές που λειτουργούν με το δικό τους παιδί και ενθαρρύνω τους γονείς να μοιραστούν τις δικές τους.

Δοκιμάζω τις ιδέες των παιδιών μαζί τους

Ακούω με την καρδιά και το μυαλό τα παιδιά και έτσι τους αποδίδω σεβασμό και δείχνω γνήσιο ενδιαφέρον, συμμετέχοντας στην υλοποίηση των ιδεών τους και δρώντας ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Βάζω θεμέλια για μία σχέση εμπιστοσύνης που είναι βασικό ζητούμενο για κάθε αποδοτική παιδαγωγική πράξη. Παίζω μαζί τους, δοκιμάζω αυτά που προτείνουν και ενθαρρύνω τη συνέχεια της πράξης τους, καθώς ακολουθώ το παιχνίδι τους. Προκαλώ τα παιδιά να κάνουν δοκιμές και προωθώ την αξία της «αποτυχί-

ας» ως μέρος κάθε έρευνας. Παροτρύνω τα παιδιά να δοκιμάσουν ξανά και ξανά με άλλο τρόπο κάθε φορά την ιδέα τους μέχρι να έχουν το αποτέλεσμα που ικανοποιεί τα ίδια, χωρίς να επιβάλλω κάποια ενήλικη σύμβαση ή προσδοκία μου. Συμμετέχω στον ενθουσιασμό της δοκιμής με τη στάση μου ή τα λόγια μου, ακόμα κι αν ένα βρέφος δοκιμάζει για εκατοστή φορά τον ήχο που κάνει η μπάλα όταν τη χτυπάει στο πάτωμα, γιατί έτσι το παιδί επιβεβαιώνει την αξία της δοκιμής ανεξαρτήτως αποτελέσματος.

Θέτω ερωτήματα χωρίς να δίνω έτοιμες απαντήσεις

Οι ανοικτές ερωτήσεις διευκολύνουν τον διάλογο και αφήνουν χώρο στην παιδική φαντασία να αναπτυχθεί. Αφήνοντας μία ερώτηση χωρίς συγκεκριμένη απάντηση υποστηρίζω τη διαδικασία της μάθησης, προωθώ την ευρηματικότητα και επιτρέπω στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού να αναδυθεί. Για τα βρέφη και τα παιδιά που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει τον λόγο, ισχύει το ίδιο, με τη διαφορά ότι οι απαντήσεις έρχονται χωρίς λόγια. Υπενθυμίζω στον εαυτό μου ότι τα ερωτήματα των παιδιών θέλουν ανάπτυξη, επιδέχονται πολλών και διαφορετικών απαντήσεων και μπορεί να γίνουν έναυσμα συζητήσεων, δράσεων, παιχνιδιού και έρευνας. Το πιο σημαντικό που έχω να κάνω από τον ρόλο μου είναι να θέτω τις ερωτήσεις και να καταγράφω τις τοποθετήσεις των παιδιών ώστε να τα υποστηρίζω να γίνονται «ένα κεφάλι πιο ψηλά από τον εαυτό τους» (Vygotsky) και να δημιουργούνται πρωτότυπες έρευνες από τα παιδιά για τα παιδιά. Αν τα παιδιά επιμένουν να δώσω απάντηση ή δυσκολεύονται να εφεύρουν μια δική τους, απαντώ διατυπώνοντας όμως τα στάδια της σκέψης που μας οδήγησαν εκεί.

Δίνω στα παιδιά πρόσβαση σε βιβλία και άλλες πηγές πληροφοριών

Η βιβλιοθήκη είναι ένα μαγικό σημείο της αίθουσας και προτρέπω τα παιδιά να την επισκέπτονται καθημερινά. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον/την παιδαγωγό εξάπτει τη φαντασία του παιδιού, ενισχύει την αλληλεπίδραση ενήλικα-παιδιού και ασκεί την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Περιοδικά και εφημερίδες μπορούν επίσης να καλύψουν την ανάγκη για μάθηση. Παρέχω ποικιλία ηχογραφημένων τραγουδιών ή νανουρισμάτων, αξιοποιώ τα παραμύθια και τις ιστορίες ως πηγές πληροφορίας. Ψάχνω και ενημερώνω τα αρχεία μου για φωτογραφικό υλικό από επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, αναψυχής ή φυσικά τοπία και ενισχύω στα μάτια των παιδιών τη σπουδαιότητα της αφήγησης εμπειριών από γονείς και συναδέλφους ως πηγές για ό,τι τα απασχολεί. Εξοικειώνομαι με την ασφαλή πλοήγηση για παιδιά στο διαδίκτυο, επιλέγω ελεγχόμενες πηγές και μοιράζομαι τον τρόπο που βρήκα κάποια πληροφορία ή ένα σύντομο βίντεο με τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 3 ετών. Επιλέγω προσεκτικά τις πηγές πληροφορίας που θα παρουσιάσω εγώ στα παιδιά ώστε να είναι αντίστοιχες της ηλικιακής τους ομάδας. Δέχομαι αυτά που φέρνουν από το σπίτι με κέφι και διάθεση να τα αξιοποιήσουμε όπως είναι εφικτό, προσαρμόζοντας τις πληροφορίες για την ομάδα.

Υποστηρίζω την αισθητική καλλιέργεια και την ανεμπόδιστη έκφρασή της

Το πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά την τέχνη, έρχονται σε επαφή με στοιχεία αισθητικής όπως τα χρώματα, οι υφές και οι τεχνικές, βιώνουν εικαστικές εμπειρίες και άλλες μορφές τέχνης, καλλιεργεί το αισθητικό τους κριτήριο και συμπληρώνει την έννοια της δημιουργικότητας.

Οργανώνω το περιβάλλον με τρόπο που να διευκολύνει τη χρήση των υλικών από τα παιδιά. Παρουσιάζω τα υλικά στα παιδιά χωρίς την αγωνία παραγωγής συγκεκριμένου αποτελέσματος, αλλά για την απόλαυση της δημιουργικής διαδικασίας, από τους πρώτους μήνες μέχρι τα τέσσερα χρόνια ενός παιδιού. Η μορφή τέχνης που παράγουν αυθόρμητα τα παιδιά σε αυ-

τές τις ηλικίες σχετίζεται κυρίως με τα εικαστικά, γι' αυτό παρέχω τη δυνατότητα να ζωγραφίζουν με τα δάχτυλα, πινέλα ή σφουγγάρια, ή να κάνουν άλλους εικαστικούς πειραματισμούς με υλικά όπως το ζυμάρι, η πλαστελίνη, ή το σκίσιμο χαρτιών, ως προοίμιο της χαρτοκολλητικής και της χρήσης ψαλιδιού. Κάθε έργο ενός παιδιού είναι αποκλειστικά δικό του, δεν παρεμβαίνω στη διαδικασία ούτε επιβάλλω τις κοινωνικές συμβάσεις στη διάρκεια της δημιουργίας, π.χ. λέγοντας «τα δέντρα είναι πράσινα και ο ήλιος κίτρινος». Θυμίζω στα παιδιά ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στη ζωγραφική και τα παροτρύνω να δοκιμάσουν αυτό που τα ικανοποιεί χωρίς φόβο. Με αυτό τον τρόπο στοχεύω κάθε παιδί να ενθαρρύνεται στο να αναπτύξει αισθητικό κριτήριο, δεξιότητες λεπτής κίνησης και συνθετικής ικανότητας, αλλά κυρίως να κατακτήσει έναν ακόμα τρόπο επικοινωνίας. Αντίστοιχα προσφέρω το πεδίο για την ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου που σχετίζεται με τον χορό και τη μουσική εκθέτοντας τα παιδιά σε διαφορετικές καλλιτεχνικές εμπειρίες.

Διαμορφώνω κατάλληλα το περιβάλλον για δημιουργία

Η δημιουργία ευνοείται από ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, αλλά και ισορροπημένο όσον αφορά την ποσότητα και την ένταση των ερεθισμάτων. Η δημιουργική διαδικασία με μικρά παιδιά χρειάζεται χώρο και συχνά εμπεριέχει «ακαταστασία» και λερωμένα χέρια, οπότε οργανώνω το περιβάλλον μου με τρόπο που να ενισχύει τη δημιουργία και όχι να την αναστέλλει. Εκμεταλλεύομαι διάφορες επιφάνειες όπως το πάτωμα, τους τοίχους, τις τζαμαρίες και όχι μόνο τα τραπέζια. Χρησιμοποιώ τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους της δομής, με κατανόηση πως η δημιουργική διαδικασία δεν είναι απαραίτητο να παράξει κάποιο «έργο» που θα μείνει, αλλά και παροδικές δημιουργίες π.χ. ζωγραφική στην άμμο, μπογιές μέσα σε νερό. Αλλά κι όταν τα παιδιά δημιουργούν έργα, πρέπει να θυμόμαστε πως στις μικρές αυτές ηλικίες, οι συνθέσεις τους είναι κατά κύριο λόγο αφαιρετικές, χωρίς συγκεκριμένα σχέδια ή μοτίβα αναγνωρίσιμα από τρίτους. Παρ΄όλα αυτά είναι σημαντικό τα έργα των παιδιών να εκτίθενται έτσι ώστε όταν τα βλέπουν να αποκτά αξία η δυνατότητά τους να συνθέτουν και να νιώθουν πως γίνονται αποδεκτά τα δημιουργήματά τους.

Δίνω στα παιδιά συστηματική πρόσβαση σε ποικιλία φυσικών ή επεξεργασμένων υλικών

Φροντίζω να υπάρχει καθημερινή επαφή των παιδιών με ποικιλία από ασφαλή υλικά, υφές, επιφάνειες, εικαστικά ερεθίσματα και πρακτικές εφαρμογές δημιουργικών δραστηριοτήτων. Υλικά όπως η άμμος, τα φύλλα, οι πέτρες, τα κλαδιά, τα κοχύλια, τα κουκουνάρια μπορούν να γίνουν μονάδες μέτρησης, να γίνουν οικοδομικό υλικό, να γίνουν κομμάτια χειροτεχνίας. Να αλλάξουν μορφή, να σχηματίσουν έργα τέχνης με προσωπικότητα, να γίνουν κομμάτι αισθητηριακού παιχνιδιού, να γίνουν ερέθισμα μάθησης μέσω του παιχνιδιού και της χαλαρής ενασχόλησης με τη φύση. Αντίστοιχα φέρνω τα παιδιά σε επαφή με ασφαλή εικαστικά υλικά και άλλα αντικείμενα-επεξεργασμένα υλικά, όπως μεγάλες χάντρες, βίδες, πλαστικά δοχεία, εσωτερικά καρούλια μεγάλων κλωστών, καπάκια από μεγάλες συσκευασίες γιαουρτιού και όσα άλλα μπορώ να σκεφτώ. Όταν εκμεταλλεύομαι κάθε ασφαλές αντικείμενο, φυσικό ή επεξεργασμένο, και ανακαλύπτω τις χρήσεις του μαζί με τα παιδιά, ανοίγω νέες διαδρομές για σύνθεση, δημιουργικότητα και πρωτότυπη αυθεντική σκέψη.

Υποστηρίζω τη μάθηση μέσα από το βίωμα και τις αισθήσεις

Τα παιδιά για να καταλάβουν τον κόσμο που τα περιβάλλει δεν φτάνει μόνο να τον βλέπουν, πρέπει να τον αγγίξουν, να τον γευτούν, να τον μυρίσουν, να τον αισθανθούν και να κινηθούν μέσα σε αυτόν με το σώμα τους, ακόμη και γυρνώντας ανάποδα! Οτιδήποτε βιώνει και επεξεργάζεται μέσα από τις αισθήσεις ένα παιδί είναι αφορμή για μια νέα νευροβιολογική γιορτή. Όταν έχει ένα παιδί την ευκαιρία να βυθίσει τα χέρια του σε μια λεκάνη με ζελέ για να βρει στον πάτο της ένα ζωάκι μινιατούρα, να χοροπηδήσει σε μια λασπολακούβα, να παίξει με σχήματα σε ένα φωτοτράπεζο μέσα σε ένα σκοτεινό δωμάτιο, ή να στήσει μια κατασκευή από ξυλάκια δέντρων, πολλαπλασιάζονται οι συνάψεις, εκκρίνονται ορμόνες χαράς και ευεξίας, ενεργοποιούνται τα συναισθήματα, τακτοποιούνται οι πληροφορίες στον εγκέφαλο και κατασκευάζονται νοητικά σχήματα για κάθε νέα έννοια που συναντά. Έτσι όταν υποστηρίζω την ενεργητική μάθηση μέσα από το βίωμα και τις αισθήσεις προσφέρω στα παιδιά άπειρες δυνατότητες να διευρύνουν τον ορίζοντά τους και να καλλιεργήσουν το εσωτερικό τους κίνητρο να μαθαίνουν.

Ενισχύω το εσωτερικό κίνητρο και τη θετική επένδυση στη μάθηση

Το εσωτερικό κίνητρο είναι καθοριστικό για την επιθυμία του παιδιού για μάθηση. Αν ένα παιδί είναι κινητοποιημένο από αυτό που καλείται να κάνει, είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακεί ενεργητικά και για περισσότερο χρόνο, αλλά και να έχει θετική επένδυση στη μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρώ τα παιδιά με προσοχή ώστε να ανακαλύψω δράσεις και εμπειρίες που τα κινητοποιούν. Οργανώνω το περιβάλλον και τον χρόνο της ημέρας με τρόπο που υποστηρίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Καθημερινά σκέφτομαι τρόπους να εμπνεύσω τα παιδιά, να ανάψω μία μικρή σπίθα και να «ξυπνήσω» τη δύναμη που κρύβει μέσα του το κάθε παιδί για να κάνει ή να ανακαλύψει κάτι. Έχω εμπιστοσύνη στα παιδιά και το δείχνω με κάθε δυνατό τρόπο. Αναγνωρίζω την προσπάθεια κάθε παιδιού και ενισχύω την αυτοπεποίθησή του μέσα από την αποδοχή. Σέβομαι τις επιλογές του παιχνιδιού τους, ακολουθώ τις ιδέες τους και είμαι διαθέσιμη/ος όταν βιώνουν απογοήτευση ώστε να τα καθησυχάσω και να προτείνω τρόπους για επανεκκίνηση της δημιουργικής διαδικασίας. Παροτρύνω τα παιδιά να δοκιμάσουν να μάθουν κάτι νέο, εστιάζοντας στη χαρά της διαδικασίας και δημιουργώ τις συνθήκες ώστε να επενδύουν σε κάθε τι που κάνουν ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα που θα προκύψει.

Παιδαγωγοί
Παιδί
Παίζοντας:
Εμπλέκομαι
και μαθαίνω

Παιδαγωγοί
Παιδί
Με γνωρίζω
Μαθαίνω να κάνω πράγματα μόνος μου και αναπτύσσω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου
Μαθαίνω το σώμα μου και ενεργοποιώ όλες τις αισθήσεις μου
Βιώνω τα αισθήματά μου και αρχίζω να τα αναγνωρίζω
Αισθάνομαι ασφαλής
Διαχειρίζομαι τα εμπόδια που βρίσκονται στο δρόμο μου με ευελιξία
Αρχίζω να αυτορρυθμίζομαι και να οργανώνομαι μέσα σε όρια και κανόνες
Μιλώ στα παιδιά με σεβασμό και ενδιαφέρον
Καλλιεργώ τη θετική αυτοεικόνα των παιδιών
Ενισχύω με τη στάση μου την ψυχική ευελιξία κάθε παιδιού
Αντιμετωπίζω τις αποτυχίες σαν σημαντικό μέρος της μάθησης
Δίνω χρόνο και ευκαιρίες για τη δημιουργία σχέσης με κάθε παιδί
Υποστηρίζω κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του
Διατηρώ ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς για θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης
Παρατηρώ ενεργητικά το παιχνίδι κάθε παιδιού ώστε να το καταλάβω καλύτερα
Συζητώ με τα παιδιά για τα συναισθήματα και τα υποστηρίζω στην αναγνώριση και έκφρασή τους
Παρέχω τακτικές ευκαιρίες για αισθητηριακό παιχνίδι και χρήση όλου του σώματος
Δίνω χρόνο στα παιδιά να αναπτύξουν την αυτονομία τους στις καθημερινές δραστηριότητες
Εκθέτω τα έργα των παιδιών, αποδίδοντάς τους αξία
Θέτω αναπτυξιακά κατάλληλα όρια και κανόνες
Διευκολύνω την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης μέσα από το παιχνίδι

Καλλιεργώ τη θετική αυτοεικόνα των παιδιών

Στις ηλικίες που αναφερόμαστε, η εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους δομείται με βάση τις αντιδράσεις των «σημαντικών ενηλίκων» που τα περιβάλλουν. Η έννοια του καθρέφτη χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει πόσο ανάγκη έχει κάθε παιδί από τη θετική ενίσχυση ενός/μιας ενήλικα. Ενισχύω τη θετική αυτοεικόνα όταν: παρατηρώ κάθε μέρα κάτι που κάνουν και σχολιάζω θετικά πάνω στις πράξεις τους, μοιράζομαι τα κατορθώματα του κάθε παιδιού και με άλλους, προκαλώ τη συμμετοχή τους σε παιχνίδι και δράσεις που ταιριάζουν με τις δεξιότητές τους ώστε να βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας, φροντίζω να γίνεται ορατό το ό,τι κατακτούν στα ίδια και υποστηρίζω τη διαρκή θετική ενίσχυσή τους χωρίς όρους.

Μιλώ στα παιδιά με σεβασμό και ενδιαφέρον

Τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά περνούν μεγάλες περιόδους της ημέρας κοιτώντας και ακούγοντας παρά μιλώντας ή εμπλεκόμενα σε επικοινωνία. Προκειμένου να ενεργοποιώ με κάθε ευκαιρία τη συμμετοχή τους ως ισότιμα και ενεργά μέλη: απευθύνομαι στα παιδιά όταν βρίσκονται στον χώρο, επικοινωνώ το τι συμβαίνει γύρω τους μιλώντας και επεξηγώντας τους, αποφεύγω να συζητώ για τα παιδιά και τις συμπεριφορές τους όταν είναι παρόντα, αναζητώ τις πρωτοβουλίες που παίρνουν για επικοινωνία και ανταποκρίνομαι σε αυτό που χρειάζονται. Το κέφι, η αγάπη και το εγγενές ενδιαφέρον στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά τα κάνει να νιώθουν σημαντικά και πολύτιμα μέλη της κοινότητας.

Δίνω χρόνο και ευκαιρίες για τη δημιουργία σχέσης με κάθε παιδί

Η αρχή όλων των διεργασιών που αφορούν τη μάθηση είναι η ενεργοποίησή τους, μέσα από τη δημιουργία σχέσης. Η προστασία του πρωταρχικού δεσμού και η σταδιακή δόμηση δεσμών με άλλα -εκτός από τη μητέρα ή τον πατέρα- άτομα είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα για τις τόσο μικρές ηλικίες, ειδικά αλλά όχι μόνο για τα βρέφη. Με τη στάση μου, τη θετική ενίσχυση, την ηρεμία και τις θετικές συμπεριφορές μου μαθαίνω στο παιδί να εμπιστεύεται, να επενδύει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τον εαυτό του. Κάθε παιδί χρειάζεται προσωπική απεύθυνση και σχέση για να αντιληφθεί τη μοναδικότητά του και την αξία του ως άτομο. Γι' αυτό, παρά τις πολλές διαφορετικές προσλαμβάνουσες που έχω μέσα στην ημέρα μου, βάζω προτεραιότητα να εστιάζω στη φροντίδα της σχέσης μου με κάθε ένα παιδί αλλά και με την ομάδα μου. Προσφέρω τον εαυτό μου για επαφή και αγκαλιά όσο συχνά χρειάζεται.

Υποστηρίζω κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του

Κάθε παιδί είναι μοναδικό. Αναπτύσσεται με έναν τελείως προσωπικό ρυθμό και έρχεται με μια ιστορία που άλλες φορές είναι γεμάτη θετικές εμπειρίες και άλλες γεμάτη προκλήσεις. Ενημερώνομαι για τις διαφορετικές ανάγκες που μπορεί να έχει ένα παιδί ανάλογα με τη μοναδικότητά του και διαφοροποιώ τον τρόπο επικοινωνίας μου ώστε να αποκτούν νόημα οι μαθησιακές εμπειρίες που συμβαίνουν μέσα στην ημέρα μας, για όλα τα παιδιά. Ξεκινάω από το παιδί, κάνω σχετικό αυτό που συμβαίνει με τη δική του κατανόηση και επενδύω σε αυτή τη σχέση βήμα βήμα. Καλλιεργώ στο παιδί την εμπιστοσύνη να εκφραστεί και να δημιουργήσει από το σημείο που βρίσκεται χωρίς κριτική ή προσδοκία για κάποιο επίτευγμα. Φροντίζω το παιχνίδι και οι δράσεις που προτείνω να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά και να έχουν μέσα τους κάποια πρόκληση για κάθε ένα παιδί με σεβασμό στο ότι έχουν το καθένα έναν διαφορετικό τρόπο να μαθαίνει.

Διατηρώ ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς για θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης

Μια από τις προκλήσεις στην καθημερινότητα γονιών και παιδαγωγών είναι η διαχείριση και η έκφραση της συναισθηματικής ανάπτυξης με διαφορετικές συμπε-

ριφορές. Η δομή προσχολικής αγωγής είναι ο βασικός χώρος όπου ένα παιδί αναπτύσσει, δοκιμάζει και μορφοποιεί τρόπους κοινωνικοποίησης μέσα από τη συναναστροφή με τα παιδιά και τους ενήλικες. Πρωταρχικό βήμα πριν κάνω ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς είναι να την αναγνωρίζω ως ωφέλιμη. Σέβομαι τις προκλήσεις της γονεϊκότητας και ακούω χωρίς κριτική ό,τι έχουν να μοιραστούν. Φροντίζω να ενημερώνομαι για σύγχρονες προσεγγίσεις πάνω σε θέματα που αφορούν: τη συμπεριφορά και τη διαχείρισή της, τη συμβουλευτική και τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη νευροεπιστήμη σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών ώστε να γίνομαι υποστηρικτικός/η και να προτείνω διαφορετικές λύσεις που ταιριάζουν σε κάθε οικογένεια.

Παρατηρώ ενεργητικά το παιχνίδι κάθε παιδιού ώστε να το καταλάβω καλύτερα

Το πόση παρέμβαση και πόση παρατήρηση χρειάζεται να γίνεται στο παιχνίδι των παιδιών ώστε να παραμένει «δικό τους» αποτελεί αντικείμενο έρευνας στην προσχολική αγωγή αλλά και καθημερινή πρόκληση για την πρακτική των παιδαγωγών. Φροντίζω ο στόχος για την παρατήρησή μου να είναι να κατανοήσω το παιχνίδι κάθε παιδιού για να παρέμβω έμμεσα με τρόπους όπως: να δώσω επιπλέον εναύσματα, να προσαρμόσω το περιβάλλον, να ενοποιήσω τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ομάδας, να προσθέτω προκλήσεις που ενεργοποιούν το εσωτερικό κίνητρο κάθε παιδιού και να δημιουργώ μια ατμόσφαιρα που προωθεί την ενεργητική συμμετοχή του στο παιχνίδι. Έτσι, έχω περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο που κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τα πράγματα όπως και για τις συνδέσεις που κάνει. Όταν παρατηρώ ενεργητικά το παιχνίδι των παιδιών μπορώ να το συνδέω με την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά τους, παίζοντας μαζί τους.

Συζητώ με τα παιδιά για τα συναισθήματα και τα υποστηρίζω στην αναγνώριση και έκφρασή τους

Από τη γέννηση κάθε παιδί έχει έναν μοναδικό τρόπο να εκφράζεται και να επικοινωνεί τα συναισθήματά του. Η ευαισθησία μου στον εντοπισμό αυτής της επικοινωνίας, στην αναγνώριση των εκφράσεων και η ενεργητική ανταπόκρισή μου σε κάθε κάλεσμα των παιδιών, τα βοηθά να αναγνωρίσουν και τα ίδια τι τους συμβαίνει. Δημιουργώ τη συνθήκη ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκφραστούν γνωρίζοντας ότι κάποιος/κάποια ενδιαφέρεται για όσα νιώθουν ακόμα κι όταν είναι δυσάρεστα. Αναγνωρίζω ότι η παλέτα των συναισθημάτων είναι μεγάλη και ατομική υπόθεση, επομένως βρίσκω διαδρομές για να αποκωδικοποιώ τι συναίσθημα επικοινωνεί κάθε παιδί πίσω από το κλάμα, το γέλιο, τη σιωπή. Δίνοντας χρόνο και αξία στην έκφραση συναισθημάτων επιβεβαιώνω στα παιδιά ότι ακούγονται, ότι υπάρχουν λύσεις και ότι είναι φυσιολογικό να αλλάζουν διάθεση ανάλογα με αυτά που τους συμβαίνουν.

Παρέχω τακτικές ευκαιρίες για αισθητηριακό παιχνίδι και χρήση όλου του σώματος

Οι αισθήσεις είναι η πρώτη πηγή μάθησης για κάθε παιδί, ήδη από την περίοδο της εγκυμοσύνης. Μέσα από τις αισθήσεις τα παιδιά γνωρίζουν το σώμα τους και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους. Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά μέσα από τις αισθήσεις τους είναι πολύπλευρές, μιας και την ίδια στιγμή μπορεί να βιώνουν ερεθίσματα μέσα από την όραση, την ακοή, την αφή, την όσφρηση, τη γεύση, το αιθουσαίο σύστημα (που τους δίνει πληροφορίες για το πώς κινούνται στον χώρο) και το ιδιοδεκτικό σύστημα (που βοηθάει το παιδί να ξέρει που βρίσκονται τα μέλη του σώματός του). Μέσα από τις τακτικές ευκαιρίες τα παιδιά να βιώνουν κατάλληλα αισθητηριακά ερεθίσματα, σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια, μπορούν όλο και καλύτερα να οργανώνουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να βελτιώνουν τόσο την επεξεργασία και ολοκλήρωση των αισθητηριακών ερεθισμάτων, αλλά και να αναπτύσσουν τις αντιληπτικές τους δεξιότητες. Η διαδικασία αυτή τα βοηθάει να αναπτύξουν την αισθητηριακή τους ρύθμιση, ώστε να έχουν το κατάλληλο επίπεδο ανταπόκρισης στα ερεθίσματα αποκλείοντας αυτά που δεν είναι σημαντικά εκείνη τη στιγμή. Η λειτουργία αυτή συνδέεται με τη ρύθμιση της διέγερσής τους, την ανάπτυξη της προσοχή τους και τη μάθηση. Επίσης μέσα από το αισθητηριακό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες, τόσο σε κομμάτια αδρής όσο και λεπτής κίνησης. Με το πείραμα και το παιχνίδι ενεργοποιούνται όλες αυτές οι διαστάσεις και

γεννούν ικανοποίηση, ενθουσιασμό, αυτοπεποίθηση όταν τα καταφέρνουν, διαχείριση της ματαίωσης όταν δυσκολεύονται, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων συνθέτοντας πολύπλοκες εμπειρίες μάθησης. Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε αισθητηριακό παιχνίδι είναι σαν να βλέπεις τις συνάψεις να συμβαίνουν πάνω από το κεφάλι τους εκείνη τη στιγμή που παίζουν!

Δίνω χρόνο στα παιδιά να αναπτύξουν την αυτονομία τους στις καθημερινές δραστηριότητες

Η σταδιακή αυτονόμηση του παιδιού σε ολοένα και περισσότερες διεργασίες αποτελεί βασικό στόχο ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής. Η πίεση του χρόνου ή η αναταραχή που προκαλεί μια αποτυχημένη προσπάθεια ενός παιδιού (π.χ. νερά στο πάτωμα), οδηγούν συχνά τους/τις παιδαγωγούς να παρεκκλίνουν από αυτό τον στόχο. Όταν, όμως, ένα παιδί έχει τον χρόνο να εξασκηθεί και να κατακτήσει καθημερινές διεργασίες, εξελίσσει παράλληλα σημαντικές εκτελεστικές λειτουργίες, αποκτά μεγαλύτερη ανεξαρτησία κινήσεων, αντιλαμβάνεται την ελευθερία της δοκιμής στην προσπάθεια να πετύχει ένα αποτέλεσμα και χτίζει θετική αυτοεικόνα. Έτσι, δίνω μεγαλύτερα διαστήματα χρόνου για διεργασίες και ρουτίνες αυτονομίας. Υποστηρίζω με μικρές θετικές οδηγίες τα παιδιά κατά τη διάρκειά τους, δίνοντας τα βήματα που πρέπει να γίνουν κάθε φορά με απλότητα και σαφήνεια. Για τα βρέφη αυτό μπορεί να σημαίνει ότι εξηγώ τα βήματα που κάνω όταν αλλάζω την πάνα, όταν βάζω τα ρούχα του/της ή όταν ετοιμάζω το γεύμα. Μεγαλώνοντας, αυτή η περιγραφή γίνεται πράξη στην οποία το παιδί συμμετέχει σταδιακά όλο και περισσότερο ώσπου να κατακτήσει την αυτονομία. Στην καθημερινότητα φροντίζω να προσφέρω χρόνο ώστε τα παιδιά να κάνουν την προσπάθεια: να φορούν μόνα τους τα μπουφάν τους, να γεμίζουν τα παγούρια τους, να σερβίρονται το φαγητό, να φυσούν τη μύτη τους και ό,τι άλλο τα κάνει να νιώθουν ότι «μπορούν μόνα τους».

Εκθέτω τα έργα των παιδιών, αποδίδοντάς τους αξία

Κάθε επιβεβαίωση και θετική ενίσχυση της πράξης των παιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής εικόνας για τον εαυτό τους, στην εδραίωση της αυτοπεποίθησης και στην προώθηση της επικοινωνίας των έργων τους ως όχημα για την κοινωνικοποίησή τους. Όταν ένα παιδί βλέπει ότι αυτό που έχει φτιάξει ή αυτό που έχει σκεφτεί γίνεται ορατό και βρίσκει σημαντικούς για το ίδιο αποδέκτες, τότε επενδύει στο να το εξελίξει. Γι' αυτό, με κάθε ευκαιρία φωτογραφίζω ή καταγράφω αυτό που έχουν κάνει ή έχουν πει τα παιδιά. Μοιράζομαι την αξία του παρουσιάζοντάς το στα ίδια τα παιδιά και κατ' επέκταση στην κοινότητα της δομής. Δημιουργώ χώρο στο δωμάτιο παιχνιδιού ή στον κοινόχρηστο χώρο για να εκθέτω ζωγραφιές, κατασκευές ή φωτογραφίες από το παιχνίδι των παιδιών εναλλάσσοντας τις αυτοσχέδιες αυτές «εκθέσεις» περιοδικά ώστε να σχετίζονται με αυτό που συμβαίνει στα παιδιά στο «εδώ και το τώρα» τους.

Θέτω αναπτυξιακά κατάλληλα όρια και κανόνες

Μέσα σε ένα ελεύθερο, αλλά οργανωμένο και σαφές πλαίσιο καλλιεργείται και ενισχύεται η δυνατότητα των παιδιών να αυτορυθμίζονται, να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να επιλέγουν τον τρόπο που θέλουν να συναναστρέφονται με τους γύρω τους. Τα πολύ μικρά παιδιά βιώνουν τα αναπτυξιακά κατάλληλα όρια ως πλαίσιο ασφάλειας για να συνεχίσουν την εξερεύνησή τους. Όταν υπάρχουν κοινά συμφωνημένοι κανόνες που ορίζουν το τι θέλουμε και τι όχι να συμβαίνει στο παιχνίδι μένει μόνο να απολαύσουμε μαζί τη διαδικασία. Έχουν ανάγκη κάποιος/α ενήλικας να «ξέρει» τι πρέπει να γίνει όταν τα ίδια, ακούσια, αμφιβάλλουν για τον εαυτό τους. Η παγίδα σε αυτή την ανάγκη είναι οι ενήλικες να κάνουν χρήση της «εξουσίας» τους πάνω στα «πρέπει» και τα «δεν πρέπει», να επιβάλλουν ακατέργαστες για τα παιδιά κοινωνικές συμβάσεις ως «αλήθειες» και να λάβουν έτσι έναν ρόλο ρυθμιστή της συμπεριφοράς. Φροντίζω να αφήνω χώρο στα παιδιά να βιώσουν τη διαδικασία της δόμησης των ορίων και των κανόνων ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και τους εαυτούς τους χωρίς εξωτερικά κίνητρα ή τιμωρία. Προωθώ την επικοινωνία με θετικές οδηγίες ζητώντας ή προτείνοντας στα παιδιά «τι να κάνουν» όχι τι να μην κάνουν. Για παράδειγμα λέω: «Άκου τι έχει να πει η φίλη σου και μετά θα πεις την ιδέα σου» αντί «Δεν διακόπτουμε τον φίλο μας όταν μιλάει».

Διευκολύνω την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης μέσα από το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι το βασικότερο μέσο ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά στην πρώιμη ηλικία ικανότητες αυτορρύθμισης. Στο παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάζουν, να αποτυγχάνουν, να παίρνουν ρόλους αντίθετους από την προσωπικότητά τους και όλα αυτά να είναι αποδεκτά. Βρίσκω στιγμές μέσα στο παιχνίδι τους που αποτελούν ευκαιρίες για να καλλιεργήσουν τον έλεγχο της παρόρμησης και τους τις κάνω ορατές. Το εσωτερικό κίνητρο της συμμετοχής στο παιχνίδι είναι κεντρικό για τη θετική επένδυση των παιδιών και την κινητοποίηση για έλεγχο της συμπεριφοράς τους, ώστε το παιχνίδι να συνεχιστεί με επιτυχία. Για παράδειγμα, καλούνται να περιμένουν, να ελέγξουν τις κινήσεις τους ανάλογα με το σενάριο του παιχνιδιού, να επιμείνουν με κάτι που δεν πέτυχε διατηρώντας την ηρεμία τους.

Αντίστοιχα όταν υποκινώ κι εγώ κάποια δραστηριότητα φροντίζω να σηματοδοτώ τις διεργασίες αυτορρύθμισης και ελέγχου της παρόρμησης, όπως η αναμονή της σειράς, ή η κατάλληλη ανταπόκριση σε παιχνίδια, για παράδειγμα μουσικοκινητικά παιχνίδια όπου η μουσική είναι το σινιάλο για μια κίνηση ή ακινησία, παιχνίδια με διαφορετικά σινιάλα που το καθένα απαιτεί διαφορετική αντίδραση (για παράδειγμα, στο παλαμάκι χοροπηδάω, όταν τα χέρια μου είναι ψηλά κάθομαι). Η αυτορρύθμιση είναι μια σύνθετη δεξιότητα που ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Όταν ενισχύουν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, τα παιδιά μαθαίνουν να μεταφράζουν τις εμπειρίες τους σε πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν, ώστε να ρυθμίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους.

Αντιμετωπίζω τις «αποτυχίες» σαν σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας

Οι «αποτυχίες» και τα λάθη είναι αυτά τα οποία οδηγούν στην πιο ουσιαστική μάθηση. Η συναισθηματική δυνατότητα της ανοχής της αποτυχίας και της συνέχισης της προσπάθειας σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργικότητα. Χωρίς τον φόβο για ένα αποτυχημένο αποτέλεσμα τα παιδιά εμπλέκονται και επενδύουν περισσότερο σε κάθε νέα προσπάθεια. Μέσα από τις δοκιμές μαθαίνουν ότι το λάθος είναι μέρος κάθε έρευνας στην πορεία για μια καινούρια κατάκτηση. Έτσι, όταν έρθει η «αποτυχία» προσφέρει νέες πληροφορίες χρήσιμες για την επερχόμενη νέα διερεύνηση, νέα γνώση ή επιτυχία. Επιτρέπω στα λάθη να συμβαίνουν και υποστηρίζω τα παιδιά στο να δοκιμάσουν ξανά αυτό που θεώρησαν «αποτυχία» με άλλο τρόπο. Δίνω στο κάθε παιδί την προσοχή και ανατροφοδότηση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να κρατήσει τη θετική διάσταση της προσπάθειάς του αλλά και να μπορεί να διαχειριστεί τη ματαίωση.

Ενισχύω με τη στάση μου την ψυχική ευελιξία κάθε παιδιού

Κάθε στιγμή που συμβαίνει κάτι αντίθετο από αυτό που έχει προδιαγράψει ένα παιδί, είναι μια πιθανή ευκαιρία για έκρηξη.

Ένα από τα πιο σημαντικά εφόδια για τα παιδιά είναι η δυνατότητα τους να διαχειρίζονται την αλλαγή, το απρόοπτο και ό,τι συμβαίνει που είναι «διαφορετικό από τον τρόπο μου». Για να ενισχύσω την ευελιξία τους και τη δυνατότητά τους να διαχειριστούν τα δικά τους εμπόδια ή δύσκολες καταστάσεις καλλιεργώ καθημερινά την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Είμαι ο ίδιος ή η ίδια ψυχικά ευέλικτος/η στην αλλαγή και το απρόοπτο ώστε να λειτουργώ ως πρότυπο. Αναγνωρίζω ότι κάτι που δυσκολεύει το παιδί έχει συμβεί, χωρίς να το καλύπτω ή να το προσπερνώ. Προσφέρω συναισθηματική ή και πραγματική αγκαλιά και δίνω χρόνο μέχρι το παιδί να ισορροπήσει και να σταματήσει μια ενδεχόμενη έντονη αντίδραση όπως το ουρλιαχτό ή το κλάμα. Προτείνω εναλλακτικές για τη διαχείριση του θυμού, του φόβου ή της στενοχώριας τους που είναι εφικτές για την ηλικία τους και σχετικές με αυτό που έχει μόλις συμβεί. Επιβεβαιώνω στο παιδί ότι θα βρούμε λύση μαζί και φροντίζω να τη βρούμε!

Παιδαγωγοί
Παιδί
Παίζοντας:
Με γνωρίζω

Μεγαλώνω ασφαλής και υγιής
Παιδί
Παιδαγωγοί
Είμαι δραστήριος/α
Αρχίζω να διαχειρίζομαι ηλικιακά κατάλληλο ρίσκο
Προστατεύω τον εαυτό μου, ζητάω βοήθεια, λέω όχι
Μαθαίνω για την προσωπική υγιεινή
Ρυθμίζω τον ύπνο μου
Τρέφομαι ισορροπημένα
Αναπτύσσω την κίνησή μου
Διαμορφώνω το περιβάλλον ώστε να ευνοεί την ενεργητική στάση των παιδιών
Προσφέρω υγιεινά και ηλικιακά κατάλληλα γεύματα
Σέβομαι τον βιολογικό ρυθμό των βρεφών και νηπίων
Εμπλέκω τα παιδιά στις δραστηριότητες προσωπικής υγιεινής
Διασφαλίζω τις κατάλληλες συνθήκες ύπνου
Συνεργάζομαι με τους γονείς για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών
Εμπλέκω τα παιδιά στις διαδικασίες που αφορούν την ασφάλειά τους
Ακούω τα παιδιά και παρέχω βοήθεια όταν χρειάζεται
Επιτρέπω στα παιδιά ηλικιακά κατάλληλα ρίσκα
Διασφαλίζω το καθημερινό παιχνίδι έξω όλες τις εποχές του χρόνου
Προσφέρω πολλές ευκαιρίες κίνησης μέσα στην ημέρα
Ακούω τα παιδιά και φροντίζω τις ανάγκες τους

Ακούω τα παιδιά και φροντίζω τις ανάγκες τους

Τα μικρά παιδιά εκφράζουν τις ανάγκες τους με πολλούς τρόπους, συχνά μη λεκτικούς. Επιβεβαιώνω ότι ακούω τα παιδιά ακόμα κι όταν δεν μιλούν, αφουγκράζομαι τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, παρέχω την υποστήριξη που χρειάζονται, είτε αυτή είναι συναισθηματική, είτε πρακτική. Κινούμαι με βάση τα ζητούμενα που θέτουν τα παιδιά και θέτοντας όρια που τα διευκολύνουν να κάνουν επιλογές.

Σέβομαι τον βιολογικό ρυθμό των βρεφών και νηπίων

Σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής υπάρχει ένα συγκεκριμένο κοινό ωράριο λειτουργίας που μπορούν να ακολουθήσουν οι ενήλικες αλλά όχι απαραίτητα και τα παιδιά. Ανάμεσα στην ώρα προσέλευσης και την ώρα αναχώρησης οπότε και συμβαίνει το παιδαγωγικό πρόγραμμα, είναι απαραίτητο να ακολουθείται ο βιολογικός ρυθμός των παιδιών, να δημιουργείται ο χρόνος για να χωρούν όλα χωρίς να ασκείται πίεση ή να υπάρχει αγωνία τα παιδιά να ολοκληρώσουν κάτι για να ξεκινήσουν κάτι άλλο επειδή έτσι έχει προγραμματιστεί από έναν/μια ενήλικα. Έτσι, παρατηρώ πότε έχουν ανάγκη για φαγητό, ύπνο, τουαλέτα ή αλλαγή πάνας, νερό και προτείνω ή πράττω τις αντίστοιχες διαδικασίες. Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο περισσότερο φροντίζω τον ατομικό τους ρυθμό παρότι μπορεί να είναι δυσλειτουργικό για την ομάδα. Αξιοποιώ τη συνεργασία με τους/τις άλλους παιδαγωγούς ώστε να υπάρχει πάντα ένας/ μια ενήλικας διαθέσιμος να φροντίσει τις βασικές βιολογικές ανάγκες. Όταν τα παιδιά έχουν καλύψει αυτές τις ανάγκες, είναι περισσότερο διαθέσιμα και ενεργητικά στο παιχνίδι και ανοιχτά σε κάθε νέα εμπειρία που βιώνουν.

Προσφέρω υγιεινά και ηλικιακά κατάλληλα γεύματα

Προκειμένου τα βρέφη και τα νήπια να αποκτήσουν μια θετική στάση για το φαγητό ενημερώνομαι και εφαρμόζω σύγχρονες πρατικές διατροφικής διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας τις ώρες των γευμάτων ως μέρος της παιδαγωγικής πράξης, ενισχύω ουσιαστικά την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, τα βοηθώ να αναπτύξουν καίριες διατροφικές δεξιότητες και μπαίνουν οι βάσεις για την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης με την τροφή και το σώμα. Απώτερος σκοπός είναι η πρόληψη της παιδικής παχυσαρκίας και η βελτίωση της διά βίου σωματικής υγείας. Για τα βρέφη 0-6 μηνών: Ανταποκρίνομαι στα μηνύματα που προέρχονται από εκείνο για το κάθε πότε πεινάει και πόσο θέλει να φάει. Ο προγραμματισμός των γευμάτων θα πρέπει να ακολουθεί τον βιορυθμό και τις ανάγκες του βρέφους. Για τα βρέφη από 6 μηνών και νήπια: Δημιουργούμε δομή και πρόγραμμα στο φαγητό. Η προτεινόμενη συχνότητα των γευμάτων είναι ανά 2-3 ώρες. Για όλες τις ηλικίες, ενισχύω την αυτορρύθμιση στο φαγητό αφήνοντας την επιλογή στο βρέφος/ νήπιο να τρώει ό,τι και όσο επιθυμεί από τα προσφερόμενα γεύματα και δεν εμφανίζονται τρόφιμα ανάμεσα στα προγραμματισμένα γεύματα. Επίσης φροντίζω ώστε να μην προσφέρονται στα παιδιά τρόφιμα με στόχο τον καθησυχασμό ή την επιβράβευση. Κατά τη διάρκεια των γευμάτων δεν θα πρέπει να γίνεται χρήση οθόνης. Φροντίζω να υπάρχει άμεση πρόσβαση σε πόσιμο νερό διαρκώς ώστε τα παιδιά να μπορούν να πιούν όποτε έχουν ανάγκη.

Εμπλέκω τα παιδιά στις δραστηριότητες προσωπικής υγιεινή

Η προσωπική υγιεινή περιλαμβάνει όλες τις στάσεις που εφόσον εδραιωθούν πολύ νωρίς σταδιακά ενισχύουν την αυτονομία των παιδιών αλλά και διαμορφώνουν τη στάση τους ως ενήλικες. Έτσι καθη-

μερινά ενθαρρύνω το συχνό πλύσιμο χεριών αλλά οπωσδήποτε πριν και μετά από τις διαδικασίες φαγητού και τουαλέτας για να εμπεδωθεί ως στάση για την πρόληψη των ασθενειών και τη διατήρηση ενός καθαρού χώρου. Επιπλέον μαθαίνω στα παιδιά όταν βήχουν ή φταρνίζονται να καλύπτουν τη μύτη και το στόμα με τον αγκώνα και όχι με το χέρι. Υπενθυμίζω τα απαραίτητα για την υγιεινή όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την τουαλέτα. Διατηρώ καθαρή την περιοχή αλλάγματος των βρεφών και φροντίζω να αποθηκεύονται τα είδη προσωπικής υγιεινής σε κλειστά κουτιά ή ντουλάπια. Πλένω τα βρέφη με τρεχούμενο νερό και αποφεύγω να χρησιμοποιώ μωρομάντηλα. Στο φαγητό εστιάζω στο να τρώνε μόνο από το δικό τους πιάτο και να χρησιμοποιούν μόνο τα δικά τους πιρούνια, κουτάλια και ποτήρια αποφεύγοντας να γλείφουν τα δάχτυλά τους και να τρώνε τροφές που βρίσκουν στο πάτωμα.

Διασφαλίζω τις κατάλληλες συνθήκες ύπνου

Τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά έχουν ανάγκη να κοιμούνται επιπλέον του βραδινού ύπνου. Κατά τη διάρκεια του ύπνου τα βρέφη αναπαριστούν ό,τι έχουν βιώσει και χρειάζονται συχνά αυτή τη νευροβιολογική «επανεκκίνηση» για να μπορούν να επεξεργαστούν καινούριες πληροφορίες. Τα νήπια αντίστοιχα χρειάζονται τον ύπνο ώστε να ξεκουράσουν σώμα και μυαλό και να ισορροπούν ανάμεσα στην υπερένταση του παιχνιδιού και την ηρεμία. Σε όλες τις ηλικίες τα παιδιά μετά τον ύπνο έχουν γεμίσει με όρεξη και χαρά και είναι έτοιμα να βιώσουν νέες εμπειρίες μάθησης. Παρόλα αυτά τούς είναι συχνά δύσκολο να αποκοιμηθούν, ιδιαίτερα όταν οι συνθήκες γύρω τους έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ή είναι διασπαστικές. Φροντίζω ώστε τα βρέφη να κοιμούνται όποτε το καθένα έχει ανάγκη σε χωριστό χώρο από αυτόν του παιχνιδιού και από τα μεγαλύτερα παιδιά. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τα συμπεριλαμβάνω στη δημιουργία ζεστής και ήσυχης ατμόσφαιρας προκειμένου να προετοιμαστούν και να συμμετέχουν στις ατομικές τους ρουτίνες ύπνου (όπως παραμύθι, δίνω το μεταβατικό αντικείμενο ή το κουκλάκι και άλλα).

Συνεργάζομαι με τους γονείς για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών

Η εδραίωση μιας σχέσης συνεργασίας με τους γονείς αποτελεί σημαντικό στόχο της προσχολικής αγωγής για την υποστήριξη της υγείας και της ανάπτυξης των παιδιών. Μέσα από τη συστηματική επαφή με τους γονείς οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών που φροντίζουν, αλλά και να συμβουλέψουν τους γονείς σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών, προάγοντας συνήθειες που υποστηρίζουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία καθώς και την ολιστική ανάπτυξή τους. Έρχομαι σε επαφή με τους γονείς μέσα από άτυπες συζητήσεις, αλλά και μέσα από οργανωμένες συναντήσεις, στις οποίες μπορεί να γίνεται αναφορά σε θέματα όπως η υγιεινή διατροφή, ο ύπνος, η προσωπική υγιεινή, το παιχνίδι στο εξωτερικό περιβάλλον, η κοινωνική συναναστροφή με συνομήλικα παιδιά και ό,τι άλλο τους απασχολεί. Για τη βέλτιστη συνεργασία με τις οικογένειες, είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να είναι ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με θέματα διαπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας.

Εμπλέκω τα παιδιά στις διαδικασίες που αφορούν την ασφάλειά τους

Η προσοχή των παιδαγωγών προς τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας είναι σίγουρο πως είναι απαραίτητη στις μικρές ηλικίες. Η ασφάλεια των παιδιών όμως δεν σχετίζεται μόνο με την εποπτεία των ενηλίκων, αλλά και με τη δική τους σταδιακή κατανόηση των πιθανών κινδύνων και την ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση του ρίσκου. Είναι λοιπόν σημαντικό να εξηγούμε στα παιδιά με ηλικιακά κατάλληλους τρόπους τους λόγους που κάνουν

ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα επικίνδυνα, αλλά και να τους δείχνουμε τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιούν υλικά και εργαλεία με ασφάλεια. Για παράδειγμα, αν τα παιδιά παίζουν με ξύλα είναι σημαντικό να τους δείξουμε τον τρόπο να τα κρατάνε προς τα κάτω ώστε να μην μπορούν να χτυπήσουν στο πρόσωπό τους ή να θεσπίσουμε κανόνες όπως «τρέχουμε μόνο με ελεύθερα χέρια» ώστε να μπορούν να προστατέψουν το κεφάλι τους αν πέσουν.

Επιτρέπω στα παιδιά ηλικιακά κατάλληλα ρίσκα

Η σταδιακή ανάληψη ηλικιακά κατάλληλων ρίσκων είναι κάτι που έχει συνδεθεί με την υπευθυνότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά και τη μελλοντική ασφάλεια των παιδιών. Κάποιο ποσοστό ρίσκου είναι επίσης απαραίτητο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών σε ένα επόμενο επίπεδο απ' αυτό που βρίσκονται. Γι' αυτό, αναπτύσσω τις ικανότητες μου στην αξιολόγηση και διαχείριση του ρίσκου, ώστε να μπορώ να προβλέψω καταστάσεις που πιθανά θέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο, ενώ παράλληλα τα διευκολύνω να αναπτύξουν και τις δικές τους στρατηγικές για την αξιολόγηση και διαχείριση του ρίσκου, μέσα από την ενεργητική τους εμπλοκή σε ποικιλία δραστηριοτήτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον.

Για να μπορέσει αυτό να συμβεί όμως, είναι επίσης σημαντικό οι γονείς να είναι ενημερωμένοι σε σχέση με τον σημαντικό ρόλο του ρίσκου στο παιχνίδι, αποδεχόμενοι πως μικροτραυματισμοί, όπως ένα γρατζουνισμένο γόνατο, είναι συνυφασμένοι με την παιδική ηλικία.

Διασφαλίζω το καθημερινό παιχνίδι έξω όλες τις εποχές του χρόνου

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να παίζουν έξω κάθε μέρα κατά την παραμονή τους στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής, ανεξάρτητα από την εποχή και τον καιρό. Για να μπορούν όμως τα παιδιά να παίξουν έξω σε μια κρύα ή βροχερή μέρα είναι σημαντικό τόσο εκείνα όσο και οι παιδαγωγοί να έχουν τα κατάλληλα ρούχα, όπως αδιάβροχα και γαλότσες, καθώς και αλλαξιές.

Για να μπορέσει αυτό να πραγματοποιηθεί όμως είναι απαραίτητη και η ενημέρωση των γονέων τόσο σε σχέση με τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού έξω, αλλά και της αποσύνδεσης του κρύου με τις ιώσεις, που είναι πιο πιθανό να κολλήσουν τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Σε πρακτικό επίπεδο φροντίζω να υπάρχει χώρος αποθήκευσης των ρούχων όπου να μπορούν να στεγνώνουν, να διαμορφωθούν ρουτίνες που διευκολύνουν τη μετάβαση από την αυλή στην τάξη με

όσο το δυνατόν λιγότερη αναστάτωση, καθώς και διαδικασίες για την αλλαγή των ρούχων με την ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών.

Προσφέρω πολλές ευκαιρίες κίνησης μέσα στην ημέρα

Τα παιδιά έχουν ανάγκη τη μέτρια και έντονη φυσική δραστηριότητα για τη διασφάλιση της υγείας τους, αλλά και τις τακτικές ευκαιρίες κίνησης ώστε να αναπτύξουν κατάλληλα το σώμα τους και τις κινητικές τους δεξιότητες.

Τα μικρά παιδιά δεν είναι φτιαγμένα για να μένουν στατικά, η κίνηση λοιπόν πρέπει να είναι παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, όχι μόνο υπό μορφή «ψυχοκινητικών ασκήσεων» που συμβαίνουν μόνο κάποιες στιγμές μέσα στην εβδομάδα.

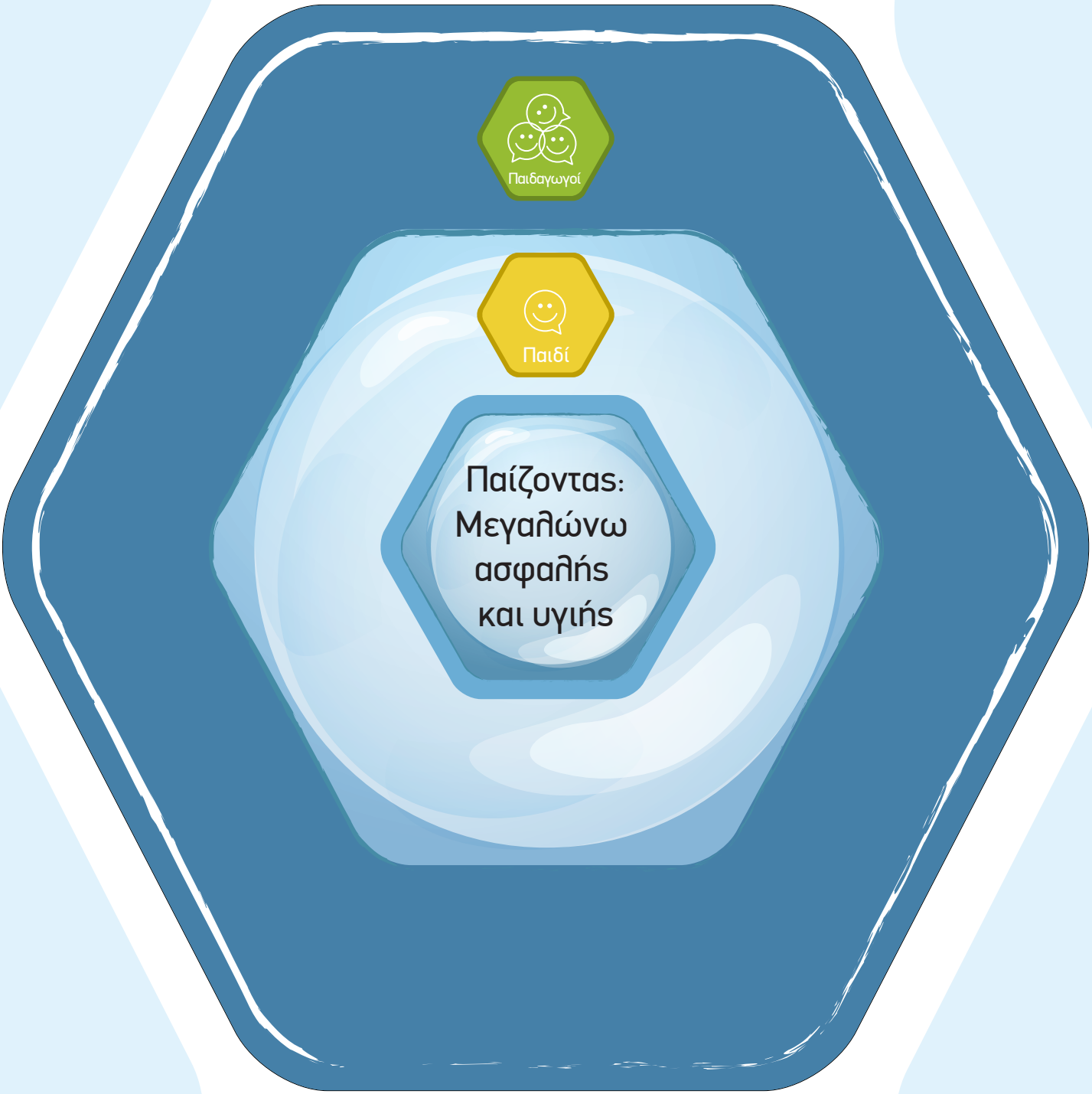
Το εξωτερικό περιβάλλον με την ύπαρξη ποικίλων ελεύθερων υλικών ενισχύει τις ευκαιρίες των παιδιών για κίνηση. Αλλά ακόμη και μέσα στην αίθουσα είναι σημαντικό να χρησιμοποιούμε το πάτωμα ώστε να δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους. Κινούμαι στο πάτωμα ή στο επίπεδο που μπορούμε να έχουμε βλεμματική επαφή, χορεύω, δοκιμάζω ισορροπίες και συμμετέχω σε κινητικές προκλήσεις ώστε να λειτουργήσω ως έναυσμα για τις δικές τους δοκιμές.

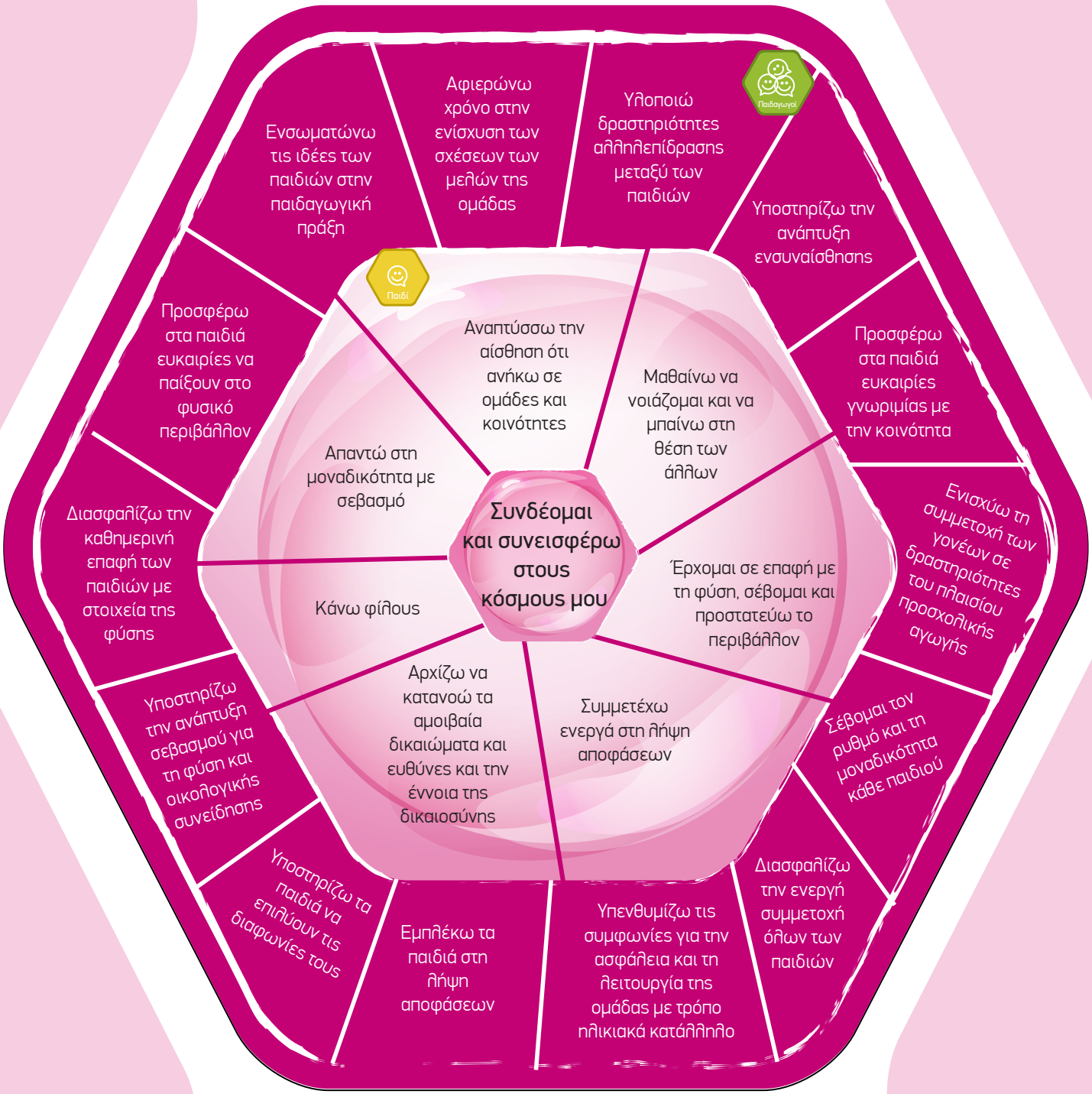
Διαμορφώνω το περιβάλλον με τρόπο που ευνοεί την ενεργητική στάση των παιδιών

Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος αποτελεί έναν από τους βασικούς ρόλους των παιδαγωγών της προσχολικής αγωγής, μιας και επηρεάζει άμεσα τις δυνατότητες που προσφέρονται στα παιδιά, αλλά και τον τρόπο που κι εκείνα συμπεριφέρονται.

Τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον είναι σημαντικό να δίνουμε το μήνυμα πως θέλουμε τα παιδιά να εμπλέκονται σε φυσική δραστηριότητα και κίνηση, να είναι αυτόνομα και ενεργητικά να συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον του παιχνιδιού τους.

Στο εσωτερικό περιβάλλον, το πάτωμα αποτελεί βασικό σημείο παιχνιδιού όπως και στο εξωτερικό περιβάλλον. Το εξωτερικό περιβάλλον πρέπει να διαμορφώνεται με τρόπο που να επιτρέπει ποικιλία κινήσεων και δράσεων. Θυμάμαι πως η ενεργητική στάση των παιδιών δεν αφορά μόνο την κίνησή τους, αλλά σχετίζεται με την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, την αλληλεπίδραση, τη δημιουργική διάθεση και την αυτονομία τους. Πέρα λοιπόν από την πρόσβαση σε χώρους και υλικά παιχνιδιού, είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν πρόσβαση και στα σημεία όπου καλύπτουν τις καθημερινές τους ανάγκες, ανάλογα με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, να υπάρχει σκαλάκι ώστε τα παιδιά να φτάνουν τον νιπτήρα όπου πλένουν τα χέρια τους.


Παιδαγωγοί
Παιδί
Παίζοντας:
Μεγαλώνω
ασφαλής
και υγιής


Παιδαγωγοί
Παιδί
Συνδέομαι και συνεισφέρω στους κόσμους μου
Αναπτύσσω την αίσθηση ότι ανήκω σε ομάδες και κοινότητες
Μαθαίνω να νοιάζομαι και να μπαίνω στη θέση των άλλων
Έρχομαι σε επαφή με τη φύση, σέβομαι και προστατεύω το περιβάλλον
Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων
Αρχίζω να κατανοώ τα αμοιβαία δικαιώματα και ευθύνες και την έννοια της δικαιοσύνης
Κάνω φίλους
Απαντώ στη μοναδικότητα με σεβασμό
Ενσωματώνω τις ιδέες των παιδιών στην παιδαγωγική πράξη
Αφιερώνω χρόνο στην ενίσχυση των σχέσεων των μελών της ομάδας
Υλοποιώ δραστηριότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών
Υποστηρίζω την ανάπτυξη ενσυναίσθησης
Προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες γνωριμίας με την κοινότητα
Ενισχύω τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του πλαισίου προσχολικής αγωγής
Σέβομαι τον ρυθμό και τη μοναδικότητα κάθε παιδιού
Διασφαλίζω την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών
Υπενθυμίζω τις συμφωνίες για την ασφάλεια και τη λειτουργία της ομάδας με τρόπο ηλικιακά κατάλληλο
Εμπλέκω τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων
Υποστηρίζω τα παιδιά να επιλύουν τις διαφωνίες τους
Υποστηρίζω την ανάπτυξη σεβασμού για τη φύση και οικολογικής συνείδησης
Διασφαλίζω την καθημερινή επαφή των παιδιών με στοιχεία της φύσης
Προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να παίξουν στο φυσικό περιβάλλον

Αφιερώνω χρόνο στην ενίσχυση των σχέσεων των μελών της ομάδας

Παρότι τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά στα οποία αναφερόμαστε παίζουν αρχικά ατομικά και στη συνέχεια σε δυάδες και πολύ μικρές ομάδες, η αξία της ομάδας και της συναναστροφής είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο να καλλιεργείται από πολύ νωρίς. Έτσι, καθημερινά προσφέρω την ευκαιρία για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών αρχικά με το να παρουσιάζω σε κάθε παιδί την ύπαρξη των άλλων παιδιών και στη συνέχεια με το να τα προτρέπω να εντοπίσουν κοινά ενδιαφέροντα στο παιχνίδι τους.

Υλοποιώ δραστηριότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών

Στις πολύ μικρές ηλικίες η αλληλεπίδραση συμβαίνει όταν τα παιδιά εμπλέκονται αυθόρμητα. Για τα βρέφη η αλληλεπίδραση συμβαίνει ακόμα και όταν απλώς βρίσκονται στον ίδιο χώρο με την ελευθερία να προσεγγίσουν το ένα το άλλο. Όπως μεγαλώνουν αλληλεπιδρούν και συνδέονται όταν εμπλέκονται σε μικρές «αποστολές», δράσεις που έχουν πρακτικό νόημα για τα ίδια. Γι' αυτό δημιουργώ ή φωτίζω συνθήκες που χρειάζονται ζευγάρια για να υλοποιηθούν όπως για παράδειγμα τη μεταφορά ενός κουτιού παιχνιδιών από ένα σημείο στο άλλο. Έτσι, καθημερινά παίζω μαζί τους χρησιμοποιώντας τα ονόματά τους, περιγράφω τι αρέσει στον καθένα και στην καθεμιά ώστε να γίνεται αυτό σταδιακά συνειδητό σε όλα τα παιδιά, ξεκινάω ένα παιχνίδι που έχω παρατηρήσει ότι αρέσει σε δύο ή περισσότερα παιδιά και αφήνω τη συνέχεια στην αλληλεπίδραση τους. Κάθε στιγμή προκαλώ το να βιώσουν μια κοινή «χαρά» για κάτι που μπορούν να κάνουν μαζί μέσα στο παιχνίδι τους ή κάνοντας μια λειτουργική «δουλειά».

Υποστηρίζω την ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Το πρώτο βήμα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η γνωριμία και η αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων. Ακολουθώ τον ρυθμό κάθε παιδιού σε σχέση με το πώς κατανοεί αρχικά τα δικά του συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου, του ενθουσιασμό. Όταν ένα πολύ μικρό παιδί μπορεί να βιώσει και να αναγνωρίσει τα δικά του συναισθήματα, φροντίζω να μεταφράζω και να κάνω ορατό το συναίσθημα που βιώνει ένα άλλο παιδί ή ενήλικας δίπλα του/της. Αντίστροφα, φροντίζω να επεξηγώ το τι σημαίνει η στάση ή η συμπεριφορά του/της για κάθε πλάσμα με το οποίο εμπλέκεται, είτε κάποιο άλλο παιδί είτε κάποιο πλάσμα της φύσης.

Προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες γνωριμίας με την κοινότητα

Το πλαίσιο προσχολικής αγωγής συχνά αποτελεί την πρώτη εμπειρία κοινότητας που βιώνουν τα παιδιά έξω από την οικογένειά τους. Είναι λοιπόν σημαντικό, ανάλογα με την ηλικία τους, να έχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα στην κοινότητα του προσχολικού πλαισίου, μέσα από κοινές δράσεις με άλλες ομάδες και γιορτινές στιγμές.
Η επαφή με την κοινότητα που περιβάλλει το πλαίσιο προσχολικής αγωγής αποτελεί επίσης μια άμεση ευκαιρία για τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους και να αισθανθούν ότι ανήκουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οργανώνω δράσεις όπως μικρούς περιπάτους στη γειτονιά ή επισκέψεις σε καθημερινά περιβάλλοντα π.χ. στον τοπικό φούρνο ή το οπωροπωλείο, σε χώρους παιχνιδιού π.χ. το τοπικό πάρκο ή την κοντινή παιδική χαρά, ή σε σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος π.χ. αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης στα παιδιά και ενισχύουν την κατανόησή τους για τον κόσμο γύρω τους με τρόπο βιωματικό.

Ενισχύω τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του πλαισίου προσχολικής αγωγής

Η κοινότητα του πλαισίου προσχολικής αγωγής περιλαμβάνει και τους γονείς των παιδιών, οπότε είναι σημαντικό να συμμετέχουν με κατάλληλους τρόπους σε δραστηριότητες του πλαισίου. Μέσα από τη συμμετοχή των γονέων ενισχύεται η σχέση τους με το πλαίσιο προσχολικής αγωγής και τους παιδαγωγούς, αυξάνεται η αίσθηση εμπιστοσύνης, δίνονται ευκαιρίες μοιράσματος εμπειριών και ανοίγονται

δρόμοι για την ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με θέματα που αφορούν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Καλώ τους γονείς να συμμετάσχουν σε δράσεις μαζί με τα παιδιά τους, να οργανώσουν δράσεις για τα παιδιά ή για κάποιον κοινό σκοπό ενισχύοντας έτσι τη δική τους μικρή κοινότητα.

Σέβομαι τον ρυθμό και τη μοναδικότητα κάθε παιδιού

Κάθε παιδί αποτελεί μια μοναδική οντότητα. Η υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών είναι στόχος του πλαισίου προσχολικής αγωγής, με σεβασμό όμως στον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού και λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο την προσωπικότητά του, όσο και τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία μέσα στα οποία μεγαλώνει. Αναγνωρίζω τη μοναδικότητα όταν γνωρίζω την «ιστορία ζωής» κάθε παιδιού, τις ενδεχόμενες αντίξοες συνθήκες που έχει συναντήσει και τις ιδιαίτερες στάσεις της οικογένειάς του. Σέβομαι τον ρυθμό όταν παρατηρώ το παιχνίδι του κάθε παιδιού και προτείνω προεκτάσεις ή δραστηριότητες που το συνεχίζουν χωρίς προαπαιτούμενα ή προσδοκία για συγκεκριμένα αποτελέσματα. Μαθαίνω να παρατηρώ τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών για να είμαι σε θέση να εντοπίσω όποια δυσκολία ή έκφανση της μοναδικότητας προκύπτει.

Διασφαλίζω την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών

Η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες της ομάδας πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο των παιδαγωγών. Σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί δυσκολεύεται να πάρει μέρος στα δρώμενα, αναζητώ τρόπους που θα βοηθήσουν την ενεργή συμμετοχή του μέσα από προσαρμογές στο περιβάλλον, στη δραστηριότητα ή στη συμπεριφορά των ενηλίκων. Οι προσαρμογές στο περιβάλλον μπορεί να αφορούν τον χώρο, τα υλικά ή τον χρόνο που συμβαίνει μια δράση. Οι προσαρμογές στη δραστηριότητα μπορεί να σχετίζονται με την απαίτηση της δραστηριότητας, τον αριθμό ή την πολυπλοκότητα των βημάτων και τη διάρκειά της. Οι αλλαγές σε σχέση με τη συμπεριφορά μου μπορεί να αφορούν το ύφος και τον τόνο της φωνής, τους τρόπους επικοινωνίας π.χ. χρήση οπτικοποίησης για την ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας, τις οδηγίες που δίνονται και φυσικά την υποστήριξη και βοήθεια που παρέχεται στο κάθε παιδί. Βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών αποτελεί η κατανόηση των αναγκών τους, σε συνεργασία με τους γονείς και με την εμπλοκή ειδικών όταν αυτό κρίνεται χρήσιμο.

Υπενθυμίζω τις συμφωνίες για την ασφάλεια και τη λειτουργία της ομάδας με τρόπο ηλικιακά κατάλληλο

Η εδραίωση επικοινωνίας με τα παιδιά γύρω από θέματα ασφάλειας αλλά και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αποτελεί μία διαδικασία που μπορεί να διευκολύνει τη λειτουργία της ομάδας. Είναι σημαντικό οι απαιτήσεις που τίθενται να αποτελούν «συμφωνίες» με τα παιδιά και όχι μόνο «εντολές» προς αυτά, διασφαλίζοντας πως είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, λογικές χωρίς υπερβολή, προβλέψιμες με κοινή στάση από την πλευρά των ενηλίκων, αλλά και με δυνατότητα ευελιξίας ανάλογα με τις συνθήκες. Έτσι, επικεντρωνόμαστε στον τρόπο που θέλουμε τα παιδιά να συμπεριφέρονται και όχι στο τι δεν πρέπει να κάνουν π.χ. «ζητάω το παιχνίδι που θέλω» αντί «δεν αρπάζω». Ο τρόπος που οι συμφωνίες αυτές επικοινωνούνται με τα παιδιά πρέπει να είναι ηλικιακά κατάλληλος, χρησιμοποιώντας απλό και σύντομο λόγο και με χρήση οπτικοποίησης π.χ. αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες και με θετικό συναίσθημα από την πλευρά των παιδαγωγών. Οι συμφωνίες εδραιώνονται καλύτερα όταν αποτυπώνονται και μέσα από την

κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος π.χ. αν θέλουμε τα παιδιά να τακτοποιούν τα υλικά βοηθάει να έχουμε κουτιά αποθήκευσης προσβάσιμα σε αυτά, με εικόνες του τι περιέχουν. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως στις μικρές ηλικίες οι συμφωνίες πρέπει να επαναλαμβάνονται συχνά, με υπομονή και κατανόηση από την πλευρά των παιδαγωγών χωρίς την προσδοκία ότι θα τηρηθούν άμεσα αλλά με εμπιστοσύνη ότι θα εμπεδωθούν από τη συχνή υπενθύμιση.

Υποστηρίζω τα παιδιά να επιλύουν τις διαφωνίες τους

Οι διαφωνίες μεταξύ των μικρών παιδιών είναι μια φυσιολογική διαδικασία και οι παιδαγωγοί δεν είναι ρεαλιστικό ή χρήσιμο να στοχεύουν στην πλήρη εξάλειψη ή τη συγκάλυψή τους. Διευκολύνω τα παιδιά ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τις διαφωνίες τους με τρόπο κατάλληλο. Κάθε διαχείριση αποτελεί μια ευκαιρία για να αναπτύξουν την επικοινωνία τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Υποστηρίζουμε τα παιδιά στη διαδικασία αυτή, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας, βοηθώντας τα να βάλουν σε λόγια τα συναισθήματά τους και προτείνοντας τρόπους για την επίτευξη της συνεργασίας μεταξύ τους. Αναγνωρίζουμε τα στοιχεία του περιβάλλοντος που ενισχύουν την ένταση και τις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών π.χ. η ύπαρξη υπερβολικού θορύβου, η έλλειψη υλικών παιχνιδιού, η χρονική πίεση, και τα αλλάζουμε ώστε να προωθήσουμε την επίλυσή.

Υποστηρίζω την ανάπτυξη σεβασμού για τη φύση και οικολογικής συνείδησης

Ο σεβασμός για τη φύση και η οικολογική συνείδηση είναι στοιχεία που μπορούν να αναπτυχθούν από πολύ μικρή ηλικία οδηγώντας στην εδραίωση προσωπικών στάσεων και συμπεριφορών που προστατεύουν το περιβάλλον. Με τους έξι από τους δεκαεπτά Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης να αφορούν το περιβάλλον και την οικολογία, είναι σαφές ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση οφείλει να έχει έναν σημαντικό ρόλο σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στα παιδιά μικρής ηλικίας ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής ο σεβασμός για τη φύση και η οικολογική συνείδηση αναπτύσσεται μέσα από απλές καθημερινές πρακτικές και συμπεριφορές, όταν αυτές γίνονται συστηματικά και συνδυάζονται με τις σχετικές επεξηγήσεις: η χρήση κάδου ανακύκλωσης, η κομποστοποίηση, η εξοικονόμηση ηλεκτρικού ρεύματος και νερού. Περαιτέρω μπορούν να συμβάλλουν παραμύθια και τραγούδια για τη φύση και τα πλάσματά της αλλά και η επαφή με αυτά. Η κύρια διεργασία που επιτελεί μια δομή προσχολικής αγωγής επικοινωνώντας με τους γονείς ό,τι έχει σχέση με αυτή την πρακτική είναι η σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας και στάσης των οικογενειών που προκύπτει μέσα από την τοποθέτηση των παιδιών τους σε κάθε ενα από αυτά τα ζητήματα.

Διασφαλίζω την καθημερινή επαφή των παιδιών με στοιχεία της φύσης

Τα στοιχεία της φύσης εμφανίζονται στο παιχνίδι μέσα από τον αέρα, το φως και τη σκιά, το νερό και το χώμα. Στην πράξη περιλαμβάνουν το παιχνίδι σε όλες τις καιρικές συνθήκες, την απευθείας επαφή με τη γη και τον αέρα και τη δημιουργική επαφή με κατάλληλα φυσικά υλικά όπως φύλλα, πέτρες, κουκουνάρια, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν ελεύθερα υλικά παιχνιδιού έξω αλλά και μέσα στην τάξη της εκάστοτε δομής. Το παιχνίδι με ελεύθερα υλικά βοηθάει τα παιδιά να εξελίξουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την εφευρετικότητά τους καθώς καλούνται να μεταμορφώσουν με τη φαντασία τους ένα φυσικό υλικό ή μια σύνθεση υλικών σε κάτι χρήσιμο για το παιχνίδι τους (π.χ. ένα κουκουνάρι πάνω σε ένα φύλλο μεταμορφώνεται σε μια τούρτα σε πιατέλα). Η επαφή των παιδιών με την ποικιλία σε υφές, χρώματα, βάρη, σχήματα την οποία προσφέρουν τα φυσικά υλικά αποτελεί μια πηγή αισθητηριακής ανάπτυξης όπως και η

επαφή με το νερό, το χώμα και τον αέρα. Τέλος, η αναγνώριση της θερμοκρασίας και η επιρροή μιας συνθήκης όπως ο πολύς ήλιος ή ο πολύς αέρας, η απόφαση για την αντιμετώπισή της και η κατάλληλη ένδυση ανάλογα με αυτή χαρίζει στα παιδιά ένα μεγάλο μέρος αυτονομίας και αυτοπεποίθησης.

Προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να παίξουν στο φυσικό περιβάλλον

Ο φυσικός κόσμος είναι ένας από τους κόσμους οι οποίοι περιβάλλουν τα παιδιά, αλλά ένας από τον οποίο διαρκώς απομακρύνονται, ιδιαίτερα τα παιδιά τα οποία ζουν στα αστικά κέντρα. Από την προσχολική κιόλας ηλικία είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια σχέση με το φυσικό περιβάλλον η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη σχέση που θα έχει με τη φύση ως ενήλικας. Είτε πρόκειται για ένα δέντρο στη γωνιά του προαυλίου, για ένα φυσικό προαύλιο, για το πάρκο της γειτονιάς, την παραλία στον όμορο Δήμο, ή ένα περιαστικό δάσος, το φυσικό περιβάλλον προσφέρει πολλές νέες επιλογές για παιχνίδι και ανακάλυψη. Οι διαφορετικές συνθήκες (π.χ. άλλη τοποθεσία, άλλες καιρικές συνθήκες) αλλά και οι διαφορετικές δραστηριότητες (π.χ. περίπατος, εξερεύνηση, ελεύθερο παιχνίδι, κολατσιό, ανάγνωση παραμυθιού) σε ένα φυσικό περιβάλλον προσφέρουν αισθητηριακά πλούσιες εμπειρίες στα παιδιά αλλά και τη δυνατότητα να γενικεύσουν ήδη κατακτημένες δεξιότητες σε ένα «μεγαλύτερο από τα ίδια» περιβάλλον.

Ενσωματώνω τις ιδέες των παιδιών στην παιδαγωγική πράξη

Η παιδαγωγική πράξη στην προσχολική αγωγή είναι συνυφασμένη με την ενεργοποίηση του εσωτερικού κινήτρου των παιδιών, την ενεργητική τους εμπλοκή και τη θετική επένδυσή τους στη μάθηση. Είναι λοιπόν σημαντικό οι ιδέες και οι επιθυμίες των παιδιών να ακούγονται, αλλά και να συμπεριλαμβάνονται όσο περισσότερο γίνεται στις παιδαγωγικές δράσεις του πλαισίου. Αυτό μπορεί να αφορά τη θεματολογία της δράσης, τον στόχο, τον χώρο όπου πραγματοποιείται, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, τη διαδικασία ή τον τρόπο καταγραφής. Συν-δημιουργώ την παιδαγωγική εμπειρία με τα παιδιά κι έτσι οι δράσεις γίνονται πιο θελκτικές για τα παιδιά, αλλά και δημιουργώ τις συνθήκες ώστε να έχουν πραγματικό νόημα για εκείνα.

Εμπλέκω τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη εκφράζονται δύο βασικές παραδοχές σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα παιδιά. Η πρώτη έχει να κάνει με την αξία της δημοκρατίας και η δεύτερη με τη θεώρηση των παιδιών ως ικανών. Αυτές οι αρχές όμως δεν έχουν νόημα αν στην πράξη τα παιδιά δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν. Είναι δεδομένο πως μέσα σε μια δομή προσχολικής αγωγής κάποιες πρακτικές σε σχέση με τη λειτουργία είναι ήδη καθορισμένες από την ίδια τη δομή, αλλά σε θέματα που τα παιδιά μπορούν και πρέπει να έχουν επιλογή είναι ωφέλιμο να θεσπιστούν οι διαδικασίες ώστε, σεβόμενοι την ηλικία τους, να τα εμπλέκουμε στη λήψη αποφάσεων. Προωθώ ακόμη και παιδιά που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει την ομιλία τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνώντας όπως μπορούν τις επιλογές τους με εξωλεκτικούς τρόπους όπως για παράδειγμα, δείχνοντας.

Παιδαγωγοί
Παιδί
Παίζοντας:
Συνδέομαι και
συνεισφέρω στους
κόσμους μου

Επικοινωνώ
Παιδί
Παιδαγωγοί
Ακούω και κατανοώ
Αρχίζω να καταλαβαίνω πως λειτουργούν τα σύμβολα
Αλληλεπιδρώ με λέξεις και χωρίς λέξεις
Καταλαβαίνω τις εκφράσεις και τα συναισθήματα των άλλων
Παράγω τον δικό μου λόγο (αναπτύσσω το λεξιλόγιό μου, περιγράφω και φτιάχνω ιστορίες)
Μοιράζομαι τη σκέψη μου και τα συναισθήματά μου
Επικοινωνώ τις ανάγκες μου
Παρατηρώ και αποκωδικοποιώ τη μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών
Καταγράφω τα λόγια και τις ιστορίες των παιδιών και τις μοιράζομαι με τους γονείς
Κάνω ανοιχτές ερωτήσεις
Φωτογραφίζω τις δράσεις των παιδιών και τις συζητάω μαζί τους
Δίνω χώρο και χρόνο στα παιδιά να εκφράσουν τις ανάγκες τους
Αφηγούμαι ή διαβάζω παραμύθια
Διαμορφώνω τον χώρο ώστε να προάγει την επικοινωνία και μειώνω τους θορύβους
Εμπλουτίζω την επικοινωνία μου με κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου
Αξιοποιώ ρίμες, τραγούδια, ταχταρίσματα ως πρώτες εμπειρίες φωνολογικής επίγνωσης
Προωθώ την ενεργητική ακρόαση
Προάγω τη μίμηση ήχων και κινήσεων
Χρησιμοποιώ τη μουσική και το τραγούδι ως μέσο επικοινωνίας
Προωθώ την επικοινωνία και τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών
Μιλάω στα παιδιά και με τα παιδιά
Επικοινωνώ με τα παιδιά σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες
Ενισχύω την επικοινωνία μέσα από την οπτικοποίηση
Στολίζω τον χώρο με λέξεις και σύμβολα

Παρατηρώ και αποκωδικοποιώ τη μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών

Η επικοινωνιακή ικανότητα αυξάνεται όσο αυξάνεται και το ενδιαφέρον για τη σχέση. Όσο περισσότερο δηλαδή ο/η ενήλικας μπορεί να αποκωδικοποιήσει και να ενδιαφερθεί για τη μη λεκτική επικοινωνία, για το μέσο που το παιδί χρησιμοποιεί τόσο πιο αποδοτική γίνεται μια επικοινωνία χωρίς λόγια. Μη λεκτική ορίζεται η επικοινωνία που γίνεται με τη σωματική και τη συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών που επικοινωνούν. Αποκωδικοποιώ όποιο μέσο χρησιμοποιεί το παιδί. Κάποια από τα λεκτικά σύμβολα που χρησιμοποιεί αυθόρμητα το παιδί είναι το ύφος, ο τόνος, η διάθεση και οι χειρονομίες, τα νοήματα, η μίμηση κινήσεων, η αλληλεπίδρασή του, η θέση του στον χώρο σε σχέση με τον εαυτό του και σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Αφουγκράζομαι τα σύμβολα κάθε παιδιού με στόχο να το βοηθήσω να αυξήσει την επικοινωνιακή ικανότητά του και τη διάθεσή του για περισσότερη επικοινωνία, χτίζοντας έτσι ισχυρό εσωτερικό κίνητρο που θα οδηγήσει στη χρήση του λόγου.

Δίνω χώρο και χρόνο στα παιδιά να εκφράσουν τις ανάγκες τους

Ένα βρέφος ή ένα πολύ μικρό παιδί πρέπει να βρίσκει χρόνο ανάμεσα στις κουβέντες ή τις ασχολίες των ενηλίκων προκειμένου να ξεκινήσει μια επικοινωνία. Έτσι, κάθε φορά που παρατηρώ ένα παιδί να εκκινεί μια επικοινωνία εστιάζω στην παύση. Με την παύση δουλεύουμε την αναμονή που είναι η αρχή της επικοινωνίας. Αν περιμένω, βλέπω, ακούω, τότε παίρνω ένα μήνυμα και μετά παράγω κι εγώ κάτι ως επικοινωνία. Είτε το ίδιο είτε κάτι διαφορετικό. Έτσι εδραιώνεται η διαδικασία «σειρά μου-σειρά σου», όπως και στον διάλογο.

Αφηγούμαι ή διαβάζω παραμύθια

Η τέχνη της αφήγησης έχει πολύ βαθιά τις ρίζες της σε κάθε πολιτισμό ως η βασική μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους του κάθε λαού. Όταν αφηγούμαι ή διαβάζω μια ιστορία, ένα παραμύθι μεταφέρω στο παιδί-ακροατή έναν ολόκληρο κόσμο. Αξιοποιώ τη φωνή μου για να επικοινωνήσω τα συναισθήματα, ρυθμίζω την ένταση, την ταχύτητα και την καθαρότητα στον λόγο μου έτσι ώστε τα παιδιά να εμπλέκονται με την ιστορία ή το παραμύθι και να εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση.
Η αφήγηση και η ανάγνωση βιβλίων στα μικρά παιδιά κινητοποιεί την ανάπτυξη του εγκεφάλου, ωθεί την έναρξη του λόγου και ενισχύει την αλληλεπίδραση ενήλικα-παιδιού και το κίνητρο για μάθηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι σημαντικό να δίνω την ευκαιρία στα παιδιά να συζητάνε το περιεχόμενο και να εκφράζονται, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τη γλωσσική μάθηση όσο και την κριτική σκέψη. Αντίστοιχα, η εξερεύνηση των πρώτων βιβλίων από τα βρέφη πρέπει να συνοδεύεται από επικοινωνία με τον ενήλικα, με έναυσμα τις εικόνες ή το θέμα του βιβλίου.

Διαμορφώνω τον χώρο ώστε να προάγει την επικοινωνία και μειώνω τους θορύβους

Μέσα σε ένα ήρεμο αλλά πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον κάθε παιδί ενεργοποιείται περισσότερο να επικοινωνήσει. Φροντίζω ώστε τα παιχνίδια να είναι τακτοποιημένα σε ράφια μέσα σε κουτιά και τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε αυτά, άρα και επιλογή από πολύ μικρή ηλικία. Ακολουθώντας το παιχνίδι αφαιρώ διασπαστικά αντικείμενα από τον χώρο που παίζουμε. Έτσι υποστηρίζω την οργάνωση του χώρου που προωθεί την οργάνωση της σκέψης και βοηθώ τα παιδιά να εστιάσουν σε ένα αντικείμενο ή μια κατηγορία αντικειμένων που τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Συζητώντας μαζί τους ή μιλώντας μόνοι μας για αυτό που έχουν επιλέξει, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, βιώνουν τη χαρά του να μοιράζονται μια

επιθυμία τους που ικανοποιήθηκε, εκδηλώνουν την επιλογή τους και κωδικοποιούν τους ήχους που είναι πιθανότερο να συνοδεύσουν την επιλεγμένη δράση τους. Αντίστοιχα, όταν το περιβάλλον είναι γνωστό κι οργανωμένο προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια για επικοινωνία και εξερεύνηση που χρειάζονται τα πολύ μικρά παιδιά. Επιπλέον ελέγχω και περιορίζω τον θόρυβο που δεν σχετίζεται με τη δράση των παιδιών έτσι ώστε να μπορούν να εστιάσουν σε ό,τι κάνουν αλλά και να δοκιμάσουν τους δικούς τους ήχους.

Εμπλουτίζω την επικοινωνία μου με κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου

Ήδη από τη γέννηση, ένα βρέφος επικοινωνεί μιμούμενο τις εκφράσεις των γονιών του. Όσο πιο εκφραστική είναι η επικοινωνία μου τόσο περισσότερο μεταδίδω το συναίσθημα, την αίσθηση και το νόημα αυτού που επικοινωνώ. Φροντίζω να επικοινωνώ ειλικρινά εστιάζοντας στις πραγματικές συνδέσεις εκφράσεων και κινήσεων με τα όσα λέω, χωρίς υπερβολές που δίνουν περισσότερο θεατρικές ερμηνείες . Έτσι, δίνω το μήνυμα στα παιδιά ότι αντιλαμβάνομαι την κίνηση και την γκριμάτσα ως πρωτότυπη επικοινωνία και ότι είμαι έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε αυτήν. Αντίστοιχα, εμπλουτίζω το εκφραστικό ρεπερτόριό τους ώστε όταν αργότερα μιλούν να έχουν μια μεγάλη ποικιλία ενισχυτικών εκφραστικών μέσων του λόγου.

Αξιοποιώ ρίμες, τραγούδια, ταχταρίσματα ως πρώτες εμπειρίες φωνολογικής επίγνωσης

Ο ρυθμός και η επανάληψη των τραγουδιών και άλλων μορφών λόγου βοηθούν πολύ τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τους ήχους, τη μίμησή τους, και την επανάληψή τους. Τα παλαμάκια και οι κινήσεις που μπορούμε να κάνουμε ρυθμικά είναι μια πολύ ωραία βάση για τη μετέπειτα καλλιέργεια φωνολογικών δεξιοτήτων που οδηγούν αργότερα στον συλλαβισμό ή τον εντοπισμό του που είναι ο ήχος σε μια λέξη. Κάνοντας μια πρώτη επαφή λοιπόν με τους ήχους των λέξεων είτε με μια επιμήκυνση είτε με μια ρυθμική φόρμα, υποστηρίζω την ακουστική ικανότητα που είναι η βάση για την εξάσκηση και πολύ αργότερα την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης.

Προωθώ την ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση έχει να κάνει με την ενεργητική συμμετοχή και σύνδεση, με τον τρόπο που ακούει ο ακροατής. Ο στόχος είναι η ενίσχυση και η διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του μηνύματος στην επικοινωνία. Θυμάμαι να ανακεφαλαιώνω και να κάνω παράφραση αυτών που επικοινωνεί κάθε παιδί. Μπορώ να δώσω μια περίληψη του νοήματος που θέλει να πει. Αν το παιδί δεν χρησιμοποιεί λέξεις και με κάποιον άλλο τρόπο εγώ έχω καταλάβει, μπορώ λεκτικά να του μεταφέρω το μήνυμά του ώστε να καταλάβει ότι ακούω και έχω κατανοήσει αυτό που επικοινωνεί. Με αυτόν τον τρόπο, παίρνει την επιβεβαίωση ότι έχει νόημα η επικοινωνία. Δηλαδή χρησιμοποιώ τη δική μου επικοινωνία ώστε να δείχνω στο παιδί ότι ακούω, κάνω βλεμματική επαφή, κάνω νεύματα για να το επιβεβαιώσω, ώστε το παιδί να μπορεί να επικοινωνεί ελεύθερα αυτό που θέλει.

Προάγω τη μίμηση ήχων και κινήσεων

Η βάση της επικοινωνίας για τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά είναι η αναπαραγωγή των ήχων και των κινήσεων που υπάρχουν γύρω τους. Σε κάθε ευκαιρία συνδέω αυτό που λέω ή αυτό που τα παιδιά επικοινωνούν, με έναν ήχο ή μια κίνηση και συχνά εφευρίσκω συνδέσεις που διευκολύνουν τα παιδιά να απομνημονεύουν λέξεις ή ρουτίνες. Φροντίζω να προτείνω απλούς και σύντομους ήχους ή απλές και γραμμικές κινήσεις που τα παιδιά μπορούν να αναπαράξουν και να διανθίζουν με τον τρόπο τους. Κάνω τους ήχους ή τις κινήσεις που σκέφτομαι ή βγαίνουν φυσικά και εμπλέκομαι με τα παιδιά την ώρα που προτείνω κάτι έτσι ώστε να αποζητώ την αμφίδρομη επικοινωνία και όχι μόνο να «ζητώ» την ανταπόκρισή τους στο δικό μου ερέθισμα. Μέσα από τη μίμηση ήχων και κινήσεων το παιδί συνδέεται με την ομάδα και γίνεται μια εισαγωγή σε έννοιες όπως η ταχύτητα, η ένταση και ο ρυθμός που βοηθούν την υπόλοιπη εξέλιξή του.

Χρησιμοποιώ τη μουσική και το τραγούδι ως μέσο επικοινωνίας

Τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα και ενστικτωδώς στη μουσική. Η μουσική και το τραγούδι βοηθούν στην ακουστική συγκέντρωση, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, παρακινούν για μάθηση και ενισχύουν την αίσθηση της ομαδικότητας. Με τη μουσική και το τραγούδι δημιουργείται ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας μέσα στο οποίο ζωντανεύουν εικόνες συχνά διαφορετικές σε κάθε παιδί δίνοντας μια ακόμα ευκαιρία για μοίρασμα. Τα στοιχεία του ρυθμού, της μελωδίας αλλά κυρίως της παύσης που συμβαίνουν στη μουσική προσομοιώνουν τα στοιχεία που απαιτούνται για μια αποδοτική επικοινωνία.

Προωθώ την επικοινωνία και τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών

Ένας βασικός λόγος να γίνεται μια επικοινωνία λεκτικά ή μη λεκτικά είναι για να μοιράζονται οι άνθρωποι τους εαυτούς τους, να δοκιμάζουν αν οι συμπεριφορές τους είναι αποδεκτές από τους/τις άλλους/ες και για να ανταλλάσσουν σφαιρικές εμπειρίες. Έτσι, υποστηρίζω τα παιδιά στο να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματά τους. Χρησιμοποιώ λεκτική ακολουθία που σημαίνει ότι ανταποκρίνομαι και ότι κάνω αναφορά στα συναισθήματα χωρίς σχόλια. Θυμάμαι να επαναλαμβάνω τις φράσεις ή να μεταφράζω τα λεκτικά σύμβολα του κάθε παιδιού επιλεκτικά με στόχο να το ενθαρρύνω να επικοινωνήσει πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις του κι έτσι να συνδεθεί και να έρθει σε επαφή με το συναίσθημά του.

Μιλάω στα παιδιά και με τα παιδιά

Μια απαραίτητη συνθήκη για κάθε επικοινωνία είναι το ενδιαφέρον που έχουν οι εμπλεκόμενοι/ες για να συμβεί. Είναι ιδιαίτερα πολύτιμο να μιλάω στα παιδιά για διάφορα θέματα που προκύπτουν, να περιγράφω όσα συμβαίνουν, να αναπαράγω τραγούδια και γενικά να είμαι πομπός επικοινωνίας. Είναι όμως ακόμα πιο πολύτιμο να επενδύω στην επικοινωνία μαζί τους με αληθινό ενδιαφέρον. Να κατεβαίνω στο ύψος τους για να τα κοιτάω στα μάτια. Να απαντάω με λέξεις ή με άλλους τρόπους στο ζητούμενό τους, να επικοινωνώ με όλες μου τις αισθήσεις οξυμένες. Να δίνω ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μαζί μου ώστε να επενδύουν ολοένα και περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις.

Επικοινωνώ με τα παιδιά σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες

Κάθε συναναστροφή με τα παιδιά είναι μια ευκαιρία για την ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας. Δίνω χώρο και χρόνο στα παιδιά να πουν ή να εκφράσουν αυτό που θέλουν, αλλά φροντίζω παράλληλα να περιγράφω τα όσα συμβαίνουν ή κάνουμε μαζί τόσο όταν παίζουμε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων φροντίδας, όσο και στην προετοιμασία ή τη διάρκεια των μεταβάσεων. Επιπλέον συζητάω μαζί τους χωρίς να ασκώ πίεση, αφήνοντας κενό χρόνο να απαντήσουν ή να τοποθετηθούν όπου υπάρχει δυνατότητα για αυθόρμητη, μη προγραμματισμένη επικοινωνία όπως στο φαγητό, στην ώρα του αλλάγματος ή στον κήπο.

Ενισχύω την επικοινωνία μέσα από την οπτικοποίηση

Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή, όχι απαραίτητα λέξεων, αλλά μηνυμάτων, ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη. Η επικοινωνία ενισχύεται με τη χρήση οπτικών μέσων, όπως εικόνων, φωτογραφιών, σημάτων και συμβόλων.

Η οπτικοποίηση των εννοιών και των λέξεων που αναφέρονται σε αντικείμενα, παιχνίδια και δραστηριότητες της καθημερινότητας των παιδιών, μπορεί να τα βοηθήσει πολύ στην ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων που χρειάζονται για να επικοινωνήσουν. Βλέποντας γνώριμα σύμβολα καλλιεργείται το εσωτερικό τους κίνητρο, μπορούν δηλαδή να καταλάβουν ότι το οπτικό μέσο αφορά κάτι που αφορά και τα ίδια. Έτσι όταν ο ενήλικας καταλαβαίνει και απαντάει στο μήνυμα που του μεταφέρουν/επικοινωνούν τα παιδιά, δείχνοντάς του μια εικόνα ή ένα σύμβολο, συμβάλει στην ενίσχυση της διάθεσής τους για λειτουργική επικοινωνία και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Π.χ. όταν τα παιδιά δείχνουν μια εικόνα, που αντιστοιχεί στον τίτλο του αγαπημένου τους τραγουδιού, επικοινωνούν μια επιθυμία/προτίμηση τους.

Η οπτικοποίηση αποτελεί ένα πολύ ωραίο ερέθισμα για επικοινωνία και είναι σημαντικό να υπάρχει παντού στον χώρο όπως για παράδειγμα στους τοίχους, ώστε το παιδί να μπορεί να συνδέεται με τις δράσεις που συμβαινουν, να ζητάει αυτό που θέλει όταν δεν έχει ακόμα λεκτική επικοινωνία, να έχει την αυτοπεποίθηση ότι ξέρει τι μήνυμα έχει κάθε οπτικοποιημένο ερέθισμα και έτσι να αποκτά καλύτερο έλεγχο του περιβάλλοντός του. Ο έλεγχος χαρίζει περισσότερη ασφάλεια και δίνει ακόμα περισσότερα εναύσματα για επικοινωνία.

Στολίζω τον χώρο με λέξεις και σύμβολα

Σε συνέχεια της οπτικοποίησης που αφορά περισσότερο τη λειτουργική επικοινωνία, έρχεται η επένδυση των χώρων με ενδιαφέροντα για τα παιδιά ερεθίσματα όπως το όνομά τους δίπλα σε ένα σύμβολο που έχουν τα ίδια επιλέξει, μια αφίσα με εικονογραφημένο το τραγούδι της καλημέρας, ένα βέλος όμορφα διακοσμημένο που οδηγεί στο μπάνιο από το δωμάτιο παιχνιδιού και άλλα. Όσο περισσότερο εκτίθεται ένα παιδί σε λέξεις και σύμβολα που καταλαβαίνει, τόσο περισσότερο τα αναζητά ώστε να μοιραστεί τις εμπειρίες του και να εκφράσει τις ανάγκες του με τρίτους και ιδιαίτερα με ενήλικες.

Φωτογραφίζω τις δράσεις των παιδιών και τις συζητάω μαζί τους

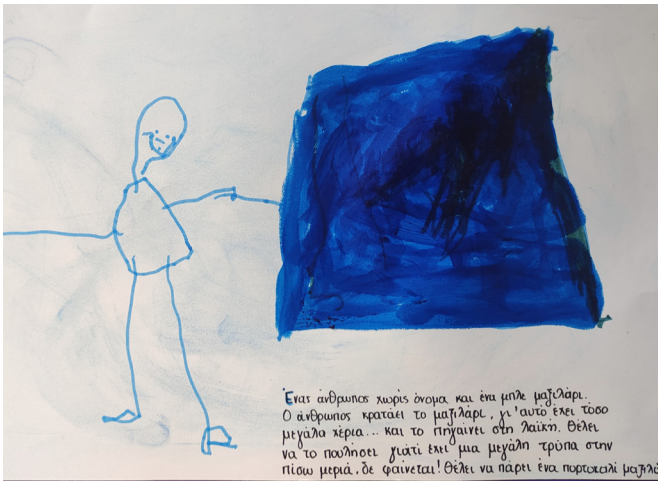
Η δύναμη της εικόνας είναι γενικά πολύ μεγάλη. Ειδικά για τα μικρά παιδιά, οι εικόνες βοηθούν στο να ταυτίζουν αντικείμενα ή δράσεις με συγκριμένες λέξεις. Όταν οι εικόνες που μοιραζόμαστε είναι σχετικές με την καθημερινότητά τους ή πραγματικές φωτογραφίες από τα ίδια σε δράση, τότε η επικοινωνία επικεντρώνεται στη σύνδεση με τις εμπειρίες τους και με την ομάδα, και τα παιδιά βιώνουν την αξία του να μοιράζεσαι. Επιπλέον, εξασκούν την παρατηρητικότητά τους, τη μνήμη τους και όπως σε κάθε έκφανση της επικοινωνίας, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους -λεκτικό ή μη.

Κάνω ανοιχτές ερωτήσεις

Η διαδικασία των ερωτήσεων είναι μια πολύ βασική μορφή επικοινωνίας. Κάθε ερώτηση γεννά την προσμονή μιας απάντησης και δίνει μια καινούρια πληροφορία σε αυτόν ή αυτήν που την κάνει. Προκειμένου τα πολύ μικρά παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά το θάρρος να απαντούν σε ερωτήσεις άρα και να τις κάνουν, απαραίτητο βήμα πριν από την ανοιχτή ερώτηση είναι μια κλειστού τύπου μικρή με συγκεκριμένη εφικτή απάντηση. Παρόλα αυτά, εφόσον ένα παιδί έχει κατανοήσει το νόημα των ερωταπαντήσεων, το να προωθώ τις ανοιχτές ερωτήσεις δημιουργεί άπειρες δυνατότητες επικοινωνίας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις, εκείνες δηλαδή που αφήνουν απεριόριστο περιθώριο για σύνθεση της απάντησης και έχουν τόσες απαντήσεις όσα και τα άτομα που τις απαντούν επιτρέπουν σε κάθε παιδί να εκφράσει άμεσα τη σκέψη του, να κάνει καινούριες ερωτήσεις, να φαντάζεται και να δίνει μακροσκελείς απαντήσεις που δυναμώνουν τη φαντασία και ταυτόχρονα ενισχύουν τη διαδοχική σκέψη.

Καταγράφω τα λόγια και τις ιστορίες των παιδιών και τις μοιράζομαι με τους γονείς

Η επικοινωνία που γίνεται ανάμεσα σε παιδαγωγούς και παιδιά κάθε ηλικίας περιέχει πολύ περισσότερα νοήματα από τις λέξεις που ανταλλάσσουν. Γι' αυτό, προωθώ την επικοινωνία όταν καταγράφω τις ιστορίες μάθησης των παιδιών, τα λόγια που χρησιμοποιούν για να περιγράψουν κάτι ή τις ατάκες που συνοδεύουν συνήθως μια καινούρια κατάκτηση ή ανακάλυψή τους. Όταν αυτές οι λέξεις είναι κάπου γραμμένες, είναι εφικτό να μεταφερθεί άμεσα στους γονείς των παιδιών και σε όσους/όσες ενδιαφέρονται μια ολόκληρη περιπέτεια που μπορεί να έχει συμβεί μέσα στην ημέρα μας. Έτσι, δίνουμε έναυσμα για επικοινωνία στο σπίτι, με θέματα που αφορούν την ημέρα των παιδιών μαζί μας.



Παιδαγωγοί
Παιδί
Παίζοντας:
Επικοινωνώ

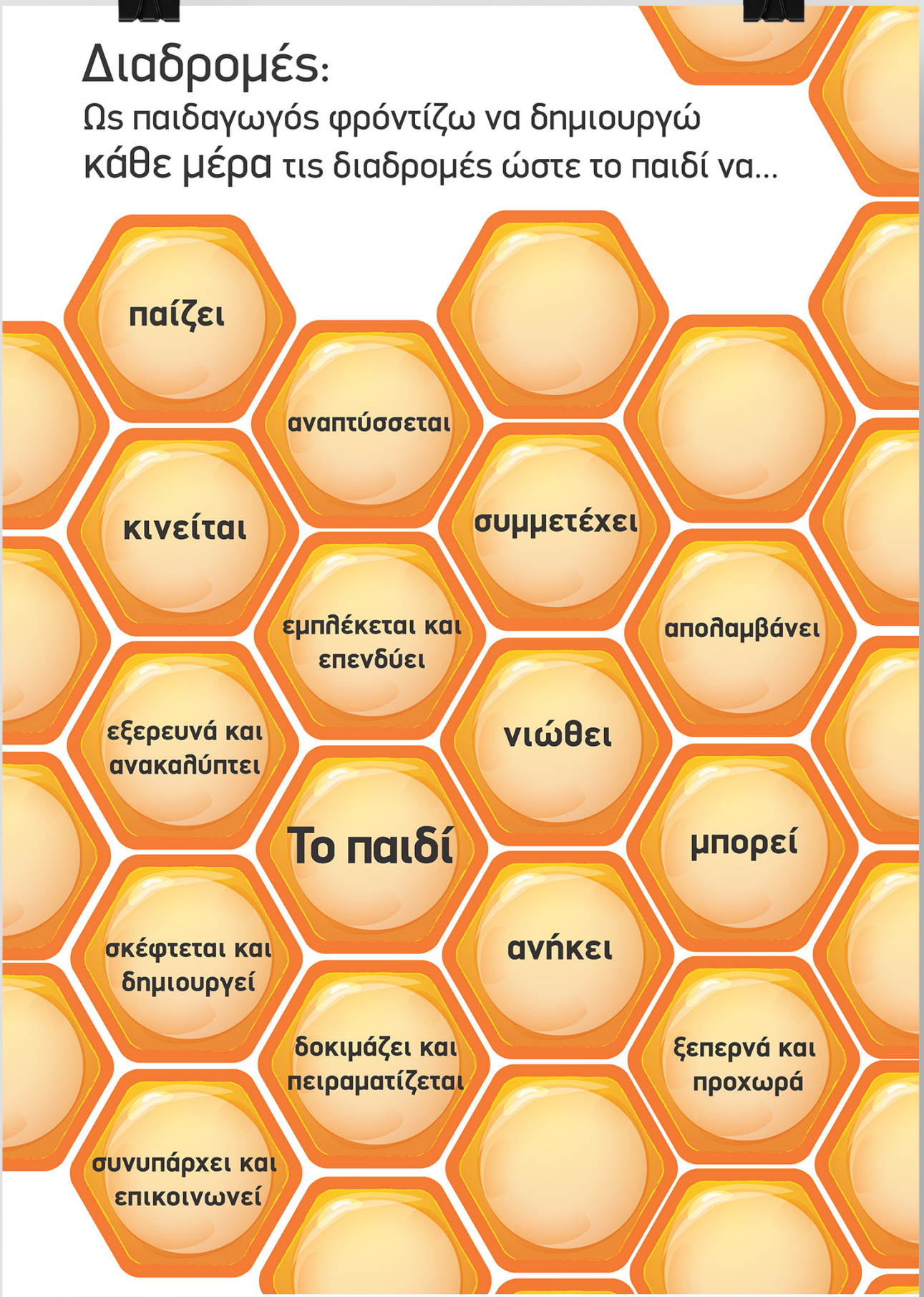
5.3 Διαδρομές

Διασφαλίζοντας ότι ανοίγονται, αξιοποιούνται και αποκτούν ρυθμό οι παρακάτω διαδρομές, οι παιδαγωγοί κάθε δομής μπορούν να συζητούν, να σχεδιάζουν, να διαχειρίζονται και να αυτοαξιολογούν τις εμπειρίες μάθησης που προσφέρουν στα παιδιά της δομής τους.

Αυτές οι διαδρομές αιτιολογούν στους παιδαγωγούς το «γιατί» είναι απαραίτητο να συμβαίνουν τα παραπάνω κάθε μέρα. Όταν υποστηρίζονται οι Διαδρομές και γίνονται ορατές στα παιδιά, είναι εφικτό να συνδιαλέγονται παιδιά και παιδαγωγοί με σεβασμό και ισοτιμία στην καθημερινότητα.

Διαδρομές:

Ως παιδαγωγός φρόντίζω να δημιουργώ
κάθε μέρα τις διαδρομές ώστε το παιδί να...



Το παιδί
παίζει

Γιατί μέσα από το παιχνίδι έχει την ευκαιρία να μάθει για τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο γύρω του.

Το παιδί
κινείται

Γιατί μέσα από την κίνηση ενεργοποιεί και μαθαίνει το σώμα του, αναπτύσσει τις κινητικές του δεξιότητες και διαμορφώνει θετική προδιάθεση για τη φυσική άσκηση.

Το παιδί
εμπλέκεται
και επενδύει

Γιατί όταν εμπλέκεται και επενδύει συναισθηματικά, αναπτύσσει διεργασίες μάθησης και αυτό που βιώνει μετουσιώνεται σε γνώση.

Το παιδί
δοκιμάζει και πειραματίζεται

Γιατί όταν δοκιμάζει τις δικές του ιδέες, μαθαίνει να επιλύει προβλήματα και μέσα από την προσπάθεια και τη διαχείριση της αποτυχίας ή της επιτυχίας μαθαίνει τον εαυτό του και καλλιεργεί στρατηγικές ευελιξίας και ψυχική ανθεκτικότητα.

Το παιδί
συμμετέχει

Γιατί όταν λειτουργεί ως ενεργό μέλος μιας ομάδας, μαθαίνει ότι η γνώμη όλων είναι σημαντική, συνεργάζεται, διαχειρίζεται με σεβασμό τη διαφωνία και συμμετέχει στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων.

Το παιδί
εξερευνά και ανακαλύπτει

Γιατί όταν η γνώση προκύπτει μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη, γίνεται περιουσία του και το παιδί αποκτά εσωτερικό κίνητρο για τη μάθηση.

Το παιδί
ξεπερνά και προχωρά

Γιατί όταν ένα παιδί συναντά εμπόδια, αξιοποιεί την ευελιξία του και καλλιεργεί στρατηγικές ψυχικής ανθεκτικότητας. Έτσι κάθε επόμενη φορά, είναι πιο έτοιμο να διαχειριστεί την όποια πρόκληση προκύπτει.

Το παιδί
νιώθει

Γιατί όταν ένα παιδί έχει την ευκαιρία να βιώσει διάφορα συναισθήματα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, μαθαίνει να τα αναγνωρίζει, να μιλά για αυτά και να τα διαχειρίζεται.

Το παιδί **απολαμβάνει**

Γιατί όταν ένα παιδί περνάει καλά, ενεργοποιούνται ταυτόχρονα πολλαπλές εγκεφαλικές συνάψεις και μεγιστοποιείται η δυνητική ικανότητά του να αφομοιώσει τη γνώση.

Το παιδί **σκέφτεται και δημιουργεί**

Γιατί όταν το παιδί έχει ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δημιουργία, ενδυναμώνεται νοητικά. Καλλιεργεί βασικές δεξιότητες λογικής, σύνθεσης και επίλυσης προβλημάτων, αφήνοντας έτσι περιθώριο για ανάπτυξη της φαντασίας.

Το παιδί
συνυπάρχει και επικοινωνεί

Γιατί όταν ένα παιδί καλείται να συμμετάσχει σε δυαδική επικοινωνία, να συνυπάρξει και να επικοινωνήσει με τους γύρω του, μαθαίνει να ακούει, να μοιράζεται, να σέβεται, να έχει υπομονή και να συναισθάνεται.

Το παιδί
ανήκει

Γιατί όταν ένα παιδί εδραιώνει τη θέση του στην οικογένεια, την ομάδα, την κοινότητα, τον κόσμο, αντιλαμβάνεται τη μοναδικότητα του καθενός και τη σημασία της δικαιοσύνης. Νιώθει ότι ανήκει σε ένα σύνολο που τον/την εμπεριέχει για τη μοναδικότητά του και αναπτύσσει ψυχική ανθεκτικότητα.

Το παιδί
αναπτύσσεται

Γιατί όταν το παιδί βρίσκεται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει επάρκεια θρεπτικών τροφίμων και πρόγραμμα στο φαγητό, κατάλληλες συνθήκες και ρουτίνες ύπνου, μπορεί να αυτορυθμιστεί και να αναπτυχθεί βιολογικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σύμφωνα με τα γονίδιά του.

Το παιδί
μπορεί

Γιατί όταν ένα παιδί έχει
ερεθίσματα, ευκαιρίες,
εμπιστοσύνη στον εαυτό του,
υποστήριξη, χώρο, χρόνο και
ελευθερία να κάνει πράγματα
μόνο του, τότε χτίζει μια θετική
αυτό-εικόνα, αυτονομείται,
καταφέρνει και αποκτά την
αυτοπεποίθηση για να
δοκιμάζει πάντα
κάτι καινούριο.

5.4 Περιβάλλοντα μάθησης

Κάθε σημείο του χώρου θα μπορούσε να οριστεί ως περιβάλλον μάθησης για τα βρέφη και τα νήπια που βρίσκονται στις δομές προσχολικής αγωγής. Όσο μικρότερο είναι ένα παιδί τόσο μεγαλύτερη αξία έχει η λεπτομέρεια με την οποία έχει διαμορφωθεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται, τόσο σχετικά με την ασφάλεια όσο και με την παιδαγωγική. Η απλοποίηση του περιβάλλοντος σε σχέση με τα ερεθίσματα στον χώρο, η ισορροπία των ερεθισμάτων, η ποσότητα των αντικειμένων που εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάγκη για τη συσχέτιση του χώρου και του χρόνου που έχει ένα παιδί να αξιοποιήσει τον χώρο αυτόν, η κατάλληλη στάση του ενήλικα, η επαφή του εσωτερικού με τον εξωτερικό χώρο είναι μερικά από τα απαραίτητα στοιχεία ενός περιβάλλοντος μάθησης για παιδιά 0 έως 4 ετών. Στις επόμενες σελίδες περιγράφονται τα απαραίτητα περιβάλλοντα μάθησης για κάθε δομή και κάποιοι τρόποι αξιοποίησής τους. Ιδανικό θα ήταν τα βρέφη να αξιοποιούν άλλους χώρους από αυτούς που χρησιμοποιούν τα νήπια κυρίως για να μπορούν να διασφαλίζονται διαρκώς οι κανόνες ασφαλείας και υγιεινής ώστε τα βρέφη να έχουν δικαίωμα στον πειραματισμό και την ελεύθερη κίνηση στον χώρο τους. Για τον εξωτερικό χώρο προτείνεται η χρήση σε διαφορετικές ώρες έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέγιστο η δυνατότητα παιχνιδιού από κάθε ηλικία. Πάντα με γνώμονα την ασφάλεια των υλικών, η οποία ορίζεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, όλες οι ηλικίες των παιδιών 0 έως 4 ετών με την ανάλογη προτροπή μπορούν να παίξουν έξω με ασφάλεια, όπως συμβαίνει και στους εσωτερικούς χώρους κάθε δομής προσχολικής αγωγής.

Η «τάξη» του παιδικού σταθμού πρέπει να οργανώνεται ώστε να στεγάσει την εξερεύνηση των παιδιών μέσω υλικών που προάγουν το παιχνίδι. Το περιβάλλον της τάξης χρειάζεται να προσφέρει επιλογές, με τα υλικά μάθησης να είναι ενδιαφέροντα, επαρκή και σχετικά με τις εμπειρίες ζωής του παιδιού (Barresi, 2014, PlayEngland, 2014).

Πέρα από τον ρόλο όμως που έχουν τα υλικά, καθοριστική σημασία έχει η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις/τους παιδαγωγούς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ανεξαρτήτως δραστηριότητας και υλικού. Παρότι η έννοια του παιχνιδιού εμπεριέχει την αυτοκατεύθυνση, οι ενήλικες παίζουν έναν κεντρικό ρόλο, παρέχοντας το κατάλληλο περιβάλλον και ενισχύοντας τις εμπειρίες των παιδιών (Santer, Griffiths and Goodall, 2007).

Έτσι, οι παιδαγωγοι υποστηρίζουν τα παιδιά, δίνοντας ιδέες και κατεύθυνση ή παίζοντας μαζί τους. Είναι σημαντικό να υπάρχει παρουσία ενήλικα, είτε εμπλέκεται είτε όχι, να ενθαρρύνεται η επικοινωνία ανά πάσα στιγμή και να δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα.

Η Dowling (2005) αναφέρει επτά αρχές για το πώς θα πρέπει να είναι δομημένο το περιβάλλον προκειμένου να προωθήσουμε τη μάθηση των παιδιών:

01 Δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες και με καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν και που τους κινούν την περιέργεια.

02 Πρόσβαση σε μια ποικιλία από δυνατότητες, οι οποίες να είναι διαρκώς διαθέσιμες.

03 Χώρος μέσα και έξω ώστε να μετακινούνται και να κάνουν πράγματα χωρίς να τους ενοχλούν οι άλλοι.

04 Χρόνος για να εξασκηθούν και να εφαρμόσουν αυτά που έχουν μάθει, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν εις βάθος, να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντα και τις αποφάσεις τους και να κάνουν διασυνδέσεις.

05 Δυνατότητα σύνδεσης των εμπειριών τους στο σπίτι, με τις εμπειρίες τους από τον χώρο του σχολείου.

06 Δυνατότητες για να εξασκήσουν τη σκέψη τους γύρω από ιδέες, με λέξεις και εικόνες.

07 Δυνατότητες να σκέφτονται σχετικά με τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους (Σακελαρίου, 2019).

Παιχνίδι έξω
foam

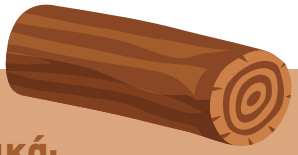
Η αυλή, ο κήπος ή το εξωτερικό περιβάλλον όπως κι αν μοιάζει αυτό, είναι απαραίτητο με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και άλλους διεθνείς οργανισμούς, να αξιοποιείται καθημερινά για όλα τα παιδιά σε κάθε δομή το λιγότερο 45' και ιδανικά για 2 ώρες στη διάρκεια ενός προγράμματος 6-8 ωρών όπως και το κινητικό παιχνίδι. Στην εικόνα εμφανίζονται κάποια από τα στοιχεία που μπορεί κάθε παιδαγωγός να αξιοποιήσει ενεργοποιώντας τα παιδιά στο παιχνίδι τους στον εξωτερικό χώρο.

Άμμος:

Το στοιχείο της άμμου είτε υπάρχει μεγάλη αμμοδόχος, είτε μια λεκάνη με άμμο αποτελεί μεγάλη πηγή έμπνευσης για τα πολύ μικρά παιδιά. Είναι περισσότερο κατάλληλο για παιδιά μεγαλύτερα των 12 μηνών. Πέρα από την ατελείωτη χαρά που προσφέρει το αισθητηριακό παιχνίδι ενισχύει την αίσθηση της αφής, οδηγεί στη δημιουργία κατασκευών και στις δοκιμές των παιδιών να πλάθουν με τα χέρια τους.

Λάσπη:

Κουζίνα, συνεργείο, ιατρείο, εστιατόριο, οικοδομή ή ό,τι αναπαραστατικό παιχνίδι μπορεί να στηθεί και να παίζεται με το στοιχείο της λάσπης. Τα σημεία όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν με τη λάσπη, π.χ. μια λασποκουζίνα, δίνουν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, διάλογο, παιχνίδι με φαντασία και για μικρές συνειδητοποιήσεις-συσχετισμούς. Όσο μικρότερη είναι η δυνατότητα του παιδιού να εκφραστεί με λόγια τόσο περισσότερο αναγκαία είναι η συμμετοχή του ενήλικα στον εμπλουτισμό του παιχνιδιού σε αυτό το σημείο του εξωτερικού χώρου.



Ελεύθερα υλικά:

Έχοντας υλικά όπως κουκουνάρια, φύλλα, χώμα, κοχύλια, μεγάλες πέτρες, κορμούς, σανίδες, χαρτόκουτα, υφάσματα, ρολά από χαρτόνι, τα παιδιά κινητοποιούνται και δημιουργούν κόσμους χωρίς οδηγίες από ενήλικα. Όσο πιο ανοιχτά ως προς τη χρήση τους είναι τα υλικά που βρίσκονται στον κήπο/εξωτερικό χώρο, τόσο περισσότερα είναι τα σενάρια που μπορεί ένα παιδί να φανταστεί και να παίξει μόνο του ή με παρέα. Τα ελεύθερα υλικά μπορούν να αξιοποιηθούν και από τα βρέφη με μεγαλύτερη ανάγκη για προσοχή από ενήλικα προκειμένου να είναι ασφαλής η διαδικασία του παιχνιδιού.

Νερό:

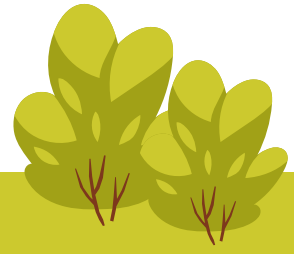
Το στοιχείο του νερού αποτελεί μια μοναδική αισθητηριακή εμπειρία. Είτε υπάρχει βρύση, είτε εμφανίζεται μέσα σε λεκάνες σε ελεγχόμενη ροή, τα βρέφη και τα νήπια έχουν απεριόριστες δυνατότητες εξερεύνησης και ανακάλυψης παίζοντας με το νερό. Η πηγαία απόλαυση μετατρέπεται σε δυνατότητα σύνθεσης και διευρύνεται η δημιουργικότητα όταν παράλληλα με τις πηγές νερού αξιοποιούνται αντικείμενα όπως: πέτρες, κοχύλια, φελλοί, πλαστικά ζώα, δοχεία που μπορούν να αδειάζουν και να γεμίζουν καθώς και άλλα αντικείμενα που προσφέρουν εναλλακτικές εκδοχές πειραματισμού.

Σπιτάκι - σκηνές - κρυψώνες:

Στον εξωτερικό χώρο που είναι πολύ μεγάλος αναλογικά με το μέγεθος των παιδιών, αλλά και πολύ μεγάλος για να χωρέσει μέσα τους ψυχοσυναισθηματικά ώστε να νιώθουν ότι τον ελέγχουν, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργούνται μικρότερα οικεία περιβάλλοντα ή σημεία όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ιστορία τους, είτε αυτή αφορά σε αναπαράσταση μιας καθημερινότητας είτε παιχνίδι με φαντασία, όπου δοκιμάζουν τη δυνατότητά τους να μετασχηματίσουν τη χρήση κάθε γνωστού στοιχείου. Η ανάγκη αυτή μπορεί να καλυφθεί μέσα από μικρά «σπιτάκια», μέσα από «σπηλίτσες» που μπορεί να δημιουργηθούν κάτω ή ανάμεσα από θάμνους, με σκηνούλες τύπου ινδιάνικου «tepee», αλλά ακόμα και ένα ύφασμα κρεμασμένο ανάμεσα σε δύο κολώνες ή δύο δέντρα μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση της κρυψώνας ή του σπιτιού.

Καιρικές συνθήκες:

Ο καιρός αποτελεί ένα τεράστιο πεδίο μάθησης ακούσια ή εκούσια τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες. Η επιλογή των κατάλληλων ρούχων και παπουτσιών, η προστασία από τον ήλιο και η περιπέτεια του να ακολουθείς τις φυσικές σκιές, η δυνατότητα να συνειδητοποιείς τον αέρα, την αναπνοή σου ή και να αναπνέεις καλύτερα, η δυνατότητα να τσαλαβουτήσεις στη νερολακούβα με τις γαλότσες σου ή να παρατηρήσεις ένα σαλιγκάρι μετά τη βροχή, η αίσθηση ότι ξεπερνάς τη δυσκολία που σου προκαλεί ένα στοιχείο του καιρού είναι μερικά μόνο από τα οφέλη του να βρίσκεται κάθε παιδί στο εξωτερικό περιβάλλον σε όλες τις καιρικές συνθήκες.



Φυτά – δέντρα:

Ανάλογα με τη δυνατότητα κάθε δομής και το μέγεθος του εξωτερικού χώρου είναι ωφέλιμο να υπάρχουν φυτά, σημεία φύτευσης και δέντρα που τα παιδιά να μπορούν να παρατηρούν όλες τις εποχές, να οσμίζονται, να γεύονται καρπούς ή απλά να προσφέρουν την αίσθηση φυσικού περιβάλλοντος και πρασίνου. Η συνεχής επαφή των πολύ μικρών παιδιών με στοιχεία όπως τα φύλλα, τα λουλούδια και οι καρποί τα φέρνει πιο κοντά στο να γνωρίσουν την αξία τους και καλλιεργεί μια υγιή σχέση των παιδιών με την «εξουσία» τους πάνω σε φαινομενικά άψυχα στοιχεία της.

Έντομα – πλάσματα της φύσης:

Ανάλογα με την ύπαρξη ή το εύρος φυσικού εξωτερικού χώρου, τα παιδιά μπορούν να παρατηρούν τα διάφορα μικροσκοπικά πλάσματα της φύσης όπως μυρμήγκια, σκουλήκια ή έντομα ή και να τα «προσκαλούν» σε αυτοσχέδια «ξενοδοχεία εντόμων» όπως λέγονται ή σε μικρές «φυσικές ζούγκλες» που δημιουργούνται ακόμα και μέσα σε μια μεγάλη λεκάνη με χώμα και μικρά φυτά. Η παρατήρηση αυτών των πλασμάτων φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την ηρεμία της ακινησίας, με τους κύκλους ζωής, με την ησυχία που χρειάζονται για να αναπτυχθούν αυτοί οι οργανισμοί και με τον σεβασμό στην ευρύτερη έννοια «φύση». Παράλληλα, καλλιεργεί μια υγιή σχέση των παιδιών με την «εξουσία» τους πάνω σε μικρότερα από τα ίδια, στοιχεία της φύσης.

Παιχνίδια ισορροπίας και ανάπτυξης αδρής κίνησης:

Ο εξωτερικός χώρος είναι το κυρίως σημείο όπου τα παιδιά μπορούν να κινηθούν ενεργητικά και να δοκιμάσουν μεγάλη ποικιλία κινήσεων, ακούσια ή εκούσια. Η ανάπτυξη των αδρών κινήσεων των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί μέσα από στατικές κατασκευές κατάλληλες για τις ηλικίες 0-4 ετών, όπως τσουλήθρα, αναρρίχηση, τραμπάλα, διαδρομές ισορροπίας, που χρειάζονται αρκετό χώρο και χρήματα, αλλά είναι επίσης δυνατό να υποστηριχθεί μέσα από τη χρήση ελεύθερων υλικών με τα οποία τα ίδια τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν κινητικές δράσεις. Για παράδειγμα ισορροπία με χρήση κυλινδρικών κορμών ή σανίδες, αυτοσχέδιοι στόχοι για παιχνίδι με μπάλες, διαδρομές με κιμωλία στο τσιμέντο και άλλα.

Εσωτερικό περιβάλλον μάθησης

Στο εσωτερικό περιβάλλον διαχωρίζονται δομικά στοιχεία του χώρου που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη μάθηση όπως το πάτωμα, ο τοίχος και το ταβάνι και επιπρόσθετα στοιχεία όπως οι περιοχές παιχνιδιού. Η διαμόρφωση των χώρων αποτελεί διεθνές θέμα έρευνας και συνδιαλλαγής ανάμεσα στην παιδαγωγική και την αρχιτεκτονική. Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται σημεία του χώρου -εδώ αναφέρεται ως «Δωμάτιο παιχνιδιού»- που μπορούν να οργανωθούν απευθείας από τους/τις παιδαγωγούς που τους αξιοποιούν ανεξάρτητα από την κατάσταση του κτηρίου ή το πόσο συμβατός είναι ο εκάστοτε χώρος με το παιδαγωγικό «βέλτιστο» που αντιστοιχεί στις πολύ μικρές ηλικίες.

Προκειμένου κάθε χώρος να μετατραπεί σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης πρέπει να είναι φροντισμένα τα παρακάτω:

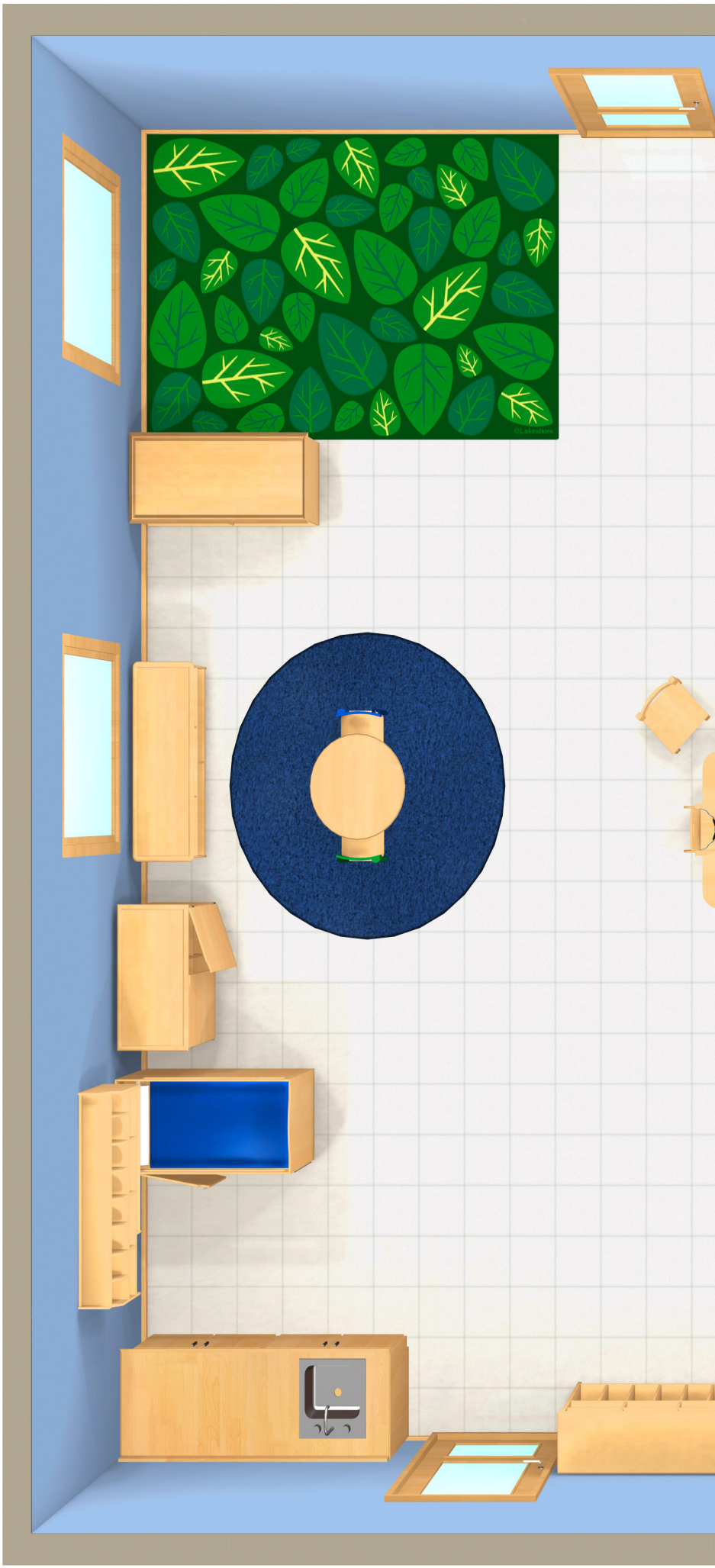
Να υπάρχει ξεχωριστός χώρος για παιδιά κάτω του ενός έτους.

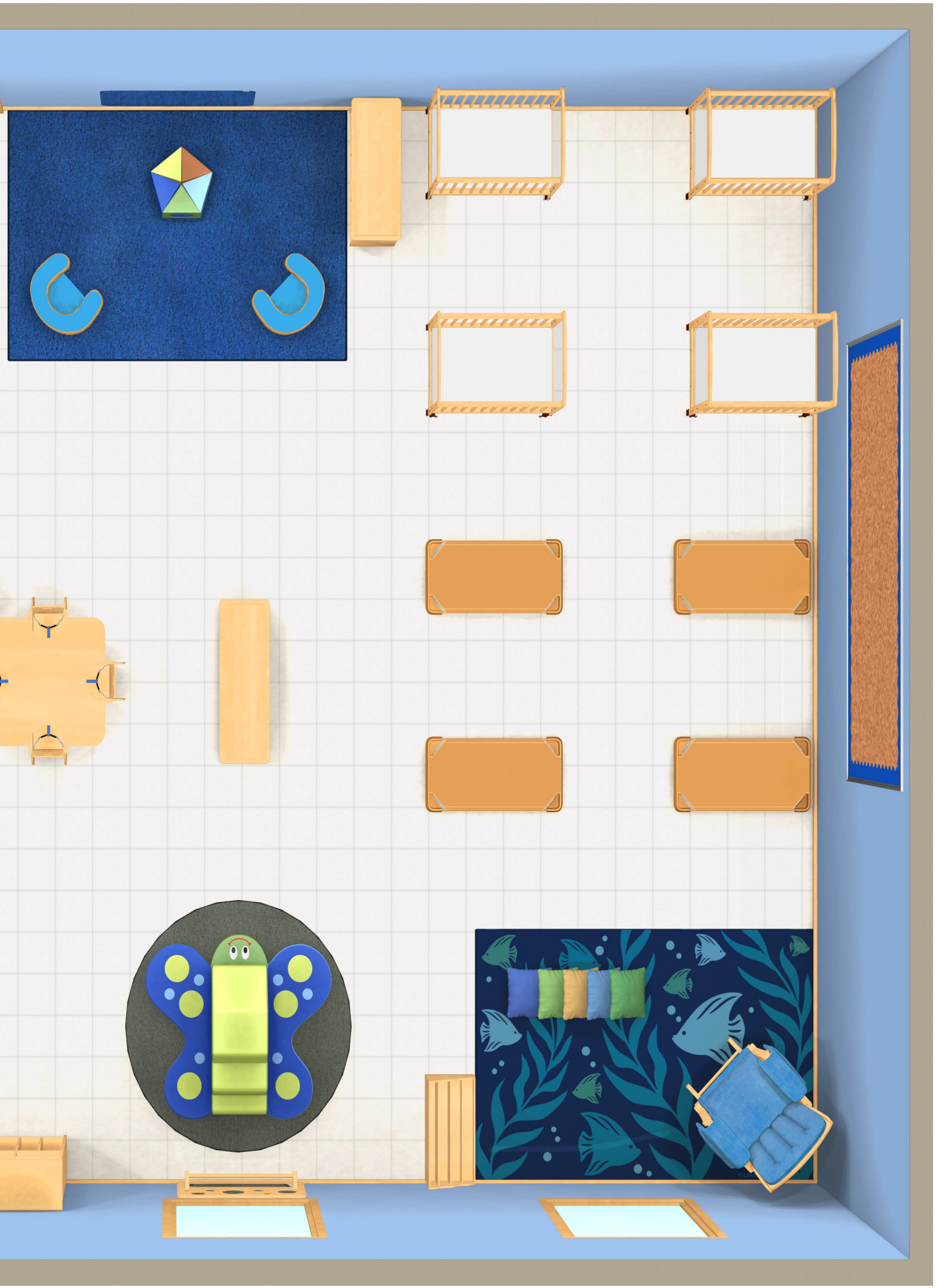
Να είναι καθαροί και διαμορφωμένοι με ασφάλεια ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξερευνούν, να δημιουργούν, να παίζουν με φαντασία και να λύνουν προβλήματα.

Οι πιο ήσυχες περιοχές να βρίσκονται μακριά από τις πιο δυναμικές και οι χώροι που αλληλοσυμπληρώνονται να είναι κοντά. Εάν υπάρχει η δυνατότητα διαφορετικής έντασης χρήσης να γίνονται σε διαφορετικά δωμάτια.

Οι χώροι να διαχωριστούν, χρησιμοποιώντας διαχωριστικά ή ράφια για βιβλία, για να στεγάσουν δραστηριότητες παιχνιδιού και να δημιουργήσουν μία αίσθηση ασφάλειας.

Τα υλικά σε κάθε χώρο να είναι οργανωμένα και προσβάσιμα από τα παιδιά και να χρησιμοποιούνται ετικέτες και εικόνες, ώστε να γνωρίζουν όλοι πού να βρουν και πού να επιστρέψουν κάθε υλικό.





Το πάτωμα:

Αποτελεί βασικό σημείο παιχνιδιού για τις μικρές ηλικίες, μιας και μπορούν να κινούνται εκεί με ασφαλεια και με ποικίλους τρόπους όπως για παράδειγμα σύρσιμο, μπουσούλημα, ρολάρισμα και να παίζουν σε διαφορετικές θέσεις π.χ. μπρούμυτα, οκλαδόν, στα γόνατα, κάτι που δεν επιτρέπει η χρήση του τραπεζιού. Είναι χρήσιμο να επενδύεται με μαλακό δάπεδο ή να υπάρχουν υπενδεδυμένες περιοχές (ειδικά δάπεδα ή χαλί, αφρώδη πατωματάκια) ώστε να ενισχύεται η αυτονομία της κίνησης χωρίς την αγωνία του ατυχήματος, ιδιαίτερα για τα βρέφη.

Το ταβάνι:

Ένας ολόκληρος κόσμος μπορεί να ξετυλιχθεί κοιτώντας το ταβάνι. Τα βρέφη και τα παιδιά που οδεύουν προς τη βάδιση βρίσκονται πολύ συχνά ανάσκελα κοιτώντας επάνω. Αντίστοιχα τα νήπια διασκεδάζουν πάντα να ξαπλώνουν, να χαλαρώνουν και να κοιτούν ψηλά. Γι' αυτό, από το ταβάνι μπορούν να ξεκινούν υφάσματα ή σχοινιά ή πλαστικά ελατήρια που καταλήγουν κοντά στα χέρια των παιδιών για να μπορούν να τα πιάσουν και να παίξουν με αυτά. Για τα βρέφη το ταβάνι από μόνο του έχει πολλές πληροφορίες αλλά είναι χρήσιμο να κρεμάμε αντικείμενα που μπορούν να δουν όντας ξαπλωμένα όπως αυτοσχέδια μόμπιλ με τη ζωγραφιά προς τα κάτω. Για όλες τις ηλικίες, αξιοποιείται ιδιαίτερα όταν δημιουργούμε σκοτεινή ατμόσφαιρα και ρίχνουμε πάνω του δέσμες φωτός από φακούς ή από επιδιασκόπια ή μικρούς προβολείς.

Οι τοίχοι:

Σε ένα δυναμικό περιβάλλον ο τοίχος παίζει ταυτόχρονα πολλούς ρόλους και εμφανίζει την ιστορία που συμβαίνει τη δεδομένη στιγμή στη συγκεκριμένη ομάδα. Είναι το σημείο που σε κατάλληλο ύψος ώστε να μπορούν τα παιδιά: να εκθέτουμε τα έργα των παιδιών, να μοιραζόμαστε πληροφορίες, να έχουμε τοποθετήσει χρήσιμες για την ομάδα πληροφορίες όπως «Τα γενέθλιά μας» ή «Παιχνίδια που αγαπάμε», να φιλοξενεί την οπτικοποίηση δραστηριοτήτων, να γεμίζει με φωτογραφίες ή άλλες εικόνες χρήσιμες για αυτό που η ομάδα διαπραγματεύεται εκείνη την περίοδο, να αξιοποιηθεί για κάθετη επιφάνεια ζωγραφικής, να έχει ένα μέρος του επιφάνειες με διαφορετικές υφές. Σημαντικό: οι τοίχοι είναι καλύτερο να είναι μοιρασμένοι μέχρι τα 60-80cm από το πάτωμα προς το ταβάνι έτσι ώστε όταν είναι άδειοι να μπορεί να αξιοποιηθεί το πάτωμα ως χώρος παιχνιδιού και να τοποθετούνται επάνω του κουτιά παιχνιδιού ή άλλα παιχνίδια και όταν είναι γεμάτοι να λειτουργούν ως «πίνακες» ή επιφάνειες που εκτίθενται τα έργα των παιδιών προκειμένου να τα βλέπουν.

Καθρέφτες:

Με γνώμονα την ασφάλεια επιλέγουμε ακρυλικούς άθραυστους καθρέφτες σε μεγάλο μέγεθος ή σε μικρότερες εκδοχές τους, ασφαλείς για τις ηλικίες 0-4 ετών. Ο καθρέφτης εξοικειώνει τα παιδιά με τον εαυτό τους ακόμα και όταν αυτό δεν είναι συνειδητό. Έτσι είναι πολύ χρήσιμο να υπάρχουν καθρέφτες στον χώρο και όταν ένα παιδί κοιτάζεται να το αφήνουμε στην επεξεργασία του. Μεγαλώνοντας, ο καθρέφτης αποκτά επιστημονικό ενδιαφέρον για τα παιδιά και μετατρέπεται σε εργαλείο για την αντίληψη της ανταν άκλασης, της συμμετρίας ή απλά της επαφής με τα διαφορετικά σημεία στο σώμα τους όταν για παράδειγμα έχουμε ένα Π από καθρέφτες, έχουν την ευκαιρία να δουν την πλάτη τους!

Τα έπιπλα:

Η χρήση των επίπλων του δωματίου σαν κινούμενα υλικά για τη διαμόρφωση γωνιών παιχνιδιού ή σαν διαχωριστικά ανάμεσα σε χώρους πιο ενεργητικών και πιο ήσυχων δραστηριοτήτων μπορεί επίσης να δώσει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά. Για παράδειγμα τα τραπέζια μπορούν να μεταμορφωθούν σε τούνελ ή κάστρα, μόνο μετακινώντας τα και χρησιμοποιώντας απλά υλικά όπως ένα σεντόνι και μερικά μαξιλάρια. Στο δωμάτιο που παίζουν βρέφη, όσο λιγότερα έπιπλα υπάρχουν τόσο πιο λειτουργικό είναι το δωμάτιο ως περιβάλλον μάθησης. Ιδανικό είναι τα ράφια αποθήκευσης παιχνιδιών να είναι στο ύψος των παιδιών ώστε να μπορούν αυτόνομα να πάρουν και να τακτοποιήσουν τα βιβλία και παιχνίδια τους.

Κουτιά:

Είναι πολύ βοηθητικό τα παιχνίδια και τα υλικά που υπάρχουν στο δωμάτιο να είναι χωρισμένα με βάση κάποιο κριτήριο (το χρώμα, το μέγεθος, το είδος, τη χρήση ή όπως βολεύει την κάθε παιδαγωγική ομάδα) μέσα σε σηματοδοτημένα με το περιεχόμενό τους κουτιά. Έτσι ευνοείται η συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή παιχνιδιού και την τακτοποίησή του στο σωστό σημείο.

Χώρος «απόδρασης»:

Ένα σημείο του δωματίου όπου ένα ή δύο παιδιά να μπορούν να περνούν χρόνο, όταν χρειάζονται ένα διάλειμμα από την ενεργό ζωή στην τάξη, για παράδειγμα μια σκηνούλα ή ένα σπιτάκι από μεγάλο χαρτόκουτο, με μαξιλάρια μέσα.
ΠΡΟΣΟΧΗ: αυτός ο χώρος αναφέρεται στην αυθόρμητη ανάγκη των παιδιών για απόσυρση από την κοινή δράση και όχι στην τιμωρητική τοποθέτηση από κάποιον/κάποια ενήλικα.

Βιβλιοθήκη:

Τα βιβλία που μπορούν τα παιδιά να επεξεργαστούν είναι καλό να βρίσκονται σε ξεχωριστό ράφι ή κουτί, χαμηλά ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά από τη βρεφική ακόμα ηλικία. Εάν υπάρχει η δυνατότητα για κατασκευή βιβλιοθήκης ή αγορά συγκεκριμένου επίπλου σε ξεχωριστό σημείο του δωματίου, φροντίζουμε να είναι οπτικοποιημένα τα εξώφυλλα των βιβλίων ώστε τα νήπια να εξασκούνται ακούσια σε σημαντικές δεξιότητες όπως στην αντιστοίχιση, την ταξινόμηση, τη θέση στον χώρο, την αυτονομία σε σχέση με την ανάγνωση ανεξάρτητα από τον ενήλικα.

Χώρος για εικαστικούς πειραματισμούς, αισθητηριακό παιχνίδι και πειράματα:

Ένας χώρος ή ένα σημείο του χώρου που μπορεί να φιλοξενήσει διαφορετικά υλικά, υφές, επιφάνειες, λεκάνες, νερό, άμμο. Σε αυτό το σημείο/δωμάτιο ορίζουμε με τα παιδιά τους κανόνες που αφορούν την ασφάλεια και τη λειτουργικότητα και το αξιοποιούμε καθημερινά. Χρώματα, πινέλα, λαδοπαστέλ, δαχτυλομπογιές, ζυμάρια, εφημερίδες, καπάκια, μεγάλες βίδες και ό,τι άλλο υλικό έχουμε διαθέσιμο βρίσκονται σε αυτό το σημείο αποτελώντας έμπνευση για εικαστικούς πειραματισμούς και αισθητηριακό παιχνίδι στο πάτωμα ή σε τραπέζια για τα μεγαλύτερα παιδιά.

Παιχνίδι στο τραπέζι (για το δωμάτιο παιχνιδιού των νηπίων):

Το τραπέζι μπορεί να αξιοποιηθεί από τα μεγαλύτερα παιδιά για επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια ανάπτυξης δεξιοτήτων και εικαστικούς πειραματισμούς. Εφόσον υπάρχει δυνατότητα για ξεχωριστούς χώρους, τα τραπέζια βρίσκονται σε ξεχωριστό δωμάτιο. Εάν είναι όλες οι λειτουργίες παιχνιδιού σε έναν χώρο, φροντίζουμε ώστε ο χώρος να έχει περισσότερο ελεύθερο πάτωμα και λιγότερα τραπέζια ή τα τραπέζια να μπορούν να διπλώσουν και να εμφανίζονται μόνο όταν είναι απαραίτητο. Τα τραπέζια πρέπει να είναι χαμηλά με τις αντίστοιχες καρέκλες ώστε τα παιδιά να μπορούν να διαχειριστούν τους εαυτούς τους στον χώρο μόνα και αυτόνομα.

Οι παρακάτω περιοχές παιχνιδιού χρειάζονται κάποιον χώρο μέσα στο δωμάτιο. **Εδώ ο «χώρος» αναφέρεται στην περιπέτεια που μπορεί ένα βρέφος ή ένα πολύ μικρό παιδί να ζήσει μέσα σε 1 τετραγωνικό!** Έτσι, φροντίζουμε να υπάρχουν τα παρακάτω στο δωμάτιο ακόμα κι αν χρειάζεται να στήνουμε και να μαζεύουμε περιοχές παιχνιδιού για να μπορούν τα παιδιά να τις αξιοποιήσουν. Εάν υπάρχει πραγματικό εύρος τετραγωνικών, κάθε περιοχή μπορεί να έχει τον δικό της χώρο κατασκευαστικού παιχνιδιού, π.χ. με τουβλάκια, βίδες, κλπ.

Χώρος...	Με υλικά όπως...
παιχνιδιού φαντασίας	υφάσματα και καπέλα για μεταμφίεση, κουζινικά.
εικαστικών πειραματισμών, ζωγραφικής και χειροτεχνίας	χαρτιά, μπογιές, πινέλα, ζυμάρια, πλαστελίνες, πηλό, λαδοπαστέλ, δαχτυλομπογιές, ζυμάρια, εφημερίδες, καπάκια, μεγάλες βίδες και ό,τι άλλο υλικό έχουμε διαθέσιμο.
αισθητηριακού παιχνιδιού και πειραμάτων	υλικά διαφόρων υφών, νερό, άμμο και δοκιμές με το φως, τη σκιά, τη βαρύτητα, τη ζύγιση, την τριβή.
ανακάλυψης της φύσης	φυσικά υλικά, μεγεθυντικούς φακούς κλπ.
αφήγησης και ανάγνωσης	βιβλία και μαξιλάρια ή χαλί για να κάθονται τα παιδιά.
μουσικής	μουσικά όργανα και αυτοσχέδια οργανάκια.
ανάπτυξης δεξιοτήτων και γνωστικής δραστηριότητας	παζλ, τόμπολες, παιχνίδια μνήμης, παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας.

Λειτουργικοί χώροι

Σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής υπάρχουν σημαντικοί λειτουργικοί χώροι που είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται τόσο στην παιδαγωγική διαδικασία όσο και το παιχνίδι. Εδώ περιγράφονται κάποιοι χώροι που με τη σωστή αξιοποίηση ωθούν τα παιδιά στην ακούσια κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων και στην υιοθέτηση συμπεριφορών ή στάσεων που ευνοούν την αυτονομία και την υγιεινή. Παράλληλα, συνδέουν άμεσα τα παιδιά με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και παίζουν καθημερινά καθώς αποκτούν κυριότητα των χώρων, των λειτουργιών και του εαυτού τους καλλιεργώντας την αυτοπεποίθησή τους διαρκώς. Η κυριότερή τους συμβολή είναι στην ανάπτυξη εκτελεστικών λειτουργιών μιας και για να τους αξιοποιήσει ένα παιδί αυτόνομα, είναι απαραίτητο να ταξινομήσει τη σκέψη και την πράξη του.

Χώρος υποδοχής /σημείο που αφήνουν παπούτσια και μπουφάν:

Παρότι μπορεί ο χώρος αυτός να είναι πολύ μικρός, υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθεί ως περιοχή μάθησης όταν:

Κάθε παιδί έχει τη δική του θέση να βάλει τα πράγματά του/της. Έτσι αποκτά ξεχωριστή ταυτότητα, οντότητα και μοναδικής αξίας θέση.

Η περιοχή αυτή σηματοδοτείται με τη φωτογραφία, το όνομα και ένα ξεχωριστό σήμα που έχει διαλέξει κάθε παιδί για τον εαυτό του. Έτσι μπορεί να βρει που θα αφήσει τα πράγματά του ή αντίστοιχα για τα βρέφη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την άμεση επαφή με τους γονείς και την αίσθηση του «ανήκειν».

Είναι το σημείο που μαθαίνουμε να φροντίζουμε τα πράγματά μας και έχουμε ώρα να μάθουμε και πώς. Έτσι αφήνουμε στα παιδιά χώρο και χρόνο να βάλουν και να βγάλουν μόνα τους τα μπουφάν ή τα παπούτσια τους, να καθαρίσουν τα παπούτσια τους από το χώμα σε κάποιο χαλί, να κρεμάσουν το μπουφάν ή τη ζακέτα στο κρεμασταράκι που τους αντιστοιχεί και να κάνουμε ορατά όλα αυτά τα μικρά σπουδαία βήματα που μπορούν να κάνουν μόνα τους.

Είναι το σημείο συνάντησης (εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χώρος) με τα άλλα παιδιά της ομάδας του ή με τις άλλες ομάδες. Έτσι αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, δοκιμάζουν το μοίρασμα και αλληλεπιδρούν με την εσωτερική κοινότητα της δομής σε έναν κοινόχρηστο χώρο.

Είναι το σημείο που υποστηρίζει τις μεταβάσεις. Εκεί τα παιδιά αποχαιρετούν τους γονείς το πρωί και τους συναντούν το μεσημέρι, από εκεί περνούν όταν βγαίνουν στον κήπο ή τον εξωτερικό χώρο και ενδεχομένως κάθε φορά που αλλάζουν χώρο από το παιχνίδι στην τραπεζαρία, τον χώρο ύπνου ή την τουαλέτα. Έτσι, χρειάζεται να φωτίζουμε τα σημαντικά που συμβαίνουν περνώντας από αυτό τον χώρο ώστε σταδιακά να κατακτώνται. Για παράδειγμα μιλάμε με χαμηλή φωνή γιατί κάτι άλλο συμβαίνει στα διπλανά δωμάτια.

Τραπεζαρία ή χώρος φαγητού:

Στις ώρες των γευμάτων προωθούμε τα παιδιά να συμμετέχουν στο σερβίρισμα, να μιλούν και να συνδιαλέγονται με τους ανθρώπους που φροντίζουν τον χώρο και το φαγητό και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ταΐσματος για τα βρέφη ή φαγητού για τα μεγαλύτερα παιδιά. Χρειάζεται κάθε παιδί να έχει τη θέση του, να μπορεί να φάει αυτόνομα και να μπορεί να συμμετέχει στην τακτοποίηση της «θέσης φαγητού» όταν τελειώνει. Είναι πολύ βοηθητικό ο χώρος φαγητού να είναι ήρεμος, να ακούμε μουσική χωρίς λόγια την ώρα του γεύματος και να συνομιλούμε με τα παιδιά τρώγοντας μαζί τους. Η διαδικασία του φαγητού είναι μέρος της ελληνικής κοινωνικής ζωής και καθημερινότητας που πλέον βιώνεται περισσότερο στη δομή προσχολικής αγωγής και λιγότερο στο σπίτι. Γι' αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιείται κάθε στιγμή προσομοιώνοντας την «οικογενειακή» ατμόσφαιρα την ώρα των γευμάτων.

Τουαλέτα:

Σε αυτό το σημείο τα παιδιά περνούν αρκετή ώρα την ημέρα και αποτελεί μεγάλη πηγή μάθησης. Εξασκούν την υπομονή τους περιμένοντας να πλυθούν, να αλλάξουν ή να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα, σταδιακά αναπτύσσουν δεξιότητες αυτονομίας όπως το πλύσιμο χεριών, το να τραβούν το καζανάκι, να σκουπίζονται, να χειρίζονται το ντους. Επιπλέον εξασκούν εκτελεστικές λειτουργίες όταν κάνουμε ορατά τα βήματα σε αυτά που χρειάζεται να κάνουν για κάθε δράση. Για παράδειγμα, όταν θέλω τουαλέτα:
Πλένω χέρια, κατεβάζω τα ρούχα μου, χρησιμοποιώ την τουαλέτα, σκουπίζομαι, ανεβάζω τα ρούχα μου, τραβάω το καζανάκι, πλένω τα χέρια μου, σκουπίζω τα χέρια μου.

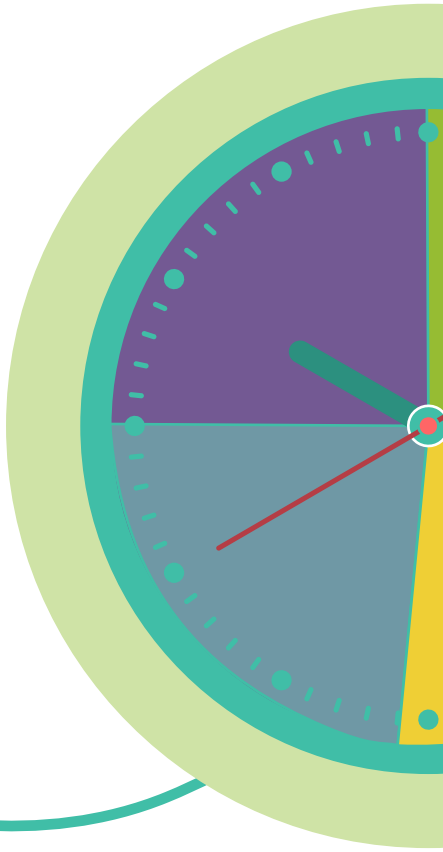
Χώρος ύπνου:

Όπως για το φαγητό, έτσι και για τον ύπνο είναι σημαντικό να οργανώνεται ένα περιβάλλον ευνοϊκό για μάθηση. Όπως έχει ξανασυζητηθεί, δημιουργούμε κατάλληλες για ύπνο συνθήκες με ησυχία, χαμηλό φωτισμό και ζεστή ατμόσφαιρα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να φροντίζουμε ο χώρος ύπνου να είναι ξεχωριστός, καθαρός και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα από τα παιδιά με χαμηλά μετακινούμενα κρεβατάκια ή στρωματάκια για τα βρέφη. Έτσι, ενισχύεται η αυτονομία, νιώθουν οικειότητα και μπορούν να συμμετέχουν στη ρουτίνα του ύπνου τους ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν σταδιακά να κοιμούνται χωρίς βοήθεια.

5.5 Μια ημέρα στη δομή προσχολικής αγωγής

Η «ημέρα» στις περισσότερες δομές προσχολικής αγωγής ορίζεται από το πρωί έως το μεσημέρι μεταξύ 7.00 και 16.00. Σε αυτό το κεφάλαιο αναπτύσσεται μια ενδεικτική ημέρα σε δομή προσχολικής αγωγής, με αναφορές σε στοιχεία δόμησης του προγράμματος, αλλά και εμπεριέχοντας την ιδέα της ρευστότητας του χρόνου: επειδή κάθε παιδί, ιδιαίτερα στις ηλικίες στις οποίες αναφερόμαστε, έχει έναν εντελώς προσωπικό ρυθμό μέσα στην ημέρα, ο οποίος επηρεάζει τη διάθεσή του και τις δυνατότητες εμπλοκής του σε δραστηριότητες ανάλογα με τη στιγμή, τα παρακάτω στοιχεία χρειάζεται να περιλαμβάνονται στην κάθε μέρα αξιοποιώντας διαστήματα και όχι σε αμετακίνητες, προκαθορισμένες ώρες. Αντίστοιχα, η ρευστότητα του χρόνου διευκολύνει τους/τις παιδαγωγούς να καλύπτουν σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, συνεχώς, την ανάγκη των παιδιών για ποιοτική συναναστροφή και επικοινωνία, για αγκαλιά, επαφή και ευκαιρίες έκφρασης με λόγια ή χωρίς.

Προαπαιτούμενο για να γίνει αυτό είναι να λειτουργεί ο χρόνος ως σύμμαχος με σεβασμό στις ανάγκες των παιδιών, με «αέρα» ανάμεσα στις διαδικασίες που προτείνονται και με όποια σειρά διευκολύνει την παιδαγωγική ομάδα και το προσωπικό φροντίδας, αλλά και λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε οικογένειας. Αντικαθιστώντας το «δεν έχω χρόνο» με το «βάζω προτεραιότητες ώστε να παραμένω εστιασμένος/η», η κάθε μέρα γίνεται πιο ευχάριστη και ωφέλιμη.

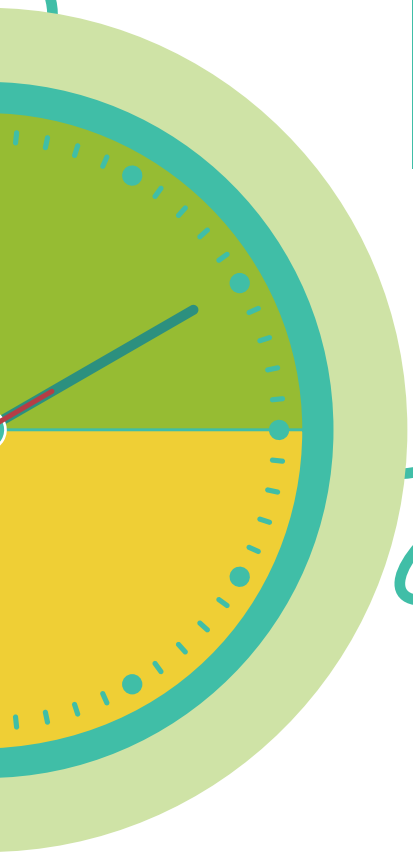


Προσέλευση

Εστιάζω στον ήρεμο αποχωρισμό του παιδιού από τον γονέα/κηδεμόνα που τον/την φέρνει το πρωί. Φροντίζω τα παιδιά να αποχωρίζονται και αργότερα να αποχαιρετούν τους γονείς τους με τον ρυθμό τους δημιουργώντας μια ζεστή ατμόσφαιρα στο πρωινό παιχνίδι που προκαλεί τα παιδιά και τους υπενθυμίζει το τι συμβαίνει μέσα στην ημέρα. Είμαι εκεί για να μπορούν τα παιδιά να «ανταλλάξουν» αγκαλιά ιδιαίτερα τις μέρες που τους είναι πιο δύσκολο να αφήσουν το σπίτι για να έρθουν.

Παιχνίδι στο πάτωμα

Το παιχνίδι στο πάτωμα δημιουργεί στα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά την ασφάλεια που χρειάζεται ώστε: να ενεργοποιηθεί το κίνητρό τους για εξερεύνηση, να ενισχυθεί η εξέλιξη της κίνησής τους καθώς περνούν στην όρθια θέση και το περπάτημα, να αποκτούν την αίσθηση του σώματός τους και της στάσης τους στον χώρο σε κάθε φάση παιχνιδιού. Φροντίζω το πάτωμα να είναι ασφαλές και ταυτόχρονα προκλητικό για παιχνίδι. Βάζω στο πάτωμα υλικά εναύσματα χωρίς υποχρεωτική χρήση, σε αποστάσεις που να χωρούν να παίξουν 2-4 παιδιά με κάθε υλικό.



Παιχνίδι ανάπτυξης δεξιοτήτων

Φροντίζω τα παιδιά να εμπλέκονται με τουλάχιστον 4 από τα παρακάτω πεδία, ακολουθώντας τον ατομικό τους ρυθμό ανάπτυξης. Χωρίς δηλαδή χρονικό ελάχιστο ή μέγιστο, αλλά για όση ώρα είναι κατάλληλο για κάθε παιδί σε συνδυασμό με όλα τα άλλα μέρη της ημέρας.

Πεδία παιχνιδιού
Μαθαίνω παίζοντας με:

- Κατασκευαστικό υλικό
- Βιβλία
- Αντικείμενα που προωθούν το αναπαραστατικό παιχνίδι όπως: κουζινικά (αληθινά ή παιχνίδια), πάγκοι εργασίας, ιατρικά εργαλεία, φροντίδα μωρών, οχήματα, ζώα και άλλα
- Υλικά χωρίς προφανή χρήση όπως μεγάλα κουτιά, μεγάλα πλαστικά δοχεία, μπάλες, υφάσματα και άλλα
- Παιχνίδια που ενδυναμώνουν τη λεπτή κίνηση
- Παζλ και άλλα παιχνίδια λογικής
- Μουσική, μουσικά όργανα ή ασφαλή αντικείμενα που παράγουν ήχους
- Εικαστικούς πειραματισμούς και επαφή με ασφαλή υλικά
- Επιτραπέζια παιχνίδια κατάλληλα για παιδιά 2,5-4 ετών
- Τις αισθήσεις στο αισθητηριακό παιχνίδι

Αφήγηση παραμυθιού

Κάθε μέρα ξεκινώ ένα παραμύθι ή μια αφήγηση ιστορίας χωρίς να απαιτείται να οργανωθούν όλα τα παιδιά σε κύκλο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή της αφήγησης δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να συζητάει το περιεχόμενο, να εκφράζεται και να απαντά σε ερωτήσεις, αναπτύσσοντας έτσι και τη γλωσσική μάθηση αλλά και την κριτική σκέψη. Αντίστοιχα η εξερεύνηση των πρώτων βιβλίων από τα βρέφη πρέπει να συνοδεύεται από επικοινωνία με τον ενήλικα, με έναυσμα τις εικόνες ή το θέμα του βιβλίου.

Κινητικό παιχνίδι

Φροντίζω να υπάρχουν ευκαιρίες για κινητικό παιχνίδι διαρκώς. Ακόμα και τα πολύ μικρά βρέφη έχουν δυνατότητες αυτόνομης κίνησης. Όταν ένα παιδί έχει αναπτυχθεί αρκετά ώστε να ακολουθεί οδηγίες, σταδιακά εντάσσω και την οργανωμένη κινητική δραστηριότητα, χωρίς όμως αυτή να αντικαθιστά τις συστηματικές ευκαιρίες κινητικού παιχνιδιού. Σημαντικός σύμμαχος στο κινητικό παιχνίδι είναι η μουσική και ο άδειος από πολλά υλικά χώρος. Με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες είναι αναγκαίο να εμπλέκονται σε κινητικό παιχνίδι καθημερινά 2 ώρες στη διάρκεια ενός προγράμματος 6-8 ωρών. (WHO, 2017)

Τραγούδια, ρίμες, ακούσματα από νέες λέξεις και λαχνίσματα

Η αξία του ρυθμικού προφορικού λόγου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τις πολύ μικρές ηλικίες. Η ρυθμικότητα που έρχεται από την οικεία φωνή, από γνωστά ή αυτοσχέδια τραγούδια, ρίμες και λαχνίσματα εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών, συνδέονται μαζί μου, αντιγράφουν ρυθμικά μοτίβα και έτσι αποκτούν ρυθμό και βιώνουν την αίσθηση της διασκέδασης μέσα στην προφορική επικοινωνία.

Παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο

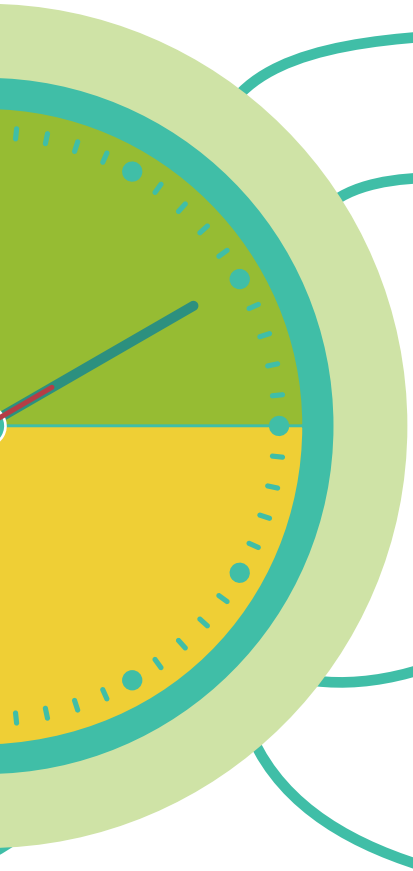
Φροντίζω να παίζουμε έξω για 45' έως 2 ώρες κάθε μέρα. Δίνω εναύσματα για παιχνίδι και παρατηρώ το παιχνίδι των παιδιών καθώς συναντιούνται με τις συνθήκες του «έξω» που επηρεάζονται καθημερινά από τον καιρό και άλλα απρόβλεπτα γεγονότα. Είμαι εκεί για να προσφέρω τη συναισθηματική ασφάλεια και κάποιες φορές αποτελώ το κίνητρο που χρειάζεται για να γίνει η εκκίνηση του παιχνιδιού.

Παιχνίδι με τα άλλα παιδιά

Σε όλες τις ηλικίες η συναναστροφή και το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών διευρύνουν τους ορίζοντές τους και δημιουργούν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους. Ακόμα και όταν λείπει ο προφορικός λόγος, τα παιδιά στο παιχνίδι αναπτύσσουν πολύπλοκες διεργασίες και στρατηγικές προκειμένου να επικοινωνήσουν την επιθυμία τους για επαφή με ένα άλλο παιδί και να μοιραστούν υλικά και στιγμές.

Ποιοτική συναναστροφή και επικοινωνία μαζί μου

Φροντίζω να δίνω τον χώρο και τον χρόνο σε κάθε παιδί να επικοινωνήσει αληθινά μαζί μου. Μιλάω «με τα παιδιά» και «στα παιδιά» και εμπλουτίζω τις δράσεις τους. Μιλάω μαζί τους στο άλλαγμα, στο φαγητό, παίζω και είμαι διαθέσιμος/η όποτε κάθε παιδί με χρειάζεται. Αφουγκράζομαι τις ανάγκες τους και τις βάζω σε προτεραιότητα ώστε να επιβεβαιώνω ότι καταλαβαίνω τι χρειάζονται και να επικοινωνώ ότι θα βρούμε λύση μαζί.



Να γελάσουν και να περάσουν καλά

Φροντίζω κάθε μέρα να έχει στοιχεία χαράς και απόλαυσης για κάθε ένα παιδί. Παρατηρώ και καταγράφω αυτές τις στιγμές μιας και είναι το ίδιο πολύτιμες με οποιαδήποτε άλλη αναπτυξιακή κατάκτηση.

Χαλαρωτικό παιχνίδι

Φροντίζω προς το τέλος της μέρας πριν αποχαιρετιστούμε να υπάρχει ευκαιρία για χαλάρωση που οδηγεί σε ένα ήρεμο κλείσιμο για τα παιδιά που αποχωρούν ή στον ύπνο για τα παιδιά που κοιμούνται.

Αγκαλιά και επαφή

Η αγκαλιά είναι άμεσα συσχετισμένη με την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Φροντίζω να αγκαλιάζω τα παιδιά χωρίς προφανή λόγο όπως για παράδειγμα ένα χτύπημα, μοιράζω την αγκαλιά μου σε όλα τα παιδιά και επιμένω στη δύναμή της ιδιαίτερα τις στιγμές που μοιάζουν θυμωμένα ή μπερδεμένα και είναι λιγότερο εφικτή η προφορική επικοινωνία.

Έκφραση

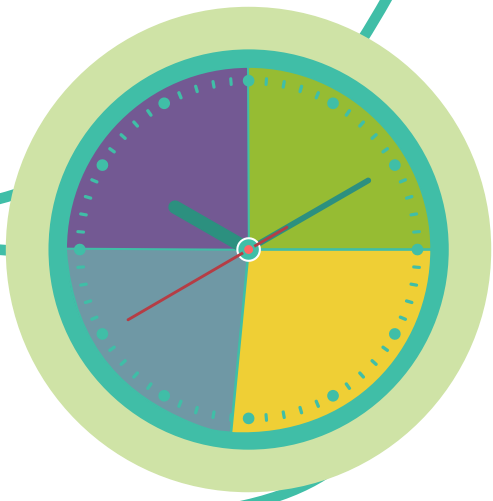
Φροντίζω ώστε όλα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με τον τρόπο που επιλέγουν ώστε να νιώθουν άνετα να επικοινωνήσουν την κάθε ανάγκη τους. Δίνω χώρο και χρόνο να πουν ή να εκφράσουν με άλλο τρόπο την ιδέα τους και την αξιοποιώ άμεσα ώστε να γεύονται τη χαρά της υλοποίησής της.

Ώρα πρωινού/ Ώρα δεκατιανού

Φροντίζω ώστε τα βρέφη να έχουν πρόσβαση σε γάλα (μητρικό ή φόρμουλα) ανάλογα με τον βιορυθμό τους μέχρι τους 6 μήνες και σταδιακά με ένα πρόγραμμα για όσο θηλάζουν ή τρέφονται κυρίως με γάλα. Σταδιακά από τους 6 μήνες και μετά φροντίζω τα βρέφη και τα νήπια να έχουν πρόσβαση σε υγιεινά σνακ περίπου κάθε 2-3 ώρες από την ώρα προσέλευσης έως και την αναχώρηση. Φροντίζω να έχουν πρόσβαση σε πόσιμο νερό διαρκώς. Ανάμεσα στα προγραμματισμένα γεύματα δεν γίνεται κατανάλωση φαγητού ή υγρών τροφίμων, πέρα του νερού. Δεν θα πρέπει να προσφέρονται στα παιδιά τρόφιμα με στόχο τον καθησυχασμό ή την επιβράβευση.

Ώρα ύπνου

Φροντίζω να υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος ώστε κάθε παιδί να μπορεί να κοιμηθεί στον ρυθμό του με ησυχία και ζεστασιά. Διευκολύνω τα παιδιά, ιδιαίτερα όσα είναι μικρότερα των 2,5 ετών, να κοιμηθούν μέσα στην ημέρα σε καθορισμένα διαστήματα, σε ένα ήρεμο περιβάλλον μακριά από οθόνες. Διευκολύνω τα παιδιά όταν αλλάζουν για να βάλουν πιτζάμες. Ο φωτισμός χαμηλώνει όταν εφαρμόζω ρουτίνες ύπνου, όπως είναι το διάβασμα ενός βιβλίου. Μπορώ να δίνω στο παιδί ένα μικρό κουκλάκι ή κουβερτούλα ή το μεταβατικό του αντικείμενο. Προσπαθώ να βάζω τα παιδιά για ύπνο όταν είναι νυσταγμένα αλλά ακόμη ξύπνια, προκειμένου να μάθουν σταδιακά να κοιμούνται χωρίς βοήθεια.



Καθημερινές ρουτίνες και αυτονομία

Φροντίζω ώστε τα παιδιά να κάνουν το περισσότερο που μπορούν μόνα τους, σε σχέση με την ατομική τους υγιεινή και λειτουργικότητα στις καθημερινές ρουτίνες, εξελίσσοντας έτσι την αυτονομία τους ανάλογα με τον προσωπικό τους ρυθμό ανάπτυξης. Αποκωδικοποιώ τα βήματα για κάθε ρουτίνα έτσι ώστε κάθε παιδί να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, ανάλογα με την ηλικία του και τον προσωπικό του ρυθμό. Για παράδειγμα σε καθημερινές δραστηριότητες όπως: πλύσιμο χεριών, φαγητό, τουαλέτα, βάζω/βγάζω παπούτσια ή μπουφάν κλπ. Σημαντικό είναι να σκεφτώ πρακτικά ζητήματα που διευκολύνουν την αυτονομία στις καθημερινές ρουτίνες, όπως η διαμόρφωση του χώρου (π.χ. οι θέσεις που τοποθετούνται οι τσάντες και τα μπουφάν), ο διαθέσιμος χρόνος, ο αριθμός των παιδιών που κινείται στον χώρο, ο αριθμός των ενηλίκων που μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στη διαδικασία αυτονομίας.

Προετοιμασία για αποχώρηση

Υποστηρίζω τα νήπια ώστε να έχουν όλα τα απαραίτητα βήματα προετοιμασίας για αποχώρηση ή ετοιμάζω εγώ τα πράγματα που χρειάζεται κάθε βρέφος να πάρει μαζί φεύγοντας. Υπενθυμίζω σε κάθε παιδί κάτι όμορφο που έγινε ή που ανακάλυψε μέσα στην ημέρα ως μια μικρή ανασκόπηση για να την πάρει μαζί του/της φεύγοντας, το επικοινωνώ με τους γονείς και δίνω την αίσθηση της συνέχειας με την προσμονή για την επόμενη μέρα. Εάν δεν υπάρχει δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας, μεταφέρω εγώ στους γονείς/κηδεμόνες την εικόνα. Αποχαιρετώ κάθε παιδί ξεχωριστά με όλη μου την αγκαλιά και αγάπη!

Βιορυθμός και παιδαγωγικό πρόγραμμα

Τα μέρη του προγράμματος που αναφέρονται στον ύπνο και το φαγητό είναι αυτά που επηρεάζουν περισσότερο την κατανομή των υπόλοιπων δράσεων μέσα στην ημέρα. Είναι επίσης τα σημεία στα οποία ενώνεται η φροντίδα των βιολογικών αναγκών με την παιδαγωγική πράξη. Έτσι, εδώ αναπτύσσεται η προτεινόμενη συλλογιστική με τον ύπνο και την εδραίωση διατροφικών συνηθειών μέσα σε μια δομή προσχολικής αγωγής.

Διατροφή

Η ισορροπημένη διατροφή αποτελεί τη βάση για καλή υγεία και είναι απαραίτητη για τη νοητική, σωματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα κατά τα πέντε πρώτα χρόνια, όπου τα παιδιά αναπτύσσονται ραγδαία, η παροχή θρεπτικής και κατάλληλης τροφής στο πλαίσιο προγραμματισμένων γευμάτων, αλλά και η υποστήριξη των παιδιών ώστε να αποκτήσουν καίριες διατροφικές δεξιότητες είναι ύψιστης σημασίας.

Μέχρι και μερικές δεκαετίες πριν, τα παιδιά στην Ελλάδα ακολουθούσαν την παραδοσιακή μεσογειακή διατροφή η οποία τους εξασφάλιζε βέλτιστα επίπεδα υγείας. Σήμερα όμως μεγάλο ποσοστό παιδιών υπερκαταναλώνουν πρόχειρο φαγητό και επεξεργασμένα τρόφιμα με υψηλή περιεκτικότητα σε σάκχαρα, αλάτι και βλαβερά λιπαρά. Σύμφωνα με τη μελέτη Genesis (Manios et al., 2009), η διατροφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως «χαμηλής ποιότητας». Το αποτέλεσμα: ολοένα και περισσότερα παιδιά αποκτούν χρόνια νοσήματα όπως διαβήτη, υπέρταση, λιπώδη διήθηση ήπατος, καρδιαγγειακές παθήσεις. Το 2017, η Ελλάδα ήταν πρώτη στην παιδική παχυσαρκία, με ποσοστό 40%, ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ. Μάλιστα, η Παγκόσμια Οργάνωση για την Παχυσαρκία προβλέπει ότι η επίπτωση της παιδικής παχυσαρκίας στην Ελλάδα θα αυξηθεί σημαντικά έως το 2025.

Σύμφωνα με το Harvard School of Public Health (HSPH, 2021) «η ευκαιρία κρύβεται στην πρώιμη παιδική ηλικία». Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά μαθαίνουν να τρώνε, διαμορφώνουν τις γευστικές τους προτιμήσεις και μιμούνται τις συμπεριφορές των ατόμων που τα φροντίζουν. Καθώς πολλά παιδιά περνούν έως και 10 ώρες την ημέρα σε φορείς προσχολικής αγωγής, οι παιδαγωγοί γίνονται οι κύριοι άνθρωποι που παρέχουν φροντίδα και τα παιδιά καταναλώνουν εκεί 50% έως και 80% των ημερήσιων γευμάτων τους. Στις οδηγίες του HSPH τονίζεται ότι οι φορείς προσχολικής αγωγής βρίσκονται σε μοναδική θέση καθώς μπορούν να παρέχουν σε γονείς και παιδαγωγούς ευκαιρίες διατροφικής εκπαίδευσης και να διαμορφώσουν για τα παιδιά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη καίριων διατροφικών δεξιοτήτων και ισορροπημένης σχέσης με την τροφή. Στο πλαίσιο αυτό, οι παιδαγωγοί ενθαρρύνονται να διευκολύνουν τα παιδιά να φάνε όσο ακριβώς χρειάζονται, επιτρέποντας την αυτορρύθμιση και να υποστηρίζουν την εξοικείωση των παιδιών με τα φυσικά τρόφιμα εφαρμόζοντας σύγχρονες πρακτικές διατροφικής διαπαιδαγώγησης.

Η διατροφή στο πλαίσιο
Κυψέλη ανά ηλικιακή ομάδα

Σε πρακτικό επίπεδο, και σε συνέχεια των σχετικών οδηγιών (ΚΥΑ 41087/29-11-2017), στους φορείς προσχολικής αγωγής συστήνονται τα παρακάτω ανά ηλικιακή ομάδα:

ΒΡΕΦΗ 0-6 ΜΗΝΩΝ

Διατροφή αποκλειστικά με γάλα (μητρικό γάλα ή φόρμουλα). Εφόσον ο σταθμός παρέχει την υποδομή, οι μητέρες μπορούν είτε να θηλάσουν επιτόπου είτε να αφήσουν το δικό τους μητρικό γάλα σε φιάλη.

ΒΡΕΦΗ 6-12 ΜΗΝΩΝ

Σταδιακός εμπλουτισμός της διατροφής αρχικά με αλεσμένα τρόφιμα και εν συνεχεία με μαλακά τρόφιμα.

ΒΡΕΦΗ 12-24 ΜΗΝΩΝ

Τα προσφερόμενα τρόφιμα θα πρέπει να είναι σε μικρά κομμάτια, μαλακά και ζουμερά. Ενθαρρύνετε την αυτονομία ώστε το παιδί να μπορεί να φάει σταδιακά μόνο του.

ΝΗΠΙΑ 2-4 ΕΤΩΝ

Η ποικιλία και οι υφές των προσφερόμενων τροφίμων διευρύνονται. Προτείνεται το «οικογενειακού τύπου» σερβίρισμα ("family style") ώστε τα παιδιά να μπορούν να σερβίρονται μόνα τους από πιατέλες οι οποίες τοποθετούνται στο κέντρο του τραπεζιού. Ενθαρρύνετε τη συμμετοχή στο στρώσιμο και το μάζεμα του τραπεζιού και την τήρηση κανόνων καλής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του γεύματος. Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία συγκεκριμένης διατροφική πολιτικής με αναλυτικές προδιαγραφές σχετικά με τα τρόφιμα (γεύματα, σνακ, κεράσματα) που έρχονται από το σπίτι.

Δραστηριότητες διατροφικής εκπαίδευσης για νήπια: Κύριος στόχος είναι η σταδιακή εξοικείωση (ενίσχυση αποδοχής) με τα φυσικά τρόφιμα και η καλλιέργεια του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον. Η διατροφική εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσα από παιχνίδια, βιβλία, ενασχόληση με τη φύση, ρουτίνες προετοιμασίας γευμάτων και μαγειρική.

Ο ύπνος, όπως και το φαγητό, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σωστή νοητική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (American Academy of Pediatrics, 2021). Ιδιαίτερα κατά τη βρεφική και μεταβρεφική ηλικία η εγκεφαλική λειτουργία κατά τη διάρκεια του ύπνου υποστηρίζει τη μάθηση και τη μνήμη (Cao, 2020).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Παιδιατρική Ακαδημία (American Academy of Pediatrics, 2021) περίπου το 25% των παιδιών κάτω των 5 ετών δεν κοιμούνται επαρκώς. Η έλλειψη ύπνου σε αυτές τις ηλικίες συνδέεται με την εμφάνιση αλλεργιών, χαμηλό ανοσοποιητικό, άγχος και κατάθλιψη. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με σταθερή έλλειψη ύπνου καθώς μεγαλώνουν έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν παχυσαρκία, διαβήτη και υπέρταση.

Σύμφωνα με το Harvard School of Public Health, προϋπόθεση ώστε τα παιδιά να κοιμούνται σύμφωνα με τις ανάγκες τους είναι κατά τη διάρκεια της ημέρας να συμμετέχουν σε ενεργητικές δραστηριότητες και να μην περνούν χρόνο μπροστά σε οθόνη. Τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας θα πρέπει, εκτός από τη νύχτα, να κοιμούνται και κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι οδηγίες του Sleep Foundation και της Αμερικάνικης Παιδιατρικής Ακαδημίας (American Academy of Pediatrics, 2021) αναφέρουν συγκεκριμένα ότι οι παιδαγωγοί στους φορείς προσχολικής αγωγής, είναι σημαντικό να διευκολύνουν τα παιδιά, ιδιαίτερα όσα είναι μικρότερα των 2,5 ετών, να κοιμηθούν μέσα στην ημέρα σε καθορισμένα διαστήματα, σε ένα ήρεμο περιβάλλον μακριά από οθόνες. Επίσης, συστήνεται τα παιδιά να αλλάζουν βάζοντας πιτζάμες και ο φωτισμός να χαμηλώνει. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εφαρμόζουν ρουτίνες ύπνου όπως είναι το διάβασμα ενός βιβλίου ή να δίνουν στο παιδί ένα μικρό κουκλάκι ή κουβερτούλα ή το μεταβατικό του αντικείμενο. Σημαντικό είναι να βάζουν τα παιδιά για ύπνο όταν είναι νυσταγμένα αλλά ακόμη ξύπνια, προκειμένου να μάθουν να κοιμούνται χωρίς βοήθεια.

5.6 Ημερολόγια προγραμματισμού και αναστοχασμού

Κάθε μέρα σε μια δομή προσχολικής αγωγής συμβαίνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Επιπλέον, ο ρόλος των παιδαγωγών είναι εξ ορισμού πολύπλοκος και η παρακολούθηση πολλών διεργασιών μπορεί να δημιουργήσει κενά επικοινωνίας ανάμεσα στους παιδαγωγούς ή τους παιδαγωγούς και τους γονείς.

Έτσι, σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται κάποια πρωτότυπα εργαλεία αυτό-παρατήρησης και καταγραφής που σχεδιάστηκαν για να διευκολύνουν τον αναστοχασμό των παιδαγωγών πάνω στην καθημερινή πράξη αλλά και να προάγουν την ενσωμάτωση των παιδιών, των γονέων και της κοινότητας στη ζωή της δομής προσχολικής αγωγής.

Όπως κάθε εργαλείο, έτσι και αυτά τα ημερολόγια προγραμματισμού και αναστοχασμού μπορούν να αξιοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους και έχουν διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης ανάλογα με το τι αποφασίζει η κάθε παιδαγωγική ομάδα ή η κάθε δομή που τα χρησιμοποιεί. Αρχικά, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία πρόδρασης και προγραμματισμού.

Σταδιακά, και όσο τα αξιοποιεί κάθε δομή, τα εμπλουτίζει, τα ανασχηματίζει και τα οικειοποιείται έτσι ώστε να γίνουν απολύτως σχετικά με την πραγματικότητά της και να μεταμορφωθούν σε εργαλεία αναστοχασμού και εσωτερικής αξιολόγησης καταγράφοντας τι έγινε, πώς το αξιολογούμε, τι κρατάμε για την επόμενη φορά, τι θεωρούμε ότι θέλει αναπροσαρμογή. Εφόσον μια δομή συμφωνήσει στις παρακάτω κατηγορίες και τοποθετήσει τις προτεραιότητές της στον χρόνο, η διαδικασία λειτουργεί συνεχόμενα σαν σπείρα και έτσι γίνεται μια εσωτερική συλλογική σε κάθε δομή διεργασία με τα παρακάτω στοιχεία: παρατήρηση του παιδαγωγικού έργου, καταγραφή, σχεδιασμός ενεργειών, υλοποίηση, αναστοχασμός ή αξιολόγηση, επαναπροσδιορισμός και ανασχεδιασμός.

Το πρόγραμμα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι μόνο αυτό που έχει λογικά προγραμματιστεί να συμβεί, αλλά κυρίως αυτό που πραγματικά συμβαίνει (Jones και Nimmo, στον Fraser, 2000: 122). Έτσι, όσο σημαντικό είναι να προγραμματίζουμε τόσο σπουδαίο είναι να εξασκηθούμε στην αυτό-παρατήρηση και να κινούμαστε με ευελιξία σε σχέση με ό,τι χρειάζεται να αλλάξουμε.

Όπως σε όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής πράξης, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η παρατήρηση και η καταγραφή μπορεί να ποικίλει από δομή σε δομή ή και από παιδαγωγό σε παιδαγωγό, να είναι μεθοδολογικά τεκμηριωμένος ή αυτοσχέδιος, αρκεί να επιτελείται.

Παιδαγωγοί

ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
φροντίζω:

- ◯ Να βάζω προτεραιότητες με το τι χωράει μέσα στην ημέρα.
- ◯ Να ακούω τις βιολογικές μου ανάγκες και να ανταποκρίνομαι σε αυτές. Να επικοινωνώ ουσιαστικά με όλα τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους μου.
- ◯ Να συνεργάζομαι με το προσωπικό φροντίδας για τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας.
- ◯ Να ζητάω βοήθεια και υποστήριξη όταν χρειάζομαι.
- ◯ Να παρατηρώ τα παιδιά και να καταγράφω με τρόπο που με διευκολύνει (φωτογραφίες, βίντεο, σημειώσεις σε τετραδιάκι, συμπλήρωση λίστας για κάθετί που με ενδιαφέρει ανά παιδί σε χαρτί ή στον υπολογιστή, ιστορίες μάθησης και ό,τι άλλο έχω αξιοποιήσει ως μέσο) μια σημαντική στιγμή, αλλαγή, εξέλιξη ή δυσκολία που συνέβη.
- ◯ Να βρίσκω τρόπους να εμπνέομαι για να μπορώ να εμπνέω τα παιδιά, τους γονείς και την κοινότητα στην οποία ανήκω.
- ◯ Να διασκεδάζω την ώρα που βρίσκομαι με τα παιδιά.

Παιδαγωγοί

ΚΑΘΕ ΕΒΔΟΜΑΔΑ
φροντίζω:

- ◯ Να ομαδοποιώ τις καταγραφές (φωτογραφίες, βίντεο, κείμενα, μικρές έρευνες, ιστορίες μάθησης και ό,τι άλλο έχω αξιοποιήσει ως μέσο) για το τι έχει γίνει μέσα στην εβδομάδα για κάθε ένα παιδί και την ομάδα.
- ◯ Να ελέγχω ότι έχω επικοινωνήσει προφορικά με τους γονείς όλων των παιδιών για τα νέα της εβδομάδα τους μέσα στην ομάδα.
- ◯ Να ετοιμάζω ό,τι χρειάζομαι για την επόμενη εβδομάδα αξιοποιώντας τις πράξεις και τις ιδέες των παιδιών που προέκυψαν από τις καταγραφές μου.

ΚΑΘΕ ΜΗΝΑ
φροντίζω:

- ◯ Να ανανεώνω τα παιχνίδια στο δωμάτιο.
- ◯ Να δημιουργώ μια νέα πρόκληση στον εξωτερικό χώρο.
- ◯ Να κάνω τον αναστοχασμό μου μαζί με όσες/όσους παιδαγωγούς συνεργάζομαι.
- ◯ Να συμμετέχω σε συναντήσεις ή εκδηλώσεις της δομής στην οποία εργάζομαι.

Παιδαγωγοί

ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ
μέσα στον χρόνο φροντίζω:

- ◯ Να ερευνώ και να παρακολουθώ επιμορφώσεις ή εργαστήρια που με ενδιαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική μου ταυτότητα.

Παιδί

ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
φροντίζω ώστε τα παιδιά να έχουν ευκαιρία για:

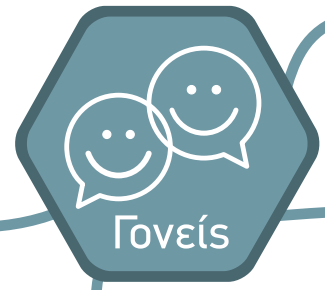
- Να αποχωριστούν τους γονείς τους με τον ρυθμό τους και την υποστήριξή μου.
- Παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο.
- Αφήγηση παραμυθιού, μοίρασμα ιστορίας.
- Τραγούδια, ρίμες, ακούσματα από νέες λέξεις και λαχνίσματα.
- Παιχνίδι ανάπτυξης δεξιοτήτων με τουλάχιστον 4 από τα πεδία παιχνιδιού ακολουθώντας τον ατομικό τους ρυθμό ανάπτυξης.
- Κινητικό παιχνίδι.
- Παιχνίδι στο πάτωμα.
- Εμπλοκή και «προπόνηση» σε ρουτίνες αυτονομίας.
- Υγιεινά και ισορροπημένα γεύματα.
- Ήρεμες συνθήκες ύπνου.
- Ποιοτική συναναστροφή και επικοινωνία μαζί μου.
- Να εκφραστούν με τον τρόπο που επιλέγουν.
- Να ακουστούν.
- Αγκαλιά και επαφή.
- Παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.
- Να γελάσουν και να περάσουν καλά.
- Να θυμηθούν κάτι που τους έμεινε από την ημέρα τους ή να υπάρχει κάτι που μπορώ εγώ να μεταφέρω ως ιδιαίτερη στιγμή από την ημέρα τους.

Παιδί

Γονείς

ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
φροντίζω προς τους γονείς:

- Να έχω κάτι όμορφο να μοιραστώ από τις στιγμές του παιδιού μέσα στην ημέρα.
- Να τους ακούω και να απαντώ σε ό,τι τους απασχολεί.
- Να έχω επικοινωνήσει λεπτομέρειες για το πρόγραμμα του παιδιού τους: φαγητό, ύπνο, τουαλέτα, παιχνίδι με το οποίο έχουν εμπλακεί περισσότερο, παιχνίδι με άλλα παιδιά, αλλαγή σε κάποια συνήθεια ή συμπεριφορά.
- Να επικοινωνώ λεπτομέρειες που σχετίζονται με «μη αποδεκτές συμπεριφορές» που δέχτηκε ή πυροδότησε το παιδί τους μαζί με τη διαδικασία επίλυσής τους μέσα στην ημέρα.
- Να επικοινωνώ τυχόν ατυχήματα ακόμα κι αν φαίνονται ασήμαντα.
- Να έχω μάθει κάτι για το παιδί τους από την συναναστροφή του/της μαζί τους.
- Να επικοινωνώ λεπτομέρειες για αλλαγές ή διαφοροποιήσεις που αφορούν την επόμενη μέρα.



ΚΑΘΕ ΕΒΔΟΜΑΔΑ
φροντίζω ώστε τα παιδιά να:

Παιδί

- Έχουν πει ή εκφράσει με κάποιον από τους χίλιους διαφορετικούς τρόπους τους κάποια ιδέα.
- Έχουν δημιουργήσει κάτι με τα χέρια τους.
- Έχουν βιώσει όλα τα πεδία παιχνιδιού ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- Έχουν παίξει σε μικρή ομάδα.
- Έχουν εμπλακεί σε κάποια μορφή ατομικής ή ομαδικής έρευνας.
- Μπορούν να δουν τις ιστορίες τους και τις δημιουργίες τους στους τοίχους ή στον χώρο.

ΚΑΘΕ ΕΒΔΟΜΑΔΑ
φροντίζω προς τους γονείς:

Γονείς

- Να έχω αφήσει χρόνο και χώρο να μου επικοινωνήσουν κάποια ανησυχία τους ή κάτι που θέλουν να μοιραστούν.
- Να επικοινωνώ κάτι καινούριο που το παιδί έχει βιώσει μέσα στην εβδομάδα.
- Να υπάρχουν οι ιστορίες τους και οι δημιουργίες του παιδιού τους στους τοίχους ή στον χώρο.
- Να επικοινωνώ ουσιαστικές ιστορίες μάθησης για το παιδί τους μέσα από τις καταγραφές μου.

ΚΑΘΕ ΜΗΝΑ
φροντίζω προς τους γονείς:

Γονείς

- Να έχουν μοιραστεί κάτι καινούριο μαζί μου.
- Να επικοινωνώ τις ιστορίες του παιδιού τους και αυτές της ομάδας ηλεκτρονικά.
- Να ανανεώνονται οι ιστορίες τους και οι δημιουργίες του παιδιού τους στους τοίχους ή στον χώρο.
- Να προτείνω δράσεις στις οποίες μπορούν να εμπλακούν και να γνωρίσουν το παιδί τους ως μέλος της ομάδας του/της μέσα στη δομή προσχολικής αγωγής.

ΚΑΘΕ ΤΡΙΜΗΝΟ
φροντίζω προς τους γονείς:

Γονείς

- Να έχουμε οργανώσει ως κοινότητα κάποιο εργαστήρι για γονείς στη δομή με βάση τις ανάγκες τους.
- Να μοιράζομαι μαζί τους σε προσωπικά ραντεβού λεπτομέρειες για την ανάπτυξη των παιδιών συζητώντας για τις ευκολίες κα τις δυσκολίες τους, να μοιράζομαι το υλικό που έχει προκύψει από τις καταγραφές μου, ιστορίες μάθησης ή έργα των παιδιών συζητώντας έτσι την εξέλιξή τους.

Για να ενισχυθεί η δημιουργία και η έννοια της κοινότητας διαχωρίζεται και εδώ η εσωτερική και η εξωτερική κοινότητα. Οι προτάσεις δράσεων που περιγράφονται παρακάτω περιγράφονται σε μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν. Όπως και σε όλες τις προηγούμενες προτάσεις και το ημερολόγιο αναστοχασμού είναι αναγκαίο να τροποποιηθεί από την εκάστοτε δομή ώστε να συμπεριλαμβάνει τις ιδιαιτερότητές της αλλά και τις ιδιαιτερότητες της εξωτερικής κοινότητας.

Δράσεις προς τη δημιουργία ή την ενίσχυση της ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ:

- Γνωρίζοντας στα παιδιά τους ανθρώπους που έρχονται για κάποια εργασία μέσα στη δομή ή αντίστοιχα τους προμηθευτές.
- Οργανώνονται επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικού ενδιαφέροντος όπως τα θέατρα, μουσεία που μπορούν να υποδεχτούν πολύ μικρά παιδιά, τοπικούς φορείς πολιτισμού και άλλα.
- Οργανώνονται μικροί περίπατοι στη γειτονιά.
- Η δομή προσχολικής αγωγής συμμετέχει στα τοπικά δρώμενα με τρόπο ωφέλιμο για τα παιδιά.
- Επικοινωνείται η δράση της εκάστοτε δομής κα τα παιδιά αποκτούν περισσότερο χώρο έκφρασης σε δημόσια σημεία.
- Αξιοποιείται η γειτονιά ως πόρος για ό,τι ταιριάζει με τις μικρές έρευνες των παιδιών.
- Η δομή προσχολικής αγωγής οργανώνει εκδηλώσεις, εργαστήρια ή ομιλίες στον χώρο της στις οποίες έχουν πρόσβαση οι κάτοικοι της κάθε περιοχής που ενδιαφέρονται.

Δράσεις προς τη δημιουργία ή την ενίσχυση της ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ:

- Οι άνθρωποι που εργάζονται και συνεργάζονται σε κάθε δομή ενημερώνονται για τα όσα συμβαίνουν στις άλλες ομάδες και στο σύνολο της δομής προκειμένου να δημιουργηθεί σταδιακά μια ενιαία στάση των παιδαγωγών της δομής μου.
- Διοργανώνονται ομαδικές παιδαγωγικές συναντήσεις στις οποίες στόχος είναι να συγκλίνουν οι πρακτικές και ενδεχομένως οι απόψεις των παιδαγωγών.
- Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων στην καθημερινότητα της δομής.
- Οι παιδαγωγοί επικοινωνούν το έργο τους με τους γονείς και τους συναδέλφους.

5.7 Υλικά

Για να υποστηριχθεί η εξερεύνηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, είναι καλό να είναι διαθέσιμη σε αυτά μία μεγάλη ποικιλία υλικών διαφορετικών υφών, χρωμάτων, σχημάτων και μεγεθών. Χρειάζεται να υπάρχουν οικεία στο παιδί υλικά, άλλα και νέα πρωτόγνωρα, τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον τους.

Η ποσότητα των υλικών πρέπει να είναι επαρκής, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν ανά πάσα στιγμή να ασχοληθούν με κάτι που τα ενδιαφέρει. Επίσης, καλό είναι τα υλικά να ανανεώνονται συχνά γιατί τα παιδιά εξοικειώνονται εύκολα μαζί τους και χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα η υπερβολικά μεγάλη ποσότητα και ποικιλία υλικών μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά: α) να αποσπά την προσοχή των παιδιών με αποτέλεσμα να μην «επενδύουν» στην αξιοποίηση ενός υλικού αλλά να προχωρούν κατευθείαν στο επόμενο, β) να τα δυσκολεύει να βρουν το υλικό που θέλουν, γ) να μειώνει την πιθανότητα να επεξεργαστούν εκ νέου κάποιο αντικείμενο μετά από ένα διάστημα. Επομένως, προτείνεται μια «ροή» υλικών και ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε μήνα) να προστίθενται νέα υλικά και να αφαιρούνται παλαιότερα.

Εκτός από υλικά και παιχνίδια του εμπορίου, τα οποία έχουν κόστος και συνήθως είναι πλαστικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν υλικά ανοιχτού τύπου, όπως υλικά της φύσης ή ελεύθερα υλικά όπως υφάσματα, χαρτόκουτα, πλαστικές συσκευασίες, σχοινιά, κουκουνάρια, φύλλα, βότσαλα, κοχύλια. Τέτοια υλικά, τα οποία δεν κατευθύνουν το παιχνίδι των παιδιών, αλλά είναι ανοιχτά ως προς τον τρόπο χρήσης τους βοηθούν ιδιαίτερα την ανάπτυξη της φαντασίας τους, καθώς μπορούν να «μεταμορφωθούν» σε οτιδήποτε θελήσει το παιδί και έτσι να διευρύνουν το παιχνίδι του. Τα πιο δημιουργικά αντικείμενα είναι τα πολυχρηστικά και ευέλικτα στη χρήση (Santer, Griffiths and Goodall, 2007). Παράλληλα τα διαφορετικά αυτά υλικά παρέχουν μία πιο πλούσια πηγή αισθητηριακών ερεθισμάτων.

φαντασία

κατασκευαστικό παιχνίδι

εικαστικοί πειραματισμοί

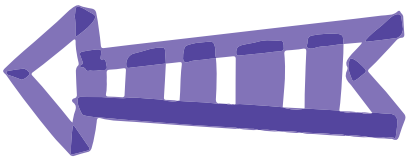
αλληλεπίδραση

επικοινωνία

αισθητηριακό παιχνίδι

ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων

Το Κουτί:



Στο πλαίσιο του σχεδιασμού του πλαισίου Κυψέλη, έχουν αναγνωριστεί και ενταχθεί κάποια υλικά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση του παιδαγωγικού προγράμματος, τα οποία φανταστήκαμε σαν ένα «κουτί». Το «κουτί» μπορεί να είναι μια πραγματική κούτα ή να παραμείνει ως εικονικό κουτί υλικών που θα θέλαμε να φτάσει κατά την πιλοτική εφαρμογή σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής που θα εφαρμόζει το πλαίσιο Κυψέλη.

Τα περιεχόμενα του κουτιού αφορούν τις κατηγορίες που αναφέρονται παρακάτω και η ιδέα είναι να ενισχυθούν ή να τροποποιηθούν μετά την πιλοτική εφαρμογή του πλαισίου Κυψέλη. Κάποια είναι υλικά-αντικείμενα και κάποια παιδαγωγικά υλικά. Τόσο τα αντικείμενα όσο και τα παιδαγωγικά υλικά μπορούν να αγοραστούν κάνοντας η κάθε δομή μια επιλογή από την πληθώρα που εμφανίζεται στην ελληνική αγορά, είτε να παραχθούν χειροποίητα ή ως προϊόν συλλογικής δημιουργικής σκέψης από την κάθε δομή.

Στόχος είναι όλες οι δομές να αποκτήσουν πρόσβαση στις κατηγορίες υλικών που περιγράφονται εδώ ή να εμπλουτίσουν το υλικό τους, εφόσον ήδη αξιοποιούν τις παρακάτω κατηγορίες υλικών. Μέσα από το «κουτί» επιδιώκεται να δοθούν υλικά εναύσματα που θα υποστηρίζουν την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών του «Κυψέλη» και όχι ποσότητες υλικών που θα εξοπλίσουν εξ ολοκλήρου τους παιδικούς σταθμούς για κάθε ηλικία και σε αναλογία με τον αριθμό των παιδιών.

κίνηση

μουσική

φυσικά υλικά

ελεύθερα υλικά

παιχνίδι έξω

Ανάλογα με το σημείο που βρίσκεται ένα παιδί στην ανάπτυξή του, κάποια από τα παιχνίδια είναι ανοιχτού τύπου όπως: στρωματάκια δραστηριοτήτων, σάκος με ασπρόμαυρα αντικείμενα, μόμπιλ και όσο μεγαλώνουν τα παιδιά να έχουν συγκεκριμένη «απαίτηση» όπως: παζλ (από 2-24 κομμάτια), τόμπολες, παιχνίδια μνήμης, κατηγοριοποίησης, παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας, παιχνίδια λογικής, επιτραπέζια παιχνίδια που αντιστοιχούν στις πολύ μικρές ηλικίες.

Πρόκειται για μια αστείρευτη ποικιλία υλικών που ενεργοποιούν τις αισθήσεις όπως υλικά διαφόρων υφών, νερό, άμμος σε διάφανα λεκανάκια εξερεύνησης, ντόμινο αφής και υλικά που ευνοούν τον πειραματισμό και τις δοκιμές με έννοιες που συναντάμε στο φυσικό περιβάλλον όπως: το φως, τη σκιά, τη βαρύτητα, τη ζύγιση, την τριβή, την κύλιση, τα οποία μπορεί να είναι μπαλάκια διαφορετικών υφών, άθραυστοι ακρυλικοί καθρέφτες, μαγνήτες μεγάλοι σε μέγεθος κατάλληλοι για παιδιά από 12 μηνών και πάνω.

Ειδικά για το παιχνίδι με το φως και τη σκιά είναι χρήσιμο να διαμορφωθεί ένα σημείο του χώρου ή ένας χώρος όπου τα παιδιά θα μπορούν να παίξουν με τις σκιές και να διερευνήσουν έννοιες όπως η αντανάκλαση, η διαφάνεια και άλλα. Μπορεί να αγοραστεί ένας έτοιμος σκοτεινός κύβος ή να μπουν στο δωμάτιο κουρτίνες συσκότισης. Χρειάζονται επίσης διάφανα αντικείμενα για παιχνίδι όπως φακοί, φωτεινό πάνελ, επιδιασκόπιο.

Όλα τα παιχνίδια μπορούν δυνητικά να χρησιμοποιηθούν για συζήτηση και επαφή. Ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την επικοινωνία είναι τα βιβλία, οι γαντόκουκλες, τα ζώα, τα έντομα, άνθρωποι και αυτοκίνητα μινιατούρες, εικόνες με θεματικές για έναυσμα στις συζητήσεις. Σε αυτήν την κατηγορία χρειάζεται να υπάρχει περισσότερη εστίαση στις λέξεις ή τα επιφωνήματα των παιδιών καθώς παίζουν όπως και στους διαλόγους τους παρά στο ίδιο το αντικείμενο.

Η αλληλεπίδραση συμπεριλαμβάνει όλα τα υλικά που ευνοούν την επικοινωνία και παιχνίδια που αφορούν ομάδες μεγαλύτερες των δύο παιδιών όπως: κουζινικά, βίδες, εργαλεία για μαστορέματα, εστιατόριο, σπιτάκια με χαρακτήρες, φροντίδα μωρού, βιβλία με ήχους, βιβλία παρατηρητικότητας, τραγούδια και εξοπλισμός για να ακούγονται ήχοι και άλλα ηχητικά σήματα που καλλιεργούν την ακουστική συγκέντρωση.

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται όλα τα πιθανά αντικείμενα χειροτεχνίας που ταιριάζουν στην αισθητική της κάθε δομής. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια ποικιλία υλικών ώστε τα παιδιά να μπορούν να δοκιμάζουν καθημερινά να φτιάχνουν έργα τέχνης. Κάποια βασικά υλικά είναι τα παρακάτω: μπογιές, δαχτυλομπογιές, πινέλα, ζυμάρια, πλαστελίνες, πηλός, μεγάλα λαδοπαστέλ, χοντρές ξυλομπογιές, εφημερίδες, καπάκια, μεγάλες βίδες, μεγάλες χάντρες, διάφορα είδη χαρτιού, επιφάνειες όπως καμβάδες και ξύλα για ζωγραφική.

Σε αυτή την κατηγορία βασικά λειτουργεί το παιχνίδι με μουσική και την ενεργή συμμετοχή των παιδαγωγών, όπως και ομαδικά παιχνίδια που προκαλούν τρέξιμο, χοροπηδητά, διαδρομές στον χώρο και άλλα. Εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν υλικά όπως: μπάλες, τούνελ, κορδέλες ρυθμικής, στεφάνια, μικροί μαλακοί κρίκοι, βήματα ισορροπίας τα οποία είναι περισσότερο εναύσματα και εργαλεία για την εξάσκηση στον συντονισμό.

Διάφανα ή ξύλινα γεωμετρικά σώματα, ξύλινα μεγάλα τουβλάκια, μαλακά αφρώδη τουβλάκια, μεγάλα πλαστικά τούβλα τύπου lego, όλα τα ελεύθερα υλικά, κάθε είδους αντικείμενο που μπορεί να μεταμορφωθεί σε κατασκευαστικό υλικό όπως για παράδειγμα παλιά φθαρμένα βιβλία, ξεθυμασμένοι μαρκαδόροι και άλλα.

Αντικείμενα που παράγουν ήχους και μουσική και είναι παράλληλα ασφαλή για αυτόνομη χρήση από τα πολύ μικρά παιδιά. Για παράδειγμα, κύβοι ή κουτιά ήχων (αυτοσχέδια κουτιά ερμητικά κλειστά που παράγουν διαφορετικούς ήχους και μπορεί να έχουν μέσα φακές, κουδούνια, μακαρόνια, βίδες, πλαστικά κουμπιά και άλλα), μεταλλικά κουζινικά και άλλα αντικείμενα που παράγουν μουσική όπως αχυρένια σκουπάκια, πλαστικοί μουσικοί σωλήνες (Boomwhackers), τύμπανο του ωκεανού, διαφορετικά τύμπανα και άλλα κρουστά, μικρά ασφαλή μουσικά όργανα όπως μαράκες αυγά, κουδούνια και άλλα.

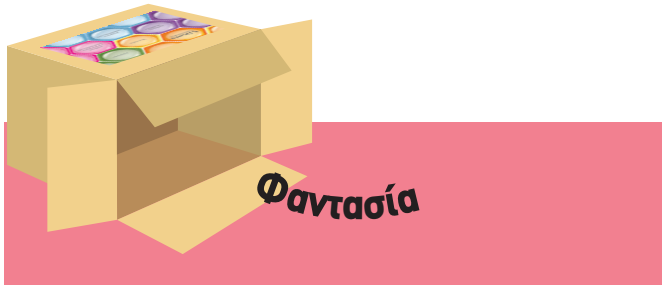
Για να μπορούν να αξιοποιηθούν τα φυσικά υλικά είναι χρήσιμο να υπάρχει ένα σημείο στον χώρο ή ένα σετ πραγμάτων αφιερωμένο σε αυτά, όπως:

20 ξύλινες επιφάνειες από κόντρα πλακέ θαλάσσης μέγεθος Α4 πάχος 0,6 εκ. για συνθέσεις με φυσικά υλικά.

Καλάθια-κουτιά για την κατηγοριοποίηση των φυσικών υλικών.

Τα υλικά: κοχύλια/πέτρες και ελαφρόπετρες/ξύλα/θαλασσόξυλα/κουκουνάρια/φύλλα και ό,τι άλλο μπορεί να αντέξει στον χρόνο και τη μεγάλη χρήση χωρίς να θρυμματίζεται ή να απαιτεί διαρκή ανανέωση με αφαίρεσή του από τα πάρκα ή τα δάση, κάτι που προκαλεί ανισορροπία στα φυσικά περιβάλλοντα.

Υλικά με φαινομενικά άσχετες χρήσεις που όμως εμπνέουν παιδιά και παιδαγωγούς και μετατρέπονται στα πιο ενδιαφέροντα υλικά παιχνιδιού όπως: σχοινιά, υφάσματα, πλαστικά δοχεία σε διάφορα μεσαία και μεγάλα μεγέθη, χαρτόκουτα, φαρδιά λάστιχα, σφουγγαρίστρες και σκούπες χωρίς τα κοντάρια τους, εφημερίδες, χάρτινα ρολά, λεκάνες, εσωτερικά καρούλια από μεγάλες κλωστές, μπουκάλια απορρυπαντικών μεγάλα σε μέγεθος και πολύ καλά πλυμένα και ό,τι άλλο βρίσκεται τυχαία από παιδαγωγούς και οικογένειες όπως για παράδειγμα ροδέλες χαρτιού ταμειακής μηχανής, μεγάλοι φελοί από πώματα βάζων και τόσα άλλα.



Όλα τα ελεύθερα υλικά και ρούχα-καπέλα για μεταμφίεση, μικρόφωνα, κράνη, άλλα αξεσουάρ που αντιστοιχούν σε παιχνίδια ρόλων, ταψιά όπου κολλάμε στη βάση περιβάλλοντα και δημιουργούν κόσμους που ζωντανεύουν με τη φαντασία π.χ.: το ταψί έχει την εικόνα της ζούγκλας και εμείς τοποθετούμε δίπλα το κουτί με τα ζώα της ζούγκλας.

Συμπληρώνοντας την ήδη αναλυτική περιγραφή, στον εξωτερικό χώρο μπορούμε να έχουμε κάποια αντικείμενα όπως φυσικά υλικά μεγάλα σε μέγεθος για να είναι ορατά και να αντέχουν στον χρόνο με τη μεγάλη χρήση, σαμπρέλες, φτυάρια, κουβαδάκια, κιμωλίες, δοχεία ή φόρμες για ξεπατίκωμα με την άμμο, ρολά υφών, μεταλλικά δοχεία για το σημείο με τη λάσπη (λασποκουζίνα ή άλλο), λεκάνες για παιχνίδι με το νερό, καρότσια ή άλλα τροχήλατα για μεταφορές, τραμπάλες ή άλλες δοκοί ισορροπίας.

Παιδαγωγικό υλικό:

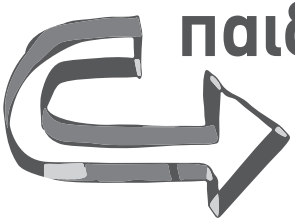
Επιπλέον των υλικών, των αντικειμένων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν την παιδαγωγική πράξη, είναι απαραίτητο να δημιουργείται ή να αξιοποιείται από κάθε δομή συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό που διευκολύνει τη ροή κάθε ημέρας για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Αυτή η διαδικασία είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί στη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, να καταγραφεί και να δημιουργηθεί ένα κοινόχρηστο υλικό στο οποίο θα έχουν όλες οι δομές δωρεάν πρόσβαση.

Ενδεικτικά, στο Κυψέλη έχει δημιουργηθεί το παρακάτω πρωτότυπο υλικό που είναι διαθέσιμο ηλεκτρονικά και δωρεάν, προκειμένου όποια δομή ενδιαφέρεται να έχει πρόσβαση σε αυτό:

Το βιβλιαράκι ιδεών: «Βλέπω-Πιάνω-Κάνω» που αφορά τους εικαστικούς πειραματισμούς και τη συσχέτισή τους με τους πρώτους γραφισμούς που στην προέκτασή τους στο προνήπιο και το νήπιο οδηγούν στη γραφή. Αυτό το βιβλιαράκι είναι προϊόν έρευνας δράσης και πρακτικής με πολύ μικρά παιδιά 0-4 χρονών τα τελευταία 14 χρόνια. Πρόκειται για μια ματιά στην τέχνη, μια ανοιχτή έρευνα στην εικαστική εξερεύνηση που μπορούν να κάνουν τα πολύ μικρά παιδιά και μια καταγραφή των διαδρομών που οδηγούν από ένα υλικό σε μια διεργασία μάθησης όπως για παράδειγμα: από την πλαστελίνη στη γραφή, από το σκίσιμο στη χρήση του ψαλιδιού.

Το υλικό από το πρόγραμμα Reach Up and Learn©: Πρόκειται για συγκεκριμένο υλικό για τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη που έχει διαμορφωθεί και προσαρμοστεί για να ταιριάζει στην ελληνική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα αυτό, επιλέχθηκε γιατί αποτελεί μια ολοκληρωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη παρέμβαση για πολύ μικρά παιδιά μέσα στο σπίτι τους με συγκεκριμένο υλικό που έχει λειτουργήσει και έχει αναδιαμορφωθεί πρακτικά και ερευνητικά σε πολλές χώρες υπό ανάπτυξη από το 1980 μέχρι σήμερα. Η προσαρμογή του υλικού του Reach Up and Learn© έχει γίνει ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί για τα παιδιά 6 μηνών - 4 ετών, με στόχο κυρίως τη γνωστική, τη γλωσσική ανάπτυξη, την πρώτη επαφή με τις λογικο-μαθηματικές έννοιες και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Έχει μετατραπεί σε ένα εργαλείο προς αξιοποίηση σε πλαίσια προσχολικής αγωγής έναντι της αξιοποίησής του μόνο μέσα στο σπίτι. Μέσα από το Reach Up© δημιουργείται μια απευθείας διαδρομή επικοινωνίας με τις οικογένειες και ιδιαίτερα εκείνες τις οικογένειες που το έχουν ανάγκη ως μόνη προσβάσιμη, επιστημονικά τεκμηριωμένη, δωρεάν, πηγή για τα παιδιά τους. Έτσι κάθε δομή μπορεί εκτός του να χρησιμοποιεί το υλικό, να το δανείζει στα παιδιά για το σπίτι έτσι ώστε να συσχετίζεται και να γενικεύεται το παιχνίδι στη δομή προσχολικής αγωγής με το παιχνίδι στο σπίτι. Τέλος το υλικό αυτό βάζει μια κοινή βάση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την οικονομικο-κοινωνική τους κατάσταση.

6. Προυποθέσεις για την υλοποίηση του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη



Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή, δομικά στοιχεία ποιότητας όπως οι αναλογίες παιδιών/παιδαγωγών, η εκπαίδευση των παιδαγωγών και η εμπειρία τους, καθώς και οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι και τα υλικά, σχετίζονται με την αποδοτική εφαρμογή των παιδαγωγικών πλαισίων ή προγραμμάτων σε όλες τις χώρες. Ένα σοβαρό εμπόδιο στην εφαρμογή προγραμμάτων ή πλαισίων ποιοτικής προσχολικής αγωγής είναι αυτό της χρηματοδότησης που απαιτείται για να καλυφθούν αυτές οι δομικές ανάγκες που καθιστούν δυνατή την εφαρμογή της όποιας παιδαγωγικής προσέγγισης της κάθε χώρας (OECD, 2021, Sylva et al., 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα των Sylva et al. (2015) στο πλαίσιο του προγράμματος CARE «όσο κι αν πιστεύει ένας παιδαγωγός στη μοναδικότητα κάθε παιδιού και να θέλει να την υποστηρίξει, αυτό είναι πολύ δύσκολο αν έχει ευθύνη για μια ομάδα 22 παιδιών σε ένα μικρό δωμάτιο χωρίς βοήθεια, όπως αντίστοιχα είναι δύσκολο να απαντήσει ολόπλευρα μια/ένας παιδαγωγός 18 χρονών χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις φυσικής σε ένα παιδί που αναρωτιέται για το πώς βυθίζονται και πώς επιπλέουν αντικείμενα σε μια λεκάνη νερό».

Επίσης, η UNICEF σε έκθεσή της τον Απρίλιο του 2014 διαπιστώνει πως στην Ελλάδα «…παρουσιάζονται συγκεκριμένα προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία (των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών), όπως η έλλειψη σε προσωπικό, η καταλληλότητα των δομών και του εξοπλισμού, η υπέρβαση της προβλεπόμενης αναλογίας βρεφονηπιοκόμων/παιδαγωγών και παιδιών, κλπ. Το μεγαλύτερο, όμως, πρόβλημα που παρατηρείται, είναι ότι οι υφιστάμενες δομές (κυρίως δημοτικές) δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών με αποτέλεσμα πολλές οικογένειες να αναγκάζονται να στραφούν στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, που σημαίνει επιπρόσθετη οικονομική επιβάρυνση, ή να μην εντάσσουν καθόλου τα παιδιά τους σε κάποια τέτοιου είδους υπηρεσία. Η παροχή δωρεάν υπηρεσιών βρεφονηπιακής φροντίδας μέσω των σχετικών δράσεων του Ε.Σ.Π.Α. τα τελευταία χρόνια, αν και σημαντική, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών ολόκληρου του πληθυσμού» (UNICEF, 2014, σελ.79).

Η θέσπιση κανονισμών από την Πολιτεία για την αξιολόγηση της ποιότητας, επιφέρει καλύτερο επίπεδο ποιότητας και είναι επιτακτική (Ρέντζου, 2011β). Έτσι, σε αυτό το κεφάλαιο τίθενται οι παρακάτω δομικές ποιοτικές περιοχές που είναι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του πλαισίου Κυψέλη. Οι πιθανές νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες απαιτούνται προκειμένου να αντιμετωπιστούν σφαιρικά τα θέματα που εμποδίζουν την εφαρμογή του όποιου παιδαγωγικού πλαισίου, θεωρείται αναγκαίο να εξεταστούν σε ξεχωριστή έκθεση και στη συνέχεια να πραγματοποιηθούν προκειμένου η παιδαγωγική πράξη να μπορεί να υλοποιηθεί.

6.1 Αναλογίες παιδαγωγών - παιδιών

Στην Ελλάδα η ισχύουσα αναλογία παιδαγωγών/παιδιών είναι:

ΗΛΙΚΙΑ	ΙΣΧΥΟΥΣΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ
Βρέφη 0-2,5 ετών	2 παιδαγωγοί και 1 βοηθός για 12 παιδιά
Νήπια 2,5-4 ετών	2 παιδαγωγοί για 25 παιδιά

Πηγή: ΚΥΑ 41087/29-11-2017/ ΥΑ Δ22//2017 (ΥΑ Δ22/οικ. 11828/293 ΦΕΚ Β 1157 2017).

Πρόταση της συγγραφικής ομάδας

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ / ΠΑΙΔΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΟΜΑΔΩΝ
0-12 μηνών	1 παιδαγωγός για 4 παιδιά	Έως 8 παιδιά ανά ομάδα
12-18 μηνών	1 παιδαγωγός για 4 παιδιά	Έως 12 παιδιά ανά ομάδα
18-24 μηνών	1 παιδαγωγός για 6 παιδιά	Έως 12 παιδιά ανά ομάδα
2-3 ετών	1 παιδαγωγός για 8 παιδιά	Έως 18 παιδιά ανά ομάδα (για 16 παιδιά απαιτούνται 2 παιδαγωγοί, ενώ από το 17ο παιδί πρέπει να προστίθεται παιδαγωγός)
3-4 ετών	1 παιδαγωγός για 10 παιδιά	Έως 20 παιδιά ανά ομάδα

Για να οριστούν οι προτεινόμενες αναλογίες και τα μεγέθη των ομάδων μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην έκθεση «Ευρυδίκη» (Eurydice Report, 2019) ώστε η πρακτική που προτείνεται να εναρμονίζεται -εκτός από το να εμπνέεται- με ποιοτικές παροχές και από άλλες χώρες της ΕΕ. Κάθε χώρα έχει διαφορετικές αναλογίες ενηλίκων/παιδιών που σε συνδυασμό με το πρόγραμμα και την κατάρτιση των παιδαγωγών μπορεί να είναι λειτουργικές. Τα στοιχεία που αφορούν στις αναλογίες και τα μεγέθη των ομάδων (σελ. 88-90 και 154) μαζί με τις διαστάσεις της ποιότητας διεργασιών που συζητήθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα, αποτέλεσαν την πηγή για τη διαμόρφωση της παρούσας πρότασης. Τα θέματα που επηρέασαν τον σχεδιασμό είναι η αναλογία παιδιών/παιδαγωγών, το συνολικό μέγεθος της ομάδας, ο ηλικιακός ή μη διαχωρισμός και η κατάρτιση των παιδαγωγών και αναλύονται παρακάτω.

Οι μεγάλες αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών ανά τάξη, οι οποίες διαπιστώθηκαν στην έκθεση της UNICEF (2014) και τα μεγάλα μεγέθη ομάδας συνεπάγονται, από τη μία ο/η παιδαγωγός να μην παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα και αγωγή στα βρέφη και τα νήπια και να μην εξασφαλίζει την απαιτούμενη προσοχή σε αυτά και από την άλλη τα παιδιά να δυσκολεύονται να αφομοιώσουν και να απορροφήσουν τα ερεθίσματα και τις δραστηριότητες. Αντίθετα, όσο μικρότερο είναι το μέγεθος της ομάδας τόσο καλύτερα συμβάλλει στην υγιή, ψυχοσωματική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, σε συνδυασμό με ένα καλό παιδαγωγικό πρόγραμμα ενισχύει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγω-

γών και παιδιών, αφού σε μια τάξη με λιγότερα παιδιά υποστηρίζεται η επικοινωνία και διευκολύνεται η συμμέτοχη και η συνεργασία (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009, Korjenevitch & Dunifon, 2010). Έρευνες και στατιστικά δεδομένα που αφορούν στην προσχολική αγωγή διαφορετικών χωρών αναδεικνύουν ότι η αναλογία παιδαγωγών/παιδιών συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα που προσφέρεται, κάτι που αποτυπώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD: Starting Strong III, 2012: 18), εφόσον διευκολύνεται η εξατομικευμένη προσοχή και η συχνότερη αλληλεπίδραση (NAEYC, 2005). Αποτυπώνεται όμως και σε ζητήματα φροντίδας και ασφάλειας, αφού οι παιδαγωγοί πρέπει να μεριμνούν για ένα μικρότερο αριθμό παιδιών.

Δουλεύοντας μέσα σε μικρότερες ομάδες παιδιών προωθείται η ποιοτική συναναστροφή ανάμεσα σε παιδιά και παιδαγωγούς, μεταξύ των παιδιών και ανάμεσα σε παιδαγωγούς και γονείς, διευρύνεται η δυνατότητα παρατήρησης και καταγραφής ανά παιδί και προς όφελος της ομάδας, αξιοποιείται η κατάρτιση και η εμπειρία των παιδαγωγών και ενισχύονται όλοι οι παράγοντες που συζητήθηκαν ήδη σε σχέση με την ποιότητα διεργασιών (Petrogiannis, 2013, Evangelou & Dafermou, 2005, Megalonidou, 2020).

Επιπλέον, **ο ηλικιακός διαχωρισμός που γίνεται εδώ αφορά στις κοινές λειτουργικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά στο προτεινόμενο εύρος ηλικιών, όμως όπως έχει τονιστεί αναγνωρίζεται πως κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης.**

Ο σχεδιασμός του Κυψέλη είναι τέτοιος που μπορεί να εφαρμοστεί το ίδιο αποδοτικά και σε μικτές ηλικιακά ομάδες παιδιών όταν για παράδειγμα σε κάποιες περιοχές τα παιδιά είναι λίγα και ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή όταν η προσέγγιση που έχει μια δομή, βασίζεται στη λειτουργία σε μεικτές ηλικιακά ομάδες. Ιδιαίτερα όμως για τις ομάδες των βρεφών έως 12 μηνών προτείνεται να παίζουν σε ξεχωριστό χώρο κυρίως για πρακτικούς λόγους ασφάλειας. Υπάρχουν χώρες όπως η Σουηδία που προωθούν το μοντέλο λειτουργίας με τμήματα μικτών ηλικιών διατηρώντας τη χαμηλή αναλογία. Έτσι, τα τμήματα, συνήθως, οργανώνονται σε τρία: το μικρό τμήμα που αποτελείται από παιδιά 1-3 ετών, τα μεικτά τμήματα από ηλικίες 1-5 και το μεγάλο τμήμα από 3-5 ετών. Ένα κανονικό τμήμα παιδιών αποτελείται περίπου από 14 παιδιά με τρεις παιδαγωγούς, ενώ ένα μεικτό τμήμα έχει πάνω από 18 παιδιά με τρεις παιδαγωγούς (Sheridan et al., 2009). Η οργάνωση των τμημάτων βοηθά τη συμμετοχή των παιδιών σε μικρότερες ομάδες ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους γεγονός που οδηγεί σε μία διευρυμένη ποικιλία μαθησιακών ευκαιριών. Η χαμηλή αναλογία παιδιού-παιδαγωγού στη Σουηδία δίνει ευκαιρίες στους/στις παιδαγωγούς να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τα παιδιά, βασικό στοιχείο που καθορίζει την υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης της χώρας (Samuelsson & Sheridan, 2009).

Οι παιδαγωγοί στην Ελλάδα (κύριοι ή βοηθοί όπως ορίζονται τώρα) είναι εξ ορισμού καταρτισμένοι και διαθέτουν ακαδημαϊκά προσόντα που διευκολύνουν την εφαρμογή του παιδαγωγικού πλαισίου. Έτσι, φροντίζοντας τις αναλογίες και τα συνολικά μεγέθη ομάδων, διευρύνεται η δυνατότητά τους για παρατήρηση, καταγραφή, εμπλουτισμό και διαφοροποίηση της παιδαγωγικής πράξης καθώς και για συναναστροφή με τους γονείς.

Οι παιδαγωγοί σε κάθε τμήμα απαιτείται να είναι σταθεροί, με την έννοια του υποστηρικτικού ενήλικα που απευθύνεται κάθε φορά σε συγκεκριμένα παιδιά. Έτσι, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί σταθερή σχέση μεταξύ παιδιών και παιδαγωγού και να υπάρχει η έννοια του/της παιδαγωγού αναφοράς (Ρουφίδου, 2019). Οι εναλλαγές πρέπει να αποφεύγονται καθώς η συναισθηματική σύνδεση όπως έχει ήδη περιγραφεί είναι απαραίτητο στοιχείο για την παιδική ανάπτυξη και ειδικά σε αυτές τις τόσο μικρές ηλικίες.

Για να μπορέσει λοιπόν να υλοποιηθεί το Κυψέλη, είναι απαραίτητη η χρηματοδότηση των δομών προσχολικής αγωγής έτσι ώστε να υπάρχει σταθερό και επαρκές καταρτισμένο προσωπικό και να μπορεί να αξιοποιήσει το πλήρες δυναμικό του μαζί με τα παιδιά και τους γονείς.

6.2 Εκπαίδευση των παιδαγωγών

Σε όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, ο ρόλος του/της παιδαγωγού θεωρείται κεντρικός και καθοριστικός για την τελική απόδοση των αξιακών συστημάτων, παιδαγωγικών πρακτικών και συγκεκριμένων προγραμμάτων ανά τον κόσμο. Σε αντίθεση με την κοινή παγκοσμίως πρακτική συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης, στην Ελλάδα η επαγγελματική επιμόρφωση των παιδαγωγών σε δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας για παιδιά από 0-4 ετών πραγματοποιείται χωρίς συγκεκριμένο σχεδιασμό από περιφερειακούς φορείς ή μέσα από ατομική πρωτοβουλία των ίδιων.

Το Κυψέλη αναγνωρίζοντας την υπερπροσπάθεια που καταβάλουν οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής καθημερινά, επιπλέον των βελτιωμένων συνθηκών που θα επιφέρουν οι νέες αναλογίες και οι μικρότερες ομάδες, ενσωματώνει στον σχεδιασμό και την πρόταση εφαρμογής μιας διαδρομής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Έρευνα του OECD (2018, TALIS Teaching & Learning Inernational Survey) δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί εκτός από το να έχουν υψηλή εκπαιδευτική κατάρτιση και να κάνουν τη δουλεία τους με αποτελεσματικό τρόπο, θα πρέπει να προσπαθούν διαρκώς να βελτιώνουν τις ικανότητες τους, να συνεργάζονται με συναδέλφους και γονείς προς όφελος των παιδιών και του «σχολείου» και να μπορούν να σκέφτονται δημιουργικά απέναντι στις προκλήσεις. Η επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών πάνω στις σύγχρονες τάσεις και καινοτομίες στην προσχολική αγωγή, μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και της επαφής τους με ειδικούς από τον χώρο της προσχολικής αγωγής, είναι ένα απαραίτητο και με αρκετά περιθώρια αξιοποίησής της (Rentzou & Sakellariou, 2013).

Δεδομένου ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα είναι ήδη πολύ καλά καταρτισμένοι και κάθε παιδαγωγός είναι κινητήριος μηχανισμός εφαρμογής του πλαισίου «Κυψέλη», η εκπαίδευση των παιδαγωγών αναφέρεται: α) στην αρχική εκπαίδευση-γνωριμία τους με τις αρχές και τη λειτουργία του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη, β) στη συνδιαλλαγή τους με τις προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές του πλαισίου προκειμένου να τις προσαρμόσουν στη δομή που εργάζονται και να τις ζωντανέψουν με την προσωπικότητά τους, γ) στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους δ) στην επιμόρφωση σε επίπεδο δομών.

Α. Αρχική εκπαίδευση γύρω από το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη

Η εκπαίδευση προτείνεται να γίνει αρχικά σε όλες τις δομές προσχολικής αγωγής που θα εφαρμόσουν πιλοτικά το Κυψέλη. Στο διηνεκές το παιδαγωγικό πλαίσιο όπως έχει μεταφραστεί από τους/τις ίδιες στο καθημερινό πρόγραμμα μεταφέρεται εσωτερικά μεταξύ των παιδαγωγών και κάθε παιδαγωγική ομάδα το παρακολουθεί βελτιώνοντας διαρκώς την πρακτική της.

Για να είναι εφικτή η εκπαίδευση των παιδαγωγών, προτείνεται -όπως για όλες τις χώρες- από τα έγγραφα που μελετούν τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας (για παράδειγμα: OECD, 2021, Eurydice, 2019) να εξεταστούν στρατηγικές «εργασιακής ενδυνάμωσης» των παιδαγωγών ώστε αυτές να λειτουργήσουν ως επιπλέον κίνητρα στην παιδαγωγική τους πράξη. Τέτοιες στρατηγικές μπορεί να είναι για παράδειγμα η μοριοδοτούμενη εκπαίδευση ή να γίνεται αντικατάσταση των ωρών συμμετοχής των παιδαγωγών με μέρες άδειας. Επιπρόσθετα και για την εκπαίδευση των παιδαγωγών είναι απαραίτητη η διασφάλιση επιπλέον πόρων για την ίδια την εκπαίδευση αλλά και για τη βελτίωση των απολαβών τους.

Επίσης είναι απαραίτητο να υπάρξει ενεργητική εμπλοκή στη διαδικασία εκπαίδευσης από τους Δήμους και τις Περιφέρειες, για παράδειγμα προσφέροντας χώρους και αξιοποιώντας ανθρώπους που ήδη δραστηριοποιούνται σε τοπικό επίπεδο.

Σημαντικό είναι επίσης πριν από οποιαδήποτε εκπαίδευση σε κάτι «νέο» όπως το Κυψέλη, να γίνει μια διευρυμένη έρευνα της υφιστάμενης κατάστασης στις δομές προσχολικής αγωγής της χώρας και η επιμόρφωση να εμπλουτιστεί, εμπεριέχοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδαγωγών που συμμετέχουν σε κάθε τόπο.

Η διάρκεια των εργαστηρίων παιδαγωγικής προτείνεται να είναι τουλάχιστον 32 ώρες με διαφοροποίηση στην ακριβή εφαρμογή του ανά Δήμο ή Περιφέρεια.

Η εκπαίδευση γύρω από το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη θα αφορά την εξοικείωση των παιδαγωγών με τα παρακάτω στοιχεία:

- Βάσεις του παιδαγωγικού πλαισίου Κυψέλη
  - Δημοκρατία, ισοτιμία, συμπερίληψη και σεβασμός
  - Σχέσεις
  - Περιβάλλον
  - Ολιστική ανάπτυξη
  - Παιχνίδι
  - Δημιουργικότητα
- Αρχές Παιδαγωγικής Πράξης
- Πτυχές του πλαισίου
  - Με γνωρίζω
  - Μεγαλώνω ασφαλής και υγιής
  - Επικοινωνώ
  - Συνδέομαι και συνεισφέρω στους κόσμους μου
  - Εμπλέκομαι και μαθαίνω
- Παιδαγωγικές Πρακτικές που αφορούν την κάθε Πτυχή
  - Διαδρομές
  - Μαθησιακά περιβαλλόντα
  - Υλικά
  - Αξιοποίηση των ημερολογίων προγραμματισμού και αναστοχασμού.

Β. Εργαστήρια παιδαγωγικής κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πλαισίου Κυψέλη

Το παιδαγωγικό πλαίσιο Κυψέλη εμπεριέχει κάποιες πρακτικές που μπορεί να είναι γνωστές στους/στις παιδαγωγούς, διερευνημένες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ή εφαρμοσμένες εμπειρικά. Ανεξάρτητα από το βάθος της εμπειρίας που έχει ένας/μία παιδαγωγός, κάθε κατακτημένη γνώση είναι πολύ ωφέλιμο να επικαιροποιείται ώστε να ενσωματώνεται στην καθημερινότητα χωρίς επιπλέον κόπο. Όταν υπάρχει συστηματοποιημένη συμμετοχή σε σύγχρονες επιμορφωτικές δράσεις υποκινείται ένα αόρατο μοίρασμα εμπειριών ανάμεσα σε κάθε παιδαγωγική ομάδα ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται μια κουλτούρα διαρκούς συνδιαλλαγής ανάμεσα στα μέλη κάθε κοινότητας παιδαγωγών σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Έτσι, προτείνεται να δημιουργηθεί μια σειρά επιμορφωτικών εργαστηρίων που εδώ ονοματίζεται ως: «Εργαστήρια παιδαγωγικής: Συνομιλώντας με την πρακτική μας» στα οποία οι παιδαγωγοί θα συμμετέχουν δωρεάν, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του πλαισίου Κυψέλη, αλλά και στο διηνεκές μερικές φορές τον χρόνο. Η ιδέα είναι η παραπάνω διαδικασία να λειτουργήσει προκειμένου η παιδαγωγική πρακτική του πλαισίου Κυψέλη να εμπλουτιστεί με τις απόψεις, τις τάσεις και τις εμπειρίες των ανθρώπων που το αξιοποιούν. Τα εργαστήρια αυτά στοχεύουν στην εφαρμογή καλών πρακτικών, την εξοικείωση των παιδαγωγών με το πρόγραμμα και τα υλικά στην πράξη, την πρακτική δοκιμή με πιλοτικές εφαρμογές και όχι την «εξέταση» των παιδαγωγών πάνω στο έργο που προσφέρουν.

Στα «Εργαστήρια παιδαγωγικής» θα συζητούνται και θα αναλύονται τα σημεία του πλαισίου «Κυψέλη» όπως έχουν εφαρμοστεί στην πράξη (βλ. κεφάλαιο 5) με σκοπό:

- Να εκφραστούν τα θέματα που προκύπτουν στην εφαρμογή και να εναρμονιστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές ώστε να συμβαίνουν ανά δομή και κατ' επέκταση ανά Δήμο ή Περιφέρεια λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινότητας. («Η δική σου πλευρά στο πλαίσιο «Κυψέλη»: προτάσεις και αναπροσαρμογές από εμάς για εμάς»).
- Να εμπλουτιστούν ανά δομή τα «Εργαλεία προγραμματισμού και Αναστοχασμού» προσφέροντας έτσι εργαλεία εσωτερικής αξιολόγησης με μόνο σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών ως προς σημεία που αφορούν την ποιότητα διεργασιών και τον εντοπισμό ζωτικών σημείων αυτοαξιολόγησης με στόχο την αυτοφροντίδα της κάθε δομής.
- Να εντοπιστούν ανά Δήμο τα θέματα που αφορούν τη δομική ποιότητα προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλες λύσεις που θα διευκολύνουν το έργο των παιδαγωγών.

Γ. Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση

Ενδεικτικά προτεινόμενα θέματα για τη γενικότερη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση των παιδαγωγών και βάση των ενδιαφερόντων τους είναι τα παρακάτω:

- **Παιχνίδι:** πώς από εργαλείο γίνεται μέθοδος.
- **Παρατηρώντας την ανάπτυξη χωρίς λόγια:** η αξία της παρατήρησης ως εργαλείο.

- **Επαφή και επικοινωνία:** διαφορετικοί τρόποι να μιλάς χωρίς λέξεις.
- **Αλληλεπίδραση παιδαγωγού-παιδιού:** εστιάζοντας στις σχέσεις.
- **Τα παιδιά ως δυναμικό σύνολο ατόμων:** πώς αλληλεπιδρούν και πώς ενισχύεται αυτή η επικοινωνία με καθημερινές πρακτικές,
- **Η δυναμική της ομάδας** ως εργαλείο κοινωνικοποίησης για τα παιδιά.
- **Η παιδαγωγική ομάδα ως «ένα»:** δίκτυο ενδυνάμωσης από εμάς για εμάς.
- **Ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας:** πώς μαθαίνω να υπάρχω και να συνυπάρχω.
- **Πλησιάζοντας τους γονείς:** η σημασία των λέξεων για τη δημιουργία μιας σχέσης γεμάτη εμπιστοσύνη.
- **Ενώνοντας τα συστήματα** της οικογένειας και του παιδικού σταθμού.
- **Βιολογική ανάπτυξη:** η υγεία και η διατροφή στον παιδικό σταθμό.
- **Η νευροβιολογία και η συμμετοχή** της στην ανάπτυξη των παιδιών στα πρώτα χρόνια ζωής τους.
- **Μπορώ μόνος/μόνη μου:** αναπτύσσοντας τις ρουτίνες αυτονομίας μέσα στην καθημερινότητα.
- **Παιχνίδι ανάπτυξης δεξιοτήτων:** γνωστικά ζητούμενα και τρόποι ανάπτυξής τους μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα.
- **Παιδαγωγική σε εξωτερικούς χώρους:** αξιοποιώντας το «έξω» ως εργαλείο μάθησης.
- **Εγώ και ο χώρος:** ανάπτυξη λεπτής και αδρής κίνησης με κάθε αφορμή.
- **Εστιάζοντας στη μοναδικότητα κάθε παιδιού:** αποδοχή και πρακτική συμπερίληψη κάθε διαφορετικότητας.
- **Παιδαγωγική αξιολόγηση:** ποιος, πότε, γιατί και πώς θα προσεγγίσουμε κάθε παιδί ξεχωριστά.
- **Πρώτες Βοήθειες.**

Δ. Επιμόρφωση σε επίπεδο δομών

Επιπλέον προτείνονται διευρυμένα θέματα επιμόρφωσης σε επίπεδο οργανισμού που θα επιλέγονται από την κάθε δομή, Δήμο ή Περιφέρεια για τη συνολική εξέλιξη των υπηρεσιών:

- **Σύνδεση με τους ειδικούς:** ρόλοι, ειδικότητες και αξιοποίηση αυτών στην καθημερινότητα.
- **Σύνδεση με τους γονείς:** ειδικά θέματα συμβουλευτικής γονέων.
- **Επιστημονική τεκμηρίωση** των πρακτικών που προτείνονται στο πλαίσιο «Κυψέλη».
- **Διαρκής Εκπαίδευση Ενηλίκων:** πώς διαμορφώνεται ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τους/τις παιδαγωγούς σε δράση.
- **Διαχείριση και διοίκηση του παιδικού σταθμού:** ο ρόλος και η ευθύνη του/της προϊστάμενου/ης σε κάθε παιδικό σταθμό.

Η πραγματοποίηση των παιδαγωγικών εργαστηρίων είναι μια αρχή επικοινωνίας πάνω σε θέματα που απασχολούν τους/τις παιδαγωγούς και τις δομές. Για να αποκτήσει μια συνέχεια και να έχει διάρκεια κάθε συνδιαλλαγή μεταξύ των παιδαγωγών και κάθε επιμορφωτική κίνηση, είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια πρακτική υποστήριξη διαρκείας στο πεδίο, μέσα στην κάθε δομή προσχολικής αγωγής.

Έτσι προτείνουμε τη δημιουργία του ρόλου του/της μέντορα με σκοπό τη βέλτιστη και διαρκή υποστήριξη των παιδαγωγών και την ενίσχυση της ποιοτικής εφαρμογής του Κυψέλη μέσα στον χρόνο.

6.3 Υποστήριξη των παιδαγωγών στο έργο τους: Ο ρόλος των μεντόρων

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο «Κυψέλη» -όπως έχει γίνει σαφές- ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι κεντρικής σημασίας. Επομένως, είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση των παιδαγωγών, η διαρκής συναισθηματική και παιδαγωγική τους υποστήριξη έτσι ώστε να βρίσκονται καθημερινά σε θέση να δημιουργήσουν, συμμετέχοντας ενεργά στην παιδαγωγική πράξη, να φροντίσουν τα παιδιά και τις οικογένειες τους αλλά και να εξισορροπήσουν τις προσωπικές τους ψυχικές διεργασίες προκειμένου να είναι αντικειμενικοί και ωφέλιμοι συνεργάτες των γονέων και των συναδέλφων τους.

Αυτή η νευραλγική και δυναμική τοποθέτηση των παιδαγωγών στο κέντρο της διαδικασίας μάθησης, είναι τόσο σημαντική όσο η δυναμική τοποθέτηση του παιδιού στο κέντρο ενός πλαισίου για την προσχολική αγωγή. Θεωρείται λοιπόν αναγκαία η δημιουργία ενός υποστηρικτικού ρόλου με στόχο όλα τα παραπάνω, του ρόλου του/της μέντορα.

Οι μέντορες είναι επιστημονικά καταρτισμένοι για τον ρόλο αυτό με αντίστοιχα ακαδημαϊκά κριτήρια ή άλλες εφάμιλλες επαγγελματικές πιστοποιήσεις. Θα πρέπει να είναι ή να έχουν υπάρξει παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, να έχουν εκπαίδευση γύρω από την ανάπτυ-

ξη των παιδιών, να έχουν το λιγότερο πέντε χρόνια εμπειρία στην προσχολική αγωγή και γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση και υποστήριξη ενηλίκων.

Αυτός ο ρόλος εξασφαλίζει μια διαρκή παρατήρηση, αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό του πλαισίου προσχολικής αγωγής με σκοπό πάντα την υποστήριξή του και **όχι τον εργασιακό έλεγχο ή τον έλεγχο απόδοσης των παιδαγωγών.**

Οι μέντορες προτείνεται να επισκέπτονται τακτικά όλους τους σταθμούς της ευθύνης τους με μέγιστο αριθμό δομών που υποστηρίζουν τις 10 δομές. Συμμετέχουν πρακτικά και ουσιαστικά με γνώση και επίγνωση του ρόλου τους, περνώντας την ημέρα τους εκεί, συζητώντας και βοηθώντας την επίλυση προβλημάτων των παιδαγωγών, παρακολουθώντας το πρόγραμμα συνενώνοντας απόψεις και προσφέροντας εποικοδομητικές λύσεις προς την ποιοτική λειτουργία.

Επιπλέον κάθε μέντορας αναλαμβάνει να συντονίσει και να υποστηρίξει κάθε παιδαγωγό ως άτομο και την παιδαγωγική ομάδα κάθε δομής συνολικά, προκειμένου να αναπτυχθεί στο μέγιστο δυνατό το παιδαγωγικό σχέδιο της κάθε δομής. Υποστηρίζει άμεσα με την παρουσία του, αλλά και έμμεσα μέσω ενός/μιας παιδαγωγού που θα λειτουργεί ως «σύνδεσμος».

Ο/η μέντορας, προτείνεται να συνεργάζεται με κάθε Δήμο ή Περιφέρεια όπως και με κάθε δομή, λειτουργώντας εδώ ο/η ίδιος/α ως «σύνδεσμος» ανάμεσα στη διοικητική και την παιδαγωγική πραγματικότητα που ορίζει την προσχολική αγωγή, σε συνεργασία και συμπληρώνοντας, όχι αντικαθιστώντας, υφιστάμενες δομές όπως για παράδειγμα ο ρόλος του Κοινωνικού Συμβούλου.

Σταδιακά, καλλιεργώντας την εμπιστοσύνη μέσα από τη συνεργασία δίνεται έτσι η δυνατότητα στους παιδαγωγούς να εξελίξουν το έργο τους μέσα από την προσωπική τους ανάπτυξη.

Αυτονόητο θεωρείται ότι και ο/η μέντορας θα συμμετέχει σε εκπαίδευση για τη δική του/της προσωπική ανάπτυξη.

Όλη η ιδέα της ενσωμάτωσης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους/τις παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής εστιάζει στην ουσιαστική και συνεχόμενη υποστήριξή τους και όχι στον έλεγχο/αξιολόγηση της εργασίας τους.

Έτσι δομείται ένα δίκτυο υποστήριξης εσωτερικά στην κάθε δομή αλλά και εξωτερικά μέσα από τη συνεργασία των «συνδέσμων» και των «μεντόρων» ανά γεωγραφική περιοχή ευθύνης. Μακροπρόθεσμα, οι μέντορες συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινότητας προσχολικής αγωγής, εναρμονίζουν την πρακτική με την επιθυμητή ποιότητα στα πλαίσια προσχολικής αγωγής και υποστηρίζουν ατομικά τους/τις παιδαγωγούς.

Εξυπακούεται ότι πριν εισαχθεί μια τέτοια σύνθετη και σε βάθος διαδρομή υποστήριξης των παιδαγωγών και των πλαισίων είναι απαραίτητη η διασφάλιση πόρων, χρημάτων και κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού, όπως και ο εμπεριστατωμένος επιστημονικά σχεδιασμός της πιλοτικής εφαρμογής του Κυψέλη.

6.4 Προτάσεις για την υποστήριξη των παιδαγωγών σε θέματα υγείας και ανάπτυξης των παιδιών

Στην ίδια λογική υποστήριξης του έργου κάθε παιδαγωγού είναι και η πρόταση δημιουργίας ενός δικτύου συνεργατών το οποίο θα επιτρέπει να μπουν σε εφαρμογή απαραίτητες για την προαγωγή υγείας, ανάπτυξης και ψυχικής υγείας διαδικασίες. Έτσι, προτείνεται να υπάρχει το δικαίωμα και η υποχρέωση παραπομπής και όχι μόνο γνωμοδότησης από τον/την παιδίατρο της δομής σε άλλους ειδικούς υγείας και ψυχικής υγείας. Να γίνει συμπερίληψη επιπλέον του/της παιδιάτρου, ειδικοτήτων ως «υποχρεωτικών» για τη λειτουργία κάθε δομής με διακριτούς ρόλους που απευθύνονται στην υποστήριξη των παιδιών, των γονέων και των παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, οι προτεινόμενες ειδικότητες για όλες τις δομές προσχολικής αγωγής είναι: ψυχολόγος, διατροφολόγος, λογοθεραπευτής/τρια, εργοθεραπευτής/τρια. Δημιουργώντας μια διεπιστημονική ομάδα ανά δομή, ανά Δήμο ή ανά Περιφέρεια, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια πραγματική διεργασία σχεδιασμού δράσεων που υποστηρίζουν τόσο την ανάπτυξη όλων των παιδιών, όσο και τον σημαντικό ρόλο των γονέων και των παιδαγωγών.

Όταν μια δομή προσχολικής αγωγής είναι πλαισιωμένη από ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων, στο πλαίσιο διεπιστημονικής ομάδας, είναι πιο έτοιμη να υποστηρίξει τη

διερεύνηση των αναγκών των παιδιών για τη βέλτιστη συμμετοχή τους στο καθημερινό πρόγραμμα. Επιπλέον οι παιδαγωγοί συμμετέχοντας στη διεπιστημονική ομάδα και μέσα από διευρυμένες συνεργασίες, ενδυναμώνονται στην επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με θέματα ανάπτυξης.

6.5 Προτάσεις για την ενίσχυση του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο

Αναγνωρίζοντας τη σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ευκαιριών που παρέχει στα παιδιά, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί η ανάγκη ύπαρξης και αναδιαμόρφωσης των εξωτερικών χώρων σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής προκειμένου να αξιοποιηθούν για παιχνίδι ως κεντρικό μέρος της διεργασίας μάθησης. Η συγκεκριμένη διάσταση σχεδιασμού απουσιάζει αυτή τη στιγμή από τα επίσημα διοικητικά έγγραφα επομένως κρίνεται απαραίτητο να συμπεριληφθεί αφού διερευνηθεί με περισσότερη λεπτομέρεια.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται οι παρακάτω αλλαγές σε σχέση με τις κατευθύνσεις γύρω από τη λειτουργία των δομών προσχολικής αγωγής:

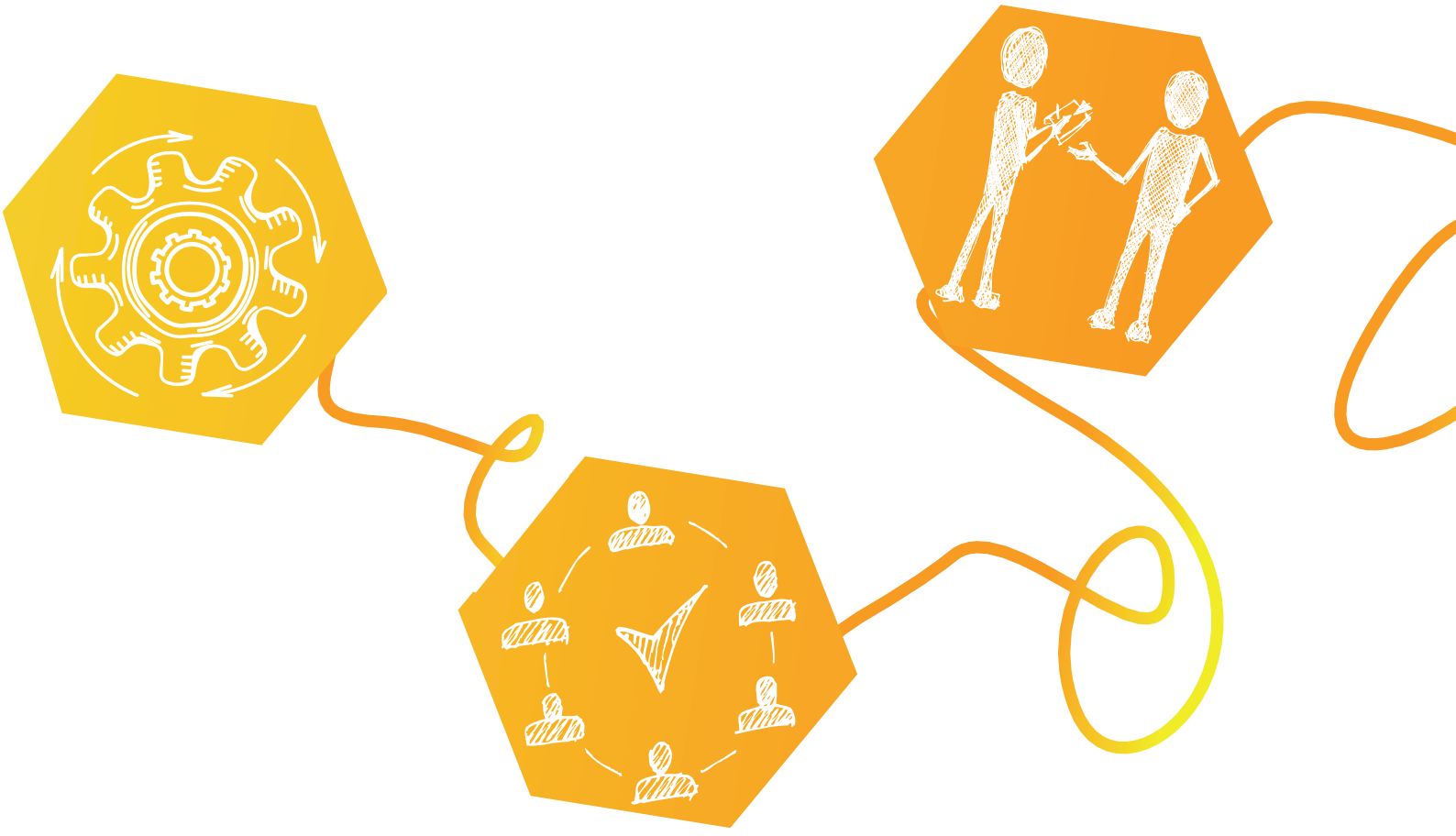
- Ο σαφής ορισμός της ύπαρξης εξωτερικού χώρου (διαφοροποίηση υπαίθριου από ημι-υπαίθριο).
- Ο ορισμός συγκεκριμένων τετραγωνικών εξωτερικού χώρου που αξιοποιούνται ως υποχρεωτικά.
- Η περιγραφή ποιοτικών εξωτερικών χώρων με την υποχρεωτική ύπαρξη σκιασμένου χώρου.
- Η περιγραφή υλικών και άτυπων κατασκευών που μπορούν να αξιοποιηθούν στους εξωτερικούς χώρους.
- Ο ορισμός δυνατότητας εξορμήσεων σε άλλους, πιο κατάλληλους εξωτερικούς χώρους με συγκεκριμένες προδιαγραφές ασφαλείας και σε συχνότητα που αποφασίζεται από την κάθε δομή.
- Η ενσωμάτωση «κανόνων ασφαλείας» στον εξωτερικό χώρο της εκάστοτε δομής, αλλά και γενικά σε εξωτερικούς χώρους.
- Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης των παιδαγωγών στις Πρώτες Βοήθειες ως υποχρεωτική για κάθε εμπλεκόμενο/η στην προσχολική αγωγή.
- Η πρόσβαση των παιδαγωγών σε εκπαίδευση γύρω από το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, ώστε να μπορούν να το υποστηρίζουν κατάλληλα.

6.6 Βήματα προς τη συνέχεια

Όπως αναφέρεται από την αρχή, η συγγραφική ομάδα έχει την πεποίθηση ότι η εφαρμογή ενός πλαισίου προσχολικής αγωγής πρέπει να προκύπτει με τη συμμετοχή της βάσης, των ανθρώπων δηλαδή, που απαρτίζουν τις δομές προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα, τους/τις παιδαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς. Επιπλέον, κάθε σχεδιασμός πλαισίου ή προγράμματος απαιτεί την επιστημονική τεκμηρίωση αλλά και την -κατά διαστήματα- επικαιροποίηση ή αναδιαμόρφωσή του με τη συμβολή της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Έτσι τα επόμενα βήματα στον δρόμο για την εφαρμογή του «Κυψέλη» προτείνεται να είναι τα παρακάτω:

Να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί πιλοτική εφαρμογή. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα αρμόδια πανεπιστημιακά τμήματα και φορείς προσχολικής αγωγής. Στην πιλοτική εφαρμογή θα συλλεχθούν/καταγραφούν απόψεις και εμπειρίες των παιδαγωγών, των παιδιών και των γονέων.

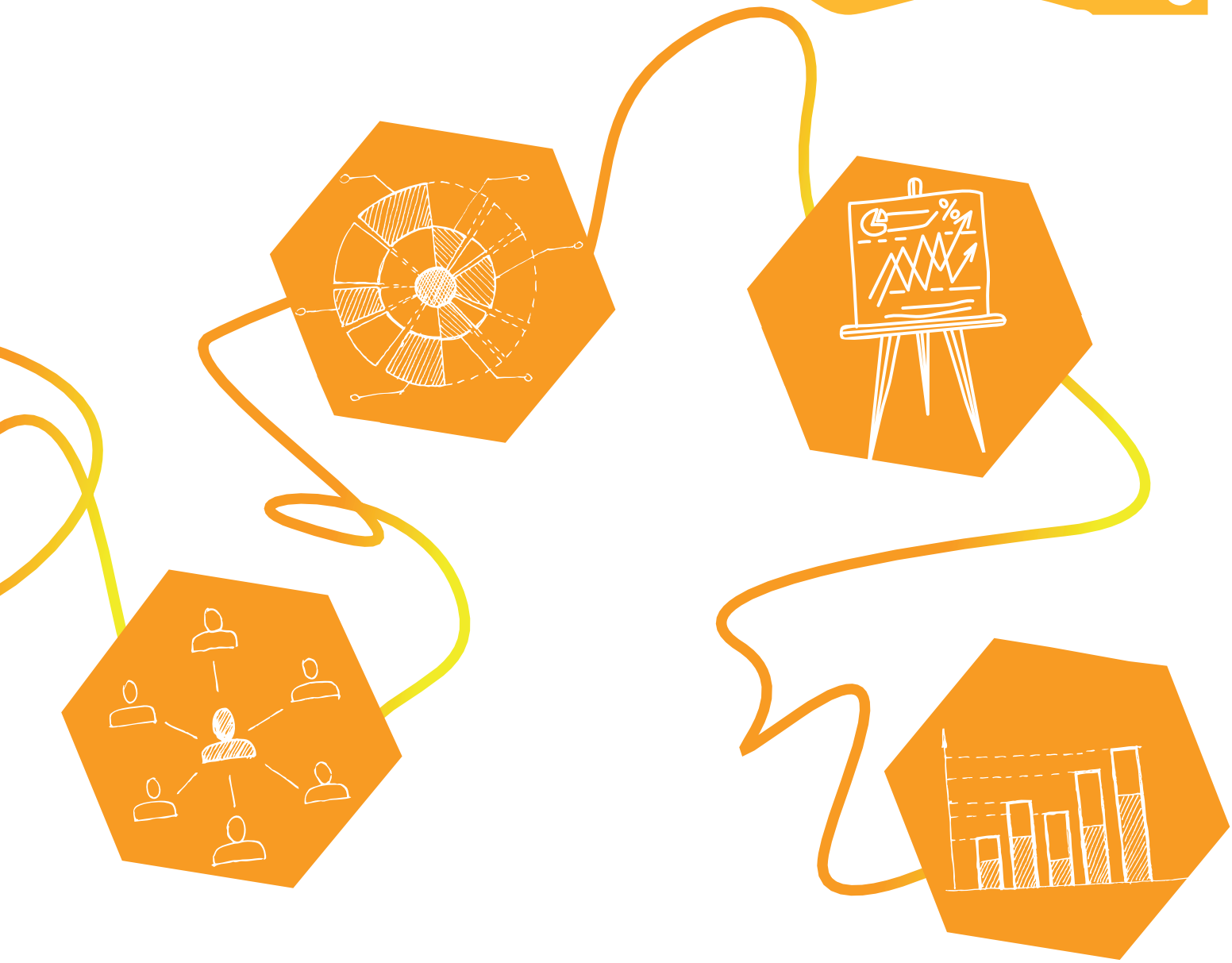


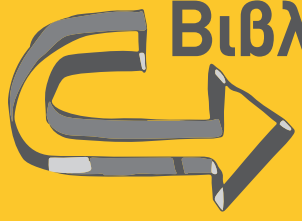
Να αξιοποιηθούν τα ερευνητικά δεδομένα που θα συλλεχθούν από την πιλοτική εφαρμογή ώστε να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές.

Να προβλεφθεί ο τρόπος που θα ενισχυθεί παράλληλα η δημόσια και η ιδιωτική παροχή προσχολικής αγωγής καθώς και να εναρμονιστούν οι χρόνοι που απαιτούνται προκειμένου να αφομοιωθούν οι προτεινόμενες αλλαγές.

Να προβλεφθεί ο τρόπος διασφάλισης των δομικών στοιχείων ποιότητας που περιγράφονται στο κεφάλαιο 6 και η χρηματοδότησή τους προκειμένου να είναι σφαιρικά εφικτή η υλοποίηση του Κυψέλη.

Το Κυψέλη, όπως θα έχει τελικά διαμορφωθεί από την προσχολική κοινότητα, να αποτελέσει τη βάση για τις απαραίτητες αλλαγές πολιτικής, ανεξαρτήτως πολιτικής ηγεσίας, που θα φέρουν την προσχολική αγωγή στη θέση που πρέπει να έχει ως μέρος της παιδείας και της εκπαίδευσης της χώρας.





Βιβλιογραφία- Πηγές

Ξενόγλωσσες:

Aasen, W., Torunn Grindheim, L., Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens, *Education 3-13, 37*(1), 5-13.

American Academy of Pediatrics Health Initiatives (2021.) HALF (Healthy Active Living for Families) Implementation Guide, Age Specific Food and Feeding Recommendations. Ανακτήθηκε από: https://www.aap.org/en/patient-care/healthy-active-living-for-families/

Australian Psychological Society. Early Childhood Australia. (2012). KidsMatter Australian Early Childhood Mental Health Initiative. Component 2: Developing children's social and emotional skills. Beyond Blue Ltd, Australia.

Association for Supervision and Curriculum Development. (2018). *A whole child approach to education and the common core state standards initiative*. Alexandria, VA: ASCD.

Baer, J. (2011). Domains of Creativity. In M.A. Runko & S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity* (2nd ed) (pp.404-408). San Diego: Academic Press.

Baer, J. (2020). Teaching Creativity. In M.A. Runko & S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity* (3rd ed) (pp.540-546). San Diego: Academic Press.

Barresi, J. (2014). *Early Childhood/Family Education Programs*. Oklahoma State Department of Education: State Superintendent of Public Instruction.

Bennett, J. (2011). *Early Childhood Education and Care Systems: Issue of Tradition and Governance*. In Encyclopedia on Early Childhood Development. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε από: http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/introduction-early-childhood

Berk, L. (2013). *Child Development* (9th Ed.). Boston: Pearson.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years* (3rd ed.). Oxon: Routledge.

Bilton, H. (2014). *Playing Outside. Activities: Ideas and Inspiration for the Early Years* (2nd ed.). London: Routledge.

Birch, L.L., Parker, L., Burns. A. (Eds.) (2011). *EarlyChildhood Obesity Prevention Policies*. Washington, D.C.: Institute of Medicine of the National Academies, The National Academies Press. Retrieved from: www.nap.edu

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). *The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner* (Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed.)(pp. 993 - 1023). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R.M. Lerner, W. Damon (Eds) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1 (6th ed.) (pp. 793-828) Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child & Youth Care Forum, 35*, 391–409. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9

Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark, *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.

Brunner, J. (1996). The Culture of Education. *Harvard University Press*: Cambridge:Mass.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), 3134-3148.

Burdette, H.L. & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 159*(1), 46-50.

Campbell, F. A., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., Pan Y. (2014, March 28). Early Childhood Investments Substantially Boost Adult Health. *Science, 343*(6178),1478-1485. doi: 10.1126/science.1248429

Campbell, F. A. and Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families, C*hild Development(65)*, 684-686.

Campbell, F. A. and Ramey, C. T. (2007, December 7-8). *Carolina Abecedarian Project,* Paper presented at the Human Capital Conference Series on Early Childhood Development Critical Issues in Cost Effectiveness in Children's First Decade.

Cao, J., Herman, A. B., West, G. B., Poe, G., & Savage, V. M. (2020). Unraveling why we sleep: Quantitative analysis reveals abrupt transition from neural reorganization to repair in early development. *Science advances*, *6*(38), eaba0398. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1126/sciadv.aba0398

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems.* Ανακτήθηκε από: www.developingchild.harvard.edu

Children's Research Network (2016). Play affordances in early childhood education and care. A paradigmatic shift and political transition from protectionist to participatory perspectives. *Transitions, Children's Research Digest*, *3*(2). Ανακτήθηκε από: https://childrensresearchnetwork.org/knowledge/resources/play-affordances-in-early-childhood-education-and-care

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Conkbayir, M. (2018). *Early childhood and neuroscience*. London: Bloomsbury.

Craft, A., Jeffrey, B., Leiblink, M. (2001). *Creativity in Education.* London: Continuum.

Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: a lifewide foundation*. London: Continuum.

Cropley, D. H. and Cropley, A. J. (2011) Aesthetics and Creativity. In Runko, M. A., Pritzker, S. R., (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, (2nd ed) (pp. 24-28). San Diego: Academic Press.

Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *The Journal of Human Resources*, *43*(4), 738–782. Ανακτήθηκε από: http://www.jstor.org/stable/40057370

Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L. and Masterov, D.V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In Hanushek, E.A. and Welch, F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education,* (Vol.1) (pp. 697-812). Amsterdam: Elsevier.

Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). ESTIMATING THE TECHNOLOGY OF COGNITIVE AND NONCOGNITIVE SKILL FORMATION. *Econometrica*, *78*(3), 883–931. http://www.jstor.org/stable/40664515

Daniel J. & Siegel, M.D.(2020). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are,* (3rd. Ed.), Guilford.

Darling-Hammond, L. (2019). *With the whole child in mind : insights from the Comer school development program*. Alexandria, Virginia : ASCD.

Dere, Z. (2009). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(3), 652-658. Ανακτήθηκε από: https://eric.ed.gov/?id=EJ1207637

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. London: Department of Education and Skills.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (2018/1916). *Democracy and Education*. Myers Education Press: Gorham.

Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1998). The creative curriculum for early childhood, Washington, DC, Teaching Strategies Inc.

Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). *Connecting content, teaching, and learning: The Creative Curriculum for preschool*. Teaching Strategies, Inc., PO Box 42243, Washington, DC 20015.

Doyle, O. (2020). The First 2,000 Days and Child Skills. *Journal of Political Economy, 128* (6), 2067-2122.

Edwards, S. (2021). Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care, *OECD Education Working Papers*, No. 247, OECD Publishing: Paris. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1787/eba0711e-en.

Else, P. (2014). *Making sense of play.* Maidenhead: Open University Press.

Erikson E. H. (1963). Childhood and Society. New York, W.W. Norton.

European Commission (2014). Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage-A study of national policies. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=en&newsId=2061&moreDocuments=yes&tableName=news

Eurydice Report (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en

Evangelou, D., Dafermou, H. (2005). Contemporary perspectives in early childhood education. The case of Greece. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.). *International perspectives on research in early childhood education* (pp. 119–136). Greenwich: Information Age Publication.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, *14*(4), 245-258.

Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-primary School Children. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 111-117.

Fraser, S. (2000). Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom. Albany, NY: Nelson Thomson Learning.

Froebel, F. (1887). *The education of man*. (W.A. Hailman, Trans.). New York: D. Appleton.

Frost, J.L., Wortham, S.C., Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. Boston: Pearson.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Garrick, R. (2009). *Playing Outdoors in the Early Years* (2nd ed.). London: Continuum.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science (New York, N.Y.), 344*(6187), 998–1001. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1126/science.1251178

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin Co: Boston.

Gibson, J.L., Cornell, M., Gill, T. (2017) A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health. 9(4): 295-309.*

Ginsburg K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182–191.

Giudici, C. & Vecchi, V. (2004). *Children, Art and Artists*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review.* London: Play England.

Global Centre for the Development of the Whole Child (2020). *Defining whole child development*. Institute for Educational Initiatives, University of Notre Dame: Indiana.

Gill, T. (2014). *The Play Return: A Review of the Wider Impact of Play Initiatives*. London: Children's Play Policy Forum.

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou E., (2017). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2017.1289192. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1289192

Grantham-McGregor, S., Adya, A., Attanasio, O., Augsburg, B., Behrman, J., Caeyers, B., Day, M., Jervis, P., Kochar, R., Makkar, P., Meghir, C., Phimister, A., Rubio-Codina, M., & Vats, K. (2020). Group Sessions or Home Visits for Early Childhood Development in India: A Cluster RCT. *Pediatrics*, *146*(6), e2020002725. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1542/peds.2020-002725

Gray,P. (2013).*Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, andBetter Students for Life*, Basic Books.

Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. & Kouli, O., (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: the need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1142-1151. doi: 10.1080/03004430.2015.1077820

Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S.L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: a scoping review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(3), 37-52.

Haddad, L. (2006). Integrated Policies for Early Childhood Education and Care: Challenges, Pitfalls and Possibilities. *Cadernos de Pesquisa 36*(129), 519–546.

Hamadani, J. D., Mehrin, S. F., Tofail, F., Hasan, M. I., Huda, S. N., Baker-Henningham, H., Ridout, D., & Grantham-McGregor, S. (2019). Integrating an early childhood development programme into Bangladeshi primary health-care services: an open-label, cluster-randomised controlled trial. *The Lancet. Global health*, *7*(3), e366–e375. Ανακτήθηκε από:https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30535-7

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D. R., Clifford, R. M. (2006). *Infant toddler Environment Ratings Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Harvard School of Public Health (2021). Early childcare obesity prevention recommendations. Ανακτήθηκε από: https://www.hsph.harvard.edu/obesity-prevention-source/obesity-prevention/early-child-care/early-child-care-obesity-prevention-recommendation-complete-list/

Hayes, N., O'Toole. L. and Halpenny, A.M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*. Routledge: Oxon.

Heckman, J.J. and Masterov, D.V. (2004). The Productivity Argument for Investing in Young Children. Working Paper No. 5. Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development. Ανακτήθηκε από: http://jenni.uchicago.edu/Invest/FILES/dugger_2004-12-02_dvm.pdf

Heft, H. (2003). Affordances, Dynamic Experience, and the Challenge ofReification. *Ecological Psychology, 15*(2), 149-180.

Heft, H. & Richardson, M. (2013). *Ecological Psychology.obo* in Psychology. https://doi.org/10.1093/obo/9780199828340-0072

Herrenkohl, T. I., Hong, S., Verbrugge, B. (2019). Trauma - informed programs based in schools: Linking concepts and practices and assessing the evidence. *American Journal of Community Psychology, 64* (3-4), 373-388.

Hirsh-Pasek, K., MichnickGolnikoff, R., Berk, L.E. & Singer, D.G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. Oxford: Oxford University Press.

Howes, C. (2000). Social – emotional classroom climate in childcare, child - teacher relationships and children's second grade peer relations social development, 9(2), 191- 204.

Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporaryperspectives onplay in early childhood education* (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., ... & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, *2*(8), e356-e366.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon.

Isenberg, J. &Jalongo, M. (1997) Creative expressions and play in early childhood. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.

John-Steiner, V., & Moran, S. (2012). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity.
Oxford Scholarship. doi:10.1093/acprof:oso/9780195149005.001.0001.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education. Boston*, MA: Pearson.

Jones, E. & Nimmo, J. (1994) *Emergent curriculum*. Washington, DC: NAEYC. In Fraser, S. (2000):122.

International Labour Organization, ILOSTAT database, (2021). Ανακτήθηκε από: https://ilostat.ilo.org/data/

Kalpogianni, D.E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centers. *International Journal of Play, 8*(2), 155-173.

Kamerman, S. B. (2006). *A global history of early childhood education and care*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Ανακτήθηκε από: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147470e.pd

Kernan, M. (2007). *Play as a Context for Early Learning and Development*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Kernan, M. (2010). Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: Adults' and Children's Perspectives. *Children, Youth and Environments, 20*(1), 152-177.

Kline, P. &. Walters, C. (2016) Evaluating Public Programs with Close Substitutes: The Case of Head Start, *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 131, Oxford University Press, vol. 131(4), (pp. 1795–1848) Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1093/qje/qjw027

Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*, 420 - 438. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356

Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). *Child Care Center Quality and Child Development*. Cornell University College of Human Ecology.

Kozbelt, A. (2020). Theories of Creativity. In M.A. Runko, M.A & S.R. Pritzker (Eds.) Encyclopedia of Creativity (3nded) (pp. 632-639). San Diego: Academic Press.

Laaksoharju, T., Rappe, E., Kaivola, T. (2013). Garden affordances for social learning, play, and for building nature–child relationship. *Urban Forestry and Urban Greening*. *11*(2), 195-203.

Lancet (2011). Early Child Development in Developing Countries 2007, Published: January 7, 2007. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60007-5

Lancet (2011). Early Child Development in Developing Countries 2011 Published: September 24, 2011. Ανακτήθηκε από: https://www.thelancet.com/series/child-development-in-developing-countries-2

Lancet (2016). Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale Published: October 4, 2016. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7

Langford, R., Richardson, B., Albanese, Bezanson, K., Prentice, S. & White, J. (2017). Caring about care: Reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood, 7*(4) 311 –322.

Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., Barandiaran, A. (2019) Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early childhood Education Research Journal, 27*(2), 185-194.

Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal, 45*, 845-853. https://doi.org/10.1007/S10643-016-0836-4

Lerkkanen, M.K., Koivisto, P. (2011). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality - Selected Papers*. McGrow Hill: New York.

Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. McGraw-Hill: New York.

Lewin, K. (1948.) *Resolving Social Conflicts: Selected papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Brothers.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 739-795). New York: Wiley.

Macfarlane, K. & Lewis. T. (2004). Childcare – Human Services or Education: A Genealogical Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(1) 51–67.

Manios, Y., Kourlaba, G., Kondaki, K., Grammatikaki, E., Birbilis, M., Oikonomou, E., & Roma-Giannikou, E. (2009). Diet quality of preschoolers in Greece based on the Healthy Eating Index: the GENESIS study. *Journal of the American Dietetic Association, 109*(4), 616–623. Ανακτήθηκε από: *https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.12.011*

Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M. and Baker, M. (2016). *Towards a Pedagogy of Play*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε από: http://www.pz.harvard.edu/projects/pedagogy-of-play

McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.

McNaughton, S. (1996). Co constructing curricula: a comment on two curricula (TeWhāriki and the English curriculum) and their developmental bases. *New Zealand Journal of Educational Studies, 31*(2), 189–196.

Meckley, A. (2002) *Observing children's play: Mindful methods*. Paper presented to the International Toy Research Association,London, 12 August 2002.

Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *ICEP 14*, 9. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2

Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., & Guinn, A. S. (2018). Prevalence of adverse childhood experiences from the 2011-2014 behavioral risk factor surveillance system in 23 states. *JAMA pediatrics*, *172*(11), 1038-1044.

Melhuish, E. C., Petrogiannis, K. (2006). *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London: Routledge.

McCoy. E, Cole, J. (2011). *A Snapshot of Local Support for Literacy: 2010 survey.* London: National Literacy Trust.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years, 31*(2), 121-133.

Mercer, J. (2006). *Understanding attachment*. Westport, Conn.: Praeger.

Ministry of Social Affairs and Health, (2004). Early Childhood Education and Care in Finland. *Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health.* Ανακτήθηκε από: http://pre20090115.stm.fi/cd1106216815326/passthru.pdf

Morrissey, A.M., Scott, C., Rahimi, M. (2017). A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, *6*(2), 177-197.

Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Rotherham: National Trust.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2019), Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Retrieved from: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf

National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2003). Stakes. Ανακτήθηκε από: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75535/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10.pdf?sequence=1

Nedovic, S., Morrissey, A.M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, *16*(2), 281-295.

New Zealand Ministry of Education (2017). *TeWhāriki: Early Childhood Curriculum*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand.

Nicholson S (1971) How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architect, 62*, 30-34.

Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, *4*(2).

Niklas, F., Nguyen, C., Cloney, D.S., Tayler, C. and Adams, R. (2016). Self-report measures of the home learning environment in large scale research: Measurement properties and associations with key developmental outcomes. *Learning Environ Res 19,* 181–202.

Orazio, A., Cattan, S., Fitzsimons, E., Meghir C.& Rubio-Codina, M. (2020). Estimating the Production Function for Human Capital: Results from a Randomized Controlled Trial in Colombia. *American Economic Review, 110*(1), 48-85.

Orazio, A., Costas Meghir, C., Nix E.(2020). Human Capital Development and Parental Investment in India. *The Review of Economic Studies*, *87*(6), 2511–2541. https://doi.org/10.1093/restud/rdaa026

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)(2004). B*ackground Reports (prepared by country) and Country Notes (written by O.E.C.D. experts teams) have been prepared for Austria, Canada, France, Germany, Hungary, Ireland, Korea and Mexico*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). *The OECD Glossary of Statistical Terms*. Ανακτήθηκε από: https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=813

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Obesity Update*. Ανακτήθηκε από: http://www.oecd.org/health/Obesity-Update-2014.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Obesity Update*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/els/health-systems/Obesity-Update-2017.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review, OECD Education Working Paper,* No. 176 Pauline Slot, Utrecht University.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019),TALIS 2018 Results (Volume 1): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS* Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Education Database: Enrolment by age, OECD Education Statistics (database)*. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1787/71c07338-en

OECD (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264123564-en

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris.

Pascal, C. & Bertram, T. (2013). The impact of early education as a strategy in countering socio-economic disadvantage. Centre for Research in Early Childhood. Ανακτήθηκε από: https://docplayer.net/7001127-The-impact-of-early-education-as-a-strategy-in-countering-socio-economic-disadvantage.html

Pascal,C., Bertram, T., Cole-Albäck, A. (2017). The Hundred Review: What research tells us about effective pedagogic practice and children's outcomes in the Reception year March 2017. Centre for Research in Early Childhood. Birmingham.

Papatheodorou, T., Potts, D. (2016). Pedagogy in Practice. In I. Palaiologou (Eds.) *The Early Years Foundation Stage: Theory and Practice* (pp. 111- 129). SAGE: London.

Patrick, S. (2002). *Petite enfance et cultures en mouvement*. Edition Eres.

Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centers Quality, Caregivers Behavior and Children's Development. *International Journal of Early Years Education, 10*(2), 138-146.

Petrogiannis, K. (2013). Early education and care in Greece: In search of an identity. *Nordic Early Childhood Education Research, 6*(29), 1–9.

Petrogiannis, K., & Melhuish, E.C. (2001). *The pre-school period: care-education- development: findings from the international research.* Athens: Kastaniotis.

Piaget, J. (1971). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press.

PISA, (2000). *Knowledge and Skills for Life: the first results of PISA*. Paris: Author.

Play England (2014). *Free Play in Early Childhood*. UK: National Children's Bureau.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623–641.

Preub, M., Nieuwenhuijsen, M., Marquez, S., Cirach, M., Dadvand, P., Triguero-Mas, M., Gidlow, C., Grazuleviciene, R., Kruize, H., Zijlema, W. (2019). Low childhood nature exposure is associated with worse mental health in adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10), 1809.

Pyle, A., Daniels, 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.

Reed, E.S. (1996). *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology.* Oxford University Press: Oxford.

Rentzou, K., Daglas, G. (2018). Are we ready for integrated ECEC Systems? Greek in-service early childhood educators' level of preparation for implementing educare systems. *Global Education Review, 5*(2), 69-84.

Rentzou, K. (2018). The long way towards abandoning ECEC dichotomy in Greece. *Early Child Development and Care, 188*(5), 524-541.

Rentzou, K. (2019). Greek early childhood educators' conceptualization of education, care and educare concepts. *Early Years, 39(*2) 128-142.

Rentzou K. & Sakellariou M., (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education, Early Child Development and Care, 183(2), 294-307.

Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres. International Journal of Early Years Education, 19(2), 163-177.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia listening, researching and learning*. Oxon: Routledge.

Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, *82*(4), 1058-1075.

Rubin, K., Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. Mussen & E.M. Hetherington (Eds), *Handbook of child psychology:socialization, personality and social development(5th ed)*, New York: John Wiley and Sons.

Sakellariou, M, and Rentzou, K. (2007). Types of Parental Involvement in Greek Preschool Settings: A Case Study. *The International Journal of Learning: Annual Review 14*(1), 33-40. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v14i01/45170

Sammons, P. Hall, J. Smees, R. Goff, J with Sylva, K. Smith, T. Evangelou, M. Eisenstadt, N. Smith, G. (*201*5). Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). *Strand 4: The Impact of Children's Centres: Studying the Effects of Children's Centres in Promoting Better Outcomes for Young Children and their Families.* Research Report, DFE-. London: DfE-RR495. Ανακτήθηκε από: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485346/DFE-RR495_Evaluation_of_children_s_centres_in_England__the_impact_of_children_s_centres.pdf

Samuelsson, I. P., & Sheridan, S. (2009). Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden, *International Journal of Child Care and Education Policy*, *3*(1), 1 - 11. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1007/2288-6729-3-1-1

Sando, O.J. & Sandseter, E.B.H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, *69*. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of preschool education in Spain, *International Journal of Early Years Education, 20*(2), 130-158.

Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review.* London: National Children's Bureau.

Sheridan, S., Giota, J., Han, Y., & Kwon, J. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, *Early Childhood Research Quarterly, 24,* 142-156. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.004

Sims, M. & Waniganayake, M., (2015). The performance of compliance in early childhood: Neoliberalism and nice ladies. *Global Studies in Early Childhood 5*(3), 333-345.

Slot, P., Lerkkanen, M-K., and Leseman, P. (2016) in CARE (D 2.2): *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries.* CARE Project Publications. Ανακτήθηκε από: https://ecec-care.org/resources/publications/

Sylva, K., Ereky-Stevens, K. and Aricescu, A-M. (2015). In CARE (D2.1) *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)/ CARE Reports.* Ανακτήθηκε από: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Education and Care*. Sweden: OECD.

Thomas, F.& Harding, S. (2011) The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. In J. White (ed.) *Outdoor provision in the Early Years* (pp. 12-22)SAGE: London

Thomson, P., Jaque, V. (2017). *Creativity and the performing Artist. Behind the Mask. A volume in Explorations in Creativity Research*. London: Academic Press.

Tickell, D. C. (2011). *The Early Years: Foundations for life, health and learning – An Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's Government*.

Tolland, J., Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International, 32*(1), 95-106.

Toth, K., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish E,. Siraj I. & Taggart B. (2020). Home learning environment across time: the role of early years HLE and background in predicting HLE at later ages, *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 7-30. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618348

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors*. Berkshire: Open University Press.

Trevarthen, C. (2003). Infancy, mind in Gregory R. (ed.) *Oxford Companion to the Mind*. Oxford Oxford University Press: Oxford.

Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. (1996). Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In J. Tudge, M. Shanahan, & J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context* (Cambridge Studies in Social and Emotional Development, pp. 72-106). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511720345.004

UNESCO (2010). *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education*. UNESCO: Paris.

UNICEF (2021). *Development Status*. Ανακτήθηκε από: https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/development-status/

United Nations Committee for the Rights of the Child (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. Ανακτήθηκε από: https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html

Urban, M., (2009). *Early childhood education in Europe. Achievements, challenges and possibilities*. Education International. Ανακτήθηκε από: http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_en.pd

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 104–112.

Waite, S., Rogers, S. & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13*(3), 255-276.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., Wyver, S. (Eds.) (2017). *SAGE handbook of outdoor play and learning*. London: SAGE.

Walker, S. P., Chang, S. M., Powell, C. A., & Grantham-McGregor, S. M. (2005). Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-stunted Jamaican children: prospective cohort study. *Lancet (London, England), 366*(9499), 1804–1807. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)67574-5

Walsh, G.M., McGuinness, C., Sproule, L., & Trew, K., (2010). Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: what lessons have we learned?, *Early Years, 30*(1), 53-66. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1080/09575140903442994

Walsh, G.M, Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K. & Ingram. G. (2010). *Developmentally Appropriate Practice and Play-based Pedagogy in Early Years Education: A Literature Review of Research and Practice*. Belfast: CCEA.

Ward, D., Hales, D., Haverly, K., Marks, J., Benjamin, S., Ball, S. (2008). An instrument to assess the obesogenic environment of child care centers. *American Journal of Health Behavior, 32*(4), 380-386.

West, T., Soukakou, E. and Winton P. J. (2021). Inclusive Classroom Profile Training Program Participant Reliability and Perspectives on Usability and Application. *Infants & Young Children, 34*(2), 83–94. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000189 https://journals.lww.com/iycjournal/Abstract/2021/04000/Inclusive_Classroom_Profile_Training_Program_.3.aspx

Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children (2nd ed.) (pp. 15-37). New York, NY: Springer.

Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School Approach : early years education in practice* (2nd ed.). Routledge: London.

Wood, E. (2014). The play-pedagogy interface in contemporary debates.

Wood, E., & Attfield, J., (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

World Health Organisation (2017). *Health Promoting Schools: An Effective Approach to Early Action on Non-Communicable Disease Risk Factors*. Ανακτήθηκε από: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255625/WHO-NMH-PND-17.3-eng.pdf?sequence=1.

World Health Organisation (2018). *11th Meeting on the WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI)*.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, M. (2018). *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. American Academy of Paediatrics. Ανακτήθηκε από: http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2018/08/16/peds.2018-2058.full.pdf

Ελληνόγλωσσες:

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα ένταξης όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 40-56.

Botsoglou, K., & Kakana, D. (2016). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της Κλίμακας. Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 1*, 4-14. doi:https://doi.org/10.12681/dial.10

Edwards, C., Candini, L., Forman, G. (2001). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Koumarianou A., Rentzou K., (2019). *Οι Στόχοι της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας και η Θέση της Φροντίδας σε Αυτή: Μια Συγκριτική Μελέτη*. 1st International Congress on Management of Educational Units. Thessaloniki, Greece.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Μπαμπλέκου, Ζ.(επιμ.), Κουλεντιανού, Μ. (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2009).

Papaprokopiou, N. (2003). Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: Χθες, σήμερα, αύριο [Public day care centres: Yesterday, today, tomorrow]. In *Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική εκπαίδευση [Towards a cooperative and participant training in preschool education]*, ΕΑΔΑΡ Αθήνα: Gutenberg.

UNICEF (2014). *Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2014 - Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Αθήνα: UNICEF. Ανακτήθηκε από: http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf

UNICEF. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανακτήθηκε από:

https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8

Βιδάλη, Α. (2000). *Νεοτερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γενική Γραμματεία Διαφάνειας Και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Υπουργείο Δικαιοσύνης (2014). *Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης*. Εθνικό Τυπογραφείο: Αθήνα.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου Λ. (2012). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Πεδίο.

Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (2018). *Κοινωνικές Ανισότητες, Κοινωνικά Δικαιώματα και Κοινωνική Πολιτική: Ετήσια Έκθεση*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού: Αθήνα.

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Υπουργείο Εσωτερικών (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας: Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών*. Ανακτήθηκε από: http://www.ppps.ecd.uoa.gr/programma.pdf

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (2013). *Καταγραφή, αξιολόγηση και προτάσεις αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών του δικτύου βρεφονηπιακών σταθμών στον Δήμο Αθηναίων*. Ανακτήθηκε από: http://courses.arch.ntua.gr/el/ergastirio_astikoy_periballontos/ereynhtika_programmata/katagrafh__ajiologhsh__protaseis_antimetvpishs_tvn_dysleitoyrgivn_tvn_bs_toy_d__auhnaivn__2013.html

Επίσημη Εφημερίδα C 303 της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε από:

https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=da

Επίτροπος για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2012). *Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξαρτητης αρχής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα.* Έκθεση προς την επιτροπή δικαιωμάτων του παιδιού του ΟΗΕ (Ιούλιος 2003 - Δεκέμβριος 2011). Αντλήθηκε από: http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitroph-dikaiwmatwn-toy-paidioy-toy- ohe.pdf

Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015α). Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς: Πρόγραμμα 'Η Δύναμη του Παιχνιδιού'. Ανακτήθηκε από: http://www.brain.net.gr/paizontas/

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015β). Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς: Πρόγραμμα 'Η Δύναμη του Παιχνιδιού'. Ανακτήθηκε από: http://www.brain.net.gr/paizontas/

Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., & Καβαλάρη, Π. (2006). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανακοίνωση στο Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη.

Κ.Υ.Α. αριθμ. 41087/2017
Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάντζιου, Τ., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά, *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, (2), 101-128.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 10*(38), 121-145.

Μετοχιανάκης, Η.(2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική α'. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. (2010). Οι κλίμακες αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.) *Η Αλλαγή στην Εκπαίδευση* (σσ.22-55). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). *Κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση (ECERS-R)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Νικολαίδης, Η. (2017) Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην Προσχολική Αγωγή, Διανέοσις. Ανακτήθηκε από: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2019/07/preschool-education.pdf

Νικολαίδης, Η. (2019). Γιατί Είναι Δύσκολο Να Μετρηθούν Οι Παιδικοί Σταθμοί Στην Ελλάδα, Διανέοσις. Ανακτήθηκε από: https://www.dianeosis.org/2019/04/paidikoi-stathmoi-ellada/

Νικολακάκη Μ., Σωφρονά, Ε., Κιαμίλη, Φ., (2012). *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*. Τομέας Υγείας και Πρόνοιας, Ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Νόμος 3518/2006, άρθρο 73, παρ.1, Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποχρεωτικότητα φοίτησης ενός έτους στα Νηπιαγωγεία (ΦΕΚ 272/Α΄/21-12-2006).

Νόμος 4397/1929, Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως (ΦΕΚ 309/Α΄/24-08-1929).

Νόμος 3852 ΦΕΚ Α' 87/7.6.2010.

Νόμος ΒΤΜΘ΄1895, Περί συστάσεως νηπιαγωγείων (ΦΕΚ 37/Α΄/5-10-1895).

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1989). *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.* Ανακτήθηκε από: https://www.synigoros.gr/paidi/downloads/dsdp.pdf (όπως κυρώθηκε από το Ν.2101/92).

Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner.* Αθήνα: Δωδώνη.

Πετρογιάννης, Κ. (2001). Παράρτημα: Ορισμένες διευκρινίσεις για την ορολογία. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα Αγωγή- Ανάπτυξη. Ευρήματα από μια διεθνή έρευνα* (σ.σ. 447-453). Αθήνα: Καστανιώτη.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πετρογιάννης, Κ. (2005). Αναπτυξιακή ψυχολογική έρευνα και διαμόρφωση κοινωνικής πολιτικής: Η διεθνής εμπειρία. *Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Ιωάννινα 1-4 Δεκεμβρίου.

Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία, 5*, 5-29.

Νόμος, 4521/2018, άρθρο 33, Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις, Υποχρεωτικότητα διετούς φοίτησης στα Νηπιαγωγεία. Πρόγραμμα σπουδών για τα νηπιαγωγεία της Ελλάδας του 2011. Αναθεωρημένη έκδοση (2014). Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

Ρέντζου, Κ. (2011α). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα: Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ρέντζου, Κ. (2011). Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Online), Τόμος Δ, 59-87. Διαθέσιμο online στην ιστοσελίδα http://www.uoi.gr/schools/earlychildhood/epetirida_paidagwgikou_tmimatos_nipiagwgwn_vol4.pdf

Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010). Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*. Ιωάννινα.

Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση.* Αθήνα: Πεδίο.

Ρουφίδου, Ε. (2019). Παιδαγωγός Αναφοράς: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Εισήγηση στην Ημερίδα με τίτλο: *Παιδαγωγός αναφοράς: Βασικός παράγοντας της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης με τα βρέφη και τα μικρά παιδιά στον βρεφονηπιακό σταθμό, 18 Μαΐου 2019,* Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών.

Ρουφίδου, Ε. (2010). Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 χρόνων) στο παράδειγμα του Loczy. Στο *Σύγχρονες Τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα, Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010* (σ. 561-569). Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής.

Σακελλαρίου Μ. (2019). Η Μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θέσεις-Τάσεις-Προτάσεις. https://earlychildhoodpedagogy.gr/images/proptyxiakoi/xeimerino.pdf

Σούνογλου, Μ. (2015). Ο ρόλος του παιδαγωγού στην προσχολική αγωγή. Διαθέσιμο στο: https://www.talcmag.gr/ekpaideysi/paidagogos/ [Ανακτήθηκε 27/08/2018].

Υ.Α. Δ22/οικ. 11828/293/2017 (ΦΕΚ 1157/Β` 4.4.2017).

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι, ΙΙ, ΙΙΙ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιούλιος 2022