



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**«Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ‘ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ’ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΟΥ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΥ ΠΙΝΑΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ »**

της

ΜΙΧΑΕΛΑΣ ΤΣΙΝΤΖΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Μιχάλης Βιτούλης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeComons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019

Η Δηλούσα: Μιχαέλα Τσίντζου

Την παρούσα εργασία την αφιερώνω με πολλή αγάπη στους γονείς μου,
Παναγιώτη Λ. Τσίντζο και Γεωργία Μ. Τσίντζου-Κατσαρού, για το ήθος και τις αξίες
που με δίδαξαν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

Summary

Ευχαριστίες

Η ιδέα και η έμπνευση για την παρούσα εργασία

Εισαγωγή

Μέρος Α': Θεωρητική Επισκόπηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1 Ιστορική αναδρομή

1.2. Τι ορίζουμε ως χώρο

1.3. Παιδαγωγική διάσταση του χώρου

1.4. Ο υλικός χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού

1.5. Ο υπαίθριος σχολικός χώρος ως πλαίσιο και εργαλείο εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Σκοπός οργάνωσης του παιδαγωγικού χώρου

2.1.1 Κριτήρια οργάνωσης του χώρου

2.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

2.1.3 Ο ρόλος του παιδιού στην οργάνωση του χώρου

2.2 Στοιχεία σχεδιασμού και διαμόρφωσης του χώρου βάση των αναγκών των παιδιών

2.3 Η ανάγκη για τοποθέτηση κέντρων ενδιαφέροντος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- 3.1. Η σημασία της επικοινωνίας στο προσχολικό περιβάλλον
- 3.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- 3.3. Η επίδραση του σχολικού χώρου στην ψυχολογία των παιδιών
- 3.4. Ο χώρος ως συνδετικός κρίκος σχολείου-οικογένειας
- 3.5 Το κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°: Ο ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 4.1 Ιστορική αναδρομή εισαγωγής εκπαιδευτικών τεχνολογιών
- 4.2 Τι είναι και πως λειτουργούν οι διαδραστικοί πίνακες
- 4.3 Αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων στην εκπαίδευση
 - 4.3.1 Απαιτήσεις για τη χρήση των διαδραστικών πινάκων στη Προσχολική εκπαίδευση
 - 4.3.2 Περιορισμοί στη χρήση των διαδραστικών πινάκων στην Προσχολική εκπαίδευση
 - 4.3.3 Αναμενόμενα οφέλη της χρήσης των διαδραστικών πινάκων στην Προσχολική εκπαίδευση
- 4.4 Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη του διαδραστικού πίνακα
- 4.5 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των διαδραστικών πινάκων

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° : Η ΕΡΕΥΝΑ

- 5.1 Παράγοντες και κριτήρια επιλογής του θέματος της έρευνας
- 5.2 Ερευνητικό πρόβλημα-ερευνητικός σκοπός
- 5.3 Δείγμα της έρευνας
- 5.4 Εργαλεία της έρευνας

- 5.5 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου
- 5.6 Περιορισμοί της έρευνας
- 5.7 Περιγραφική στατιστική του δείγματος
- 5.8 Επαγωγική Στατιστική
- 5.9. Συζήτηση της ερευνητικής διαδικασίας

- 5.9.1. Προτάσεις για επιπλέον έρευνα.

- 5.9.2. Σκέψεις ως εκπαιδευτικός

6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο άνθρωπος δρα και αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον ταυτόχρονα υλικό και κοινωνικό. Το περιβάλλον, ή αλλιώς ο χώρος στον οποίο αναπτύσσεται η συμπεριφορά του παιδιού και καλλιεργεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τις γνωστικές του ικανότητες και δεξιότητες, αποτελεί πεδίο αλληλεξάρτησης μεταξύ ατόμου και εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα αποκαλύψει την παιδαγωγική έννοια του χώρου. Δεδομένης της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες πρέπει να βασίζονται σε άριστες υλικοτεχνικές υποδομές και σε έναν επαρκή εξοπλισμό (Ζωγόπουλος, 2013). Παρόλ' αυτά, δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία στη δομή των σχολικών κτιρίων και στην ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, που να επιτρέπουν την μετατροπή της θεωρίας σε πράξη (Σταμάτης, 2006).

Σε άμεση συσχέτιση με την έννοια του χώρου βρίσκεται και ο όρος «διαδραστικός πίνακας», ο οποίος αποτελεί βασικό εργαλείο στις μέρες μας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και όμως δεν αξιοποιείται από όλους τους εκπαιδευτικούς. Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο καθένας θα διαμορφώσει μια εικόνα για τον βαθμό αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα και για την έννοια του 'χώρου' και για την οργάνωση αυτού μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Η μεταπτυχιακή εργασία δομείται σε δύο μέρη. Στο **πρώτο μέρος** αναπτύσσεται ένας θεωρητικός προβληματισμός επί του θέματος μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές, το θεωρητικό κομμάτι της έρευνας, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο **πρώτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται η έννοια του χώρου, παλιότερα και σήμερα. Ακόμη, μελετάται η παιδαγωγική διάσταση του χώρου και τα πλαίσια ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** μελετάται το κομμάτι της οργάνωσης του χώρου, ενώ στο **τρίτο κεφάλαιο** ερευνάται η επικοινωνία στο προσχολικό περιβάλλον. Τέλος, στο **τέταρτο κεφάλαιο** αναπτύσσεται ο ρόλος του διαδραστικού πίνακα στην εκπαίδευση και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τον αξιοποιούν.

Στο **δεύτερο μέρος** της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία, τα μέσα που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στο τέλος, γίνεται μια συζήτηση και διατυπώνονται προτάσεις για μια καλύτερη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη και ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: χώρος, διαδραστικός πίνακας, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική διαδικασία, υλικοτεχνική υποδομή, παιδιά, σχολικά κτίρια

SUMMARY

Man acts and develops in a material and social environment at the same time. The environment, or the place where the child's behavior develops and cultivates with the help of the educator his cognitive abilities and skills is a field of interdependence between the individual and the educational process that will reveal the pedagogical mean of space. . Given the rapid evolution of technology in the last decades, modern educational processes need to be based on excellent logistics and sufficient equipment (Zogopoulos, 2013). However, the importance of the structure of school buildings and the availability of appropriate logistic facilities to allow for the transformation of theory into practice has not been given due importance (Stamatis, 2006).

In direct connection with the mean of space there is also the term "interactive table", which is a basic tool in our days during the educational process and, however, it is not used by all teachers. By studying the existing literature, everyone will develop an image of the extent to which the interactive table has been exploited and of the mean of space and of organizing it through different perspectives.

The postgraduate work is based in two parts. The first part develops a theoretical reflection on the subject through bibliographic references, the theoretical part of the research, consisting of four chapters. In the first chapter, the concept of space is presented, earlier and today. Furthermore, the pedagogical dimension of the space and the contexts of development and learning of the child are studied. In the second chapter is studied the part of the organization of the space, while in the third chapter the communication in the preschool environment is investigated. Finally, the fourth chapter develops the role of the interactive table in education and how teachers use it.

The second part of the paper presents the part of the research. In particular, the purpose and the specific objectives of the research, the sample, the research tools, the tools used for the data collection and the presentation of the results are presented.

Finally, a discussion is made and proposals are made for a better Greek educational reality, as well as the bibliography used to achieve and complete diplomatic work.

Key words: space, interactive table, teachers, educational process, logistics, children, school buildings

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2019.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον καθηγητή κ. Βιτούλη Μιχάλη για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστούμε για ένα θέμα επίκαιρο και πολύ ενδιαφέρον για εμένα, τη σημασία του παιδαγωγικού χώρου στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και για την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους, ακαδημαϊκούς και μη που με βοήθησαν δίνοντάς μου λύσεις σε κάθε μου ερώτηση και απορία που προέκυπτε κατά την πορεία εκπόνησης της εργασίας μου. Ονομαστικά αναφέρω τον αδερφό μου, Τσίντζο Λεωνίδα, για την βοήθειά του πάνω σε πρακτικού είδους ζητήματα που αφορούσαν την εργασία μου και τον κ. Δημήτριο Ζάμπρα, συμφοιτητή και φίλο, για την πολύτιμη βοήθειά του.

Επίσης, δεν μπορώ να παραλείψω να ευχαριστήσω την διευθύντρια και Ιδιοκτήτρια του ιδιωτικού νηπιαγωγείου όπου εργάζομαι, κ. Φωτεινή Σακκά, για την στήριξη και συμπαράστασή της στο δύσκολο αυτό έργο.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον κοινωνικό μου περίγυρο, σε όλες τις φίλες και φίλους μου που μου συμπαραστάθηκαν και μου παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη, ενώ ταυτόχρονα μου έδιναν δύναμη μέσα από τα λόγια στήριξης, τα οποία με έκαναν να νιώθω δυνατή να ανταπεξέλθω σε όλη αυτή τη χρονοβόρα, αλλά ταυτόχρονα δημιουργική διαδικασία. Ευχαριστώ, λοιπόν, την αγαπημένη μου φίλη Κατερίνα, που μου στάθηκε στα εύκολα και προπάντων στα δύσκολα και την φίλη μου Εύη για τις συμβουλές της και την αγάπη της.

Όμως, το τελευταίο και πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου, στους ανθρώπους που με στήριξαν, με στηρίζουν και ξέρω πως θα συνεχίζουν να με στηρίζουν στην πραγματοποίηση των ονείρων μου και στους στόχους που θέτω. Είναι η δύναμή μου, το στήριγμα και η αγάπη που με κάνουν να επιμένω και να φέρνω εις πέρας τις επιλογές μου.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
Τσίντζου Μιχαέλα

Η ΙΔΕΑ ΚΑΙ Η ΕΜΠΙΝΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ

Από μικρή, από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου να πηγαίνει σχολείο-στην ηλικία περίπου των 2 χρόνων- ένιωθα σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη να μου παρέχει κανείς χώρο, τόσο προσωπικό, αλλά περισσότερο χώρο για παιχνίδι με τον αδερφό μου και τους φίλους μου.

Λόγω της διαμονής μου σε επαρχιακές, και όχι μόνο, πόλεις και αλλάζοντας για ένα μεγάλο διάστημα κάθε χρόνο τον τόπο διαμονής μου, καθώς οι γονείς μου είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκα και δραστηριοποιήθηκα σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, άλλα με ικανοποιητικές κτιριακές υποδομές και αρκετά μεγάλους χώρους, ενώ άλλα σχολικά κτίρια δεν τηρούσαν ούτε τις βασικές προδιαγραφές για την λειτουργία τους.

Κατέληξα λοιπόν στη σκέψη πως παιδιά σαν εμένα που μεγαλώσαμε τόσο σε μικρότερες όσο και σε μεγαλύτερες περιοχές και πόλεις έχουμε τη δυνατότητα σύγκρισης και αντίληψης ενός πραγματικά ικανοποιητικού χώρου που θα δώσει στο παιδί την δυνατότητα για παιχνίδι και ανάπτυξη ευχάριστων συναισθημάτων.

Γι' αυτό και θεώρησα σκόπιμο να αναλάβω και να ερευνήσω το κομμάτι του χώρου στην προσχολική εκπαίδευση και να διαπιστώσουμε μέσα από τα αποτελέσματα που θα ανακύψουν ποια είναι ίσως τα προβλήματα που διαθέτουν σήμερα οι χώροι προσχολικής εκπαίδευσης και να προτείνουμε λύσεις στο ζητούμενό μας.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Γαϊτανίδη Μ. (2010, σ.6) και σύμφωνα με τον Wilhelm Humboldt «Ό,τι θέλεις να εισάγεις αύριο στην κοινωνία φρόντισε να το εισάγεις σήμερα στο σχολείο» και σύμφωνα με τον Friedrich Schneider «ότι θέλεις να εισάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Λόγω της έκδηλης ανάγκης για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπερβεί τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη της γνώσης και να «μεταμορφωθεί» σε έναν καινοτόμο εκπαιδευτικό. Όμως, μια νέα σχολική πραγματικότητα δεν εξαρτάται μόνο από τα καινοτόμα προγράμματα και τον καινοτόμο εκπαιδευτικό, αλλά μεγάλη παιδαγωγική σημασία στο εκπαιδευτικό έργο έχει η διάσταση του χώρου.

Σύμφωνα με την Γαϊτανίδη Μ. (2010, σ.6) και όπως ισχυρίζεται ο καθ. Χρήστος Φράγκος «οι σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών έχουν αποδείξει ότι υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας». Ο χώρος δεν είναι απλά ένα γεωμετρικό σχήμα με διαχωριστικούς χώρους, έπιπλα, αντικείμενα και αυλή. Ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται τα αντικείμενα στο χώρο, το χρώμα των τοίχων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο έχει χωριστεί ένας χώρος σε επιμέρους τμήματα επιδρά στην ψυχολογία του ανθρώπου σε μεγάλο βαθμό.

Ανάλογα με τα μηνύματα και τις πληροφορίες που δίνει, το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το παιδί είτε θετικά είτε αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης και της αγωγής. Σύμφωνα και με τους ψυχολόγους που ασχολούνται με το περιβάλλον, το φυσικό πλαίσιο δεν δύναται από μόνο του να προάγει ή να 'παγώσει' τη μάθηση, αλλά μπορεί να αλληλεπιδράσει με μη περιβαλλοντικούς παράγοντες για να ευνοήσει ή να εμποδίσει τη διαδικασία μάθησης (Συγκολλίτου, 1997).

Ο σχολικός χώρος δεν είναι απλά ένας χώρος που αποτελείται από πόρτες και παράθυρα. «Το προσχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί έναν από τους χώρους φιλοξενίας, φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αντιπροσωπεύει το πρώτο βήμα του παιδιού έξω από το οικογενειακό του περιβάλλον. Το προσχολικό πρόγραμμα είναι για το παιδί το πέρασμα από την οικογένεια στην κοινωνική ομάδα, από τον χώρο του σπιτιού στον χώρο των συλλογικών δραστηριοτήτων» (Ρέντζου, 2014).

Είναι ένας χώρος, όπου το παιδί δρα και αναπτύσσεται, εκπαιδεύεται και μαθαίνει. Ο,τιδήποτε έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση σχετίζονται πρωτίστως με το χώρο. Έτσι, προϋπόθεση για το νέο σχολείο αποτελεί η σύνδεση των προγραμμάτων με το χώρο.

Τα τελευταία χρόνια είναι έκδηλη και αναγκαία η χρήση του Διαδραστικού πίνακα. Ιδίως στο χώρο της εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ικανό να καλύψει εύρος γνωστικών αντικειμένων. Οι αυξημένες ταχύτητες του Διαδικτύου και τα ευρυζωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικού περιεχομένου. «Γίνεται πλέον κατανοητό ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), αλλά και αξιοποίησής τους στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Είναι φυσικό λοιπόν να αναμένεται και η ανάλογη κινητικότητα για την αξιοποίηση των σύγχρονων προϊόντων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Μια τέτοια τεχνολογία είναι και οι Διαδραστικοί Πίνακες (Interactive Whiteboards)» (Νιάρρου,2019).

Ο διαδραστικός πίνακας είναι ένα τεχνολογικό μέσο το οποίο δίνει τη δυνατότητα επίτευξης μαθησιακών στόχων σε μια σχολική τάξη. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αφορούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών. Μολονότι αποτελεί ένα νέο μέσο στο χώρο της εκπαίδευσης, οφείλουμε να μην παρασυρθούμε από τις λειτουργικότητες που προσφέρει. Από την άλλη, είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουμε να επιτύχουμε τους μαθησιακούς μας στόχους (Αναστασιάδης κ.α., 2010).

Τι είναι λοιπόν ο σχολικός χώρος; Ποια η σημασία του στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα; Πως επηρεάζει εκπαιδευτικούς και παιδιά; Ποιος ο σκοπός της οργάνωσής του; Είναι ο διαδραστικός πίνακας απαραίτητος στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και αν ναι, γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να τον χειρίζονται; Όλα αυτά και ακόμα περισσότερα ερωτήματα θα απαντηθούν στη συνέχεια της εν λόγω εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 1

<i>1.1 Ιστορική αναδρομή</i>	16
<i>1.2. Τι ορίζουμε ως χώρο</i>	17
<i>1.3 Παιδαγωγική διάσταση του χώρου</i>	18
<i>1.4 Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο.</i>	19
<i>1.5 Ο υλικός χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού</i>	20
<i>1.6 Ο υπαίθριος σχολικός χώρος ως πλαίσιο και εργαλείο εκπαίδευσης</i>	23

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η περίοδος μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αποτελεί την ισχυρή βάση και τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχτεί η έννοια του σχολικού χώρου. Εκ τότε και μέχρι σήμερα, ο χώρος αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του σχολείου και οι φορείς της εκπαίδευσης οφείλουν να τον λαμβάνουν σοβαρά υπόψη στα σχέδια και στις αποφάσεις τους. Ωστόσο, η κοινωνία μας τη σημερινή εποχή εκλαμβάνει από διαφορετική σκοπιά και με διαφορετική οπτική την έννοια του χώρου. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των ατόμων διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό και παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των στρωμάτων μιας κοινωνίας.

Η έννοια του χώρου αποτελεί πόλο έλξης και ανάλυσης από πολλούς ερευνητές. «Ο φυσικός και δομημένος χώρος, αποτελεί στοιχείο του μαθησιακού περιβάλλοντος, διότι διευκολύνει την οικείωση χωρικών εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου και υποβάλλει μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο χώρος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Το περιβάλλον γίνεται κατανοητό και αντιληπτό μέσα από έναν συνδυασμό γνωστικών λειτουργιών και στη συνέχεια πραγματοποιείται η αποκωδικοποίησή του από το αισθητηριακό μας σύστημα. Το άτομο εξαρτάται από το περιβάλλον, γι' αυτό και τόσο τα υλικά χαρακτηριστικά του όσο και διάφοροι εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες αλληλεπιδρούν και παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το χώρο. Συνεπώς, ανάλογα με τις πληροφορίες και τα δεδομένα που έχει δεχθεί το άτομο από το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται, υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσει και θα συμπεριφερθεί.

1.2. Τι ορίζουμε ως χώρο

Οι σύγχρονες θεωρίες που έχουν ως επίκεντρο το ίδιο το παιδί, την παιδαγωγική διαδικασία, την αγωγή και τη μάθηση, χαρακτηρίζουν το χώρο και το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) ως πλαίσια αγωγής, τα οποία μπορούν να συντελέσουν σε ό,τι αφορά την μάθηση και την ανάπτυξη των ερεθισμάτων των παιδιών (Γερμανός, 2002).

Όπως αναφέρει η Γκλούμπου Α.(2014) στη διδακτορική διατριβή της και σύμφωνα με τους Goodchild & Janelle (2004) και Mesmin (1978), «Τα κτίρια και οι εσωτερικοί χώροι έχουν πολύ μεγάλη αξία επειδή αποτελούν τη βάση για την ολοκλήρωση της απόκτησης της γνώσης. Είναι μία ανεξάντλητη πηγή γνώσης που μπορούν να κάνουν τη μάθηση ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Ο κτισμένος χώρος προσφέρει ερεθίσματα στα παιδιά που αναπτύσσουν τη φαντασία και το συγκινησιακό τους μηχανισμό, εξελίσσει τα αισθήματά τους, τις αισθητικές τους επιλογές και τη νοημοσύνη τους».

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό περιβάλλον της προσχολικής αγωγής υποστηρίζουν πως για την παραγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο χώρος αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα. Σύμφωνα με την Μπατιάνη Θ. (2015) «Ο χώρος αναγνωρίζεται, διεθνώς, ως το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς ο τρόπος διαμόρφωσης των υλικών δεδομένων τόσο του εσωτερικού όσο και του υπαίθριου χώρου ενός νηπιαγωγείου (οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα έπιπλα, ο εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό υλικό) επηρεάζουν τις πρακτικές που εφαρμόζονται και, κατά συνέπεια, την ποιότητα μάθησης των παιδιών». Για να μελετηθεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της αρχιτεκτονικής πρέπει αρχικά να μελετήσουμε τον άνθρωπο και το πως επεξεργάζεται και αντιλαμβάνεται έναν χώρο. Ο καθένας από εμάς περιβάλλεται από έναν νοητό άξονα, έναν χώρο. Ο χώρος αυτός ανάλογα με τις συνθήκες

ή την κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε μεταβάλλεται και μετακινείται μαζί με το ίδιο το άτομο. Στη συνέχεια, πρέπει να ερευνήσουμε ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα οποία το άτομο ερμηνεύει έναν χώρο και τον επεξεργάζεται. Τέλος, συνδυάζοντας αυτές τις δύο πρακτικές θα οδηγηθούμε στο να κατανοήσουμε την συμπεριφορά του ατόμου στον χώρο που δρα.

Ο χώρος μιας τάξης αποτελεί «αντανάκλαση» θα λέγαμε της κοινωνίας μας, καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτού, όπως η διαρρύθμιση, οι ιδιότητες του, αλλά και η ζεστασιά που αποπνέει μας δίνει αυτή την εντύπωση.

1.3. Παιδαγωγική διάσταση του χώρου

Όπως υποστηρίζουν οι Ittelson et. al. (1974), ό,τι έχει να κάνει με το παιδί και κυρίως με την αντίληψη, τη γνώση που θα αποκτήσει, τη μάθηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, οφείλεται στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο δρα, όπου ο χώρος κατέχει εξέχοντα ρόλο. Το άτομο δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον και ενεργεί βάσει αυτών. Συνεπώς, από την στιγμή της γέννησής του ανθρώπου υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος (Wachs & Gruth, 1982). Πλέον ο χώρος αρχίζει να θεωρείται ίσης αξίας συγκριτικά και με τους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Vygotsky, ομάδα ειδικών μελέτησε τη σχέση του παιδιού αναφορικά με τον χώρο και κατέληξαν στο ότι ο χώρος είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο της δράσης του παιδιού και εμπλέκεται στα κίνητρα και τους στόχους του (Τσουκαλά, 1998). Όταν το περιβάλλον είναι φιλόξενο και εμπνέει ασφάλεια και σιγουριά στη δράση του παιδιού σε αυτό, τότε διευκολύνει τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση του χώρου είναι και ο βαθμός ελευθερίας στις πρακτικές παιδιού» (Ζησοπούλου, 2015). Η στερεότυπη μορφή δράσης του παιδιού στον χώρο δεν επιτρέπει την αλληλεπίδρασή του με αυτόν και του στερεί τη δυνατότητα για μάθηση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αντιθέτως, η ελευθερία στις πρακτικές του παιδιού στο χώρο και η καλλιέργεια του αυθορμητισμού του μέσω αυτής, δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά και για ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων (Γερμανός, 2006, 2014).



Πηγή: <https://www.palladio.edu.gr/ΕΠΙΛΟΓΕΣ/Άρθρα-Καθηγητών/ArticleID/1859/Νηπιαγωγείο-Ένα-σύγχρονο-φωτεινό-κτήριο-φτιαγμένο-για-τα-παιδιά>

1.4 Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο.

Όπως επισημαίνει η Ζησοπούλου (2015) «Η σημασία του χώρου στη μάθηση έχει επισημανθεί από τον Bruner (1966) που τόνισε ότι η μάθηση εξελίσσεται μέσα από τη διαμεσολάβηση των αναπαραστάσεων του χώρου, από τους Spencer, Blades και Morsley (1989) που συνδέουν τη γνωστική ανάπτυξη με την κατανόηση του χώρου και τους Wienstein και David (1987) που διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στον κτισμένο χώρο και τη διαδικασία συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο μεγάλη σημασία και αξία έχει ο πλούτος και η πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων, αλλά και η πολλαπλότητα των δυνατοτήτων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προσφέρει ο χώρος» (Γερμανός, 2006).

Ο ρόλος του χώρου έχει μεγάλη σημασία για το παιδί, γιατί οι μεταβολές που το ίδιο προκαλεί σε αυτόν, αποτελεί το ‘κλειδί’ που οδηγεί το παιδί στον κόσμο της φαντασίας. Έτσι, δημιουργείται ένας τόπος, δηλαδή ένας χώρος πραγματικός, με στοιχεία που μας οδηγούν στον φανταστικό κόσμο. «Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες του παιδιού» (Γερμανός, 1993).

Η διαδικασία αυτή θεωρείται παιδαγωγικά σημαντική για δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η διαδικασία της μάθησης τροφοδοτείται τόσο από τις πληροφορίες της καθημερινότητας όσο και από τις εμπειρίες του ατόμου που παρουσιάζει σε αυτόν. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο χώρος με τις δυνατότητες που παρέχει βοηθά στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και έτσι το παιδί αποκτά δεξιότητες και τρόπους συμπεριφοράς μέσω αυτού. Ο χώρος αποτελεί το σημείο όπου το παιδί μπορεί να κάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα, να σκέφτεται, να πράττει, να επικοινωνεί και να δημιουργεί τόπους κατά τη διάρκεια της δράσης του μέσα σε αυτόν.

Έτσι, η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά και μια παιδαγωγική διάσταση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου συνδέονται εν δυνάμει με την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.5. Ο υλικός χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού

«Αν θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν με επιτυχία τώρα και στο μέλλον, θα πρέπει να τα μάθουμε να σκέφτονται για τους εαυτούς τους, να επιλύουν προβλήματα και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες κατακτώνται όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά και να συνεργάζονται με άλλους για την ολοκλήρωση εργασιών. Όλα αυτά τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν» (Dodge & Colker, 1998).

Για να μπορέσουν όμως τα παιδιά να εξερευνήσουν ένα περιβάλλον, θα πρέπει ένας χώρος να είναι ιδανικός γι' αυτά και στα μέτρα τους. Το παιχνίδι αποτελεί τη βασική δραστηριότητα του νηπίου και ο χώρος είναι αυτός που λειτουργεί ως βάση για την ανάπτυξη της δραστηριότητας του και ως 'στήριγμα' για την ολοκλήρωσή της. Όση περισσότερη ευελιξία και υλική υποδομή παρουσιάζει ένας χώρος τόσο πιο ευχάριστα και δημιουργικά αξιοποιεί το παιδί τον χρόνο του σε αυτόν.

Ο Sanoff (2000) αναφέρει ότι η προσωπικότητα των υποκειμένων που αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης αντανακλάται από τον χώρο, ο οποίος οφείλει να παρέχει πληθώρα υλικών και μέσων, που να κινούν το ενδιαφέρον και να βασίζονται στις δυνατότητες των ατόμων αυτών, ενώ ταυτόχρονα να μπορεί, μέσω της οργάνωσής του, να ενσωματώνεται στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Maria Montessori θεωρούσε πως υπάρχει μια συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο του και πως ο ίδιος ο άνθρωπος διαμορφώνει τα αντικείμενα και τα αντικείμενα αυτόν. Ένα περιβάλλον πρέπει πάντα να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού αντιστοιχεί και ένας συγκεκριμένος χώρος. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τα αντικείμενα και οι χώροι χρειάζονται αλλαγές. Για παράδειγμα, τα μεγαλύτερα παιδιά, λόγω και του σωματότυπου τους, χρειάζονται περισσότερο χώρο και άλλου είδους δραστηριότητες πιο κοντά στην ηλικία τους. Το βασικό στοιχείο σε όλο αυτό είναι η άνεση του παιδιού, με άλλα λόγια το κατά πόσο ευέλικτα και οικεία νιώθει στο χώρο του για να εξερευνήσει, να παίξει ή και να μάθει (Montessori, 1986).

Σύμφωνα με την Καρπουτζίδου Θ. (2013) «Όπως τονίζει ο Γερμανός (2004), σύμφωνα με τον Piaget, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο χώρο και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και η σωστή ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να συμβάλλει θετικά, στην ανάπτυξη της ίδιας του της σκέψης».

Το παιδί αλληλεπιδρά διαρκώς με το υλικό περιβάλλον και μέσω αυτού διαμορφώνεται η προσωπικότητά του. Ειδικότερα, μεγάλη σημασία δίνει στη νοητική αναπαράσταση, την οποία το παιδί δημιουργεί μέσω της δραστηριοποίησής του στο χώρο και τονίζει το συνθετικό της χαρακτήρα και το πώς όλο αυτό συντελεί στο χτίσιμο της γνώσης (Γερμανός, 2004).

Σχολείο και κοινωνία θεωρούνται ισχυρά υλικά και κοινωνικά πεδία σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού (Berns, 2012· Bradley & Corwyn, 2002· Τσουκαλά, 2006). Θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο, το οποίο αν δεχτεί τους κατάλληλους χειρισμούς από το παιδί και τον εκπαιδευτικό, θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Weinstein, 1993).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η προοπτική του χώρου και ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένος μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία συνεργατικών δραστηριοτήτων, δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των ατόμων στην τάξη (Weinstein & David, 1987).



Πηγή: <https://www.palladio.edu.gr/ΕΠΙΛΟΓΕΣ/Άρθρα-Καθηγητών/ArticleID/1859/Νηπιαγωγείο-Ένα-σύγχρονο-φωτεινό-κτήριο-φτιαγμένο-για-τα-παιδιά>

Η συνεργατική μάθηση, όπως έχει αποδειχθεί κι από έρευνες (Αρβανίτη, 2011· Γερμανός, 2002· Γκλούμπου, 2014· Ζησοπούλου, 2015) εξυπηρετεί τη λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής. Μέσω αυτής της μάθησης, δημιουργούνται ομάδες που έχουν κοινούς στόχους και γίνεται προσπάθεια επίτευξής τους. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από δύο έως τέσσερα άτομα, μεικτών ικανοτήτων, τα οποία οφείλουν μέσω μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, να βρύνε λύσεις σε προβλήματα, έτσι ώστε να φέρουν εις πέρας το έργο που τους ανατέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Όλα τα μέλη της ομάδας οφείλουν να έχουν ως βασική προτεραιότητά τους τη μεγιστοποίηση της μάθησης. του (Johnson & Johnson, 1999· Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθοδηγεί με τον ρόλο του, εμπνέει και στηρίζει τις συνεργατικές ομάδες. Ωστόσο, όλες οι ομάδες δεν είναι συνεργατικές. Σύμφωνα με την Ζησοπούλου (2015) και όπως αναφέρεται στους Johnson et al., 2008· Johnson & Johnson, 2003, 2014· Kagan, (1994) «για να είναι ένα μάθημα συνεργατικό και να λειτουργούν συνεργατικά οι ομάδες βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα εξής βασικά στοιχεία: θετική αλληλεξάρτηση (αλληλεξάρτηση ρόλων, πηγών, έργου, στόχων και αμοιβών) προωθητική αλληλεπίδραση, ατομική και ομαδική ευθύνη, κατάκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας».

1.6 Ο υπαίθριος σχολικός χώρος ως πλαίσιο και εργαλείο εκπαίδευσης

Είναι κοινά παραδεκτό πως άνθρωπος και φύση συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους με έναν ισχυρό δεσμό. Αποτελεί για τον άνθρωπο τον πιο καθοριστικό παράγοντα στη ζωή του, ενώ ο ίδιος εμπνέεται από αυτήν και πορεύεται στη ζωή του. Σύμφωνα και με τον Ζαν-Υβ Κουστά, έναν Γάλλο ωκεανογράφο(1910-1997) «Σε όλη τη διάρκεια της Ιστορίας, ο άνθρωπος έπρεπε να παλεύει με τη Φύση για να επιβιώσει. Σ' αυτόν τον αιώνα, έχει αρχίσει να συνειδητοποιεί ότι για να επιβιώσει, πρέπει να την προστατέψει». Πράγματι, οι προσπάθειες και τα έργα που οφείλει να αναλάβει ο άνθρωπος απαιτούν προσήλωση και υπομονή για να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της φύσης.

Η τεχνολογία εξελίσσεται μανιωδώς και υπάρχει ανάπτυξη στον τομέα της οικονομίας. Η παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον, τόσο στις αστικές όσο και στις υπαίθριες περιοχές είναι μεγάλη και αυτό παρατηρείται κυρίως μετά τη βιομηχανική επανάσταση. Λόγω της συγκέντρωσης μεγάλης μάζας ανθρώπων σε μικρή έκταση, η ενασχόληση του ατόμου με ποικίλες δραστηριότητες που έχουν ως βάση τους τη φύση, προκαλούν στο περιβάλλον οικολογικά προβλήματα. Έτσι ρυπαίνεται η ατμόσφαιρα και οι υδάτινοι πόροι και δεν ικανοποιείται η σωστή αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος.

«Στην Αρχαία Ελλάδα, τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν ήταν τόσο έντονα όσο στην εποχή μας. Οι Αρχαίοι Έλληνες είχαν προβλέψει τη μη σωστή συμπεριφορά απέναντι στη φύση και προσπαθούσαν να αποφεύγουν την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος για να ζουν με αρμονία και ισορροπία. Οι άνθρωποι σήμερα επεμβαίνουν με τις πράξεις τους με αποτέλεσμα να απειλείται και να καταστρέφεται ο ρυθμός, το μέτρο και τα στοιχεία των δυνάμεων της φύσης. Η φύση είναι η βάση της ευδαιμονίας και ο αγαθός δάσκαλος του ανθρώπου» (Μάρκος 2001).

Η ανάγκη για κίνηση και παιχνίδι αποτελεί στοιχείο ζωτικότητας και ευημερίας για κάθε ζωντανό οργανισμό μέσα στη φύση. Αυτοί οι ζωντανοί οργανισμοί δεν είναι άλλοι από τα ζώα, στα οποία παρατηρείται μια συνεχής και διαρκή κίνηση για τρέξιμο, για παιχνίδι μεταξύ αυτών και των γονιών τους και φυσικά μια τάση για κυνηγητό. Όπως υποστηρίζει ο Karl Groos (n.d) είναι μια φυσική ανάγκη την οποία πέρα από τα ζώα την έχουν και τα παιδιά, από τα οποία θα ήταν παράλογο να απουσιάζει.

Παλιότερα, που οι άνθρωποι είχαν ουσιαστικότερη επικοινωνία και στην κοινωνία υπήρχαν λιγότεροι κίνδυνοι, ήταν πιο εύκολο το παιδί να παίξει στο δρόμο,

στις αλάνες και σε οποιαδήποτε μεριά της κοινωνίας όπου ζούσε χωρίς να υπάρχει ο φόβος του ελεύθερου παιχνιδιού. Το ίδιο συνέβαινε και στους σχολικούς χώρους.



Πηγή: <http://www.trikalakids.gr/εκπαιδευτήρια-σακκά-ένα-ζεστό-ανθρώ/>

Όπως διαπιστώνεται και στην παραπάνω εικόνα, ενός σύγχρονου νηπιαγωγείου στην πόλη των Τρικάλων, το παιδί έχει την δυνατότητα να παίξει και να κινηθεί σε ένα ιδανικό αύλειο χώρο.

Στη σημερινή εποχή, οι ευρύχωροι χώροι και οι αλάνες, έχουν περιοριστεί σχεδόν έχουν εξαλειφθεί και στη θέση αυτών υπάρχουν πλέον κτίσματα και δρόμοι που δυσκολεύουν την άνεση του παιδιού για παιχνίδι. Έτσι, όταν το παιδί βρίσκει έναν χώρο για παιχνίδι, για τρέξιμο και ξεγνοιασιά αποκτά συναισθήματα χαράς και ευτυχίας. Δυστυχώς η εύρεση χώρου δεν είναι εφικτή στις σύγχρονες πόλεις. Τα πάρκα και τα αθλητικά κέντρα, όπου υπάρχουν, είναι οι μόνοι χώροι όπου μπορούν να παίξουν. Εξαιτίας της έλλειψης χώρων για παιχνίδι, τα παιδιά μένουν κλεισμένα μέσα στους τέσσερις τοίχους με μόνη συντροφιά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί ένα χαρακτήρα και μια προσωπικότητα διαφορετική από την αναμενόμενη. Η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα οδηγεί ένα παιδί στην απομόνωση, στην έλλειψη κοινωνικότητας και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών οδηγούνται στην παχυσαρκία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

<i>2.1 Εισαγωγή</i>	25
<i>2.2 Η οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης.</i>	26
<i>2.2.1 Κριτήρια οργάνωσης του χώρου</i>	28
<i>2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου</i>	29
<i>2.2.3 Ο ρόλος του παιδιού στην οργάνωση της μάθησης και του χώρου</i>	33
<i>2.3 Στοιχεία σχεδιασμού και διαμόρφωσης του χώρου βάσει των αναγκών των παιδιών.</i>	34
<i>2.4 Η ανάγκη για τοποθέτηση κέντρων ενδιαφέροντος</i>	38

2.1 Εισαγωγή

Η οργάνωση της τάξης, καθώς και το φυσικό περιβάλλον αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την δημιουργία μιας ιδανικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Με τον όρο «ιδανική παιδαγωγική ατμόσφαιρα» δεν αναφερόμαστε μόνο στα πρόσωπα που λαμβάνουν χώρο στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στο υλικό που ‘φιλοξενεί’, στο ίδιο το κτίριο και στις δυνατότητες μάθησης και συμπεριφορών που αποκτούν οι μαθητές (Γερμανός, 2002).

Το πόσο σημαντικό και σπουδαίο είναι το κομμάτι της σωστής οργάνωσης του χώρου και του υλικού για τη δημιουργία της ιδανικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μας το υποδηλώνει και ο παρακάτω ορισμός που όπως υποστηρίζει ο Winston Churchill (προσαρμογή από Washor, 2003, σ. 7) και σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνι-

κής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1991, σ. 314, «παιδαγωγική ατμόσφαιρα εννοείται ένα σύνολο ανθρώπων, πραγμάτων, καταστάσεων, ιδεών και αξιών που η συνισταμένη τους δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την πολύπλευρη ανάπτυξη του νηπίου».

Ένα σωστά οργανωμένο φυσικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση κατάλληλων υλικών και η σωστή συμπεριφορά του παιδαγωγού, αν συνδυαστούν σωστά, επιτρέπουν στο φυσικό περιβάλλον να ασκεί θετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει την εφαρμογή προσχολικών προγραμμάτων υψηλών προδιαγραφών (Ρέντζου, 2011). Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού είναι σημαντικά και κάθε παιδαγωγός οφείλει να είναι κοντά στο παιδί και στις ανάγκες του. Αυτό όμως προϋποθέτει έναν σωστά και κατάλληλα οργανωμένο χώρο, ειδικά σε αυτήν την ηλικία του παιδιού, ώστε να επέλθει φυσιολογικά και αρμονικά η μάθηση σε αυτό, δίχως να υπάρχει ανασφάλεια και χάος από τη μεριά του ίδιου του παιδιού. Στις μέρες μας υπάρχει η αντίληψη ότι για την δημιουργία ενός ιδανικού και αρμονικού περιβάλλοντος δεν αρκεί να δίνεται έμφαση μόνο στη μορφή και λειτουργικότητα του χώρου, αλλά και στην αισθητική του, στο σχήμα, στο φωτισμό, στα χρώματα. Ακόμη, για να είναι ένα περιβάλλον ασφαλές είναι απαραίτητο να τηρούνται οι αρχές της υγιεινής και της ασφάλειας των παιδιών (Isbell & Exelby, 2001, Sanoff, 1995).

2.2 Η οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που οφείλεται η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι με βεβαιότητα η ποιότητα του χώρου και πως αυτός είναι οργανωμένος (Ματσαγγούρας, 2001).

Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ορθά δομημένο και οργανωμένο, παρέχει δυνατότητες για ερεθίσματα, είναι καθαρό και καλαίσθητο, τα παιδιά ευχαριστιούνται τη μάθηση και το παιχνίδι περισσότερο. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών, τόσο πιο μεγάλη είναι γι' αυτά η σημασία του χώρου.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν χώρους, κατάλληλα σχεδιασμένους, οι οποίοι να δημιουργούν στο μαθητή την επιθυμία για παιχνίδι και μάθηση. Ένας τέτοιος όμως σχεδιασμός οφείλεται αποκλειστικά στη σχολική αρχιτεκτονική. Η διαρρύθμιση και ο εξοπλισμός που παρέχει ένας προσχολικός χώρος αποτελούν χαρακτηριστικά ερεθίσματα για επεξεργασία και μάθηση από τα παιδιά (Οικονομίδης, Λιναρδάκης, 2012).

Όταν ο χώρος του νηπιαγωγείου παρουσιάζει ελλείψεις και είναι λειτουργικά και αισθητικά χαμηλότερης ποιότητας, τότε το «παιδαγωγικό έργο» τείνει να αντιμετωπίζεται ως αγγαρεία τόσο από το παιδί, όσο και από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με καταγραφές που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, η ποιότητα των χώρων δεν είναι και η καλύτερη (Κουλαϊδης, 2006). Πολλά νηπιαγωγεία στεγάζονται σε παλιούς και μη λειτουργικούς χώρους. Τέτοιοι χώροι είναι σπίτια και καταστήματα, χώροι συνελεύσεων, οι οποίοι όχι μόνο δεν έχουν αισθητική, αλλά ακόμη χαρακτηρίζονται λειτουργικά αδύναμοι, καθώς δε διαθέτουν ούτε τους απαραίτητους βοηθητικούς χώρους για τη λειτουργία σύγχρονων ολόημερων νηπιαγωγείων (Πατηνιώτης, 2005, Ντολιοπούλου 2003).

«Η οργάνωση του χώρου εκφράζει την τάξη που επικρατεί στο «χώρο των πραγμάτων» και αντανακλά τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από το κοινωνικό περιβάλλον» (Πανούδη, 2014). Η διαρρύθμιση και η αρχιτεκτονική ενός χώρου μεταδίδει πληροφορίες για τα πρότυπα συμπεριφοράς που προσπαθεί ο χώρος αυτός να ‘εμπνεύσει’ και τα οποία είναι συμβατά με το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και κοινωνία στην οποία διαδραματίζει τον ρόλο του. Με άλλα λόγια, οι αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από την κοινωνία ‘μεταφέρονται’ στο μαθητή, ενώ ταυτόχρονα η διάταξη των επίπλων και η αισθητική ενός χώρου διδάσκουν τις αξίες και τα ήθη που επικρατούν στο κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη, όσον αφορά τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό ο χώρος υποδηλώνει το στυλ της συμπεριφοράς και την προσωπικότητα του καθενός (Γαϊτανίδη, 2010).

Σύμφωνα με την Καραθανάση Α., η έννοια του χώρου οργανώνεται γύρω από τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Από τον υλικό του κόσμο, όλα αυτά τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν και τον διακοσμούν και υποδηλώνουν συγκεκριμένες αρχές και αντιλήψεις.
- 2) Από τον τρόπο που χρησιμοποιείται, ο οποίος έχει να κάνει με τον σκοπό που υπηρετεί και το πλαίσιο λειτουργίας.
- 3) Από τα πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώθηκε ο χώρος και,
- 4) από τις δραστηριότητες και τις μορφές επικοινωνίας που επρόκειτο να αναπτυχθούν.

Η τάξη του χώρου σχετίζεται με κάποια πράγματα. Η αρχιτεκτονική των χώρων είναι αυτή που ρυθμίζει την επικοινωνία όσων βρίσκονται εντός και εκτός αυ-

τών. Όσον αφορά τους περιορισμένους και μικρούς χώρους, συγκριτικά με τον μεγάλο αριθμό των παιδιών που φιλοξενούν, δυσκολεύουν την κίνηση και το παιχνίδι, επομένως και την αλληλεπίδραση των μαθητών και χώρου. Γιατί, μπορεί στον σχολικό χώρο ο καθένας να υπάρχει σαν ατομικότητα, αλλά αν δεν του δίνεται η επάρκεια του χώρου για εξερεύνηση και μάθηση με τους γύρω του, την ομάδα του, τότε οδηγείται σε αδιέξοδο.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε κάποιες βασικές αρχές της σχολικής αρχιτεκτονικής. Αυτές είναι:

- Το σχολείο να αποτελεί συνέχεια της κατοικίας.
- Να έχει το παιδί τη δυνατότητα να νιώθει οικεία και ελεύθερα, όπως ακριβώς και στο ίδιο του το σπίτι.
- Να είναι 'συνοδοιπόρος' στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δραστηριοτήτων του παιδιού.
- Να ισχύει η «παιδική κλίμακα».
- Να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα παρέμβασης στον χώρο.

2.2.1 Κριτήρια οργάνωσης του χώρου

Σύμφωνα με την Καραθανάση (2011), τα κριτήρια που είναι απαραίτητα για να επιτευχθεί η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου είναι τα εξής:

- Διευκόλυνση για άνετη μετακίνηση των νηπίων στο χώρο.
- Άνετος και ευρύχωρος χώρος για την «παρεούλα» - σημείο συγκέντρωσης της ομάδας.
- Ο φωτισμός είναι ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ανάλογα με το



Πηγή: <https://www.lakeshorelearning.com/products/classroom-furniture/> «Ένας σύγχρονος χώρος που προάγει το παιχνίδι»

2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

Μέχρι πριν από μερικά χρόνια επικρατούσε η άποψη πως η έννοια του ρόλου συνδεόταν σε μεγάλο βαθμό με τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο: «Εν συντόμω ο διδάσκαλος πρέπει να έχει καθ' όλην την ημέραν εύθυμον διάθεσιν, να είναι προσηνέστατος και θερμότατος προς τους μαθητάς του, να ευρίσκεται διαρκώς εις την διάθεσίν των, παρακινών και προάγων αυτούς δια συμβουλών, αναζωπυρώσεως και ενθαρρυντικών λόγων εις αποτελεσματικήν ενέργειαν. Το πράγματι δυσχερές τούτο έργον απαιτεί διδασκάλους υγιείς το σώμα και την ψυχήν, δυναμένους ν' ανανταποκριθούν τελείως εις την επίπλοκον αυτήν δράσιν»

«Ο Εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στο σύνθετο και πολύ δύσκολο έργο του, θα πρέπει να έχει αποκτήσει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση στη θεωρία και στην πράξη και να παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου του. Ο μαθητής δεν έχει ανάγκη από εκπαιδευτικό διεκπεραιωτή και τεχνοκράτη, αλλά από εκπαιδευτικό που αφοσιώνεται στο επάγγελμά του και αναπτύσσει παιδαγωγική σχέση με τον μαθητή του, προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητές του και οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με βάση τα χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς του και, παράλληλα, αξιοποιώντας τα κοινωνικά δεδομένα που περι-

βάλλουν τον μαθητή. Αφοσιώνεται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους. Σέβεται τον μαθητή και προσπαθεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους, γνωρίζοντας ότι από τη συμπεριφορά του επηρεάζεται ο μαθητής στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πρακτικών, των κινήτρων και των προσδοκιών του. Αλλά για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολιτική και κοινωνική συμπαράσταση και ενίσχυση και όχι πολιτική και κοινωνική απαξίωση...» (Κωνσταντίνου, Χ. 2015).

Η νηπιαγωγός που ήταν και εξακολουθεί να είναι κυρίως γυναίκα στα ελληνικά τουλάχιστον νηπιαγωγεία να παραπέμπει στο πρότυπο της μαμάς, να είναι μια γυναίκα «γλυκιά», «όμορφη», «τρυφερή». Δεν δινόταν σημασία στις γνωστικές της ικανότητες τόσο, όσο στην εξωτερική και εσωτερική της εμφάνιση. Σήμερα, ωστόσο, με την πρόοδο και την εξέλιξη της κοινωνίας, οι απαιτήσεις για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν. Για να γίνει όμως αυτό δεν φτάνει μόνο η καλή συμπεριφορά τους, αλλά η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της κοινωνίας και να μπορούν να τις εξελίσσουν με συνεχή ενημέρωση και μελέτη (Pascucci, 1996 & 2004).

Κατά καιρούς έχουν ακουστεί απόψεις διάφορων εκπαιδευτικών να ισχυρίζονται πως έχουν οργανώσει με επιτυχία το χώρο της τάξης τους, ενώ κάποιοι άλλοι να λένε πως έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στο θέμα της οργάνωσης. Ποιος είναι τελικά ο ρόλος τους σε ό,τι αφορά την οργάνωση και την διεύθυνση του χώρου της τάξης; «Ο δομημένος χώρος του σχολείου δεν αποτελεί ένα νεκρό κέλυφος μέσα στο οποίο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι σχολικές δραστηριότητες, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό παράγοντα, που παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των σχέσεων που αναπτύσσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Ματσαγούρας, 1998).

Τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα πρέπει να είναι «έξυπνα σχολεία». Να μπορούν, δηλαδή, οι μαθητές να αγωνίζονται και να παράγουν μόνοι τους τη γνώση μέσα από τεχνικές και μέσα που θα τους παρέχουν οι δάσκαλοί τους, που θα είναι δίπλα τους σε κάθε τους ανάγκη, είτε μαθησιακή είτε συμπεριφοριστική. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους θα πρέπει και αυτοί να έχουν δίπλα τους μία διεύθυνση που θα υποστηρίξει με ευλάβεια και πίστη το έργο των εκπαιδευτικών που διευθύνει. Η έννοια της μάθησης τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά είναι σίγουρα γνωστή στον καθέναν από εμάς, ενώ ταυτόχρονα είναι μια διαδικασία δύσκολη και λόγω αυτού έγινε αντικείμενο μελέτης εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και μάνατζερ ανά τον κόσμο. Ο Carl Rogers είπε «Θέλω να πιστεύω ότι η μόνη μάθηση, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του ατόμου είναι η μάθηση, η οποία ανακαλύπτεται από το ίδιο το άτομο».

Είναι μια αλλαγή στη ζωή του μαθητή, καθώς αυτή επιτυγχάνεται όταν ο ίδιος μπορεί να αποδείξει κάτι το οποίο δεν γνώριζε προηγουμένως (Ζαβλανός, 2017). Την μάθηση την συναντά κανείς οπουδήποτε, όμως στο σχολείο η μάθηση είναι σημαντικό να παρέχεται μέσα σε ένα επιθυμητό και ήρεμο κλίμα. Γιατί η μάθηση είναι αλληλεπίδραση. Αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού, αλλά για να μπορέσει και ο εκπαιδευτικός να προσφέρει γνώση στον μαθητή, χρειάζεται και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-διευθυντή.

«Να διαχειρίζεσαι ένα κοινό μαθητών, όλο και περισσότερο δύσκολο, χωρίς κουλτούρα και με λίγα κίνητρα» (Πρόσκολλη, 1999:246), δηλαδή για να κατανοήσει το γνωστικό και συμπεριφοριστικό κομμάτι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να «διαχειριστεί αρμονικά την πορεία της αρχικής αναζήτησης και τα σχετικά φαινόμενα», έτσι ώστε να 'προσφέρει' τη γνώση πιο αποτελεσματικά.

Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του χώρου έχει γίνει μελέτη από πολλούς ερευνητές (Γερμανός, 1993· Σταμάτης, 2006), οι οποίοι έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως η ουσία των πραγμάτων στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το κατά πόσο η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, αναδιαμορφώνει και χρησιμοποιεί το χώρο του σχολείου, αλλά και στο κατά πόσο αναπτύσσεται η διαλεκτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο χώρος, λοιπόν, αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό «παιδαγωγικό εργαλείο» για τους εκπαιδευτικούς (Γερμανός, 2003), οι οποίοι ανάλογα με τον τρόπο που θα τον αξιοποιήσουν θα καταφέρουν να αυξήσουν τα οφέλη των μαθητών στη μάθηση.

Για να επιτύχει όμως την καλύτερη οργάνωση και τον έλεγχο της τάξης και συνάμα μια αποτελεσματική διδασκαλία, οφείλει να λάβει υπόψη του εκείνες τις τεχνικές που 'ενεργοποιούν' τον μαθητή.

Μια διδασκαλία είναι εποικοδομητική και επιτρέπει τη διάδραση, όταν ένας χώρος είναι οργανωμένος. Είναι «μια όψη της επικοινωνίας στην τάξη που εξετάστηκε πολύ τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία στα πεδία της μη λεκτικής επικοινωνίας και της διαχείρισης της τάξης» (Ανδρουλάκης, 1999, α:94). Η θέση των επίπλων στην τάξη, η διακόσμησή της, καθώς και οι θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, παίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις των δύο προαναφερθέντων.

Όσον αφορά το κομμάτι της οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου, αφενός ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, αλλά δεν αφορά αποκλειστικά αυτόν και μόνο. Αποτελεί παράγοντα ουσιαστικής σημασίας να οργανώνονται οι γωνιές του χώρου από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά «γιατί έχει διαπιστωθεί ότι

αυτή διαδικασία προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους σε κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σ.64).

Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιες προτάσεις, όπως αυτές αναφέρονται στον Οδηγό νηπιαγωγού (σ. 59-66) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, n.d).

Το πιο δύσκολο κομμάτι στο ρόλο του που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός είναι οι διαθεματικές δραστηριότητες που θα επιλέξει, καθώς τα ενδιαφέροντα και η προσωπικότητα των παιδιών διαφέρουν. Άλλες είναι οι απαιτήσεις ενός παιδιού και διαφορετικές κάποιου άλλου. Ο εκπαιδευτικός όμως είναι αυτός που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη το που θα τοποθετηθούν οι γωνιές, ανάλογα με τα επίπεδα έντασης που προκαλούν. Για παράδειγμα, οι γωνιές που είναι πιο «ήσυχες» θα πρέπει να τοποθετούνται πιο μακριά από τις «θορυβώδεις».

Περισσότερο σημαντικό όλων, όμως, είναι οι γωνιές να είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο ώστε η εκπαιδευτικός να έχει την επίβλεψη όλων των παιδιών σε κάθε φανερό ή κρυφό σημείο της αίθουσας.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να διαμορφώσει δύο με τρεις γωνιές, για να υποδεχτεί στο χώρο της τα παιδιά και ίσως για να νιώσουν και αυτά πιο οικεία. Οι γωνιές αυτές βέβαια όσο περνάει ο καιρός μπορούν τα παιδιά να τις τροποποιήσουν ή και να τις αλλάξουν σε συνεργασία με την δασκάλα τους. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο στην αρχή της χρονιάς η εκπαιδευτικός να έχει διαμορφώσει γωνιές στο χώρο. Μπορεί να υποδεχτεί τα παιδιά και με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα με ένα ευχάριστο εκπαιδευτικό βίντεο ή κάποια μουσικοκινητική δράση που θα επέλεγε. Γιατί οι γωνιές μπορούν να διαμορφωθούν και στη διάρκεια της χρονιάς.

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να αναπτύξει μια συζήτηση πάνω στο θέμα και να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ώστε να δημιουργηθεί μία ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Όσον αφορά την αισθητική πλευρά της τάξης, η εκπαιδευτικός φροντίζει να είναι ένας χώρος ελκυστικός με ωραία και ζεστά χρώματα, που να δημιουργούν στο παιδί την ανάγκη για εξερεύνηση και ανάπτυξη της φαντασίας του.

Εκτός από τις γωνιές, μεγάλη σημασία οφείλει να δώσει στους αποθηκευτικούς χώρους και στα ράφια που απευθύνονται για χρήση από τα παιδιά. Τα ράφια και οι χώροι αυτοί θα πρέπει να είναι σε τέτοια θέση που να διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών.

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου είναι ουσιαστικός, αλλά δεν είναι επαρκής χωρίς την παρουσία και το ρόλο του παιδιού.

2.2.3 Ο ρόλος του παιδιού στην οργάνωση της μάθησης και του χώρου

Κατά την Καραθανάση Α. (2011) και σύμφωνα με τον Piaget, «υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο χώρο και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και η σωστή ανάπτυξη παιδιού - χώρου μπορεί να συμβάλλει θετικά, στην ανάπτυξη της ίδιας της σκέψης του παιδιού». Σχέση αλληλεπίδρασης, όσον αφορά το υλικό περιβάλλον, βοηθά στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Μια τέτοιου είδους αλληλεπίδραση, παρέχει στο παιδί κίνητρα για μάθηση, δυνατότητα για ανάπτυξη των διαπροσωπικών του σχέσεων, ενώ κατακτώνται κοινωνικοπολιτισμικές αξίες, που θα το ακολουθήσουν στη ζωή του.

Το παιδί κατακτά την έννοια του χώρου είτε άμεσα, μέσα από εξερευνήσεις που κάνει το ίδιο, είτε έμμεσα, μέσα από το οικογενειακό και μη περιβάλλον. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το κομμάτι της οργάνωσης του χώρου δεν αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό, αλλά οφείλεται στη συνεργασία εκπαιδευτικού-παιδιού. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κάνει το παιδί να νιώσει άνετα και οικεία στο σχολικό χώρο και αυτό με τη σειρά του θα νιώσει ελεύθερο να εκφράσει τις ιδέες και τα θέλω του. Είναι γνωστό πως η φαντασία ξεπερνά τα όρια της πραγματικότητας και ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται και να δίνει στο παιδί το δικαίωμα να εκφράζεται και να ενεργεί με το δικό του τρόπο, όπως το ίδιο επιθυμεί.

Σύμφωνα με τη Βάρδα (2000), ο χώρος, όπως αυτός είναι δομημένος, επηρεάζει τη συμπεριφορά μας, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος επηρεάζεται από αυτή. Είναι μια πραγματικότητα που απευθύνεται στην ψυχολογία μας, αφού καθετί που υπάρχει σε αυτόν το φιλτράρουμε και προσπαθούμε να το αντιληφθούμε με το δικό μας τρόπο, ανάλογα με την κατάσταση που βρισκόμαστε τη δεδομένη στιγμή και ανάλογα με το συμφέρον μας (Μπέλλα, 1985,511). Και όλα αυτά τα κάνει το παιδί και αυτή θα μπορούσαμε να πούμε είναι η σχέση του με το χώρο.

Το παιδί αντιλαμβάνεται καθετί με τις αισθήσεις του. Στο χώρο που ζει, υπάρχει και μαθαίνει προσπαθεί μέσω αυτών να ανακαλύψει, να εξερευνήσει και να ερμηνεύσει κάθε είδους υλικά και αντικείμενα που το περιβάλλουν. Η περιέργεια αποτελεί τον κύριο κινητήριο μηχανισμό που οδηγεί το παιδί στον πειραματισμό. Αυτό δεν αποτελεί στοιχείο μάθησης, αλλά είναι θέμα διαίσθησης και ενστίκτου (Cohen, Stern,

Balaban, 1991, 160-161). Το παιδί δε δύναται να αντιληφθεί ξεκάθαρα την έννοια του χώρου. Οι αισθήσεις είναι αυτές που το βοηθούν να 'γνωρίσει' την έννοια του χώρου και μέσα από τα μηνύματα που λαμβάνει από αυτόν, τα επεξεργάζεται και δρα με το δικό του τρόπο (Κρασσανάκης, 1996, 79, 100).

Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να παρέμβει στο χώρο με τις αισθήσεις του, να αντιληφθεί και έτσι να οδηγηθεί στη μάθηση. Με το να παρατηρεί ότι υπάρχει γύρω του, να το εξερευνά και να το αφομοιώνει οδηγείται στην ερμηνεία του χώρου (Γερμανός, 1998, 34).

Η σχέση χώρου-παιδιού δεν αφορά μόνο τον τρόπο που το παιδί γνωρίζει το χώρο γύρω του, αλλά αφορά και την οργάνωση του χώρου. Χάρη στο συμβολικό παιχνίδι και στη δράση του παιδιού σε αυτόν, ο χώρος αποκτά άλλες διαστάσεις και ανάλογα με την ανάγκη που θέλει να εξυπηρετήσει κάθε φορά αναδιοργανώνει άτυπα το χώρο (Γερμανός, 1998, 72). «Όπως το παιδί παρεμβαίνει στο χώρο και τον αναδιοργανώνει, κατά τον ίδιο τρόπο και ο χώρος επηρεάζει το παιδί, δίνοντάς του κάποιες κατευθυντήριες γραμμές» (Βάρδα, 2000). Οι χώροι που αναφέρονται στο παιδί δημιουργούνται από τους μεγάλους, βάσει των δικών τους αντιλήψεων για τα παιδιά (Γερμανός, 1998, 52-53). Όταν, όμως, το παιδί παρεμβεί σε έναν τέτοιο χώρο, τον αναδιοργανώνει και τον φέρνει στα δικά του μέτρα, μέσα από την δικιά του αντίληψη και με τη βοήθεια των αισθήσεών του.

Η οργάνωση ενός χώρου είναι το Α και το Ω στη ζωή κάθε ανθρώπου και είναι αποδεδειγμένο πως «τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές» (Σακελλαρίου, 2002).

2.3 Στοιχεία σχεδιασμού και διαμόρφωσης του χώρου βάσει των αναγκών των παιδιών.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (σελ. 59) «Για να αισθάνονται τα παιδιά άνετα και οικεία μέσα στη σχολική αίθουσα, είναι σημαντικό το περιβάλλον που διαμορφώνεται να αντανakλά τα βιώματά τους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την εξέλιξή τους. Οι νέες γνώσεις που θα προσεγγίσουν στο νηπιαγωγείο θα στηριχτούν στις βιωμένες τους εμπειρίες και σε όσα έχουν ήδη κατακτήσει. Είναι προφανές ότι, σε περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει ο χώρος να αντανakλά και τα δικά τους βιώματα» (Dodge & Colker, 1998) .

Η προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος με ό,τι κι αν αυτό συνεπάγεται. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέσουν τις βάσεις που θα υποστηρίξουν τη μαθησιακή πορεία και τη δράση των παιδιών από εκείνη τη στιγμή και έπειτα. Ένα κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον στοχεύει στην αυτονομία, στην ελευθερία κινήσεων, στη δημιουργία χώρων που εμπνέουν στο παιδί ασφάλεια και να τα προκαλεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που βοηθάνε στην ανάπτυξή τους. Καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται και τα δεδομένα αλλάζουν είναι απαραίτητο να δίνεται βάση στην αναπροσαρμογή και όχι μόνο στην αρχική διαμόρφωση των χώρων (Οδηγός Νηπιαγωγού, n.d).

Βάσει αναλυτικού προγράμματος, ο βασικός σκοπός της Προσχολικής εκπαίδευσης είναι «να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με άνεση και ασφάλεια και να εξασφαλίσει, να διατηρήσει και να προωθήσει την υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξή του (πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, υλικοθρησκευτική, ψυχοκινητική και αισθητική) στον ανώτατο δυνατό βαθμό, ανάλογα με το στάδιο ωρίμανσής του» (Τεχνικές Υπηρεσίες, 2009).

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού οργανώνονται στον προσχολικό χώρο πολυποίκιλες δραστηριότητες που καλύπτουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, το Περιβάλλον κ.α.

«Η διαμόρφωση άνετου περιβάλλοντος και οικείας ατμόσφαιρας στον εργασιακό και οικογενειακό χώρο αποτελεί βασικό συντελεστή της ήρεμης συμβίωσης και συνύπαρξης διαφορετικών ατόμων» (Δερμετζόγλου, 2009). Για την ύπαρξη μιας τέτοιου είδους ατμόσφαιρας είναι απαραίτητη η καλή οργάνωση του χώρου που να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων όσων αλληλεπιδρούν στο χώρο.

Η οργάνωση οφείλεται σε τρία στοιχεία, στο χώρο, στα αντικείμενα και τα άτομα που τον αξιοποιούν (Καρτασίδου κ.α, 2001:9). Αυτός που θα αναλάβει την οργάνωση του χώρου, οφείλει να λάβει υπόψη του τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τις ανάγκες των παιδιών και του προσωπικού που συμμετέχουν σε αυτές (Δερμετζόγλου, 2009).

Ο παρορμητισμός, η έντονη κίνηση και η εναλλαγή των ενδιαφερόντων των παιδιών δυσκολεύουν την εφαρμογή του προγράμματος των δραστηριοτήτων όταν οι χώροι είναι μικροί. Επομένως, η ανάγκη για διατήρηση ορισμένων γωνιών σταθερών, θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του προγράμματος.

Όπως έγινε αναφορά παραπάνω, οι σχολικοί χώροι για να λειτουργήσουν σωστά και να διατηρηθούν, θα πρέπει να εξυπηρετούν τις ανάγκες της εκπαίδευσης που αφορούν πρωτίστως το παιδί και έπειτα τον εκπαιδευτικό. Κύριος στόχος είναι η δημιουργική και ευχάριστη παραμονή των παιδιών στον χώρο (Τεχνικές Υπηρεσίες, 2009). Δεν είναι η γνώση, αυτή καθ' αυτή, αλλά το παιδί ως οντότητα και οι ανάγκες του στο επίκεντρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Το παιδί δεν περιμένει από την εκπαιδευτικό να λάβει τη γνώση, προσπαθεί, ωστόσο, να την ανακαλύψει μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους (Μουμουλίδου, 2010). Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού και σύμφωνα με τον Candini (2000) «το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και να επηρεάσει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με τους ενήλικες. Το μέγεθος της σχολικής αίθουσας, οι χρωματισμοί, η επίπλωση, ο φωτισμός επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών.

Στα κύρια στοιχεία που εξυπηρετούν τη λειτουργικότητα και την αισθητική των χώρων συμπεριλαμβάνονται τα έπιπλα. Η επίπλωση οφείλει να τηρεί συγκεκριμένες προδιαγραφές, ανάλογα με τα τετραγωνικά, καθώς επίσης να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία των παιδιών. Τα τραπεζάκια και τα καθίσματα θα πρέπει να είναι ελαφρά και χωρίς οξείες γωνίες. Είναι απαραίτητο να υπάρχουν επίσης ράφια, συρτάρια και ερμάρια για την τοποθέτηση παιχνιδιών και λοιπών αντικειμένων απασχόλησης (π.χ. βιβλία, χρώματα κ.λπ.). Όλα τα έπιπλα θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα και βαμμένα με υλικά μη τοξικά.

Εξίσου σημαντική παράμετρος αποτελεί ο φωτισμός, κυρίως ο φυσικός φωτισμός. Τα μεγάλα και χαμηλά παράθυρα, διασφαλίζουν την ιδανική θερμοκρασία και το ιδανικό φως για εκπαιδευτικές δράσεις, ενώ ταυτόχρονα συνδέουν τον εσωτερικό με τον εξωτερικό χώρο, καθώς η ύπαρξη οπτικής επαφής κρίνεται απαραίτητη (Μπατιάνη, 2015). Μια τέτοια αίθουσα επιδρά θετικά στην ψυχολογία του παιδιού. «Το φως επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική μας κατάσταση και η λύση είναι να εκτιθέμεθα όσο περισσότερο μπορούμε καθημερινά στο φυσικό φως. Ο λαμπερός ήλιος μας διεγείρει και προκαλεί συνήθως ευφορία» (Παπαϊωάννου, 2017).

Η θέρμανση αποτελεί καθοριστικής φύσεως ζήτημα, εφόσον αφορά την υγεία των παιδιών και τη διατήρηση της ιδανικής θερμοκρασίας στο χώρο. Χωρίς αυτή τα παιδιά αρρωσταίνουν, νιώθουν αδυναμία και ταλαιπωρία καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας.

Το σύγχρονο νηπιαγωγείο πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία χώρων ξεχωριστών για το προσωπικό, άλλες αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, κουζίνα, τουαλέτες στα μέτρα και το ύψος των παιδιών, ενώ απαραίτητη κρίνεται η προσβασιμότητα σε αυτούς τους χώρους στα ΑΜΕΑ. Ο σχεδιασμός τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου οφείλει να ανταποκρίνεται σε περιοχές μάθησης και ανάπτυξης, όπου ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα συνολικής εποπτείας του χώρου (Μπατιάνη, 2015).

Κατ' αυτόν τον τρόπο δίνεται και η δυνατότητα ομαδικής εργασίας με την εκπαιδευτικό όταν αυτό είναι εφικτό, όπως και η δυνατότητα ατομικής εργασίας (Οδηγός Νηπιαγωγού).

Συνεπώς, η χωροταξική διαρρύθμιση κρίνεται μεγάλης σημασίας, αφού επιτρέπει την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των μελών που απαρτίζουν το χώρο όσο και μεταξύ των παιδιών και του χώρου. Υπάρχει μεγάλη διαφορά στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-παιδιού ενώ βρίσκονται σε κοντινή απόσταση, συγκριτικά με την ψηλότερη θέση της εκπαιδευτικού και πιο μακριά από τα παιδιά. Η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός του χώρου είναι απαραίτητο να προωθεί και να ευνοεί την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, κάτι που θεωρείται σημαντικό στις ηλικίες αυτές (Κοντάκος και Πολεμικός, 2000).

Σχετικά με τον εξοπλισμό και τα υλικά που υποστηρίζουν το σχολικό χώρο, απαιτείται ποικιλία και ευελιξία, έτσι ώστε το παιδί να τα αξιοποιεί με τον τρόπο που επιθυμεί και να οδηγείται με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού στη μάθηση. Ο πειραματισμός και οι δοκιμές υλικών είναι γεγονός στη νηπιακή ηλικία. Η λειτουργικότητα ενός χώρου εξαρτάται και από την αισθητική του. Τα καινούργια έπιπλα, τα χρώματα στους τοίχους, η ποιότητα και τα χρώματα του εξοπλισμού ελκύουν σε ικανοποιητικό βαθμό την είσοδο των παιδιών στο χώρο. Τα «ήσυχα» και ανοιχτά χρώματα διεγείρουν την φαντασία των παιδιών και ηρεμούν την ψυχή τους. Άλλη ένταση (κινητική κυρίως) προκαλεί το κόκκινο χρώμα και άλλη, το ανοιχτό πράσινο.

Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση ενός σχολικού χώρου δεν είναι κάτι τόσο απλό. Η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ πρέπει να χειριστεί το θέμα υπεύθυνα και σοβαρά. Τα προβλήματα και οι ελλείψεις στους χώρους είναι αρκετά και χρειάζεται μια άμεση λύση. «Δεδομένου ότι η διαδικασία ανέγερσης νέων σχολικών κτηρίων είναι δαπανηρή και χρονοβόρα, η λύση πρέπει ν' αναζητηθεί στην ποιοτική αναβάθμιση των υφιστάμενων μονάδων προσχολικής αγωγής». Αυτό οφείλεται στις νέες μεθόδους και πρακτικές αρχιτεκτονικής που θα αναλάβουν άνθρωποι

με νέες γνώσεις και επάρκεια στο κομμάτι αυτό, που ευελπιστούμε να συμβάλλουν θετικά και αποτελεσματικά.

Δε νοείται εκπαιδευτική διαδικασία δίχως χώρο. Διαδικασία και χώρος αλληλεπιδρούν και έτσι οδηγείται το παιδί στη μάθηση. Αν ο χώρος δεν είναι κατάλληλα οργανωμένος, τότε μπορεί να εμποδίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλα τα σύγχρονα νηπιαγωγεία, μελετούν και στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο χώρο, καθώς πρέπει να πληροί όλες τις λειτουργικές και αισθητικές οπτικές, απαραίτητες για ένα ιδανικό σχολικό περιβάλλον (Μπατιάνη, 2015).

2.4 Η ανάγκη για τοποθέτηση κέντρων ενδιαφέροντος

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και κάθε νέα χρονιά, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το ποιες «γωνιές» ή αλλιώς «κέντρα ενδιαφέροντος» θα δημιουργήσουν στην τάξη τους και πόσες χρειάζεται να υπάρχουν μέσα στην τάξη για την εύρυθμη λειτουργικότητα και αισθητικής αυτής. Τι είναι όμως οι «γωνιές» αυτές ή όπως λέγονται και αλλιώς «κέντρα ενδιαφέροντος» ή «κέντρα δραστηριοτήτων» και σε τι εξυπηρετούν στη διαδικασία της μάθησης και στον ίδιο το χώρο;

Βασικός σκοπός των κέντρων είναι να οδηγήσουν το παιδί στην αυτονομία και στην αυτενέργεια, ενώ από την άλλη να μάθει να εκφράζει τους φόβους και τις ανησυχίες του, τους προβληματισμούς και να προσπαθεί μέσω αυτών να τους αντιμετωπίζει (Σιβροπούλου, 1997). Τέλος, το παιδί μαθαίνει να τακτοποιεί και να συμμαζεύει τα υλικά, με τα οποία ασχολήθηκε, τα τοποθετεί στη θέση που ανήκουν και μαθαίνει την έννοια της υπευθυνότητας (Δαράκη, 1995).

Στα ελληνικά νηπιαγωγεία, στις αίθουσες του εσωτερικού χώρου, δημιουργούνται κέντρα ενδιαφέροντος, πιο συγκεκριμένα ο χώρος της αίθουσας αποτελείται από περιοχές διαφορετικών προσεγγίσεων και ενδιαφερόντων, καθεμιά από τις οποίες είναι επανδρωμένες με υλικά και εργαλεία ανάλογα με τη θεματική που εκπροσωπούν (Γερμανός, 2002). Ο χώρος μιας αίθουσας δεν είναι τόσο μεγάλος για να “φιλοξενήσει” έναν μεγάλο αριθμό γωνιών. Οι γωνιές αρχικά θα επιλεγούν από την εκπαιδευτικό και στην πορεία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι δυνατόν να τροποποιηθούν ή και να αλλάξουν. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία αυτή, κάτι που θα τα βοηθήσει να οικειοποιηθούν με το περιβάλλον (Ντολιοπούλου, 2002β). Αναφορικά με το υλικό που πρέπει να τοποθετηθεί σε κάθε γωνιά, υπεύθυνος είναι ο παιδαγωγός, ο οποίος οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα να τις εξοπλίζει συνεχώς

με υλικά που να στοχεύουν στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνοδεύουν το παιδί στη διάρκεια της ζωής του (Εξάρχου, 2004). Για να έχουμε αρμονικότητα και επιτυχημένη οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος, οφείλουν να συνδυάζουν αισθητική, άνεση και πρακτικότητα (Παπανικολάου, 1998).

Όπως τονίζει η Εξάρχου (2004), «τα κατάλληλα οργανωμένα και σωστά εξοπλισμένα κέντρα λειτουργούν σε καθημερινή βάση ως πόλοι έλξης για τα παιδιά. Εκεί τους δίνεται η ευκαιρία να έχουν ελεύθερη επιλογή νιώθοντας ικανοποίηση και χαρά για αυτό που επέλεξαν να ασχοληθούν, αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους» (σ. 37). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας είναι από τους βασικούς στόχους για την ανάπτυξη και την ευχάριστη παραμονή των παιδιών στον σχολικό χώρο. Κρίνεται, λοιπόν, μεγάλης σημασίας η οργάνωση του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος που να ημι-κατευθύνουν και όχι να κατευθύνουν το παιδί. «Ο σχεδιασμός του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος από τη μια μεριά επιδιώκει τη δημιουργία μιας οικογενειακής ατμόσφαιρας, κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών για να παράγουν νέες ιδέες, να απελευθερώνονται αλλά και για να συγκρατούν το σώμα, το πνεύμα και τα αισθήματά τους. Από την άλλη διευρύνει, με αλληπάλληλα ερεθίσματα, τη δημιουργική φαντασία του παιδαγωγού, ώστε να διαφοροποιείται η ρουτίνα της καθημερινής εργασίας του» (Σιβροπούλου, 1997, σ. 46).

Οι γωνιές σε μια τάξη νηπιαγωγείου δεν είναι ίδιες κάθε χρόνο. Ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που θα φιλοξενήσει, τις διαστάσεις της τάξης, αλλά και τα υλικά που διαθέτει οργανώνονται οι γωνιές (Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994). Είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της διαρρύθμισης εντός της χρονιάς, έτσι ώστε να εξυπηρετούνται όλες οι ανάγκες εκπαιδευτικών και παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τα προγράμματα διδασκαλίας που θα χρειαστεί να εφαρμοστούν και να υλοποιηθούν.

Πρωτίστως, όμως, για να διατηρηθούν οι γωνιές σε μία αίθουσα είναι σημαντικό να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις:

- ✓ Να είναι οργανωμένες όσο το δυνατόν καλύτερα.
- ✓ Να εστιάζουν στο παιδί και να του προκαλούν ενδιαφέρον να ασχοληθεί με αυτές.
- ✓ Να είναι ευπαρουσίαστες.
- ✓ Να έχουν τη δυνατότητα ακόμα και τα παιδιά να εμπλέκονται στη δημιουργία αυτών και να εκφράζουν τις απόψεις τους.

- ✓ Να εξυπηρετούν τους σκοπούς βάσει των οποίων έχουν δημιουργηθεί και οργανωθεί.

Όπως έχει γίνει αναφορά και παραπάνω, ο προσχολικός χώρος έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Οι γωνιές στηρίζουν τη μάθηση, δίνουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και παιχνίδι, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και ενισχύουν τις δραστηριότητες. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ο χώρος δίνει στο παιδί δυνατότητες πειραματισμού, ανακάλυψης, κατασκευής, δημιουργίας (Σιβροπούλου, 1997).

Ενδεικτικά, κάποιες από τις γωνιές που θα μπορούσαν να υπάρχουν σε μια αίθουσα προσχολικής εκπαίδευσης είναι:

- α) γωνιά οικοδομικού υλικού
- β) γωνιά των εικαστικών
- γ) γωνιά του κουκλόσπιτου
- δ) γωνιά της βιβλιοθήκης
- ε) γωνιά της δραματοποίησης
- στ) γωνιά της μουσικής
- ζ) γωνιά της ανάγνωσης και της γραφής
- η) γωνιά της αριθμητικής και άλλες πολλές και ποικίλες

Κατά την Καρπουτζίδου (2013) και όπως τονίζει η Σιβροπούλου (1997), «Όλα τα κέντρα ενδιαφέροντος μαζί καλύπτουν συνήθως όλες τις ανάγκες των παιδιών για κινητικές δραστηριότητες (παιχνίδι κατασκευών), για ήρεμες δραστηριότητες (περιοχή βιβλιοθήκης), για δημιουργικό παιχνίδι (περιοχή εικαστικών), για συμβολικό παιχνίδι (κουκλόσπιτο) και δραματικό παιχνίδι (θεατρική γωνιά)».

Σημασία σε όλο αυτό έχει η σωστή διαρρύθμιση του χώρου, έτσι ώστε να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα του παιδιού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Παπανικολάου, 1998).

Σύμφωνα με την Χατζήνα (2008) «γωνιές ονομάζουμε τους επιμέρους χώρους - περιοχές ενδιαφερόντων - στο εσωτερικό του προσχολικού περιβάλλοντος, που ο καθένας έχει συγκεκριμένο θέμα και κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό» (σ. 110). Σύμφωνα με τους Κουτσοβάνου και Γιαλαμά (1996) «οι γωνιές δραστηριοτήτων, είναι ειδικά κατασκευασμένοι χώροι, που προσκαλούν το παιδί σε δραστηριότητες και ο τρόπος της εποικοδομητικής συμμετοχής του στην κάθε δραστηριότητα εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από το βαθμό που το περιβάλλον είναι σε θέση να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τάσεις του ως ενός ξεχωριστού ατόμου» (σ. 11).

Όπως τονίζει η Σιβροπούλου (1997) «κάθε γωνιά είναι διαχωρισμένη από τις άλλες, έχει τη δική της θεματική, την ίδια είσοδο και έξοδο και το δικό της υλικό, που είναι τοποθετημένο σε χαμηλά ράφια ή συρτάρια, για να είναι προσιτά στα παιδιά» (σ. 44).

Συμπερασματικά, «η σωστή και καλαίσθητη οργάνωση του προσχολικού προγράμματος σε κέντρα ενδιαφέροντος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οικοδομούν μέσα τους τις διάφορες γνώσεις, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και γενικά ικανοποιεί τις πνευματικές, κινητικές, αισθητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους» (Παπανικολάου, 1998, σ. 26).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3

<i>3.1 Η σημασία της επικοινωνίας στο προσχολικό περιβάλλον</i>	42
<i>3.2 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας</i>	44
<i>3.3 Η επίδραση του σχολικού χώρου στην ψυχολογία των παιδιών</i>	46
<i>3.4 Ο χώρος ως συνδεδετικός κρίκος σχολείου- οικογένειας</i>	49
<i>3.5 Το κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας</i>	52

3.1. Η σημασία της επικοινωνίας στο προσχολικό περιβάλλον

«Ο τρόπος που επικοινωνούμε με τους άλλους και με τον εαυτό μας είναι καθοριστικός για την ποιότητα της ζωής μας» (Anthony Robbins, 1960).

Πολλά χιλιάδες χρόνια πριν, ο Αριστοτέλης χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως «ον κοινωνικόν, ον πολιτικόν». Ο άνθρωπος είναι, λοιπόν, μια οντότητα που έχει ανάγκη από ανθρώπους και την οποία ανάγκη την πετυχαίνει μέσω της επαφής του με αυτούς

με την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών και η οποία χαρακτηρίζεται ως επικοινωνία (Καζάζη, 1995).

Στη σύγχρονη εποχή και στην κοινωνία που ζούμε, η επικοινωνία θεωρείται πλεονέκτημα. Μέσω αυτής και αξιοποιώντας την, το άτομο ικανοποιεί τις ανάγκες του και πετυχαίνει τους στόχους του. Η έμφυτη ανάγκη των ανθρώπων για επαφή είναι αποτέλεσμα αρχών και αντιλήψεων των ίδιων. Λόγω του ότι ο άνθρωπος αποτελεί κοινωνικό ον και το «λέγειν» τον χαρακτηρίζει, η επικοινωνία θεωρείται βασική και απαραίτητη ανάγκη στην πορεία της ζωής του. «Οι κύριες μορφές επικοινωνίας μπορεί να είναι λεκτική, γραπτή, νοηματική, ακόμα και συναισθηματική με στόχο κάθε φορά να ενεργήσει ώστε να προκαλέσει εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων, να επηρεάσει μια κατάσταση και συμπεριφορά» (Μπούκουρας, n.d).

Ο όρος «επικοινωνία» είναι μια έννοια για την οποία έχουν συζητήσει πολλοί και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί γι' αυτήν. Δεν υπάρχει ένας ορισμός που να την χαρακτηρίζει, καθώς υπάρχει κάθε φορά σε διαφορετική μορφή και με διαφορετικό τρόπο (Μπούκουρας, n.d). Κατά την Αγγελάκου (2011) και σύμφωνα με τον Simon (1957), ο οποίος ορίζει ως επικοινωνία «...κάθε διαδικασία κατά την οποία σκέψεις, ιδέες μεταδίδονται από το μέλος ενός οργανισμού σε κάποιο άλλο». Άλλοι, ορίζουν την επικοινωνία ως «μια κυκλική διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων» (Κέφης, 2005:148). Ταυτόχρονα, η επικοινωνία (Durbin, 1998) ορίζεται ως «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμμάτων, των συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς». Κάποιοι συγγραφείς ορίζουν την επικοινωνία ως «την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, μέσω κωδικοποιημένων μηνυμάτων» (Naylor, 1999 στο Μερκούρη, 2009:15). Ο Πετρόφσκι (1990) υποστηρίζει πως «επικοινωνία είναι η πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας».

Για να υπάρχει, ωστόσο, επικοινωνία χρειάζεται ένας πομπός και ένας δέκτης ή και περισσότεροι (Ρέντζου, 2014). Στο σχολικό χώρο ο πομπός και ο δέκτης μπορεί να είναι είτε το παιδί, είτε η εκπαιδευτικός, ακόμη και ο ίδιος ο χώρος, στον οποίο το παιδί στέλνει μηνύματα και λαμβάνει, τα οποία επιδρούν στη συμπεριφορά του. Την επικοινωνία σε ένα σχολικό περιβάλλον ευνοεί ή δυσκολεύει το σχολικό κλίμα. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως είναι ένας βασικός παράγοντας που κάνει ένα σχολείο επιτυχημένο ως χώρο μάθησης (Αγγελάκου, 2011). Το σχολικό κλίμα χαρακτη-

ρίζεται από την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολικού χώρου, την αίσθηση του ανήκειν, την ικανοποίηση και την κοινωνική θέση από την εργασία (Freiberg, 1999).

Όπως αναφέρει και πάλι η Αγγελάκου (2011), σε ένα σχολείο, όπου επικρατεί θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν ανοιχτά μεταξύ τους, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν συλλογικά και υπακούν στους κανόνες συμπεριφοράς. Αυτό βοηθάει στην αποτελεσματικότερη απόδοση του προσωπικού και στην απόκτηση υψηλότερου ηθικού (Freiberg, 1998: 1-10). Η επικοινωνία υπάρχει παντού και σε κάθε συλλογική και οργανωμένη προσπάθεια των ατόμων που συνυπάρχουν σε έναν χώρο. Δίχως επικοινωνία δε συντίθεται κανένας οργανισμός. Ως ένας οργανωμένος χώρος, το σχολείο βασίζεται στην επικοινωνία, η οποία λαμβάνει χώρα σε ο,τιδήποτε το χαρακτηρίζει (Σαΐτης Χ., 1994:77). Ειδικά η επικοινωνία στο σχολικό χώρο είναι αυτή που συμβάλλει αποτελεσματικά και κυρίαρχα στην ενίσχυση και διατήρηση ενός θετικού και ευνοϊκού κλίματος (Πασιαρδή, 2001:44).

Για την επιτυχία ενός οργανισμού, όπως αυτής του σχολείου, η επικοινωνία είναι το βασικό συστατικό της. Οποιοσδήποτε λαμβάνει χώρα μέσα στον σχολικό οργανισμό, χρειάζεται να έχει δεξιότητες επικοινωνίας, αφού τα πάντα μέσα σε αυτόν διενεργούνται διαμέσου της επικοινωνίας. Όταν τα μέλη επικοινωνούν και η επικοινωνία τους είναι αποτελεσματική, τότε το σχολείο ως οργανισμός θεωρείται επιτυχημένος (Ζαβλανός, 2017). Για να καταλάβουμε ένα άτομο πρέπει πρώτα να μάθουμε να ακούμε. Σύμφωνα με ειδικούς το 10% της επικοινωνίας των ανθρώπων είναι λέξεις, το 30% είναι ήχοι. Το μεγαλύτερο ποσοστό (το 60%) είναι οι κινήσεις με το σώμα, η περίφημη «γλώσσα του σώματος».

Συμπερασματικά, «η επικοινωνία ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες, τη φυσική και κοινωνική μας επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνία προσπαθούμε να αισθανθούμε ασφαλείς, να έχουμε αξία για τους άλλους, να αποκτήσουμε σωστές σχέσεις, να δώσουμε και πάρουμε πληροφορίες, να εκφραστούμε, να κατανοήσουμε τον κόσμο» (Κακαβούλης, 2017).

3.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Προτού γίνει ανάλυση και αναφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στον ρόλο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης επί της ουσίας, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια «επεξεργασία» των δύο αυτών όρων, της επικοινωνίας και της αλληλεπί-

δρασης. Η «επικοινωνία» και η «αλληλεπίδραση» είναι δύο έννοιες που εξαρτώνται η μία από την άλλη, αφού προϋπόθεση για την ύπαρξη της μιας αποτελεί η άλλη (Κωνσταντινίδης, 1997:246). Ουσιαστικά, η επικοινωνία αποτελεί μέρος της αλληλεπίδρασης, ότι δηλαδή η αλληλεπίδραση είναι μια γενική κατάσταση που αφορά το σύνολο της συμπεριφοράς των ατόμων, ενώ η επικοινωνία περιλαμβάνει συγκεκριμένες καταστάσεις αυτής της συμπεριφοράς (Γκότοβος, 2003:57-58).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων με τη βοήθεια κάποιων γλωσσικών συμβόλων, που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα στην προφορική και στη γραπτή της μορφή. Μέσω αυτής τα άτομα μεταδίδουν πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα «μεταφέρονται» συγκινησιακά στοιχεία. Ως διαδικασία, η επικοινωνία εκπέμπει δυναμισμό και αυτό γίνεται φανερό από την εμπλοκή των προσώπων που επικοινωνούν (Τσιπλητάρης, 2004:23-24, Ναυρίδης, 1994:104-105). Ως προς την έννοια της αλληλεπίδρασης, θεωρείται ως μια αμοιβαία επιρροή και επίδραση του ενός ατόμου προς το άλλο και το αντίστροφο, η οποία ξεκινά με την επικοινωνία, πραγματοποιείται με την άσκηση επιρροής και φτάνει εις πέρας με την επίτευξη του στόχου που τέθηκε εξ αρχής (Τσιπλητάρης, 2004: 24, 27, 46). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αποτελούν «τις δύο διαφορετικές όψεις ενός και του ίδιου φαινομένου» (Κωνσταντινίδης, 1997: 246).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο να αναλυθεί η σχέση και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιών, ώστε να μελετηθεί και η μεταξύ τους επικοινωνία η οποία διαδραματίζεται στον παιδαγωγικό χώρο. Οι ενέργειες των μαθητών και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης συντελούν στην αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002: 57, 109, Γκότοβος, 2000:27).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (1997:248) το σύστημα της αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα. Το πρώτο και το πιο σημαντικό αφορά την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Τα άλλα δύο αφορούν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και τους μαθητές μεταξύ τους. Ωστόσο, τα δύο τελευταία συστήματα, για τα οποία έγινε λόγος, δεν έχουν λόγο ύπαρξης, αν δεν υπάρχει το πρώτο (Κωνσταντινίδης, 1997:248). Η «παιδαγωγική σχέση» του παιδαγωγού με το παιδί αποτελεί μία από τις πιο βασικές διαστάσεις που απασχολούν την παιδαγωγική. Η σχέση αυτή των δύο προαναφερθέντων θεωρείται κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια ο τομέας της παιδαγωγικής δεν «ενδιαφέρεται» να ερευνήσει και να μελετήσει αποκλειστικά και μόνο τη παιδαγωγική αυτή σχέση, αλλά

επιδιώκει να διερευνήσει τις σχέσεις των μελών της ομάδας ως παράγοντα δυναμικού παιδαγωγικού χαρακτήρα (Καψάλη, 2000).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στον σχολικό χώρο διαφέρουν για κάθε παιδί, αφού η εκπαιδευτικός ασκεί επιρροή διαφορετική και μοναδική για το κάθε παιδί. Ανάλογα με τους σκοπούς του μαθήματος, ανάλογη είναι η επίδραση, καθώς ποτέ δεν είναι προγραμματισμένη. Από τη μεριά των παιδιών, το ίδιο δέχονται συμπεριφορές, στάσεις και πρότυπα του εκπαιδευτικού υποσυνείδητα, κατά τη διάρκεια ανάπτυξης των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Καψάλη, 2000).

Είναι γεγονός, πως χρόνο με το χρόνο ο αριθμός των παιδιών που περνούν τις περισσότερες ώρες της ημέρας σε παιδικούς σταθμούς και προσχολικούς χώρους αυξάνεται (Γρηγοριάδης, 2005). Το φυσικό και συνάμα κοινωνικό περιβάλλον του παιδαγωγικού χώρου, επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων με την εκπαιδευτικό, μέσα από τις συζητήσεις και τις δράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη και έξω από αυτή. Οι ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση που παρέχει το περιβάλλον του σχολείου στο παιδί, το βοηθά να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει, μέσα από την απόκτηση της ικανότητας για διαπραγμάτευση των δικών τους επιλογών (Μπίκος, 2010).

Σύμφωνα με την Παπασάνδα (2007), «τα νοήματα που εκφράζονται μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις δεν κατανοούνται μόνο αφ' εαυτά αλλά ερμηνεύονται τόσο σε σχέση με το συγκεκριμένο άτομο και τον τρόπο που τα εκφέρει, όσο και με το πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η αλληλεπίδραση». Το «πλαίσιο» αυτό, όπως ορίζεται, θεωρείται ο εσωτερικός χώρος της επικοινωνίας, ενώ η διάταξη είναι το εξωτερικό κομμάτι όπου αυτή πραγματοποιείται (Ναυρίδης, 1994:115-116). Το μάθημα χαρακτηρίζεται ως ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας, ενώ ο εξωτερικός χώρος είναι η σχολική τάξη (Ναυρίδης, 1994:116). Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αναπτύσσεται μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η τάξη είναι το σημείο συνάντησής τους και εκεί όπου η θεωρία γίνεται πράξη. Αν δεν υπάρχει κατά τη διαδικασία αυτή το ένα εκ των δύο προσώπων, αυτομάτως δεν υπάρχει αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία εκτελείται με την σύμπραξη και των δύο (εκπαιδευτικού και μαθητή), όπου οι ενέργειες των πρωταγωνιστών συναρθρώνονται σε μία ενιαία (Γκότοβος, 2000:104-105).

3.3 Η επίδραση του σχολικού χώρου στην ψυχολογία των παιδιών

Οι περισσότεροι από εμάς θεωρούμε πως το σχολείο φροντίζει για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλ' αυτά, δεν πρέπει να στεκόμαστε μόνο σε αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διπλό ρόλο, τη συνεχή βελτίωση των παιδιών στη μάθηση και ταυτόχρονα την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε να μπορούν να σταθούν δυναμικά στο χώρο. Οι δύο αυτοί ρόλοι δεν είναι διαφορετικοί, αλλά συμπληρώνει και διαδέχεται ο ένας τον άλλον με φυσικό τρόπο, ενώ οι βιβλιογραφικές πηγές αποδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Brock et al, 2008:130). Έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως το ψυχολογικό κλίμα μιας τάξης επηρεάζει αποτελεσματικά τη σχολική επίδοση, όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών, την προσαρμογή και παραμονή των ίδιων σε ένα σχολικό χώρο, επομένως και την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους και ακόμα περισσότερο επηρεάζει την ψυχική τους υγεία (Καψάλης, Μούσιου και Νημά, 1997). Η ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη διακρίνει τα σχολεία σε αποτελεσματικά και πετυχημένα. Το κλίμα στα σχολεία αυτά είναι ένα κλίμα αισιοδοξίας και ευφορίας. Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και οι μαθητές με τη σειρά τους αποδέχονται τη μάθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι στόχοι και των δύο, που έθεσαν εξ' αρχής, μαθησιακοί και συναισθηματικοί (Πασιαρδή, 2001:37). Κι αυτό γιατί, αν η ψυχολογία του εκπαιδευτικού δεν είναι καλή, τότε δεν θα είναι καλή και η ψυχολογία του παιδιού. Ο ένας παρασύρει τον άλλον, γι' αυτό και είναι σημαντικό να υπάρχει θετική ψυχολογία που επιφέρει και τα κατάλληλα και επιθυμητά αποτελέσματα.

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η αλληλεπίδραση παίζει ουσιαστικό και βασικό ρόλο στην ψυχολογία των παιδιών. Σε αυτό συντελούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες που έχουν αποκτήσει δημιουργούν και το ανάλογο ψυχολογικό κλίμα (Koth et al, 2008:96).

Ένα σχολείο δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως ένας χώρος αποκλειστικά για μάθηση και για διδασκαλία, αλλά και ως χώρος που βοηθά και αναπτύσσει με θετικό τρόπο την ψυχολογία του παιδιού και ειδικά των μικρότερης ηλικίας παιδιών. Παλιότερα, λόγω της μορφωτικής ανεπάρκειας των περισσότερων γονέων, το σχολείο τοποθετούνταν ιεραρχικά υψηλότερα ως θεσμός από αυτόν της οικογένειας και έδινε βάση κυρίως στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής. Σήμερα, όμως, πέρα από το κομμάτι της διδασκαλίας, βασική προτεραιότητα του σχολεί-

ου είναι να υποδέχεται θερμά τους μαθητές του σε καθημερινή βάση δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα. Γιατί ένα παιδί ακόμα και την πιο μικρή λεπτομέρεια την βλέπει και την καταλαβαίνει. Γι' αυτό οι δάσκαλοι οφείλουν να υποδέχονται τα παιδιά με αγάπη και χαρά, τα κτίρια και οι χώροι να είναι καθαροί και η διαρρύθμιση των επίπλων εξίσου ικανοποιητική (Καρακίτσιος, 2010).



Πηγή: <https://i-paidi.gr/category/diachirisi/early-intervention/nipiagolio/>

«Η σχολική επιτυχία δεν είναι μια εύκολη υπόθεση καθώς οι απαιτήσεις από το παιδί είναι πολλές» (Μαρκοπούλου, 2018). Το κυριότερο όλων είναι να μπορεί το παιδί να αντέχει αρκετές ώρες της ημέρας να μένει μακριά από το σπίτι του και την οικογένειά του. Επιπλέον, εκτός από το μαθησιακό κομμάτι, στο οποίο οφείλει να δείχνει αφοσίωση και να δέχεται τις συνέπειες, οφείλει να αναπτύσσει σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους που το περιβάλλουν, μη μπορώντας να διαφύγει από αυτό το πλαίσιο (Μαρκοπούλου, 2018). Πολλές φορές, όμως, δεν είναι μόνο υπόθεση του παιδιού η σχολική επιτυχία, αλλά οφείλεται στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο.

Το να μη μπορεί ένα παιδί πολλές φορές να προσαρμοστεί και να διατηρήσει την παραμονή του στο σχολικό χώρο έχει να κάνει με τις ελλείψεις και τις αδυναμίες ενός σχολείου και όχι με το ίδιο το παιδί. Το σχολείο αποτελεί μια “εμπειρία” στη ζωή του παιδιού, από τα πρώτα χρόνια έως και το τελικό στάδιο της αποφοίτησής του. Ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται και τις εικόνες που προσλαμβάνει καθημερινά από την παραμονή του σε αυτό, μπορεί να αναπτύξει θετικά ή και αρνητικά στοιχεία που αφορούν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Πιο συγκεκρι-

μένα, παιδιά που δυσκολεύονται στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και δεν δείχνουν το επιθυμητό ενδιαφέρον για το σχολείο, είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, που θα συνοδεύουν το παιδί μέχρι και τις πιο μεγάλες ηλικίες. Αντιθέτως, μια θετική εμπειρία προσδίδει ασφάλεια και προστατεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο τόσο η σωματική όσο και η πνευματική του υγεία αποτρέποντας το από κινδύνους που μπορεί πιθανότατα να βιώσει (Μανουσάκη, 2019).

Πέρα όμως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το γονιό, αλλά και το σχολείο, ως γενικό παράγοντα που επιδρά στο παιδί, έρευνες έχουν δείξει ότι τα χρώματα έχουν την μεγαλύτερη επιρροή στη διάθεση και στη συμπεριφορά του ανθρώπου και κυρίως στη συμπεριφορά του παιδιού. Τα συναισθήματα και οι διαθέσεις που προκαλούν τα χρώματα είναι διαφορετικά για τον καθένα μας και είναι ίσως και κάτι υποκειμενικό, καθώς οι εμπειρίες που έχει βιώσει ο καθένας από εμάς είναι ξεχωριστές και μοναδικές. Άλλη επίδραση έχει το μπλε χρώμα σε κάποιον, και άλλη σε κάποιον άλλον. Το σίγουρο όμως είναι πως κάποιες επιδράσεις χρωμάτων έχουν κοινό παρονομαστή. Υπάρχουν χρώματα “ζεστά”, όπως το κόκκινο, το ροζ, το κίτρινο, το πορτοκαλί, τα οποία «προκαλούν συναισθήματα ζεστασιάς και άνεσης, αλλά και συναισθήματα θυμού και εχθρότητας». Από την άλλη υπάρχουν τα λεγόμενα “ψυχρά” χρώματα στα οποία συγκαταλέγονται το μπλε, το πράσινο και το μωβ. Τα χρώματα αυτά «περιγράφονται ως τα χρώματα ηρεμίας, αλλά μπορούν να προκαλέσουν και συναισθήματα θλίψης» (Σίγκου, n.d).

Όσον αφορά τα θερμά χρώματα, είναι αυτά που διεγείρουν το μυαλό και εξάπτουν την φαντασία των παιδιών. Ωστόσο, επειδή έχουν έντονο χαρακτήρα είναι καλό να χρησιμοποιούνται μόνο σε μία πλευρά ενός χώρου. Οι ανοιχτές αποχρώσεις των ψυχρών χρωμάτων προκαλούν γαλήνη και ηρεμία, ενώ οι πιο έντονες καλό είναι να χρησιμοποιούνται και αυτές μόνο σε μία πλευρά μιας αίθουσας προσχολικού χώρου (Χρώματα και ψυχολογία).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως ο χώρος παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία των παιδιών. Από τους ανθρώπους που κινούνται και υπάρχουν σε αυτόν μέχρι και τα σωστά χρώματα που πρέπει να επιλεγούν για την ευχαρίστηση των παιδιών. Η καλή ψυχολογία βοηθά και επηρεάζει το σχολικό έργο και ταυτόχρονα αναπτύσσεται ένα δημιουργικό και ευχάριστο κλίμα.

3.4 Ο χώρος ως συνδετικός κρίκος σχολείου- οικογένειας

«Ο κάθε άνθρωπος μεγαλώνοντας σε μία οικογένεια πάντοτε κουβαλάει ως κληρονομιά του αρχές, ιδέες και αντιλήψεις για τη ζωή επηρεασμένος από το περιβάλλον που μεγάλωσε. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του σχολείου κάποια πράγματα στον τρόπο σκέψης του αλλάζουν αλλά το πόσο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αρμονική ή μη συνεργασία της οικογένειάς του με το σχολείο του» (Αρτέμη, n.d).

Αποδεδειγμένα και ύστερα από έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία και τον Καναδά, την τελευταία τριακονταετία, τονίζεται η αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ των γονιών και του σχολείου, όταν στόχος είναι η καλύτερευση όλων όσων έχουν να κάνουν με το σχολείο και τα αποτελέσματα αυτού (Erstein, 1988, Mortimore et al., 1988, Rosenholtz, 1989, Ziegler, 1987). Ειδικότερα, η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν τους φυσικούς συνοδοιπόρους και συνεργάτες στη ζωή του παιδιού. Για μια ομαλή και ιδανική μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει η σχέση αυτή των δύο παραγόντων να κρίνεται ως αποτελεσματική για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη σχολική, και όχι μόνο, ζωή του παιδιού (Ανδρέου, 2012).

Η ανάπτυξη και η εξέλιξη του παιδιού οφείλονται κατά κύριο λόγο στην οικογένεια και το σχολείο. Ο θεσμός της οικογένειας και του σχολείου είναι δύο στοιχεία που συμπληρώνει το ένα το άλλο και δεν παίρνει το ένα τη θέση του άλλου. Ο στόχος τους είναι κοινός και έχει να κάνει με το ίδιο το παιδί, αλλιώς διαφέρει η οπτική από την οποία το βλέπει ο καθένας τους. Μια επιτυχημένη συνεργασία γονέων και σχολείου, έχει θετικά αποτελέσματα στην πορεία της μάθησης και της ανάπτυξης ενός παιδιού. Αντίθετα, η διάσταση στη μεταξύ τους σχέση οδηγεί σε σύγχυση και δυσχεραίνει το έργο και των δύο για το καλό του παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο πιο καθοριστικοί παράγοντες για τη ζωή ενός παιδιού, αλλά κυρίως για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση για να επιτευχθεί μια σωστή και δομημένη προσωπικότητα, αποτελεί η ύπαρξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, ενώ ταυτόχρονα οφείλουν να ακολουθήσουν μια ενιαία παιδαγωγική αντίληψη για την αποφυγή συγκρούσεων (Σύλλογος Διδασκόντων, 2016).

Είναι γνωστό και δεν τίθεται θέμα καμίας αμφισβήτησης, πως ο πιο σημαντικός δάσκαλος για το παιδί είναι ο ίδιος του ο γονιός. Από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι και την ενηλικίωσή του, ο γονιός είναι αυτός που θα ρωτήσει πρώτον απ' όλους το παιδί για το ο,τιδήποτε, είτε αυτό έχει να κάνει με τις βιοτικές του ανάγκες είτε με πιο πρακτικού είδους ζητήματα. Δικαίως, λοιπόν, δίνεται ο τίτλος του «δασκάλου»

στους γονείς, ωστόσο δεν είναι πάντα εύκολη η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (Αρβανίτη Π., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, κατά καιρούς διατυπώνονται παράπονα από τις νηπιαγωγούς για τη στάση των γονέων ως προς το κοινό έργο που έχουν να επιτελέσουν με τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν γονείς που ανακατεύονται στο έργο των νηπιαγωγών χωρίς φραγμούς και όρια. Άλλοι πάλι αδιαφορούν και ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για το κοινωνικό τους status. Υπάρχουν και αυτοί που ενώ είναι πρόθυμοι σε αρχικό στάδιο να συνεργαστούν, στην πορεία φαίνεται να δυσκολεύονται και να τα παρατάνε. Ωστόσο, υπάρχει και η αντίληψη από τη μεριά των γονιών, πως ενώ οι εκπαιδευτικοί ‘απαιτούν’ τη βοήθεια και τη στήριξή τους δείχνουν να μην ενδιαφέρονται όσο θα ήθελαν οι ίδιοι οι γονείς και πολλές φορές νιώθουν ότι οι απόψεις τους κρίνονται αρνητικά.

Έτσι, λοιπόν, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί μια αναγκαιότητα και αν οι εμπλεκόμενοι την διαχειριστούν σωστά, τότε τα οφέλη θα είναι πολύ σημαντικά. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα από τα σπουδαιότερα οφέλη, όπως αναφέρονται στο άρθρο:

- ανάπτυξη των γνώσεων και βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών.
- αισθήματα αγάπης και θετική στάση απέναντι στο σχολείο.
- αίσθηση ευθύνης για τη μάθηση και μεγαλύτερη προσπάθεια στην εκτέλεση των εργασιών.
- καλύτερη συνεργασία με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους.
- συνειδητοποίηση του χώρου ως χώρου ασφαλείας και οικειότητας (Πεϋρέτ, 2015).

Στο ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, για την οποία συνδεδετικός κρίκος αποτελεί το ίδιο το σχολείο ως χώρος, έχουν αναφερθεί διακεκριμένοι στο χώρο παιδαγωγοί. Αρχικά, γίνεται λόγος για την Μαρία Μοντεσσόρι, η οποία μίλησε για το θέμα της συνεργασίας, αλλά και για την εκπαίδευση των παιδιών γενικότερα. Η μέθοδός της στηρίζεται στην ενεργοποίηση των ήδη υπάρχουσών ικανοτήτων των παιδιών, με την εποπτεία της εκπαιδευτικού. Όλο το υλικό που διατίθεται στο χώρο του νηπιαγωγείου και ολόκληρο το περιβάλλον μαζί και με τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτει μια εκπαιδευτικός, θεωρούνται επαρκή στοιχεία για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Όσον αφορά την άποψή της για την συνεργασία σχολείου και οικογένειας, δε συμφωνεί απόλυτα, καθώς θεωρεί πως τον κύριο λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να τον έχουν μόνο οι

εκπαιδευτικοί, αφού οι γονείς δε δίνουν στο παιδί ελευθερία για δράση, μια φυσική και έμφυτη τάση των παιδιών (Μοντεσσόρι, 1977:114).

Μία ακόμη σπουδαία παιδαγωγός, η Παναγιώτα Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, στο βιβλίο της «Νηπιαγωγική», έχει αναφερθεί στον όρο «συνεργασία» ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Η ίδια τονίζει πως ο ρόλος και η θέση των γονιών στη ζωή είναι σημαντική και δεν είναι δυνατόν να αντικατασταθεί, αφού η προσφορά τους στο παιδί είναι τεράστια. Ωστόσο, θεωρεί εξίσου σημαντική την προσφορά των εκπαιδευτικών στον τομέα της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού και προτρέπει τους δύο παράγοντες, το σχολείο και την οικογένεια, σε κοινή πορεία προς όφελος του παιδιού.

Από την άλλη, οι απόψεις του είναι εντελώς διαφορετικές από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η «εικόνα» του εκπαιδευτικού του συστήματος θυμίζει οικογένεια (Edwards, Gandini & Forman, 2000:88). Ο,τιδήποτε υπάρχει μέσα στο χώρο τους, από τα έπιπλα μέχρι και τα χρώματα στους τοίχους, μοιάζουν με αυτά της οικογένειας. Είναι θερμός υποστηρικτής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και εκφράζει την έντονη επιθυμία του να εμπλέκονται οι ίδιοι οι γονείς στο εκπαιδευτικό κομμάτι, φυσικά όπου αυτό είναι εφικτό (Edwards, Gandini & Forman :94). «Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου... Είναι, επομένως, αυτονόητο ότι η μεταξύ τους συνεργασία πρέπει όχι μόνο να ενθαρρύνεται αλλά και να καλλιεργείται συστηματικά και μεθοδικά με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης προκειμένου το υπό ανάπτυξη άτομο, ο μαθητής, να έχει το μέγιστο δυνατό όφελος» (Πρατσίνη, 2014). Επομένως, το σχολείο δεν πρέπει να αρκείται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η οποία έχει μεγαλύτερη αξία όταν πραγματοποιείται έπειτα από συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

3.5 Το κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας

«Όλοι οι άνθρωποι κατέχουν τη φυσική ικανότητα να επικοινωνούν. Η επικοινωνία ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες, τη φυσική και την κοινωνική μας επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνία προσπαθούμε να αισθανθούμε ασφαλείς, να έχουμε αξία για τους άλλους, να σχετιστούμε, να δώσουμε και να πάρουμε πληροφορίες, να εκ-

φραστούμε, να κατανοήσουμε τον κόσμο. Ο όρος επικοινωνία χρησιμοποιείται συχνά από τον κάθε άνθρωπο στη σημερινή κοινωνία» (Αμπράζη, 2007).

Όλες οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Ωστόσο, οι σχέσεις αυτές δεν στηρίζονται μόνο σε έναν τρόπο επικοινωνίας, αλλά υπάρχουν διάφοροι τρόποι οι οποίοι επιλέγονται ανάλογα με τον στόχο που έχει θέσει κανείς με σκοπό την άμεση επίτευξή του.

Όπως αναφέρεται στον Ζαβλανό (2017) ένας από αυτούς τους τρόπους επικοινωνίας είναι η Argot, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως από μικρότερης ηλικίας άτομα και δεν είναι εύκολα αντιληπτή από τους άλλους. Το στυλ αλληλεπίδρασης είναι επίσης ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας. Άλλοι μιλούν σιγά, άλλοι μιλούν ακατάπαυστα και χρησιμοποιούν τον μονόλογο, ενώ άλλοι περιμένουν την αντίδραση του αποδέκτη. Ο τόνος της φωνής παίζει μεγάλο ρόλο στην επικοινωνία. Η ένταση της φωνής υποδηλώνει δυναμισμό, έμφαση στα λεγόμενα του πομπού και κάποιες φορές αυταρχισμό. Αντιθέτως, τα χαμηλά ντεσιμπέλ της φωνής, δίνουν την εντύπωση ενός ατόμου ήρεμου, συμβιβαστικού ή και την εικόνα ενός αδύναμου χαρακτήρα. Ακόμη, ένας εξίσου δημοφιλής τρόπος επικοινωνίας είναι τα μη λεκτικά μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά έχουν να κάνουν με τη γλώσσα του σώματος. Οι κινήσεις των χεριών, του κεφαλιού, του σώματός μας γενικότερα “δείχνουν” τι είναι αυτό που θέλει να πει ο πομπός στο δέκτη.

Κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, στο κανάλι της επικοινωνίας, όπως αλλιώς ορίζεται, μεταφέρεται κυρίως η πρόθεση του αποστολέα. Το άτομο αυτό μπορεί να είναι είτε η νηπιαγωγός είτε το παιδί, οι οποίοι μεταφέρουν είτε μια πληροφορία είτε κάποια οδηγία ή εντολή. Εκτός, όμως, από τη νοητική κατάσταση της εκπαιδευτικού ή του παιδιού μεταφέρεται και η συναισθηματική του κατάσταση. Η διάθεση και η ψυχολογία στην οποία βρίσκεται ο πομπός-ή αλλιώς αποστολέας-μεταφέρεται στον αποδέκτη μέσα από τα λεγόμενα και τον τρόπο ή το ύφος που τα παρουσιάζει (Ζαβλανός, 2017).

Υπάρχουν δύο μορφές επικοινωνίας που πραγματοποιούνται μέσω της ομιλίας, η λεκτική και η μη λεκτική. Η λεκτική επικοινωνία είναι αυτή που σχετίζεται και αφορά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος είναι αυτός που μεταδίδει πιο άμεσα και γρήγορα μια πληροφορία απ’ ότι ο γραπτός. Από την άλλη, η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την έκφραση και τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου και των ματιών, αλλά και τις χειρονομίες μας. Η «Μη-Λεκτική Επικοινωνία» είναι ένα από τα πιο δημοφιλή θέματα έρευνας στο χώρο της

ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια. Μέσα από αυτή έχουμε τη δυνατότητα να κατανοούμε ανθρώπινες στάσεις και συμπεριφορές, τις οποίες οι άλλοι πολλές φορές δυσκολεύονται να μας τις φανερώσουν (Αμπράζη, 2007).

Στο σχολικό χώρο η σχέση της νηπιαγωγού με το παιδί δε στηρίζεται μόνο στη λεκτική επικοινωνία, που αφορά κυρίως τη μετάδοση γνώσεων, αλλά περισσότερο στη μη λεκτική επικοινωνία, που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο της αίθουσας και όχι μόνο. Οι διαστάσεις του χώρου της αίθουσας σε συνδυασμό με τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου των παιδιών, δίνουν στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αντιληφθεί αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα δεδομένα και τις πληροφορίες που τους μετέδωσε, ενώ αντιλαμβάνεται ταυτόχρονα και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, καταλαβαίνει την απάθεια, το ενδιαφέρον ή τη δυσαρέσκεια των όσων ειπώθηκαν ή ζητήθηκαν από την ίδια (Ελληνα, 2013).

Σύμφωνα με την Τερζάκη Θ. (2011) και όπως αναφέρεται στους Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2008) «τα μη λεκτικά σήματα στους ανθρώπους, εκπέμπονται από τρεις βασικές πηγές». Πρώτα απ' όλα, η πρώτη εικόνα που δημιουργεί ένα άτομο στους άλλους. Με την έννοια «εικόνα» προσδιορίζεται το φύλο, η ηλικία, οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου κ.α. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, όπως είναι ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός, οι παύσεις κ.α. Η τρίτη και τελευταία πηγή έχει να κάνει με τα μηνύματα που μεταδίδονται στο χώρο, εκεί όπου η διακόσμηση, τα έπιπλα, ο φωτισμός και τα χρώματα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην αλληλεπίδραση των ατόμων.

Εν συνεχεία, το περιβάλλον, πιο συγκεκριμένα ο χώρος της τάξης, είναι δυνατό να σταθεί εμπόδιο ή ευνοϊκός παράγοντας στην επικοινωνιακή διαδικασία. Τα χρώματα της αίθουσας, ο φωτισμός, η διάταξη και το μέγεθος των επίπλων, τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο, όπως και οι μυρωδιές που επικρατούν στην ατμόσφαιρα αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και της νηπιαγωγού. Το περιβάλλον μπορεί να «κερδίσει» περισσότερα παιδιά ή να «χάσει» ακόμα και αυτά που έχει, μπορεί να προκαλέσει ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, να δημιουργήσει τυπικές ή διαπροσωπικές σχέσεις. Αν και εφόσον μια τάξη έχει χαμηλό φωτισμό και ζεστά χρώματα, διακριτικό αρωματισμό και έχει δημιουργηθεί με οικεία υλικά, τότε είναι βέβαιο πως είναι εφικτή η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και η μεταξύ τους επικοινωνία. Από την άλλη, όταν συναντά κανείς μια τάξη ακατάστατη και απεριποίητη, με «κακό» φωτισμό και πολύ έντονα

χρώματα, δημιουργεί στο άτομο αισθήματα δυσαρέσκειας, κάτι που γίνεται εύκολα αντιληπτό μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας (Πρεβεζάνου, 2009).

Συνοψίζοντας, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί βασική παράμετρο στον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικοινωνίας. Όσον αφορά τη νηπιαγωγό, γνωρίζοντας το βαθμό σημαντικότητας που έχουν τα μη λεκτικά σύμβολα, είναι υποχρεωμένη να αξιοποιεί τα δεδομένα που αναφέρθηκαν από τη θετική τους πλευρά, έτσι ώστε να μεταδίδει ικανοποιητικά τα μηνύματα και τις πληροφορίες της (Πρεβεζάνου, 2009). Κατά την Τερζάκη Θ. (2011) και όπως αναφέρεται στους Κοντάκος & Πολεμικός (2000) «η μη λεκτική επικοινωνία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Ένας πολύπλοκος κώδικας συμπεριφοράς, βιολογικής και κοινωνικής υφής και προέλευσης, διαπερνά κάθε πτυχή του ατόμου και της κοινωνίας και δημιουργεί ένα ιστό συνοχής, ένα δίκτυο νοημάτων που κάθε στιγμή προσδίδει στον άνθρωπο την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού και του ετεροπροσδιορισμού μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4

<i>4.1 Ιστορική αναδρομή εισαγωγής εκπαιδευτικών τεχνολογιών</i>	55
<i>4.2 Τι είναι και πως λειτουργούν οι διαδραστικοί πίνακες</i>	56
<i>4.3 Αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων στην εκπαίδευση</i>	59
<i>4.3.1 Απαιτήσεις για τη χρήση των Διαδραστικών Πινάκων στην Προσχολική Εκπαίδευση</i>	63
<i>4.3.2 Περιορισμοί στη χρήση του Διαδραστικού Πίνακα στην Προσχολική Αγωγή</i>	64
<i>4.3.3 Αναμενόμενα οφέλη της χρήσης των Διαδραστικών πινάκων στην Προσχολική Εκπαίδευση</i>	65

<i>4.4 Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη του διαδραστικού πίνακα</i>	66
<i>4.5 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Διαδραστικών Πινάκων</i>	67

4.1 Ιστορική αναδρομή εισαγωγής εκπαιδευτικών τεχνολογιών

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από μια σειρά ραγδαίων αλλαγών στον τομέα της Τεχνολογίας και της Επικοινωνίας, ενώ οι εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε όλους τους τομείς, όπου η συμβολή του ανθρώπου είναι καθοριστική, είναι εμφανείς σε μεγάλο βαθμό. Η ανάπτυξη της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει φέρει αλλαγές στους περισσότερους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Ο υπολογιστής, το τάμπλετ, ο διαδραστικός πίνακας και άλλα ψηφιακά μέσα κυριαρχούν ‘μανιωδώς’ τη χώρα μας, τις τελευταίες δεκαετίες, κάτι που έπρεπε να γίνει χρόνια πριν (Παπαδάκης Σ., Χατζηπέρης Ν.,2005).

Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από έναν ταχύτατο ρυθμό σε ό,τι έχει να κάνει με την τεχνολογία, τις νέες εφευρέσεις και επινοήσεις. Εξαιτίας αυτών, ο άνθρωπος έχει αλλάξει τον τρόπο σκέψης του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί και πράττει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δουλεύει με περισσότερη ανεξαρτησία και αυτονομία και με πιο αποδοτικό τρόπο. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, οι Νέες Τεχνολογίες ασκούν μεγάλη επιρροή και επίδραση. Σίγουρα η τεχνολογία έχει να προσφέρει πολλά στην κοινωνία της εκπαίδευσης και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή.

Ειδικότερα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον η συμβολή των ΤΠΕ στην διαδικασία της μάθησης έχει επιφέρει ριζικές καινοτομίες μακροπρόθεσμα, τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Η εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αποτελεί σημαντική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η επιτυχία της χρήσης των υπολογιστών, εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την άποψη των διδασκόντων απέναντι τους. Όσο πιο θετικοί είναι στην καινοτομία αυτή τόσο πιο εύκολη είναι και η παραμονή των υπολογιστών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία αποσκοπεί τόσο στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης των μαθητών, όσο και στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής. Συνάμα θεωρείται αναγκαία, καθώς συνεισφέρει

στη θετική στάση των μαθητών απέναντι σε αυτές, αλλά και στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική δραστηριότητα μέσω των ΤΠΕ.

Παλαιότερα, ο όρος 'τεχνολογίες' αφορούσε τα εποπτικά μέσα, όπως είναι τα slides, τα διαφανοσκόπια κ.α. Σήμερα, όμως, οι ΤΠΕ χαρακτηρίζονται από καλύτερη ποιότητα στο κομμάτι της λειτουργικότητας και της μορφής, καθώς ακόμη και το κόστος τους είναι μικρότερο (Γκιώση κ.α.,2015). Οι ΤΠΕ αποτελούν και μπορούν να οριστούν ως ένας συνδυασμός τεχνολογίας της Πληροφορικής με τεχνολογίες των επικοινωνιών.

Ο Αμερικανός ερευνητής Clements, το 1985, στο βιβλίο του *Computers in Early and Primary Education* υποστηρίζει πως οι υπολογιστές τείνουν να θεωρούνται κάτι ανάλογο με τους σχολικούς πίνακες και τα μολύβια, κάτι όμως που ίσχυε στις Η.Π.Α και σε κάποιες άλλες χώρες, όχι όμως στην Ελλάδα. Σε έρευνα που έγινε σε έρευνα που έγινε σε κάποια νηπιαγωγεία της Αυστραλίας, σε παιδιά 4 χρόνων, αναφέρεται ότι: «η γωνιά του υπολογιστή (που υπήρχε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων) λειτουργούσε ως μία 'κυψέλη' ανάπτυξης επικοινωνίας και ομαδικών δραστηριοτήτων ανάμεσα στα παιδιά της κάθε τάξης» (Elliott, 1988).

Σύμφωνα με τον Niccolo Machiavelli "Δεν υπάρχει τίποτα πιο δύσκολο από το να σχεδιάσεις, τίποτα πιο αβέβαιο από την επιτυχία, τίποτα πιο αδύνατο στην υλοποίηση από την δημιουργία ενός νέου συστήματος. Γιατί ο δημιουργός θα συναντήσει μεγάλη εχθρότητα απ' αυτούς που ωφελούνται από την διατήρηση του παλιού συστήματος, ενώ από την άλλη θα συναντήσει απλώς αδιάφορους υποστηρικτές, εάν ορισμένοι πρόκειται να αποκομίσουν κάποια οφέλη από το καινούριο." (Παγγέ & Κυριαζή, n.d.).

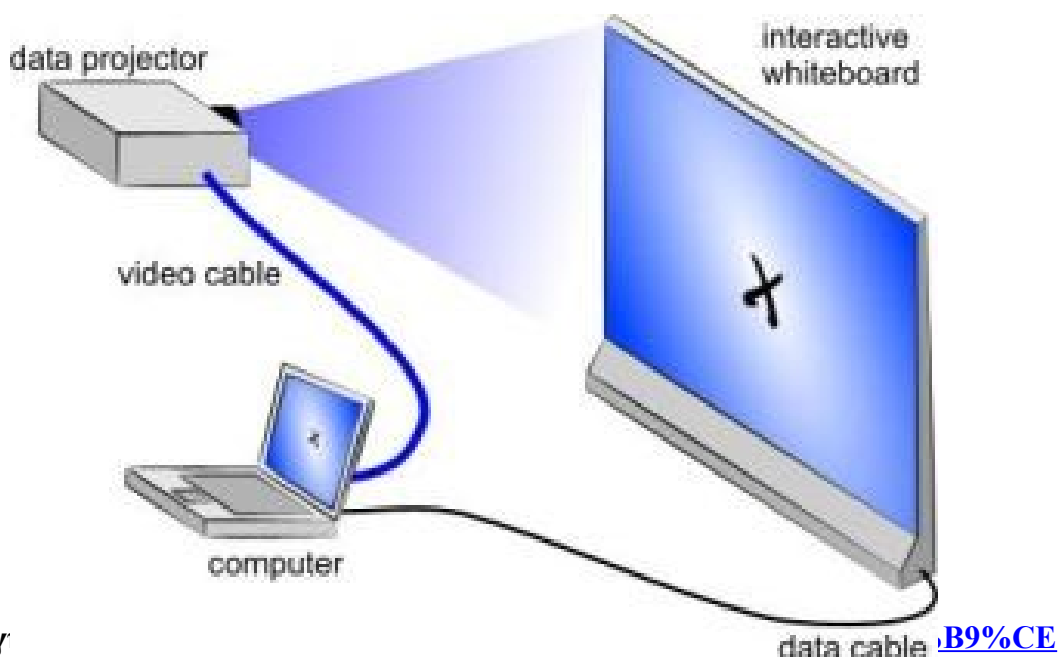
4.2 Τι είναι και πως λειτουργούν οι διαδραστικοί πίνακες

Τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού η εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζεται από ένα σχετικά νέο εργαλείο, τον Διαδραστικό Πίνακα (ΔΠ) ή όπως αλλιώς λέγεται Interactive Whiteboard, IWB (Αναστασιάδης κ.α., 2010).

Προτού αναφερθούμε στον ορισμό και στη λειτουργία ενός διαδραστικού πίνακα είναι ωφέλιμο να αποσαφηνιστεί ο όρος «διαδραστικότητα». Με τον όρο αυτό εννοούμε την αμφίδρομη επικοινωνία που δέχεται ένα τεχνολογικό μέσο. Η αμφίδρομη επικοινωνία αφορά τη σχέση ανθρώπου-μηχανήματος, όπου ο χρήστης-άνθρωπος με τις ενέργειές του και το μηχάνημα με τις απαντήσεις του αλληλεπιδρούν (Δομα-

νού, 2010). Σύμφωνα με τη Ρούσου (2004) «Η διαδραστικότητα αφορά στην αμοιβαία ανταλλαγή δράσης μεταξύ ανθρώπων ή μεταξύ ανθρώπων και άψυχων αντικειμένων ή καταστάσεων».

Όσον αφορά τις χώρες του εξωτερικού, ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία κ.α. είναι από τις πρώτες χώρες που χρησιμοποίησαν διαδραστικούς πίνακες. Πριν από μερικά χρόνια στην Ελλάδα ο διαδραστικός πίνακας χρησιμοποιούνταν μόνο σε ιδιωτικούς οργανισμούς, ενώ στα δημόσια σχολεία ο αριθμός των ΔΠ ήταν περιορισμένος (Αναστασιάδης κ.α., 2010). Σε αρχικό στάδιο, χρησιμοποιήθηκε σε επαγγελματικές συναντήσεις και συνεργασίες και τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε η εισαγωγή του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας», όταν γίνεται λόγος για το διαδραστικό σύστημα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Πρόκειται για έναν πίνακα «που συνδυάζει την απλότητα και λειτουργικότητα ενός συμβατικού πίνακα με τις δυνατότητες ενός υπολογιστή». Η προβολή και η αλληλεπίδραση υποστηρίζονται από μία επιφάνεια εργασίας και για να τεθεί σε λειτουργία είναι απαραίτητη η σύνδεσή του με έναν υπολογιστή και έναν βιντεοπροβολέα. Ο βιντεοπροβολέας χρειάζεται έτσι ώστε να προβληθεί στον πίνακα η οθόνη του υπολογιστή.



Πηγή

[%BA%CF%8C/%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B1/](#)

Η αλληλεπίδραση του χρήστη με τον διαδραστικό πίνακα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Σύμφωνα με την πρώτη περίπτωση, ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει τον πίνακα μέσω της αφής του, δηλαδή ακουμπώντας με το χέρι του την οθόνη (Δομανού, 2010). Στη δεύτερη περίπτωση, καθίσταται αναγκαίο να υπάρχει ένας ειδικός μαρκαδόρος, με τη βοήθεια του οποίου ελέγχεται ο Η/Υ (Wikipedia, 2010). Παρόλ' αυτά, σε καμία από τις δύο περιπτώσεις δε χρειάζεται ο χρήστης να κάνει χρήση του ποντικιού, καθώς έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει την οθόνη του πίνακα. Ανάλογα με το λογισμικό που έχει επιλέξει ο χρήστης, πιο συγκεκριμένα ανάλογα με την καταλληλότητα αυτού, υπάρχει η δυνατότητα γραφής χωρίς τη χρήση του πληκτρολογίου, ενώ πολλά λογισμικά επιτρέπουν στον χρήστη να σημειώνει πάνω στο υλικό που προβάλλεται (Νιάρρου και Γρουσουζάκου, 2008).

Δεν υπάρχει διαδραστικός πίνακας που να μην έχει το δικό του λογισμικό. Έπειτα από ενεργοποίηση του λογισμικού, δίνεται η δυνατότητα επίτευξης ποικίλων και σημαντικών δραστηριοτήτων. Μια από τις πιο βασικές είναι η οργάνωση του μαθήματος μέσω αυτού, το οποίο στη συνέχεια μπορεί η εκπαιδευτικός να το αποθηκεύσει, σε περίπτωση που θα θελήσει να το χρησιμοποιήσει ξανά, να το εκτυπώσει ή και να το στείλει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα παιδιά που απουσιάζουν.

Ο διαδραστικός πίνακας χαρακτηρίζεται από ευελιξία και είναι ένα σημαντικό εργαλείο καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε σχολικές αίθουσες, σε προπονήσεις ομάδων, σε συσκέψεις και σεμινάρια εταιρειών κ.α. Οι περισσότεροι πίνακες για να είναι αποδοτικοί λειτουργούν βάσει του αντίστοιχου λογισμικού, το οποίο παρέχει εργαλεία που επιτυγχάνουν καλύτερη χρήση (Δομανού, 2010). Τα εργαλεία αυτά, περιλαμβάνουν εικονικά εργαλεία, για παράδειγμα χάρακες, διαβήτες, μοιρογνωμόνια για την προσομοίωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών εργαλείων (Μητάκος, 2008).

Τέλος, αξίζει να γίνει μια αναφορά στα είδη των διαδραστικών πινάκων που συναντά κανείς στην παγκόσμια, αλλά και στην ελληνική αγορά και οι οποίοι είναι οι εξής (Δομανού, 2010):

1. Διαδραστικός Πίνακας χωρίς ενσωματωμένο προβολέα
2. Διαδραστικός Πίνακας με ενσωματωμένο προβολέα εμπρόσθιας προβολής
3. Διαδραστικός Πίνακας με ενσωματωμένο προβολέα οπίσθιας προβολής
4. Πλαίσιο για μετατροπή οθόνης σε διαδραστικό πίνακα
5. Φορητοί διαδραστικοί πίνακες

4.3 Αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων στην εκπαίδευση

Ο τρόπος διδασκαλίας και η οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου έχουν αλλάξει ριζικά με την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Vygotsky με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (1993, 1997) περιγράφει τη γνώση ως μια κοινωνική πραγματικότητα η οποία για να διατηρηθεί και να υπάρξει απαιτεί τη συνεργασία των μαθησιακών περιβαλλόντων. Δεν παρέχουν μόνο πληροφοριακά δεδομένα, αλλά περιγράφονται ως διδακτικά εργαλεία που υποστηρίζουν τη μαθησιακή (Τζιμογιάννης, 2001).

Τόσο η παραδοσιακή όσο και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση υποστηρίζονται από ένα σύγχρονο και διαδεδомένο μέσο τεχνολογίας, τον διαδραστικό πίνακα (Δ.Π), ο οποίος χρησιμοποιείται ήδη ως μέσο διδασκαλίας που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Cox, 1997). Ο διαδραστικός πίνακας ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανήκει στην κατηγορία των τεταρτογενών μέσων και μπορεί να φέρει εις πέρας τους μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν στην εκπαιδευτική (Αναστασιάδης, κ.α., 2010). Ο διαδραστικός πίνακας, βάσει διεθνούς βιβλιογραφίας, ενισχύει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί και η ψηφιακή μορφή με την βοήθεια της οποίας υποστηρίζεται καλύπτουν τις λειτουργίες του μαυροπίνακα και όλων των παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια καινοτομία η οποία δημιουργεί νέες προκλήσεις και όρια (Αναστασιάδης, κ.α., 2010). Ακόμη, μέσα από την λειτουργία του διαδραστικού πίνακα οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επωφελούνται από την μεγάλη οθόνη, από την οποία επηρεάζονται θετικά, καθώς μέσα από την οπτικοποίηση και την ηχητική παρουσίαση των δεδομένων προκαλείται το ενδιαφέρον τους και δεν διασπάται τόσο εύκολα η προσοχή τους, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η προσαρμογή τους στην (Νιάρρου & Γρουσουζάκου, 2007).

Ο διαδραστικός πίνακας δεν είναι ένα μέσο που λειτουργεί εξατομικευμένα. Αντιθέτως, το παιδί μπορεί ταυτόχρονα να χρησιμοποιεί και άλλα ψηφιακά μέσα ή βιβλία, καθώς και τον προσωπικό του υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός αποκτά έτσι την δυνατότητα να μειώσει τις αποστάσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και να βελτιώσει τα πλαίσια της επικοινωνίας και να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας που θα ενισχύσει και θα έχει θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή και προσωπική εξέλιξη του παιδιού.

Ως σύγχρονο τεχνολογικό μέσο και ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο διαδραστικός πίνακας πέρα από την χρήση του σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον μάθη-

σης, διευκολύνει αποτελεσματικά και της εκπαίδευση από απόσταση και να εξαλείψει τυχόν δυσκολίες που συναντώνται στην μαθησιακή διαδικασία. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του διαδραστικού πίνακα είναι πως είναι το πρώτο ηλεκτρονικό μέσο που σχεδιάστηκε κυρίως για την εκπαίδευση αλλά προπάντων για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους και σε κάθε εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, κάθε τάξη υποστηρίζει την εγκατάσταση του για άμεση χρήση και με ασφάλεια, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει όλους τους τρόπους διδασκαλίας και αποδίδει πρόσθετη εκπαιδευτική αξία στις τεχνολογίες (Αναστασιάδης, κ.α., 2010).

Πηγή: <https://www.whiteboardshop.co.za/interactive-whiteboards-enhance-learning/>

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση με τη βοήθεια και τη χρήση του ειδικού λογισμικού τηλεδιάσκεψης ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης, όπου τα παιδιά που απουσιάζουν θα έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν το μάθημα, να συμμετέχουν, να αλληλοεπιδράσουν με την υπόλοιπη τάξη, σαν να είναι και αυτοί εκεί παρόντες. Μέσα από αυτήν την γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων και προάγεται η συνεργατική μάθηση (Hadiana, et al., 2006). Ακόμη, υπάρχει και η δυνατότητα αλληλεπίδρασης δύο ή και περισσότερων σχολείων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από διαφορετικές θέσεις, όπου οι διαδραστικοί πίνακες μπορούν να συνδεθούν και να προβάλλεται ταυτόχρονα το ίδιο πληροφοριακό υλικό σε όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή. Ειδικά, στην προσχολική εκπαίδευση όπου το μάθημα δεν γίνεται με βιβλία,

αλλά είναι περισσότερο διαδραστικό η εικόνα μπορεί να μεταφερθεί εύκολα και αποτελεσματικά και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν ζωντανά την εξέλιξη ενός πειράματος ή ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι πάνω σε έναν συγκεκριμένο θεματικό άξονα.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν τον διαδραστικό πίνακα ως μέσο που θα διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και θα επιφέρει σημαντικές εξελίξεις και αποτελέσματα στη διαδικασία του μαθήματος. Πρωτοπόροι στη χρήση του διαδραστικού πίνακα ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α. Μέχρι το 2010 υπολογίστηκε πως θα υπάρχουν πάνω από 3 εκατομμύρια διαδραστικοί πίνακες στις σχολικές αίθουσες (White, 2007).

Ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί μία σχετικά νέα τεχνολογία, ιδίως για την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως καινοτόμο εργαλείο για δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι η συμμετοχή ολόκληρης της τάξης στο μάθημα και ο δεύτερος αφορά τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί τον συνδετικό κρίκο οθόνης και τάξης. Ουσιαστικά πρόκειται για την μεταφορά της οθόνης του υπολογιστή στην οθόνη του πίνακα, όπου στο σημείο αυτό το παιδί μπορεί να αλληλοεπιδράσει μέσα από απλούς και λογικούς χειρισμούς και κυρίως μέσω της αφής του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ουσιαστική παιδαγωγική αξία του διαδραστικού πίνακα έχει να κάνει με τα ειδικά λογισμικά και τις εφαρμογές που δίνουν σε εκπαιδευτικό και μαθητή δυνατότητες συμμετοχής, αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης. Σε διεθνή πλαίσιο υποστηρικτές του διαδραστικού πίνακα, κυρίως σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζουν την θετική συνεισφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε όσους εμπλέκονται σε αυτήν.

Έτσι, «Οι διαδραστικοί πίνακες παρουσιάζουν κάθε εκπαιδευτική πηγή με ένα ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο και κάνουν την εκπαίδευση πιο διασκεδαστική, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές, με χρήση περισσότερων και μεγαλύτερης ποικιλίας μέσων εκπαίδευσης. Επίσης, είναι κατάλληλοι για τις ανάγκες μικρών και μεγάλων σε πλήθος τάξεων» (Δαλιάνη, 2017). Είναι ένα μέσο που επηρεάζει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ένα σχολικό πλαίσιο με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι να δημιουργούν ευχάριστα μαθησιακά περιβάλλοντα με το να δίνουν κίνητρα και ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν πεδία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε μαθητές που δυσκολευόντουσαν με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση περί αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων στην εκπαίδευση, συμπεραίνουμε πως ο ΔΠ κρίνεται ως ένα εργαλείο με πολλές διαστάσεις που μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα και οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Χώρος και Διαδραστικός πίνακας. Συνδέονται αυτές οι δύο έννοιες μεταξύ τους;

Όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω ο χώρος αποτελεί την πιο ουσιαστική και σημαντική έννοια σε ένα νηπιαγωγείο. Είναι αυτός που συνδέει τον εκπαιδευτικό με το παιδί, τα παιδιά μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με την οικογένεια. Η διαμόρφωση του χώρου από έναν εκπαιδευτικό και ο τρόπος που θα διαχειριστεί αυτήν αποτελεί ίσως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα αυτά βέβαια πάντα με την βοήθεια ακόμη και των ίδιων των παιδιών.

Ένας τέτοιος όμως χώρος, αυτός του νηπιαγωγείου, για να συμβαδίζει με τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ακολουθεί τις εξελίξεις και τις νέες εισόδους στο κομμάτι της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Μία τέτοια τεχνολογική είσοδος των τελευταίων χρόνων είναι αυτή του Διαδραστικού πίνακα. Φυσικά, δεν είναι ακόμη τόσο διαδεδομένη η φήμη του στα ελληνικά σχολεία, αλλά γίνονται συνεχώς εγχειρήματα ένταξης του στα νηπιαγωγεία.

Ο Διαδραστικός πίνακας έχει λοιπόν άμεση σχέση με το χώρο. Σχολεία, και συγκεκριμένα νηπιαγωγεία, που έχουν διαδραστικό πίνακα βελτιώνουν το χώρο τόσο μαθησιακά όσο και λειτουργικά. Μαθησιακά εννοούμε πως τα παιδιά μαθαίνουν με παιγνιώδη μορφή και λειτουργικά γιατί διευκολύνουν την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων μέσω αυτού.

4.3.1 Απαιτήσεις για τη χρήση των Διαδραστικών Πινάκων στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο σωστός σχεδιασμός και η διαμόρφωση περιβαλλόντων που θα αξιοποιηθούν και δραστηριοτήτων που θα λάβουν χώρα αποτελούν κομβικούς παράγοντες στη χρήση των νέων τεχνολογιών, για να προάγουν από τη μία τη γνώση και τις δεξιότητες και από την άλλη την απόκτηση της «μεταγνώσης» η οποία θα βασίζεται στις Νέες Τεχνολογίες. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών υπάρχουν πολλές πιθανότητες να αυξηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι έχει επιτευχθεί ο σκοπός. Δεν αρκεί να διαθέτουμε εργαλεία, αλλά να γίνεται χρήση αυτών με τον πιο κατάλληλο και εποικοδομητικό τρόπο «και σε αυτήν την καθημερινή μάχη έχουμε και

έναν εχθρό εκ των έσω: την τάση των μαθητών να απαξιώνουν ότι δεν είναι “τελευταίο” (Νιάρρου,2007). Ακόμα και τα πιο τέλεια και τελευταίας τεχνολογίας εργαλεία δεν είναι αρκετά για να δημιουργήσουν ένα ικανοποιητικό μαθησιακό περιβάλλον. Ακόμα και μια απλή δραστηριότητα στον αύλειο χώρο μπορεί να χαρακτηριστεί πιο αποτελεσματική από έναν υπολογιστή (Νιάρου, 2009).

Σύμφωνα με την Ντίκου Ε.(2013) για την εγκατάσταση ενός διαδραστικού πίνακα σε μια αίθουσα προσχολικής αγωγής υπάρχουν οι παρακάτω απαιτήσεις:

- Δέσμευση από την ηγεσία του σχολείου: Κάθε σχολείο είναι σημαντικό να εισάγει διαδραστικούς πίνακες για να ‘εξυπηρετηθεί’ η διδακτική πράξη. Αν η ηγεσία του σχολείου δεσμευτεί να αγοράσει διαδραστικούς πίνακες, τότε θα επιτευχθεί και ο σκοπός (Kent, 2005). Και επειδή ό,τι έχει να κάνει με την τεχνολογία και τον εξοπλισμό της απαιτεί μεγάλο budget, η απόφαση για οποιαδήποτε αγορά θα πρέπει να γίνει προσεκτικά.
- Μεγάλος αριθμός χρηστών: Τα σχολεία οφείλουν να αγοράζουν έναν ικανοποιητικό αριθμό διαδραστικών πινάκων, έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν χρήση περισσότεροι από έναν εκπαιδευτή .
- Οι εκπαιδευτές οφείλουν να ανταλλάζουν τις εμπειρίες και τις πληροφορίες τους σε ό,τι αφορά τη λειτουργία και τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και να συνεργάζονται και με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία.
- Μόνιμοι διαδραστικοί πίνακες: Είναι ωφέλιμο να μην μετακινούνται οι διαδραστικοί πίνακες. Κι αυτό γιατί, όταν δεν έχουν οι εκπαιδευτές την κατάλληλη και επαρκή πρόσβαση δεν έχουν την δυνατότητα να πειραματιστούν αυθόρμητα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας.
- Παροχή κατάρτισης ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτή, συμπεριλαμβανομένου του εξοπλισμού λειτουργίας και τη φροντίδα του, καθώς και σε ό,τι έχει να κάνει με την λειτουργικότητα.
- Απαιτείται χρόνος από τους εκπαιδευτές για να καταφέρουν να εφαρμόσουν το νέο τεχνολογικό εργαλείο .
- Σωστή τοποθέτηση στο χώρο της αίθουσας του διαδραστικού πίνακα, έτσι ώστε να αποφεύγεται η έκθεσή του στο φως του ήλιου.
- Μέσα από την παιδαγωγική κατάρτιση να πραγματοποιείται και κατάρτιση της λειτουργικότητας, ώστε να είναι βέβαιο πως οι εκπαιδευτές είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις .
- Σωστή επιλογή εκπαιδευτικού λογισμικού το οποίο οφείλει:

- α) να συσχετίζεται με τη δράση που θα πραγματοποιηθεί (BECTA,2004)
- β) το κόστος αγοράς να είναι ανάλογο της αναγκαιότητας του (BECTA, 2004)
- γ) να είναι εύκολο στη χρήση (BECTA, 2004)
- δ) να έχει ξεκάθαρο σκοπό (BECTA, 2004).

4.3.2 Περιορισμοί στη χρήση του Διαδραστικού Πίνακα στην Προσχολική Αγωγή

Ωστόσο, η ηγεσία των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους και τους εξής περιορισμούς στη χρήση του διαδραστικού πίνακα:

- Το κόστος: τα εργαλεία και ο εξοπλισμός ενός διαδραστικού πίνακα έχουν υψηλό κόστος.
- Το έργο των εκπαιδευτών:

α) Ο εκπαιδευτής που θα εργαστεί στον διαδραστικό πίνακα είναι υποχρεωμένος να δημιουργήσει μια τράπεζα πόρων, όπως η παρουσίαση σε powerpoint, εικόνες, ιστοσελίδες, ενώ επιπλέον θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο σε πρακτική εξάσκηση του λογισμικού.

β) Ο εκπαιδευτής οφείλει επίσης να δημιουργήσει ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον στο χώρο της αίθουσας.

γ) Η διδακτέα ύλη θα πρέπει να οργανωθεί σύμφωνα με τη νέα αυτή τεχνολογία, καθώς λέγεται πως οι διαδραστικοί πίνακες ως εργαλείο δε χρησιμοποιείται μεμονωμένα, αλλά συνδυάζεται με τη διαδικασία της μάθησης.

δ) Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει το κατάλληλο λογισμικό και με το πέρας του μαθήματος να διαπιστώσει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσε:

- Την αποφυγή χρήσης της νέας τεχνολογίας όταν προκαλεί ανία (Smith et al, 2005).
- Την τροποποίηση του διδακτικού τρόπου έτσι ώστε να ενσωματωθεί ο διαδραστικός πίνακας και να κριθεί ωφέλιμος και στην πράξη (Knight et al, 2004).
- Το περιεχόμενο και η προσέγγιση του μαθήματος να επιτρέπει την αξιοποίηση και χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

4.3.3 Αναμενόμενα οφέλη της χρήσης των Διαδραστικών πινάκων στην Προσχολική Εκπαίδευση

Αφού εξετάστηκαν οι απαιτήσεις όσον αφορά τη χρήση του Διαδραστικού πίνακα, αλλά και οι περιορισμοί που πρέπει να τεθούν προτού χρησιμοποιηθούν, είναι πια εφικτό να παρουσιαστούν κάποια από τα αναμενόμενα οφέλη της αξιοποίησής του σε μια Προσχολική τάξη.

Τα σχεδιασμένα και οργανωμένα μαθήματα της εκπαιδευτικού και η αυθόρμητη αντίδραση του παιδιού παρουσιάζουν μια ισορροπία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, συνεπώς και καλύτερη κατανόηση του θέματος (Δημητρακάκης και Σοφός, 2010). Επιπλέον, η χρήση του διαδραστικού πίνακα βοηθάει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις Νέες Τεχνολογίες γενικότερα, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή τους στην ομάδα. Κυριότερο, όμως, όλων είναι ότι τα παιδιά δε φοβούνται πλέον το λάθος, καθώς αυτό αποτελεί μια ευκαιρία για να οδηγηθούν στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος (Gillen et al.,2007' Moss et al.,2007).

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη Π. και λοιπούς (2010) και με την διεθνή βιβλιογραφία πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως ο διαδραστικός πίνακας:

- Ενθαρρύνει τις συνεργατικές δραστηριότητες. Κατά τους Higgins και συν., (2005) ο διαδραστικός πίνακας δίνει δυνατότητες στο παιδί και στην εκπαιδευτικό να συνεργάζονται γύρω από μια μεγάλη οθόνη, ενώ ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός παρέχει «σκαλωσιές μάθησης» και προωθεί την ομαδική εργασία σε σχέση με την ατομική εργασία στους υπολογιστές.
- Ενισχύεται η αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τους Higgins και συν.(2005), υποστηρίζουν πως ο διαδραστικός πίνακας ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού και τα παιδιά παρουσιάζουν σαφώς περισσότερα κίνητρα για συμμετοχή και συζήτηση στο χώρο της αίθουσας.
- «Παρέχει κίνητρα και διευρύνει τις δυνατότητες της κλασικής παρουσίασης» (Miller κ.α, 2002) .
- Διαθέτει ευελιξία και χαρακτηρίζεται για την προσαρμοστικότητά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί από όλες τις ηλικίες των μαθητών . Ακόμη, η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει μια μεγάλη εμβέλεια από διαδικτυακούς πόρους. Όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω του ΔΠ αποθηκεύονται για μελλοντική χρήση, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η εκπαιδευτικός μπορεί να αποθηκεύσει και να εκτυπώσει τις σημειώσεις

που χρησιμοποίησε στη διδασκαλία της, παρέχοντάς της την δυνατότητα για τροποποίηση των δεδομένων για μελλοντική χρήση (Walker, 2002). Όσον αφορά τη χρήση του διαδραστικού πίνακα για διδασκαλία είναι αποδεδειγμένο ότι παρέχει μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση από τον υπολογιστή μόνο του, ενώ συγχρόνως ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη της .

Όπως αναφέρεται στη ΒΕCΤΑ(2004), «οι διαδραστικοί πίνακες αποτελούν δυναμικά διδακτικά εργαλεία μιας και έχουν το δυναμικό να ενισχύουν την επίδειξη και τη μοντελοποίηση, να βελτιώνουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και την εκτίμηση/αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προωθώντας αποτελεσματικούς προβληματισμούς. Υποστηρίζουν επίσης τον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίζει την ισορροπία δημιουργίας πόρων και οργάνωσης της διδασκαλίας και να αυξάνει το ρυθμό και το βάθος της μάθησης».

4.4 Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη του διαδραστικού πίνακα

Έρευνες έχουν δείξει κατά καιρούς πως η καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής στους σχολικούς χώρους και ιδιαίτερα στους χώρους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά είναι πιο μικρής ηλικίας και έχουν ανάγκη για ελευθερία κινήσεων και γνωριμίας του κόσμου που τα περιβάλλει. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998) και Γκιζέλη κ.α (2007) χαρακτηρίζουν τόσο από ποιοτικής όσο και από ποσοτική άποψη τις υποδομές των προσχολικών χώρων «μη ικανοποιητικές». Όσον αφορά την ποιότητα το θέμα επισημαίνεται στην καταλληλότητα των αιθουσών και του χώρου γενικότερα. Αρκετά σχολεία είναι στεγασμένα σε χώρους που δεν είναι σχεδιασμένοι και προορισμένοι για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Από ποσοτικής άποψης, ο αριθμός των αιθουσών είναι περιορισμένος, όπως επίσης και ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός. Συγκεκριμένα, η Ρακιτζή (2015) στην διπλωματική εργασία της αναφέρει και σύμφωνα με τον Γερμανό (1998) «πως το 1991 ο τότε Υπουργός Παιδείας υπολόγισε πως το 1/3 των σχολικών κτιρίων της πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσε σε ακατάλληλα κτίρια. Ωστόσο, ακατάλληλα θεωρούνται και πολλά διδακτήρια με σημαντικά λειτουργικά προβλήματα που οφείλονται στην ελλιπή συντήρηση του σχολικού κτιρίου» (σελ.17).

Σημαντικό κρίνεται και το γεγονός της συντήρησης σχολικών κτιρίων, εξαιτίας της παλαιότητάς τους, αλλά πολλά νέα κτίρια κρίνονται εξίσου κακής ποιότητας, κάτι που χρήζει άμεσης προσοχής (Κωσταρέλα & Δημούδη, 2006). Εξίσου μεγάλη

σημασία πρέπει να δοθεί στα εκπαιδευτικά-σχολικά κτίρια των δεκαετιών 1960 μέχρι 1980, που είναι και τα περισσότερα στη χώρα μας και τα οποία έχουν ανάγκη βελτίωσης στο κατασκευαστικό τους κομμάτι ή κάποια από αυτά θα χρειαστούν αντικατάσταση από άλλα τουλάχιστον σε βάθος πενταετίας έτσι, ώστε να μετατραπούν σε ασφαλή και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χεκίμογλου, 2012).

4.5 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Διαδραστικών πινάκων

Σύμφωνα με την θεώρηση του Bates (1995): «μια καλή διδασκαλία θα μπορούσε να αντισταθμίσει την έλλειψη τεχνολογικών μέσων, αλλά η τεχνολογία από μόνη της δεν θα μπορέσει να διασώσει μια κακή διδασκαλία, συνήθως την κάνει χειρότερη» (σελ.12). Η διείσδυση της τεχνολογίας στο σχολικό χώρο και οι μέθοδοι αξιοποίησής της δημιουργεί ανησυχία, καθώς περισσότερη σημασία δίνεται στο κομμάτι των τεχνολογικών πόρων παρά στους παιδαγωγικούς χειρισμούς πρακτικές που οφείλουν να δημιουργούν και να αναπτύσσουν το περιβάλλον της μάθησης. Στην διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο θα παίξει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .

Το πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στην σχολική τάξη» έχει στόχο να βοηθήσει και να εξαλείψει αυτό το ‘πρόβλημα’. Για να χαρακτηριστεί μια διδασκαλία πετυχημένη, πέρα από τις γνώσεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αποτελεί και η γνώση της τεχνολογίας και ό,τι έχει να κάνει με αυτή (Mishra & Koheler, 2006).

Στον 21^ο αιώνα σε όλους σχεδόν τους τομείς και κυρίως στον τομέα της Εκπαίδευσης, οι Νέες Τεχνολογίες είναι αναγκαίες και προϋποθέτουν γνώση του χειρισμού τους από τους εκπαιδευτικούς, καθώς «ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός θεωρείται ως επιθυμητό προσόν για όλες σχεδόν τις ειδικότητες» (Ράπτης Α.,2004). «Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ένα σύνολο εξειδικευμένων ψηφιακών «προσόντων» (ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων), ένα επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού, προκειμένου να έχει επάρκεια στη χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία» (Γκιώση, Δαγδιλέλης, 2015).

Στη σχολική ελληνική πραγματικότητα έχει εισαχθεί ένα σχετικά νέο τεχνολογικό μέσο, το οποίο μπορεί να επιφέρει θετικές εξελίξεις στον διδακτικό και εκπαιδευτικό τομέα και δεν είναι άλλο από τον διαδραστικό πίνακα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,

είναι μια μέγιστη προσπάθεια για την εξέλιξη και καλυτέρευση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα ελληνικά σχολεία. Για να αποδειχθεί όμως επιτυχημένη η ενέργεια αυτή είναι σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί το μέσο αυτό, αλλά και ο βαθμός αξιοποίησής του.

Σύμφωνα με τους Μήτκα κ.ά. (2014) από το 2008 εφαρμόζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την «Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία». Μέσα από αυτήν επιδιώκεται η καλλιέργεια νέων στάσεων και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την χρήση των ΤΠΕ στην διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, δεν είναι επαρκής ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν εξειδικευτεί στο κομμάτι αυτό, επομένως τα στοιχεία που έχουμε δεν είναι αξιόπιστα και τελεσφόρα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Η έννοια «επιμόρφωση» έχει μεγάλη σημασία για τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικά εκείνων που έχουν ως σημείο αναφοράς την τάξη και τις ΤΠΕ (Κουτσουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000). Οποιαδήποτε, όμως, μεταρρύθμιση στο κομμάτι της εφαρμογής 'ξεκινά' από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Όπως διατυπώθηκε στη διακήρυξη της Λισσαβόνας το 2000, η «είσοδος» της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό χώρο θεωρήθηκε ως σημαντική προτεραιότητα για τις χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003). Για το λόγο αυτό στην Ελλάδα έχει σχεδιαστεί ένας ικανοποιητικός αριθμός προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2002-2006), το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (2006-2008), το έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (2007-2013). Επίσης έχουν οργανωθεί και εξ αποστάσεως προγράμματα (Πίνακας 1) έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν εμπόδια ή ζητήματα που κυριαρχούν στις διά ζώσης συναντήσεις.

Ως προς την εξ αποστάσεως επιμόρφωση αυτή πραγματοποιείται σε έναν ειδικό χώρο συνάντησης και αλληλεπίδρασης (Αποστολάκης κ.α., 2008). Οφείλεται καθαρά στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού να επιλέξει το επίπεδο επιμόρφωσης που του ταιριάζει περισσότερο. Στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Πράξης επιμόρφωσης Β' επιπέδου προβλέπεται η υλοποίηση ενός αριθμού προγραμμάτων επιμόρφωσης Β' επιπέδου με το μοντέλο μικτής μάθησης (blended learning), σύμφωνα με το οποίο μπορείς να συνδυάσεις την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και ταυτόχρονα την επιμόρφωση μέσα από περιορισμένο αριθμό διά ζώσης συνεδριών. Σχεδόν όλα τα προγράμ-

ματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχουν σχεδιαστεί με στόχο την ανάπτυξη της τεχνολογικής ιδέας στους εκπαιδευτικούς, αλλά συγχρόνως για ανάπτυξη της ικανότητάς τους ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδραστικού πίνακα.

Η επιμόρφωση βέβαια, κατά την Τάσση (2014) πρέπει να πραγματοποιηθεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις:

- «Μια βασική προϋπόθεση είναι ότι η επιμόρφωση πρέπει να νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία να στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, πριν υλοποιηθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να γίνεται έλεγχος των αναγκών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού συστήματος.
- Επιπλέον τα προγράμματα να είναι αποκεντρωμένα και να έχουν συνέπεια και συνέχεια καθώς και συστηματικότητα στο σχεδιασμό τους και να λαμβάνονται υπόψη οι διεθνείς αλλά και οι ελληνικές εμπειρίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Τέλος πρέπει να γίνεται αξιολόγηση κάθε επιμέρους επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 1999)».

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα νέα εκπαιδευτικά και καινοτόμα προγράμματα και δεν αντιδρούν τόσο στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, αυτό οδηγεί σε αλλαγή των στάσεων και των απόψεων ή και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Κονιδάρη, 2005). Οι αρμόδιοι φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών οφείλουν να γνωστοποιήσουν στους εμπλεκόμενους τα προγράμματα αυτά, μέσω των δομών ενημέρωσης και υποστήριξης των προγραμμάτων (π.χ. δημοσίευση Ανακοινώσεων σε Πύλες Ενημέρωσης και Συνεργασίας, Οδηγοί διαδικασιών και διαχείρισης, κ.ά.). Με την ενημέρωση οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια γενική εικόνα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και μαθαίνουν να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στον Πίνακα 2 περιγράφονται τα προγράμματα επιμόρφωσης που υπάρχουν διαθέσιμα για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα την τρέχουσα περίοδο:

Ο επιμορφωτής είναι υποχρεωμένος να εξηγήσει στους επιμορφωμένους πόσο χρήσιμο και σημαντικό διδακτικό εργαλείο είναι οι διαδραστικοί πίνακες, ωστόσο πρέπει να γνωρίζουν επίσης πως δεν πρέπει η εισαγωγή τους σε ένα σχολείο να γίνει με βιασύνη. Κι αυτό γιατί, ένας διαδραστικός πίνακας δεν αποτελεί ξεχωριστό στοι-

χείο, αλλά συνήθως συνδυάζεται με διάφορους ψηφιακούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, όπως το "ψηφιακό σχολείο", οι πόροι του Διαδικτύου, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο κ.ά.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρυνθούν στη χρήση και στην εξοικείωσή τους με τα νέα αυτά δεδομένα, έτσι ώστε μελλοντικά να ενθαρρύνουν και άλλους συναδέλφους τους που θα χρειαστεί να επιμορφώσουν οι ίδιοι. Στην αρχή είναι απολύτως φυσιολογικό οι πρώτες χρήσεις του διαδραστικού πίνακα να μην είναι καινοτόμες, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονται με τον παλιό τρόπο στο νέο περιβάλλον. Σιγά σιγά όμως θα επέλθει η εξέλιξη όπου ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να συμβαδίζει πλέον με τη νέα πραγματικότητα και να δημιουργεί με νέους τρόπους τα ζητούμενα που απαιτούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις είναι να δίνονται πρακτικά παραδείγματα αξιοποίησης και χρήσης των εργαλείων. Η ενημέρωση για την αναγκαιότητα και τα τεχνικά χαρακτηριστικά του διαδραστικού πίνακα, σε συνδυασμό με την παρουσίαση πρακτικών παραδειγμάτων, είναι βασική υποχρέωση του επιμορφωτή, ώστε να μην υπάρξει καμία αμφιβολία και δυσκολία στη μετέπειτα χρησιμοποίησή του.

Σε πολλούς εκπαιδευτικούς παρατηρείται ένα είδος ανησυχίας και αποφυγής όσον αφορά τη χρήση των διαδραστικών πινάκων, καθώς θεωρούν ότι η χρήση τους είναι περίπλοκη και πολύπλοκη και νιώθουν ανασφάλεια και αδυναμία να εξοικειωθούν με την λειτουργία τους. Γι' αυτό και ο επιμορφωτής θα τους ενθαρρύνει με τον τρόπο του και θα τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση όποιων προβλημάτων ή σχετικών θεμάτων σχετικά με το νέο αυτό εργαλείο.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 5

<i>Η έρευνα</i>	72
<i>5.1 Παράγοντες και κριτήρια επιλογής του θέματος της έρευνας</i>	73
<i>5.2 Ερευνητικό πρόβλημα-ερευνητικός σκοπός</i>	74
<i>5.3 Δείγμα της έρευνας</i>	75
<i>5.4 Εργαλεία της έρευνας</i>	75

<i>5.5 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου</i>	76
<i>5.6 Περιορισμοί της έρευνας</i>	76
<i>5.7 Περιγραφική στατιστική του δείγματος</i>	77
<i>5.8 Επαγωγική Στατιστική</i>	89
<i>5.9. Συζήτηση της ερευνητικής διαδικασίας</i>	103
<i>5.9.1. Προτάσεις για επιπλέον έρευνα.</i>	110
<i>5.9.2. Σκέψεις ως εκπαιδευτικός</i>	111

Η ΕΡΕΥΝΑ

«Σύμφωνα με ότι υποστηρίζει ο καθηγητής Θεοφανίδης, ο έρωτας και η επιστήμη είναι από τις συναρπαστικότερες διαστάσεις της ζωής, δεδομένου ότι, ο μεν έρωτας συνδέεται με τη διαιώνισή της ίδιας της ζωής, η δε επιστήμη προκαλεί το ενδιαφέρον και την αφοσίωση των πιο ξεχωριστών πνευμάτων της ανθρωπότητας. Αυτών που με την επιστημονική τους εργασία: προάγουν τη σκέψη, επηρεάζουν τη συμπεριφορά και δημιουργούν σταθμούς, διαμορφώνουν την πορεία και την ιστορία της ανθρωπότητας» (Τσακίρη, 2006).

Με τον όρο έρευνα εννοούμε την προσπάθεια του ανθρώπου να επιζητά πληροφορίες και γνώσεις ώστε να είναι σε θέση να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν στη ζωή του. Ακόμα, με τον όρο επιστήμη, εννοούμε το σύνολο των γνώσεων που προκύπτουν από τη συστηματική μελέτη και την παρατήρηση.

Αφού κατανοήσουμε πλήρως τις δυο αυτές έννοιες, μπορούμε να πούμε ότι επιστημονική έρευνα είναι «μια συστηματική προσπάθεια κατανόησης, που προκλήθηκε από μια ανάγκη ή μια δυσκολία σχετική με τη ενός πολύπλοκου φαινομένου, το οποίο πάει πέρα από τις προσωπικές και άμεσες γνώσεις του ερευνητή. Το υπό εξέταση πρόβλημα, τίθεται με μορφή ερευνητικής υπόθεσης.» (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Το επόμενο μεγάλο βήμα, είναι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της έρευνας. Αρχικά θα πρέπει να ξεκαθαριστεί ποιο μοντέλο θα χρησιμοποιηθεί, ο τρόπος συγκέντρωσης στατιστικών στοιχείων (π.χ. ερωτηματολόγια), ποιο θα είναι το δείγμα της έρευνας, τον τρόπο επεξεργασίας των στοιχείων καθώς και η προετοιμασία όλων των ατόμων που θα συμμετέχουν (αν συμμετέχουν).

Εν συνεχεία, θα πρέπει να συγκεντρωθούν τα στατιστικά στοιχεία, να ταξινομηθούν κατάλληλα και να αρχίσει η επεξεργασία τους. Μετά την καταχώρηση και τον έλεγχο τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, θα πρέπει να γίνει η προεπιλεγμένη στατιστική επεξεργασία ώστε να διεξαχθούν τα αποτελέσματα από τα οποία θα προκύψουν και τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, θα διαπιστωθεί αν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας επαληθεύονται ή όχι.

Τα βασικά μέρη μιας επιστημονικής έρευνας δεν διαφέρει από το γενικό περιεχόμενο μιας πανεπιστημιακής εργασίας. Αυτό σημαίνει, πως για να είναι τεκμηριωμένη σωστά θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής περιεχόμενα: η εισαγωγή, το θεωρητικό υπόβαθρο δηλαδή η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, η μεθοδολογία που έχει οριστεί, τα αποτελέσματα που προκύπτουν, τα συμπεράσματα και τέλος η βιβλιογραφία (Τσακίρη, 2006).

5.1 Παράγοντες και κριτήρια επιλογής του θέματος της έρευνας

Όσον αφορά την επιλογή του αντικειμένου της έρευνας και πιο συγκεκριμένα, την οριστική διατύπωση του θέματος ή του τίτλου της εργασίας, θεωρείται μια απαιτητική και συνάμα ‘επίπονη’ νοητική διεργασία. Πολλές είναι οι συνθήκες και οι παράγοντες που οδηγούν στην τελική διαμόρφωση και επιλογή του θέματος. Όμως, η προσωπικότητα αυτού που ερευνά, το περιβάλλον στο οποίο κινείται, καθώς και οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του, αποτελούν την πρώτη ύλη για την διαμόρφωση του τίτλου της εργασίας.

5.2 Ερευνητικό πρόβλημα-ερευνητικός σκοπός

Όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε στο Α' μέρος της έρευνας, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο χώρος αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις διαδικασίες αγωγής. Ο χώρος, ως παράγοντας, ευνοεί την αλληλεπίδραση παιδιού-εκπαιδευτικού και των παιδιών μεταξύ τους. Ακόμη, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της νηπιαγωγού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την καταλληλότητα του χώρου και την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού. Ο Διαδραστικός πί-

νακας είναι εξίσου ένα σημαντικό εργαλείο που είναι απαραίτητη η ύπαρξή του σε κάθε εκπαιδευτικό χώρο. Οι περισσότερες ποσοτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, αναφέρονται απλώς στις ελλείψεις και στα προβλήματα του χώρου, χωρίς να εξετάζονται οι βαθύτερες διαστάσεις του προβλήματος.

Μελετώντας την βιβλιογραφία και ιδίως τις ελληνικές έρευνες προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Παίζει ρόλο η διδακτική εμπειρία ενός νηπιαγωγού στην τάξη στην επιλογή των επίπλων για το χώρο της τάξης (π.χ. στην επιλογή του είδους των τραπεζιών);

- Ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη σχετίζεται με την αίσθηση ασφάλειας του χώρου;

- Ο αριθμός των παιδιών κρίνει αν ένα περιβάλλον είναι ευχάριστο για τον εκπαιδευτικό;

- Τα χρόνια που διδάσκει κάποιος παίζουν ρόλο στον τρόπο που διαμορφώνει το χώρο της τάξης του;

- Η διαμόρφωση του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού;

- Η ηλικία της/του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πόσο απαραίτητη κρίνει τη χρήση του Διαδραστικού πίνακα;

- Η διάταξη των επίπλων δίνει τη δυνατότητα για τη διεξαγωγή κάθε είδους δραστηριότητας;

- Η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα σε μια τάξη οδηγεί έναν εκπαιδευτικό στην παρακολούθηση σεμιναρίων Β' επιπέδου στη χρήση διαδραστικού πίνακα;

Μέσα από τη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων θα έχουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την κατάσταση και την ποιότητα του χώρου στα νηπιαγωγεία και στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας.

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην ανάδειξη του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης ως χώρου όπου αναπτύσσεται η μαθησιακή διαδικασία και ως χώρου όπου αναπτύσσονται οι διαδικασίες της αγωγής. Αναλυτικότερα, η έρευνα δεν αποσκοπεί μόνο στο να αναδείξει αν η ποιότητα του χώρου επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο και τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά αποσκοπεί να προσεγγίσει σφαιρικά το ερώτημα εστιάζοντας στον «υλικό» χώρο, στις διαστάσεις αυτού και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν.

5.3 Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τον χώρο, ως σημαντικό παράγοντα στην προσχολική εκπαίδευση, στις περιοχές της Ελλάδας. Συνεπώς το δείγμα θα πρέπει να αποτελείται από νηπιαγωγούς που εργάζονται στα σχολεία της Ελλάδας. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική. Με τη διαδικασία αυτή, δημιουργείται ένα εθελοντικό δείγμα, καθώς συμμετέχουν όσοι μπορούν και είναι πρόθυμοι.

5.4 Εργαλεία της έρευνας

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Θεωρείται ένας από τους πιο γνωστούς και διαδεδομένους τρόπους συλλογής δεδομένων, ωστόσο η αδυναμία που παρουσιάζεται έγκειται στη σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2007). Με την προϋπόθεση ότι η συμμετοχή των ανθρώπων στην έρευνα είναι εθελοντική, θα πρέπει ένα ερωτηματολόγιο να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, αλλά και την συνεργασία τους (Cohen & Manion, 1994).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών όσον αφορά τον χώρο του σχολείου όπου υπηρετούν και οι απόψεις τους σε ό,τι αφορά τον διαδραστικό πίνακα. Για να καλυφθεί το δείγμα της έρευνας, αλλά και για να φτάσει εγκαίρως στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε ψηφιακή μορφή (φόρμα Google Docs), όπου πέραν των γενικών στοιχείων, στάλθηκαν και οδηγίες συμπλήρωσής του, καθώς έγινε και αναφορά στο θέμα της έρευνας.

5.5 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε αποτελείται από τις εξής τέσσερις ενότητες: Α. Τα δημογραφικά στοιχεία, όπου συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία (κ.τ.λ.), ερωτήματα που βοηθούν στη διαμόρφωση του προφίλ του ερωτηθέντος. Β. Τα στοιχεία που αφορούν την καταλληλότητα και την επάρκεια του χώρου ως προς τον εξοπλισμό και τις δυνατότητες που παρέχει, σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα. Σε αυτή την ενότητα ο συμμετέχων περιγράφει την κτιριολογική του κατάσταση (επάρκεια χώρου, εξοπλισμού, ασφάλεια υποδομών κ.τ.λ.) και τη δυνατότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Γ. Η Τρίτη ενότητα αναφέρεται στη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου, κατά πόσο δηλαδή ένας/μία νηπιαγωγός έχει άμεση σχέση και επαφή με ο,τιδήποτε αφορά τον χώρο. Δ. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αποσκοπούν

στην εκμείωση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού όσον αφορά τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά και την επικοινωνία τους με τα παιδιά και τους γονείς, ενώ εκμειούνται και οι απόψεις τους περί διαδραστικού πίνακα.

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου βρίσκεται εδώ (<https://docs.google.com/forms/d/1zu8WjRZk27ZhNi7trvMJ6fj-qLdTbTSyTqSc6rtYlX0/edit>) και στο παράρτημα υπάρχει και η μορφή αυτού σε φύλλο κειμένου. Τέλος, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS, έκδοση 25 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0).

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Σε κάθε ερευνητική εργασία ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με ζητήματα που έχουν να κάνουν με συνθήκες που τυχόν να δυσχεραίνουν το έργο του. Στην παρούσα εργασία, τα ερωτηματολόγια –ως επί το πλείστον- στάλθηκαν σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας, όπου οι νηπιαγωγοί έχουν τουλάχιστον 25 με 30 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι είναι πολύ πιθανόν να αντιμετώπισαν δυσκολία με την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά τις αναλύσεις ήταν στατιστικές, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει η έρευνα τάσεις συμπεριφοράς και τάσεις απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί πως η διεξαγωγή της έρευνας, αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, χωρίς τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων (Τσίντζου, 2017).

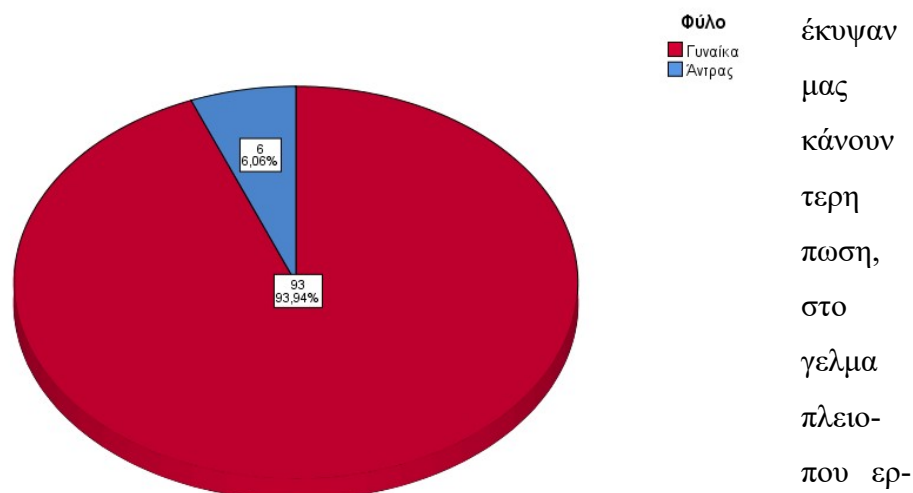
5.7 Περιγραφική στατιστική του δείγματος

5.7.1 Γενικές ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 99 νηπιαγωγοί από τους οποίους οι 93 (93,94%) ήταν γυναίκες και 6 (6,06%) ήταν άντρες (Γράφημα 5.1). Τα ποσοστά που

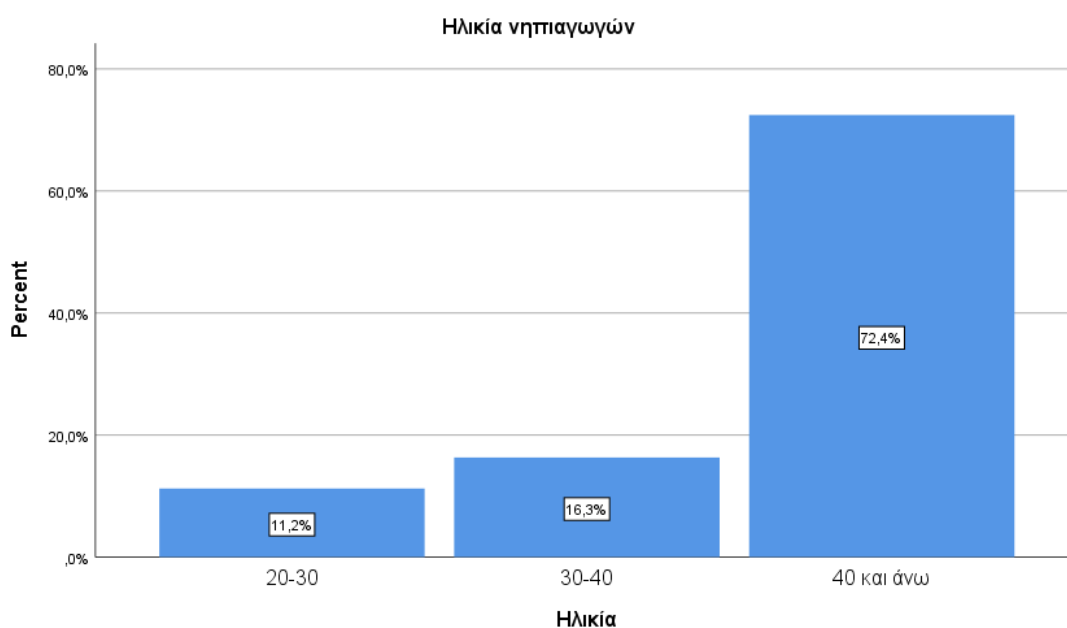
προ-
δεν

ιδιαί-
εντύ-
καθώς
επάγ-
αυτό η
ψηφία

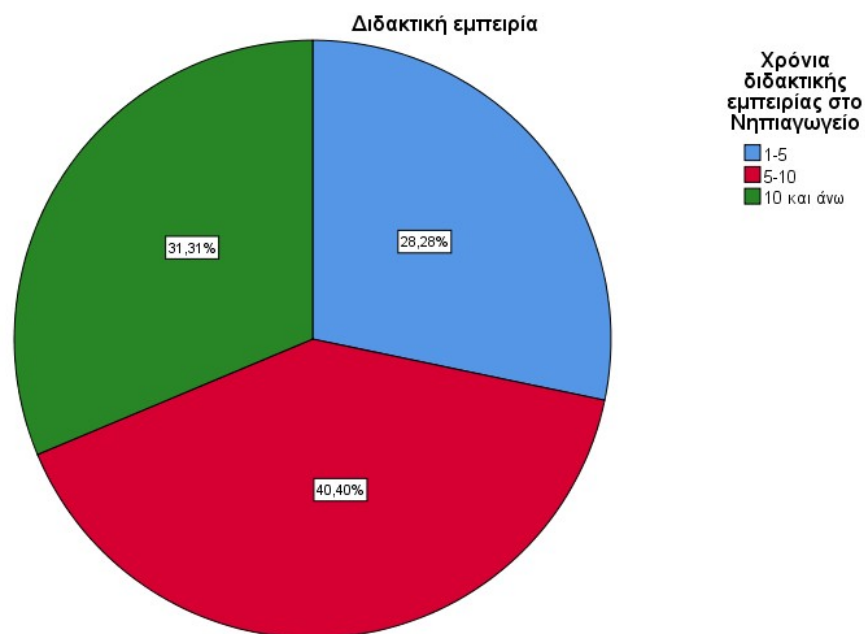


γάζεται, κυρίως στην Ελλάδα, είναι γυναίκες και αυτό είναι κάτι που οφείλεται σε κάποια στερεότυπα σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται περισσότερο κατάλληλες να «υποστηρίξουν» αυτό το επάγγελμα. Αναφορικά με την ηλικία τους, η μειοψηφία, 11,2% έχουν ηλικία έως 30 έτη, το 16,3% έχει ηλικία από 30 ως 40 έτη και το υπόλοιπο 72,4% έχει ηλικία άνω των 40 ετών (Γράφημα 5.2). Τα ευρήματα που προκύπτουν είναι απόλυτα φυσιολογικά, εφόσον τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε νηπιαγωγεία ολόκληρης της Ελλάδας και στα οποία είναι λογικό να διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία τουλάχιστον 40 έτη, όταν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε δημιουργεί στις μέρες μας νέες θέσεις για νέους εκπαιδευτικούς. Από αυτούς το 28,28% έχουν από 1 ως 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, το 31,31% έχουν από 5 ως 10 και το 40,40% πάνω από 10 έτη εμπειρία (Γράφημα 5.3). Το γεγονός ότι σχεδόν το 50% έχει περισσότερα από 10 έτη εμπειρίας υποθέτουμε πως θα μας οδηγήσει σε ακόμη πιο ουσιαστικά συμπεράσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε στο δείγμα μας κανένας εκπαιδευτικός χωρίς διδακτική εμπειρία. Τα χρόνια παρουσίας τους στο ίδιο σχολείο είχαν ως εξής: το 21,2% είχε έρθει για πρώτη χρονιά στο σχολείο, το 28,3% ήταν στο ίδιο σχολείο από 1 έως 5 χρόνια, η πλειοψηφία (33,3%) ήταν από 5 ως 10, ενώ το μικρότερο ποσοστό (17,2%) σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς που ήταν στο ίδιο σχολείο για πάνω από 10 έτη (Γράφημα 5.4). Δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στα ποσοστά που αφορούν τα χρόνια παρουσίας τους στο ίδιο σχολείο.

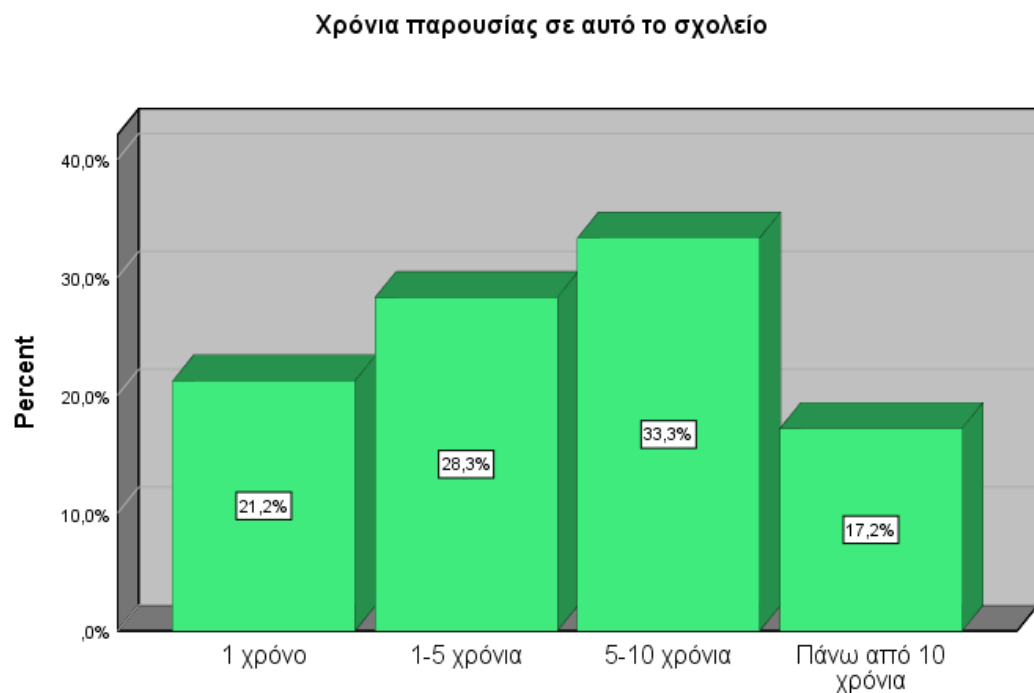
Γράφημα 5.1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των νηπιαγωγών



Γράφημα 5.2. Ραβδόγραμμα για την ηλικία των νηπιαγωγών του δείγματος



Γράφημα 5.3. Διάγραμμα πίτας για τη διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών

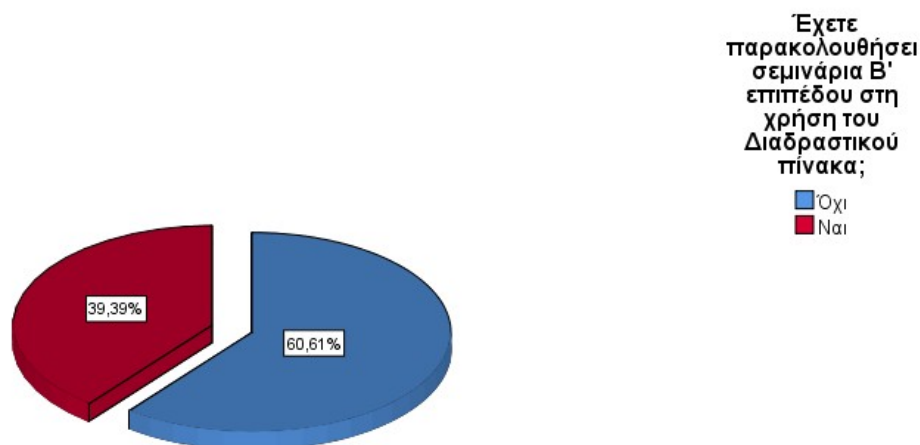


Γράφημα 5.4. Ραβδόγραμμα για τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο των νηπιαγωγών του δείγματός μας

Αναφορικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, το 39,39% των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο,

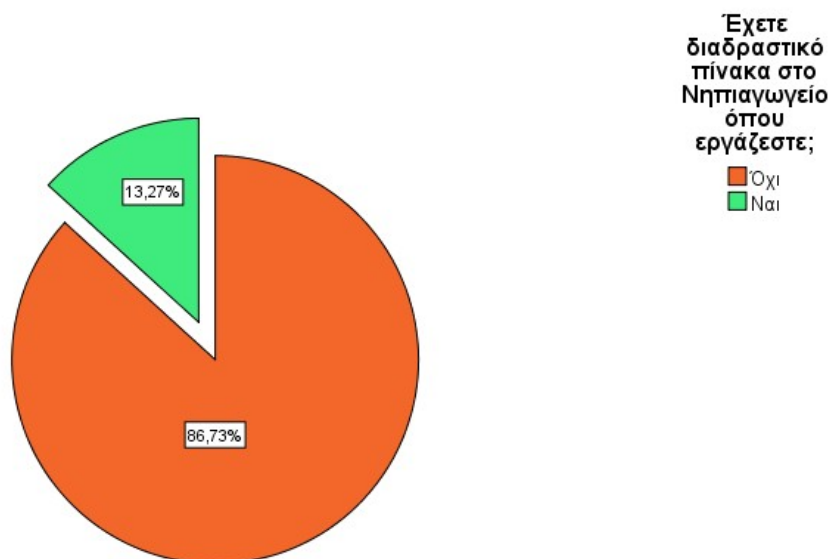
ενώ η πλειοψηφία (60,61%) δεν είχε παρακολουθήσει. (Γράφημα 5.5). Αυτό ήταν κάτι αναμενόμενο για εμάς, καθώς στην Ελλάδα η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα έγινε τα τελευταία χρόνια και μόνο σε ορισμένα σχολεία της χώρας. Εξαιτίας αυτού οι νηπιαγωγοί δεν οδηγήθηκαν στην παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τον διαδραστικό πίνακα, αφού δεν γνώριζαν σχεδόν τίποτα γι' αυτόν. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία του δείγματός μας (86,73%) δεν είχαν διαδραστικό πίνακα στον εξοπλισμό τους, καθώς μόλις το 13,27% διέθετε τέτοιο πίνακα (Γράφημα 5.5). Επίσης κάτι που το περιμέναμε, καθώς όπως αναφέραμε και παραπάνω η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα άρχισε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και ξεκίνησε κυρίως πειραματικά.

Παρακολούθηση σεμιναρίων Β' Επιπέδου



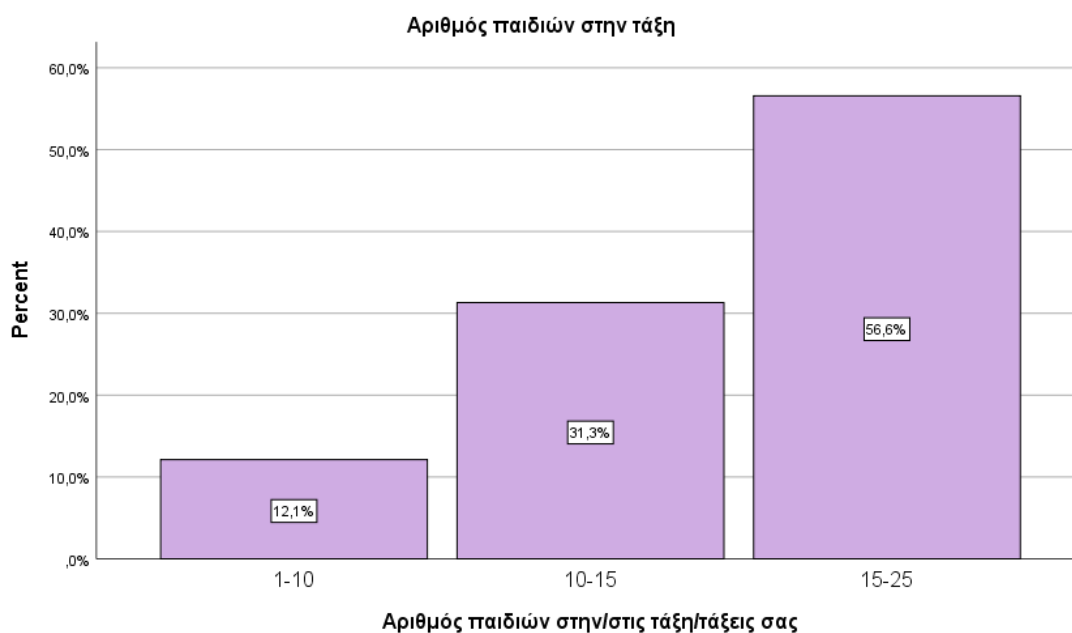
Γράφημα 5.5. Κατανομή νηπιαγωγών σχετικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων για την χρήση διαδραστικού πίνακα.

Υπαρξη διαδραστικου πινακα

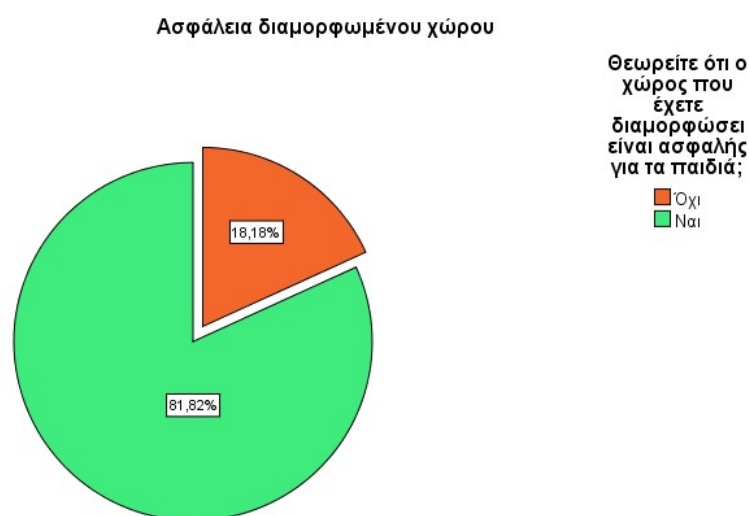


Γράφημα 5.6. Κατανομή των νηπιαγωγείων αναφορικά με την ύπαρξη διαδραστικού πίνακα.

Σχετικά με το περιβάλλον της σχολικής τάξης, η κατανομή του πλήθους των μαθητών είχε ως εξής: στο 12,1% των νηπιαγωγείων του δείγματός μας το πλήθος των μαθητών ανά τάξη ήταν από 1 έως 10 παιδιά, στο 31,3% ήταν από 10 έως 15 παιδιά και στις περισσότερες περιπτώσεις (56,6%) η τάξη είχε από 15 έως 25 παιδιά (Γράφημα 5.7). Μιλώντας για την ασφάλεια, η μεγάλη πλειοψηφία (81,82%) του δείγματός μας θεωρεί ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά, ενώ το 18,16% θεωρεί ότι δεν είναι αρκούντως ασφαλής (Γράφημα 5.8). Είναι βέβαια απόλυτα φυσιολογικό οι περισσότεροι νηπιαγωγοί να θεωρούν πως έχουν δημιουργήσει έναν ασφαλή χώρο, γιατί είναι δύσκολο πολλές φορές να κρίνουμε αντικειμενικά τα πράγματα και τις καταστάσεις που έχουν να κάνουν με εμάς τους ίδιους.



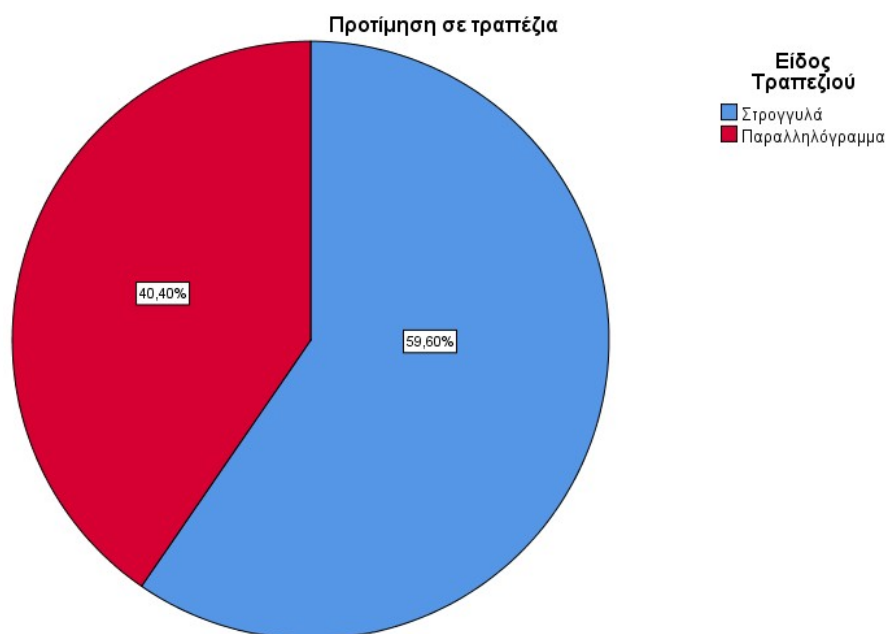
Γράφημα 5.7. Πλήθος νηπίων ανά τάξη στο δείγμα μας.



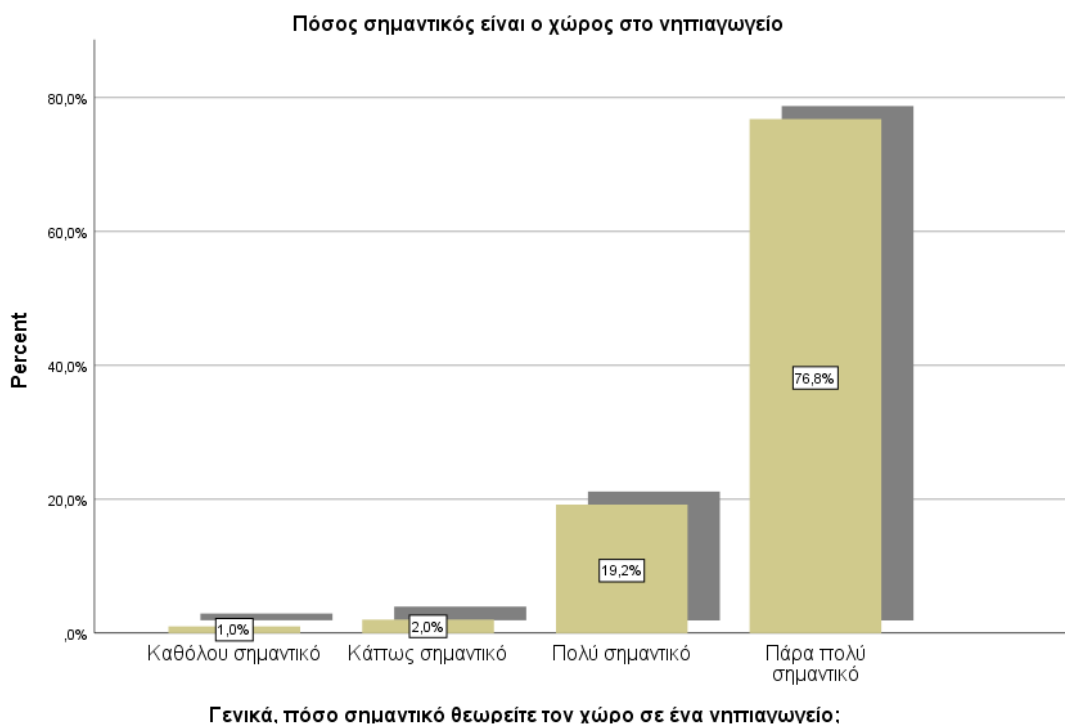
Γράφημα 5.8. Πλήθος νηπίων ανά τάξη στο δείγμα μας.

Στην ερώτηση για το είδος των τραπεζιών που προτιμούν οι νηπιαγωγοί, το 59,60% προτιμά τα στρογγυλά τραπέζια και το 40,40% τα παραλληλόγραμμα. Σημειώστε ότι δεν υπήρξε κανένας νηπιαγωγός στο δείγμα μας που να προτιμά να μην υπάρχουν τραπέζια (Γράφημα 5.9). Καθώς το δείγμα της έρευνάς μας (όπως αναλύσαμε και παραπάνω) αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς ηλικίας 40 έτη και πάνω είναι λογικό, έπειτα από αρκετά χρόνια εμπειρίας, να προτιμούν τα στρογγυλά τραπέζια, τα οποία είναι περισσότερο ασφαλή για τα παιδιά και αποτελεσματικά για ομα-

δικές εργασίες. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματός μας ($19,2+76,8=96\%$) θεωρεί ότι ο χώρος είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός για το νηπιαγωγείο (Γράφημα 5.10), κάτι που είναι απόλυτα λογικό αφού ο χώρος είναι το ήμισυ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με βάση αυτόν εξαρτώνται τα πάντα.



Γράφημα 5.9. Κατανομή προτίμησης είδους τραπεζιών από τους νηπιαγωγούς του δείγματός μας.

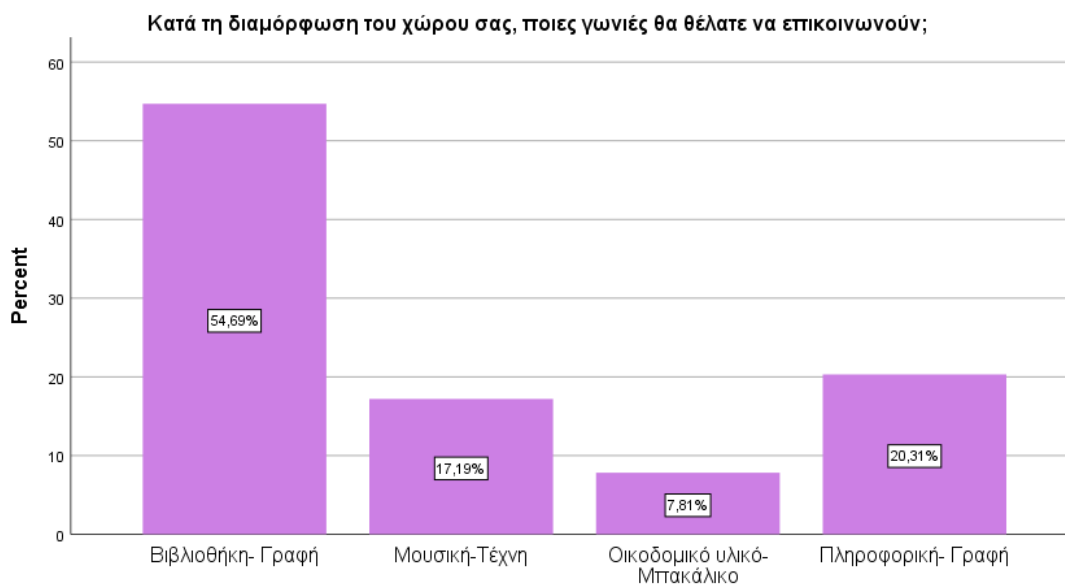


Γράφημα 5.10. Ραβδόγραμμα για το πόσο σημαντικό θεωρούν οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας το χώρο στο νηπιαγωγείο.

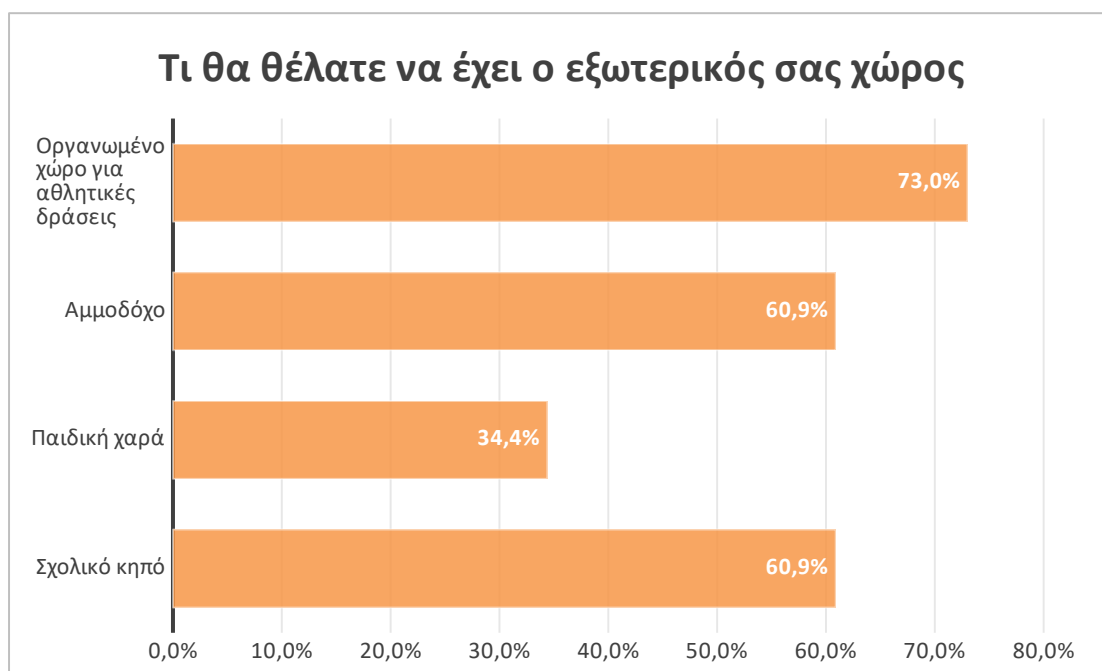


Γράφημα 5.11. Ραβδόγραμμα για ποιες γωνίες θεωρούν σημαντικές οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 5.11 η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών (87,5%, 84,4% και 82,8%) θεωρεί ως περισσότερο αναγκαία και σημαντική στο χώρο τη γωνία βιβλιοθήκης, έπειτα τη γωνία οικοδομικού υλικού και τη γωνία εικαστικών αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό είναι φανερό πως οι τρεις αυτές γωνιές θεωρούνται από τους περισσότερους ότι είναι οι πιο ιδανικές και ουσιαστικές για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα παραμύθια, τα τουβλάκια και η ζωγραφική είναι η πρώτη επαφή του παιδιού στο σπίτι, αλλά και στον σχολικό χώρο. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών επέλεξαν ως πιο αναγκαία τη γωνία γραφής και ανάγνωσης (65,5%) και τη γωνία πληροφορικής με το μικρότερο ποσοστό (59,4%). Βλέποντας το Γράφημα 5.12 γίνεται κατανοητό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (54,69%) επιθυμεί την επικοινωνία μεταξύ των γωνιών βιβλιοθήκης-γραφής. Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά αυτοί που προτιμούν την επικοινωνία μεταξύ των γωνιών Πληροφορική-Γραφή (20,31%) και Μουσική-Τέχνη (17,19%), ενώ μόλις το 7,81% προτιμά τη διασύνδεση των γωνιών οικοδομικού υλικού-μπακάλικου. Σχετικά με τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου, η πλειονότητα των νηπιαγωγών θα ήθελε να υπάρχει οργανωμένος χώρος για αθλητικές δράσεις (73%), με το ίδιο υψηλό ποσοστό θα ήθελαν να υπάρχουν αμμοδόχος ή σχολικός κήπος (60,9%), αλλά με μικρό ποσοστό 34,4% θα επιθυμούσαν να έχουν παιδική χαρά (Γράφημα 5.13). Το ότι λιγότεροι επιλέγουν να υπάρχει παιδική χαρά στον εξωτερικό χώρο ενός νηπιαγωγείου είναι κάτι που το περιμέναμε, καθώς τα ατυχήματα είναι πιο εύκολο να συμβούν σε μια παιδική χαρά συγκριτικά με την αμμοδόχο και τον οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις.



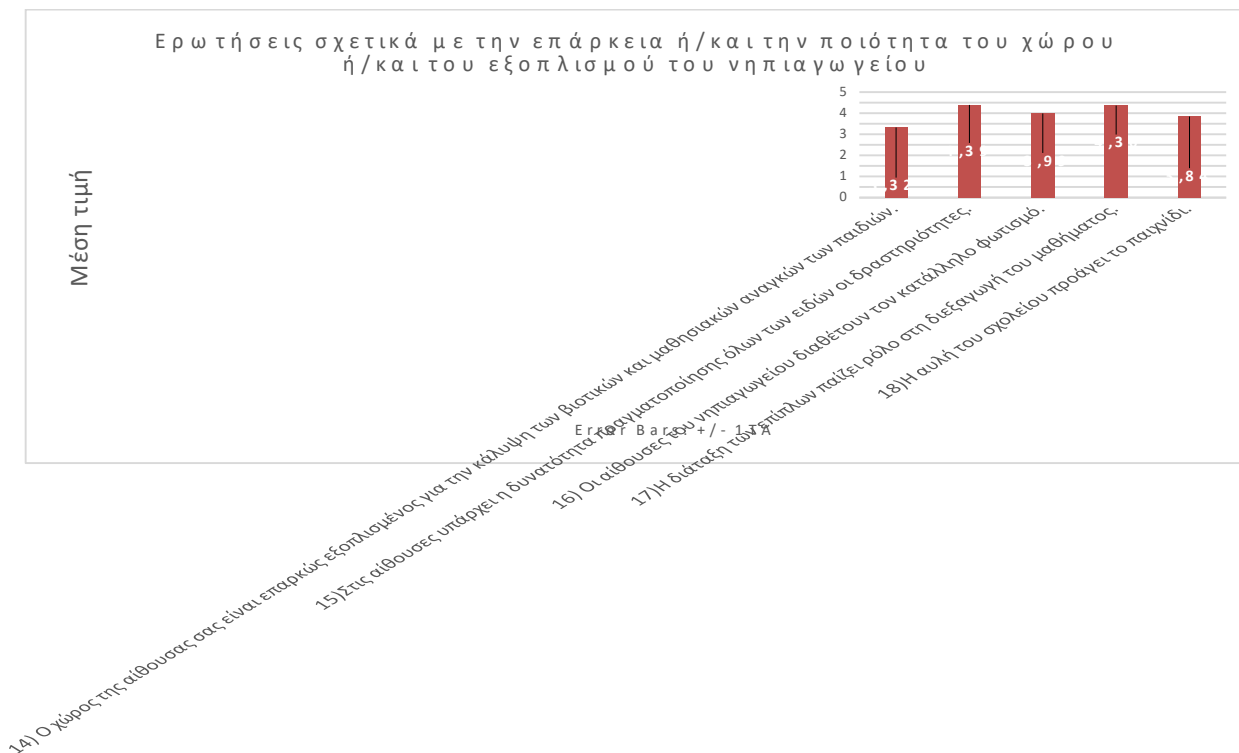
Γράφημα 5.12. Ραβδόγραμμα για ποιες γωνίες θα ήθελαν οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας να επικοινωνούν στο χώρο του νηπιαγωγείου.



Γράφημα 5.13. Ραβδόγραμμα για τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου

5.7.2 Ερωτήσεις αναφορικά με το χώρο του νηπιαγωγείου

Στο κομμάτι αυτό του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να απαντήσουν με κλίμακα το 1 (καθόλου), 2 (λίγο), 3 (κάπως), 4 (πολύ) και 5 (Πάρα πολύ) σε ερωτήσεις σχετικά με την επάρκεια ή/και την ποιότητα του χώρου ή/και του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου. Τα βασικά περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή, τυπική απόκλιση) φαίνονται στον Πίνακα Π.1 (βλ. Παράρτημα) και Γράφημα 5.14.



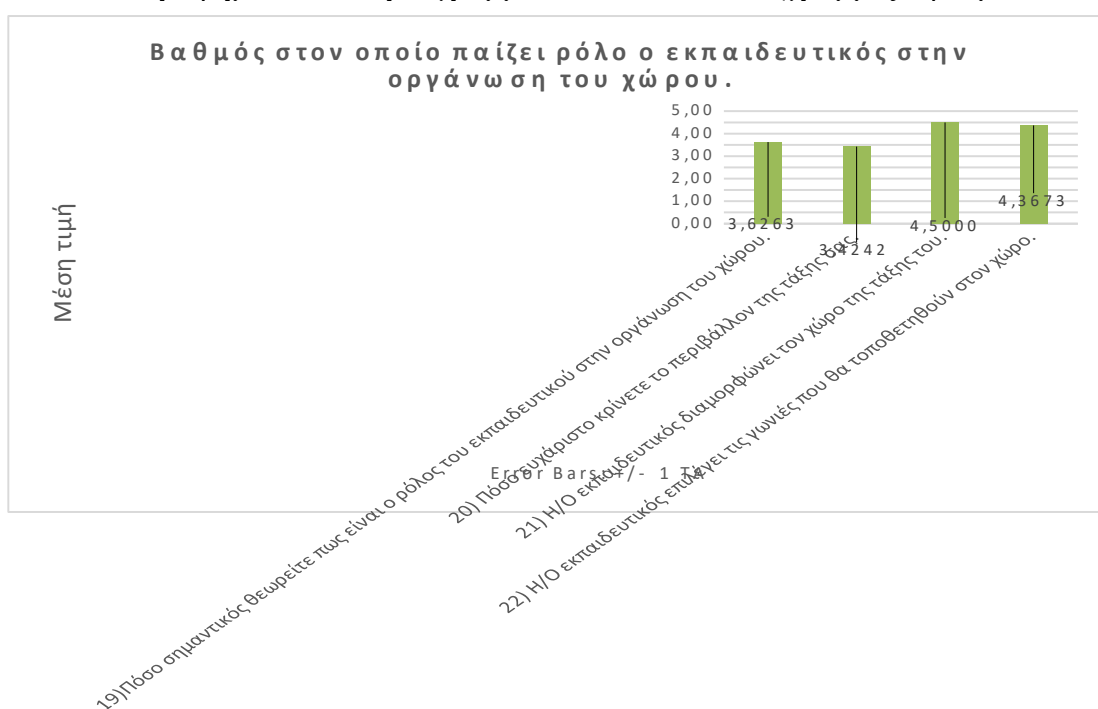
Γράφημα 5.14. Ραβδόγραμμα των MT και TA (γραμμές σφαλμάτων-error bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με ικανοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το χώρο του νηπιαγωγείου.

Όπως γίνεται φανερό από το Γράφημα 5.14 οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι από πολύ ως πάρα πολύ ικανοποιημένοι για τη δυνατότητα που υπάρχει στις αίθουσες να πραγματοποιούν όλων των ειδών τις δραστηριότητες (MT=4,39, TA=0,53) και συμφωνούν από πολύ ως πάρα πολύ στο ότι η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στην διεξαγωγή του μαθήματος (μέση τιμή MT=4,36, TA=0,542). Συμφωνούν πολύ (MT≅4) στο ότι οι αίθουσες του νηπιαγωγείου έχουν τον κατάλληλο φωτισμό και ότι η αυλή του σχολείου προάγει το παιχνίδι. Τέλος, έχουν ουδέτερη στάση (MT=3,32≅3, TA=0,892) για το αν ο χώρος της αίθουσας είναι επαρκώς εξοπλισμένος για την κάλυψη των βιοτικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών.

5.7.3 Ερωτήσεις αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

Σε ένα άλλο κομμάτι του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό (με κλίμακα το 1 (καθόλου), 2 (λίγο), 3 (κάπως), 4 (πολύ) και 5 (Πάρα πολύ)), στο οποίο παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση του χώρου. Στον Πίνακα Π.2 (βλ. Παράρτημα) και στο Γράφημα 5.15 παρουσιάζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεών τους.

Γράφημα 5.15. Ραβδόγραμμα των ΜΤ και ΤΑ (γραμμές σφαλμάτων-error bars)

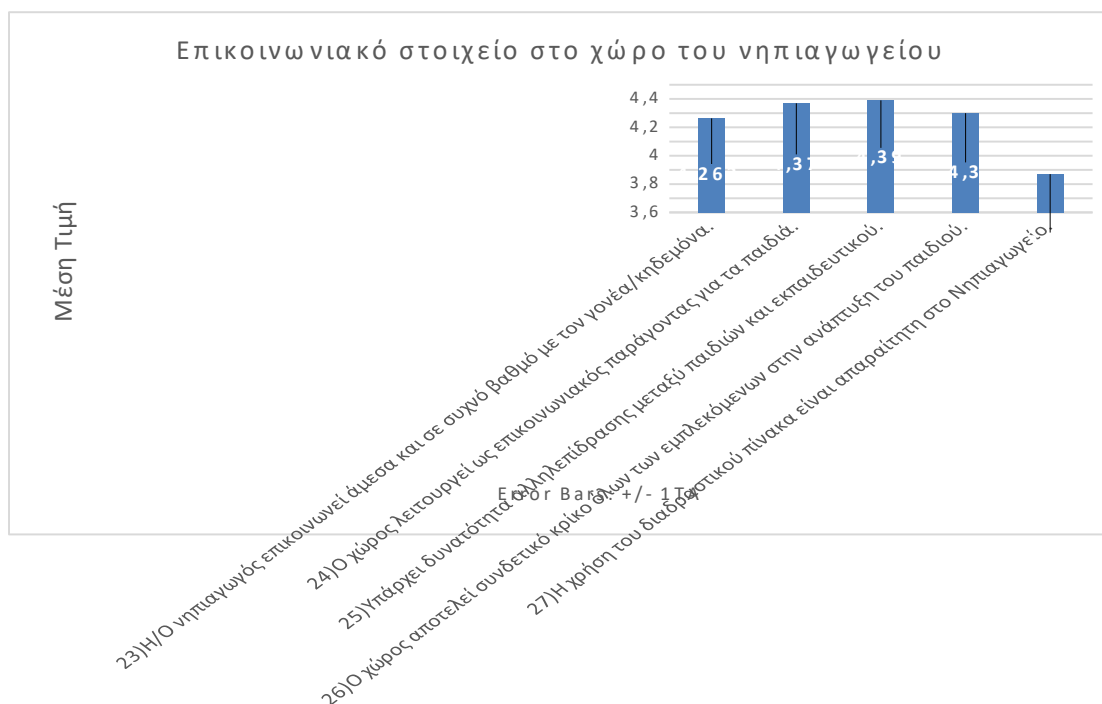


bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το βαθμό στον οποίο παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση του χώρου.

Από το Γράφημα 5.15 φαίνεται καθαρά ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της τάξης του (ΜΤ=4,5, ΤΑ=0,613) και στην επιλογή των γωνιών που θα τοποθετηθούν στο χώρο (ΜΤ=4,37, ΤΑ=0,694) είναι από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικός. Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου (ΜΤ=3,63, ΤΑ=0,82) και το πόσο ευχάριστο κρίνουν το περιβάλλον της τάξης τους (ΜΤ=3,42, ΤΑ=0,80927), ο μέσος όρος τους απαντά αρκετά ως πολύ.

5.7.4 Ερωτήσεις σχετικά με το επικοινωνιακό στοιχείο στο χώρο του νηπιαγωγείου

Στο τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου μας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με κλίμακα το 1 (Διαφωνώ απόλυτα), 2 (Διαφωνώ), 3 (Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ), 4 (Συμφωνώ) και 5 (Συμφωνώ απόλυτα), κατά πόσο συμφωνούν σε απόψεις που σχετίζονται με το επικοινωνιακό στοιχείο στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα βασικά περιγραφικά μέτρα (MT, TA) απεικονίζονται στον Πίνακα Π.3 (βλ. Παράρτημα) και Γράφημα 5.16.



Γράφημα 5.16. Ραβδόγραμμα των MT και TA (γραμμές σφαλμάτων-error bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το επικοινωνιακό στοιχείο στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Γίνεται φανερό από το Γράφημα 5.16 ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα:

- ✓ στο ότι ν/ο νηπιαγωγός επικοινωνεί άμεσα και σε συχνό βαθμό με τον γονιό (MT=4,263, TA=0,6),
- ✓ στο ότι ο χώρος λειτουργεί ως επικοινωνιακός παράγοντας για τα παιδιά (MT=4,37, TA=0,52),
- ✓ στο ότι υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού (MT=4,39, TA=0,57) και
- ✓ στο γεγονός ότι ο χώρος αποτελεί συνδεδειγμένο κρικό όλων των εμπλεκόμενων στην ανάπτυξη του παιδιού (MT=4,3, TA=0,65).

Αναφορικά με το αν είναι η χρήση του διαδραστικού πίνακα απαραίτητη στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας ταλαντεύονται ανάμεσα σε ουδέτερη στάση και σε ισχυρή συμφωνία (MT=3,87, TA=0,8).

5.8 Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή αναπτύσσεται η διαδικασία πραγματοποίησης παραμετρικών και μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχων, καθώς και οι διαδικασίες συσχέτισης μεταβλητών ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση του χώρου στα νηπιαγωγεία. Οι στατιστικοί αυτοί έλεγχοι υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 25 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0). Οι τίτλοι των υποενοτήτων που ακολουθούν εκφράζουν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν με τη βοήθεια των στατιστικών ελέγχων.

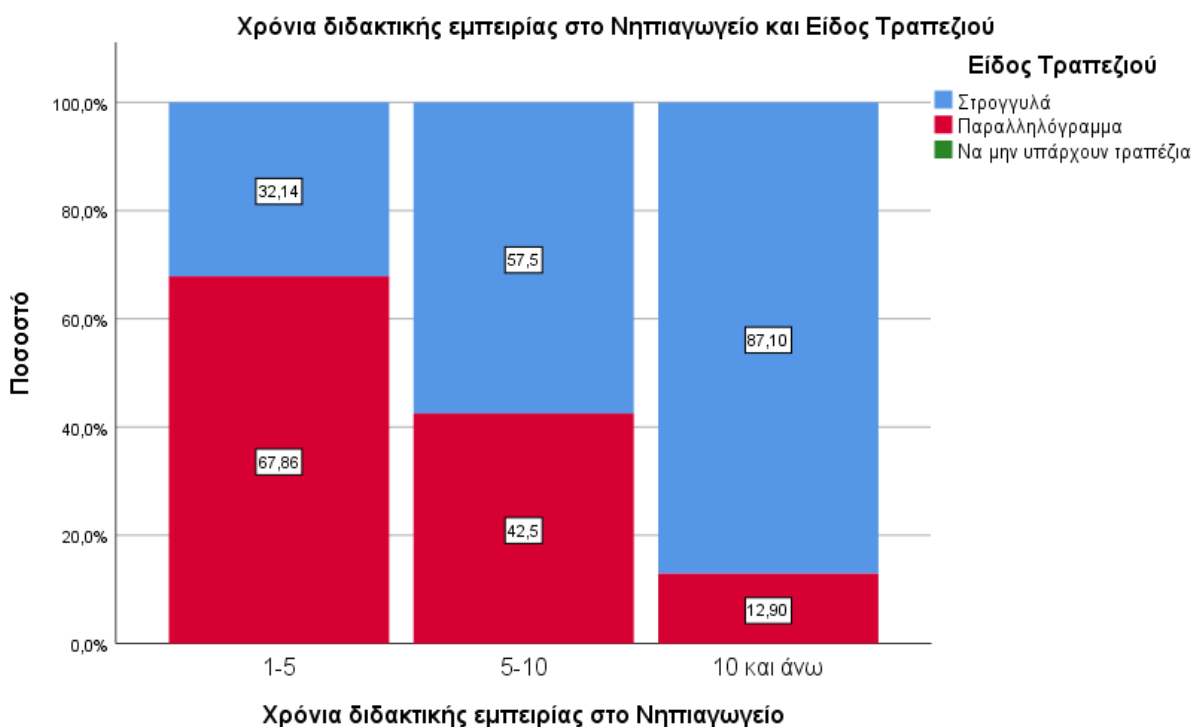
5.8.1 Σχέση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού και της επιλογής του σχήματος των τραπεζιών

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι ποιοτικές μεταβλητές:

- 3^η) χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο και
- 9^η) θα προτιμούσατε τα τραπέζια σας να είναι...

είναι ανεξάρτητες, πραγματοποιήσαμε χ^2 τεστ ανεξαρτησίας. Ο πίνακας συνάφειας που προέκυψε καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 υπάρχουν στους πίνακες Π.4 και Π.5 αντίστοιχα. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ενός νηπιαγωγού και της επιλογής του/της στα τραπέζια σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, $\chi^2(2) = 18,574$, $p < 0,0001 < 0,05$.

Ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τα χρόνια υπηρεσίας την επιλογή των τραπεζιών φαίνεται στο παρακάτω 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα (Γράφημα 5.17).



Γράφημα 5.17. 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα για τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών και το είδος των τραπεζιών που επιλέγουν.

Όπως γίνεται φανερό από το Γράφημα 5.17, καθώς αυξάνει η διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών αυξάνει και το ποσοστό προτίμησής τους στα στρογγυλά τραπέζια. Ενώ στους νηπιαγωγούς με 1 έως 5 χρόνια εμπειρίας το ποσοστό που επιλέγουν στρογγυλά τραπέζια είναι 32,14%, στους εκπαιδευτικούς με 5 έως δέκα χρόνια εμπειρίας γίνεται 57,5% για να κορυφωθεί στο 87,1% στους νηπιαγωγούς με πάνω από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας.

5.8.2 Σχέση μεταξύ του αριθμού των παιδιών σε μια τάξη και της αίσθησης ασφάλειας του χώρου στο νηπιαγωγείο

Για μπορέσουμε να ελέγξουμε αν οι δυο ποιοτικές μεταβλητές:

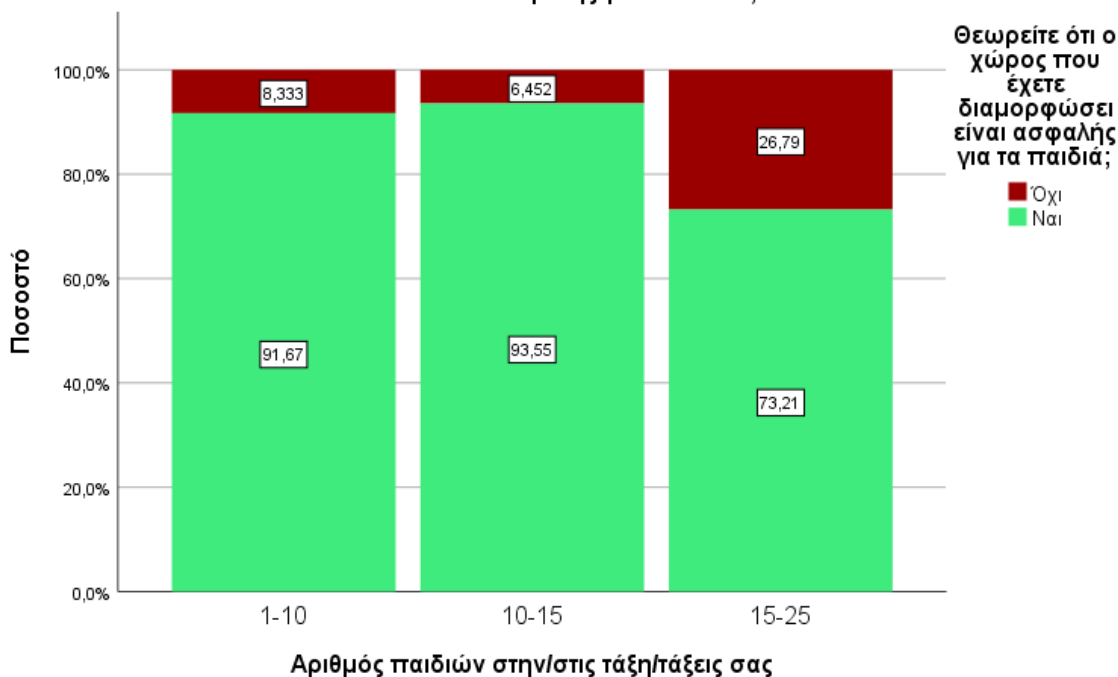
- 7^η) αριθμός παιδιών στην/στις τάξεις σας και
- 8^η) θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά

είναι ανεξάρτητες, υλοποιήσαμε X^2 τεστ ανεξαρτησίας. Ο σχετικός πίνακας συνάφειας παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.6 και ο έλεγχος X^2 στον Πίνακα Π.7.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα Π.6, υπάρχει ένα κελί στον πίνακα συνάφειας (16,7% του συνόλου των κελιών) με αναμενόμενο-θεωρητικό πλήθος 2,2 δηλαδή κάτω του 5. Είναι γνωστό όμως (Yates, Moore & McCabe, 1999, σελ. 734) ότι για να μπορέσει να εφαρμοστεί το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας αρκεί να μην είναι πάνω από το 20% το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενο πλήθος κάτω από 5 και όλα τα ανεξάρτητα αναμενόμενα πλήθη κελιών να είναι 1 ή μεγαλύτερα. Στην περίπτωση μας ικανοποιείται η τελευταία συνθήκη και συνεπώς μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον αριθμό των παιδιών σε μια τάξη και της αίσθησης ασφάλειας του χώρου στο νηπιαγωγείο, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, $\chi^2(2) = 6,436$, $p=0,04 < 0,05$.

Με τη βοήθεια του Γραφήματος 5.18 που ακολουθεί γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη επηρεάζει την αίσθηση ασφάλειας για το χώρο.

Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;



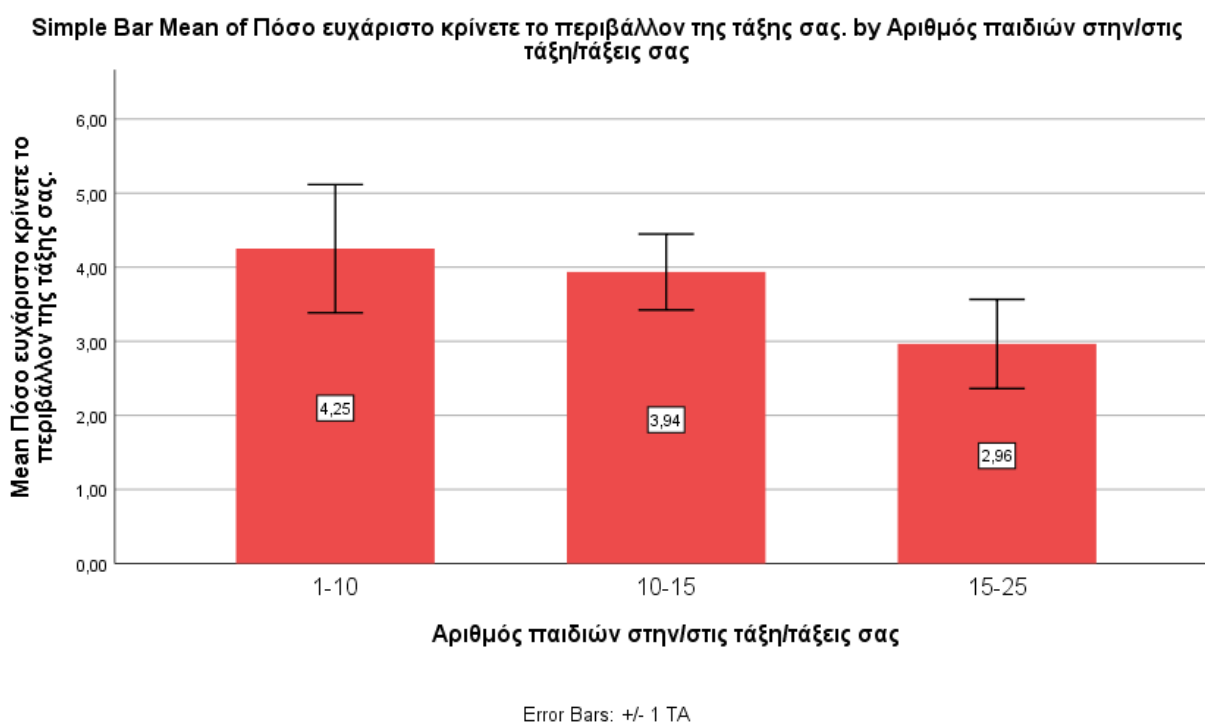
Γράφημα 5.18. 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα για τον αριθμό παιδιών στη τάξη και την ασφάλεια του διαμορφωμένου χώρου.

Βλέποντας το γράφημα 5.18 καταλαβαίνει κανείς ότι στην περίπτωση που η τάξη του νηπιαγωγείου έχει μικρό σχετικά πλήθος παιδιών (1 έως 10 ή 10 έως 15) το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι

ασφαλής είναι περίπου το ίδιο (91,67% και 93,55% αντίστοιχα). Στην περίπτωση όμως που η τάξη έχει περισσότερα από 15 παιδιά (15 έως 25) τότε το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι ασφαλής πέφτει κατά 20 περίπου ποσοστιαίες μονάδες στο 73,21%.

5.8.3 Εξάρτηση της αίσθησης για το πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον σε μια τάξη νηπιαγωγείου από το πλήθος των παιδιών στην τάξη.

Στην παράγραφο αυτή θα εξετάσουμε το αν οι τιμές για το πόσο ευχάριστο κρίνει ένας νηπιαγωγός το περιβάλλον της τάξης του (1,2,3,4,5) εξαρτώνται από τις στάθμες (1-10, 10-15, 15-25) του παράγοντα αναφορικά με το πλήθος των παιδιών της τάξης. Στο Γράφημα 5.19 βλέπουμε τις μέσες τιμές του πόσο ευχάριστο κρίνει ένας νηπιαγωγός το περιβάλλον της τάξης του σε κάθε μια από τις στάθμες του πλήθους παιδιών της τάξης.



Γράφημα 5.19. Ραβδόγραμμα των MT και TA (γραμμές σφαλμάτων-error bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το πόσο ευχάριστο κρίνει ένας νηπιαγωγός το περιβάλλον της τάξης σε σχέση με το πλήθος των μαθητών σε μια τάξη.

Όπως βλέπουμε από το Γράφημα 5.19, για τους νηπιαγωγούς του δείγματός μας, η μέση τιμή του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον σε μια τάξη είναι παραπλήσια στις τάξεις που έχουν 1 έως 10 ή 10 έως 15 παιδιά (4,25 και 3,94 αντίστοιχα, δηλαδή περίπου ίσο με 4 (πολύ)), ενώ στις τάξεις με μεγαλύτερο πλήθος παιδιών (15 έως 25) η μέση τιμή πέφτει στο $2,96 \cong 3$ (αρκετά). Έχουμε ισχυρή ένδειξη λοιπόν ότι το περιβάλλον θεωρείται πολύ ευχάριστο για τους νηπιαγωγούς που έχουν μέχρι 15 παιδιά στην τάξη, ενώ θεωρείται λιγότερο (αρκετά) ευχάριστο για τους νηπιαγωγούς που έχουν πάνω από 15 παιδιά στην τάξη τους.

Εκτελώντας έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (βλ. Πίνακα Π.8) συνάγουμε ότι δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικότητας των τιμών της μεταβλητής σχετικά με το πόσο ευχάριστο κρίνει ένας εκπαιδευτικός το περιβάλλον της τάξης μέσα στις κατηγορίες της μεταβλητής που αφορά τον αριθμό παιδιών στην τάξη. Η σημαντικότητα (p-value) και στις τρεις ομάδες τιμών είναι μικρότερη του 0,05. Συνεπώς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ανάλυση διασποράς (ANOVA) προκειμένου να ελέγξουμε αν το πόσο ευχάριστο κρίνει ένας νηπιαγωγός το περιβάλλον της τάξης εξαρτάται από το πλήθος των παιδιών της τάξης. Σα συνέπεια καταφύγαμε στον αντίστοιχο μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis (βλ. Πίνακες Π.9 και Π.10) με τον οποίο ελέγξαμε:

H₀: Τα 3 δείγματα τιμών για το πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον έχουν την ίδια κατανομή.

H₁: όχι η H₀.

Η σημαντικότητα του ελέγχου ήταν μικρότερη του 0,05 (βλ. Πίνακα Π.10) και άρα σε στάθμη σημαντικότητας 5% απορρίπτουμε την H₀. Συνεπώς οι τιμές για το πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης δεν είναι το ίδιο σε όλες τις στάθμες του παράγοντα πλήθος παιδιών.

Για να διαπιστώσουμε σε ποιες στάθμες οι παραπάνω τιμές είναι διαφορετικές εφαρμόσαμε, εξαιτίας της έλλειψης κανονικότητας, τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney. Για τις τιμές του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης στις στάθμες παιδιών 1-10 και 10-15 (βλ. Πίνακα Π.11 και Π.12) η σημαντικότητα του ελέγχου είναι $0,201 > 0,05$ και συνεπώς μπορούμε να δεχτούμε ότι οι τιμές του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης στη στάθμη παιδιών 1-10 και 10-15 έχουν την ίδια κατανομή (προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό).

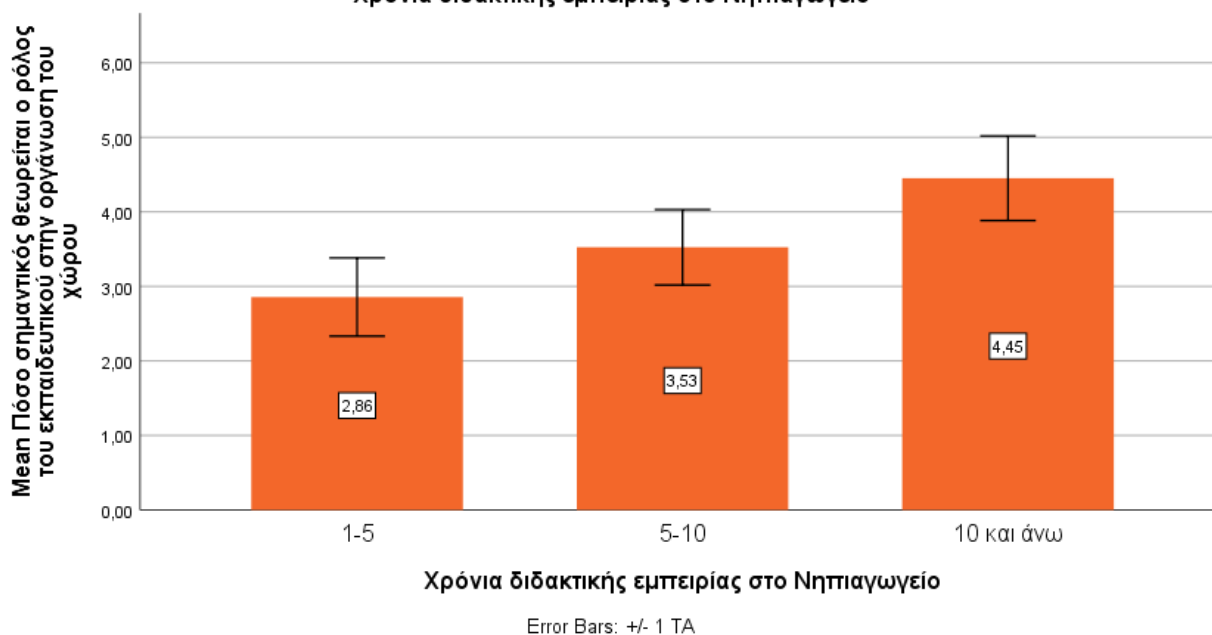
Στη συνέχεια εφαρμόσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney και για τις τιμές του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης στις στάθμες παιδιών 10-15 και 15-25 (βλ. Πίνακα Π.13 και Π.14) σύμφωνα με τον οποίο η σημαντικότητα του ελέγχου ήταν $0,000 < 0,05$ και επομένως δεχόμαστε σε στάθμη σημαντικότητας 5% ότι οι τιμές του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης στη στάθμη παιδιών 10-15 έχουν διαφορετική κατανομή σε σχέση με τις τιμές του πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον της τάξης στη στάθμη παιδιών 15-25.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ελέγχους υποθέσεων καθώς και το Γράφημα 5.19 μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν στην τάξη τους 0-10 ή 10-15 παιδιά θεωρούν πολύ ευχάριστο το περιβάλλον της τάξης τους ($MT=4,25$ και $3,94$ αντίστοιχα), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους 15-25 παιδιά και οι οποίοι θεωρούν το περιβάλλον της τάξης τους αρκετά ευχάριστο ($MT=2,96$).

5.8.4 Εξάρτηση της άποψης ενός νηπιαγωγού για το πόσο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του/της στην οργάνωση του χώρου από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός αυτής της παραγράφου είναι η μελέτη για το αν οι τιμές για το πόσο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του/της ένας/μία νηπιαγωγός στην οργάνωση του χώρου (1,2,3,4,5) εξαρτώνται από τις στάθμες (1-5, 5-10, 10 και άνω) του παράγοντα σχετι-

Simple Bar Mean of Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου by Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο



κά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ενός νηπιαγωγού. Στο Γράφημα 5.20 απεικονίζονται οι μέσες τιμές και οι αντίστοιχες TA του πόσο σημαντικό θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου σε κάθε μια από τις στάθμες των ετών διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 5.20. Ραβδόγραμμα των MT και TA (γραμμές σφαλμάτων-error bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού.

Από το Γράφημα 5.20 γίνεται φανερό ότι για τους νηπιαγωγούς του δείγματός μας, η μέση τιμή του πόσο σημαντικό θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου είναι μικρότερη ($2,86 \cong$ αρκετά) για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 1-5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, μεγαλύτερη ($3,53 \cong$ ανάμεσα στο αρκετά και πολύ) για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 5-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και ακόμα μεγαλύτερη ($4,45 \cong$ ανάμεσα στο πολύ και πάρα πολύ) για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Εκτελώντας τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα των τιμών του πόσο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του/της ένας/μία νηπιαγωγός στην οργάνωση του χώρου σε κάθε μια από τις στάθμες του παράγοντα σχετικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (βλ. Πίνακα Π.15), διαπιστώσαμε ότι και στις τρεις ομάδες τιμών η σημαντικότητα (p-value) είναι μικρότερη του 0,05 και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας. Σαν αποτέλεσμα οδηγούμαστε στην χρήση του ελέγχου Kruskal-Wallis (βλ. Πίνακα Π.16 και Π.17), σύμφωνα με τον οποίο:

H₀: Τα 3 δείγματα τιμών για το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου έχουν την ίδια κατανομή.

H₁: όχι η H₀

Η σημαντικότητα του ελέγχου (p-value) είναι μικρότερη του 0,05 (βλ. Πίνακα Π.17), και άρα σε στάθμη σημαντικότητας 5% απορρίπτουμε την H₀. Συνεπώς οι τιμές για το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου δεν είναι το ίδιο σε όλες τις στάθμες του παράγοντα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Για να διαπιστώσουμε σε ποιες στάθμες οι παραπάνω τιμές είναι διαφορετικές εφαρμόσαμε, εξαιτίας της έλλειψης κανονικότητας, τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney.

Για τις τιμές του πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στις χρόνια διδακτικής εμπειρίας 1-5 και 5-10, η σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney (βλ. Πίνακα Π.18 και Π.19) είναι $0,000 < 0,05$ και συνεπώς δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι τιμές του πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στις στάθμες διδακτικής εμπειρίας 1-5 και 5-10 έχουν την ίδια κατανομή (προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό).

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney και για τις στάθμες διδακτικής εμπειρίας 5-10 και 10 και άνω (βλ. Πίνακα Π.20 και Π.21), όπου η σημαντικότητα του ελέγχου ήταν $0,000 < 0,05$ και επομένως δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι τιμές του πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στις στάθμες διδακτικής εμπειρίας 5-10 και 10 και άνω έχουν την ίδια κατανομή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν 1-5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας θεωρούν αρκετά (MT=2,86) σημαντικό το ρόλο του

εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου και διαφέρουν από τους νηπιαγωγούς που έχουν 5-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας που θεωρούν αρκετά ως πολύ (MT=3,53) σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου και με τη σειρά τους διαφέρουν από τους νηπιαγωγούς που έχουν πάνω από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας οι οποίοι θεωρούν πολύ ως πάρα πολύ (MT=4,45) σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου. Με άλλα λόγια όσο μεγαλύτερη η διδακτική εμπειρία ενός νηπιαγωγού τόσο περισσότερο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του στη διαμόρφωση του χώρου.

5.8.5 Σχέση του φύλου του νηπιαγωγού με τη διαμόρφωση του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου.

Αντικείμενο αυτής της ενότητας είναι ο έλεγχος για τον αν το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει:

- a. τη γνώμη του/της για το ποιες γωνίες (βιβλιοθήκης, οικοδομικού υλικού, εικαστικών, γραφής και ανάγνωσης, πληροφορικής) θεωρεί αναγκαίες,
- b. την προτίμησή του στο πως θα ήθελε να είναι διαμορφωμένος ο εξωτερικός χώρος, αν δηλαδή θα έχει σχολικό κήπο, παιδική χαρά, αμμοδόχο ή οργανωμένο χώρο για αθλητικές εκδηλώσεις.

➤ a.

Προκειμένου να ελέγξουμε το αν η επιλογή μιας γωνίας (βιβλιοθήκης, οικοδομικού υλικού, εικαστικών, γραφής και ανάγνωσης, πληροφορικής) ως απαραίτητης εξαρτάται από το φύλο του νηπιαγωγού πραγματοποιήσαμε πέντε ελέγχους X^2 ανεξαρτησίας (έναν για κάθε γωνία, βλέπε Πίνακες Π.22, Π.23, Π.24, Π.25, Π.26, Π.27, Π.28, Π.29, Π.30, Π.31). Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι προϋποθέσεις του X^2 τεστ δεν πληρούνταν και στους 5 ελέγχους (το 50% > 20% των κελιών είχαν αναμενόμενο πλήθος τιμών μικρότερο του 5), για το λόγο αυτό καταφεύγουμε στον ακριβή έλεγχο Fisher (Fisher exact test). Στους 5 αυτούς ελέγχους (Fisher test) η σημαντικότητα (p-value) είναι 0,42, 0,502, 1, 1 και 1 > 0,05 για τις γωνίες βιβλιοθήκης, οικοδομικού υλικού, εικαστικών, γραφής και ανάγνωσης, και πληροφορικής αντίστοιχα και συνεπώς **δεν** υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο λόγο:

νηπιαγωγοί που θεωρούν μια γωνία απαραίτητη
νηπιαγωγοί που θεωρούν μια την ίδια γωνία ως μη απαραίτητη

μεταξύ των αντρών και γυναικών νηπιαγωγών.

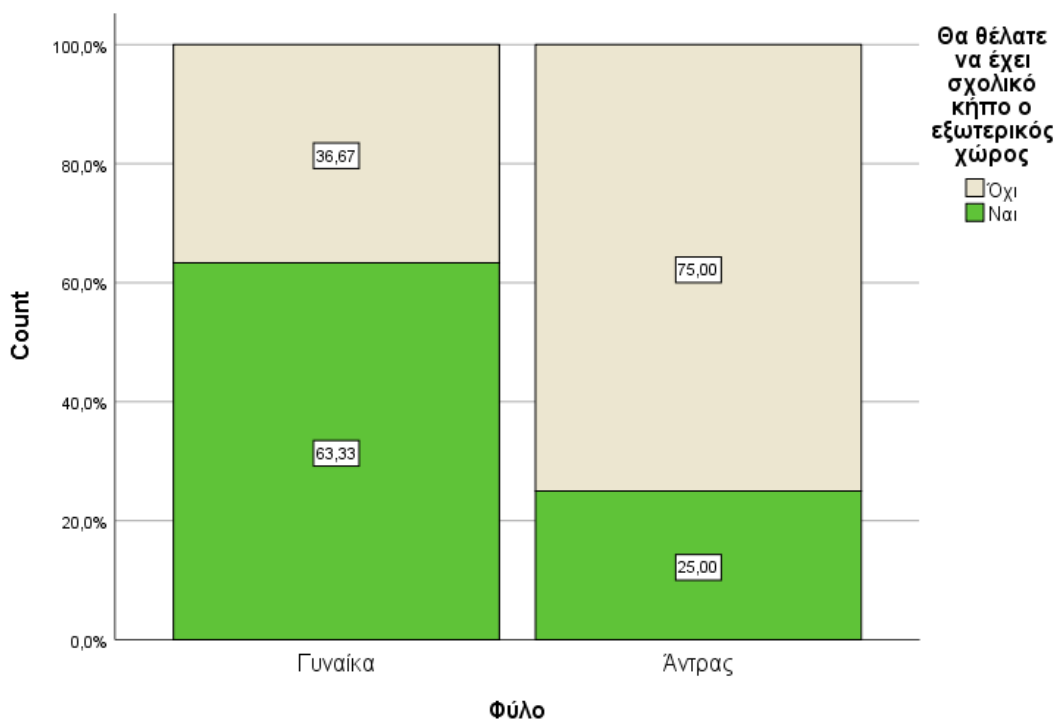
➤ **b.**

Για να ελέγξουμε αν η προτίμησή ενός/μιας νηπιαγωγού για το πως θα ήθελε να είναι διαμορφωμένος ο εξωτερικός χώρος (αν δηλαδή θα έχει σχολικό κήπο, παιδική χαρά, αμμοδόχο ή οργανωμένο χώρο για αθλητικές εκδηλώσεις) εξαρτάται από το φύλο του νηπιαγωγού πραγματοποιήσαμε τέσσερις ακριβής ελέγχους Fisher (βλ. Πίνακες Π.32, Π.33, Π.34, Π.35, Π.36, Π.37, Π.38, Π.39).

Στον ακριβή έλεγχο Fisher για την ύπαρξη σχολικού κήπου στον εξωτερικό χώρο (βλ. Πίνακες Π.32, Π.33), η σημαντικότητα (p-value) είναι $0,042 < 0,05$ και επομένως **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** στο λόγο

νηπιαγωγοί που θέλουν να έχει ο εξωτερικός χώρος σχολικό κήπο
νηπιαγωγοί που δεν θέλουν να έχει ο εξωτερικός χώρος σχολικό κήπο

μεταξύ των αντρών και γυναικών νηπιαγωγών. Η διαφορετικότητα αυτή απεικονίζεται στο ακόλουθο 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα (Γράφημα 5.21), απ' όπου είναι φανερό ότι οι γυναίκες νηπιαγωγοί επιθυμούν στην πλειοψηφία τους (63,33%) την ύπαρξη σχολικού κήπου στον εξωτερικό χώρο, σε αντίθεση με τους άντρες που το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται μόλις στο 25%.



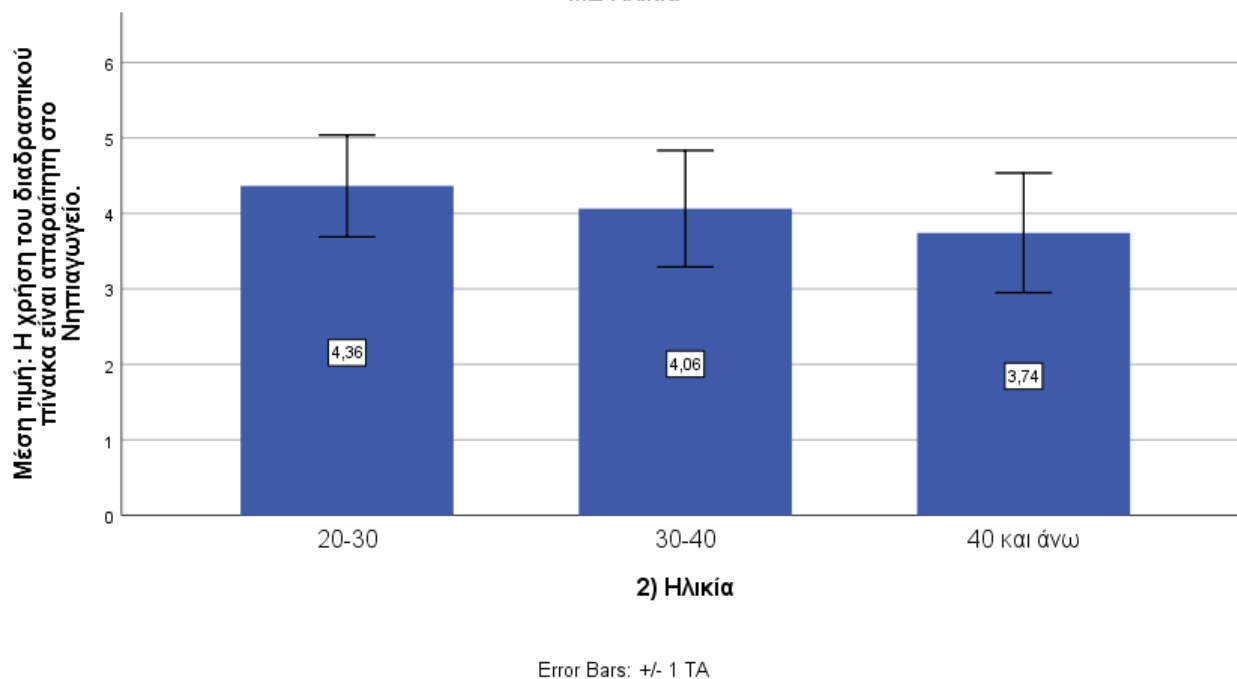
Γράφημα 5.21. 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα για το ποσοστό των νηπιαγωγών που επιθυμούν ο εξωτερικός χώρος να έχει σχολικό κήπο.

Αναφορικά με την επιλογή ύπαρξης παιδική χαράς, αμμοδόχου ή οργανωμένου χώρου για αθλητικές εκδηλώσεις οι ακριβείς έλεγχοι Fisher (βλ. Πίνακες Π.34, Π.35, Π.36, Π.37, Π.38, Π.39) έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ($p\text{-value}= 0,603, 1$ και 1 αντίστοιχα >0.05).

5.8.6 Εξάρτηση της άποψης ενός νηπιαγωγού για το πόσο απαραίτητη κρίνει τη χρήση του διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο από την ηλικία του/της.

Σε αυτήν την παράγραφο επικεντρωνόμαστε στο αν η συμφωνία ενός νηπιαγωγού με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα) επηρεάζεται από τις στάθμες (20-30, 30-40, 40 και άνω) του παράγοντα ηλικία. Στο Γράφημα 5.22 απεικονίζονται οι ΜΤ και οι αντίστοιχες ΤΑ του πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη τις στάθμες των ετών ηλικίας.

Συμφωνία με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ Ηλικία



Γράφημα 5.22. Ραβδόγραμμα των ΜΤ και ΤΑ (γραμμές σφαλμάτων-error bars) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμφωνία των νηπιαγωγών με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη σε σχέση με την ηλικία τους.

Από το Γράφημα 5.22 ότι έχουμε την ένδειξη ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία ενός εκπαιδευτικού τόσο λιγότερο συμφωνεί με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο.

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα των τιμών του πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη σε κάθε μία από τις στάθμες του παράγοντα ηλικία (βλ. Πίνακα Π.40), η σημαντικότητα του ελέγχου και στις τρεις ομάδες τιμών ($p\text{-value}=0,015, 0,038$ και $0,000$) είναι μικρότερη του $0,05$ και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας. Για το λόγο αυτό καταφύγαμε στον έλεγχο Kruskal-Wallis σύμφωνα με τον οποίο:

H₀: Τα δείγματα στις 3 ομάδες τιμών για το πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη έχουν την ίδια κατανομή.

H₁: όχι η H₀

Με βάση τους Πίνακες Π.41, Π.42 η σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal-Wallis ($p\text{-value}$) ήταν $0,03 < 0,05$ και άρα σε στάθμη σημαντικότητας 5% απορρίπτουμε την H₀. Συνεπώς οι τιμές για το πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη **δεν** έχουν την ίδια κατανομή σε όλες τις στάθμες του παράγοντα της ηλικίας. Για να διαπιστώσουμε σε ποιες στάθμες οι παραπάνω τιμές είναι διαφορετικές εφαρμόσαμε, εξαιτίας της έλλειψης κανονικότητας, τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (ανά δύο στάθμες).

Για τις τιμές του πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στις στάθμες ηλικίας 20-30 και 30-40, η σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney (βλ. Πίνακες Π.43, Π.44) είναι $0,311 > 0,05$ και συνεπώς **δεχόμαστε** ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με παρόμοιο τρόπο για το γεγονός ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο στις στάθμες ηλικίας 20-30 και 30-40.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε τον έλεγχο Mann-Whitney και για τις στάθμες ηλικίας 20-30 και 40 και άνω. Η σημαντικότητα του ελέγχου (βλ. Πίνακες Π.45, Π.46)

ήταν $0,016 < 0,05$ και επομένως **δεν** μπορούμε να δεχτούμε ότι οι τιμές για το πόσο συμφωνεί ένας/μία νηπιαγωγός με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη έχουν την ίδια κατανομή στις στάθμες ηλικίας 20-30 και 40 και άνω.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να συνάγουμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν ηλικία 20-30 ή 30-40 έτη ($MT=4,36$ και $4,06$ αντίστοιχα) **συμφωνούν** στο ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη. Σε αντίθεση, οι νηπιαγωγοί με ηλικία 40 και άνω, βρίσκονται ανάμεσα στην **ουδέτερη** στάση και τη **συμφωνία** ($MT=3,76$) σχετικά με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο.

5.8.7 Σχέση μεταξύ της διάταξης των επίπλων και της δυνατότητας πραγματοποίησης όλων των ειδών των δραστηριοτήτων.

Αντικείμενο αυτής της υποενοότητας είναι να διαπιστωθεί αν οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η διάταξη των επίπλων δίνει τη δυνατότητα για τη διεξαγωγή κάθε είδους δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο. Προκειμένου να ελέγξουμε την παραπάνω διαπίστωση, αρκεί να ελέγξουμε αν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παρακάτω δυο μεταβλητών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=κάπως, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ):

1. Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος,
2. Στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα όλων των ειδών των δραστηριοτήτων.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι τιμές των μεταβλητών αυτών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, η σημαντικότητα των ελέγχων Kolmogorov-Smirnov είναι $0,000 < 0,05$ και άρα απορρίπτουμε την H_0 ότι η κατανομή τους είναι κανονική (βλ. Πίνακα Π.47), καταφύγαμε στον έλεγχο για το αν η είναι στατιστικά σημαντικός ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r_s) και ο συντελεστής συσχέτισης τ του Kendall (βλ. Πίνακα Π.48).

Από τα αποτελέσματα Πίνακα Π.48 φαίνεται ότι τόσο ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman όσο και ο συντελεστής συσχέτισης Kendall είναι στατιστικά σημαντικοί ($p\text{-value}=0,000 < 0,05$) με τιμές $r_s=0,682$ και $\tau=0,678$ αντίστοιχα. Συνεπώς υπάρχει μια μέτρια προς ισχυρή **θετική** συσχέτιση μεταξύ του βαθμού που η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος και του βαθμού στον οποίο

υπάρχει στις αίθουσες η δυνατότητα για όλα τα είδη δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, σε μεγάλο βαθμό, όσο περισσότερο πιστεύει ένας εκπαιδευτικός ότι η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος, τόσο περισσότερο πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει και όλων των ειδών τις δραστηριότητες.

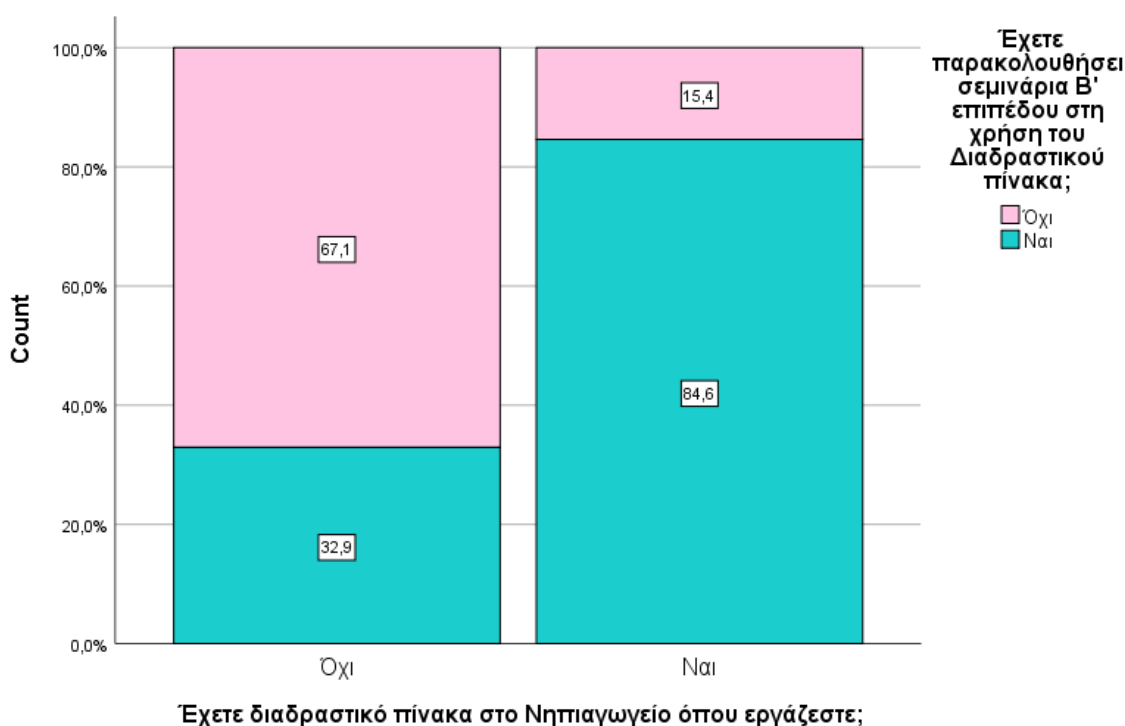
5.8.8 Σχέση μεταξύ της ύπαρξης διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο και της παρακολούθησης σεμιναρίων Β' επιπέδου στη χρήση διαδραστικού πίνακα

Στόχος της παρούσας παραγράφου ήταν να ελέγξουμε αν οι ποιοτικές μεταβλητές

- έχετε διαδραστικό πίνακα στο νηπιαγωγείο που εργάζεστε
- έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου στη χρήση διαδραστικού πίνακα

είναι ανεξάρτητες ή όχι. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήσαμε έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (βλ. Πίνακες Π.49 και Π.50) σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2(1) = 12,567, p < 0,0001 < 0,05$) ανάμεσα στην ύπαρξη διαδραστικού πίνακα σε ένα νηπιαγωγείο και στο αν παρακολούθησε ο νηπιαγωγός σεμινάρια Β' επιπέδου για τη χρήση του.

Ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα σε ένα νηπιαγωγείο την παρακολούθηση σεμιναρίων Β' επιπέδου για τη χρήση του φαίνεται στο ακόλουθο 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα (Γράφημα 5.23).



Γράφημα 5.23. 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα για την ύπαρξη διαδραστικού πίνακα σε ένα νηπιαγωγείο και την παρακολούθηση σεμιναρίων Β' επιπέδου από τους εκπαιδευτικούς για τη χρήση του.

Όπως γίνεται κατανοητό από το Γράφημα 5.23, στα νηπιαγωγεία που δεν διαθέτουν διαδραστικό πίνακα, μόλις το 32,9% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου για τη χρήση διαδραστικού πίνακα. Το ποσοστό αυτό όμως υπερδιπλασιάζεται και φτάνει το 84,6% στα σχολεία που διαθέτουν διαδραστικό πίνακα.

5.9. Συζήτηση της ερευνητικής διαδικασίας

Όπως αναφερθήκαμε στο εισαγωγικό κομμάτι της εργασίας μας, μια νέα σχολική πραγματικότητα δεν εξαρτάται μόνο από τα καινοτόμα προγράμματα και τον καινοτόμο εκπαιδευτικό, αλλά μεγάλη παιδαγωγική σημασία στο εκπαιδευτικό έργο έχει η διάσταση του χώρου. Σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική του δείγματος μας, αλλά και την επαγωγική, κατά την οποία οδηγηθήκαμε στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματός μας ($19,2+76,8=96\%$) θεωρεί ότι ο χώρος είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός για το νηπιαγωγείο (Γράφημα 5.10). Όσον αφορά τον Διαδραστικό πίνακα, φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας πως οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δεν έχουν εργαστεί σε σχολεία με διαδραστικό πίνακα, επομένως και δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με αυτόν. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία του δείγματός μας (86,73%) δεν είχαν διαδραστικό πίνακα στον εξοπλισμό τους, καθώς όπως αναφέραμε και παραπάνω η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα άρχισε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και ξεκίνησε κυρίως πειραματικά. Από την άλλη οι περισσότεροι δεν έχουν παρακολουθήσει και σχετικά σεμινάρια (60,61%). Ωστόσο, ακόμα και μετά από τόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η γνώση και η πληροφόρησή μας για τέτοια νέα εκπαιδευτικά μέσα είναι απαραίτητη, καθώς η κοινωνία προχωρά και εξελίσσεται και εμείς οφείλουμε να την ακολουθούμε.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 99 νηπιαγωγοί από τους οποίους οι 93 (93,94%) ήταν γυναίκες και 6 (6,06%) ήταν άντρες (Γράφημα 5.1). Τα ποσοστά που προέκυψαν δεν μας κάνουν ιδιαίτερη εντύπωση, καθώς στο επάγγελμα αυτό η πλειοψηφία που εργάζεται, κυρίως στην Ελλάδα, είναι γυναίκες και αυτό είναι κάτι που οφείλεται σε κάποια στερεότυπα σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται περισ-

σότερο κατάλληλες να «υποστηρίξουν» αυτό το επάγγελμα. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί έχουν ηλικία 40 έτη και άνω, κάτι που είναι απολύτως φυσιολογικό, εφόσον τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε νηπιαγωγεία ολόκληρης της Ελλάδας και στα οποία είναι λογικό να διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία τουλάχιστον 40 έτη, όταν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε δημιουργεί στις μέρες μας νέες θέσεις για νέους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα σχεδόν το μισό μας δείγμα (40,40%) έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 10 χρόνια, οι οποίοι γνωρίζουν καλά πως ο χώρος στο νηπιαγωγείο είναι το Α και το Ω για την σωστή ανάπτυξη, κοινωνική και συναισθηματική, των νηπίων.

Όσον αφορά την ασφάλεια του χώρου, και πάλι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες του δείγματός μας (81,82%) θεωρούν ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά. Θα λέγαμε πως αυτό ήταν κάτι αναμενόμενο για εμάς, καθώς σπάνια και σχεδόν ποτέ κανείς δεν θα έλεγε κάτι αρνητικό για τον ίδιο και το περιβάλλον του, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε ζωντανούς οργανισμούς και κυρίως στο παιδί. Η υποκειμενικότητα είναι αυτή που υπερισχύει σε αυτές τις περιπτώσεις και όχι τόσο η αντικειμενική μας πλευρά.

Σχετικά με το περιβάλλον της σχολικής τάξης, οι περισσότερες αίθουσες αποτελούνται από 15-25 παιδιά, κάτι που θα λέγαμε πως δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού και ιδίως αυτών που έχουν και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία και οι οποίοι προτιμούν τα στρογγυλά τραπέζια, καθώς έπειτα από αυτά τα χρόνια εμπειρίας, υποθέτουμε πως κρίνουν καλύτερα τι είναι πιο ασφαλές για τα παιδιά και αποτελεσματικό για ομαδικές εργασίες.

Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών (87,5%, 84,4% και 82,8%) θεωρεί ως περισσότερο αναγκαία και σημαντική στο χώρο τη γωνία βιβλιοθήκης, έπειτα τη γωνία οικοδομικού υλικού και τη γωνία εικαστικών αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό είναι φανερό πως οι τρεις αυτές γωνιές θεωρούνται από τους περισσότερους ότι είναι οι πιο ιδανικές και ουσιαστικές για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα παραμύθια, τα τουβλάκια και η ζωγραφική είναι η πρώτη επαφή του παιδιού στο σπίτι, αλλά και στον σχολικό χώρο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (54,69%) επιθυμεί την επικοινωνία μεταξύ των γωνιών βιβλιοθήκης γραφής. Σε αντίθεση με τα παραπάνω (για την γωνιά της γραφής), εδώ παρατηρούμε πως οι περισσότεροι προτιμούν τη σύνδεση της γραφής με τη βιβλιοθήκη. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι λόγω του νέου αναλυτικού προγράμματος στα νηπιαγωγεία, η αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών, καθώς και η γραφή αυτών, θεωρείται πλέον απαραίτητη. Για παράδειγμα, η

ανάγνωση ενός βιβλίου και έπειτα η αντιγραφή του τίτλου του βιβλίου αυτού από το παιδί, θα λέγαμε πως είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα για μια πρώτη επαφή με τα γράμματα. Τέλος, όσον αφορά τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου, η πλειονότητα των νηπιαγωγών θα ήθελε να υπάρχει οργανωμένος χώρος για αθλητικές δράσεις (73%), ακόμα και αμμοδόχος ή σχολικός κήπος (60,9%), το οποίο είναι και αυτό κάτι που το περιμέναμε, καθώς τα ατυχήματα είναι πιο εύκολο να συμβούν σε μία παιδική χαρά συγκριτικά με την αμμοδόχο και τον οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις.

Επομένως, συμπεραίνουμε πως η στάση της νηπιαγωγού στη μάθηση και συνεπώς στην ανάπτυξη των παιδιών γίνεται φανερή από το ενδιαφέρον της για το ποιες γωνιές θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των στόχων που θέτουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Για να ελέγξουμε με περισσότερη ακρίβεια και για να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα που θεωρούμε πως είναι τα πιο σημαντικά και ικανοποιητικά για εμάς, οδηγηθήκαμε στην επαγωγική στατιστική.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έχει να κάνει με το ρόλο που παίζει η διδακτική εμπειρία ενός νηπιαγωγού στην τάξη στην επιλογή των επίπλων για το χώρο της τάξης, πραγματοποιήσαμε χ^2 τεστ ανεξαρτησίας, με ποιοτικές μεταβλητές τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και την προτίμηση των τραπεζιών στην τάξη, παρατηρούμε πως οι δύο μεταβλητές εξαρτώνται η μία από την άλλη. Όπως γίνεται φανερό από το Γράφημα 5.17, καθώς αυξάνει η διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών αυξάνει και το ποσοστό προτίμησής τους στα στρογγυλά τραπέζια, συνεπώς και στην καλύτερη δυνατή επικοινωνία των παιδιών, αφού το στρογγυλό τραπέζι παραπέμπει και στην παρεούλα, αλλά με μικρότερο πληθυσμό ατόμων. Ενώ στους νηπιαγωγούς με 1 έως 5 χρόνια εμπειρίας το ποσοστό που επιλέγουν στρογγυλά τραπέζια είναι 32,14%, στους εκπαιδευτικούς με 5 έως δέκα χρόνια εμπειρίας γίνεται 57,5% για να κορυφωθεί στο 87,1% στους νηπιαγωγούς με πάνω από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Τα ποσοστά αυτά θα μπορούσαμε να πούμε πως ήταν αναμενόμενα. Κι αυτό γιατί, είναι απολύτως φυσιολογικό όσα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερες ιδέες έχει και τόσο πιο εύκολα μπορεί να διαχειριστεί προβληματικές και μη καταστάσεις. Το ότι επιλέγουν λοιπόν στρογγυλά τραπέζια είναι σχεδόν βέβαιο ότι υπολογίζουν την ασφάλεια των παιδιών, καθώς τα τραπέζια αυτά είναι λιγότερο επικίνδυνα από τα παραλληλόγραμμα. Άλλωστε ο φόβος της ασφάλειας των παιδιών φαίνεται και από το ότι επιλέγουν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (το 73%) τον

οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις στον εξωτερικό χώρο, έτσι ώστε να είναι ένας χώρος ελεγχόμενος. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι λίγοι ήταν αυτοί (μόνο το 34%) που θα ήθελε να υπάρχει στον εξωτερικό χώρο παιδική χαρά.

Στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα για το αν ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη σχετίζεται με την αίσθηση ασφάλειας του χώρου υλοποιήσαμε και πάλι X^2 τεστ ανεξαρτησίας με ποιοτικές μεταβλητές τον αριθμό των παιδιών και την ασφάλεια του χώρου στο νηπιαγωγείο. Βλέποντας το γράφημα 5.17 καταλαβαίνει κανείς ότι στην περίπτωση που η τάξη του νηπιαγωγείου έχει μικρό σχετικά πλήθος παιδιών (1 έως 10 ή 10 έως 15) το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι ασφαλής είναι περίπου το ίδιο (91,67% και 93,55% αντίστοιχα). Στην περίπτωση όμως που η τάξη έχει περισσότερα από 15 παιδιά (15 έως 25) τότε το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρεί ότι ο χώρος που έχουν διαμορφώσει είναι ασφαλής πέφτει κατά 20 περίπου ποσοστιαίες μονάδες στο 73,21%. Αυτό μας κάνει να καταλάβουμε και συνάμα να συμφωνήσουμε στην παραπάνω εξάρτηση των δύο μεταβλητών, εφόσον ένας πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα σε μία τάξη δε βοηθάει τη νηπιαγωγό να φέρει εις πέρας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο το διδακτικό της κομμάτι. Το κλίμα της τάξης είναι περισσότερο διαταραγμένο, με αποτέλεσμα οι εργασίες να μη γίνονται με τον επιθυμητό και προβλεπόμενο ρυθμό, συνεπώς δυσχεραίνει και το κομμάτι της μαθησιακής του εξέλιξης, ενώ ακόμα και η δημιουργία ενός ομαδικού κλίματος απαιτεί συνεχή προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών και κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός κρίνει αν ένα περιβάλλον είναι ευχάριστο και συγκεκριμένα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της αίσθησης για το πόσο ευχάριστο είναι το περιβάλλον σε μια τάξη νηπιαγωγείου από το πλήθος των παιδιών στην τάξη με ποιοτικές μεταβλητές το ευχάριστο περιβάλλον και το πλήθος των παιδιών στην τάξη, εφαρμόσαμε τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, αλλά επειδή δεν είχαμε κανονικότητα καταφύγαμε στον έλεγχο Mann-Whitney, όπου τελικά λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ελέγχους υποθέσεων καθώς και το Γράφημα 5.19 μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν στην τάξη τους 0-10 ή 10-15 παιδιά θεωρούν πολύ ευχάριστο το περιβάλλον της τάξης τους (MT=4,25 και 3,94 αντίστοιχα), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους 15-25 παιδιά και οι οποίοι θεωρούν το περιβάλλον της τάξης τους αρκετά ευχάριστο (MT=2,96). Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, πως οι τάξεις με αριθμό παιδιών μέχρι 15 δημιουργούν έναν απόλυτα ευχάριστο χώρο για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, σε αντίθεση με τις

τάξεις που περιλαμβάνουν περισσότερα από 15 παιδιά, οι οποίες κρίνονται αρκετά ευχάριστες, κάτι που το περιμέναμε και εμείς αφού είναι πολύ λογικό να συμβαίνει αυτό. Σε όλες τις ομάδες παιδιών, είτε είναι ομάδες ψυχολογίας, αθλητισμού, ψυχοκοινωνικών δραστηριοτήτων κ.ο.κ. όσο λιγότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο ευχάριστα και δημιουργικά περνάει η ώρα. Επομένως, είναι βέβαιο πως η ψυχολογία ενός παιδιού σχετίζεται με τον ιδανικό αριθμό των παιδιών σε μια τάξη. Τα πολλά παιδιά αυτής της ηλικίας σε μια τάξη ενός νηπιαγωγείου, όχι μόνο δημιουργούν ένταση και αποπνικτική ατμόσφαιρα στο χώρο, αλλά ταυτόχρονα η ηρεμία και η γαλήνη εκλείπουν και αυτό δε βοηθάει στην ψυχολογία ενός μικρού παιδιού.

Στο τέταρτο κατά σειρά ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στο κατά πόσο η εκπαιδευτικός επιτυγχάνει την οργάνωση του χώρου σχετικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο εκτελέσαμε τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα των τιμών του πόσο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του/της ένας/μία νηπιαγωγός στην οργάνωση του χώρου, αλλά επειδή δεν είχαμε κανονικότητα καταφύγαμε στον έλεγχο Mann-Whitney, όπου τελικά μπορούμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν 1-5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας θεωρούν αρκετά ($MT=2,86$) σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου και διαφέρουν από τους νηπιαγωγούς που έχουν 5-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας που θεωρούν αρκετά ως πολύ ($MT=3,53$) σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου και με τη σειρά τους διαφέρουν από τους νηπιαγωγούς που έχουν πάνω από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας οι οποίοι θεωρούν πολύ ως πάρα πολύ ($MT=4,45$) σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου. Με άλλα λόγια όσο μεγαλύτερη η διδακτική εμπειρία ενός νηπιαγωγού τόσο περισσότερο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του στη διαμόρφωση του χώρου. Οι ιδέες εμπλουτίζονται λόγω της εμπειρίας, δεν υπάρχει πλέον το άγχος των πρώτων χρόνων και είναι πιο εύκολο για έναν ή μία νηπιαγωγό να οργανώσει πιο κατάλληλα και εύστοχα τον χώρο που έχει γίνει πια το «δεύτερο» σπίτι γι' αυτόν/ήν. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχει ένας/μία νηπιαγωγός τόσο πιο σημαντικό θεωρεί το ρόλο του στην τάξη και το οποίο είναι κάτι προφανές εφόσον με τα χρόνια εμπειρίας μαθαίνεις πράγματα, διαχειρίζεσαι καλύτερα τις καταστάσεις και νιώθεις πιο σίγουρος για τις ικανότητες και τις δυνατότητές σου.

Στο πέμπτο κατά σειρά ερευνητικό μας ερώτημα που σχετίζεται με το φύλο του εκπαιδευτικού και κατά πόσο αυτό εξαρτάται για τη διαμόρφωση του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου με ποιοτικές μεταβλητές το φύλο και τη διαμόρφωση του εσω-

τερικού και του εξωτερικού χώρου προκειμένου να ελέγξουμε το αν η επιλογή μιας γωνίας (βιβλιοθήκης, οικοδομικού υλικού, εικαστικών, γραφής και ανάγνωσης, πληροφορικής) ως απαραίτητης εξαρτάται από το φύλο του νηπιαγωγού πραγματοποιήσαμε πέντε ελέγχους X^2 ανεξαρτησίας και καταλήξαμε στο ότι **δεν** υπάρχει σημαντική

διαφορά στο λόγο $\frac{\text{νηπιαγωγοί που θεωρούν μια γωνία απαραίτητη}}{\text{νηπιαγωγοί που θεωρούν μια την ίδια γωνία ως μη απαραίτητη}}$ μεταξύ των αντρών και γυναικών νηπιαγωγών. Με άλλα λόγια δεν επηρεάζει το φύλο την επιλογή μιας γωνίας στην τάξη. Αντιθέτως, είτε είναι άντρας νηπιαγωγός είτε γυναίκα η επιλογή βασίζεται σε άλλους παράγοντες και θεωρούμε πως αυτό είναι και το σωστό. Κι αυτό γιατί στην επιλογή μιας γωνίας δεν βάζουμε μπροστά τις επιθυμίες μας αλλά τι θα άρεσε και τι θα βοηθούσε περισσότερο ένα παιδί.

Για να ελέγξουμε αν η προτίμησή ενός/μιας νηπιαγωγού για το πως θα ήθελε να είναι διαμορφωμένος ο εξωτερικός χώρος (αν δηλαδή θα έχει σχολικό κήπο, παιδική χαρά, αμμοδόχο ή οργανωμένο χώρο για αθλητικές εκδηλώσεις) εξαρτάται από το φύλο του νηπιαγωγού πραγματοποιήσαμε τέσσερις ακριβής ελέγχους Fisher καθώς οι προϋποθέσεις του X^2 τεστ δεν πληρούνταν και καταλήξαμε πως **υπάρχει σημαντική διαφορά** στο λόγο

$\frac{\text{νηπιαγωγοί που θέλουν να έχει ο εξωτερικός χώρος σχολικό κήπο}}{\text{νηπιαγωγοί που δεν θέλουν να έχει ο εξωτερικός χώρος σχολικό κήπο}}$ μεταξύ των αντρών και γυναικών νηπιαγωγών. Η διαφορετικότητα αυτή απεικονίζεται στο 100% συσσωρευμένο ραβδόγραμμα (Γράφημα 5.21), απ' όπου είναι φανερό ότι οι γυναίκες νηπιαγωγοί επιθυμούν στην πλειοψηφία τους (63,33%) την ύπαρξη σχολικού κήπου στον εξωτερικό χώρο, σε αντίθεση με τους άντρες που το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται μόλις στο 25%. Παρατηρούμε πως ο σχολικός κήπος είναι στην προτίμηση των γυναικών και όχι των αντρών, καθώς οι γυναίκες είναι αυτές που τους αρέσει να ασχολούνται περισσότερο με τέτοιου είδους φύσεως εργασίες, κάτι που δεν ενδιαφέρει σχεδόν καθόλου τους άντρες. Οι γυναίκες είναι από τη φύση τους όντα που τους αρέσει να φροντίζουν όχι μόνο πρόσωπα αλλά και να φροντίζουν όλα όσα δημιουργούν οι ίδιες.

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα που έχει να κάνει με το αν η ηλικία του/της νηπιαγωγού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πόσο απαραίτητη κρίνει τη χρήση του Διαδραστικού πίνακα με ποιοτικές μεταβλητές την άποψη της νηπιαγωγού για το πόσο απαραίτητη είναι η χρήση του Διαδραστικού πίνακα και την ηλικία, καταφύγαμε στον έλεγχο Kruskal-Wallis. Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της έρευνάς μας,

μπορούμε να συνάγουμε ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν ηλικία 20-30 ή 30-40 έτη (ΜΤ=4,36 και 4,06 αντίστοιχα) **συμφωνούν** στο ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη. Σε αντίθεση, οι νηπιαγωγοί με ηλικία 40 και άνω, βρίσκονται ανάμεσα στην **ουδέτερη** στάση και τη **συμφωνία** (ΜΤ=3,76) σχετικά με την άποψη ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο για εμάς, εφόσον οι νεότερες γενιές γνωρίζουν πολύ περισσότερο τι εστί πληροφορική και όλα τα επακόλουθά της, ένα από αυτά είναι και ο διαδραστικός πίνακας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν 20 χρόνια και άνω εκπαιδευτικοί εμπειρία έμαθαν να δουλεύουν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και μια νέα καινοτομία είναι απολύτως φυσιολογικό να μην την δεχτούν. Σε αντίθεση με αυτή την ομάδα των εκπαιδευτικών, η νεότερη ομάδα επιθυμεί τη χρήση του διαδραστικού πίνακα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τους, αφού πλέον όλα τα εκπαιδευτικά υλικά, αλλά και λογισμικά, είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο.

Σύμφωνα με το έβδομο κατά σειρά ερευνητικό μας ερώτημα για το αν η διάταξη των επίπλων δίνει τη δυνατότητα για τη διεξαγωγή κάθε είδους δραστηριότητας με ποιοτικές μεταβλητές τη διάταξη των επίπλων και την πραγματοποίηση όλων των ειδών των δραστηριοτήτων συμπεραίνουμε πως υπάρχει μια μέτρια προς ισχυρή **θετική** συσχέτιση μεταξύ του βαθμού που η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος και του βαθμού στον οποίο υπάρχει στις αίθουσες η δυνατότητα για όλα τα είδη δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, σε μεγάλο βαθμό, όσο περισσότερο πιστεύει ένας εκπαιδευτικός ότι η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος, τόσο περισσότερο πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει και όλων των ειδών τις δραστηριότητες. Υπάρχει, λοιπόν, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, επομένως και το ένα είναι, όπως θα λέγαμε, επακόλουθο του άλλου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθετί που έχει σχέση με τη διδασκαλία, από το πιο μικρό μέχρι και το πιο μεγάλο, αν θεωρήσει πως είναι ικανοποιητικός παράγοντας για την διδασκαλία του, τόσο ικανοποιητικός θα είναι και ο βαθμός που θα μπορεί να πραγματοποιεί την όποια δραστηριότητα επιθυμεί.

Στο όγδοο και τελευταίο μας ερευνητικό ερώτημα, που διερευνάται αν η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα σε μία τάξη οδηγεί έναν εκπαιδευτικό στην παρακολούθηση σεμιναρίων Β' επιπέδου στη χρήση Διαδραστικού πίνακα με ποιοτικές μεταβλητές τον διαδραστικό πίνακα και την παρακολούθηση σεμιναρίων Β' επιπέδου πραγματοποιήσαμε έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 και όπως γίνεται κατανοητό από το Γράφημα 5.23, στα νηπιαγωγεία που δεν διαθέτουν διαδραστικό πίνακα, μόλις το

32,9% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου για τη χρήση διαδραστικού πίνακα. Το ποσοστό αυτό όμως υπερδιπλασιάζεται και φτάνει το 84,6% στα σχολεία που διαθέτουν διαδραστικό πίνακα. Είναι φανερό πως η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα οδηγεί σχεδόν το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών να ειδικευτεί στη χρήση του μέσω σεμιναρίων, είτε τους αρέσει είτε όχι, ενώ σε όσα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει ο διαδραστικός πίνακας οι νηπιαγωγοί δεν ενδιαφέρονται για τέτοιου είδους σεμινάρια. Ίσως μόνο η ανάγκη να τους οδηγούσε στην πραγματοποίηση τέτοιου είδους σεμιναρίων.

Κλείνοντας, τα περισσότερα από τα αποτελέσματα θα μπορούσαμε να πούμε πως ήταν αναμενόμενα, αν κρίνουμε από τις συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Αν ληφθούν υπόψη κάποιοι σημαντικοί παράγοντες, που αφορούν παιδί και εκπαιδευτικό, τότε ίσως και να αναθεωρήσουμε τον τρόπο της διδασκαλίας μας, αλλά πολύ περισσότερο θα νιώθουμε άνετα και ευχάριστα στον χώρο μας, στο χώρο του νηπιαγωγείου.

5.9.1. Προτάσεις για επιπλέον έρευνα

Η προσχολική τάξη είναι ένας χώρος γεμάτος ζωντάνια, ενέργεια και δυναμισμό, όπως ακριβώς και ένα παιδί. Ακριβώς γι' αυτό, ο τρόπος με τον οποίο θα οργανωθεί ένας χώρος οφείλει να συμβαδίζει με τις ανάγκες του παιδιού (Hatter, χ.χ). Ο σύγχρονος σχολικός χώρος είναι αυτός που θα δώσει ποιότητα, καθώς δεν θα ακολουθεί το παλιό αρχιτεκτονικό πρότυπο που θύμιζε "ίδρυμα" (Ματσαγούρας, 2004).

Είναι σκόπιμο κάθε νηπιαγωγός, κατά την οργάνωση του χώρου, να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των παιδιών, κυρίως την ανάγκη τους για δράση, αλλά και να δίνεται σε αυτά η ανάγκη για έκφραση και δημιουργικότητα.

Εφόσον ληφθούν τα παραπάνω υπόψη, απαραίτητα είναι η επάνδρωση του χώρου με το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο ίσως και να διαφέρει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Για παράδειγμα, στο βρεφικό τμήμα, υλικά που επιτρέπουν αισθητηριακές κινήσεις και οικοδομικό υλικό, θα ήταν ικανοποιητικά ως ένα βαθμό, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες απαιτούνται υλικά που ενθαρρύνουν εικαστικές δραστηριότητες, αλλά και υλικά που αναπτύσσουν το πεδίο της τέχνης, της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών κ.ο.κ. (Ντολιοπούλου, 2002).

Επιπρόσθετα, προτείνουμε την αλλαγή των γωνιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς η έντονη επιθυμία για παιχνίδι και η ενεργητικότητά τους τα κάνει να βαριούνται εύκολα και αναζητούν νέες γωνιές και χώρους για ατομική και συλλο-

γική δράση. Σε ό,τι αφορά τις γωνιές κρίνεται σκόπιμο η νηπιαγωγός να δημιουργεί μια γωνιά, σε συνεννόηση με τα παιδιά, που θα προκαλεί το ενδιαφέρον τους.

Σημαντική κρίνεται επίσης η τοποθέτηση των επίπλων μέσα στην τάξη. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να μεριμνά για την ελευθερία κινήσεων των παιδιών στο χώρο, κάτι που σημαίνει πως τα έπιπλα θα πρέπει να τοποθετούνται έτσι ώστε να μην δυσκολεύεται η κίνηση των παιδιών.

Συμπερασματικά, αν ελέγχονται συστηματικά και ουσιαστικά κάποιοι παράγοντες, όπως αναφερθήκαμε παραπάνω, ο χώρος του νηπιαγωγείου, τόσο ο εσωτερικός όσο και ο εξωτερικός, θα πληροί όλες τις προϋποθέσεις για έναν αποδεκτό και συνάμα παιδαγωγικό χώρο που θα μπορεί το παιδί, με την βοήθεια της νηπιαγωγού, να τον αξιοποιεί με όποιον τρόπο θέλει.

5.9.2. Σκέψεις ως εκπαιδευτικός

Σαν νηπιαγωγός, λοιπόν, και συγκεκριμένα έχοντας ελάχιστα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, στην Ελλάδα του σήμερα, με τις όποιες δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε όλους τους τομείς, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω έναν προβληματισμό που μου 'γεννήθηκε' κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας: ποιος απ' όλους εμάς, εκπαιδευτικούς και μη, θα επέτρεπε να μεγάλωνε το παιδί του, το δικό μας παιδί, σε έναν χώρο "αδιάφορο", χωρίς ουσία και τον απαραίτητο εξοπλισμό για την ανάπτυξή του, τόσο τη συναισθηματική όσο και την γνωστική;

Η απάντηση είναι σίγουρα κανένας, γι' αυτό και η έννοια του χώρου, αλλά και ο χώρος ως οντότητα, οφείλει να σέβεται το παιδί, αλλά πρώτα από όλα να σεβόμαστε εμείς τον ίδιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ

Στο παρόν παράρτημα παραθέτουμε τους πίνακες των αποτελεσμάτων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής του 5^{ου} κεφαλαίου της παρούσας εργασίας που προέκυψαν με τη βοήθεια του SPSS (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0). Οι πίνακες αυτοί συγκεντρώθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, προκειμένου να μην

επιφορτίζουν τη ροή κειμένου του 5^{ου} κεφαλαίου ώστε να «φωτίζονται» πιο ξεκάθαρα και νοηματικά τα στατιστικά ευρήματα της εργασίας αυτής.

Οι πίνακες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

	Πλήθος Παρατηρήσεων	Μέση τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
14) Ο χώρος της αίθουσας σας είναι επαρκώς εξοπλισμένος για την κάλυψη των βιοτικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών.	99	3,32	,892
15) Στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης όλων των ειδών οι δραστηριότητες.	99	4,39	,530
16) Οι αίθουσες του νηπιαγωγείου διαθέτουν τον κατάλληλο φωτισμό.	99	3,99	,867
17) Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.	99	4,36	,542
18) Η αυλή του σχολείου προάγει το παιχνίδι.	99	3,84	1,258

Πίνακας Π.1. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με ικανοποίηση τους σε θέματα που αφορούν το χώρο του νηπιαγωγείου.

	Πλήθος Παρατηρήσεων	Μέση τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
19) Πόσο σημαντικός θεωρείτε πως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου.	99	3,63	,82
20) Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.	99	3,4242	,80927

21) Η/Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τον χώρο της τάξης του.	99	4,50	,613
22) Η/Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις γωνιές που θα τοποθετηθούν στον χώρο.	99	4,37	,694

Πίνακας Π.2. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το βαθμό στον οποίο παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση του χώρου.

	Πλήθος Παρατηρήσεων	Μέση τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
23) Η/Ο νηπιαγωγός επικοινωνεί άμεσα και σε συχνό βαθμό με τον γονέα/κηδεμόνα.	99	4,263	,5999
24) Ο χώρος λειτουργεί ως επικοινωνιακός παράγοντας για τα παιδιά.	99	4,370	,5244
25) Υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.	99	4,39	,569
26) Ο χώρος αποτελεί συνδεδεμένο κρίκο όλων των εμπλεκόμενων στην ανάπτυξη του παιδιού.	99	4,30	,648
27) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.	99	3,87	,799

Πίνακας Π.3. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με σχετικά με το επικοινωνιακό στοιχείο στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Είδος Τραπεζιού * Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο

Crosstabulation

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	T
	Total

		1-5	5-10	10 και άνω		
Είδος Τραπεζιού	Στρογγυλά	Count	9	23	27	59
		% within				
	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	3	5	8	5	
		2,1%	7,5%	7,1%	9,6%	
	Παραλληλόγραμμα	Count	19	17	4	40
		% within				
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	6	4	1	4		
	7,9%	2,5%	2,9%	0,4%		
Total	Count	28	40	31	99	
	% within					
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	1	1	1	1		
	00,0%	00,0%	00,0%	00,0%		

Πίνακας Π.4. Πίνακας συνάφειας για τη σχέση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού και της επιλογής του σχήματος των τραπεζιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,574 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,019	2	,000
Linear-by-Linear Association	18,342	1	,000
N of Valid Cases	99		

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,31.

Πίνακας Π.5. Αποτελέσματα του χ^2 ελέγχου για τη σχέση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού και της επιλογής του σχήματος των τραπεζιών.

Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας * Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά; Crosstabulation

		Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;		Total	
		Όχι	Ναι		
Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας	0-10	Count	1	11	12
		Expected Count	2,2	9,8	12,0
		% within Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;	5,6%	13,6%	12,1%
	5-15	Count	2	29	31
		Expected Count	5,6	25,4	31,0
		% within Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;	11,1%	35,8%	31,3%
	15-25	Count	15	41	56
		Expected Count	10,2	45,8	56,0
		% within Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;	83,3%	50,6%	56,6%
Total	Count	18	81	99	
	Expected Count	18,0	81,0	99,0	

% within Θεωρεί- τε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφα- λής για τα παιδιά;	100,0%	100,0%	100,0%
---	--------	--------	--------

Πίνακας Π.6. Πίνακας συνάφειας για τη σχέση μεταξύ του αριθμού των παιδιών σε μια τάξη και της αίσθησης ασφάλειας του χώρου στο νηπιαγωγείο.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,436 ^a	2	,040
Likelihood Ratio	7,079	2	,029
Linear-by-Linear Association	4,945	1	,026
N of Valid Cases	99		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5.

The minimum expected count is 2,18.

Πίνακας Π.7. Αποτελέσματα του X² ελέγχου για τη σχέση μεταξύ του αριθμού των παιδιών σε μια τάξη και της αίσθησης ασφάλειας του χώρου στο νηπιαγωγείο

Tests of Normality

	Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/ τάξεις σας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περι- βάλλον της τάξης σας.	1-10	,307	2	003	,764	2	,004
	10-15	,389	1	000	,687	1	,000
	15-25	,327	6	000	,763	56	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας Π.8. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των τιμών της μεταβλητής σχετικά με το πόσο ευχάριστο κρίνει ένας εκπαιδευτικός το περιβάλλον της τάξης μέσα στις κατηγορίες της μεταβλητής που αφορά τον αριθμό παιδιών στην τάξη.

Ranks			
	Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας	N	Mean Rank
Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.	1-10	12	74,13
	10-15	31	68,76
	15-25	56	34,45
	Total	99	

Πίνακας Π.9. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση τον αριθμό των παιδιών στην τάξη) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον στην τάξη.

Test Statistics^{a,b}

Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.

Kruskal-Wallis H	44,005
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας

Πίνακας Π.10. Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση τον αριθμό των παιδιών στην τάξη) έχουν την ίδια κα-

τανομή σχετικά με το πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον στην τάξη.

Ranks				
	Αριθμός παιδιών στην/ στις τάξη/τάξεις σας	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.	1-10	12	26,00	312,00
	10-15	31	20,45	634,00
	Total	43		

Πίνακας Π.11. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με αριθμό παιδιών στην τάξη 1-10 και 10-15) έχουν την ίδια κατανομή στο πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον της τάξης.

Test Statistics^a

Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.

Mann-Whitney U	138,000
Wilcoxon W	634,000
Z	-1,487
Asymp. Sig. (2-tailed)	,137
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,201^b

a. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας

b. Not corrected for ties.

Πίνακας Π.12. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με αριθμό παιδιών στην τάξη 1-10 και 10-15) έχουν την ίδια κατανομή στο πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον της τάξης.

Ranks				
	Αριθμός παιδιών στην/ στις τάξη/τάξεις σας	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο ευχάριστο κρίνετε	10-15	31	64,31	1993,50
το περιβάλλον της τάξης	15-25	56	32,76	1834,50
σας.	Total	87		

Πίνακας Π.13. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με αριθμό παιδιών στην τάξη 10-15 και 15-25) έχουν την ίδια κατανομή στο πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον της τάξης.

Test Statistics^a

Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον της τάξης σας.

Mann-Whitney U	238,500
Wilcoxon W	1834,500
Z	-6,074
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας

Πίνακας Π.14. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με αριθμό παιδιών στην τάξη 10-15 και 15-25) έχουν την ίδια κατανομή στο πόσο ευχάριστο κρίνουν οι νηπιαγωγοί το περιβάλλον της τάξης.

Tests of Normality

	Χρόνια διδακτικής Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
--	---	--------------

	εμπειρίας στο Νη- πιαγωγείο	Statistic	df	ig.	S Statistic	df	Sig.
Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου	1-5	393	8	000	698	8	000
	5-10	351	0	000	636	0	000
	10 και άνω	317	1	000	717	1	000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας Π.15. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των τιμών της μεταβλητής σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου μέσα στις κατηγορίες της μεταβλητής που αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο.

Ranks			
	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγω- γείο	N	Mean Rank
Πόσο σημαντικός θεω- ρείται ο ρόλος του εκπαι- δευτικού στην οργάνωση του χώρου	1-5	28	24,36
	5-10	40	46,98
	10 και άνω	31	77,06
	Total	99	

Πίνακας Π.16. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Test Statistics^{a,b}

Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

Kruskal-Wallis H	57,542
df	2

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας Π.17. Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Mann-Whitney Test**Ranks**

	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου	1-5	28	23,39	655,00
	5-10	40	42,28	1691,00
	Total	68		

Πίνακας Π.18. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με 1-5 και 5-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Test Statistics^a

Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

Mann-Whitney U	249,000
Wilcoxon W	655,000

Z	-4,410
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας Π.19. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με 1-5 και 5-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Mann-Whitney Test

	Ranks			
	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου	5-10	40	25,20	1008,00
	10 και άνω	31	49,94	1548,00
	Total	71		

Πίνακας Π.20. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με 5-10 και 10 και άνω χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Test Statistics^a

Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου

Mann-Whitney U	188,000
Wilcoxon W	1008,000

Z	-5,471
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας Π.21. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με 5-10 και 10 και άνω χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο Νηπιαγωγείο) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου στην τάξη.

Φύλο * Γωνιά βιβλιοθήκης θεωρείται αναγκαία

στο χώρο Crosstabulation

Count		Γωνιά βιβλιοθήκης θεωρείται αναγκαία στο χώρο		
		OXI	NAI	Total
Φύλο	Γυναίκα	7	53	60
	Άντρας	1	3	4
Total		8	56	64

Πίνακας Π.22. Πίνακας συνάφειας για το αν η γωνιά βιβλιοθήκης θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,610 ^a	1	,435		

Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,500	1	,479		
Fisher's Exact Test				,422	,422
Linear-by-Linear Association	,600	1	,439		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.23. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για το αν η γωνία βιβλιοθήκης θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Γωνιά οικοδομικού υλικού θεωρείται αναγκαία στο χώρο Crosstabulation

		Γωνιά οικοδομικού υλικού θεωρείται αναγκαία στο χώρο		Total	
		Όχι	Ναι		
Φύλο	Γυναίκα	Count	9	51	60
	Άντρας	Count	1	3	4
Total		Count	10	54	64

Πίνακας Π.24. Πίνακας συνάφειας για το αν η γωνιά οικοδομικού υλικού θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,284 ^a	1	,594		

Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,251	1	,616		
Fisher's Exact Test				,502	,502
Linear-by-Linear Association	,280	1	,597		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.25. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για το αν η γωνιά οικοδομικού υλικού θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Γωνιά εικαστικών θεωρείται αναγκαία στο χώρο

Crosstabulation

		Γωνιά εικαστικών θεωρείται αναγκαία στο χώρο			Total
		Γωνιά εικαστικών θεωρείται αναγκαία στο χώρο		Total	
		Όχι	Ναι		
Φύλο	Γυναίκα	Count	11	49	60
	Άντρας	Count	0	4	4
Total		Count	11	53	64

Πίνακας Π.26. Πίνακας συνάφειας για το αν η γωνιά εικαστικών θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,886 ^a	1	,347		

Continuity Correction ^b	,066	1	,797		
Likelihood Ratio	1,563	1	,211		
Fisher's Exact Test				1,000	,461
Linear-by-Linear Association	,872	1	,350		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,69.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.27. Αποτελέσματα X^2 ελέγχου για το αν η γωνιά εικαστικών θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Γωνιά γραφής και ανάγνωσης θεωρείται αναγκαία στο χώρο

Crosstabulation

		Γωνιά γραφής και ανάγνωσης θεωρείται αναγκαία στο χώρο		Total	
		Όχι	Ναι		
Φύλο	Γυναίκα	Count	21	39	60
	Άντρας	Count	1	3	4
Total		Count	22	42	64

Πίνακας Π.28. Πίνακας συνάφειας για το αν η γωνιά γραφής και ανάγνωσης θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,166 ^a	1	,683		

Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,175	1	,676		
Fisher's Exact Test				1,000	,574
Linear-by-Linear Association	,164	1	,686		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.29. Αποτελέσματα X^2 ελέγχου για το αν η γωνιά γραφής και ανάγνωσης θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Γωνιά πληροφορικής θεωρείται αναγκαία στο χώρο

Crosstabulation

		Γωνιά πληροφορικής θεωρείται αναγκαία στο χώρο		Total
		Όχι	Ναι	
		Φύλο	Count	
Γυναίκα	24	36	60	
Άντρας	2	2	4	
Total	26	38	64	

Πίνακας Π.30. Πίνακας συνάφειας για το αν η γωνιά πληροφορικής θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,155 ^a	1	,693		

Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,153	1	,696		
Fisher's Exact Test				1,000	,539
Linear-by-Linear Association	,153	1	,696		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.31. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για το αν η γωνιά πληροφορικής θεωρείται αναγκαία σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Θα θέλατε να έχει σχολικό κήπο ο εξωτερικός χώρος

Crosstabulation

		Θα θέλατε να έχει σχολικό κήπο ο εξωτερικός χώρος		Total	
		Όχι	Ναι		
Φύλο	Γυναίκα	Count	22	38	60
	Άντρας	Count	3	1	4
Total		Count	25	39	64

Πίνακας Π.32. Πίνακας συνάφειας για την προτίμηση ύπαρξης σχολικού κήπου στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,315 ^a	1	,128		

Continuity Correction ^b	,985	1	,321		
Likelihood Ratio	2,278	1	,131		
Fisher's Exact Test				,042	,021
Linear-by-Linear Association	2,279	1	,131		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,56.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.33. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για την προτίμηση ύπαρξης σχολικού κήπου στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Θα θέλατε να έχει παιδική χαρά εξωτερικός χώρος

Crosstabulation

		Θα θέλατε να έχει παιδική χαρά εξωτερικός χώρος			
		Όχι	Ναι	Total	
Φύλο	Γυναίκα	Count	40	20	60
	Άντρας	Count	2	2	4
Total		Count	42	22	64

Πίνακας Π.34. Πίνακας συνάφειας για την προτίμηση ύπαρξης παιδικής χαράς στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,462 ^a	1	,497		

Continuity Correction ^b	,018	1	,892		
Likelihood Ratio	,440	1	,507		
Fisher's Exact Test				,603	,426
Linear-by-Linear Association	,455	1	,500		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.35. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για την προτίμηση ύπαρξης παιδικής χαράς στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Θα θέλατε να έχει αμμοδόχο ο εξωτερικός χώρος
Crosstabulation

		Θα θέλατε να έχει αμμοδόχο εξωτερικός χώρος			
		Όχι	Ναι	Total	
Φύλο	Γυναίκα	Count	24	36	60
	Άντρας	Count	1	3	4
Total		Count	25	39	64

Πίνακας Π.36. Πίνακας συνάφειας για την προτίμηση ύπαρξης αμμοδόχου στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
-------	----	-----------------------------------	----------------------	----------------------

Pearson Chi-Square	,354 ^a	1	,552		
Continuity Correction ^b	,004	1	,947		
Likelihood Ratio	,375	1	,540		
Fisher's Exact Test				1,000	,489
Linear-by-Linear Association	,349	1	,555		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,56.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.37. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για την προτίμηση ύπαρξης αμμοδόχου στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο * Θα θέλατε να έχει οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις εξωτερικός χώρος Crosstabulation

			Θα θέλατε να έχει οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις εξωτερικός χώρος		
			Όχι	Ναι	Total
Φύλο	Γυναίκα	Count	16	44	60
	Άντρας	Count	1	2	3
Total		Count	17	46	63

Πίνακας Π.38. Πίνακας συνάφειας για την προτίμηση ύπαρξης οργανωμένου χώρου για σχολικές δράσεις στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,064 ^a	1	,800		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,062	1	,804		
Fisher's Exact Test				1,000	,618
Linear-by-Linear Association	,063	1	,801		
N of Valid Cases	63				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.39. Αποτελέσματα χ^2 ελέγχου για την προτίμηση ύπαρξης οργανωμένου χώρου για σχολικές δράσεις στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
27Α) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.	,282	11	,015	,786	11	,006
20-30	,220	16	,038	,819	16	,005
30-40 και άνω	,268	70	,000	,818	70	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας Π.40. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των τιμών της μεταβλητής σχετικά με το πόσο απαραίτητη είναι η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο μέσα στις κατηγορίες της μεταβλητής που αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.	20-30	11	65,59
	30-40	16	55,53
	40 και άνω	70	44,90
	Total	97	

Πίνακας Π.41. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

Test Statistics^{a,b}

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.

Kruskal-Wallis H	6,991
df	2
Asymp. Sig.	,030

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2A) Ηλικία

Πίνακας Π.42. Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis για το αν τα 3 δείγματα τιμών (με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

Mann-Whitney Test

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.	20-30	11	15,73	173,00
	30-40	16	12,81	205,00
	Total	27		

Πίνακας Π.43. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με ηλικίες εκπαιδευτικών 20-30 και 30-40) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

Test Statistics^a

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.

Mann-Whitney U	69,000
Wilcoxon W	205,000
Z	-1,013
Asymp. Sig. (2-tailed)	,311
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,368 ^b

a. Grouping Variable: 2A) Ηλικία

b. Not corrected for ties.

Πίνακας Π.44. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με ηλικίες εκπαιδευτικών 20-30 και 30-40) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

Mann-Whitney Test

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.	20-30	11	55,86	614,50
	40 και άνω	70	38,66	2706,50
	Total	81		

Πίνακας Π.45. Βαθμοί (ranks) του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με ηλικίες εκπαιδευτικών 20-30 και 40 και άνω) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

Test Statistics^a

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.

Mann-Whitney U	221,500
Wilcoxon W	2706,500
Z	-2,402
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016

a. Grouping Variable: Ηλικία

Πίνακας Π.46. Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για το αν τα 2 δείγματα τιμών (με ηλικίες εκπαιδευτικών 20-30 και 40 και άνω) έχουν την ίδια κατανομή σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρείται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο.

3. Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος,
4. Στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα όλων των ειδών των δραστηριοτήτων.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Στις αίθουσες υπάρχει η,360 δυνατότητα πραγματο- ποίησης όλων των ει- δών οι δραστηριότητες.		98	,000	,690	98	,000
Η διάταξη των επίπλων,357 παίζει ρόλο στη διεξα- γωγή του μαθήματος.		98	,000	,704	98	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας Π.47. Έλεγχος κανονικότητας για τις μεταβλητές στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα όλων των ειδών των δραστηριοτήτων και η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Correlations

		Στις αίθουσες υπάρχει η δυνα- τότητα πραγμα- τοποίησης όλων των ειδών οι δρα- στηριότητες.	Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξα- γωγή του μαθήματος.	
Kendall's tau_b	Στις αίθουσες υπάρ- χει η δυνατότητα πραγματοποίησης όλων των ειδών οι δραστηριότητες.	Correlation Coefficient	1,000	,678**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	98	98
	Η διάταξη των επί- πλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθή- ματος.	Correlation Coefficient	,678**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.	
	N	98	98	
Spearman's rho	Στις αίθουσες υπάρ- χει η δυνατότητα	Correlation Coefficient	1,000	,682**

πραγματοποίησης όλων των ειδών οι δραστηριότητες.	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	98	98
Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.	Correlation Coefficient	,682**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	98	98

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Π.48. Πίνακας συσχέτισης και έλεγχοι σημαντικότητας των συσχετίσεων για τις μεταβλητές στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα όλων των ειδών των δραστηριοτήτων και η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε; * Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου στη χρήση του Διαδραστικού πίνακα; Crosstabulation

		Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου στη χρήση του Διαδραστικού πίνακα;			
		Όχι	Ναι	Total	
Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;	Όχι	Count	57	28	85
		% within 6A) Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;	67,1%	32,9%	100,0%
	Ναι	Count	2	11	13
		% within 6A) Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;	15,4%	84,6%	100,0%
Total		Count	59	39	98

% within 6Α) Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;	60,2%	39,8%	100,0%
--	-------	-------	--------

Πίνακας Π.49. Πίνακας συνάφειας για τη σχέση μεταξύ της ύπαρξης διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο και της παρακολούθησης σεμιναρίων Β' επιπέδου για τη χρήση Διαδραστικού πίνακα από τους εκπαιδευτικούς.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	12,567 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	10,502	1	,001		
Likelihood Ratio	12,845	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	12,438	1	,000		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Π.50. Αποτελέσματα του X^2 ελέγχου για τη σχέση μεταξύ της ύπαρξης διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο και της παρακολούθησης σεμιναρίων Β' επιπέδου για τη χρήση Διαδραστικού πίνακα από τους εκπαιδευτικούς.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελάκου, Ε. Π. (2011). *Ο ρόλος της Επικοινωνίας στη διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος: Διπλωματική εργασία.
- Αμπράζη, Ζ. (2007). *Μορφές επικοινωνίας - μη λεκτική επικοινωνία*. Σε Εναλλακτική υποστηρικτική επικοινωνία. Ρόδος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος Τ., Μπέλλου Ι., Παπαχρήστος Ν., Σιμωνιάς Κ., Σοφός Α., Τριανταφυλλίδης Α., Φιλιπούσης Γ. & Φραγκάκη Μ. (2010). *Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Σχολική Τάξη. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις - διδακτικές εφαρμογές*. Μέρος Α: Θεωρητικό Πλαίσιο. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση».
- Ανδρέου, Α. (15 Σεπτεμβρίου 2012). Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας. *Α.ΚΙ.ΔΑ*. Διαθέσιμο σε: http://akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1269%3A2012-03-15-21-37-07&catid=212%3Alatest-news&Itemid=63&lang=el (Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου 2019).
- Ανδρουλάκης, Γ., (1999). *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues, a (Unité 2)*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η., Παπαδοπούλου, Α. (2008). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Αρβανίτη, Ι. (2011). *Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως Παράγοντας της Δυναμικής του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος: Χώρος και Εκπαιδευτική Διαδικασία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Αρβανίτη Π., Τ., (2010). *Τρόποι υποστήριξης της μάθησης των νηπίων μέσα από τη συνεργασία γονέων – σχολείου*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Arvaniti_Papadopoulou.pdf
- Αρτέμη, Ε. ([χ.χ.]). *Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΘΕΜΕΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*. *24grammata* 1. Διαθέσιμο σε: www.24grammata.com (Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου 2019).
- Βάρδα, Α. (2000). *Το διάλειμμα και η χρήση του χώρου του νηπιαγωγείου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Γαϊτανίδη, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική του χώρου: σχολική αρχιτεκτονική*, Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γερμανός, Δ., (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: από το χώρο των κανονισμών στο χώρο για το παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη Ο χώρος ως εξελισσόμενο πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο 75 (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σσ. 448-467). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕΑΠΘ.
- Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο* (σσ. 43-64). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.
- Γερμανός, Δ. (2003). *Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης*. Στο Μέσσιου, Δ. (επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γκιζέλη, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. (2007). *Υλικοτεχνική Υποδομή*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 281-326.
- Γκλούμπου, Α. (2014). « *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*», Τόμος Α', Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή
- Γκότοβος, Α. (2003). *Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Γενική Περιγραφή. Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2000). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαλιάνη, (2017). Ο διαδραστικός πίνακας στην εκπαίδευση. *Δαλιάνη Ξένες Γλώσσες από το 1964*, σελίδα 50+ χρόνια εμπειρία και πρωτοπορία στις σύγχρονες σπουδές.
- Δαράκη, Π. (1995). *Το προσχολικό παιδί και οι αγάδες του, με τη συνεργασία των νηπιαγωγών Σιόντη Ε. – Μερικου Π.* Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη.
- Δερμεντζόγλου, Μ. (2009). *Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Δημητρακάκης, Κ., Σοφός, Α., (2010). «Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Διδασκαλία – Ερευνητική Προσέγγιση ως προς τις Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών». Στο: Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ., Δοδοντσής, Μ. (επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Συνέδριο Ημαθείας με Διεθνή Συμμετοχή, (σελ. 645-667), Βέροια - Νάουσα.

- Δομανού, Α.,(2010). *Ο ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (<http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13278/file0.pdf?sequence=1>)
- Έλληνα, Σ. (Φεβρουάριος 2013). Μη Λεκτική Επικοινωνία: ένας άμεσος τρόπος επικοινωνίας όχι λιγότερο κατανοητός. *Κοινωνία Κωφών* :Ο ήχος της σιωπής.
- Εξάρχου, Ν. (2004). *Βιωματική μάθηση στην προσχολική ηλικία. Μεθοδολογική προσέγγιση δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ατροπός
- Ζαβλανός, Μ. (2017). *Η ποιότητα στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη διοίκηση*. Αθήνα: ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ
- Ζαφειρόπουλος Κ.,(2005),*Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Καζάζη, (1995). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Λ. (2017). *Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας*. Διαθέσιμο σε: <https://www.cgd-c.com/el/spoudeotita-tis-epikinonias/> (Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2019).
- Κουτσουβάνου, Ε., & Γιαλαμάς, Β. (1996). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καραθανάση, Α. (2011). *Οργάνωση χώρου στο νηπιαγωγείο*. Blogs.sch.gr Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/ankarath/2011/02/02/%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%87%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%85-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%B9%CE%BF/>. Πρόσβαση στις 5 Φεβρουαρίου 2019.
- Καρακίτσιος, Γ. Ε.(2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρτασίδου, Λ. (2001). *Οργάνωση Βρεφονηπιακών Τμημάτων & Μορφές Δραστηριοτήτων Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ.
- Καρπουτζίδου, Θ. (2013). *Η οργάνωση του χώρου των προσχολικών προγραμμάτων σε κέντρα ενδιαφέροντος. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*, Πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας.
- Καψάλη, Α. Γ. (2000). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο., και Νημά, Ε., (1997). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Λευκωσία:Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.
- Κονιδάρη, Ε. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουτσουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ.(2000). *Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξ αιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία, η περίπτωση του άγχους για τους υπολογιστές*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110, σσ. 122-131.
- Κόφφας, Αλ. & Μετοχιανάκης, Ηλ. (1994) *Βασικά προβλήματα προσχολικής αγωγής. Εμπειρική παιδαγωγική προσέγγιση προβλημάτων του νηπιαγωγείου*. Ρέθυμνο: Έκδ. των συγγ.
- Κρανασάκης, Γ., (1996). *Ψυχολογία του παιδιού*. Ηράκλειο.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π.(1977). *Νηπιαγωγική, τόμοι 2*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρέλα, Π., Δημούδη, Α. (2006). *Ενεργειακή συμπεριφορά των σχολικών κτιρίων με έμφαση στην Γ' κλιματική ζώνη*. 8ο Εθνικό Συνέδριο για τις «Ηπιες Μορφές Ενέργειας», Ι.Η.Τ., Θεσσαλονίκη, 29-31 Μαρτίου.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1922). *Υπαίθρια σχολεία*, Αθήνα: «Αθηνά».
- Μανουσάκη, Χ. (2019). *Σχολείο. Το άλλο του Σπίτι*. Διαθέσιμο σε: <https://www.ekpaideytikos.gr/index.php/arhra/969-sxoleio-to-allo-tou-spiti> (Ανακτήθηκε 26 Δεκεμβρίου, 2019).
- Μάρκος, Αντόνιος (2001), *Φύση και Άνθρωπος στην Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Leader Books.
- Μαρκοπούλου, Ε. (24 Σεπτεμβρίου 2018). *Η επίδραση του σχολείου στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Ψυχο-γραφήματα*. Διαθέσιμο σε: <https://www.psychografimata.com/i-epidراسι-tou-scholiou-stin-psichokinoniki-exelixi-tou-pediou/> (Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2019).
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Εφαρμογές σύγχρονης διδακτικής*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιστόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μερκούρη, Ε. (2009). *Η Επικοινωνία του Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως παράγοντα αποτελεσματικότητας στο σύγχρονο σχολείο. Η περίπτωση Γυμνασίων- Λυκείων Ανατολικής Αττικής*. Ρόδος: Μεταπτυχιακή εργασία.

- Μητάκος Δ., (2008), «*Από το μαυροπίνακα στην παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα : Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού.*» στο 4ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ελληνική Ένωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση e-Δίκτυο-ΤΠΕ Εκπαιδευτική Πύλη Ν. Αιγαίου (www.epyna.gr)
- Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ. & Πόθος, Δ. (2014). *Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας.* Στο: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Ημαθία, σ. 234-246.
- Μοντεσσόρι, Μ.(1977). *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί.* Αθήνα:Γλάρος.
- Μουμουλίδου, Μ., Ρεκαλίδου, Γ. (2010). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση.* Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπνηρωτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μπατιάνη, Θ. (2015) «Ο σχολικός χώρος και η εκπαιδευτική διαδικασία», *Η ΑΥΓΗ*, 7 Ιουνίου. Διαθέσιμο σε <http://www.avgi.gr/article/10839/5597073/o-scholikos-choros-kai-e-ekpaideutike-diadikasia> (Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2019).
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπούκουρας, Δ. ([χ.χ.]). *Η επικοινωνία στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.* Διαθέσιμο σε: <http://www.dimitrismproukouras.gr/themata-psychologias/paidi/e-epikoinonia-ste-diamorphose-tes-prosopikotetas> (Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2019).
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νιάρρου, Β. & Γρουσουζάκου, Ε. (2007). *Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση.* Πρακτικά 4ου Συνεδρίου στη Σύρο-ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου 2019, από <http://www.ediktyo.eu>
- Νιάρρου, Β. ([χ.χ.]). *Ιστορίες για ΤΠΕ και Εκπαίδευση. Ευφυείς Τεχνολογίες για την Εκπαίδευση.* Διαθέσιμο σε: <http://www.smartedu.gr/niarou-on-smart-board> (Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2019).
- Ντίκου, Ε., (2013). «*Η χρήση των Διαδραστικών Πινάκων στην Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Σχολική Εκπαίδευση με τη χρήση του SMART Notebook*», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων:Πειραιάς
- Νιάρρου, Β.(2019).*Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, από τη Σύρο στη Ρόδο, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαδικτυακός τόπος συνεδρίου:e-diktyo.eu
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002β). *Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Gutenberg
- Ντολιοπούλου, Ε. (επιμ.) (2003). *Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες.* Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδης, Β., Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές.* (11-13 Μαΐου 2012). 1, 770-781.

- Παγγέ, Τ. & Κυριαζή Μ. (n.d.). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ελληνική Τεχνολογική Ένωση Επιστημών, Πληροφορίας & Επικοινωνιών. Διαθέσιμο σε: <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe280.pdf> (Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2019).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ([χ.χ.]). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πανούδη, Β. (2014). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου της τάξης ενός παιδικού σταθμού*, Προπτυχιακή/Διπλωματική εργασία, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου: Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας. Διαθέσιμο σε <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/4158>
- Παπαδάκη, Ε. & Μιχαηλίδη (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Σ. & Χατζηπέρης, Ν. (2005). *Βασικές δεξιότητες στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπανικολάου, Ρ. (1998). *Οργάνωση και διαμόρφωση χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα, θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πευρέτ, Λ. (2 Σεπτεμβρίου 2015). Οικογένεια και σχολείο. Ας συνεργαστούμε. *Λεξιμάθεια 2*. Διαθέσιμο σε: <https://leximathia.gr/οικογένεια-και-σχολείο-ας-συνεργαστο/> (Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου 2018).
- Πατινιώτης, Ν. (2005). *Το Ολόημερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Πρατσίνη, Μ.(2014). *Σχολείο και οικογένεια: μια πολύτιμη σχέση*. Δημοσιεύτηκε στις 4-9-2014. Ανακτήθηκε από <https://fonien.gr/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CF%83/>
- Πρεβεζάνου, Β. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο. Σε *Επιστημονικό Βήμα*. (τ.11). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. [χ.ε.].
- Πρόσκολλη, Α.,(1999). *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ράπτης Α., (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρέντζου, Κ. (10 Ιανουαρίου 2014). Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Πεδίο 1*. Διαθέσιμο σε: <http://e-pediobooks.gr/image/data/books/epistimonika/xvros-EISAGOGH.pdf> (Ανακτήθηκε 6 Μαΐου 2019).

- Ρόμπινς, Α. ([χ.χ.]). *Αποφθέγματα, Γνωμικά, Αφορισμοί, Ρητά, Παροιμίες*. Διαθέσιμο σε: <https://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=382> (Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2019).
- Σαΐτης, Χ.(1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: χ.ε.
- Σακελλαρίου, Μ.(2002).*Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σίγκου, Ε. ([χ.χ.]). *Τα χρώματα! – Πώς επηρεάζουν τη ψυχολογία των παιδιών*. Διαθέσιμο σε: <https://www.parentshelp.gr/> (Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου, 2019).
- Σταμάτης, Π. (2006). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιακό χώρο*. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τ. Α΄, 71-77.
- Σύλλογος Διδασκόντων του 7ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής, (2016). Διαθέσιμο σε: <https://blogs.sch.gr/7dimagpar/2016/11/07/αποτελεσματική-συνεργασία-οικογένει/> (Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2019).
- Τάσση, Ο. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων τ. 1, σ. 200-215.
- Τερζάκη, Θ. (2011). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τεχνικές, Υπηρεσίες. (2009). Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. Νηπιαγωγείο. πρότυπα σχεδιασμού. Διαθέσιμο σε: http://www.moec.gov.cy/technikes_ypiresies/protypa/schediasmos_scholeio/nipiagogeio_protypa_sched.pdf (Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου, 2019).
- Τζιμογιάννης Α. (2001). *Νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, Νέα Παιδεία, 98, 46-61
- Τσακίρη Λ.,(2006), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας – σημειώσεις διαλέξεων*
- Τσίντζου, Μ. (2017). «*Μελέτη της στάσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας Εκπ/σης όσον αφορά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο Ν. Τρικάλων*», Μεθοδολογίες έρευνας στην εκπαίδευση, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσουκαλά Κ. (2006). *Το νόημα του χώρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζήνα, Φ. (2008). *Ερωτήματα για τη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2010), «*Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*», Ανακτήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου (www.yperpth.gr), Τελευταία πρόσβαση: 20 Αυγούστου.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Χεκίμογλου, Α. (2012, 7 Σεπτεμβρίου). *Προβληματικά είναι τα μισά σχολικά κτίρια*. Το Βήμα.
- Χρώματα και ψυχολογία: Πώς επηρεάζουν την ψυχική υγεία των παιδιών. Διαθέσιμο σε: <https://www.mothersblog.gr/paidi/yeia/story/40856/xromata-kai-psyxologia-pos-epireazoyn-tin-psyxiki-yeia-ton-paidion> (Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2018).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bates, A.W. (1995). *Technology: Open learning and distance education*. New York: Routledge.
- BECTA.(2004) “*Getting the most from your interactive whiteboard*”, A guide for primary schools. Coventry, England: British Educational Communication and Technology Agency
- Berns, R. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. USA: Cengage Learning.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., Rimm-Kaufman, S. A. (2008): *Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach*. In: *Journal of School Psychology*, Vol. 46, 129–149.
- Cohen, D., Stern, V., Balaban, N., (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, (μτφρ. Δήμητρα Ευαγγέλου).
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cox, M. (1997). *The Effects of Information Technology on Students' Motivation* (Final Report). Coventry: National Council for Educational Technology
- Durbin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμ.: Σαρρή, Ν. 4^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000). *Reggio Emilia οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα. Πατάκη.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). *Goals: An approach to motivation and achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epstein, J. L. (1988). *Effects on student achievement of teachers' practices for parent involvement*. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press. *Psychology*. Vol.100, No.1,96-104.
- Gillen, J., Staarman, J., Littleton, K., Mercer, N. & Twiner, A. (2008). “*A ‘learning revolution’? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms*”. *Learning Media and Technology*, 32(3), 243-256.

- Hadiana, A., Zhang, T., Ampornaramveth, V., & Ueno, H. (2006). *Web e-Learning system based on concept of Online Whiteboard*. Paper presented at the Second International Conference on Web Information Systems and Technologies: Society, e-Business and e-Government / eLearning, Setubal, Portugal
- Hatter, K. (χ.χ.). Preschool classroom decoration ideas. Διαθέσιμο online στο http://www.ehow.com/way_5405844_preschool-classroom-decorationideas.html. Πρόσβαση 28 Δεκεμβρίου 2019.
- IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Διαθέσιμη σε: <https://www.ibm.com/analytics/data-science/predictive-analytics/spss-statistical-software>.
- Isbell, R. (2008). *An environment that positively impacts young children*. Διαθέσιμο στο http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=334
- Ittelson W.H., Proshansky H.M., Rivlin L.G. & Wwinkel G.H. (1974). *An Introduction to Environmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Johnson, D., & Johnson R. (2014). *Introduction to Cooperative Learning*. Cooperative, Learning institute and Interaction Book Company. Retrieved from <http://www.co-operation.org>
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2003). *Building Acceptance of Difference in the Classroom through Cooperative Learning*. Στο Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης (Επιμ.), Συνεργατικό Σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη (σσ. 15-35). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Knight, P., Pennant J. & Piggott J. (2004) “*What does it mean to “Use the interactive whiteboard” in the daily mathematics lesson?*”, *MicroMath*, 20(2), 14-16.
- Koth, C.W., Bradshaw, C.P, and Leaf, P.J., (2008). *A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The effect of Classroom-Level Factors*. *Journal of Educational*
- Miller, D., & Glover, D. (2002). “*The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary School in an English Education Authority*”. *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 5-19.
- Mishra, P., Koehler, M., J., (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, *Teachers College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054
- Montessori, M. (1986). *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*, Αθήνα: Γλάρος
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Sommerset, United Kingdom: Open Books.

- Pascucci-Formisano, M.(1996), *Bambini, Insegnanti, Curricoli – Appunti Pedagogia*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Pascucci, M. (2004), "*Gli insegnanti e i loro problemi*", Pedagogia e Scuola, Carocci, Roma.
- Piaget, J. (1967). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge and Kegan Paul Ltd
- Robson Colin (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Καίτη Μιχαλοπούλου (επιστ. Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1982). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles E. Merrill.
(Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σ.64).
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Roussou M., (2004), "*The Role of Interactivity in the Formation of Informal Educational Experiences*" in Proc. of 2nd International Museology Conference, 28 June - 2 July, Mytilene, Greece. [in Greek]
- Sanoff, H. (2000). *Two Paradigms of Educational Buildings*. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή (σσ. 241-270). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Sanoff, Henry - Pasalar, Colan & Hashas, Mine (2004). *School Building Assessment Methods*. School of Architecture, College of Design, North Carolina State University.
- Smith, H. Higgins, S. Wall, K. and Miller, J. (2005). "*Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature*", *Journal of Computer Assisted Learning*, Volume 21 Issue 2, Pages 91 – 101.
- Spencer C et al (1989). *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.
- Wachs T.D., Gruth, G.E. (1982). *Early Experience and Human Development*. New York. Plenum.
- Walker, M.(2007) "*Teaching inquiry-based science: a guide for middle and high school teachers*", The University of Siegen.
- Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. (1997), *Educational environmental psychology*, στο Gifford R., *Environmental Psychology*, Boston: University of Victoria.
- Ziegler, S. (1987). *The effects of parent involvement on children's achievement: the significance of home/school links*. Toronto Board of Education Research Section, Library Services Department.
- Suzuki, D. (2018). *Γνωμικά για τη φύση*. Διαθέσιμο σε: <http://stixomperdemata.eu/2018/07/14/> (Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2019).
- Wikipedia, (2010), "Interactive whiteboard". Accessed August 10.
- Yates, D., Moore, Moore, D., McCabe, G. (1999). *The Practice of Statistics (1st Ed.)*. New York: W.H. Freeman.

8.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΕΥΝΑ

«Η σημασία του «παιδαγωγικού χώρου» και η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην προσχολική αγωγή».

Αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Τσίντζου Μιχαέλα και το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου με αντικεί-

μενο μελέτης τον χώρο και τη σημασία του στην προσχολική εκπαίδευση και την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα από τους εκπαιδευτικούς. Η εργασία αποτελεί μέρος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Α.Τ.Ε.Ι Θεσ/νίκης.

Σίγουρα γνωρίζετε πόσο σημαντικός είναι ο χώρος κυρίως αυτός που αναφέρεται σε έναν προσχολικό χώρο, σε ένα νηπιαγωγείο. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η αρχή όλων όσων αφορούν το ίδιο το παιδί, από την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του μέχρι και την μαθησιακή του εξέλιξη, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κυρίως όσον αφορά τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο δρα σε αυτόν. Ο χώρος, ως παράγοντας, αλλάζει σταδιακά προς το καλύτερο, ωστόσο δεν έχουμε ακόμα φτάσει στον επιθυμητό στόχο. Στοιχείο του χώρου αποτελεί και ο διαδραστικός πίνακας, απαραίτητος στη σημερινή σχολική πραγματικότητα.

Παρακάτω θα έχετε τη δυνατότητα να εκφράσετε τις απόψεις σας πάνω στο θέμα που μας απασχολεί και οι απαντήσεις σας θα μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε τα σημεία εκείνα που χρήζουν σημασίας και να οδηγηθούμε σε τρόπους αντιμετώπισης αυτών.

Η βοήθειά σας είναι πραγματικά πολύ σημαντική και θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε 5 λεπτά περίπου από τον πολύτιμο χρόνο σας και να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο που θα διαθέσετε.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τσίντζου Μιχαέλα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες

- Αυτή η έρευνα, αναζητά πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις και τις πρακτικές σας, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια του χώρου στο νηπιαγωγείο και τον διαδραστικό πίνακα
- Σας ζητώ να είστε πολύ ειλικρινείς με τις απαντήσεις σας.
- Οι πληροφορίες που θα παρέχετε, θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

A. Γενικές ερωτήσεις

1) Φύλο

Γυναίκα Άνδρας

2) Ηλικία

20-30 30-40 40 και άνω

3) Χρόνια διδακτικής εμπειρίας

Κανένα 1-5 5-10 Πάνω από 10

4) Χρόνια παρουσίας σε αυτό το σχολείο

1 1-5 5-10 10 και άνω

5) Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια Β' επιπέδου στη χρήση του Διαδραστικού πίνακα;

Ναι Όχι

Αν ναι, πότε ήταν η τελευταία φορά;

.....

6) Έχετε διαδραστικό πίνακα στο Νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;

Ναι Όχι

7) Αριθμός παιδιών στην/στις τάξη/τάξεις σας

1-10 10-15 15-25

8) Θεωρείτε ότι ο χώρος που έχετε διαμορφώσει είναι ασφαλής για τα παιδιά;

Ναι Όχι

9) Θα προτιμούσατε τα τραπέζια σας να είναι:

Στρογγυλά Παραλληλόγραμμα Να μην υπάρχουν τραπέζια

10) Γενικά, πόσο σημαντικό θεωρείτε τον χώρο σε ένα νηπιαγωγείο; Επιλέξτε μια από τις παρακάτω επιλογές:

Καθόλου σημαντικό

Λίγο σημαντικό

Κάπως σημαντικό

Πολύ σημαντικό

Πάρα πολύ σημαντικό

11) Ποιες γωνιές θεωρείτε ότι είναι περισσότερο αναγκαίες και σημαντικές στο χώρο σας; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.

Γωνιά βιβλιοθήκης

Γωνιά οικοδομικού υλικού

Γωνιά εικαστικών

Γωνιά γραφής και ανάγνωσης

Γωνιά πληροφορικής

12) Κατά τη διαμόρφωση του χώρου σας, ποιες γωνιές θα θέλατε να επικοινωνούν;

Βιβλιοθήκη-Γραφή

Οικοδομικό υλικό-Μπακάλικο

Μουσική-Τέχνη

Πληροφορική-Γραφή

13) Πως θα θέλατε να είναι διαμορφωμένος ο εξωτερικός σας χώρος; Θα θέλατε να έχει: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Σχολικό κήπο

Παιδική χαρά

Αμμοδόχο

Οργανωμένο χώρο για αθλητικές δράσεις

B. Αναφορικά με τον χώρο του νηπιαγωγείου.

Πολλοί θεωρούν πως ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν είναι ικανοποιητικός και επαρκής ως προς την ποιότητά του και τον εξοπλισμό που διαθέτει, ενώ άλλοι βρίσκουν τους χώρους επαρκείς.

14) Ο χώρος της αίθουσας είναι επαρκώς εξοπλισμένος για την κάλυψη των βιο-τικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών.

Καθόλου Λίγο Κάπως Πολύ Πάρα πολύ

15) Στις αίθουσες υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης όλων των ειδών οι δραστηριότητες.

Καθόλου Λίγο Κάπως Πολύ Πάρα πολύ

16) Οι αίθουσες του νηπιαγωγείου διαθέτουν τον κατάλληλο φωτισμό.

Καθόλου Λίγο Κάπως Πολύ Πάρα πολύ

17) Η διάταξη των επίπλων παίζει ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Καθόλου Λίγο Κάπως Πολύ Πάρα πολύ

18) Η αυλή του σχολείου προάγει το παιχνίδι.

Καθόλου Λίγο Κάπως Πολύ Πάρα πολύ

Γ. Επιλέξτε το βαθμό που κρίνετε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου με βάση τις παρακάτω απόψεις:

(1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4=Πολύ, 5= Πάρα πολύ)

19) Πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του χώρου.

1 2 3 4 5

20) Πόσο ευχάριστο κρίνετε το περιβάλλον του νηπιαγωγείου σας.

1 2 3 4 5

21) Η/Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τον χώρο της τάξης του.

1 2 3 4 5

22) Η/Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις γωνιές που θα τοποθετηθούν στον χώρο.

1 2 3 4 5

Δ. Το επικοινωνιακό στοιχείο στο χώρο του νηπιαγωγείου. Πείτε μας κατά πόσο συμφωνείτε με τα παρακάτω:

23) Η/Ο νηπιαγωγός επικοινωνεί άμεσα και σε συχνό βαθμό με τον γονιό.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

24) Ο χώρος λειτουργεί ως επικοινωνιακός παράγοντας για τα παιδιά.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

25) Υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

26) Ο χώρος αποτελεί συνδετικό κρίκο όλων των εμπλεκόμενων στην ανάπτυξη του παιδιού.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

27) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι απαραίτητη στο Νηπιαγωγείο.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!

“ΟΛΑ ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΑ ΑΝ ΤΟ ΘΕΛΟΥΜΕ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ”