

Η Λειτουργία του Χώρου ως Υλικού Πεδίου Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο

Δ. Γερμανός, Α. Γεωργόπουλος και Ομάδα Μεταπτυχιακών Φοιτητών

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτική διαδικασία και το υλικό πεδίο αγωγής αποτελούν ένα σύστημα αλληλοσυμπληρούμενο και αλληλεξαρτώμενο. Στους τρεις πόλους αυτού του συστήματος συμπεριλαμβάνονται ο εκπαιδευτικός, το παιδί και το περιβάλλον μάθησης, με διαφορετικό βαθμό συσχέτισης σε κάθε περίπτωση.

Στο σύστημα αυτό έχουμε τις παρακάτω δομές (Γερμανός, 1998):

- Δομή χώρου, όπου περιλαμβάνονται τα υλικά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος και του δομημένου χώρου.
- Δομή σχέσεων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά μεταξύ τους και με το χώρο μέσα στον οποίο λειτουργούν.
- Δομή πρακτικών, η οποία εμπεριέχει στοιχεία από τις παραπάνω δομές και επιτρέπει την ανάπτυξη της πράξης, δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι δομές αυτές αποτελούν ένα σύστημα στοιχείων που βοηθά στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Κάθε σύστημα δομών είναι μοναδικό και δεν μπορεί να υπάρξει μία καθολική σχηματοποίηση. Αναλύεται κάθε φορά η υφιστάμενη κατάσταση, αναζητείται η κατάλληλη δυναμική με καθορισμό και ιεράρχηση των δομών και σχεδιάζεται η στρατηγική της παρέμβασης.

Κάθε αλλαγή σε ένα από τα παραπάνω στοιχεία οδηγεί σε αλλαγή της σχέσης των δομών. Προκειμένου να αναβαθμιστεί η σχέση αυτή, χρειάζεται να αναβαθμιστούν εξίσου οι σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και οι τρόποι εργασίας. Επικοινωνία υπάρχει όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται το ένα στο άμεσο περιβάλλον του άλλου, σε πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Σε μία τέτοια διαπροσωπική σχέση η οποιαδήποτε συμπεριφορά των μετεχόντων είναι «μήνυμα», δηλαδή στοιχείο επικοινωνίας (Γκότοβος, 1997), και προβάλλεται στο χώρο, υπακούοντας στις δυνατότη-

τες που αυτός προσφέρει. Οι αλλαγές αυτές πρέπει να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικοινωνίας του υποκειμένου και της τάξης και κατ' επέκταση του σχολείου ως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης και το ρόλο της δυναμικής της ομάδας στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, την ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την προαγωγή της ψυχικής υγείας του ατόμου (Χαραλάμπους, 1996 και Δερβίσης, 1998). Η ομαδοσυνεργατική μορφή ενθαρρύνει και διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (Ballion et al., 1991 και Γερμανός, 1998). Στη διαδικασία αυτή τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, ενθαρρύνονται στο να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτά (Borgia, 1993). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αποκτά ρόλο εμπνευστικό, υποστηρικτικό και συντονιστικό (Μπακιρτζής, 1996). Συνήθως, στην εκπαιδευτική διαδικασία η ομαδική εργασία νοείται ως μια κατάσταση παράλληλων μορφών εργασίας. Με την ομαδοσυνεργατική όμως μορφή εργασίας τα παιδιά της τάξης εργάζονται συνεργατικά σε επίπεδο μικρής και μεγάλης ομάδας για κοινό στόχο. Η μικρή ομάδα προετοιμάζει την εργασία που πραγματοποιείται στη μεγάλη ομάδα, ενώ η μεγάλη ομάδα υποστηρίζει και αναπτύσσει περισσότερο τη λειτουργία της μικρής ομάδας, οδηγώντας σε ένα πλέγμα διαλεκτικών, αλληλεπιδραστικών σχέσεων.

Κάτω από αυτές τις συνεργατικές συνθήκες, το μέλος της ομάδας μπορεί να επιτύχει το στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη επιτύχουν τους δικούς τους. Αντίστροφα, η ομάδα δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους της, εκτός αν κάθε μέλος επιτύχει τους δικούς του στόχους (Χαραλάμπους, 1996). Το παιδί εγκαταλείπει οριστικά το ρόλο του παθητικού συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετατρέπεται κυρίως σε ενεργητικό συμμετοχό και αποκτά μία σχετική αυτονομία, που συνδέεται με ανάπτυξη συνεργασιών και ανάληψη πρωτοβουλιών (Γερμανός, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας προσεγγίζεται στηρίζεται στο διάλογο ως κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας και στην έμμεση παρέμβαση (συντονισμός-εμπύκνωση) ως τρόπο διδακτικής παρουσίας. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται και με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο δημοκρατικό ύφος ηγεσίας από τον K. Lewin (Μπακιρτζής, 1996), σύμφωνα με το οποίο:

- Οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού μετά από ομαδικές συζητήσεις

- Στη διάρκεια της αρχικής συζήτησης συζητείται η πορεία της εργασίας. Αν χρειαστεί, ο ηγέτης προτείνει τεχνικές, μεταξύ των οποίων επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά.
- Τα μέλη είναι ελεύθερα να επιλέξουν τους συνεργάτες τους. Οι αποφάσεις καταμερισμού των εργασιών αφήνονται στην ομάδα. Οι θετικές ή αρνητικές κριτικές και παρατηρήσεις που κάνει ο ηγέτης απευθύνονται στην εργασία και όχι στο πρόσωπο.
- Ο ηγέτης συμπεριφέρεται ως ισότιμο μέλος της ομάδας και συμμετέχει στην εργασία χωρίς να εκτελεί μεγάλο μέρος της.

Το δημοκρατικό ύφος ηγεσίας προκαλεί τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στα μέλη της ομάδας. Η απουσία του ηγέτη δεν επηρεάζει την πορεία της εργασίας και τη συμπεριφορά των παιδιών. Παρατηρείται αυξημένη πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και κοινωνικότητα. Η επιθετικότητα δεν απουσιάζει τελείως, αλλά εκφράζεται σταδιακά. Αυτό επιτρέπει μία πιο σταθερή παραγωγικότητα και μία πιο ικανοποιητική ατμόσφαιρα. Οι σχέσεις είναι εγκάρδιες και φιλικές.

Ο υλικός χώρος αποτελεί το πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως πεδίο αγωγής και πηγή ερεθισμάτων μάθησης, καθώς (Γερμανός, 1993 και Fischer, 1997):

- Προσφέρει συγκεντρωμένη μία πολύπλευρη πληροφορία για το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνικό πλαίσιο ζωής του παιδιού.
- Αποτελεί πεδίο δραστηριότητας και παρεμβάσεων του παιδιού στον υλικό του περίγυρο, που συχνά οδηγούν σε αναδιοργάνωση του χώρου (άτυπη ή όχι).
- Είναι ένα πλαίσιο για ανάπτυξη επικοινωνίας, εμπειριών και βιωμάτων από το παιδί.

Έχουμε λοιπόν τα στοιχεία του συστήματος εκπαιδευτική σχέση - εκπαιδευτική διαδικασία - πεδίο αγωγής, που προαναφέρθηκαν, και τους γενικούς παιδαγωγικούς στόχους, τους οποίους υιοθετεί και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με αυτούς τους στόχους:

- Η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται με βάση αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Τέτοιου είδους πρακτικές προωθούν όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, έχουν εφικτούς στόχους, ευρύ περιεχόμενο και ευελιξία, δημιουργούνται πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των παιδιών, δίνουν έμφαση στην κοινωνική συναναστροφή ως μέρος της μάθησης και υποστηρίζουν το κοινωνικό-

πολιτισμικό υπόβαθρο και τη γλώσσα του κάθε νηπίου (Ντολιοπούλου, 1999).

- Τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις μάθησης και σε ένα περιβάλλον αυθόρμητης έκφρασης αποκτούν γνώσεις, εμπειρίες και ποικιλία συναισθημάτων. Με τον τρόπο αυτό κατανοούν καλύτερα το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση ασκεί και διευρύνει τις ικανότητες των παιδιών, τα ενθαρρύνει, τα βοηθά να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα και τα таланτά τους και τα εκθέτει σε μαθησιακές εμπειρίες που έχουν ως βάση την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά (Bredekamp & Copple, 1998 και Ντολιοπούλου, 1999).
- Το περιβάλλον λειτουργεί ως πεδίο αγωγής, γνώσης και δεξιοτήτων, και ταυτόχρονα η εκπαίδευση για το περιβάλλον συμπεριλαμβάνει τη γνωριμία με ποικίλους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τις αποφάσεις για τη χρήση των περιβαλλοντικών συστημάτων (Γεωργόπουλος- Τσαλίκη, 1993).
- Δίνεται έμφαση στην δημιουργία καταστάσεων-πρόβλημα προς επίλυση από τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Niss (Μπάραμπας-Τζουριάδου, 1999) πρόβλημα είναι μία κατάσταση που εγείρει ανοιχτές ερωτήσεις προκαλώντας νοητικά κάποιον που δεν είναι άμεσα εφοδιασμένος με μεθόδους και διαδικασίες που να επιτρέπουν την απάντηση των ερωτήσεων και την επίλυσή του. Στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης κυρίαρχο ρόλο κατέχουν τα προβλήματα που αναφέρονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και στα οποία αναζητούνται λύσεις στα ερωτήματα που τίθενται. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων επιδρά θετικά όχι μόνο στη σχολική επίδοση αλλά κυρίως στη δυνατότητα αυτόνομης και αυτοδύναμης επιβίωσης της κοινωνίας (Μπάραμπας-Τζουριάδου, 1999).
- Ικανοποιείται το παιδαγωγικό αίτημα για σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Φράγκος, 1999 και Γεωργόπουλος - Τσαλίκη, 1993). Το πρόγραμμα αντλεί στοιχεία από το ευρύτερο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, καθώς και την ποικιλία των πολιτισμών και τρόπων ζωής. Η γνώση γίνεται αναληπτή ως όλον και ορίζεται ως ολιστική, οικολογική και ανθρωπολογική (Φράγκος, 1993).
- Η αποδοχή των προηγούμενων στόχων σημαίνει ταυτόχρονα την αναγνώριση της ανάγκης κατάρτισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

και αλλαγής του τρόπου οργάνωσης του σχολικού χώρου. Κατ' επέκταση, οι ρόλοι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν τίθενται σε νέες βάσεις (Γεωργόπουλος - Τσαλίκη, 1993).

Η μελέτη του συστήματος δομές χώρου - σχέσεων - πρακτικών και οι βασικές θέσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αναφέραμε, οδήγησαν στη διαμόρφωση της βασικής υπόθεσης εργασίας. Σύμφωνα με αυτή, το υλικό πεδίο αγωγής μπορεί να δημιουργήσει ένα ευέλικτο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης, με θετικά αποτελέσματα στους παρακάτω τομείς:

- Στη διαρκή ανατροφοδότηση γνώσεων.
- Στις ποικίλες δυνατότητες και μορφές αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στη δημιουργική ανάπτυξη συμπεριφορών.
- Στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

2. Μεθοδολογία

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 26ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς. Στο νηπιαγωγείο αυτό φοιτούν δεκαεπτά παιδιά, δεκατέσσερα νήπια και τρία προνήπια. Η παρέμβαση είχε διάρκεια δύο εβδομάδων (από 27/3/2000 ως 11/4/2000).

Ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική μορφή εργασίας σε επίπεδο μικρής και μεγάλης ομάδας παιδιών. Τα δύο επίπεδα εργασίας σε ομάδες συνέβαλαν στην πιο σφαιρική λειτουργία του συστήματος χώρος - επικοινωνία - εργασία, καθώς προσέγγιζαν και συνέδεαν περισσότερους από δύο παράγοντες κάθε φορά. Έτσι δημιουργήθηκε κλίμα συνυπευθυνότητας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών.

Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της μεθόδου Project και άλλων παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως παιχνίδια ρόλων, επισκέψεις, παιχνίδια σε ανοιχτούς χώρους, πειράματα, κατασκευές, καταστάσεις-πρόβλημα (Chauvel, 1999 και Cornell, 1994). Επιπλέον μέθοδοι του προγράμματος ήταν η παρατήρηση, το κουκλοθέατρο, η αφήγηση, η προβολή σλάιτς.

Η μέθοδος project τοποθετεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών στο κέντρο της διδακτικής αναζήτησης με στόχο τον εντοπισμό και τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων αυτών (Χρυσυφίδης, 2000). Στη διαδικασία αυτή τα παιδιά εργάζονται κυρίως σε ομάδες, ενθαρρύνονται στο να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ειθύνες, μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτά (Borgia, 1993).

Στα παιχνίδια ρόλων «συνήθως αναπαρίσταται μία κατάσταση σύγκρουσης που υποτίθεται πως μπορεί να λυθεί, όταν οι βασικές ανάγκες των πρωταγωνιστών συνειδητοποιηθούν και εξηγηθούν» (Γεωργόπουλος - Τσαλίκη 1993). Μέσα από τα παιχνίδια αυτά το παιδί βιώνει ποικίλους ρόλους που συγκρούονται μεταξύ τους και είναι αντιφατικοί. Μαθαίνει να παίρνει υπόψη του τη γνώμη των άλλων και να αναπτύσσει διάλογο για την εξεύρεση λύσεων.

Στην κατάσταση - πρόβλημα το παιδί δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τη λύση. Έτσι δραστηριοποιείται νοητικά, κινητοποιεί όλες του τις δυνάμεις, ώστε μέσα από διαδικασίες σύνδεσης των γνώσεων που ήδη κατέχει, μεταφοράς τους σε νέες καταστάσεις και χρήσης όλων των γνωστών στοιχείων για επινόηση νέων, οδηγείται στη λύση του προβλήματος, παράγει δηλαδή νέα γνώση. Οι δραστηριότητες λοιπόν του προγράμματος και το περιβάλλον μάθησης οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να τοποθετείται συχνά σε τέτοιες καταστάσεις.

Η αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού εμπεριέχει θα λέγαμε ένα «μαγικό» στοιχείο, που αχμάλωτιζει εξ αρχής την περιέργεια του παιδιού και παγιδεύει το ενδιαφέρον του.

Οι γνώσεις μέσα από το κυνήλοθέατρο γίνονται βίωμα στο παιδί και έτσι κατανοούνται και εμπεδώνονται βαθύτερα. Παράλληλα, έχει την ευκαιρία να ταυτίζεται με τους ήρωες, να εκφράζεται ελεύθερα και δημιουργικά και να αποκτά συναισθηματική ισορροπία.

Η επιλογή ποικίλων και διαφορετικών μεθόδων είχε ως επιδίωξη τη σφαιρικότερη προσέγγιση από τα παιδιά των θεμάτων του προγράμματος και τη δημιουργία πολλαπλών εμπειριών και βιωμάτων. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες με ποικιλία θεμάτων και περιεχομένου. Αυτό είχε ως στόχο να παρέχει δυνατότητες στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να επαναξιολογούν τις γνώσεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους.

Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα υλικά, φυσικά και βιομηχανοποιημένα. Το εποπτικό υλικό σε ό,τι είχε σχέση με τα αντικείμενα περιελάμβανε υλικά από το φυσικό περιβάλλον (π.χ. υλικά από την επίσκεψη στη λίμνη), βιομηχανοποιημένα υλικά που έχουν κατασκευαστεί για να χρησιμοποιηθούν ως εποπτικά υλικά, υλικά αντικείμενα (τραπέζια, πάγκοι, υλικά καθημερινής χρήσης κλπ.), υλικό που κατασκευάστηκε από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δύο διαστάσεις, στη διαμορφωτική και στην τελική (Ράπτης, 2000, Βρειτός - Κιφιάλης, 1997). Ιδιαίτερη έμφα-

ση δόθηκε στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αποτελούσε μία συνεχή διαδικασία που διεξαγόταν καθημερινά μέσα στην τάξη με κύριο στόχο τη βελτίωση και την επανατροφοδότηση. Πέρα από την απλή καταγραφή της επίδοσης των μαθητών επεκτάθηκε και στη βελτίωσή της μέσα από τη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας της οποίας αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι (Βαρνάβα - Σκούρα χ.χ.). Η αξιολόγηση έτσι δεν αντιμετωπίστηκε ως αυτοσκοπός, αλλά ως ένα μέσο που οδηγεί στην επίτευξη ενός βασικού στόχου που είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Η καταγραφή και η αξιολόγηση των στοιχείων γινόταν συστηματικά και σε καθημερινή βάση με:

- Οδηγούς παρατήρησης.
- Συνεντεύξεις των παιδιών (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά το τέλος του προγράμματος).
- Συνεντεύξεις των γονιών (μετά το τέλος του προγράμματος).
- Βιντεοσκοπήσεις.
- Φωτογραφίες.

Επιπλέον θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στην αξιολόγηση τα αυθόρμητα σχόλια των παιδιών και της νηπιαγωγού, τα οποία έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η καταγραφή και η αξιολόγηση των στοιχείων έγιναν με βάση τέσσερα επίπεδα:

- Γνωστικό.
- Επικοινωνιακό.
- Συναισθηματικό.
- Καθημερινές πρακτικές και συμπεριφορές.

Κοινές ομάδες καταγραφής και αξιολόγησης στα παραπάνω επίπεδα αποτέλεσαν:

- Οι λύσεις που δίνουν τα παιδιά σε καταστάσεις-πρόβλημα.
- Η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής.

Ο διαχωρισμός αυτός σε τέσσερα επίπεδα έγινε μόνο για λόγους μεθοδολογικούς. Τα επίπεδα αυτά δεν υφίστανται απομονωμένα, αλλά συνυπάρχουν ταυτόχρονα με τρόπο συμπληρωματικό και αλληλεξαρτώμενο. Επομένως η συνολική εμπλοκή των παιδιών στο πρόγραμμα καταγραφόταν με άμεσους και έμμεσους τρόπους, οι οποίοι, αφού μελετούνταν διεξοδικά και συνδιαστικά, οδηγούσαν στην καθημερινή διαμόρφωση του προγράμματος και στην αξιολόγησή του.

Επίσης, καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συζητούσαν και αξιο-

λογούσαν το έργο και το ρόλο τους, αναπροσαρμόζοντας τις στάσεις και συμπεριφορές τους με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αναδιαμόρφωση του προγράμματος με βάση τις επιθυμίες των παιδιών και τις ανάγκες που προέκυπταν (Belmont-Andre & Breton, 1991).

Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση των δεδομένων που προέκυψαν από την επεξεργασία των στοιχείων.

3. Δραστηριότητες

3.1 Πίνακας δραστηριοτήτων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1η Μέρα: Αφήγηση και εικονογράφηση του παραμυθιού «Ο Κύκλος του Νερού»
2η Μέρα: Πειράματα - Κουκλοθέατρο «Η λίμνη Κορώνεια» - Κουκλοθέατρο από τα παιδιά
3η Μέρα: Επίσκεψη στη λίμνη Κορώνεια
4η Μέρα: Διακοπή του νερού και παιχνίδι «Οι Νερούλαδες» - Λίστες - Δημιουργία της λίμνης στο πάτωμα της τάξης από τα παιδιά και παιχνίδι
5η Μέρα: Παιχνίδι ρόλων «Εργοστασιάρχες και Πουλιά» - Αυθόρμητη επανάληψη του παιχνιδιού από τα παιδιά
6η Μέρα: Πειράματα: Διήθηση/ Βύθιση/ Διαλυτότητα και κορεσμός του νερού - Παρουσίαση από τα παιδιά - Αφήγηση με χρήση κούκλας του παραμυθιού από την Αφρική: «Ο ήλιος και το νερό» - Κουκλοθέατρο από τα παιδιά - Μουσική δραστηριότητα «Οι ήχοι του νερού»
7η Μέρα: Προβολή σλάιτς - Εικαστική κατασκευή «Μακέτες της λίμνης» - Παιχνίδι στις μακέτες
8η Μέρα: Επίσκεψη στη μαρίνα και την πλαζ της Αρετσούς
9η Μέρα: Δημιουργία παραμυθιού από τα παιδιά «Το πιο σημαντικό συμβούλι στη λίμνη»
10η Μέρα: Παιχνίδι «Οι δημοσιογράφοι»
11η Μέρα: Αυθόρμητο παιχνίδι «Οι δημοσιογράφοι»: Τα παιδιά παίρνουν συνεντεύξεις από τους γονείς τους - Παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς

ΥΠΟΜΝΗΜΑ: Λίστες Δραστηριότητα που δεν πραγματοποιήθηκε.

Με έντονα γράμματα αναφέρονται οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία των παιδιών.

3.2 Αναλυτική παρουσίαση μιας ενδεικτικής δραστηριότητας

Θέμα: Πειράματα.

Στόχοι: Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν κάποιες βασικές ιδιότητες του νερού με άμεση βιοματική εμπειρία που έχουν από τα πειράματα και να τις συνδέσουν με τη μόλυνση του νερού.

Να εργαστούν συλλογικά στα πλαίσια της ομάδας και να αναλάβουν ρόλους για την παρουσίαση του πειράματος στις άλλες ομάδες.

Να εκφράσουν λεκτικά τις φάσεις του πειράματος κατά την παρουσίασή του στις άλλες ομάδες.

Να οργανώσουν το χώρο, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, ανάλογα με τις ανάγκες του πειράματος.

Να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα και τα έπιπλα της τάξης.

Υλικά: 1ο πείραμα: Διαλυτότητα υλικών και κορεσμός του νερού. Νερό, πορτοκαλάδα, ζάχαρη, καφές, άμμος, λάδι, ντοματοχυμός, κουμπιά, γάλα, διάφανα πλαστικά ποτήρια.

2ο πείραμα: Διήθηση του νερού. Δύο διάφανα μπουκάλια νερού, βαμβάκι, άμμος, χιόνι, φίλτρο του καφέ, νερό.

3ο πείραμα: Βύθιση υλικών στο νερό. Λεκάνη με νερό, διάφορα αντικείμενα και υλικά από το χώρο της τάξης.

Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει το χώρο της τάξης που θέλει να εργαστεί και τον διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες του πειράματος και τις προσωπικές επιθυμίες. Τα παιδιά αφήνονται αρχικά ελεύθερα να πειραματιστούν με τα υλικά, να αντιληφθούν τις ιδιότητές τους και να καταλήξουν σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις ιδιότητες του νερού. Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει μόνο αν το ζητήσουν τα παιδιά και δημιουργεί με τις ερωτήσεις της απορηματικές καταστάσεις.

Αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν τη διεξαγωγή των πειραμάτων στη μικρή ομάδα αναδιαμορφώνουν το χώρο, προκειμένου κάθε ομάδα να παρουσιάσει το πείραμά της στις υπόλοιπες. Τα παιδιά ενώνουν τα τραπέζια στο κέντρο της τάξης και κάθονται ανά ομάδα γύρω από αυτά. Τα μέλη κάθε ομά-

δας συμφωνούν και αποφασίζουν για το ρόλο που θα έχει το καθένα στην παρουσίαση του πειράματος. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το πείραμά της και απαντά στις ερωτήσεις των άλλων παιδιών. Γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των πειραμάτων διαλυτότητας και διήθησης. Οι νηπιαγωγοί έχουν ρόλο επιψυχωτικό και δεν παρεμβαίνουν σχεδόν καθόλου κατά την παρουσίαση των πειραμάτων, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια ελευθερίας και αυτενέργειας στα παιδιά.

Απρόβλεπτες καταστάσεις: Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης και των τριών πειραμάτων, όλα τα παιδιά πειραματίζονται με τα υλικά των άλλων πειραμάτων, στα οποία δεν είχαν λάβει μέρος.

4. Αξιολόγηση

Η εμπλοκή όλων των παιδιών στο πρόγραμμα ήταν «ολική» (νοητική, συναισθηματική, κινητική). Συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες με όλες τους τις δυνάμεις και όλες τους τις αισθήσεις. Κινητοποιούνταν νοητικά όταν οι δραστηριότητες το απαιτούσαν, για να δώσουν λύσεις σε καταστάσεις που αντιμετώπιζαν. Είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν και με το σώμα τους στις δραστηριότητες, καθώς αυτές απαιτούσαν συχνά κίνηση των παιδιών στο χώρο. Βίωναν και εξέφραζαν ποικίλα συναισθήματα.

Γνωστικό Επίπεδο

Κατά την εξέλιξη του προγράμματος επιτεύχθηκε κατάκτηση γνώσεων από τα παιδιά, οι οποίες αξιοποιούνταν σε όλη τη διάρκειά του, συνδέονταν με την πραγματικότητα και εκφράζονταν με διάφορους τρόπους (λεκτικά, ελεύθερο παιχνίδι, ζωγραφιές, κουκλοθέατρο) στα παιχνίδια που οργάνωναν μόνα τους και πραγματοποιούσαν αυθόρμητα τα παιδιά, στις δραστηριότητες που προγραμματίζονταν από την ομάδα των εκπαιδευτικών και στην καθημερινή ζωή των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι.

Σε ερώτηση της αρχικής και τελικής συνέντευξης («Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να μην ξοδεύουμε άσκοπα πολύ νερό;») παρατηρούμε μια μικρή διαφοροποίηση των απαντήσεων των παιδιών, όσον αφορά το θέμα της αιφορικής διαχείρισης του νερού. Τα παιδιά, πριν από την αρχή του προγράμματος, είτε δεν προτείνουν σχετική με το πρόβλημα λύση (π.χ. «ένα κακό παιδί ξοδεύει το νερό και μετά γίνεται καλό και δεν το ξοδεύει»), είτε εστιάζονται σε μία μόνο λύση, συγκεκριμένα στο να κλείνουμε τη βρύση. Στην τελική συνέντευξη η απάντηση αυτή δίνεται πάλι αρκετά συχνά από τα παιδιά, ωστόσο εμφανίζονται και άλλες απαντήσεις που αποτελούν λύσεις

(π.χ. «να μην το ξοδεύουμε την ώρα που δεν το χρειαζόμαστε»).

Στις συνεντεύξεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά αναφέρονται σε γνώσεις που κατέκτησαν για τις ιδιότητες του νερού, τη ρύπανσή του και τη ζωή στη λίμνη. Είναι χαρακτηριστική η αξιοποίηση αυτών των γνώσεων στο παιχνίδι «Οι δημοσιογράφοι», στο οποίο τα παιδιά σε ομαδική συζήτηση εκφράζουν τις σχετικές με αυτά τα θέματα γνώσεις που κατέκτησαν και σχηματίζουν μόνα τους τις ερωτήσεις που θα κάνουν στα παιδιά του άλλου τμήματος.

Ιδιαίτερα οι γνώσεις για τις ιδιότητες του νερού εκφράζονται λεκτικά κατά τη διάρκεια των πειραμάτων, όταν η κάθε ομάδα παιδιών παρουσιάζει στις υπόλοιπες το πείραμα που έκανε και τα παιδιά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοδιορθώνονται.

Σημαντικές φαίνεται να είναι και οι γνώσεις που κατέκτησαν ιδιαίτερα για το πρόβλημα της ρύπανσης, που αφορούν κυρίως το ποιος ευθύνεται γι' αυτήν και τις λύσεις για το πρόβλημα αυτό. Συγκεκριμένα, μόνο τέσσερα παιδιά σε ερώτηση της αρχικής συνέντευξης («Όταν πηγαίνεις εκδρομές και βόλτες με τους γονείς και τους φίλους σου, έχεις δει μέρη με βρώμικα νερά; Ποιος νομίζεις ότι το έκανε;») αποδίδουν ευθύνες στους ανθρώπους, ενώ τα υπόλοιπα είτε δεν απαντούν είτε αποδίδουν τις ευθύνες σε δυνάμεις πέρα από τον άνθρωπο («ο Θεός», «η βροχή»). Στην ίδια ερώτηση της τελικής συνέντευξης δεκατρία παιδιά αποδίδουν τις ευθύνες στους ανθρώπους (στους ανθρώπους γενικά που πετάνε σκουπίδια, στους εργοστασιάρχες). Τα παιδιά δεν αρκούνται μόνο στην απόδοση ευθυνών, αλλά προτείνουν και λύσεις για το πρόβλημα της ρύπανσης. Ενώ στην αρχική συνέντευξη μόνο τέσσερα παιδιά προτείνουν σχετική λύση, στην τελική συνέντευξη δεκαπέντε από τα δεκαέξι παιδιά προτείνουν λύσεις και μάλιστα μερικά προτείνουν περισσότερες από μία λύσεις το καθένα (π.χ. «να κάνουμε βιολογικό καθαρισμό», «να μην πετάμε βρωμιές», «να μην πετάμε σκουπίδια και να κάνουμε βιολογικό καθαρισμό»).

Οι γνώσεις των παιδιών για το πρόβλημα της ρύπανσης εκφράζονται και στην καθημερινή τους ζωή στην τάξη, όπως φαίνεται και από τους οδηγούς παρατήρησης. Για παράδειγμα, τα παιδιά σχεδόν καθημερινά παίζουν κουκλοθέατρο με θέμα τη ζωή στη βρώμικη και την καθαρή λίμνη. Ακόμη, σχηματίζουν ομάδες 3-4 ατόμων και συζητούν για το θέμα αυτό παρατηρώντας εικόνες από τη ζωή στη λίμνη ή την αναπαριστούν χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες κούκλες. Επίσης, στο παιχνίδι ρόλων «Οι εργοστασιάρχες και τα πουλιά» τα παιδιά συζητούν για το πρόβλημα της ρύπανσης της λίμνης

και για το πώς μπορεί να λυθεί, λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο πλευρές (την πλευρά των ανθρώπων και την πλευρά των ζώων). Για παράδειγμα, όταν οι εργοστασιάρχες χτίζουν τα εργοστάσια, τα πουλιά πηγαίνουν να συζητήσουν μαζί τους: «Δε σκεφτήκατε για μας;», τους ρωτούν, «Πρέπει να κάνουμε για τους ανθρώπους δερμάτινα», απαντούν οι εργοστασιάρχες. Τα πουλιά συσκέπτονται: «Να δουλεύετε, αλλά να προσέχετε πού πετάτε τα σκουπίδια», καταλήγουν.

Στο σπίτι εκφράζουν επίσης τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει, όπως αναφέρουν οι γονείς στη συνέντευξη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του παιδιού που ζητά από τη μητέρα του να επαναλάβουν στο σπίτι τα παιχνίδια σχετικά με το νερό που έγιναν στο σχολείο και της εξηγεί κάθε φορά τι συμβαίνει στο πείραμα.

Τα παιδιά όχι μόνο εκφράζουν τις γνώσεις τους, όπως φάνηκε, αλλά καταφέρνουν να τις συνδέσουν με νέες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο πρόγραμμα. Κατά την επίσκεψη στη μαρίνα της περιοχής, τα παιδιά προτείνουν το βιολογικό καθαρισμό ως λύση για το πρόβλημα της ρύπανσης του νερού της θάλασσας. Η λύση αυτή είχε συζητηθεί με αφορμή την επίσκεψη στη λίμνη, ως λύση για το πρόβλημα της ρύπανσης του νερού εκεί.

Επικοινωνιακό επίπεδο

Η εργασία σε μικρές και μεγάλες ομάδες σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος έδωσε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για άμεση επικοινωνία, ποιητική αλληλεπιδραστικών σχέσεων, καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος που αναπτύχθηκε μέσα από το διάλογο μεταξύ τους, τις διαφωνίες τους και την προσπάθεια που κατέβαλαν για να επιτύχουν το έργο που αναλάμβαναν. Καθώς αναπτυσσόταν το πρόγραμμα διαφοροποιούσαν τη στάση τους απέναντι στον τρόπο εργασίας και προτιμούσαν την ομαδική εργασία από την ατομική. Για παράδειγμα τέσσερα παιδιά που στην ερώτηση της αρχικής συνέντευξης «Πώς σου αρέσει να δουλεύεις στην τάξη;», απάντησαν «Μόνος/η μου», στην αντίστοιχη ερώτηση της τελικής συνέντευξης απάντησαν «Με μια παρέα παιδιών». Τρία παιδιά που στην αρχική συνέντευξη απάντησαν «Με την κυρία» ή «Με ένα φίλο/η μου», στην τελική συνέντευξη ανέφεραν κι άλλα πρόσωπα.

Επίσης, από τις συνεντεύξεις των παιδιών στη διάρκεια του προγράμματος φαίνεται η προτίμησή τους για τον ομαδικό τρόπο εργασίας, την οποία αιτιολογούν με βάση τα συναισθήματα που βίωναν καθώς εργάζονταν. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των παιδιών: «Δουλεύουμε σαν να είμα-

στε μία οικογένειο», «Μιλάμε και λέμε ο ένας στον άλλον πράγματα».

Στο μικρό χρονικό διάστημα, που διήρκεσε το πρόγραμμα, τα παιδιά κατάφεραν να διευθετήσουν τη συνεργασία μεταξύ τους με πνεύμα αλληλοβοήθειας και υποστήριξης καθώς συζητούσαν, σχολίαζαν και αντάλλασσαν πληροφορίες. Οι δυνατότητες μετακίνησης σε όλο το χώρο της τάξης, οι συχνές παρεμβάσεις στο χώρο τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών και η οργάνωσή του ανάλογα με τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες που προέκυπταν στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του προγράμματος ευνόησαν τη λειτουργία των ομάδων και την πλήρη ανάπτυξη της δράσης τους. Τα παιδιά έδιναν προτεραιότητα στο δικό τους ρόλο σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού για την υπευθυνότητα στην οργάνωση του χώρου. Σε ερώτηση της αρχικής συνέντευξης («Πολλές φορές χρειάζεται να αλλάξουμε τα πράγματα και τη θέση των επίπλων της τάξης μας για να μπορούμε να δουλεύουμε και να παίζουμε καλύτερα. Ποιος νομίζεις ότι είναι υπεύθυνος για αυτό; Γιατί;»), εννέα παιδιά απάντησαν «Μόνο η κυρία», γιατί «μόνο αυτή ξέρει και μπορεί να το κάνει» και τα υπόλοιπα έξι απάντησαν «Η κυρία μαζί με τα παιδιά». Στην ίδια ερώτηση μετά το τέλος του προγράμματος, τέσσερα παιδιά απάντησαν «Τα παιδιά μόνο τους», γιατί «ξέρουν πώς θέλουν να κάνουν το χώρο», «για να παίζουν όπως θέλουν» κλπ., δέκα απάντησαν «Η κυρία με τα παιδιά», «για να τη βοηθάνε», «γιατί βολεύει καλύτερα», «για να έχουμε περισσότερο χώρο». Μόνο ένα παιδί έδωσε την ίδια απάντηση «Μόνο η κυρία». Η εμπλοκή των παιδιών στην οργάνωση του χώρου τα βοήθησε να υιοθετήσουν καινούριες συμπεριφορές στην αλληλεπίδρασή τους με το χώρο και τα υλικά του.

Επιπλέον μέρη του φυσικού περιβάλλοντος, στα οποία έγιναν οι επισκέψεις, αξιοποιήθηκαν ευρύτερα ως στοιχεία του υλικού χώρου που μας περιβάλλει και μπορεί να παρατηρηθεί συστηματικά. Στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος μεταφέρθηκαν στην τάξη, εμπλούτισαν τα οπτικά ερεθίσματα στην καθημερινή πρακτική και προσέφεραν δυνατότητες για διεύρυνση των δραστηριοτήτων και των στόχων που τέθηκαν. Οι επισκέψεις αυτές συνέβαλαν στην επίτευξη της σύνδεσης του σχολείου με τον έξω κόσμο.

Ένας από τους βασικούς στόχους στο σχεδιασμό του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη από μέρους των εκπαιδευτικών της ομάδας του προφίλ του δημοκρατικού ηγέτη και δασκάλου εμπνευστή που δρα και λειτουργεί υποστηρικτικά στην τάξη. Όπως αποδείχτηκε, το έργο αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο στην υλοποίησή του, καθώς απαιτεί ειλικρινείς διαθέσεις από τους εκπαιδευτικούς, διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες, οι οποίες μαθαίνο-

νται και αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

Παρ' όλα αυτά αναπτύχθηκε μεγάλη προσπάθεια να υιοθετηθούν τα χαρακτηριστικά του ρόλου του δασκάλου εμπνηχωτή και να δημιουργηθούν αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές. Υπήρξαν αρκετές ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα αυτού του ρόλου στο νηπιαγωγείο. Η λειτουργία των ομάδων στην τάξη, οι ευκαιρίες που δόθηκαν στα παιδιά να αναλάβουν ευθύνες, να προτείνουν λύσεις, να διευθετήσουν τις επικοινωνίες τους, καθώς και να παρέμβουν στον υλικό χώρο και το πρόγραμμα, αποτελούν μερικές τέτοιες ενδείξεις.

Συναισθηματικό επίπεδο

Η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών φαίνεται από την έκφραση ποικίλων συναισθημάτων (ενθουσιασμού, ανυπομονησίας, χαράς, περηφάνιας, θυμού, απογοήτευσης) σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ακόμη, εκδήλωναν καθημερινά την ευχαρίστησή τους (π.χ. «Υπέροχα», «Ενιωθα σαν να ήμουν σε μια φύση ολόκαθαρη», «Χοροπηδούσα από τη χαρά μου», «Τέλειω», «Περνάμε καλύτερα από κάθε άλλο σχολείο» κλπ.) και την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τους οδηγούς παρατήρησης και τις βιντεοσκοπήσεις, το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η άνεση η οποία ένιωθαν, εκδηλώνονταν στις εκφράσεις των προσώπων τους, τις στάσεις του σώματός τους και τις κινήσεις τους.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις τριών παιδιών που γενικά η συμπεριφορά τους διακρινόταν από συστολή και παθητικότητα. Στη μικρή διάρκεια του προγράμματος κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και συμμετείχαν ενεργά. Τόσο από τις δηλώσεις τους «Ήμουν χαρούμενη κι επιτυχισμένη, γελοΐα συνέχεια», «Με παίζουν», όσο και από τις καταγραφές των οδηγών παρατήρησης, το φωτογραφικό υλικό και τις βιντεοσκοπήσεις, φαίνεται ότι απολαμβάνουν τη ζωή τους στην τάξη, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δημιουργούν μαζί με τα άλλα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης βίωναν συναισθήματα έκπληξης και θαυμασμού από τη ζωντάνια και δημιουργικότητα των παιδιών που δημιουργούσαν δικιά τους παιχνίδια και από την ευκολία με την οποία οργάνωναν τις ομαδικές τους δραστηριότητες. Αυτές συχνά απαιτούσαν αναδιοργάνωση του χώρου από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Οι αναδιατάξεις αυτές είναι πιθανόν να δημιουργούν αναστάτωση στη λειτουργία της τάξης και ανησυχίες στους ενήλικες για την απώλεια του ελέγχου της τάξης. Η αποδοχή τους όμως μπορεί να αποκαλύπτει την πρωτοτυπία και την αποτελεσματικότητα της σκέψης

και της δράσης των παιδιών.

Ευελιξία του προγράμματος

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν η ευελιξία, η οποία αντανακλάται τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην πραγματοποίησή του. Η ομάδα των εκπαιδευτικών οργάνωνε τις δραστηριότητες, ωστόσο άφηνε περιθώρια στα παιδιά για δικές τους παρεμβάσεις όσον αφορά την οργάνωση και εξέλιξη μιας δραστηριότητας και τον εμπλουτισμό του προγράμματος με νέες δραστηριότητες.

Έτσι υπάρχουν περιπτώσεις δραστηριοτήτων που, ενώ είχαν αρχικά σχεδιαστεί (π.χ. Οι λίστες), δεν πραγματοποιήθηκαν, γιατί προτιμήθηκε να γίνουν άλλες στη θέση τους που προέκυψαν από τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία της λίμνης από τα παιδιά στο πάτωμα της τάξης και το παιχνίδι σε αυτήν. Αυτό κράτησε 50', συμμετείχαν όλα τα παιδιά με ζωντανό και αμείωτο ενδιαφέρον, συνεργάστηκαν αρμονικά και διασκέδασαν.

Βασικά στοιχεία, που επέτρεψαν αυτή την ευελιξία στη ροή του προγράμματος και την αναπροσαρμογή του, ήταν η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην πρωτοβουλία και δημιουργικότητα των παιδιών, στις δυνατότητές τους, αλλά και η διαρκής αξιολόγηση του προγράμματος και η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα η καθημερινή αξιολόγηση, που γινόταν με την καταγραφή των οδηγιών παρατήρησης, τη συζήτηση και τη μελέτη των βιντεοσκοπήσεων, επέτρεψε μια αναπροσαρμογή του κεντρικού θέματος του προγράμματος. Ενώ αρχικά είχε αποφασιστεί ως κεντρικός άξονάς του η αειφορική διαχείριση του νερού, στην πορεία, ιδιαίτερα μετά την επίσκεψη στη λίμνη, αποφασίστηκε η επικέντρωση σε θέματα που αφορούσαν τη ζωή στη λίμνη και τη ρύπανση του νερού, λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που εκδήλωσαν τα παιδιά γ' αυτά τα θέματα.

Επιπλέον η καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά και η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγούσε συχνά σε αναπροσαρμογή της ίδιας της δδακτικής προσέγγισης, των συμπεριφορών και του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Από τις ιδέες των παιδιών προέκυψαν καινούρια θέματα που μπορούν να αποτελέσουν θεματικούς πυρήνες για τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για παράδειγμα, την τελευταία μέρα του προγράμματος

τος, στο παιχνίδι «Οι δημοσιογράφοι» που οργάνωσαν τα παιδιά μόνα τους, διαμόρφωσαν ερωτήσεις για νέα θέματα, όπως τα ηφαίστεια, το σύμπαν, τους σεισμούς.

6. Συμπεράσματα - Πρόταση

Οι υποθέσεις της έρευνας επαληθεύτηκαν, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση του προγράμματος. Με την αξιοποίηση του χώρου ως ενιαίου συστήματος και την εισαγωγή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών στην τάξη αναπτύχθηκαν γνώσεις, ποικίλες δυνατότητες και μορφές αλληλεπίδρασης, δημιουργικές μορφές συμπεριφοράς και αναβαθμίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η εισαγωγή ποικίλων μορφών διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση και η ερευνητική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών διευρύνει και εξελίσσει το πεδίο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Η αξιοποίηση των σύγχρονων μεθοδολογικών εργαλείων έρευνας από τον εκπαιδευτικό αξιοποιεί τον εμπειρικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα της προσδίδει νέες διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές συνίστανται σε μια ολιστική προσέγγιση του παιδιού, του ρόλου του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οργάνωση και πραγματοποίηση ευέλικτων προγραμμάτων και στη διαρκή ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις αποτελούν ορισμένες μόνο από τις απεριορίστες που υπάρχουν και είναι ανοιχτές στην ερευνητική διάθεση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ballion, M., et al. (1991). «Dans Les Creches et les Jardins D'Enfants, Interactions Sociales et Construction des Connaissances». En CRESAS (1991) *Naissance d'une Pedagogie Interactive*. Paris: Ed. ESF.
- Βαρνάβα - Σκούρα, Τ. (χ.χ.). *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης Μάθησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Bartl, A. & Bartl, M.(1999). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια* /Μτφ.Μ.Storke. Αθήνα: εκδ. Κορη
- Beaute, J.(1995). *Les Courants de la Pedagogie Contemporaine*. Lyon. Publ. Chroniques sociales.
- Belmont-Andre B., Breton, J. (1991). «La Collaboration Entre Dans Adults Dans Une Pedagogie Interactive». En CRESAS (1991) *Naissance d'une Pedagogie Interactive*. Paris: Ed. ESF.
- Borgia, T. E. (1993). «Projects in the Early Curriculum». In *Early Childhood Education Curriculum Resource Book: A practical Guide for Teaching Early Childhood (pre-K)*

- California, U.S.A.: Kraus International Publ., p. 150-151.
- Bredenkamp, S., Coppole, C. (19982). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στα Προσχολικά Προγράμματα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ε. Γ. - Κασάλης, Γ. Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1998). Παρεμβάσεις στο Σχολικό Χώρο και Αλλαγή των Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή», Θεσσαλονίκη 4-5 Δεκεμβρίου.
- Γεωργόπουλος, Αλ., Τσαλίκη, Ελ. (1993). *Περιβάλλον και Εκπαίδευση. Αρχές - Φιλοσοφία - Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Αλ. (1998). «Για το Μαθητοκεντρισμό». *Περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ.15-16, 16-19.
- Γκότοβος, Αθ. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Chauvel, D. and P. (1999). *Παιδαγωγική και Περιβάλλον*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.
- Cornell, J (1994). *Ας Μοιραστούμε τη Φύση με τα Παιδιά μας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Παρατηρητής.
- Δεβίσης, Στ.(1998). *Οι Μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Fischer, G.(1997). *Psychologie de l'Environnement Social*. Paris: Dunod, Collection Psychosup.
- Κανδήλης, Π. (1993^β). *Τα Φυσικά στο Δημοτικό Σχολείο. Μεθοδολογία και Πειράματα*. Αθήνα: Copyright Κανδήλης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπακιτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Μπάριμπας, Γ., Τζουριάδου, Μ. (1999). Ένα Πρόγραμμα Ενισχυτικής Παρέμβασης για Γρήγορους με Σχολικές Δυσκολίες. Πρακτικά του Η' Λεβνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Π.Ε.Ε. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, Β' Διεύθυνση Α'θμιας Εκπαίδευσης - Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (1999). *«Περιβάλλον 2000 και Παιδί»*, τ. 2, Θεσσαλονίκη.
- Ντολιοπούλου, Ελ. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η παιδαγωγική και το Παιχνίδι Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Pecheux, M. G. (1990). *Le Developpement des Rapports des Enfants a l' Espace*. Paris: Nathan, Collection Universcite.
- Ρώπης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Επιλογών*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

- Ριτσατάκης, Μ., Γεωργόπουλος, Αλ., Αποστόλου, Αλ., Μπάλτας, Τ. (1999). «Ένα project Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Λαύριο». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 107, 114-121 και τ. 109, 98-108.
- Σολωμών, Ιωα. (1991). *Εξουσία και Τάξη στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Φράγκος, Χ. (1993). «A Child Development Centre (C.D.C.) Based on the World of Work and Everyday Life: A Case of Quality Education Provision for 2.5-5 Year Old Children». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 1, No 1.
- Φράγκος, Χ. (1999). «Ο Κόσμος του Σχολείου και το Σχολείο του Κόσμου. Ένα Πολυφωνικό Πρόγραμμα με Πολυεπίπεδη Προσέγγιση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 107, 29-38.
- Χαριλάμπους, Ν. (1996). *Η Διαφορική Επίδραση της Συνεργατικής και Ατομικής Μάθησης στη Σχολική Επίδοση*. Λευκωσία: Λιδικτορική Διατριβή.
- Χρυσάφιδης Κ. (2000). *Βιωματική Επικοινωνιακή Λειτουργική*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Summary

Relations pertinent to classroom life, the educational process and the material educational field are inherently dependent factors of a self-complementary system. Our study of this system as well as our study of the basic principles of Environmental Education resulted in the development of a versatile educational project applied to a specific kindergarden; that project was based on the group collaborative teaching method, the effect of space as a material educational field and a daily evaluation of the progress made. The end-result of this project was the development of several factors, such as interactions in the classroom, creative forms of behaviour, and the role of the teacher as well as the development of the knowledge acquired by children.

ΓΚΛΟΥΜΠΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

Δραγατσάνιου 12, 50100, Κοζάνη, τηλ. 0461 25182, 0974 21921
 Νηπιαγωγός, απόφοιτος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής
 Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
 του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
 Α.Π.Θ., Κατεύθυνση: Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης
 στην Πρώτη Παιδική Ηλικία

ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

Χρυσουλίδη 7, 55236, Πανόραμα, τηλ. 031 343642, 0974 475915
 Νηπιαγωγός, απόφοιτος του τμήματος Επιστημών Προσχολικής
 Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Α.Π.Θ., Κατεύθυνση: Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης στην
Πρώτη Παιδική Ηλικία. Εργάζεται ως νηπιαγωγός στην εκπαίδευση.

ΚΑΠΕΤΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Δρακοπούλου 11, 55132, Καλαμαριά, τηλ. 031 443965, 093 7670151

Νηπιαγωγός, απόφοιτος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Α.Π.Θ., Κατεύθυνση: Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης
στην Πρώτη Παιδική Ηλικία.

ΛΑΜΠΡΙΝΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ

Μετρών 34, 55132, Καλαμαριά, τηλ. 031 444659, 093 7252298

Νηπιαγωγός, απόφοιτος Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης,
πτυχίο εξομοίωσης του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες
της Αγωγής (Γενική Αγωγή) Διδασκαλείο Π.Τ.Ν. Α.Π.Θ.,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.,
Κατεύθυνση: Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία. Εργάζεται ως νηπιαγωγός στην εκπαίδευση.

ΜΠΕΚΤΑΣΙΑΝ ΓΚΙΟΥΛΑ

Πλαστήρα 9, 55132, Καλαμαριά, τηλ. 031 454373, 0946 462453

Νηπιαγωγός, απόφοιτος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Α.Π.Θ., Κατεύθυνση: Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης
στην Πρώτη Παιδική Ηλικία.

ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

Αρχαιολογικού Μουσείου 36, 54641, Θεσσαλονίκη,

τηλ. 031 853063, 995006

Αναπληρωτής καθηγητής Παιδαγωγικά: Χώρος και Αγωγή, Τμήμα
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ

Δημητρίου Πολιορκητού 47, 54633, Θεσσαλονίκη,

τηλ. 031 236509, 995019

Αναπληρωτής καθηγητής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.