

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΝΑΚΑΙΝΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΚΤΙΡΙΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΑΚΑΙΝΙΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ – Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ
ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΚΟΥ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ : ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΥΡΟΥ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΒΕΛΗ

ΠΑΤΡΑ – ΔΕΚΕΜΒΡΗΣ 2012
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4-5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6-7
A ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	
1.1. Η σχέση παιδιού-περιβάλλοντος.....	8-9
1.2. Ο υλικός χώρος & η σχέση του με την ανάπτυξη & τη μάθηση του παιδιού.....	9-11
1.3. Η παιδαγωγική υπόσταση του χώρου.....	12-13
1.4 Οι παράμετροι του χώρου και η σημασία τους.....	13-14
1.5. Ο σχολικός χώρος.....	14-15
1.6. Υπαίθριος χώρος.....	15-16
2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	
2.1. Συμπεριφορισμός (Behaviorism).....	16-17
2.2. Η θεωρία του Piaget	17-18
2.3 Η Ανακαλυπτική (ή ευρετική) μάθηση του Bruner.....	18-20
2.4. Η κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky.....	20-22
2.5.Μέθοδοι εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση	22-25
3.ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	
3.1 η οργάνωση του χώρου στο σύγχρονο νηπιαγωγείο.....	25-27
3.1.1 Η σπουδαιότητα της κατάλληλης οργάνωσης του χώρου της τάξης.....	27
3.1.2 Σύγκριση των μεθόδων οργάνωσης σε «γωνιά» και «παρεούλα».....	28-29
3.1.3 Η ευελιξία του χώρου.....	30-31
3.2 Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	31
3.3. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τάξης.....	32-33
3.4 το εκπαιδευτικό υλικό.....	33-35
3.5 Γενικές αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης του χώρου των νηπιαγωγείων με βάση τις επίσημες προδιαγραφές	35-39
4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ	
4.1 Χρώμα και συναισθήματα.....	40-42
4.2 Από τα θερμά, στα ψυχρά.....	43-44
4.3 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά των χρωμάτων.....	44-57
5 ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
5.1 Γενικά.....	58-59
5.2 Το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου.....	59-60
5.3 Παιχνίδι και φαντασία.....	60-61
6. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ	
6.1 Η ανάγκη για παραμύθια.....	61-62
6.2 Ο σκοπός των παραμυθιών.....	62-63

6.3 Παραμύθι και ψυχισμός του παιδιού.....	63
6.4 Τομείς στους οποίους βοηθάει το παιδί ένα παραμύθι.....	64-65
6.5 Παραμύθι και παιδική φαντασία.....	65
6.6 Η Θεραπευτική ιδιότητα των παραμυθιών.....	66

B ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΚΑΙΝΙΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

1.1 Γενική περιγραφή υπάρχουσας κατάστασης.....	67-70
1.2 Γενική περιγραφή Νηπιαγωγείου – Κτιριολογική ανάλυση.....	70-73
1.3 Μορφολογική ανάλυση.....	73-74
1.4 Κατασκευαστική ανάλυση.....	74-77

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

2.1 Γενική περιγραφή πρότασης – κτιριολογική ανάλυση.....	78-88
2.2 Μορφολογικά χαρακτηριστικά.....	88-90
2.3 Κατασκευαστική ανάλυση.....	90-91

3. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ.....

92-93

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

94-96

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....

97-100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....

100-102

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το περιβάλλον, μέσα σε αυτό και όλα τα αρχιτεκτονικά έργα, γίνεται αντιληπτό και κατανοητό από τον άνθρωπο μέσω μίας διαδικασίας η οποία μετατρέπει τα μηνύματα των αισθήσεων σε προσωπική εμπειρία και γνώση. Κατά τη διαδικασία αυτή η αρχική εικόνα-αίσθηση του ερεθίσματος δεν ταυτίζεται σχεδόν ποτέ με την πραγματική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παραμύθι της « Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων», του Louis Carol, στο οποίο παρατηρείται ότι η πρωταγωνίστρια Αλίκη βιώνει τον χώρο σε διαφορετικές κλίμακες, δηλαδή, πότε μικρό και ασφυκτικό και πότε αχανή και άγνωστο, ενώ έχει αλλάξει μόνο το δικό της μέγεθος-η δική της υπόσταση.

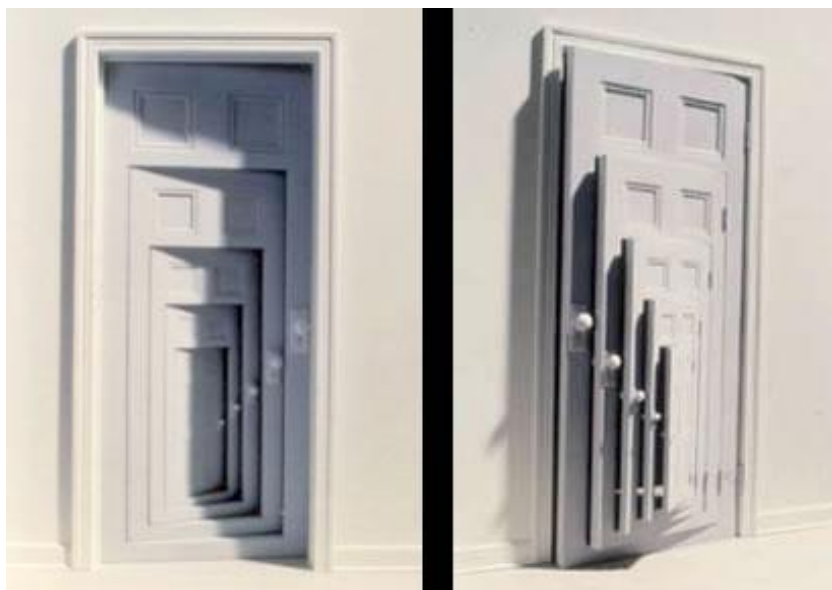


«Ποια είσαι του λόγου σου;» είπε η κάμπια.

Να μια δυσοίωνη αρχή για συζήτηση. Η Αλίκη αποκρίθηκε, κάπως ντροπαλά..

«Ούτε κι εγώ ξέρω αυτή την στιγμή κυρία.. Έχοντας αλλάξει τόσα μεγέθη σε μία μέρα φυσικό είναι να τα έχω χαμένα.»

«Καθόλου» είπε η κάμπια..



Συμπερασματικά είναι αδύνατο να μελετηθεί ένα έργο αρχιτεκτονικά χωρίς να ληφθεί υπόψη ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το περιβάλλον από τον χρήστη. Αυτός ο προβληματισμός κατά συνέπεια ήταν το έναυσμα της ενασχόλησης μου με το αντικείμενο αυτό και την εφαρμογή του στην προτεινόμενη ανακαίνιση του νηπιαγωγείου της παρούσας εργασίας.

Για την καλύτερη εμπέδωση-ανάλυση-χρήση των στοιχείων του προβληματισμού αυτού θεωρήθηκε χρήσιμη η έρευνα πάνω στο πώς το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του χώρου του νηπιαγωγείου. Η ακόλουθη εργασία διερευνά την επίδραση του παραμυθικού στοιχείου στην ψυχολογία των παιδιών, όταν αυτό αποτελεί επιλογή του σχεδιαστή και εκφράζεται σε μορφές, όγκους, υλικά εφαρμοσμένα στο νηπιαγωγείο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρχικά με τον όρο περιβάλλον ερμηνεύεται όχι μόνο ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον χώρο αλλά και η μεταφορά μηνυμάτων αισθητικών, χρηστικών και συμβολικών. Από παιδαγωγική άποψη ο όρος εκφράζεται με τους όρους αντίληψη-γνώση-κοινωνική μάθηση-ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Το παιδί δραστηριοποιείται σε δύο τύπους περιβάλλοντος:

1. Το υλικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία που βρίσκονται γύρω μας, είτε πρόκειται για φυσικά είτε για τεχνητά

2. Το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια αναλύεται η σχέση του χώρου με το υποκείμενο και το κοινωνικό περιβάλλον και πώς αυτό ο αλληλοσχετισμός εκφράζεται με την παιδαγωγική υπόσταση του χώρου. Επίσης, αναλύονται οι πιο ουσιαστικοί δείκτες της αλληλεπίδρασης υλικών και μη υλικών παραγόντων της οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου, οι οποίοι είναι:

1. Η διαρρύθμιση

2. Η αισθητική

3. Οι πρακτικές

Συγκεκριμενοποιώντας στη συνέχεια την επίδραση του σχολικού και υπαίθριου σχολικού χώρου στο παιδί συμπεραίνεται η σπουδαιότητα του σωστού περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία του ατόμου. Ακολουθούν θεωρίες μάθησης και η επίδραση τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσχολικής ηλικίας. Σημαντικότερων αυτών η θεωρία του συμπεριφορισμού δηλαδή η παραδοχή ότι ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντολογικών επιδράσεων, δεύτερη η θεωρία της γενετικής επιστημολογίας η οποία προσπάθησε να ερμηνεύσει τη γνώση σαν μία ανταπόκριση του υποκείμενου στα εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία το παιδί τα συνδέει συνειρμικά. Ακόμη μία σημαντική θεωρία η ανακαλυπτική μάθηση που λέει ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχτεί σε κάθε παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να παρουσιαστεί σε αυτό με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική. Έπεται η κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία που εκφράζει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεμελιώδη στην ανάπτυξη της γνώσης για το παιδί. Η βιωματική διδασκαλία δηλαδή η δυνατότητα να βιώσουν τα παιδιά το ζήτημα ή το φαινόμενο που ερευνούν σε συνδυασμό με την συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν τις κύριες μεθόδους εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης στην προσχολική ηλικία.

Στη συνέχεια αναλύονται οι κατηγορίες των παραγόντων της υλικής δομής που είναι:

1. η οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο

Η σπουδαιότητα της κατάλληλης οργάνωσης του χώρου της τάξης, η σύγκριση των μεθόδων οργάνωσης σε γωνιά και "παρεούλα", η ευελιξία του χώρου

2. οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες

3. η επίπλωση και ο εξοπλισμός

4. το εκπαιδευτικό υλικό

Ακολουθεί η αναφορά των γενικών αρχών σχεδιασμού και οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου με βάση τις επίσημες προδιαγραφές. Έπεται η γενική ανάλυση

της επίδρασης των χρωμάτων του χώρου στην ψυχολογία του ατόμου με σπουδαιότερα σημεία:

1. την αλληλεπίδραση του χρώματος στα συναισθήματα, δηλαδή τη σχέση όρασης-αντίληψης-συναισθηματικής αντίδρασης

2. τη διαφορά ανάμεσα σε θερμά και ψυχρά χρώματα

3. τις ιδιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χρωμάτων, δηλαδή:

Μπλε = σοφία, εμπιστοσύνη, αφοσίωση -ηρεμεί τον άνθρωπο με το βάθος του

Πράσινο = χαλαρωτικές ιδιότητες-το χρώμα της φύσης και της ισορροπίας

Κίτρινο = ενέργεια, ψυχική διάθεση, χαρά, αισιοδοξία, δημιουργία-οξύνει την αντίληψη και την καλή διάθεση

Κόκκινο = χαρά, επιθυμία, έρωτας-ένταση

Πορτοκαλί = ζωντάνια, κινητικότητα, αισιοδοξία-βοηθά στην διανοητική ανάπτυξη

Λευκό = αγνότητα, ηρεμία, ειρήνη, αποφασιστικότητα-μεγέθυνση του χώρου, απόλυτη απουσία χρώματος

Μαύρο = μυστήριο, δύναμη, εκλεκτικισμός-προβάλλει την κρυμμένη δύναμη των υπόλοιπων χρωμάτων

Μωβ = μεταφυσική διέγερση, ανησυχία-παραπέμπει σε κάτι απόμακρο

Ροζ = αθωότητα, υγιεινή, καθαρότητα-χαρίζει μία πολύ ηρεμεί ατμόσφαιρα

Γκρι = ουδέτερο, αδιάφορο-ακίνητο χρώμα, συμπαγές, ικανό να οριοθετήσει χώρους και επίπεδα

Καφέ = αδιάφορο, νεκρό (παίρνει ζωή χάρη στη δύναμη του μπλε) - διεγείρει την εμπιστοσύνη και την συνεργασία

Στη συνέχεια αναλύεται η σπουδαιότητα του όρου «παιχνίδι» για την ομαλή ανάπτυξη του νηπίου και τη σπουδαιότητα του στο χώρο του νηπιαγωγείου. Μέσω της αλληλεπίδρασης του με τη φαντασία τονίζεται ακόμα περισσότερο αυτή η προσφορά του παιχνιδιού σε όλη την ανάπτυξη του παιδιού.

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη του παιδιού για το παραμύθι με πρακτικό σκοπό τόσο την ευχαρίστηση όσο και την παιδαγωγική λειτουργία τους και αναλύοντας τους τομείς στους οποίους βοηθάει το παιδί ένα παραμύθι συμπεραίνεται η θεραπευτική ιδιότητα αυτών σε συναισθηματικό επίπεδο.

A ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1. Η σχέση παιδιού-περιβάλλοντος

Με τον όρο *περιβάλλον* εννοούμε ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχύχρονο ή μακρόχρονο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Ternisien,1973). Ο όρος περιβάλλον περιλαμβάνει, ακόμη, τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε και έχουμε την εμπειρία του, τον τρόπο με τον οποίο το αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για κάλυψη των αναγκών μας, και ακόμη, το πώς προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή (Ittelson et al., 1974). Σύμφωνα με τους Ittelson & Proshansky (1974), ο άνθρωπος αποτελεί μέρος του «γεωγραφικού περιβάλλοντος» που συνθέτει τον αντικειμενικό του περίγυρο που υπάρχει ανεξάρτητα από τον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται ο καθένας.



Κάθε περιβάλλον, όμως, εκτός από τα άμεσα ερεθίσματα που παρέχει και που οφείλονται στα φυσικά του χαρακτηριστικά, μεταφέρει και ένα σύνολο μηνυμάτων, αισθητικών, χρηστικών, συμβολικών, που συνδέονται μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό και που διαμορφώνονται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή οικονομικούς παράγοντες.

Από *παιδαγωγική άποψη*, ο όρος «περιβάλλον» περιλαμβάνει την πολύπλοκη αλληλεπίδραση του φυσικού περιβάλλοντος με τα κοινωνικά και τα

πολιτισμικά δεδομένα του περιγύρου όπου ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος. Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώνουν οι Ittelson et al.(1974), η αντίληψη, η γνώση, η κοινωνική μάθηση, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, αποτελούν αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον. Στη σύγχρονη παιδαγωγική, το άτομο δεν θεωρείται ότι αποτελεί απλό δέκτη ερεθισμάτων ή παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος αυτόνομο ψυχολογικά, θεωρείται ότι αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, το διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αυτό. Σύμφωνα με τον Γερμανό (Γερμανός, 1991:5), το παιδί δραστηριοποιείται στο περιβάλλον, το οποίο αποτελείται από κάθε τι που περιβάλλει το άτομο:

- το υλικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία που βρίσκονται γύρω μας, είτε πρόκειται για φυσικά είτε για τεχνητά
- το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά.



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

Ένα μέρος του φυσικού περιβάλλοντος είναι και ο *υλικός χώρος* ο οποίος σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών θεωρείται μια σύνθετη πραγματικότητα και δεν λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο μέσα από τις γεωμετρικές του διαστάσεις αλλά αντίθετα, αποτελεί το υλικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής, όπου εκφράζονται τα κοινωνικά, πολιτισμικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν την κοινωνία (Γερμανός, 1993, 2002).

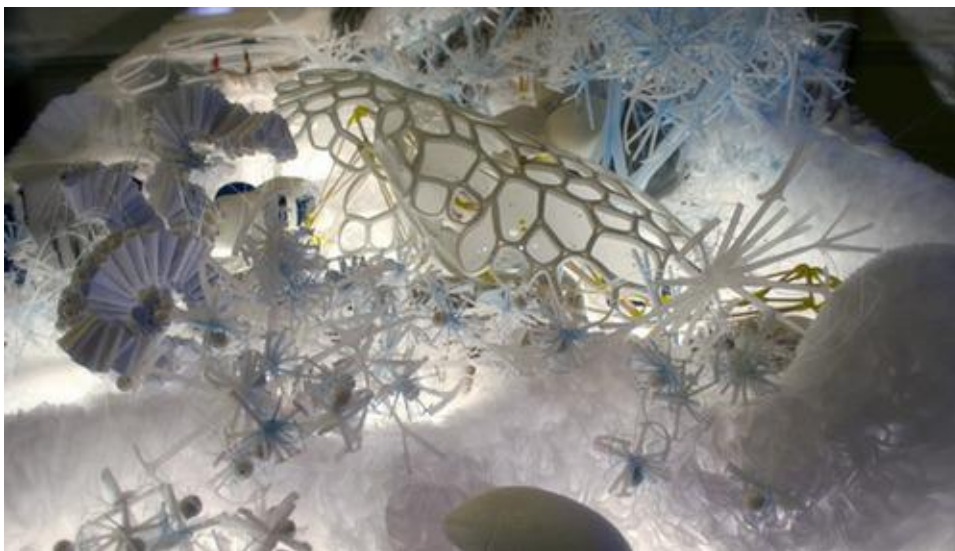
Ο υλικός χώρος ως έκφραση και στήριγμα των πολιτισμικών αξιών της κοινωνίας διακρίνεται από τα εξής βασικά γνωρίσματα:

α) χαρακτηρίζεται από μια ανθρωποκεντρική ποιότητα, αφού η υπόστασή του γίνεται κάθε φορά αντιληπτή μέσα από υποκειμενικές θεωρήσεις ατόμων ή κοινωνικών ομάδων.

β) αποτελεί πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικο-πολιτισμικό (από εδώ προκύπτει η έννοια του «χώρου ζωής» («life space») του ανθρώπου, που περιλαμβάνει τις σκέψεις, τις

διαθέσεις, τις προσπάθειες και τις επιθυμίες του, καθορίζοντας τη συμπεριφορά του (Lewin, 1997:200-4).

γ) συνδέεται με τις μορφές της κωδικοποιημένης οργάνωσης και λειτουργίας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, οι οποίες αντιστοιχούν στις αξίες, τις αντιλήψεις, τα πολιτισμικά και κοινωνικά μοντέλα και γενικά τα χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής των ανθρώπων της (Γερμανός, 2002:18-35).



Ο υλικός (και πιο συγκεκριμένα ο σχολικός) χώρος θα πρέπει να παρέχει δυνατότητες για πρακτικές έκφρασης, δημιουργίας και παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ο στόχος αυτός εξασφαλίζεται από τρεις παράγοντες:

α) την ελαστικότητα και ευελιξία στην οργάνωση των υλικών στοιχείων του χώρου, έτσι ώστε να παρέχονται αυξημένες δυνατότητες για τη χρησιμοποίησή τους και για εφαρμογή αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον,

β) την παρουσία υλικών σημείων αναφοράς (ορόσημων) στο χώρο, τα οποία πλουτίζουν το αντιληπτικό ερέθισμα που παρέχει ο χώρος στο παιδί και

γ) τη δημιουργία προϋποθέσεων επικοινωνίας του παιδιού με το χώρο, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες παιδαγωγικές διαδικασίες.

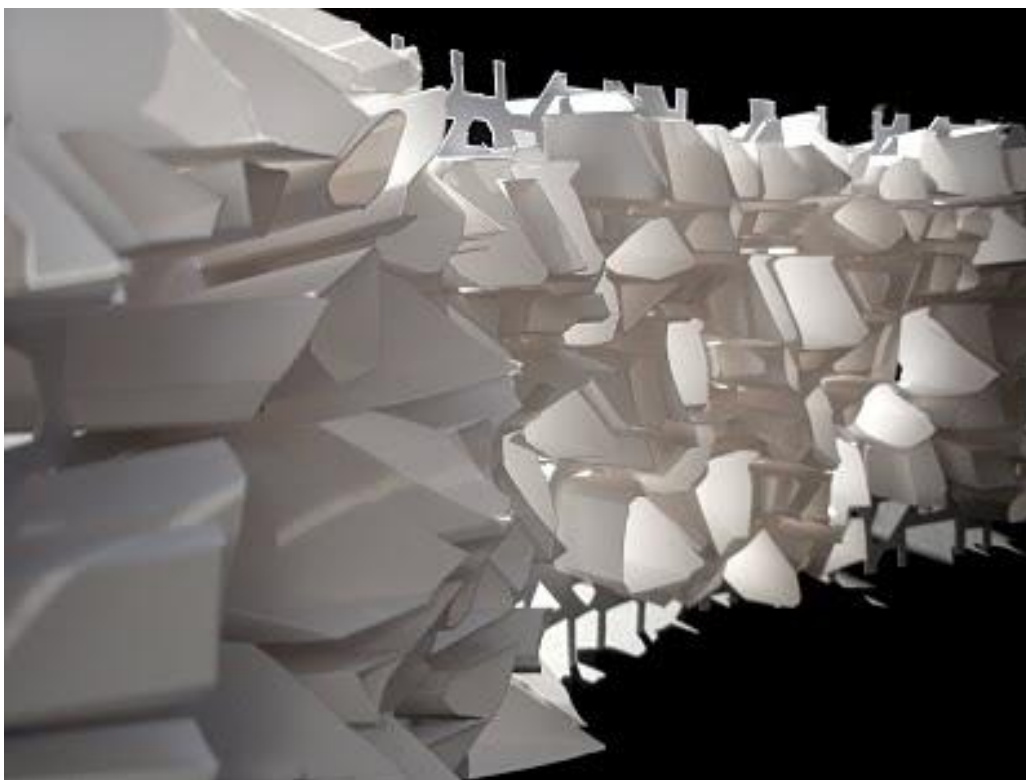
Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν το παιδί υποκείμενο της σχέσης του με το χώρο και θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο χώρο και στο παιδί. Παράλληλα η μετατροπή του χώρου σε «τοποχρόνο» μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού διευκολύνει την ενσωμάτωσή του σε μια προοπτική αγωγής, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης παιδοκεντρικής προσέγγισης. Αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο χώρο του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται σε όλες τις κατηγορίες χώρου όπου μπορεί να συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία. (Δημητριάδου, 2001:13).

Κατά την άποψη της Weinstein (1987), οι διεργασίες που αναλύθηκαν παραπάνω παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, καθώς και στην ωρίμανση των αισθητικών του κριτηρίων, επειδή το βοηθούν να αναπτυχθεί με πολλούς τρόπους: συσχετίζοντας τα αντικείμενα που παρατηρεί γύρω του με βάση τις διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξής του, αναπτύσσοντας ικανότητα συμβολικής έκφρασης, παρατεταμένης προσοχής και εμπλοκής σε συγκεκριμένη εργασία, αναπτύσσοντας δημιουργικότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσοντας σχέσεις αλληλεπίδρασης και μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς

μεταξύ των συνομηλίκων του, γνωρίζοντας την ταυτότητα του φύλου του, αναπτύσσοντας αισθήματα αυτοεκτίμησης, ασφάλειας και άνεσης, καλλιεργώντας κινητικές δεξιότητες. Επομένως, το πρόγραμμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν έχει ως εργαλεία του μόνο τα βιβλία, τα χαρτιά και τα παιχνίδια, που συνήθως μεταχειρίζονται οι δάσκαλοι, αλλά και όλες τις φυσικές παραμέτρους της σχολικής τάξης (Weinstein, 1987:159-181 και Olds, 1987:117-138).

Ο Gifford (1997) αναφέρει συγκεκριμένα για την προσχολική αγωγή, ότι στην παιδαγωγική διαδικασία παίζουν μεγάλο όλο τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της αίθουσας του νηπιαγωγείου, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται ποικίλα είδη δραστηριοτήτων, που χαρακτηρίζονται από προσεκτικό σχεδιασμό και καλά δομημένη οργάνωση. Τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά όταν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν δραστηριότητες ανοιχτής διδασκαλίας, οι οποίες μπορεί να προκαλούν ένα δημιουργικό θόρυβο μέσα στην τάξη, ενισχύουν όμως την αυτονομία των παιδιών και την κοινωνική αλληλεπίδραση

μεταξύ τους. Οι διαδικασίες αυτές είναι πολύ αποτελεσματικές, όταν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και οι μαθητές μπορούν να χειριστούν την ευελιξία που τους παρέχεται (Gifford, 1997:257-275).



1.3. Η παιδαγωγική υπόσταση του χώρου

Ο χώρος μπορεί να πει κανείς, πως αποτελεί ένα είδος «χάρτη» των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών για τον περίγυρο του ατόμου. Παράλληλα, ως πεδίο βιωμάτων και πρακτικών, ο χώρος παρέχει στο υποκείμενο ένα απόθεμα δυνατοτήτων για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και διαμόρφωση τάσεων συμπεριφοράς, οι οποίες συχνά διαφοροποιούνται από τις κατευθύνσεις που υποδεικνύει το περιβάλλον του. Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία η οποία οδηγεί σε ένα συγκερασμό των χαρακτηριστικών του υποκειμένου με τις επιδράσεις του περιβάλλοντός του:

Υποκείμενο «— ΧΩΡΟΣ—» Κοινωνικό περιβάλλον

Στην πράξη, η δυναμική αυτή έχει μεγάλη *παιδαγωγική σημασία*: αφενός οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν ερεθίσματα μάθησης και, αφετέρου, οι δυνατότητες που παρέχει για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Έτσι, εκτός από τα άλλα του χαρακτηριστικά, ο χώρος αποτελεί και πεδίο αγωγής που διδάσκει το «τι είναι», «πώς εξηγείται», «πώς μπορώ να ενεργήσω», «ποια συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω», για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το υποκείμενο. Το πλαίσιο που παρουσιάσαμε αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της προσχολικής ηλικίας. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να *μαθαίνει* και να *αναπτύσσεται* μέσα από πρακτικές που υιοθετεί και εμπειρίες που αποκτά στον υλικό του περίγυρο. Έτσι, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του χώρου μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα επικεντρωθούμε ωστόσο σε τρεις παράγοντες με παιδαγωγικό χαρακτήρα οι οποίοι, σύμφωνα με το Δ. Γερμανό (2002), έχουν μεγάλη σημασία:

α) η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δραστηριότητες του παιδιού στο χώρο και στο σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων

β) ο βαθμός ελευθερίας στις πρακτικές του παιδιού (κατά πόσο δηλαδή ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία, η ελεύθερη έκφραση και η δημιουργική συμπεριφορά του παιδιού

γ) οι δυνατότητες για ενεργητική μάθηση που προσφέρει ο χώρος. Ο τόπος δίνει στο χώρο μια νέα «μορφή» και, σε τελευταία ανάλυση, μια νέα ταυτότητα, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στα βιώματα του παιδιού και του δημιουργούν ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές.

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο χώρος χαρακτηρίζεται με κριτήριο δύο μεγάλες έννοιες:

Την οργάνωση και τη χρησιμοποίηση: Ο χώρος, μέσα από την *οργάνωσή* του (τη διαρρύθμιση και την αισθητική του), «υποδεικνύει» τον τρόπο χρήσης του σε όποιον ζει σε αυτόν. Έτσι, «μεταφέρονται» όλοι εκείνοι οι κανόνες που ορίζουν έναν τρόπο λειτουργίας του στο πλαίσιο ενός θεσμού. Η οργάνωση του χώρου αποτελεί ένα είδος «σιωπηλής γλώσσας» με την οποία το άτομο επιχειρεί να επιβάλλει την παρουσία του στους άλλους (Μπότσογλου, 1997:14-16).

Η *χρησιμοποίηση* του χώρου αντίθετα, εκφράζει τη δυναμική που αναπτύσσεται στο «βιωμένο χώρο» και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται από τα παιδιά και τον παιδαγωγό μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά εκφράζει την εναλλακτική μορφή των αξιών και των

προτύπων που προωθεί το σχολείο, έτσι όπως αυτή προκύπτει μετά τη σύνθεσή τους με τα δεδομένα του υποκειμένου ή της ομάδας. Είναι φανερό ότι οι δύο έννοιες χώρου, η οργάνωση και η χρησιμοποίησή του, συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης με έντονο το στοιχείο της αντίθεσης, το οποίο όμως οδηγεί σε σχέσεις σύνθεσης οι οποίες διαμορφώνουν μορφές συμπεριφοράς με σκοπό την εναρμόνιση του υποκειμένου με το περιβάλλον του (Γερμανός, 2002:43).

1.4 Οι παράμετροι του χώρου και η σημασία τους

Οι πιο ουσιαστικοί δείκτες της αλληλεπίδρασης υλικών και μη υλικών παραγόντων της οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου είναι η διαρρύθμισή του, η αισθητική του και οι πρακτικές στο χώρο.

- Η διαρρύθμιση του χώρου

Ο όρος αυτός, χρησιμοποιούμενος για τη *μικρή κλίμακα* του χώρου εκφράζει το είδος και τη διάταξη της επίπλωσης και γενικότερα, έναν τρόπο τοποθέτησης και συσχετισμού των πραγμάτων που βρίσκονται στον άμεσο περίγυρο του υποκειμένου. Σε *μεσαία κλίμακα* αναφέρεται στη διάταξη των χώρων στο εσωτερικό ενός κτιρίου, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις. Με άλλα λόγια, η διαρρύθμιση περιγράφει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά ενός χώρου, τα οποία, μέσα από τις πρακτικές που ευνοούν, μας πληροφορούν για τα κυρίαρχα μοντέλα και αξίες και, κατά συνέπεια, για τον «επιθυμητό» τρόπο λειτουργίας του χώρου αυτού.

- Η αισθητική του χώρου

Είναι η διαμόρφωση των υλικών στοιχείων που συνδέεται με τα πρότυπα σχετικά με το «ωραίο» που επικρατούν σ' ένα συγκεκριμένο χώρο. Έμμεσα, μπορεί να μας αποκαλύψει τις γενικότερες αξίες οι οποίες παραπέμπουν στις έννοιες του «αληθινού», του «σωστού» και αντιπροσωπεύουν τόσο τις καθιερωμένες από το κοινωνικό περιβάλλον «αντικειμενικές» αξίες όσο και εκείνες που αντιστοιχούν στις προσδοκίες και τις επιλογές του υποκειμένου.

- Οι πρακτικές στο χώρο

Πρακτικές είναι οι συνήθειες τρόποι ενέργειας που διέπουν τις μορφές συμπεριφοράς του υποκειμένου στο χώρο, τις οποίες υιοθετεί για να αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη κατάσταση ή για να πετύχει έναν ορισμένο στόχο. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός για τη μελέτη του χώρου επειδή όπως είδαμε, αποτελούν την

άρθρωση γύρω από την οποία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του. Αυτό συμβαίνει γιατί, μέσα από τις στάσεις, τις κινήσεις και τις θέσεις του σώματος, οι πρακτικές καταγράφουν στο χώρο την κοινωνική συμπεριφορά των υποκειμένων και, έτσι, μας επιτρέπουν να συσχετίσουμε τα δεδομένα του υλικού περιβάλλοντος με τα μη υλικά στοιχεία, κάτω από ένα άλλο πρίσμα. Ο συσχετισμός αυτός μας πληροφορεί τόσο για τα μοντέλα και τις αξίες που επιχειρεί να επιβάλλει το κοινωνικό περιβάλλον όσο και για τους τρόπους με τους οποίους το υποκείμενο αντιδρά και εναρμονίζεται με το περιβάλλον του (Γερμανός, 2002:51).

Ο χώρος, λοιπόν, μας δίνει την ευκαιρία να προσεγγίσουμε ένα ευρύτατο σύνολο από μη υλικούς παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον όσο και από το υποκείμενο. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με τα δεδομένα του χώρου, δημιουργούν σχέσεις αλληλεξάρτησης και διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα. (Γερμανός, 2002:69).

1.5. Ο σχολικός χώρος

Ήδη αναφέραμε, ότι το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά μέσα από τις κοινωνικές του εμπειρίες, τις οποίες όμως καθορίζουν και μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία του φυσικού και κυρίως του δομημένου περιβάλλοντος. Ο φυσικός και δομημένος χώρος διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου, και υποβάλλει μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Με αυτή την έννοια η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου και η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, αποκτούν μεγάλη σημασία για τη λειτουργική στήριξη και τη συμβολική σηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003:73).

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, το φωτισμό, τη θερμοκρασία, τον εξαερισμό, το θόρυβο και το είδος της οργάνωσης όλων αυτών των στοιχείων α) προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων, β) δηλώνουν με έμμεσο τρόπο τι και πώς αναμένεται να γίνει στην τάξη και γ) δημιουργούν τις φυσικές προϋποθέσεις που στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2003:73). Ο δομημένος σχολικός χώρος προσφέρει μέσα από τα σχήματα, τα χρώματα και τα μεγέθη των σχολικών κτιρίων αισθητικά ερεθίσματα που συντελούν στην αισθητική ανάπτυξη των παιδιών (Γερμανός, 1998:100).

Δεν υπάρχει σχεδόν καμία αμφιβολία ότι η αρχιτεκτονική των σχολικών και προσχολικών κτιρίων έχει μεγάλη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής. Η ίδια η αρχιτεκτονική του χώρου με όλη τη διάταξη των κτιριακών συγκροτημάτων και τη σχέση της με τον αύλειο χώρο, με τη διάταξη και τον προσανατολισμό των αιθουσών, με την τοποθέτηση των επίπλων και τη διευθέτηση του εκπαιδευτικού υλικού, αποπνέει το δικό της ψυχο-παιδαγωγικό κλίμα και με το δικό της σιωπηρό τρόπο προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά όχι μόνο ως προς τη μάθηση αλλά και ως προς την παιδαγωγική σχέση, την εσωτερική διάθεση των μαθητών/νηπίων και ασκεί τη δική της ψυχοπαιδαγωγική επενέργεια (Πυργιωτάκης, 2001:137). Ο σχολικός και προσχολικός χώρος, λοιπόν, είναι μια ειδική κατηγορία κτισμένου χώρου η οποία προσεγγίζεται ως το «υλικό πλαίσιο» της καθημερινής ζωής σε περιβάλλον αγωγής και προσδιορίζεται από:

- α) Τα υλικά του στοιχείου (κτίσματα, κατασκευές αντικείμενα),
- β) το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τον παράγει και διαμορφώνει τα αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του,
- γ) τον τρόπο χρήσης, και
- δ) τον τρόπο που βιώνεται από το παιδί, την ομάδα, τον παιδαγωγό και εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και την εμπειρία του κάθε ατόμου (Γερμανός, 1992α).

1.6 Υπαίθριος σχολικός χώρος

Ο υπαίθριος χώρος που πλαisiώνει το κτίριο του νηπιαγωγείου αποτελεί μια σημαντική κατηγορία προσχολικού περιβάλλοντος, στον οποίο τα παιδιά καταναλώνουν καθημερινά μέρος του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο νηπιαγωγείο. Στο χώρο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν το «αυθόρμητο» παιχνίδι τους, συζητάνε, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σ' αυτόν κυριαρχούν και έχουν την πλήρη πρωτοβουλία των δραστηριοτήτων τους. Αποτελεί χώρο με δυνατότητες ελεύθερης κίνησης και παιχνιδιού, δημιουργικών δραστηριοτήτων, εξερευνήσεων, επαφής του παιδιού με τη φύση και άτυπων κοινωνικών επαφών και θα μπορούσε να θεωρηθεί από την άποψη αυτή ότι πλεονεκτεί απέναντι στον εσωτερικό σχολικό χώρο ως μέσο στήριξη των διαδικασιών της νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Ταμουτσέλη, 1997:82).

Η διαμόρφωση της αυλής ως θέμα δεν φαίνεται να απασχολούσε παλιότερα ούτε τους παιδαγωγούς ούτε τους αρχιτέκτονες. Το μόνο που τους απασχολούσε ήταν να εξασφαλισθεί άνετος χώρος για τα παιχνίδια του διαλείμματος και να είναι περιφραγμένος· η περίφραξη της αυλής οριοθετεί το χώρο της προσχολικής μονάδας και γίνεται για πρακτικούς και συμβολικούς λόγους. Οι πρακτικοί λόγοι αναφέρονται στην ασφάλεια των παιδιών που εξασφαλίζεται με την απομόνωσή τους από τον υπόλοιπο κοινωνικό χώρο και με τη δυνατότητα ελέγχου των παιδιών. Ο συμβολικός ρόλος της περίφραξης αναφέρεται στην οριοθέτηση του προσχολικού χώρου, όπου τα παιδιά δρουν ομαδικά, και την αντιδιαστολή του από τον «έξω» χώρο, όπου συχνά παραμονεύουν κίνδυνοι (Καλαφάτη, 1988:65).

Ο υπαίθριος χώρος αγωγής του παιδιού προσχολικής ηλικίας για να μπορεί να ανταποκριθεί στις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής θα πρέπει να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για κίνηση, ανακάλυψη, εξερεύνηση και κοινωνικές δραστηριότητες. Χρειάζεται να οργανωθεί σε περιοχές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και με ποικιλία σε χώρους που θα αποτελέσουν το υλικό πλαίσιο χωροθέτησης και στήριξης διαφορετικών μορφών παιχνιδιού και δραστηριοτήτων που να είναι προσανατολισμένες σε μια διαδικασία. (Ταμουτσέλη, 1997:97-99).

Με την κατάλληλη, λοιπόν, οργάνωση και τον εξοπλισμό της, η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο και να στηρίξει τις διαδικασίες μάθησης μέσα από την εξυπηρέτηση κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης. Μπορεί να ενισχύσει την ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης, να υποκινήσει και να στηρίξει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς πάνω στα οποία η εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Μπορεί να αποτελέσει δυναμικό

περιβάλλον για: κοινωνική ανάπτυξη, αισθητική αγωγή, δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων, καθώς και για την καλλιέργεια αγάπης για τη φύση.



2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Θεωρούμε ότι για τη μελέτη του προσχολικού χώρου (υλικών και μη υλικών στοιχείων) επιβάλλεται η προσέγγιση των παιδαγωγικών σχολών (μπιχεβιοριστική, ανθρωπιστική, ψυχοδυναμική, ερευνητική) που η κάθε μία από αυτές αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη φύση του παιδιού, καθορίζει του ρόλους των παιδαγωγών και των μαθητών, το περιεχόμενο και τον τρόπο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η οργάνωση του σχολικού χώρου αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, συνδέεται αλλά και επηρεάζεται από τις αρχές της κάθε παιδαγωγικής μεθόδου που εφαρμόζεται. Κάθε παιδαγωγική μέθοδος συνοδεύεται από ορισμένες παρατηρήσεις για το πώς πρέπει να οργανωθεί ο σχολικός χώρος, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχημένη εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας (Γερμανός, 1990). Προς το παρόν δεν υπάρχει μια ενιαία, ολοκληρωμένη και αυτόνομη θεωρία που να ερμηνεύει όλες τις διαστάσεις της μάθησης. Η μάθηση, η ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση είναι επίσης άρρηκτα αλληλοεπηρεαζόμενα φαινόμενα, που πραγματώνονται μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου. Οι σύγχρονες αντιλήψεις τονίζουν ότι η μάθηση δεν είναι μόνο μια αποκλειστικά «ιδιωτική – προσωπική» υπόθεση του ατόμου αλλά και ένα φαινόμενο κοινωνικό. Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές θεωρίες που επηρέασαν και επηρεάζουν στον ένα ή στον άλλο βαθμό την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συνακόλουθα τη θέση του υλικού χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1. Συμπεριφορισμός (Behaviorism)

Κεντρικός άξονας του συμπεριφορισμού, όπως εκφράζεται από το βασικό εκπρόσωπό του, τον Skinner, είναι η παραδοχή ότι ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και κατά συνέπεια η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το παιδί από μόνο του δεν έχει εσωτερικές δυνάμεις αυτορρύθμισης που να προωθούν και να κατευθύνουν στην ανάπτυξη, έχει όμως βασικές ανάγκες και γι' αυτό ανταποκρίνεται πρόθυμα και παθητικά σε στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος που ικανοποιούν αυτές του τις ανάγκες. Άρα, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της μάθησης και της ανάπτυξης καθορίζονται από τις εξωτερικές συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2001). Το περιβάλλον, λοιπόν, διαμορφώνει τα πρόσωπα και έργο του παιδαγωγού είναι, κατά την άποψη των μπιχεβιοριστών, να διαμορφώσει έτσι το παιδαγωγικό περιβάλλον, ώστε να ενθαρρύνονται μόνο οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και δράσης του παιδιού –σύμφωνα πάντα με τις νόρμες και τις προσδοκίες της κοινωνίας- και να αποθαρρύνονται οι ανεπιθύμητες (Ματσαγγούρας, 1999). Παρόλο που οι απόψεις των συμπεριφοριστών ερμήνευσαν ορισμένα φαινόμενα της μάθησης, εν τούτοις έχουν δεχθεί κριτική, γιατί η μάθηση είναι ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο φαινόμενο και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν εκ των προτέρων να αναλυθούν από τον εκπαιδευτικό με μία γραμμική μορφή προκατασκευασμένων ως την τελευταία λεπτομέρεια διδακτικών σταδίων ή βημάτων.

2.2. Η θεωρία του Piaget (Θεωρία της γενετικής επιστημολογίας/ genetic epistemology)

(Αϊνστάιν, για τη θεωρία του Piaget: "Τόσο απλό, που μόνο μια ιδιοφυΐα θα μπορούσε να το είχε σκεφτεί".)

Η θεωρία της συμπεριφοράς προσπάθησε να ερμηνεύσει τη γνώση και κάθε πρόσκτησή της, σαν μια ανταπόκριση του υποκειμένου στα εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία στη συνέχεια το παιδί τα συνδέει συνειρμικά. Αυτή η αντίληψη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εξωτερικές επιδράσεις καθορίζουν την ανάπτυξη εφόσον οι συνειρμοί του υποκειμένου εξαρτώνται απόλυτα από τους εξωτερικούς συνδυασμούς των ερεθισμάτων. Για τον Piaget, «γνωρίζω» σημαίνει μπορώ να μετασχηματίζω την πραγματικότητα και οι παραστάσεις της πραγματικότητας αποκτούν νόημα πάντα μέσα σε κάποιο σύστημα δυναμικών μετασχηματισμών (Piaget, 1988).

Ο Piaget ασχολήθηκε με την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, την οποία περιέγραψε ως μία εξελικτική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά στάδια.

Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από ορισμένες δυνατότητες διανοητικής λειτουργίας, οι οποίες συνήθως εξαρτώνται από την ηλικία του παιδιού και από τις εμπειρίες που είχε την ευκαιρία να αποκτήσει μέσα στο περιβάλλον του και καθορίζουν το τι και με ποιο τρόπο μπορεί να μάθει σε κάθε φάση της ζωής του το αναπτυσσόμενο άτομο. Σε κάθε στάδιο επιτελούνται ορισμένες νοητικές διεργασίες

και αναπτύσσονται γνωστικές ικανότητες που δεν υπήρχαν προηγουμένως. Για παράδειγμα, στην περίοδο –που μας ενδιαφέρει- της προλογικής σκέψης, (2-7 ετών περίπου), το παιδί έχει κατανοήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων, την έννοια του χρόνου, της αιτιότητας κ.ά. και μπορεί να εκφραστεί χρησιμοποιώντας σύμβολα, κάτι που δεν μπορούσε να κάνει στο προηγούμενο στάδιο της αισθησιοκινητικής περιόδου.

Ο Piaget χρησιμοποιεί τον όρο αφομοίωση για να περιγράψει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στο προϋπάρχον νοητικό σχήμα έτσι ώστε να υπάρχει μια εσωτερική συνέπεια. Όμως και τα ίδια νοητικά σχήματα μπορεί να αλλάξουν, όταν προκύπτουν νέες εμπειρίες οι οποίες δεν ταιριάζουν – και δεν μπορούν επομένως να αφομοιωθούν- από προϋπάρχοντα σχήματα. την αλλαγή αυτή των παλιότερων σχημάτων ο Piaget την ονομάζει «συμμόρφωση». Νέα δεδομένα, που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, ενσωματώνονται με την παρεμβολή κατάλληλων μηχανισμών αφομοίωσης, με συνέπεια να τροποποιούνται οι γνωστικές δομές και να οικοδομείται η νέα γνώση. Αυτό που έχει λοιπόν σημασία στην παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης είναι η σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο το παιδί δομεί τις εμπειρίες του κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Βασική θέση του Piaget είναι, ότι η γνώση προέρχεται από την αλληλεπίδραση της αισθητηριακής εμπειρίας και της λογικής, που αποτελούν αδιαχώριστη ενότητα (σύνδεση γνώσης και αυθορμητισμού) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Οι πράξεις του υποκειμένου οδηγούν σε δύο μορφές γνώσης: στη φυσική γνώση που προκύπτει από τις ενέργειες του πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα και στη λογικομαθηματική που προκύπτει από το συντονισμό των ενεργειών του πάνω σ'αυτά. Οι πράξεις, όμως, του παιδιού ολοκληρώνονται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική του ανάπτυξη (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:18).

Για να συνοψίσουμε, οι βασικές αρχές της θεωρίας του Piaget είναι:

- Το παιδί θα δώσει διαφορετικές εξηγήσεις της πραγματικότητας σε διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης των γνωστικών δομών.
- Η γνωστική ανάπτυξη διευκολύνεται όταν παρέχονται δραστηριότητες και καταστάσεις που προβληματίζουν το παιδί και απαιτούν προσαρμογή.
- Το εκπαιδευτικό υλικό και οι δραστηριότητες, πρέπει να περιλαμβάνουν τον απαραίτητο βαθμό κινήτρου και πνευματικής δυσκολίας, για το παιδί μιας συγκεκριμένης ηλικίας. Πρέπει να αποφεύγονται εργασίες με βαθμό δυσκολίας μεγαλύτερο από το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.
- Πρέπει να δίνονται δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά και παρουσιάζουν προκλήσεις για αυτούς.

2.3 Η Ανακαλυπτική (ή ευρετική) μάθηση του Bruner

“Κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε κάθε παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να παρουσιαστεί σ' αυτό με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική”
(Bruner 1973)

Ο Jerome Bruner κινήθηκε στα ίδια πλαίσια με τον Piaget, αντιμετωπίζοντας τις πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου ως κάτι που δομείται προοδευτικά. Ο ίδιος ορίζει τη μάθηση ως "μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων (βασικών

εννοιών) μέσω επεξεργασίας επιμέρους ειδικών προβλημάτων, οι οποίες (γενικές γνώσεις) θα επιτρέψουν στους μαθητές, ως δομημένα πλαίσια (κατηγορίες, έννοιες, αρχές, κανόνες) να λύνουν περαιτέρω προβλήματα ή αναδιοργανώνοντας τις να τις εφαρμόζουν σε νέες καταστάσεις" (Μπασέτας 2002, σελ. 275).

Σύμφωνα με τον Bruner οι γνώσεις δεν είναι απλές αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου, αλλά αλληλοσυσχετίζονται, οργανωμένες σε μια δομή, αποτελούν ένα νοητικό πρότυπο, χάρη στο οποίο μπορούμε να προβλέπουμε και να κάνουμε υποθέσεις.

Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΟΜΗ περιλαμβάνει:

- γνώσεις
- ικανότητες
- τεχνικές επίλυσης προβλημάτων
- θετική στάση απέναντι στην επίλυση προβλημάτων

Είδη αναπαραστάσεων των εννοιών.

Οι έννοιες, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή αναπαρίστανται στον ανθρώπινο νου με τρεις τρόπους, για τους οποίους, όπως συμβαίνει και με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του Piaget, δεν είναι ικανός από την αρχή, αλλά έχουν εξελικτικό χαρακτήρα.

• 1. Το πρώτο σύστημα που αναπτύσσεται είναι το **σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης**, αντίστοιχο με το στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης του Piaget. Η αναπαράσταση αυτού του είδους είναι στενά συνδεδεμένη με τα ίδια τα πραγματικά αντικείμενα και σημαίνει τη δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί μια ενέργεια με πρακτικό τρόπο (όπως όταν το παιδί εκτελεί μια πρόσθεση χρησιμοποιώντας ξυλάκια ή το αριθμητήριο).

• 2. Το δεύτερο είναι το **σύστημα της εικονιστικής αναπαράστασης** όταν πια οι πράξεις διατηρούνται στο νου μέσω εικόνων που συνδέονται με αυτές, χωρίς βέβαια ακόμη να υπάρχει το στοιχείο του αφηρημένου (συμβολικού) συσχετισμού (όπως π.χ. όταν το παιδί πια περνά στην εκτέλεση της πρόσθεσης βλέποντας τις εικόνες αντικειμένων στο βιβλίο).

• 3. Το τρίτο πια στάδιο είναι όταν τα αντικείμενα, οι πράξεις, οι έννοιες αναπαρίστανται πια από σύμβολα συνδεδεμένα με αυτές. Είναι το **σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης**, όπου πια παίζει κυρίαρχο ρόλο η γλώσσα και τα άλλα συμβολικά συστήματα (όπως το μαθηματικό, οπότε το παιδί πια εκτελεί την πρόσθεση με τα σύμβολα των αριθμών και των πράξεων). (Ράπτης, Ράπτη 2007, σελ. 123)

Θεωρία του Bruner και εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση έχει ενεργητικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου η δραστηριοποίηση του ατόμου και η απόκτηση ικανοτήτων στην

επίλυση προβλημάτων επιτυγχάνονται διαμέσου της ενεργητικής του αντιπαράθεσης με προβληματικές καταστάσεις, που (όπως και ο Piaget υποστήριζε) δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολες, ώστε να λύνονται με απλή ανάκληση αποκτημένων γνώσεων, ούτε πολύ δύσκολες, ώστε να απαιτούν γνώσεις και δεξιότητες που είτε οι μαθητές δε διαθέτουν είτε δεν προκύπτουν από την ίδια την προβληματική κατάσταση.

Κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων που θα επιλεγούν για τη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, τόσο η δομή και οι μέθοδοι των επιμέρους επιστημών και των ιδίων των αντικειμένων, όσο και οι δυνατότητες των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους αναπαραστάσεων. Ο μαθητής λοιπόν, όταν καλείται να "σπουδάσει" το αντικείμενο μιας επιστήμης, θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να οικειοποιηθεί τις μεθόδους της.

2.4. Η κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky

Οι ιδέες του Vygotsky σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, παρόλο που ήταν γνωστές από το 1934 δεν επηρέασαν την παιδαγωγική παράδοση παρά μόνον σχετικά πρόσφατα, όταν το ενδιαφέρον στράφηκε στην επικοινωνιακή και πολιτιστική διάσταση της μάθησης, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των κοινωνιολογικών θεωριών, των εξελίξεων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών γενικότερα, όπως είναι, π.χ. η ανάπτυξη των θεωριών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της σημειολογίας, της συστημικής προσέγγισης κ.ά. Το κύριο σημείο της θεωρίας του Vygotsky, είναι ότι η *κοινωνική αλληλεπίδραση* παίζει θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. «Κάθε λειτουργία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: μία στο κοινωνικό επίπεδο και μία στο ατομικό. Πρώτα μεταξύ ανθρώπων και ύστερα μέσα στο παιδί» (Vygotsky, 1978:57). Ο Vygotsky βλέπει την ανάπτυξη της νόησης ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία, μεταξύ άλλων, μεγάλο ρόλο παίζει η γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένα «εργαλείο» με το οποίο το παιδί μαθαίνει να διαμορφώνει τη μορφή και το νόημα του κόσμου γύρω του (Vygotsky). Η γλώσσα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, δεν είναι μονοσήμαντη και ουδέτερη, αλλά αντανακλά και μεταβιβάζει στάσεις, τρόπο του σκέπτεσθαι, προσδοκίες, νοήματα και ιδέες και ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τις επιδόσεις του παιδιού στο πλαίσιο το οικογενειακό, το εκπαιδευτικό, το πολιτιστικό κ.λπ. (Wertsch, 1985).

Για τον Vygotsky, λοιπόν, το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που μας παρέχει τις κατευθύνσεις εκείνες, στις οποίες θα αναζητήσουμε τις ερμηνείες μας. Και ο Piaget, όπως και άλλοι θεωρητικοί, υποστηρίζουν τη θεωρία της αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνικού περιβάλλοντος, όμως εκείνοι θεωρούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία από μέσα προς τα έξω, ενώ ο Vygotsky τη θεωρεί ως διαδικασία από έξω προς τα μέσα. «Η γνωστική ανάπτυξη δεν οδηγεί απλώς προς την κοινωνικοποίηση. Η γνωστική ανάπτυξη είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες» (Vygotsky, 1981:165). Ο μετασχηματισμός αυτός γίνεται μέσω της διαμεσολάβησης των εργαλείων ή των σημάτων και η εσωτερίκευση αυτών των εργαλείων διαμορφώνει τη νοητική ανάπτυξη. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να είναι υλικά, εικονικά, παραπαιχνίδια και συμβολικά, αλλά μπορεί να είναι και πολλά άλλα υλικά ή κοινωνικά στοιχεία του πολιτισμού ενταγμένα στην καθημερινή ζωή και «εκπέμπουν» διάφορα μηνύματα και

σημασίες. Άρα, το περιβάλλον, φυσικό ή κοινωνικό, μας παρέχει τις κατευθύνσεις προς τις οποίες θα αναζητήσουμε τις ερμηνείες της κάθε σημασίας (Wertsch, 1985).

Μία σημαντική συμβολή του Vygotsky, που αφορά τη νοητική ανάπτυξη, είναι και η έννοια της «ζώνης της επόμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), μια ανεξερεύνητη περιοχή δηλαδή του εσωτερικού δυναμικού κάθε παιδιού, που βρίσκεται εν δυνάμει σε μία λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Το άτομο είναι βέβαια σε θέση να προχωρήσει πιο πέρα από το σημείο των γνώσεων ή ικανοτήτων που εσωτερίκευσε από το περιβάλλον του, όμως χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων, την κατάλληλη διαμεσολάβηση των πολιτισμικών εργαλείων και ερεθισμάτων, για να μπορέσει να αναπτύξει το επίπεδο των γνώσεών του (Glasser, 1994).

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο παιδαγωγός, είναι πώς να δουλέψει σε κάποιο επίπεδο «επόμενης εξέλιξης» και συγχρόνως να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές που όμως δεν λειτουργούν όλοι στην ίδια «ζώνη» αφού υφίστανται οι ατομικές διαφορές των παιδιών και κάθε παιδί βρίσκεται σε διαφορετικό στάδιο από το άλλο. Άρα, είναι αποδεκτά πολλά γνωστικά συστήματα, που θα πρέπει να εξελιχθούν στο ίδιο περιβάλλον. Ένα ευχάριστο, ευνοϊκό και με ποικίλα ερεθίσματα περιβάλλον, μπορεί να προσφέρει ένα ανοιχτό σύστημα, με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, σκέψεις και ευκαιρίες για μετάβαση σε επόμενα στάδια ή για τους προχωρημένους μαθητές, ευκαιρίες για νέα διαφοροποιημένα γνωστικά συστήματα.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι αρχές του Vygotsky για τη μάθηση είναι:

- Η ανάπτυξη είναι μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα που δεν μπορεί να διδαχθεί. Εξαρτάται από το παιδί να οικοδομήσει τη δική του κατανόηση στο μυαλό του. Σε αυτή τη διαδικασία ο παιδαγωγός ενεργεί ως διευκολυντής.

- Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχεδιασμό κατάλληλου περιβάλλοντος και πλαισίων που έχουν νόημα για το παιδί και στα οποία προσφέρεται η απαραίτητη υποστήριξη για τη μάθηση από τον παιδαγωγό.

- Εξωσχολικές εμπειρίες πρέπει να συσχετιστούν με τις σχολικές εμπειρίες. Εικόνες, προσωπικές ιστορίες, στιγμιότυπα καθημερινής ζωής, που ενσωματώνονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρέχουν στους μαθητές την αίσθηση της ύπαρξής τους μεταξύ της κοινότητας και του σχολείου.

- Ο ρόλος του νηπιαγωγού/παιδαγωγού είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς ως διευκολυντής της γνώσης μεσολαβεί για την «εσωτερίκευση» και τη μετάβαση στα στάδια της επόμενης ανάπτυξης. Κατά τον Vygotsky, ο δάσκαλος είναι ένας ενεργός μέτοχος στη διαδικασία της μαθησιακής επικοινωνίας, ένας μεσολαβητής της επίσημης κουλτούρας και, συχνά, ένας διαπραγματευτής εννοιών.

Διαλεκτική σχέση των θεωριών του Piaget, του Bruner και του Vygotsky

Η ανάπτυξη του παιδιού, λοιπόν, είναι μια σύνθετη διαλεκτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, ανομοιογένεια στην ανάπτυξη των διαφορετικών λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτικούς μετασχηματισμούς της μιας μορφής σε άλλη, συνύφανση των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων και προσαρμοστικές διαδικασίες που ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το

παιδί Η βασική διαλεκτική μέθοδος των συγκεκριμένων θεωριών μπορεί να βοηθήσει στην άρση της αποσπασματικότητας και του εμπειρισμού που χαρακτηρίζουν συνήθως την αντιμετώπιση της σχέσης ανάμεσα στη μάθηση- ως διαδικασία οικοδόμησης και συγκρότησης των γνώσεων του μαθητή- και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στις αποσπασματικές απόψεις που περιλαμβάνουν το διαχωρισμό του υποκειμένου από το αντικείμενο, τη γνώση από την πράξη και το ατομικό από το κοινωνικό, ο Piaget, ο Vygotsky και ο Bruner, προσφέρουν μια εναλλακτική άποψη του ανθρώπινου νου, ως αδιαχώριστο από τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που επιδρά πάνω του και τον μετασχηματίζει, και μια άποψη της ανθρώπινης γνώσης ως αδιαχώριστης από τη μετασχηματιστική δραστηριότητα η οποία τη δημιουργεί.

Κατόπιν αυτών, η θεωρία του Piaget για τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, του Vygotsky για τους κοινωνικοπολιτισμικούς όρους, καθώς και του Bruner για την διερευνητική μάθηση και την ανακάλυψη της γνώσης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα στάδια δημιουργίας και ανάπτυξης ενός προσχολικού περιβάλλοντος αγωγής ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

2.5.Μέθοδοι εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση

Κάθε παιδαγωγός, λοιπόν πρέπει να μεταφράσει στην πράξη τον θεωρητικό του εξοπλισμό, να μετουσιώσει στην πράξη τις θεωρητικές του γνώσεις, αλλά χρειάζεται και κάτι παραπάνω απ' αυτό: χρειάζεται τη μέθοδο που θα εφαρμόσει. Σχεδόν όλες οι μορφές μάθησης διατυπώνουν και προσφέρουν παρεμβατικές στρατηγικές και τεχνικές, που ουσιαστικά αποτελούν βοηθητικά ψυχοπαιδαγωγικά εργαλεία' στα χέρια του παιδαγωγού για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην αίθουσα. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου - που κάθε φορά εφαρμόζεται από τον παιδαγωγό- σχετίζεται με τη γνώση: των σύγχρονων θεωριών μάθησης, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, των στοιχείων της παιδικής προσωπικότητας, και γενικότερα των βασικών εννοιών ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης που εμπλέκονται στο έργο της διδασκαλίας και της μάθησης (Αθανασάκης, 1992).



Από όλες τις μαθητοκεντρικές μεθόδους εκπαίδευσης, προς μια τέτοια κατεύθυνση, θα βοηθούσε πολύ η εφαρμογή της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας (ή πραξιακής προσέγγισης ή προσέγγισης project). Με τον όρο **βιωματική διδασκαλία** εννοείται ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Η βιωματική διδασκαλία είναι ένας τρόπος ομαδικής εργασίας που διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν σ' αυτή. Είναι η μελέτη σε βάθος ενός θέματος από τα παιδιά, τα οποία κατακτούν τη γνώση με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά, κατανοώντας καλύτερα γεγονότα και φαινόμενα του περιβάλλοντός τους (Ντολιοπούλου, 1999). Πρόκειται δηλαδή για ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας αποκτά μεγάλη σημασία η επικοινωνία, καθώς λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης, εξασφαλίζει δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Χρυσσαφίδης, 2000:33).

Σύμφωνα με την Katz (1988) είναι ένα κομμάτι του προγράμματος που ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητες τους με ανεπίσημες ανοιχτές δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της κατάστασής τους, για τον

κόσμο στον οποίο ζουν. Η βιωματική διδασκαλία διέπεται από την αρχή ότι η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να είναι μια κατασκευαστική δραστηριότητα - «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»- και αντιτίθεται στην ιδέα του «μαθαίνω απορροφώντας γνώση», η οποία παρουσιάζεται ή μεταβιβάζεται από κάποιον και συλλαμβάνεται παθητικά από το παιδί.

Η μέθοδος project οργανώνει ολόκληρη την εκπαίδευση γύρω από ένα «κέντρο ενδιαφέροντος», που μπορεί να αφορά: (α) πρακτικές εργασίες, που αφορούν στη κατασκευή ενός πράγματος, στην υλοποίηση κάποια ιδέας ή σχεδίου, (β) την εκτίμηση μίας αισθητικής εμπειρίας («να προκληθεί απόλαυση» από κάποια αισθητική εμπειρία), (γ) τη λύση ενός προβλήματος («problem solving»), (δ) την πλήρη κατάκτηση μίας δεξιότητας ή γνώσης. Δάσκαλος και παιδιά βρίσκονται σε διαρκή ερευνητική διαθεσιμότητα, η παιδαγωγική σχέση ξαναβρίσκει τον αυθεντικό χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων, της σκόπιμης, δηλαδή, συνεργασίας σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Επομένως, βιωματική μάθηση σημαίνει ότι παρέχονται στα παιδιά δυνατότητες να βιώσουν το ζήτημα ή το φαινόμενο που ερευνούν. Αυτό αναμένεται να επηρεάσει τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων που μελετούν, αλλά και την εκτίμησή τους αναφορικά με αξίες, συναισθήματα και στάσεις προς το περιβάλλον. Επισημαίνουμε ότι έρευνες στο διεθνή χώρο δείχνουν πως οι ενεργητικές - βιωματικές μέθοδοι οδηγούν σε μακρότερη διατήρηση της γνώσης, στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων, σε θετικότερες στάσεις και σε μεγαλύτερη θέληση για μελλοντική μάθηση, σε σύγκριση με τις μεθόδους παθητικής μάθησης.

Τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο με τις αισθήσεις τους, καθώς αγγίζουν, γεύονται, ακούν, γνωρίζουν και βλέπουν ό,τι τα περιβάλλει. Καθώς τα μικρά παιδιά δρουν, πειραματιζόμενα και ανακαλύπτοντας πώς λειτουργούν τα πράγματα, δομούν τη γνώση τους για τον κόσμο. Αυτή η εμπειρία μορφοποιείται και επηρεάζεται από τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους μέσω της γλώσσας, από τις διαμορφούμενες στάσεις που είναι ριζωμένες στον πολιτισμό στον οποίο ζουν, και, επίσης, από τις σχέσεις της οικογένειας και του σχολείου με την κοινότητα.

Ο εμπλουτισμός των βιωματικών παραστάσεων των παιδιών είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην προώθηση της νοητικής τους ανάπτυξης, αλλά δεν είναι ικανός από μόνος του να προωθήσει την ανάπτυξή τους, εάν δεν κεντρίζει επίσης τη *φαντασία* και το *συναίσθημα*. Ιδιαίτερα οι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, δεν πρέπει να αγνοούν τις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης και τη **«συναισθηματική νοημοσύνη»**. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο μαθαίνεται και αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, όσο μεγαλώνουμε και διδασκόμαστε από τις εμπειρίες μας. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ανάπτυξη δίχως τις διαμορφωτικές εκείνες εμπειρίες που περνούν μέσα από τις ανάγκες του προσώπου, μέσα από αυτό που το αφορά και το ενδιαφέρει και τον συγκινεί. Επιπλέον, η θεωρητική και πρακτική επεξεργασία μεθόδων που διευκολύνουν πολύπλευρες προσεγγίσεις του περιβάλλοντος, βασίζονται και στο έργο και άλλων παιδαγωγών και ερευνητών, που, όπως ο H. Gardner (1983), υποστηρίζουν ότι δεν αντιλαμβανόμαστε όλοι οι άνθρωποι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο, γιατί διαθέτουμε διαφορετικά είδη νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματικοκινηστική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Κάθε τύπος νοημοσύνης συνδέεται με ιδιαίτερες ικανότητες αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας, που απαιτούν αντίστοιχα ιδιαίτερες μορφές άσκησης, ώστε από

αυθόρμητες κλίσεις να εξελιχθούν σε ανεπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης (Ντολιοπούλου, 1999). Σύμφωνα με τον Arnheim, για την παρατήρηση της πραγματικότητας, «ο ανθρώπινος νους κατέχει δύο νοητικές διαδικασίες, αντίληψη μέσω των αισθήσεων και διανοητική ανάλυση. Και οι δύο ικανότητες έχουν την ίδια αξία και είναι και οι δύο απαραίτητες. Στην εκπαίδευση, το να αγνοούμε τη μία χάρη της άλλης μπορεί να ακρωτηριάζει το νου αυτών που θέλουμε να εκπαιδεύσουμε» (Arnheim, 1986). Γι' αυτό και στη δόμηση ενός περιβάλλοντος προσχολικής αγωγής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες, σωματικοί, βιωματικοί, συναισθηματικοί, διανοητικοί αλλά και οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες των παιδιών για να μην απομονώνεται η μαθησιακή διαδικασία μέσα στο μονόδρομο της διανοητικής προσέγγισης της πραγματικότητας και του πολιτισμού.

3. ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό (2002), οι παράγοντες της υλικής δομής μπορούν να καταταγούν σε κατηγορίες που προσδιορίζονται αφενός από τα χαρακτηριστικά τους, ως στοιχεία του χώρου, και, αφετέρου, από τη σχέση τους με τις διάφορες παραμέτρους της κοινωνικής δομής. Οι παράγοντες, λοιπόν, της υλικής δομής μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες:

- α) η οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο
- β) οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες
- γ) η επίπλωση και ο εξοπλισμός
- δ) το εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002:89)



Οι διάφορες κατηγορίες της υλικής δομής επιτελούν ξεχωριστές αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες. Ο κοινός παρανομαστής όλων αυτών των λειτουργιών είναι ότι επιδρούν στη συμπεριφορά των υποκειμένων και στη λειτουργία της τάξης και έτσι, συνδέουν το χώρο με τους παράγοντες της κοινωνικής δομής. Οι παράγοντες λοιπόν, της υλικής δομής δημιουργούν ένα πλαίσιο χώρου που μορφοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συσχετίζει με το μαθητή και προσφέρουν ένα φάσμα δυνατοτήτων, τις οποίες θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ως εξής:

- Μεταδίδουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ερεθίσματα τα οποία συνδέονται με τις προς μάθηση έννοιες, αλλά και διευκολύνουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για την εμπέδωσή τους.

- Δομούν, τόσο συνολικά όσο και στις λειτουργίες τους, τις λειτουργικές, αισθητικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της τάξης.

- Υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μορφών αλληλεπίδρασης που αντιστοιχούν στην παιδαγωγική διαδικασία.

- Οργανώνουν τη σχέση του χώρου της τάξης με τον περίγυρό της. (Γερμανός, 2002:89- 104-105).



3.1 η οργάνωση του χώρου στο σύγχρονο νηπιαγωγείο

Είναι το νηπιαγωγείο ένα «μητρικό σχολείο» ή μήπως ένας «κήπος παραμονής των παιδιών», δηλαδή ένας χώρος κατάλληλα διαμορφωμένος όπου τα παιδιά περνούν ευχάριστα την ώρα τους μέχρι τη στιγμή που θα έρθει ο γονιός τους να τα πάρει;

Παρόλο που πριν από μια εικοσαετία -και ίσως μετά από έναν στιγμιαίο δισταγμό -θα απαντούσε κανείς καταφατικά, σήμερα η απάντηση είναι -χωρίς καθόλου δισταγμό- αρνητική. Το νηπιαγωγείο σήμερα είναι το πρώτο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου το νήπιο φοιτά συστηματικά σε καθημερινή βάση. Ως ισότιμη με τις επόμενες σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης μονάδα, προσφέρει κίνητρα μάθησης και προϋποθέσεις ώστε να αναπτυχθεί το νήπιο ολόπλευρα και αυτόνομα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί εκπορεύονται από τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών που συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι επικεντρώνονται όχι τόσο στην κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όσο στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην ίδια τη μάθηση με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες και την παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

3.1.1 Η σπουδαιότητα της κατάλληλης οργάνωσης του χώρου της τάξης

Μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως οι Pestalozzi, Froebel, Montessori, έχουν επισημάνει την επίδραση του περιβάλλοντος στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά κατακτούν τη γνώση αφομοιώνοντας τις καινούργιες εμπειρίες τους και προσθέτοντάς τες στις ήδη υπάρχουσες μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τα στοιχεία του περιβάλλοντος.

Κατά τον Vygotsky (Ντολιοπούλου, 1999), τα παιδιά «χτίζουν» τις γνώσεις τους από την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον, τους συνομηλίκους και τους ενήλικους που τα περιστοιχίζουν. Όπως έχει διαπιστωθεί από μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν «μόνα τους» στο σπίτι, προτού δηλαδή αρχίσουν το σχολείο, τα παιδιά αυτά έμαθαν να χειρίζονται τον γραπτό λόγο, επειδή ζούσαν σε ένα περιβάλλον με πληθώρα βιβλίων, πλούσιο έντυπο υλικό, πολλή γραφική ύλη, ενήλικους που τα υποστήριζαν ανά πάσα στιγμή και γονείς που τους διάβαζαν πολλά βιβλία και επισκέπτονταν συχνά μαζί τους βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες.

Η κατάλληλη διευθέτηση του χώρου όπου εκπαιδεύονται τα παιδιά προδιαθέτει ευνοϊκά την προσαρμογή τους και ενισχύει τον βαθμό συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, ενώ ο κατάλληλος εξοπλισμός δίνει ώθηση στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας τους. Όσο πιο καλά είναι οργανωμένος ο χώρος και όσο πιο πολλά υλικά παρέχονται στα παιδιά, τόσο πιο αυτόνομα εργάζονται και τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν για να πειραματιστούν και να μάθουν.

3.1.2 Σύγκριση των μεθόδων οργάνωσης σε «γωνιά» και «παρεούλα»

Το παραδοσιακό νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με το Γερμανό (Γερμανός, 1998) η ανάλυση του χώρου στα περισσότερα Ελληνικά Νηπιαγωγεία έδειξε ότι μια τυπική αίθουσα περιλαμβάνει δυο είδη επιμέρους χώρων: Την «παρεούλα» και τις «γωνιές». Η «παρεούλα» είναι ο κατεξοχήν χώρος για τις καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες. Αποτελείται από μια περιμετρική διάταξη από πάγκους που ευνοεί την «πρόσωπο –με- πρόσωπο» επικοινωνία και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη του διαλόγου. Ωστόσο, όπως έδειξε η έρευνα, οι δυνατότητες που προσφέρει περιορίζονται πολύ από δυο παράγοντες: α) από τα έπιπλα τα οποία περιλαμβάνει, που είναι πάγκοι χωρίς πλάτη που προκαλούν γρήγορα σωματική κόπωση στα παιδιά, β) από τον τυποποιημένο τρόπο χρησιμοποίησής της, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης (στην καλύτερη περίπτωση αναπτύσσεται κατευθυνόμενος διάλογος) και οδηγεί γρήγορα σε πτώση του ενδιαφέροντος και σε ανία των παιδιών (Γερμανός, 1998) .

Από την άλλη πλευρά, το κριτήριο με το οποίο οργανώνεται μια «γωνιά» είναι το θέμα μιας δραστηριότητας. Γι' αυτό και βασικό γνώρισμα κάθε «γωνιάς» του νηπιαγωγείου είναι η *εξειδίκευση* στην οργάνωση και στον εξοπλισμό της. Η εξειδίκευση αυτή είναι τόσο μεγάλη που δεν επιτρέπει στο χώρο παρά *μόνο μια* δυνατότητα λειτουργίας, εκείνη η οποία προσδιορίζεται από το θέμα της. Για παράδειγμα, στη «γωνιά» «μαγαζάκι» είναι αδύνατο να γίνουν δραστηριότητες με άλλο θέμα, όπως εικαστικά, οικοδομικό υλικό, θεατρικό παιχνίδι κλπ. Πρόκειται για ένα χώρο που μπορεί να χαρακτηριστεί «*μονολειτουργικός*», επειδή μπορεί να λειτουργήσει μόνο με έναν τρόπο, αυτόν που συσχετίζεται με το θέμα του.

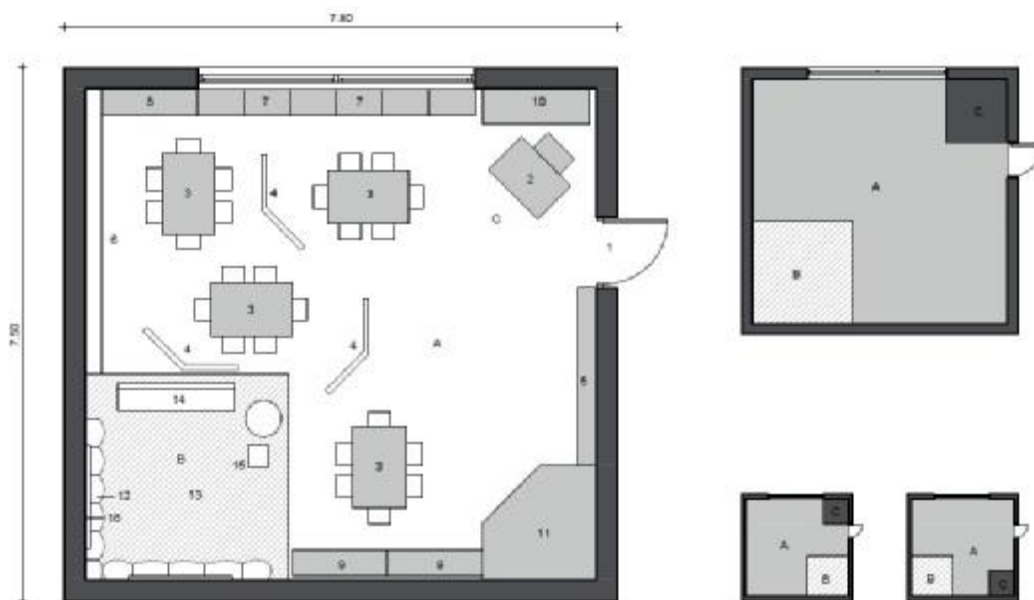
Ο «μονολειτουργικός» χαρακτήρας της «γωνιάς» έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Τα παιδιά γρήγορα κουράζονται από την επανάληψη δραστηριοτήτων με το ίδιο θέμα. Έτσι, επειδή η εξειδίκευση των χαρακτηριστικών και του εξοπλισμού της δεν ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με διαφορετικό θέμα, η «γωνιά» πέφτει σύντομα σε αχρηστία ή χρησιμοποιείται με εναλλακτικούς τρόπους από τα παιδιά, οι οποίοι συνήθως θεωρούνται ξένοι προς τη λειτουργία της τάξης (για παράδειγμα, παίζουν κρυφτό στο «μαγαζάκι»).

Ο χώρος λοιπόν της αίθουσας του νηπιαγωγείου, παρόλη την ποικιλία στον εξοπλισμό του, χαρακτηρίζεται από τυποποίηση στην οργάνωσή του και στερεότυπους τρόπους στη χρησιμοποίησή του, που τον καθιστούν στατικό στη λειτουργία και αδιάφορο για τα παιδιά. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στατικός χώρος περιορίζει δραστικά τις επιλογές του δασκάλου, επειδή του «επιβάλλει» ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει μόνον τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες της «παρεούλας» και ορισμένες, συγκεκριμένες αυθόρμητες απασχολήσεις με τα θέματα τα οποία ορίζουν οι «γωνιές». Κατά συνέπεια, ο χώρος του νηπιαγωγείου με τη σημερινή του μορφή δεν έχει την ιδιότητα της ευελιξίας, η οποία θα αντιστοιχούσε με τον απαιτούμενο ευέλικτο χαρακτήρα της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το μοντέρνο νηπιαγωγείο

Έχοντας πλέον αναλύσει ορισμένες μεθόδους οργάνωσης του χώρου και τα προβλήματά τους, θα μπορούσαμε να προτείνουμε ενδεικτικούς τρόπους διάταξης των αντικειμένων, που να αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα. Φυσικά υπάρχουν και άλλοι αποτελεσματικοί τρόποι, και κάθε τέτοιος τρόπος εξαρτάται από τη διαρρύθμιση του κτιρίου. Μια ιδέα θα μπορούσε να είναι ο εξής:

Η αίθουσα του νηπιαγωγείου θα αποτελείται από δυο περιοχές «πολλαπλών χρήσεων». Η πρώτη προορίζεται για δραστηριότητες που γίνονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες και η δεύτερη για δραστηριότητες της όλης της ομάδας-τάξης (αντιστοιχεί με το χώρο της «παρεούλας»). Τέλος, προτείνεται και μια τρίτη περιοχή, η οποία αποτελεί το χώρο του εκπαιδευτικού. Η περιοχή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή βοηθά το νηπιαγωγό να οργανώσει δημιουργικά την εκπαιδευτική διαδικασία, διαθέτοντας τον προσωπικό του χώρο στην τάξη του (σχήμα 1).



Σχήμα 1

Τυπική αίθουσα νηπιαγωγείου

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

1. ΣΧΕΔΙΑ : ΧΩΡΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.

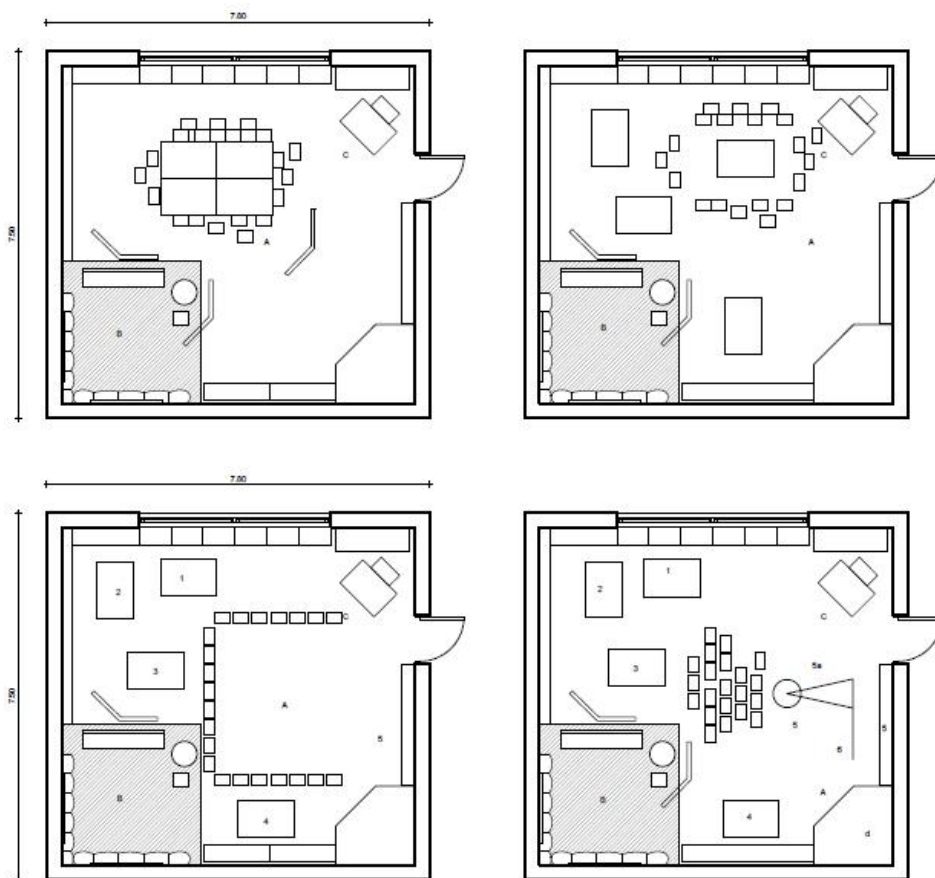
«Α»: ΟΜΑΔΙΚΕΣ Η/ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ «Β»: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ-ΤΑΞΗ, «C»: ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

2. ΣΧΕΔΙΟ : ΚΑΤΟΨΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ (ΚΛΙΜΑΚΑ 1:100).

1:ΕΙΣΟΔΟΣ 2: ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 3: ΧΩΡΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ 4: ΚΙΝΗΤΗ, ΠΤΥΣΣΟΜΕΝΗ ΡΑΦΙΕΡΑ 4Α: ΚΙΝΗΤΟ, ΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟ ΠΑΝΟ 5: ΑΤΟΜΙΚΑ ΝΤΟΥΛΑΠΑΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 6: ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ 7: ΡΑΦΙΕΡΑ (ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ/1) 8: ΣΥΡΤΑΡΙΕΡΑ (ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ/2) 9: ΑΝΟΙΚΤΟ ΝΤΟΥΛΑΠΙ (ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ/3) 10: ΝΤΟΥΛΑΠΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 11: «ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ» 12: ΜΑΞΙΛΑΡΕΣ 13: ΜΟΚΕΤΑ 14: ΚΑΘΙΣΜΑ ΜΕ ΠΛΑΤΗ 15: ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ «ΠΑΡΕΟΥΛΑ» (ΚΑΘΙΣΤΙΚΟ) 16: ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

3.1.3 Η ευελιξία του χώρου

Ιδανικά, σε ένα νηπιαγωγείο θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα αναδιάταξης του χώρου που θα διευκολύνει διαφορετικές μορφές διδασκαλίας και πολλαπλούς τρόπους μάθησης (Dudek, 2000). Η ευελιξία της αίθουσας προσφέρει τις ακόλουθες δυνατότητες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον: α) Τοποθέτηση των επίπλων και του εξοπλισμού σε *διαφορετικές διατάξεις*, β) χρησιμοποίηση του χώρου με *εναλλακτικούς τρόπους* και γ) περιοδική *αναδιοργάνωση* του χώρου, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τοποθέτηση των επίπλων και του εξοπλισμού σε διαφορετικές διατάξεις είναι εφικτή τόσο επειδή δεν θα έχουν «μονολειτουργικό» χαρακτήρα, όσο και γιατί θα είναι προσαρμοσμένα στην παιδική κλίμακα, γεγονός που επιτρέπει την άνετη χρησιμοποίησή τους. Οι διαφορετικές ομαδοποιήσεις των τραπέζιων, η δημιουργία με κινητά χωρίσματα επιμέρους χώρων εργασίας για ομάδες, η διαμόρφωση περιοχών για ανάπτυξη ποικιλίας δραστηριοτήτων, επιτυγχάνονται απλά και μόνο με τη χρησιμοποίηση του ίδιου πάντα εξοπλισμού με διαφορετικούς τρόπους (σχήμα 2).



Σχήμα 2

Εναλλακτικές διαμορφώσεις της περιοχής «Α» στην παιδαγωγικά ανασχεδιασμένη αίθουσα

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

I: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ, ΜΕ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΥΛΙΚΟΥ.

ΤΑ ΤΕΣΣΕΡΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ (ΑΡΙΘΜΟΙ 1 ΕΩΣ 4) ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ ΕΝΑ ΜΕΓΑΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ.

II: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ.

ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΜΟΝΟ ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ, ΕΝΩ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΠΑΡΑΜΕΝΟΥΝ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ.

III: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ Η ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ.

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΙΣΜΑΤΩΝ, ΓΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΕΝΟΣ «Π» ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟ ΠΑΝΟ 5. ΤΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ 1 ΕΩΣ 4 ΠΑΡΑΜΕΝΟΥΝ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ.

IV: ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΑΝΕΙΩΝ.

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΕΠΙΠΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗ. Ο ΠΡΟΒΟΛΕΑΣ ΤΟΠΟΘΕΤΕΙΤΑΙ ΣΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 5 ΚΑΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟ ΡΥΘΜΙΖΕΙ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ 5Α (5 ΚΑΙ 5Α, ΤΑ ΕΠΙΠΛΑ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ Β). Η ΕΙΚΟΝΑ ΠΡΟΒΑΛΛΕΤΑΙ ΣΤΟ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΠΑΝΟ 6. ΤΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ 1 ΕΩΣ 4 ΠΑΡΑΜΕΝΟΥΝ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ.

3.2 Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες

Είναι τα αισθητικά και τεχνικά δεδομένα, δηλαδή ο φωτισμός, το χρώμα, η θερμοκρασία κ.λπ. που καθορίζουν τις τεχνητές συνθήκες περιβάλλοντος στην αίθουσα. Το χρώμα και ο φωτισμός είναι στοιχεία που τα αναφέραμε στον διαμορφωμένο χώρο ως παράγοντες που διαμορφώνουν την αισθητική του χώρου και είναι ελεγχόμενα και τροποποιούνται εύκολα. Εδώ προσεγγίζονται ως τεχνικά δεδομένα, για τη συνεισφορά τους στη δημιουργία συνθηκών περιβαλλοντικής άνεσης στην αίθουσα (να υπάρχει αρκετό φως και αντίθεση φωτισμού, το χρώμα να συμβάλλει στην οπτική ευκρίνεια κ.λπ.) (Γερμανός, 2002:91). Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες συνεργάζονται με τον κτισμένο και τον διαμορφωμένο χώρο για να συμπληρώσουν τις υλικές συνθήκες της αίθουσας και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη «αισθήματος λειτουργικής άνεσης και περιβαλλοντικής ευφορίας». Έτσι, συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών προϋποθέσεων χώρου για την εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 2000 & Γερμανός, 2002:101). Τα στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα είναι οι πηγές φωτισμού και η ανακλαστικότητα των εσωτερικών επιφανειών της αίθουσας. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να εξασφαλίζουν ομοιόμορφο φωτισμό, ο οποίος να έχει υψηλή ένταση αλλά και όχι υψηλή λαμπρότητα. Για να εξασφαλιστούν τα παραπάνω, η αίθουσα πρέπει να φωτίζεται με φυσικό τρόπο και από τις δυο πλευρές. Ο τεχνητός φωτισμός πρέπει να λειτουργεί αθροιστικά με το φυσικό και να προέρχεται από πηγές ομοιόμορφης φωτεινότητας, που βρίσκονται ψηλότερα από τον οριζόντιο οπτικό άξονα του μαθητή. Οι επιφάνειες των τοίχων και των επίπλων πρέπει να έχουν τον κατάλληλο συντελεστή ανάκλασης (Ματσαγγούρας, 2003). Ο αυξημένος θόρυβος έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Μειώνει την ηρεμία του ατόμου, αυξάνει την επιθετικότητά του, το καθιστά νευρικό και λιγότερο κοινωνικό. Άλλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης που επηρεάζουν τη σχολική τάξη είναι η θερμοκρασία, ο εξαερισμός της αίθουσας και τα χρώματα των τοίχων. Όλα αυτά τα στοιχεία καθορίζουν το βαθμό άνεσης και υγιεινής της σχολικής αίθουσας, που με τη σειρά τους καθορίζουν το βαθμό και το ρυθμό κόπωσης των μαθητών και μέσω αυτού τη μάθησή τους. Ιδανική θερμοκρασία θεωρούνται οι 20-24 βαθμοί Κελσίου και ιδανικές συνθήκες εξαερισμού εκείνες που εξασφαλίζουν 4-5 κ.μ αέρα ανά μαθητή και δυνατότητες ανανέωσης του αέρα της αίθουσας 5-7 φορές την ώρα. Τέλος σχετικά με το χρωματισμό της τάξης, πρέπει να αναφέρουμε ότι ο συνδυασμός των χρωμάτων καθορίζει την «ποιότητα» του φωτισμού της αίθουσας και επιδρά στην ψυχική διάθεση του παιδιού.



3.3. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τάξης

Ο εξοπλισμός μπορεί να οργανωθεί σε πέντε κατηγορίες:

α) *Έπιπλα για τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού.* Είναι ντουλάπια, έπιπλα με ράφια, συρταριέρες, βιβλιοθήκες, που επιτρέπουν την ταξινόμηση του υλικού με διάφορα κριτήρια τα οποία σχετίζονται με έννοιες προς διδασκαλία. Έτσι, δραστηριότητες όπως η επιλογή, η αναζήτηση, η χρησιμοποίηση και η εκ νέου τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να συνδυασθούν σαφώς με τα κριτήρια αυτά και να αξιοποιηθούν για την εξοικείωση των παιδιών με τις αντίστοιχες έννοιες.

β) *Έπιπλα με δυνατότητα πολλαπλής χρήσης.* Έχουν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, επειδή, σε καμία περίπτωση, *δεν προκαθορίζουν τη χρήση τους.* Είναι τα τραπέζια (ατομικά ή για ομάδα) και οι κινητές, χαμηλές (ύψος ως 70 εκατοστά) ραφιέρες. Δεν έχουν μόνιμη θέση, επειδή παιδιά και νηπιαγωγός τα μετακινούν στο μέρος που τα χρειάζονται κάθε φορά. Έτσι, τα έπιπλα αυτά δημιουργούν το άμεσο πλαίσιο χώρου για την ανάπτυξη διαφορετικών ειδών από δραστηριότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η συζήτηση, οι μορφές ατομικής ή ομαδικής εργασίας, η απασχόληση με εκπαιδευτικό υλικό, το εκπαιδευτικό παιχνίδι με ατομική ή ομαδική μορφή και οι παρουσιάσεις ενός θέματος από τον εκπαιδευτικό ή τα παιδιά.

γ) *Εξοπλισμός και κατασκευές για ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού.* Στην κατηγορία αυτή ανήκει το «κουκλόσπιτο» και διάφορες κατασκευές που μπορούν να γίνονται στην τάξη με τη συμμετοχή των παιδιών, στο πλαίσιο ενός project ή μετά από μια εκπαιδευτική επίσκεψη.

δ) *Εξοπλισμός για υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών.* Περιλαμβάνονται κυρίως σταθεροί ή κινητοί

πίνακες. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για πίνακες σε ποικιλία διαστάσεων που αναρτώνται μόνιμα στον τοίχο. Στη δεύτερη, έχουμε ελαφρά, κινητά και πτυσσόμενα πανό, τα οποία τοποθετούνται στο μέρος που χρειάζεται, όπως δίπλα στο χώρο μιας ομάδας, για να εξυπηρετήσουν την πρόοδο της εργασίας της.

ε) *Εξοπλισμός «προσωπικού χώρου»*. Είναι τα ατομικά ντουλάπια των παιδιών και κάθε αντικείμενο που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση του προσωπικού τους μικροπεριβάλλοντος.

Όλα τα έπιπλα και ο εξοπλισμός πρέπει να είναι στην παιδική κλίμακα, ιδίως να έχουν το σωστό ύψος, (ώστε το παιδί να μπορεί να φθάνει όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στο έπιπλο) και να είναι ελαφριά ή με τροχούς, για να μετακινούνται εύκολα από τα ίδια τα παιδιά (Images, 2004).



3.4 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Είναι το υλικό που χρησιμοποιείται στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και το οποίο ανήκει στο νηπιαγωγείο (βιβλία, κατασκευές, παιχνίδια κ.λπ.) ή στα νήπια (υλικό ζωγραφικής και ανάγνωσης, προσωπικά αντικείμενα) (Γερμανός, 2002:92). Τα αντικείμενα συνδέουν το παιδί με το περιβάλλον του καθώς του παρέχουν τα μέσα για να εκφραστεί, το κανάλι για να επικοινωνήσει και

την αφορμή να εξερευνήσει, να εξοικειωθεί και να κατανοήσει. Παρουσιάζεται βαθιά αλληλεπίδραση ανάμεσα στην παιδαγωγική των προσώπων και στην παιδαγωγική των πραγμάτων. Το ενδιαφέρον του παιδιού για το εκπαιδευτικό υλικό και τελικά για τον κόσμο δεν είναι ξέχωρο από τους συναισθηματικούς δεσμούς των προσώπων τα οποία παρουσιάζουν αυτό το υλικό. Εάν τα πρόσωπα δεν μπορούν να διευκολύνουν την προσαρμογή του παιδιού στον κόσμο, βοηθώντας να οικειοποιηθεί τα πράγματα που τίθενται στη διάθεσή του, αυτά δεν θα μπορέσουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του και την περιέργειά του ούτε θα ενεργοποιήσουν την προσωπικότητά του, εάν δεν τα βρίσκει μέσα σε ένα περιβάλλον ανοιχτό και αγαπημένο (Φράγκος, 1994).

Η ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με την Montessori (1981), δεν πραγματοποιείται γραμμικά, αλλά μέσα από μια σειρά «αισθητηρίων περιόδων» του ανθρώπινου πνεύματος. Το παιδί σε ορισμένες φάσεις της ανάπτυξής του είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η Montessori θεωρεί λοιπόν, «ύψιστη υποχρέωση του ενήλικα» να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του παιδιού για να απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις, που είναι και ο βασικός σκοπός της αγωγής (Montessori, 1981). Σημαντικό μέρος αυτού του περιβάλλοντος είναι «το υλικό», ένα υλικό παιδαγωγικά ελεγμένο που να υπηρετεί τους σκοπούς της ανάπτυξης και της αγωγής του παιδιού.

Πολλές φορές η ποιότητα μιας δραστηριότητας εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό, επειδή, όταν το υλικό δεν ανανεώνεται, είναι σε κακή κατάσταση ή λείπει, η δραστηριότητα υποβαθμίζεται ή δεν γίνεται καθόλου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση, κατά την οποία το υλικό στις «γωνιές» του ελληνικού νηπιαγωγείου δεν ανανεώνεται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τότε, οι αυθόρμητες δραστηριότητες που τροφοδοτούνται από την παρουσία του υλικού αυτού τυπτοποιούνται, γίνονται με στερεότυπο τρόπο και στο τέλος υποβαθμίζονται, επειδή δεν προσελκύουν πια το ενδιαφέρον των μαθητών.

Μέσα από τον τρόπο χρησιμοποίησής του, το υλικό θα μπορούσε να «καθοδηγήσει» το παιδί για να πλησιάσει έννοιες, να καλλιεργήσει δεξιότητες και να δημιουργήσει· να του προσφέρει δηλ. μια σύνθετη προσέγγιση στις άγνωστες έννοιες, η οποία θα συνδυάζει γνωστικούς και κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες και θα μπορεί να το οδηγήσει όχι μόνο στη νέα γνώση, αλλά και στο «να μάθει πώς να μαθαίνει» (Γερμανός, 2002:168).

Το Γερμανικό Ινστιτούτο διαμόρφωσε και παρουσίασε για την προσχολική αγωγή τις παρακάτω «βασικές θέσεις αναφορικά με την επιλογή και αξιολόγηση αντικειμένων και υλικών» στους προσχολικούς χώρους:

1. *Παιδαγωγικά κριτήρια:* α) Βασική αρχή της αυτονομίας του παιδιού: τα υλικά πρέπει να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της ηλικίας και της συμπεριφοράς, να εμπεριέχουν μέρος του γνωστού και του άγνωστου, του συνηθισμένου, του ασυνήθιστου και του ανέτοιμου, β) αρχή της ελεύθερης επιλογής από το παιδί: να υπάρχει στη διάθεση όλων των παιδιών ένα διαφοροποιημένο σύστημα χώρου, το οποίο να προσφέρει στα παιδιά ελεύθερη επιλογή για ορισμένες δραστηριότητες και ομάδες παιδιών, αλλά και δυνατότητες για ατομικές ασχολίες.

2. Κριτήρια *αξιολόγησης της καταλληλότητας του υλικού* α) αρχή της ασφάλειας -περιορισμός των κινδύνων-, β) αρχή της μεταλλαγής: τα υλικά δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για ορισμένες λειτουργίες,

αλλά να δίνουν τη δυνατότητα ή να γίνονται φορείς για δραστηριότητες με διαφορετική λειτουργία και σημασία. Να τροποποιούνται και να μην έχουν, κατά την κατασκευή τους, υψηλό βαθμό δυσκολίας.

3. Κριτήρια για την προαγωγή ψυχικών λειτουργιών: α) Αρχή της συναισθηματικής ενίσχυσης: να βοηθούν στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων παιδιών, β) αρχή της νοητικής προαγωγής: περιβάλλον και υλικά να ευνοούν την οργάνωση της σκέψης τους, γ) αρχή της σωματικής προαγωγής: να δημιουργούνται προϋποθέσεις για ρυθμική κίνηση και για διαφορετικές ανάγκες της λεπτής και γενικής κίνησης (Πανταζής, 1999:94-96).

Η ανακάλυψη, η επιλογή, ο τρόπος χρήσης των υλικών, είναι ουσιαστικοί συντελεστές στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί είναι αυτά τα οποία προκαλούν το παιδί να δουλέψει σ' ένα επίπεδο οπτικής αντίληψης και οργάνωσης (Arnhem, 1999:205). Και η επαφή γνωριμίας με το υλικό είναι σημαντική, γιατί έτσι το παιδί θα ανακαλύψει τις δυνατότητες που αυτό εμπεριέχει. Πολλές φορές, το ίδιο το υλικό προτείνει τρόπους χρησιμοποίησής του και δίνει το ερέθισμα στο παιδί για την ανακάλυψη της αισθητικής ομορφιάς και την έμπνευση, η οποία θα υπαγορεύεται από τη δομή και τη φύση του ίδιου του υλικού. Με την εξερεύνηση κάθε υλικού, το παιδί ανακαλύπτει τις δυνατότητες χρήσης του, αλλά και τα όριά του. Πολλές φορές, τα παιδιά απολαμβάνουν το χειρισμό των υλικών και δεν ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα ή την απεικόνιση. Το παιδί εξερευνώντας τις δυνατότητες του κάθε υλικού ανακαλύπτει και τις δικές του δυνατότητες (Τρίμη, 1992:7).

3.5 Γενικές αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης του χώρου των νηπιαγωγείων με βάση τις επίσημες προδιαγραφές

Ένα από τα βασικά στοιχεία της ίδρυσης και οργάνωσης των παιδικών σταθμών, όπως προαναφέρθηκε, είναι και ο χώρος. Έχοντας ήδη αξιολογήσει την παιδαγωγική του αξία, θα αναφέρουμε τα κριτήρια επιλογής του χώρου στον οποίο πρόκειται να στεγασθεί και να λειτουργήσει ένας παιδικός σταθμός σύμφωνα με τις επίσημες προδιαγραφές.

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και όλοι οι χώροι του νηπιαγωγείου αποτελούν μέρος του ανθρωπο-κατασκευαστικού περιβάλλοντος, του ανθρώπινου οικοσυστήματος. Έτσι, λοιπόν, το νηπιαγωγείο επιβιώνει μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων με το φυσικό-βιολογικό περιβάλλον, όπως η γη πάνω στην οποία είναι χτισμένο, ο περιβάλλον χώρος, η έκταση του χώρου παιχνιδιού, ο αέρας και ο ήλιος κ.τ.λ.

Ο αρχιτέκτονας που θα ασχοληθεί με τη μελέτη του κτιρίου είναι υποχρεωμένος να συνεργασθεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να είναι η μελέτη ικανή και κατάλληλη να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της προσχολικής αγωγής. Τη μορφή και την αρχιτεκτονική δομή του κτιρίου καθορίζουν άλλωστε οι ίδιοι οι σκοποί του νηπιαγωγείου και το παιδαγωγικό σύστημα που θα εφαρμοσθεί και το οποίο απαιτεί ειδική διάρθρωση και διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων.

Η διαμόρφωση άνετου περιβάλλοντος και οικείας ατμόσφαιρας στον εργασιακό και οικογενειακό χώρο αποτελεί βασικό συντελεστή της ήρεμης συμβίωσης και συνύπαρξης διαφορετικών ατόμων. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί αυτή η ατμόσφαιρα, είναι απαραίτητη η «σωστή» οργάνωση του χώρου, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε ατόμου

αλλά και του συνόλου που βρίσκεται και χρησιμοποιεί τον συγκεκριμένο χώρο. Η οργάνωση δεν είναι μια αυτόνομη ενέργεια ενός και μόνο ατόμου, αλλά επηρεάζεται από τρία στοιχεία, το χώρο, τα υλικά-αντικείμενα και το πρόσωπα που κινούνται μέσα στο χώρο αυτό. Ουσιαστικά η καλή οργάνωση αποτελεί ρυθμιστική ενέργεια που αφορά σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και πραγμάτων, έχει τις δικές της λειτουργίες και όργανα προσαρμοσμένα στους στόχους της. Καθήκον του υπεύθυνου που θα οργανώσει το νηπιαγωγείο είναι να αξιοποιηθούν και τα τρία στοιχεία που προαναφέρθηκαν και καλείται να καλύψει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών και του προσωπικού.

Κατά την επιλογή του χώρου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια ως προς την καταλληλότητα του σχεδίου όσο και ως προς τη λειτουργικότητα του χώρου. Ο ίδιος ο χώρος οφείλει να εξυπηρετεί τόσο τις ανάγκες των παιδιών όσο και τις ανάγκες της ίδιας της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης του χώρου βάσει της παιδοκεντρικής κατεύθυνσης είναι:

- η προσαρμογή του χώρου στην παιδική κλίμακα, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο παιδί να παρεμβαίνει σ' αυτόν,
- η άμεση σύνδεση του χώρου με τις εικόνες της καθημερινής ζωής του παιδιού και
- η ευελιξία του χώρου, προκειμένου να εμπλουτίζεται κάθε φορά με καινούργιο υλικό ή να αναδιαμορφώνεται, εξυπηρετώντας έτσι τις διάφορες ανάγκες της παιδαγωγικής διαδικασίας (Γερμανός., 1992).

Τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στο χώρο και να του προσδίδουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε μέσα στο χώρο να προβάλλονται προσωπικά τους στοιχεία. Μέσα από αυτά τα στοιχεία-σημάδια που αφήνει το παιδί τονίζει την ιδιαιτερότητά του και την προσωπικότητά του. Σκοπός της «σωστής» οργάνωσης του χώρου είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δικές τους πρωτοβουλίες ενεργώντας στο πλαίσιο της αρχής της αυτενέργειας, της ελεύθερης έκφρασης/δημιουργικότητας, της συμμετοχικότητας και της ικανοποίησης της ανάγκης τους για εξερεύνηση και αυτοέκφραση, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Για να μπορέσει ένα νηπιαγωγείο να οργανωθεί και να λειτουργήσει σωστά πριν απ' όλα το κτίριο πρέπει να ανταποκρίνεται σε ορισμένες απαιτήσεις και πρακτικές της νέας παιδαγωγικής και ψυχολογίας που σχετίζονται με την υγιεινή, την αρχιτεκτονική και την αισθητική της κτιριακής εγκατάστασης. Κατόπιν απαιτείται η κατάλληλη διαμόρφωση του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου.

Τα γενικά κριτήρια ίδρυσης και λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου είναι:

- α) χωροταξικά (αν η περιοχή είναι αστική, αγροτική κλπ., εάν εξασφαλίζει συνθήκες υγιεινού περιβάλλοντος) και β) κοινωνικά (η πληθυσμιακή ανάπτυξη της περιοχής, η κοινωνική σύνθεση και δομή της οικογένειας, οι υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες).

Για την ίδρυση παιδικού σταθμού είναι αναγκαία η ύπαρξη κατάλληλου οικοπέδου ή κτιρίου με την ανάλογη έκταση. Ειδικότερα ως κριτήρια ίδρυσης αναφέρονται:

- Τα νηπιαγωγεία ιδρύονται μέσα σε αστικές-ημιαστικές περιοχές (λόγω του μεγάλου αριθμού των εργαζομένων γονέων). Απαγορεύεται η εγκατάστασή τους

σε οικοδομές, όταν τμήματα των οικοδομών αυτών χρησιμοποιούνται για άλλο σκοπό και έχουν κοινή με το σταθμό είσοδο ή έξοδο.

- Σύμφωνα με τις ισχύουσες προδιαγραφές κατασκευής παιδικού σταθμού, η ελάχιστη επιφάνεια του οικοπέδου θα πρέπει να είναι 800.τ.μ. για 60 παιδιά (ΦΕΚ 645 τ. Β΄. 31-7-1997, αρθ.2).

- Κάθε παιδικός σταθμός πρέπει να διαθέτει διαμορφωμένο υπαίθριο χώρο με αναλογία 4.50 τ.μ./παιδί (ΦΕΚ 645, τ.Β΄, 31-7-1997, αρθ.5).

Οι Τεχνικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας έχουν προτείνει τις παρακάτω προδιαγραφές για τους χώρους και τη λειτουργία των παιδικών σταθμών. Ιδιαίτερη φροντίδα απαιτείται ώστε να αποφεύγεται ο ιδρυματικός χαρακτήρας τόσο στη γεωμετρική οργάνωση του χώρου (αποφυγή συμμετρίας, απλής παράθεσης χώρων, κ.λπ.), όσο και στην ποιότητα των εσωτερικών χαρακτηριστικών (δηλαδή, στην «ατμόσφαιρα», με αποφυγή μονοχρωμίας, τυποποίησης κλπ.). αλλά και στον τρόπο χρήσης των χώρων γενικότερα (αποφυγή απαγορεύσεων, ρουτίνας, αυστηρός έλεγχος των χώρων κ.λπ) (Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας, Δ/ση Τεχνικών Υπηρεσιών, Τμήμα Αρχιτεκτονικών Μελετών, 1983).

Ειδικότερα, τα κύρια σημεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τις Τεχνικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας είναι τα παρακάτω:

- Αναγκαιότητα ύπαρξης μεγάλων ενιαίων χώρων, ώστε, όταν χρειάζεται να υποδιαιρούνται σε μικρότερους ή να ενοποιούνται σε μεγαλύτερους. Τέτοιοι χώροι εξασφαλίζουν συγχρόνως α) τον προσωπικό χώρο που έχει ανάγκη το παιδί για να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, χωρίς όμως να αισθάνεται απομονωμένο, β) την άνετη αλλά διακριτική επίβλεψη του προσωπικού και γ) την ανάπτυξη και ενίσχυση των ομαδικών δραστηριοτήτων.

- Καλά καθορισμένος προσανατολισμός των χώρων και ιδιαίτερα των χώρων στους οποίους κυκλοφορούν, χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν δραστηριότητες τα παιδιά. Οι χώροι θα πρέπει να βρίσκονται σε λειτουργική συνέχεια μεταξύ τους. η συνολική σύνθεση του χώρου του νηπιαγωγείου πρέπει να δίνει ερεθίσματα, χωρίς όμως να κουράζει ή να αποπροσανατολίζει το παιδί.

- Για την εξασφάλιση της λειτουργικότητας ως υπηρεσίας και ως μονάδας Προσχολικής Αγωγής, πρέπει να περιορίζονται στο ελάχιστο οι άλλοι χώροι και οι χώροι κυκλοφορίας προς όφελος των χώρων που κινούνται τα παιδιά.

- Στο βαθμό που η αυτοεξυπηρέτηση αποτελεί έναν από τους στόχους της κοινωνικής εκπαίδευσης, η σχεδίαση και η τοποθέτηση της επίπλωσης και του εξοπλισμού γενικά πρέπει να γίνεται έτσι ώστε τα στοιχεία αυτά να είναι προσιτά και εύχρηστα από τα παιδιά.

- Χρειάζεται ποικιλία, διαβάθμιση και μετρημένη χρήση των χαρακτηριστικών του οικείου περιβάλλοντος, όπως είναι το χρώμα, ο φωτισμός, τα ύψη των ορόφων, τα σχήματα κ.λπ.

- Σε συνδυασμό με το κτίριο απαιτείται μελέτη και οργάνωση του εξωτερικού χώρου. Εσωτερικός και εξωτερικός χώρος πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται, να ενοποιούνται όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν και να αποτελούν ενιαίο σύνολο

- Τα μέτρα ασφαλείας πρέπει να είναι αυξημένα. Σε σχέση με την ηλικία του παιδιού χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή και χρήση των κατασκευαστικών στοιχείων (Δ/ση Τεχνικών Υπηρεσιών Υ.Υ.Π.Κ.Α, 1983).

Οι τεχνικές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών έχουν προτείνει τις αναλογίες τετραγωνικών μέτρων ανά παιδί.

Σύμφωνα με το νόμο απαιτούνται περίπου καθαρά 1,8 τ.μ. (3,5 τ.μ μικτά) ανά παιδί για το χώρο απασχόλησης και 3,5-4,5 τ.μ. ανά παιδί στον εξωτερικό χώρο.

Ως προς την οργανική δομή (εσωτερική διάρθρωση-διάταξη των χώρων) έτσι ώστε να προκύπτει το καλύτερο αποτέλεσμα ως προς την επικοινωνία και την εξυπηρέτηση όλων όσων έχουν σχέση με αυτόν διακρίνουμε τρεις ομάδες χώρων:

- Χώρους που προορίζονται για την υποδοχή και την αναμονή των νηπίων και των γονέων

- Χώρους παιδιών που αποτελούν και τους κύριους χώρους του σταθμού. Οι χώροι αυτοί καλύπτουν τη βασική λειτουργία του παιδικού σταθμού και πρέπει να επιτρέπουν την ικανοποίηση όλων των αναγκών και δραστηριοτήτων της ζωής των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους

- Χώρους γενικών ή βοηθητικών υπηρεσιών οι οποίοι στο σύνολό τους πρέπει να επιτρέπουν και να υποστηρίζουν την καλή λειτουργία του Σταθμού: γραφείο Διεύθυνσης, γραφείο πολλαπλών χρήσεων, κουζίνα, αποθήκη τροφίμων και υλικού, ιατρείο, χώροι υγιεινής παιδιών και προσωπικού (Δ/ση Τεχνικών Υπηρεσιών Υ.Υ.Π.Κ.Α., 1983).

Κατανέμοντας και οργανώνοντας τους χώρους ο υπεύθυνος οργάνωσης πρέπει να λάβει υπόψη

του τα παρακάτω:

- τη μάθηση των παιδιών
- το αίσθημα ανεξαρτησίας και αρμοδιότητας των παιδιών
- την ασφάλεια των παιδιών και των ενηλίκων
- τις διδακτικές μεθόδους των παιδαγωγών
- την εκπλήρωση των απαιτούμενων καθηκόντων
- την τάξη και την αισθητική των ανθρώπων που κινούνται στον παιδικό σταθμό.

Οι παιδικοί σταθμοί πρέπει να διαθέτουν έπιπλα κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών που φιλοξενούν. Τα τραπέζια και τα καθίσματα θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα στα μέτρα τους, ελαφριά, χωρίς οξείες γωνίες, κατασκευασμένα και βαμμένα με μη τοξικά υλικά. Επίσης θα πρέπει να διαθέτουν ράφια, συρτάρια και ντουλάπια για την τοποθέτηση των υλικών απασχόλησης. Ανάλογη πρέπει να είναι και η επιλογή του εποπτικού και ψυχοπαιδαγωγικού υλικού: πρέπει να προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη, να συντελεί στην ενίσχυση και στήριξη της πνευματικής του ανάπτυξης να προσαρμόζεται στην ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (υλικό για ανάπτυξη της λεπτής και αδρής κινητικότητας, τη γλωσσική ανάπτυξη, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, τη νοητική και αισθητική ανάπτυξη και για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας).

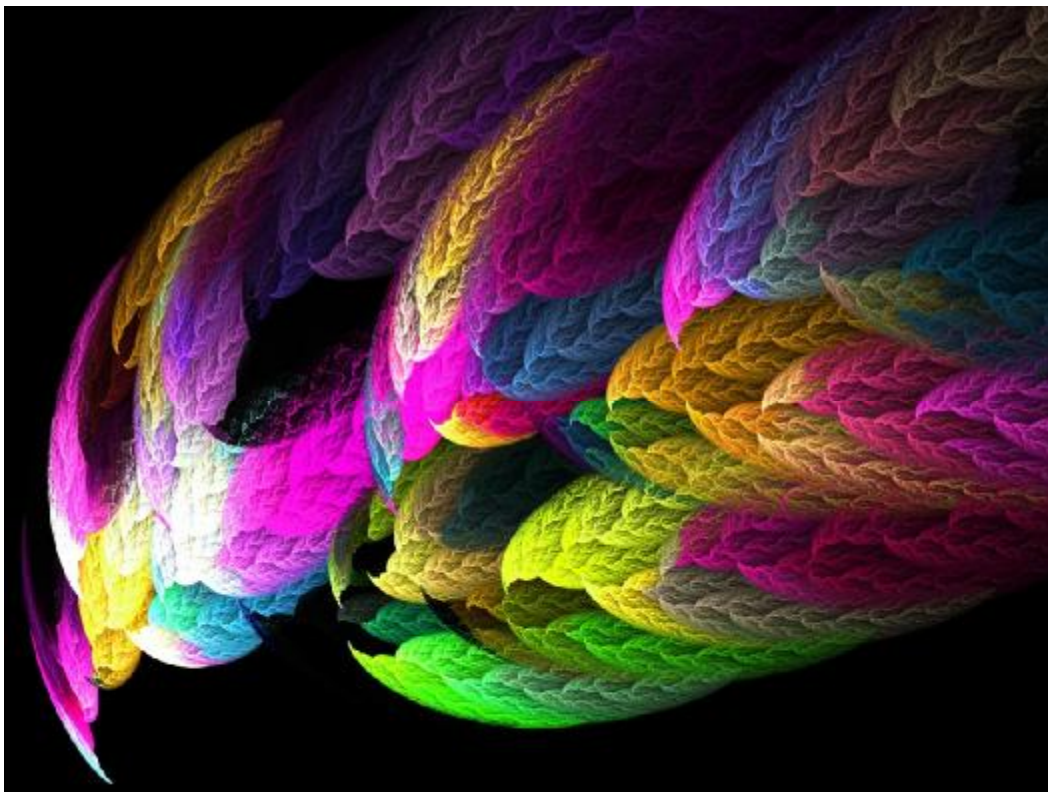
Η λειτουργικότητα, λοιπόν, του χώρου δεν είναι μια αυτόνομη θεματική που αξιολογείται μεμονωμένα. Αντίθετα, υπάγεται στο ενιαίο και αδιάσπαστο κομμάτι της αντίληψης και οργάνωσης γενικότερα. Σημασία δεν έχει να οργανωθεί ο χώρος κατάλληλα αλλά και να γίνεται αντιληπτός από τα παιδιά σε τέτοιο βαθμό ώστε να βρίσκουν μέσα σ' αυτόν πάντα ένα σημείο αναφοράς.

Σύμφωνα με τον Leon Pastalan, αρχιτέκτονα-κοινωνιολόγο: «το περιβάλλον οργανώνεται περίπλοκα και συστηματικά σαν μια ομιλούμενη γλώσσα. Έχει ένα σύστημα υπαινιγμών, που μας λένε πώς να απαντήσουμε σε κάθε συγκεκριμένο

ερέθισμα». Ο χώρος λοιπόν, και ιδιαίτερα αυτός του νηπιαγωγείου, δεν είναι καθόλου ουδέτερος και αθώος. Συνιστά έναν «εκ των ουκ άνευ» παράγοντα υλοποίησης των λόγων λειτουργίας και των σκοπών του: τα αντικείμενα, αλλά και κάθε λειτουργικό στοιχείο του χώρου διευκολύνουν την πραγματοποίησή τους (Loschi, 1996).

Είναι αλήθεια επίσης πως ο προσχολικός χώρος, το κτίριο, οι υλικές δομές του παιδικού σταθμού, δεν μπορούν να υπάρξουν ανεξάρτητα από την παιδαγωγική, γιατί –θεωρητικά πάντα- υπάρχουν για να την υπηρετούν. Συνεπώς, δεν μπορούν να αξιολογηθούν απομονωμένοι απ’ αυτήν. Είναι η παιδαγωγική – και μάλιστα η καινοτόμος- που ορίζει τη σημασία τους κι αυτοί οφείλουν να είναι προσαρμόσιμοι στις αλλαγές της. Το παιδί και η ικανοποίηση των αναγκών του φαίνεται να είναι πια στο επίκεντρο των παιδαγωγικών αναζητήσεων και όχι η γνώση, αυτή καθ’ αυτή. Το παιδί επιχειρεί να την ανακαλύψει μέσα στο περιβάλλον του, μόνο του ή ενταγμένο σε μια ομάδα, χωρίς την απευθείας μετάδοσή της από τη νηπιαγωγό.

4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ



Το καλοκαίρι που ο ήλιος λάμπει, τα χρώματα γύρω μας δείχνουν πιο ζωντανά: το μπλε ή το σμαραγδί της θάλασσας, το γαλάζιο του ουρανού, το άσπρο των σπιτιών, καθώς και τα πολύχρωμα ρούχα που φοράμε τέτοια εποχή. Γι' αυτό και η επίδρασή που έχουν τα χρώματα στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά μας είναι ακόμα πιο έντονη. Ποια είναι όμως αυτή η επίδραση;

Τα επιστημονικά ευρήματα σχετικά με το είδος και τον τρόπο που επηρεάζουν τα χρώματα την ψυχολογία μας δεν έχουν καταλήξει σε πολύ συγκεκριμένα συμπεράσματα – τουλάχιστον για το κάθε χρώμα χωριστά, γιατί οι αντιδράσεις μας σχετίζονται με ένα συνδυασμό παραγόντων βιολογικών, φυσιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών. Ωστόσο, σ' αυτό που οι έρευνες συμφωνούν είναι ότι τα χρώματα που κυριαρχούν στο περιβάλλον μας επιδρούν με κάποιον τρόπο στα συναισθήματά μας και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά μας.

Η αντίληψη των χρωμάτων είναι μια υποκειμενική εμπειρία. Γι' αυτό και δύο άτομα είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν άλλες λέξεις για να περιγράψουν το ίδιο χρώμα. Ένα χρώμα μπορεί να τους επηρεάσει διαφορετικά στην ψυχολογία τους και να έχει για τον καθένα διαφορετικές συναισθηματικές προεκτάσεις, ανάλογα με τις προτιμήσεις, αλλά και το πολιτιστικό του υπόβαθρο.

Σε διαφορετικούς πολιτισμούς, τα χρώματα συχνά έχουν διαφορετικό συμβολικό νόημα. Για παράδειγμα, το λευκό είναι το χρώμα των γάμων στις δυτικές κοινωνίες, ενώ για τον κινέζικο πολιτισμό είναι το χρώμα των κηδειών,

καθώς παραπέμπει στο χειμώνα που η φύση είναι νεκρή. Το κόκκινο συνδέεται με θυμό στην Αμερική, ενώ στην Κίνα με ευτυχία. Στη δυτική μόδα, το γαλάζιο είναι για τα αγοράκια και το ροζ για τα κοριτσάκια, ενώ σε άλλους πολιτισμούς δεν υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός.



4.1 Χρώμα και συναισθήματα

Είναι τυχαίο το γεγονός πως τα συναισθήματά μας επηρεάζονται από το χρώμα; Μελέτες ψυχολόγων αποδεικνύουν πως τα χρώματα, (όπως και η μουσική) παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία των ανθρώπων. Το πόσο έντονο είναι το συναίσθημα που μας προκαλεί κάθε χρώμα, καθορίζεται από τις διαβαθμίσεις του, και από τον συνδυασμό 2 ή περισσότερων χρωμάτων. Είναι γνωστό πως το φως προκαλεί το χρώμα. Δεν υπάρχει χρώμα αν δεν υπάρχει το φως. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και με τις 5 αισθήσεις του. Το χρώμα το αντιλαμβάνεται συνδυαστικά με την όραση και τη βοήθεια του φωτός. Η σχέση είναι μαθηματική και ιεραρχικά περιγράφεται: όραση > αντίληψη > συναισθηματική αντίδραση.

Αυτοί που γνωρίζουν τις ιδιότητες των χρωμάτων και τη σημαντικότερη επίδρασή τους στον άνθρωπο, ξέρουν πως τα χρώματα από μόνα τους ή σε συνδυασμό με άλλα, μπορούν να προκαλέσουν διάφορα συναισθήματα στον άνθρωπο, όπως ανησυχία, ταραχή, κατάθλιψη, ευχαρίστηση, ηρεμία κλπ. Οι εντυπώσεις που προκύπτουν από τον τρόπο χρήσης των χρωμάτων, επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες όπως η ποσότητά τους, η σχέση τους μεταξύ τους καθώς και η σχέση τους με τα άλλα υλικά του χώρου όπως το ξύλο, την πέτρα την ταπετσαρία κ.ά. Στη διακόσμηση επίσης άλλοι παράγοντες για να μπορέσει κανείς να πετύχει τους ιδανικούς συνδυασμούς των χρωμάτων, είναι η γνώση της ψυχολογικής επίδρασης των χρωμάτων, η υψηλή αισθητική, και η εμπειρία η οποία αποκτάται με διαρκή μελέτη και εφαρμογή.

- Για τη διακόσμηση του νηπιαγωγείου απαιτείται η μελέτη συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι καθορίζονται από την “Χρωματική”, τη μέθοδο δηλαδή που διδάσκει την σωστή εφαρμογή των χρωμάτων σε καθημερινή χρήση και στοχεύει στην όσο το δυνατόν καλύτερη λειτουργική συνύπαρξη του ανθρώπου με το χρώμα. Μερικοί κανόνες της Χρωματικής είναι:
- Τα ζωντανά χρώματα σε μεγάλες επιφάνειες διεγείρουν ή κουράζουν. Τα ανοιχτά στο έδαφος δημιουργούν κάποιες φορές την αίσθηση της αστάθειας ενώ σε ψηλές επιφάνειες όπως στους τοίχους δίνουν την αίσθηση της ελευθερίας και της αισιοδοξίας.
- Συναισθήματα όπως η ένταση και η μελαγχολία είναι δυνατό να προκληθούν από τη μεγάλη αντίθεση δύο χρωμάτων μεταξύ τους. Το άσπρο - μαύρο κάνει τη μεγαλύτερη αντίθεση και η χρήση τους στον περιβάλλοντα χώρο μπορεί να προκαλέσει ή να συντηρήσει την κατάθλιψη και τη μελαγχολία.
- Τα χρώματα μπορούν να αλλάξουν τελείως τη μορφή ενός οικοδομήματος, ενός αντικειμένου, την ατμόσφαιρα ενός χώρου. Μπορούν να ζεστάνουν τον χώρο ή να τον κάνουν να φαίνεται ψυχρός, να τον μεγαλώνουν ή να τον μικραίνουν, να προσελκύουν με τον όμορφο και επιτυχημένο συνδυασμό τους ή να απωθούν.
- Εκτός από γνώση των ιδιοτήτων των χρωμάτων για τη διαμόρφωση της κατάλληλης ατμόσφαιρας μέσα σε κάθε κατοικία ή επαγγελματικό χώρο (νηπιαγωγείο στην περίπτωση μας), μεγάλη σημασία έχει επίσης και η ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία η οποία είναι διαφορετική σε κάθε άνθρωπο.

4.2 Από τα θερμά, στα ψυχρά



Αν και η «χρωματική αντίληψη» είναι σχετικά υποκειμενική υπόθεση, ωστόσο η επίδραση κάποιων χρωμάτων φαίνεται να είναι αντικειμενικώς αποδεκτή. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τα επικαλούμενα «ζεστά χρώματα» στα οποία ανήκουν το κόκκινο, το πορτοκαλί και το κίτρινο. Τα χρώματα αυτά προκαλούν μια θετική αίσθηση όπως ζεστασιά και άνεση, αλλά και αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και εχθρότητα.

Από την άλλη πλευρά, στο χρωματικό φάσμα διακρίνονται και τα «ψυχρά χρώματα» στα οποία περιλαμβάνονται το μπλε, το μοβ και το πράσινο. Συνήθως, τα χρώματα αυτά προκαλούν ηρεμία και ανακούφιση, αν και μπορεί να ξυπνήσουν και συναισθήματα θλίψης και αδιαφορίας.

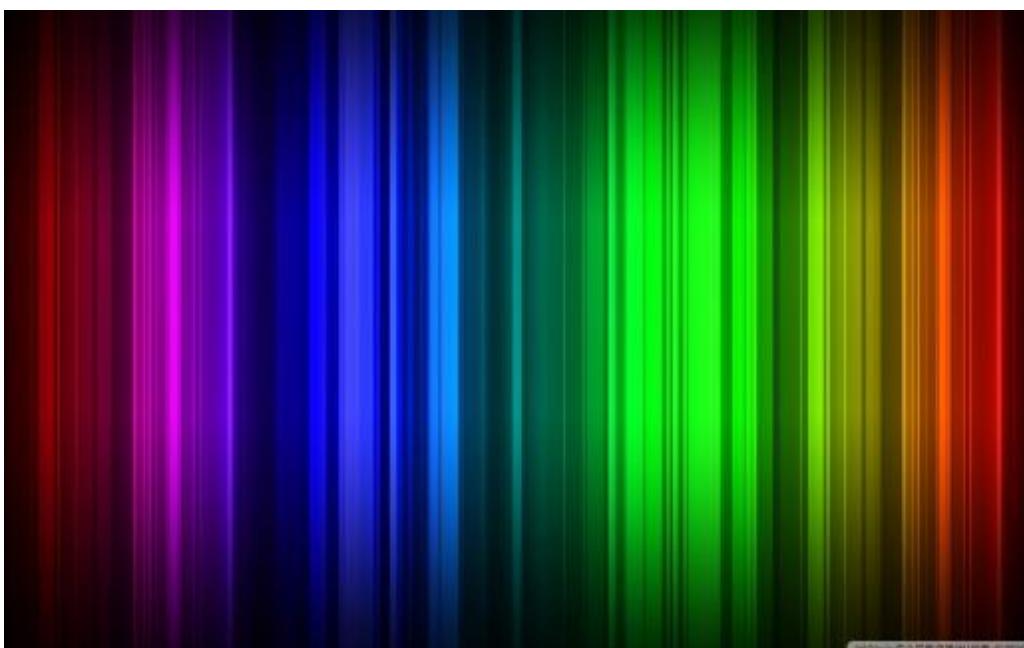
Τα ουδέτερα χρώματα μπορούν να θεωρηθούν το ασημί, το κρεμ, το γκρι, το λευκό, το μαύρο, το χρυσό και το μπεζ. Τα χρώματα αυτά βοηθούν τα πιο έντονα χρώματα να αναδειχτούν και ταιριάζουν πολύ εύκολα με όλα τα χρώματα.

Η ανάλυση της ψυχολογικής επίδρασης των πιο κοινών χρωμάτων, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, εμπειριέχει γενικεύσεις, οι οποίες όμως στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα. Μέσα απ' αυτήν μπορούμε να μάθουμε τι συμβολίζει το κάθε χρώμα, αλλά και πώς επηρεάζει τη διάθεσή μας και τη συμπεριφορά μας.

Έτσι, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις γνώσεις αυτές για να διακοσμήσουμε κατάλληλα το χώρο του νηπιαγωγείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τα παιδιά.

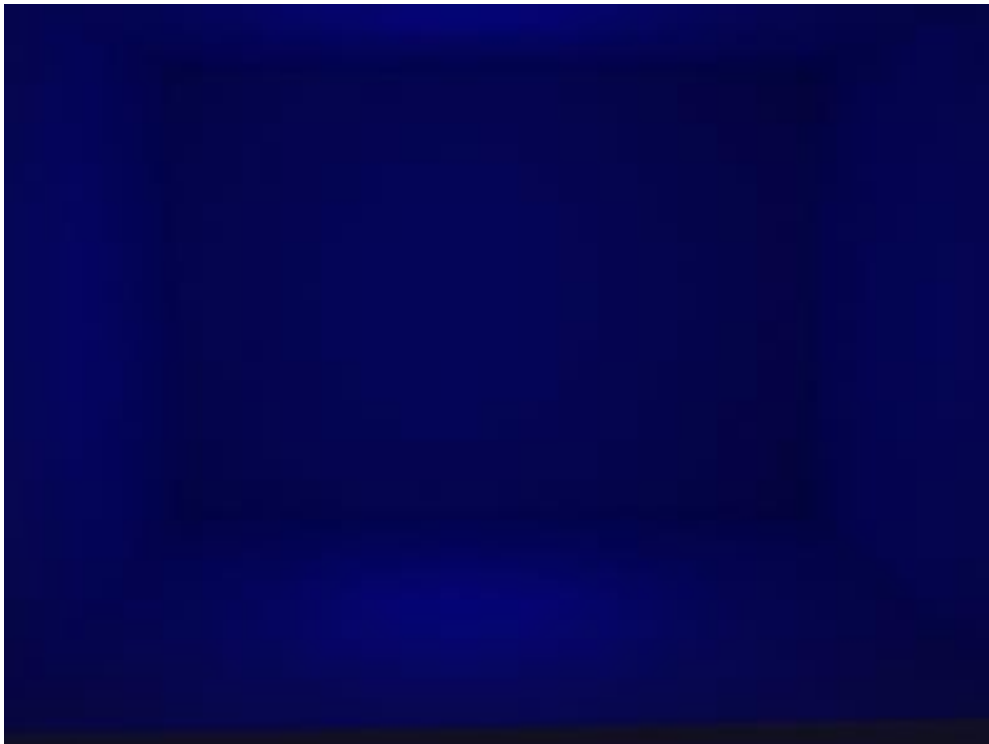


4.3 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά των χρωμάτων





Μπλε



Το μπλε είναι ένα από τα πιο δημοφιλή χρώματα Είναι βασικό χρώμα και χαρακτηρίζεται ως ψυχρό. Συμβολίζει τη σοφία, την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση και την πίστη. Ηρεμεί τον άνθρωπο με το βάθος του. Χρειάζεται προσοχή γιατί όσο περισσότερο σκουραίνει συνδέεται και με αρνητικά συναισθήματα όπως η θλίψη

και η επιφυλακτικότητα. Επειδή ελαττώνει την πίεση του αίματος και καλμάρει την αναπνοή, ηρεμεί τα νευρικά άτομα.

Όσο ανοικτότερο γίνεται δίνει την εντύπωση της γαλήνης και της σιωπής. Οι απαλοί τόνοι του έχουν συνδυαστεί με την καθαριότητα, την φρεσκάδα και την υγεία. Σκουρότερο θεωρείται βαθύτατα πνευματικό χρώμα και έχει το χαρακτηριστικό ότι τείνει να στρογγυλοποιεί τις γωνίες, να εξαφανίζει τις αιχμές και τις σκληρότητες μέσα στο χώρο.

Θεωρείται “καθαρό” χρώμα και σε συνδυασμό με το ότι βοηθάει στην εκτόνωση και την ηρεμία, προτείνεται για βιβλιοθήκες ή άλλους χώρους διαβάσματος. Λειτουργεί όμως αποτρεπτικά στο φαγητό. Οι μπλε τροφές είναι σπάνιες στη φύση και το φαγητό που έχει μπλε χρώμα είναι αποκρουστικό για τους ανθρώπους. Σε χώρους φωτεινούς και ζεστούς μια μέση απόχρωση του μπλε μπορεί να δροσίσει με ευχάριστο τρόπο το έντονο φως και να δημιουργήσει μια αίσθηση φρεσκάδας.

ΤΟ ΒΑΘΥ ΜΠΛΕ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Δίνει την αίσθηση της απορρόφησης, παραπέμπει σε νερό ή πάγο

ΟΡΟΦΗ: Δίνει την αίσθηση της προστασίας, είναι συγκεντρωτικό.

ΤΟΙΧΟΣ: Είναι αρκετά βαρύ και σκοτεινό.

Πράσινο



Είναι συμπληρωματικό του κόκκινου και προέρχεται από δύο βασικά χρώματα: το κίτρινο και το μπλε. Βρίσκεται ανάμεσα στα όρια των ζεστών και των ψυχρών χρωμάτων. Έχει την ικανότητα να ηρεμεί, να ισορροπεί, να εξουδετερώνει το θόρυβο.

Είναι ένα αρκετά ήπιο χρώμα, σε αντίθεση με το κόκκινο και το κίτρινο διακρίνεται για τις χαλαρωτικές του ιδιότητες και για το λόγο αυτό προτιμάται από διακοσμητές για τη διαμόρφωση χώρων. Επίσης σε πολλά μεγάλα θέατρα υπάρχει το λεγόμενο «πράσινο δωμάτιο». Εκεί χαλαρώνουν και ξεκουράζονται οι ηθοποιοί πριν ανέβουν στη σκηνή.

Είναι το χρώμα της φύσης και της ισορροπίας. Δίνει την αίσθηση της γαλήνης και της ηρεμίας. Γεφυρώνει το χάσμα του ψυχρού με το θερμό. Συνδέεται με την ελπίδα, την ηρεμία, την ευεξία, τη χαρά και την ασφάλεια (μάλλον λόγω του ότι συνειρμικά συνδέεται με τη φύση). Συμβολίζει την τρυφερότητα, την μετριοπάθεια και την ευαισθησία. Θεωρείται επίσης ως το χρώμα της νεότητας, ανεβάζει την ψυχολογία, γι αυτό είναι προτεινόμενο για χώρους όπου βρίσκονται ηλικιωμένοι. Για υπνοδωμάτια, βιβλιοθήκες, χώρους μελέτης και παιδικά δωμάτια είναι ότι καλύτερο (γι' αυτό άλλωστε χρησιμοποιείται και σε σχολικούς πίνακες). Τέλος το χρώμα αυτό όταν είναι αρκετά σκούρο μικραίνει τις αποστάσεις.

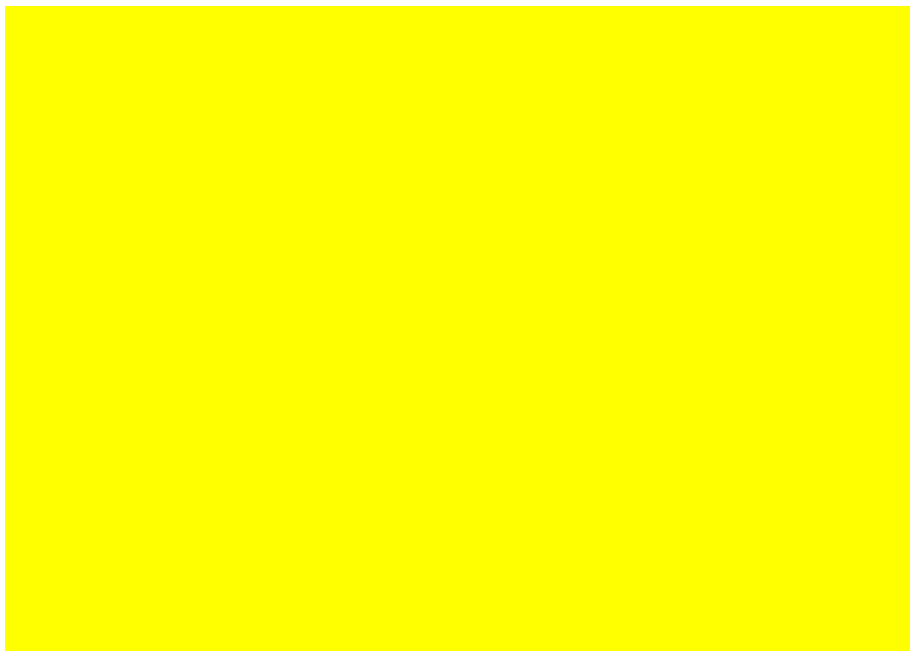
ΤΟ ΠΡΑΣΙΝΟ ΣΤΟ :

ΔΑΠΕΔΟ: Παραπέμπει στο πράσινο του αγρού φέρνει ηρεμία.

ΟΡΟΦΗ: Αππροσδόκητο, βαρύ και ακίνητο .

ΤΟΙΧΟΣ: Σικάτο, σε συνδυασμό ειδικά με τα ανάλογα χρώματα.

Κίτρινο



Φωτεινό βασικό χρώμα και με πολύ ενέργεια. δίνει μια φιλικότητα στο φως της ημέρας. και δίνει διάσταση, απλώνεται και ακτινοβολεί. Οι αποχρώσεις του κίτρινου δημιουργούν μια ελαφριά ψυχική διάθεση και δε στενεύουν το χώρο. Συμβολίζει χαρά, αισιοδοξία και δημιουργία. Είναι φωτεινό, διάφανο, ελαφρύ, θερμό, αεικίνητο. Ενεργεί όπως το κόκκινο στο θέμα της τόνωσης και της διέγερσης. Ανεβάζει την κινητικότητα και ενεργοποιεί τους μύες. Οξύνει την αντίληψη και την καλή διάθεση για επικοινωνία. Ειδοποιεί, προκαλεί και προετοιμάζει. Χρησιμοποιείται σε εμπορικούς και εργασιακούς χώρους καθώς επίσης και σε κοινόχρηστους χώρους κατοικιών.

Μπορούμε ν' αποδώσουμε στο κίτρινο τα θετικά στοιχεία της δημιουργικότητας, εφευρετικότητας, επινοητικότητας, ανεξάντλητης ενέργειας, δύναμης ισχύος, θάρρους, αυτοπεποίθησης και δύναμης του χαρακτήρα. Επίσης, σ' αυτό αποδίδονται τα αρνητικά χαρακτηριστικά της διαμάχης, εριστικότητες, δογματικότητας και του θυμού. Έρευνες έδειξαν ότι τα μωρά έχουν την τάση να κλαίνε περισσότερο σε κίτρινα δωμάτια

Ακόμη είναι αλήθεια ότι από μια καλοδιαλεγμένη κίτρινη απόχρωση στον τοίχο κάνει και τα υπόλοιπα χρώματα (π.χ. των επίπλων, πινάκων κ.λπ..) να δείχνουν πιο αρμονικά και ταιριαστά.

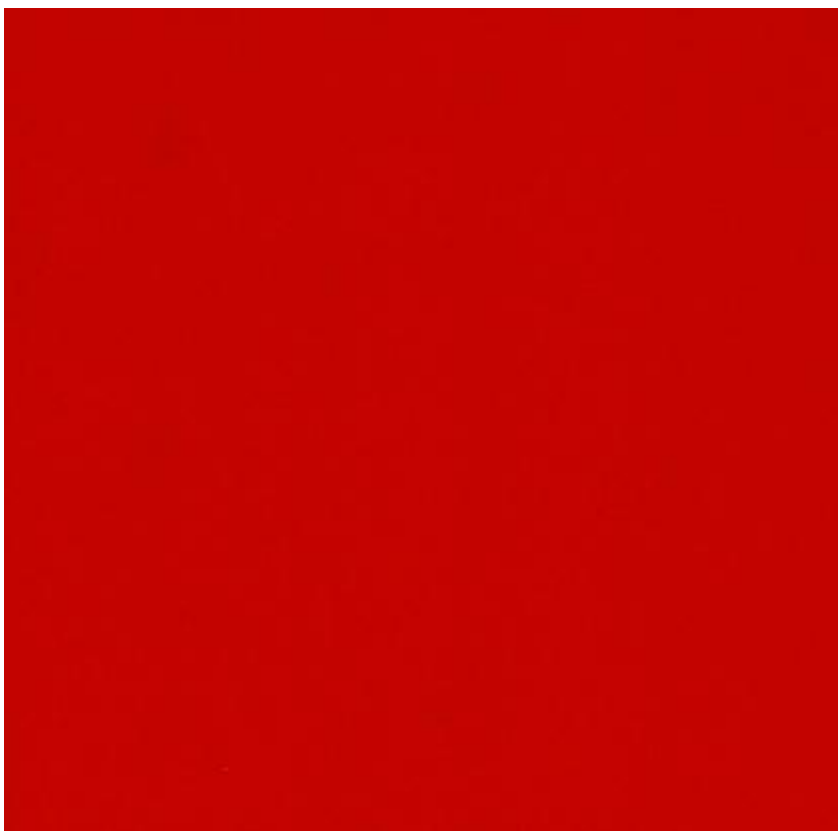
ΤΟ ΚΙΤΡΙΝΟ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Είναι μεγεθυντικό .

ΟΡΟΦΗ: Είναι «ελαφρύ», καθηλώνει το βλέμμα.

ΤΟΙΧΟΣ: Είναι προτρεπτικό και ερεθιστικό.

Κόκκινο



Είναι και αυτό βασικό χρώμα και χαρακτηρίζεται ως το πλέον φωτεινό, δυνατό και ζεστό από όλα τα άλλα χρώματα. Πρώτα αυτό αντιλαμβάνεται οπτικά ο άνθρωπος. Προκαλεί την αίσθηση της δύναμης της χαράς , της επιθυμίας και του έρωτα (αφού το χαρακτηρίζει το πάθος), είναι προκλητικό, ορμητικό, θεληματικό, θερμό, και έχει ένταση. Ανάλογα με το εάν αυτό είναι σκούρο ή ανοιχτό δημιουργεί την εντύπωση της ζεστής ή λιγότερο ζεστής ατμόσφαιρας. Συνειρμικά παραπέμπει στην φωτιά. Συχνά χρησιμοποιείται για να απαγορεύσει ή να σηματοδοτήσει, γι αυτό το βλέπουμε συχνά σε διαφημίσεις.

Έχει διεγερτική επίδραση στους ανθρώπους , ώστε να μπορούν να παίρνουν πιο γρήγορα αποφάσεις, ενώ αυξάνει τις προσδοκίες. Το κόκκινο τραβάει την προσοχή και είναι ένα συναισθηματικά έντονο και ακραίο χρώμα. Τα κόκκινα ρούχα ανεβάζουν τη διάθεση και αποπνέουν δύναμη και ενέργεια, αλλά μπορεί να προκαλέσουν επιθετικότητα.

Αποσπά την προσοχή, και καλό θα είναι να μην χρησιμοποιείται σε χώρους όπου υπάρχουν υπερκινητικά παιδιά. Είναι χρώμα που θα ταίριαζε καλύτερα σε χώρους ενδιάμεσους και μικρούς όπως διάδρομοι, χωλ, ενώ δεν ενδείκνυται σε χώρους μελέτης ή εργασιακούς χώρους.

ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Είναι επιδεικτικό, και γεμίζει το χώρο με κόκκινες ανταύγειες.

ΟΡΟΦΗ: Είναι βαρύ και μειώνει το ύψος

ΤΟΙΧΟΣ: Είναι επιθετικό, διεγερτικό και κουραστικό.

Πορτοκαλί



Είναι συμπληρωματικό χρώμα του μπλε. Ζωντανό και χαρούμενο διότι περιλαμβάνει το κίτρινο, όμως είναι και σοβαρό λόγω του κόκκινου που περιέχει. Είναι η τέλεια συνύπαρξη των χαρακτηριστικών που του προσδίδουν τα χρώματα από τα οποία αποτελείται. Κόκκινο και κίτρινο, ζωντάνια, κινητικότητα, αισιοδοξία, επικοινωνία. Βοηθά στην διανοητική ανάπτυξη και είναι ένα χρώμα που δύσκολα τα συναντούμε σε κύριους χώρους κατοικιών. Βοηθά στη διανοητική ανάπτυξη. Είναι ιδανικό για τραπεζαρίες, αφού λειτουργεί θετικά για την όρεξη και βοηθά την πέψη. Χρησιμοποιείται σε εργαστήρια και παιδικά ή εφηβικά δωμάτια, γιατί ενισχύει τη δημιουργικότητα, τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα.

Το άτομο που προτιμά το πορτοκαλί αγαπά την ελευθερία, που χαίρεται να έρχεται σ' επαφή με τους άλλους, είναι εκ φύσεως ενθουσιώδες και ανταποκρίνεται σε οτιδήποτε νέο και συναρπαστικό.

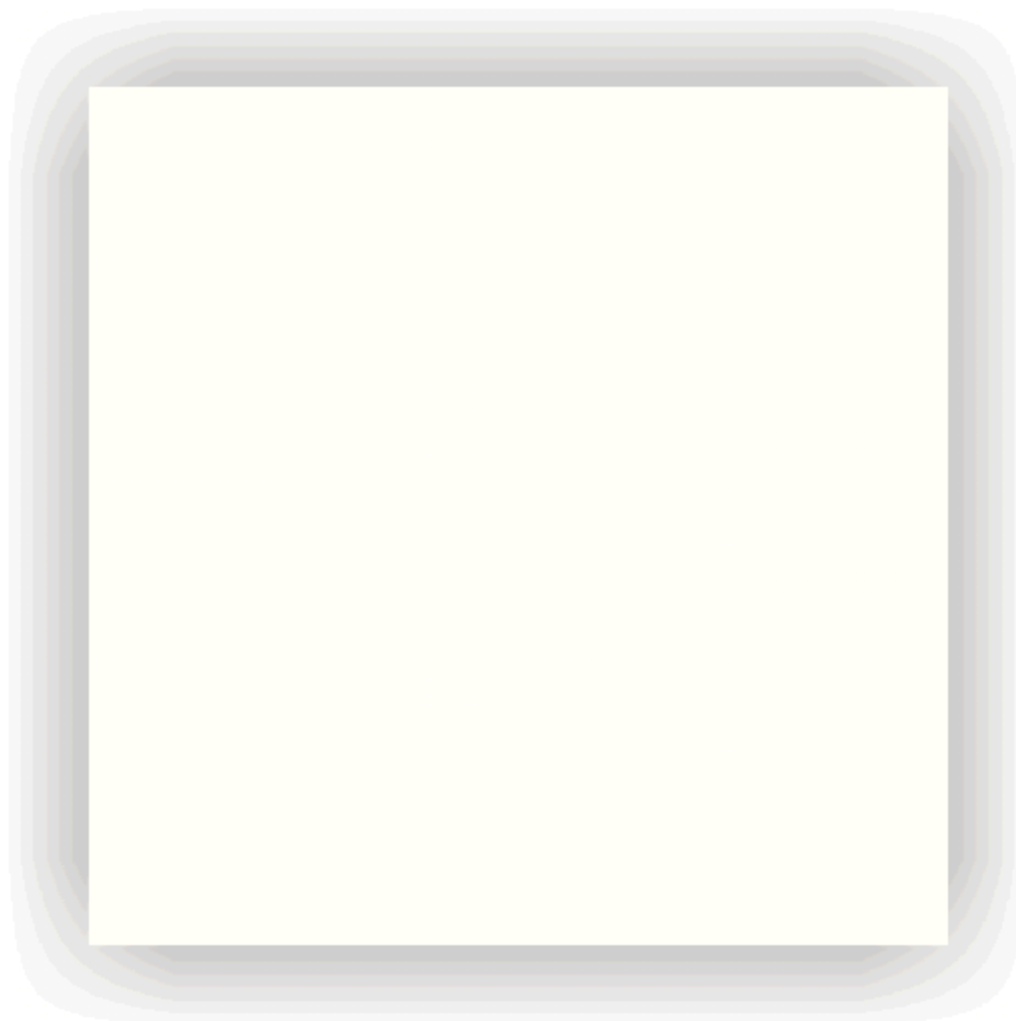
ΤΟ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Έχει διεγερτικές ικανότητες, είναι φλεγόμενο χρώμα.

ΟΡΟΦΗ: Δίνει την αίσθηση της προστασίας, είναι συγκεντρωτικό.

ΤΟΙΧΟΣ: Δίνει την αίσθηση της ζεστασίας, παραπέμπει σε γήινο περιβάλλον.

Λευκό



Το λευκό χρώμα υποδηλώνει την αγνότητα και την καθαρότητα. Είναι χρώμα ιδιαίτερος φωτεινό, και αυτός είναι ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε πάρα πολύ στον κατασκευαστικό τομέα.

Η φωτεινότητά του (σε δωμάτια) δημιουργεί την αίσθηση του μεγάλου χώρου αλλά και του άδειου ή του μη φιλικού.

Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το δεύτερο χρώμα στο χώρο. Με ζεστά χρώματα, όπως κόκκινο ή πορτοκαλί, είναι αρκετά θετικό. Καλό είναι να χρησιμοποιείται σαν φόντο, γιατί μόνο του κινδυνεύει να γίνει μονότονο. Σαν φόντο αυξάνει το μέγεθος των επιφανειών και τις διαστάσεις των όγκων. Είναι η απόλυτη απουσία χρώματος. Συνδέεται με την αγνότητα, την ηρεμία την ειρήνη και την αποφασιστικότητα. Λειτουργεί συνδυαστικά μεσολαβώντας σε χώρους κοινόχρηστους, επικοινωνιακούς, που δείχνουν δύναμη και σταθερότητα. Όπως και στο μαύρο, δίπλα του όλα δείχνουν εντονότερα.

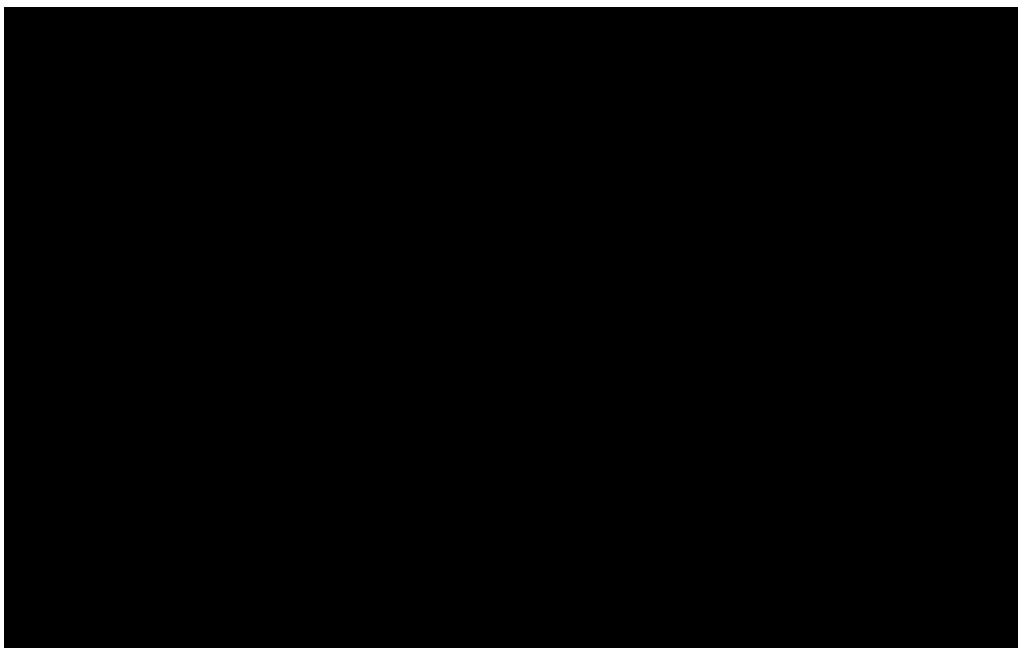
ΤΟ ΛΕΥΚΟ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Δίνει την αίσθηση της ελευθερίας και της καθαριότητας.

ΟΡΟΦΗ: Ανάλαφρο, κενό

ΤΟΙΧΟΣ: Είναι ουδέτερο, χωρίς έντονη προσωπικότητα από μόνο του.

Μαύρο



Σε αντίθεση με το λευκό είναι η απόλυτη απουσία φωτός. Όλα τα χρώματα δίπλα του (δυνατά ή απαλά), δείχνουν την κρυμμένη δύναμή τους. Το μαύρο είναι το χρώμα των αντιθέσεων. Από τη μία έχει συνδεθεί με δαίμονες και μάγισσες και από την άλλη με στιβαρότητα, αξιοπιστία, σύνεση και σοφία. Από τη μια, συμβολίζει δύναμη και εξουσία και από την άλλη, απελπισία και πένθος.

Είναι σκληρό, πολύ επιβλητικό και πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο από κάποιον που επιθυμεί να προσδώσει βαρύτητα στο χώρο. Θεωρείται ως το χρώμα μυστηρίου, δύναμης και εκλεκτικισμού.

Με το λευκό είναι η τέλεια ισορροπία, αλλά κινδυνεύει να γίνει βαρετό αν δεν προστεθεί ένα τρίτο χρώμα. Αναπαριστά τη σιωπή και την υποταγή, και συνδυάζεται εύκολα σε μοντέρνα αλλά και κλασσικά στυλ. Θεωρείται βαθύ, ψυχρό και απαισιόδοξο χρώμα. Συμβολίζει το κακό και τη θλίψη, αν όμως συνδυαστεί με άλλα χρώματα γίνεται σοβαρό, διαχρονικό, και πολλές φορές επίσημο. Όπως κάθε σκούρο χρώμα, έτσι και το μαύρο, έχει την ιδιότητα να κάνει τους χώρους να φαίνονται μικρότεροι, γι αυτό και δεν το συναντάμε συχνά στα κτίρια.

ΤΟ ΜΑΥΡΟ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Προσδίδει βάθος

ΟΡΟΦΗ: Μας παραπέμπει στο χάος

ΤΟΙΧΟΣ: Είναι απαισιόδοξο και μουντό από μόνο του .

Μωβ



Προέρχεται από κόκκινο και μπλε. Είναι συμπληρωματικό του κίτρινου. Στους σκούρους τόνους προσδίδει μεγαλοπρέπεια και πολυτέλεια. Χαρακτηρίζει τη μεταφυσική διέγερση και ανησυχία, παραπέμπει σε κάτι απόμακρο . Μας φέρνει στο νου την απομάκρυνση από τη ζωή και την κίνηση, το πένθος και τη θλίψη αλλά ταυτόχρονα είναι γλυκό και ρομαντικό. Είναι παρεξηγημένο χρώμα και δεν το βλέπουμε συνήθως σε σπίτια, έχει όμως εκπληκτικό αποτέλεσμα όταν συνδυαστεί με τα κατάλληλα υλικά.

Όταν είναι φωτεινό, δίνει μάλλον την αίσθηση του εφήμερου, του τρυφερού. Είναι θηλυκό κατά βάσει και διεγείρει την αίσθηση της όσφρησης. Πρέπει να χρησιμοποιείται σε μικρές ποσότητες, σε συνδυασμό με ανοιχτά και ζωντανά χρώματα. Είναι μυστηριακό, πυκνό σε βάθος, σκοτεινό, μαγικό, πομπώδες.

Το μωβ χρώμα αυξάνει την παρατηρητικότητα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί καταπραϋντικά και δεν κουράζει τα μάτια. Είναι το χρώμα που αναπτύσσει την έμπνευση, και θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί σε στούντιο ζωγραφικής ή γραφεία. Δημιουργεί μυστήριο, αλλά καλό θα είναι να αποφεύγεται η χρήση του να σε σκοτεινούς χώρους.

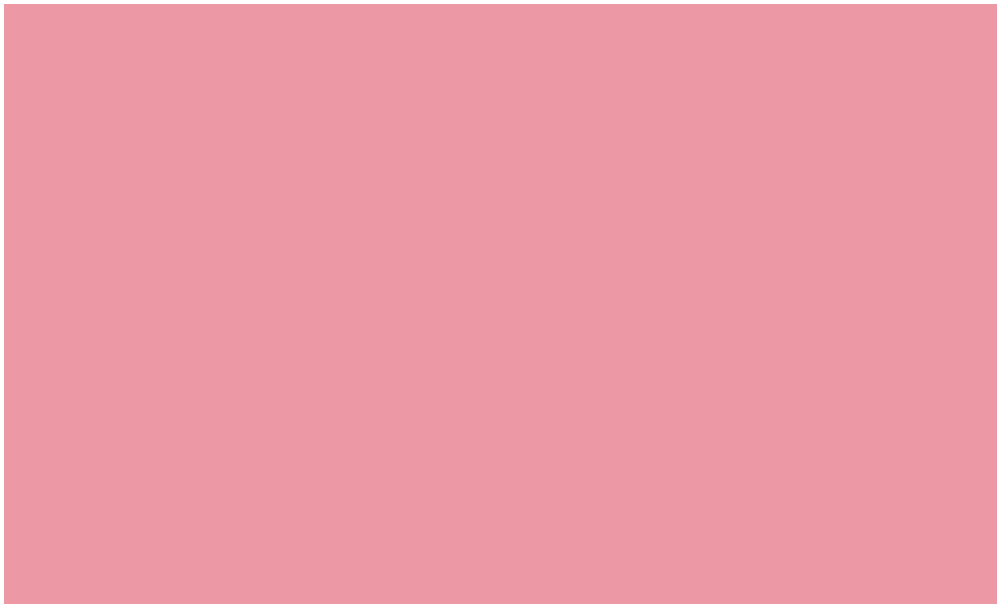
ΤΟ ΜΩΒ ΣΤΟ :

ΔΑΠΕΔΟ: Δηλώνει αβεβαιότητα

ΟΡΟΦΗ: Μας δίνει την αίσθηση της ασφάλειας.

ΤΟΙΧΟΙ: Προκαλεί δέος, είναι επιβλητικό.

Ροζ



Είναι απόχρωση του κόκκινου. Είναι ένα χρώμα που θεωρείται κατεξοχήν κοριτσίστικο και είναι το καταλληλότερο για παιδικό κοριτσίστικο δωμάτιο. Οι άντρες δεν το αγαπούν ιδιαίτερα, αντιθέτως το βλέπουν αρνητικά. Ταιριάζει σε άτομα με ευαισθησίες και κυρίως σε μεγάλες επιφάνειες. Αυτό μαζί με άλλα παλ χρώματα όπως γαλάζιο, λιλά κ.ά, χαρίζει μια πολύ ήρεμη ατμόσφαιρα στο χώρο. Αν συνδυαστεί με το μωβ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλους χώρους εκτός

του παιδικού δωματίου. Σε συνδυασμό με το πορτοκαλί και το φούξια είναι επίσης κατευναστικό. Προσδίδει αθωότητα, υγιεινή και καθαρότητα.

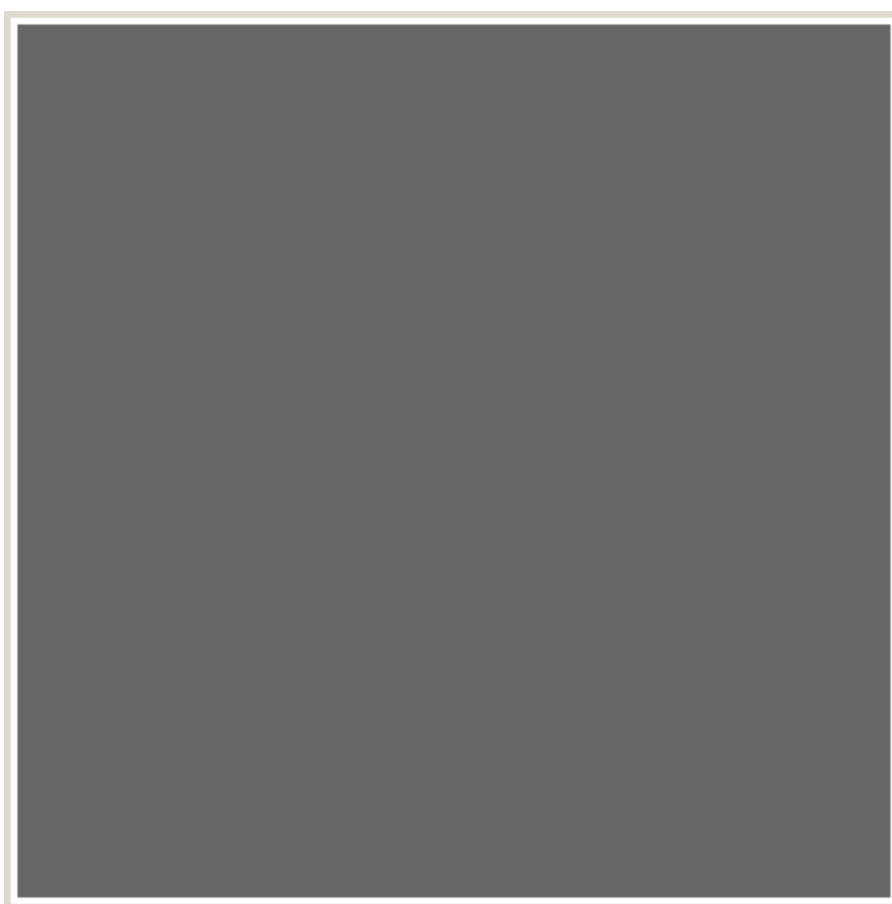
ΤΟ ΡΟΖ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Είναι απροσδόκητο και εκπλήσσει, όταν είναι λείο δίνει την εντύπωση πως είναι μια επιφάνεια που γλιστρά.

ΟΡΟΦΗ: Είναι ανάλαφρο.

ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ: Γλυκαίνει τον χώρο, είναι τρυφερό και ευαίσθητο.

Γκρι



Το γκρι όπως μπορεί ο καθένας να υποθέσει, είναι η τέλεια σχέση μεταξύ άσπρου και μαύρου. Είναι μια γέφυρα μεταξύ φωτεινού και σκοτεινού, άρα θεωρείται ουδέτερο και αδιάφορο.

Αποδημεί και «παντρεύει» τα άλλα χρώματα σαν συνδετικό στοιχείο. Όσο γίνεται σκουρότερο τόσο γίνεται πιο καταθλιπτικό. Συνδυαζόμενο με ένα άλλο οποιοδήποτε χρώμα μάς δίνει το συμπληρωματικό του.

Είναι ακίνητο χρώμα, συμπαγές αλλά ικανό να οριοθετήσει χώρους και επίπεδα. Λόγω της πολύ καλής του συνεργασίας με όλα τα χρώματα (επηρεάζεται

έντονα από αυτά και δημιουργεί οπτικές αλληλεπιδράσεις), είναι ιδανικό για "φόντο" σε χώρους που έχουν άμεση σχέση με ζωηρά χρώματα (ατελιέ, σχεδιαστήρια, στούντιο κ.ά.).

Αν χρησιμοποιηθεί μόνο του είναι ιδανικό για χώρους γραφείων, χώρους συνεργασίας, βιομηχανικούς χώρους κ.ά. Επίσης, το γκρι έχει την ικανότητα να κρύβει το πέρασμα του χρόνου, καθώς διατηρεί την απόχρωσή του ακόμα και κάτω από έντονες συνθήκες.

ΤΟ ΓΚΡΙ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Δίνει την αίσθηση της ακινησίας.

ΟΡΟΦΗ: Όταν υπάρχει στην οροφή έχουμε την εντύπωση της σκίασης

ΤΟΙΧΟΣ: Από μόνο του δίνει την αίσθηση της μοναξιάς

Καφέ



Κρύβει μέσα του το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε. Το καφέ είναι το χρώμα που διεγείρει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Αφού περιέχει το κόκκινο προσδίδει ζεστασιά και φιλικότητα, τονώνει το αίσθημα εμπιστοσύνης και οικογενειακής θαλπωρής.

Μπορεί άφοβα να χρησιμοποιηθεί σε κάποιον τοίχο του σπιτιού σε σκούρους τόνους και σε συνδυασμό με το τουρκουάζ ή κάποιους τόνους του πράσινου δημιουργεί έναν πολύ εμπνευσμένο και εκσυγχρονισμένο χώρο. Αν δίπλα σε καφέ σκούρο χρησιμοποιήσετε το μπλε, το καφέ γίνεται ζωντανό και ζυπνά. Το καφέ που θεωρείται αδιάφορο και νεκρό παίρνει ζωή χάρη στη δύναμη του μπλε.

Είναι ένα στιβαρό μεστό χρώμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί παντού και ιδιαίτερα σε χώρους υποδοχής. Προτείνεται για καθιστικά, κοινόχρηστα δωμάτια, αλλά και αίθουσες συσκέψεων, χώρους εργασίας πολλών ατόμων κ.ά.

ΤΟ ΚΑΦΕ ΣΤΟ:

ΔΑΠΕΔΟ: Δηλώνει σταθερότητα, είναι στέρεο, δίνει την αίσθηση της ασφάλειας στο περπάτημα.

ΟΡΟΦΗ: Είναι βαρύ, αποπνικτικό, μικραίνει το χώρο.

ΤΟΙΧΟ: Είναι πολύ γήινο, γεμάτο χρώμα.

5. ΠΑΙΧΝΙΔΙ

5.1 Γενικά

Για το παιχνίδι που αποτελεί απαραίτητο μέσο ομαλής ανάπτυξης του νηπιού, όπως και κάθε παιδιού μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν γίνει χιλιάδες επιστημονικές ήδη από την εποχή της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας.

Ο Πλάτωνας συμβούλευε τους γονείς να αφήνουν το παιδί να διασκεδάζει έως τα 6 του χρόνια, προσανατολίζοντάς το ταυτόχρονα, σε παιχνίδια συναφή με τη μελλοντική του απασχόληση, έτσι ώστε ο μελλοντικός αρχιτέκτονας, για παράδειγμα, να συνήθιζε το χτίσιμο. Ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να βρίσκουν για τα παιδιά τους όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπα παιχνίδια, γιατί αλλιώς θα χαλούσαν πολλά χρήσιμα αντικείμενα στο σπίτι (Kolobova & Ozereckaja, 1993).

Τα νήπια επικοινωνούν με τον καλύτερο τρόπο όταν εκφράζουν κι αναπαριστούν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους ενασχολούμενα κυρίως με το συμβολικό παιχνίδι, που κάνει την εμφάνισή του τον ίδιο σχεδόν χρόνο με την ομιλία, αλλά δρα ανεξάρτητα από αυτήν. Παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης τους, σαν πηγή ατομικών αναπαραστάσεων (γνωστικών και συναισθηματικών συγχρόνων) και αναπαραστατικής σχηματοποίησης εξίσου ατομικής (Piaget, 1986).



Ενώ παίζουν, μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους/τις νηπιαγωγούς, να λύνουν τις συγκρούσεις τους και να αποκτούν μια αίσθηση ικανότητας, ασφάλειας και σιγουριάς που μόνο το παιχνίδι επιτρέπει.

Συμμετέχοντας στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, δεξιότητες που αναμφίβολα επιδρούν θετικά στη βελτίωση των γλωσσικών και συνεπώς των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων.

Τα παιδιά έχουν τη δύναμη, προκειμένου να παίξουν, να μετατρέψουν οποιοδήποτε υλικό σε παιχνίδι, αγνοώντας ή παραγνωρίζοντας ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις και το βαθμό επικινδυνότητάς του. Όπως η τροφή, ο ύπνος και οι καλές συνθήκες υγιεινής αποτελούν βασικούς παράγοντες ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών του παιδιού, έτσι και το παιχνίδι αποτελεί την πηγή ενέργειας για την ομαλή πνευματική, κοινωνική και άρα επικοινωνιακή του λειτουργία.

Προσδιορίζοντας το παιχνίδι και οριοθετώντας το, ως προς τις ανθρώπινες δραστηριότητες, ο Huizinga (αναφ. στο Γερμανός, 1993) από τους σημαντικότερους μελετητές του, αναφέρει πως: «Είναι μια ελεύθερη πράξη βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά, παρ' όλα αυτά ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει, μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα, που πραγματοποιείται μέσα σε σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζονται με μεταμφιέσεις τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο».

Όλα αυτά ισχύουν, δεδομένου ότι πρώτα από όλα κάθε παιχνίδι είναι μια εκούσια δραστηριότητα. Κάθε εκ των 'έξω' παρέμβαση (για παράδειγμα παιχνίδια που απαιτούν τη διεξαγωγή μιας εντελώς συγκεκριμένης πράξης) καταστρέφει το εσωτερικό κίνητρο και το μετατρέπει σε εξωτερικό: το παιδί παίζει για να αρέσει στους μεγάλους, επειδή, καθώς βρίσκεται σε εξάρτηση από το ενδιαφέρον τους, φοβάται την κριτική και την τιμωρία.

5.2 Το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου



Είναι αδιανόητο να μεγαλώσει φυσιολογικά οποιοδήποτε παιδί χωρίς παιχνίδι. Υπό την έννοια αυτή, το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια θεμελιώδης, βιολογική πλέον λειτουργία την οποία κανένα παιδί δε χορταίνει ποτέ. Γι' αυτό ειδικά στο χώρο του νηπιαγωγείου, έχει προβλεφθεί να παρέχεται καθημερινά στο νήπιο η δυνατότητα του ελεύθερου παιχνιδιού, ευθύς αμέσως μετά την άφιξή του, παίζοντας κατά το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων με διάφορα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία λειτουργούν στην περίπτωση αυτή ως εκφραστικά-επικοινωνιακά μέσα.

Αυτό γίνεται σε οργανωμένο χώρο, όπου ασχολείται συνήθως με τα ξύλινα τουβλάκια ή άλλα παιδαγωγικά υλικά με τα οποία δημιουργεί διάφορες κατασκευές και δοκιμάζει πολλούς συνδυασμούς των υλικών.

Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο νηπιαγωγείο, καθ' όλη τη σχολική χρονιά, το νήπιο έχει αφενός καθημερινά τη δυνατότητα να ασχολείται με ελεύθερες, παιγνιώδεις δραστηριότητες και αφετέρου να καταπιάνεται ή να εμπλέκεται σε μια μεγάλη σειρά παιδαγωγικά κατάλληλων δραστηριοτήτων που οργανώνονται από τον/τη νηπιαγωγό προκειμένου να συμμετάσχει σε αυτές.

Άλλοτε πρόκειται για δραστηριότητες με κύριο στόχο τη χαρά του παιχνιδιού ή την αποκόμιση εμπειριών που αποσκοπούν στην υποβοήθηση των νηπίων να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους κι άλλοτε για γνωστικού περιεχομένου δραστηριότητες που πραγματώνονται διαμέσου του διδακτικού παιχνιδιού (Σμαραγδά-Τσιάντζη, 1997).

5.3 Παιχνίδι και φαντασία

Η φαντασία βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την εξέλιξη της γλώσσας και της σκέψης, αλλά είναι επίσης και πολύ σημαντική για την ψυχική υγεία του παιδιού. Οι περισσότερες γνώσεις σχετικά με το θέμα προέρχονται από την περιοχή της παιδικής ψυχοθεραπείας.

Κατά τον Freud (αναφ. στο Χρυσ αφίδης & Νούσια, 2000) το παιχνίδι αποτελεί τη χαρακτηριστική για το παιδί ενασχόληση της φαντασίας, που είναι γι' αυτό τόσο σημαντική, όσο το όνειρο για τον ενήλικα. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί στο να ανταπεξέρχεται στις εντάσεις. Η στενή σχέση μεταξύ κοινωνικής και ψυχικής κατάστασης και των παιδικών εμπειριών γίνεται επίσης ιδιαίτερα εμφανής στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού.

Το παιδί μπορεί να σκηνοθετήσει το ίδιο γεγονός και βιώματα παρόμοια με εκείνα των οποίων στην πραγματικότητα δεν είναι παρά ένας παθητικός κι ανήμπορος να αντιδράσει αποδέκτης, θέτοντας έτσι υπό έλεγχο ό,τι προηγουμένως του φαινόταν επικίνδυνο και απειλητικό. Στο παιχνίδι το παιδί μπορεί να αναλάβει ενεργητική δράση, να αλλάξει διάφορα πράγματα και να δώσει έκφραση στα συναισθήματά του.

Η φαντασία δύναται να προσφέρει στον άνθρωπο υπηρεσίες τόσο ως μια δυνατότητα απόσυρσης από την πραγματικότητα, όσο και ως τρόπος πρόσβασης σε αυτή. Μια έρευνα του Singer (αναφ. στο Χρυσ αφίδης & Νούσια, 2000) έδειξε ότι παιδιά με τάση για ιδιαίτερα έντονα και πλούσια φανταστικά βιώματα έχουν τη δυνατότητα να ξεπερνούν παίζοντας ευκολότερα διάφορες βλαπτικές εμπειρίες.

Είναι δυνατόν επίσης να παίζουν μαζί και περισσότερα παιδιά, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται ως προς τις ανάγκες τους. Το παιχνίδι μπορεί να

επιτελέσει τη θεραπευτική αυτή λειτουργία του, μόνον εφόσον το παιδί δύναται να επιλέγει το ίδιο το θέμα και την εξέλιξή του.

Επίσης, ο τρόπος αυτός αντιπαράθεσης με την πραγματικότητα έχει ως προϋπόθεσή του ένα κλίμα ζεστασιάς, ασφάλειας κι ενθάρρυνσης. Μόνον εφόσον τα παιδιά δύνανται να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ιδέες τους, μπορούν να αντιληφθούν τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη και δράση.

6. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ



6.1 Η ανάγκη για παραμύθια

Γνωρίζουμε ότι η μεγαλύτερη ανάγκη των ανθρώπων και το δυσκολότερο κατόρθωμα είναι να ανακαλύψουν το νόημα της ζωής. Κανείς δεν κατανοεί το νόημα της ζωής του ξαφνικά ,αντίθετα το επίτευγμα αυτό είναι αποτέλεσμα συνεχούς εξέλιξης. Η σοφία δομείται βήμα -βήμα και μέσα από τις εμπειρίες μας στον κόσμο.

Κατά συνέπεια δε μπορούμε να περιμένουμε το μυαλό των παιδιών, να λειτουργεί όπως το δικό μας, ούτε να θέλουμε να δεχτούν αυτά που τους υπαγορεύουμε από τις εμπειρίες μας ως δεδομένα, γιατί και αυτά έχουν την

ανάγκη να ακολουθήσουν τη δική τους πορεία προς την ώριμη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου.

Μπορούμε όμως να τα βοηθήσουμε να βρουν το νόημα της δικής τους ζωής . Για να κρατήσει μια ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού πρέπει να το διασκεδάζει και να ξυπνά την περιέργειά του, λέει ο Bruno Bettelheim(1969). Για να πλουτίσει τη ζωή του πρέπει να κεντρίζει τη φαντασία του ,να βοηθά να αναπτύξει τη νόησή του και να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τα άγχη και τις προσδοκίες του, ενώ συγχρόνως να υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματά του. Με λίγα λόγια να προωθή την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον.

Το παιδί όσο και να το προστατεύουμε, είναι εκτεθειμένο στην κοινωνία που ζει και στις συνθήκες της, άρα χρειάζεται να είναι καλά προετοιμασμένο για να τις αντιμετωπίσει. Αυτό όμως προϋποθέτει να του το επιτρέπουν οι εσωτερικές του δυνάμεις.

Χρειάζεται, δηλαδή, να μάθει να αντιμετωπίζει αυτό τον πολύπλοκο κόσμο μέσα στον οποίο ζει, καθώς και να κατανοεί και να εξελίσσει τον εαυτό του. Για να το καταφέρει αυτό πρέπει να βοηθηθεί να ξεδιαλύνει τα συναισθήματά του, να βάλει σε τάξη τον εσωτερικό του κόσμο και πάνω σε αυτή τη βάση να δημιουργήσει τη ζωή του.

Εδώ σε αυτό το σημείο τα παραμύθια μπορούν να του δώσουν ιδέες για το πώς να το κάνει αυτό, χωρίς να έχουν τη φόρτιση των λόγων που έρχονται από τους γονείς και ακούγονται με τη μορφή κατήχησης.

6.2 Ο σκοπός των παραμυθιών

Τα παραμύθια έχουν ως πρακτικό σκοπό τόσο την ευχαρίστηση, όσο και μία παιδαγωγική λειτουργία. Περιπέτειες, ανακαλύψεις, δοκιμασίες, μαγικά μέσα, ανδραγαθήματα συγκροτούν έναν ολόκληρο φανταστικό κόσμο του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η κυριαρχία της οικογένειας. Οι ιστορίες των παραμυθιών έχουν ρεαλιστικό κι απρόσωπο χαρακτήρα, ο οποίος προσιδιάζει στο κάθε υποκείμενο, δηλαδή στις ασυνείδητες επιθυμίες και φαντασιώσεις του καθενός.

Το παραμύθι παίρνει σοβαρά τα υπαρξιακά άγχη και διλήμματα του παιδιού και απευθύνεται άμεσα σε αυτά. Συγκεκριμένα απευθύνεται στην ανάγκη να αγαπούν, στην αγάπη για τη ζωή και στο φόβο του θανάτου, δίνοντας συγχρόνως λύσεις σε πιεστικές δυσκολίες που αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησης των παιδιών. Για παράδειγμα θέτουν το πρόβλημα επιθυμίας για αιώνια ζωή, τελειώνοντας μερικές φορές ως εξής:

Αν δε πέθαναν, ζουν ακόμα ή κλείνουν με τη φράση :Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα. Δεν ξεγελούν, έτσι, το παιδί ότι η αιώνια ζωή είναι δυνατή, υποδεικνύουν όμως ταυτόχρονα ότι ο μόνος τρόπος να ανακουφιστούμε από τον πόνο στη γη είναι η δημιουργία ενός ικανοποιητικού δεσμού με κάποιον άλλο. Αυτός ο δεσμός μπορεί να νικήσει το φόβο του θανάτου.

Επιπλέον, τα παραμύθια προσπαθούν να μεταδώσουν με ποικίλους τρόπους το εξής μήνυμα: ο αγώνας εναντίων σοβαρών δυσκολιών στη ζωή είναι αναπόφευκτος, καθώς είναι ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, όμως αν κανείς δε λιγοψυχήσει, τότε καταφέρνει να νικήσει όλα τα εμπόδια και στέφεται νικητής.

Για παράδειγμα, στο «Τζακ και η φασολιά», ο Τζακ κλέβει το θησαυρό του γίγαντα και με αυτό τον τρόπο δίνει στο παιδί την ελπίδα ότι ακόμη και ο πιο ταπεινός μπορεί να πετύχει στη ζωή.

6.3 Παραμύθι και ψυχισμός του παιδιού

Τα παραμύθια παίζουν σημαντικό ρόλο στον ψυχισμό των παιδιών και στη καλλιέργειά του γιατί εμπεριέχουν στοιχεία και χαρακτήρες με τα οποία το παιδί ταυτίζεται και μέσα από τα οποία εκφράζει και διαχειρίζεται ασυνείδητα κομμάτια του ψυχισμού του. Το παραμύθι, επειδή είναι ένας κόσμος φανταστικός, δημιουργεί το περιθώριο στα παιδιά να αφεθούν σε κομμάτια του ψυχισμού τους που έξω από το παραμύθι μπορεί να φαντάζουν απειλητικά ή απίθανα.

Για παράδειγμα, το 'τέρας' του εκάστοτε παραμυθιού μπορεί να είναι ένας χαρακτήρας με τον οποίο ένα θυμωμένο παιδί να ταυτιστεί για να εκτονώσει το θυμό του. Εξίσου, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό το χαρακτήρα για να προβάλλει επάνω του τα στοιχεία κάποιου προσώπου απ'την πραγματική του ζωή, προσώπου που εμφανίζεται στο παιδί ως απειλητικό.

Μέσα από το παραμύθι και τη φαντασία λοιπόν, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να παλέψει με το 'τέρας' και να το νικήσει, κάτι που δεν θα μπορούσε ίσως να κάνει στην καθημερινότητά του.

Δεν είναι τυχαίο που στη φαντασία καταφεύγουν εντονότερα παιδιά με δυσκολία να βάλουν τα συναισθήματά τους ξεκάθαρα σε λέξεις, είτε γιατί έχουν λεκτικές δυσκολίες, είτε γιατί θα τους ήταν συναισθηματικά δύσκολο να μιλήσουν με ειλικρίνεια για το πώς αισθάνονται.

Τα παραμύθια λειτουργούν βάσει των προβολικών μηχανισμών του ανθρώπινου ψυχισμού, των διαδικασιών δηλαδή μέσα από τις οποίες κανείς προβάλλει σε μια ιστορία στοιχεία από τη δική του ζωή και τον εσωτερικό του κόσμο. Μέσω αυτής της διαδικασίας προκύπτουν και ταυτίσεις με τους ήρωες των παραμυθιών ή με τα γεγονότα όπως διαδραματίζονται σε αυτά. Το παιδί ενδέχεται να ταυτιστεί και με το τέλος μιας ιστορίας ή να θελήσει να την αλλάξει.

Συνήθως, οι αλλαγές σε ένα παραμύθι που θέλει να κάνει το παιδί, η έντονη συμπάθειά του και προσκόλληση σε μια ιστορία ή αντίστοιχα η απέχθειά του γι' αυτή μαρτυρούν στοιχεία από τον ψυχισμό του παιδιού αλλά και τη ζωή του.

Αν το παιδί, για παράδειγμα, στις ιστορίες με τα τρία γουρουνάκια σχολιάζει ότι αυτά δεν καταφέρνουν να προστατευτούν από τον κακό λύκο, ή ότι ο κακός λύκος είναι ισχυρότερος των καλύτερών τους προσπαθειών, τότε αυτό το παιδί μάλλον εκφράζει εσωτερικές ανασφάλειες (όσον αφορά τη συνεργασία του, τη συνύπαρξή του με άλλα παιδάκια ή τα αδέρφια του, την απειλητική παρουσία ενός ατόμου στην οικογένεια).

6.4 Τομείς στους οποίους βοηθάει το παιδί ένα παραμύθι



1. Το παραμύθι αγγίζει προβλήματα της οικογενειακής ζωής και κυρίως αυτά που υποδηλώνουν ενδοοικογενειακές σχέσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς και ανάμεσα στα αδέρφια μεταξύ τους. Έτσι το παραμύθι εκφράζει «τρόπους μύησης στην εξομάλυνση βασικών οικογενειακών συγκρούσεων.

Σπρώχνοντας τα παιδιά στην απελευθέρωση από τους παλιούς ασφυκτικούς οικογενειακούς δρόμους, τα βοηθά να βρουν το σωστό δρόμο προς την χειραφέτηση, αναπτύσσοντας τη δική τους ατομικότητα». Είναι σα να παρακολουθούν ένα σενάριο, που πραγματεύεται κάποια δικά τους προβλήματα και υπαγορεύει λύσεις, που μόνα τους δεν έχουν εμπειρία να βρουν.

2. Το παραμύθι βοηθά το παιδί να ξεπερνά τη φυσική, σωματική του ατέλεια και κατωτερότητα, σε σχέση με τους ενήλικους, να συμφιλιώνεται με το σώμα του και να αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Το παραμύθι του δίνει την ευκαιρία να ταυτιστεί με τον ήρωα του, που, αν και είναι δυνατό να βρεθεί κάτω από υπέρτερες δυνάμεις, μπορεί να καταφέρει, με την εξυπνάδα του ή τη βοήθεια κάποιου μαγικού μέσου, να τους ξεφύγει και να τους υπερνικήσει.

Και όπως τονίζει ο Bettelheim, ταυτιζόμενο με τον ήρωα του παραμυθιού, το παιδί μπορεί να αντισταθμίσει με τη φαντασία του και μ' αυτή την ταύτιση όλες τις ατέλειες, πραγματικές και φανταστικές, της δικής του ύπαρξης.

Στην πορεία της διήγησης του παραμυθιού, το παιδί διαπιστώνει ότι συχνά άτομα αδύναμα, περιφρονημένα ή αγνοημένα κατάφεραν να επιβιώσουν και να επιβληθούν, πράγμα που το γεμίζει θάρρος και τα σπλίζει αισιοδοξία για τη ζωή.

Είναι δυνατόν όμως το παραμύθι να αποτελεί κι ένα είδος αναπλήρωσης για το άτομο μπροστά στην παντοδυναμία των στοιχείων της φύσης ή του κοινωνικού κατεστημένου. Η εξουθενωτική πίεση που ασκούν αυτά πάνω του, αναπληρώνεται ή εξουδετερώνεται από τη δύναμη της θέλησης και της φαντασίας.

3. Το παραμύθι βοηθά το παιδί να ανεξαρτητοποιηθεί και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του αισθάνεται εγκλωβισμένο μέσα σε ένα κλειστό οικογενειακό περιβάλλον , που οριοθετεί και προσδιορίζει τη ζωή του με μια σειρά παροχές αλλά και πλήθος απαγορεύσεις. « Το παραμύθι περιγράφει με μορφή φανταστική και συμβολική τα βασικά στάδια ανάπτυξης και ανύψωσης σε μια ύπαρξη ανεξάρτητη». (Bettelheim)

4. Δείχνει το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει το νεαρό άτομο για φτάσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, πράγμα που αποτελεί γι' αυτό θέμα ζωτικής σημασίας. (Bettelheim 1976)

Αν για τον ώριμο ακροατή το παραμύθι αποτελεί τρόπο διαφυγής, για το παιδί είναι απόλυτη ανάγκη της ψυχής του. Θέλει να μάθει, να γνωρίσει να κατανοήσει, να κατακτήσει το περιβάλλον του.

Καθώς η λογική και η εφευρετικότητα του παιδιού είναι ελεύθερη, το παραμύθι ασκεί τόσο έντονη επίδραση ώστε η μαγική φράση «μια φορά κι έναν καιρό» να αιχμαλωτίζει και τιθασεύει την παιδική ορμή με αποτέλεσμα να παραδίδονται στην αφήγηση.

Εισάγει το παιδί στον πραγματικό κόσμο μέσα από το δρόμο του φανταστικού κι ενισχύει την ανάπτυξη της φαντασίας, εφόσον το εννοιολογικό περιεχόμενό του ανταποκρίνεται στις διανοητικές ικανότητες της ηλικίας που απευθύνεται.

6.5 Παραμύθι και παιδική φαντασία

Όλα τα στοιχεία του παραμυθού είναι ικανά να αναπτύξουν την παιδική φαντασία. Και η πλοκή, και οι χαρακτήρες αλλά και η έκβαση ενός παραμυθιού προσφέρουν όλα υλικό πλούσιο για το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Έχουν ανάγκη από έναν δικό τους φαντασιακό κόσμο στον οποίο καταφεύγουν είτε γιατί προσπαθούν να καταλάβουν την πραγματικότητα είτε γιατί ευελπιστούν να ξεφύγουν από αυτήν.

Αναμφίβολα, ο τρόπος που αφηγείται ένα παραμύθι κανείς είναι και αυτός πολύ σημαντικός στο πώς το παιδί θα χρησιμοποιήσει το παραμύθι αυτό για να χτίσει τον ψυχισμό του και να εμπλουτίσει τον εσωτερικό του κόσμο. Το παιδί δύναται να παρασυρθεί έντονα από τον τόνο και το ύφος της αφήγησης αλλά και από το πόσο ουσιαστικά συμμετέχει ο αφηγητής του.

Παραμύθι για τα παιδιά δεν είναι μόνο το κείμενο, οι λέξεις και οι εικόνες, αλλά και η πράξη της αφήγησης σαν μια διαδικασία που αναπτύσσει και συντηρεί το δικό της δυναμικό. Δηλαδή, πέρα από την ιστορία, ο χρόνος που θα αφιερώσει ο παιδαγωγός και ο τρόπος με τον οποίο θα εμπλακεί στο παραμύθι ενδέχεται κάποιες φορές να είναι σαφώς σημαντικότερος από την ιστορία και τους χαρακτήρες του παραμυθιού.

Το παραμύθι πρέπει λοιπόν να θεωρείται σαν μια ζωντανή συμμετοχική διαδικασία με δική της δυναμική και περιθώριο εξέλιξης, πειραματισμού και βέβαια σαν ένα μέσο συναισθηματικής επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και του αφηγητή του παραμυθιού.

6.6 Η Θεραπευτική ιδιότητα των παραμυθιών

«Κόκκινη κλωστή δεμένη...». Τα παραμύθια, εκτός από τον βαθιά ψυχαγωγικό τους ρόλο, αποτελούσαν ανέκαθεν και ένα πολύ ισχυρό διδακτικό μέσο για μικρούς και μεγάλους. Ακόμα και εάν δεν κρύβουν κάποιο σπουδαίο συναισθηματικό ή κοινωνικό μήνυμα, καλλιεργεί την προσδοκία για θετικότερη αντιμετώπιση των καταστάσεων της πραγματικής ζωής.

Η επιρροή όμως ενός παραμυθιού ή μιας λαϊκής ιστορίας στον ψυχισμό του παιδιού, δεν είναι ούτε σταθερή ούτε προβλέψιμη. Ακριβώς γιατί κάθε παιδί μεγαλώνει διαφορετικά, με διαφορετικούς γονείς και παράλληλα αναπτύσσει έναν μεγάλο αριθμό πολλαπλών προσωπικών προτιμήσεων και έναν διαφορετικό δείκτη ή βαθμό εντυπωσιασμού ή ευαισθησίας (Γεωργιάδου, 2010).

Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί βιώνει μια έντονη συναισθηματική κατάσταση (θάνατο αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο, αρρώστια του ίδιου ή κάποιου που αγαπά πολύ, απόρριψη φίλων, βία γονέων ή συνομηλίκων ...), δύσκολα κάθεται να ακούσει ένα παραμύθι. Επίσης όταν ένα παιδί πεινάει, πονάει, είναι εγκαταλελειμμένο ή πολύ κουρασμένο, είναι διαρκώς φοβισμένο ή θυμωμένο, ίσως και να ακούει αλλά να μην αντιλαμβάνεται το νόημα του παραμυθιού. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε να μιλήσουμε για τη θεραπευτική προσέγγιση μέσω του παραμυθιού, ανάλογα με το πρόβλημα και πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια και τους Ειδικούς. Βέβαια η επεξεργασία ενός παραμυθιού είτε μέσα στη σχολική τάξη είτε στο σπίτι, από μόνη της δεν αποτελεί «διάγνωση για μια πιθανή ψυχική διαταραχή ή αρνητική στάση ενός παιδιού» (Γεωργιάδου, 2010).

B ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΚΑΙΝΙΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

1.1 Γενική περιγραφή υπάρχουσας κατάστασης

Η πτυχιακή εργασία αφορά την ανακαίνιση μέρους των κτιριακών εγκαταστάσεων των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Δούκα, που βρίσκονται στην οδό Μεσογείων 151 στο Μαρούσι Αττικής, και πιο συγκεκριμένα του κτιρίου που στεγάζει το Νηπιαγωγείο.



Γενικά, πρόκειται για ένα σύμπλεγμα τριών κτιρίων που καλύπτουν όλες τις σχολικές βαθμίδες από νηπιαγωγείο μέχρι και Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, μπαίνοντας στην είσοδο του σχολείου βρίσκουμε κάποιο εν μέρει καλυμμένο υπαίθριο χώρο που οδηγεί προς ένα κτίριο ορθογωνικής διατομής, με εσωτερικό αίθριο και αίθουσες περιμετρικά του. Πρόκειται για το κτίριο του Δημοτικού, το οποίο κινείται σε αυστηρές χαράξεις με έντονα τονισμένα τα στατικά χαρακτηριστικά του κτιρίου και ομοιομορφία στα ανοίγματα. Η χρωματική παλέτα του κτιρίου συμβαδίζει με το logo της επιχείρησης, δηλαδή κυμαίνεται σε γκρι και ελαφρού πορτοκαλί τόνους.



Ακριβώς στην απέναντι πλευρά του οικόπεδου, και ενώ παρεμβάλλεται ένα γήπεδο πολλαπλών χρήσεων (δύο γήπεδα μπάσκετ, ένα γήπεδο ποδοσφαίρου, υποδοχές για γήπεδο βόλεϊ) συναντάται το κτίριο του Γυμνασίου – Λυκείου. Ο συγκεκριμένος όγκος είναι ακόμη πιο αυστηρός από αυτόν του κτίσματος του δημοτικού και σε αυτόν τονίζονται χρωματικά και ογκοπλαστικά τα στατικά χαρακτηριστικά του κτιρίου. Βασικό χαρακτηριστικό επίσης αποτελούν οι επιβλητικές σκάλες στον κεντρικό κάθετο άξονα του κτιρίου, οι οποίες όχι μόνο ογκοπλαστικά αλλά και λόγω του υλικού κατασκευής τους (μέταλλο, τσιμέντο) τραβούν έντονα την προσοχή κατά την είσοδο στο κτίριο.



Τρίτο σε σειρά και τοποθετημένο νοτιοδυτικά του οικοπέδου βρίσκεται το κτίριο του νηπιαγωγείου. Ο όγκος αυτός είναι τοποθετημένος προσεκτικά στην πιο “ήσυχη” πλευρά του οικοπέδου και σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κτίρια τα οποία εκτείνονται καθ’ ύψος, εκτείνεται σε πλάτος καταλαμβάνοντας μεγαλύτερο εμβαδό του οικοπέδου.



1.2 Γενική περιγραφή Νηπιαγωγείου – Κτιριολογική ανάλυση

Η είσοδος στο κτίριο του Νηπιαγωγείου γίνεται με έμμεσο τρόπο, πίσω από το κτίριο του Δημοτικού, με μια ελαφράς κλίσης ράμπα που οδηγεί στη δυτική πλευρά του κτιρίου.



Ο υπαίθριος χώρος του Νηπιαγωγείου διαφοροποιείται από αυτόν του Δημοτικού με μία πρασιά ύψους περίπου δύο μέτρων. Κατά την είσοδο στο χώρο αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό το συνολικό μέγεθος του οικοπέδου. Πιο

συγκεκριμένα, ο υπαίθριος χώρος βρίσκεται στο επίπεδο του ισογείου χωρίς ιδιαίτερες υψομετρικές διακυμάνσεις, με βασικό στοιχείο ένα λόφο κεντρικά του οικοπέδου. Τα παιχνίδια είναι τυχαία διασκορπισμένα σε όλη την έκταση του οικοπέδου, ενώ ένα μεγάλο σκάμμα ορθογωνικής διατομής στην αριστερή πλευρά του λόφου τονίζει ακόμη περισσότερο το στοιχείο αυτό.





Όσον αφορά το κτίριο, πρόκειται εξωτερικά για τρεις βασικούς επαναλαμβανόμενους όγκους που στεγάζουν τις τάξεις του Νηπιαγωγείου έχοντας ο καθένας αρκετό ημιυπαίθριο χώρο στο μπροστινό τμήμα τους. Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής εγκατάστασης είναι οι υπαίθριοι χώροι στο εσωτερικό του κτιρίου. Οι είσοδοι του Νηπιαγωγείου γίνονται από τη νότια πλευρά του κτίσματος, σε ένα πιο εσωτερικό οριζόντιο άξονα, ενώ οι πλαϊνοί τοίχοι των όγκων τονίζουν την κατεύθυνση προς τα εκεί. Η μία είσοδος διαφέρει από την άλλη μόνο στο χώρο που οδηγούν. Η πρώτη, η οποία βρίσκεται σε πιο δυτικό σημείο οδηγεί προς τις έξι πρώτες αίθουσες και προς τις αίθουσες ψυχαγωγίας στο βορειοδυτικό τμήμα του κτιρίου. Αντίθετα η άλλη οδηγεί προς τις υπόλοιπες δύο αίθουσες και προς το διοικητικό τμήμα στα βορειοανατολικά του κτιρίου. Οι βοηθητικοί χώροι είναι τοποθετημένοι στη δυτική πλευρά ανάμεσα στις αίθουσες διδασκαλίας και τις αίθουσες ψυχαγωγίας. Οι υπαίθριοι χώροι στο εσωτερικό απομονώνονται με γυάλινες επιφάνειες.



1.3 Μορφολογική ανάλυση

Μορφολογικά το κτίριο αποτελείται από τρεις μεγάλους όγκους, καθένας από τους οποίους στεγάζει μία μονάδα που περιλαμβάνει δύο σχολικές αίθουσες, ένα λουτρό και ένα προθάλαμο. Ο πρώτος όγκος που είναι και ο μεγαλύτερος από τους τρεις και βρίσκεται στα δυτικά του κτιρίου περιλαμβάνει δύο τέτοιες μονάδες, ενώ οι υπόλοιποι από μία. Βασικό στοιχείο αυτών των όγκων αποτελούν οι πλάγιοι εξωτερικοί τοίχοι που προβάλλονται δύο μέτρα πιο έξω από τους εσωτερικούς και δημιουργούν, σε συνδυασμό με την πλάκα, ημιυπαίθριο χώρο πλάτους δύο μέτρων, όπως επίσης τονίζουν την κατεύθυνση προς τις δύο κύριες εισόδους της σχολικής εγκατάστασης. Οι τρεις αυτοί όγκοι φέρονται ο καθένας ξεχωριστά στατικά χωρίς να εξαρτώνται από το υπόλοιπο κτίριο. Ο αρχιτέκτονας τοποθετεί τις μονάδες σε νότιο προσανατολισμό και τον τονίζει βγάζοντας μεγάλης διατομής ανοίγματα στη νότια πλευρά του κτιρίου.

Το υπόλοιπο κτίριο εξαρτάται μορφολογικά από τους υπαίθριους εσωτερικούς χώρους και διαφοροποιούνται μόνο στα βορειοδυτικά οι δύο αίθουσες ψυχαγωγίας και στα βορειοανατολικά τα διοικητικά τμήματα.

Έντονη σύνδεση μεταξύ του κτιρίου και του υπαίθριου χώρου δεν υπάρχει, αφού δεν υπάρχει κάποιου είδους μονοπάτι που να καθορίζει κάποια συγκεκριμένη πορεία. Το μόνο στοιχείο που ίσως αποτελεί κάποιο στάδιο ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό είναι οι ημιυπαίθριοι χώροι εξωτερικά των κύριων όγκων του κτιρίου.



1.4 Κατασκευαστική ανάλυση

Οι φέροντες εξωτερικοί τοίχοι του κτιρίου είναι από τσιμέντο, διαστάσεων 0.20 m., όπως και το μεγαλύτερο ποσοστό των εσωτερικών. Οι υπόλοιποι διαχωριστικοί τοίχοι είναι από τούβλο, διαστάσεων 0.10 m. Το κτίριο στεγάζεται με πλάκα 0.15 m. Όλα τα ανοίγματα – παράθυρα του κτιρίου εκτείνονται από το δάπεδο ως την οροφή, δημιουργώντας ένα δραματικό χαρακτήρα στο φως μέσα στο κτίριο. Οι υπαίθριοι χώροι στο εσωτερικό απομονώνονται με γυάλινη περίφραξη από το υπόλοιπο σχολείο.



Όλα τα εσωτερικά και εξωτερικά κουφώματα είναι μια σύνθεση αλουμινίου και γυαλιού. Αυτό βοηθάει πολύ στο να είναι ορατή όλη η έκταση του σχολείου και να υπάρχει συνεχής εποπτεία σε όλη τη σχολική εγκατάσταση.



Ο αρχιτέκτονας έχει επιλέξει να τοποθετήσει εσωτερικά στο κτίριο μαρμάρινες πλάκες στο δάπεδο, ενώ στους εξωτερικούς διαδρόμους κεραμικά πλακίδια.



Στους εξωτερικούς ημιυπαίθριους χώρους η πλάκα τονίζεται με ξύλινη επένδυση, η οποία τρέχει και στο εσωτερικό των αιθουσών που ακολουθούν. Τονικά, οι τοίχοι του κτιρίου σήμερα είναι λευκοί με κάποιους σε πιο παστέλ αποχρώσεις (αίθουσες ψυχαγωγίας), ενώ περίεργο είναι το έντονο γκρι χρώμα που έχει προτιμηθεί για την πλάκα της οροφής.



2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

2.1 Γενική περιγραφή πρότασης – κτιριολογική ανάλυση



Κεντρική ιδέα

Οι κύριες αλλαγές που περιλαμβάνει η πρόταση αφορούν **την επαφή με τα γύρω κτίρια** των σχολικών εγκαταστάσεων όπως και **με το δρόμο**, τη **διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου** με υψομετρικές διαφοροποιήσεις του εδάφους και την **αναδιαμόρφωση του βόρειου τμήματος του κτιρίου** μετακινώντας κάποιες αίθουσες – τμήματα του κτιρίου σε βέλτιστη τοποθεσία και δημιουργία νέων αιθουσών για ικανοποίηση επιπλέον αναγκών.

Επαφή με τα γύρω κτίρια και με το δρόμο

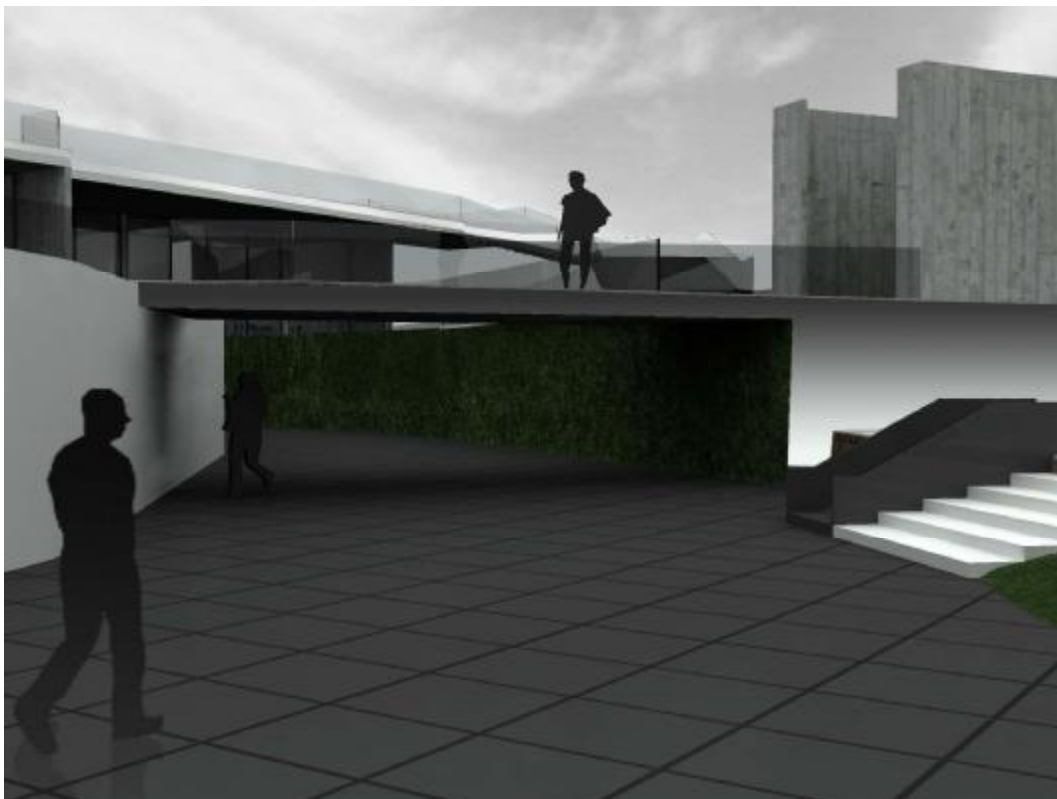
Συγκεκριμένα, κεντρικό μέλημα από την αρχή ήταν να διαχωριστεί ο χώρος του Νηπιαγωγείου από τα υπόλοιπα κτίρια των σχολικών εγκαταστάσεων. Η προσχολική ηλικία (όπως θα περιγραφεί στα επόμενα κεφάλαια) απαιτεί ιδιαίτερα ιδεατά όρια στο περιβάλλον της, γι' αυτό το λόγο προτείνεται να απομονωθεί το κτίριο του Νηπιαγωγείου από το υπόλοιπο σύμπλεγμα κτιρίων για λόγους λειτουργικότητας. Αυτό γίνεται με την προέκταση του δυτικότερου εξωτερικού

τοίχου μέχρι τα εξωτερικά όρια του συνολικού οικοπέδου. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να διατηρηθεί ένας πιο ιδιωτικός χαρακτήρας απομόνωσης, με μόνο μέσο επικοινωνίας μία γέφυρα κεντρικά του τοίχου αυτού. Η δημιουργία μιας κλίμακας στο βόρειο τμήμα του κτιρίου στοχεύει να ανακτήσει την έμμεση επικοινωνία του κτιρίου του Νηπιαγωγείου με τα υπόλοιπα κτίρια, αφού προσφέρει οπτική επαφή από το δώμα προς το υπόλοιπο των σχολικών εγκαταστάσεων.





Όσον αφορά την επαφή με το δρόμο, επιχειρείται και σε εκείνο το σημείο ο διαχωρισμός του “έξω” με το “μέσα” μέσω μίας ψηλής περίφραξης, διακοπτόμενης από κάποιους τοίχους ίδιου προσανατολισμού σε ύψος ίδιο με τον διαχωριστικό δυτικό τοίχο που προαναφέρθηκε. Έντονη σύνδεση – επαφή της μονάδας του Νηπιαγωγείου με τον περιβάλλοντα χώρο αποτελεί η δημιουργία μιας ανεξάρτητης εισόδου νοτιοανατολικά του οικοπέδου. Αυτό το στοιχείο δημιουργείται για λόγους λειτουργικούς αλλά και για λόγους ασφάλειας, φύλαξης και ομαλής πρόσβασης των νηπίων στο χώρο. Τελευταίο μέσο επικοινωνίας με το δρόμο αποτελεί η δημιουργία μιας δεύτερης κλίμακας στο ανατολικό τμήμα του κτιρίου, η οποία οδηγεί από την είσοδο κατευθείαν προς το δώμα του κτίσματος διακοπτόμενη από μικρούς χώρους που λειτουργούν ως παρατηρητήρια προς τον “έξω” κόσμο.



Διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου



Οι εισοδοι προς τον υπαίθριο χώρο του νηπιαγωγείου είναι δύο: αρχικά η κύρια είσοδος από τα νοτιοανατολικά του οικοπέδου, και δεύτερον αυτή στο κέντρο του εξωτερικού διαχωριστικού τοίχου στη δυτική πλευρά του οικοπέδου που συνδέει τις σχολικές εγκαταστάσεις με τον ανακαινισμένο χώρο. Η πρώτη οδηγεί από τον εξωτερικό χώρο των σχολικών εγκαταστάσεων προς την κύρια είσοδο του Νηπιαγωγείου μέσω μιας κατευθυνόμενης πορείας που αποτελείται από μία γέφυρα. Η δεύτερη οδηγεί από το υπόλοιπο των εγκαταστάσεων προς το ανακαινισμένο υπαίθριο χώρο, με την ίδια λογική όπως και η πρώτη, δηλαδή μέσω μιας γέφυρας.

Εσωτερικά μέσω έντονων υψομετρικών διαφορών, στοών, κλιμάκων, αμφιθεάτρων, κεκλιμένων επιφανειών επιχειρείται ο ίδιος ο υπαίθριος χώρος να αποτελέσει το κεντρικό στοιχείο ενδιαφέροντος για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούνται πέντε διαφορετικά υψομετρικά επίπεδα που βοηθούν να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός.

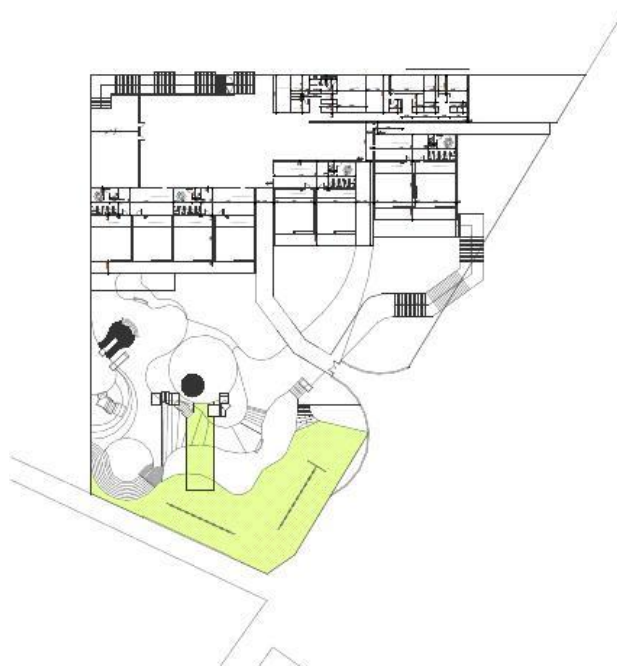


Αρχικά, το υψηλότερο τμήμα με στάθμη ίδια με αυτή του εδάφους εξωτερικά του κτιρίου, περιλαμβάνει α) τις δύο γέφυρες από τις δύο εισόδους, β) το χώρο που οδηγεί προς την κεντρική είσοδο του κτίσματος, γ) το χώρο που οδηγεί προς

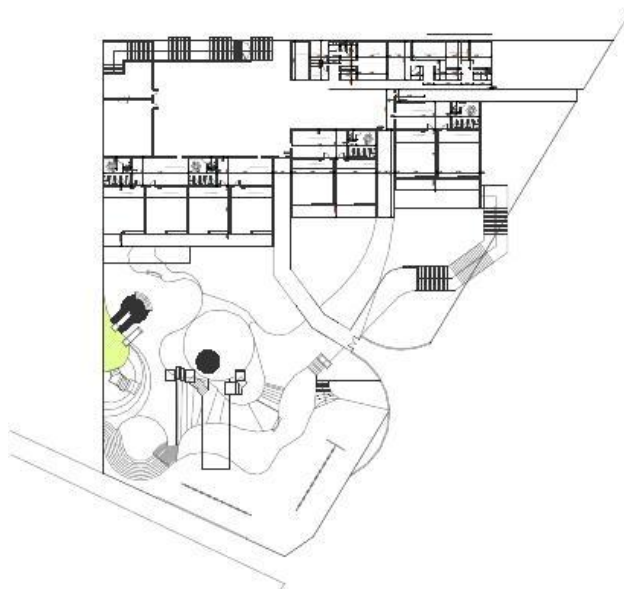
την ανατολική κλίμακα η οποία οδηγεί προς το δώμα, και δ) έναν στρογγυλής διατομής υπερυψωμένο όγκο σχεδόν στο κέντρο του οικοπέδου.



Στη συνέχεια, χαμηλότερα ακολουθεί το τμήμα που προτείνεται να τοποθετηθούν κούνιες και βρίσκεται στο -0.70 m . Η είσοδος προς αυτό το επίπεδο γίνεται με τρεις τρόπους: ο πρώτος είναι μία κλίμακα αριστερά της εισόδου η οποία ξεκινάει από χαμηλότερο επίπεδο και φτάνει μέχρι το επίπεδο που προαναφέρθηκε. Ο δεύτερος είναι μέσω μίας πλατφόρμας που ενώνει την προτεινόμενη κεντρική κυκλική διαμόρφωση με το επίπεδο που περιγράφεται, μέσω μιας κλίμακας που οδηγεί από χαμηλότερο επίπεδο προς το επίπεδο του ισογείου. Ο τρίτος τρόπος έρχεται με τις κλίμακες του αμφιθεάτρου, που βρίσκεται στο νοτιοδυτικό τμήμα του οικοπέδου.

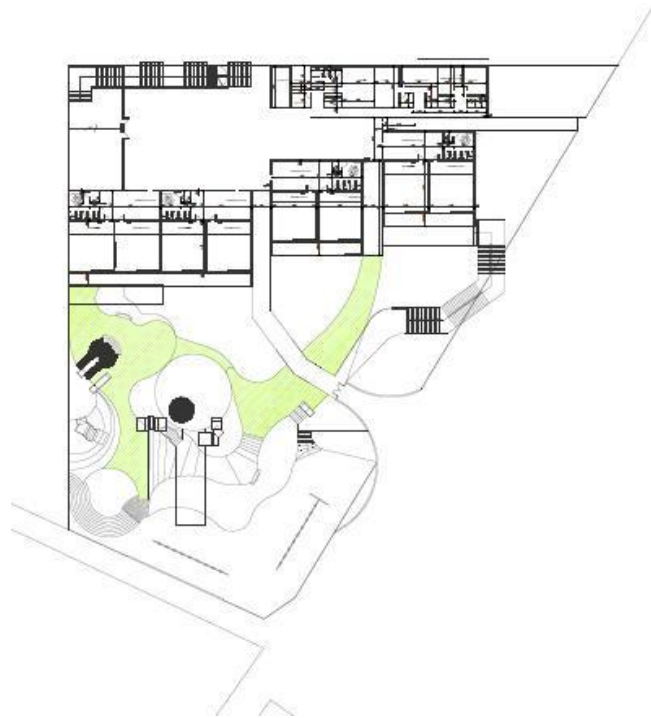


Ένα επίπεδο χαμηλότερα βρίσκεται ο όγκος από τον οποίο ξεκινούν οι τσουλήθρες. Η υψηλότερη επιφάνεια του όγκου αυτού βρίσκεται στο -1 m. και η άνοδος προς αυτόν γίνεται από το επίπεδο που βρίσκεται στο -2.20 m. μέσω μιας κλίμακας παρόμοιας μορφολογικά με αυτή που οδηγεί προς τον στρογγυλής διατομής κεντρικό όγκο. Οι τσουλήθρες με τη σειρά τους καταλήγουν σε δύο διαφορετικά επίπεδα: η μία σε αυτό που αρχίζουν και οι κλίμακες (-2.20 m.), ενώ η άλλη σε ένα στρογγυλής διατομής σκάμμα με άμμο (στα -2.70 m.).

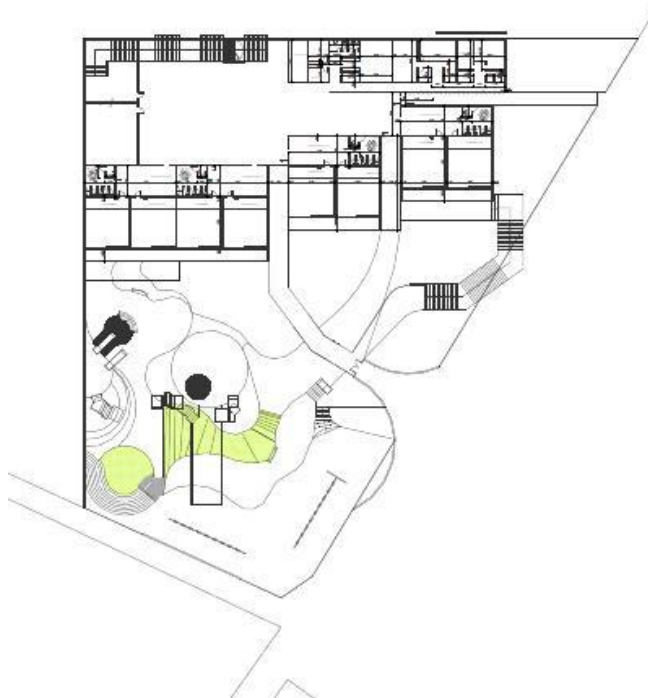


Ακόμα χαμηλότερα, όπως προαναφέρθηκε βρίσκεται η επιφάνεια σε ύψος -2.20 m. η οποία καλύπτει μεγάλο μέρος του υπαίθριου χώρου και διασχίζει όλες τις διαμορφώσεις που έχουν γίνει στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η επιφάνεια αυτή αρχίζει κάτω από τη δυτική εξωτερική είσοδο από τις υπόλοιπες σχολικές

εγκαταστάσεις, περνάει από το σκάμμα στο οποίο καταλήγει η τσουλήθρα, περνάει πίσω από τον κυκλικό όγκο στο κέντρο του υπαίθριου χώρου δημιουργώντας μία στοά, ενώ από την άλλη μεριά του κυλινδρικού όγκου διασχίζει μέρος του αμφιθεάτρου και καταλήγει στο τέλος της ράμπας που διαμορφώνεται στην αρχική ανατολική είσοδο του κτιρίου.



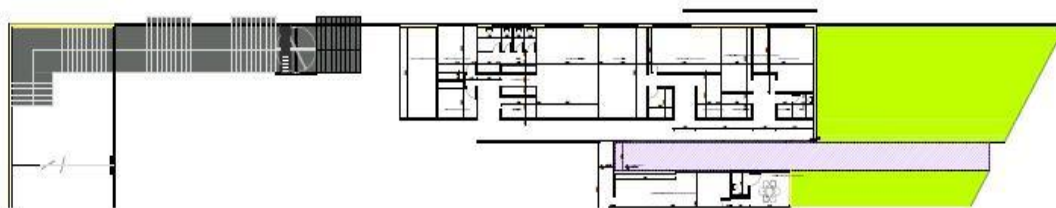
Τελευταίο επίπεδο αποτελούν η σκηνή του αμφιθεάτρου και η κεκλιμένη επιφάνεια που βρίσκεται κάτω από την πλατφόρμα που ενώνει τον κεντρικό κυλινδρικό όγκο με αυτόν στο επίπεδο της κούνιας.



Αναδιαμόρφωση του βόρειου τμήματος του κτιρίου

Ξεχωρίζοντας την κεντρική είσοδο του κτιρίου από τη δεύτερη στα δεξιά της, συγκεκριμενοποιείται η πορεία του επισκέπτη από την κύρια εξωτερική είσοδο του σχολείου προς το εσωτερικό. Η δεύτερη προτείνεται να χρησιμοποιηθεί σαν βοηθητική για την ένωση του εξωτερικού επιπέδου στο -2.20 m. με το εσωτερικό του κτιρίου μέσω μίας ράμπας 7.40 m. Για λειτουργικούς λόγους προτείνεται να αλλάξει εντελώς το βόρειο τμήμα του κτιρίου. Ειδικότερα, προτείνεται να μετακινηθούν όλοι οι βοηθητικοί χώροι που βρίσκονται σήμερα στη δυτική πλευρά του κτιρίου και να τοποθετηθούν στη βορειοανατολική πλευρά του νέου κτίσματος, αφήνοντας έτσι τις αίθουσες ψυχαγωγίας να τοποθετηθούν πιο κοντά στις αίθουσες διδασκαλίας και να αφήσουν κενό τον εσωτερικό χώρο, ικανό να στεγάσει μελλοντικές ανάγκες που μπορεί να δημιουργηθούν, όπως ομαδικά

παιχνίδια, ομαδικές παρουσιάσεις, εκθεσιακός χώρος, χώρος προβολών κ.α. Οι διοικητικοί χώροι παραμένουν στην βορειοανατολική πλευρά του κτιρίου καταλαμβάνοντας μεγαλύτερη έκταση για την κάλυψη αναγκών τις οποίες το παλιότερο κτίσμα αδυνατούσε να ικανοποιήσει. Το σημείο ακριβώς απέναντι από την κεντρική είσοδο στο σχολείο, δηλαδή στο βόρειο τμήμα του κτιρίου προτείνεται να αφηθεί κενό, αφού αποτελεί σημείο αναφοράς τόσο για την κεντρική γραμματεία του σχολείου όσο και για την εσωτερική κλίμακα που οδηγεί προς το δώμα. Ανέπαφες προτείνεται να παραμείνουν οι μονάδες των αιθουσών εκτός από μικρές λειτουργικές αλλαγές στα λουτρά.



2.2 Μορφολογικά χαρακτηριστικά

Μορφολογικά η πρόταση της ανακαίνισης χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

Αρχικά, όσον αφορά το κτίριο προτείνεται να κρατηθεί ο αυστηρός χαρακτήρας και οι αυστηρές χαράξεις που έχουν οι όγκοι και να αναπαραχθεί ο ίδιος χαρακτήρας και στο ανακαινιζόμενο μέρος. Για την ακρίβεια, εσωτερικά προτείνεται να κρατηθεί η κεντρική ιδέα που εκφράζεται εξωτερικά, δηλαδή έντονοι περιμετρικοί τοίχοι και μεγάλα ανοίγματα που εκτείνονται από το δάπεδο ως την πλάκα της οροφής. Βασικοί οριζόντιοι και κάθετοι άξονες διαμορφώνουν τις πορείες στο εσωτερικό του κτιρίου.



Εξωτερικά “το τοπίο αλλάζει”: μορφολογικά οι διαμορφώσεις εξωτερικά εκφράζονται μέσα από καμπύλες, αμβλύνοντας έτσι της αυστηρότητα του κτιρίου και δημιουργώντας μία πιο χαλαρή προσέγγιση διαμόρφωσης. Αυτό προτείνεται για λόγους ψυχολογικούς. Έτσι τα παιδιά θα μπορούν να συνειδητοποιήσουν (ανεξάρτητα από την ηλικία τους) ποιος είναι ο χώρος που θα πρέπει να δώσουν προσοχή σε κάτι συγκεκριμένο (ορθογωνικής διατομής αίθουσες διδασκαλίας), και ποιος είναι ο χώρος που θα μπορούν να αφήσουν ελεύθερο τον εαυτό τους.



2.3 Κατασκευαστική ανάλυση

Διατηρώντας ανέπαφες οι κεντρικές μονάδες των όγκων του κτιρίου οι οποίες έχουν (όπως έχει προαναφερθεί) δική τους στατική φιλοσοφία, προτείνεται η αναπαραγωγή της ίδιας φιλοσοφίας και στο εσωτερικό του κτιρίου, με εσωτερικούς τοίχους (0.20 m.) και κάποιους διαχωριστικούς (0.10 m.). Εσωτερικά και εξωτερικά έντονο παραμένει το γυάλινο στοιχείο με τοίχους από εμφανές σκυρόδεμα να το τονίζουν.

Το δάπεδο προτείνεται να αντικατασταθεί με κεραμικά πλακίδια σε γκρι απόχρωση και οι εσωτερικοί τοίχοι των μονάδων (όπως και των βοηθητικών χώρων στην βορειοανατολική πλευρά του κτιρίου) να είναι σοβατισμένοι και βαμμένοι σε λευκό χρώμα, με σκοπό τον τονισμό των εξωτερικών ακατέργαστων.

Οι δύο κλίμακες που οδηγούν προς το δώμα προτείνεται να είναι μεταλλοκατασκευή επενδυμένες με σογία ή άλλο παρεμφερές υλικό, με σκοπό να τονιστεί η συνέχεια και η ρευστότητα των δύο αυτών πορειών.

Με την ίδια τεχνοτροπία προτείνεται να κατασκευαστούν και οι κλίμακες που βρίσκονται στον υπαίθριο χώρο της πρότασης όπως και η πλατφόρμα, το αμφιθέατρο και οι τσουλήθρες, θεωρώντας ότι έτσι τα δύο βασικά υλικά που θα

αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο μάτι θα είναι το γρασίδι (που θα καλύπτει τις περισσότερες επιφάνειες – κεκλιμένες ή μη- του υπαίθριου χώρου), και το υλικό τύπου corian (που επιλέγεται με τη λογική της συνέχειας – ρευστότητας – ανυπαρξίας κενών).

Με την τεχνοτροπία του εμφανούς σκυροδέματος προτείνεται να είναι κατασκευασμένοι οι περιμετρικοί εξωτερικοί τοίχοι του οικοπέδου, όπως και η είσοδος.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ :

1.Γενική κάτοψη σχολικών εγκαταστάσεων επίπεδο ισογείουΓΚ	
2.Κτίριο Δημοτικού	
2.1 Κάτοψη υπογείου.....	ΔΚ1
2.2 Κάτοψη ισογείου.....	ΔΚ2
2.3 Κάτοψη 'Α ορόφου.....	ΔΚ3
2.4 Κάτοψη 'Β ορόφου.....	ΔΚ4
2.5 Κάτοψη δώματος.....	ΔΚ5
2.6 Όψη Βόρεια.....	ΔΟ1
2.7 Όψη Νότια.....	ΔΟ2
2.8 Όψη Δυτική.....	ΔΟ3
2.9 Όψη Ανατολική.....	ΔΟ4
3.Κτίριο Γυμνασίου-Λυκείου	
3.1	Κάτοψη
υπογείου.....	ΓΛΚ1
2.2 Κάτοψη ισογείου.....	ΓΛΚ2
2.3 Κάτοψη 'Α ορόφου.....	ΓΛΚ3
2.4 Κάτοψη 'Β ορόφου.....	ΓΛΚ4
2.5 Κάτοψη δώματος.....	ΓΛΚ5
2.6 Όψη Ανατολική.....	ΓΛΟ1
2.7 Όψη Δυτική.....	ΓΛΟ2
2.8 Όψη Νότια.....	ΓΛΟ3
2.9 Όψη Βόρεια.....	ΓΛΟ4
4.Κτίριο Νηπιαγωγείου	
4.1 Κάτοψη ισογείου.....	ΥΚ1
4.2 Κάτοψη δώματος.....	ΥΚ2
4.3 Όψη Νότια.....	ΥΟ1
4.4 Όψη Βόρεια.....	ΥΟ2
4.5 Όψη Δυτική.....	ΥΟ3
4.6 Όψη Ανατολική.....	ΥΟ4
5.Πρόταση σχολικής εγκατάστασης	
5.1 Κάτοψη ισογείου.....	Κ1
5.2 Κάτοψη δώματος.....	Κ2
5.3	Κάτοψη
χώρου.....	Κ3
5.4	Κάτοψη
υλικών.....	Κ4
5.5 Τομή Α-Α'.....	Τ1
5.6 Τομή Β-Β'.....	Τ2
5.7 Τομή Γ-Γ'.....	Τ3
5.8 Τομή Δ-Δ'.....	Τ4
5.9 Τομή Ε-Ε'.....	Τ5
5.10 Τομή Ζ-Ζ'.....	Τ6
5.11 Τομή Η-Η'.....	Τ7

5.12 Τομή Θ-Θ'.....	T8
5.13 Τομή Ι-Ι'.....	T9
5.14 Όψη Βόρεια.....	O1
5.15 Όψη Ανατολική.....	O2
5.16 Όψη Νότια.....	O3
5.17 Όψη Ανατολική – υλικά	
5.18 Όψη Νότια - υλικά	

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Loschi, T., (1996).** Ο προγραμματισμός και η οργάνωση του σχολείου, στο 3/6 Οδηγός νηπιαγωγού: Προσχολική αγωγή και παιδί. (μτφρ. Α. Παλημέρη-Παπαγιάννη. Αθήνα: Γιάννης Νικολαΐδης, σσ. 11-88.
- Αθανασάκης, Α., (1992).** <http://www2.eke.gr/estia/cooper/Athanasakis>.
- Βαρνάβα –Σκούρα, Τ., (1994).** Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γερμανός, Δ., (1990).** Παιδαγωγική και σχολικός χώρος Ι. Διδακτικές σημειώσεις, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Γερμανός, Δ., (1991)** Παιδαγωγική και σχολικός χώρος ΙΙ. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Γερμανός, Δ., (1992α).** Παιδαγωγική και σχολικός Χώρος Ι. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Γερμανός, Δ., (1992β).** Χώρος και παιδί της προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη: παιδαγωγικές και πολιτισμικές παράμετροι, *Εκπαιδευτικά*, τ.27-28.
- Γερμανός, Δ., (1993).** Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ., (1994),** «Υλικός χώρος, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», *Εκπαιδευτικά* (34-35).
- Γερμανός, Δ., (1997).** Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Ανακοίνωση που έγινε στο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας της AISLF. Θεσσαλονίκη
- Γερμανός, Δ., (1998).** Χώρος και διαδικασίες Αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα
- Γερμανός, Δ., (1999).** Χώρος και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην προσχολική εκπαίδευση, στο Χάρης Κ., Πετρουλάκης Ν., Νικόδημος Σ., *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός, σσ.775-791.
- Γερμανός, Δ., (2000).** Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά Κ., *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ., (2002).** *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ., (2001).** Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Καλαφάτη, Ε., (1988).** *Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997).** *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (1993).** Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, τχ. 67.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999).** *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2001).** *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος, Β΄. Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003).** *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μαυρογιώργου Α., (2006).** Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. Ιωάννινα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διπλωματική Εργασία
- Μπότσογλου, Κ., (1997).** Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ.
- Ντολιοπούλου Ε., (1999).** Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008).** Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας. Αθήνα: Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, τεύχος 30.
- Πανταζής, Σ., (1999).** Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.), (2001).** Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Σμαραγδά-Τσιαντζη Μ., (1997).** Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg
- Σταμάτης Π., (2006):** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο. Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».
- Ταμουτσέλη, Κ. (1997).** Φυσικό Τοπίο – Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Τρίμη, Ε. (1992).** Χαρτί και χάρτινο άχρηστο υλικό, Χρήσιμες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ΑΠΘ, ΠΤΝ, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή.
- Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας,** Διεύθυνση τεχνικών Υπηρεσιών, Τμήμα αρχιτεκτονικών μελετών, (1983). Παιδικοί Σταθμοί-Περιγραφή-προδιαγραφές χώρων και λειτουργίας.
- Χρυσαφίδης, Κ. & Νούσια Ε. (2000).** Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο-τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές. Αθήνα: Δαρδανός

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Arnheim, R., (1986).** *New essays on the Psychology of Art.* University of California Press.
- Bettleheim, B. (1976).** *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* Knopf, New York.
- Bruner, J. S., (1973).** *The relevance of education.* New York: Norton
- Development», στο Weinstein C.S., David T.C., *Spaces for Children.* New York : Plenum Press, σσ. 3-13
- Dudek, M. (2000).** *Architecture of schools.* Oxford: Architectural Press.
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
- Gifford, R., (1997),** *Environmental Psychology.* Boston: University of Victoria.
- Glasser, R., (1984)..** Educational and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Images, Ed. (2004).** *Kids spaces.* Victoria, Australia: Images Publisher.
- Ittelson, W. H., Proshansky H. M., Rivlin, L.G., & Winkel, G. H. (1974).** *An introduction to environmental psychology.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kolobova, K.M. & Ozereckaja E.L. (1993).** *Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα.* Αθήνα: Παπαδήμας

- Lewin, K., (1997).** *Resolving Social Conflicts- Field Theory in social Science.* Washington: American Psychological Association.
- Montessori, M., (1981).** *Το μουσικό της παιδικής ηλικίας.* Μτφρ. Μ. Μιχαλόπουλου. Αθήνα.
- Olds, A., (1987).** Designing Settings for Infants and Toddlers, in Weinstein C.S., David T.G., *Spaces for Children, The Build Environment and the Children's Development.* New York : Plenum Press, σσ. 117-138.
- Piajet, J. (1986).** *Προβλήματα ψυχολογίας.* Αθήνα: Λιβάνη
- Piajet, J., (1988).** *Ψυχολογία της νοημοσύνης,*(μτφρ. Ε. Βέλτσου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981).** The genesis of Higher mental functions. In V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology.* Armonk, New York: Sharpe.
- Weinstein C.S. (1987).** *The Build Environment and the Children's Development,* στο Weinstein C.S., David T.C., *Spaces for Children.* New York : Plenum Press, σσ. 3-13.
- Wertsch, J. V. (1985).** *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, Mass:Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : Οι συμβολισμοί πολλών γνωστών παραμυθιών

Η ΧΙΟΝΑΤΗ

Η ιστορία: Η κακιά μηριά της Χιονάτης, ζηλεύοντας την ομορφιά της προγονής της, την εγκαταλείπει στο δάσος. Εκείνη βρίσκει καταφύγιο στο σπίτι επτά νάνων αλλά η μηριά της κατορθώνει να τη δηλητηριάσει με ένα μήλο. Η Χιονάτη μένει ναρκωμένη ώσπου την ξυπνά ένας πρίγκιπας.

Τι σημαίνει: Με την ερώτηση που κάνει η βασίλισσα στον καθρέφτη για την ομορφιά της επαναλαμβάνεται το αρχαίο θέμα του Νάρκισσου ο οποίος αγαπούσε τον εαυτό του τόσο πολύ ώστε αυτοκαταστράφηκε.

Ο κυνηγός: Τα παιδιά φοβούνται τα άγρια ζώα. Μόνο ένας κυνηγός θα μπορούσε να διώξει μακριά τα απειλητικά θηρία, γι' αυτό και στα παραμύθια ο κυνηγός έχει πάντα τη θέση του προστάτη. Στο παραμύθι ένας κυνηγός εναντιώνεται στη θέληση της βασίλισσας και δε σκοτώνει τη Χιονάτη όπως διατάχτηκε αλλά εγκαταλείπει το κορίτσι στο δάσος

Ο βασιλιάς: Ένας πατέρας, ο οποίος με την παθητική του στάση δημιουργεί προβλήματα επιβίωσης στην ηρωίδα, δίνει στο παιδί το μήνυμα ότι θα πρέπει να μάθει να τα βγάζει πέρα μόνο του χωρίς να στηρίζεται πάντα σε κάποιον ενήλικα.

Οι επτά νάνοι: Οι επτά νάνοι υποδηλώνουν τις επτά ημέρες της εβδομάδας, ημέρες γεμάτες δουλειά. Η Χιονάτη πρέπει να κάνει δικό της τον κόσμο της εργασίας, αν θέλει να μεγαλώσει.

Περιορισμοί: Η ευκολία με την οποία η χιονάτη επιτρέπει επανειλημμένα στον εαυτό της να υποκύπτει στους πειρασμούς της μηριάς (κορδόνια για τον κορσέ, ένα στενάκι και ένα μήλο), παρά τις προειδοποιήσεις των νάνων, συμβολίζει την ανωριμότητά της να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της εφηβείας. Αν όμως η Χιονάτη δε γνώριζε και δεν αντιμετώπιζε αυτούς τους κινδύνους που συνοδεύουν την ανάπτυξη, δεν θα μπορούσε να ενωθεί ποτέ με το βασιλόπουλό της.

Τα όνομα: Η Χιονάτη είχε δέρμα άσπρο σαν το χιόνι και μάγουλα κόκκινα σαν το αίμα, δηλαδή το αίμα της περιέχει και την σεξουαλική και την ερωτική πλευρά.

Το μήλο: Το μήλο στη Χιονάτη συμβολίζει κάτι κοινό ανάμεσα στη μηριά και στην κόρη, τις ώριμες σεξουαλικές επιθυμίες τους. Όταν τρώει το μήλο σηματοδοτείται το τέλος της αθωότητας

Ο ΒΑΤΡΑΧΟΣ ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ

Η ιστορία: Μια βασιλοπούλα χάνει τη μπάλα της και ένας βάτραχος της την επιστρέφει με τον όρο να γίνει γυναίκα του. Εκείνη δέχεται και παρά το γεγονός ότι τον πρώτο καιρό σιχαίνεται το βάτραχο, όταν θα τον αγαπήσει και θα τον φιλήσει, αυτός θα μεταμορφωθεί σε πρίγκιπα.

Τι σημαίνει: Η ιστορία έχει ως επίκεντρό της τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι κάτι που φαίνεται απεχθές, αποκαλύπτεται ξαφνικά ως πηγή ευτυχίας.

Η μπάλα: Στην αρχή του παραμυθιού η βασιλοπούλα είναι ένα κορίτσι που παίζει ξένοιαστα με μια χρυσή μπάλα ώσπου αυτή πέφτει σε ένα σκοτεινό πηγάδι. Η μπάλα συμβολίζει την αφέλεια του κοριτσιού που με την ενηλικίωση χάνεται και τότε η ζωή αρχίζει να αποκαλύπτει τις δύσκολες πλευρές της.

Η υπόσχεση: Η βασιλοπούλα υπόσχεται στον βάτραχο να τον παντρευτεί αν της δώσει πίσω την μπάλα της. Από τη στιγμή που αναλαμβάνει μια ηθική δέσμευση, η κοπέλα εισέρχεται σε μια ωριμότερη φάση της ζωής της.

Ο βάτραχος: Όσο πιο κοντά στη βασιλοπούλα πηγαίνει ο βάτραχος, τόσο αυτή νιώθει μεγαλύτερο άγχος, αηδία ή ακόμη και θυμό. Η αφύπνιση της σεξουαλικότητά της είναι συνυφασμένα με αυτά τα συναισθήματα. Όταν υπερβαίνει το μίσος της για το άγνωστο και ανακαλύπτει τα συναισθήματά της, άρα γίνεται ο εαυτός της, τότε ο βάτραχος γίνεται ο εαυτός του και μεταμορφώνεται σε πρίγκιπα.

Η ΩΡΑΙΑ ΚΟΙΜΩΜΕΝΗ

Η ιστορία: Μια μάγισσα καταριέται μια βασιλοπούλα να τρυπήσει το δάχτυλό της από μια ρόκα μόλις γίνει 15 χρόνων και να πέσει σε βαθύ ύπνο. Ο πατέρας της εξαφανίζει όλες τις ρόκες από το βασίλειο, ωστόσο η πριγκίπισσα βρίσκει μια γριά να γενέθει σε ένα δωμάτιο και η κατάρα πραγματοποιείται. Εκατό χρόνια μετά ένας πρίγκιπας φιλά την κοπέλα και της ξαναδίνει ζωή.

Τι σημαίνει: Τα παραμύθια που έχουν κεντρικό θέμα τους μια μεγάλη περίοδο παθητικότητας(όπως ο παρατεταμένος ύπνος στον οποίον πέφτει η Ωραία Κοιμωμένη) επιτρέπουν στο παιδί να καταλάβει ότι ως έφηβος ίσως περάσει μια ανενεργό φάση. Μαθαίνει όμως ότι τα πράγματα εξελίσσονται. Ακόμη και αν η περίοδος ηρεμίας μοιάζει σαν να πρόκειται να κρατήσει εκατό χρόνια, στο τέλος τα πράγματα θα αλλάξουν.

Η ρόκα: Η ρόκα που ματώνει το χέρι του κοριτσιού συμβολίζει την είσοδο στην εφηβεία. Καθώς η βασιλοπούλα πλησιάζει στο μοιραίο δωμάτιο (με τη γριά που γενέθει), πρέπει να ανεβεί μια κυκλική σκάλα η οποία, όπως και στα όνειρα, αντιπροσωπεύει τη σεξουαλική εμπειρία.

Ο ύπνος: Στη διάρκεια του μακροχρόνιου ύπνου της, η ομορφιά της ηρωίδας είναι παγερή, υπάρχει δηλαδή η απομόνωση του ναρκισσισμού. Σε αυτή την κατάσταση δεν υπάρχει καμία οδύνη αλλά και καμία γνώση ή κανενός είδους συναίσθημα σε μια κατάσταση που μοιάζει με θάνατο όταν τη χρησιμοποιούμε ως διαφυγή από τις δυσκολίες της ζωής. Ο κόσμος ζωντανεύει μόνο για το άτομο που αφυπνίζεται γι' αυτόν.

Ο πρίγκιπας: Το φίλι του πρίγκιπα λύνει τα μάγια του ναρκισσισμού και αφυπνίζει τη θηλυκότητα της βασιλοπούλας. Η ένωσή τους συμβολίζει την ωριμότητα. Δηλαδή όχι απλώς αρμονία με τον εαυτό μας αλλά και με τον άλλον.

Η ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ

Η ιστορία: Η μητριά και οι αδελφές τις Σταχτοπούτας την αναγκάζουν να καθαρίζει τις στάχτες του σπιτιού. Όταν ο βασιλιάς δίνει μια δεξίωση χορού, μια νεράιδα εμφανίζεται και τη βοηθά να αποκτήσει ωραία ρούχα και άμαξα. Το γοβάκι που θα χάσει στο χορό θα οδηγήσει τον πρίγκιπα κοντά της.

Τι σημαίνει: Κανένα άλλο παραμύθι δεν αποδίδει τόσο καλά όπως «Η Σταχτοπούτα» τις εσωτερικές εμπειρίες του μικρού παιδιού που γνωρίζει τις αγωνίες της αδελφικής αντιζηλίας.

Στάχτες: Η Σταχτοπούτα που ζει σκουπίζοντας τις στάχτες ενθαρρύνει το παιδί στην πεποίθηση ότι το να κατοικεί σε ταπεινά μέρη δεν θα το εμποδίσει να προοδεύσει στη ζωή του. Οι στάχτες συμβολίζουν και το πένθος για τη νεκρή

μητέρα της. Το πένθος είναι αναγκαίο ως προσωρινή κατάσταση, αλλά για την επιβίωση πρέπει να μετατραπεί σε μια θετική στάση ζωής.

Η νεραϊδονοιά: Συμβολίζει τα συναισθήματα και τις ψυχικές διεργασίες της Σταχτοπούτας. Η νεραίδα της ζητεί να εκτελέσει μια σειρά από καθήκοντα προτού τη στείλει στο χορό. Της λέει να φέρει μια κολοκύθα από τον κήπο, να ανοίξει μια ποντικοπαγίδα και να βρει έξι σαύρες. Αυτό που καταλαβαίνει το παιδί που ακούει το παραμύθι είναι ότι μπορεί με τις δικές του ενέργειες να βελτιώσει τη ζωή του.

Το γοβάκι: Στις πρώτες παραλλαγές της «Σταχτοπούτας» το γοβάκι ήταν φτιαγμένο από γούνα ενώ αργότερα ο Περó αντικατέστησε τη λέξη με μια ομόηχη της που σημαίνει γυαλί. Το γοβάκι υποδηλώνει τη θηλυκότητα και η τελετουργία με τον πρίγκιπα που της φορά το γοβάκι θυμίζει αρραβώνα.

Ο χορός: Η Σταχτοπούτα πηγαίνει τρεις φορές στο χορό του βασιλιά. Η επανάληψη των επισκέψεων συμβολίζει την αμφιθυμία του νεαρού κοριτσιού που θέλει να δεσμευτεί ερωτικά και ταυτόχρονα φοβάται να τι κάνει.

Ο πρίγκιπας: Το παιδί ακούγοντας το παραμύθι μαθαίνει ότι για να κερδίσει το βασίλειό του(μέσω ενός γάμου με τον πρίγκιπα) πρέπει να είναι έτοιμο να υποστεί για ένα διάστημα μια ζωή γεμάτη δυσκολίες όπως η Σταχτοπούτα. Δεν θα πρέπει όμως μόνο να υπομένει τις δοκιμασίες αλλά και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

Ο ΧΑΝΣΕΛ ΚΑΙ Η ΓΚΡΕΤΕΛ

Η ιστορία: Οι γονείς, μη μπορώντας να θρέψουν τα δύο παιδιά τους, τα παρατάνε στο δάσος. Εκείνα βρίσκουν μπροστά τους ένα σπίτι φτιαγμένο από μελόψωμο και αρχίζουν να το τρώνε. Η μάγισσα που κατοικεί μέσα σε αυτό τα πιάνει με σκοπό να τα φάει, αλλά εκείνα σώζονται ακολουθώντας ένα στρατηγικό σχέδιο.

Τι σημαίνει: Η ιστορία του Χάνσελ και της Γκρέτελ ενσαρκώνει τα άγχη που έχει ένα μικρό παιδί σχετικά με τα καθήκοντα που αρχίζει να αναλαμβάνει καθώς μεγαλώνει. Το παραμύθι διδάσκει στο παιδί ότι πρέπει σταδιακά να ανεξαρτητοποιηθεί από τους γονείς του, το ενθαρρύνει να εξερευνήσει μόνο του ακόμη και τα πλάσματα της αγχώδους φαντασίας του (μάγισσα) και το βοηθά να κατανοήσει πώς μπορεί να νικήσει χάρη στην εφευρετικότητά του.

Το σπίτι από μελόψωμο: Αντιπροσωπεύει την καταστροφή που έρχεται όταν κάποιος μένει προσκολλημένος σε μια αρχέγονη ικανοποίηση όπως είναι το φαγητό. Καθώς τα παιδιά παρασύρονται από την ανεξέλεγκτη βουλιμία τους, καταστρέφουν εκείνο που μπορούσε να τους δώσει καταφύγιο και ασφάλεια.

Μάγισσα: Τα κακά σχέδια της μάγισσας υποχρεώνουν τελικά τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους κινδύνους που συνεπάγεται η απληστία. Για να επιβιώσουν πρέπει να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να καταστρώσουν ένα σχέδιο και να δράσουν έξυπνα.

Δάσος: Το πατρικό σπίτι «πολύ κοντά στο δάσος» και το μελόσπιτο «στα βάθη του ίδιου δάσους» είναι στο ασυνείδητο επίπεδο οι δύο όψεις του πατρικού σπιτιού: εκείνη που ικανοποιεί και εκείνη που διαψεύδει τις προσδοκίες.

Νερό: Το γεγονός ότι πρέπει να διασχίσουν μια έκταση νερού στην επιστροφή τους (ποτάμι) συμβολίζει μια μετάβαση και μια νέα αρχή σε ένα υψηλότερο επίπεδο της ύπαρξης.

Θησαυρός: Ως εξαρτημένα πλάσματα, τα παιδιά ήταν βάρος για τους γονείς τους. Με την επιστροφή τους γίνονται το στήριγμα της οικογένειας αφού φέρνουν

τους θησαυρούς της μάγισσας. Οι θησαυροί συμβολίζουν την ανεξαρτησία στη σκέψη και στις πράξεις των παιδιών, αλλά και στην εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Το γεγονός ότι σώζονται με τη μεταξύ τους συνεργασία δείχνει ότι καθώς μεγαλώνουν πρέπει να στηρίζονται όλο και περισσότερο στους συνομήλικούς τους για αμοιβαία βοήθεια και κατανόηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Η σημασία της ζωγραφιάς στον ψυχολογικό κόσμο του παιδιού

Η παιδική ζωγραφιά είναι ίσως μια από τις πιο γοητευτικές και συνάμα «πλούσιες» δραστηριότητες ενός παιδιού. Προκαλεί πάντα το θαυμασμό με την απλότητα, τα ελκυστικά και γεμάτα ζωή σχήματα της καθώς και το ενδιαφέρον να μάθουμε τι μπορεί να κρύβεται πίσω από τις μουντζούρες. Ποιες μπορεί άραγε να είναι οι σκέψεις και ποια τα συναισθήματα ενός παιδιού που ζωγραφίζει;

Οι μελετητές της παιδικής ζωγραφιάς επικεντρώνονται τα τελευταία χρόνια στη ψυχολογική πτυχή του και όχι στη σχεδιαστική ικανότητα, όπου επεσήμαιναν άκριτα την ανωριμότητα των γνωστικών λειτουργιών ή των συναισθηματικών καταστάσεων των παιδιών. Κατ' αρχήν επικεντρώνονται στην προώθηση πειραματικών ερευνών στις οποίες τα παιδιά επιδίδονται σε προσεκτικά δομημένα σχεδιαστικά έργα έτσι ώστε να δώσουν απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Έπειτα, έμφαση δίνεται και στη σπουδαιότητα που έχει η σχεδιαστική διαδικασία στον καθορισμό της τελικής μορφής του ολοκληρωμένου σχεδίου.

Τα παιδιά απολαμβάνουν τη δημιουργία σημαδιών στο χαρτί ή την παραγωγή αισθητικά ικανοποιητικών σχημάτων. Μπορεί να αποτελεί γι' αυτά ευχαρίστηση η δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου στον οποίο μπορεί να ασκούν τον έλεγχο που τους λείπει από την καθημερινότητα τους. Το παιδί αντλεί τα πρώτα του θέματα από το οικογενειακό περιβάλλον και την καθημερινότητα στην οποία ζει. Μέσα από τη ζωγραφιά αναπτύσσει μια ικανότητα να εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματα του, τις φοβίες και όλα αυτά που τον απασχολούν χρησιμοποιώντας απλά υλικά που όμως γι' αυτό είναι ολόκληρος ζωγραφικός εξοπλισμός.

Μέσα από την δημιουργικότητα του ξεφεύγει από το άγχος, την καταπίεση και όλα εκείνα τα αρνητικά συναισθήματα που είναι πιθανό να το κατακλύζουν. Ζωγραφίζοντας το παιδί εκφράζει το κόσμο του, την εποχή και το περιβάλλον του συμβάλλοντας έτσι την αποτύπωση της δικής του μαρτυρίας για το τι συμβαίνει γύρω του μια συγκεκριμένη στιγμή.

Πράγματι, η παιδική ζωγραφιά μπορεί να αποκρυπτογραφήσει την κοσμοθεωρία ενός παιδιού μπορεί όμως ταυτόχρονα να αποτελέσει το διαγνωστικό μέσο, μέσω του οποίου ο ψυχολόγος θα διαπιστώσει και θα καθορίσει τον βαθμό της πνευματικής του «ωρίμανσης» καθώς και στο να εντοπίσει τυχόν σημάδια καθυστέρησης ή νοητικής ανεπάρκειας.

Είναι αναγκαίο λοιπόν, ο καθένας μας να αναγνωρίσει την λειτουργική σημασία που έχει η ενθάρρυνση της παιδικής δημιουργικότητας (η σχεδιαστική αντίληψη) έτσι ώστε μέσα από αυτή να αντλήσουμε τις πληροφορίες που μας είναι αναγκαίες για την σωστή εκπαίδευση και παροχή της βοήθειας εκείνης που χρειάζεται ένα παιδί για να αναπτυχθεί.

Εξελικτικά στάδια της παιδικής ζωγραφιάς

Η παιδική ζωγραφιά διέρχεται από ορισμένα βασικά στάδια, για τα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι ερευνητές. Αν και από ερευνητή σε ερευνητή διαφέρει ο αριθμός, η διάρκεια των σχεδίων, η ορολογία που χρησιμοποιείται και η θεωρητική αφετηρία, τα σχέδια των παιδιών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες σχεδίων: του μουντζουρώματος, των συμβόλων και του ρεαλισμού.

Στο πρώτο σχέδιο του μουντζουρώματος (2–4 χρονών), εμφανίζονται στην αρχή δυσδιάκριτα σημάδια που γίνονται σε ποικίλες επιφάνειες. Η κίνηση του χεριού του παιδιού αφήνει ίχνη που εξελίσσονται σε μουντζούρες που διατηρούν τον δυναμισμό της κίνησης που τις δημιουργήσε. Επιπρόσθετα, οι κινήσεις δεν ελέγχονται, το παιδί ικανοποιείται με το λέρωμα της επιφάνειας, αργότερα όμως οι μουντζούρες οργανώνονται και το παιδί μπορεί να επαναλάβει την κίνηση του με συγκεκριμένο σκοπό.

Το στάδιο αυτό περικλείει τρία υποστάδια. Στο πρώτο υποστάδιο έχουμε το τυχαίο και ανοργάνωτο μουντζούρωμα (1-2 χρονών), όπου ο μικρός καλλιτέχνης ενθουσιάζεται να ανακαλύπτει τα αποτυπώματα της κίνησης του πάνω στις επιφάνειες, απολαμβάνει την κίνηση του, ενώ το βλέμμα του μπορεί να είναι στραμμένο αλλού. Κατασκευάζει γραμμές με απλές και χονδροκομμένες κινήσεις, που χαρακτηρίζονται από σφικτό πιάσιμο με άκαμπτη θέση του καρπού χρησιμοποιώντας κίνηση του ώμου.

Στο δεύτερο υποστάδιο, που ονομάζεται υποστάδιο του ελεγχόμενου μουντζουρώματος (2–3 χρονών), το σχέδιο του παιδιού χαρακτηρίζεται από ελεγχόμενες, οργανωμένες και επαναληπτικές κινήσεις, από εμφάνιση ποικιλίας γραμμών και κατευθύνσεων. Το παιδί καθώς σχεδιάζει παρακολουθεί το μουντζούρωμα και περιορίζεται μέσα στα όρια του χαρτιού. Επιπλέον μπορεί να κινεί τον καρπό του χεριού του, να αντιγράφει ένα κύκλο αλλά και να συγκεντρωθεί σε ειδικά μέρη του σχεδίου.

Στο τρίτο υποστάδιο, το υποστάδιο του κατονομαζόμενου μουντζουρώματος (3–4 χρονών), βλέπουμε το παιδί να ξοδεύει πολύ περισσότερο χρόνο στο να σχεδιάζει γραμμές και μάλιστα προσπαθεί να τις συνδέσει με γνωστά αντικείμενα του περιβάλλοντος του. Παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλία γραμμών, περισσότερη συγκέντρωση και μεγαλύτερος έλεγχος των δακτύλων καθώς σχεδιάζει.

Στο τρίτο στάδιο, που ονομάζεται σχηματικό (7–9 χρονών) οι φόρμες, τα σύμβολα των σχεδίων γίνονται πιο εξειδικευμένα και σύνθετα. Εμφανίζεται μεγαλύτερος έλεγχος των μέσων, τα αντικείμενα δίνονται με περισσότερες λεπτομέρειες και αναπαρίστανται σε περισσότερο οργανωμένες σχέσεις (πουλιά, γλάστρες, δέντρα, λουλούδια) κάτι το οποίο δεν υπήρχε στα προηγούμενα στάδια. Αρχίζει η επικάλυψη και η προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι σχέσεις απόστασης, ενώ τα μεγέθη πλησιάζουν πιο κοντά στις αναλογίες και τα παιδιά φαίνεται πως υιοθετούν τις συμβάσεις της γραφικής αναπαράστασης της κουλτούρας μας.

Στο τέταρτο στάδιο (9–12 χρονών), έχουμε την ανατολή του ρεαλισμού. Σε αυτή την ηλικία της κοινωνικοποίησης-συμμορίας υπάρχει μεγαλύτερη επίγνωση των λεπτομερειών και τα αντικείμενα ζωγραφίζονται πιο μικρά, λιγότερο παραποιημένα και περισσότερο ρεαλιστικά (λεπτομέρεια στα ενδύματα).

Στο πέμπτο στάδιο, που ονομάζεται ψευδονατουραλιστικό (12–14 χρονών), οι νεαροί έφηβοι ασκούν κριτική στην ζωγραφική τους. Σ' αυτό το στάδιο γίνεται προσπάθεια να απεικονιστεί η προοπτική και τελειώνει πλέον η τυχαία ζωγραφική αφού τα σχήματα αποκτούν μια κανονικότητα. Τα παιδιά προβάλλουν τα δικά τους προσωπικά μηνύματα στα σχέδια τους και γίνεται μια πρώτη προσπάθεια για απεικόνιση της δράσης. Οι ρυτίδες του προσώπου και οι πτυχές στα υφάσματα κάνουν την εμφάνιση τους.

Τέλος, στο έκτο στάδιο (14–17 χρονών), στην περίοδο της απόφασης, δεν παρουσιάζονται κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά από αυτά που επικρατούν στο πέμπτο στάδιο και αυτό γιατί για μερικούς έφηβους η φυσική καλλιτεχνική ανάπτυξη δεν προχωρά παραπέρα εκτός κι αν δοθούν επιπλέον οδηγίες.