



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**από την Κυριάκου Μαρίνα
Α.Μ. 4262021016**

**ΘΕΜΑ: «Η εφαρμογή των αρχών της βιοματικής μάθησης σε
εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία στο
Νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του 1ου Νηπιαγωγείου Κοσκινού
Ρόδου.»**

**« The application of the principles of experiential learning in
educational programs for the environment and sustainability in
Kindergarten. The example of the 1st Kindergarten of Koskinou
Rhodes.»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βασίλειος Παπαβασιλείου	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Παναγιώτης Σταμάτης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Ελένη Νικολάου	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται ύστερα από συστηματική δουλειά και προσπάθεια με παράλληλα όμορφες αναμνήσεις. Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών “Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων” του Πανεπιστημίου Αιγαίου και αφορά την εφαρμογή των αρχών της βιωματικής μάθησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Ταυτόχρονα, υλοποιήθηκε και έρευνα στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου.

Στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της διπλωματικής εργασίας συνέλαβε πρωτίστως ο επιβλέπων αναπληρωτής καθηγητής κύριος Παπαβασιλείου Βασίλειος, ο οποίος με τη συνεχή καθοδήγησή του και τις συμβουλές του, στάθηκε καθοριστικός παράγοντας στη συγκεκριμένη εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον Καθηγητή Παναγιώτη Σταμάτη και την Επίκουρη Καθηγήτρια Νικολάου Ελένη, για τις παρατηρήσεις και τις συμβουλές τους.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω σε αυτούς που με βοήθησαν με το δικό τους τρόπο και αυτοί είναι η οικογένειά μου που πάντα βρίσκεται στο πλευρό μου και η πίστη τους στις δυνατότητες μου, μου δίνει το κίνητρο να συνεχίσω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	12
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	12
1.2 Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	14
1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	18
1.4 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	20
1.5 ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	21
1.6 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	23
1.7 Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΕΧΝΙΚΕΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	23
1.8 ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	25
1.9 ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	26
1.10 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	29
1.11 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	33
2.1 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33
2.1.1 ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ	33
2.1.2 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	34
2.1.3 ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	36
2.1.4 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	37
2.1.5 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ	40
2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	43
2.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ	47
2.4 ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	49
2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	53

2.6 ΨΥΧΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ 1Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ	55
3.1 ΡΟΛΟΣ: ΤΟΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	55
3.2 ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ	57
3.3 ΤΟ 1Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ	58
Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	62
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	62
4α. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
4β. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
4γ. ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
5. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
5α. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	63
5β. Η ΑΡΧΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	64
5γ. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	64
5δ. ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΣΥΛΛΕΧΘΗΚΕ	67
6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT	67
6α. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	67
6β. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT	68
6γ. ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT	69
7. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
7α.ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	71
8.ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ PROJECT	72
8α. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	72
8β. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	73
8γ. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ PROJECT	77
8δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ PROJECT	81
9. ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ 1ου ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ	83
10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	90
10.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	90
10.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	92
12. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	95
13. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
14. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

κ.ά.	και άλλα
κ.λπ.	και λοιπά
αι.	αιώνα(ς)
π.Χ.	προ Χριστού
μ.Χ.	μετά Χριστόν
π.χ.	παραδείγματος χάριν
κ.ο.κ	και ούτω καθεξής
κ.τ.λ.	και τα λοιπά
σ.	Σελίδα
σσ.	Σελίδες
ό.π.	όπου παραπάνω

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες αλλαγές που παρατηρούνται στην εποχή μας συνδέονται και με την εφαρμογή νέων τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι έχουν στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια. Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας είναι η βιωματική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό πλέον στα σχολεία και ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία. Αυτό είναι και το θέμα της παρούσας εργασίας, καθώς αναλύονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία πραγματοποιώντας έρευνα στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ορίζεται η βιωματική μάθηση, αναλύονται η ιστορική της αναδρομή, οι θεωρίες της και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη βιωματική διαδικασία. Επίσης, αναφέρονται οι μορφές των βιωματικών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφορία, όπου ορίζεται το παιδαγωγικό τους πλαίσιο, αλλά και διευκρινίζεται ο ρόλος των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στόχος είναι η συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τη βιωματική εκπαίδευση και το πόσο συχνά χρησιμοποιείται στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, πραγματοποιείται και παρατήρηση δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με το Περιβάλλον και την Αειφορία, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους βιωματικές δραστηριότητες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της παρατήρησης αλλά και του εργαλείου της συνέντευξης. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους τη βιωματική μάθηση, καθώς θεωρούν ότι είναι μια καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να προσφέρει πολλά στο παιδί. Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει αλλάξει και για αυτό το λόγο όλοι/ες όσοι/ες εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις και πρόθυμοι/ες να επαναπροσδιορίσουν τη διδασκαλία τους με επίκεντρο πάντα το παιδί.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφορία, Νηπιαγωγείο, βιωματικές δραστηριότητες, μαθητής/τρια

ABSTRACT

The modern changes observed in our time are also connected with the implementation of new teaching methods, which focus on the student. One such teaching method is experiential learning, which is now widely used in schools and especially in kindergartens. This is also the subject of this paper, as the principles of experiential learning in educational programs for the Environment and Sustainability are analyzed by conducting research in the 1st Kindergarten of Koskinou.

In the theoretical part of the work, experiential learning is defined, its historical retrospect, its theories and the techniques used in the experiential process are analyzed. Also, the forms of experiential activities are mentioned. Then, we focus on Environmental Education and Sustainability, where their pedagogical framework is defined but also the role of students and teachers is clarified.

In the research part of the work, the aim is to collect the opinions of the school's teachers about experiential education and how often it is used in their teaching. In addition, two educational programs related to the Environment and Sustainability are observed, in order to investigate whether the teachers include experiential activities in their teaching. The research was carried out through observation as well as the interview tool. The research found that most teachers include experiential learning in their teaching, as they consider it to be an innovative teaching method that can offer a lot to the child. The modern reality has changed and for this reason all those involved in the school community should be informed of the developments and willing to redefine their teaching always with the child at its center.

Keywords: experiential learning, Environmental Education, Sustainability, Kindergarten, experiential activities, student

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται συνεχώς μεταβολές στην κοινωνία, καθώς έχουν γίνει πολλές αλλαγές στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλες οι εξελίξεις που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν επηρεάσει και τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2014). Παρατηρούνται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, στην εισαγωγή καινοτομιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών στο να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις. Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δίνεται ιδιαίτερη διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Ξεσφιγκούλη, 2014).

Τα παιδιά μέσα από το σχολείο έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την κοινωνία, αναπτύσσουν σχέσεις, συνεργάζονται, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, την υπευθυνότητα. Για να επιτευχθούν όμως όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα σχολείο που να αναπτύσσει γνώσεις, αξίες, στάσεις. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς θα πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις και να υιοθετήσει καινούριες μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημά του (Avalos, 2011). Με άλλα λόγια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδιαμορφώνεται, εστιάζοντας στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες εμφανίζουν ιδιαιτερότητες καθόλη τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας. Η αλλαγή αυτή της σχολικής πραγματικότητας καθορίζει νέους ρόλους στους/στις εκπαιδευτικούς (Roopnarine & Johnson, 2006).

Τα παιδιά αποτελούν τα άτομα που συνεχώς εξερευνούν, παρατηρούν και πειραματίζονται για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Το ενδιαφέρον τους αυτό αποτελεί και κίνητρο για μάθηση. Αυτό το κίνητρο μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση αλλά και να δημιουργήσει έναν ενήλικα πολίτη που θα οραματίζεται το μέλλον της κοινωνίας. Κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες αγωγής για την κάθε ηλικία. Ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά πειραματίζονται, ερευνούν, ανακαλύπτουν και οδηγούνται στη μάθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η βιωματική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια μέθοδο διδασκαλίας που γίνεται ολόενα και πιο δημοφιλής στις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές/τριες, οι οικογένειες αντιμετωπίζουν πολλά σύνθετα προβλήματα. Ως εκ τούτου, οι αντιπαραθέσεις μέσα στη σχολική τάξη, οι δυσκολίες προσαρμογής των

παιδιών, οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς στο να εντάσσουν στη διδασκαλία τους βιωματικά προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο τη συνεργασία, την αποδοχή, το ευχάριστο κλίμα αλλά και την ανάπτυξη των συναισθημάτων και των ατομικών δεξιοτήτων (Δεδούλη, 2002).

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται σε δραστηριότητες μάθησης από παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων, εμπλοκή σε στρατηγικές δράσης σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, οι μαθητές/τριες βιώνουν, ερευνούν, δρουν (Καμαρινός, 1998). Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να βασίζονται πάνω στα συναισθήματα, τις αξίες, τις στάσεις. Να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζονται ελεύθερα, να αναπτύσσουν τη κριτική τους σκέψη. Έτσι, όλοι οι μαθητές/τριες θα ωφεληθούν από τις εμπειρίες και θα οδηγηθούν στη γνώση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε πολλά βιωματικά σεμινάρια και υλοποιούν πολλά προγράμματα, τα οποία εστιάζουν σε διάφορα σημαντικά ζητήματα όπως είναι η υγεία, η στάση ζωής, η καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η έκφραση συναισθημάτων, τα πολιτιστικά και τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές αλλά και σε απόκτηση δεξιοτήτων (Μπακιρτζής, 1998). Μέσα από αυτά τα προγράμματα, αλλά και μέσω της βιωματικής μεθόδου, αλλάζουν οι σχέσεις στη σχολική τάξη και κατακτάται η γνώση (Χρυσαφίδης, 1998).

Ένα βασικό παράδειγμα για τη βιωματική μάθηση όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αναφορά της σχολικής συμβούλου Πηνελόπης Ξαφλή, η οποία διαπιστώνει σε σχέση με την εμπειρία της, τον τρόπο που η βιωματική μάθηση έχει αλλάξει την θέση της στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς αυτή οδήγησε στην αλλαγή του κλίματος στην τάξη της. «...Αυτό μου δημιουργούσε κούραση, εξάντληση, θυμό και είχε αποδέκτες τους μαθητές μου. Όταν αρχίσαμε να καθόμαστε στον κύκλο και να μιλάμε για όσα αισθανόμαστε και για ό,τι μας συνέβαινε, άρχισα και εγώ να μιλάω για όσα με δυσκόλευαν και να ζητάω συγγνώμη, αναφέροντας τα συναισθήματα που βρίσκονταν πίσω από το θυμό. Αυτό ήταν κάτι που βοήθησε και εμένα πολύ και έδωσε άλλη διάσταση στη δουλειά μου.

Θεμελιώθηκε μια άλλη σχέση με τους μαθητές που πέρασε και στο γνωστικό τομέα. Μαθητές που μέχρι τότε δεν διάβαζαν, αισθάνθηκαν αποδοχή και άρχισαν να προσπαθούν αντί να αποσύρονται» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σελ.26).

Ο βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτέλεσε αλλαγή και καινοτομία στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα στη Προσχολική Αγωγή, όπου μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο βαθμό η βιωματική εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα και να αξιοποιηθούν κατάλληλα.

Η βασική μέθοδος διδασκαλίας της βιωματικής μάθησης είναι η μέθοδος project, καθώς μέσα από αυτή τη μέθοδο πραγματοποιείται επαφή του σχολείου με το περιβάλλον και το σχολείο είναι ανοιχτό σε πρόσωπα και καταστάσεις του περιβάλλοντος. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού εξελίσσεται συνεχώς και χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αποδοχή, γνησιότητα και ελάχιστη καθοδήγηση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου και συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί. Με τη μέθοδο της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν δύο προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, διάρκειας περίπου τριών εβδομάδων το καθένα. Ακόμα, υπήρξαν και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να εμπλουτιστούν τα δεδομένα περισσότερο. Όλα τα στοιχεία καταγράφηκαν και αναπτύχθηκαν με την ερμηνευτική προσέγγιση. Οι άνθρωποι διαθέτουν βούληση, κίνητρα και πεποιθήσεις, τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση (Κυριαζή, 2000).

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αναφέρεται το θεωρητικό υπόβαθρο της βιωματικής μάθησης. Στη συνέχεια, αναλύονται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στη Προσχολική Αγωγή και γίνεται σύνδεση της βιωματικής με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο κυρίως μέσω της βιωματικής μάθησης. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και η μέθοδος της έρευνας. Αναλύονται οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας και τα αποτελέσματα. Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική μάθηση, καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο μάθησης, όπου προωθούνται δραστηριότητες με την ενεργό συμμετοχή των νηπίων, τον βιωματικό χαρακτήρα.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τους προβληματισμούς που προκύπτουν από την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση αλλά και με προτάσεις για περαιτέρω ένταξη των βιωματικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται όλο και πιο πολύ η βιωματική προσέγγιση ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπου τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν με διαφορετικές ικανότητες. Ως βιωματική μάθηση εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις (Χρυσafίδης, 2003). Η βιωματική διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο μάθηση μέσα από τις αισθήσεις, αλλά μάθηση όπου εμπλέκονται όλες οι ψυχοσωματικές λειτουργίες (Γεωργόπουλος, 2005). Η βιωματική μάθηση ως έννοια έχει τις ρίζες της στο έργο των Dewey, Kilpatrick, Bruner, Vygotsky και Piaget (Katz & Chard, 1993).

Ο Dewey (1995) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αυτοτέλεια και αυτενέργεια για το παιδί, τη φυσικότητα στη διδασκαλία. Επίσης, τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αγωγής, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Reble, 1992). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στα φυσικά ενδιαφέροντα για δράση των παιδιών (Φράγκος, 1995). Η εκπαίδευση οφείλει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σχέση και στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον.

Ο Kilpatrick (1997) επικεντρώνει τη προσοχή του στο ότι μαθαίνουμε μόνο ότι μας ενδιαφέρει. Ο καθένας μαθαίνει μόνο όταν έχει κίνητρο. Αυτό το κίνητρο πηγάζει από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του. Όταν αυτό το κίνητρο είναι εσωτερικό τότε υπάρχει και παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Ο Bruner δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και στην ανακάλυψη. Τα παιδιά εξερευνούν το περιβάλλον τους, έχουν την περιέργεια και έρχονται σε επαφή με καινούρια ερεθίσματα. Έτσι οδηγούνται στη μάθηση (Κοσσυφάκη, 1997).

Ο Piaget αναφέρει ότι «γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει ενεργώ πάνω σ' αυτό και το μεταμορφώνω, για να αντιληφθώ τους μηχανισμούς αυτής της μεταμόρφωσης σε συνδυασμό με τις δικές μου μεταμορφωτικές πράξεις» (Berger, 2013) ενώ ο Vygotsky πίστευε πως η μάθηση πρέπει να στηρίζεται σε συνεργασία και να αποτελείται από μικρές ομάδες με διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες εργάζονται για έναν κοινό σκοπό. Σε αυτή τη διαδικασία μάθησης το σχολείο θα πρέπει να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα,

τις εμπειρίες και τις ικανότητες των παιδιών. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να υπάρχουν δραστηριότητες που να σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2001).

Στη «βιωματική παιδαγωγική» κεντρική θέση έχει το βίωμα, όπου θα πρέπει να κατανοήσουμε το βίωμα του άλλου. Η έννοια του βιώματος αναφέρεται σε εμπειρίες, οι οποίες θα διαμορφώσουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες μας. Είναι οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα που συμβάλλουν στη μάθηση (Μπακιρτζής, 2000). Ένας από τους ορισμούς που έχει παρουσιαστεί για τη «βιωματική μάθηση» είναι: «βιωματική είναι η εμπειρία εκείνη που βιώνεται ως κάτι που αφορά και συν-κινεί». Με άλλα λόγια η βιωματική εμπειρία σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τους στόχους μάθησης (Κοσμά, 2016). Μαθαίνουμε αυτό που μας ενδιαφέρει. Η γνώση αποκτάται όταν έχουμε κίνητρο για μάθηση αλλά και μέσα από τις εμπειρίες. Οι άνθρωποι όταν νιώθουν ασφαλείς οδηγούνται προς την ενεργητική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα παραμένουν ανοιχτοί στις εμπειρίες τους. Με αυτή τη διαδικασία το άτομο εμπλέκεται ολόκληρο, με έντονα συναισθήματα και για αυτό το λόγο η μάθηση έχει διάρκεια.

Η βασική ιδέα της Βιωματικής Μάθησης (Βασιλείου, 2008) σχετίζεται γύρω από τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία. Επιδίωξή της είναι η άμεση επαφή των εμπλεκόμενων με αυτό που θέλουν να μελετήσουν. Με άλλα λόγια, υπάρχει εμπλοκή με το αντικείμενο της μάθησης και τις ενέργειες με αυτό. Οπότε μαθαίνουμε μέσα από έναν τρόπο, ο οποίος αφορά τέσσερα στάδια που τα περιγράφει ο Kolb (2005 & 1984). Το πρώτο στάδιο είναι η παρόρμηση, που αποτελεί την αρχική εμπειρία. Στη συνέχεια, υπάρχει η στοχαστική παρατήρηση που έχει άμεση σχέση με τον προβληματισμό. Έπειτα, η αφηρημένη εννοιοποίηση που αφορά την έννοια όλων των προηγούμενων. Το τελευταίο στάδιο, είναι ο ενεργός πειραματισμός, δηλαδή η αρχικά δράση που έχει συγκεκριμένο σχέδιο και μέθοδο και με πρόβλεψη για τις συνέπειες που ίσως υπάρξουν από τη δράση αυτή.

Το κρίσιμο πρόβλημα είναι η αναβολή της άμεσης δράσης για να ικανοποιηθεί η παρόρμηση/επιθυμία μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός. Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο θα πρέπει να έχει πολύ χρόνο τόσο για την απορρόφηση των εμπειριών όσο και για την επεξεργασία τους, για να μπορέσουν τα παιδιά να τα αφομοιώσουν και να αποκτήσουν βιώματα. Αν δεν ικανοποιηθεί αυτό τότε θα υπάρξει ένα παραδοσιακό

σχολείο όπου τα παιδιά θα οδηγούνται στη μάθηση μόνο με συσσώρευση γνώσεων (Μπακιρτζής & Ματσαγγούρας, 2000).

Συμπληρωματικά, ως «βιωματική μάθηση» ορίζεται η διαδικασία με την οποία οικειοποιείται η γνώση μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησής της. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και στην ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Με άλλα λόγια, η βιωματική μάθηση οδηγεί στην ανακάλυψη του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης, δίνει έμφαση στη σημασία της εμπειρίας κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά και στο δέσιμο μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινότητας των μαθητών/τριών και της κοινωνίας (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008).

1.2 Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Το ξεκίνημα της βιωματικής μάθησης βρίσκεται στην προσέγγιση του John Dewey, στη θεωρία του Kurt, του Jean Piaget, του George Kelly και στην ανθρωπιστική ψυχολογία των Abraham Maslow και Carl Rogers. Επίσης, ανέπτυξαν θεωρίες και ο Carl Jung, ο Erik Erikson, ο Paulo Freire και ο David Kolb. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε καθεμία από αυτές.

John Dewey (1859-1952)

Ο θεμελιωτής της ανθρωπιστικής παιδείας ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη βιωματική μάθηση. Ο συγκεκριμένος δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ως ένα βασικό στοιχείο της πορείας του ατόμου που τον διαμορφώνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο Dewey αναφέρει πως η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των ατόμων και την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών τους. Αντίθετα, στη βιωματική μάθηση αναζητούνται συνεχώς νέες εμπειρίες και γνώσεις που θα αποκτηθούν μετέπειτα. Όμως αυτό που τονίζει ιδιαίτερα είναι η ποιότητα της εμπειρίας (Gardner, 1993). Ο Dewey αναλύει τα δύο βασικά αξιώματα της βιωματικής μάθησης, τη συνέχεια και την αλληλεπίδραση καθώς η συνέχεια έχει άμεση σχέση με τις μελλοντικές εμπειρίες, ενώ η αλληλεπίδραση αναφέρει τη σχέση των προηγούμενων εμπειριών με τις παρούσες και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επιπλέον, ο Dewey προσδιορίζει την εμπειρική εκπαίδευση, η οποία έχει τη μορφή ενός κύκλου που δεν τελειώνει ποτέ, καθώς το άτομο αρχικά βιώνει την εμπειρία και στη συνέχεια μέσα από αυτήν συγκεντρώνει πληροφορίες, παρατηρεί τις συνθήκες και προβλέπει τα αποτελέσματα. Ο Dewey αποτέλεσε έναν άνθρωπο που ότι ανέφερε πριν ένα αιώνα για την εκπαίδευση το βλέπουμε τώρα. Είναι εκείνος που έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην αξία της μάθησης και του βιώματος ως βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005).

Kurt Lewin (1890-1947)

Ο Lewin ανέλυσε τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και διαπίστωσε την άμεση σχέση τους και αλληλεξάρτησή τους. Ο ίδιος διαπίστωσε ότι κάθε ομάδα αποτελεί ένα ξεχωριστό σύνολο με δική του θέση, ενωμένο (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003). Ο Lewin αποτέλεσε έναν σημαντικό εκφραστή για θέματα της δυναμικής της ομάδας, τα οποία συνέβαλαν στη μάθηση.

Carl Rogers (1902-1987)

Ο Carl Rogers ανέπτυξε τη θέση του, η οποία ήταν ότι δεν μπορούμε να διδάξουμε κάποιον αλλά να τον οδηγήσουμε στη μάθηση. Οι μαθητές/τριες, σε αυτή την περίπτωση, μαθαίνουν όταν το θέμα βρίσκεται στα ενδιαφέροντά τους, τους αρέσει όταν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και όταν αισθάνονται ασφάλεια. Ο Rogers ανέλυσε τη γνωστική και βιωματική μάθηση, όπου ιδιαίτερα στη βιωματική μάθηση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση, αποδοχή (Rogers, 2006). Η αυθεντικότητα αφορά την ειλικρινή σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες. Η ενσυναίσθηση είναι η αντίληψη των ικανοτήτων των μαθητών/τριών ενώ η αποδοχή είναι ο σεβασμός της μοναδικότητας του ατόμου παρά τις αδυναμίες και τα λάθη του (Gardner, 1993).

Paulo Freire (1921-1997)

Ο Freire ανέλυσε την κριτική εμπειρία της μάθησης και το όφελος της για την κοινωνία (Rogers, 1999). Στόχος της εμπειρίας είναι η κοινωνική αλλαγή. Ο Freire πίστευε ότι

η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει συγκεκριμένο στόχο, για να μπορούν οι άνθρωποι να καταλάβουν τα προβλήματά τους και να δράσουν (Κόκκος, 2005). Ακόμα, ο Freire έδωσε μεγάλη σημασία στη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για να υπάρξει μάθηση και στους δύο. Στόχος λοιπόν είναι η κοινωνική αλλαγή μέσω της μάθησης (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008).

Jack Mezirow (1923-2014)

Ο Jack Mezirow ανέπτυξε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπου μέσω του βιώματος μπορεί να υπάρξουν σημαντικοί μετασχηματισμοί στην αντίληψη του ατόμου. Ο ίδιος έδωσε ως αφετηρία το ότι ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας μέσω της αντίληψης που διαθέτουμε. Αυτές οι απόψεις μπορεί να είναι λανθασμένες. Για να μπορέσουμε όμως να έρθουμε σε άμεση επαφή με τη πραγματικότητα θα πρέπει να εκπαιδευτούμε στη κριτική σκέψη (Rogers, 1999). Ο Mezirow στη θεωρία του έχει ως στόχο τη σημασία της εκπαίδευσης όπου μέσω αυτής μπορούμε να ερμηνεύσουμε τον κόσμο και τις εμπειρίες μας (Κόκκος, 2005). Η μάθηση για τον ίδιο, είναι ο τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται, κατανοεί και καταλαβαίνει ότι γίνεται γύρω από αυτό (Rogers, 1999).

Το βασικό μέσο για να γίνει πραγματικότητα ο μετασχηματισμός είναι το βίωμα, μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε τη πραγματικότητα και ξεκινάμε δράση (Mezirow, 2006). Το κάθε άτομο αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, αναζητάει τις βαθύτερες αιτίες της συμπεριφοράς και τότε αναθεωρεί. Ένα βασικό στοιχείο της όλης διαδικασίας είναι η ορθολογική συζήτηση, καθώς με αυτήν έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευόμενοι/ες με τους/τις εκπαιδευτές και με τα υπόλοιπα άτομα. Μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης το άτομο γίνεται αυτόνομο και οδηγείται στη μάθηση (Κουλαουζίδης, 2008).

David Kolb (1939-)

Ο Kolb ανέδειξε την εμπειρική μάθηση. Σύμφωνα με αυτόν, οι κοινωνίες της δύσης δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στη θεωρία και όχι τόσο στην εμπειρία. Για αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρική μάθηση, για να υπάρξουν νέες ιδέες για δράση, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια άλλη πραγματικότητα (Kolb, 2015). Ο Kolb θεωρεί τη μάθηση μπορεί να υπάρξει με την αλλαγή της

εμπειρίας. Ο ίδιος ανέπτυξε το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων, όπου μας δείχνει τον κύκλο της μάθησης.

Υπάρχουν τέσσερα στάδια: το συγκεκριμένο βίωμα, η αναστοχαστική παρατήρηση, η γνωστική επεξεργασία/γενίκευση/αξιολόγηση, ο πειραματισμός/εφαρμογή. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί μια κυκλική αλληλουχία, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Χρησιμοποιούν τις εμπειρίες, τη λογική, τις αισθήσεις, τα συναισθήματα, τον αναστοχασμό και έτσι κατακτούν τη γνώση (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008).

Peter Jarvis (1937-)

Ο Jarvis πίστευε πως η μάθηση ξεκινά από τη στιγμή που ο άνθρωπος έρθει σε άμεση επαφή με την εμπειρία. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας μαθαίνουμε συνεχώς μέσα σε ένα περίπλοκο περιβάλλον μάθησης. Η μάθηση γίνεται πραγματικότητα, όταν το άτομο έρθει σε σύγκρουση με την εμπειρία. Ο ίδιος χώρισε τη μάθηση σε στοχαστική και μη στοχαστική, αλλά και ανέλυσε τη θεωρία της «μη μάθησης», όπου το άτομο δεν επιτυγχάνει τη μάθηση για διάφορους παράγοντες (Καλαουζίδης, 2004).

Σύμφωνα με τον Jarvis η μάθηση αποτελεί το επίκεντρο και βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του ατόμου και της κοινωνίας. Η κοινωνία επηρεάζει το άτομο στη διαδικασία της μάθησης. Για τον ίδιο η εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα με το κυρίαρχο ιδεολογικό σύστημα (Jarvis, 1994). Βασικός στόχος σύμφωνα με τον Jarvis είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα.

Alan Rogers

Ο Alan Rogers ανέφερε πως υπάρχουν πολλές μέθοδοι μάθησης που θα οδηγήσουν στο να αναζητηθεί το νόημα. Η γνώση μπορεί να προσληφθεί μέσα από τις εμπειρίες, αλλά μπορεί να πάρει και στοιχεία από αυτές που θα την εξελίσσουν. Επίσης, ανέλυσε και το «στοιχείο της λήψης αποφάσεων». Αυτό το στοιχείο μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε στάδιο του «κύκλου της μάθησης» και επηρεάζει άμεσα το αποτέλεσμα και τη δυναμική του μοντέλου (Καλαουζίδης, 2004).

David Boud, Rosemary Keogh, David Walker

Οι Boud, Keogh και Walker ανέπτυξαν τη φάση του στοχασμού πάνω στην εμπειρία. Για να επιτευχθεί η φάση αυτή θα πρέπει να υπάρξουν τρία στάδια επεξεργασίας (Κόκκος, 2005). Το πρώτο στάδιο είναι της «επιστροφής στην εμπειρία», όπου οι εκπαιδευόμενοι αναπαραστούν και αναλύουν την εμπειρία τους, περιγράφοντας τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα κύρια γεγονότα. Στο δεύτερο στάδιο «αναλύονται τα συναισθήματα» που υπήρξαν κατά τη διάρκεια της εμπειρίας. Τα συναισθήματα αποτελούν έναν βασικό παράγοντα στη μάθηση. Για αυτό, ζητείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αναπτύξουν τα θετικά τους συναισθήματα και να αλλάξουν τα αρνητικά που είχαν σε θετικά. Στο τρίτο στάδιο, γίνεται επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Οι νέες γνώσεις και ιδέες που αποκτήθηκαν έρχονται σε επαφή με αυτές που είχαν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην αρχή. Το άτομο έτσι διαπιστώνει τι άλλαξε και οδηγείται στη δράση για μάθηση (Καλαουζίδης, 2004).

Σε όλα τα παραπάνω, έγινε μια αναφορά στις πιο σημαντικές θεωρίες που έδωσαν βάση και σημασία στη βιωματική μάθηση. Όλες έβαλαν το λιθαράκι τους για αυτό που υπάρχει σήμερα και αξίζει να υπάρχει μια ανάλυση των σημαντικότερων γεγονότων και θεωριών της βιωματικής μάθησης.

1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι βασικότερες θεωρίες βιωματικής μάθησης καταγράφονται από τον Kolb (1984) και είναι έργα των Lewin, Piaget και Dewey. Ο Dewey επισήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, πιστεύοντας ότι κάθε μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία. Το σχολείο δίνει χαρά στους/στις μαθητές/τριες και τους προετοιμάζει για το μέλλον. Ταυτόχρονα, περιγράφει τις εμπειρίες και την ευθύνη που έχει το σχολείο να τις επιλέξει και να τις οργανώσει. Ο Dewey αναφέρει πως η εμπειρία γίνεται προς όφελος των ατόμων και με σωστό σχεδιασμό και οργάνωση. Ακόμα και η παραδοσιακή διδασκαλία εμπεριέχει εμπειρίες, αλλά ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης

σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας ήταν λανθασμένος, καθώς ανέπτυξε την αποστήθιση των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, θα πρέπει να υπάρξει μια οργανωμένη εμπειρία με κατάλληλες μεθόδους και υλικό που θα οδηγήσει στη μάθηση (Φλουρής, 1998).

Ο Lewin στην εργασία του δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δυναμική των ομάδων. Αναφέρει πως είναι πολύ σημαντική η μεθοδολογία της δράσης αλλά και η υποκειμενική προσωπική εμπειρία για μάθηση. Η συμπεριφορά του ανθρώπου αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Ο συγγραφέας εισήγαγε τη σημασία της ψυχολογίας καθώς το άτομο έχει ανάγκες, κίνητρα, σκοπούς που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Ταυτόχρονα, δίνεται αναφορά στις γνωστικές συγκρούσεις, που αποτελούν είδη μάθησης. Υπάρχουν τέσσερα είδη γνωστικών συγκρούσεων: η σύγκρουση προσέγγισης, η σύγκρουση αποφυγής, η σύγκρουση διπλής αποφυγής και η σύγκριση αποφυγής. Η θεωρία του συγγραφέα τονίζει τη σημασία του ανθρώπου, την αυτογνωσία και τον αυτοπροσδιορισμό (Καλαουζίδης, 2004).

Η επόμενη θεωρία προέρχεται από τον Piaget και σχετίζεται με τη περιγραφή της μάθησης, που αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο πρόσωπο και το περιβάλλον. Το υποκείμενο δρα μέσα σε ένα περιβάλλον όπου αναπτύσσει συμπεριφορές για να μπορέσει να το κατανοήσει. Ταυτόχρονα, αλληλοεπιδρά και με το εξωτερικό περιβάλλον. Το παιδί αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του σε σχέση πάντα με το περιβάλλον του. Η θεωρία του Piaget περιγράφει τη νοητική, τη γνωστική, την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου (Κόκκος, 2005).

Εκτός από τους παραπάνω υπήρξαν και άλλες θεωρίες και σχολές που έχουν αναδείξει πολλά στην έρευνα και στη μελέτη για τη βιωματική μάθηση. Οι κυριότεροι χώροι που προσφέρουν το υλικό τους είναι η Κλινική Ψυχολογία, η Ψυχολογία της Εκπαίδευσης και η Κριτική Παιδαγωγική. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), η βιωματική μάθηση συνδέεται με τη κριτική παιδαγωγική και τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μαθαίνουν, ελέγχουν τη ζωή τους, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δρουν. Επίσης, ένας άλλος θεωρητικός ήταν και ο Freire, ο κύριος εκπρόσωπος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει την ελευθερία και τη δυνατότητα να μετασχηματιστούν οι εμπειρίες σε μάθηση. Το βίωμα είναι μια προσωπική υπόθεση, καθώς ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και έχει τις προσωπικές του εμπειρίες (Mezirow, 1991).

Κατά την Δελούδη (2002), η βιωματική μάθηση είναι «η διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης, μέσα από την εμπειρία και την αναζήτηση του προσωπικού νοήματος, η οποία παράλληλα προωθεί και την προσωπική ανάπτυξη και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων. Είναι ουσιαστικά ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και δεν αφορά μόνο παιδιά ή εφήβους, αλλά όλους σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης».

Ο Μπακιρτζής (2008) αναφέρει πως η βιωματική μάθηση είναι «η εμπειρία η οποία βιώνεται, σαν κάτι που συν-κινεί», σχετίζεται δηλαδή με βιώματα που έχουν γίνει στο παρελθόν αλλά και με προσωπικά κίνητρα. Η βιωματική μάθηση έχει ως στόχο την ανάπτυξη όλης της προσωπικότητας του ατόμου. Επομένως, η βιωματική μάθηση έχει άμεση σχέση τόσο με τις παιδαγωγικούς μεθόδους μάθησης όσο και με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη. Η παιδαγωγική έχει ως στόχο να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον, όπου το άτομο θα μπορέσει να αποκτήσει εμπειρίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, ανάγκες, επιθυμίες και θα διαμορφώσει τη προσωπικότητα του (Κοσσυβάκης, 2003).

Από όλες αυτές τις θεωρίες προκύπτει ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, ο οποίος δεν επικεντρώνεται στην αποστήθιση και στα σχολικά βιβλία. Αντίθετα, επεκτείνεται πέρα από τη σχολική τάξη και τη μετωπική διδασκαλία. Δεν αποτελεί έναν παραδοσιακό τρόπο μάθησης, αλλά για μια μάθηση όπου ο διαπαιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα με τη πραγματικότητα και το περιβάλλον που δρα και αναπτύσσεται (Καλαουζίδης, 2004).

1.4 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Στη Βιωματική Παιδαγωγική κυρίαρχο ρόλο έχει η λέξη «Βίωμα». Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα βιώματα των άλλων βασική προϋπόθεση είναι η συναίσθηση και η συγκίνηση (Μπακιρτζής, 2005). Η Παιδαγωγική της Βιωματικής Εμπειρίας έχει άμεση σχέση με τα ακόλουθα:

- Ακούω, ακούω τις ανάγκες των ατόμων, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιθυμίες τους.
- Προτείνω, προτείνω ιδέες, απόψεις, γνώμες.

- Συνοδεύω και Συμπάσχω, συνοδεύω με εν συναίσθηση και θετικά συναισθήματα.

Οι βασικοί άξονες των παιδαγωγικών μεθόδων αναπτύσσονται σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο και την προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας. Το σχολείο εκπαιδεύει και διαπαιδαγωγεί παράλληλα, αλλά και με τον τρόπο που μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης. Δίνεται διαφορετική βαρύτητα στη διδασκαλία των αντικειμένων μάθησης και στον τρόπο που διαπαιδαγωγούνται οι μαθητές/τριες.

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2005), «η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, στοχεύει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών, που θα διευκολύνουν τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων».

1.5 ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν σχετίζονται με το παραδοσιακό συμβατικό μάθημα που έχει ως σκοπό του τη μετάδοση γνώσης στους μαθητές και στις μαθήτριες αλλά και τη καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικά η Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου γράφει «Το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης. Είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία, που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή». Οι δραστηριότητες με το βίωμα έχουν χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της ελαστικότητας, καθώς οι μαθητές/τριες εργάζονται πάνω στα θέματα με διαφορετικούς τρόπους και τα συνδέουν με πολλά θέματα. Το βίωμα επομένως δεν μπορεί να επαναληφθεί από άλλους μαθητές/τριες καθώς ο καθένας είναι διαφορετικός με διαφορετικές αντιλήψεις (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952).

Βασικό πρόβλημα σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης είναι η επιλογή εμπειριών που έχουν θετική παιδαγωγική αξία για τους μαθητές/τριες. Ο Dewey (1980) προτείνει τις παρακάτω αρχές ως κριτήρια επιλογής: α) την αρχή της συνέχειας, β) την αρχή της αλληλεπίδρασης. Η αρχή της συνέχειας των εμπειριών σχετίζεται με την άμεση σχέση των προηγούμενων εμπειριών

με τις επερχόμενες. Η αρχή της αλληλεπίδρασης αφορά την αξία των αντικειμενικών και των εσωτερικών συνθηκών στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Οι δύο αυτές αρχές είναι πολύ σημαντικές για την παιδεία και τη σημασία της εμπειρίας. Για αυτό το λόγο, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες που θα επιλέγονται, θα πρέπει να αναφέρουν στοιχεία των προηγούμενων εμπειριών, αλλά και να συσχετίζουν τους εσωτερικούς-ψυχολογικούς παράγοντες με τους εξωτερικούς-αντικειμενικούς. Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη νόηση, την αίσθηση, τη μνήμη και τη φαντασία (Mulligan, 1993). Έτσι, ένα βασικό κριτήριο για να επιλεγθούν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι η δημιουργικότητα και η διεύρυνση της προοπτικής των μαθητών/τριών (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952).

Ταυτόχρονα, κάποια επιχειρήματα για την υιοθέτηση των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση υπάρχουν στον χώρο της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993). Αφενός, το σχολείο βοηθάει τους μαθητές/τριες που έχουν ανεπτυγμένη τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη και αφετέρου η μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια που πραγματοποιείται έχει ως βασικό στόχο της την ανάπτυξη γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια και άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής, μουσικής, κιναισθητικής) και ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη (Mulligan, 1993). Επίσης, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να επικεντρώνονται στο παρελθόν, παρόν ή μέλλον. Η διάρκεια τους εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το πλάτος και την ένταση των ενδιαφερόντων τους και τις αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952).

Η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορεί να βασίζεται ενδεικτικά:

1. Στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού
2. Στον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού
3. Στο πλαίσιο των προβλημάτων της κοινότητας
4. Στη σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων
5. Στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα

1.6 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης αποτελείται από έναν κύκλο με τέσσερα στάδια: α) συγκεκριμένης εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης, δ) ενεργού πειραματισμού.

Αρχικά, καλούμε τους μαθητές/τριες να εστιάσουν την προσοχή τους στη συγκεκριμένη εμπειρία. Για να αντιληφθούν την πραγματικότητα θα πρέπει να στοχαστούν κριτικά και να προβληματιστούν. Στη συνέχεια, προχωρούν στο σχηματισμό νέων εννοιών και τους ενθαρρύνουμε να ενεργήσουν πειραματικά. Σε αυτό το μοντέλο, η συγκεκριμένη εμπειρία και η αφηρημένη εννοιοποίηση αποτελούν αντίθετες κατευθύνσεις, ενώ η αναστοχαστική παρατήρηση και ο ενεργός πειραματισμός αντιπροσωπεύουν αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού της αντίληψης (Ματσαγγούρας, 2002). Το συγκεκριμένο μοντέλο της βιωματικής μάθησης μπορεί να επαναληφθεί ξανά και ξανά αλλά ταυτόχρονα να μην ικανοποιηθεί πλήρως σε όλα τα στάδια. Βέβαια είναι πολύ σημαντικό κάθε βιωματική δραστηριότητα να πλαισιώνεται από κριτικό στοχασμό αλλά να δίνεται και η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να σκεφτούν τι κάνουν, τι θα μάθουν, τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν, πώς θα συνεργαστούν, πώς θα νοιώσουν κτλ. Όταν υπάρχει το συναίσθημα και η οργάνωση της σκέψης τότε το αποτέλεσμα είναι θετικό (Μπακιριτζής, 2000).

1.7 Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΕΧΝΙΚΕΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται οι διάφορες τεχνικές που μπορεί να εφαρμοστούν στη βιωματική μάθηση και έτσι γίνεται φανερή η διαφορά αυτής της μεθόδου διδασκαλίας από τη δασκαλοκεντρική. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι συμμετέχοντες ενεργούν δυναμικά και συνεργάζονται για να πετύχουν τους στόχους τους. Οι βιωματικές ασκήσεις έχουν τη μορφή παιχνιδιού και μπορούν μέσα από αυτές τα παιδιά να διασκεδάσουν αλλά και να οδηγηθούν στη μάθηση. Ο εκπαιδευτής σε αυτές τις ασκήσεις παρουσιάζει στα παιδιά ένα συγκεκριμένο τόπο, χρόνο, πλαίσιο δράσης και αναλύει τις οδηγίες που θα ακολουθήσουν για να εμπλακούν στη διαδικασία (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003).

Οι δραστηριότητες είναι ευχάριστες και μπορούν οι συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα χρησιμοποιώντας το συναίσθημα. Τα παιδιά συμμετέχουν νοητικά, σωματικά και συναισθηματικά. Κάποιες φορές ιδιαίτερα παρατηρείται ότι κάποια αλλαγή θέσης ή κίνηση φέρνει το άτομο πιο κοντά στο συναίσθημα του. Μέσω του συναισθήματος μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για το άτομο, προσωπικές, καθώς όταν γίνεται χρήση του συναισθήματος τα άτομα είναι πιο επιρρεπή και εκφράζονται ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Τα άτομα πειραματίζονται, χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους και ανακαλύπτουν τα συναισθήματα τους (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Μέσω αυτής της διαδικασίας, διευκολύνεται η επικοινωνία, καθώς τα άτομα έρχονται σε επαφή, μιλάνε, συνεργάζονται, εκφράζονται και βιώνουν κοινές εμπειρίες. Στη βιωματική διαδικασία όλοι θα πρέπει να σέβονται τον χρόνο, τον τρόπο του καθενός και τον ρυθμό. Όλες οι ασκήσεις είναι προσωπικές και για αυτό το λόγο δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες, αλλά ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί τη δικιά του μέθοδο και τεχνική που τον εκφράζει και έχει άμεση σχέση με τα πιστεύω του (Μπακιρτζής, 2000).

Για να επιτευχθεί όμως η όλη η διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα κατάλληλο κλίμα ενδιαφέροντος, αποδοχής, ασφάλειας και ομαδικότητας (Δεδούλη, 2002). Αυτός/ή που συντονίζει την ομάδα συμμετέχει με αυθεντικότητα και κατανοεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες της ομάδας. Οι βιωματικές ασκήσεις υιοθετούνται από τους τομείς της πρόληψης, της θεραπείας και της εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση προέρχονται από διάφορους χώρους, όπως τη ζωγραφική, το χορό, το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, το παραμύθι, τη χαλάρωση, τις ιστορίες (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Από όλα αυτά γίνεται φανερό πως η βιωματική διαδικασία εμπλέκει το άτομο εξ ολοκλήρου σε πολλά επίπεδα, όπως το γνωστικό, το συναισθηματικό, το σωματικό και προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα μέσα από τεχνικές που βασίζονται στη δημιουργικότητα.

1.8 ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Στη συνέχεια αναλύονται κάποιες μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που μπορούν να δοκιμαστούν στη σχολική τάξη.

- Προσομοίωση: είναι μια μορφή δραστηριότητας που προσπαθεί να μιμηθεί μια πραγματική κατάσταση και να τη φέρει στο προσκήνιο.
- Παιχνίδι ρόλων: είναι η κατανομή ρόλων στους συμμετέχοντες, όπου διαδραματίζεται αυτός ο ρόλος στη δεδομένη κατάσταση. Στη περίπτωση αυτή θα πρέπει οι μαθητές/τριες να έχουν μελετήσει σε βάθος το υλικό και να σχετίζεται με τις επιθυμίες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός κατανέμει τους ρόλους, τους αλλάζει κυκλικά και προνοεί τον χρόνο που χρειάζεται για την αποσύνδεση του ρόλου και την αναστοχαστική διαδικασία (Μπακιρτζής, 2000).
- Αφηγηματική ανασύνθεση: είναι η απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που βασίζεται σε ελεγμένες ιστορικά πληροφορίες.
- Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας: εδώ τα άτομα εκφράζονται προσωπικά και φαντάζονται πως είναι το ίδιο αντικείμενο μελέτης.
- Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή αντιτιθέμενες απόψεις: εδώ οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν με επιχειρήματα να εκφράσουν την άποψη της ομάδας τους αντικρούοντας τα υπόλοιπα παιδιά.
- Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας: όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συνεντεύξεις, στις παρατηρήσεις, σε ερωτηματολόγια, σε προγράμματα δράσης, σε έρευνες (Ματσαγγούρας, 2002).
- Δραματοποίηση: είναι η απόδοση σε θεατρική μορφή μιας ιστορίας, ενός μύθου.
- Οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού: εδώ κάποιοι μαθητές/τριες αναλύουν ένα θέμα και οι υπόλοιποι τους υποβάλλουν ερωτήματα.
- Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης: οι μαθητές/τριες εκφράζονται με μουσική, χορό, ζωγραφική, εικόνες.
- Μυθοπλασία: είναι η συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου (Ξανθάκου, 1998).
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού: εδώ οι μαθητές/τριες δημιουργούν μόνοι τους υλικό εκπαιδευτικό για διάφορες ενότητες.

- Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: οι μαθητές/τριες επισκέπτονται διάφορους χώρους για βιωματικές εμπειρίες.

Για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες ενεργά να συμμετάσχουν στις παραπάνω βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να υπάρξει ένα κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο θα αναπτύσσονται διάφορα συναισθήματα όπως είναι της αποδοχής, του ενδιαφέροντος, της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας, της ομαδικότητας για να μπορέσουν όλοι να εκφραστούν ελεύθερα και να νιώσουν μέλη της ομάδας. Η γνωστική και συναισθηματική ετοιμότητα των παιδιών είναι πολύ σημαντική να καλλιεργηθεί για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εκφραστούν ελεύθερα. Βέβαια ο/η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός για να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες του (Ναυρίδης, 1997).

Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρξει ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού και του γνωστικού μέρους της δραστηριότητας. Κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να ξεπερνούν την προσωπική τους εμπειρία και να φτάσουν σε ένα στάδιο παραπέρα. Θα πρέπει να φτιάχνουν μια νέα πραγματικότητα, σε βάθος μελέτη των εμπειριών τους (Κλεάνθους, 1952). Τα βιώματα των παιδιών θα πρέπει να οργανώνονται από τους ίδιους τους μαθητές/τριες και να τα συνδέουν με τη προσωπική τους ζωή.

Τέλος, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν θα πρέπει να αποτελέσουν μέσο πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών αλλά τα ίδια τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους (Καμαρινού, 1998).

1.9 ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική. Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται οι λόγοι που μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας τη βιωματική μάθηση.

Ο Fullan (1993) αναλύει την άποψη ότι λόγω των συνεχών μεταβολών και των απαιτήσεων της κοινωνίας στις μέρες μας θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται συνεχώς και να είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στο θέμα της παιδείας. Με αυτό τον τρόπο και τα παιδιά θα βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα και θα οδηγούνται στη μάθηση.

Η διά βίου μάθηση είναι πολύ σημαντική καθώς ο άνθρωπος θα πρέπει να ενσωματώνεται στην κοινωνία που αλλάζει συνεχώς. Για να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός συνεχώς να μαθαίνει καινούριες τεχνικές και να μπορεί να μεταδώσει τη γνώση στα παιδιά. Χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους μάθησης τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα και αισθάνονται πως συμμετέχουν και προσφέρουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ξανθάκου, 1998).

Ο/Η εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη βιωματική μάθηση εμπλουτίζει συνεχώς τα μεθοδολογικά του εργαλεία, αλλάζει την οπτική της διδασκαλίας του, απομακρύνεται από το παραδοσιακό σχολείο και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα χρησιμοποιώντας την ομαδική εργασία. Η σημασία του ρόλου του/της εκπαιδευτικού είναι πολύ μεγάλη καθώς είναι εκείνο το άτομο που έρχεται σε άμεση επαφή με τα παιδιά και αναπτύσσει σε αυτά την κριτική τους ικανότητα και το να έχουν την ευθύνη της ομάδας (Ναυρίδης, 1997).

Οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008) στον Πίνακα I αναλύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στην ακαδημαϊκή και στη βιωματική εκπαίδευση.

Πίνακας Ι: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ακαδημαϊκή και στη βιωματική μάθηση

Ακαδημαϊκή Εκπαίδευση	Βιωματική Εκπαίδευση
Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί την πηγή γνώσης και αυτός/ή διαλέγει τους τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών.	Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει με τους/τις μαθητές/τριες και αποτελεί τον διευκολυντή στη διαδικασία της μάθησης.
Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο, την ισχύ και την ευθύνη για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.	Οι μαθητές/τριες συνδράμουν στη διαδικασία της μάθησης και στην εξέλιξη του προγράμματος.
Οι μαθητές/τριες αποτελούν τους παθητικούς αποδέκτες της γνώσης.	Ο/Η μαθητής/τρια εμπλέκεται ενεργά καθώς αλληλεπιδρά με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες του/της.
Ο/Η εκπαιδευτικός δεν έχει εμπιστοσύνη εύκολα τους/τις μαθητές/τριες, αλλά τους/τις έχει υπό συνεχή έλεγχο.	Το κλίμα της τάξης περικλείεται από κατανόηση και αμοιβαίο ενδιαφέρον.

Γίνεται φανερό ότι ο/η εκπαιδευτικός καθώς αλλάζει πρακτική, αλλάζει και οπτική. Στο κλίμα αυτό, ο Μπακιρτζής (2002) αναφέρει το πόσο σημαντική είναι η σχέση της βιωματικής μάθησης με τον/την εκπαιδευτικό. Βέβαια ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι υποστηρικτικός, συμπαθής και καθοδηγητικός. Ταυτόχρονα, τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής στήριξης και της ενσυναίσθησης. Το συναίσθημα κατέχει σπουδαίο ρόλο, καθώς όλοι οι άνθρωποι το χρησιμοποιούν για να εκφραστούν και να αποτυπώσουν αυτό που νιώθουν. Για να υιοθετηθεί όμως αυτή η πρακτική και τεχνική θα πρέπει να υπάρξει συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση των ειδικών, έτσι ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τη βιωματική μάθηση και άλλες μεθόδους στη διδασκαλία τους, που θα βασίζονται στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το συναίσθημα, την ομαδικότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σύνθετος και οφείλει να είναι έτοιμος/η σε όποιες νέες αλλαγές πραγματοποιούνται στην κοινωνία καθημερινά. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν έχουν σχέση με αυτές τις καινούριες τεχνικές, καθώς βασίζονται στη δασκαλοκεντρική μάθηση και δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις εξελίξεις της κοινωνίας. Η κοινωνία συνεχώς αλλάζει και οφείλουμε να συνεργαζόμαστε για την επίτευξη κοινών στόχων που θα βοηθήσουν το κοινό καλό (Μπακιρτζής, 2002).

Ο/Η εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων αλλά δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφραστούν ελεύθερα και τους/τις ενισχύει να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να ερευνούν, να σκέφτονται κριτικά, να συνεργάζονται και να παίρνουν αποφάσεις (Ξανθάκου, 1998).

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών/τριών και να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Να επικοινωνεί μαζί τους και θα είναι έτοιμος/η να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες πρακτικές, ιδέες και αντιλήψεις (Πουρκός, 1997).

Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη βιωματική μάθηση μπορεί από μόνος/η του/της να χρησιμοποιήσει περισσότερα εργαλεία στη διδασκαλία του/της, να αλλάξει τον τρόπο που διδάσκει και να δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες του/της να εμπλακούν περισσότερο στο μάθημα έχοντας ως στόχο τη συνεργασία και την κοινή επίτευξη των στόχων. Τα παιδιά εκφράζονται με το συναίσθημα και θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να είναι ικανός/ή να εφαρμόσει τις σωστές μεθόδους και τεχνικές για να υπάρξει ένα θετικό αποτέλεσμα. Από όλα αυτά προκύπτει πως ο/η εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας και έχει την ευθύνη για τη μεταφορά γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες του/της (Μπακιρτζής, 2000).

1.10 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

τη

Οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008) δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη βιωματική μάθηση στο σχολείο και αναλύουν τους λόγους που η βιωματική μάθηση είναι πιο

αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους: Αρχικά, η βιωματική μάθηση έχει ως στόχο τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Δεν είμαι μονόπλευρη, αλλά εμπλέκει το άτομο νοητικά, συναισθηματικά και σωματικά.

Επίσης, μέσω των βιωμάτων, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να δοκιμάσουν πολλούς ρόλους και να πάρουν ρίσκα. Επιπλέον, μέσω της βιωματικής μάθησης δημιουργούνται σχέσεις αλλά και αναπτύσσεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα, μέσω των κοινών εμπειριών δημιουργούνται κοινοί κώδικες επικοινωνίας. Οι βιωματικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τη διασκέδαση. Τα παιδιά περνούν ευχάριστα και μέσω αυτών των δραστηριοτήτων μαθαίνουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Τέλος, η βιωματική μάθηση αποτελεί μια ζωντανή διεργασία. Μπορεί να αξιοποιηθεί από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι έτοιμοι να προσαρμόσουν τις τεχνικές μάθησης και να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Μπακιρτζής, 2000).

Η βιωματική μάθηση μπορεί να αξιοποιηθεί από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και να εξυπηρετήσει πολλές ανάγκες και ρόλους. Εμπεριέχει το στοιχείο του παιχνιδιού, που είναι πολύ σημαντικό για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς τα παιδιά από πολύ μικρά χρησιμοποιούν το παιχνίδι στη καθημερινή τους ζωή. Μέσω του παιχνιδιού εμπλέκονται συναισθηματικά και προβληματίζονται. Όλες οι τεχνικές και οι ασκήσεις που χρησιμοποιεί η βιωματική μάθηση, μπορούν να αποτελέσουν λύση σε πολλές δυσκολίες που συναντάμε στις μέρες μας στη σχολική τάξη (Gardner, 1993).

1.11 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Με τις σύγχρονες αλλαγές που παρατηρούνται στην κοινωνία μας καθημερινά είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθεί η βιωματική μάθηση. Σε αυτή την ενότητα αναλύεται ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και πώς αυτός εξελίσσεται μέσα από τη βιωματική διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες, για να μπορέσει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να ενταχθούν στη σύγχρονη κοινωνία.

Ανατρέχοντας στην Παιδαγωγική θα συναντήσουμε πολλές θεωρίες και έρευνες που αναλύουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ο Ντούσκας (2007) τονίζει ότι αναφερόμαστε στις προσδοκίες που έχουμε για κάθε άτομο, το οποίο βρίσκεται σε μια

ομάδα και έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Αυτός ο ρόλος αλλάζει και εξελίσσεται ανάλογα με τις μεταβολές της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και από τα πρόσωπα που έχουν παρουσία στο σχολείο. Η κοινωνία επηρεάζει το σχολείο αλλά και το ίδιο το σχολείο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον/την εκπαιδευτικό.

Στις μέρες μας, αναφέρει η Παμουκτσόγλου (2001), η βελτίωση του σχολείου και η προσδοκία για εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί στην προσαρμογή του σχολείου στην κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 συνδέθηκε η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου με την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού για τη σωστή λειτουργία του σχολείου.

Ο Ματσαγγούρας (2000) αναλύει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αναφέροντας ότι *ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μια απλή πηγή πληροφόρησης και ένα όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του/της μαθητή/τριας, που τον/την βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του/της και να δώσει νόημα στο κοινωνικό και το φυσικό κόσμο που τον/την περιβάλλει.*

Η Καμαρινού (1999), περιγράφει και αυτή τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο να δημιουργεί παιδαγωγικές εμπειρίες για να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες πάνω στις ιδέες, στα συναισθήματα, στις αξίες. Ο Παππάς (1995) αντίθετα αναφέρει πως ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες αλλά και αξίες.

Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει πολλούς ρόλους, καθώς το σχολικό πλαίσιο προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες και οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες. Επομένως, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν σχετίζονται με το νέο σχολείο που θα καλλιεργεί τη συνεργασία και θα προάγει αξίες και αρχές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν σε παραδοσιακές μεθόδους και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση και συνεχής εκπαίδευση. Στις συνθήκες αυτές ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλλιεργεί μεθόδους που θα οδηγούν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και στην αυτόνομη μαθησιακή τους πορεία.

Η Κοσμά (2016) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να ξέρουν το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών/τριών και να χτίζουν τη γνώση πάνω σε αυτές. Από την άλλη ο Τριλιανός (2005) αναλύει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι

η ανάλυση, η συνεργασία, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργατική μάθηση. Το σύγχρονο σχολείο επεκτείνει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος πλέον είναι συμβουλευτικός και συνεργατικός, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη γνώση (Κοσσυβάκη, 1997).

Τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το ενδιαφέρον για να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, οπότε ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλουτίσει το μάθημά του μέσω καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία θα είναι πιο ουσιαστικά και πιο χρήσιμα για τους/τις μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πολυδιάστατος και πολυσύνθετος για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις εξελίξεις που γίνονται σε όλα τα επίπεδα (Ντούσκας, 2007).

Από όλα αυτά προκύπτει πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος και απαιτεί την ένταξη του/της στις νέες συνθήκες και εξελίξεις. Για αυτό, θα πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένος και ενημερωμένος για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο εγχείρημα του. Θα πρέπει να βρίσκεται στο πλάι των μαθητών/τριών και να είναι συνεργάσιμος μαζί τους. Να τους/τις καθοδηγεί και να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Για να μπορέσουν να δράσουν υπεύθυνα οι μαθητές/τριες θα πρέπει το σχολείο να γίνει μια κοινότητα όπου στα παιδιά θα αναπτύσσεται η συνεργατικότητα και ο διάλογος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

2.1 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.1 ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

Στην εποχή μας υπάρχουν προβλήματα του περιβάλλοντος που έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος και προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει. Οπότε, λόγω αυτών παρατηρείται μια αναθεώρηση της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον. Οι δυτικές κοινωνίες, οφείλουν να αλλάξουν ριζικά τη στάση τους απέναντι στο σύστημα φύση-άνθρωπος παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις που έχουν γίνει. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας. Άλλωστε, «... τα τελευταία είκοσι χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται στο προσκήνιο της επικαιρότητας, καθώς θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχουν λάβει πλανητικές διαστάσεις και απειλούν την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη» (Φλογαίτη και Βασάλα, 2002).

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ένας από τους σημαντικότερους είναι του Stapp (1969), ο οποίος αναφέρει, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που έχει ως στόχο την εξέλιξη ανθρώπων με μάθηση σχετικά με το φυσικό περιβάλλον αλλά και τα προβλήματά του, άνθρωποι, οι οποίοι γνωρίζουν πως θα βοηθήσουν για την επίλυση των προβλημάτων αλλά και θέλουν να επέμβουν για την ουσιαστικά επίλυσή τους (Παπαδημητρίου, 1998). Επιπλέον, στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975, καθώς και σε αυτή της Τιφλίδας (1977), διασκέψεις, οι οποίες αποτέλεσαν σταθμούς για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αυτή εκλαμβάνεται ως «...μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος γενικά αλλά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε να αποκτήσουν οι τελευταίοι τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες

αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς» (Παπαδημητρίου, 1998).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο της την ενημέρωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, έχοντας ως στόχο να αποκτήσουν τα άτομα στάσεις, δεξιότητες για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι μια συνεχή, δια βίου διαδικασία εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε όλους, σε όλα τα στάδια της ζωής τους και δίνει ιδιαίτερη σημασία στο μέλλον. Πιστεύει ότι το περιβάλλον (φυσικό και δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό) (UNESCO, 1977), είναι ένα αλληλεπιδρών σύστημα πολύπλευρο και πολυσύνθετο και, συνεπώς, αφουγκράζεται ότι η κατανόηση αλλά και η επίλυση των πολλών προβλημάτων του περιβάλλοντος, μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Παπαβασιλείου, 2011).

Μέσα από όλα αυτά προκύπτει μια νέα θεωρία για την εξέλιξη των πραγμάτων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λοιπόν, με τις νέες μεθόδους που χρησιμοποιεί προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα της εποχής και να προτείνει τις κατάλληλες λύσεις, μέσα από μια διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση εξετάζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα σε βάθος και έρχεται σε άμεση επαφή με την κοινωνία. Ταυτόχρονα, αναπτύσσει εθελοντικές δράσεις σε σχέση με το περιβάλλον, επενδύει στην ομαδικότητα, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή (Χαλελπής, 2008).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει δυναμικό χαρακτήρα, παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν και είναι πάντα σε άμεση επαφή με τον άνθρωπο και την κοινωνία (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Δίνει ιδιαίτερη σημασία στο περιεχόμενό της, τις μεθόδους της και τις μελλοντικές ανάγκες και καταστάσεις που απειλούν το περιβάλλον αλλά και την κοινωνία (Φλογαΐτη, 1998).

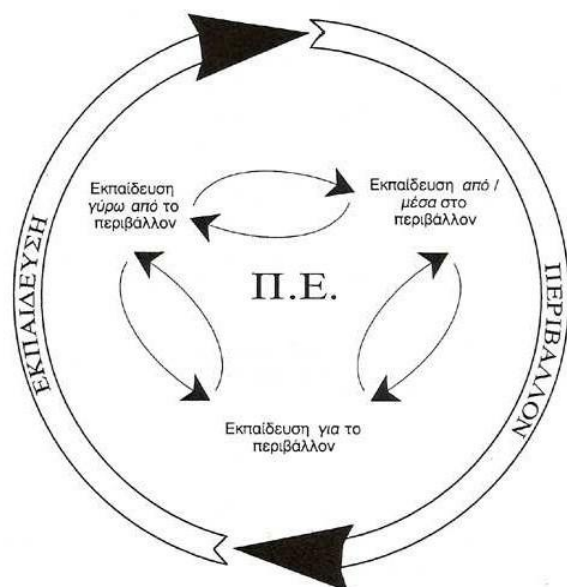
2.1.2 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι τρεις και η μία αποτελεί αλληλεξάρτηση της άλλης. Αρχικά, υπάρχει η εκπαίδευση για το περιβάλλον (about).

Η συγκεκριμένη διάσταση περιλαμβάνει τη γνώση για τα περιβαλλοντικά συστήματα και τη μάθηση των διάφορων παραγόντων, που είναι πολύ σημαντικοί για τα συστήματα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ως στόχο τη παροχή γνώσεων και δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων για συλλογή πληροφοριών (Παπαδημητρίου, 1998).

Στη συνέχεια, αναλύεται η εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον (in). Σε αυτή τη διάσταση το περιβάλλον αποτελεί πηγή μάθησης, απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Παράλληλα, μέσα από την επαφή με το περιβάλλον, αναπτύσσονται συναισθήματα για αυτό και γνώσεις μέσα από τις εμπειρίες, οι οποίες οικοδομούνται από τις δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο περιβάλλον και τη πραγματικότητά του (Οικονόμου, 2008).

Τέλος, η εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος (for), είναι η τελευταία διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Εδώ το περιβάλλον θεωρείται σκοπός για την ανάπτυξη στάσεων και αξιών για την καλύτερη αξιοποίηση και διαχείριση του περιβάλλοντος (Linke, 1993). Με άλλα λόγια, δίνει ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα στο ρόλο του πολίτη και την ευθύνη που έχει για το περιβάλλον και τη ζωή αλλά και τις δράσεις και τις αποφάσεις που παίρνει για την αντιμετώπιση και τη πρόληψη των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Λιθοξοΐδου, 2006).



Σχήμα 3. Οι τρεις διαστάσεις της ΠΕ

(Πηγή:, Φλογαΐτη, 2006)

Οι τρεις αυτές διαστάσεις αλληλεξαρτώνται και συμπληρώνουν η μία την άλλη για την ολοκληρωμένη έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που έχει

άμεση σχέση με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, στην οποία παρατηρούνται πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα και μια άμεση επαφή του ανθρώπου με το περιβάλλον (Palmer, 1998).

Εξαιτίας της ενιαίας γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσης των περιβαλλοντικών εννοιών μία ισορροπημένη προσέγγιση στην ΠΕ. ενσωματώνει μία σειρά από μεθόδους που απευθύνονται εξίσου και στις τρεις διαστάσεις. Προς σε αυτή τη κατεύθυνση η Παπαδημητρίου (1998) αναφέρει ότι η ΠΕ. πρέπει «... να είναι εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος που στηρίζεται στην εκπαίδευση για και μέσα στο περιβάλλον».

2.1.3 ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διακρίνεται στη τυπική, στη μη τυπική και στην άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ωστόσο, εντάσσεται στη τυπική, εξαιτίας της υποχρεωτικής παρουσίας αυτών που διδάσκονται. Παρόλα αυτά, είναι πολύ σημαντική και στη μη τυπική εκπαίδευση αλλά και στην άτυπη, καθώς έχει την υποχρέωση να αλλάζει τις κατευθύνσεις της και να ελέγχει τα δεδομένα της για τη δια βίου εκπαίδευση των πολιτών (Φλογαΐτη, 1998).

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύσσεται αποκλειστικά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια καθώς και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ίδιος είναι και ο ορισμός που αναφέρεται μέσα από τη Χάρτα του Βελιγραδίου: «... ο τομέας της τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την προσχολική, στοιχειώδη, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ομάδων που έχουν ως αντικείμενο το περιβάλλον...» Έχει συγκεκριμένους στόχους, που πρέπει να ικανοποιήσουν οι εμπλεκόμενοι μέσα από μια σειρά εξελίξεων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια κοινά γνωρίσματα, και συμμετέχουν στις διαδικασίες συμμετέχοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαβασιλείου, 2011).

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάπτυξη του περιβαλλοντικού ήθους και των απαραίτητων δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε διάφορους φορείς της κοινωνίας, όπως είναι τα

πανεπιστήμια, τα σχολεία αλλά και οι ζωολογικοί κήποι, οι βοτανικοί, μουσεία φυσικής ιστορίας και προστατευόμενες περιοχές. Επίσης, σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οικοτουριστικές περιοχές. Αφορά όλες τις ηλικίες, ανεξάρτητα του εισοδήματος και του μορφωτικού επιπέδου που έχουν. Αντίθετα, στην τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσοι συμμετέχουν είναι οικειοθελώς είτε ενεργοί πολίτες είτε απλοί δέκτες (Χαλελπής, 2008). Το πόσο πετυχημένο είναι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σχετίζεται με το βαθμό ανταπόκρισης του από τους εκπαιδευόμενους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και περιέχει οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με το περιβάλλον. Το κοινό που απευθύνεται αφενός μεν δεν είναι καθορισμένο, αφετέρου δε αποτελείται από άτομα, τα οποία συμμετέχουν σε αυτή την εκπαίδευση με τις διαδικασίες που την αναδεικνύουν.

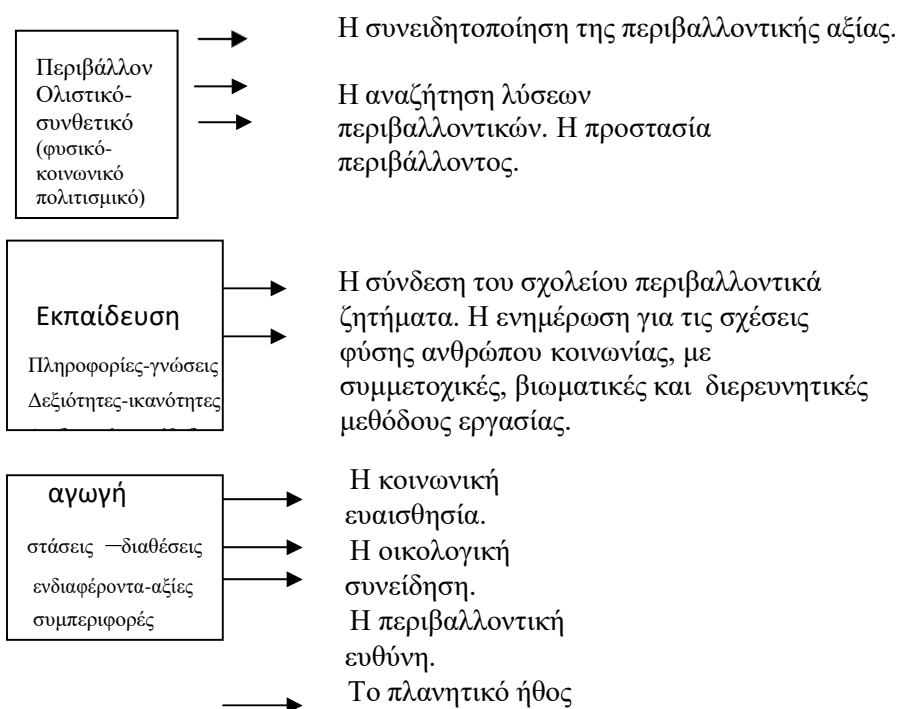
Γενικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερα σημαντική θέση και αξία, καθώς διευθετεί και επιλύει τα περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία πλέον είναι πολλά και έχουν διαταράξει τη κοινωνία που ζούμε. Το σχολείο μαζί με την κοινωνία αποτελούν, δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς για να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές. Οπότε, το σχολείο με έναν σωστό προγραμματισμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων μπορεί να καλλιεργήσει άτομα με στάσεις και δεξιότητες αλλά και υπεύθυνους πολίτες για το μέλλον της κοινωνίας μας (Φλογαΐτη, 1998).

2.1.4 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Από τις πρώτες ζωγραφιές που κάνουν τα παιδιά φαίνεται πως γνωρίζουν το περιβάλλον τους σε όποια μορφή και αν είναι (Δηκοπούλου, 2001). Καταλαβαίνουν ότι οι ζωγραφιές τους είναι μέρος του περιβάλλοντος αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν την επίδραση που έχει αυτό στη ζωή τους. Αρχικό λοιπόν βήμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να καθορίσει την έννοια του περιβάλλοντος. Ως «περιβάλλον» ορίζεται το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την οικολογική

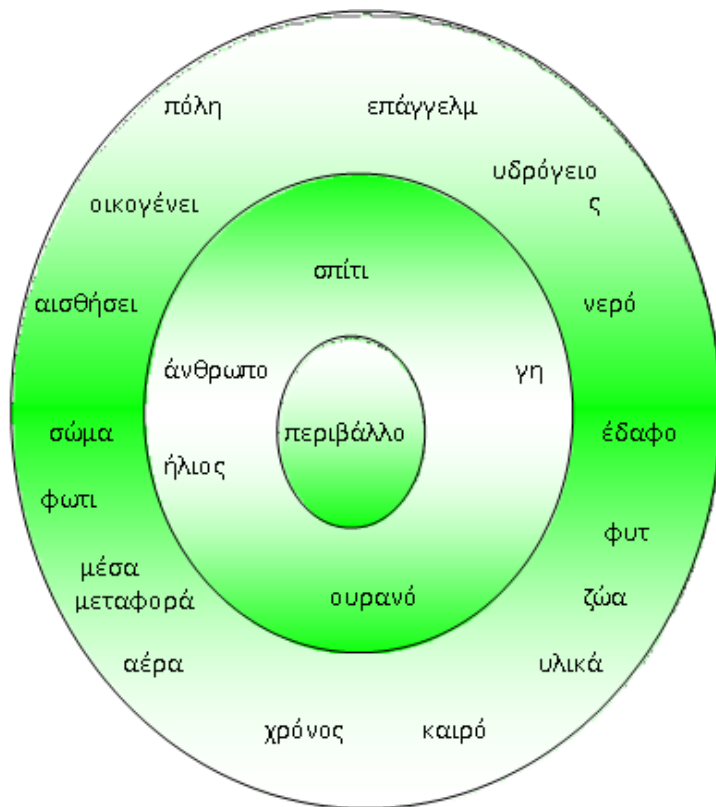
ισορροπία, την ποιότητα ζωής, την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες (Ν. 1650/86, ΦΕΚ 160 Α/18-10-86, άρθρο 2, για την προστασία του περιβάλλοντος).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι αναγκαία καθώς σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες της κοινωνίας και του σχολείου. Βασικός στόχος της είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα αγαπήσουν το περιβάλλον και θα βοηθήσουν να δημιουργηθεί μια κοινωνία με περιβαλλοντική συνείδηση. Οι πολίτες, λοιπόν, θα έχουν σεβασμό, αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα, φαντασία, ομαδικότητα και τις γνώσεις για τη λειτουργία του περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα οι στόχοι της, ομαδοποιημένοι σε τρεις κατηγορίες, θεωρούνται οι:



(Αθανασάκης, 2004).

Η θεματολογία που έχει η περιβαλλοντική εκπαίδευση σχετίζεται με το παρακάτω σχήμα. Στο εσωτερικό του κύκλου υπάρχουν οι έννοιες που ζωγραφίζει το παιδί ενώ στο εξωτερικό του κύκλου είναι οι πιο συγκεκριμένες έννοιες που αποτελούν τα περιεχόμενα του εκπαιδευτικού υλικού (Δηκοπούλου, 2001).



Η μεθοδολογία της αποτελεί τη σύνδεση πολλών πηγών πληροφόρησης (Αθανασάκης, 2004). Τα σχολικά προγράμματα αρχικά περιλάμβαναν:

- A) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών με συνεχή και ενιαία γνώση,
- B) Ευέλικτη Ζώνη-Project που ευνοεί την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών.

Συνοψίζοντας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω κατευθυντήριες αρχές:

- Θα πρέπει να εξετάζει το περιβάλλον στην ολότητα του
- Θα πρέπει να είναι διαρκής σε όλα τα επίπεδα
- Θα πρέπει να ακολουθεί τη διεπιστημονική προσέγγιση
- Θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή
- Θα πρέπει να αναφέρει τα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα
- Θα πρέπει να επικεντρώνεται στη παρούσα κατάσταση του περιβάλλοντος
- Θα πρέπει να οργανώνει σχέδια ανάπτυξης

- Θα πρέπει να τονίζει τη σημασία της συνεργασίας για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Οικονόμου, 2008).

2.1.5 Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο σχολείο των παιδιών, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις έννοιες του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής συνείδησης. Στο νήπιο δεν αξιολογούμε μόνο το τι έμαθε το παιδί αλλά τον τρόπο που το έμαθε και αν αυτό επηρέασε την προσωπικότητά του. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι στόχοι, που θα πρέπει να υλοποιηθούν στο νηπιαγωγείο είναι οι παρακάτω: (Δηκοπούλου, 2001)

- Σκοπός είναι να βοηθηθεί η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων, για την ανάπτυξη της ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού. Ειδικότερα τα παιδιά:
- -Να εντοπίσουν τη δύναμη και τη χαρά της ομαδικής προσπάθειας και να αντιληφθούν την αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας (άρθρο 1).
- -Να αξιοποιήσουν τις αξίες της κοινωνικής ζωής: υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, συνεργατικότητα, αγάπη προς την πατρίδα, μέσα σε κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας, με βασικό σκοπό την ηθική τους ανάπτυξη και αυτονομία (άρθρο 1).
- -Να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την ανθρώπινη εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της (αγωγή και κοινωνικο – συναισθηματική – ηθική ανάπτυξη).
- -Να αναπτύξουν την τάση τους για συνεργασία και να επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις (αγωγή και κοινωνικο – συναισθηματική – ηθική ανάπτυξη).
- -Να εφευρίσκουν ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού, στο πλαίσιο των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δραστηριοτήτων, με τη συμβολή και της γλώσσας (δημιουργικότητα και κοινωνική αγωγή).

- -Να εντοπίσουν τις πολλές όψεις των αντικειμένων και των καταστάσεων και να τους δώσουν νέες σημασίες, επενεργώντας πάνω τους κινητικά και νοητικά με τρόπο δημιουργικό μέσα από τις εικαστικές, θεατρικές τέχνες και τη μουσική (αγωγή και αισθητική ανάπτυξη).
- -Να έρθουν σε επαφή με τα ζώα, τα φυτά, τα γεωφυσικά στοιχεία, ως προς ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους ως προς την κοινωνική τους διάσταση (αγωγή και νοητική ανάπτυξη).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, οι στόχοι είναι:

- -Να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν (γλώσσα).
- -Να κάνουν πειράματα και να έρευνες σε ανοιχτές καταστάσεις προβληματισμού, να αξιοποιούν τις ήδη αποκτημένες γνώσεις, να προχωρούν σε δοκιμές και επαληθεύσεις, να επιλέγουν το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.
- -Να αξιοποιούν για να μετρούν αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης (μαθηματικά).
- -Να ερευνούν τον φυσικό και τεχνικό κόσμο και να έρχονται σε επαφή με έννοιες των φυσικών επιστημών. Να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να προβλέπουν και να κάνουν υποθέσεις, να δοκιμάζουν να επαληθεύουν και να εφαρμόζουν.
- -Να γνωρίζουν τη σημασία της παρατήρησης και των πειραμάτων για τη μελέτη υλικών και φαινομένων.
- -Να εξελίξουν την επιστημονική γλώσσα και επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία.
- -Να εντοπίζουν τη χρήση ορισμένων εργαλείων και οργάνων για τη συλλογή πληροφοριών.
- -Να γνωρίζουν την αξία της ομαδικότητας και της ανακάλυψης.
- -Να γνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά γύρω από τη δομή και τις ιδιότητες των υλικών.
- -Να κατανοούν απλές μηχανές και επινοήσεις, να πειραματίζονται και να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα τους στη ζωή.
- -Να γνωρίζουν ορισμένες πηγές ενέργειας και τις μετατροπές τους.
- -Να γνωρίζουν την κίνηση και τις αρχές που την εξηγούν (φυσικές

επιστήμες).

- -Να χρησιμοποιούν έννοιες και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τον ανθρώπινο οργανισμό.
- -Να χρησιμοποιούν έννοιες και να διευρύνουν τις γνώσεις για τους ζωικούς οργανισμούς και τους φυτικούς.
- -Να εξελίξουν τη γνώση τους για το περιβάλλον.
- -Να υιοθετούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές.
- -Να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και την επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία.
- -Να εξελίξουν την έρευνα (βιολογία).
- -Να γνωρίζουν έννοιες και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το φυσικό περιβάλλον.
- -Να κατανοούν το κοντινό ανθρωπογενές περιβάλλον.
- -Να κατανοούν την αλληλεπίδραση του φυσικού περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου (γεωγραφία).
- -Να παρατηρούν τα ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών (ιστορία).
- -Να εξελίξουν την αυτοεκτίμησή τους, ικανότητες συνεργασίας και να σέβονται τη διαφορετικότητα (κοινωνική αγωγή).
- -Να καλλιεργήσουν το σεβασμό προς την ομορφιά και την αρμονία της φύσης και να εμπνέονται συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης (θρησκευτικά).
- -Να εξελίξουν τις θετικές στάσεις και ηθικές αξίες (φυσική αγωγή).
- -Να αρχίσουν να διακρίνουν το ωραίο στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης (εικαστική αγωγή).
- -Να συσχετίζουν τη μουσική με το ευρύτερο περιβάλλον, είτε αυτό έχει σχέση με τον κόσμο μας και τους ανθρώπους είτε το φυσικό ή το οικονομικό (μουσική).
- -Να εκφράζονται ελεύθερα μέσα από αυτοσχεδιασμό θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση (θεατρική αγωγή).

Οι δραστηριότητες γίνονται είτε αυθόρμητα είτε έχουν επιλεχθεί από τη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων βοηθά και είναι δίπλα στα παιδιά. Τα σχέδια εργασίας πραγματοποιούνται σε σχέση με τα ενδιαφέροντα των

παιδιών αλλά ταυτόχρονα γίνεται και δουλειά στο σπίτι από διάφορες πληροφορίες που μπορούν να βρουν τα παιδιά για το θέμα. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η αξιολόγηση του προγράμματος.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πηγάζει από εμπειρίες των παιδιών αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον τους. Οι στόχοι κυρίως αφορούν την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά για να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν σε διδακτικές επισκέψεις ή σε δράσεις που περιλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή παιδιών και εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα είναι πολλά, καθώς τα παιδιά κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, ενημερώνονται συνεχώς για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, βρίσκουν λύσεις για αυτά αλλά και μαθαίνουν. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μετάδοση της γνώσης αλλά και καλλιέργεια δεξιοτήτων, ανάπτυξη και άσκηση πνευματικών, σωματικών και ηθικών ικανοτήτων του ανθρώπου. Οπότε σημαντικό είναι η αγωγή αυτή να ξεκινάει από μικρή ηλικία για να μπορέσει η κοινωνία μας να υποδεχτεί έτοιμους πολίτες που θα επιλύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που είναι πολλά στις μέρες μας (Αθανασάκης, 2004).

2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Η ύπαρξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων, όρισε την υιοθέτηση ενός άλλου τρόπου ζωής και ανάπτυξης που σχετίζεται με την «αειφορία». Ο όρος «αειφόρος» αναλύεται αρχικά από τον Σοφοκλή και έχει χρησιμοποιηθεί από τη δασοπονία, όπου αφορά μια μοναδική μέθοδο που μπορεί να διαχειριστεί το δάσος, σύμφωνα με την οποία «όταν αφαιρείται από το δάσος ... όγκος ξύλου ίσος ή και λιγότερος με αυτόν που έχει παραχθεί κατά το θεωρούμενο διάστημα, λέγεται ότι το δάσος αειφορεί» (Αγγελίδης και συν., 2004). Η WCED (World Commission for the Environment and Development - Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη), με την Έκθεση Brundtland, όρισε ως Αειφόρο ανάπτυξη «[...] αυτή που μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του τώρα, χωρίς να ελαττώνει την δυνατότητα των μελλοντικών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Φλογαΐτη, 2006). Παραπλήσιος του παραπάνω ορισμού είναι αυτός των IUCN1 , UNEP2 , WWF3 : «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που

θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή» (Παπαβασιλείου, 2013).

Οι παραπάνω ορισμοί αναδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η αλληλεγγύη, η συνεισφορά αλλά και η περιβαλλοντική συνείδηση. Από τη περιβαλλοντική σκοπιά, η αειφορική ανάπτυξη σχετίζεται με την προστασία του εδάφους, τη μείωση της χρήσης λιπασμάτων, τη γεωργική ανάπτυξη, τη προστασία της βιοποικιλότητας και των οικοσυστημάτων. Ακόμα, είναι πολύ σημαντικό να προστατευθεί το περιβάλλον από μεγάλες αλλαγές του κλίματος και της ατμόσφαιρας (Γεωργόπουλος, 1998).

Για να μπορέσουν όμως να επιλυθούν τα τεράστια περιβαλλοντικά ζητήματα θα πρέπει να υπάρξουν ριζικές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό «όπλο» για να υπάρξει αυτή η αλλαγή στην κοινωνία και στο περιβάλλον αλλά και καλείται να διαμορφώσει τη κουλτούρα της αειφορίας. Η κοινωνική αφύπνιση και συνειδητοποίηση της σημασίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία για την αναδιαμόρφωση περιβάλλοντος-κοινωνίας (Παπαπανάγου, 2006).

Σε αυτό το προσανατολισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι Disinger και Monroe (1994:148) αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά της, όπως είδαμε :

- τη λειτουργία των κοινωνικών και οικολογικών συστημάτων
- τις διαφορετικές πτυχές των περιβαλλοντικών ζητημάτων
- τη σημασία των αξιών, των στάσεων για τα διάφορα περιβαλλοντικά θέματα
- την αξία της κριτικής σκέψης για την ανάληψη κοινωνικής δράσης

Στο κείμενο που έχει τον τίτλο «Παγκόσμια Στρατηγική Διατήρησης» και έχει την υπογραφή από τους IUCN, UNEP και WWF αναλύεται αρχικά η ιδέα ότι η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί. Ταυτόχρονα, ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι να αναπτύξει συμπεριφορές και στάσεις που σχετίζονται με το νέο ήθος (Palmer & Neal 1994).

Η δεκαετία του 1990 ξεκινά με την πολυσυζητημένη Διακυβερνητική Διάσκεψη στο Ρίο της Βραζιλίας (1992), που πραγματοποιήθηκε από τον ΟΗΕ για το «Περιβάλλον και την Ανάπτυξη» καθώς συμμετείχαν 172 κράτη και σχετίζεται με την είσοδο στην εποχή της «Αειφόρου Ανάπτυξης», μέσω της οποίας σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση

της παγκόσμιας διάστασης των ζητημάτων του περιβάλλοντος. Το 1992 στο Τορόντο πραγματοποιήθηκε από την UNESCO, την INEP και ICC (International Chamber of Commerce) ένα παγκόσμιο συνέδριο της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας πάνω στο περιβάλλον και την ανάπτυξη, που αφορά τα σχέδια των εκπαιδευτικών δράσεων του Ρίο. Επιπλέον, το 1994 το Εθνικό Συμβούλιο για την «Εκπαίδευση για το περιβάλλον» της Αμερικής στον ορισμό που ανέπτυξε για την αειφόρο ή βιώσιμη ανάπτυξη αναλύει αντί αυτής την έννοια «βιώσιμη μεγέθυνση», εξαιτίας της εξέλιξης της ανθρωποκεντρικής αντίληψης και της έμφασης στην οικονομική ευημερία (Καλαϊτζίδης § Ουζούνης, 1999).

Στη συνέχεια, με τη διάσκεψη στη Θεσσαλονίκη (1997), «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία», αναφέρεται η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της αειφορίας. Έτσι, υιοθετείται ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (Γεωργόπουλος, 2005).

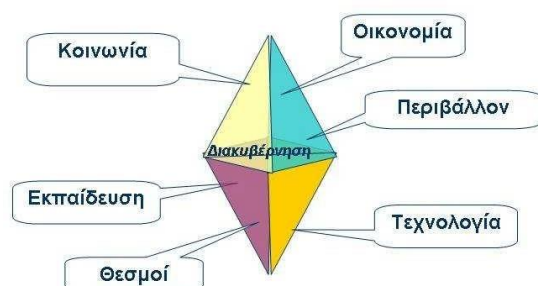
Ακόμα, το 2002 στη συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθετείται η δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ή βιώσιμη ανάπτυξη (2005-2014) και ορίζεται επικεφαλής η UNESCO. Έπειτα, πραγματοποιούνται πολλές διασκέψεις (Ιαπωνία, Ουκρανία, Ινδία, Ινδονησία, Βραζιλία), όπου στην τελευταία αποτέλεσε ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποτελεί ένα από τα αξιόπαινα εργαλεία για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης. Η ΕΑΑ ενσωματώνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και θεωρείται φυσική εξέλιξή της. Υπάρχουν όμως και διαφορές ανάμεσα τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο τη προστασία του περιβάλλοντος, μέσω της οποίας επιδιώκεται και η οικονομική και η κοινωνική ανάπτυξη. Στην ΕΑΑ βασικός στόχος της αποτελεί η αειφόρος ανάπτυξη με μέσο και βασική προϋπόθεση τη προστασία του περιβάλλοντος (Σκούλλος, 2007).

Ο Σκούλλος (2007) αναλύει ένα μοντέλο μέσω του οποίου μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο μοντέλο αυτό αρχικά υπάρχει η εκπαίδευση ως βάση των τριών πυλώνων (περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία) και στη συνέχεια αλλάζει και στη βάση της πυραμίδας υπάρχει η διακυβέρνηση. Σε αυτό το μοντέλο μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα η ΕΑΑ στην οποία εντάσσεται και ο πολιτισμός (Σκούλλος, 2004).



Σχήμα 1. Οι τρεις πυλώνες της ΕΑΑ (πηγή: Σκούλλος, 2004)
Αειφόρος Ανάπτυξη



Σχήμα 2. Η διπλή τριγωνική πυραμίδα της ΕΑΑ (Πηγή: Σκούλλος, 2004)

Σύμφωνα με τη Φλογαίτη (2006) η Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία έχει άμεση σχέση με μια εκπαίδευση με αλλαγές εκπαιδευτικές και κοινωνικές. Από τον ορισμό της, η αειφόρος ανάπτυξη σχετίζεται με τη πολυπλοκότητα των οικοσυστημάτων του πλανήτη, με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις αξίες. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναλύει και επεκτείνει πολλές αρετές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι ολιστική και διεπιστημονική, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και διάφορες δεξιότητες, χρησιμοποιεί πολλά εργαλεία, είναι μαθητοκεντρική, προωθεί τη συμμετοχή, αναφέρει πρακτικές λύσεις. Η δράση της αφορά την ευθύνη σε επίπεδο τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό, ασχολείται με πολλά προβλήματα και προσπαθεί να βοηθήσει άτομα που έχουν διλήμματα, προβληματισμούς ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη καθημερινότητα (Παπαβασιλείου, 2013).

2.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) του νηπιαγωγείου το τρίτο κεφάλαιο σχετίζεται με το περιβάλλον και έχει τον τίτλο «Παιδί και Περιβάλλον: Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο». Οι άξονες που αναπτύσσονται είναι το ανθρωπογενές περιβάλλον, το φυσικό περιβάλλον, το παιδί στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με άλλους και το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον.

Το παιδί αποκτά συνεχώς βιώματα και γνώσεις, τα οποία θα το διαμορφώσουν ως προσωπικότητα και θα τον εντάξουν στην κοινωνική πραγματικότητα. Η τάξη είναι ένα πεδίο επικοινωνίας, όπου το παιδί έρχεται σε επαφή με διαφορετικές προσωπικότητες και επηρεάζεται από αυτές. Στην ηλικία αυτή αναπτύσσεται η συνεργασία και το κλίμα της τάξης γίνεται πιο οικείο, καθώς τα παιδιά συνεργάζονται και οδηγούνται στη γνώση (Κοσμόπουλος, 2006).

Σε σχέση με το ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, τα παιδιά εξερευνούν συνεχώς τη σχολική τάξη και την διαφοροποιούν με την προσωπικότητά τους. Μαθαίνουν τα ιδιαίτερα στοιχεία του εαυτού τους και συνεχώς αλληλεπιδρούν, παρατηρούν και εξερευνούν. Οι δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στοχεύουν στη διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος, στη συμμετοχή ενεργά των μαθητών/τριών, στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, στη συζήτηση για αυτά, στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος, στη μελλοντική κατάσταση του προβλήματος, στην άμεση δράση, στην ευαισθητοποίηση, στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και στην επαφή του σχολείου με τη ζωή και την κοινωνία (Παρασκευόπουλος, 2003).

Οι μέθοδοι που προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ είναι: τα σχέδια εργασίας, στα οποία γίνεται αρχικά η επιλογή του θέματος, η συγκρότηση των ομάδων, η ανάθεση των εργασιών και τέλος η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση. Επίσης, άλλη μία μέθοδος προσέγγισης είναι η επίλυση προβλήματος, όπου στην αρχή εντοπίζεται το πρόβλημα, καθορίζονται οι στόχοι, διερευνώνται οι εναλλακτικές λύσεις, επιλέγεται η κατάλληλη σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας, υλοποιείται η δράση και στο τέλος αξιολογείται (Τρικαλίτη, 2005).

Μία άλλη μέθοδος προσέγγισης είναι η μελέτη πεδίου, οποία πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια. Αρχικά, προετοιμάζεται ο/η εκπαιδευτικός με την εξοικείωση του με το αντικείμενο που θα μελετήσει και την όλη διαδικασία. Στη συνέχεια, προετοιμάζονται οι μαθητές/τριες με την αναφορά των στόχων, την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων και τα στοιχεία που θα αντλήσουν από τη διαδικασία. Έπειτα, γίνεται η εργασία στο πεδίο χωρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες. Οι ομάδες υλοποιούν τις δραστηριότητες παρατηρώντας, καταγράφοντας, φωτογραφίζοντας. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την εργασία στη τάξη μέσα από πειράματα, τα οποία επαληθεύουν το αποτέλεσμα.

Όλες οι παραπάνω μεθοδολογικές προσεγγίσεις σχετίζονται με πολλές διδακτικές στρατηγικές, όπως είναι η ανίχνευση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/τριών, η υποβολή ερωτήσεων, η πειραματική μέθοδος, η παρατήρηση μιας μελέτης περίπτωσης, παιχνίδια, δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις κ.ά (Χρυσοφίδης, 2003).

Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών για την αειφορία γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό τα τελευταία χρόνια. Η Προσχολική Εκπαίδευση για την Αειφορία σχετίζεται με την απόκτηση γνώσης που γίνεται στο νηπιαγωγείο, στα πρώτα χρόνια σχολείου των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο συνιστά σημαντικό βαθμό όσον αφορά την εκπαίδευση για την αειφορία. Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά δείχνουν μεγάλη θέληση για μάθηση και ανάπτυξη (Παπαβασιλείου, 2015).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία έχει ως στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν φυσικές διαδικασίες αλλά και τις συνέπειες που υπάρχουν αν δεν λυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Τα παιδιά αποκτούν βιώματα, έρχονται σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον, ευαισθητοποιούνται και αναζητούν τρόπους λύσεις και αντιμετώπισης. Οι δράσεις τους είναι πολλές, δημιουργώντας θετικά συναισθήματα αλλά και σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον ωθεί τους/τις μαθητές/τριες σε δράσεις, οι οποίες θα τους/τις οδηγήσουν σε γνώση. Οπότε το σημαντικό είναι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να αποκτήσουν κίνητρα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Παρασκευόπουλος, 2000). Μέσα από τη διερεύνηση, οι μαθητές/τριες θα εξελίξουν την κριτική τους σκέψη και θα μπορούν να αντιμετωπίσουν διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα αποτελεσματικά. Όσον αφορά την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη λήψη

αποφάσεων δημοκρατικά με την υλοποίηση δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στόχο τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής ηθικής και ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο (Παρασκευόπουλος, 2009).

Μέσα από όλα αυτά, αναβαθμίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με νέες τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους που μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα που ταλανίζουν τη σύγχρονη κοινωνία (Παπαβασιλείου, 2015). Το κεντρικό θέμα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι να ασχοληθούν όλες οι επιστήμες με ζητήματα, τα οποία θα αναβαθμίσουν το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Τα θέματα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των νηπίων και μέσα από αυτά θα μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οδηγεί στην καλλιέργεια των αξιών, των αντιμετώπιση των προβλημάτων και την ανάπτυξη της ενεργού δράσης των νηπίων. Συγκεκριμένα, η ενεργός δράση έχει σχέση με τα συναισθήματα των παιδιών και την ομαδικότητα. Συνεπώς, τα νήπια ευαισθητοποιούνται και αποκτούν οικολογική συνείδηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Παπαβασιλείου, 2011).

2.4 ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η μάθηση μεταδίδεται από αυτόν που κατέχει τη γνώση σε αυτόν που θέλει να μάθει. Βασικός της στόχος είναι να περιλάβει την αειφορία σε όλες τις μορφές που μπορεί να έχει η μάθηση, ώστε να υπάρξουν αλλοιώσεις στη συμπεριφορά που θα περιλαμβάνει περισσότερο δίκαιη και αειφόρο κοινωνία, όπου όλοι θα συμμετέχουν για όλες έχοντας εμπλακεί στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2005).

Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία αναφέρει τρεις διαστάσεις:

Τη διάσταση της κοινωνίας, που σχετίζεται με τους κοινωνικούς θεσμούς και τον ρόλο που έχουν για μια διαφορετική κοινωνία, όπου όλοι θα συμμετέχουν και θα εκφράζονται ελεύθερα

Τη διάσταση του περιβάλλοντος, που έχει σχέση με την επαφή με το φυσικό περιβάλλον, τους πόρους του, και τις συνέπειες από την εμπλοκή και τις πράξεις των ανθρώπων

Την οικονομική διάσταση, που αναφέρεται στον προβληματισμό ως προς την οικονομική μεγέθυνση και τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και στην κοινωνία, αλλά και την υποχρέωση για τη προστασία του περιβάλλοντος και της κοινωνικής δικαιοσύνης (UNESCO, 2005).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία χρησιμοποιεί κάποιες αρχές, για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μάθηση, για τις διαφορετικές σχέσεις εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή, για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι προσεγγίσεις αυτές προσπαθούν να επιτύχουν διάφορους στόχους σε πολλά επίπεδα και είναι οι παρακάτω (Παντής, & Λευκαδίτου, 2010).

Εποικοδομητική προσέγγιση: οι μαθητές/τριες όταν έρχονται στο σχολείο έχουν ήδη κάποιες διαμορφωμένες αντιλήψεις από την καθημερινότητά τους και τα βιώματά τους. Η εποικοδομητική προσέγγιση χρησιμοποιεί τις γνώσεις των μαθητών/τριών, όπου τις διευρύνει για να κατανοήσουν τις περιβαλλοντικές έννοιες, αλλά και για να διαπιστώσουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η σκέψη των μαθητών/τριών μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για μάθηση αλλά και για την ανάπτυξη προβληματισμού και των διαφορετικών απόψεων (Ράγκου, 2000).

Διεπιστημονική προσέγγιση: η διεπιστημονική προσέγγιση ορίζεται ως η σύμφυση γνώσεων, εννοιών και προσεγγίσεων που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης (Φλογαΐτη, 2006). Αποτελεί μια μέθοδο για τη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων και επιδιώκει να αναπτυχθεί μια νέα γνώση που θα σχετίζεται στη διεπιστημονικότητα. Για να γίνει αντιληπτό και κατανοητό ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα θα πρέπει να το μελετήσουμε από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Η ανάπτυξη της γνώσης θα αποτελέσει τη λύση και το μέσο για να προσεγγίσουμε τα περιβαλλοντικά προβλήματα που υπάρχουν (Κόκκοτας, 2004 Δημητρίου, 2009). Είναι αναγκαία η χρήση της διεπιστημονικότητας καθώς τα άτομα θα μπορέσουν να αντιληφθούν διαφορετικές έννοιες, αξίες, στάσεις, πρότυπα συμπεριφοράς, δεξιότητες και να αποφασίσουν ορθά για τη βελτίωση του οικοσυστήματος (Καΐλα και Θεοδωροπούλου, 2005).

Διαθεματική προσέγγιση: η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας όπου από τη μια πλευρά το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι ενοποιημένο και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής (Θεοφιλίδης, 1997). Η διαθεματικότητα εξετάζει τη σχολική γνώση ως συνολική μορφή και την αναλύει μέσα από πολλές καταστάσεις και θέματα μαθητικού ενδιαφέροντος. Η διαθεματικότητα χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική, τη βιωματική και την ανακαλυπτική μάθηση. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολλά και περίπλοκα. Για να μπορέσουμε να τα κατανοήσουμε θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία και γνωστικά αντικείμενα. Η διαθεματικότητα αξιοποιεί την επικοινωνία μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και καλλιεργεί μια πιο σύνθετη σκέψη για να επιλυθεί το θέμα (Δημητρίου, 2009).

Ολιστική προσέγγιση: ο ολιστικός χαρακτήρας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι εμφανής σε πολλά κείμενα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των εκπαιδευτικών δομών. Η μάθηση προσεγγίζεται ολιστικά σε όλα τα πεδία της γνώσης και οδηγεί το άτομο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Όσον αφορά το περιβάλλον, αναλύει την αντίληψη για μια ολότητα που συνεχώς εξελίσσεται και περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Όσον αφορά την έννοια της αειφορίας, προσεγγίζεται με οικολογικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά ζητήματα αλληλένδετα. Από όλα αυτά προκύπτει, ότι η ολιστική προσέγγιση σχετίζεται άμεσα με τον κόσμο που ζούμε και δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ζητήματα για το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση (Φλογαίτη, 2006).

Συστημική προσέγγιση: ήδη από το 1977 η συστημική σκέψη ήρθε σε επαφή στενά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς το περιβάλλον αποτελεί μια «συστημική» πραγματικότητα και η διδασκαλία σχετίζεται με «συστημικές» προσεγγίσεις. Η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων προϋποθέτει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, έναν συστημικό. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολύπλοκα και θα πρέπει οι συμπεριφορές και οι στάσεις να είναι προσανατολισμένες σε αυτά. Η συστημική προσέγγιση αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, όπου ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται σε περιβαλλοντικά προβλήματα και επιζητεί λύσεις. Η συστημική προσέγγιση κατασκευάζει ένα συστημικό σχήμα, στο οποίο αναπαρίσταται το περιβαλλοντικό πρόβλημα (Ράγκου, 2004). Στη συνέχεια, αναζητάμε σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν ανάμεσα στα μέρη. Με άλλα λόγια, αποτελεί μια μέθοδο

ανάλυσης πολύπλοκων καταστάσεων, τα οποία έχουν κάποια αλληλεπίδραση. Η συστημική προσέγγιση προσπαθεί να ενώσει τη περιβαλλοντική γνώση και το αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να υπάρξει μάθηση μέσω ενός ολιστικού τρόπου σκέψης (Ράγκου, 2000).

Κριτική σκέψη: ένας από τους βασικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων που έχουν άμεση σχέση με την παρατήρηση και τη συλλογή πληροφοριών (Κόκκοτας, 2004). Η προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων προϋποθέτει την καλλιέργεια των ατόμων με κριτική σκέψη, που θα είναι ικανά να αναγνωρίζουν τις αιτίες, να αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις και να παρατηρούν τα διαφορετικά συμφέροντα, (Φλογαΐτη, 2006). Μέσα από την κριτική σκέψη τα άτομα κατανοούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και αναζητούν την επίλυσή τους καθώς προτείνουν λύσεις και έτσι διαμορφώνονται ικανοί πολίτες (Δημητρίου, 2009).

Συνεργατική μάθηση: η συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται άμεσα με την θετική αλληλεξάρτηση, την αλληλεπίδραση, την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοαξιολόγηση. Η αξία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του περιβάλλοντος, αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της ΠΕ (UNESCO, 1976-1978). Η συνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθώς μέσω αυτής οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να μελετηθούν τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Βιωματική μάθηση: η βιωματική μάθηση εμπλέκει το/τη μαθητή/τρια μέσα στην πραγματικότητα, όπου οι μαθητές/τριες για να κατακτήσουν τη γνώση θα πρέπει να μιλάνε, να γράφουν, να σκέφτονται, να αντλούν προηγούμενες εμπειρίες, να τα εφαρμόζουν στην καθημερινότητα. Συνδέονται το σχολείο, η καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών και η κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της εμπειρικής έρευνας ο άνθρωπος μπορεί να μελετήσει το περιβάλλον του. Βέβαια θα πρέπει να υπάρξει ενεργός συμμετοχή για να οδηγηθούμε στη μάθηση. Οι βιωματικές μέθοδοι διατηρούν τη γνώση, καλλιεργούν δεξιότητες, θετικές στάσεις και θέληση για περαιτέρω μάθηση (Κόκκοτας, 2004).

2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η έννοια της βιωματικής μάθησης δίνει ιδιαίτερη σημασία στο/στη μαθητή/τρια καθώς επικεντρώνεται σε αυτόν/ήν και βρίσκεται σε αντίθετη πλευρά από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές/τριες για να αποκτήσουν τη γνώση θα πρέπει να κατανοούν αυτό που μαθαίνουν, να το γράφουν, να το συσχετίζουν με προηγούμενες γνώσεις και να το συνδέουν με τη καθημερινότητά τους. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ομάδα της σχολικής τάξης, τη καθημερινότητα των μαθητών/τριών αλλά και τη κοινωνία (Ράγκου, 2000).

Ο άνθρωπος για να μπορέσει να μελετήσει το περιβάλλον του χρησιμοποιεί την εμπειρική έρευνα. Σε αυτή την έρευνα υπάρχει ενεργός συμμετοχή, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση. Στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω της έρευνας πεδίου, μια διαδικασία βιωματικής μάθησης, έχει ως σκοπό την επίτευξη πολλών διδακτικών στόχων. Κάποιοι από τους στόχους είναι το να βιώνουμε τα φαινόμενα, να αναπτύσσουμε το ερευνητικό πνεύμα, να αναπτύσσουμε τις πειραματικές δεξιότητες και τις επιστημονικές προσεγγίσεις. Η βιωματική μάθηση οδηγεί στη γνώση, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, στη θέληση για θετικότερα πράγματα για μελλοντική μάθηση (Κόκκοτας, 2004).

2.6 ΨΥΧΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία για την ανάπτυξη της ζωής των παιδιών, καθώς τους παρέχει διασκέδαση και ικανοποίηση. Βοηθάει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική πρόοδο των παιδιών καθώς τα παιδιά μέσω αυτού μαθαίνουν. Η βιωματική μάθηση αποτελεί μια τεχνική που χρησιμοποιείται όλο και πιο πολύ τα τωρινά χρόνια στην εκπαίδευση (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993). Μέσω αυτής της δραστηριότητας, το παιδί αναπτύσσεται ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Σύμφωνα με πολλές θεωρίες μάθησης, η βιωματική μάθηση κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση και στη διδακτική πράξη (Σκουμπουρδή, 2015). Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, που βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να επιτύχει τους στόχους του/της (Scoulllos & Malotidi, 2004).

Μέσω της βιωματικής μάθησης τα παιδιά διασκεδάζουν, αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες, δίνουν κίνητρα, επικοινωνούν, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία (Prensky, 2001). Η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας προσφέρει γνώσεις και κίνητρα για μάθηση. Είναι ένα μέσο μάθησης για τα παιδιά, αλλά και ένας τρόπος για το πώς να μαθαίνουν. Τα παιδιά μέσω αυτής της δραστηριότητας αναπτύσσουν διαδικασίες μάθησης αλλά και πολλές αξίες όπως είναι η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η υπομονή, η αποδοχή, η επιμονή (Μάρκου, 2015).

Τα παιδιά ξεφεύγουν από την απλή διδασκαλία του μαθήματος και βιώνουν το μάθημα διαφορετικά και ευχάριστα. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο φυσικό τους περιβάλλον, όπου τους βοηθάει να συμμετέχουν όλα ενεργά, ώστε να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993). Σύμφωνα με πολλές έρευνες, η βιωματική μάθηση προωθεί τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Τέλος, αναπτύσσονται πολλές ικανότητες όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η παρατήρηση (Πρεβεζάνου και Χατζηγεωργίου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ 10 ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ

3.1 ΡΟΔΟΣ: ΤΟΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η Ρόδος αποτελεί έναν από τους πιο γνωστούς προορισμούς στην Ελλάδα. Αποτελεί το σταυροδρόμι τριών ηπείρων. Βρίσκεται στα Δωδεκάνησα και αποτελεί το τέταρτο μεγαλύτερο νησί στην Ελλάδα. Το εμπόριο και η ναυτιλία έδωσαν στο νησί ιδιαίτερη δύναμη. Την περίοδο του 5^{ου} και 3^{ου} αιώνα π.Χ. το νησί γνώρισε πολύ μεγάλη άνθηση. Πέρασε από πολλούς κατακτητές, όπου ο καθένας από αυτούς άφησε το στίγμα του. Το 1309 πουλήθηκε το νησί στο Τάγμα των Ιπποτών, οι οποίοι έχτισαν αρκετές εκκλησίες, το παλάτι και πολλά άλλα οικοδομήματα. Στη συνέχεια, στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, το νησί έχασε τη φήμη του. Έπειτα, έρχονται οι Ιταλοί το 1912, οι οποίοι δημιούργησαν πολλά έργα ιδιαίτερα στο κέντρο του νησιού. Στις 7 Μαρτίου του 1948 το νησί ενώθηκε μαζί με τα υπόλοιπα Δωδεκάνησα στην Ελλάδα (Τσιρπανλής, 2002).

Η Ρόδος αποτελεί έναν από τους πιο γνωστούς προορισμούς για τους επισκέπτες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Λόγω της ιστορίας της και του καλού κλίματός της, από τη δεκαετία του 1950 ξεκίνησε να αποτελεί πόλος έλξης για πολλούς επισκέπτες. Κάθε χρόνο την επισκέπτονται εκατομμύρια τουρίστες που προέρχονται από πολλές χώρες (Λογοθέτης, 2013). Από το 1950 έχει πολύ μεγάλη ανάκαμψη μέχρι και σήμερα καθώς διαθέτει περισσότερες από 500 ξενοδοχειακές μονάδες, ιδιαίτερα τεσσάρων και πέντε αστέρων. Επίσης, οι περισσότεροι επισκέπτες έρχονται στο νησί με αεροπλάνο, με πλοίο ή με κρουαζιερόπλοιο. Γενικά, η οικονομία της έχει δείξει ανοδική πορεία πιο πολύ τα τελευταία χρόνια και αποτελεί το νησί, όπου οι κάτοικοι του εμφανίζουν τα δεύτερα υψηλότερα κατά κεφαλήν εισοδήματα στη χώρα. Η Ρόδος απευθυνόταν αρχικά σε μαζικό τουρισμό, καθώς προσέφερε ήλιο και θάλασσα. Εκτός όμως από αυτά, στη Ρόδο έχουν αναπτυχθεί και άλλα είδη τουρισμού όπως είναι ο αθλητικός, ο θαλάσσιος κ.ά. (Κοκκώσης, 2011). Ο τουρισμός, ιδιαίτερα στο νησί της Ρόδου, έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί τον βασικό μοχλό ανάπτυξης του νησιού.

Πέραν της θάλασσας και του ήλιου που προσφέρει το νησί, η Ρόδος διαθέτει καλές κλιματολογικές συνθήκες που από τα παλιά χρόνια ευνόησαν πολλούς τομείς να αναπτυχθούν, όπως είναι ο αγροτικός και ο μεταποιητικός τομέας. Στον τομέα του πολιτισμού, υπάρχουν πολλοί αρχαιολογικοί χώροι όπως είναι η μεσαιωνική πόλη της Ρόδου, το αρχαίο στάδιο, οι πηγές Καλλιθέας, το κάστρο Λίνδου και Μονόλιθου αλλά

και φυσικοί χώροι όπως είναι το πάρκο Ροδίσι, η Κοιλιάδα των Πεταλούδων, οι επτά πηγές, ο προφήτης Ηλίας που προκαλούν το ενδιαφέρον των τουριστών. Ο εναλλακτικός τουρισμός με έμφαση στις λαϊκές τέχνες, τη γαστρονομία, τον οικοτουρισμό μπορεί να αναπτυχθεί στο νησί, καθώς υπάρχουν όλες οι απαραίτητες προδιαγραφές.

Ο τουρισμός στη Ρόδο παραμένει πολύ σημαντικός για την τοπική ανάπτυξη του νησιού, καθώς μπορεί να συμβάλλει θετικά σε όλους τους τομείς (Παππάς, 2008). Οι κάτοικοι του νησιού έχουν τη θέληση και την επιθυμία για να βελτιωθεί το νησί και να υπάρξουν οι πιο κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης και ανάπτυξης. Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα στοιχεία που ειπώθηκαν πιο πάνω.

Δυνατά σημεία

- Το κλίμα είναι ευνοϊκό κατά τη διάρκεια όλου του έτους. Βρίσκεται στη δεύτερη θέση σε ηλιοφάνεια στον ελλαδικό χώρο.
- Διαθέτει πολλές παραλίες που έχουν βραβευτεί με γαλάζια σημαία.
- Έχει ιστορική και πολιτιστική κληρονομία όπως για παράδειγμα τη μεσαιωνική πόλη, η οποία ανήκει στα μνημεία που προστατεύονται από την UNESCO
- Μεγάλη εμπειρία στον τουριστικό κλάδο.
- Πολλές Ξενοδοχειακές υποδομές

Ευκαιρίες

- Μεγάλη διάρκεια στην τουριστική περίοδο
- Μπορεί να αναδειχθεί το φυσικό περιβάλλον και η γαστρονομία της
- Η δυτική και η νότια πλευρά του νησιού μπορεί να αξιοποιηθεί
- Ο εναλλακτικός τουρισμός προωθείται
- Μπορεί να συνδεθεί με τον πρωτογενή τομέα
- Οι τοπικές επιχειρήσεις ενισχύονται και συνεργάζονται
- Αξιοποιούνται οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (Κοκκώσης, 2011)

3.2 ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ

Οι σχολικές μονάδες πολύ συχνά δεν συμμετέχουν στις αποφάσεις και στις πρακτικές που μπορεί να υλοποιηθούν, και στο επίπεδο το παρατηρητικό αλλά και στη μεγάλη τους συμμετοχή σε αυτές. Εξαιτίας αυτού, τα σχέδια που έχουν σχεδιαστεί ανά περιόδους δεν έχουν καμία σχέση με τη πραγματικότητα όπου τα σχολεία σχετίζονται, αλλά αντίθετα αξιοποιούν μόνο ελάχιστα κομμάτια από το έργο και δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στους παράγοντες που μπορεί να λάβουμε για την εκπαίδευση. Μέχρι και σήμερα, η μια μεριά από τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και αποφάσεων έχει ως αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι στόχοι και επίσης μεγαλώνει την αντίσταση στην αλλαγή καθώς δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν αυτό που θέλουν να αλλάξει. Τα σχολεία αποτελούν την ίδια τη κοινωνία αλλά δεν μπορούν να μελετηθούν ως απλά μοντέλα εξαιτίας των πολλαπλών σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον τους (Κοντάκος, 2011).

Η πόλη της Ρόδου από πάντα είχε πολλά σχολεία με καλοδιατηρημένα κτίρια μέχρι και σήμερα. Αρχικά, η Ρόδος έχει τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου με 3 τμήματα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών. Επίσης, υπάρχουν και αρκετές σχολές όπως είναι η Ανώτατη Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών Ρόδου αλλά και δημόσια και ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. Όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση στους σπουδαστές, την επιμόρφωση αλλά και την εξειδίκευση.

Επιπλέον, στην πόλη της Ρόδου λειτουργούν 7 γυμνάσια και ένα εσπερινό γυμνάσιο, αλλά και 4 γενικά λύκεια, καθώς και ένα εσπερινό λύκειο. Λειτουργούν ακόμα 3 επαγγελματικά λύκεια, μουσικό γυμνάσιο και λύκειο καθώς και Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο και Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Όσον αφορά τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο δήμο της Ρόδου υπάρχουν 28 δημοτικά σχολεία. Τα περισσότερα σχολικά κτίρια είναι καλοδιατηρημένα, σχετικά καινούρια ή ανακαινισμένα. Επίσης, το 2004 δημιουργήθηκαν και δύο ιδιωτικά σχολεία, τα οποία παρέχουν εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο (Μάγδα, 2008).

3.3 ΤΟ 1ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ

Το σχολείο στο οποίο υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική έρευνα είναι το 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου. Τα στοιχεία που παρατίθενται στη συνέχεια έχουν προκύψει, κυρίως, από την "παρατήρηση" της ερευνήτριας. Η παρούσα σχολική μονάδα που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας, δεδομένου ότι βρίσκεται σε νησιωτική περιοχή της χώρας, αναμένεται να είναι λειτουργικά πλήρης ως προς τους περισσότερους τομείς της λειτουργίας της. Ωστόσο, αυτό δεν παρατηρείται συχνά σε σχολεία της νησιωτικής περιοχής, καθώς τα περισσότερα παρατηρούνται συστηματικά με ελλείψεις, γι' αυτό και διερευνάται.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία της παρατήρησης, στα δυνατά σημεία της επιλεγμένης σχολικής μονάδας θα είναι:

- Η επάρκεια διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού
- Η άρτια οργάνωση, τόσο σε επίπεδο διοίκησης, όσο και στο ανθρώπινο δυναμικό
- Η άριστη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και της σταθερότητας του σχολικού κλίματος, εξαιτίας της πλειονότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού που αποτελείται από μόνιμους, με πολυετή υπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα.
- Η άρτια αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξη όπως και του τμήματος ένταξης.

Στα αδύναμα σημεία ενδεχομένως να εντάσσονται:

- Το αυστηρά οριοθετημένο θεσμικό πλαίσιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, που δεν επιτρέπει, λόγω έλλειψης χρόνου, να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές και δημιουργικές δράσεις, περιορίζοντας μόνο στις προβλεπόμενες
- Περιορισμένη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας για την αγορά νέου υλικοτεχνικού εξοπλισμού καθώς και εκσυγχρονισμού της.

Ως μελέτη περίπτωσης για τη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε μια σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο), η οποία βρίσκεται σε νησιωτική περιοχή και συγκεκριμένα, σε μεγάλο σε έκταση αλλά και σε πληθυσμό νησί των Δωδεκανήσων. Το μαθητικό δυναμικό της κυμαίνεται περί τους 50 μαθητές/τριες, με

μικρές αυξομειώσεις ανά σχολικό έτος. Το προσωπικό δυναμικό της απαρτίζεται από 5 εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των οποίων είναι μόνιμοι.

Το Νηπιαγωγείο είναι 2/θέσιο και το μαθητικό δυναμικό κυμαίνεται στους 50 μαθητές/τριες με μικρές αυξομειώσεις ανά σχολικό έτος. Σε κάθε τμήμα φοιτούν 20 με 25 μαθητές/τριες. Στο σχολείο φοιτούν μαθητές/τριες της ευρύτερης περιοχής και ο μόνος λόγος που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι λόγω μετακίνησης των οικογενειών τους. Για τον ίδιο λόγο γίνονται και νέες εγγραφές μαθητών/τριών από άλλες περιοχές. Στο σχολείο υπάρχει μια διευθύντρια, η οποία είναι και υπεύθυνη του Τμήματος Ένταξης. Απασχολεί και έναν εκπαιδευτικό ως υποστηρικτικό προσωπικό που ενισχύει τα διοικητικά καθήκοντα, ενισχύοντας τη διεξαγωγή λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στη σχολική μονάδα υπηρετούν 5 εκπαιδευτικοί. Από το εκπαιδευτικό δυναμικό της μονάδας οι 3 είναι μόνιμοι, οι περισσότεροι των οποίων με πολυετή υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με 2 αναπληρωτές. Από τους αναπληρωτές, μία (1) απασχολείται στο θεσμό της παράλληλης στήριξης και μία (1) στο πρωινό τμήμα. Τα τελευταία χρόνια δεν διαπιστώνονται ελλείψεις ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η σχολική μονάδα είναι σχεδόν άρτια όσον αφορά το βοηθητικό προσωπικό, καθώς διαθέτει 2 καθαρίστριες, μία σχολική ψυχολόγο. Ενώ, υπάρχει μία έλλειψη που αφορά τη σχολική νοσηλεύτρια, που παρεχόταν τα προηγούμενα χρόνια. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχει ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά στη στελέχωση του εκπαιδευτικού της προσωπικού καθώς και του υποστηρικτικού της προσωπικού. Στην αρχή του σχολικού έτους υπήρξε έλλειψη τόσο στον τομέα της καθαριότητας του σχολικού κτιρίου όσο και στη κάλυψη μίας θέσης εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Όμως, καλύφθηκαν σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στο παρελθόν υπήρχαν τέτοια είδους ζητήματα, πολύ πιο έντονα και σε μεγάλη συχνότητα, ως εκ τούτου να υπάρχει αναστάτωση κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα ανήκει στις άκρως ανταγωνιστικές σχολικές μονάδες της περιοχής λόγω της ενεργητικότητας που την χαρακτηρίζει. Αρχικά, υπάρχει ενεργή συμμετοχή στον τομέα της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης, λαμβάνοντας κατά καιρούς, πολλούς τίτλους ως «οικολογικό σχολείο». Πραγματοποιεί λαμπρές εορτές τόσο σε εθνικές επετείους όσο και σε θρησκευτικές εορτές, με ανοιχτές εκδηλώσεις για το κοινό, πράγμα που έχει σταματήσει εδώ και δύο σχεδόν χρόνια λόγω της επιδημιολογικής εξέλιξης της χώρας μας. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους γίνονται

διάφορες εκδηλώσεις σε συνεργασία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού και μαθητών/τριών. Οι δραστηριότητες στο σύνολό τους δημοσιεύονται τόσο στον τοπικό τύπο όσο και στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα που διαθέτει η παρούσα σχολική μονάδα. Όλα αυτά την κατατάσσουν σε μια από τις πιο ανταγωνιστικές σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής με αρκετές αιτήσεις εγγραφής σε κάθε σχολικό έτος.

Η κύρια πηγή χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας είναι η κρατική, η οποία περιορίζεται στην κάλυψη των αναγκών της. Καταγράφονται και επεξεργάζονται σε μορφή έκθεσης που υπογράφεται από τη σχολική επιτροπή και υποβάλλεται προς έγκριση Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξαιτίας του σωστού χειρισμού των εξόδων, που προορίζονται για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, δεν έχει παρατηρηθεί κάποιο έλλειμα στον προϋπολογισμό των ετήσιων δαπανών της.

Το 1891 επρόκειτο για μια μονώροφη οικοδομή, με πρώτο όροφο, 2 αίθουσες και μία αποθήκη. Το 1947 έγιναν οι πρώτες μικροεπισκευές. Μεταγενέστερα έγιναν και άλλες επισκευές, όπως αντικατάσταση των ξύλινων πατωμάτων με πλακίδια, τοποθέτηση ηλεκτρονικής και μεγαφωνικής εγκατάστασης κ.λπ. Το 1985 μεταστεγάστηκε στο νέο κτήριο που βρίσκεται και λειτουργεί μέχρι και σήμερα (2023) ως 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου.

Σήμερα η σχολική μονάδα διαθέτει 4 αίθουσες διδασκαλίας, αριθμός επαρκής ως προς το μαθητικό δυναμικό, καθώς κατά καιρούς τα τμήματα αυξάνονται, αναλόγως των αριθμών των νέων εγγραφών. Επιπλέον, αίθουσα ένταξης, αίθουσα εκδηλώσεων, και μια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

Υπάρχει κεντρική θέρμανση με καλοριφέρ η οποία ελέγχεται κάθε χρόνο, ώστε να είναι λειτουργική, καθώς οι σχολικές αίθουσες δεν διαθέτουν κλιματισμό. Το σχολείο διαθέτει σύστημα πυρασφάλισης (πυροσβεστήρες) όπου κάθε χρόνο πραγματοποιείται ετήσιος έλεγχος για τη σωστή λειτουργία τους, τόσο στους κοινόχρηστους χώρους όσο και στις σχολικές αίθουσες χωριστά. Στο προαύλιο χώρο καθώς και στις εσωτερικές σκάλες υπάρχουν ειδικά κάγκελα για την ασφάλεια των μαθητών/τριών. Το σχολείο δε διαθέτει σύστημα συναγερμού.

Το σχολείο, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, κρίνεται επαρκές ως προς την ύπαρξη και αξιοποίηση ειδικών εργαστηρίων. Όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό, στο

εργαστήριο πληροφορικής υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ένας στο γραφείο του διευθυντή και δύο φορητοί υπολογιστές για κοινόχρηστη χρήση.

Στις αίθουσες υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες. Το ιδανικό, σύμφωνα με τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού θα ήταν να υπάρχει σε κάθε αίθουσα ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και ένας διαδραστικός πίνακας, για την άρτια διεξαγωγή του μαθήματος. Ο τεχνοκρατικός εξοπλισμός προέρχεται κυρίως από επιχορηγήσεις κρατικού προϋπολογισμού, από ευρωπαϊκές επιχορηγήσεις και ελάχιστα από ιδιωτική πρωτοβουλία.

Οι πόροι που προέρχονται από κρατικές επιχορηγήσεις καθορίζονται συνήθως στην αρχή του σχολικού έτους και δεν είναι πάντα σταθεροί. Οι υλικοί πόροι διανέμονται στη σχολική μονάδα με βάση τις ανάγκες που έχει τη παρούσα σχολική χρονιά και λόγω των αναγκών που δημιουργούνται. Η διανομή διαθέσιμου υλικού τις περισσότερες φορές γίνεται ισάξια και σε ελάχιστες περιπτώσεις δημιουργούνται εντάσεις ή περιπτώσεις ανταγωνισμού, που επιλύονται άμεσα λόγω του ανεπτυγμένου συνεργατικού κλίματος που την διακατέχει. Η σχολική μονάδα, αν εξαιρέσουμε τις μικρές ελλείψεις που έχει σε τεχνολογικό εξοπλισμό, ανήκει στις πλέον ανταγωνιστικές σχολικές μονάδες της περιοχής. Χαρακτηρίζεται από υγιές και συνεργατικό περιβάλλον με πολλές δράσεις στο σχολικό αλλά και στο τοπικό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω, το επίπεδο ανάπτυξης για την αντικειμενική διάσταση της πολυπλοκότητας μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαρκές. Η παρούσα σχολική μονάδα έχει αξιοποιήσει σημαντικά τη μεγάλη διάσταση της πολυπλοκότητας αλλά και έχει προσφέρει έργο και σταθερότητα και ικανοποίηση.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4α. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετηθεί ο τρόπος και η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία στο νηπιαγωγείο. Για αυτό το λόγο, μελετήθηκε ως μελέτη περίπτωσης το 1^ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού, καθώς εργάζομαι εκεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Στόχος της έρευνας είναι να αξιοποιηθεί το συγκεκριμένο παράδειγμα, γιατί αντιπροσωπεύει ένα μέρος της κοινωνίας και της λειτουργίας της σχολικής τάξης στον ελλαδικό χώρο (Denzin, 1983).

4β. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο προβληματισμός για το θέμα της έρευνας άρχισε από τότε που ξεκίνησα να εργάζομαι στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Πανεπιστήμιο μαθαίνεις πολλά για την εκπαίδευση, αλλά η θεωρία αποτελεί κάτι πολύ διαφορετικό από τη πράξη. Στη σχολική τάξη είσαι μόνος και έχεις δίπλα τα παιδιά. Στο νηπιαγωγείο η βιωματική μάθηση αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται πολύ συχνά μέσω των σχεδίων εργασίας ή αλλιώς project. Συγκεκριμένα, στα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τη μέθοδο project για να μπορέσουν να σχεδιάζουν να αξιοποιήσουν και αξιολογήσουν ένα θέμα στη σχολική τάξη. Παράλληλα, πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν και την «επίλυση προβλήματος», όπως και τη «μελέτη πεδίου» (Γεωργόπουλος, 2005).

Στην Ελλάδα είναι πολύ ανεπτυγμένη η μάθηση μέσα από τη δράση, αν και δεν χρησιμοποιούνται όλα τα θετικά της διαδικασίας αυτής, γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί είναι άπειροι και έχουν λίγες γνώσεις για αυτά τα ζητήματα. Αυτή η στρατηγική συνδέεται άμεσα με τη μέθοδο project που αποτελεί τη κυρίαρχη μέθοδο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος, 2002).

4γ. ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα ξεκίνησε με την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου καθώς εργάζομαι σε αυτό από τον Σεπτέμβριο του 2022. Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από την Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου για να μπορέσω να υλοποιήσω την έρευνα. Πριν την έναρξη του προγράμματος υπήρξαν δύο συναντήσεις με την προϊσταμένη και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έτσι ώστε να μάθουν τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο συμμετοχής της ερευνήτριας, την παρατήρηση του χώρου του νηπιαγωγείου και στη συνέχεια τη γνωριμία με τα παιδιά και των υπόλοιπων τμημάτων, για να μπορέσουν να προετοιμαστούν για την παρουσία της ερευνήτριας στη σχολική τάξη.

Έπειτα, υπήρξε η «παρατήρηση» με τη μέθοδο της «συμμετοχικής παρατήρησης». Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η μαγνητοφώνηση και το προσωπικό ημερολόγιο καταγραφής. Μετά το πέρας των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο, καταγράφηκαν και συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την πορεία του προγράμματος, την ύπαρξη συζήτησης για την εμπειρία τους σε προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία και τη βιωματική μάθηση, το στυλ διδασκαλία τους και τη προσωπική τους θεωρία. Τέλος, όλα αυτά τα δεδομένα μελετήθηκαν, αναπτύχθηκαν με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας και αξιοποιήθηκαν οι κατηγορίες μελέτης.

5. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5α. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Η έρευνα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2022 με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε όταν προσλήφθηκα στο συγκεκριμένο σχολείο ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός. Οπότε το 1^ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης, διότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς περνάω πολλές ώρες στο συγκεκριμένο σχολείο και θα ήταν πιο εύκολο να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Στη συνέχεια, επικοινωνήσα με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου για να μου δώσει την έγκρισή της, προκειμένου να υπάρξει παρατήρηση στη σχολική τάξη. Η απάντησή της ήταν θετική και έτσι ξεκίνησε το ερευνητικό μέρος. Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο σχολείο κάθε χρόνο αξιοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ θετικοί στην έρευνα και στην παρουσία μου εκεί.

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρξε ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

5β. Η ΑΡΧΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στο σχολείο έγινε μια αρχική συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς που παλιότερα συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία στο νηπιαγωγείο μέσω της βιωματικής μάθησης. Ήρθα σε άμεση επαφή μαζί τους, τους εξήγησα το αντικείμενο της έρευνας που θα μελετήσω και προσπάθησα να δημιουργήσω ένα θετικό κλίμα ανάμεσά μας. Γνώριζαν πως και εγώ έχω την ιδιότητα της νηπιαγωγού, για να μπορέσουν να αντιληφθούν ότι και εγώ ανήκω στον κύκλο του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος και έχω αντίληψη των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα νηπιαγωγεία. Το κλίμα εμπιστοσύνης αποτέλεσε το πρώτο εφόδιο και θετικό στοιχείο για να συνεχιστεί η έρευνα χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Συγκεκριμένα, μια νηπιαγωγός ανέφερε στις πρώτες συναντήσεις του προγράμματος: «Στην αρχή είχα την εντύπωση ότι θα είσαι σαν τους περισσότερους και θα μας κρίνεις για την δουλειά μας. Όταν σε γνώρισα καλύτερα άλλαξα αμέσως γνώμη».

5γ. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τις μεθόδους της «συμμετοχικής παρατήρησης» και της «συνέντευξης».

Όσον αφορά τη συμμετοχική παρατήρηση, μπορεί να εφαρμοστεί όταν μελετώνται σε βάθος κοινωνικά φαινόμενα. Ο/Η ερευνητής/τρια σε αυτή τη περίπτωση μελετά το συγκεκριμένο φαινόμενο εις βάθος και το αναλύει για να μπορέσει να ανακαλύψει όλο και περισσότερα στοιχεία. Η παρατήρηση μπορεί να εφαρμοστεί όταν μας ενδιαφέρει το φαινόμενο που θέλουμε να μελετήσουμε και να το ερμηνεύσουμε. Είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος όταν έχουμε ως στόχο να ερευνήσουμε από τη πλευρά των υποκειμένων, να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να διαπιστώσουμε το αποτέλεσμα και τη σημασία αυτού του φαινομένου. Γενικά ο/η ερευνητής/τρια

προσπαθεί να ερευνήσει τα κοινά σημεία των διαφορετικών περιπτώσεων και να οδηγηθεί σε γενικεύσεις (Κυριαζή, 2000).

Ο Reymond Gold κατηγοριοποιεί τον/την ερευνητή/τρια στις εξής κατηγορίες: ο πλήρως συμμετέχων, ο συμμετέχων ως παρατηρητής, ο παρατηρητής ως συμμετέχων και ο πλήρως παρατηρητής (Gold,1969).

Ο συμμετέχων ως παρατηρητής κάνει ευρέως γνωστό την ερευνητική του ιδιότητα και τις προθέσεις που έχει για τη μελέτη του φαινομένου. Έρχεται σε στενή επαφή με τα άλλα μέλη της ομάδας και μοιράζεται μαζί τους, τις σκέψεις και τις ανησυχίες του (Bogdan-Taylor,1975). Οπότε καταγράφει τις παρατηρήσεις του μετά το πέρας της μελέτης για να μην προβάλλεται ως ο κύριος ερευνητής στην ομάδα. Η καταγραφή μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα ανάπλασης και επιλεκτικής καταγραφής από τον/την ερευνητή/τρια καθώς δεν εκτελείται τη συγκεκριμένη στιγμή που διαδραματίζονται τα γεγονότα (Κυριαζή, 2000).

Στη συγκεκριμένη έρευνα που επέλεξα να ασχοληθώ, ο ρόλος είναι περισσότερο συμμετέχων ως παρατηρητής. Το επάγγελμα μου ως νηπιαγωγός στο συγκεκριμένο σχολείο έκανε πιο εύκολη τη συμμετοχή μου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και την επαφή μου με τους/τις άλλες εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η δυσκολία που ίσως αντιμετώπισα ήταν η καταγραφή των παρατηρήσεων. Όταν χρησιμοποιούσα μαγνητόφωνο για τη συλλογή των δεδομένων, ειδικά όταν υπήρχε συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα καταγράφηκαν επακριβώς, ενώ όταν κάποια στοιχεία της παρατήρησης αναλύονταν μετά την αποχώρησή μου από το σχολείο, υπήρξαν κάποιες παραλείψεις.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος υπήρξε και μια συνέντευξη με κάθε εκπαιδευτικό για να ολοκληρωθεί το ερευνητικό κομμάτι της παρατήρησης στο συγκεκριμένο σχολείο.

Όπως έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία, η παρατήρηση τις περισσότερες φορές συνοδεύεται με ποιοτική συνέντευξη ή συνέντευξη βάθους. Η συνέντευξη αυτή σχετίζεται με κάποιες γενικές ερωτήσεις και θέματα, τα οποία έχουν αναφερθεί εκ των προτέρων από τον/την ερευνητή/τρια, εξαιτίας των οποίων δημιουργείται μια κατευθυνόμενη συζήτηση, που την καθοδηγεί διακριτικά αυτός που κάνει τη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν έχουν συγκεκριμένη σειρά ούτε γίνονται με τον ίδιο τρόπο. Ο/Η ερευνητής/τρια αξιολογεί την κατάσταση κατά τη

διάρκεια της συνέντευξης και διαμορφώνει ανάλογα το περιεχόμενο και τη μορφή των ερωτήσεων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής συνέντευξης είναι ότι δίνει την ευκαιρία στον ερωτώμενο να μπορέσει να αναλύσει τα θέματα όπως εκείνος επιθυμεί, καθώς αναφέρεται σε καταστάσεις, σε εμπειρίες, σε γεγονότα που έχουν μεγάλη σημασία για αυτόν/αυτήν. Ο/Η ερευνητής/τρια συμμετέχει με κατάλληλες ερωτήσεις για να μπορέσει να αντλήσει πληροφορίες που θα αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία στην έρευνα του/της (Κυριαζή, 2000).

Οι πληροφορίες που αναφέρονται στις συνεντεύξεις σχετίζονται άμεσα με την παρατήρηση, γιατί πολλές φορές δεν μπορεί ο/η ερευνητής/τρια να παρατηρήσει όσα διαδραματίζονται στο περιβάλλον της έρευνας αλλά και γιατί μπορεί να συμβαίνουν γεγονότα και καταστάσεις εν αγνοία του/της ερευνητή/τριας. Επίσης, τα γεγονότα που περιγράφουν οι ερωτώμενοι, τα κίνητρα που τους οδηγούν σε συμπεριφορές, τα αποτελέσματα και τα συναισθήματα που υπάρχουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, διαπιστώνονται καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης και αποτελούν βασικά στοιχεία για την έρευνα και τη παρατήρηση (Κυριαζή, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί με τις προσωπικές τους θεωρίες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διδακτική. Οι προσωπικές θεωρίες είναι οι υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, τα οποία επιδρούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί και πηγή άντλησης υλικού, αλλά και το πεδίο όπου θα υπάρξει η τελική συγκρότηση. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μεθόδους διδασκαλίας. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαφορετικές πεποιθήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς. Ο Fullan τονίζει ότι οι περισσότεροι δίνουν πιο μεγάλη αξία στα πράγματα παρά στις στάσεις, στις αξίες και στις δεξιότητες των ανθρώπων. Ο Guskey αναλύει ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται πολύ χρόνο για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν σωστά μια καινοτομία (Δίτσιου, 2002).

Ιδιαίτερα η έρευνα για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία στους/στις νηπιαγωγούς είναι πολύ λίγη και στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Οι αναφορές είναι ελάχιστες και όσες υπάρχουν αναλύουν θέματα για τις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και τις προσωπικές θεωρίες (Γεωργόπουλος, Δημητρίου, Μπιρμπίλη, 2008).

5δ. ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΣΥΛΛΕΧΘΗΚΕ

Το υλικό της έρευνας που συλλέχθηκε και αναλύθηκε ήταν το παρακάτω:

- Το πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του 1^{ου} Νηπιαγωγείου Κοσκινού Ρόδου με θέμα «Το διάστημα», με διάρκεια 3 εβδομάδες
- Το πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του 1^{ου} Νηπιαγωγείου Κοσκινού Ρόδου με θέμα «Το Δάσος», με διάρκεια 2 εβδομάδες
- Συνεντεύξεις από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου

6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

6α. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το project ή αλλιώς σχέδιο εργασίας αποτελεί μια έρευνα, μια μελέτη για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο πραγματοποιεί μια ομάδα μαθητών/τριών μέσα σε μια σχολική τάξη (Νικολάου, 2000). Είναι μια σύνθετη εργασία που μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες έως ολόκληρη σχολική χρονιά (Σουλιώτη, 2005). Επίσης, αποτελεί μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης, μια ομαδική εργασία, με αυστηρά και καθορισμένα όρια, στην οποία όσοι μετέχουν ενεργούν συλλογικά (Κιτσαράς, 2004).

Σκοπός της μεθόδου είναι η γνώση περισσότερων πραγμάτων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα σχέδια εργασίας δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία, καθώς μέσω αυτής ο/η μαθητής/τρια καθίσταται πιο ενεργός/ή. Αποτελεί μια εκτεταμένη και εις βάθος έρευνα, όπου τα θέματα της σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Τα παιδιά μέσω αυτής της μεθόδου σέβονται και κατανοούν τον/την άλλον/η και αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες (Μπρίνια, 2005).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Βρίσκεται δίπλα στα παιδιά και αποτελεί ισότιμο μέλος της ομάδας. Η ομάδα αποφασίζει το θέμα και στη συνέχεια το ερευνά και καταλήγει στα συμπεράσματά της. Τα παιδιά

εκφράζονται ελεύθερα και συμμετέχουν όλα μαζί στην υλοποίηση για την κατάκτηση της γνώσης (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

6β. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ο όρος project στην ελληνική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, θεσμοθετήθηκε και η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, οι πρώτες προσπάθειες για να εισαχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είχαν ήδη ξεκινήσει από τα μέσα της δεκαετίας του '70 (Κούσουλας, 2000).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται και ενσωματώνεται μέσα από το νόμο 1892/31-7-90. Ο νόμος αυτός ορίζει τους στόχους των σχολείων σχετικά με τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι οποίοι είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους».

Στη συνέχεια, το 1991 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στις Σχολικές Δραστηριότητες, μαζί με τα Πολιτιστικά, Επιστημονικά Θέματα και την Αγωγή Υγείας. Το 1992 πρωτοεμφανίζεται ο όρος project σε σχέση με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που έχει επαφή και σχέση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και μπορεί να υλοποιηθεί σαν μια εργασία βάσει ενός προγράμματος και αντικείμενο μελέτης σχετικό με τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αυτενέργεια των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του project. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση του προγράμματος. Τα στάδια της μεθόδου είναι η προσέγγιση της προβληματικής, ο προσδιορισμός του προβλήματος, η ανάλυση και η διερεύνηση των λύσεων. Η επιλογή του θέματος γίνεται σε συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών και θα πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, με το

άμεσο περιβάλλον τους, να μπορούν τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες.

Στον σχεδιασμό του προγράμματος θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν οι ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και οι σκοποί του project, να γίνει καταμερισμός των εργασιών του/της κάθε εμπλεκόμενου και να προσδιοριστεί η αξιολόγηση. Στο τέλος, θα πρέπει να δημιουργηθεί μια έντυπη εργασία, στην οποία θα αναφέρεται το θέμα, ο σκοπός, οι στόχοι, η διαδικασία και η αξιολόγηση του προγράμματος (Γεωργόπουλος, 2005).

6γ. ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί ένα σχέδιο εργασίας θα πρέπει να υπάρξουν τρία βήματα, τα οποία χωρίζονται σε υποκατηγορίες. Αυτά είναι η επιλογή του θέματος, ο προγραμματισμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Το πρώτο βήμα που αποτελεί την επιλογή του θέματος απασχολεί και τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τα ίδια τα παιδιά. Το θέμα θα πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, για να μπορέσουν τα ίδια να συμμετάσχουν ενεργά σε όλη τη διάρκεια που πραγματοποιείται το σχέδιο εργασίας. Εκτός από την επιλογή του θέματος, θα πρέπει να επισημανθούν και οι σκοποί και οι στόχοι των μαθητών/τριών για το συγκεκριμένο θέμα. Κάποιοι αρχικοί στόχοι για παράδειγμα είναι η εμβάθυνση των γνώσεων, η αλλαγή της συμπεριφοράς, ενώ κάποιοι άλλοι που μπορούν να υπάρξουν κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του project είναι η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, συνεργατικότητας, σεβασμού κ.λπ. Συνήθως τα θέματα σχετίζονται με την κοινωνία, την επιστήμη, την τεχνολογία, τον πολιτισμό, θέματα που αφορούν τα ίδια τα παιδιά.

Το δεύτερο βήμα είναι ο προγραμματισμός των διαδικασιών της ομάδας, στην οποία υπάρχει και η ατομική πρωτοβουλία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να σχηματίσουν το πλαίσιο δράσης και να θέσουν τους στόχους τους. Επίσης, θα πρέπει να κατανέμουν τις εργασίες των ομάδων, τις μεθόδους και τις πηγές που θα χρησιμοποιήσουν στο σχέδιο εργασίας. Τέλος, θα χωριστούν οι μαθητές/τριες σε ομάδες αλλά και θα καθοριστεί ο συντονιστής. Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του προγραμματισμού, εκφράζουν τις απόψεις τους και μέσα από το διάλογο καταλήγουν σε μια συγκεκριμένη που είναι δεκτή από τους περισσότερους. Έτσι θα προκύψει το

τελικό αποτέλεσμα που θα σχετίζεται με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριών (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2002).

Τα παιδιά θα πρέπει να χωριστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται είτε με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών είτε με βάση τις φιλίες που υπάρχουν. Άλλος ένας τρόπος είναι η κλήρωση για να μην υπάρξουν διακρίσεις. Η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά είναι μία βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτυχθεί, καθώς θα τα επηρεάζει σε όλη τους τη μετέπειτα ζωή. Μέσω της συνεργασίας, ο/η μαθητής/τρια ακούει τις γνώμες και απόψεις των άλλων και αναπτύσσεται διάλογος. Έτσι, όλοι μαζί παίρνουν την τελική απόφαση για το ζήτημα που έχουν.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης υπάρχει και το διάλειμμα, η ανατροφοδότηση. Θα πρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται μια παύση των εργασιών για να μπορέσουν όλα τα μέρη της ομάδας να ενημερωθούν για την εξέλιξη της διαδικασίας, να προβούν σε συζήτηση και να γίνει ανατροφοδότηση για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν (Μποτσάκης, 2016).

Τέλος, ακολουθεί η διαδικασία του project. Η τάξη θα πρέπει να φέρει όλο το υλικό που έχει μαζέψει και να το ταξινομήσει. Όλα τα μέρη θα πρέπει να ενωθούν και να υπάρξει το τελικό αποτέλεσμα. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να δουν αν πραγματοποιήθηκαν οι αρχικοί στόχοι και αν η τελική εργασία είναι έτοιμη για παρουσίαση. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει σε μια ανοιχτή εκδήλωση ή ότι άλλο αποφασίσουν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί. Όταν ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας, τα παιδιά κάνουν μια συζήτηση και βγάζουν τα συμπεράσματά τους. Κάνουν αξιολόγηση της τελικής μορφής. Η αξιολόγηση προκύπτει από το περιεχόμενο της εργασίας, τη δομή, τη τελική παρουσίαση. Μέσω της συζήτησης τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους από την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου project. Επίσης, προτείνουν ιδέες για μετέπειτα έρευνα κάποιου άλλου θέματος ή σχετικού με αυτού που ήδη ασχολήθηκαν (Παπαγιαννοπούλου, 2013).

Μέσα από όλα αυτά τα στάδια τα παιδιά μαθαίνουν και συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων τους. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα τα κατακτήσουν.

7. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7α.ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Το νηπιαγωγείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι το 1^ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου, το οποίο βρίσκεται στο χωριό Κοσκινού της Ρόδου. Είναι ένα δημόσιο νηπιαγωγείο, διώροφο κτίριο με μεγάλη αυλή. Στο εσωτερικό χώρο του κάτω ορόφου υπάρχει ένας χώρος, όπου βρίσκεται το ένα τμήμα. Επίσης, υπάρχει το γραφείο της προϊσταμένης, κουζίνα, τουαλέτες, το τμήμα ένταξης και ο χώρος του ολοήμερου τμήματος. Στον επάνω όροφο λειτουργεί το άλλο τμήμα του 1^{ου} Νηπιαγωγείου. Στο ολοήμερο τμήμα εργάζεται μία νηπιαγωγός, ενώ το πρωί εργάζονται δύο νηπιαγωγοί, μια στο τμήμα ένταξης και η προϊσταμένη του σχολείου. Κάθε τμήμα του σχολείου αποτελείται από 25 παιδιά, ενώ στο ολοήμερο υπάρχουν 15 παιδιά. Τα παιδιά ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ. Η Χ. είναι προϊστάμενη στο σχολείο, αποτελεί το μόνιμο προσωπικό του σχολείου με την Α. που είναι υπεύθυνη για το ένα τμήμα του πρωινού. Η Μ. και η Α. είναι αναπληρώτριες νηπιαγωγοί, η μία υπεύθυνη του πρωινού τμήματος και η άλλη παράλληλη στήριξη. Κάθε τάξη έχει τους δικούς της διδακτικούς στόχους, ανάλογα την ηλικία των παιδιών. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο φοιτούν προνήπια και νήπια. Με την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο, οι περισσότεροι μαθητές/τριες έχουν ήδη κατακτήσει το παιχνίδι με βάση τους κανόνες της τάξης, έχουν μάθει να παίζουν ομαδικά, να συζητούν και να κάθονται στη παρεούλα. Αυτή τη φιλοσοφία έχουν τα περισσότερα νηπιαγωγεία, όπως και το συγκεκριμένο.

8.ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ PROJECT

8α. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα-project που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο ήταν το «Δάσος» και το «Διάστημα». Όσον αφορά το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το «Δάσος», η συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή του θέματος έγινε με παρότρυνση του/της εκπαιδευτικού. Το θέμα ήταν κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην καθημερινότητά τους και από την παρατήρηση φάνηκε η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή του θέματος. Για το *αν ήταν ενδιαφέρον το θέμα που επιλέχθηκε για τα παιδιά*, παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον το θέμα του Δάσους, γιατί αφορούσε τη καθημερινότητα των παιδιών, τα περιβάλλον που τους είναι οικείο και γνώριμο. Επίσης, το θέμα μπορεί να αναπτυχθεί με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, καθώς προσεγγίζει την έννοια του περιβάλλοντος. Τα *θέμα ήταν επίκαιρο*, γιατί τα Δάση στις μέρες μας καταστρέφονται και θα πρέπει τα παιδιά από μικρή ηλικία να γνωρίζουν το πόσο σημαντικά είναι τα δάση για τους ανθρώπους αλλά και τις συνέπειες που έχει η καταστροφή τους με τις πυρκαγιές που παρατηρούνται σε πολλά μέρη, όπως είναι και η Ρόδος. Το θέμα των Δασών *είχε τοπικό ενδιαφέρον*, γιατί η Ρόδος έχει πολλά δάση, που τα παιδιά μπορούν να επισκεφτούν, αλλά ταυτόχρονα έχει υπάρξει και καταστροφή πολλών δασών το τελευταίο διάστημα. Ακόμα, το θέμα που επιλέχθηκε *παρείχε δυνατότητες διαθεματικές προσέγγισης*, διότι μπορεί να αναπτυχθεί με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, μουσικής. Το *θέμα του Δάσους εντάσσεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, καθώς τα Δάση έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον και το πώς μπορούν τα ίδια τα παιδιά να το προστατέψουν. Τέλος, η *επιλογή του θέματος παρείχε δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης*, γιατί μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα όπως είναι η αφήγηση, τα παιχνίδια ρόλων, η θεατρική δημιουργία αλλά και πολλές άλλες. Η παρακολούθηση ήταν συστηματική χωρίς κάποιες διακοπές.

Το δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στο νηπιαγωγείο ήταν το «Διάστημα». Από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε, συνειδητοποίησα ότι οι *μαθητές/τριες συμμετείχαν ως ένα βαθμό στην επιλογή του θέματος*, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδωσαν το λόγο στα παιδιά και το κίνητρο να επιλέξουν ένα θέμα που

τα ενδιέφερε. Το θέμα του Διαστήματος που επιλέχθηκε για τα παιδιά ήταν ενδιαφέρον, διότι οι νηπιαγωγοί επέλεξαν το θέμα με τη συμμετοχή και των παιδιών. Το Διάστημα ήταν κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και φάνηκε από τις αντιδράσεις τους πώς ήταν χαρούμενα και περίμεναν με ανυπομονησία τις δραστηριότητες. Ακόμα, το Διάστημα είναι ένα επίκαιρο θέμα, γιατί τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν το ηλιακό σύστημα, το πλανήτη μας τη Γη αλλά και τους υπόλοιπους πλανήτες. Δεν έχει τόσο τοπικό ενδιαφέρον καθώς είναι ένα θέμα γενικό που δεν αφορά τη Ρόδο τόσο πολύ αλλά το πλανήτη γενικά. Επίσης, παρέχει δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης, καθώς μπορεί να συνδυάσει πολλούς διαφορετικούς τομείς όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι νέες τεχνολογίες, η μουσική. Επιπλέον, εντάσσεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, γιατί το Διάστημα είναι το ευρύτερο περιβάλλον που ζούμε. Τέλος, το θέμα παρείχε δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης, διότι μπορούν να υπάρξουν πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, όπως είναι ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, η μελέτη πεδίου κ.ά.

8β. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Όσον αφορά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος «Τα Δάση», από τη παρατήρηση εντοπίστηκαν τα παρακάτω. Αρχικά, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά στο σχεδιασμό, καθώς το θέμα του project ήταν ενδιαφέρον για αυτά και τα ώθησε να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία. Σχετικά με την αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι το περιεχόμενο του project ήταν σχετικό με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας, μιλούσαν για τις εμπειρίες τους, που ήταν παρόμοιες με το θέμα που επεξεργάζονταν.

Στο νηπιαγωγείο όπως αναφέρθηκε παραπάνω το θέμα επιλέχθηκε συνεργατικά από τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά. Μέσα από ερωτήσεις οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να διερευνήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών πάνω στο θέμα.

Παράθεμα 1:

X: Έχεις δει ποτέ κάποιο βουνό; Τι βλέπεις από εκεί πάνω;

Παιδί: *Ναι έχω δει. Μπορείς να δεις όλο το κόσμο από εκεί.*

Παράθεμα 2:

X: *Συνάντησες ζώα στο βουνό;*

Παιδί: *Όχι, δεν είδα ζώα.*

X: *Ήταν μέρα ή νύχτα όταν πήγες;*

Παιδί: *Πρωί.*

Παράθεμα 3:

X: *Δείτε στις εικόνες διάφορα βουνά. Είχε στο βουνό που πήγες δέντρα;*

Παιδί: *Είχε πολλά δέντρα και λουλούδια.*

X: *Δηλαδή το βουνό δεν ήταν γυμνό.*

Παιδί: *Όχι, είχε πολλά δέντρα και χορταράκια.*

Επίσης, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος «Το Δάσος», οι νηπιαγωγοί έστειλαν ένα ιστόγραμμα στον υπεύθυνο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για να τους εγκριθεί το πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να σχεδιάσουν τις περισσότερες δραστηριότητες που ανέφεραν, οπότε διαπιστώνουμε πως το project ήταν σε κάποιο βαθμό κατευθυνόμενο. *Οι δραστηριότητες αποτελούν μια έμμεση επιβολή προς τα παιδιά, καθώς δεν δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή αλλά είναι ήδη προετοιμασμένες. Βέβαια, παρατηρήθηκε πως κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, οι νηπιαγωγοί οργάνωσαν το μάθημά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται πως οι δραστηριότητες αποτελούν εξέλιξη η μια της άλλης. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούν ελκυστικούς τρόπους εισαγωγής στο θέμα.*

Παράθεμα 1:

A: *Θέλω να μου πείτε τι βλέπετε στην εικόνα.*

Παράθεμα 2:

A: *Το ψηλότερο μέρος του βουνού είναι η βουνοκορφή. Αν η Χριστίνα ήταν βουνό ποιο θα ήταν το πιο ψηλό της μέρος;*

Παράθεμα 3:

A: Θέλω τώρα να γίνουμε εξερευνητές. Θα σας δείξω το χάρτη της Ελλάδας... ή μάλλον όχι! Θέλω να πάω στον Όλυμπο αλλά που βρίσκεται άραγε. Τι θα ανοίξω για να δω;

Παράθεμα 4:

A: Θα σας δώσω χαρτί για να μου ζωγραφίσετε τα βουνά. Θέλω να φτιάξουμε έναν υπέροχο πίνακα.

Παράθεμα 5:

A: Ο Όλυπος είναι ψηλός όπως είπατε, άρα είναι και το σπίτι του Γιάννη ψηλό. Τώρα μου ήρθε μια καταπληκτική ιδέα. Θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Όταν θα λέω τη λέξη «ψηλά» θα γίνεστε το πιο ψηλό βουνό, ενώ όταν θα λέω τη λέξη «χαμηλά», θα πέφτετε κάτω.

Ακόμα, ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν διαθεματικός. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν τη διαθεματικότητα, καθώς πιστεύουν πως αυτή ευνοεί τα παιδιά στο να οδηγηθούν στη μάθηση. Έτσι, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντάχθηκε η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μουσική, τα εικαστικά, οι νέες τεχνολογίες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.ά.

Επιπλέον, από τη παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι ο σχεδιασμός είχε εφικτούς στόχους. Οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι οργανωμένο, με σκοπό, αναλυτικούς στόχους, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να αντιληφθούν πιο εύκολα τη σημασία του προγράμματος. Οι στόχοι ήταν ευδιάκριτοι, αναλυτικοί και περιλάμβαναν πολλά παραδείγματα για να μπορέσουν να επιτευχθούν με αποτελεσματικότητα. Ο σχεδιασμός ήταν αναλυτικός. Περιείχε την επιλογή του θέματος, το σκοπό, τους στόχους, ενδεικτικές δραστηριότητες για την υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος. Όλα τα στάδια ήταν οργανωμένα, με αναλυτικότητα έτσι ώστε να μην υπάρξουν λάθη.

Επίσης, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα Δάση», υπήρξαν βιωματικές δραστηριότητες στο σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη βιωματική προσέγγιση, καθώς θεωρούν πως αυτή επηρεάζει θετικά και οδηγεί το παιδί στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν το μάθημα βιωματικά αξιοποιώντας τεχνικές που «ζωντανεύουν» το μάθημα, το κάνουν ελκυστικό, επίκαιρο και διευκολύνουν τους μαθητές στη δημιουργικότητά τους. Η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών/τριών που συζητούνται ελεύθερα

στην τάξη. Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό.

Το δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο ήταν «Το Διάστημα». Στο συγκεκριμένο project, *οι περισσότεροι μαθητές/τριες συμμετείχαν στο σχεδιασμό των διαδικασιών* καθώς το ηλιακό σύστημα και οι πλανήτες είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει πολύ τα παιδιά. Οι πλανήτες και γενικά ότι βρίσκεται πέρα από αυτό που βλέπουμε ενθουσιάζει τα παιδιά, διότι είναι κάτι περίεργο για αυτά. Ακόμα, μέσα από τη συζήτηση παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να αντλήσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Παράθεμα:

A: *Αυτό που βλέπεις είναι μπάλα;*

Παιδί: *Όχι, είναι υδρόγειος σφαίρα.*

A: *Τι εννοούμε με αυτό, Νίκο;*

Παιδί: *Έχει πάνω της όλες τις χώρες και έχει και μια γραμμή.*

A: *Είναι δηλαδή ο χάρτης της Ελλάδας;*

Παιδί: *Μοιάζει με τη Γη αλλά είναι πιο μικρή. Έχει πάνω της όλες τις χώρες, και θάλασσες.*

A: *Μάλιστα, έχει και θάλασσες.*

Παιδί: *Τα μπλε είναι λίμνες και ποτάμια και το άσπρο είναι ο βόρειος και ο νότιος πόλος.*

A: *Γιατί είναι άσπρος;*

Παιδί: *Έχει πολλά χιόνια, κρύο και μένει και ο Άη Βασίλης εκεί με τους ταράνδους.*

A: *Άρα η Γη είναι πλανήτης. Γνωρίζετε άλλους πλανήτες;*

Οι εκπαιδευτικοί από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν υποστηρίζουν την αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών και πιστεύουν πως

είναι απαραίτητο για να συνεχίσεις τη διδασκαλία σου. Το να συνδέεται η γνώση με τη καθημερινή ζωή των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους είναι πολύ σημαντικό για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη καινούρια γνώση και τη σύνδεσή της με τις υπάρχουσες. Η συζήτηση που γίνεται από τον/την νηπιαγωγό, τον/την βοηθά να γνωρίσει τα ενδιαφέροντά τους, τις απόψεις τους και να μπορέσει να σχεδιάσει τη διδασκαλία και το πρόγραμμα.

Επίσης, *ο τρόπος που προτίθενται οι δραστηριότητες* πρέπει να μελετηθεί, καθώς η δραστηριότητα που προτείνεται από την ολομέλεια, δείχνει περισσότερο κινητοποίηση του/της μαθητή/τριας γιατί τον/την ενδιαφέρει να ασχοληθεί με αυτή τη δραστηριότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να συμμετέχει, να παρεμβαίνει αλλά όχι να κατευθύνει και να επιβάλλει στα παιδιά. Ο/Η παιδαγωγός είναι αυτός/ή που διδάσκει και το παιδί αντίστοιχα μαθαίνει. Τα παιδιά για να μπορέσουν να μάθουν πρέπει να τους αρέσει αυτό που διδάσκονται. Η ανάπτυξη των κινήτρων και των επιθυμιών βοηθάει στη διαρκή μάθηση. Ακόμα, *ο σχεδιασμός των διαδικασιών ήταν διαθεματικός*, διότι χρησιμοποιήθηκαν πολλές διαφορετικές επιστήμες στη σχεδίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, εντάχθηκαν οι μαθηματικές έννοιες, οι νέες τεχνολογίες, η μουσικοκινητική. *Ο σχεδιασμός του project, σύμφωνα με τη παρατήρηση είχε εφικτούς στόχους*, διότι οι νηπιαγωγοί είχαν προβλέψει όλες τις πιθανότητες. Οι στόχοι ήταν αναλυτικοί και σε κάθε ενότητα του προγράμματος είχαν σχεδιαστεί και αξιολογηθεί για το αν επιτεύχθηκαν. Επιπλέον, *ο σχεδιασμός ήταν αναλυτικός*. Είχε αρχή, μέση και τέλος. Υπήρχε ο γενικός σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της διαδικασίας. Τέλος, *οι βιωματικές δραστηριότητες ήταν εμφανής καθόλη τη διάρκεια του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος*. Για παράδειγμα, σχεδιάστηκαν θεατρικά παιχνίδια, αφηγήσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις και μελέτες πεδίου, μουσικοκινητικά και δημιουργικά παιχνίδια.

8γ. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ PROJECT

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο “Τα Δάση”, παρατηρήθηκαν τα παρακάτω στο στάδιο της υλοποίησης. *Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε σύμφωνα με το σχεδιασμό*, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν το project και επιδίωξαν να επιτύχουν όλα τους επιμέρους

στόχους που είχαν καταγράψει. Ότι ανέφεραν στο στάδιο του σχεδιασμού, πραγματοποιήθηκε χωρίς να γίνει παράλειψη κάποιας δραστηριότητας.

Επίσης, σχετικά με τον τρόπο που υποβάλλονται οι ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στις απόψεις των παιδιών και επιδιώκουν την εμπλοκή της ομάδας στις δραστηριότητες. Η συζήτηση αποτελεί μια μέθοδο επίλυσης προβλημάτων. Οι συμμετέχοντες, είναι αυτοί που εμπλέκονται στη διαδικασία και αποφασίζουν τη λύση. Μέσω της συζήτησης μπορούμε να αναλύσουμε κάποια θέματα, ιδέες και στάσεις. Η συζήτηση μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια: την επισήμανση του προβλήματος, τον σχεδιασμό της υπόθεσης και τη γενίκευση ή σχέδιο δράσης. Για να υπάρξει επιτυχία θα πρέπει να αλληλοεπιδράσουν σωστά εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, να υπάρξει κατάλληλος χώρος και να μπορέσει να αναπτυχθεί το θέμα συζήτησης. Τα παιδιά για να μπορέσουν να συμμετέχουν στη συζήτηση καλό είναι να αισθανθούν ευχαρίστηση από τις απαντήσεις τους, να έχουν οπτική επαφή με αυτό/ήν που ρωτάει, να τους απευθύνονται με τα ονόματά τους, να μην μένουν ακίνητα, να εκφράζονται τα συναισθήματά τους και να προσαρμοστούν στο κλίμα της τάξης.

Ακόμα, όσον αφορά το πρώτο project που αναπτύχθηκε στο νηπιαγωγείο, οι περισσότερες δραστηριότητες έγιναν με την ομάδα ή ατομικά. Ελάχιστες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε μικρότερες ομάδες, όπου η νηπιαγωγός χώρισε τα παιδιά.

Παράθεμα 1:

X: Θέλω να βρω τα πιο ψηλά βουνά.

Γράφει σε ένα χαρτάκι και φωνάζει ένα παιδί από κάθε ομάδα. Πιάνουν τη καρτέλα και αυτά αρχίζουν και ψάχνουν.

Παράθεμα 2:

X: Θα χωριστούμε σε δύο ομάδες. Η μία θα φτιάξει ένα ψηλό βουνό μαζί με τη κυρία Αντωνία και η άλλη θα φτιάξει ένα κοντό βουνό μαζί με εμένα.

Επιπλέον, σχετικά με το πρώτο project, οι περισσότερες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα του σχολείου και στην αυλή. Ο χώρος μέσα στη τάξη παρέμεινε ο ίδιος για τη πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Η τάξη είναι πολύ μικρή, οπότε δεν θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες μεγάλες αλλαγές. Κάποιες

δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και εκτός του σχολείου, καθώς έπρεπε τα παιδιά να επισκεφτούν τη Κοιλιάδα των Πεταλούδων, κάποια δάση που υπάρχουν πάνω σε βουνά, την πυροσβεστική αλλά και ένα θερμοκήπιο.

Ακόμα, ένα νηπιαγωγείο έχει ως ωρολόγιο πρόγραμμα 8:15 π.μ- 1 μ.μ. Από αυτό τον χρόνο περίπου 3 ώρες είναι διαθέσιμες για εφαρμογή δραστηριοτήτων, καθώς η προσέλευση των παιδιών τελειώνει στις 8:30 π.μ και η αποχώρηση ξεκινάει στις 12:45 μ.μ. Ενδιάμεσα πρέπει να υπολογιστεί και ο χρόνος που χρειάζονται τα παιδιά για τουαλέτα, πλύσιμο χεριών, κολατσιό, διάλειμμα. Στο πρώτο τμήμα υπάρχει ολοήμερο πρόγραμμα, το οποίο σημαίνει ότι τα παιδιά παραμένουν στο σχολείο περισσότερη ώρα και έτσι μπορούν να πραγματοποιηθούν περισσότερες δραστηριότητες με μεγαλύτερη άνεση χρόνου σε καθεμιάν από αυτές. Διαπιστώθηκε πως διατίθεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, ο απαραίτητος χρόνος για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Όταν τα περισσότερα παιδιά ολοκλήρωναν τη δραστηριότητά τους, οι νηπιαγωγοί ενημέρωναν τα υπόλοιπα για να μπορέσουν και αυτά σιγά σιγά να ολοκληρώσουν. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς υπάρχουν αρκετά παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερη αίσθηση του χρόνου και έτσι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον χρόνο καλύτερα.

Επίσης, σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, στο πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί πρότειναν το θέμα που θα ασχοληθούν, καθώς πίστευαν πως αυτό το θέμα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών, πιστεύουν πως τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς για να μην χαθεί ο έλεγχος της τάξης και για να οδηγηθούν τα παιδιά πιο εύκολα στη μάθηση. Όσον αφορά το ρόλο του/ της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να διευκολύνει τη δράση των παιδιών και να ακούει τις ερωτήσεις τους, τις σκέψεις και τις ανάγκες τους. Ακόμα, θα πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς ενδοιασμούς. Να συνεργάζεται μαζί τους, να εμπλέκεται βοηθητικά και να τα καθοδηγεί. Τέλος, να κατανοεί τις διαφορετικές απόψεις τους και να τα εκπαιδεύσει να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση και την κριτική ικανότητα.

Τέλος, ο ρόλος των μαθητών/τριών ήταν κυρίαρχος. Τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες με ευχάριστη διάθεση και τα ενδιέφερε το θέμα που ασχολήθηκαν. Υπήρχαν πολύ λίγες περιπτώσεις άρνησης συμμετοχής στις δραστηριότητες.

Όσον αφορά το δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Το Διάστημα”, η υλοποίηση του project έγινε σύμφωνα με το σχεδιασμό που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί ακολούθησαν όλα τα βήματα του σχεδιασμού και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που είχαν αναφέρει στο αρχικό τους στάδιο. Επίσης, σχετικά με το τρόπο που υποβάλλονταν οι ερωτήσεις στα παιδιά, στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο που έγινε η έρευνα, λόγω του μεγέθους της ομάδας είναι δύσκολο να υπάρξει αποδοτική συζήτηση, καθώς κάθε παιδί είναι διαφορετικό και υποστηρίζει την άποψη του χωρίς να ακούει τους υπόλοιπους. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, όσον αφορά τις ερωτήσεις που υποβάλλει ο/η εκπαιδευτικός, υπάρχει μια εξισορρόπηση καθώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και ανοιχτού αλλά και κλειστού τύπου ερωτήσεις στη διδασκαλία τους. Τα παιδιά εμπλέκονται σε καταστάσεις προβληματισμού και προσπαθούν να βρουν λύσεις και προτάσεις για θέματα που προκύπτουν. Σε αυτή τη περίπτωση, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, βοηθούν να γίνει μια βαθύτερη συζήτηση καθώς μέσω αυτής το θέμα αναλύεται περισσότερο και η συζήτηση προχωράει. Ακόμα, όσον αφορά το δεύτερο project, η εργασία έγινε με ομάδες, όπου οι ομάδες χωρίστηκαν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Οι νηπιαγωγοί φρόντιζαν να ελέγχουν τη δουλειά των παιδιών. Τέλος, οι ομάδες παρουσίαζαν τη δουλειά τους στην ομάδα-ολομέλεια. Επίσης, στο δεύτερο project, όλες οι δραστηριότητες έγιναν μέσα στη σχολική αίθουσα. Υπήρχε εξωτερικός χώρος στο σχολείο, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε. Αυτή η τάξη είναι αρκετά μεγάλη και δεν υπάρχουν πολλές γωνιές. Στις ομαδικές δραστηριότητες, η νηπιαγωγός άλλαξε τα τραπέζια και τα παγκάκια για να εξυπηρετηθούν τα παιδιά. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε και επίσκεψη στο πλανητάριο για να παρατηρήσουν τα παιδιά το ηλιακό σύστημα και τους πλανήτες.

Επιπλέον, μέσα από τη παρατήρηση διαπιστώθηκε πως διατίθεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, ο απαραίτητος χρόνος για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Όταν τα περισσότερα παιδιά ολοκλήρωναν τη δραστηριότητά τους, οι νηπιαγωγοί ενημέρωναν τα υπόλοιπα παιδιά για τον χρόνο που διαθέτουν ακόμα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς υπάρχουν αρκετά παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερη αίσθηση του χρόνου και έτσι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον χρόνο καλύτερα.

Όσον αφορά το δεύτερο project που πραγματοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν τις αποφάσεις τους για το θέμα από κοινού με τα παιδιά. Τους έδωσαν πρωτοβουλίες και ελεύθερη συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να μπορούν να διευκολύνουν τη συνέχιση της διαδικασίας και να απαντούν στις σκέψεις των παιδιών. Συνεργάζονται με τα παιδιά και τα βοηθούν συνεχώς όταν αυτά τους/τις χρειάζονται. Τέλος, τα παιδιά ήταν πρωταγωνιστές κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, διότι αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, συμμετείχαν ενεργά και αποφάσιζαν σε ομάδες για τη συνέχεια του project.

8δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ PROJECT

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Τα Δάση”, πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση για να διαπιστωθεί από την εκπαιδευτικό αν τα παιδιά γνωρίζουν τι είναι τα δάση, πού υπάρχουν, τι μπορούμε να κάνουμε για αυτά. Η αρχική αξιολόγηση έγινε με ιδεοθύελλα, όπου τα παιδιά μέσω του καταγισμού ιδεών είπαν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους γύρω από τα δάση. Επίσης, υπήρξε και διαμορφωτική αξιολόγηση στα μέσα υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτού του είδους της αξιολόγησης διαπιστώνουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες των παιδιών και οργανώνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών. Μέσω αυτής της αξιολόγησης εντοπίζονται κάποια προβλήματα για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να τα αντιμετωπίσει για το καλό των μαθητών/τριών του/της. Μέσω της συζήτησης οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν κάποιες ελλείψεις των μαθητών/τριών για το πώς μπορούμε να προστατεύσουμε τα δάση και για αυτό το λόγο έγινε μια τροποποίηση της διδασκαλίας για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τους τρόπους προστασίας των δασών. Ακόμα, στο τέλος της διδασκαλίας έγινε και η τελική αξιολόγηση με φύλλα εργασίας και μια παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος και όλων όσων ασχολήθηκαν τα παιδιά. Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης, καθώς το θέμα ήταν ενδιαφέρον και ελκυστικό για τα ίδια και ήθελαν να προσφέρουν και να μάθουν περισσότερα πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί στο τέλος του προγράμματος παρατήρησαν αν εκπληρώθηκαν οι στόχοι που είχαν θέσει στην αρχή στο σχεδιασμό. Οι στόχοι ήταν αναλυτικοί και υπήρξαν σε όλες τις φάσεις της

διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Οι τεχνικές-μέθοδοι αξιολόγησης που παρατηρήθηκαν στο νηπιαγωγείο ήταν η συζήτηση, φύλλα εργασίας, φάκελοι των παιδιών, φύλλα αυτοαξιολόγησης των νηπίων και συστηματική παρατήρηση.

Στο δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, “Το Διάστημα”, στην αρχή της διδασκαλίας παρατηρήθηκε αρχική αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό για να δει αν τα παιδιά γνωρίζουν τι είναι το διάστημα, οι πλανήτες και το ηλιακό σύστημα. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε και διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν η εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι υπήρξαν τυχόν αδυναμίες και προβληματισμοί των παιδιών στη διάρκεια της διδασκαλίας για τους πλανήτες. Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους/τις μαθητές/τριες για να παρατηρήσουν αν τα παιδιά κατανόησαν όλα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησης, διότι το διάστημα και οι πλανήτες είναι ένα θέμα πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος, υλοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, καθώς ακολούθησαν όλο το σχεδιασμό και τις δραστηριότητες που είχαν οργανώσει. Οι τεχνικές-μέθοδοι αξιολόγησης που εντοπίστηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή, τα φύλλα εργασίας και η συζήτηση.

9. ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ 1ου ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΟΣΚΙΝΟΥ ΡΟΔΟΥ

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους τη βιωματική μάθηση, αλλά και υλοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αειφορίας. Αρχικά, όσον αφορά τα είδη των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανέφεραν τις διαθεματικές δραστηριότητες: «Χρησιμοποιώ περισσότερο τις διαθεματικές δραστηριότητες» (Α.1), «Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διαθεματικές δραστηριότητες στη διδασκαλία μου, για να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με όλους τους τομείς» (Α.3). Εκτός από τη διαθεματικότητα δίνεται έμφαση και σε άλλες βιωματικές δραστηριότητες: «Η δραματοποίηση, το παιχνίδι, είναι προσεγγίσεις που ενισχύουν το παιδί σε αυτή την ηλικία» (Α.2), δραστηριότητες που συνδέονται κυρίως με τα μαθηματικά και τη γλώσσα «Επίσης δραστηριότητες μαθηματικών, γραφής, προφορικής επικοινωνίας ...» (Α.1), «συνδυάζοντας τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα μαθηματικά» ... (Α.2), «Καλό είναι να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, όπως είναι η γραφή, οι μαθηματικές έννοιες κ.λπ., γιατί τα παιδιά θα πρέπει να προσεγγίσουν όλες τις έννοιες» (Α.4)., αλλά και με άλλους πολλαπλούς τομείς «...δραστηριότητες ψυχοκινητικές και καλλιτεχνικές» (Α.1), «μουσικοκινητικές» (Α.4) κ.λπ.

Ακόμα, οι ίδιοι/ες αποφασίζουν και δίνουν κατευθύνσεις στα παιδιά για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων: «Γενικά εγώ αποφασίζω το θέμα που θα κάνω στη διδασκαλία μου» (Α.1) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ακούν τις απόψεις των παιδιών και αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους: «Βέβαια αν κάποιο παιδί προτείνει μια εναλλακτική λύση ή αναφέρει κάποιο υλικό, τότε γίνεται αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και ξεκινά το project από το συγκεκριμένο υλικό που ενδιαφέρει τα παιδιά» (Α.1) και δίνουν κατευθύνσεις ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά για τις δραστηριότητες που θα πρέπει να υλοποιήσουν: «Ναι δίνω κάποιες κατευθύνσεις στην αρχή κάθε δραστηριότητας. Ειδικά στα μικρότερα παιδιά, τα προνήπια» (Α.3). Τα παιδιά παίρνουν κατευθύνσεις και από τους/τις εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν στη συνέχεια να επεξεργαστούν το θέμα: «Σίγουρα τα παιδιά παίρνουν κατευθύνσεις από εμένα και με αυτόν τον τρόπο θεωρώ ότι σιγά σιγά μπορούν και από μόνα τους να μάθουν να

επεξεργάζονται μια δραστηριότητα» (A.4). Σε κάποιες περιπτώσεις ζητείται από τα παιδιά να φέρουν υλικό από το σπίτι: «Εννοείται και προσπαθώ να μου δώσουν παραδείγματα και να φέρουν υλικό από το σπίτι αν έχουν για να είναι δομημένη η διδασκαλία πάνω στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (A.2).

Επίσης, η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών από τα παιδιά είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με εκείνους/ες πολλές φορές ξεκινούν τη διδασκαλία τους από κάποια αφόρμηση που τους έδωσαν τα ίδια τα παιδιά: *«Σίγουρα και ίσως πολλές φορές αυτό να γίνεται αφόρμηση για να εξερευνήσουμε κάτι καινούργιο» (A.1). Η παρεούλα αποτελεί το σημείο, όπου τα παιδιά συζητούν με τους/τις εκπαιδευτικούς και εισάγονται στο θέμα που θα ασχοληθούν: «Όταν μαζευτούμε στη παρεούλα, προσπαθώ να αναπτύξω μια συγκεκριμένη συζήτηση για να δω τι γνωρίζουν τα παιδιά» (A.2). Οι εμπειρίες των παιδιών είναι πολύ σημαντικές, καθώς αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει τη διδασκαλία: «Είναι σημαντικός παράγοντας οι πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών. Βασίζομαι αρκετά σ' αυτές» (A.3). Ταυτόχρονα, γίνεται και αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών: «Γενικά πιστεύω πως πρέπει να αξιοποιούμε τις υπάρχουσες γνώσεις» (A.4).*

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις στη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ες εντάσσουν στη διδασκαλία τους και τους δύο τύπους ερωτήσεων: *«Χρησιμοποιώ και ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις στη διδασκαλία μου» (A.1), «Στη διδασκαλία μου χρησιμοποιώ ανάλογα με το θέμα και ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις» (A.3), «Και οι δύο τύποι ερωτήσεων κατά τη γνώμη μου καλό είναι να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μας» (A.4). Κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι ο τύπος των ερωτήσεων εξαρτάται από το θέμα που διδάσκεται τη συγκεκριμένη στιγμή στα παιδιά: «Ανάλογα με το θέμα που θα κάνουμε. Για παράδειγμα αν μιλάμε για την άνοιξη, σίγουρα θα ρωτήσεις αν ξέρουν τι σημαίνει άνοιξη, τι έχουν ακούσει για αυτήν. Αν θέλεις να συγκεκριμενοποιηθείς σε ένα γεγονός οι κλειστού τύπου ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν» (A.2).*

Επιπλέον, η υποστήριξη των απόψεων από τα παιδιά βοηθάει στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να ακούν τους συνομιλητές τους και να τους σέβονται. Τα παιδιά μαθαίνουν από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τους/τις σέβονται και δεν τους/τις διακόπτουν: *«Προσπαθώ τα*

παιδιά να περιμένουν τη σειρά τους κατά τη διάρκεια της συζήτησης, να σέβονται τον συνομιλητή τους και να μην κοροϊδεύουν τα παιδιά από τις απαντήσεις τους» (Α.1), «Πρέπει να ακούς τα παιδιά. Να ακούς τι έχουν να σου πουν γιατί αυτά που λένε είναι πολύ σημαντικά για να μπορέσεις να συνεχίσεις τη διδασκαλία σου» (Α.2), «Στο νηπιαγωγείο σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, δεν διακόπτουμε, τους ακούμε όλους με προσοχή» (Α.3), «Τα παιδιά έχουν πάντα να σου πουν κάτι. Πρέπει να είσαι εκεί δίπλα τους να τα ακούς προσεκτικά. Η συζήτηση που ξεκινάει μαζί τους, σου μαθαίνει και εσένα πολλά» (Α.4).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και την εργασία σε ομάδες αλλά και την ατομική εργασία. Οι ίδιοι/ες ανέφεραν ότι εντάσσουν στη διδασκαλία τους όλα τα είδη εργασίας: «Κατά τη γνώμη μου πρέπει να χρησιμοποιείται και η εργασία σε ομάδες, και η εργασία ατομικά και η εργασία σε μικρές ομάδες» (Α.1). Άλλοι υποστήριξαν ότι είναι προτιμότερο να δουλεύουν τα παιδιά ατομικά, γιατί το καθένα είναι διαφορετικό και έχει διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες: «Μ' αρέσει να βλέπω ατομικά το κάθε παιδί, καθώς εντοπίζω τις δυσκολίες που έχει το καθένα. Όταν βέβαια έχουμε να κάνουμε μια εργασία εικαστική, τότε το κάνουμε όλοι μαζί» (Α.2). Ταυτόχρονα, πολλοί είπαν ότι το είδος της εργασίας σχετίζεται με το θέμα που ενασχολούνται τη συγκεκριμένη στιγμή: «Ανάλογα το θέμα και τη δραστηριότητα. Συνήθως στην ολομέλεια και ατομικά» (Α.3). Τέλος, άλλοι χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας: «Θέλω να δουλεύουν τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά» (Α.4).

Ακόμα, οι δραστηριότητες της διδασκαλίας τους δεν πραγματοποιούνται μόνο στο εσωτερικό χώρο της σχολικής τάξης. Κάποιοι/ες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και την εσωτερική αίθουσα διδασκαλίας αλλά και την αυλή κυρίως για διάφορα ψυχοκινητικά παιχνίδια: «Όχι, επιπρόσθετα σε κεντρική αίθουσα με διαδραστικό πίνακα, στον προαύλιο χώρο του σχολείου και σε σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές. Η αυλή μ' αρέσει για τα ψυχοκινητικά και διάφορα παιχνίδια που χρειαζόμαστε χώρο» (Α.1), «Ο χώρος είναι πολύ σημαντικός κυρίως για τα κινητικά παιχνίδια. Χρησιμοποιώ και την αυλή αλλά το χειμώνα είναι λίγο δύσκολο» (Α.2). Ενώ άλλοι/ες χρησιμοποιούν μόνο τον εσωτερικό χώρο του σχολείου, διότι θεωρούν πως ο χώρος αυτός τους/τις είναι αρκετός για όσα θέλουν να κάνουν: «Περισσότερο στον εσωτερικό χώρο του σχολείου» (Α.3), «Διαλέγω πράγματα που μπορώ να πραγματοποιήσω κυρίως μέσα στη σχολική αίθουσα» (Α.4).

Ο χρόνος που χρειάζεται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων διαμορφώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι/ες υποστηρίζουν ότι μερικές φορές ο χρόνος δεν είναι επαρκής για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων: *«Αν δεν είναι αρκετός μπορούμε να το συνεχίσουμε και σε παραπάνω διδακτικό χρόνο»* (A.1). Κάποιες φορές, επίσης, αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δυσκολίες και για αυτό θα πρέπει να διαμορφώσουν τον χρόνο τους κατάλληλα: *«Υπάρχουν σίγουρα πολλές δυσκολίες και λόγω του περιορισμένου ωραρίου θα πρέπει όλοι μας να διευθετήσουμε το χρόνο κατάλληλα, για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν και τις δραστηριότητες»* (A.2). Το άγχος επηρεάζει και αυτό την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων: *«Βέβαια πολλές φορές αγχώνομαι και για το χρόνο των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα όταν έχω σχεδιάσει κάτι και δεν μπορεί να ολοκληρωθεί στο χρόνο που είχα ως αρχικό στόχο»* (A.3). Ωστόσο, άλλοι/ες αναφέρουν πως ο χρόνος είναι αρκετός για την υλοποίηση πολλών πραγμάτων: *«Εγώ πιστεύω πως ο χρόνος που έχουμε είναι αρκετός. Μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα, δραστηριότητες, συζήτηση»* (A.4).

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει όρια στα παιδιά για να είναι οργανωμένο το μάθημά του/της: *«Τα παιδιά θέλουν όρια. Είναι πολύ δύσκολο να τα αφήσεις χωρίς έλεγχο. Θα πρέπει να υπάρχει οργάνωση για να διευκολυνθεί και το μάθημα»* (A.1), *«Για να μπορέσεις να βγάλεις αυτό που θέλεις και να οδηγηθούν τα παιδιά στη μάθηση θα πρέπει συνεχώς να οργανώνεις το μάθημά σου»* (A.2). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι στο πλευρό των μαθητών/τριών του/της και να τους/τις καθοδηγεί καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας: *«Όταν η ομάδα χρειάζεται τη βοήθεια μου, εγώ θα συνεργαστώ μαζί τους, θα τα καθοδηγήσω και γενικά θα είμαι στο πλευρό τους»* (A.3), *«Προσωπικά παρεμβαίνω όταν μόνο καταλάβω πως τα παιδιά με χρειάζονται ή θέλουν κάποια καθοδήγηση»* (A.4).

Ακόμα, ο ρόλος του/της μαθητή/τριας είναι ενεργός στην εκπαιδευτική διαδικασία: *«Ο/Η μαθητής/τρια θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (A.1). Ο ρόλος του/της έχει άμεση σχέση με τη κοινωνικοποίηση και τη μάθηση: *«Ο ρόλος του/της μαθητή/τριας δεν είναι δεδομένος, αλλά σχετίζεται με τη κοινωνικοποίηση και τη μάθηση»* (A.2), *«Το πιο σημαντικό στοιχείο του/της μαθητή/τριας είναι η ικανότητα για μάθηση»* (A.3),

Οι γονείς και κηδεμόνες έχουν πολύ σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι τα άτομα που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών: *«Η θέση των γονέων είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αυτοί που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα που έρχονται σε επαφή τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία και επηρεάζουν τη μόρφωση τους»* (A.1). Το σχολείο και η οικογένεια επιδιώκουν τη μόρφωση των παιδιών και γι' αυτό θα πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά: *«Η οικογένεια και το σχολείο έχουν κοινούς στόχους. Και οι δύο επιδιώκουν την εξέλιξη και την μόρφωση των παιδιών»* (A.2). Ταυτόχρονα, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν άμεση επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς: *«Ο ρόλος των γονέων είναι ουσιαστικός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς»* (A.3). Τέλος, οι γονείς μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας επιδιώκουν την εξέλιξη των παιδιών: *«Η οικογένεια και το σχολείο επιδιώκουν την εξέλιξη των παιδιών. Ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων είναι πολύ σημαντικός, διότι αποτελούν τα πρώτα άτομα που τα παιδιά έρχονται σε επαφή»* (A.4).

Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη χαρά και ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα βιώνουν σαν διασκέδαση και διερεύνηση: *«Τα παιδιά βιώνουν τις δραστηριότητες σαν διασκέδαση και ανακάλυψη κάτι καινούργιου. Μπορούν να γίνουν πολύ εφευρετικά και δημιουργικά μέσω αυτής της βιωματικής μεθόδου»* (A.1). Ακόμα, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά, με θετική διάθεση και περιέργεια για το τι θα ανακαλύψουν: *«Δείχνουν πολύ χαρά και ενθουσιασμό. Θέλουν συνεχώς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ενεργά. Για μένα αυτό αποτελεί τη θετική αξιολόγηση του προγράμματος, τα παιδιά να μπορούν να διασκεδάζουν και να είναι χαρούμενα»* (A.2), *«Τα παιδιά δείχνουν το ενδιαφέρον τους με θετική διάθεση και περιέργεια. Και φυσικά με την ενεργητική τους συμμετοχή»* (A.3), *«Ο ενθουσιασμός και η χαρά είναι οι στόχοι που έχω για την ολοκλήρωση του project»* (A.4).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βιωματική μάθηση στη διδασκαλία, καθώς τα οφέλη που θα αποκομίσουν είναι πολλά. Οι ίδιοι/ες αναφέρουν πως μέσω της βιωματικής μάθησης, τα παιδιά μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και γι' αυτό τη χρησιμοποιούν πολύ συχνά: *«Χρησιμοποιώ βιωματική μάθηση και σίγουρα στο όταν μπορεί να μην έχεις υλικό για να πάρουν μια αφόρμηση και τα ίδια τα παιδιά για να μπορέσουν να εκφράσουν τις ιδέες τους»* (A.1), *«Στα περισσότερα θέματα ναι τη χρησιμοποιώ»* (A.2). Επίσης, υποστηρίζουν πως η βιωματική μάθηση για τα παιδιά

είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον και μπορεί να τους προσφέρει πολλά θετικά: «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη βιωματική μάθηση στη διδασκαλία τους, γιατί για τα παιδιά είναι κάτι νέο και ενδιαφέρον» (Α.3), «Χρησιμοποιώ τη βιωματική μάθηση στη διδασκαλία μου, διότι είναι μια καινούρια μέθοδος διδασκαλίας που προσφέρει πολλά θετικά στη μάθηση των παιδιών» (Α.4).

Βέβαια πολλές φορές μπορεί να υπάρξουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης. Οι ίδιοι/ες αναφέρουν πως δεν γνωρίζουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι γι' αυτές τις μεθόδους: «Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να χρησιμοποιώ νέες μεθόδους διδασκαλίας. Προτιμώ να χρησιμοποιώ τις δοκιμασμένες διαδικασίες που γνωρίζω εκ των προτέρων για το σίγουρο αποτέλεσμα» (Α.1), «Προσωπικά, πιστεύω πως η βασικότερη δυσκολία της χρήσης της βιωματικής μάθησης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι και καταρτισμένοι με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας» (Α.3). Επίσης, μια άλλη δυσκολία είναι το απαραίτητο υλικό και ο εξοπλισμός που οφείλει να έχει ο/η εκπαιδευτικός: «Ένα άλλο πράγμα που μπορεί να σε δυσκολέψει στη διδασκαλία σου είναι ο απαραίτητος εξοπλισμός που πρέπει να έχεις. Τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν πολλά υλικά και θα πρέπει από μόνη σου να δημιουργήσεις υλικό με κάποιο τρόπο» (Α.2). Τέλος, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τη βιωματική μάθηση μέσω της εμπειρίας και των σεμιναρίων που παρακολουθούν: «Θεωρώ την βιωματική μάθηση της κατακτάς με τα χρόνια εμπειρίας σου στην διδασκαλία και όντας ο ίδιος «ανοιχτός» στο να παρακολουθήσεις τον τρόπο βιωματικής μάθησης που μπορεί να χρησιμοποιούν άλλοι συνάδελφοι, παρακολουθώντας κάποιο βιωματικό σεμινάριο από εξειδικευμένους επιστήμονες σε συγκεκριμένους τομείς (θέατρο, μουσική, χορό) και από το διαδίκτυο πάντα προσαρμοσμένο στις ανάγκες σου και δυνατότητες της ομάδας» (Α.4).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην εξέλιξη τους. Οι βιωματικές δραστηριότητες όταν χρησιμοποιούνται από τη νηπιακή ηλικία, βοηθούν τα παιδιά ν' αναπτύξουν το συναίσθημα και τη δημιουργικότητά τους: «Πιστεύω πως οι βιωματικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικό να υλοποιούνται από τη νηπιακή ηλικία, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν πιο εύκολα να ενεργούν με το συναίσθημα, με το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα» (Α.1). Τα θετικά που προσφέρουν οι βιωματικές δραστηριότητες είναι πολλά, καθώς τα παιδιά αρχίζουν να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να δημιουργούν: «Οι βιωματικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο θα

πρέπει να πραγματοποιούνται σε μεγάλο βαθμό καθώς τα θετικά στοιχεία που προσφέρουν στα παιδιά είναι πολλά» (A.2), «Με τη βιωματική μάθηση τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά στη μάθηση, δημιουργούν, παίζουν και παρατηρούν. Επικοινωνούν με τα βιώματά τους και προβληματίζονται» (A.3), «Οι βιωματικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές για το νηπιαγωγείο, διότι τα παιδιά στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης αρχίζουν να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να πειραματίζονται» (A.4).

Οι βιωματικές δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικές, διότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε αυτές. Τους δίνεται η ευκαιρία να παίζουν, να δημιουργήσουν και να συνεργαστούν: *«Οι μαθητές του νηπιαγωγείου συμμετέχουν ενεργά στις βιωματικές δραστηριότητες και αισθάνονται ενθουσιασμό και χαρά όταν ερευνούν και ανακαλύπτουν» (A.1), «Προσωπικά πιστεύω πως οι μαθητές του νηπιαγωγείου θέλουν να συμμετέχουν στις βιωματικές δραστηριότητες, γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν μέσα από το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία» (A.2). Οι μαθητές/τριες επικοινωνούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους/τις και αρχίζουν ν' ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα: «Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, συνεργάζονται, επικοινωνούν και εκφράζονται» (A.3), «Η βιωματικότητα είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, διότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δημιουργούν, εκφράζονται ελεύθερα, επικοινωνούν μεταξύ τους και ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα» (A.4).*

Επίσης, ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών για να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους: *«Ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνει σύμφωνα με την γνώμη των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους για να υπάρξει μάθηση» (A.1). Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις εμπειρίες τους: «Οι βιωματικές δραστηριότητες θα πρέπει να συμβαδίζουν με το επίπεδο των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους» (A.2). Επίσης, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τον εαυτό τους/τις μέσω της βιωματικότητας: «Τα παιδιά γνωρίζουν και τους εαυτούς τους μέσα από τις δραστηριότητες της βιωματικής μάθησης» (A.3). Τέλος, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνει με τη συνεργασία παιδιών και εκπαιδευτικών: «Κατά τη γνώμη μου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους μαζί με τα παιδιά, καθώς οι δραστηριότητες θα πρέπει*

να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις προσωπικές τους εμπειρίες» (Α.4).

Τέλος, η βιωματική μάθηση έχει μόνο θετικά στοιχεία να προσφέρει στο παιδί: «Όχι, πιστεύω πως η βιωματική μάθηση μόνο θετικά έχει να προσφέρει στο παιδί» (Α.1). Μέσω της βιωματικής μάθησης, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους και δημιουργούν: «Η βιωματική μάθηση έχει πολλά οφέλη στο ίδιο το παιδί, καθώς μπορεί να του δώσει την αφορμή για να δημιουργήσει και να ανακαλύψει τον κόσμο που το περιβάλλει» (Α.2), «Τα πλεονεκτήματα των βιωματικών δραστηριοτήτων είναι πολλά, διότι ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει τον ίδιο του τον εαυτό, εξερευνά, δημιουργεί και εκφράζεται. Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα» (Α.3). Τέλος, η βιωματική μάθηση έχει μόνο πλεονεκτήματα, όταν σχεδιαστεί με το σωστό τρόπο: «Προσωπικά πιστεύω πως δεν υπάρχουν μειονεκτήματα στη βιωματική μάθηση αν χρησιμοποιείται σωστά από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σχεδιάσει με προσεκτικό τρόπο τη διδασκαλία του για να μπορέσουν τα παιδιά να οδηγηθούν στη μάθηση» (Α.4).

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ύστερα από την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των στοιχείων της συγκεκριμένης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου, παρατηρήθηκε ότι η βιωματική μάθηση εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία. Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων καθίσταται εφικτή σε μεγάλο βαθμό στα νηπιαγωγεία.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της βιωματικής μάθησης και μέσω ενεργητικών μεθόδων, όπως είναι το project, επιτυγχάνει να κινητοποιήσει τα παιδιά και να τους προσδώσει πρωταγωνιστικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία. (Μπακιρτζής, 2000).

Στο πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, “Τα Δάση”, εφαρμόστηκαν σε κάποιες δραστηριότητες οι αρχές της βιωματικής μάθησης. Στο δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, “Το Διάστημα”, οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα πρόγραμμα

στηρίζοντας το στη βιωματική μάθηση. Βέβαια ανάμεσα στα δύο προγράμματα υπήρξαν και διαφοροποιήσεις στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αρχικά, στο πρόγραμμα, “Τα Δάση”, οι εκπαιδευτικοί έχοντας διαφορετικό τρόπο σκέψης και εμπειρίες προσπάθησαν να συνεργαστούν και από κοινού να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν ομαλή με στόχο για να μπορέσουν να οδηγήσουν τα παιδιά στη μάθηση. Στο δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, “Το Διάστημα”, οι εκπαιδευτικοί είχαν κοινές εμπειρίες και τρόπο σκέψης και έτσι λειτούργησαν ομαδικά για την ολοκλήρωση του project.

Επίσης, μια άλλη διαφορά ανάμεσα στα δύο προγράμματα ήταν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και η ηλικία των παιδιών. Στο πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα περισσότερα παιδιά ήταν νήπια, τα οποία μπορούσαν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η βιωματική μάθηση βρήκε πρόσφορο έδαφος και τα παιδιά καθώς ήταν εκπαιδευμένα μπόρεσαν να ανταποκριθούν πλήρως στις υποχρεώσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί όμως θα έπρεπε να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικιακές ομάδες, είτε τα παιδιά είναι νήπια είτε προνήπια. Στο δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα περισσότερα παιδιά ήταν προνήπια, τα οποία έρχονταν πρώτη φορά σε σχολείο, οπότε ήταν λίγο δύσκολο, ιδιαίτερα στην αρχή να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα και να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε και τα προνήπια να μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια δεύτερη έρευνα, όπου θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία σε περισσότερα σχολεία για να παρατηρηθούν τα κοινά τους στοιχεία αλλά και οι διαφοροποιήσεις που ίσως υπάρξουν. Ακόμα, μέσω αυτής της έρευνας θα καταγραφεί και η επιρροή των αρχών της βιωματικής μάθησης.

Από την επεξεργασία των δεδομένων για τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο, είναι φανερό η προσωπική συμβολή των εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία και την υλοποίηση των project. Όταν ο/η εκπαιδευτικός ασχοληθεί ιδιαίτερα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ξεπεράσει τις δυσκολίες που προκύπτουν, τότε το αποτέλεσμα είναι το ιδανικό για τα ίδια τα παιδιά. Η βιωματική μάθηση δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Για να

μπορέσει λοιπόν να λειτουργήσει η βιωματική μάθηση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητά της, να γνωρίσουν τα οφέλη της και τις επιρροές της στη μάθηση.

Σε αυτό το επίπεδο, θα πρέπει να υπάρξουν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και υποστήριξη από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι να δίνουν κίνητρα για να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με τη βιωματική μάθηση και με περιβαλλοντικά προγράμματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Επιπλέον, και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να υλοποιήσουν προγράμματα στα σχολεία προωθώντας τις αρχές της βιωματικής μάθησης, ώστε να τα εφαρμόσουν και οι εκπαιδευτικοί μετέπειτα.

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να μοιράζονται με τους υπόλοιπους τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, για να μπορέσουν και άλλοι εκπαιδευτικοί να μιμηθούν τέτοιες πράξεις και να κινητοποιηθούν. Το κίνητρο είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για να συνεχιστεί αυτή η διαδικασία με περισσότερα θετικά αποτελέσματα για το καλό των παιδιών.

10.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ύστερα από την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των στοιχείων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών του 1ου Νηπιαγωγείου Κοσκινού Ρόδου, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα-project σε μεγάλο βαθμό. Η χρήση της βιωματικής μάθησης είναι πολύ σημαντική για αυτούς, καθώς τα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας είναι εμφανή. Αρχικά, τα είδη των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στη διδασκαλία τους είναι ποικίλα και διαθεματικά. Δεν χρησιμοποιούν μόνο απλές δραστηριότητες γραφής, αλλά προσπαθούν να συνδυάσουν διαφορετικού τύπου δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις πρωτοβουλίες των ίδιων των παιδιών, γιατί θα πρέπει και οι μαθητές/τριες να αποκτούν γνώμη για τα διάφορα θέματα που επεξεργάζονται. Τα παιδιά εκφράζονται, δημιουργούν και συμμετέχουν

στη διδασκαλία. Ταυτόχρονα, και οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών χρησιμοποιούνται, για να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί τις πρότερες εμπειρίες και απόψεις τους. Στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών γίνεται χρήση των ανοιχτών αλλά και των κλειστών τύπου ερωτήσεων ανάλογα με το θέμα που διερευνάται. Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να ακούν τους/τις συμμαθητές/τριες τους και να εργάζονται ομαδικά. Η ομαδικότητα και η συνεργασία είναι πολύ σημαντικά, καθώς τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται, να γνωρίζουν νέα άτομα με διαφορετικές συμπεριφορές και έτσι να μπορούν να συνεργάζονται μαζί τους. Η εργασία σε ομάδες αλλά και η εργασία ατομικά αξιοποιούνται στο σχολείο από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν πραγματοποιούνται μόνο στον εσωτερικό χώρο της σχολικής τάξης αλλά και στο προαύλιο όπως για παράδειγμα τα κινητικά παιχνίδια. Κάποιες φορές ο χρόνος της υλοποίησης των δραστηριοτήτων δεν είναι επαρκής και για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν κατάλληλα το μάθημά τους. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι καθοδηγητικός. Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών/τριών του και τους/τις δίνει κατευθύνσεις. Οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι τα άτομα στα οποία απευθύνεται ο/η εκπαιδευτικός. Οι γονείς και οι κηδεμόνες έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, διότι είναι τα πρώτα άτομα που έχουν άμεση σχέση με τα παιδιά και τα επηρεάζουν. Οι γονείς και οι κηδεμόνες θα πρέπει να συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς, επειδή οι στόχοι τους είναι κοινοί. Ακόμα, οι δραστηριότητες βιωματικής μάθησης είναι πολύ ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Τα παιδιά δείχνουν χαρά και ενθουσιασμό συμμετέχοντας σε τέτοιου είδους δράσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους τη βιωματική μάθηση, καθώς είναι μια καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας που προσφέρει πολλά θετικά στη μάθηση των παιδιών. Όμως, κάποιες φορές προκύπτουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης είτε λόγω του απαραίτητου εξοπλισμού που δεν διαθέτει το σχολείο είτε λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης για θέματα που σχετίζονται με τη βιωματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η χρήση της βιωματικής μάθησης μπορεί να προσφέρει πολλά θετικά στη νηπιακή ηλικία, διότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζονται με το συναίσθημα και αρχίζουν να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να πειραματίζονται. Ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να υλοποιηθεί με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, η βιωματική μάθηση προσφέρει μόνο θετικά πράγματα στο παιδί. Τα

πλεονεκτήματα είναι πολλά και αφορούν κυρίως την εξερεύνηση, τη παρατήρηση, την ανακάλυψη του κόσμου που περιβάλλει τα ίδια τα παιδιά. Βέβαια ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία του/της για να οδηγηθούν τα παιδιά στη μάθηση.

Ύστερα από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση της βιωματικής μάθησης στο σχολείο, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα. Θα μπορούσαν οι συνεντεύξεις να γενικευτούν στο σύνολο των νηπιαγωγείων του νησιού της Ρόδου ή ακόμα και της Δωδεκανήσου για να υπάρξουν περισσότερες απόψεις για το αν χρησιμοποιείται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας στα σχολεία της Ρόδου και των Δωδεκανήσων. Έτσι, μέσω αυτής της έρευνας θα παρατηρηθούν τα κοινά στοιχεία των εκπαιδευτικών αλλά και οι διαφοροποιήσεις που έχουν στο τρόπο διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης στις απαντήσεις τους θα αναφέρουν διάφορους τρόπους διδασκαλίας σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν και δεν αξιοποιούν τη βιωματικότητα στο σχολείο.

Ακόμα, θα μπορούσε να μοιραστεί στους/στις εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο, όπου θα απαντούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία θα σχετίζονται με τη βιωματικότητα και τη χρήση της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα θα καταγράφονταν σε διαγράμματα. Το ερωτηματολόγιο είναι μια μέθοδος έρευνας που μπορεί να υλοποιηθεί σε πολλά άτομα, καθώς οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλαπλής επιλογής ή ακόμα και μικρής έκτασης.

Τέλος, μια επιπλέον πρόταση είναι να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία τους/τις, έτσι ώστε να μάθουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και να γνωρίσουν την αξία και τα οφέλη από τη χρήση της βιωματικής μάθησης στο σχολείο.

12. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συγκεκριμένη εργασία παρατηρήθηκε η εφαρμογή των αρχών της βιωματικής μάθησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία στο Νηπιαγωγείο και πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε έρευνα στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού Ρόδου.

Οι αλλαγές που παρατηρούνται στη σύγχρονη πραγματικότητα συνάδουν με τις αλλαγές στο σχολείο. Η βιωματική μάθηση εφαρμόζεται από τους/τις περισσότερους εκπαιδευτικούς. Πολλοί επιμορφώνονται και έπειτα εφαρμόζουν τη βιωματική μάθηση στη διδασκαλία τους. Η βιωματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας που μπορεί να προσφέρει πολλά θετικά στα ίδια τα παιδιά. Συνδέεται με τη δημιουργικότητα, τη παρατήρηση και την έρευνα. Η βιωματική μάθηση δίνει ιδιαίτερη σημασία στο παιδί. Το παιδί κατανοεί αυτό που γράφει, αυτό που μαθαίνει και το συνδέει με τη καθημερινότητά του. Ταυτόχρονα, στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω της βιωματικής μάθησης, πραγματοποιούνται πολλοί εκπαιδευτικοί στόχοι. Μέσω της βιωματικής μάθησης τα παιδιά οδηγούνται στη γνώση, καλλιεργούν δεξιότητες για να επιλύουν προβλήματα και προετοιμάζονται για να μάθουν περισσότερα πράγματα στο μέλλον.

Για αυτό τον λόγο υλοποιήθηκε μια έρευνα στο 1ο Νηπιαγωγείο Κοσκινού, με σκοπό να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία χρησιμοποιώντας τη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εφαρμόζουν στις τάξεις τους σε μεγάλο βαθμό τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα με τις αρχές της βιωματικότητας. Η βιωματική διαδικασία συνδέεται με τη δράση, τη συμμετοχή και προσφέρει πολλά εφόδια στα παιδιά και στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους τέτοιους μεθόδους διδασκαλίας για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να οδηγηθούν στη μάθηση. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες είναι εμφανής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν τη σημασία και τα οφέλη

της βιωματικής μάθησης για να μπορέσουν να την εντάξουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη διδασκαλία τους.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη βιωματική μάθηση και τις τεχνικές της, ώστε να την εντάξουν στη διδασκαλία τους. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και αισθάνονται ενθουσιασμό και χαρά όταν συνεργάζονται, ακούν και σέβονται τους/τις συμμαθητές τους και κοινωνικοποιούνται ομαλά. Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών/τριών του/της και ο ρόλος του/της είναι καθοδηγητικός. Η βιωματική μάθηση παρέχει πολλές καινοτομίες με αποτέλεσμα να προσφέρει πολλά θετικά στα παιδιά. Βέβαια, κάποιες φορές, υπάρχουν και δυσκολίες στην εφαρμογή της λόγω της έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, τα θετικά που υπάρχουν είναι πολλά και κυρίως σχετίζονται με την επικοινωνία, τη σημασία του συναισθήματος, την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν τη σημασία των βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους στις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών. Έτσι, το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό.

Όλες αυτές οι αλλαγές που μπορεί να επιτευχθούν στη σχολική πραγματικότητα θα αλλάξουν την καθημερινότητα και θα οδηγήσουν τα παιδιά στη μάθηση με πιο καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Μέσω της βιωματικής μάθησης, τα παιδιά θα μάθουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να μοιράζονται και να δημιουργούν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για να μπορέσει να εντάξει στη διδασκαλία του/της δραστηριότητες με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει αλλάξει και θα πρέπει όλοι όσοι εντάσσονται στη σχολική κοινότητα να εμπλουτίζουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να είναι πιο εναλλακτικοί σε πιο καινοτόμα πράγματα που έχουν ως βασικό σκοπό να προσφέρουν στα ίδια τα παιδιά.

13. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους - Μια εισαγωγή στην έρευνα δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., & Lowrence, M. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Colin, R. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (επιμ.) (2002), REGGIO EMILIA: «Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας», Κουτσουνάου Ε. (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

Einenvoll, G. T., Kayser, C., Logothetis, N. K., & Panzeri, S. (2013). Modelling and analysis of local field potentials for studying the function of cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(11), 770–785.

Helm, J.& Katz., L. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Χρυσάφιδης, Κ., Κουτσουνάου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Howard, K. & Sharp, A.J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, C. (2006). *Η Γένεση του Προσώπου. Η Ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Sage Journals*. Volume: 15 issue: 2, pages: 219-234.

Dansky, B. S., & Kilpatrick, D. G. (1997). Effects of sexual harassment. In W. O'Donohue (Ed.), *Sexual harassment: Theory, research, and treatment* (pp. 152–174). Allyn & Bacon.

Denzin, N.K. (1983). Interpretive interactionism, στο G. Morgan (επιμ.), *Beyond Method: Strategies for social Research*, Beverly Hills, Calif: Sage.

Dewey, J. (1986). Experience and Education, *The Educational Forum*, 50:3, 241-252.

Fullan, M. (1993). *Why teachers must become change agents*. Educational Leadership.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.

Gold, R. (1969). Roles in sociological field observation, στο: G.J. McCall και J.L. Simmons (Eds), *Issues in Participant Observation, A text and Reader*, Reading, MaQ Addison-Wesley, p.30-39.

Katz, L. (1994). *The project approach*. ERIC Digest.

Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Alex Rubl. Co.

Katz, L. & Chard, S. (1993). *The project approach*, in J. Roopnarine & J. Johnson (Eds), *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.

Katz, L. & Chard, S. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ : Ablex Publ. Co.

Kolb, D. (2015). *Experiential learning Experience as the Source of Learning and Development Second Edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Palmer, J. & Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*, London: Routledge.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1. On The Horizon.

Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238–252.

Stapp, W. (1978). An instructional model for environmental education, *Prospects VIII* (4), 495-507, EJ 197 100.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Αγγελίδης, Ζ. Παπαδοπούλου, Π. & Αθανασίου, Χρ., επιμ., (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη Βιωσιμότητα*. Θεσσαλονίκη, Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Θεσ/νίκης, Γραφείο ΠΕ.

Αθανασάκης, Α. (1991, Μάιος). Οικολογία, περιβάλλον και εκπαίδευση. *Ψυχολογικό Σχήμα*, 8, 7-8.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ.(2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α.(επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές-Φιλοσοφία-Μεθοδολογία & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α., Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*,1 (1),σελ. 59-78.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 6, 145-159.

Δημητρίου , Α.(2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία – Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α., Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευσης*, τ.1.τχ.1, σελ.83-102, Κλειδάριθμος.

Δημοπούλου, Μ. Ζόμπολας, Τ. Μπάμπιλα, Ε. Φρατζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2006). Σχέσεις του μαθήματος της Μελέτης του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου ΣΠΠΕ*. Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου, 2006.

Δίτσιου, Μ.(2002). *Αξιολόγηση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Πρώτη γνωριμία με τους φυσικούς πόρους: από την παραγωγή στην κατανάλωση*, Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Καΐλα, Μ. (επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Ατραπός.

Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α. και Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) (2013). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίση.

Καμαρινού, Δ. (1999). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανελλάκη, Σ., Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Β. και Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) (2010). *Διεργασίες Σκέψης στο Σχολείο και το Περιβάλλον*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Εκδόσεις: Αθήνα.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα

Κόκκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. (5η έκδ.). Αθήνα.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π., (2006). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π., (2006). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών ΥΠΕΠΘ*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. & Πήλιουρας, Π., (2006). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι*, τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοκκώσης, Χ. (2011). *Ειδικές και εναλλακτικές μορφές τουρισμού*. Εκδόσεις: Κριτική.
- Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Τόμο IV: Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, (σ.σ. 75-91). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2014). Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο 3ο Διεθνές συνέδριο. *Η σχολική μονάδα ως ένας οργανισμός που μαθαίνει: προσεγγίσεις και εφαρμογές*, 12-14 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Κοσμά, Γ. (2016). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Τόμος Α. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική, Παιδαγωγική του Προσώπου, σειρά: Παιδαγωγική και ψυχολογία του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg..
- Κουλαζουίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 46, 21-32.
- Κουλαζουίδης, Γ., (2004). Προσωπογραφίες: Peter Jarvis. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 2, 27-28.
- Κούσουλας, Γ. (χ.χ). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ομάδα Περιβάλλοντος ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ.
- Κυριαζή, Ν.(2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Ο εκπαιδευτικός, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Εκδόσεις: Διάδραση.

Λιθοξοΐδου, Λ., (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ,ΦΕΚ 304,ΤΧ,Β,13-3-03.

Μπακιρτζής, Κ. (1989). Γενικές αρχές μιας βιωματικού τύπου αγωγής και εκπαίδευσης, *Πρακτικά Συνεδρίου*Π, Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, σ.69-75.

Μπακιρτζής, Κ. (1993). *Σημειώσεις του μαθήματος Δυναμική των Ομάδων Ι*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Μπακιρτζής, Κ. (1993). *Σημειώσεις του μαθήματος Δυναμική των Ομάδων ΙΙ*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,28,σ.101-120.

Μπακιρτζής, Κ. (1998). Παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, *Παιδαγωγικό Βήμα του Αιγαίου*, Μυτιλήνη, τ.30,σ.39-53.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.30, σ.87-109.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Προς μια κοινωνιοψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα: Προοπτικές και δυνατότητες»*. Λάρισα 6-8/10/2000.

Μπακιρτζής, Κ.(2004). *Δυναμική των Ομάδων*, σημειώσεις. Θεσσαλονίκη.

Μπακιρτζής, Κ. (2005α). Το βίωμα και η σημασία του, Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Μπακιρτζής, Κ. (2005β). Βασικές θέσεις για μία παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας. Το βίωμα και η σημασία του, Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. – Μπιτζαράκης, Π. (2007). *Εκπαίδευση στη μη κατευθυντική εμπύχωση των ομάδων*. Θεσσαλονίκη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2008). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία και ψυχική υγεία*, 7: 53-68.
- Μποτσάκης, Δ. (2016). *Η μέθοδος «Project» σε «βήματα»*. Ανακτήθηκε από: http://vaigaiou.pde.sch.gr/newsch/files/Sxolikoι%20Symvouloi/botsakis_2.pdf.
- Μπρίνια, Β. (2005). Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, *Εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-7.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο: *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2001). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης ως εκπαιδευτική διαδικασία, Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 28-41.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξεσφιγκούλη, Δ. (2016). Ο Σύγχρονος Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε μια Εξελισσόμενη Κοινωνία Μάθησης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Οικονόμου, Σ. (2008). *Διερεύνηση των γνώσεων & αντιλήψεων μαθητών δημοτικού για τα απορρίμματα & τη διαχείρισή τους*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παντής, Ι. & Λευκαδίτου, Α. (2010). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Στόχοι και Προκλήσεις. Στο *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΠΕΕΚΠΕ* τ. 45, σελίδες 6-10.
- Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) (2013). *Αειφορικές Τοπικές Κοινωνίες: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Ρόδος: εκδόσεις Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση».
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαπανάγου, Ε. (2006). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αξιολόγησή του στην ευαισθητοποίηση - αλλαγή στάσεων σε διάφορες 171 ομάδες μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Βιολογίας. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παππάς, Α.Ε. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παρασκευόπουλος, Σ. & Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρίες και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράγκου, Π. (2000). Η συστημική προσέγγιση ως εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Πρακτικά. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιών., Προοπτικές και δυνατότητες*. Επιμέλεια Β. Παπαδημητρίου. Λάρισα.
- Ράγκου, Π. (2004). *Βιώσιμη Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο: Δημόσια συζήτηση για την αειφορία και τις πολιτικές περιβάλλοντος*. Περιφερειακό Ταμείο Ανάπτυξης Νοτίου Αιγαίου. Σύρος.
- Σκούλλος, Μ. (2004). Εξελίξεις εννοιών και Διεθνείς Πρωτοβουλίες στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον & την Αειφόρο Ανάπτυξη, *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΠΕΕΚΠΕ, Βιώσιμη Ανάπτυξη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Τοπικές Κοινωνίες*. Ουρανούπολη, 2004.

- Σκούλλος, Μ. (2007). *Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) Ομοιότητες και Διαφορές*.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project, *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.
- Τζαμπερής, Ν. Ματζάνος, Δ., & Παπαβασιλείου, Β. (2015). Η διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε τοπικό επίπεδο και η συμβολή της στην προώθηση της αειφορίας. Στο *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, (επιμ.). Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας και Μ. Καϊλα, (σ. 593-614). Αθήνα: Διάδραση.
- Τρικαλίτη, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* II. Αθήνα: Τολίδης.
- Τριλίβα, Σ – Αναγνωστοπούλου, Τ (2008). *Βιοματική μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσιρπανλής, Ζ. Ν. (1991). *Η Ρόδος και οι Νότιες Σποράδες στα χρόνια των Ιωαννιτών ιπποτών, 14ος-16ος αι.: συλλογή ιστορικών μελετών*. Ρόδος: Έκδοση Γραφείου Μεσαιωνικής Πόλης Ρόδου.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα (ΦΕΚ τ.Β' 304/13-3-2003).
- ΥΠΕΠΘ –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικού σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*». Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ- (2011). «*Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*» Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, Πατάκης.
- ΥΠΠΚ - Υπουργείο Παιδεία και πολιτισμού Κύπρου, (2002). «*Οι φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Βοήθημα για τη νηπιαγωγό*». Λευκωσία.

Φιλίππου, Δ.– Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι ...παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα :Καστανιώτης.

Φλογαΐτη, Ε.(1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη Ε.– Λιαράκου Γ. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Νήσος.

Φλουρής , Γ., (1998). *Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκος Χ. (1995). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαλεπλής, Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9 Μάιος 2008, σελίδες 159-172.

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994)(2003). *Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

14. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

- A. Συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στην επιλογή του θέματος'
- B. Ήταν ενδιαφέρον το θέμα που επιλέχθηκε για τα παιδιά;
- Γ. Το θέμα ήταν επίκαιρο;
- Δ. Είχε τοπικό ενδιαφέρον;
- E. Παρείχε δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης;
- ΣΤ. Εντάσσεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
- Z. Παρείχε δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης

2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

- A. Συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στον σχεδιασμό
- B. Αξιοποιήθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών
- Γ. Τα παιδιά πρότειναν κάποιες δραστηριότητες
- Δ. Ο σχεδιασμός ήταν διαθεματικός
- E. Ο σχεδιασμός είχε εφικτούς στόχους
- ΣΤ. Ο σχεδιασμός ήταν αναλυτικός
- Z. Περιλάμβανε βιωματικές δραστηριότητες

3. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

- A. Η υλοποίηση έγινε σύμφωνα με τον σχεδιασμό;
- B. Με ποιους τρόπους υποβάλλονταν οι ερωτήσεις στα παιδιά;
- Γ. Δημιουργήθηκαν μικρές ομάδες;
- Δ. Η διαμόρφωση και η επιλογή των χώρων ήταν κατάλληλη;
- E. Εκτός από την Αίθουσα Διδασκαλίας υλοποιήθηκαν δραστηριότητες και σε άλλους χώρους εντός του σχολείου και της αυλής

ΣΤ. Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες και σε άλλους εξωτερικούς χώρους του χωριού, του δήμου ή του νησιού

Ζ. Ο διαθέσιμος χρόνος επαρκούσε;

Η. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστικός

Θ. Ο ρόλος των μαθητών/τριών ήταν πρωταγωνιστικός

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Α. Έγινε αρχική αξιολόγηση

Β. Έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση

Γ. Έγινε τελική αξιολόγηση

Δ. Συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις διάφορες φάσεις της αξιολόγησης

Ε. Αξιολογήθηκε η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων

Στ. Ποιες τεχνικές – μέθοδοι αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Ποια είναι τα είδη των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιείτε περισσότερο στη διδασκαλία σας;
2. Δίνετε κατευθύνσεις στα παιδιά για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;
3. Αξιοποιείτε τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες από τα παιδιά στη διδασκαλία σας;
4. Οι ερωτήσεις που προτιμάτε είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου;
5. Υποστηρίζετε την ανάπτυξη απόψεων από τα παιδιά;
6. Χρησιμοποιείτε την εργασία σε ομάδα-την ολομέλεια ή την εργασία σε μικρές ομάδες ή μήπως την εργασία ατομικά;
7. Οι δραστηριότητες της διδασκαλίας σας πραγματοποιούνται μόνο στο εσωτερικό χώρο της σχολικής τάξης;
8. Ο χρόνος που διατίθεται είναι αρκετός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;
9. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία;
10. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του/της μαθητή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
11. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος των γονέων – κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία;
12. Πώς βιώνουν τα παιδιά τα εκπαιδευτικά προγράμματα-project;
13. Χρησιμοποιείτε τη βιωματική μάθηση;
14. Πιστεύετε πως υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης;
Αν ναι, ποιες;
15. Πόσο σημαντική θεωρείτε την υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;
16. Πόσο ενδιαφέρουσες θεωρείτε ότι είναι οι βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου;
17. Θεωρείτε, ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων είναι αποκλειστική ευθύνη του/της νηπιαγωγού;
18. Θεωρείτε ότι η βιωματική μάθηση έχει και μειονεκτήματα;