

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2008)



Απόψεις και Πρακτικές Νηπιαγωγών για την Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Αναστασία Δημητρίου, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος,
Μαρία Μπιρμπίλη*

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δημητρίου Α., Γεωργόπουλος Α., & Μπιρμπίλη Μ. (2008). Απόψεις και Πρακτικές Νηπιαγωγών για την Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 93–102. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44682>

Απόψεις και Πρακτικές Νηπιαγωγών για την Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Αναστασία Δημητρίου¹, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος², Μαρία Μπιρμπίλη³
anadim@otenet.gr, ageorgop@nured.auth.gr, mpirmpiri@nured.auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων και πρακτικών νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι απόψεις νηπιαγωγών αναφορικά με α) τη θεματολογία των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ) που εφαρμόζουν καθώς και τον τρόπο επιλογής της, β) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποίησης των ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο, και γ) τα οφέλη από την εφαρμογή ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο. Παρουσιάζεται επίσης ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί συνδέουν τα ΠΠΕ με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ), οι ποικίλες απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν στην περιβαλλοντική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική της διάσταση οδηγούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις και επομένως καθορίζουν τον προσανατολισμό της στην πράξη. Καθώς η προσχολική εκπαίδευση είναι καθοριστική, μεταξύ άλλων, για την γνωριμία των παιδιών με τη φύση και το περιβάλλον και την ανάπτυξη αξιών και στάσεων απέναντι του (UNESCO, 1977; Tilbury, 1994; Palmer & Suggate, 1996) η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών για θέματα που αφορούν την ΠΕ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία για δύο κυρίως λόγους: μπορεί να συμβάλει αφενός στην ανάδειξη των διαφορετικών τάσεων στην εκπαιδευτική πράξη και αφετέρου στον εμπλουτισμό της γνώσης αναφορικά με τον τρόπο που η ΠΕ εφαρμόζεται στην πράξη στην προσχολική εκπαίδευση.

¹ Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

² Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

³ Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η ΠΕ στα ελληνικά σχολεία θεσμοθετήθηκε το 1990 (Νόμος 1892), αρχικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα χρόνο αργότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το νόμο αυτό προτείνεται η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001), εντάσσεται η εφαρμογή του προγράμματος «Ευέλικτη Ζώνη» στο οποίο εφαρμόζονται προαιρετικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project) αλλά και μεμονωμένων περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.

Η γνωριμία με το περιβάλλον, η κατανόηση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και η απόκτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών, αποτελούν σημαντικούς στόχους του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001). Οι στόχοι αυτοί περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στα πλαίσια της μελέτης περιβάλλοντος όπου προτείνονται σχετικές περιβαλλοντικές δραστηριότητες.

Το γεγονός ότι η υλοποίηση οργανωμένου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΠΕ) στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται προαιρετικά από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί το ενδιαφέρον της διερεύνησης ζητημάτων που αφορούν τόσο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την ΠΕ στο σχολείο όσο και στους στόχους που θέτουν, στη θεματολογία που επιλέγουν, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στις μεθόδους αξιολόγησης που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η μελέτη του εννοιολογικού περιεχομένου που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της ΠΕ στην σχολική πραγματικότητα.

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, στην Ελλάδα, η επιστημονική έρευνα αναφορικά με την καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πράξη είναι περιορισμένη (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005; Flogaitis et al., 2005; Σκαναβή κ.ά., 2005). Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιείται έρευνα, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός, σκοπεύει αφενός στη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών αναφορικά με το εννοιολογικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος κ.ά., 2008) και αφετέρου στη διερεύνηση των απόψεων τους για ζητήματα που αφορούν στην εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας που αφορούν στην εφαρμογή της ΠΕ στο νηπιαγωγείο.

Μεθοδολογία

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα έγινε με ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος ως καταλληλότερη για τη σε βάθος διερεύνηση των προσωπικών απόψεων και των θεωριών των νηπιαγωγών σχετικά με την ΠΕ και την εφαρμογή της στην πράξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το έτος 2004-2005 και είχαν διάρκεια περίπου μία ώρα.

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν και να δώσουν παραδείγματα σχετικά με: α) τη θεματολογία των ΠΠΕ που εφαρμόζουν στο νηπιαγωγείο καθώς και τον τρόπο επιλογής της, β) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στο πλαίσιο υλοποίησης ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο, και γ) τα οφέλη από την εφαρμογή ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο. Επίσης, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να σχολιάσουν τη σύνδεση των ΠΠΕ με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ΠΕ, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάστηκε τόσο στην καταγραφή του είδους τους όσο και στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί σχεδιάζουν τις δραστηριότητες. Ζητήθηκε επίσης από τις νηπιαγωγούς να σχολιάσουν τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών σε αυτές. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις του τύπου: «τι δραστηριότητες κάνεις συνήθως σε ένα τέτοιο πρόγραμμα», «με ποιο τρόπο γίνεται ο σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων», «με ποιο τρόπο δουλεύουν τα παιδιά στις δραστηριότητες αυτές».

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση την εμπλοκή των ερωτώμενων σε προγράμματα ΠΕ για τουλάχιστον τρία χρόνια. Το κριτήριο αυτό περιορίζει το διαθέσιμο δείγμα ανάμεσα στον πληθυσμό των νηπιαγωγών καθώς η ενασχόληση με την ΠΕ στα ελληνικά νηπιαγωγεία είναι κι αυτή περιορισμένη, ωστόσο αποτελεί για τους ερευνητές βασικό κριτήριο για μια πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων των νηπιαγωγών καθώς θεωρείται ότι η τουλάχιστο τρίχρονη συνειδητή και συστηματική εμπλοκή με προγράμματα ΠΕ εξασφαλίζει την κατά τεκμήριο μεγαλύτερη αξιοπιστία του δείγματος. Στην πρώτη φάση της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στην εργασία αυτή, συμμετείχαν οκτώ (8) νηπιαγωγοί οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία σε αστική και ημιαστική περιοχή της Βόρειας Ελλάδας.

Οι παραπάνω ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι νηπιαγωγοί, αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες ανάλυσης των δεδομένων. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων ήταν ποιοτική (Cohen & Man-

ιον, 1980; Robson, 1993). Έτσι, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, απομονώθηκαν τα σχόλια του καθενός από τους ερωτώμενους ως προς τα παραπάνω ερωτήματα, εντοπίστηκαν τα βασικά θέματα που αναπτύχθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ενότητες οι οποίες είχαν κάποια κοινά στοιχεία ή χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των διαφορετικών ερωτώμενων για καθέναν από τους παραπάνω άξονες συγκρίθηκαν, ώστε να αναδειχθούν οι βασικές ομοιότητες και διαφορές. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε ένας περιορισμένος αριθμός κατηγοριών για καθέναν από τους άξονες. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν οι συχνότητες (n) εμφάνισης των κατηγοριών που προέκυψαν.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Θεματολογία προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Από την ανάλυση των θεμάτων που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν προκύπτουν δύο θεματικές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στο φυσικό περιβάλλον ($n^4 = 17$) και περιλαμβάνει θέματα όπως τα ζώα ($n=4$), τα φυτά ($n=2$), τα πουλιά ($n=1$), το δάσος ($n=4$), οι λίμνες ($n=1$), θάλασσα ($n=2$) ή τα ποτάμια ($n=3$). Η δεύτερη αφορά σε περιβαλλοντικά ζητήματα ($n=7$) που σχετίζονται με το ανθρωπογενές περιβάλλον όπως τα σκουπίδια και η ανακύκλωση ($n=3$), το νερό και η διαχείριση του – λειψυδρία ($n=2$) και η «σχολική αυλή» ($n=2$). Τα ζητήματα αυτά συνδέονται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και παρεμβάσεις. Ωστόσο από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί στην ενασχόληση με τα ζητήματα αυτά δεν αναδεικνύουν το πλέγμα των σχέσεων ανθρώπου-προβλημάτων αλλά περιορίζονται απλά στην περιγραφή του προβλήματος:

«Διαβάσαμε αποκόμματα από εφημερίδες σχετικά με την έλλειψη νερού» (N3)

«Όταν κάναμε ανακύκλωση φτιάξαμε την «κυρία μόλυνση» με μαύρη σακούλα απορριμμάτων που ήθελε να τα καταστρέψει όλα...» (N1)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν θέματα που αφορούν περισσότερο στο φυσικό και λιγότερο στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται σε σχετική έρευνα (Flogaitis et al., 2005). Φαίνεται λοιπόν από τις δύο αυτές έρευνες ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βιοφυσική διάσταση του περιβάλλοντος. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει την άποψη ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται στην πλειοψηφία τους το

⁴ Οι συχνότητες (n) αφορούν στον αριθμό των επιλογών των ερωτώμενων

περιβάλλον ως «φυσικό» περιβάλλον ενώ συχνά ταυτίζουν τη φύση με το περιβάλλον (Flogaitis & Agelidou, 2003; Dimitriou, 2006). Ωστόσο, μελετώντας τα κριτήρια και τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας επιλέγουν τα θέματα ΠΕ (άξονες που δεν έχουν διερευνηθεί στις έρευνες που προαναφέρθηκαν) γίνεται φανερό ότι στην επιλογή των θεμάτων συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες. Ένας παράγοντας είναι το ενδιαφέρον των παιδιών που σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών εστιάζεται σε θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον ενώ ένας άλλος είναι η άποψη των νηπιαγωγών ότι τα θέματα που εντάσσονται στο φυσικό περιβάλλον είναι κατάλληλα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Γεωργόπουλος κ.ά., 2008).

Από τις πρώτες εγκυκλίους που αφορούν στην ΠΕ στη χώρα μας προκύπτει ότι η προτεινόμενη θεματολογία περιλαμβάνει στη συντριπτική τους πλειοψηφία θέματα που εντάσσονται στο φυσικό περιβάλλον, όπως δομή και λειτουργία του φυσικού περιβάλλοντος, χλωρίδα, πανίδα, τροφικά πλέγματα, υγρότοποι, δάση (ενδεικτικά: Εγκύκλιος Γ2/4867/28-8-92). Ενδεχομένως η θεματολογία που προτείνεται από τις εγκυκλίους αυτές να αποτελεί ένα άλλο παράγοντα που συμβάλει στην επιλογή θεμάτων των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η υπόθεση αυτή, που προέκυψε ως προβληματισμός από τους ερευνητές θα διερευνηθεί στη συνέχεια της έρευνας. Στο σύνολο της, η θεματολογία των ΠΠΕ που εφαρμόζουν νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, αποτελούν ζητήματα οικεία στα παιδιά, σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν με τις γνώσεις τους, να διερευνήσουν και να κάνουν τις προτάσεις τους.

Η συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ενεργοποίηση του παιδιού

Όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι το παιδί έχει ανάγκη για ενεργοποίηση και ανακάλυψη και υποστηρίζουν ότι στα πλαίσια ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ικανοποιείται αυτή η ανάγκη καθώς παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες για βιωματική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Από την ανάλυση των αιτιολογήσεων που οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν αναφορικά με το ρόλο της ΠΕ στην ενεργοποίηση των παιδιών, προκύπτει στην ουσία η άποψη τους για τη σχέση εκπαίδευση - περιβάλλον. Το είδος της σχέσης που φαίνεται να υιοθετούν οι ερωτώμενοι αντιπροσωπεύει τις τρεις τάσεις που χαρα-

κτηρίζουν την ΠΕ⁵: «σχετικά με το περιβάλλον - μέσα στο περιβάλλον - για χάρη του περιβάλλοντος».

- α) Η εκπαίδευση «σχετικά με το περιβάλλον» στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και προάγει την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και φυσικοεπιστημονικών παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία των οικοσυστημάτων. Οι στόχοι είναι γνωστικοί και αφορούν τη διαμόρφωση εννοιών, μοντέλων σκέψης, μορφών και σχέσεων με βάση τα οποία το άτομο κατανοεί και εξηγεί όσα συμβαίνουν γύρω του.
- β) Η εκπαίδευση «μέσα στο περιβάλλον» αντιμετωπίζει το περιβάλλον ως πεδίο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ανάπτυξης ενδιαφέροντος και εκτίμησης. Συνδέεται με τη συναισθηματική περιοχή ανάπτυξης της ανθρωπίνης προσωπικότητας, που σχετίζεται με την άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος, με την αισθητική και αισθητηριακή επίγνωσή του και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων απέναντι σε αυτό.
- γ) Η εκπαίδευση «για χάρη του περιβάλλοντος» αποσκοπεί στο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών τέτοιων που να διασφαλίζουν ότι τα άτομα θα παίρνουν αποφάσεις και θα ενεργούν με γνώμονα την καλύτερη δυνατή διατήρηση του περιβάλλοντος. Συνδέεται με την ηθική πλευρά της προσωπικότητας του ατόμου και με το σύστημα αξιών που υιοθετεί και με βάση το οποίο αξιολογεί τις πράξεις του.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι αναφέρονται σε περισσότερες από μία από τις παραπάνω ταξινομήσεις. Έτσι προέκυψαν δύο κατηγορίες απαντήσεων:

α) Η εκπαίδευση «σχετικά με το περιβάλλον» και «για χάρη του περιβάλλοντος»

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τρεις (3) νηπιαγωγοί:

«Ναι γιατί κυρίως είναι (η ΠΕ) βιωματικό, και κάθε βιωματικό έχει δράση και ενεργοποίηση. Πλησιάζεις από κοντά κάθε τι για να το νιώσεις, να το δεις, να το πιάσεις, να το ανακαλύψεις. Έτσι μπαίνεις σε μια τελείως διαφορετική διαδικασία απ' τη παθητική παρακολούθηση ενός μαθήματος. Αν δεν είναι βιωματικό δε μπορείς να το εφαρμόσεις σωστά. Όταν θέλεις π.χ. να κάνεις την ανακύκλωση, δε θα βάλεις το παιδί στη διαδικασία να φέρει το περίσσιο χαρτί, να το ρίξει μόνο του στον κάδο

⁵ Πρόκειται για τους αγγλικούς όρους «about the environment -in the environment -for the environment» (UNESCO, 1978).

ανακύκλωσης; Ή θα μιλήσεις για ρύπανση, μόλυνση και δε θα πας να δεις μαζί με τα παιδιά κάτι σχετικό μ' αυτό; Να δει το ωραίο και να καταλάβει πως μπορεί να χαλάσει, ή να δει το χαλασμένο και να σκεφτεί πως έφτασε σ' αυτή τη κατάσταση» (N1).

«Βασικά ξεκινάμε πάντα από την παρατήρηση Ξαναγυρίζω σ' αυτό που έλεγα πριν για την ενεργοποίηση. Ναι, ενεργοποίηση είναι, και χαρά είναι, και γνώση είναι, και γίνεσαι πιο δυνατός νομίζω όταν ξέρεις τι γίνεται τριγύρω σου. Γιατί αυτό το πιτσιρίκι θα μάθει να παρατηρεί και ν' ασχολείται περισσότερο στη ζωή του, φαντάζομαι» (N6).

«Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να δράσει, να βιώσει, να αναλύσει, να εξερευνήσει και να οικοδομήσει τη γνώση» (N7).

β) Η εκπαίδευση «σχετικά με το περιβάλλον» και «μέσα στο περιβάλλον»

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται πέντε (5) νηπιαγωγοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα λόγια τριών από αυτές :

«Δεν το πιστεύω απλά . Είναι σίγουρο αυτό το πράγμα, γιατί το παιδί παίρνει τη γνώση από την ίδια την πηγή. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας το να γνωρίσουν και να μάθουν κάποιες έννοιες είναι πάρα πολύ σπουδαίο. Όταν μάλιστα ακολουθούν κάτι τέτοιο φτάνουν στην ανακάλυψη, φτάνουν στην ίδια τη πηγή. Η γνώση από την πηγή ξεκινάει, όχι από κάπου αλλού» (N2).

«Ναι, γιατί το πρόγραμμα ΠΕ γίνεται κυρίως έξω, στην αυλή, στη γειτονιά, στη φύση και αυτό ξετρελαίνει τα παιδιά. Κάθε τι που είναι βιωματικό περιέχει ευκαιρίες για δράση, ανακάλυψη. Ανακαλύπτουν παίζοντας τη γνώση, θα πας επισκέψεις, εκδρομές, θα κάνεις πολλά παιχνίδια μέσα και έξω από την τάξη και σε όλα αυτά η συμμετοχή του παιδιού είναι ενεργητική» (N3).

«Ναι πάρα πολύ. Πιστεύω ότι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι το καλύτερο. Καλύπτει αυτή την ανάγκη του ψαξίματος, της διερεύνησης στο κάθε τι. Όλοι ξέρουμε ότι αν δώσεις στα παιδιά την ευκαιρία ν' ασχοληθούν με στοιχεία της φύσης όπως χώμα, νερό, φυτά, ζώα, είναι ότι καλύτερο γι' αυτά. Είναι πράγματα που τους ενδιαφέρουν , που τα χαίρονται, που τα βλέπουν και τα αντιλαμβάνονται» (N4).

Μέθοδοι και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η συζήτηση με τις νηπιαγωγούς σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζουν για την υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

δεν περιορίστηκε στην απλή καταγραφή των μεθόδων αλλά επεκτάθηκε και στη διερεύνηση παραμέτρων που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση τους, όπως ο τρόπος επιλογής και εφαρμογής τους, και η άποψη των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητά τους. Διερευνήθηκαν επίσης το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και ο τρόπος σχεδιασμού τους καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο παρουσίασαν οι νηπιαγωγοί το πρόγραμμα στα παιδιά και τα ενέπλεξαν σε αυτό.

Προσανατολισμός των παιδιών στο ΠΠΕ

Από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα, «πως έβαλες τα παιδιά στο κλίμα» προκύπτει ότι οι τρόποι με τους οποίους προσανατολίζουν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά στα προγράμματα ΠΕ χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Με συζήτηση: στις περιπτώσεις αυτές οι νηπιαγωγοί ξεκινούν είτε μεταφέροντας στα παιδιά προσωπικές εμπειρίες τους που αφορούν στο θέμα του προγράμματος (και στη συνέχεια τα εμπλέκουν σε διάλογο), είτε κάνοντας στα παιδιά σχετικές με το θέμα ερωτήσεις και ενθαρρύνοντας τα να τις απαντήσουν και να συζητήσουν πάνω σε αυτές.
- Με αφήγηση σχετικών ιστοριών – παραμυθιών. στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τέσσερις νηπιαγωγοί.
- Δημιουργία προσχεδιασμένης κατάστασης που σχετίζεται με το θέμα του ΠΠΕ όπως για παράδειγμα η νηπιαγωγός που σε πρόγραμμα ανακύκλωσης χαρτιού, «σκόνταψε επίτηδες πάνω στον κάδο με τα σκουπίδια και χύθηκαν όλα κάτω. Από κει ξεκινήσαμε με τα σκουπίδια. Το είχα σχεδιασμένο» (N6). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δύο νηπιαγωγοί.
- Παρατήρηση πεδίου: Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν τον προς μελέτη χώρο (π.χ. το σχολικό κήπο), να προβληματιστούν μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και να εκφράσουν τις προτάσεις τους. Την προσέγγιση αυτή χρησιμοποιούν δύο νηπιαγωγοί.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι νηπιαγωγοί επιχειρούν να προσανατολίσουν τα παιδιά στο θέμα του προγράμματος ΠΕ εφαρμόζοντας επικοινωνιακές – βιωματικές διαδικασίες. Οι προσεγγίσεις αυτές συνάδουν με τις παιδαγωγικές αρχές της Π.Ε. (UNESCO, 1978).

Δραστηριότητες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο των ΠΠΕ: είδος και σχεδιασμός

Από την ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ΠΠΕ, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν τα θέματα μέσα από α) τα εικαστικά (n=8), β) τη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο (n=8), γ) την αφήγηση ιστοριών (n=6) και τα δ) παιχνίδια προσομοίωσης (n=2).

Αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων, τα εικαστικά φαίνεται να συγκεντρώνουν την προτίμηση όλων των νηπιαγωγών και περιλαμβάνουν ζωγραφική και κατασκευές. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές οι νηπιαγωγοί δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις εμπειρίες τους για ζητήματα που είτε συζητήθηκαν στη διάρκεια σχετικών ΠΠΕ είτε παρατήρησαν στο πεδίο, εκτός σχολικής αίθουσας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία νηπιαγωγός:

«Δραστηριότητες ζωγραφικής όπου μπορούν να εκφραστούν τα παιδιά και να σου πουν τι εννοούν αυτά μολυσμένο (μη δόκιμος όρος, χρησιμοποιείται αντί του ρύπανση) ή κατεστραμμένο περιβάλλον... Φτιάξαμε την «κυρία μόλυνση» με μαύρη σακούλα απορριμμάτων που ήθελε να τα καταστρέψει όλα» (N1).

Η αφήγηση ιστοριών (n=6) χρησιμοποιείται επίσης από όλες σχεδόν τις νηπιαγωγούς. Όπως οι ίδιες δηλώνουν διαβάζουν σχετικές με το πρόγραμμα ιστορίες, παραμύθια, μύθους και ποιήματα που φέρνουν οι ίδιες και τα παιδιά από το σπίτι τους.

Η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο συγκεντρώνουν επίσης των προτίμηση όλων των ερωτώμενων. Συνήθως δραματοποιούνται τα τραγούδια, τα ποιήματα, οι μύθοι ή οι ιστορίες που αναφέρονται παραπάνω.

«Μια από τις δραματοποιήσεις που κάναμε ήταν το τραγούδι «η γερακίνα», το οποίο το παρουσιάσαμε και στο τέλος στην εκδήλωση που κάναμε όλα τα σχολεία που ασχολήθηκαν με ΠΕ» (N3).

Τα παιχνίδια προσομοίωσης εφαρμόζονται από δύο μόνο νηπιαγωγούς οι οποίες τα θεωρούν σημαντικά καθώς όπως εξηγεί η μια από αυτές,

«το παιδί μπορεί να μπει στο ρόλο του γλάρου που δεν μπορεί να περπατήσει στην παραλία επειδή έχει πετρέλαιο, να μπει στο ρόλο του ελαφιού που το δάσος του κάηκε και τώρα που θα κάνει τη φωλίτσα του Αντιλαμβάνονται περισσότερο όταν παίρνουν το ρόλο κάποιου, όταν βιώνουν τέτοιες καταστάσεις» (N6).

Τέλος, στο πλαίσιο της ερώτησης αυτής, όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι κάνουν επισκέψεις σε χώρους εκτός της σχολικής αίθουσας – μελέτη πεδίου (n=8) όπου αναπτύσσουν ποικίλες δραστηριότητες. Τα πεδία αυτά αποτελούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία συστατικά του φυσικού περιβάλλοντος (δάσος, ποτάμι, ακρογιαλιά) καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα θέματα των ΠΠΕ που εφαρμόζουν αφορούν ως επί το πλείστο στο φυσικό περιβάλλον. Οι νηπιαγωγοί που τα θέματα των ΠΠΕ τους ήταν ο σχολικός κήπος ή τα σκουπίδια και η ανακύκλωση, έκαναν αντίστοιχα επισκέψεις στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου -για την παρατήρηση κήπων – καθώς και το σκουπιδότοπο της περιοχής τους. Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε χώρους εκτός σχολικής αίθουσας δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία του εξωτερικού χώρου στην υλοποίηση των προγραμμαμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Palmberg & Kuru, 2000; Reading & Tavern, 1996).

Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Όπως προαναφέρθηκε, το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε και στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί. Ειδικότερα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί σχεδιάζουν τις δραστηριότητες αυτές και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό τους καθώς η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν βασικές αρχές της παιδαγωγικής της ΠΕ.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών προκύπτουν τρεις τάσεις που διαμορφώνουν ισάριθμες κατηγορίες: α) σχεδιασμός από τη νηπιαγωγό και εμπλοκή των παιδιών στην τελική διαμόρφωσή τους (n=4), β) σχεδιασμός αποκλειστικά από τη νηπιαγωγό (n=3) και γ) σχεδιασμός από τη νηπιαγωγό λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών (n=5).

α) Σχεδιασμός από τη νηπιαγωγό και εμπλοκή των παιδιών στην τελική διαμόρφωσή τους

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις νηπιαγωγούς οι οποίοι προγραμματίζουν δραστηριότητες και στη συνέχεια εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά στην τελική τους διαμόρφωση. Οι νηπιαγωγοί αυτοί είτε παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν αυτό με το οποίο θα ασχοληθούν ανάμεσα σε διάφορα προτεινόμενα θέματα είτε οι ίδιοι προσαρμόζουν τις δραστηριότητες τους στα ενδιαφέροντα που εκδηλώνονται στην πορεία του ΠΠΕ:

«... χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει κάτι. Βέβαια πρώτα θα διαλέξει το κάθε παιδί τι μπορεί να κάνει, γιατί ο καθένας συμμετέχει σύμφωνα με τις δυνατότητές του» (N2).

«Συνήθως μαζί με τα παιδιά. Όταν τα παιδιά είναι μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, σε οδηγούν στα δικά τους ενδιαφέροντα που μπορεί ούτε να τα φαντάζεσαι. Γιατί μπορεί εγώ να έχω στο μυαλό μου ότι είναι καλό να κάνω εκείνο, και το ενδιαφέρον των παιδιών να είναι τελείως διαφορετικό» (N1).

β) Σχεδιασμός αποκλειστικά από τη νηπιαγωγό

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι νηπιαγωγοί οι οποίοι σχεδιάζουν οι ίδιοι τις δραστηριότητες των ΠΠΕ.

«Τις δραστηριότητες τις σχεδιάζα και τις προγραμματίζα εγώ. Έκανα δηλαδή ένα σχεδιασμό του προγράμματος ως εξής: Το κεντρικό θέμα ήταν το νερό. Αυτό το χώριζα σε κάποια επιμέρους θέματα ανάλογα με τις πληροφορίες που είχα πάρει από τα ερωτηματολόγια και μ' αυτά που ήθελα να μάθουν τα παιδιά. Κάθε φορά που ολοκληρώνονταν μια επιμέρους ενότητα, όπως π.χ. οι ιδιότητες του νερού, ή ο κύκλος του νερού κάναμε συνήθως μια δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι σχετικά με το θέμα που δουλέψαμε» (N3).

γ) Σχεδιασμός από τη νηπιαγωγό λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι νηπιαγωγοί οι οποίοι σχεδιάζουν τις δραστηριότητες των ΠΠΕ ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα δικά τους.

«Πάντα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά παίζει σημαντικό ρόλο και η δική μου η συμμετοχή. Δηλαδή αν μου 'ρθει μία ιδέα η οποία μ' έχει τρελάνει εμένα θα την κάνω. Μπορεί να μην είναι τόσο καλή η ιδέα, να μη την έχω δουλέψει τόσο καλά από τον ενθουσιασμό μου και να είναι αποτυχία! Στην αρχή αποφάσισα μόνη μου και κάποια πράγματα δεν γίνανε απ' αυτά που είχα σχεδιάσει εγώ και έγιναν κάποια άλλα που βγήκαν από τα παιδιά» (N6).

Μέθοδος project

Στη διάρκεια της συζήτησης με τους ερωτώμενους έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός εφαρμογής της μεθόδου project για την υλοποίηση των ΠΠΕ καθώς στο πλαίσιο της ενισχύεται η αυτο-έκφραση και η αυτενέργεια και ενθαρρύνεται το παιδί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, δεξιότητες που επιδιώκονται στο πλαίσιο της ΠΕ (Frey, 1986; Helm & Katz, 2002). Από την ανάλυση των σχολίων τους για τη μέθοδο project, φαίνεται ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί συντάσσονται με το ρεύμα υπέρ των «σχεδίων εργασίας» (project) στην προσχολική ηλικία που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία

(Χρυσ αφίδης, 1994; Ντολιοπούλου, 2005; Γρόλλιος, 2005). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται το project ως ένα «γόνιμο» εργαλείο που τους επιτρέπει να συντροφέψουν τα παιδιά στο δρόμο προς την έρευνα και την τελική ανακάλυψη της γνώσης, φαίνεται να συγχέουν τόσο το ρόλο του μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και τον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής του. Η σύγχυση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στις ποικίλες απόψεις που επικρατούν αναφορικά με τη μέθοδο αυτή (Μπιρμπίλη, 2005).

«Έτσι το ξεκίνησα τουλάχιστον (με project). Αλλά για να πω την αλήθεια, κι εγώ όταν το ξεκίνησα πέρυσι, δεν μπορώ να πω ότι είχα ξεκαθαρισμένο μέσα μου τι είναι το project. Έκανα μια προσέγγιση του τι ξέρουν τα παιδιά, αλλά μετά δε μπορώ να πω ότι είχα το πλάνο του project μπροστά μου και ότι έλεγε το έκανα. Γιατί στο νηπιαγωγείο είμαστε πιο ευέλικτοι. Όλα μπορούμε να τα εντάξουμε στο πρόγραμμα. Το άφηνα λοιπόν και προχωρούσε ομαλά χωρίς κανένα άγχος, μετά στη καταγραφή του έδωσα μια μορφή ακολουθώντας τα στάδια του project. Αλλά στη πράξη πολλά πράγματα ήταν εκτός. Δε μπορώ να πω ότι ήταν λάθος ή ότι ήταν άσχετα. Πήγαινα δηλ. ανάλογα με τα παιδιά, αλλά όταν έβλεπα ότι κάποια πράγματα ξεφεύγουν τα επανέφερα» (N4).

«Το χρησιμοποιείς το project, όπου βγαίνει. Από κει και ύστερα το εντάσσω, όπου με παίρνει. Αφού μπορώ να το χρησιμοποιήσω παντού...» (N5).

«Εγώ δηλαδή έκανα το νέο αναλυτικό πρόγραμμα ή παράλληλα αυτό το project για το νερό. Το project το προσάρμοσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Project σημαίνει ότι θα δεις το θέμα αυτό από όλες τις πλευρές. Μπορεί κάποιες μέρες να κάνεις ορισμένες δραστηριότητες για να προχωρήσεις το πρόγραμμα περιβαλλοντικής, αλλά αυτές οι δραστηριότητες δεν σε δεσμεύουν καθόλου. Όταν π.χ. θέλεις να κάνεις μαθηματικά, τα κάνεις μέσα στο project. Ας πούμε ήταν Άνοιξη και ήθελα να κάνω τους αριθμούς, μπορούσα να το προσαρμόσω. Το μόνο έτσι «λεπτό σημείο» είναι το «πως θα το κάνεις». Εκεί νομίζω ότι πρέπει να δώσουμε προσοχή. Γιατί την «ύλη» ας πούμε που έχουμε να διδάξουμε στο νηπιαγωγείο μπορείς να την περάσεις ή περιβαλλοντική κάνεις ή αγωγή υγείας ή με οποιαδήποτε άλλα προγράμματα» (N3).

«Εμένα δε μ' αρέσει η λέξη project. Εγώ θεωρώ ότι τώρα εκ' των υστέρων έρχονται να μας βάλουν έναν όρο στα πράγματα που εμείς κάναμε πάντα. Δεν μπορείς να δουλέψεις στο νηπιαγωγείο, αν δε δουλέψεις διαθεματικά και διεπιστημονικά. Τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες με τη δικιά της υπευθυνότητα η καθεμιά. Στο τέλος ενώνουμε οτιδήποτε έχει μαζευτεί και βγάζουμε το υλικό μας. Πάντα έτσι δουλεύουμε στο νηπιαγωγείο. Γιατί λοιπόν πρέπει να χρησιμοποιήσω τη λέξη project για κάτι που το θεωρώ ότι είναι η δουλειά μου όλα τα χρόνια;» (N2).

Σύνδεση του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα που αφορούσε στη σύνδεση των προγραμμάτων ΠΕ με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προκύπτει ότι, τα προγράμματα που υλοποίησαν αποτέλεσαν για τους μισούς από τους ερωτώμενους, πλαίσιο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από άλλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Με άλλα λόγια, όλοι οι ερωτώμενοι επεδίωξαν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας δραστηριότητες που αφορούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί του δείγματος, υποστηρίζουν ότι δεν ξεχωρίζουν το ΠΠΕ από το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά είτε εντάσσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα σε αυτό της ΠΕ. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πλούσιο σε βιωματικές εμπειρίες συνάδει με τη φιλοσοφία των ΠΠΕ. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν, αναδεικνύονται οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη σύνδεση του ΠΠΕ με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη διαθεματικότητα:

«Δεν μπορείς να δουλέψεις στο νηπιαγωγείο, αν δε δουλέψεις διαθεματικά και διεπιστημονικά. Δεν το ξεχωρίζω το πρόγραμμα περιβαλλοντικής από το υπόλοιπο πρόγραμμα. Είναι ένα όλο. Η ΠΕ δεν είναι ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αίσθηση, είναι αναπνοή, είναι αέρας. Τα παιδιά αναπνέουν αυτή την αίσθηση. Από κει αρπάζεσαι και μπλέκεις αυτό στο πρόγραμμα το υπόλοιπο» (N2).

«Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν είναι κάτι ξεχωριστό από το πρόγραμμα ΠΕ. Η ΠΕ είναι ένα project όπως όλα τα άλλα. Μέσα απ' αυτό το πρόγραμμα μπορείς να κάνεις και δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, εικαστικών, ότι θέλεις. Είναι άλλωστε τόσο ευέλικτο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, που δεν νομίζω ότι δημιουργείται κάποιο πρόβλημα σε σχέση με το τι θα κάνεις και πότε θα το κάνεις. Εγώ δηλ. έκανα το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή παράλληλα αυτό το project για το νερό. Το project το προσάρμοσα στο αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» (N3).

«Δεν είναι ξέχωρο (το ΠΠΕ με το αναλυτικό πρόγραμμα). Όλα λειτούργησαν μέσα απ' αυτό. Δεν έκανα τίποτα άλλο. Έκανα μόνο το πρόγραμμα περιβαλλοντικής. Όλα τα άλλα που λέγαμε π.χ. σήμερα έχουμε ψυχοκινητική, μαθηματικά κτλ δεν τα είχα έτσι πια» (N4).

«Δεν το ξεχωρίζω (το ΠΠΕ από το αναλυτικό) το ένα μπαίνει στο άλλο και αλληλοσυμπληρώνονται. Εξάλλου η ίδια η δομή και η λειτουργία του νηπιαγωγείου είναι

πολύ κοντά στη φιλοσοφία της ΠΕ και μπορεί να ενσωματωθεί σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος. Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτο και πλούσιο σε βιωματικές εμπειρίες» (N7).

Στο παραπάνω πλαίσιο, εφαρμόζονται δραστηριότητες που αφορούν στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τη γλώσσα, όπως π.χ. πειράματα για τις ιδιότητες του νερού, για τον κύκλο του νερού, τη βροχή, τα χαρακτηριστικά των φυτών και των ζώων, την ανάπτυξη των φυτών, δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, κατασκευής βιβλίων με τη χρήση ζωγραφιών των παιδιών ενώ αναπτύσσεται το λεξιλόγιο των παιδιών, δραστηριότητες μαθηματικών σχετικά με τη διατήρηση της ποσότητας, τη διάταξη κλπ.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η προοπτική της διαθεματικότητας που αποτελεί τη σύγχρονη πρόταση του νέου αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) φαίνεται να υιοθετείται σε ένα βαθμό από τους νηπιαγωγούς οι οποίοι συνδέουν το ΠΠΕ με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Τα οφέλη των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και συζητούνται οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα οφέλη από την εφαρμογή ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων τους, τα οφέλη από την εφαρμογή ΠΠΕ συνίστανται: α) στην αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών, β) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τα παιδιά, γ) στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και δ) στην εμπλοκή των γονιών. Οι κατηγορίες αυτές αναπτύσσονται στη συνέχεια.

α) Αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών

Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, όλοι οι νηπιαγωγοί (εκτός από μία από αυτές που εμφανίζεται διστακτική) δηλώνουν πως βλέπουν αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς που εξελίσσεται το ΠΠΕ. Μερικές από αυτές (n=3), οι οποίες είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν μετά από καιρό τα παιδιά τα οποία ασχολήθηκαν στο νηπιαγωγείο με ΠΠΕ, αναφέρονται σε μακροπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών.

«Άλλαξε η συμπεριφορά τους. Προβληματίζονταν όταν έβλεπαν το μπαμπά τους να πλένει το αυτοκίνητο και ν' αφήνει το λάστιχο να τρέχει και το σχολιάζανε αρνητικά. Ή κάνανε παρατήρηση στη μαμά τους όταν έπλενε την αυλή και ξόδευε πολύ νερό. Προσέχανε όταν πλένουν τα δόντια τους να μην τρέχει η βρύση. Τέτοια στοιχεία δηλαδή πήγανε στο σπίτι μέσα από το πρόγραμμα αυτό. Αυτά μου τα λέγανε μετά οι μαμάδες. Ευαισθητοποιήθηκαν δηλαδή τόσο τα παιδιά, όσο και οι γονείς για

την εξοικονόμηση του νερού στις καθημερινές δουλειές αλλά και στη προστασία από τη ρύπανση των ποταμών, των ακτών κλπ» (N3).

«Τώρα απέκτησαν μια άλλη στάση απέναντι στα φυτά, στα έντομα, ακόμα και στο σκουλήκι. Εκεί που σκάβαμε βρήκαμε ένα σκουλήκι και κάποιος είπε «να το σκοτώσουμε κυρία». Τους έβαλα όμως ένα ερώτημα, «πώς βρέθηκε εκεί πέρα;» «τι κάνει;» Ψάξαμε σε βιβλία, βρήκαμε πληροφορίες, και μετά τα 'βλεπες μόλις βλέπανε κανένα σκουλήκι προσέχανε μην το πατήσουνε» (N4).

«Μαθαίνανε κάτι και θέλανε να το μεταδώσουν πρώτα-πρώτα ακόμα και στους μπαμπάδες και στις μαμάδες, κάνανε τις παρατηρήσεις τους, δηλαδή, παίρνανε έναν άλλο ρόλο, ότι αρχίζανε και παίρνανε έναν ρόλο του μεγάλου» (N8).

Δύο από τις νηπιαγωγούς αναφέρονται στη μακροπρόθεσμη επίδραση των προγραμμάτων στα παιδιά, δίνοντας τα παρακάτω παραδείγματα:

«Βλέπω πολλές αλλαγές και μου κάνει εντύπωση που τις βλέπω και πολλά χρόνια μετά. Δηλαδή όταν συναντάω παιδιά μετά από χρόνια διαπιστώνω ότι θυμούνται αυτά τα πράγματα και λένε ότι έχουν γίνει τρόπος ζωής» (N2).

«... στη Λήμνο, με τις δραστηριότητες εκείνες που γίνανε τη χρονιά 1999-2000, με θέμα τα πουλιά, τρία χρόνια μετά πηγαίνοντας για διακοπές, συναντώντας τους μαθητές μου, άκουσα: Κυρία είδαμε αυτό και ο τάδε βρήκε ένα πουλάκι σκοτωμένο, δηλαδή βλέπεις ότι τρία χρόνια μετά, κάτι θυμούνται, έχουν μάθει να παρατηρούν» (N6).

Μόνο μία νηπιαγωγός φαίνεται να είναι διστακτική όσον αφορά το χρόνο που χρειάζεται για να δει κανείς αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών λόγω της συμμετοχής τους σε ΠΠΕ, των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν, θεωρώντας πως για να εμπεδωθούν οι αλλαγές αυτές χρειάζεται ενασχόληση με την ΠΕ για πολλά χρόνια.

«Εγώ πιστεύω ότι για να δεις τις αλλαγές χρειάζεται ένα βάθος χρόνου» (N1).

β) Ανάπτυξη δεξιοτήτων από τα παιδιά

Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι μετά την εκπόνηση των προγραμμάτων παρατηρούν και μια σειρά δεξιοτήτων – ικανοτήτων που τα παιδιά πήραν από τη «θητεία» τους στην ΠΕ. Κάποιες αναφέρουν τη δημιουργικότητα, την παρατηρητικότητα και την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται και να παράγουν ομαδικές εργασίες:

«Πίστευαν (τα παιδιά) πως μπορούν με οτιδήποτε να φτιάξουν οτιδήποτε. Κι αυτό, εγώ, το θεωρώ δημιουργικότητα» (N6).

«Έμαθαν να δουλεύουν σε ομάδες και γενικά να σέβονται τη γνώμη του άλλου» (N7).

«Κατ' αρχήν έμαθαν να δουλεύουν ομαδικά και να συνεργάζονται (...). Είδαν ότι σε όλα, στη συγκέντρωση πληροφοριών, τις κατασκευές, η ομαδική δουλειά αποδίδει περισσότερο. Επίσης έμαθαν να παρατηρούν» (N1).

«Μάθανε τα παιδιά να δουλεύουμε με ένα τρόπο, ο οποίος τρόπος τους έμεινε, μεταγενέστερα προχώρησε πολύ πιο απλά. Αφού κάποια στιγμή ξεχνούσαμε να κάνουμε ένα βήμα σ' αυτό που κάναμε, κάποια παιδιά έλεγαν ας πούμε, «κύριε αυτό ήταν να το κάνουμε και δεν το κάναμε» ή «κύριε δεν θα χωριστούμε σε ομάδες;» ή «κύριε δεν θα ψάξουμε να βρούμε τα βιβλία;». Δηλαδή αυτός ο τρόπος έμεινε, και όταν μετά έγινε κάτι άλλο, μπορώ να πω ότι τον κατέκτησαν αυτόν τον τρόπο. Αυτόν τον διαφορετικό τρόπο που δουλέψαμε, τον ομαδοσυνεργατικό» (N8).

γ) Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα

Όπως τονίζουν οι νηπιαγωγοί, μέσα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα παιδιά ανέλαβαν πρωτοβουλίες που τα έφεραν σε επαφή με τους φορείς της κοινότητας τους. Το πιο σημαντικό για αυτές φαίνεται να είναι το γεγονός ότι αυτά που βίωσαν τα παιδιά μπόρεσαν να τα κάνουν προτάσεις προς την πολιτική εξουσία, μαθαίνοντας έτσι και βασικές έννοιες των κοινωνικών επιστημών όπως την ενεργητική συμμετοχή στα κοινά και τη δραστηριοποίηση για την επίλυση προβλημάτων.

«Μόνα τους λοιπόν προτείνανε να πάμε στον πρόεδρο. Βέβαια τον ήξεραν. Ήταν οικείο πρόσωπο γιατί ερχόταν συχνά στο σχολείο. Γράψαμε λοιπόν μια επιστολή όπου έλεγαν ότι ήθελαν τα πάρκα καθαρά, και προτείνανε να μπουν κάδοι σκουπιδιών» (N4).

«Ναι, δικές τους προτάσεις γράψανε. Ο καθένας πρότεινε κάτι δικό του (...) π.χ. μέσα απ' τη ζωγραφική μπορούν να προτείνουν πως θα ήθελαν να είναι ο χώρος στο διπλανό παρκάκι, ή η αυλή του σχολείου τους. Μπορούν ν' αποφασίζουν για κάτι τέτοιο κι αυτό είναι σημαντικό» (N1).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν τις ακόλουθες τάσεις:

- Η εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο προσανατολίζεται κυρίως στη γνωριμία των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον καθώς

τα θέματα που οι νηπιαγωγοί επιλέγουν αφορούν περισσότερο στο φυσικό και λιγότερο στο ανθρωπογενές περιβάλλον.

- Στο πλαίσιο των ΠΠΕ αναπτύσσονται δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν, να αποκτήσουν γνώσεις και τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα βαθμό στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων αυτών.
- Τα ΠΠΕ αποτελούν πλαίσιο για την ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών για ενεργοποίηση καθώς παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες για βιωματική προσέγγιση της γνώσης και την ανακάλυψη καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παιδιού. Το περιβάλλον αποτελεί πεδίο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ανάπτυξης ενδιαφέροντος και εκτίμησης.
- Οι νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν ΠΠΕ έχουν την τάση να τα συνδέουν με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επιχειρώντας την ανάπτυξη της διαθεματικότητας.
- Παρά το γεγονός ότι η μέθοδος project αποτελεί δημοφιλή μέθοδο για την υλοποίηση ΠΠΕ τα σχόλια των ίδιων των νηπιαγωγών δείχνουν ότι δεν είναι ξεκαθαρισμένες οι βασικές αρχές και η δομή της.

Η θεματολογία των ΠΠΕ στο νηπιαγωγείο εστιάζεται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον. Η τάση αυτή πιθανώς να μην οφείλεται στη σύγχυση ανάμεσα στο περιβάλλον και τη φύση που αναφέρεται αλλού (Flogaitis & Agelidou, 2003; Flogaitis et al., 2005), καθώς ανάμεσα στα θέματα των ΠΠΕ που υλοποιούνται περιλαμβάνονται η ανακύκλωση, η ρύπανση και η εξοικονόμηση νερού που αφορούν στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Ωστόσο, το γεγονός ότι η θεματολογία των ΠΠΕ στην συντριπτική τους πλειοψηφία αφορά στο φυσικό περιβάλλον αποτελεί ένα σημείο προβληματισμού. Και αυτό για δύο λόγους, αφενός λόγω της διαγραφόμενης μετεξέλιξης της ΠΕ προς την εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον που εστιάζεται στο ανθρωπογενές περιβάλλον και την ανάδειξη της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και αφετέρου της αντίφασης (ή και του «παράλογου») οι άνθρωποι που ζουν στις προβληματικές σημερινές πόλεις να "παραβλέπουν" τα σχετικά προβλήματα και να ασχολούνται με τη φύση (Νικολάου, 1998). Η τάση αυτή, δεν παρατηρείται μόνο στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και στη διεθνή (Agyeman, 1998). Χαρακτηριστικές είναι για παράδειγμα οι οδηγίες, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικία στην Αμερική όπου απουσιάζουν παντελώς θέματα ενέργειας, ορθολογικής διαχείρισης φυσικών πόρων, δομημένου περιβάλλοντος και κοινωνικοπολιτικών συσχετίσεων και όπου

σχεδόν εξισώνεται η ΠΕ με την διδασκαλία για τη φύση⁶ (Wilson, 1994). Για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον είναι αναγκαία η ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, η διερεύνηση των αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων των φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων που τα συνιστούν (Gomez & De Puig, 2003; UNESCO, 2006; EPA, 2006; Φλογαΐτη, 2006).

Αναφορές

- Agyeman, J. (1998). Teaching urban nature at Key Stage 2 in England: Looking at what is there, not at what ecologists say should be there. *Environmental Education Research*, 4(2), 139-154.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dimitriou, A. (2006). Kindergarten and primary school student teachers' conceptions of environment. In M. Salomone (Eds.), *Educational paths towards sustainability. Proceedings of 3rd World Environmental Education Congress* (pp. 158-162). Torino-Italy: WEEC.
- EPA - Environmental Protection Agency (2006). *Learning for sustainability*. Retrieved April 25, 2007, from <http://www.epa.gov>
- Flogaitis, E., Daskolia, M., & Liarakou, G. (2005). Greek Kindergarten teachers' practice in environmental education. *Early Childhood Research*, 3(3), 299-320.
- Flogaitis, E. & Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9 (4), 461-478.
- Gomez, M. & De Puig, I. (2003). Ecodialogo, environmental education and philosophical dialogue. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 16(4), 37-40.
- Palmer, J. & Suggate J. (1996). Influences and experiences affecting the pro-environmental behaviour of educators. *Environmental Education Research*, 2, 109-121.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Reading, J. & Tavern, G. (1996). Outdoor Classrooms: the learning links, *Green Teacher*, 47, 29-31.

⁶ Είναι χαρακτηριστικό της διαφοράς νοοτροπίας αλλά και της ισχύος της επικρατούσας κυρίαρχης άποψης (περιβαλλοντική εκπαίδευση = εκπαίδευση για τη φύση) πως το βιβλίο αυτό της Wilson (1994) έτυχε διακρίσεων από ακαδημαϊκούς και χαρακτηρίστηκε ως διακεκριμένο (outstanding). Οι οδηγίες αυτές, που σημειωτέον η ίδια η Wilson αναφέρει πως αποτελούν σύνθεση από μια πλειάδα άλλων σχετικών δημοσιεύσεων, αναφέρονται στην ομορφιά του φυσικού κόσμου, στην έννοια της ποικιλότητας και της αλληλεξάρτησης στον κόσμο της φύσης, στην εκτίμηση και σεβασμό για την ακεραιότητα του φυσικού κόσμου, στην κατανόηση του γεγονότος πως είμαστε μέρος του φυσικού κόσμου, στη δυνατότητα συνεισφοράς στην ευημερία του πλανήτη Γη και στην κατανόηση του πως διάφορα είδη ρύπανσης βλάπτουν το φυσικό περιβάλλον.

- Robson, C. (1993). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Tilbury, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R. A. Wilson (Eds.), *Environmental Education at Early Childhood Level* (pp. 11-13). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, (USSR, 14-26 October 1977), Final Report*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2006). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014*. Retrieved January 15, 2007, from www.unesco.org
- Wilson, R. A. (1994). *Environmental Education at Early Childhood Level*. In R. A. Wilson (Eds.), *Environmental Education at Early Childhood Level* (pp. 37-38). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- 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), 59- 78.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ.105-131). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α' θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α* (σ.125-134). Κορινθία: Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η μέθοδος project στο νηπιαγωγείο: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (σ.133-148). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Κ. (1998). Η αναγκαιότητα θεματικού αναπροσανατολισμού της Π.Ε. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 13-14, 9-12.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 89-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β. & Γιαννοπούλου, Κ. (2005). Σχολιασμός μοντέλων περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 161-178.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσ αφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Ανασύρθηκε Νοεμβρίου 11, 2007, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>