



Η ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ-ΑΛΚΕΤΑΣ ΟΥΓΓΡΙΝΗΣ

Μεταβλητότητα και εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μια από τις πιο γνωστές φράσεις του Jean Piaget είναι ότι "η γνώση είναι ένα σύστημα μεταβολών που σταδιακά γίνεται όλο και πιο πλήρες" (Piaget, 1968). Είναι μια φράση που περιγράφει την αέναη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις και η οποία δεν μπορεί να παραμένει συνεχώς αμετάβλητη και σταθερή, ως προς το σύνολο των χαρακτηριστικών της, αλλά είναι δυναμική, καθώς εξαρτάται από μια ποικιλία παραγόντων που πολλές φορές είναι και απρόβλεπτοι. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, αντιστέκεται στη λογική μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στη μεταφορά "πακέτων" γνώσης αλλά υποστηρίζει τη λογική της "ανακάλυψης" αυτής, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Έτσι μόνο μπορεί να ολοκληρωθεί η επιθυμία του Piaget ότι "ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να κάνουν καινούργια πράγματα και όχι απλά να επαναλαμβάνουν ό,τι έκαναν οι προηγούμενες γενιές" (Duckworth, 1964).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον παίζει έναν κρίσιμο ρόλο ως μηχανισμός που διευκολύνει τη διερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο. Ο χώρος αποκτά τη σημασία ενός εκπαιδευτικού βοηθού, ο οποίος δίνει ερεθίσματα στα παιδιά και δημιουργεί τις συνθήκες που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Dudek, 2005). Η επιτυχία αυτού του ρόλου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα προσαρμογής του χώρου στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, ιδιότητα που του δίνει την ικανότητα να "απα-βτήσει" στις ανάγκες που προκύπτουν.

Απαιτείται, λοιπόν, ένας ειδικός τρόπος σχεδιασμού όπου πρωτεύοντα ρόλο στις συνθετικές αποφάσεις έχει η συνακόλουθη συμπεριφορά του χώρου με την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι μια έντονα δυναμική και διαδραστική πράξη με τα επίπεδα κινητικής, ηχητικής, οπτικής, απτικής, ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας να αλλάζουν συνεχώς. Αυτός ο τρόπος σχεδιασμού έχει ως κύριο θέμα την εφαρμοσμένη κινητικότητα και ευελιξία των χωρικών στοιχείων και ονομάζεται *transformable* ή μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική. Η κατεύθυνση αυτή έχει εργαλεία και μεθόδους που βασίζονται σε εκτεταμένη έρευνα για τη δημιουργία ενός τύπου περιβάλλοντος που περιέχει δυναμικές και ευπροσάρμοστες χωρικές κατασκευές για παιδιά. Ειδικότερα, η αρχιτεκτονική μεταβλητότητα μπορεί να εκφράσει τη δυνατότητα



ανταπόκρισης του χώρου (αυτόματα ή μη) στη δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα μεταβαλλόμενα στοιχεία να αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου. Προσεγγίζει το χώρο με συνιστώσα το χρόνο και τις εναλλαγές της δραστηριότητας μέσα σε αυτόν, εντάσσοντάς τον στην αρχιτεκτονική συνθετική διαδικασία.

Αυτή η τάση είναι ένας τομέας ο οποίος πρόσφατα γνωρίζει αρκετό ενδιαφέρον, κυρίως λόγω των χαρακτηριστικών του, που ταιριάζουν στη σύγχρονη αντίληψη για την εκπαίδευση, αλλά και των μελλοντικών προοπτικών που φαίνονται να υπάρχουν σε αυτήν. Το χαρακτηριστικό της προσέγγισης είναι η σύμπλευση με την παιδοκεντρική εκπαιδευτική διάσταση που εστιάζει στη βιωματική εμπειρία την οποία το παιδί συγκροτεί από τα ερεθίσματα στο περιβάλλον, με αποτέλεσμα ο χώρος να μη λειτουργεί απλά ως περίβλημα αλλά ως αρωγός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο χώρος μετατρέπεται σε κάτι ζωντανό, κάτι που εξελίσσεται και διαμορφώνεται συνεχώς, σε άμεση ή έμμεση σχέση με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Ο στόχος είναι η δημιουργία χώρου που αποτελεί εργαλείο για τους παιδαγωγούς, καθώς βοηθάει τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών δημιουργώντας ένα υπόβαθρο που ενδυναμώνει την προσήλωση και τη μνήμη τους, αλλά και το εκπαιδευτικό μήνυμα που λαμβάνουν γενικότερα. Μέσα από την περιβαλλοντική επιρροή ωφελείται ο πολυτροπικός τύπος μάθησης που ενισχύει τόσο τη μνημονική ανάκληση των γνώσεων όσο και την κριτική ικανότητα επάνω σε αυτές (Shah & Miyake, 2005). Άλλωστε, το δυναμικό περιβάλλον αποτελούσε τη βάση της ανάπτυξης και διδασχίας των παιδιών πριν τη δημιουργία των οργανωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, άμεσο αποτέλεσμα του αστισμού και των κοινωνικών διεργασιών που οδήγησαν την εκπαίδευση στην πειθαρχία παρά στη σκέψη. Η κίνηση είναι παντού γύρω μας, καθώς είναι αποτέλεσμα των φυσικών δυνάμεων, αποτελεί τη φυσική κατάσταση των πραγμάτων και συνιστούσε πάντα μια πηγή έμπνευσης για τα παιδιά.

Αυτή η μεταβολή είναι έκδηλη και στην εξέλιξη της ζωής. Στην πορεία αυτή, οι παράμετροι αλλάζουν συνεχώς, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός που οδήγησε τον Κάρολο Δαρβίνο στη διατύπωση ότι "δεν είναι το πιο δυνατό είδος αυτό που επιβιώνει, ούτε το πιο έξυπνο, αλλά αυτό που έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις αλλαγές." Η ικανότητα για ένα παιδί να διαχειρίζεται και να επηρεάζει την αλλαγή γύρω του είναι βασικό στοιχείο ανάπτυξης στην παιδική ηλικία και η ευελιξία του περιβάλλοντος είναι σημαντικό βοήθημα για να αναπτύξει αυτήν την ικανότητα. Ένα άκαμπτο περιβάλλον οδηγεί σε άκαμπτη, μονολειτουργική συμπεριφορά, σε αντίθεση με ένα ευπροσάρμοστο που οδηγεί σε μια διερευνητική δράση ενισχύοντας τη σκέψη και την αυτοπεποίθηση. Δυστυχώς, η ανθρώπινη δραστηριότητα, και κατά συνέπεια η κίνηση, αντιμετωπίζεται μετρικά από την αρχιτεκτονική. Μπορεί, όμως, να έχει μια πιο 'πραγματική' υπόσταση και αυτό συμβαίνει όταν ο χώρος μελετάτε από τη σκοπιά των ανθρώπων σε σχέση με την 'αίσθηση' που τους δημιουργεί. Η βιωματική προσέγγιση της αρχιτεκτονικής βασίζεται στο γεγονός της συνεχούς μεταβαλλόμενης κατάστασης του ανθρώπου και ιστορικά έχει αρκετά παραδείγματα.

Είναι άλλωστε λογικό, δομικά συστήματα που διαχειρίζονται την αλλαγή να έχουν ισχυρή παρουσία στη ζωή των ανθρώπων, ειδικά στα πρώτα στάδια εξέλιξής της που χαρακτηριζόταν από μετακινήσεις και προσαρμογή σε ποικιλία κλιματολογικών και τοπολογικών συνθηκών. Ήδη από την αρχαιότητα υπήρχαν κατασκευές που αλλάζουν σημαντικά τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι νομαδικές κατοικίες, χρηστικά κτίρια και πολεμικές κατασκευές ή ακόμα και πιο περίπλοκες, όπως οι θαυμαστές συνθέσεις του Ήρωνα του Αλεξανδρινού. Αυτές είναι οι πρώτες αυτόματες, ατμοκίνητες κατασκευές της ανθρωπότητας, και μάλιστα στην υπηρεσία της εκπαίδευσης ως διαδραστικές εγκαταστάσεις που είχαν στόχο να διδάξουν θρησκευτικούς μύθους. Αυτοί οι τύποι κατασκευών άργησαν να αναγνωριστούν ως αρχιτεκτονική, λόγω της έλλειψης μνημειακού



και διαχρονικού χαρακτήρα, κάτι που συνέβη τελικά στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν το επιστημονικό της αντικείμενο της διευρύνθηκε για να συμπεριλαμβάνει όλες τις χωρικές εκφράσεις που επηρεάζουν τη χρήση του περιβάλλοντος. Τότε είναι που καλλιεργήθηκε η άποψη ότι η αρχιτεκτονική καλύπτει και ενισχύει την ανθρώπινη δραστηριότητα, μέσα από τα κινήματα του Μοντερνισμού που καθιέρωσαν τις απόψεις που είχαν ξεκινήσει ήδη να εκφράζονται ογδόντα χρόνια νωρίτερα μέσα από το μανιφέστο των Saint Simonists και τον Pere Prosper Enfantin (Jormakka, 2002).

Οι μελέτες γύρω από τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ευελιξία του ως πλεονέκτημα στην ενίσχυση της παιδικής δημιουργικότητας, κινητικότητας και αντιληπτικής ικανότητας ξεκίνησαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα και καθιερώθηκαν περισσότερο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι συνταρακτικές κοινωνικές αλλαγές και οι τεχνολογικές εξελίξεις επηρέασαν βαθύτατα τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Πολλά κινήματα που απαιτούσαν καλύτερες συνθήκες ζωής και σημαντικότερες κοινωνικές παροχές έκαναν την εμφάνισή τους. Μέσα σε αυτά, από την πλευρά της αρχιτεκτονικής, εμφανίστηκαν κινήματα που ευαγγελίζονταν μια νέα ανθρωποκεντρική προσέγγιση μέσα από λύσεις γενναίες και, δυστυχώς, υπερβολικά φουτουριστικές. Και το "δυστυχώς" απευθύνεται στο γεγονός ότι υποσχέθηκαν πολλά αλλά δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα με αποτέλεσμα να υποβαθμιστούν σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και μετά, μέχρι σήμερα.

Παρόλα αυτά, είχαν προλάβει να σχηματοποιήσουν ένα πλαίσιο σκέψης το οποίο, ειδικά στον παιδαγωγικό χώρο, άρχισε να δίνει αρκετά παραδείγματα που προήγαγαν την παιδοκεντρική εκπαίδευση. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, εξελίχθηκαν τεχνικές σχεδιασμού και πρακτικές εφαρμογές που έδιναν στο δάσκαλο σημαντικά περιβαλλοντικά εργαλεία για να διδάσκει, να βοηθάει και να καθοδηγεί με εναλλακτικούς παιδαγωγικούς τρόπους. Η σημασία του περιβάλλοντος, ως παιδαγωγικό εργαλείο, αναβαθμίστηκε ιδιαίτερα μέσα από αυτές τις θεωρήσεις που ήταν άμεσα ή έμμεσα συσχετισμένες με την αναπτυξιακή ψυχολογία. Μέσα από τον καθοριστικό ρόλο της στη διατύπωση της διαδικασίας που καθορίζει τη διαμόρφωση των παιδιών και την πορεία τους προς την ενηλικίωση, αναδείχθηκε και η ενεργή σημασία του χώρου. Σε συγκεκριμένα, δε, αναπτυξιακά στάδια όπως η προσαρμοστικότητα, η αφομοίωση, το "φώλιασμα", η ταξινόμηση, η δράση, η σχηματοποίηση, η χωρική σκέψη και η "σκηνή", παίζει καθοριστικό ρόλο σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Ειδικά στα δύο τελευταία, το παιδί περνάει από μια διαδικασία που μαθαίνει να συνειδητοποιεί τον εαυτό του μέσα από τη σχέση του με το περιβάλλον και τη θέση του σε αυτό, ως ένας "ηθοποιός" της ζωής (Huitt and Hummel, 2003).

Σήμερα τα περισσότερα εφαρμοσμένα παραδείγματα αφορούν κυρίως δύο ολιστικά μοντέλα –το Μοντεσσοριανό και το Reggio Emilia, καθώς επίσης και πολλά παραδείγματα που εναρμονίζονται με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις του Piaget. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολείων που ακολουθούν τα Μοντεσσοριανά πρότυπα βασίζεται στην ελεύθερη δραστηριότητα μέσα σε ένα "προετοιμασμένο" περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως το παιδαγωγικό περιβάλλον είναι σχεδιασμένο επάνω στις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες. Η λειτουργία του περιβάλλοντος είναι να επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει την ανεξαρτησία του σε όλα τα επίπεδα, όπως ταιριάζει με τις εσωτερικές του ψυχολογικές τάσεις. Προκειμένου να συμβεί αυτό συνεργάζονται τα ειδικά σχεδιασμένα Μοντεσσοριανά αντικείμενα, κατάλληλα για κάθε ηλικιακή ομάδα, με ένα περιβάλλον που παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά (Standing, 1957):

- Χωρικές διατάξεις που επιτρέπουν την κίνηση και τη δραστηριότητα
- Ομορφιά και αρμονία, καθαρότητα του περιβάλλοντος



- Κατασκευή ανάλογη στην κλίμακα και τις ανάγκες των παιδιών
- Περιορισμός υλικών, ώστε να συμπεριλαμβάνονται μόνο υλικά που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των παιδιών.
- Τακτικός, συμμαζεμένος χώρος

Το πρόγραμμα Reggio Emilia είναι πιο σύγχρονο και χαρακτηρίζεται από σημαντικές διαφορές σε σχέση με το Μοντεσσοριανό πρότυπο, κυρίως στην αίσθηση της ελευθερίας. Καθώς το πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές του σεβασμού, της ευθύνης και της κοινότητας, μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη, το παιδαγωγικό περιβάλλον οφείλει να προβάλλει χαρακτηριστικά που ευνοούν δράσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Το περιβάλλον οφείλει να είναι υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο με ερεθίσματα, τα οποία ικανοποιούν ένα πρόγραμμα σπουδών που προκύπτει από τα παιδιά για τα παιδιά. Τα κρίσιμα στοιχεία στο σχεδιασμό του χώρου σε αυτήν την προσέγγιση είναι (Curtis, Carter, 2003):

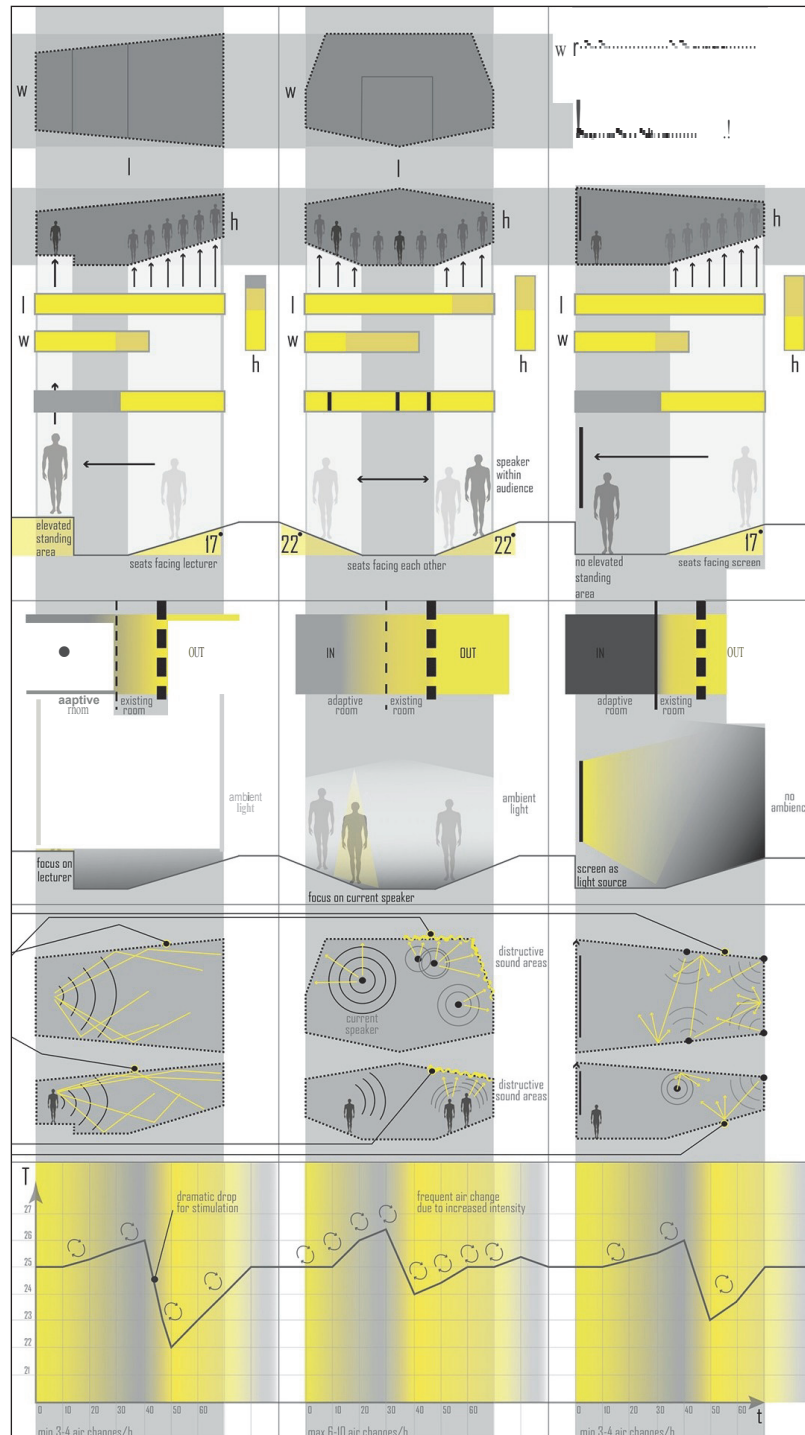
- Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσα από πολυαισθητηριακές εμπειρίες που οπωσδήποτε εμπεριέχουν αφή, κίνηση, ακοή και όραση.
- Τα παιδιά πρέπει να έχουν σχέσεις με άλλα παιδιά και υλικά αντικείμενα σε έναν κόσμο που τους επιτρέπεται να εξερευνήσουν.
- Τα παιδιά πρέπει να έχουν ατελείωτους τρόπους και δυνατότητες να εκφραστούν.

Σε αυτά τα πλαίσια, ο χώρος οφείλει να έχει περισσότερο χαρακτηριστικά υποδομής, παρά μιας τετελεσμένης κατάστασης. Ένας "εν δυνάμει" χώρος με πολλές πιθανές καταλήξεις και εκφράσεις που αναδύονται ανάλογα με τα δρώμενα και τις επιθυμίες. Οι συνθήκες παραγωγής ενός τέτοιου χώρου θα προκύπτουν από διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν τη συμμετοχή των παιδαγωγών και των παιδιών, την παρακολούθηση και κατανόηση των δραστηριοτήτων και κυρίως τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν στο χρόνο, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Υπάρχουν τρεις ρυθμιστές αυτής της σχεδιαστικής κατεύθυνσης. Ο πρώτος αφορά τη "μετάφραση" των ποιοτικών αναγκών της παιδαγωγικής σε χωρικά χαρακτηριστικά και ποιότητες. Ο δεύτερος αφορά την καταγραφή της διαδικασίας μετάβασης από τη μια παιδαγωγική κατάσταση-ανάγκη στην επόμενη και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζονται οι χωρικές ανάγκες. Ο τρίτος αφορά τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να ικανοποιηθεί το χωρικό ζητούμενο και η μεταβολή του στο χρόνο με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να μην ενοχλεί τη διαδικασία και να μην ασκεί πίεση στους χρήστες. Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει "το υλικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης να είναι ο «δεύτερος εκπαιδευτικός» καθώς ο χώρος έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, να δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά, να υποβοηθά επιλογές και δραστηριότητες και να υποστηρίζει μια δυναμική σχέση μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών" (Hathaway, 1988).

Τα χωρικά χαρακτηριστικά μιας αίθουσας διδασκαλίας που μπορούμε να επηρεάσουμε είναι:

- Σχήμα
- Επιφάνεια (Χρώματα, υφές, ακουστική)
- Επίπλωση / Εξοπλισμός / Διακόσμηση / Αισθητική
- Διαρρύθμιση
- Εκπαιδευτικό υλικό
- Φωτισμός / Αερισμός
- Πυκνότητα μαθητών



ΕΙΚΟΝΑ 1: Διαγραμματική αναπαράσταση των χωρικών μεταβολών στην πιλοτική αίθουσα Spirit|Ghost v4 / Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφών Περιβαλλόντων (TUC TIE Lab), 2013.

Τα χωρικά χαρακτηριστικά απευθύνονται στο να επηρεάσουν θετικά τα εξής κοινωνικά χαρακτηριστικά:

- Ψυχολογικό κλίμα
- Ανθρωπογεωγραφία



ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΟΥ Ν. ΡΕΘΥΜΝΟΥ: ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΣ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

ΕΦΗ ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αναπτυξιακές θεωρίες, το φυσικό περιβάλλον θεωρείται ότι επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και, γενικά, στη διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και στη σχολική του επιτυχία (Γερμανός, 2001· Grainger et al., 2005· Schacter, Thum, & Zifkin, 2006· Craft, Chappell, & Twining, 2008· Freund & Holling, 2008· Kendall, Morrison, Whitebread, et al., 2009· Mazalto, 2008· Coltman, Jameson, & Lander, 2009).

Η επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου του νηπιαγωγείου είναι καθοριστική στην ταυτότητα χώρου που αποκτά το παιδί, η οποία με τη σειρά της συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και του πρίσματος μέσα από το οποίο αργότερα θα κρίνει, θα δημιουργεί, και θα χειρίζεται το περιβάλλον, δομημένο και φυσικό (Τσουκαλά, 2002).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί χώρο καθημερινής παρουσίας του παιδιού αλλά και χώρο αγωγής που εκφράζει την κυρίαρχη άποψη της πολιτείας για το περιβάλλον που αρμόζει στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών και, συγχρόνως, το ήθος του νηπιαγωγείου απέναντι στο περιβάλλον.

Ο χώρος αναφέρεται στον υλικό κόσμο, τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά του τόπου, στον οποίο το μικρό παιδί ζει και αναπτύσσεται, και στις πολλαπλές χρησιμότητες που αυτά τα χαρακτηριστικά προσφέρουν στα παιδιά και στην εκπαίδευση. Το περιβάλλον είναι, αντίθετα, ο τρόπος με τον οποίο αυτός ο υλικός χώρος χρησιμοποιείται και γίνεται ζωντανός μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Η νέα αυτή αντίληψη για την έννοια του χώρου επιβάλλει την ανάγκη για έναν παιδαγωγικό ανασχεδιασμό (Γερμανός, 2000, Κώτση, 2007, Μπότσογλου, 2010) του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου: α) με διδακτικά κριτήρια, (εμπλοκή των παιδιών σε βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.ά.) και β) με ψυχο-κοινωνικά κριτήρια, όπως είναι η διαφοροποίηση των ρόλων του παιδιού και του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις και οι δημιουργικές μορφές συμπεριφοράς. Ο χώρος/περιβάλλον του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι ευχάριστος, ελκυστικός, να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να προωθεί την αυτονομία, τη συνεργασία μεταξύ τους και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών. Πρέπει



να είναι έτσι οργανωμένος, ώστε να ευνοεί τη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, να αντανακλά τον πολιτισμό των ανθρώπων που τον δημιουργούν και να εγγυάται την επιτυχία κάθε παιδιού και της ομάδας ως συνόλου.

Τα σημεία κλειδιά για έναν τέτοιο παιδαγωγικό ανασχεδιασμό και αναδιαμόρφωση αποτελούν το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, η παρουσίαση των έργων των παιδιών, η οργάνωση των μαθησιακών κέντρων (γωνιών) μαζί με τα παιδιά, η διαμόρφωση των όρων του παιχνιδιού στα μαθησιακά κέντρα, η επιλογή και ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε αυτά, η αξιολόγηση της λειτουργίας τους, καθώς και η εμπλοκή των γονέων σε αυτά.

Έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και τη διατήρηση των σχέσεων και συνεργασιών στο διαδραστικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας επιβεβαίωσαν τη ζωτική λειτουργία με την βοήθεια της οποίας οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις και συνεργασίες δημιουργούν θετικά αποτελέσματα με μακροχρόνιες επιπτώσεις για τα παιδιά (Bredenkamp & Copple, 1997· Vygotsky, 1986).

Πώς μπορεί όμως ένα κτήριο να δημιουργήσει φιλόξενα, προσβάσιμα περιβάλλοντα/τόπους που να ευνοούν την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών; Ποιος είναι ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση; Πώς ο Σχεδιασμός και ο Ανασχεδιασμός μπορούν να υποστηρίξουν μια δυναμική και ευέλικτη προσέγγιση στη μάθηση; Είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον φιλικό, αισθητικό, πλούσιο σε ερεθίσματα και δυνατότητες για μάθηση; Είναι αποτελεσματικός ένας σχεδιασμός μέσα από μια διαδικασία στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι δυνάμει χρήστες του περιβάλλοντος;

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1. Παιδικά περιβάλλοντα και αναπτυξιακές θεωρίες

Οι θεωρητικές μελέτες σπουδαίων κοινωνικών ψυχολόγων, όπως αυτές των James Mark Baldwin, Lev Vygotsky, και John Dewey, αλλά και οικολογικές μελέτες άλλαξαν εδώ και χρόνια τη θεώρησή μας για τα παιδιά και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζουν και αναπτύσσονται και έστρεψαν το ενδιαφέρον μας στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα (Hogan, 2005, 25-33). Επιπλέον, η θεωρία του Bronfenbrenner (1979), η οποία ενσωματώνει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού, οδήγησε στη μετατόπιση του επίκεντρου των ερευνών από το εργαστήριο στα πραγματικά πλαίσια και ιδιαίτερα σε έρευνες που διερευνούν τον ίδιο τον άνθρωπο σε σχέση με το περιβάλλον του. Η θεωρία του Bronfenbrenner δίνει έμφαση στα "συγκεκριμένα αναπτυξιακά περιβάλλοντα», συμπεριλαμβάνοντας σε αυτά τους προσωπικούς χώρους (όπως το σχολείο, το σπίτι, τα πάρκα, κ.ά.), καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Χρησιμοποιώντας μια σειρά από προσεκτικές παρατηρήσεις σε τέτοιους φυσικούς χώρους, ο Bronfenbrenner ανέπτυξε την οικοσυστημική προσέγγιση για την κατανόηση όχι μόνο των ατόμων αλλά και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ευρύτερων διαπροσωπικών δομών και περιβαλλόντων.

Στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης, τα οφέλη από την ενασχόληση των παιδιών και των νέων με το φυσικό περιβάλλον είναι:

- η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, γλώσσα, τέχνες),



- η προσωπική ανάπτυξη (ψυχολογική και φυσική υγεία),
- η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (σεβασμός στη φύση και τον πολιτισμό),
- η καλλιέργεια δεξιοτήτων αειφόρου ανάπτυξης (σύνδεση μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς συστήματος),
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (συλλογικότητα και συμμετοχή στα κοινά, λήψης αποφάσεων),
- η σύνδεση με την τοπική κοινότητα (αλληλεπίδραση και συνεργασία με την τοπική κοινότητα),
- η ικανότητα δημιουργίας τόπων και αναγνώρισης των ωφελειών των τόπων (Subramanian, 2002, 8).

2. Συνεργατική συμμετοχική διαδικασία σχεδιασμού και ενίσχυση αναπτυξιακών συμπεριφορών

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στον σχεδιασμό παιδικών χώρων είναι αυτή της αυθεντικής συμμετοχής και εμπλοκής διαφορετικών ομάδων πληθυσμού. Παραδοσιακά, οι δημόσιοι σχολικοί χώροι σχεδιάζονται και υλοποιούνται από αρχιτέκτονες που πολλές φορές δεν έχουν καμιά εξειδίκευση στον σχεδιασμό παιδικών χώρων (Wake, 2007). Τα παιδιά βιώνουν χώρους προ-διαμορφωμένους από ενήλικες (Ennew, 1994), μέσα στους οποίους δεν έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον πραγματικό χώρο που τα περιβάλλει.

Ωστόσο, η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να ενισχύσει αναπτυξιακές συμπεριφορές και δεξιότητες, όπως την ενίσχυση της αυτονομίας, της συνεργατικότητας, της αυτοεκτίμησης, του ενθουσιασμού και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και το περιβάλλον τους (Wake, 2007). Επιπλέον, πολλές έρευνες έδειξαν ότι, όταν τα παιδιά εμπλέκονται στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους, ενδυναμώνονται ψυχολογικά μέσα από την ενίσχυση του αισθήματος της αποτελεσματικότητας και του αυτοελέγχου που νιώθουν, καθώς συμμετέχουν στην οργάνωση της ίδιας τους της ζωής (Zimmerman, 1995· Τσεβρένη, Πανταζής, Τούση, & Παναγιωτάτου, 2008).

3. Συμετοχική διαδικασία σχεδιασμού για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών

Στην προσπάθειά τους να οργανώσουν την ίδια τους τη ζωή, να μάθουν μέσα από την εξερεύνηση και να είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και ιδέες, τα παιδιά πρέπει να έχουν την ικανότητα να οργανώσουν τα συναισθήματά και τις συμπεριφορές τους, έχοντας στο πλευρό τους ενήλικες έτοιμους και διαθέσιμους να τα βοηθήσουν (Bowlby, 1982· Grossman, Grossman, & Zimmerman, 1999). Όταν τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές σχέσεις εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό, απελευθερώνονται συναισθηματικά, γίνονται υπεύθυνα και αισθάνονται ασφαλή να εξερευνήσουν το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν, μαθαίνουν και εξερευνούν.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, επιβεβαίωσαν τη σύνδεση μεταξύ των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-παιδιού και της κοινωνικής, συναισθηματικής και νοητικής ικανότητας των παιδιών (Howes, Smith, & Gallinsky, 1995· NICHHD, 1999· Whitebook, Howes, & Phillips, 1990).

Σχεδιάζοντας ένα περιβάλλον που προάγει τη θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση



και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και των ενηλίκων, σηματοδοτούμε τη δημιουργία χώρων εσωτερικών και εξωτερικών που είναι άνετοι, προσιτοί και φιλόξενοι, που καλλιεργούν τη διάθεση των παιδιών για εργασία και παιχνίδι, και που υποστηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις σε μικρές και μεγάλες ομάδες παιδιών (Cerrri, & Zini, 1998).

4. Συμμετοχική διαδικασία σχεδιασμού για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων

Εκτός από τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών, σημαντική παράμετρος στη μάθηση των παιδιών είναι και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και σπιτιού (Γεωργίου, 2000). Πολλοί παγκόσμιοι οργανισμοί για την εκπαίδευση και την φροντίδα των μικρών παιδιών τονίζουν τη σημασία της οικογένειας και της γονικής υποστήριξης στη σχολική επιτυχία των παιδιών, η οποία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη βοήθεια της μάθησης των παιδιών στο σπίτι, αλλά και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στο νηπιαγωγείο (NAYEC, NEGP, 1998). Στο πλαίσιο της συνεργασίας σπιτιού και νηπιαγωγείου, το φυσικό περιβάλλον προάγει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, προσφέροντας τόπους που επιτρέπουν στα μέλη της οικογένειας να αισθάνονται ότι ανήκουν και είναι ευπρόσδεκτοι σε αυτούς, αλλά και τόπους που προωθούν την επικοινωνία, την ασφάλεια των παιδιών, την άνεση και την πρόσβαση στη μάθηση.

Οι οικογένειες αξίζουν μια σχολική κοινότητα που προωθεί τον σεβασμό για τη μάθηση και, επιπλέον, προάγει την αίσθηση του *ανήκειν*, την κοινοκτημοσύνη και την υπερηφάνεια για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι οικογένειες είναι ένα μέρος αυτής της κοινότητας. Ένα όμορφο, ευαίσθητο-οργανωμένο περιβάλλον έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αίσθηση του *ανήκειν*, την άνεση, την ασφάλεια και την ικανότητα όλων των συμμετεχόντων να αισθάνονται υπεύθυνοι και δημιουργικοί.

Για τον σκοπό αυτό, είναι σημαντικό να έχει σχεδιαστεί ένας προσιτός και φιλόξενος χώρος, όπου οι γονείς θα μπορούν να επισκέφτονται τις αίθουσες του νηπιαγωγείου, να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία πόρων (συμπεριλαμβανομένης της τεχνολογίας και της τεχνικής υποστήριξης) και να επικοινωνούν με άλλες οικογένειες. Πρέπει να διατίθεται χώρος αφιερωμένος στους γονείς των παιδιών, όπου θα μπορούν να συναντιούνται και να συζητούν για τα παιδιά τους, να παρατηρούν τα έργα των παιδιών και να σχεδιάζουν δράσεις που θα διευκολύνουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου (Cerrri, & Zini, 1998).

5. Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση τόπων μάθησης

Τα παιδιά στις περισσότερες δυτικές χώρες αναγνωρίζονται πλέον από τις εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές ως μία ομάδα με ιδιαίτερες ανάγκες, οι οποίες θα πρέπει να εκφράζονται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες (den Besten, et al., 2008· DfES/SBDU, 2002· DfES, 2006· Newman, & Thomas, 2008· Mäkelä, et al., 2014· CCRU, 2008). Παρά τις προσπάθειες εφαρμογής διαδικασιών συμμετοχής, όμως, που έχουν γίνει, τα παιδιά εξακολουθούν να έχουν περιορισμένες δυνατότητες και ευκαιρίες να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να ακουστούν από τους ενήλικες. Η πολιτική δύναμη που έχουν εξακολουθεί να είναι έμμεση και να εκφράζεται μέσω των ενηλίκων που τα εκπροσωπούν (Cunningham, et al., 2003).

Πρόσφατα, έχει διαμορφωθεί ένα διεπιστημονικό ρεύμα με επίκεντρο τη συμμετοχή



των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, το οποίο μέσα από θεωρητική και εφαρμοσμένη έρευνα αλλά και από καινοτόμες εφαρμογές τεκμηριώνει και θεμελιώνει την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στο περιβάλλον και την κοινότητά τους (για παράδειγμα: Moore, & Wong, 1986· Hart, 1997· Matthews, 2001· Chawla, 2002· Hart, & Ταμουτσέλη, 2011· Løkken, & Moser, 2012).

Το κίνημα του σχεδιασμού για τα παιδιά και με τη συμμετοχή των παιδιών συνδυάζει την έρευνα, τη συμμετοχή και τη δράση παιδιών και ενηλίκων τόσο στον προγραμματισμό όσο και τον σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος χώρου (Hart, 1987· Iltus, & Hart, 1995· Adams, & Ingham, 1998). Στο πλαίσιο αυτού του κινήματος, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του σχεδιασμού ή της αναδιαμόρφωσης του περιβάλλοντος, έχοντας στο πλευρό τους σχεδιαστές, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά και εκπαιδευτικούς, συμβούλους και άλλα μέλη της τοπικής κοινότητας (Τσεβρένη, 2008). Σύμφωνα με την τοπολογία του Frank's (2006), είναι ένα παράδειγμα που επικεντρώνει στην παιδαγωγική και τη μάθηση (Educational/Learning based model, Research led) μέσα από την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία παιδιών και ενηλίκων.

Τα ευεργετικά αποτελέσματα της διαδικασίας του συμμετοχικού σχεδιασμού έχουν τεκμηριωθεί μέσα από πολλά προγράμματα, που έχουν ήδη υλοποιηθεί στο εξωτερικό και αφορούσαν τόσο σχολικούς χώρους όσο και δημόσια πάρκα και κήπους (Hart, 1997· Malone & Trantor, 2003· Lekies, et al., 2007). Ιδιαίτερα το πρόγραμμα Green Voices των Lekies, et al. (2007) έδειξε ότι η συμμετοχή των παιδιών οδήγησε στην "αύξηση συναισθημάτων πληρότητας για τον χώρο τους, ενίσχυσε τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα, ενθάρρυνε τη λήψη αποφάσεων και την κριτική σκέψη» (ό.π. σ. 518). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των παραπάνω προγραμμάτων έδειξαν ότι η θετική χωροκοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού και του περιβάλλοντός του είναι αποφασιστικής σημασίας για την ωρίμανση των παιδιών σε πολίτες οι οποίοι μπορούν να συμμετάσχουν στο δημόσιο διάλογο και στη συλλογική δράση μέσα στις κοινότητές τους (Larpe & Dubois, 1994· Shibley, & Schneekloth, 1995· Higgins, 2005).

Η αναγκαιότητα υλοποίησης του ερευνητικού επιμορφωτικού προγράμματος

1. Λόγοι που επέβαλαν την υλοποίηση της δράσης

Η πολύχρονη συνεργασία μου με τα νηπιαγωγεία του ν. Ρεθύμνου (στο πλαίσιο των διδακτικών ασκήσεων των φοιτητών του Π.Τ.Π.Ε.) με οδήγησε στη διαπίστωση ότι η χωρική υπαρκτή πραγματικότητα σε πολλά νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου δεν πληρεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την καθημερινή διαβίωση των μικρών παιδιών (Γερμανός, 2000· Κώτση, 2007· Μπότσογλου, 2010), δεν καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων, καθώς και των οικογενειών τους, γεγονός επιβαρυντικό για την υγεία, την ασφάλεια αλλά και την εκπαίδευσή τους.

Ιδιαίτερα οι υπαίθριοι χώροι των δημόσιων νηπιαγωγείων του ν. Ρεθύμνου αντιμετωπίζουν πλείστα προβλήματα. Αρκετά νηπιαγωγεία βρίσκονται σε παλιά και ετοιμόρροπα κτήρια, που πλημμυρίζουν σε περιόδους βροχόπτωσης και κινδυνεύουν να καταρρεύσουν σε περίπτωση σεισμού. Πολλά παιδιά φιλοξενούνται σε χώρους που προορίζονταν για διαφορετική χρήση, όπως τη στέγαση μαγαζιών, με αποτέλεσμα να μην πληρούν τις



προϋποθέσεις για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στα συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία με τα δημοτικά, οι αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονται συνήθως μέσα στο κτήριο χωρίς την απαραίτητη ηχομόνωση και οι αύλαιοι χώροι, καθώς και χώροι υγιεινής (βρύσες, τουαλέτες κ.ά.) είναι κοινόχρηστοι με το Δημοτικό. Τα παιδιά προσαυλίζονται με εκείνα του δημοτικού σε έναν χώρο που, συνήθως, περιέχει μια μπασκέτα και μια εστία ποδοσφαίρου. Το έδαφος, τις περισσότερες φορές, καλύπτεται μόνο με τσιμέντο και η βλάστηση εκλείπει ή είναι ελάχιστη. Αρκετοί χώροι δεν έχουν τον κατάλληλο στατικό εξοπλισμό, όπως κούνιες, τραμπάλες, περιοχή της άμμου, αλλά και οι χώροι που περιλαμβάνουν τους παραπάνω εξοπλισμούς δε διαθέτουν την κατάλληλη επιφάνεια εδάφους, αυξάνοντας τις πιθανότητες ατυχημάτων.

Ακόμη και στην περίπτωση των νηπιαγωγείων που διαθέτουν αρκετά μεγάλο αύλειο χώρο, αυτός είναι παντελώς εγκαταλειμμένος, δεν αναγνωρίζεται ως χώρος αγωγής, αποτελεί ένα βιολογικά στείρο τοπίο, ένα φτωχό σε ερεθίσματα υπαίθριο χώρο αγωγής, εχθρικό σε φύση και παιδί, διακρίνεται από έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου που οδηγεί σε τυποποιημένη χρήση του. Δεν εκφράζει το ήθος ενός νηπιαγωγείου που αγαπά και σέβεται τη φύση και το μικρό παιδί. Δε συμβάλλει στο να ενοφθαλμίσει στα μικρά παιδιά την αγάπη στη φύση, το περιβάλλον και την αειφορία.

Σοβαρές, όμως, είναι και οι ελλείψεις ως προς τα υλικά που διαθέτουν τα νηπιαγωγεία. Το υλικό για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων είναι ελάχιστο σε σχέση με το πλήθος των παιδιών, σε κακή κατάσταση και, συνήθως, χρησιμοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο. Δεν μπορούν, όμως, να αγνοηθούν και τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΑΜΕΑ στον αύλειο χώρο των νηπιαγωγείων. Τόσο η κτηριακή υποδομή όσο και ο εξοπλισμός και τα υλικά που υπάρχουν είναι ακατάλληλα και δεν επιτρέπουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στο παιχνίδι και τη μάθηση.



ΕΙΚΟΝΑ 1: Συναύληση νηπιαγωγείου με δημοτικό σχολείο.