

Μικροπεριβάλλον Reggio Emilia σε τυπικό νηπιαγωγείο: η επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού κατά το ελεύθερο παιχνίδι με ευέλικτα υλικά

<https://doi.org/10.69685/AQUA9306>

Κομπογιάννη Ιουλία

Νηπιαγωγός, M.Sc.

jkompogianni@gmail.com

Βίτσου Μαγδαληνή

Ε.ΔΙ. Π, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

magvits@gmail.com

Περίληψη

Στη προσέγγιση Reggio Emilia, το περιβάλλον λειτουργεί ως τρίτος παιδαγωγός και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά συνιστά και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της μάθησης (Κακανά, 2018). Μάλιστα, όταν σε ένα περιβάλλον συνδυάζονται τα κατάλληλα ευέλικτα υλικά, υλικά δηλαδή ανοιχτού τύπου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παραπάνω από έναν τρόπο, δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες ώστε να πειραματιστούν και να διατυπώσουν πρωτότυπες ιδέες (Smith-Gilman, 2018). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού κατά το ελεύθερο παιχνίδι με τα ευέλικτα υλικά. Από τα αποτελέσματα αποδείχθηκε η υποστηρικτική επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού, καθώς και η συνεισφορά του στη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Χώρος, ευέλικτα υλικά, Reggio-Emilia, ελεύθερο παιχνίδι.

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία Reggio Emilia, αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στον κοινωνικό κονστрукτιβισμό αντιμετωπίζοντας το παιδί ως ενεργό ον που αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους, τους εκπαιδευτικούς αλλά και με το περιβάλλον (Yufiartietal., 2022). Όταν ένα περιβάλλον είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και πληροί συγκεκριμένες αρχές, είναι ικανό να αποτελέσει τον «τρίτο παιδαγωγό» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς οι χώροι που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί, παρέχουν στα παιδιά αναμνήσεις που θα έχουν σημαντική επιρροή στην μετέπειτα ζωή τους, όταν τους σχεδιάζουν χρειάζεται να σκεφτούν πως θα τους διαμορφώσουν εφόσον θα έχουν επίδραση στην ενήλικη ζωή τους (Robson, 2017). Πιο συγκεκριμένα, κατά τον σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους οκτώ αρχές που καθιστούν τον χώρο ως «τρίτο παιδαγωγό». Σύμφωνα με την Fraser (2006, όπως αναφέρεται στο Yufiarti et al., 2022), οι αρχές αυτές είναι η αισθητική, η διαφάνεια, η ενεργητική μάθηση, η ευελιξία, η συνεργασία, η αμοιβαιότητα, η υπαίθρια αναπαράσταση και οι κοινωνικές σχέσεις. Η ερευνήτρια, ορμώμενη από τις παραπάνω αρχές, οργάνωσε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία Reggio Emilia προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση ενός τέτοιου χώρου ως «τρίτου παιδαγωγού», καθώς και να ερευνήσει την επίδρασή του στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Το μικροπεριβάλλον οργάνωθηκε σε ένα τυπικό δημόσιο νηπιαγωγείο και η ερευνήτρια σύγκρινε την επιρροή του χώρου, όπως ήταν διαμορφωμένος αρχικά στη σχολική τάξη, με την επίδραση του οργανωμένου μικροπεριβάλλοντος όπως αυτό δημιουργήθηκε μετέπειτα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο χώρος ως τρίτος παιδαγωγός

Όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου ένας χώρος να αποτελέσει «τρίτο παιδαγωγό» είναι σημαντικό να πληροί τις παραπάνω οκτώ αρχές. Αναλυτικότερα, η αισθητική σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των λεπτομερειών που θα υπάρχουν στον χώρο και πως αυτές ελκύουν και εγείρουν όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Η επιλογή των κατάλληλων χρωμάτων αλλά και ο φωτισμός αποτελούν σημαντικές λεπτομέρειες για την αισθητική. Αναφορικά με την διαφάνεια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο φυσικός φωτισμός που εισέρχεται στην τάξη και η αλληλεπίδραση με επιφάνειες όπως είναι οι καθρέφτες και τα τζάμια. Σχετικά με την ενεργή μάθηση, το περιβάλλον πρέπει να παρέχει στα παιδιά πληθώρα επιλογών προκειμένου να ανακαλύψουν τα διαφορετικά υλικά μέσω της εξερεύνησης, της αναζήτησης και της επίλυσης προβλήματος (Robson, 2017). Ένα περιβάλλον που στοχεύει στην ενεργή μάθηση, παρέχει πολλαπλές αισθητηριακές εμπειρίες ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να οικοδομήσουν τα ίδια την γνώση τους. Τα υλικά που προσφέρονται είναι σημαντικό να είναι πλούσια και ποικίλα, με χαρακτηριστικά που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (ξύλο, λουλούδια, υφάσματα) αλλά και με χαρακτηριστικά που παραμένουν ίδια όπως γυαλί, ατσάλι και άλλα (Robson, 2017).

Η συνεργασία, σε ένα περιβάλλον Reggio Emilia, επιτυγχάνεται με τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εργαστούν ατομικά σε ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά και ενήλικες. Δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Η διαφάνεια, ως αρχή για ένα περιβάλλον που λειτουργεί ως τρίτος παιδαγωγός, επιτυγχάνεται μέσω της διαφάνειας των υλικών όπως είναι οι καθρέπτες, τα παράθυρα, οι γυάλινοι τοίχοι κ.λπ., που δίνουν τη δυνατότητα στο φως να «γλιστρήσει» ευκολότερα στον χώρο. Επιπλέον, η διαφάνεια χρησιμοποιείται ως αρχή και μεταφορικά για να περιγράψει την αξιολόγηση (documentation) των παιδιών που υπάρχει καταγεγραμμένη στους τοίχους της τάξης με φωτογραφίες, κείμενα και βίντεο, καθιστώντας τη μάθηση των παιδιών «διαφανή» και διαθέσιμη (Robson, 2017). Μια ακόμη αρχή της φιλοσοφίας σχετικά με το περιβάλλον είναι το να «φέρουν» οι εκπαιδευτικοί, τον εξωτερικό χώρο μέσα στην τάξη. Η πληθώρα των φυσικών υλικών και η «επικοινωνία» του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό αποτελούν σημαντικές λεπτομέρειες. Η ευελιξία του χώρου, του χρόνου και των υλικών συμβάλει σημαντικά στην επίδραση του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού. Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελούν και οι σχέσεις των υλικών μεταξύ τους, όπως θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα η αλληλεπίδραση ενός φυσικού υλικού με ένα πλαστικό. Τέλος, η αμοιβαιότητα συνιστά σημαντική αρχή για τη λειτουργία του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού, καθιστώντας το «ανοιχτό» στην αλλαγή και ικανό να ανταποκρίνεται στα παιδιά, τους γονείς και την κοινότητα (Robson, 2017).

Τα ευέλικτα υλικά

Τα ευέλικτα υλικά, συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία Reggio Emilia και την επίδραση του περιβάλλοντος. Ο Loris Malaguzzi (1993, στο Domingues, 2019), ως θεμελιωτής της φιλοσοφίας, αναφέρθηκε στο ικανό παιδί που γεννιέται με τις εκατό γλώσσες ως δυνατό, ικανό και κυρίως άμεσα συνδεδεμένο με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς του. Τα παιδιά είναι πολίτες με δικαιώματα και κατασκευαστές της δικής τους γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, τα ευέλικτα και τα ανακυκλώσιμα υλικά, προσφέρουν μια ευρεία γκάμα δυνατοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των προκλήσεων για συζήτηση, των γλωσσών έκφρασης, των εργαλείων σκέψης και των ερεθισμάτων για σχεδιασμό. Το 1971 ο αρχιτέκτονας Simon Nicholson επινόησε τον όρο ευέλικτα υλικά (loose parts), μέσω της παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών με υλικά ανοικτού τύπου που προωθούσαν τη δημιουργικότητα. Παρατήρησε πως στα παιδιά αρέσει να αλληλεπιδρούν με υλικά και με σχήματα, με μυρωδιές, με τη βαρύτητα, με μέσα όπως αέριο και υγρό. Αναγνώρισε πως το περιβάλλον, όταν ήταν γεμάτο με καλά επιλεγμένα υλικά, έδινε ευκαιρίες στα παιδιά να πειραματιστούν και να διατυπώσουν πρωτότυπες ιδέες. Αυτά τα υλικά, όπως προτείνει ο Nicholson, μπορεί

να είναι οτιδήποτε διεγείρει την περιέργεια, την ανακάλυψη και εφεύρεση (Smith-Gilman, 2018). Ο Nicholson αναφέρθηκε στη θεωρία των ευέλικτων υλικών ως μια ευκαιρία για τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη χρήση υλικών που μπορούν να μεταμορφωθούν και να μετασχηματιστούν μέσα από το αυτοκαθοδηγούμενο παιχνίδι (Gulletal., 2019). Σύμφωνα με τον ορισμό του ίδιου (Houseretal., 2016 όπως αναφέρεται στο Gulletal., 2019) τα ευέλικτα υλικά είναι υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παραπάνω από έναν τρόπους έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να πειραματιστούν και να εφεύρουν μέσα από το παιχνίδι. Τα ευέλικτα υλικά, ενθαρρύνουν εξίσου την δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Παρέχουν ευκαιρίες για την ανάδυση διαφορετικών ειδών παιχνιδιού, όπως δραματικό, κατασκευαστικό και παιχνίδι εξερεύνησης, επιτρέποντάς τους να υλοποιούν τρισδιάστατες κατασκευές, να σκεφτούν τον χώρο γύρω τους, να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ευέλικτων υλικών είναι ότι συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ενδυναμώνεται η κινητική τους ανάπτυξη μετακινώντας τα υλικά, συμβάλλουν θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη μέσω της συνεργασίας με τους συνομήλικους, το μοίρασμα και την επίλυση συγκρούσεων. Επιπλέον, επιδρούν θετικά και στην συναισθηματική τους ανάπτυξη, εφόσον μαθαίνουν να εκφράζονται, να παίρνουν ρίσκα και να σκέφτονται. Τέλος, χαρακτηριστικό των ευέλικτων υλικών είναι ότι προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι σε όλα τα παιδιά (Gencer&Anci, 2017).

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με ευέλικτα υλικά. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στον τρόπο που ο χώρος μπορεί να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός σε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία Reggio Emilia σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο. Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι επιμέρους στόχοι οργανώνονται ως εξής:

- Να διερευνηθεί πως επιδρά ο χώρος μέσω του μικροπεριβάλλοντος.
- Να διερευνηθεί πως επιδρά το περιβάλλον στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών.

Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή στις κλείδες παρατήρησης, το αναστοχαστικό ημερολόγιο και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε.

Τρόπος συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα υλοποιήθηκε από τις 26 Μαρτίου του 2024 έως τις 26 Απριλίου του ίδιου έτους στο 10ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς, στο ολοήμερο πρόγραμμα. Χωρίστηκε σε δύο μέρη, το πρώτο αφορούσε την επίδραση του χώρου πριν την παρέμβαση με το μικροπεριβάλλον, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε την επίδραση του χώρου στο ειδικά διαμορφωμένο μικροπεριβάλλον. Για το πρώτο μέρος της έρευνας, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση μιας εβδομάδας του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή του σχολείου. Η εκάστοτε παρατήρηση διαρκούσε 45 λεπτά και τα αποτελέσματα καταγράφονταν σε ειδικά διαμορφωμένη κλείδα παρατήρησης. Επιπλέον, καταγράφονταν καθημερινά και σημειώσεις στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Παράλληλα, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τα παιδιά και να αναπτύξουν δεσμούς ώστε να αισθανθούν οικειότητα και ασφάλεια. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης, ξεκίνησε το δεύτερο μέρος της έρευνας το οποίο και αποτελούσε την παρατήρηση και παρέμβαση με τα ευέλικτα υλικά στο μικροπεριβάλλον. Η ερευνήτρια, δημιούργησε το μικροπεριβάλλον με τα ευέλικτα υλικά το οποίο λάμβανε χώρα

είτε στον εσωτερικό κοινόχρηστο χώρο του σχολείου είτε στο προαύλιο. Αποτελούσε έναν οργανωμένο χώρο με πληθώρα ευέλικτων υλικών, τα οποία είχε επιλέξει προσεκτικά και στοχευμένα η ερευνήτρια. Για πρακτικούς λόγους το μικροπεριβάλλον δεν μπορούσε να παραμείνει ως έχει όλο τον μήνα της παρέμβασης, επομένως κάθε μέρα η ερευνήτρια το διαμόρφωνε από την αρχή, πριν τον ερχομό των παιδιών στον χώρο. Ο τρόπος που θα στηνόντουσαν τα ευέλικτα υλικά από την ερευνήτρια καθημερινά, διάφερε από την προηγούμενη μέρα, με αποτέλεσμα να δίνονται συνεχώς νέα εναύσματα στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν τα υλικά με διαφορετικό τρόπο και να τα βλέπουν από διαφορετικές οπτικές και με νέες δυνατότητες. Επιπλέον, ο τρόπος που θα τοποθετούνταν από την ερευνήτρια τα υλικά στο μικροπεριβάλλον έπαιζε σημαντικό ρόλο στην έρευνα. Τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν ελεύθερα με τα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν όπως επιθυμούσαν στο μικροπεριβάλλον κάθε μέρα για 45 λεπτά στο διάστημα του ενός μήνα που προαναφέρθηκε. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να παρατηρεί τον τρόπο που λειτουργούσε ο χώρος μέσω των ευέλικτων υλικών, αλλά παράλληλα διευκόλυνε, επίλυε συγκρούσεις και ενθάρρυνε τα παιδιά και το παιχνίδι τους, όταν ήταν απαραίτητο.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης με στόχο την επιλογή τυπικών περιπτώσεων που τοποθετούνται στον μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν την ερευνητική διαδικασία (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από δεκαοκτώ (18) παιδιά, δέκα (10) κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια ηλικίας από τεσσάρων έως έξι ετών. Από αυτά τα έξι ήταν προνήπια (τρία αγόρια και τρία κορίτσια) και τα υπόλοιπα νήπια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 10ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς, στο ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας χωρίζονται σε δύο εμπειρικά μέρη (Α' και Β'), πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης του μικροπεριβάλλοντος.

Α' εμπειρικό μέρος, πριν την παρέμβαση του μικροπεριβάλλοντος

Τόσο η σχολική τάξη όσο και το προαύλιο, αποτελούσε ένα περιβάλλον που υστερούσε ως προς την ποιότητα των ερεθισμάτων. Ξεκινώντας από την τάξη, τα ερεθίσματα των νηπίων για παιχνίδι αντλούνταν κυρίως από τις εκάστοτε «γωνιές» με παιχνίδια μαζικής κουλτούρας, εκπαιδευτικές κάρτες, βιβλία στοχευμένα σε θεματικές και άλλο υποστηρικτικό υλικό που έδινε εναύσματα για συγκεκριμένες μόνο επιλογές παιχνιδιού. Η αισθητική και η διαφάνεια δεν ήταν κυρίαρχες στον χώρο καθώς υπήρχε απουσία λεπτομερειών ώστε να τις καλλιεργήσουν. Μάλιστα σύμφωνα με το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, «ο χώρος ήταν γεμάτος με πλαστικά κυρίως παιχνίδια, κάποια οργανώνονταν σε γωνιές ενώ άλλα όχι. Δεν υπήρχαν λεπτομέρειες που θα απέδιδαν αισθητική στον χώρο, αλλά υπήρχε η αίσθηση του χάους από το πλήθος των αντικειμένων και τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα σε μια προσπάθεια να χωρέσουν όλα». Η ενεργητική μάθηση δεν καλλιεργούνταν μέσω του περιβάλλοντος εφόσον αυτό υστερούσε σε πολυαισθητηριακές εμπειρίες. Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο γίνεται αναφορά για την εστίαση σε συγκεκριμένα υλικά όπως το πλαστικό. Επιπλέον, το περιβάλλον ήταν έντονα καθοδηγητικό και χωρίς ευελιξία με αποτέλεσμα να μην αφήνει πολλά περιθώρια επιλογής παιχνιδιού. Όπως φαίνεται και από τις καταγραφές στις κλείδες παρατήρησης, οι γωνιές που οργανώνονταν εντός της αίθουσας κατεύθυναν τα παιδιά για το τι και πως θα παίξουν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι αναφορές των παιδιών για το παιχνίδι τους: «Να κάνουμε το πιάτο της υγιεινής διατροφής, όπως δείχνει το βιβλίο», «Εδώ έχουμε διάφορους αριθμούς και πρέπει να τους βάζουμε στην σειρά όπως μας δείχνει η καρτέλα», φράσεις που παραπέμπουν σε ένα καθοδηγητικό περιβάλλον που δεν μπορεί να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός.

Σχετικά με τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ο χώρος παρείχε εναύσματα για συνεργασία μόνο μέσα από τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα τα τραπεζάκια των παιδιών, τα οποία ήταν οργανωμένα σε ομάδες. Ωστόσο, τα νήπια επέλεγαν το παράλληλο και όχι το συνεργατικό παιχνίδι με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αλληλεπίδραση στο μέγιστο. Ο χώρος δεν έδινε άλλα εναύσματα για ομαδικότητα και συνεργασία. Σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον και όπως καταγράφεται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο, η αυλή του σχολείου είχε κυρίως τσιμέντο και λίγα παιχνίδια (μία τραμπάλα, μία τσουλήθρα και ένα πλαστικό σπιτάκι). Τα φυσικά υλικά ήταν εξίσου περιορισμένα, υπήρχαν κυρίως δέντρα, ωστόσο απουσίαζαν άλλα φυσικά υλικά που θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ακόμη, ο χώρος δεν είχε κάποια οργάνωση από τις εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά με αποτέλεσμα να αποτελεί μια «άδεια» στην ουσία αυλή την οποία τα νήπια δεν ήξεραν πώς να την αξιοποιήσουν. Αυτό φάνηκε από τον τρόπο που έπαιζαν ελεύθερα σε αυτή, εφόσον το παιχνίδι τους ήταν περιορισμένο ως προς τις θεματικές και το είδος του και τα παιδιά δεν παρέμεναν αφοσιωμένα σε αυτό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με το αναστοχαστικό ημερολόγιο, «τα παιδιά έπαιζαν για λίγο και μετά έβρισκαν ένα νέο παιχνίδι χωρίς να συγκεντρώνονται σε κάποια διαδικασία ή είδος παιχνιδιού», γεγονός που αποδεικνύει ότι ο χώρος δεν μπορούσε να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός.

*Β' εμπειρικό μέρος, στη διάρκεια της παρέμβασης του μικροπεριβάλλοντος
Η επίδραση του χώρου μέσω του μικροπεριβάλλοντος*

Αρχικά, η αισθητική και η διαφάνεια διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος εφόσον έδωσαν κίνητρο και εναύσματα στα παιδιά ώστε να προσελκύσουν και να περιεργαστούν τα αντικείμενα, τον χώρο και οτιδήποτε προκαλούσε τις αισθήσεις τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μόλις έμπαιναν στο μικροπεριβάλλον και αντίκριζαν όλα τα υλικά οργανωμένα και τοποθετημένα με την κατάλληλη αισθητική έτρεχαν αμέσως με ενθουσιασμό προς αυτά και τα περιεργάζονταν πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι τους. Όπως καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο: «Τα παιδιά με την είσοδό τους στο μικροπεριβάλλον φώναζαν ενθουσιασμένα και έτρεχαν προς τα υλικά που τους κινούσαν περισσότερο την περιέργεια, τα παρατηρούσαν προσεκτικά και επέλεγαν εκείνα που τους άρεσαν περισσότερο ώστε να ξεκινήσει το παιχνίδι τους». Επιπλέον, η αρχή της διαφάνειας λειτούργησε εξίσου υποστηρικτικά εφόσον οι καθρέπτες και τα μεγάλα τζάμια βοηθούσαν στο να «γλιστρήσει» ευκολότερα το φυσικό φως αλλά και να υπάρχει αλληλεπίδραση των υλικών με το φυσικό φωτισμό (βλ. εικόνα 1α). Ακόμα, οι καθρέπτες, με τον τρόπο που τοποθετούταν κάθε φορά στον χώρο, απέδιδαν διαφορετικές οπτικές γωνίες στα υλικά, επιτρέποντας στα παιδιά να τα αντιληφθούν μέσα από πολλές διαστάσεις (βλ. εικόνα 1β). Τα παιδιά επέλεγαν να παίζουν κοντά στα μεγάλα παράθυρα, εκεί όπου ο φυσικός φωτισμός αντανakλούσε στα ευέλικτα υλικά ή χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους καθρέπτες ώστε να αντανakλούν τα είδωλα των αντικειμένων.



Εικόνα 1α, β

Η ενεργητική μάθηση, αναδείχθηκε εξίσου μέσω του μικροπεριβάλλοντος, εφόσον τα παιδιά μπήκαν στην διαδικασία της μάθησης μέσω του χειρισμού και του πειραματισμού των διαφορετικών υλικών. Το περιβάλλον έδωσε πληθώρα ερεθισμάτων ώστε τα παιδιά να επιθυμούν να μάθουν με δική τους πρωτοβουλία μέσα από το παιχνίδι που τα ίδια δημιουργούσαν, επιλέγοντας τι και πως θα το μάθουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παιχνίδι με έναν σωλήνα αλουμινίου, όπου τα παιδιά επεξεργάστηκαν το συγκεκριμένο υλικό με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, μαθαίνοντας έτσι ενεργά για την παραγωγή των διαφορετικών ήχων ανάλογα με το εκάστοτε υλικό, την ευκαμπτότητα του υλικού, τις δυνατότητές του κ.α.

Η *ευελιξία*, ως αρχή της φιλοσοφίας, παρατηρήθηκε σημαντικά καθόλη τη διάρκεια της έρευνας και θεωρείται από τα κομβικά χαρακτηριστικά που την διέπουν εφόσον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνεχώς τα αντικείμενα και τον χώρο στο παιχνίδι τους με τρόπο που δεν υποδεικνυόταν ή καθοριζόταν ούτε από το πρόγραμμα σπουδών αλλά ούτε και από την ερευνήτρια. Τα παιδιά έχοντας την ευελιξία να επιλέξουν τι και πως θα παίξουν αλλά και πως θα δομήσουν τον χώρο τους, μπορούσαν ευκολότερα να αφεθούν ελεύθερα στη διαδικασία της μάθησης μέσω του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι τους με έναν σωλήνα και στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα ηφαίστειο ήρθαν σε επαφή, με βιωματικό και αυθόρμητο τρόπο, με την ισορροπία των αντικειμένων, την ανθεκτικότητα των υλικών, την ματαίωση, τη συνεργασία, την ενεργητική ακρόαση και άλλες σημαντικές δεξιότητες.

Μια ακόμα διάσταση που θεωρήθηκε σημαντική στην έρευνα, ήταν η *υπαίθρια αναπαράσταση*, ώστε να «καλύψει» την περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον. Φάνηκε ότι τα παιδιά, μέσω των ερεθισμάτων, ενδιαφέρθηκαν για τα φυσικά υλικά και το περιβάλλον και τους δημιουργήθηκαν απορίες που προσπάθησαν να τις καλύψουν μέσα από το παιχνίδι τους. Όπως φαίνεται και στην εικόνα 2, τα νήπια μετέφεραν τα φυσικά υλικά στην φωτοτράπεζα ώστε να τα επεξεργαστούν καλύτερα και να δημιουργήσουν.



Εικόνα 2

Ένα νήπιο, αντλώντας ερεθίσματα από κάποια λουλούδια που βρίσκονταν στον χώρο, ανέφερε: «Θέλω να μάθω πολλά για τα λουλούδια, φαίνονται τόσο όμορφα» και στη συνέχεια έκανε ερωτήσεις σχετικά με το είδος του κάθε λουλουδιού καθώς και αναρωτήθηκε για τα μέρη του λουλουδιού και την ονομασία τους. Κάποια άλλα νήπια, με αφορμή μια «γωνιά» του μικροπεριβάλλοντος με έντομα, χρησιμοποιούσαν τους μεγεθυντικούς φακούς ώστε να τα παρατηρήσουν καλύτερα και στη συνέχεια έκαναν σχετικές ερωτήσεις για τις ονομασίες των εντόμων. Επομένως, μέσω της υπαίθριας αναπαράστασης καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για την εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική διάσταση έπαιξε εξίσου σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος και την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών. Το περιβάλλον λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός», τονίζοντας τη σημασία του «ανήκειν» στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους προκειμένου να δομήσουν τις χωρικές τους ανάγκες.

Η επίδραση του περιβάλλοντος στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών

Ο χώρος και ο τρόπος οργάνωσής του έδωσε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, ο τρόπος που η ερευνήτρια είχε οργανώσει τον χώρο σε μία από τις παρεμβάσεις, δημιουργώντας έναν «κρυφό» χώρο κάτω από ένα ασημί πανί που είχε τοποθετηθεί κατηφορικά, όπως απεικονίζεται στην εικόνα 3.



Εικόνα 3

Ο χώρος αυτός προκάλεσε τα παιδιά για παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση κάνοντάς τα να θέλουν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν για την καλύτερη αξιοποίηση του χώρου αυτού. Όπως είπαν και τα ίδια: «Ουάου! Θέλω να έρθω και εγώ μαζί σας εκεί κάτω γιατί φαίνεται τέλειο που κάθεστε όλοι μαζί», «Ελάτε όλοι εδώ, αν είμαστε πολλοί θα είναι πιο ωραία», «Ελάτε, το πάρτι πρέπει να έχει πολλούς καλεσμένους». Τα παιδιά είχαν μαζευτεί κάτω από τα πανί και έπαιζαν όλα μαζί με άψογη συνεργασία. Μάλιστα, εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι έπαιζαν συνεργατικά ακόμα και παιδιά που σε προηγούμενες φάσεις της έρευνας δεν αλληλεπιδρούσαν καθόλου ή/και είχαν προβλήματα συνεργασίας, αλλά και παιδιά που άλλες φορές θα προκαλούσαν αναστάτωση με την συμπεριφορά τους στα άλλα παιδιά. Με τη συγκεκριμένη αξιοποίηση του χώρου η κοινωνική τους αλληλεπίδραση ήταν γόνιμη και κερδοφόρα τόσο για τα ίδια όσο και για το σύνολο της ομάδας.

Όπως διαπιστώθηκε και από τις κλείδες παρατήρησης, τα παιδιά έπαιζαν κυρίως ομαδικά ή αρκετές φορές ξεκινούσαν ατομικά κάποιο παιχνίδι και τα ευέλικτα υλικά, ο χώρος και ο τρόπος που ήταν οργανωμένα θα προσέλκυε το ενδιαφέρον και άλλων παιδιών με αποτέλεσμα το ατομικό παιχνίδι να καταλήγει σε ομαδικό. Για παράδειγμα, ένα νήπιο παρατηρούσε το αεροπλάνο και πως οι φούσκες του σπάνε καθώς χοροπηδάει πάνω του. Μόλις ξεκίνησε να χοροπηδάει και να διασκεδάξει με το υλικό, κάποια από τα άλλα νήπια παρατήρησαν την διαδικασία και θέλησαν να συμμετάσχουν, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδράσουν ομαδικά και να συζητήσουν για το υλικό και για τον τρόπο που σπάνε οι φούσκες. Έπειτα, αποφάσισαν να μεταφέρουν το παιχνίδι τους και στην φωτοτράπεζα, δημιουργώντας έναν νέο χώρο παιχνιδιού ώστε να παρατηρήσουν καλύτερα τις φούσκες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ενδιαφερθούν και άλλα παιδιά και να ξεκινήσει ένα νέο παιχνίδι στην φωτοτράπεζα με μεγάλη κοινωνική αλληλεπίδραση. Το αίσθημα του «ανήκειν», αναπτύχθηκε στο μικροπεριβάλλον μέσω των ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση εφόσον τις περισσότερες φορές τα παιδιά θα αντλούσαν έμπνευση από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριά τους και θα ήθελαν να εμπλακούν στο παιχνίδι τους μετατρέποντας μια

ατομική διαδικασία σε ομαδική. Συνήθως, τα νήπια χρησιμοποιούσαν φράσεις όπως: «Ουάου θέλω και εγώ να παίξω μαζί σου με αυτό», «Τι παίζεις; Φαίνεται τέλειο, να έρθω και εγώ;», «Να μαγειρεύαμε μαζί;» κλπ. Τέλος, η φύση των υλικών και ο χώρος, προκαλούσαν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν για την επίλυση προβλημάτων και κοινών λύσεων σε σχέση με τα υλικά. Συζητούσαν και προβληματίζονταν για την χρήση των υλικών και τον τρόπο αξιοποίησής τους με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να συνεργάζονται προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μερικές χαρακτηριστικές φράσεις των νηπίων «Αυτό τι λες να είναι;», «Πώς να το φτιάξουμε αυτό, έχεις καμία ιδέα;».

Ανάλυση αποτελεσμάτων και συζήτηση

Μέσω της έρευνας αναδείχθηκε η σημασία του χώρου και η υποστηρικτική συμβολή του στο ελεύθερο παιχνίδι. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία Reggio Emilia, ο χώρος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας, καθώς αποτελεί τον «τρίτο παιδαγωγό» (Κακανά, 2018). Μάλιστα, ο ανθρωπολόγος E. Hall (σε Κακανά, 2018), είχε τονίσει ήδη από πολύ παλιά ότι ο χώρος διαθέτει μια «κρυφή» διάσταση που καθορίζει τη χρήση και τις σχέσεις των ανθρώπων. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχολικός χώρος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία Reggio Emilia σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος και τη σημασία του για τη μάθηση των παιδιών, η οργάνωση του χώρου διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο και είχε σημαντικό αντίκτυπο στο παιχνίδι των παιδιών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που τοποθετήθηκαν τα υλικά στον χώρο καθώς και στον τρόπο οργάνωσης του μικροπεριβάλλοντος ώστε να μπορεί να «μιλήσει» στα παιδιά και να τους δώσει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Οι οκτώ διαστάσεις του χώρου (Fraser, 2006 σε Yufiartietal., 2022) που τον καθιστούν «τρίτο παιδαγωγό», εντοπίστηκαν στο μικροπεριβάλλον της έρευνας αποδεικνύοντας έτσι την θετική επίδρασή του. Αρχικά, τα νήπια ορμώμενα από την (1) αισθητική και τη (2) διαφάνεια της αίθουσας ή του εξωτερικού χώρου αντίστοιχα, είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσουν τα υλικά και να ανακαλύψουν μέσω αυτών, εφόσον χρειαζόταν να χρησιμοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις προκειμένου να εμπλακούν. Η πληθώρα των διαφορετικών υλικών, το είδος των υλικών, τα χαρακτηριστικά τους, τα χρώματά τους αλλά και η διαφάνεια των υλικών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους καθρέφτες ή τον φυσικό φωτισμό προσέλκυαν το ενδιαφέρον των νηπίων.

Φάνηκε ότι τα νήπια συμμετείχαν ενεργά και στη μαθησιακή διαδικασία τονίζοντας έτσι την επίδραση της (3) ενεργητικής μάθησης μέσω του περιβάλλοντος. Ο Loris Malaguzzi, είχε επηρεαστεί αναφορικά με την ενεργητική μάθηση από τις απόψεις του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει ενεργά αλληλοεπιδρώντας με το περιβάλλον του. Η θεωρία της «σκαλωσιάς» και η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», αποτελούν για τον Malaguzzi, σημαντικά σημεία αναφοράς σε ένα περιβάλλον που λειτουργεί ως «τρίτος παιδαγωγός» (Yufiartietal., 2022). Στο μικροπεριβάλλον της έρευνας, εφαρμόστηκαν οι παραπάνω θεωρίες εφόσον δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να μάθουν βασιζόμενα στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους οι οποίες και διευρύνθηκαν με την επίδραση του περιβάλλοντος και των υλικών. Τα παιδιά, χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους όσα γνώριζαν ήδη, ενώ παράλληλα θα πειραματίζονταν και με υλικά που έβλεπαν για πρώτη φορά ανακαλύπτοντας έτσι νέες γνώσεις με ενεργητικό και εκούσιο τρόπο. Η (4) ευελιξία, αποτέλεσε εξίσου μία από τις διαστάσεις του μικροπεριβάλλοντος, καθιστώντας το έτσι ως «τρίτο παιδαγωγό». Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Κακανά, 2018), η ευελιξία ως αρχή ορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά τα υλικά και τον χώρο στο παιχνίδι τους χωρίς να επηρεάζονται ή να καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ή το πρόγραμμα σπουδών. Τα νήπια, είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τόσο τον χώρο όσο και τα υλικά, όπως εκείνα έκριναν χωρίς την παρέμβαση ενήλικα. Μπορούσαν να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο, να μετακινήσουν και να τροποποιήσουν τα υλικά καθώς και να επιλέξουν πως θα τα αξιοποιήσουν. Μάλιστα, σε

έρευνες (Germanos 2015, Fraser 2000, Κακανά 2015, Rasmussen 2004, StrongWilson και Ellis 2007 σε Κακανά, 2018) έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά προτιμάνε τους ευέλικτους χώρους που δεν έχουν δημιουργηθεί από ενήλικες, αλλά μπορούν τα ίδια να τους δομήσουν και να τους αξιοποιήσουν ελεύθερα και χωρίς καθοδήγηση, όπως αποδείχθηκε άλλωστε και στην παρούσα έρευνα. Συνεχίζοντας με τις επόμενες διαστάσεις του χώρου, η (5) συνεργασία και η (6) αμοιβαιότητα διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επίδραση του μικροπεριβάλλοντος. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν αμοιβαία απόψεις και ερεθίσματα μέσω του χώρου, δημιουργώντας πλούσια πλαίσια που τους επέτρεψαν να κατασκευάσουν νέους χώρους, γεγονός που αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Kyatta, 2002 σε Κακανά, 2018).

Επιπλέον, η (7) υπαίθρια αναπαράσταση λειτούργησε εξίσου υποστηρικτικά στην επίδραση του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή, αναγνωρίζεται η περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να προτείνεται η αλληλεπίδραση του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό (Κακανά, 2018). Στο μικροπεριβάλλον της έρευνας η αλληλεπίδραση των ευέλικτων υλικών με τα φυσικά υλικά, η αναπαράσταση του φυσικού περιβάλλοντος εντός του εσωτερικού χώρου και η οργάνωση του μικροπεριβάλλοντος στον προαύλιο χώρο λειτούργησαν υποστηρικτικά στο παιχνίδι των παιδιών. Τους δόθηκε η δυνατότητα να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν μέσω των φυσικών υλικών, να ενσωματώσουν την φύση στο παιχνίδι τους καθώς και να έρθουν σε επαφή με αυτή. Στη φιλοσοφία Reggio Emilia, ο σεβασμός για την φύση και η ουσιαστική αλληλεπίδραση των παιδιών μαζί της αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό. Η εμπλοκή των παιδιών με φυσικά υλικά και δραστηριότητες συμβάλλει ώστε τα παιδιά να αισθανθούν την ασφάλεια ενός οικείου περιβάλλοντος καθώς και παροτρύνει το αίσθημα του «ανήκειν» στην τοπική, εθνική και παγκόσμια κοινότητα, προωθώντας σχέσεις μεταξύ των παιδιών, της κοινότητας αλλά και των πλασμάτων της φύσης (Omidvaretal., 2019). Τέλος, οι (8) κοινωνικές σχέσεις αποτέλεσαν αναπόσπαστη αρχή στο μικροπεριβάλλον της έρευνας. Κατά τον Ellis(σε Κακανά, 2018), ο χώρος αποτελεί πηγή σημασίας του ανήκειν και της ταυτότητας των παιδιών γι' αυτό και συχνά τα παιδιά προτιμούν χώρους που τους παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Άλλωστε και άλλες έρευνες έχουν δείξει (Mackleyetal., 2022) ότι η χρήση υλικών χωρίς συγκεκριμένη χρήση, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να αναπτύξουν και να συσφίξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο χώρος παρείχε τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά, τα οποία αντλώντας πολλές φορές από τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα τα υλικά αλλά και από την ευρύτερη επίδραση του χώρου, αλληλοεπιδρούσαν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου και συνδιαλέγονταν μέσω του παιχνιδιού.

Συγκρίνοντας το παιχνίδι των νηπίων κατά το Α' και Β' εμπειρικό μέρος της έρευνας

Πριν υλοποιηθεί η παρέμβαση με τα υλικά, ο χώρος της τάξης δεν είχε θετική επίδραση στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, εφόσον το περιβάλλον ήταν καθοδηγητικό και στείρο από ερεθίσματα και αισθητική. Συγκεκριμένα, οι «γωνιές» είχαν δημιουργηθεί από την νηπιαγωγό και καθοδηγούσαν πλήρως τον τρόπο που θα έπαιζαν σε αυτές τα παιδιά, εφόσον η κάθε «γωνιά» είχε συγκεκριμένο θέμα αλλά και συγκεκριμένα παιχνίδια και υποστηρικτικό υλικό που υποδείκνυε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί από τα παιδιά, γεγονός που δεν λειτουργούσε υποστηρικτικά στην ενεργή μάθηση των παιδιών και παρέπεμπε σε ένα περιβάλλον χωρίς ευελιξία. Η παρατήρηση αυτή συμπίπτει και με την θέση της Γκλούμπου (2014) , σύμφωνα με την οποία οι «γωνιές» του νηπιαγωγείου, οργανώνονται από τον/την νηπιαγωγό και εμπλουτίζονται με συγκεκριμένο εξοπλισμό ανάλογα το θέμα. Καθώς όμως η κάθε γωνιά διαθέτει συγκεκριμένο θέμα και υλικό, αποκτά έτσι μονολειτουργικό χαρακτήρα περιορίζοντας το ελεύθερο παιχνίδι και την ελευθερία του χώρου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι περισσότεροι χώροι που σχεδιάζουν οι ενήλικες και είναι για τα παιδιά, τα ίδια δεν συμμετέχουν καθόλου στην διαδικασία του σχεδιασμού. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις από τις θεωρίες του κοινωνικού

εποικοδομητισμού, το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα ενεργό ον που συγκροτεί τον κόσμο γύρω του με βάση την εμπειρία του. Καθώς ο χώρος δομείται μέσω κοινωνικών σχέσεων αλλά και παράγει ταυτόχρονα σχέσεις ισοτιμίας και εξουσίας, είναι απαραίτητο οι σχέσεις αυτές να αλληλοεπιδρούν καθοριστικά και με τον χώρο. Υπό το πρίσμα αυτό, οι ενήλικες οφείλουν να γνωρίσουν και την οπτική πλευρά του παιδιού προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα της ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν (Κακανά, 2018). Συσχετίζοντας με τα παραπάνω, το περιβάλλον της έρευνας, έδινε στα παιδιά την δυνατότητα να το διαμορφώνουν τα ίδια όπως επιθυμούσαν, αξιοποιώντας το κάθε φορά και διαφορετικά με άξονα πάντα το παιχνίδι τους. Ήταν ελεύθερα να μετακινήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα ευέλικτα υλικά όπως εκείνα ήθελαν σε ένα ευέλικτο χώρο που είχαν πλήρως οικειοποιηθεί λόγω της ενεργής συμμετοχής τους. Ακόμα, το περιβάλλον δεν υποδείκνυε στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν, αλλά τους άφηνε την ελευθερία να κινηθούν με ασφάλεια και να αισθανθούν οικεία ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν. Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην αισθητική του χώρου ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά δίνοντας ερεθίσματα στα παιδιά που θα τα εμπνεύσουν για παιχνίδι και πειραματισμό, καθώς μέσω της αισθητικής τα παιδιά αναπτύσσουν την περιέργειά τους και διεγείρονται οι αισθήσεις τους (Yufiarti et al. 2022).

Σχετικά με την συνεργασία, την αμοιβαιότητα και τις κοινωνικές σχέσεις, πριν την παρέμβαση ο χώρος της τάξης δεν προωθούσε αυτές τις αρχές με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην παίζουν σχεδόν ποτέ μαζί αλλά κυρίως έπαιζαν παράλληλα στα τραπεζάκια και χωρίς να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Κατά την Γκλούμπου (2014) οι «γωνιές» του τυπικού νηπιαγωγείου δεν προωθούν την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών εργασίας, επομένως αντίστοιχα ο τρόπος που ήταν δομημένη και η συγκεκριμένη τάξη είχε ως αποτέλεσμα να μην παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, προωθούσε κυρίως την ατομικότητα λόγω των κλειστών και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ή ερεθισμάτων που παρείχε στα παιδιά η οργάνωση του χώρου. Αντιθέτως, στο μικροπεριβάλλον της έρευνας τα παιδιά έπαιζαν κυρίως ομαδικά, συνεργαζόντουσαν και αλληλοεπιδρούσαν ενεργά μεταξύ τους χάρη στην διαμόρφωση του χώρου που φάνηκε να τους εμπνέει ώστε να επικοινωνούν και να παίζουν μαζί. Ένας χώρος εμπλουτισμένος με ευέλικτα υλικά συμβάλλει σημαντικά στην συνεργασία και την επικοινωνία των παιδιών και είναι ικανός να τους αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας (Mackley et al. 2022). Επομένως, αντλώντας από τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι το μικροπεριβάλλον της έρευνας λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός» και είχε θετική επίδραση στα παιδιά, σε αντίθεση με την δομημένη σχολική τάξη πριν την παρέμβαση.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την έρευνα, ο χώρος που λάμβανε χώρα το μικροπεριβάλλον λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός» για τα παιδιά εφόσον τους παρείχε πληθώρα εναυσμάτων προκειμένου να αντλήσουν ερεθίσματα για το παιχνίδι τους, να αναρωτηθούν και να ανακαλύψουν χωρίς την παρέμβαση ενήλικα. Το περιβάλλον από μόνο του «μιλούσε» στα παιδιά και τα καλούσε να ασχοληθούν με αφοσίωση και ενδιαφέρον αλληλοεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ίδια τα υλικά. Ως χώρος με αισθητική και ευελιξία παρείχε τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά το ελεύθερο παιχνίδι τους (Robson, 2017). Επιπλέον, αποδείχθηκε η υποστηρικτική λειτουργία του περιβάλλοντος στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Η εν λόγω έρευνα, συμβάλει στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς αποτελεί ένα βήμα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους τον χώρο και το ελεύθερο παιχνίδι από ένα διαφορετικό πρίσμα. Η έρευνα μπορεί να δώσει ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν τα αποτελέσματά της και πρακτικά συνδιαμορφώνοντας με τα παιδιά την σχολική τάξη. Αναφορικά με τις προτάσεις για περεταίρω έρευνα, ενδιαφέρον θα είχε η συνέχεια της έρευνας με τα ευέλικτα υλικά στο τυπικό νηπιαγωγείο διερευνώντας την επίδραση του χώρου σε καθημερινή βάση στο πρωινό

τμήμα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να αναδιαμορφωθεί η σχολική τάξη από κοινού με τα παιδιά, την ερευνήτρια και την νηπιαγωγό και να διερευνηθεί η επίδραση του χώρου καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες.

Αναφορές

Domingues, A.M. (2019). *Identifying with Remida: Early Childhood Educators' Experiences with Reuse Materials in Reggio Emilia Inspired Identity Studies*. (Publication No. 13895759) [Doctoral dissertation, Portland State University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Gencer, A. & Avci, N. (2017). *The Treasure in Nature! Loose Part Theory*. Στο Current Trends in Educational Sciences (σσ. 9-16). Sofia: St. KlimentOhridski University Press.

Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S., Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6(3), p. 37-52.

Mackley, H., Edwards, S., Mclean, K., Cinelli, R. (2022). *Building collaborative competencies through play with outdoor loose parts materials in primary school*. Cambridge Journal of Education, 52(4), 431-451.

Omidvar, N., Wright, T., Beazley, K., Segluin, D. (2019). *Examining children's indoor and outdoor nature exposures and nature-related pedagogic approaches of teachers at two Reggio Emilia preschools in Halifax*. Canada. Journal of Education for Sustainable Development 13(2), 215–241.

Robson, K. (2017). *Review of the literature on the Reggio Emilia approach to education with a focus on the principle of the environment as the third teacher*. The International Journal of Holistic Early Learning and Development, 4, 35-44.

Smith-Gilman, S. (2018). *The Arts, Loose Parts and Conversations*. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 16(1), 90–103. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40356>, προσπελάστηκε στις 17/1/2025)

Yufiarti, Erik, Fidesrinur, Rosalinda, I., Garzia, M. (2022). *Reggio Emilia's Philosophy Approach; Environment as a Third Teacher in Child Potential Development in ECCE Institutions*. International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9(6), 297-308.

Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). (Διαθέσιμο: [//ikee.lib.auth.gr/record/134482/files/GRI-2014-12507.pdf](https://ikee.lib.auth.gr/record/134482/files/GRI-2014-12507.pdf), προσπελάστηκε στις 17/1/2025)

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα. Κάλλιπος.

Κακανά, Δ. (2018, Ιούλιος 27). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός*. [πρακτικά συνεδρίου]. Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης. Θεσσαλονίκη.