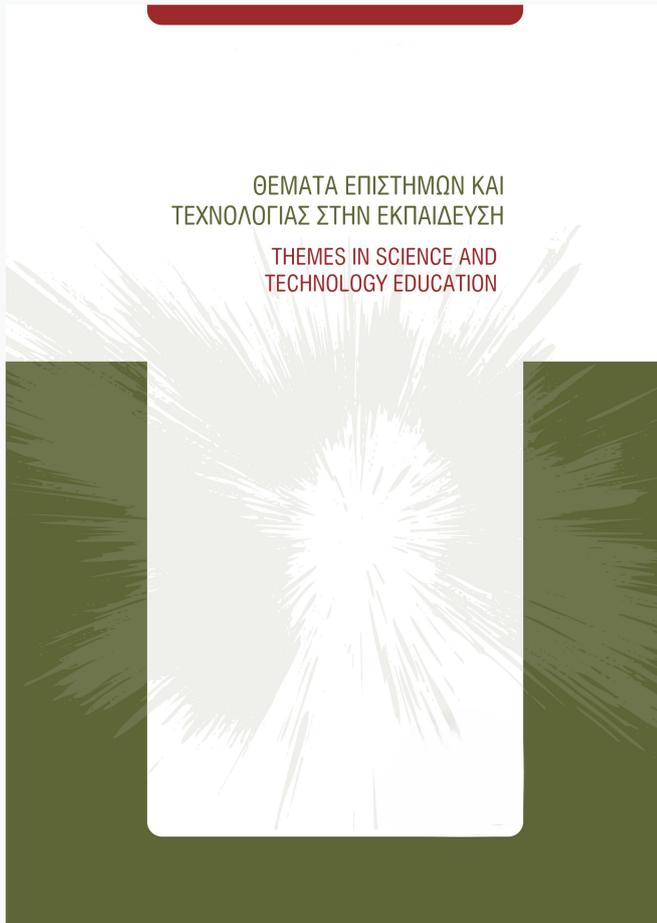


Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2008)



ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

THEMES IN SCIENCE AND
TECHNOLOGY EDUCATION

Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

*Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Αναστασία Δημητρίου,
Μαρία Μπιρμπίλη*

Βιβλιογραφική αναφορά:

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. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44685>

Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος¹, Αναστασία Δημητρίου², Μαρία Μπιρμπίλη¹
ageorgop@nured.auth.gr, anadim@otenet.gr, mmpirmpri@nured.auth.gr

Περίληψη

Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν σημαντικό δεδομένο για την μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα οι προσωπικές θεωρίες των νηπιαγωγών σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ένας τομέας που χρειάζεται να γίνει αντικείμενο επισταμένης έρευνας ώστε να «φωτιστούν» τα τεκταινόμενα στη μέχρι τώρα παραμειλημένη αυτή βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στο παρακάτω άρθρο επιχειρείται μια πρώτη χαρτογράφηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με τα παρακάτω θέματα: το περιεχόμενο που αποδίδουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ). Τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν τα θέματα των προγραμμάτων που εκπονούν στο νηπιαγωγείο. Τον παιδαγωγικό ρόλο που θεωρούν πως παίζουν στο πλαίσιο της εκπόνησης των παραπάνω προγραμμάτων. Τα κίνητρα που τους ωθούν να εμπλακούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προετοίμασαν το έδαφος για την εμπλοκή αυτή.

Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών είναι σχετικά πρόσφατο και όχι ιδιαίτερα αναπτυγμένο (Δασκολιά, 2005:2). Ειδικότερα η έρευνα για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ και πολύ περισσότερο των νηπιαγωγών είναι εξαιρετικά ατροφική, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Οι λίγες αναφορές στο θέμα, έχουν γίνει σε έρευνες που στόχο τους είχαν τη

¹ Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

² Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

διερεύνηση επί μέρους θεμάτων που συνδέονται με τις απόψεις και την πρακτική των νηπιαγωγών σχετικά με την ΠΕ και αφορούσαν συστατικά μέρη των προσωπικών θεωριών (Flogaitis & Agelidou, 2003; Flogaitis et al., 2005; Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005) ή ακόμη και τα περιβαλλοντικά τους χαρακτηριστικά (Περδικάρη κ.ά., 2005).

Ως προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ορίζονται τα σύνθετα εκείνα νοητικά μορφώματα υποκειμενικών και ασυστηματοποίητων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών, όχι πάντα απόλυτα συνειδητών, τα οποία επιδρούν παρόλα αυτά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η τελευταία με τη σειρά της φαίνεται να αποτελεί ταυτόχρονα, τόσο την πηγή άντλησης υλικού για την στοιχειοθέτησή τους, όσο και το πεδίο της τελικής τους συγκρότησης (Δασκολιά, 2005:25-41; Ματσαγούρας, 2002:117-223).

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός λοιπόν της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι α) η αποτύπωση του πλέγματος των εννοιών με τις οποίες νηπιαγωγοί που έχουν εκπονήσει προγράμματα επενδύουν την ΠΕ, β) οι τρόποι αλλά και το σκεπτικό σύμφωνα με το οποίο επιλέγουν τα θέματα των προγραμμάτων τους, εκμεταλλεύονται τις εμπειρίες που τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο και γενικότερα οργανώνουν στη διαδικασία εκπόνησης των προγραμμάτων, γ) τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και δ) τα κίνητρα για την ενασχόλησή τους αυτή, καθώς και οι εκπαιδευτικές τους καταβολές.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 8 νηπιαγωγοί τον οποίων η επιλογή έγινε με βάση την εμπλοκή τους σε προγράμματα ΠΕ για τουλάχιστον 3 χρόνια. Το κριτήριο αυτό τέθηκε με το σκεπτικό ότι για την αποτύπωση των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών θα έπρεπε να επιλεγούν άτομα τα οποία είχαν συνειδητή και συστηματική εμπλοκή στην ΠΕ για ένα χρονικό διάστημα που θα επέτρεπε τη δημιουργία και την αποκρυστάλλωση των απόψεών τους γι' αυτήν. Αν και το κριτήριο αυτό εξασφαλίζει την επαφή με ανθρώπους που έχουν εμπειρία σε αυτό που διερευνά η παρούσα έρευνα, ταυτόχρονα, λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μειώνει τον αριθμό των νηπιαγωγών που θα μπορούσαν να πάρουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Επειδή όμως ο στόχος της έρευνας είναι η σε βάθος μελέτη των απόψεων ανθρώπων που έχουν άμεση εμπειρία από περιβαλλοντικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο θεωρείται ότι ο αριθμός του δείγματος είναι κατάλληλος για μια πρώτη διερεύνηση στο συγκεκριμένο θέμα. Εξάλλου ο ποιοτικός τύπος

έρευνας δεν σκοπεύει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων και ειδικά η παρούσα έρευνα επιζητεί να αποτυπώσει κάποιες τάσεις της σκέψης των νηπιαγωγών.

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη και πραγματοποιήθηκε μεταξύ των νηπιαγωγών που παρακολουθούσαν το διδασκαλείο του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα (επτά γυναίκες και ένας άντρας), κατά την περίοδο της έρευνας, ήταν διορισμένοι στους νομούς Λαρίσης, Θεσσαλονίκης και Αθήνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες είχαν διάρκεια περίπου μια ώρα περίπου και πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2004-2005. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από άδεια των ερωτώμενων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης αλλά και άλλες που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων. Κάθε συνέντευξη-περίπτωση αναλύθηκε ξεχωριστά με στόχο την ανάδειξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και θεωριών των ερωτώμενων που ήταν κι ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας. Η διαδικασία αυτή βοήθησε στο να δημιουργηθεί ένα «προφίλ» για κάθε νηπιαγωγό, να εντοπισθούν τυχόν αντιφάσεις στις απόψεις τους και να διαχωριστεί «το ουσιαστικό από το τυχαίο» (Κυριαζή, 1999). Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιπτώσεων – ερωτώμενων με στόχο τον εντοπισμό εννοιολογικών διασυνδέσεων και την ανάπτυξη σχετικών θεωριών (Κυριαζή, 1999).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και συζητούνται οι απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο της ΠΕ, για τους τρόπους και το σκεπτικό σύμφωνα με το οποίο επιλέγουν τα θέματα των προγραμμάτων τους, για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και για τα κίνητρα και τις εκπαιδευτικές τους καταβολές.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο της ΠΕ

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο το οποίο οι νηπιαγωγοί αποδίδουν στην ΠΕ ποικίλλει. Με βάση τις νοηματοδοτήσεις τους οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συγκροτούν τρεις ευδιάκριτες ομάδες κάθε μια των οποίων αποδίδει στην ΠΕ διαφορετικές σημασίες. Το σκεπτικό της πρώτης ομάδας (n=2) περιλαμβάνει λέξεις κλειδιά όπως «βίωμα-αγάπη-προστασία». Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων η ΠΕ συνδέεται στενά με την έννοια του βιώματος Παρόλο που δεν δίνουν στο βίωμα κάποιου τύπου ορισμό, φαίνεται να το συσχετίζουν με την

έντονη λειτουργία των αισθήσεων και μάλιστα όταν αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από την επαφή με τη φύση. Για τις νηπιαγωγούς της ομάδας αυτής το βίωμα αποτελεί την κινητήρια δύναμη η οποία οικοδομεί θετικά συναισθήματα προς το περιβάλλον και δημιουργεί τη θέληση για προστασία ή διάσωσή του. Όπως απαντούν δύο από τις νηπιαγωγούς στην ερώτηση «τι είναι για σένα η ΠΕ;»

«Είναι να βιώσω, να αγαπήσω ότι υπάρχει γύρω μου και να το εκτιμήσω για να θελήσω να το προστατεύσω» (N1).

«Για μένα [η ΠΕ] είναι ένας τρόπος να γνωρίσεις τη φύση, να ζήσεις κάποιες εμπειρίες κοντά στη φύση» (N3).

Η οπτική της δεύτερης ομάδας, (n=3) χωρίς να αγνοεί τη βιωματική συνιστώσα, εστιάζει σε λέξεις κλειδιά όπως «πλαίσιο ή τρόπος δουλειάς-πολίτες-δράση» και φαίνεται να προσλαμβάνει την ΠΕ ως ένα είδος «εκπαιδευτικής διαδικασίας», μια μεθοδολογία, «ένα τρόπο δουλειάς», ένα «πνεύμα διδασκαλίας» που διαποτίζει όλους τους χρόνους και όλα τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως διατείνονται, εκπονώντας προγράμματα ΠΕ τα παιδιά αποκτούν αυτές τις αναγκαίες ικανότητες (π.χ. την κριτική σκέψη, την ικανότητα για λήψη αποφάσεων) ή «αξίες» που θα τους επιτρέψουν αργότερα ως εκπαιδευμένοι συνειδητοί πολίτες να διορθώσουν τα κακώς κείμενα, πράγμα που στα μάτια τους φαίνεται να ισοδυναμεί με την απόκτηση φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης.

«(...) είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να αντιληφθούν τη θέση τους μέσα στο περιβάλλον και κατά συνέπεια να δράσουν ατομικά ή συλλογικά για την αντιμετώπιση διαφόρων περιβαλλοντικών προβλημάτων» (N7).

«Θεωρώ ότι είναι ένα πνεύμα διδασκαλίας, ένας τρόπος δουλειάς(...) Αυτό θέλω εγώ να κάνω, τα παιδιά να κοιτάζουν πίσω απ' τα πράγματα, να ψάχνουν, να αναρωτιούνται και να ανακαλύπτουν. Τους μένει αυτός ο τρόπος δουλειάς, δε βλέπουν μόνο το μπροστινό τοίχο, αλλά βλέπουν τα πράγματα και από πίσω (...) Να αποκτήσουν κρίση, να γίνουν ικανά να διορθώνουν ότι έχει καταστραφεί, να αποκτήσουν δηλ. συνείδηση(...). Γιατί ως είναι πέντε χρόνων τα παιδιά, τώρα αρχίζουν να μπαίνουν οι βάσεις για να γίνουν ενεργοί πολίτες του κόσμου, πολίτες της ζωής» (N2).

«(...) η ΠΕ είναι ένα πλαίσιο δράσης (...) το οποίο πιστεύω απ' τη στιγμή που (λειτουργεί) σύμφωνα με τη βιωματική (...) είναι η πιο προσιτή κατεύθυνση στα παιδιά (...) μπορεί (...) όταν θα γίνει ενήλικας, [να] πει: «κοίταξε εκείνο το είχαμε κάνει έτσι ή το είχαμε μάθει ότι αυτό δεν είναι σωστό, δεν ταιριάζει, είναι καλύτερο αυτό ή μπορώ να το αλλάξω ή να βοηθήσω να γίνει λίγο καλύτερο» (...) θα την έχει μέσα του αυτή την αξία και όταν θα βρεθεί στην ηλικία να ονομάσει αυτό που νιώθει μέσα του, θα την ονομάσει αξία – σεβασμό» (N8).

Η δεύτερη ομάδα νηπιαγωγών, φαίνεται να συγκλίνει με τα νεότερα ευρήματα της παιδαγωγικής επιστήμης που υποστηρίζουν πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

είναι ικανά να σκέπτονται κριτικά και να παίρνουν αποφάσεις για προβλήματα (Brauss, 1999 αναφέρεται στο Basile & White, 2000). Αυτό θεωρείται ως προαπαιτούμενο για να αναπτυχθούν και να γίνουν ενημερωμένοι και δραστήριοι πολίτες στο μέλλον. Το είδος αυτό της «εκπαίδευσης πολιτών» (civic education) για να αποδώσει καρπούς χρειάζεται να διασφαλίσει εκπαιδευτικές διδακτικές διαδικασίες που να έχουν νόημα για τα παιδιά, δηλαδή που να δημιουργούν «μαθησιακές δυνατότητες που να συνδέονται με τη ζωή και τα ενδιαφέροντά τους» (Basile & White, 2000:202). Αυτή η ίδια ομάδα εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά στο περιεχόμενο και το τελικό αποτέλεσμά της και με τον τρόπο αυτό πλησιάζει το ρεύμα της εκπαιδευτικής σκέψης που υποστηρίζει πως η διαδικασία παράγει επίσης κάποιου είδους «παράπλευρη» (collateral) μάθηση (Dewey, 1938/1998:49, Basile & White, 2000:204). Αυτή η μάθηση έχει να κάνει με το σχηματισμό στάσεων (θετικών και αρνητικών) οι οποίες καθοδηγούν τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού. Η πιο σημαντική από αυτές τις στάσεις είναι σύμφωνα με τον Dewey η επιθυμία να συνεχίσει κάποιος να μαθαίνει. Γι' αυτό και αυτού του είδους η παράπλευρη μάθηση μερικές φορές φαίνεται να είναι πολύ περισσότερο σημαντική από το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό είδος μάθησης

Τέλος, μια τρίτη ομάδα (n=3) εστιάζοντας φανερά στο γνωστικό τομέα και χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά όπως «γνώση-κατανόηση», φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ΠΕ ως ένα σύνολο «αντικειμενικών» γνώσεων σχετικών με το περιβάλλον.

«...να γνωρίσει κάτι που δεν το γνωρίζουν ούτε οι μεγάλοι» (N5).

«Να καταλάβουν κατ' αρχήν τι είναι αυτό το περιβάλλον και γιατί πρέπει να ενδιαφερόμαστε τόσο πολύ γι' αυτό»(N4).

«Η γνώση για το περιβάλλον» (N6).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση-και ειδικά το πρώτο σε αντίστιξη με το τρίτο σκέλος της- παραπέμπει στην φιλοσοφική διχοτόμηση που χαρακτηρίζει το πεδίο της ΠΕ. Αφενός ο πόλος της επιστήμης και της τεχνολογίας που αντιστοιχεί στο ορθολογικό συστατικό της ανθρώπινης φύσης και οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου. Αφετέρου η «φροντίδα και η υπευθυνότητα για τον πλανήτη» που υπηρετεί την συναισθηματική ανάγκη μας για ταύτιση και δημιουργία δεσμών με τη γη. Η άποψη αυτή συνδέεται με το βιωματικό στοιχείο της ΠΕ και με την «μέσα στο περιβάλλον» διάσταση της (Lucas, 1989-81). Αν και θεωρείται πια δεδομένο πως η διχοτόμηση αυτή δεν ισχύει και πως η ΠΕ θα έπρεπε να καλύπτει τόσο τη γνωστική όσο και την συναισθηματική περιοχή (Chawla, 1998β:383) για να μπορεί να παράγει ώριμα άτομα που θα κατοικούσαν τη γη με εξυπνάδα αλλά και με συμπάθεια προς άλλα όντα (compassionate intelligence), δυστυχώς τα πράγματα δεν φαίνεται να λειτουργούν έτσι στα πλαίσια της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την επιλογή των θεμάτων

Το θέμα του προγράμματος, ο τρόπος επιλογής του καθώς και το σκεπτικό που δικαιώνει την επιλογή αυτή, είναι κάποια από τα πιο σημαντικά ζητήματα της ΠΕ. Ο λόγος είναι ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος όσο και τα αποτελέσματά του.

Σε σχέση με το τι είδους θέματα επιλέγονται, στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί δηλώνουν πως επιλέγουν θέματα που προκύπτουν από «τα ενδιαφέροντα των παιδιών», όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα από τις συζητήσεις μαζί τους. Τα θέματα αυτά θα μπορούσαν να χωρισθούν σε δύο κατηγορίες: αυτά που σχετίζονται με τη χρονική συγκυρία, την επικαιρότητα³ και αυτά που αναδύονται μέσα από αφορμές που δίδονται από το τοπικό περιβάλλον.

«... με το νερό, γιατί (...) τότε ήταν πολύ επίκαιρο γιατί είχε λειψυδρία, είχε πολύ καιρό να βρέξει» (N3).

«(...) κάποιες φορές επιλέγονται και ευκαιριακά θέματα πχ οι πλημμύρες» (N7).

«Το ποτάμι της πόλης μας τον Πηνειό» (N1).

Στο σύνολο τους οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να ασχοληθούν με προσιτά και καθημερινά θέματα που υποπίπτουν στην αντίληψη των παιδιών και που τα αφορούν. Η στρατηγική τους αυτή φαίνεται να είναι σε συμφωνία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που θέλουν τις εκπαιδευτικά αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις να είναι αυτές που ως αντικείμενό τους έχουν τα οικεία και καθημερινά ζητήματα με τα οποία τα παιδιά έχουν ήδη έρθει σε επαφή και έχουν νόημα γι' αυτά (DeVries et al., 2002; Ντολιοπούλου, 2004:123).

Σε σχέση με τον τρόπο επιλογής του θέματος φαίνεται να συγκροτούνται δύο ομάδες νηπιαγωγών: αυτές που επιλέγουν θέματα τα οποία φέρνουν τα παιδιά είτε με προτάσεις τους είτε με εμπειρίες τους και αυτές που επιλέγουν θέματα που οι ίδιες τα θεωρούν σημαντικά.

Την πρώτη ομάδα νηπιαγωγών συγκροτούν καταρχάς εκείνες που δηλώνουν πως αποδέχονται και υιοθετούν αυτούσια τις προτάσεις των παιδιών ως θέματα του προς εκπόνηση προγράμματος

«...συνήθως από προτάσεις των παιδιών...» (N7).

³ Σε δείγμα 200 δασκάλων του νομού Θεσσαλονίκης, το ποσοστό που δηλώνει πως η επικαιρότητα (μέσω των ΜΜΕ) αποτελεί την αφορμή για πρόγραμμα ΠΕ είναι 46% (Βαχτσεβάνου-Σταμούλη, 2005:50-51)

Κατά δεύτερο λόγο είναι οι νηπιαγωγοί που λένε πως «αρπάζουν» οτιδήποτε εκπαιδευτικά χρήσιμο ερέθισμα τους προσφέρεται από τα παιδιά και το χρησιμοποιούν ως θέμα και ευκαιρία για μάθηση. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με την «ακρόαση» (Rinaldi, 2002; Wien, 1998) και την παρατήρηση και κατόπιν με την εκμετάλλευση κάποιου βιώματος ώστε να δοθεί μια κατεύθυνση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Τα θέματα δεν τα επιλέγω, τα θέματα γεννιούνται, προκύπτουν από την καθημερινότητα. Εκμεταλλευόμαστε αυτά που συμβαίνουν. Ξεκινάω απ' αυτά που βλέπω ότι έχουν ανάγκη τα παιδιά (...) Οργάνωση (...) είναι να είσαι έτοιμος να αρπάξεις το κάθε τι που σου προσφέρεται» (N2).

«Δηλαδή κάποιιο παιδί είχε το ερέθισμα το έφερε στη τάξη, και γω με έντεχνο τρόπο το αρπάζω και καλλιεργούσα το ενδιαφέρον τους» (N4).

Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί αφουγκράζονται τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών και προσπαθούν να τις αποκωδικοποιούν έτσι ώστε να μπορούν να τις ικανοποιήσουν και τις χρησιμοποιήσουν με παραγωγικό τρόπο.

«Γιατί εγώ προσπαθώ ν' αντιληφθώ τι είναι αυτό που θέλουν τα παιδιά, τι είναι αυτό που χρειάζονται, σε τι θέλουν απαντήσεις. Αυτό που τους απασχολεί συνήθως γεννάει άλλα πράγματα, κι έτσι προχωράει το πρόγραμμα» (N2).

Αυτός ο τρόπος της οικοδόμησης του αναλυτικού προγράμματος με πρώτη ύλη «αυτά που συμβαίνουν» (καθώς και τις εμπειρίες που τα παιδιά αποκομίζουν από τα συμβάντα) σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να κάνουν τα παιδιά να μάθουν από τις εμπειρίες τους παρά από κείμενα και δασκάλους, αφήνοντας χώρο και χρόνο για την έκφραση της ατομικότητας παρά ευνοώντας την εκ των άνω επιβολή των δικών τους προτιμήσεων.

Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να συνδέεται ευθέως με την βιωματικού τύπου εκπαίδευση που βασίζεται στην εκμετάλλευση των βιωμάτων των παιδιών που χρησίμευαν ως αφόρμηση ή ακόμη και ως πρώτη ύλη για το πρόγραμμα ΠΕ. Συνήθως χωρίς να το κάνουν συνειδητά οι νηπιαγωγοί αυτές εφαρμόζουν τη βασική ιδέα των θεμελιωτών της Προοδευτικής Εκπαίδευσης πως δηλαδή «υπάρχει μια ενδόμυχη και αναγκαία σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες της εμπειρίας και της εκπαίδευσης» και πως πρέπει να εκμεταλλευόμαστε κατάλληλα τις πρώτες για να υπηρετήσουμε την δεύτερη (Dewey, 1938/1998:7, 86, 96, βλέπε και το μοντέλο του Kolb, 1984:42; Φράγκος, 1999).

Η δεύτερη ομάδα νηπιαγωγών, αυτές δηλαδή που επιλέγουν θέματα που οι ίδιες θεωρούν σημαντικά, λειτουργεί με δύο τρόπους: πρώτον, αν τα ενδιαφέροντα των παιδιών δεν κινούνται προς την «επιθυμητή» κατεύθυνση, δηλαδή τα βιώματα ή τα ερεθίσματα που φέρνουν στην τάξη δεν φαίνεται να είναι, σύμφωνα πάντα με την

αντίληψη των νηπιαγωγών, κατάλληλα για να εξυπηρετήσουν την εκκίνηση κάποιου θέματος, τότε αυτές βάζουν σε εφαρμογή άλλους τρόπους επιλογής θέματος στους οποίους παίζουν ενεργητικό ρόλο: είτε προκαλούν «τεχνητά» μια μικρή «κρίση» με στόχο να οδηγήσουν τα παιδιά σε συζήτηση, είτε προτείνουν «έντεχνα» το θέμα του προγράμματος, σκοπεύοντας-παρόλα αυτά- να συνεχίσουν μόνο αν διαπιστώσουν πως τα παιδιά αντιδρούν θετικά.

«Σε κάποιο άλλο πρόγραμμα ανακύκλωσης χαρτιού, σκόνταψα επίτηδες πάνω στον κάδο με τα σκουπίδια και χύθηκαν όλα κάτω. Από κει ξεκινήσαμε με τα σκουπίδια. Το είχα σχεδιασμένο» (N6).

«Μερικές φορές προκαλώ και εγώ κάποιο τεχνητό προβληματισμό: (...) έχοντας στο μυαλό μου να ασχοληθούμε με το θέμα της ανακύκλωσης προκάλεσα τεχνητή έλλειψη χαρτιού. (...) ένα πρωί που ήρθαν τα νήπια, ψάχνοντας στο νηπιαγωγείο ανακάλυψαν ότι μας είχαν τελειώσει όλα τα χαρτιά. Αυτό ήταν ένα πρόβλημα γιατί δεν είχαν που να ζωγραφίσουν (...). Με αφορμή το γεγονός αυτό ξεκίνησε μια συζήτηση μαζί τους (...) Έτσι άρχισε το πρόγραμμα» (N7).

«Εννοείται ότι θέλω τα παιδιά ν' αυτενεργούν. Αλλά αν δω ότι δεν υπάρχει κάτι, ότι απορροφούνται μόνο απ' τα παιχνίδια του σχολείου (...) έντεχνα θα βάλω εγώ ένα θέμα, και αν υπάρχει ενδιαφέρον το συνεχίζω...» (N4).

Από τα λόγια τους φαίνεται ότι τουλάχιστον η N4 και η N7, ενώ προηγουμένως δηλώνουν πως ξεκινούν τα θέματα από προτάσεις και βιώματα των παιδιών δεν διστάζουν να αναλάβουν την πρωτοβουλία να εισάγουν αυτές οι ίδιες το (δικής τους έμπνευσης) θέμα αν το κρίνουν απαραίτητο. Η πρακτική αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων που θέλουν τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην επιλογή των θεμάτων (Helm & Katz, 2002) και γενικότερα να εκθέτει τα παιδιά σε ερεθίσματα. Όπως επισημαίνει ο Dewey (1938/1998:65-66), δεδομένου πως η εμπειρία είναι το αποτέλεσμα (εν μέρει) της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή φαίνεται παράλογο να αποκλειστεί το πιο ώριμο άτομο της εκπαιδευτικής ομάδας από αυτή την αλληλεπίδραση. Η αποδοχή αυτή δεν σημαίνει πως ξαναπαίρνει ο δάσκαλος ως «αφεντικό» από το παράθυρο, απλώς υπογραμμίζει τη σημαντικότητά του για την οργάνωση της μάθησης.

Δεύτερον υπάρχουν άτομα της δεύτερης ομάδας νηπιαγωγών που φαίνεται να τους προβληματίζει η ιδέα (ή ακόμα και να την αμφισβητούν) ότι τα θέματα που επεξεργάζεται μια τάξη προκύπτουν ή επιλέγονται από τα ίδια τα παιδιά⁴. Ίσως πάλι να μην

⁴ Στην έρευνα της Βαχτσεβάνου με δασκάλους του νομού Θεσσαλονίκης, φαίνεται πως το 33% των δασκάλων επιλέγουν το θέμα των προγραμμάτων τουλάχιστον μια φορά και το 43% περισσότερες από μια φορές, ενώ για τα μισά προγράμματα ΠΕ που εκπονούνται, οι μαθητές δεν είναι αυτοί που επιλέγουν το θέμα (2005:56).

έχουν κατανοήσει το πως η ιδέα αυτή εφαρμόζεται στην πράξη και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος στη διαδικασία αυτή. Όπως λένε χαρακτηριστικά δύο νηπιαγωγοί:

«Λένε ότι μέσα από το ενδιαφέρον των παιδιών πρέπει να βγαίνει το θέμα αλλά τα παιδιά θέλουν και την παρακίνηση, θέλουν και το σαράκι που θα τους βάλεις εσύ. Το θέμα προέκυψε πιστεύω πιο πολύ με δική μου παρέμβαση, με δική μου πρόταση προς τα παιδιά» (N8).

«Το θέμα δεν το διαλέγω με τα παιδιά. Όποιο κι αν είναι το θέμα, εντάσσω κάποια πράγματα μέσα. Δεν το αφήνω (...) δεν το αφήνω να ξεχαστεί (...) το εμπλέκω σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, οποιουδήποτε τομέα. Δεν το αφήνω να ξεχαστεί, παρά φροντίζω να περαστεί μέσα τους» (N5).

«... το θέμα ήταν δική μου επιλογή. Λένε βέβαια ότι το θέμα πρέπει να το επιλέγουν τα παιδιά, αλλά πιστεύω ότι αυτό στην πραγματικότητα δεν γίνεται. Και αυτοί που λένε ότι τα παιδιά επιλέγουν το θέμα πιστεύω ότι κατά βάθος δεν είναι αλήθεια. Η νηπιαγωγός δηλ. μπορεί πάντα να οδηγήσει τα παιδιά εκεί που θέλει, σ' αυτό που έχει στο νου της (...) νομίζω ότι το υλοποιήσαμε ακριβώς το πρόγραμμα, όπως το είχα σχεδιάσει» (N3).

Οι απόψεις για τον παιδαγωγικό ρόλο της νηπιαγωγού στο πλαίσιο της ΠΕ

Όσον αφορά το παιδαγωγικό ρόλο τους, η κυρίαρχη αίσθηση από τις συνεντεύξεις είναι πως για τις νηπιαγωγούς η ενασχόληση με την ΠΕ συνιστά μια «εκτροπή» από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα, μεθοδολογίες και πρακτικές και αντίστοιχη υιοθέτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων (βλέπε για το θέμα αυτό Δημητρίου κ.ά., υπό κρίση). Όπως υποστηρίζουν, για να ασχοληθεί κάποιος με την Π.Ε. θα πρέπει να είναι έτοιμος να βγει έξω από «καλούπια», να εγκαταλείψει κάθε είδους τυποποιημένη διαδικασία και να αναζητήσει μια μάλλον «ευέλικτη» ταυτότητα της ΠΕ έξω από τις συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας.

«Πρέπει ν' αλλάξεις από μέσα σου, στο τρόπο που σκέφτεσαι, που λειτουργείς, ν' αποκτήσεις ευέλικτη σκέψη, να φύγεις απ' το τυπικό (...). Για να φτάσεις να κάνεις περιβαλλοντική εκπαίδευση σωστά πρέπει ν' αρχίσεις να υιοθετείς άλλους τρόπους προσέγγισης, (...) άλλες μεθόδους» (N1).

«(...) δε δουλεύεις με συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας. Αντίθετα πρέπει να βρίσκεσαι πάντα σε ετοιμότητα για να αντιλαμβάνεσαι οτιδήποτε συμβαίνει, για να εκμεταλλεύεσαι το τυχαίο...» (N2).

«(...) να μη το πάρει το θέμα, την περιβαλλοντική, ότι είναι κάτι μέσα σε πλαίσια, είναι κάτι τυποποιημένο και ότι πρέπει να κάνω αυτό και αυτό και αυτό για να φτάσω εκεί. Δηλαδή να μη το πάρει απλώς σαν μία άλλη μορφή διδασκαλίας. Να μη το βάλει μέσα σε καλούπια» (N8).

Αν για να υιοθετήσουν το ρόλο που «επιβάλλει» η εμπλοκή σε προγράμματα ΠΕ κάποιιοι νηπιαγωγοί χρειάστηκε να αλλάξουν, κάποιες άλλες δηλώνουν ότι είχαν ξεφύγει από καιρό από το ρόλο του «τυπικού» δασκάλου:

«Βέβαια εμένα ο ρόλος μου σαν νηπιαγωγός είχε αλλάξει από νωρίτερα. Γιατί δε μπορείς να είσαι ένας τυπικός δάσκαλος, και να περάσεις ξαφνικά σε μια τέτοιου είδους δραστηριότητα. Πρέπει ν' αλλάξεις από μέσα σου, στο τρόπο που σκέφτεσαι, που λειτουργείς, ν' αποκτήσεις ευέλικτη σκέψη, να φύγεις απ' το τυπικό» (N1).

«Σε μένα δεν άλλαξε κάτι» (N5).

Για δύο άλλες νηπιαγωγούς, τα επιμορφωτικά σεμινάρια⁵ και τα προγράμματα εξομοίωσης ήταν αυτά που τις βοήθησαν να ασχοληθούν όχι μόνο πιο συστηματικά με την ΠΕ αλλά και να υιοθετήσουν βιωματικές μεθόδους

«(...) η ενημέρωση προσωπικά που έκανα μέσα από την εξομοίωση, από τα προγράμματα επιμόρφωσης και από τα σεμινάρια, τα οποία με βοήθησαν να ασχοληθώ» (N8).

«Εκείνο που μου έδωσε την τελική ώθηση για ν' ασχοληθώ πιο οργανωμένα με την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα απ' τη μέθοδο project, ήταν ένα σεμινάριο περιβαλλοντικής που έγινε στη Καρδίτσα για νηπιαγωγούς. Ήταν βιωματικό και πήρα πολλά πράγματα απ' αυτό σχετικά με τη μέθοδο υλοποίησης του προγράμματος. Αμέσως μετά δηλ. άρχισα ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής με τον τίτλο «η αυλή μας» (...). Εγώ πάντα ασχολιόμουν με το περιβάλλον γιατί πάντα μ' ενδιέφερε. Αλλά με άλλο τρόπο τα έδινα πριν αλλιώς τώρα. Τώρα γίνεται πιο ουσιαστική δουλειά, δουλειά σε βάθος, σταθερότερη (...). Η αλήθεια είναι ότι μ' αυτά τα προγράμματα καλλιεργείται περισσότερο η έννοια της διερεύνησης και του ψαξίματος. Το project πιστεύω ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να δουλέψεις ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα» (N4).

Το παιδαγωγικό σκεπτικό που θεωρεί πως η ΠΕ ενσαρκώνει κάτι το «μη τυποποιημένο, μη συμβατικό και ευέλικτο» φαίνεται στη συνέχεια να εξειδικεύεται σε δύο ομάδες παιδαγωγικών προσεγγίσεων: αφενός την προσέγγιση της ανακαλυπτικής μάθησης και αφετέρου την προσέγγιση που έχει σχέση με μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης της οποίας ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και το αποτέλεσμα ή η κατάληξη, μπορεί να μην υπόκεινται στον απόλυτο έλεγχο της εκπαιδευτικού. Έτσι η πρώτη

⁵ Αυτού του είδους τα επιμορφωτικά σεμινάρια αρχίζουν στις αρχές της δεκαετίας του 80 και συνεχίζονται με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα από τότε, οργανωμένα από το ΥΠΕΠΘ, από τα Πανεπιστήμια, από φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης ή από τους υπευθύνους ΠΕ που αναλαμβάνουν να προωθήσουν την υπόθεση της ΠΕ κατά νομούς περί τα μέσα της δεκαετίας του 90. Αυτός ο θεσμός-καταλύτης σ' αυτή την -ας πούμε- διαδικασία ωρίμανσης των νηπιαγωγών φαίνεται να έπαιξε σημαντικό ρόλο επειδή εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη ιστορικό-εκπαιδευτική συγκυρία, επηρεάζει μαζικά άτομα και πιθανώς είναι ένας από τους σημαντικότερους μηχανισμούς διάδοσης των αρχών της ΠΕ, μάλιστα σε μια συγκυρία όπου η τελευταία δεν ήταν καθόλου αναπτυγμένη στην προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης (Flogaitis & Alexoroulou, 1991:344).

προσέγγιση βλέπει τη νηπιαγωγό στα προγράμματα ΠΕ ως τον άνθρωπο εκείνο που γνωρίζοντας εκ των προτέρων το τελικό αποτέλεσμα της ανακάλυψης των παιδιών, τα καθοδηγεί προς την κατεύθυνση αυτή αποφεύγοντας να δώσει η ίδια τη γνώση αυτή έτοιμη (Bruner, 1967).

«Είναι ο ιχνηλάτης, ο καθοδηγητής, αυτός που ανοίγει τις πόρτες, αυτός που δίνει τα κλειδιά, αυτός που δίνει τους χάρτες και τα παιδιά μαθαίνουν να περπατάνε» (N2).

Η δεύτερη προσέγγιση που φαίνεται να μοιράζονται κάποιες από τις νηπιαγωγούς θεωρεί πως ο ρόλος τους είναι κάποιες φορές να «υποτάσσονται» στις πρωτοβουλίες που παίρνουν τα παιδιά, απλά βοηθώντας το project να εξελιχθεί⁶. Αυτού του είδους οι «ανατρεπτικές» πρωτοβουλίες μάλιστα θεωρούνται από κάποιες νηπιαγωγούς ως οργανικό κομμάτι του project, απόλυτα αποδεκτό αλλά και αναμενόμενο κατά τη διάρκεια του οποίου επισυμβαίνει και αλλαγή ρόλων: η νηπιαγωγός παύει να είναι ο «αρχηγός» και μετασχηματίζεται σε «μαθήτρια», ενώ κάποιες φορές θεωρούν πως θα πρέπει να υιοθετεί το ρόλο του «απλού μέλους της ομάδας», «του παρατηρητή» ή ακόμα και του θεατή που κάθεται «στην ακρούλα και το βουλώνει» (N6). Αυτή η προηγούμενη άποψη για τον πρωταγωνιστικό ρόλο των παιδιών σε κάποιες φάσεις του project είναι συγγενής με οδηγίες για προγράμματα ΠΕ (Ohio EPA, 2000:19) τα οποία ανάμεσα στα άλλα προτείνουν μαθητοκεντρικού τύπου μάθηση με συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και βάζουν τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες τους στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

«... μπορεί να ξεκινούσαμε για κάτι άλλο και να οδηγούμασταν κάπου αλλού (...) Μετά θα' ρθουν τα πράγματα μόνα τους με τη βοήθεια των παιδιών» (N1).

«Κι αυτή [η νηπιαγωγός] μαθητής μαζί με τα παιδιά γίνεται γιατί σε οδηγούν σε πράγματα που δεν τα φαντάστηκες γιατί αλλιώς έκανες το πλάνο εσύ όταν ξεκίνησες και φτάνεις σε πράγματα που δεν φανταζόσουν» (N2).

«(...) σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα αναγκάζεσαι να βάλεις τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι. Είσαι και συ μέσα στην ομάδα» (N3).

«(...) Προχωράς ανάλογα με τα παιδιά (...) κάτι που δεν το καταλαβαίνουν ή που δεν μπορούμε να τους δώσουμε διαφορετικά, δεν το προχωράς. Εκείνα σε προσδιορίζουν (...) Εσύ δίνεις μόνο το έναυσμα» (N5).

«Όπως θα βγει μέσα απ' τα παιδιά και όπως μπορέσει και προχωρήσει (...)» (N8).

⁶ Αυτή ακριβώς η διάσταση του project είναι που την διαφοροποιεί ριζικά από το περιβόητο «θέμα» της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται βάσει προαποφασισμένων προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων που συνήθως επαναλαμβάνονται απaráλλακτες σε διαφορετικό χρόνο (Ντολιοπούλου, 2004:23)

«Αλλάζει, δηλαδή εσύ ξεκινάς σαν αρχηγός, τα οργανώνεις, στην πορεία όμως βλέπεις ότι τα παιδιά σε τραβάνε αλλού. Ακολουθείς, κάποιες φορές γίνεσαι και παρατηρητής. Μάλιστα πρέπει να καθίσεις στην ακρούλα και να «το βουλώσεις», για να αποδώσουνε. Να μην τους το χαλάσεις και τους πεις: Α, παιδιά έχω κι αυτή την ιδέα. Άφησέ τα να εκφραστούν όπως έχουν βιώσει τις καταστάσεις, πώς τους βγαίνει. Κάτι που στην αρχή⁷ δεν το έχεις. Στην αρχή εσύ είσαι αυτή που τους οργανώνεις λίγο πολύ» (N6).

Όπως υπονοείται από την τελευταία δήλωση της νηπιαγωγού του δείγματός μας, η «σωστή» διαχείριση του project οφείλει να προβλέπει αλλά και να αποδέχεται καταστάσεις όπου επισυμβαίνει ταυτόχρονη φθίνουσα ευθύνη του εκπαιδευτικού και αύξουσα ευθύνη των παιδιών όπως άλλωστε επισημαίνουν και κάποιοι ερευνητές (Χρυσαφίδης, 1996:108; Βαϊνά, 1996:81).

Η ίδια νηπιαγωγός όμως, σε άλλο σημείο της συνέντευξης, διατυπώνει τον προβληματισμό της για το κατά πόσο είναι εφικτό [ή ρεαλιστικό] ή αν «πρέπει να είναι έτσι», «να αφήνει» ο εκπαιδευτικός τα παιδιά της ηλικίας αυτής «μόνα τους» και να υιοθετεί το ρόλο του «παρατηρητή». Όπως λέει χαρακτηριστικά

«Νομίζω ότι είναι επιστήμη παιδαγωγική η περιβαλλοντική (εκπαίδευση) (...) Μέχρι τώρα ο ρόλος μου ήταν καθοδηγητικός. Ναι, έχω εγώ την ιδέα και από κει πέρα να σχεδιάζω και να οδηγώ όπου θέλω τα παιδιά. Αυτός είναι ο ρόλος μου. Δεν ξέρω αν πρέπει να είναι έτσι (...). Θέλω να δοκιμάσω και το άλλο(..) Να δοκιμάσω από τα παιδιά να βγει κάτι, αλλά νομίζω πάλι θα'μαι εγώ αυτή που θα σχεδιάσω. Δεν γίνεται ν' αφήσουμε τα παιδιά μόνα τους. Μπορεί να οργανώσουνε κάποιες δραστηριότητες, να κάνουν πράξη κάποιες ιδέες τους, (να κάνουν τις μάσκες τους για το θέατρο), αλλά εξ' ολοκλήρου να είσαι παρατηρητής εσύ, δεν ξέρω γι' αυτή την ηλικία του Νηπιαγωγείου, αν θα μπορούσε να γίνει. Για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, ναι, ίσως θα μπορούσε» (N6).

Από την προτελευταία δήλωση της N6, φαίνεται επίσης πως αυτού του τύπου η αυτόνομη δράση των παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί αμέσως. Για να φτάσει η εκπαιδευτική πράξη στο επίπεδο αυτό πιθανότατα είναι αναγκαίο προαπαιτούμενο η ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας με δημοκρατικό ύφος, με την οποία τα παιδιά να έχουν ήδη εξοικειωθεί. Με την κουλτούρα αυτή που ως ένα από τα χαρακτηριστικά της αναγνωρίζει την φυσιολογική και αυτονόητη δυνατότητα των παιδιών να ακούγονται από τον/την εκπαιδευτικό (που αφουγκράζεται τις επιθυμίες και ανάγκες τους) οι νηπιαγωγοί του δείγματος φαίνεται να είναι εξοικειωμένες.

⁷ Εννοεί στην αρχή του προγράμματος ΠΕ

⁸ Είναι χαρακτηριστικό πως σε έρευνα με εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ίδια δικαιολογία της ηλικίας χρησιμοποιείται επίσης για να αιτιολογήσει την αναγκαιότητα παρέμβασης από μέρους του εκπαιδευτικού (Δασκολιά, 2005:178-179)

Η ίδια αυτή κουλτούρα επιτάσσει στη συνέχεια να βάλουν σε συζήτηση τις προτάσεις που κάνουν αφού άκουσαν⁹ τα παιδιά και τέλος να τα συνοδεύουν στη μετάβαση προς την καινούργια κατάσταση είτε γνωστικής, είτε συναισθηματικής αλλαγής¹⁰ (Βλέπε σε σχέση με τα προηγούμενα και το «τρίπτυχο» ακούω-προτείνω-συνοδεύω (Μπακιρτζής, 2002:271-4)).

«Εξαρτάται πάλι, άμα από την αρχή είναι οικείο το θέμα, μετά την πρώτη ιδέα που τους δίνεις, έχουν την ιδέα να κάνουν ένα κολλάζ. Εκεί είσαι παρατηρητής. Βέβαια αυτό σχετίζεται με το πως έχουν μάθει τα παιδιά στη διάρκεια όλης της χρονιάς. Αν μάθανε να έχουν ιδέες και να τους δίνεις τη δυνατότητα να τις υλοποιούν, είναι σημαντικό» (N6).

Οι περιγραφόμενες πρακτικές των τριών ομάδων νηπιαγωγών θυμίζουν τους τρεις τύπους ηγεσίας που αναφέρονται στις έρευνες των Lewin and Lippitt (1938) και Lewin et al. (1939): αυταρχική, δημοκρατική, laissez-faire (αναφέρονται στο Μπακιρτζής, 2002:177-8). Το αυταρχικό ύφος χαρακτηρίζεται από τις αποφάσεις που λαμβάνονται μόνο από τον ηγέτη (N6, N3), ο οποίος επιπλέον καθορίζει και τις συγκεκριμένες εργασίες χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν τι πρόκειται να ακολουθήσει και τις αναθέτει κατά βούληση (N3). Το δημοκρατικό ύφος χαρακτηρίζεται από αποφάσεις που λαμβάνονται από κοινού μετά από ομαδικές συζητήσεις (N2), ο ηγέτης κάνει προτάσεις ανάμεσα από τις οποίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν (N5) και η ομάδα καταμερίζει τις εργασίες. Το laissez-faire ύφος χαρακτηρίζει έναν ηγέτη που δεν συμμετέχει με κανένα τρόπο στην εργασία της ομάδας παρεκτός και αν του ζητηθεί κάτι τέτοιο. Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε να μπει η (N6) της οποίας όμως τα λόγια δείχνουν ξεκάθαρα και κάτι άλλο: ότι ο ρόλος, το «ύφος», του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού πολύ συχνά αλλάζει, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας¹¹ (Μπακιρτζής, προσωπική επικοινωνία 2004).

⁹ Βλέπε σχετικά την «παιδαγωγική της ακρόασης» του Ρέτζιο Εμίλια (Ντολιοπούλου, 2004:45)

¹⁰ Συνήθως πρόκειται και για τα δύο. Βλέπε σχετικά, Γεωργόπουλος και Μπακιρτζής 1998.

¹¹ Η Δασκολιά σε παρόμοια έρευνα βρίσκει έξι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού (καθοδηγητικός, συντονιστής, σύμβουλος, εμπυχωτής, συνεργάτης και ερευνητής) (2005:164-5) και παρατηρεί πως κάποιες φορές συγχέεται ή αλληλοεπικαλύπτεται ο ρόλος του καθοδηγητή με το ρόλο του συντονιστή (ό.π 167). Η αλληλοεπικάλυψη αυτή πιθανώς να οφείλεται στην ασυνείδητη τις περισσότερες φορές αλλαγή «ύφους» στην οποία καταφεύγει ο/η εκπαιδευτικός κάτω από την «πίεση» των αναγκών της ομάδας. Για μια πολύ καλή συζήτηση πάνω στο θέμα (αλλά και τον βαθμό) της παρέμβασης του εκπαιδευτικού στα προγράμματα δεξ Δασκολιά, 2005:174-191.

Πως φτάσανε στην ΠΕ: καταβολές και κίνητρα

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τους ωθούν να ασχοληθούν με την ΠΕ και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχετικές αποφάσεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση των προγραμμάτων και έχουν αποτέλεσμα τόσο τον βαθμό όσο και τον τρόπο εμπλοκής τους σε αυτά.

Ως κίνητρο ενασχόλησης με την ΠΕ όλες οι νηπιαγωγοί δηλώνουν το προσωπικό ενδιαφέρον τους ή αλλιώς μια «ευαισθησία» που σχετίζεται είτε με μια εκφρασμένη θετική στάση και συναισθήματα (αγάπη-συγκίνηση) προς τη φύση είτε με μια συνειδητοποίηση της βαθύτερης ενότητας ανθρώπου-περιβάλλοντος μέσα στην οποία τοποθετεί και τον εαυτό της:

«Από πιτσιρίκι είχα κάποιες ευαισθησίες, όσον αφορά τη φύση» (N6).

«Πρώτα-πρώτα χρειάζεται ευαισθησία» (N3).

«Να βλέπει την ύπαρξή της σαν ένα κομμάτι του περιβάλλοντος και να ξέρει ότι πρέπει να το σεβόμαστε...» (N4).

Η ευαισθησία αυτή κάποιες φορές φτάνει να ορίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί βαθιά εγγενές συστατικό της συμπεριφοράς της νηπιαγωγού. Η τελευταία θα πρέπει να έχει φτάσει σε μια τέτοια συνειδητοποίηση της περιβαλλοντικής κρίσης ώστε η θεραπεία της να είναι «φυσιολογικά και αυτονόητα» ενσωματωμένη στην καθημερινή ρουτίνα της ζώντας με τρόπο που να «μάχεται» καθημερινά δίνοντας το παράδειγμα και ενσαρκώνοντας το μοντέλο για τα παιδιά της αλλά και για τον άλλο κόσμο. Με άλλα λόγια θα πρέπει να πράττει σύμφωνα με αυτά που λέει (Basile & White, 2000:205; Bolton, 1994:67).

«Χρειάζεται όμως να το έχει «από μέσα της» (...) Να θέλει να το κάνει (...) να είναι πάγια δική της τακτική, δηλαδή να είναι κάτι που το κάνει στη δική της ζωή και να μπορεί να το δώσει, να είναι πάνω από όλα συνειδητοποιημένο άτομο» (N5).

Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν με ιδιαίτερη ακρίβεια το τι σημαίνει γι' αυτές αυτή η (περιβαλλοντική) ευαισθησία. Από τα λόγια τους συμπεραίνουμε ότι, κατά πάσα πιθανότητα εννοούν το νοητικό-συναισθηματικό αποτέλεσμα κάποιων προηγούμενων εμπειριών το οποίο εξακολουθεί να επηρεάζει τις τωρινές τους στάσεις και συμπεριφορές προς φιλοπεριβαλλοντικές κατευθύνσεις.

Παρά την ασάφειά της αυτή η περιβαλλοντική «ευαισθησία» θεωρείται ως μια μείζων «μεταβλητή εισόδου» μαζί με την «κυριότητα» (ownership) και την «ενδυνάμωση» (empowerment), οι οποίες σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές παράγουν περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά σύμφωνα με το μοντέλο των Hungerford και

Volk. Οι ερευνητές αυτοί την ορίζουν ως «ενσυναισθητική (empathetic) προοπτική» προς το περιβάλλον (1990:11) και τη συσχετίζουν κυρίως με μη τυπικές «εκπαιδευτικές» εμπειρίες στη φύση, μια παράμετρο που θα σχολιάσουμε αργότερα.

Το ότι οι νηπιαγωγοί ως κίνητρό τους θεωρούν το προσωπικό ενδιαφέρον-ευσαιθησία τους μάλλον πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο δεδομένου του εθελοντικού χαρακτήρα της ΠΕ στο νηπιαγωγείο¹². Επιπλέον η ΠΕ είναι ένα αντικείμενο μέσα από το οποίο υπάρχει η δυνατότητα αφενός έκφρασης συναισθημάτων, είτε αρνητικών (άγχος και ανησυχία), είτε θετικών (έλξη, ενδιαφέρον, ευαισθησία) για το περιβάλλον και τη φύση και αφετέρου επενδύεται προσπάθεια διαφορετικού τύπου από τη «συνηθισμένη» διδασκαλία με απαιτήσεις για μεγαλύτερου βαθμού ανεξαρτησία κινήσεων από τη μεριά της νηπιαγωγού (όπως είναι πχ η μέθοδος project). Όλα τα προηγούμενα προδιαθέτουν για μια θεώρηση της ΠΕ ως κατάλληλου πεδίου έκφρασης και ικανοποίησης πιο «προσωπικών» επιδιώξεων-επιθυμιών από τη μεριά της νηπιαγωγού. Οι επιδιώξεις αυτές σαφέστατα απέχουν από την απλή ικανοποίηση των στόχων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και αυτός είναι ο λόγος που διαφοροποιεί την ΠΕ από την διδασκαλία της γλώσσας ή των μαθηματικών για παράδειγμα. Όπως επισημαίνουν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και ερευνητές (Σαμαντάς, 1994; Περδίκη, 1994; Κυρίδης, 2003:60-61) οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ θεωρούν πως ανέλαβαν ένα «προσωπικό στοίχημα». Το γεγονός αυτό παραπέμπει στη «μεταβλητή κυριότητας» (ownership variable) του μοντέλου των Hungerford and Volk (1990) που σχετίζεται με το κατά πόσο ένα άτομο έχει «επενδύσει» στα περιβαλλοντικά ζητήματα σε προσωπικό επίπεδο¹³. Το ίδιο γεγονός παραπέμπει επίσης στην έννοια του «εσωτερικού σημείου ελέγχου» (internal locus of control) που κατά τεκμήριο χαρακτηρίζει άτομα με φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές¹⁴ (Monroe & Kaplan, 1988; Sia et al., 1986).

¹² Η τελευταία δεν αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής (ΔΕΠΠΣ 2001)

¹³ Δες για το θέμα αυτό και το άρθρο των Σκαναβή κ.ά. (2005:164-165)

¹⁴ Το εσωτερικό σημείο ελέγχου χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που πιστεύουν πως οι πράξεις τους μπορούν να επιφέρουν αλλαγές, σε αντίθεση με το εξωτερικό σημείο ελέγχου που σχετίζεται με ανθρώπους οι οποίοι αισθάνονται πως οι ισχυροί «άλλοι» μπορούν να επιφέρουν αλλαγές. Να σημειωθεί πως από την ανασκόπηση εννέα μοντέλων τα οποία προσπαθούν να περιγράψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά, προκύπτει ότι σχεδόν όλα αναφέρονται στο σημείο ελέγχου (Σκαναβή κ.ά. 2005:175)

Αυτό ακριβώς το «προσωπικό στοίχημα» είναι που αναγκαστικά και νομοτελειακά τους σπρώχνει να κάνουν συνειδητές προσπάθειες να μεταγγίσουν στα παιδιά την περιβαλλοντική τους ευαισθησία και συναισθήματα:

«επειδή μ' αρέσει πάρα πολύ η παρατήρηση της φύσης, των πουλιών, φυτών, εντόμων, θέλω να βάλω και τα πιτσιρικά σ' αυτή τη διαδικασία» (N6).

«Να έχει αγάπη [η νηπιαγωγός] για τη φύση, να τη συγκινεί η φύση, γιατί τότε θα θέλει αυτό που νοιώθει να το μεταδώσει και στα παιδιά (...) Ήθελα τα παιδιά, μέσα από το σχολείο να αποκτήσουν εμπειρίες στη φύση. Αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό» (N3).

«Η επιθυμία μου να συμμετάσχω ενεργά στην προστασία (του περιβάλλοντος). Την ανάγκη μου αυτή θέλησα να την περάσω και στα παιδιά, να τα βοηθήσω δηλαδή να διαμορφώσουν περιβαλλοντικές αξίες και συμπεριφορές» (N7).

«(...) κι αυτό το [περιβαλλοντικό] ενδιαφέρον το περνούσα μετά στα παιδιά» (N2).

Από τα δύο τελευταία παραθέματα προκύπτει επί πλέον πως οι νηπιαγωγοί αυτές ασυνείδητα ή συνειδητά φαίνεται να έχουν καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα με άλλους ερευνητές (Tanner, 1980; Chawla, 1998α; Palmer, 1993; Palmer et al., 1998) των οποίων το βασικό εύρημα είναι πως άτομα ενεργά σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος (η Palmer¹⁵ ερεύνησε εκπαιδευτικούς εμπλεκόμενους με την ΠΕ) συχνότατα επικαλούνται εμπειρίες στη φύση κατά την παιδική τους ηλικία ως αιτίες της παραπάνω εμπλοκής τους. Μία μάλιστα νηπιαγωγός φαίνεται να σχεδιάζει το (φιλοπεριβαλλοντικό) προφίλ της, αποδίδοντάς το ακριβώς στην στενή της επαφή με τη φύση.

«Επίσης νοιώθω τυχερή γιατί προέρχομαι από χωριό έχω ζήσει στη φύση, έτρεξα, έπαιξα σ' αυτή (...) Σήμερα τα παιδιά κλεισμένα στα διαμερίσματα έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να βρεθούν κοντά στη φύση. Φυσικά μπορεί να τους ευαισθητοποιούν άλλα πράγματα, πχ η μόλυνση, η καταστροφή του περιβάλλοντος...» (N1).

Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνεί έρευνα για τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών στην Ελλάδα (Περδικάρη κ. ά., 2005¹⁶) που έδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ως πρώτο λόγο εμπλοκής τους με την ΠΕ κατά πλειοψηφία ανέφεραν

¹⁵ Στην ελληνική βιβλιογραφία για το ίδιο θέμα, με εκτεταμένη αναφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ αλλά και σύγκριση με τους ομόλογούς τους Άγγλους εκπαιδευτικούς δεξ, Palmer κ.ά. 1998.

¹⁶ Βεβαίως πρέπει να σημειωθεί πως το δείγμα της έρευνας αυτής δεν ήταν αναγκαστικά νηπιαγωγοί τόσο ενημερωμένες, περιβαλλοντικά ευαίσθητες και συστηματικά ασχολούμενες με την ΠΕ (μόνο το 27% από αυτές είχαν πχ εκπονήσει προγράμματα ΠΕ), όπως οι έλληνες εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Palmer et al (1998) (όπου το 79% εκπονούσαν προγράμματα).

τη ρύπανση του περιβάλλοντος και ως δεύτερο εμπειρίες στη φύση κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τους.

Συμπεράσματα

Οι προσωπικές θεωρίες των νηπιαγωγών του δείγματος φαίνεται να συγκλίνουν στους ακόλουθους άξονες:

1. Το περιεχόμενο της ΠΕ γίνεται αντιληπτό ως διαδικασία παραγωγής βιωμάτων που δημιουργούν αγάπη και κατά συνέπεια διάθεση για φροντίδα και προστασία του περιβάλλοντος, ως ένας ιδιαίτερος τρόπος δουλειάς που παράγει κριτικούς πολίτες πρόθυμους για δράση υπέρ του περιβάλλοντος ή τέλος ως γνωστική κατανόηση. Οι τρεις αυτές κατηγορίες θυμίζουν τις τρεις όψεις της ΠΕ όπως πρωτοδιατυπώνονται από τον Lucas (1980-81) (για το περιβάλλον-μέσα στο περιβάλλον- υπέρ του περιβάλλοντος) (βλέπε Δημητρίου κ.ά. υπό κρίση).
2. Σε σχέση με τη διαδικασία επιλογής του θέματος των προγραμμάτων, η εκκίνηση γίνεται με τέσσερις τρόπους: πρώτον, από προτάσεις των ίδιων των παιδιών. Δεύτερον, μέσα από συζήτηση και εκμετάλλευση των εμπειριών των παιδιών. Τρίτον, μετά από προσωπική επιλογή της νηπιαγωγού που «δίνει» το θέμα στα παιδιά με κατάλληλη αφόρμηση λαμβάνοντας υπόψη της ωστόσο, αφενός την ανάγκη για συμμόρφωση με τους αναπτυξιακούς περιορισμούς των παιδιών και αφετέρου τη χωροχρονική συγκυρία που μορφοποιεί τα ενδιαφέροντά τους. Τέταρτο, μια τελευταία ομάδα νηπιαγωγών δηλώνει πως δρα περισσότερο κατευθυντικά, επιλέγοντας θέματα που θεωρούν οι ίδιες σημαντικά.
3. Σε σχέση με το ρόλο τους: είτε τον βλέπουν ως καταλυτικό της πορείας των παιδιών προς την ανακάλυψη, είτε θεωρούν τον εαυτό τους ως «συνοδό» ανοιχτών/αναδυόμενων δραστηριοτήτων. Σε κάθε περίπτωση θεωρούν πως και μόνη η ενασχόληση με προγράμματα ΠΕ σημαίνει «διαζύγιο» με τον παραδοσιακό τύπο εκπαίδευσης. Σκέπτονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς που προωθούν τον βιωματικό-συνεργατικό τύπο εκπαίδευσης, παραχωρώντας χρόνο και χώρο για αυτόνομη δραστηριότητα των παιδιών. Με άλλα λόγια, είναι σε επαφή με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που προκρίνουν αλληλεπίδραση, συμμετοχικότητα και μοίρασμα της «εξουσίας» μέσα στην τάξη, καθώς επίσης πολλαπλές επιλογές, δυνατότητα για συνεργατική μάθηση και γενικότερα παιδοκεντρικές προσεγγίσεις (Ντολιοπούλου, 2004:124). Όλα τα προηγούμενα τα θεωρούν ως εκείνα ακριβώς τα στοιχεία της ΠΕ που την ξεχωρίζουν από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου, ως ένα μη-τυποποιημένο, αντισυμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

4. Το κίνητρό τους για να εκπονήσουν προγράμματα ΠΕ φαίνεται να είναι διττό: αφενός η προσωπική τους ευαισθησία, αφετέρου, η επιθυμία να την μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά της τάξης τους. Εδώ φαίνεται να αναδύεται το «προσωπικό στοίχημα» που αναλαμβάνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτή η πρόσληψη της ΠΕ ως «προσωπικής υπόθεσης» από τους εκπαιδευτικούς του χώρου αυτού, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, οφείλεται σε παράγοντες όπως: το εθελοντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την ΠΕ, η δυνατότητα (αλλά και η «νομιμότητα») έκφρασης συναισθημάτων μέσα στο πεδίο αυτό και οι μεγαλύτεροι βαθμοί ελευθερίας που επιτρέπουν μια «ασυνήθιστη» (σε σχέση με την παραδοσιακή) διδασκαλία.

Σε σχέση με τις καταβολές τους, μια ομάδα δηλώνει πως είχε ήδη αποκρυσταλλωμένη «από καιρό τώρα» εναλλακτική (ως προς την παραδοσιακή) εκπαιδευτική φιλοσοφία πριν εμπλακεί με την ΠΕ (η οποία μάλιστα και τις προετοίμασε και τους επέτρεψε να ασχοληθούν με αυτήν), ενώ μια δεύτερη ομάδα επικαλείται τον καταλυτικό ρόλο των σεμιναρίων επιμόρφωσης και δη αυτών που τις έφεραν σε επαφή με αμεσοβιωματικές εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Αναφορές

- Basile, C., White, C. (2000). Environmental literacy: providing an interdisciplinary context for young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 201-8.
- Bolton, D. G. (1994). Keepers of the earth-environmental awareness for early childhood educators. In R. A. Wilson (Ed.), *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Brauss, J. (1999). Powerful pedagogy: using EE to achieve your education goals. *Educator*, 1, 17-25.
- Bruner, J. S. (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chawla, L. (1998α). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-383.
- Chawla, L. (1998β). Research methods to investigate significant life experiences: review and recommendations. *Environmental Education Research*, 4(4), 383-399.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Flogaitis, E., Daskolia, M., Liarakou, G. (2005). Greek kindergarten teacher's practice in Environmental Education. *Journal of Early Childhood Research*, 3(3), 299-320.
- Flogaitis, E., Alexopoulou, I. (1991). Environmental education in Greece. *European Journal of Education*, 26(4), 339-345.

- Flogaitis, E., Agelidou, E. (2003). Kindergarten teacher's conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461-478.
- Helm, J. H., Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Hungerford, H. R., Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Education*, Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lucas, A. M. (1980-81). The role of science education in education for the Environment. *Journal of Environmental Education*, 12(2), 32-7.
- Monroe, M. C., Kaplan, S. (1988). When words speak louder than actions: environmental problem solving in the classroom. *Journal of Environmental Education*, 19(3), 38-41.
- Ohio Environmental Protection Agency (2000). *Best practices for Environmental Education, guidelines for success*. Columbus OH: Office of Environmental Education, www.epa.state.oh.us
- Palmer J. A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of environmental educators. *Environmental Education*, 24(3), 26-30.
- Palmer J. A., Suggate, J., Bajd, B. & Tsaliki, E. (1998), Significant influences on the development of adults' environmental awareness in the UK, Slovenia and Greece. *Environmental Education Research*, 4(4), 429-445.
- Rinaldi, C. (2002). Research and learning: The work of children and adults in Reggio Emilia. *Child Care Information Exchange*, 145, 16-20.
- Sia, A. P., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1985-86). Selected predictors of responsible environmental behaviour: An analysis. *Journal of Environmental Education*. 17(2), 31-40.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: a new research area in Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Wien, C. A. (1998). Towards a pedagogy of listening: impressions of the Centre for Early Childhood Education, Loyalist College, Belleville, Ontario. *Canadian Children*, 23(1), 12-19.
- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 80, 77-89.
- Βαχτσεβάνου - Σταμούλη, Μ. (2005). *Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη θεματική επιλογή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, ΑΠΘ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γεωργόπουλος, Α., Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 3, 115-140.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δημητρίου, Α., Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α'θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου, *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σ. 125-134).

- Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (υπό δημοσίευση).
- Φράγκος, Χ. (1999). Ο κόσμος του σχολείου και το σχολείο του κόσμου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, 29-38.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (2003). Μεθοδολογία της έρευνας. Στο Α. Κυρίδης & Ε. Μαυρικάκη (Επ.), *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Palmer, J. A., Suggate, J. & Τσαλίκη, Ε. (1998). Σημαντικές επιρροές στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 149-170.
- Περδικάρη, Σ., Σκαναβή, Κ. & Κοντογιάννη, Α. (2005). Διερεύνηση και μελέτη των «περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών» εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 156-175.
- Περδίκη, Γ. (1994). Τα προγράμματα ΠΕ σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Πιερίας-κριτική παρουσίαση και μια ειδική περίπτωση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 19-21.
- Σαμαντάς, Χ. (1994). Μερικές δυσοίωνες προϋποθέσεις στην εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 22-3.
- Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β. & Γιαννοπούλου, Κ. (2005). Σχολιασμός μοντέλων περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 161-178.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.