

**Ο.Μ.Ε.Ρ.**

Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής  
Ελληνική Επιτροπή

# ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 12  
2013

ΓΡΙΒΑ Ε.

ΚΑΤΣΙΚΟΝΟΥΡΗ ΕΥΦ.

ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ ΑΙΚ.

ΜΠΕΣΗ Μ.

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ Μ.

ΡΑΛΛΗ ΑΣ.

ΡΗΓΑ Β.

ΡΟΥΒΑΛΗ ΑΙΜ.

ΤΕΜΠΡΙΔΟΥ Α. – Ε.

ΤΣΑΟΥΣΗ Δ.



ISSN 1106-5036

**Ρούβαλη Αιμιλία**

Νηπιαγωγός, [erouvali@yahoo.gr](mailto:erouvali@yahoo.gr)

**Ρήγα Βασιλική**

Επίκουρη καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών, [vriqa@upatras.gr](mailto:vriqa@upatras.gr)

## Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»: ένα νέο εκπαιδευτικό εργαλείο στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την εφαρμογή και την προσαρμογή της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» στην ελληνική προσχολική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την Alison Clark και τον Peter Moss. Αναγνωρίζει τα παιδιά ως ειδήμονες της ζωής τους και ως άτομα με δικαιώματα ισάξια με αυτά των ενηλίκων. Προκειμένου να συλλέξουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες της ζωής τους σε μια προσχολική δομή σχετικά με τους χώρους, τις παροχές και τις υπηρεσίες που η συγκεκριμένη δομή τους προσέφερε, χρησιμοποιήσαμε διάφορα λεκτικά και μη λεκτικά εργαλεία: παρατήρηση, φωτογραφικές μηχανές, ξεναγήσεις, χαρτογράφηση, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων και συζήτηση σε ομάδες. Στη συνέχεια, διασταυρώσαμε τις απόψεις των παιδιών με αυτές των γονέων και των εκπαιδευτικών τους μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πώς οι σχέσεις με τους άλλους, το παιχνίδι με τους φίλους και το παιχνίδι στην αυλή κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή των παιδιών στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδί-ερευνητής, φωνή του παιδιού, ακρόαση του παιδιού, παιχνίδι.

### The Mosaic approach: a new educational tool in Greek early childhood education

#### Abstract

The current research explores the implementation and adaptation of the "Mosaic Approach", which was designed, prepared and implemented by Alison Clark and Peter Moss, into the Greek preschool reality. This approach recognises children as experts of their own lives and as people with abilities and rights equal to those of adults. During our study a range of different techniques were used to collect children's views and experiences of their lives in a particular early childhood institution: observation, cameras, tours, mapping, painting, role playing and group discussion. We crossed children's views with those of their parents and their teachers through questionnaires and interviews. The research results showed that children pay special attention to their relationships, to the activities of playing with friends and playing in the yard.

Keywords: Child as researcher, children's voices, listening to young children, play



## 1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις απόψεις και τις επιθυμίες των μικρών παιδιών σε θέματα που τα αφορούν (Darbyshire, Schiller, & MacDougall, 2005). Επιπλέον, τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο των σύγχρονων ερευνητικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Βεβαίως, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών λόγων (Σοφού, 2011) και συνδέεται στενά με τη φιλοσοφία που έχει η εκάστοτε κοινωνία για την παιδική ηλικία, με το πώς εμείς «βλέπουμε» το παιδί και την παιδική ηλικία επηρεασμένοι από τον πολιτισμό μας, την εκπαίδευση, τις διάφορες θεωρίες και τις εμπειρίες μας ως παιδιά και ως ενήλικες (Clark & Moss, 2005). Η μελέτη που παρουσιάζουμε αφορά στην εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου έρευνας στην ελληνική προσχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, αφορά στην ακρόαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως μέσο βελτίωσης της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση της καθημερινής τους ζωής και του περιβάλλοντος μέσα στις προσχολικές δομές, αλλά και ως αρχή και πρακτική μάθησης.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως το «αντικείμενο» της εκάστοτε μελέτης (Powell & Smith, 2009), και όχι ως οντότητες - άτομα με τη δική τους αυτόνομη σκέψη και δράση, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι ενήλικες αγνοούσαν ότι τα μικρά παιδιά είχαν την ικανότητα να ασχοληθούν και να στοχασθούν πάνω σε θέματα που τα αφορούν. Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η θέση, οι ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού άρχισαν να αποκτούν υποστηρικτές. Όμως, παρόλη την προσπάθεια για την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού (Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 1924), άρχισαν να σημειώνονται ουσιώδεις μεταβολές μετά την υιοθέτηση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου 1989). Σταδιακά, τα παιδιά έπαψαν να γίνονται αντιληπτά ως άβουλα και ανώριμα όντα. Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας άρχισε να τα αντιμετωπίζει ως οντότητες - άτομα προς ακρόαση και όχι ως αντικείμενα προς μελέτη (Moss, 2006). Δόθηκε έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες που αφορούν την παιδική ηλικία και ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν πραγματικές διαστάσεις, όπως και σε συνακόλουθες πρακτικές ενθάρρυνσης των παιδιών να απαντούν στα ερωτήματα του ερευνητή και να προσφέρουν τις απαιτούμενες ιδέες - λύσεις (Gersch, 1996; John, 1996). Βέβαια όλο αυτό το κίνημα συμμετοχής των παιδιών δεν απορρίπτει τη σημασία της άποψης του ενήλικα, αλλά αναγνωρίζει ότι η άποψή του δεν μπορεί πλέον να είναι η μόνη έγκυρη προοπτική στην έρευνα (Darbyshire et al., 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει κάθε κοινωνία την παιδική ηλικία επηρεάζει, από τη μία μεριά, το βαθμό εμπλοκής των παιδιών και το ρόλο τους στις δράσεις αυτής της κοινωνίας και, από την άλλη, την εικόνα που έχουμε για τον ενήλικα που δουλεύει με μικρά παιδιά αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσει με αυτά (Clark, 2005). Για παράδειγμα, προσδοκούμε ο εκπαιδευτικός να σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, να γνωρίζει τα δικαιώματά τους, να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες μάθησης και ακρόασης των παιδιών, να δίνει νόημα σε αυτό που λένε και πιστεύουν τα παιδιά για τον κόσμο τους (Clark, 2001).

Αναμφίβολα, τα παιδιά σήμερα κατέχουν θέση ενεργού συμμετόχου στη διαμόρφωση τόσο της δικής τους ζωής όσο και αυτής των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους, καθώς επίσης και των κοινωνιών μέσα στις οποίες ζουν (James & Prout, 1997). Όμως, οι συμμετοχικές έρευνες συνεχίζουν να βρίσκονται υπό την ηγεσία του ενήλικα, να σχεδιάζονται από αυτόν και να μελετώνται με βάση την οπτική του (Kellert, 2005). Τα ερωτήματα που προκύπτουν επικεντρώνονται πλέον στην εύρεση τρόπων που θα δίνουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να μοιραστούν τη γνώμη τους και την εφαρμογή συμμετοχικών ερευνών που θα αναγνωρίζουν έμπρακτα τα παιδιά ως ερευνητές. Τέτοιου είδους πρόταση αποτελεί η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη (Clark & Moss, 2001, 2005, 2010).

## 2. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην καθημερινή λήψη αποφάσεων μέσα από την από κοινού με τους ενήλικες «διαμόρφωση νοήματος» (Clark, 2007) για τη ζωή τους. Αντιμετωπίζοντάς τα με ένα διαφορετικό τρόπο, ως ειδήμονες της ζωής τους (Langsted, 1994), άρει πολλούς περιορισμούς στην προσπάθεια των ενηλίκων να κατανοήσουν την παιδική ζωή. Επηρεασμένη από τις νέες έρευνες σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού, την προβολή του από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ως ενεργού δράστη σε θέματα έρευνας, την πεποίθηση ότι η παιδική ηλικία είναι κοινωνική κατασκευή (James & Prout, 1997), όπως και την «παιδαγωγική τεκμηρίωση» που εφαρμόζεται στους σταθμούς της επαρχίας Ρέτζιο Εμίλια στην Ιταλία (Clark, 2005; Clark & Moss, 2010: 13), η παρούσα έρευνα απαρτίζεται από τρία στάδια.

Το πρώτο στάδιο επικεντρώνεται στη λήψη πληροφοριών, μέσα από τη χρήση παραδοσιακών και καινοτόμων δημιουργικών τεχνικών (παρατήρηση, συζητήσεις, φωτογραφικές μηχανές, χάρτες, εικαστικά, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση κ.ά.) που σκοπό έχουν να επιλύσουν το πρόβλημα της περιορισμένης ακρόασης των παιδιών και να κατανοήσουν τις «εκατό γλώσσες» τους (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Είναι τα κομμάτια του μωσαϊκού τα οποία συνδυάζονται για να αποκαλυφθεί ολόκληρη η εικόνα, δηλαδή η πραγματικότητα της ζωής του μικρού παιδιού. Όσοι περισσότερες είναι οι τεχνικές που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης των παιδιών τόσοι περισσότερες ευκαιρίες θα έχουν τα παιδιά να ανακαλύψουν νέους τρόπους σκέψης και πολλές απαντήσεις στην ίδια ερώτηση. Στο δεύτερο στάδιο, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν συνδυάζονται με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, ενώ στο τρίτο στάδιο αποφασίζουν όλοι, από κοινού, για το ποια δεδομένα, στοιχεία, πληροφορίες για την καθημερινή ζωή των παιδιών θα κρατήσουν και ποια θα αλλάξουν (Clark, 2005).

Η προσέγγιση στηρίζεται πάνω στη διαδικασία της ακρόασης και δεν αποτελεί μόνο τεχνική και διδακτική μεθοδολογία, αλλά ένα νέο τρόπο ζωής και μάθησης, έναν τρόπο να βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τους άλλους και τον κόσμο (Rinaldi, 2005, όπ. αναφ. στο Moss, 2006). Είναι κάτι σαν γέφυρα ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ώστε να αναθεωρήσουν αντιλήψεις, να συζητήσουν και να διαπραγματευθούν νοήματα (Clark & Moss, 2005). Μέσα στη διαπραγμάτευση των νοημάτων κρύβεται το πιο σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης: η δημιουργία συνθηκών περιβάλλοντος που διευκολύνουν, παρά αναστέλλουν, την επικοινωνία, κατά τρόπο τέτοιο ώστε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια προκειμένου να μιλήσουν για όσα τα απασχολούν (Lefevre, 2010).



Δύο είναι οι βασικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση. Η πρώτη αρχή αναγνωρίζει το παιδί ως *βασικό και ενεργό ερευνητή* για τη διερεύνηση των αναγκών, επιθυμιών και σκέψεών του πάνω στις προσφερόμενες προσχολικές δομές και τη ζωή του μέσα σε αυτές. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αρκετές έρευνες δεν υποστηρίζουν πάντα το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει ως συν-ερευνητής (Powell & Smith, 2009). Η συζήτηση περί ηθικής στην έρευνα έχει έλθει πλέον αντιμέτωπη με τη σύγκρουση μεταξύ δύο δικαιωμάτων: το δικαίωμα του παιδιού να είναι προστατευμένο ενάντια στο δικαίωμά του να έχει φωνή (Sandbaek, 1999). Σε αυτό, όμως, που καταλήγουν όλοι είναι ότι χρειάζεται καλύτερη ισορροπία μεταξύ *προστασίας και συμμετοχής*, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να ακουστούν χωρίς να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης, να προστατευτούν χωρίς να σιωπούν ή να αποκλείονται, όπως και στο ότι πρέπει να ακολουθηθούν τέτοιες διαδικασίες έρευνας που δεν θα τους δημιουργήσουν δυσφορία ή προβλήματα (Alderson & Morrow, 2004).

Η δεύτερη βασική αρχή της προσέγγισης είναι ότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές *φωνές ή γλώσσες των παιδιών*. Η χρήση του όρου *φωνή του παιδιού* εμπεριέχει την ικανότητά του να δίνει νόημα σε κάθε πράξη, σκέψη, συναίσθημα, αντικείμενο μέσα από λέξεις ή άλλους κώδικες. Επίσης, χρησιμοποιεί την *έννοια της ακρόασης* ως ενεργή διαδικασία λήψης, ερμηνείας και απόκρισης στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικου και παιδιού (Clark, 2011). «Ακούω» είναι ρήμα ενεργητικό και σημαίνει προσαρμόζομαι στους πολλούς μη-λεκτικούς τρόπους που υιοθετεί το παιδί για να εκφράσει την εμπειρία και κυρίως σέβομαι τη σιωπή του (Clark, 2001). Δεν πρόκειται για επιφανειακή ανταλλαγή πληροφοριών που στηρίζεται σε άμεσα αντιληπτές μορφές επικοινωνίας (προφορικός και γραπτός λόγος) αλλά για ουσιαστική και εις βάθος επικοινωνία του παιδιού όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό αλλά με όλους όσους εμπλέκονται στη ζωή του προσχολικού θεσμού (Clark, McQuail, & Moss, 2003). Συνεπώς, η ακρόαση δεν είναι απλά ένας άλλος τρόπος για να συλλέξουμε πληροφορίες αλλά αναστοχαστική και δημιουργική διαδικασία των παιδιών να εξετάσουν έννοιες, να κάνουν ανακαλύψεις και καινούργιες συνδέσεις, να κοινοποιήσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους με έναν τρόπο που να έχει νόημα για αυτά (Tolfree & Woodhead, 1999). Αυτή η διαδικασία γίνεται μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς να αισθάνονται το φόβο να δώσουν την αναμενόμενη απάντηση, χωρίς τη μεσολάβηση της ερμηνείας του ενήλικα σε οτιδήποτε εκφράζουν (Clark, 2005). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η ακρόαση μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε τεχνική διαχείρισης και ρύθμισης της συμπεριφοράς, επειδή, αν ακούω τι λέει κάποιος, μπορώ να μάθω ακριβώς τι χρειάζεται να ξέρει για να πετύχει το αποτέλεσμα που εγώ θέλω (Moss, 2006).

### 3. Μεθοδολογία έρευνας

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» δημιουργήθηκε το 2001 από την Alison Clark και τον Peter Moss (Clark & Moss, 2001). Στην Ελλάδα έγινε γνωστή μέσα από τη μη κυβερνητική οργάνωση ΕΑΔΑΠ και τη μετάφραση του αγγλικού βιβλίου στην ελληνική γλώσσα (Clark & Moss, 2010). Η προσέγγιση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε ελληνικά νηπιαγωγεία το σχολικό έτος 2010-2011 και χρησιμοποιήθηκαν μόνο τρεις τεχνικές: οι ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, οι φωτογραφικές μηχανές και η ζωγραφική (Σοφού, 2011). Στην έρευνα που παρουσιάζουμε, η προσέγγιση εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2011-2012 σε παιδικό σταθμό με σκοπό την ανίχνευση των συναισθημάτων, επιθυμιών και αναγκών των παιδιών σχετικά με τους χώρους, τις παροχές και τις

υπηρεσίες που ο σταθμός προσέφερε και την προσαρμογή της προσέγγισης στην ελληνική πραγματικότητα. Τρία ήταν τα υπό διερεύνηση ερωτήματα:

- (1) Τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν τις ώρες που βρίσκονται στον παιδικό σταθμό;
- (2) Ποιος είναι ο αγαπημένος τους χώρος στον παιδικό σταθμό;
- (3) Τι είναι πιο σημαντικό για τα παιδιά στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού;

### 3.1 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν από την αρχή για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της. Είχαν το δικαίωμα να δουλέψουν με όσα και όποια εργαλεία επιθυμούσαν και για όσο χρονικό διάστημα ήθελαν. Η ερευνητική μεθοδολογία στηρίχθηκε στη χρήση πολλών και διαφορετικών (λεκτικών ή μη) εργαλείων.

**Πίνακας 1:** Εργαλεία συλλογής δεδομένων

<b>Μη λεκτικά εργαλεία</b>
Παρατήρηση
Φωτογραφικές μηχανές
Χαρτογράφηση
Ζωγραφική
<b>Λεκτικά εργαλεία</b>
Συνεντεύξεις με την ερευνήτρια
Συνεντεύξεις με συμμαθητή
Ξεναγηση
Σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας
Ερωτηματολόγιο (για τους γονείς)
Ημι-δομημένες συνεντεύξεις (με τους εκπαιδευτικούς)

Ξεκινήσαμε με το πιο σημαντικό μέρος της ακρόασης, τη λεπτομερή μη δομημένη παρατήρηση κάθε παιδιού ξεχωριστά (Clark, 2001). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τις γραπτές περιγραφές - αφηγήσεις της ερευνήτριας (Clark & Moss, 2005).

**Πίνακας 2:** Η παρατήρηση στην πράξη

Μέσα στην τάξη (ώρα 10:15): Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για τους φαντάρους και το 1940, ο Ραφαήλ έκανε φασαρία. Η νηπιαγωγός του είτε πως θα τον στείλει στα μικρά. Εκείνος θύμωσε, έβαλε το κεφάλι στα πόδια και γύρισε θυμωμένα στην Άννα-Μαρία και της είπε: «Είμαι καλύτερος από εσένα». Αργότερα, η νηπιαγωγός τους είπε να κάνουν έναν κύκλο. Ο Ραφαήλ έτρεξε να σταθεί δίπλα στον Χαράλαμπο, όμως ο Νικόλας δεν τον άφησε. Τότε, άρχισε να φωνάζει στον Χαράλαμπο: «Είμαστε φίλοι και θα είμαστε για καιρό. Οι φίλοι δεν χωρίζουν!». Όμως, βλέποντας ότι δεν καταφέρνει κάτι, στράφηκε στη νηπιαγωγό και της είπε: «Πατρούλα, θέλω να κάτσω με το φίλο μου». Όταν η νηπιαγωγός τον ρώτησε ποιον εννοεί, εκείνος είπε πως δεν γνωρίζει το όνομά του. Τότε η νηπιαγωγός τον έστειλε ξανά στον Χαράλαμπο για να τον ρωτήσει πώς τον λένε και ακολούθησε η παρακάτω στιχομυθία:

- Ραφαήλ: Πώς σε λένε;
- Χαράλαμπος: Χαράλαμπο.



- 
- Ραφαήλ: Ωραία! Θα είμαστε για πάντα φίλοι! (Προσπαθεί για ακόμα μία φορά να καθίσει δίπλα του, όμως πάλι δεν τον αφήνουν).
  - Νηπιαγωγός: Δεν τον ρώτησες αν θέλει να είναι φίλος σου.
  - Ραφαήλ: Ε, θες να γίνουμε φίλοι;
  - Χαράλαμπος: Ναι.
  - Ραφαήλ: Ωραία. (Έστριψε και πήγε να καθίσει αλλού).

*Απόσπασμα παρατήρησης του Ραφαήλ (5 ετών) από τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας*

---

Στη συνέχεια, ακολούθησαν συνεντεύξεις - συζητήσεις σε ομάδες των 3-4 παιδιών με την ερευνήτρια, με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων, όπως: Γιατί έρχεσαι στο σχολείο; Τι σου αρέσει πιο πολύ να κάνεις στο σχολείο; Τι δεν σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Ποιον αγαπάς περισσότερο στο σχολείο; Ποιον δεν αγαπάς στο σχολείο; Υπάρχει κάτι που σου φαίνεται δύσκολο στο σχολείο; Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στο σχολείο; Ποιο μέρος του σχολείου δεν σου αρέσει; Τι πιστεύεις ότι κάνουν οι μεγάλοι που είναι μαζί σας στο σχολείο; Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνουν οι μεγάλοι που είναι στο σχολείο; Μέχρι τώρα ποια ήταν η καλύτερη μέρα σου στην τάξη; Τα παιδιά είχαν το δικαίωμα να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις ή να αποχωρήσουν από τη συζήτηση.

Για να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί του εργαλείου, η συνέντευξη επαναλήφθηκε έχοντας το ρόλο του ερευνητή – συνεντευξιαστή ένα από τα παιδιά της υπό μελέτη ομάδας. Η προσαρμογή του εργαλείου έγινε στηριζόμενη στο συλλογισμό της Clark (2010) ότι πολλές φορές τα παιδιά δεν εκφράζουν μπροστά στον ενήλικα τις πραγματικές τους επιθυμίες αλλά όσα πιστεύουν ότι οι ενήλικες θα ήθελαν να ακούσουν και αυτό επειδή φοβούνται ότι οι δικές τους επιθυμίες, ανάγκες και σκέψεις δεν ενδιαφέρουν τον ενήλικα.

**Πίνακας 3: Οι συνεντεύξεις με συμμαθητή στην πράξη**

---

**Δημήτρης:** Τι σου αρέσει Αγγελική να κάνεις περισσότερο στο σχολείο;

Αγγελική: Τι μου αρέσει; Να παίζω.

**Δημήτρης:** Τι να παίζεις;

Αγγελική: Τι να παίζω;

Ηλίας: Εμένα να τρέχω!

Αγγελική: Κι εμένα να τρέχω.

**Δημήτρης:** Και τι δεν σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο;

Αγγελική: Τι δεν μου αρέσει; Δεν μου αρέσει να παίζω στα χώματα γιατί λερώνονται τα παπούτσια μου.

Ηλίας: Κι εμένα!

**Δημήτρης:** Και ποιον αγαπάς περισσότερο;

Αγγελική: Το μπαμπά μου και τη μαμά μου.

**Δημήτρης:** Στο σχολείο!

Αγγελική: Α! Εντάξει. Στο σχολείο αγαπάω περισσότερο τον Ηλία.

**Δημήτρης:** Και ποιον άλλον;

Αγγελική: Ποιον άλλον; Την Άννα-Μαρία.

Ηλίας: Εγώ την Αγγελίνα!

---

---

**Δημήτρης:** Ποιον δεν αγαπάς;

**Αγγελική:** Από το σχολείο εννοείς;

**Δημήτρης:** Ναι από το σχολείο.

**Αγγελική:** Από εδώ πέρα δεν αγαπάω το Ραφαήλ.

**Ηλίας:** Δεν προστέθηκαν σχόλια.

**Δημήτρης:** Ποιο μέρος σου αρέσει πιο πολύ;

**Αγγελική:** Πιο πολύ εδώ πέρα μου αρέσει η τάξη γιατί ζωγραφίζω.

*Απόσπασμα συνέντευξης Ηλία 3,5 ετών και Αγγελικής 4 ετών από τον Δημήτρη 5 ετών*

---

Στη συνέχεια, τα παιδιά ατομικά ή με παρέα χρησιμοποίησαν τις ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές για να αποθανάτισουν ανθρώπους, αντικείμενα, χώρους σημαντικούς για αυτά στο σταθμό και για να αποκαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο «έβλεπαν» το περιβάλλον τους (Clark, 2001). Κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του όσο χρόνο χρειάζονταν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, την οποία μπορούσε να διακόψει όποτε επιθυμούσε, και τη δυνατότητα να κινείται ελεύθερα σε όλους τους χώρους εντός και εκτός του νηπιαγωγείου. Κατά τη φωτογράφιση, αλλά και μετά την ολοκλήρωση, γινόταν συζήτηση με την ερευνήτρια σχετικά με το τι φωτογράφιζε κάθε φορά το παιδί ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες ή αμφισημίες.



**Φωτ. 1:** Το spitάκι της αυλής (φωτογραφία τραβηγμένη από τον Μανώλη τεσσάρων ετών)

Οι φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν λίγες μέρες αργότερα για να χαρτογραφήσουν το σταθμό τους. Οι χάρτες ήταν ένας άλλος τρόπος για να κάνουν τα παιδιά ορατό και απτό το περιβάλλον τους. Κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι, μαρκαδόρους σε όλα τα χρώματα και φωτογραφίες. Σε κάθε επιλογή φωτογραφίας γινόταν συζήτηση με το παιδί για το περιεχόμενο και το λόγο επιλογής της, προκειμένου να καταγραφούν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και πληρέστερα οι απόψεις των παιδιών και να αποκτήσουμε μια ορθή και ολόπλευρη κατανόηση της οπτικής με την οποία έβλεπαν το χώρο του νηπιαγωγείου.





Φωτ. 2: Ο Σπύρος (τεσσάρων ετών) κατά τη χαρτογράφηση

Ακολούθησε η ξενάγηση της ερευνήτριας στο χώρο του σταθμού από τα παιδιά, ατομικά ή σε ζευγάρι ανάλογα με την προσωπική επιθυμία. Η μέθοδος της ξενάγησης - του περιπάτου, όπως εξηγεί ο Chambers (1997), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν το περιβάλλον τους παρατηρώντας, ρωτώντας, ακούγοντας, συζητώντας και μαθαίνοντας. Είναι μια τεχνική φιλική για το παιδί, επειδή στηρίζεται στην ενεργοποίηση του σώματος και την κίνηση (Clark & Moss, 2005). Το κάθε παιδί επέλεγε από πού θα ξεκινήσει η ξενάγηση, πώς θα εξελιχθεί αλλά και πόσο θα διαρκέσει. Η ξενάγηση ηχογραφήσαν, ενώ τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους τη φωτογραφική μηχανή για να φωτογραφίσουν ό,τι επιθυμούσαν ανά πάσα στιγμή.

Για τη συλλογή δεδομένων από τους γονείς χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και για τους εκπαιδευτικούς ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις ήταν παρεμφερείς με αυτές που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τα παιδιά προκειμένου να αναζητήσουμε πιθανή ή όχι συμφωνία μεταξύ των απόψεων των ενηλίκων και των παιδιών. Τα δεδομένα που προέκυψαν συνδυάστηκαν με αυτά που προέκυψαν από τα παιδιά προκειμένου να συμπληρωθούν τα κομμάτια του μωσαϊκού και να υπάρχει μια ολόπλευρη και πιο ορθή αντίληψη σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών στο σταθμό.

#### Πίνακας 4: Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς

##### Η μητέρα του Μιχάλη (πέντε ετών)

- 3 Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ο Μιχάλης που βρίσκεται στο σταθμό;  
Είναι χαρούμενος και ευχαριστημένος. Το διασκεδάζει συνήθως και του αρέσει.
- 4 Πώς πιστεύετε ότι είναι μία καλή ημέρα του Μιχάλη στο σταθμό;  
Με παράλληλες δραστηριότητες μάθησης και παιχνιδιού με τους φίλους του.
- 5 Πώς πιστεύετε ότι είναι μία άσχημη ημέρα του Μιχάλη στο σταθμό;  
Όταν του γίνονται παρατηρήσεις και ντροπιάζεται ή όταν δεν απολαμβάνει την προσοχή που θέλει.
- 6 Πώς πιστεύετε ότι είναι μία καλή ημέρα του Μιχάλη στο σπίτι;  
Όταν επικρατεί ηρεμία, έχουμε χρόνο ώστε να συζητούμε και να παίζουμε μαζί του.

- 7 Τι πιστεύετε ότι αρέσει στον Μιχάλη να κάνει στο σταθμό;  
 Να παίζει με τους φίλους του και να συμμετέχει στις δράσεις και δραστηριότητες του σταθμού. Τον ευχαριστεί ιδιαίτερα όταν κερδίζει.
- 8 Τι πιστεύετε ότι δεν αρέσει στον Μιχάλη να κάνει στο σταθμό;  
 Να είναι μέσα στο σχολείο όταν άλλα τμήματα του σταθμού είναι στην αυλή, όταν δε βγαίνει έξω να παίξει.
- 9 Ποιον πιστεύετε ότι αγαπά περισσότερο στο σταθμό;  
 Τη Σταυρούλα και τους φίλους του (Νίκο, Χαράλαμπο...)

Απόσπασμα ερωτηματολογίου γονέα για τον Μιχάλη (πέντε ετών)

### 3.2 Δείγμα της έρευνας

Στη μελέτη περίπτωση που παρουσιάζουμε, συμμετείχαν 21 παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Τα παιδιά φοιτούσαν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, ο οποίος αποτελούταν από τέσσερα διαφορετικά τμήματα (νηπιαγωγείο, προ-νήπιο, προ-προ νήπιο και βρεφικό). Από τα 21 παιδιά, 18 ήταν αγόρια και 3 κορίτσια. Τα οχτώ (από τα αγόρια) φοιτούσαν στην τάξη του νηπιαγωγείου, τρία κορίτσια και επτά αγόρια στην τάξη του προ-νήπιου, δύο αγόρια στην τάξη του προ-προ νηπίου και ένα αγόρι στην τάξη των μωρών. Η επιλογή του σταθμού έγινε τυχαία, ενώ στην έρευνα συμμετείχε όποιο παιδί ήθελε και για όσο διάστημα αυτό επιθυμούσε. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν τέσσερις γυναίκες, με πτυχίο ΑΕΙ, και είχαν από 1 έως 20 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χρήση φωτογραφικών μηχανών

Η χρήση φωτογραφικών μηχανών ήταν ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά. Παρόλο που οι φωτογραφικές μηχανές ήταν ψηφιακές και δε δόθηκε στα παιδιά κάποιο όριο λήψης φωτογραφιών, η πλειονότητα των παιδιών τράβηξε περίπου 55 με 70 φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες αυτές απεικόνιζαν κυρίως τους φίλους και συμμαθητές τους (37%), το χώρο και τα παιχνίδια της αυλής (29%), τα παιχνίδια του σταθμού (11%), διάφορους χώρους του σταθμού (9%), άλλα αντικείμενα (8%) και το προσωπικό του σταθμού (6%).

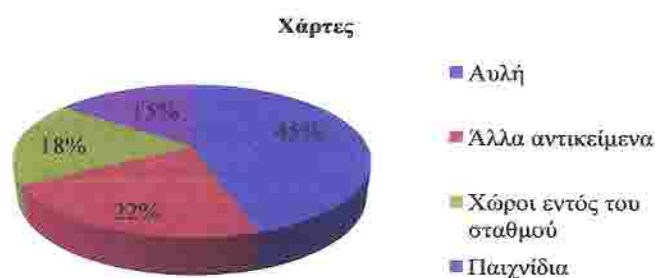


Γράφημα 1: Αποτελέσματα φωτογραφιών



#### 4.2. Δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη χαρτογράφηση

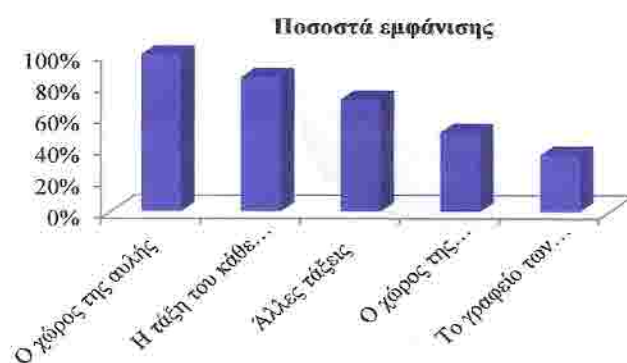
Λίγες μέρες μετά τη λήψη των φωτογραφιών το κάθε παιδί, ατομικά ή σε ζευγάρι, δημιούργησε ένα χάρτη του νηπιαγωγείου στον οποίο τοποθέτησε ό,τι θεωρούσε πιο σημαντικό στον παιδικό σταθμό. Μπορούσε να επιλέξει μέχρι επτά από ένα σύνολο τριάντα φωτογραφιών, οι οποίες προέρχονταν από τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει τα παιδιά και είχαν επιλεγεί έτσι ώστε να καλύπτουν όλο το φάσμα των φωτογραφημένων αντικειμένων, χώρων και προσώπων. Τα παιδιά επέλεξαν να συμπεριλάβουν στη χαρτογράφησή τους το χώρο της αυλής (45%), εσωτερικούς χώρους του παιδικού σταθμού (18%), διάφορα παιχνίδια του σταθμού (15%) και άλλα αντικείμενα (22%).



Γράφημα 2: Αποτελέσματα χαρτογράφησης

#### 4.3. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ξεναγήσεις

Μετά τη λήψη των φωτογραφιών το κάθε παιδί ξενάγησε την ερευνήτρια στους χώρους όπου θεωρούσε αυτό σημαντικούς για την καθημερινότητά του στον παιδικό σταθμό. Στο σύνολο πραγματοποιήθηκαν δέκα πέντε ξεναγήσεις. Τα μέρη τα οποία προτιμήθηκαν ήταν ο χώρος της αυλής (100%), η τάξη του κάθε παιδιού (85,71%), άλλες τάξεις (71,43%), ο χώρος της τραπεζαρίας (50%) και το γραφείο των παιδαγωγών (35,71%).



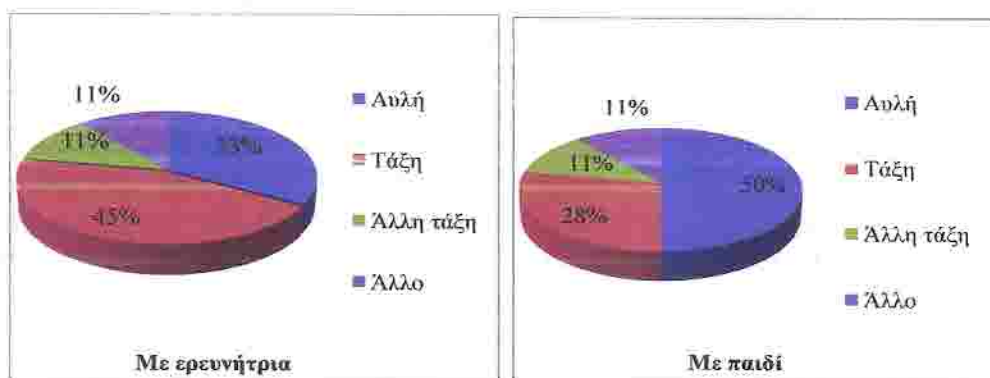
Γράφημα 3: Αποτελέσματα ξεναγήσης

#### 4.4. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με το συμμαθητή

Δεκαοκτώ παιδιά συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με τον συμμαθητή τους. Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει να κάνεις περισσότερο, όταν είσαι στον σταθμό», οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν το παιχνίδι στην αυλή (39%), η ζωγραφική (17%), η ανάγνωση βιβλίων (11%), το παιχνίδι με τα τουβλάκια (11%) και άλλες απαντήσεις (22%). Στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;», η αυλή συγκέντρωσε το 50%, η τάξη τους το 28%, άλλες τάξεις το 11% και άλλοι χώροι το 11% των απαντήσεων.

#### 4.5. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με την ερευνήτρια

Δεκαοκτώ παιδιά συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με την ερευνήτρια. Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις, όταν είσαι στον σταθμό;», το 45% απάντησε το παιχνίδι στην αυλή, το 11% τη ζωγραφική, το 11% το παιχνίδι με τα τουβλάκια, το 11% την ανάγνωση βιβλίων, ενώ το 22% έδωσε άλλες απαντήσεις. Στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;», το 45% επέλεξε την τάξη, το 33% το χώρο της αυλής, το 11% κάποια άλλη τάξη και το υπόλοιπο 11% απάντησε κάποιον άλλο χώρο.



Γράφημα 4: Συγκριτικά αποτελέσματα συνεντεύξεων με την ερευνήτρια και με το συμμαθητή στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;»

#### 5. Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με αυτά αντίστοιχων ερευνών (Clark, 2001; Clark, 2007) και μας τροφοδότησαν με πολλά στοιχεία, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργώντας όμως νέα ερωτήματα, τα οποία καταθέτουμε στη συνέχεια ως προτάσεις. Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, όλα τα κομμάτια του «Μωσαϊκού» μας οδήγησαν σε δύο σημαντικές προτεραιότητες για τα παιδιά στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού:

- (1) στις σχέσεις με τους συνομήλικους, τους παιδαγωγούς και τους υπόλοιπους εργαζόμενους στο σταθμό, και
- (2) στο παιχνίδι στην αυλή.

Πρώτη θέση στη λίστα με τα πιο σημαντικά άτομα στο σταθμό κατέχουν οι συνομήλικοι. Η παρουσία τους είναι έντονη σχεδόν σε όλα τα εργαλεία και σε αυτό συμφωνούν γονείς και



παιδαγωγοί. Μάλιστα, πολύ συχνά τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία μαζί με ένα φίλο τους. Εξίσου σημαντική θέση στη ζωή των παιδιών φάνηκε να έχουν οι παιδαγωγοί αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σταθμού, καθώς και οι σχέσεις μαζί τους.

Ως αναμενόμενο, το παιχνίδι στο χώρο της αυλής φάνηκε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών. Ο χώρος της αυλής εμφανίζεται σε όλα τα εργαλεία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί αναφέρουν πως τις ημέρες που ο καιρός δεν επιτρέπει το παιχνίδι στην αυλή η πλειονότητα των παιδιών παρουσιάζει μειωμένη διάθεση, ακόμα και επίδοση σε οποιαδήποτε άλλη ασχολία. Μελετώντας σε μεγαλύτερο βάθος τα ατομικά στοιχεία του κάθε παιδιού, φάνηκε - σε συντριπτική πλειοψηφία - πως τα παιδιά που έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της αυλής, και στο παιχνίδι σε αυτήν, ήταν παιδιά που ζούσαν σε πολυκατοικίες ή σπίτια χωρίς αυλή. Αντίθετα, τα παιδιά που ζούσαν σε μονοκατοικίες και το σπίτι τους διέθετε αυλή, έδειξαν να θεωρούν εξίσου σημαντικό το παιχνίδι στο χώρο της αυλής εξίσου με το παιχνίδι στους εσωτερικούς χώρους του σταθμού.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον αγαπημένο χώρο στον παιδικό σταθμό, το μωσαϊκό ανέδειξε, κατά σειρά προτίμησης:

- (1) το χώρο της αυλής και
- (2) το χώρο της τάξης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο χώρος της αυλής αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την καθημερινότητα των παιδιών και για πολλά από αυτά φαίνεται να είναι, με διαφορά, ο πιο αγαπημένος χώρος του σταθμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί η αξία της προσέγγισης εφόσον οι παιδαγωγοί του σταθμού χρησιμοποίησαν τα αποτελέσματα της έρευνας υλοποιώντας πολλές από τις δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος στην αυλή, κατά τρόπο ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών.

Ο δεύτερος σημαντικός χώρος για τα παιδιά ήταν η τάξη τους. Κυρίως για τα παιδιά που διαθέτουν αυλή στο σπίτι τους. Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι τα παιδιά έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον και για τις άλλες τάξεις του σταθμού. Το μεγάλο ποσοστό εμφάνισης των υπολοίπων τάξεων στα διάφορα εργαλεία του «Μωσαϊκού» ίσως οφείλεται στο ότι τα παιδιά εκμεταλλεύτηκαν τη δυνατότητα - ελευθερία που είχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας να εξερευνήσουν χώρους που πριν δεν μπορούσαν (όπως το γραφείο των παιδαγωγών). Σε κάθε περίπτωση αυτό το δεδομένο χρήζει περισσότερης διερεύνησης.

Τέλος, στο πρώτο ερώτημα, «Τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν τις ώρες που βρίσκονται στον παιδικό σταθμό», το παιχνίδι στην αυλή καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους.

Πέρα από τις απαντήσεις που λάβαμε στα ερωτήματά μας μέσα από την εφαρμογή της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», η νέα αυτή έννοια της ακρόασης φάνηκε να γίνεται κατανοητή και δεκτή με ιδιαίτερη χαρά σε όλο τον παιδικό σταθμό. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κατέθεσαν στο τέλος πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες για το ποια από τα εργαλεία μπορούσαν να εφαρμόσουν στην καθημερινή πρακτική και με ποιον τρόπο. Τα παιδιά φάνηκαν να εκτιμούν το γεγονός ότι οι σκέψεις, οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους επιτέλους «ακούγονταν», γεγονός που τα οδήγησε στο να θελήσουν να μεταφέρουν αυτή τους την αίσθηση και στο χώρο του σπιτιού. Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών που ζήτησαν από τους γονείς τους να τους αγοράσουν φωτογραφική μηχανή ώστε να τραβήξουν φωτογραφίες «...όπως στο σχολείο». Η έννοια της ακρόασης, όπως

παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, φάνηκε να γίνεται κατανοητή και αποδεκτή από ενηλίκους και παιδιά, ενώ εκφράστηκε η επιθυμία να γίνει μέρος της καθημερινής προσχολικής πραγματικότητας του παιδικού σταθμού στον οποίο εφαρμόστηκε.

## 6. Προτάσεις

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικό τρόπο εξυπηρετώντας κάθε φορά άλλους στόχους. Μπορεί η εφαρμογή της να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, όμως θα ήταν εξίσου ενδιαφέρον να διερευνηθεί το πώς λειτουργεί ο συνδυασμός τέτοιων εργαλείων στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να διερευνηθεί η προσέγγιση ως κομμάτι του ατομικού φακέλου (portfolio) του παιδιού. Οι φωτογραφίες, οι ζωγραφιές ή ακόμα και ο χάρτης του σταθμού που κατασκευάζει ένα παιδί, μαζί με τις υπόλοιπες κατασκευές του και την παρατήρηση από την υπεύθυνη παιδαγωγό, φυλάσσονται στον ατομικό φάκελο, στον οποίο το παιδί έχει πρόσβαση ανά πάσα στιγμή. Η ύπαρξη του portfolio βάζει από νωρίς το παιδί στη διαδικασία του αναστοχασμού και της διάκρισης των διαφορών που παρουσιάζει σε όλα τα επίπεδα μέσα στο χρόνο, γεγονός που ενισχύει τόσο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του όσο και την πίστη στον εαυτό του.

Η χρήση των εργαλείων του «Μωσαϊκού» μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, ως μέσο συνεχούς ανατροφοδότησης - αξιολόγησης από την παιδαγωγό για τη δημιουργία ενός καθημερινού προγράμματος, το οποίο θα ικανοποιεί ταυτόχρονα τις γνωσιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με τρόπο όμως που θα τους κινεί το ενδιαφέρον και που θα μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στην μοναδικότητα του κάθε παιδιού.

Πέρα από τη συμβολή της προσέγγισης στο σχεδιασμό του καθημερινού προγράμματος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης του εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου. Η σημασία του χώρου για την εκπαίδευση των παιδιών είναι σημαντική, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, όπου τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Αγγελάκη κ.ά., 2012: 32).

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι η προσαρμοστικότητά της σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο χώρος στον οποίο ζουν και κινούνται άτομα με ειδικές ανάγκες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο τόσο για τα παιδιά που θα τη χρησιμοποιήσουν, καθώς θα αισθανθούν ότι οι απόψεις τους είναι σημαντικές, αλλά και για τους ανθρώπους που τα φροντίζουν, καθώς αποτελεί διάυλο ουσιαστικής επικοινωνίας και θεμέλιο της ουσιαστικής σχέσης.

## Βιβλιογραφία

- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Barking: Barnardo's.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. London: Intermediate Technology.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333–341.



- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, T. Kjörholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. The Hague, The Netherlands. Retrieved from: [http://www.bernardvanleer.org/Early\\_childhood\\_spaces\\_involving\\_young\\_children\\_and\\_practitioners\\_in\\_the\\_design\\_process](http://www.bernardvanleer.org/Early_childhood_spaces_involving_young_children_and_practitioners_in_the_design_process)
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.
- Clark, A. (2011). *Listening as a way of Life*. National Children's Bureau. Retrieved from [http://www.ncb.org.uk/media/74018/an\\_introduction\\_to\\_why\\_and\\_how\\_we\\_listen\\_to\\_very\\_young\\_children.pdf](http://www.ncb.org.uk/media/74018/an_introduction_to_why_and_how_we_listen_to_very_young_children.pdf)
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: DfES.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Darbyshire, P., Schiller, W., & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 467–472.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London: JAI Press Ltd.
- Gersch, I. (1996). Listening to Children in Educational Contexts. In R. Davie, G. Upton, & V. Varma (Eds.), *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals* (pp. 27–48). London: Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- John, M. (1996). *Children in Charge: The Child's Right to Fair Hearing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. London: SAGE.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: new approaches to defining quality* (pp. 28–42). London: Paul Chapman Publishing.
- Lefevre, M. (2010). *Communicating With Children and Young People: Making a Difference*. Bristol: The Policy Press.
- Moss, P. (2006). Listening to young children – beyond rights to ethics. In L. and T. Scotland (Ed.), *Let's Talk about Listening to Children: towards a shared understanding for early years education in Scotland* (pp. 17–23). Scotland: Learning and Teaching Scotland.

- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood, 16*(1), 124–142.
- Sandbaek, M. (1999). Adult Images of Childhood and Research on Client Children. *International Journal of Social Research Methodology, 2*, 191–202.
- Tolfree, D., & Woodhead, M. (1999). Tapping a key resource. *Early Childhood Matters, 91*, 19–23.
- Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Research in Education, 2*, 6–17. Retrieved from <http://www.actionresearch.gr/el/t2p2>