

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Διερευνώντας το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον
σχεδιασμό της αυλής του σχολείου τους»

ANNA ΤΙΓΚΑ

ΒΟΛΟΣ 2017

1^η Επιβλέπουσα: Ίριδα Τσεβρένη, Λέκτορας (Π.Δ. 407/1980), Παιδαγωγικό
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Βασιλεία Χρηστίδου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

3^η Επιβλέπουσα: Δόμνα – Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών
Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης - Α.Π.Θ.

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, πολλοί ήταν αυτοί που συνέβαλαν με τον τρόπο τους και στήριξαν την προσπάθειά μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Ίριδα Τσεβρένη, λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο, αλλά και για την ανεκτίμητη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε σε κάθε στάδιο διεξαγωγής της έρευνάς μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Βασιλεία Χρηστίδου, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα. Δόμνα – Μίκα Κακανά, καθηγήτρια του Α.Π.Θ., για τις προτάσεις και συμβουλές που μου δώσανε.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την προϊσταμένη του παιδικού σταθμού «Αριάδνη», κα. Κατερίνα Μπακαλέξη, η οποία συνέβαλε με τη συγκατάθεσή της και την συνεργασία της στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και όλο το προσωπικό του παιδικού σταθμού, που συμμετείχε στην έρευνα. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να πω «ευχαριστώ» στους μικρούς μαθητές του παιδικού σταθμού «Αριάδνη», οι οποίοι, συμμετείχαν με αυθεντικό ενδιαφέρον στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου, την Κατιφένια-Αγγελική Χατζοπούλου, για τις πολύτιμες συμβουλές και συμπαράσταση, την οικογένειά μου, την αδελφή μου, Ιφιγένεια Τίγκα, για την έμπνευση, και ιδιαίτερα τους γονείς μου, Απόλλων και Μαρίνα Τίγκα, για την υλική και ηθική στήριξη των επιλογών μου.

Άννα Τίγκα,

Βόλος, Φεβρουάριος 2017.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....σελ. 5
Abstract.....σελ. 7
Εισαγωγή.....σελ. 8

1^ο Κεφάλαιο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Τα δικαιώματα των παιδιών.....σελ. 10
1.2 Η συμμετοχή των παιδιών.....σελ. 12
1.3 Η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους...σελ. 16
1.4 Κριτική παιδαγωγική και περιβαλλοντική εκπαίδευση.....σελ. 18

2^ο Κεφάλαιο : Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Τα ερωτήματα της έρευνας.....σελ. 23
2.2 Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου.....σελ. 24
2.3 Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσηςσελ. 27
2.4 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.....σελ. 28
2.5 Η εκπαιδευτική ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα.....σελ. 29
2.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....σελ. 30
2.7 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....σελ. 35
2.8 Η διεξαγωγή της έρευνας.....σελ. 37

3^ο Κεφάλαιο : Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Κυκλική και σπειροειδής πορεία της παρούσας έρευνας.....σελ. 39
3.2 Α' Κύκλος : «Ανίχνευση και καταγραφή των ιδεών των παιδιών στα πλαίσια της τάξης».....σελ. 39
3.2.1 Αρχικός σχεδιασμός.....σελ. 40
3.2.2 Δράση.....σελ. 40
3.2.3 Παρατήρηση, στοχασμός, ανασχεδιασμός.....σελ. 49
3.3 Β' κύκλος : «Παρουσίαση ιδεών στην κοινότητα του σχολείου».....σελ. 54
3.3.1 Αρχικός σχεδιασμός.....σελ. 54
3.3.2 Δράση.....σελ. 54
3.3.3 Παρατήρηση, στοχασμός, ανασχεδιασμός.....σελ. 63

3.4 Γ' κύκλος : «Υλοποίηση του οράματος και εντυπώσεις των παιδιών».....σελ. 68	σελ. 68
3.4.1 Αρχικός σχεδιασμός.....σελ. 68	σελ. 68
3.4.2 Δράση.....σελ. 69	σελ. 69
3.4.3 Παρατήρηση, στοχασμός, ανασχεδιασμός.....σελ. 77	σελ. 77
4^ο Κεφάλαιο : Συμπεράσματα της έρευνας	
4.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....σελ. 85	σελ. 85
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....σελ. 90	σελ. 90
4.3 Ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.....σελ. 91	σελ. 91
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....σελ. 92	σελ. 92

Περίληψη

Το κυρίαρχο μοντέλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο στηρίζεται στη μετάδοση επιστημονικής γνώσης για τα ζητήματα του περιβάλλοντος, παραμερίζοντας την ενεργοποίηση και τη δράση των μαθητών. Τα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου δημιουργούν ολοένα περισσότερο την ανάγκη για μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση. Σκοπός αυτού του μοντέλου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των μαθητών, ενώ η διαδικασία μάθησης αναδεικνύει τις ιδέες, τα βιώματα και τα συναισθήματα των παιδιών, ως προετοιμασία για τη δράση. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση είναι ενεργή και βιωματική, με έμφαση στον στοχασμό και στη δράση. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε την εφαρμογή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα το συμμετοχικό σχεδιασμό της αυλής ενός παιδικού σταθμού του Βόλου, με τη συμμετοχή 15 παιδιών, ηλικίας 4-4,5 ετών. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης, η οποία υλοποιήθηκε σε τρεις κύκλους: στον πρώτο κύκλο αναδείχθηκαν και αποτυπώθηκαν οι ιδέες των παιδιών για την αυλή του σχολείου τους, στον δεύτερο κύκλο τα παιδιά επικοινωνήσαν το όραμά τους μέσω της δημιουργίας μακέτας, αλλά και μέσω της συμμετοχής τους σε διαπραγματευτικό διάλογο με την προϊσταμένη του παιδικού σταθμού, ενώ στον τρίτο κύκλο τα παιδιά ανέλαβαν δράση, υλοποιώντας εναλλακτικά κάποιες προτάσεις τους στην αυλή του σχολείου. Μέσα από τις δράσεις αυτές, αναδείχθηκαν τα οφέλη του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού τα παιδιά εξάσκησαν την κριτική τους ικανότητα, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, αλλά και την ικανότητα διαπραγμάτευσης, εκπαιδεύτηκαν στο δημοκρατικό διάλογο, στη συμμετοχή και τη δράση, ενώ παράλληλα συνδέθηκαν με το άμεσο περιβάλλον τους, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις να έρθουν σε επαφή με τη φύση. Παράλληλα, εγέρθηκαν συναισθήματα χαράς και γνήσιου ενδιαφέροντος, επάρκειας και προσωπικής ευχαρίστησης, αλλά και δυσαρέσκειας, λόγω της μη πραγματοποίησης κάποιων προτάσεων των παιδιών. Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα, το καινοτόμο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτέλεσε εφελκυστικό για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και για το όραμα του εκδημοκρατισμού του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά : Έρευνα Δράσης, Κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, συμμετοχή των παιδιών, συμμετοχικός σχεδιασμός, εκπαιδευτικός ως ερευνητής, εκδημοκρατικοποίηση του σχολείου

Abstract

The dominant model of environmental education in Greek schools is based on the transmission of scientific knowledge on environmental issues, setting aside the activation and activity of students. The growing environmental problems of the modern world increasingly create the need for an action-oriented environmental education. The purpose of this model of environmental education is the strengthening and empowerment of students and the learning process brings ideas, experiences and emotions of children, as preparation for action. In the wider context of critical environmental education, where learning is active and experiential, with a focus on reflection and action. This study attempted to implement an environmental program of participatory design of the courtyard of a day nursery of Volos, with the participation of 15 children aged 4-4.5 years. Action research was conducted, which was carried out in three cycles: the first cycle emerged and reflected the children's ideas on the courtyard of the school, the second cycle of children contacted their vision through model creation, but also through participation in negotiations dialogue with the head of the kindergarten, while in the third cycle, children took action by implementing some alternative to their proposals in the schoolyard. Through these actions, the benefits of the program emerged after the children practiced their critical ability, developed their communication skills, and the ability to negotiate, trained in democratic dialogue, participation and action, while connected to their direct environment, creating the conditions to come into contact with nature. At the same time, feelings of joy and genuine interest were raised, competence and personal pleasure, but also dissatisfaction because of some missing children's proposals. Regarding school community, the innovative environmental education program was the springboard for the professional development of teachers, but also for the vision of the school democratization.

Key words: Action Research, Critical environmental education, children participation, teacher as a researcher, democratisation of school

Εισαγωγή

*“I dream my painting and then I paint my dream”
«Vincent van Gogh»*

Διανύοντας μια εποχή, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα καταστρατηγούνται καθημερινά και οι πολίτες παρακολουθούν άπραγοι την παγκόσμια οικολογική κρίση, είναι επίκαιρο όσο ποτέ να τονιστεί η ανάγκη και το δικαίωμα συμμετοχής κάθε ατόμου σε θέματα που αφορούν τη ζωή του και το άμεσο περιβάλλον του. Όσον αφορά την παιδική ηλικία, δημιουργείται αδήριτη ανάγκη να ακουστεί η φωνή των παιδιών, στηρίζοντας το δικαίωμά τους για ελεύθερη έκφραση και δίνοντάς τους ευκαιρίες να συμμετέχουν σε θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντός τους και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν, ως ενεργοί πολίτες.

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία αποπειράται να διερευνήσει το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες που αποκόμισαν τα παιδιά, αλλά και τα συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά την συμμετοχή τους. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε ένα παιδικό σταθμό του Δήμου Βόλου με τη συμμετοχή μιας τάξης προ-προνηπίων, ηλικίας 4 έως 4,5 ετών και είχε διάρκεια τριών μηνών (αρχές Μαΐου 2016 έως τέλος Ιουλίου 2016). Μέσω της υλοποίησης ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο επικεντρώνεται στον συμμετοχικό σχεδιασμό του αύλειου χώρου, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στα οφέλη, τόσο των παιδιών, αλλά και του σχολείου γενικότερα.

Η παρούσα ερευνητική δράση αναπτύχθηκε σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο βασίζεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και συγκεκριμένα στα άρθρα 12 και 13, όπου περιγράφεται το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών σε θέματα που τα αφορούν. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η θεωρία της συμμετοχής των παιδιών, ως ενεργοί πολίτες, με έμφαση στη δράση, και συγκεκριμένα στην εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στην κριτική παιδαγωγική, στο πλαίσιο της οποίας ανήκει η έρευνα δράσης που ακολουθείται, και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, της οποίας προέκταση είναι ο συμμετοχικός σχεδιασμός που πραγματοποιείται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, στην οποία αποσαφηνίζονται τα ερωτήματα της έρευνας, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης, και συγκεκριμένα η συμμετοχική έρευνα δράσης, περιγράφεται ο

στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, αναλύονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων και γίνεται αναφορά στον τρόπο ανάλυσης δεδομένων της έρευνας. Τέλος, γίνεται ένα περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας, όπου περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, από την προετοιμασία της μέχρι την ολοκλήρωση των τριών κύκλων της έρευνας δράσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κύκλοι της έρευνας, οι οποίοι ακολουθούν την κυκλική και σπειροειδή πορεία της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης. Ο πρώτος κύκλος (ανίχνευση και καταγραφή των ιδεών των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης), ο δεύτερος κύκλος (παρουσίαση ιδεών στην κοινότητα του σχολείου) και ο τρίτος κύκλος (υλοποίηση του οράματος και εντυπώσεις των παιδιών) πραγματοποιούνται μέσα από α. τον αρχικό σχεδιασμό, β. τη δράση, και γ. την παρατήρηση, τον στοχασμό και τον ανασχεδιασμό, όπου παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα με έμφαση στο λόγο των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει από τις μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποτύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται σε συσχέτιση με τα ερωτήματα της έρευνας, δηλαδή τις εμπειρίες των παιδιών, αλλά και τα οφέλη του σχολείου από το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

1^ο Κεφάλαιο

Θεωρητικό μέρος

1.1 Τα δικαιώματα των παιδιών

Η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται από τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ως μια περίοδος αθωότητας και εξάρτησης, γεγονός που επηρεάζει τις απόψεις των ενηλίκων για τον ρόλο των παιδιών στην κοινωνία (Barratt Hacking, Barratt & Scott, 2007). Μολαταύτα, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1995) ευαισθητοποιεί την κοινή γνώμη για θέματα που αφορούν στην παιδική ηλικία και συγκεκριμένα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε δημοκρατικές κοινωνίες, δίνοντας έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών σε αποφάσεις που αφορούν στο περιβάλλον τους (Barratt Hacking et al., 2007).

Ταυτόχρονα, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού προτείνει στα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών να μελετήσουν την πιθανότητα εγκαθίδρυσης νέων μηχανισμών, ώστε να διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις που τα αφορούν μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία (Shier, 2001). Οι Cutler και Frost (2001) αναφέρουν ότι οι ενήλικες συχνά υποτιμούν τις ικανότητες εμπλοκής των νέων ανθρώπων και γι' αυτό είναι σημαντικό να ξεκινήσει να αναπτύσσεται μια κουλτούρα εμπλοκής από πολύ νωρίς, στα σχολεία και στις γειτονιές. Επιπρόσθετα, το σχολείο, ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, θα πρέπει να αποτελεί το μέρος όπου τα παιδιά θα μπορούν να κατανοήσουν και να βιώσουν τη δημοκρατική συμμετοχή.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), το κράτος πρέπει να διασφαλίζει σε κάθε παιδί, που είναι ικανό να διαμορφώνει την προσωπική του άποψη, το δικαίωμα να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του για τα θέματα που το αφορούν, δίνοντας τη δέουσα βαρύτητα στην ηλικία και την ωριμότητα του παιδιού (άρθρο 12).

Άρθρο 12

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητάς του.

2. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Το 2005, το άρθρο 12 αναδιατυπώθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη, έτσι ώστε να απευθύνεται και στα μικρότερα παιδιά, και πρότεινε, τα παιδιά, ακόμα και τα πολύ μικρά, να βιώνουν τον σεβασμό ως άτομα με δικά τους δικαιώματα, αλλά και να αναγνωρίζονται ως ενεργά μέλη των οικογενειών τους, των κοινοτήτων και της κοινωνίας, έχοντας τις δικές τους ανησυχίες, ενδιαφέροντα και απόψεις (Merewether & Fleet, 2014).

Επίσης, στο άρθρο 13, αναφέρεται ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση κάθε ζητήματος που τα αφορά, δηλαδή την ελευθερία να αναζητούν, να λαμβάνουν και να μεταφέρουν πληροφορίες και ιδέες κάθε είδους, γραπτά, προφορικά, σε έντυπη μορφή, μέσα από την τέχνη ή με οποιοδήποτε μέσο επιλέξουν αυτά.

Άρθρο 13

1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.

2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι:

α) Για το σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή

β) Για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) ορίζει τα δικαιώματα του παιδιού, και ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους, αμφισβητώντας τις πατερναλιστικές νοοτροπίες, κατά τις οποίες, οι ενήλικες, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τα παιδιά, τους στερούν κάθε πρωτοβουλία (Sinclair, 2004). Παράλληλα, η κατανόηση για τον ενεργό ρόλο που μπορούν να έχουν τα παιδιά στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, αλλά και για τις ικανότητές τους, ακόμη και σε ότι αφορά τα μικρά παιδιά, τροφοδοτεί την αποδοχή της συμμετοχής του παιδιού στα κοινωνικά δρώμενα (Sinclair, 2004).

1.2 Η συμμετοχή των παιδιών

Η εκπαίδευση των παιδιών στις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές αποτελεί ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της παιδικής ηλικίας. Το δικαίωμα όλων των πολιτών να εμπλέκονται σε δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες είναι καταλυτικό στην προσπάθεια να επέλθει θετική κοινωνική αλλαγή (Mogensen & Schnack, 2010). Τα παιδιά είναι ικανά να συμμετέχουν στην προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή, συνεισφέροντας με τις ιδέες τους και με την αντίληψή τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και σε δημοκρατικές διαδικασίες, αναλαμβάνοντας δράση, προς όφελος όλης της κοινωνίας.

Δυστυχώς όμως, συχνά υπάρχουν εμπόδια στη συμμετοχή των μικρών παιδιών, αφού, σύμφωνα με την Alderson (2005), υποτιμώνται οι ικανότητές και οι δυνατότητές τους και είναι υπερελεγχόμενα από τους ενήλικες, με συνέπεια να τους δίνονται λίγες ευκαιρίες να συμμετέχουν ισότιμα. Ο Smith (2007) αναφέρει ότι όταν τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως αδαή και ως άτομα που δεν έχουν καταφέρει να αποκτήσουν την ιδιότητα του πολίτη μέσα στην κοινωνία, είναι δύσκολο να αναγνωριστεί η επάρκειά τους. Όταν όμως, ξεπερνιούνται αυτοί οι περιορισμοί, τα παιδιά ενδυναμώνονται και τελικά συμμετέχουν, γεγονός που τα ενθαρρύνει να υιοθετήσουν δημοκρατικές πρακτικές λήψης αποφάσεων, αλλά και να βιώσουν τη δυναμική μιας κοινότητας που επιχειρεί την αλλαγή. Σύμφωνα με τον Smith (2007), όταν τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά σε μία κοινωνία, μπορούν να συμμετέχουν σε αποφάσεις για ζητήματα που τα αφορούν (Clark, 2005).

Η συμμετοχή του πολίτη στο περιβάλλον του, έχει στόχο την ενημέρωση, την επίβλεψη και τη διαχείριση του περιβάλλοντος του, μέσα από τη δράση. Οι άνθρωποι προοδεύουν περισσότερο, όταν έχουν ποικιλία ευκαιριών, ώστε να διαπιστώσουν τις δυνατότητές τους, και αυτό περιλαμβάνει και την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους με ακρίβεια και να αναλαμβάνουν αποτελεσματική δράση απέναντι σε αυτό (Chawla, 2008).

Οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν να ασχολούνται με το περιβάλλον, όταν λαμβάνουν άμεση ανταπόκριση στις ενέργειές τους. Σύμφωνα με τον Bandura (2000), τίποτα δεν εμπνέει περισσότερο ένα άτομο να συνεχίσει να προσπαθεί για έναν στόχο, από τις ίδιες τις εμπειρίες των ικανοτήτων του, ενώ, παράλληλα, η αμοιβαιότητα ανάμεσα στις πράξεις του ατόμου και στο περιβάλλον

του αναπτύσσει την αίσθηση της επάρκειας στο άτομο. Γι' αυτόν τον λόγο, τα προγράμματα, που έχουν στόχο να αυξήσουν τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, είναι σημαντικά ως προς την προετοιμασία των παιδιών για πιο ουσιαστικά πλαίσια και πρακτικές συμμετοχής.

Τα περισσότερα συμμετοχικά προγράμματα είναι ανοιχτά σε όλους τους νέους ανθρώπους, παρόλο που συχνά στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες, όπως οι εθνικές μειονότητες ή τα φτωχά παιδιά. Ωστόσο, κάποιες ομάδες παιδιών είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν, ειδικότερα τα πιο μικρά παιδιά και τα παιδιά με επικοινωνιακές δυσκολίες (Sinclair, 2004).

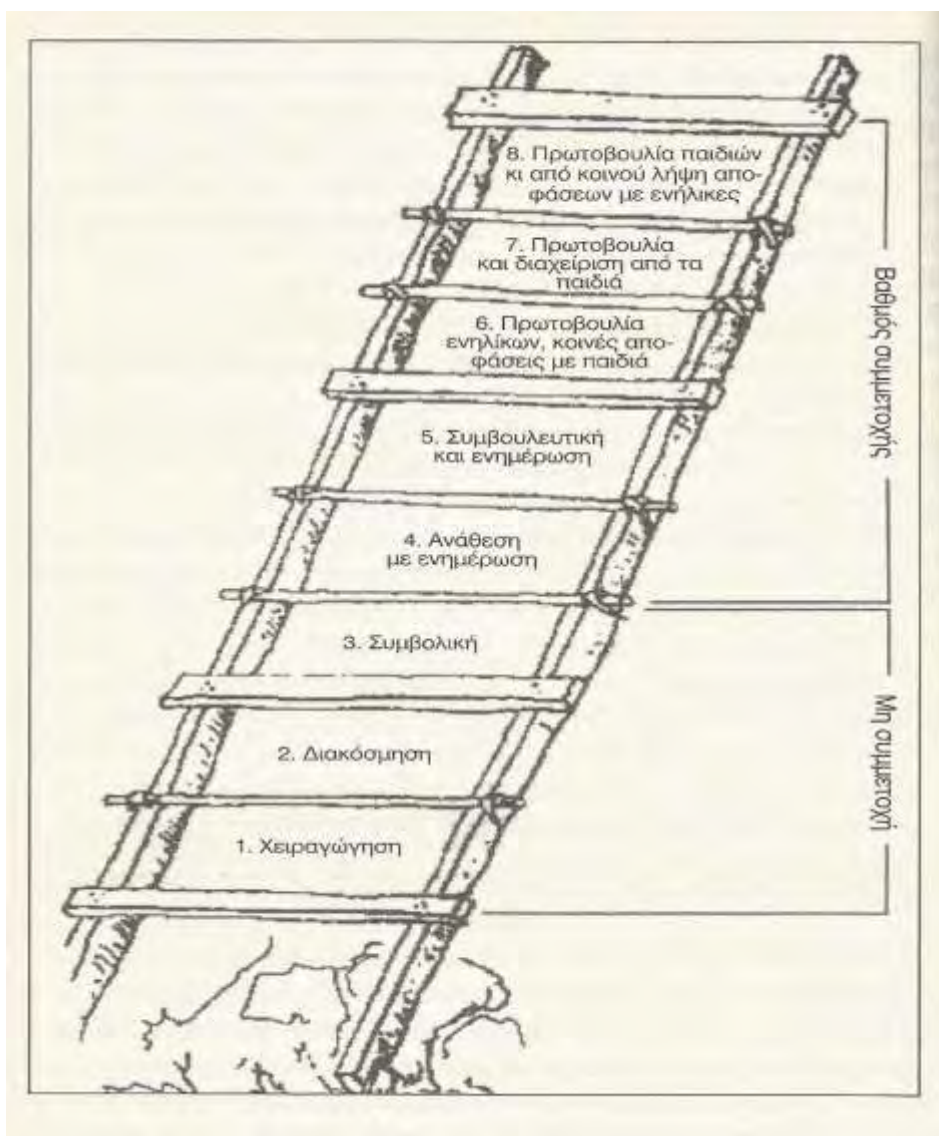
Οι Sutton και Kemp (2002) αναφέρουν ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε συμμετοχικές διαδικασίες αποφεύγουν την αποξένωση, βιώνοντας την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους, ενώ ο Hart (1997) διαπιστώνει πως αναπτύσσουν μια αίσθηση φροντίδας για τη φύση και τον πλανήτη. Οι Chawla και Hefft (2002) θεωρούν πως μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες τα παιδιά μαθαίνουν να είναι ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, ενώ ο Bojer (2000) πιστεύει πως η ίδια η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί συνθήκη για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Εάν η συμμετοχή είναι μία έννοια και πρακτική σημαντική και αποτελεσματική για τα παιδιά, που συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και στην κοινωνική αλλαγή, είναι απαραίτητο οι ενήλικες να σκεφτούν με ποιο τρόπο θα αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της σχέσης τους με τα παιδιά (Sinclair, 2004).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η συμμετοχή προβάλλει, όλο και περισσότερο, ως η απαραίτητη προϋπόθεση για την προετοιμασία των μαθητών στις αρχές και τις διαδικασίες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, ως μια διδακτική αρχή που αναβαθμίζει τη θέση του μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και ως μια ηθική αναγκαιότητα, που εξασφαλίζει την έκφραση λόγου από όλους τους μαθητές σε ζητήματα που τους αφορούν (Jensen, 2000).

Τα επίπεδα της συμμετοχής του παιδιού σε ένα σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ποικίλουν, ανάλογα με τον βαθμό ισχύος ανάμεσα στο παιδί και στον ενήλικα. Ο Roger Hart (1992) περιγράφει τα 8 διαφορετικά είδη συμμετοχής των παιδιών και διαμορφώνει τη «σκάλα της συμμετοχής» για να περιγράψει τον βαθμό ελέγχου, υπό τον οποίο βρίσκονται τα παιδιά κατά τη διαδικασία συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα (εικ. 1). Ξεκινώντας από τη βάση, τα τρία πρώτα είδη είναι η χειραγώγηση, η διακόσμηση και η πλασματική συμμετοχή, κατά τα οποία τα παιδιά δεν συμμετέχουν σε αυθεντικά πλαίσια, αφού οι ενήλικες συχνά υποτιμούν τις

ικανότητες των παιδιών. Ανεβαίνοντας στη σκάλα, αυξάνεται και ο βαθμός αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών, φτάνοντας στο όγδοο επίπεδο, όπου τα παιδιά ηγούνται της διαδικασίας, εκφράζουν τις ιδέες τους, διαμορφώνουν το πρόγραμμα που επιθυμούν και προσκαλούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.



Εικόνα 1: Η σκάλα συμμετοχής του Hart

Πηγή: Hart, R. (1997). *The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.

Δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά να λειτουργούν πάντα στο υψηλότερο επίπεδο της σκάλας. Διαφορετικά παιδιά σε διαφορετική στιγμή μπορεί να προτιμήσουν να δραστηριοποιηθούν σε διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής ή υπευθυνότητας. Ωστόσο, η θεμελιώδης αρχή είναι να σχεδιάζονται προγράμματα, τα οποία μεγιστοποιούν τις

ευκαιρίες για κάθε παιδί, ώστε τα παιδιά να μπορούν να επιλέξουν να συμμετέχουν στο υψηλότερο επίπεδο των δυνατοτήτων τους (Hart, 1992).

Ο σκοπός της συμμετοχικής διαδικασίας είναι να δοθεί στα παιδιά «φωνή». Είναι σημαντικό οι ενήλικες, τόσο να ερμηνεύουν σωστά τα λεγόμενα των παιδιών, όσο και να κατανοούν την ερμηνεία που δίνουν τα παιδιά στις λέξεις. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να εμπλέκονται τα παιδιά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, να γίνεται συνεχής ανατροφοδότηση μαζί με τα παιδιά, να επενδύεται επαρκής χρόνος για τη γνωριμία μαζί τους, για παρατήρηση και, γενικότερα, να γίνεται προσπάθεια άντλησης πληροφοριών από διάφορα σημεία αναφοράς (Sinclair, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα των Vaaliki και Mackey (2008), η ικανότητα των μικρών παιδιών να δραστηριοποιούνται σε σχέση με το περιβάλλον ενδυναμώνεται όταν υπάρχει συνεργασία και εμπλοκή των δασκάλων, των γονέων και των παιδιών για τη λήψη αποφάσεων και για τη δράση με επίκεντρο το περιβάλλον.

Η Mackey (2012) πραγματοποίησε έρευνα σε νηπιαγωγείο της Νέας Ζηλανδίας, το οποίο συμμετείχε σε πρόγραμμα περιβαλλοντικών σχολείων. Στόχος του προγράμματος ήταν να δημιουργήσει ένα βιώσιμο περιβάλλον, ενώ οι παιδαγωγοί είχαν ως καθοδηγητική αρχή τους την ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να διαμορφώνουν ιδέες, να αποφασίζουν και να δρουν μέσα στην κοινότητά τους (Enviroschools, 2010). Στην έρευνα αυτή, υπήρξε εστίαση στο δικαίωμα του παιδιού να βιώνει τον σεβασμό ως πολίτης, ο οποίος έχει φωνή και επιθυμεί να αποτελεί μέρος της λύσης σε θέματα που αφορούν τη ζωή του. Διαπιστώθηκε πως είναι σημαντικό το παιδί να εμπλέκεται στην αναζήτηση της γνώσης και σε διάλογο για θέματα σημαντικά για το ίδιο, να μπορεί να εκφράζει τις ιδέες και να εξασκεί τις ικανότητές του, να εμπλέκεται σε αποφάσεις για πιθανή δράση και να αναλαμβάνει δράση σύμφωνα με την ηλικία του (Mackey, 2012).

Ακούγοντας τις ιδέες και τις ανησυχίες των παιδιών, δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες να εξερευνήσουν ευρύτερα τα θέματα που σχετίζονται με την ζωή των παιδιών, ενώ εξαιρώντας τα από σημαντικές δημοκρατικές διαδικασίες, διακυβεύεται η ικανότητά τους να βρίσκουν λύσεις σε τωρινά και μελλοντικά προβλήματα (Mackey, 2012).

1.3 Η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους

Το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται δεν είναι πάντα φιλικό προς αυτά: συχνά, τα μέρη όπου τα παιδιά μεγαλώνουν, παίζουν και μαθαίνουν είναι, είτε ειδικά σχεδιασμένα για αυτά από τους ενήλικες (Matthews, 1995), είτε αποτελούν κομμάτια της ενήλικης ζωής (Spencer & Blades, 2006).

Οι έρευνες και οι καινοτόμες εφαρμογές έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να συμμετέχουν στο περιβάλλον τους και στην κοινωνία, και ειδικότερα στον σχεδιασμό του χώρου τους, γεγονός που συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξή τους. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες, την αίσθηση της σύνδεσης με άλλους ανθρώπους, με τη φύση και με το περιβάλλον. Επίσης, αναπτύσσεται η ικανότητά τους να διαχειρίζονται το περιβάλλον τους και σημαντικά ζητήματα της ζωής τους, συνεισφέροντας στην απόκτηση μιας ισορροπημένης ζωής, αφού έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τις κοινωνικές δομές και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, την αισθητική τους, τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και την ικανότητα να σχεδιάζουν και να προτείνουν αλλαγές (Tsevreñi & Bentenidi, 2013). Τέλος, ο συμμετοχικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος των παιδιών μπορεί να βασιστεί σε αρχές όπως η εργασία πάνω σε αυθεντικά θέματα, η ελεύθερη και δημιουργική έκφραση μέσα από την τέχνη, η συνεργατικότητα, η συμμετοχικότητα και η εμπλοκή στην παραγωγή της γνώσης (Tsevreñi & Panayotatos, 2011).

Στον συμμετοχικό σχεδιασμό, δεν είναι δυνατόν, ούτε είναι απαραίτητο να επιτευχθεί ισότιμη εκπροσώπηση από όλα τα παιδιά, αλλά είναι σημαντικό να δίνονται ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή σε όλα τα παιδιά. Επίσης, είναι επιτακτική ανάγκη η διαδικασία του σχεδιασμού να είναι ορατή από όλους τους πιθανούς χρήστες του χώρου που σχεδιάζεται, ώστε να μπορούν να αξιολογούν και να σχολιάζουν (Itus & Hart, 1994).

Η ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα του χώρου είναι υποτιμημένη από τους ενήλικες. Ο πρωτοπόρος της πραγματικής συνεργασίας με τα παιδιά, ο Roger Hart (1997), αναφέρει πως οι ζωές των παιδιών είναι πολύπλοκες, μοναδικές και εκ φύσεως συνδεδεμένες με τον χώρο. Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους τα βοηθά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία τους, αλλά και τις γνωστικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, την αίσθηση του «ανήκειν» και την αίσθηση της

ομαδικότητας. Επίσης, η συμμετοχή είναι βασικό συστατικό της ευτυχίας τους και της ποιότητας ζωής, ενώ μπορεί να ωθήσει τα παιδιά να νοιαστούν για τη φύση, αλλά και για τους συνανθρώπους τους, αναπτύσσοντας περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση (Christidou, Tsevreni, Epitropou και Kittas, 2013).

Για να επιτευχθούν πραγματικά συμμετοχικά προγράμματα, είναι απαραίτητο τα παιδιά να εμπλέκονται σε κάποιο βαθμό σε ολόκληρη τη διαδικασία. Είναι λάθος να εμπλέκονται τα παιδιά μόνο στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού, θεωρώντας πως το τεχνικό κομμάτι αφορά μόνο τους ενήλικες, τους αρχιτέκτονες και τους ειδικούς επαγγελματίες γενικότερα. Ακόμα και αν τα παιδιά δεν έχουν φωνή σε αυτές τις συζητήσεις, θα πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν πώς και γιατί γίνονται συμβιβασμοί, σχηματίζοντας μια ρεαλιστική γνώμη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος (Hart, 1997).

Οι Itus και Hart (1994), υλοποιώντας πρόγραμμα για τον σχεδιασμό εξωτερικών χώρων παιχνιδιού με τη συμμετοχή παιδιών και γονέων στην Νέα Υόρκη, αναφέρουν ότι αναπτύχθηκαν καινοτόμες μέθοδοι, ενώ η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνας ήταν το γεγονός ότι προέκυψε ένας κοινοτικός κήπος, ως χώρος για να παίζουν τα παιδιά.

Στην Αγγλία, ο Rickinson (2004) διερεύνησε το πλαίσιο της συμμετοχής σε έξι γυμνάσια, με στόχο την ανάπτυξη και την ανάδειξη της αξίας της εμπλοκής των μαθητών στο σχεδιασμό και στη διαχείριση του περιβάλλοντος του αύλειου χώρου του σχολείου τους. Στο τέλος του προγράμματος, κάποιοι μαθητές διαπίστωσαν ότι είχαν εξελιχθεί οι ατομικές τους, αλλά και ομαδικές δεξιότητες, ενώ άλλοι σχολίασαν ότι έμαθαν να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να κάνουν ερωτήσεις, να οργανώνουν τη δουλειά τους, να παίρνουν αποφάσεις και να συμβιβάζονται. Επίσης, κάποιοι μαθητές ανέφεραν πως ανέπτυξαν νέες ικανότητες όσον αφορά στο σχέδιο και στην τεχνολογία, ενώ άλλοι βοηθήθηκαν ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τέλος, μαθητές και καθηγητές δήλωσαν πως το πρόγραμμα ήταν ωφέλιμο για την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ κάποιοι καθηγητές αισθάνθηκαν «πλήρεις», καθώς εντυπωσιάστηκαν από όλες αυτές τις αλλαγές, στις οποίες ηγήθηκαν τα παιδιά, αλλά και ωφελημένοι, αφού θα υπήρχαν μειωμένες πιθανότητες βανδαλισμού από τα παιδιά στον εξοπλισμό του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν τα ίδια.

Οι Tsevreni και Bentenidi (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σε ειδικό σχολείο της Αθήνας, όπου τα παιδιά συμμετείχαν στον σχεδιασμό της αυλής του σχολείου

τους, με σκοπό να αποτελέσει περιβάλλον μάθησης και δημιουργικού παιχνιδιού. Τα παιδιά έγιναν συν-ερευνητές στη διαδικασία, συμμετείχαν σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και τέλος εξέφρασαν τις ιδέες τους και το όραμά τους για το νέο κήπο του σχολείου τους. Οι ιδέες τους προέκυψαν από τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους για τον σχολικό κήπο. Επίσης, οι ερευνήτριες παρατήρησαν ομοιότητες ανάμεσα στις ιδέες των παιδιών και σε αυτές των δασκάλων τους, γεγονός που αποκαλύπτει τη δυνατότητα των παιδιών για κριτική σκέψη. Ο σχεδιασμός του χώρου βοήθησε τα παιδιά να ξεπεράσουν την παθητικότητά τους και τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, τις δυσκολίες στην επικοινωνία και στη συνεργασία, ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθησή τους. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους, την ικανότητά τους για ανάλυση και σύνθεση του χώρου τους, ενώ πρότειναν και ιδέες για βελτίωση. Τέλος, τα παιδιά απέκτησαν προσωπική και συλλογική επάρκεια στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους.

Στην έρευνα των Christidou et al. (2013), εξερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου για την αυλή του σχολείου τους, αλλά και το όραμά τους για τη βελτίωσή της μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού. Βρέθηκε ότι τα παιδιά δεν είχαν αναπτύξει επαρκώς την αίσθηση του χώρου και την αίσθηση του ανήκειν στο περιβάλλον της αυλής του σχολείου τους, δεδομένου πως τα ίδια δεν είχαν συμμετάσχει στον αρχικό σχεδιασμό και στη διαχείριση του περιβάλλοντος αυτού. Στη συνέχεια, μέσω της έκφρασης και της επικοινωνίας των απόψεών τους και μέσω της συμμετοχής τους στη δημιουργία ενός νέου σχεδίου σχολικής αυλής, τα παιδιά απέκτησαν αυτοπεποίθηση και ενδυναμώθηκαν.

1.4 Κριτική παιδαγωγική και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Εμπνευστής της κριτικής παιδαγωγικής θεωρείται ο Paulo Freire, ο οποίος είναι γνωστός για το βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (1970). Ο Freire περιγράφει την εκπαίδευση ως «μια πράξη κατάθεσης», κατά την οποία οι δάσκαλοι είναι οι καταθέτες πληροφοριών και οι μαθητές είναι τα «ταμειυτήρια», οι οποίοι δέχονται τις πληροφορίες, τις αποστηθίζουν και τις επαναλαμβάνουν. Για τον ίδιο, αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης είναι το ιδανικότερο εργαλείο στα χέρια του καταπιεστή, αφού προετοιμάζει τα άτομα να προσαρμοστούν σε μια κατάσταση που τα καταπιέζει, αντί να τα προκαλεί να την αντιμετωπίσουν (Duncan-Andrade & Morrell, 2008). Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Freire (1970) βασίζεται στην

πεποίθηση ότι η καταπίεση δρα ως εμπόδιο, οντολογικά και ιστορικά, στην αποστολή του ανθρώπου που είναι ο εξανθρωπισμός.

Η κριτική παιδαγωγική ακολουθεί τον τρίτο τύπο, όσον αφορά τον διαχωρισμό σχετικά με τις μορφές γνώσης, που έθεσε ο Γερμανός κοινωνιολόγος και φιλόσοφος, Jürgen Habermas. Ο πρώτος τύπος είναι η τεχνική γνώση, η οποία μπορεί να μετρηθεί και να ποσοτικοποιηθεί, αποτελώντας, έτσι, για τους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο κατηγοριοποίησης, μέτρησης και ελέγχου των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενστερνίζονται την παραδοσιακή παιδαγωγική υιοθετούν συντηρητικές εκπαιδευτικές ιδεολογίες, δίνοντας έμφαση σε αυτή τη μορφή γνώσης. Ο δεύτερος τύπος, η πρακτική γνώση, έχει στόχο να διαφωτίσει το κάθε άτομο, ώστε να διαμορφώσει την καθημερινή του δράση στον κόσμο, και αποκτάται μέσω της περιγραφής και της ανάλυσης των κοινωνικών καταστάσεων. Τέλος, ο τρίτος τύπος είναι η χειραφετική γνώση, για την οποία ενδιαφέρεται κυρίως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, και η οποία έχει στόχο να δημιουργηθούν οι συνθήκες, ώστε να αντιμετωπιστεί ο παραλογισμός και η καταπίεση, δημιουργώντας τις βάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα και ενδυνάμωση (Darder, Baltodano & Torres, 2003).

Η κριτική παιδαγωγική βασίζεται στην εκπαίδευση που θέτει προβληματισμούς, όπου τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν με κριτικό τρόπο την ύπαρξή τους, βλέποντας τον κόσμο, όχι ως μια στατική πραγματικότητα, αλλά ως μια πραγματικότητα που εξελίσσεται και αλλάζει. Στο πλαίσιο αυτό, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεχτούν πως οι μαθητές τους έχουν γνώσεις και λύσεις σε προβλήματα και γι' αυτό οφείλουν να συνεργάζονται μαζί τους. Στην κριτική παιδαγωγική του Freire βασίζεται και η ιδέα της πράξης, μία διαδικασία κατά την οποία, εκπαιδευτικοί και μαθητές τάσσονται υπέρ της εκπαιδευτικής πορείας που οδηγεί στη δράση, αλλά και στον αναστοχασμό πάνω στη δράση αυτή. Η κριτική παιδαγωγική έχει στόχο την εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον διάλογο, και όχι στη μονόδρομη μεταφορά γνώσης, και την εκπαιδευτική πράξη που δομείται με τρόπο που ενδυναμώνει τα άτομα, και τα καθιστά φορείς κοινωνικής αλλαγής (Duncan-Andrade & Morrell, 2008).

Μια βαθιά δημοκρατική παιδαγωγική, όπως είναι η κριτική παιδαγωγική, αφορά πολίτες και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεσμεύονται να ρισκάρουν και να

αναλαμβάνουν δράση σε καταστάσεις, όπου το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προβλεφθεί εκ των προτέρων. Ωστόσο, σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, δεν υπάρχουν ηγέτες και ακόλουθοι, αλλά μόνο συμμετέχοντες, οι οποίοι εργάζονται μαζί για να αναπτύξουν νέες γραμμές δράσης σε μια συνεργατική προσπάθεια. Έτσι, μια πολιτική νέων πιθανοτήτων γίνεται όραμα και αργότερα, πραγματικότητα (Bishop, 1998).

Οι Kemmis, Cole και Suggett (1983) αναζητούν μια εκπαίδευση απελευθερωτική και κοινωνικά κριτική, η οποία να εμπλέκει την κοινωνία, τις κοινωνικές δομές και τα κοινωνικά θέματα άμεσα, παρά να προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο μέλλον. Πιστεύουν ότι η εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες κριτικού αναστοχασμού, κοινωνικών διαπραγματεύσεων και οργάνωση για δράση, δουλεύοντας πάνω σε κοινωνικά θέματα. Κύριος στόχος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να προετοιμάζει τους μαθητές να εξελίσσονται σε κριτικούς και δημοκρατικούς πολίτες, που δεν προσαρμόζονται άκριτα σε μια κατάσταση, ούτε είναι «ιδιώτες», δηλαδή, πολίτες που σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες ζουν απομονωμένοι από το κοινωνικό σύνολο και αποφεύγουν να συμμετέχουν στα κοινά.

Η κριτική παιδαγωγική του χώρου, ως σύνθεση της κριτικής παιδαγωγικής, του συμμετοχικού σχεδιασμού και της συμμετοχής των παιδιών, προσφέρει ένα ιδανικό διεπιστημονικό πεδίο, το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει την απελευθέρωση των παιδιών από την καταπίεση (Tsevreni & Bentenidi, 2013). Όπως αναφέρει ο Matthews (2001), τα παιδιά, σε αντίθεση με άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες, δεν συμμετέχουν στον δημόσιο διάλογο για την κοινότητα και το περιβάλλον τους, βιώνοντας έτσι μια ιδιαίτερη πτυχή του κοινωνικού και του χωρικού αποκλεισμού. Αυτός ο αποκλεισμός των παιδιών μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από την κριτική παιδαγωγική και μέσα σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, με στόχο τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των παιδιών (Tsevreni, 2015).

Από το 1980, έχει προκύψει ένα διαφορετικό μονοπάτι για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, το οποίο στοχεύει στη συμμετοχή και στη χειραφέτηση των παιδιών μέσα από διαδικασίες ενδυνάμωσης. Η ενδυνάμωση δεν είναι απλά μια συζήτηση ή διανοητική κατάσταση: απαιτεί την επίτευξη οράματος ή μιας επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης (LeCompte, 1993). Αυτή η προσέγγιση έχει

εξελιχθεί και έχει διαμορφώσει το παράδειγμα της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να περιέχει τα χαρακτηριστικά της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία επικεντρώνεται στη βιωματική και εμπειρική μάθηση, αλλά και στον κριτικό αναστοχασμό (Huckle, 1991· Kemmis, Cole and Suggett, 1983). Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δικές τους δυνάμεις για να διαμορφώσουν τη ζωή τους, να κατανοήσουν την πηγή των πεποιθήσεων, των αξιών και των συμφερόντων που υποστηρίζουν, και, τέλος, να στοχαστούν όσον αφορά τους παράγοντες που περιορίζουν τη ζωή τους και να οραματιστούν τις δημοκρατικές εναλλακτικές οπτικές.

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα παιδιά δεν θα έπρεπε να επιβαρύνονται με τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά να ασχολούνται με θέματα που θεωρούνται κατάλληλα για την ηλικία τους και που είναι σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας προβλέπει υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά και προκύπτει από συγκεκριμένες εμπειρίες ζωής, όπως θετικές εμπειρίες του φυσικού κόσμου κατά την παιδική ηλικία, καθώς και πρότυπα που αναδεικνύουν την αξία της φύσης (Chawla, 2008). Σύμφωνα με τους Jensen και Schnack (2006), όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν περίπλοκα και αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα, μπορεί να αισθανθούν άγχος και ανησυχία, και ακόμη μπορεί να μην έχουν το κουράγιο να δράσουν.

Οι παιδαγωγοί που κατανοούν τη σημασία των δημοκρατικών διαδικασιών, όταν δουλεύουν πάνω σε περιβαλλοντικά προβλήματα και λύσεις με τα παιδιά, έχουν ως δεδομένο ότι τα παιδιά είναι πολίτες και πως μπορούν να συνεισφέρουν σε ένα καλύτερο μέλλον. Οι Barratt Hacking et al. (2007), αναφέρουν ότι για να εμπλακούν τα παιδιά σε περιβαλλοντικά ζητήματα, είναι σημαντικό να καθιερωθούν πολιτικές οι οποίες αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων, με δημοκρατικό τρόπο. Έτσι, μέσα από μια ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, υποστηρίζεται το δικαίωμα των παιδιών να έχουνε φωνή, ενώ, συμμετέχοντας σε προγράμματα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, αλλά και την ικανότητά τους να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν το περιβάλλον τους (Mackey, 2012).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που την καθορίζει, είναι ο προσανατολισμός στη δράση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να αναλαμβάνουν δράση, ώστε να είναι σε θέση να επηρεάσουν τοπικά, αλλά και, μακροπρόθεσμα, παγκόσμια

περιβαλλοντικά προβλήματα. Στα πλαίσια του σχολείου, η πιο σημαντική αποστολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι, έχοντας ως βάση τις απόψεις, τις ανησυχίες και τις αγωνίες των μαθητών, να ενεργοποιήσει την επιθυμία και την ικανότητά δράσης (Jensen, 2004). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της, η ικανότητα δράσης εμπεριέχει τη διάθεση και την ικανότητα των εκπαιδευομένων να προσεγγίζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα με κριτικό, συστημικό, και δημοκρατικό τρόπο και να διαμορφώνουν τα δικά τους κριτήρια που θα τους οδηγούν στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να υιοθετούν άκριτα τρόπους συμπεριφοράς και μοντέλα σκέψης (Jensen & Schnack, 2006).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, σύμφωνα με το κριτικό παράδειγμα, θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των παιδιών και τη δράση, και όχι στη μεταφορά επιστημονικής γνώσης, σχετικά με την οικολογική κρίση (Tsevrini, 2011). Οι Jensen και Schnack (2006) πιστεύουν πως ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να δράσουν, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο και πως η εκπαίδευση γενικότερα αφορά στη δημιουργία δημοκρατικών διαδικασιών συμμετοχής, στις οποίες οι μαθητές αποφασίζουν να αναλάβουν δράση.

2^ο Κεφάλαιο

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Με βάση το θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη και τη διερεύνηση της συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου τους, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη της εμπειρίας των παιδιών, δίνοντας έμφαση στην πολύ μικρή ηλικία τους. Η καινοτομία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εμπλέκει παιδιά πολύ μικρής ηλικίας (4 - 4,5 ετών), μία ηλικία που δεν συναντάται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία. Μέσα από την έρευνα, σκοπός ήταν να δοθεί η ευκαιρία σε μικρά παιδιά, με τη βοήθεια κατάλληλων μεθόδων, να αποδείξουν πως είναι κριτικά σκεπτόμενα άτομα, τα οποία μπορούν να πάρουν αποφάσεις για θέματα που τα αφορούν, όπως είναι η διαμόρφωση του άμεσου και καθημερινού περιβάλλοντός τους. Η έρευνα έλαβε χώρα μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη συμμετοχή 15 μικρών παιδιών και θέμα τη συμμετοχή στους στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου τους.

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα μικρά παιδιά και τα δικαιώματά τους, ειδικά για αυτά που είναι κάτω των πέντε ετών, συχνά βάλλουν την αξιοπιστία των απόψεών τους στην έρευνα, ενώ η αυξανόμενη βιβλιογραφία για τα παιδιά-ερευνητές αναφέρει πως τα παιδιά είναι μια πηγή υποτιμημένη, που αξιοποιείται ελάχιστα. Η έρευνα για τα παιδιά μπορεί να εξελιχθεί, εμπλέκοντας τα ίδια ως ερευνητές, με διάφορες μεθόδους, σε διάφορα επίπεδα και στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, αφού τα παιδιά αποτελούν την κύρια πηγή γνώσης, όσον αφορά τις δικές τους απόψεις και εμπειρίες (Alderson, 2001). Επίσης, οι Gray και Winter (2011) αναφέρουν πως όταν τα παιδιά αντιμετωπίζονται ισότιμα, συμμετέχουν δραστήρια σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να διαπιστώσει πώς τα παιδιά, μέσα από τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της αυλής του σχολείου τους καρπώνονται πολλαπλά οφέλη ως προς την ενδυνάμωσή τους, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ παράλληλα, μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κατάλληλο για την ηλικία τους, μπορούν να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, σκοπός είναι να διερευνηθεί το

πλαίσιο συμμετοχής και οι πιθανές δυσκολίες (π.χ. μερικά παιδιά μπορεί να συναντήσουν δυσκολίες στη συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά, αφού θα χρειαστεί να κάνουν συμβιβασμούς, ενώ άλλα πιθανόν να πιστεύουν πως δεν θα τα καταφέρουν, και γι' αυτό να αρνηθούν να συμμετέχουν) και οι τρόποι υπέρβασής τους μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το κλίμα του σχολείου είναι πιθανόν να βελτιωθεί, μέσα από την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων με τα παιδιά, αλλά και μέσα από τον εκδημοκρατισμό της σχολικής καθημερινότητας. Τα παιδιά, συμμετέχοντας στον σχεδιασμό της αυλής τους, είναι αναμενόμενο να βιώσουν ένα αίσθημα κοινοκτημοσύνης, γεγονός που μεγαλώνει στα μάτια τους την αξία του σχολείου τους. Συνεπώς, αντιμετωπίζουν το περιβάλλον τους με σεβασμό και αγάπη, ενώ το σχολείο γίνεται ένα κομμάτι του εαυτού τους. Επιπρόσθετα, το σχολείο, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό – ερευνητή να είναι καινοτόμος, προτρέπει το προσωπικό του να εγκαταλείψει παρωχημένες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, να δοκιμάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις, προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας.

Ως αποτέλεσμα της θεωρητικής αναζήτησης, τα ερευνητικά ερωτήματα τίθενται ως εξής :

1. Ποιες εμπειρίες αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου;
Αυτό το ερώτημα, μπορεί να αναλυθεί σε τρία επιμέρους υποερωτήματα, τα οποία καθορίζουν και τους άξονες μελέτης της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.
 - 1.1 Ποια οφέλη καρπώνονται;
 - 1.2 Ποια συναισθήματα εγείρονται;
 - 1.3 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζονται;
2. Ποιες είναι οι ωφέλειες για την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου οι οποίες μπορούν να προκύψουν από τη διαδικασία συμμετοχικής διαμόρφωσης της αυλής του σχολείου;

2.2 Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται στο κριτικό παράδειγμα με κυρίαρχη ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης. Οι Carr και Kemmis (1983) και οι Robottom και Hart (1993), όσον αφορά την κριτική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική

εκπαιδευτική έρευνα, συνιστούν την προσέγγιση μέσω της έρευνας δράσης ή της συμμετοχικής έρευνας. Η επιλογή αυτή κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη και συμβατή με το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας, αφού η έρευνα δράσης επιτρέπει στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να διερευνήσει την πρακτική της μέσω της στοχαστικής επικοινωνίας, ενώ, δίνει τη δυνατότητα για επιδίωξη εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

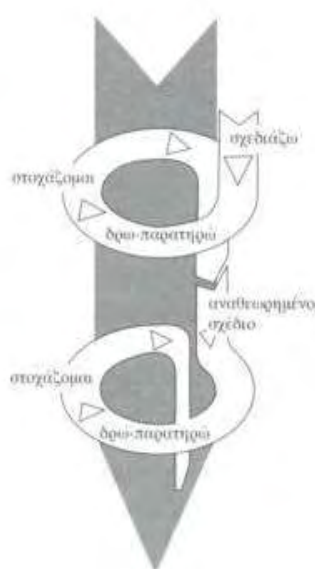
Ως όρος, η έρευνα δράσης, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, τη δεκαετία του 1940. Καθιερώθηκε ως μια μέθοδος αντιμετώπισης των πολλαπλών κοινωνικών προβλημάτων της εποχής. Έτσι, η έρευνα δράσης ήταν το μέσο για τη συστηματική αναζήτηση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, μέσα από δημοκρατική συμμετοχή, συνεργασία και επικοινωνία (Adelman, 1993). Ο Lewin (1946) σημειώνει: «*Καμία δράση χωρίς έρευνα, καμία έρευνα χωρίς δράση*» (Adelman, 1993, σελ.8). Στα πλαίσια της προοδευτικής εκπαίδευσης, ο Lewin ανέπτυξε μεθόδους και αρχές, έτσι ώστε να μπορέσει το σχολείο να δράσει ως μέσο δημοκρατικής αλλαγής μέσα στην κοινότητά του. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν έρευνες που σχετίζονταν με τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και που εξέταζαν ζητήματα επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Όμως, το ενδιαφέρον για την έρευνα δράσης αναζωπυρώθηκε τη δεκαετία του '70, όταν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπίστωσαν ότι υπήρχε χάσμα ανάμεσα στην παραδοσιακή έρευνα της εκπαίδευσης και την καθημερινή σχολική πρακτική. Έτσι, γεννήθηκε επιτακτική ανάγκη υιοθέτησης της έρευνας-δράσης, ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης: πρώτα στη Μεγάλη Βρετανία, με καθοδηγητή τον John Elliot, και έπειτα στην Αυστραλία, με κεντρική μορφή τον Stephen Kemmis (Adelman, 1993).

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία με συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα: βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, τα οποία λειτουργούν πάντα σε συνάρτηση με τους άλλους και ποτέ ως μονάδες. Σκοπός της είναι η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης, αφού ανάγκη όλων των ανθρώπων είναι, η κοινωνία, στην οποία ζουν και εξελίσσονται, να βασίζεται στην ελευθερία και την ισότητα (McNiff, 2013). Κατά τη διαδικασία της έρευνας δράσης, συντελείται ένας ανοιχτός και δημοκρατικός διάλογος, ενώ μέσα από την ανάπτυξη υποκειμενικών απόψεων και την ανταλλαγή απόψεων, τα άτομα, οδηγούνται σε συμφωνία και σε λήψη αποφάσεων (Kemmis, 2006).

Στην έρευνα δράσης, «μάθηση» θεωρείται περισσότερο η ενεργή παραγωγή νοημάτων, παρά η παθητική αναπαραγωγή τους, δηλαδή, επιχειρείται διασύνδεση της διδασκαλίας και της έρευνας. Έτσι, η διδασκαλία εστιάζεται στη διαδικασία και όχι στο προϊόν μάθησης, ενεργοποιώντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου μυαλού (Elliot, 1991).

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που δεν έχει δεδομένη αρχή και τέλος. Αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα του αναστοχασμού, της παρατήρησης και του επανασχεδιασμού (εικ. 2). Στόχο έχει να βοηθήσει τα άτομα που εμπλέκονται να δρουν, να στοχάζονται και να διαπιστώνουν την ανθρώπινη υπόστασή τους μέσα από αυτή (McNiff, 2013). Διεξάγοντας μια έρευνα δράσης, οφείλουμε να υπερβούμε την ανάγκη για βεβαιότητα, αφού δεν υπάρχει κανείς που να γνωρίζει τι θα γίνει στο επόμενο λεπτό. Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται απρόβλεπτη και δημιουργική (McNiff, 2013).



Εικόνα 2 : Η σπειροειδής πορεία της έρευνας δράσης

Πηγή : McTaggart, R., & Kemmis, S. (Eds.). (1988). *The action research planner*. Deakin university.

Ακόμα, η έρευνα δράσης έχει στοχαστική και αναστοχαστική διάσταση, αφού ο εκπαιδευτικός ερευνητής είναι σκεπτόμενος και κινητοποιεί τον εαυτό του και τους συμμετέχοντες για δράση, έχοντας υπόψη του τα ατομικά δικαιώματα, τις τοπικές συνήθειες και συνθήκες, χωρίς να δέχεται τη στείρα προηγούμενη γνώση ως δεδομένη. Έτσι, η γνώση είναι συνεχώς υπό δοκιμή, έχοντας απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή (McNiff, 2013).

Τέλος, η έρευνα δράσης συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι Whitehead και McNiff χρησιμοποιούν τον όρο “living theory”, για να περιγράψουν τη διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ρωτάει, ερευνά και προσπαθεί να απαντήσει σε εσωτερικά ερωτήματα, με σκοπό να βελτιώσει την επαγγελματική του γνώση (Walton, 2011).

2.3 Η συμμετοχική έρευνα δράσης

Η συμμετοχική έρευνα δράσης (Participatory action research) είναι μια εναλλακτική φιλοσοφική προσέγγιση, η οποία συχνά σχετίζεται με την κοινωνική αλλαγή στον Τρίτο Κόσμο. Έχει τις ρίζες της στον ακτιβισμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και εστιάζει στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική ανάπτυξη, με βάση τις απόψεις και τις ανάγκες καθημερινών ανθρώπων (Kemmis & McTaggart, 2005). Αποτελεί μια πολιτική προσπάθεια να θέσει στο κέντρο της κοινωνικής έρευνας τον ανθρώπινο αυτοπροσδιορισμό, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και, μέσω της δημοκρατικής προσέγγισης, να πετύχει τη θετική κοινωνική αλλαγή, μέσω μιας πολιτικής προσέγγισης στη δημιουργία γνώσης μέσα από τη δράση (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

Η συμμετοχική έρευνα δράσης έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α. όλα τα μέλη της ομάδας έρευνας έχουν ίσα και κοινά δικαιώματα, βιώνοντας αίσθημα κοινοκτημοσύνης, β. προωθείται η από κοινού συμμετοχή στην ανάλυση κοινωνικών προβλημάτων και γ. προσανατολίζεται στην κοινωνική δράση. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της συμμετοχικής έρευνας δράσης διαδραματίζει η παρουσία του κριτικού φίλου ή διευκολυντή, ο οποίος συμβάλλει στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, παρατηρώντας, συμβουλευόντας και παρέχοντας ανατροφοδότηση. Φέρει την ιδιότητα του συμβούλου (π.χ. πανεπιστημιακοί ερευνητές, επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί), ενώ οι Kemmis και McTaggart (2005) διευρύνουν τον ορισμό αποδίδοντας τον χαρακτηρισμό «εμψυχωτής της αλλαγής» (σελ. 12).

Ο ρόλος του ερευνητή είναι να προσφέρει λειτουργική βοήθεια στη διαδικασία της έρευνας και να χρησιμοποιεί οποιαδήποτε γνώση ή διαίσθηση έχει, σχετικά με τα ευρύτερα αίτια του προβλήματος, ξεκινώντας δημοκρατικό διάλογο με τους συμμετέχοντες. Μέσω αυτών των διαδικασιών, οι συμμετέχοντες, όχι μόνο αλλάζουν τις συνθήκες που δημιουργούν πρακτικά προβλήματα στη ζωή τους, αλλά αυτομορφώνονται, ενδυναμώνοντας τον εαυτό τους για μελλοντική δράση (Hart,

1992). Τέλος, ο ερευνητής που ξεκινά μια συμμετοχική έρευνα δράσης οφείλει να έχει την προσωπική του θεωρία κοινωνικής αλλαγής και να είναι έτοιμος να τη μοιραστεί με τους συμμετέχοντες με δημοκρατικά μέσα, και όχι ακολουθώντας αυστηρά το δικό του προσωπικό πρόγραμμα.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης δίνει έμφαση στη συνεργασία με περιθωριοποιημένες ή καταπιεσμένες ομάδες ή κοινότητες και προσπαθεί να ανιχνεύσει τις αιτίες της ανισότητας, αλλά και να βρει λύσεις σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Χρησιμοποιείται σε κοινωνικά project που έχουν σχέση με την υγεία, τη γεωργία, τον αλφαριθμητισμό, τις τέχνες, την εκπαίδευση ενηλίκων ή προγράμματα εφήβων (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

Το σχολείο είναι ο θεμελιώδης χώρος για προσπάθειες κοινωνικής αλλαγής, και η συμμετοχική έρευνα δράσης αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών ερευνητών, που οραματίζονται να συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής των παιδιών και όσων την περιβάλλουν. Το όραμα αυτό περικλείει και μια πολιτική διάσταση, που συχνά σημαίνει και εναντίωση στη γραμμή της εξουσίας (Noffke & Somekh, 2009). Στο πλαίσιο του σχολείου, η συμμετοχική έρευνα δράσης μπορεί να βρει γόνιμο έδαφος, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός ο αγώνας για τη δημιουργία μιας ισόνομης, δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας (Brydon-Miller & Maguire, 2009). Συγκεκριμένα, η «Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (1989) αναφέρει ότι τα παιδιά πρέπει να ενημερώνονται, να εμπλέκονται και να δέχονται συμβουλές για όλες τις δραστηριότητες που αφορούν την ζωή τους. Εάν επιθυμεί κανείς να εμπλέξει άλλα άτομα στη λήψη αποφάσεων, και όχι απλά να τα χρησιμοποιήσει στην εκτέλεση κάποιας φάσης του προγράμματος, είναι απαραίτητο αυτά τα άτομα να εμπλακούν στο σχεδιασμό του προγράμματος. Αυτό απαιτεί ανάλυση και αναστοχασμό, δηλαδή, έρευνα (Hart, 1992).

2.4 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Σήμερα παρατηρείται, περισσότερο από ποτέ, ότι επικρατούν νέες τάσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο: απαιτείται διαρκής επαγρύπνηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού, αφού συνεχώς υπόκειται σε νέα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός, ως μέλος μιας κοινότητας, που αποτελείται από δασκάλους, γονείς, μαθητές, κ.α., η οποία αγωνιά για την ανάπτυξη και την αλλαγή στην εκπαίδευση, οφείλει να ερευνά, να προβληματίζεται και να εξελίσσεται. Αυτός είναι ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, ο

οποίος απαντά στις προκλήσεις του επαγγέλματος και επαφίεται περισσότερο στον αυτοσχεδιασμό της πρακτικής, παρά στην πεπατημένη διδασκαλία (Schön, 1983). Ο αναστοχασμός είναι βασικό εργαλείο του σκεπτόμενου εκπαιδευτικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πράξης είτε μετά το τέλος αυτής.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, είναι πιθανόν, να γίνει παράγοντας αναδιάρθρωσης του προγράμματος του σχολείου στο οποίο διδάσκει, αφού στα σύγχρονα σχολεία προσφέρεται μεγάλη αυτονομία σε ζητήματα προγράμματος σπουδών. Μέσα σε αυτό το πνεύμα επαγγελματικής απελευθέρωσης, πολλοί εκπαιδευτικοί εμπνέονται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δρουν ως επαγγελματίες, όντας συνεπείς στις αρχές του επαγγέλματός τους αλλά και της προσωπικότητάς τους. (Carr & Kemmis, 2003). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής προσπαθεί να υποστηρίξει καινοτόμα προγράμματα και πρακτικές, τα οποία έχει αναλάβει να φέρει εις πέρας και, καθημερινά, επιχειρεί να συνενώσει την έρευνα με την πράξη. Επαγγελματική του υποχρέωση είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, υπό τις οποίες η κοινότητα στην οποία ανήκει, θα αναλάβει δράση προς την ανάπτυξη της εκπαίδευσης με βάση τις εκπαιδευτικές αξίες. Έτσι καθιερώνεται μια αυτοστοχαστική κοινότητα ανθρώπων (Carr & Kemmis, 2003), οι οποίοι επιχειρούν να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, να συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειές τους, να προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και να διαλέγονται με τις αντιστάσεις που συναντούν (McTaggart & Kemmis, 1988).

2.5 Η εκπαιδευτική ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα

Στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμμετείχαν 15 παιδιά της τάξης των προ-προνηπίων, ηλικίας 4 έως 4,5 ετών, εκ των οποίων τα 7 ήταν κορίτσια και τα 8 αγόρια. Κανένα από τα παιδιά δεν είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με επίκεντρο τη συμμετοχή, καθώς όλα γράφτηκαν πρώτη φορά σε τμήμα προ-προνηπίων παιδικού σταθμού. Ακόμα, συνέβαλαν με την συμμετοχή τους στη διαδικασία, τα 15 παιδιά των προνηπίων, δύο συνάδελφοι των άλλων τμημάτων, η κριτική φίλη, που ήταν η προϊσταμένη του σταθμού, ο επιστάτης, η μαγείρισσα, αλλά και η καθαρίστρια του σταθμού, κυρίως από τα μισά του δεύτερου κύκλου της έρευνας.

Έχοντας εξασφαλίσει τη συναίνεση της διευθύντριας των παιδικών σταθμών του Δήμου Βόλου, αλλά και της προϊσταμένης της «Αριάδνης», αποφασίστηκε η εφαρμογή της έρευνας στον εν λόγω παιδικό σταθμό. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους γονείς να διαβάσουν και να υπογράψουν το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για την συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα έντυπα υπογεγραμμένα, ξεκίνησε η εισαγωγή στη διαδικασία της έρευνας δράσης.

2.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και μεθοδολογικά εργαλεία ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος

Για τη συλλογή των δεδομένων μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε μεγάλη ποικιλία ερευνητικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι εξής μέθοδοι :

α) Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών είναι μια δραστηριότητα, η οποία χρησιμοποιείται στις ομάδες για την επίλυση προβλημάτων, όπως και για δημιουργική σκέψη, η οποία έχει στόχο να αποσπάσει ποικίλες πιθανές ιδέες ή λύσεις σε μια καινούρια κατάσταση ή σε ένα πρόβλημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του καταιγισμού ιδεών είναι ότι βασίζεται στη δημιουργική φαντασία του ατόμου, ενώ παράλληλα προωθεί την ανοιχτή αναζήτηση και τη μάθηση σε δημοκρατικές δομές (McKernan & McKernan, 2013).

Υπάρχουν κάποιοι κανόνες, που πρέπει να τηρηθούν κατά τη διάρκεια του καταιγισμού ιδεών : α. Η κριτική και η αξιολόγηση δεν επιτρέπονται στη φάση του καταιγισμού ιδεών, για να μην εμποδίσουν να ειπωθούν νέες και καλύτερες ιδέες. β. Ενθαρρύνεται η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, κάνοντας αποδεκτές ακόμα και μη πρακτικές ιδέες, οι οποίες μπορούν να πυροδοτήσουν τον καταιγισμό ιδεών. γ. Όσο περισσότερες ιδέες και εναλλακτικές υπάρξουν, τόσο το καλύτερο και δ. Ο συνδυασμός και η προσαρμογή των ιδεών είναι επιθυμητά, ώστε να είναι βελτιωμένες οι λύσεις που θα βρεθούν (McKernan & McKernan, 2013).

Αφού η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εξήγησε προσεκτικά το πρόβλημα της έρευνας, ζήτησε από τα παιδιά να πουν τις ιδέες τους, καταγράφοντάς τις στο ημερολόγιό της. Στη συνέχεια της διαδικασίας, οι ιδέες αυτές εξετάστηκαν από την ομάδα, για να καταλήξει στις πιο κατάλληλες και ελπιδοφόρες, τις οποίες, στο τέλος,

η ομάδα αξιολόγησε, σκεπτόμενη τις συνέπειες της εφαρμογής τους (McKernan & McKernan, 2013).

β) Φωτογράφιση

Η φωτογράφιση είναι μια μέθοδος που εξαπλώνεται στην έρευνα με παιδιά και θεωρείται πως έχει πολλά πλεονεκτήματα (Einarsdottir, 2005). Δίνοντας στα παιδιά φωτογραφικές μηχανές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να φωτογραφίσουν το θέμα που έχει επιλεγεί, πραγματοποιείται μια προσπάθεια για την ενδυνάμωση του παιδιού, αφού το παιδί μπορεί να επιλέξει αυτό που θεωρεί σημαντικό ή αυτό που του κάνει εντύπωση. Επίσης, το παιδί καθίσταται υπεύθυνο για το γεγονός της φωτογράφισης, αφού ο ερευνητής δεν γνωρίζει το αποτέλεσμα. Τέλος, στις φωτογραφίες των παιδιών απεικονίζεται η δική τους οπτική γωνία. Η φωτογραφία αποτελεί μια μέθοδο με πολλά πλεονεκτήματα, όταν υπάρχει συνεργασία με μικρά παιδιά ή παιδιά με μειωμένες επικοινωνιακές ικανότητες (Clark, 2001· Barker & Weller, 2003).

Στα παιδιά αρέσει να φωτογραφίζουν, αφού είναι μια πράξη σύντομη, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση από την πράξη της φωτογράφισης, νοιώθοντας υπερηφάνεια για το προϊόν της, ενώ, στη συνέχεια, μπορούν να το σχολιάσουν με τους συμμαθητές τους (Clark, 2001). Αναθέτοντας στα μικρά παιδιά να χρησιμοποιήσουν την κάμερα, προωθείται το χτίσιμο σχέσης εμπιστοσύνης με τον ερευνητή (Barker & Weller, 2003).

Δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να φωτογραφίσουν όποιο μέρος της αυλής τους αρέσει, με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, με σκοπό την καταγραφή της αυλής.

γ) Περίπατος στην αυλή του σχολείου

Ο περίπατος, δεν προσφέρει μόνο λεκτική γνώση για το περιβάλλον, αλλά παρέχει την δυνατότητα να παρατηρήσει κανείς τα παιδιά, όσο αυτά αλληλεπιδρούν με αυτό. Τα παιδιά, όντας σε κλειστό χώρο, δεν συνειδητοποιούν με ποιο τρόπο χρησιμοποιούν το εξωτερικό περιβάλλον ή απλά δε θέλουν να μοιραστούν κάποιες πληροφορίες τους. Έτσι, ο περίπατος αποτελεί συνδυασμό συνέντευξης, παρατήρησης και γνώσης, που επιτυγχάνεται μέσα από τις συνεχείς συσχετίσεις των παιδιών (Cele, 2005).

Πραγματοποιήθηκε περίπατος στην αυλή, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε με τα παιδιά, την ώρα που αυτά αλληλεπιδρούσαν με το περιβάλλον που

είναι υπό μελέτη, συλλέγοντας τις απόψεις τους για το πώς θα ήθελαν να είναι η αυλή τους.

δ) Συλλογική ζωγραφική

Η συλλογική ζωγραφική συνιστά μια εξαιρετική δραστηριότητα προετοιμασίας και προθέρμανσης των μελών της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί κεντρική τεχνική για τη συνολική έκφραση της ομάδας. Απαραίτητο είναι ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί και μαρκαδόροι. Κάθε παιδί που συμμετέχει στον σχεδιασμό, μπορεί να κάνει τη δική του προσθήκη στο συνολικό έργο (Hart, 1997).

Η ερμηνεία είναι καταλυτική, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσω της ζωγραφικής. Είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί συζήτηση πάνω στο έργο του κάθε παιδιού, ώστε να εξασφαλιστεί ότι η ζωγραφία αναπαριστά το νόημα και την ερμηνεία που του έχει δώσει το ίδιο το παιδί, και όχι οι ερευνητές (Hart, 1992).

Μετά τον καταγισμό ιδεών και τον περίπατο στην αυλή, τα παιδιά σχεδίασαν τις ιδέες τους σε χαρτί του μέτρου, το οποίο ήταν απλωμένο σε σημείο της αυλής.

ε) Πλαστελίνη

Η χρήση της πλαστελίνης προσφέρει μεγάλο βαθμό ελέγχου στο παιδί που συμμετέχει, αφού του επιτρέπει να προσθέσει, να αφαιρέσει και να χειριστεί στοιχεία της δημιουργίας του, λύνοντας προβλήματα επικοινωνίας (Itus & Hart, 1994).

Συμπληρωματικά με τη συλλογική ζωγραφική, δόθηκε εναλλακτική δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν μέσω της πλαστελίνης.

στ) Δημιουργία μακέτας

Οι μακέτες αποτελούν ένα πολύ καλό εργαλείο επικοινωνίας για την οργάνωση και τον σχεδιασμό προγραμμάτων για διαφορετικές ηλικίες. Ήδη, από την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιχνίδια τους για να εκφράσουν τις διαφορετικές σχεδιαστικές τους προτιμήσεις. Στη προκειμένη περίπτωση, η δημιουργία μιας μακέτας της αυλής του σχολείου, όπως την οραματίστηκαν τα παιδιά, έδωσε σημαντικό κίνητρο στα μικρά παιδιά, αφού είναι εξοικειωμένα με αυτό το μέσο περισσότερο από όλα και είναι πρόθυμα να το χρησιμοποιήσουν. Επίσης, η τεχνική της μακέτας χρησιμοποιείται αποτελεσματικά σε συμμετοχικά προγράμματα, όπου τα παιδιά είναι πλήρως ενημερωμένα για την διαδικασία της έρευνας και εμπλέκονται άμεσα στην ερμηνεία των δεδομένων, ακολουθώντας τους κανόνες της όλης διαδικασίας (Hart, 1997). Η μεγαλύτερη αξία της σχεδίασης αυτής ήταν η δυνατότητα ανάρτησής της σε σημείο του σχολείου,

όπου θα μπορούσαν να το δουν και να το σχολιάσουν οι γονείς, οι νηπιαγωγοί και οι άλλοι μαθητές του σχολείου (Hart, 1997).

Στα πλαίσια του β' κύκλου της έρευνας, κατασκευάστηκε μακέτα, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα των παιδιών για την αυλή τους και η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρουσίαση των ιδεών των παιδιών και στη διαπραγμάτευση με την προϊσταμένη του παιδικού σταθμού.

ζ) Προσωπικό αρχείο σημειώσεων (Ημερολόγιο)

Η βίωση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, αλλά κυρίως η εμπειρία της διεξαγωγής της έρευνας δράσης, προκαλούν την έκφραση σκέψεων και προβληματισμών. Η καταγραφή τους στο προσωπικό αρχείο του ερευνητή αποτελεί μια εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική, αφού, λόγω της αναστοχαστικής του λειτουργίας, διευκολύνει την ανάπτυξη ενός εσωτερικού μονολόγου και τροφοδοτεί σε ερεθίσματα και προβληματισμούς (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh, 2013).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, καθόλη τη διάρκεια της δράσης, σημείωνε στο ημερολόγιό της σκέψεις, διαλόγους, προβληματισμούς, παρατηρήσεις.

η) Ομαδική Συνέντευξη

Οι ερευνητές συχνά είναι διστακτικοί, όσον αφορά τις συνεντεύξεις με παιδιά, αφού φοβούνται πως θα λάβουν ανακριβείς πληροφορίες. Όμως, ακόμα και τα παιδιά πέντε ετών μπορούν να δώσουν πολύ ακριβείς πληροφορίες, όταν τις ανακαλούν αυθόρμητα και όταν αυτές τα αφορούν. Τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν όπως οι ενήλικες, όμως αυτό δεν σημαίνει πως οι πληροφορίες που αντλούμε από τα παιδιά είναι άκυρες, αλλά μάλλον ότι οι ενήλικες οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι, όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού, και να βρίσκουν μεθόδους, οι οποίες μεγιστοποιούν την ικανότητά τους να μιλούν για θέματα που τα αφορούν, με ένα τρόπο που είναι οικείος σε αυτά (Hart, 1992).

Οι Graue και Walsh (1998) υποστηρίζουν πως τα παιδιά αισθάνονται πιο άνετα όταν βρίσκονται με κάποιον φίλο τους παρά όταν βρίσκονται μόνα τους με κάποιον ενήλικα, ενώ παράλληλα, οι φίλοι βοηθάνε ο ένας τον άλλον με τις απαντήσεις και βοηθούν στην αξιοπιστία των απαντήσεων.

Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα παιδιά, με σκοπό να καταγραφούν τα συναισθήματα που εγείρονται από τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της αυλής τους. Όμως, παρατηρήθηκε πως το ένα παιδί επηρεαζόταν από την απάντηση του άλλου, και έτσι δεν υπήρχε μεγάλη γκάμα απαντήσεων, αλλά συχνή επανάληψη. Για να ενισχυθεί η

διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών, κατά το στάδιο της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των emoticons, μέσω της οποίας αποδόθηκε παιγνιώδης μορφή στην συνέντευξη, γεγονός που διευκόλυνε τη διαδικασία. Σύμφωνα με την Cousins (2003), στην ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά φέρουν πολλά συναισθήματα, όμως δεν έχουν την ικανότητα να εκφράσουν το πως αισθάνονται. Χρειάζεται να τους δοθούν ευκαιρίες, ώστε να αποκτήσουν αυτήν την ικανότητα.

Οι κάρτες με τα emoticons απλώθηκαν στο πάτωμα και τα παιδιά διάλεξαν από ένα. Τότε, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια ρώτησε για κάθε ένα από αυτά: «Πώς αισθάνεται το παιδάκι;», «Εσείς αισθανθήκατε το ίδιο (χαρά, λύπη, κούραση, φόβο, νύστα, αγάπη, κ.α.) με όλα αυτά που κάναμε για την αυλή μας;»



Εικόνα 3 : τα emoticons που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια συνέντευξης

Πηγή : <http://mesasenasentoukaki.blogspot.gr/2014/01/1.html>

θ) Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μια πολύ ευέλικτη μέθοδο για έρευνες μικρής κλίμακας, όπου ο ερευνητής προκαθορίζει το περιεχόμενο των

ερωτήσεων, αλλά εξειδικεύει την αλληλουχία και τη διατύπωση των ερωτήσεων, ανάλογα με την πορεία της κάθε συνέντευξης (Drever, 1995).

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διατυπώνοντας ερωτήσεις κυρίως ανοικτής μορφής, προκειμένου να διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση των ιδεών, της γνώμης και των προβληματισμών τους.

ι) Συζήτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με την «κριτική φίλη»

Η συχνή επικοινωνία του ερευνητή με τον «κριτικό φίλο» συμβάλλει καταλυτικά στη διαδικασία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού πάνω στις δράσεις, επιτρέποντας την γόνιμη κριτική, την ερμηνευτική προσέγγιση των δυσκολιών και την ανταλλαγή εμπειριών (Lomax, 1996).

Καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επιζητούσε την ενδυνάμωση από την «κριτική φίλη», τον ρόλο της οποίας διαδραματίζει η προϊσταμένη του σχολείου, η οποία ενισχύει τους στόχους της παρούσας έρευνας, προβάλλοντας την προσωπική της οπτική, στα πλαίσια μιας κριτικής και υποστηρικτικής φιλίας.

2.7 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού της παρούσας έρευνας διαφοροποιήθηκε αισθητά από τις παραδοσιακές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων, αφού μέσω του κριτικού στοχασμού που εισάγει η έρευνα δράσης, προωθήθηκε μια διαδικασία διερεύνησης, αιτιολόγησης και ερμηνείας της τρέχουσας πρακτικής και των περιορισμών της (Altrichter et al., 2013). Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προσέγγισε ερμηνευτικά και στοχαστικοκριτικά την διαδικασία που ακολουθήθηκε, συσχέτισε τις δράσεις με τις συνέπειές τους και προέβη σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων που έλαβαν χώρα. Η έρευνα δράσης προτείνει ένα πλαίσιο εφαρμογής, όπου δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώνονται αδρά για να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα. Έτσι, για την κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας, δημιουργήθηκαν άξονες, έχοντας ως βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανοιχτή κυκλική διαδικασία, όπου κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν επόμενο, αποτελεί μια μετάβαση που συνοδεύεται από επαναπροσδιορισμό του αρχικού σχεδίου, κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης (Kemmis &

McTaggart, 1998). Η συλλογή δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκομένων και η διασταύρωση εμπειριών και πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές, προσφέρει τα εχέγγυα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας (Elliot, 1991).

Τα δεδομένα από κάθε τρόπο συλλογής δεδομένων αναλύθηκαν ως εξής:

α) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών αξιοποιήθηκαν στην ανάλυση δεδομένων του πρώτου κύκλου, με σκοπό την ανάδειξη των ιδεών των παιδιών.

β) Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη φωτογράφιση που υλοποίησαν τα παιδιά αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά, με σκοπό την ανάδειξη του οράματος των παιδιών, αλλά και για την οικειοποίηση των παιδιών με το χώρο της αυλής στο πλαίσιο του πρώτου κύκλου.

γ) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τον περίπατο αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν υποστηρικτικά ως προς τις παραπάνω μεθόδους για την κατανόηση και τη διαμόρφωση του οράματος των παιδιών στο πλαίσιο του πρώτου κύκλου.

δ) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συλλογική ζωγραφική και την πλαστελίνη, αφού τα παιδιά κατονόμασαν τα έργα τους, αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν, με στόχο τη διαμόρφωση του οράματος των παιδιών στο πλαίσιο του πρώτου κύκλου.

ε) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τον ηχογραφημένο διαπραγματευτικό διάλογο και τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών, στο τέλος του τρίτου κύκλου, αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα για την ανάδειξη των ωφελειών του συμμετοχικού προγράμματος για τα παιδιά και την εκπαιδευτική κοινότητα.

στ) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αξιοποιήθηκαν στη φάση της παρατήρησης-αναστοχασμού-ανασχεδιασμού, στο τέλος κάθε κύκλου, ενώ οι φωτογραφίες που λήφθηκαν αξιοποιήθηκαν, ως μέρος του ημερολογίου, για την περιγραφή της διαδικασίας.

ζ) Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συζητήσεις με την κριτική φίλη αξιοποιήθηκαν στη φάση της παρατήρησης-αναστοχασμού- ανασχεδιασμού, στο τέλος κάθε κύκλου.

2.8 Η διεξαγωγή της έρευνας

Περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015- 2016 στον παιδικό σταθμό του Δήμου Βόλου «Αριάδνη», όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εργαζόταν. Από τα τέλη Φεβρουαρίου 2016, προσδιορίστηκε ο τρόπος και ο χρόνος υλοποίησης της σχεδιαζόμενης έρευνας δράσης, μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδικού σταθμού.

Πρέπει να σημειωθεί πως ο παιδικός σταθμός ήταν νεοσύστατος και οι εργασίες διαμόρφωσης στον χώρο της αυλής δεν είχαν ξεκινήσει. Τα παιδιά δεν είχαν επισκεφθεί την αυλή του σχολείου καθόλου κατά τους φθινοπωρινούς η χειμερινούς μήνες. Εν όψει της πραγματοποίησης της έρευνας, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια άρχισε να επισκέπτεται την αυλή με τα παιδιά στις αρχές Μαΐου, με σκοπό να εξοικειωθούν με το περιβάλλον της. Χρησιμοποιήθηκαν προσωρινά κάποια πλαστικά παιχνίδια εσωτερικού χώρου και έτσι, τα παιδιά, εκ των πραγμάτων, βίωσαν την ελλιπή διαμόρφωση του αύλειου χώρου.

Η έρευνα εκπονήθηκε μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα τη συμμετοχή των μικρών παιδιών στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό διήρκεσε από τον Μάιο μέχρι τον Ιούλιο. Όπως προέκυψε, στην έρευνα διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο και τα παιδιά της τάξης των προνηπίων, ηλικίας 4,5- 5,5 ετών, αλλά και τα πιο μικρά παιδιά του παιδικού σταθμού, ηλικίας 3-4 ετών.

Διδακτικοί στόχοι του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήταν τα παιδιά: 1. να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, δίνοντάς τους ευκαιρίες να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, εκφράζοντας τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, μέσα από την συμμετοχή και την ανάληψη δράσης, 2. Να εισαχθούν στον κριτικό τρόπο σκέψης μέσα από την αυτενέργεια, αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών, συμβάλλοντας στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, 3. Να διαμορφώσουν μια θετική προσωπική και κοινωνική εικόνα του εαυτού, αναπτύσσοντας την ικανότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας, με στόχο την ψυχική ενδυνάμωσή τους.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, στον οποίο ανιχνεύθηκαν και καταγράφηκαν οι ιδέες των παιδιών, ως προς τον σχεδιασμό της αυλής του σχολείου

τους, στα πλαίσια της τάξης, είχε διάρκεια περίπου ενός μήνα (από τις 9 Μαΐου έως τις 26 Μαΐου).

Ο δεύτερος κύκλος, όπου παρουσιάστηκαν οι ιδέες των παιδιών στην κοινότητα του σχολείου, είχε διάρκεια ενός μήνα (από 27 Μαΐου έως 28 Ιουνίου). Κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου, παρατηρήθηκε παύση εργασιών της έρευνας (περίπου 3 εβδομάδες), αφού η σχολική κοινότητα προετοίμαζε την καλοκαιρινή γιορτή, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 23 Ιουνίου.

Ο τρίτος κύκλος, όπου υλοποιήθηκε το όραμα των παιδιών, είχε διάρκεια επίσης ενός μήνα (29 Ιουνίου έως τις 29 Ιουλίου).

Οι τρεις κύκλοι της έρευνας περιγράφονται λεπτομερώς στο επόμενο κεφάλαιο.

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τα παιδιά, τις συναδέλφους και την προϊσταμένη του σταθμού, η οποία ήταν η «κριτική» φίλη, ήταν καθημερινή, συχνή και συνεχής σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

3^ο Κεφάλαιο

Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Κυκλική και σπειροειδής πορεία της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα δράσης διενεργήθηκε σε τρεις κύκλους, συνθέτοντας μια σπείρα, η οποία εξελίχθηκε παράλληλα με τις ημερήσιες δραστηριότητες του προγράμματος του τμήματος των προ-προνηπίων. Και οι τρεις κύκλοι επικεντρώθηκαν στις ιδέες και στο όραμα των παιδιών για την αυλή του σχολείου τους.

Στον πρώτο κύκλο, η έρευνα επικεντρώθηκε στις ιδέες των παιδιών, οι οποίες εκφράστηκαν με εικαστικό τρόπο. Μεγάλη σημασία είχε ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, η οποία με την στάση της ενέπλεξε ερευνητικά τα παιδιά, τα οποία, λόγω της νεαρής ηλικίας, είχαν ανάγκη από ένα φιλικό και ασφαλές κλίμα, ώστε να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη δράση αυτή.

Στον δεύτερο κύκλο, η έρευνα επικεντρώθηκε στην παρουσίαση και διαπραγμάτευση των ιδεών των παιδιών, ως προς την εφικτότητά τους, στο πλαίσιο του σχολείου. Καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε ο ρόλος της προϊσταμένης του παιδικού σταθμού, η οποία ήταν σε θέση να ανακόψει ή να προωθήσει το όραμα των παιδιών, ενώ η δράση των παιδιών επηρεαζόταν από την κουλτούρα και τη φιλοσοφία του σχολείου.

Στον τρίτο κύκλο, η έρευνα επικεντρώθηκε στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματος των παιδιών για την αυλή του σχολείου τους. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, καθώς, η στάση τους και η συμπεριφορά τους ήταν καταλυτικοί παράγοντες ως προς την επίτευξη του οράματος των παιδιών.

3.2 Α΄ Κύκλος: Ανίχνευση και καταγραφή των ιδεών των παιδιών

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης που ακολουθεί είναι το σημείο εκκίνησης της διαδικασίας, μέσα από τον οποίο ανιχνεύθηκαν, διερευνήθηκαν και αναδείχθηκαν οι ιδέες των παιδιών, που αφορούν στο όραμά τους για την αυλή του σχολείου τους. Σε αυτή τη φάση, πραγματοποιήθηκε μια εισαγωγή στην ερευνητική

διαδικασία, ενώ, τόσο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, όσο και οι μικροί μαθητές εξοικειώθηκαν με τον νέο ρόλο τους: όλοι τους είναι μέλη μιας ερευνητικής ομάδας.

Αυτός ο κύκλος διήρκησε από τις 9 Μαΐου έως τις 26 Μαΐου, παράλληλα με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης, αλλά και του παιδικού σταθμού γενικότερα.

3.2.1 Αρχικός σχεδιασμός

Σκοπός του πρώτου κύκλου της έρευνας δράσης ήταν:

1. Να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση του αύλειου χώρου του παιδικού σταθμού από τα ίδια τα παιδιά.
2. Να ανιχνευθούν, να καταγραφούν και να αναδειχθούν οι ιδέες των παιδιών, για τη βελτίωση της αυλής του σχολείου.
3. Να τροφοδοτηθεί ο διάλογος μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σχετικά με τις ιδέες των παιδιών, έτσι ώστε να διαμορφωθεί το πλαίσιο και η δυναμική της δράσης που ακολούθησε.

3.2.2 Δράση

Στον πρώτο κύκλο, οι μαθητές είχαν τον κυρίαρχο ρόλο, ενώ ο σχεδιασμός επικεντρώθηκε στην ανίχνευση του οράματος των παιδιών για την αυλή τους. Πραγματοποιήθηκε μια πρώτη προσέγγιση στον ερευνητικό τρόπο σκέψης, ρωτώντας τα παιδιά πως θα ήθελαν να είναι η αυλή τους, με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών.

Τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους, βρισκόμενα στον χώρο της τάξης τους, ανεξάρτητα από τη δυνατότητα εκπλήρωσής τους, ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τις κατέγραψε στο ημερολόγιο, και παράλληλα ενεπλάκη και η ίδια, με σκοπό να αναδείξει και να προσεγγίσει το όραμα των μαθητών.

Τα παιδιά απάντησαν: τσουλήθρα, τραμπάλα, χελιδόνια, ουράνιο τόξο, βιβλιοθήκη, τραμπολίνο, κούνιες.

Δραστηριότητα 1: Φωτογράφιση

Περιγραφή :

Αφού τα παιδιά έπαιζαν στην αυλή, κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν το κινητό τηλέφωνο για να βγάλουν φωτογραφίες την αυλή τους, έτσι ώστε να φαίνεται στις

φωτογραφίες αυτή, με ό,τι περιέχει. Από τα 10 παιδιά, της ερευνητικής ομάδας, συμμετείχαν τα 7, αφού τα 3 δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν. Τα παιδιά ήταν πρόθυμα να βγάλουν φωτογραφίες, αλλά φάνηκε πως δεν είναι εξοικειωμένα με τη λήψη φωτογραφιών. Τα περισσότερα φωτογράφησαν την τσουλήθρα και το κάστρο που υπήρχε στην αυλή (εικόνα 4). Σταδιακά, τα παιδιά φάνηκαν να εξοικειώνονται με τη διαδικασία της φωτογράφισης.



Εικόνα 4: Φωτογράφιση από τα παιδιά.

Δραστηριότητα 2: Περίπατος στην αυλή και καταγιτισμός ιδεών

Περιγραφή :

Πραγματοποιήθηκε περίπατος στην αυλή, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν σε κάθε σημείο ποιες αλλαγές θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους (εικόνα 5). Στο σημείο αυτό, ξεκίνησε η τήρηση ημερολογίου όπου καταγράφονταν οι διάλογοι, καθώς και φωτογραφίες. Παρακάτω ακολουθούν κάποιοι ενδεικτικοί διάλογοι :

-Τσουλήθρα

-Μα έχουμε ήδη δύο

-Όχι, με νερό, ψηλή

-Μια σκάλα που να σκαρφαλώνουμε και έναν σπείντερμαν

-Τι σκάλα;

-Σαν να είναι λάσο (εννοεί από σχοινί)

-Πως μπορούμε να βάλουμε χρώμα στην αυλή μας;

-Με χρωματιστά κάγκελα

-Ένα σπιτάκι

-Και τι θα παίζουμε;

-Κούκλες και ζωάκια

-Με τα χρώματα ή τη βροχή δεν θα γίνουν χάλια;

-Θα είναι ζύλινα



Εικόνα 5: Περίπατος και καταγιτισμός ιδεών (φωτογράφιση από κριτική φίλη).

Δραστηριότητα 3: Συλλογική ζωγραφική

Περιγραφή :

Στη συνέχεια, έγινε καταγραφή των ιδεών των παιδιών, όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συλλογικής ζωγραφικής. Σε ένα μεγάλο κομμάτι

χαρτί του μέτρου, που απλώθηκε στο δάπεδο της αυλής, τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν αυτά που είχαν σκεφτεί κατά τον περίπατο, αλλά και ό, τι άλλο θα ήθελαν να υπάρχει στην αυλή του σχολείου τους. Λόγω μερικής αδυναμίας κατανόησης του σχεδίου των παιδιών, αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, ζητήθηκε από κάθε παιδί ξεχωριστά, να εξηγήσει αυτό που απεικόνιζε η ζωγραφιά του, ώστε να προστεθεί δίπλα στη ζωγραφιά επεξηγηματική λεζάντα. Τα παιδιά ζωγράφησαν ένα παπάκι στην πισίνα του, ένα παιδάκι, μια πισίνα, έναν ήλιο, ένα λουλούδι, ένα πιάνο, ένα σαλιγκάρι, ένα τραμπολίνο, θάλασσα και ένα παιδάκι με μαγικό, μια πισίνα με σκάλα, ένα μυρμήγκι, ένα χάρτη θησαυρού, ένα σπιτάκι για να παίζουνε με τις κούκλες, φούσκες και μπαλόνια στον αέρα, μια τσουλήθρα, μια νεροτσουλήθρα, παιχνίδι περιπέτειας με σχοινιά, δέντρα, ουράνιο τόξο (εικόνα 6).







Εικόνα 6: Συλλογική ζωγραφική

Δραστηριότητα 4: Πλαστελίνη

Περιγραφή :

Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να παρουσιάσουν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας πλαστελίνη, η οποία, λόγω της πλαστικότητάς της, διευκολύνει την έκφραση των παιδιών (εικόνες 7 έως 14).



Εικόνα 7: Τραμπολίνο.



Εικόνα 8: Σαλιγκάρια.



Εικόνα 9: Σαλιγκάρια.



Εικόνα 10: Πίσίνα με ψάρι.



Εικόνα 11: Τραμπολίνο με σουλήθρα.



Εικόνα 12: Λουλούδι.



Εικόνα 13: Ουράνιο τόξο.



Εικόνα 14: Πισίνα.

3.2.3 Παρατήρηση- Αναστοχασμός- Ανασχεδιασμός

Ενεργή συμμετοχή και προθυμία συμμετοχής των παιδιών

Παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή και προθυμία συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις, αφού η ζωγραφική και το παιχνίδι με πλαστελίνη αποτελούν αγαπημένες και καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών. Μόνο ένα από τα παιδιά, όταν τους προτάθηκε να ζωγραφίσουν τις ιδέες τους, εξέφρασε δυσαρέσκεια ή αντίδραση : «*Εγώ θα κάνω μουντζούρες..*». Στη συνέχεια συμμετείχε πρόθυμα, χωρίς καμία δυσκολία.

Αρχική υιοθέτηση προστατευτικού ρόλου από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και σταδιακή αποστασιοποίηση από αυτόν

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διακατεχόταν από συναισθήματα άγχους και αγωνίας, ως προς την πορεία της έρευνας, αλλά και ως προς την ανταπόκριση των παιδιών, όντας καθοδηγητική και προστατευτική. Συζητούσε με την κριτική φίλη τους προβληματισμούς της, αλλά η ίδια δεν είχε έτοιμες απαντήσεις. Κυριαρχούσε η σκέψη πως τα παιδιά δεν θα έχουν την κριτική ικανότητα να επεξεργαστούν τις ιδέες τους, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του προγράμματος. Ειδικά στην αρχή της έρευνας, στην προσπάθειά της να «προστατέψει» το πρόγραμμα από την αχαλίνωτη φαντασία των παιδιών, συχνά υπέπιπτε στο σφάλμα να ανακόπτει τις ενθουσιώδεις αντιδράσεις των παιδιών, υπό τον φόβο κυριαρχίας μη πραγματοποιήσιμων ιδεών. Ευτυχώς, κάτι τέτοιο δεν επηρέασε τη στάση των παιδιών απέναντι στο πρόγραμμα, αλλά ούτε και τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ωστόσο, στην πορεία της έρευνας, διαπιστώθηκε πως και οι μη πραγματοποιήσιμες ιδέες των παιδιών ήταν απόλυτα θεμιτές και διαπραγματεύσιμες. Ταυτόχρονα, πραγματοποίησε προσπάθεια εμπύχωσης, ώστε να διασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, στην οποία τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και άμεσα.

Σταδιακά, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποστασιοποιήθηκε από τον προστατευτικό και καθοδηγητικό της ρόλο, συνειδητοποιώντας, με τη βοήθεια της κριτικής φίλης, πως ο στόχος είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών, και όχι η επιτυχία του προγράμματος.

Εξάσκηση της κριτικής ικανότητας των παιδιών

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα παιδιά εισαχθήκαν σε έναν νέο τρόπο σκέψης, που εξασκεί την κριτική τους ικανότητα. Ξεκινώντας την ερευνητική διαδικασία, όταν πραγματοποιήθηκε ο καταγισμός ιδεών, τα παιδιά διερεύνησαν και αποφάσισαν τι θα ήθελαν να έχει η καινούρια τους αυλή. Με αυτόν τον τρόπο, εξάσκησαν τις διερευνητικές τους ικανότητες, υιοθετώντας έναν κριτικό τρόπο σκέψης και αναστοχασμού, αφού κλήθηκαν να σχεδιάσουν εκ νέου την αυλή του σχολείου, θέτοντας σε εγρήγορση τις προηγούμενες εμπειρίες τους και φιλτράροντας τα δεδομένα του αύλειου χώρου.

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια-Εδώ τι θα θέλατε να είχαμε;

Παιδί-Ένα ουράνιο τόξο

Ε-Από τι θα το φτιάχναμε;

Π-Από χαρτιά και κόλλα
Ε-Και αν το φτιάξουμε και βρέξει;
Π-θα είναι χάλια
Ε-Άρα, να το φτιάξουμε;
Π-Όχι

Παιδί-Μια πισίνα
Εκπαιδευτικός-Και τι να έχει μέσα;
Παιδί-Νερό, όπως η θάλασσα
Ε-Ναι, αλλά στην αυλή μας έχει χρώματα και δέντρα και αν φυσάει και βρέχει;
Π-Θα βγάλει βρωμιές
Ε-Και εμείς θα μπορούμε να παίζουμε σ' αυτήν;
Π-Όχι, ψεύτικη θα είναι
Π-Θα πέσουν και τα μυρμήγκια και θα πίνουν νερό
Π-Και θα πέσει το νερό και θα πλημμυρίσει το σχολείο

Αξιοποίηση και ανάδειξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών

Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου, τα παιδιά αυθόρμητα εξωτερίκευαν τις ιδέες τους με τον καταγισμό ιδεών, ενώ με τη χρήση της συλλογικής ζωγραφικής (Εικόνα 6), κάθε παιδί έδωσε μορφή στην ιδέα του, αποτυπώνοντας το προσωπικό του όραμα, ενώ στη συνέχεια, κλήθηκε να επεξηγήσει τι ακριβώς έχει ζωγραφίσει.

-Ένα τραμπολίνο
-Αν το βάλουμε στην αυλή μας μπορεί να χτυπήσει κάποιο παιδάκι ή δεν θα υπάρχει κίνδυνος;
-Μπορεί να χτυπήσει κάποιος
-Λοιπόν; Αν πούμε στην κ. Κατερίνα (προϊσταμένη) την ιδέα μας, τι λέτε να μας απαντήσει;
-Θα μας πει : "ωραία ιδέα!"

-Έναν κρυμμένο θησαυρό
-Σαν αυτόν που έχουμε; (ένα σημείο της αυλής είναι σκαμμένο και από κάτω έχει σωλήνες. Τα παιδιά το έχουν ονομάσει κρυμμένο θησαυρό)
-Όχι, πολύ βαθιά κρυμμένο.
-Πως θα τον βρούμε;
-Να έχει χρώματα και να σκάβουμε (στη συνέχεια το κορίτσι ζωγραφίζει θάλασσα ως συνέχεια του κρυμμένου θησαυρού)

Σύνδεση με το άμεσο περιβάλλον

Τα παιδιά, μέσα από τη μέθοδο της φωτογράφισης, οικειοποιήθηκαν τον αύλειο χώρο τους, αποτύπωσαν τα σημεία που ήταν σημαντικά για αυτά, γεγονός που νοσηματοδότησε την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (εικόνα 15).



εικόνα 15 : Φωτογράφιση της αυλής από τα παιδιά

Όσον αφορά την έκφραση των ιδεών των παιδιών κατά τη διάρκεια του περίπατου στην αυλή, οι ιδέες των παιδιών παρουσίασαν διαφοροποίηση σε σχέση με την έκφρασή τους μέσα στην τάξη: τα παιδιά, όντας στον εξωτερικό χώρο, συνειδητοποίησαν με ποιόν τρόπο τον χρησιμοποιούν, έκαναν συσχετίσεις και εξέφρασαν τις επιθυμίες τους, θέλοντας να συμβάλλουν στην εκ νέου διαμόρφωση του άμεσου περιβάλλοντός τους, την αυλή του σχολείου τους (εικόνα 16). Τα παιδιά, με την μέθοδο του καταγισμού ιδεών, που έλαβε χώρα μέσα στην τάξη, ζήτησαν μια βιβλιοθήκη, ένα ουράνιο τόξο, χελιδόνια, τα οποία υπήρχαν στον χώρο της τάξης, ενώ, βγαίνοντας στον εξωτερικό προαύλιο χώρο, μέσω της συλλογικής ζωγραφικής στο δάπεδο της αυλής, ανέπτυξαν και άλλες διαφορετικές ιδέες (εικόνα 17).



εικόνα 16 : Περίπατος στην αυλή



εικόνα 17 : Συλλογική ζωγραφική

3.3 Β' κύκλος: Παρουσίαση ιδεών στην κοινότητα του σχολείου

Ο κύκλος αυτός αποτέλεσε τον δεύτερο κύκλο της σπείρας και συνέχιση και εξέλιξη του πρώτου κύκλου. Η σπουδαιότητα του κύκλου αυτού έγκειται στο γεγονός ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, εξοικειώθηκαν με την ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να προωθήσουν τον σχεδιασμό και τις αλλαγές που θα επέφερε αυτός στο επίπεδο του σχολείου. Αυτός ο κύκλος είχε διάρκεια ένα μήνα, από 27 Μαΐου έως 28 Ιουνίου.

3.3.1 Αρχικός σχεδιασμός

Ενσωματώνοντας τον στοχασμό και τον αναστοχασμό του πρώτου κύκλου και υιοθετώντας τις ανάγκες των παιδιών, διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του δεύτερου κύκλου. Κεντρικός σκοπός του δεύτερου κύκλου της συμμετοχικής έρευνας δράσης, που πραγματοποιήθηκε, ήταν :

1. Τα παιδιά, να δώσουν μορφή στις ιδέες τους, ώστε να μπορέσουν να τις παρουσιάσουν ως προτάσεις προς υλοποίηση στην προϊσταμένη, αλλά και να τεθούν σε κοινή θέα προς σχολιασμό από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς των άλλων τμημάτων του σχολείου, καθώς και από τους γονείς.
2. Να γίνει διαπραγμάτευση ανάμεσα στα παιδιά και στην προϊσταμένη του σχολείου, ώστε να ληφθούν αποφάσεις για τη διαμόρφωση της αυλής.

3.3.2 Δράση

Ως εξέλιξη της διαδικασίας της αποτύπωσης των ιδεών των παιδιών στον πρώτο κύκλο, υλοποιήθηκαν, στον δεύτερο κύκλο, οι ακόλουθες συμμετοχικές δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1: Δημιουργία μακέτας

Περιγραφή:

Αφού δόθηκε περιγραφή του όρου «μακέτα» στα παιδιά, πραγματοποιήθηκε δοκιμή, ως προς την ικανότητα των παιδιών να αποτυπώσουν το όραμά τους σε δυο διαστάσεις. Έτσι, σε διπλωμένο χαρτόνι κάνσον, εξηγήθηκε στα παιδιά πώς το ένα μέρος θα είναι το έδαφος της αυλής και το άλλο ο τοίχος. Τα παιδιά αμέσως κατανόησαν την προοπτική της μακέτας και πήραν πολλές πρωτοβουλίες. Αμέσως

άρχισαν να ζωγραφίζουν: -Η πόρτα που είναι; -Χορτάρι δεν θα έχει; -Να βάλουμε την πισίνα στη μέση για να χωρέσει -Αυτό εδώ είναι το τραμπολίνο (εικόνα 18).



εικόνα 18 : Δοκιμαστική μακέτα

Την επόμενη μέρα, ξεκίνησε η κατασκευή της μακέτας που θα παρουσιάζανε τα παιδιά στη συνάντηση με την προϊσταμένη. Έχοντας στη διάθεσή τους διάφορα υλικά, αλλά και προηγούμενες κατασκευές, όπως τις κατασκευές με πλαστελίνη, τα παιδιά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνητριας, σταδιακά ολοκληρώνουν τη μακέτα.

Αρχικά, δόθηκαν στα παιδιά χρωματιστά καλαμάκια, τα οποία, αφού τα έκοψαν, τα στερέωσαν με πλαστελίνη περιμετρικά της μακέτας, αναπαριστώντας τα χρωματιστά κάγκελα (εικόνα 19).



Εικόνα 19: Χρωματιστά κάγκελα.

Στη συνέχεια, έβαψαν ρολά από χαρτί για να φτιάξουν τα δέντρα της αυλής (εικόνα 20).



Εικόνα 20 : Κατασκευή δέντρων.

Προστέθηκε μια πισίνα από πλαστελίνη στη μέση της μακέτας, την οποία γέμισαν με μπλε χαρτί γκοφρέ (εικόνα 21).



Εικόνα 21 : Δέντρα και πισίνα.

Κατασκευάστηκαν λουλούδια από γκοφρέ, τα οποία κολλήθηκαν πάνω στη μακέτα (εικόνα 22).



Εικόνα 22: Λουλούδια.

Προστέθηκε ένα τραμπολίνο από πλαστελίνη κάτω από το δέντρο «για να έχει σκιά», όπως είπε ένα παιδί (εικόνα 23).



Εικόνα 23: Τραμπολίνο.

Τοποθετήθηκαν οι ταΐστρες για τα ζώα από πλαστελίνη (εικόνα 24).



Εικόνα 24: Ταΐστρες για τα ζώα.

Τα παιδιά έφτιαξαν μαξιλάρια από πλαστελίνη, για να κάθονται να διαβάζουν τα βιβλία της βιβλιοθήκης (εικόνα 25).



Εικόνα 25: Μαξιλάρια βιβλιοθήκης.

Σε ένα δεύτερο μακετόχαρτο, το οποίο αναπαριστούσε τον εξωτερικό τοίχο, κατασκευάστηκε το ουράνιο τόξο με χαρτί γκοφρέ (εικόνα 26).



Εικόνα 26: Ουράνιο τόξο.

Τέλος, προστέθηκαν τα βιβλία της βιβλιοθήκης στον εξωτερικό τοίχο, φτιαγμένα από μικρά κομμάτια χαρτόνι (εικόνα 27).



Εικόνα 27: Βιβλιοθήκη.

Τα δύο κομμάτια ενώθηκαν και η μακέτα με το όραμα των παιδιών ολοκληρώθηκε (εικόνα 28).





εικόνα 28: Ολοκληρωμένη μακέτα.

Δραστηριότητα 2: Παρουσίαση της μακέτας των παιδιών στην προϊσταμένη του σχολείου και διαπραγμάτευση

Περιγραφή :

Αφού ολοκληρώθηκε η κατασκευή της μακέτας, πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση της τάξης των προ-προνηπίων στον χώρο της τραπεζαρίας, όπου συνάντησαν την προϊσταμένη του παιδικού σταθμού. Εκεί, τα παιδιά παρουσίασαν τις ιδέες τους, όπως αυτές απεικονίζονται στη μακέτα, αλλά και πραγματοποίησαν δημοκρατικό διάλογο με την προϊσταμένη, με στόχο τη λήψη αποφάσεων από κοινού για τις αλλαγές που θα επέλθουν στην αυλή. Στην συνάντηση αυτή, προσκλήθηκαν και τα παιδιά της τάξης των προνηπίων και ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν και αυτά τις σκέψεις τους, συμμετέχοντας ενεργά στη δράση που ξεκίνησαν τα μικρότερα παιδιά.

Προϊσταμένη -Την πισίνα για ποιο λόγο να την κάνουμε λέτε;

Παιδί-Για να κολυμπάμε

Παιδί-Για να κάνουμε μπάνιο

Προϊσταμένη -Αν είναι μες την μέση δεν θα μας κλείσει όλο τον χώρο; Θα μπορούμε μετά να παίζουμε, να βάλουμε κάποια παιχνίδια; Όχι ε; Άρα, τι θέλουμε να κάνουμε περισσότερο στην αυλή: να παίζουμε ή να έχουμε μια πισίνα να κάνουμε μπάνιο;

Παιδιά-Να παίζουμε

Προϊσταμένη -Τον χειμώνα ας πούμε, μπορούμε να κάνουμε μπάνιο στην πισίνα;

Παιδί-Όχι.. Μόνο το καλοκαίρι

Στο τέλος της διαπραγματεύσεως, η προϋσταμένη συμφώνησε με τα παιδιά για την υλοποίηση κάποιων ιδεών τους, ενώ, για κάποιες άλλες, αφού εξηγήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους δεν μπορούν να υλοποιηθούν, τα παιδιά πρότειναν εναλλακτικές ιδέες, ενώ παράλληλα, κλήθηκαν να επιστρέψουν με καινούριες προτάσεις.

Δραστηριότητα 3: Έκθεση της μακέτας των παιδιών στην είσοδο του σχολείου

Περιγραφή:

Η μακέτα των παιδιών πήρε τη θέση της στην είσοδο του σχολείου, ώστε να είναι στη διάθεση των παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και λοιπών συνεργατών, για σχόλια (εικόνα 29 και 30). Δεν υπήρχε δυνατότητα από μέρους της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να είναι μάρτυρας όλων των εντυπώσεων που δημιουργήθηκαν, οπότε ζητήθηκε η συνδρομή των συναδέλφων, οι οποίοι μετέφεραν τα σχόλια :

- Τι είναι αυτό;-

-Συμμετείχε και ο ...*(το παιδί τους)* σε αυτό;

-Βοήθησε και ο Μ....;

-Μπράβο, Μπράβο μπράβο....

-Εσείς το φτιάξατε αυτό;

-Ωραία θα ήταν να είχε και παγκάκια, και κιόσκια για να καθόμαστε και εμείς*(οι γονείς)* και κρύο καφέ !

Τα παιδιά της τάξης των προ-προνηπίων, αλλά και των προνηπίων που είχαν μείνει στο τέλος του ωραρίου, εξηγούσαν στους γονείς τους τι φτιάξανε :

-Εδώ είναι οι καναπέδες, τα βιβλία μας...

Δημιουργήσαμε και ένα «βιβλίο καταγραφής εντυπώσεων» για όσους γονείς θέλανε να αφιερώσουν λίγο χρόνο να γράψουν λίγα σχόλια.

Γονείς -*Είναι πολύ ωραίο!!! Θέλουμε και λίγες κούνιες! Φιλάκια!!*

Γονείς -*Υπέροχα...! Δέντρα πολλά λοιπόν...λουλουδάκια, πολλά παιχνίδια για πολύ παιχνίδι! Ευχαριστούμε!*



Εικόνα 29: Έκθεση της μακέτας των παιδιών στην είσοδο του παιδικού σταθμού.



Εικόνα 30: Επεξηγηματικό σημείωμα.

3.3.3 Παρατήρηση- Αναστοχασμός- Ανασχεδιασμός

Πρόθυμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες και ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά

Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, αφού ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, εξέφρασαν την επιθυμία να φωτογραφίσουν τη μακέτα, σαν να πρόκειται για κάτι σημαντικό, ενώ στην ερώτηση «Πώς σας φαίνεται η μακέτα μας;», απάντησαν με ενθουσιασμό «τέλεια», «φανταστική». Φάνηκε πως κατανόησαν τη σημαντικότητα της μακέτας ως μέσο για την πραγματοποίηση του οράματός τους, ενώ έπαιρναν συνεχώς

πρωτοβουλίες και συμπλήρωναν στη μακέτα ιδέες, που είχαν εκ των υστέρων ή που είχαν συζητηθεί παλιότερα, με όποιο υλικό είχαν στη διάθεσή τους.

Εξάσκηση της κριτικής σκέψης των παιδιών

Εκμαιεύοντας από τα παιδιά τις απαντήσεις που ψάχνουν, έγινε εύκολα κατανοητή από αυτά η δυσκολία υλοποίησης των προτάσεών τους, αφού αντιλήφθηκαν την αναγκαιότητα τήρησης των κοινωνικών συμβάσεων, οι οποίες αποτελούν τη βάση της κοινωνίας στην οποία ζούμε. Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε έναν κριτικό τρόπο σκέψης, που τα βοηθά να μπαίνουν στη θέση του «άλλου», αποκτώντας ενσυναίσθηση, κατανοώντας τις ανάγκες που επικρατούν σε κάθε περίπτωση.

Εγώ-Για να ακούσουμε και τους μεγάλους... αν έχετε καμιά ιδέα για την αυλή μας , που να μπορούμε να το φτιάξουμε..

Π-Κούνια

Π-Τραμπάλα

Π-μονόζυγο

Εγώ- Για πείτε μας κ. Κατερίνα, τι από όλα αυτά μπορούμε να πραγματοποιήσουμε;

Κ-Θα μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε την τραμπάλα και την κούνια που είπατε, την βιβλιοθήκη και τα βιβλία που είπατε σε χώρο εξωτερικό να διαβάζουμε, το σπιτάκι για τα πουλάκια που είπαμε για να βάζουμε νερό και φαγητό... Τώρα θέλω να σκεφτείτε αν μπορείτε επειδή είναι δύσκολο για την πισίνα, να μου προτείνετε κάτι που να βάλουμε νερό αλλά να μην είναι τόσο μεγάλο, και αυτό που βλέπω δύσκολο είναι το τραμπολίνο... τα λουλούδια μπορούμε, τα δέντρα μπορούμε, και αν θέλετε κάτι καινούριο να βάλουμε ναί.. αλλά περισσότερο αυτά θα μπορούσαμε να κάνουμε..

Αξιοποίηση και ανάδειξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου, η κατασκευή και η χρήση της μακέτας με σκοπό να απεικονίσει και να επικοινωνήσει το όραμά των παιδιών στην προϊσταμένη του παιδικού σταθμού, αλλά και σε όλη την κοινότητα του σχολείου, αποτέλεσε ένα νέο μέσο επικοινωνίας για τα παιδιά, το οποίο είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν για πρώτη φορά μέσω του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της συμμετοχικής διαδικασίας. Κατά την ενασχόλησή τους με τη μακέτα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις το ένα στο άλλο, προσπαθώντας να μιμηθούν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, λέγοντας: «*Πώς το σκέφτηκες αυτό;*» ή «*Τι εννοείς με αυτό;*» Δηλαδή, τα παιδιά, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, υιοθέτησαν έναν διερευνητικό τρόπο σκέψης, προωθώντας ταυτόχρονα

την επικοινωνιακή τους δεξιότητα. Τα παιδιά έδειχναν να θυμούνται οτιδήποτε έχει σχέση με το σχεδιασμό της αυλής δηλαδή "αυτό το έκανε ο τάδε" ή "εγώ το έκανα αυτό".

Ακόμη, η διαδικασία της διαπραγμάτευσης και του δημοκρατικού διαλόγου αποτέλεσε έναν επιπλέον τρόπο να προωθηθεί η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, καλλιεργώντας τη δεξιότητα της έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων μέσα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Εκπαιδ-ερευνήτρια-Ο κ. Λευτέρης τι κάνει πολύ καλά;

Παιδί-Βάφει

Εγώ-Θα μπορούσε λοιπόν να βάφει

Παιδί -Τον τοίχο με πολύ ωραία χρώματα

Παιδί -Όχι μαύρο και άσπρο

Παιδί -Πολύχρωμο τοίχο να έχουμε

Προϊσταμένη -Και να μας φτιάξει και τα σπιτάκια

Εκπαιδ-ερευνήτρια -Εμείς μπορούμε να φτιάξουμε από το κουτί από το γάλα, θα κάνουμε πορτούλα και θα το τοποθετήσουμε ψηλά... Ευχαριστούμε πάρα πολύ κ.

Κατερίνα

Παιδιά-Ευχαριστούμε..

Προϊσταμένη -και εγώ σας ευχαριστώ.. και ερχόμαστε με καινούριες προτάσεις..

δηλαδή να αντικαταστήσουμε αυτά που δεν γίνονται έτσι;;

Εκπαιδ-ερευνήτρια -Ευχαριστούμε πάρα πολύ κ. Κατερίνα που μας ακούσατε...

Εξάσκηση της ικανότητας διαπραγμάτευσης και εκπαίδευση στο δημοκρατικό διάλογο

Επιπρόσθετα, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν στην πράξη την αξία της κατανόησης των ορίων ή των περιορισμών που θέτει το περιβάλλον του σχολείου, αφού για να προσεγγίσουν το όραμά τους για την αυλή του σχολείου θα έπρεπε να έχουν τη συγκατάθεση της διεύθυνσης του σχολείου, δηλαδή της προϊσταμένης, αφού προηγηθεί διαπραγματευτικός διάλογος. Έτσι, κατανόησαν τις κοινωνικές δομές και ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, αλλά και την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να προτείνουν αλλαγές. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έμαθαν να ακούν και να συνθέτουν διαφορετικές απόψεις, αλλά και εξασκήθηκαν στο δημοκρατικό διάλογο.

Εκπαιδ-ερευνήτρια -Βιβλία ε;

Παιδί-Και τα μαξιλάρια

Εκπαιδ-ερευνήτρια - Και μαξιλάρια για να καθόμαστε να διαβάζουμε κ. Κατερίνα..

Πως σας φαίνεται μια υπαίθρια βιβλιοθήκη;

Παιδί - Τέλεια..

Εκπαιδ-ερευνήτρια -Θα μπορούσαμε να βγάλουμε μερικά βιβλία στην αυλή;

*Προϊσταμένη -Θα μπορούσαμε να βγάλουμε, απλά θα έπρεπε, επειδή είναι σε εξωτερικό χώρο με κάποιο τρόπο να προστατεύονται, γιατί αν βρέχει, αν φυσάει, αυτά θα γίνου μούσκεμα και θα χαλάσουνε....άρα δεν πρέπει να κάνουμε κάτι που να τα προστατεύει;
Παιδί -Μπορούμε να βάλουμε μια ομπρέλα για να μην πάθουν τίποτα.*

Εκπαίδευση στη συμμετοχή και στη δράση

Παρακολουθώντας την εξελικτική πορεία της έρευνας, διαπιστώνεται πως η συμμετοχή των παιδιών λαμβάνει αυτόνομη μορφή αμέσως μετά την κάθε δράση. Αφού τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τις συμμετοχικές διαδικασίες του α' κύκλου, που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της τάξης τους, η συμμετοχή τους εμφανίζεται σαφώς πιο ενισχυμένη στον επόμενο κύκλο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

Κατά τη διάρκεια του β' κύκλου, αφού είχαν εξοικειωθεί με την κατασκευή της μακέτας, τα παιδιά είχαν συνεχώς καινούριες ιδέες, τις οποίες πρόσθεταν με αυτοπεποίθηση πάνω στη μακέτα, φτιαγμένες κυρίως από πλαστελίνη: «αυτά είναι τα μαξιλάρια», «αυτή είναι η τροφή για τα ζώα». Επίσης, τα παιδιά με ενθουσιασμό απαντήσαν στους γονείς, όταν τα ρώτησαν «τι είναι αυτό», βλέποντας στην είσοδο του σχολείου τη μακέτα, που απεικονίζει το όραμά τους για την αυλή, θεωρώντας προσωπικό τους επίτευγμα την κατασκευή της μακέτας. «Εδώ είναι οι καναπέδες, τα βιβλία μας...» (εικόνα 31).



Εικόνα 31 : έκθεση της μακέτας στην είσοδο του σχολείου και παρουσίασή της από τα παιδιά

Σύνδεση με το άμεσο περιβάλλον

Ο απώτερος στόχος της δημιουργίας της μακέτας, που ήταν να παρουσιαστεί το όραμα των παιδιών στην προϊσταμένη του σχολείου, νοηματοδότησε τη δράση των

παιδιών, ενισχύοντας την διάθεσή τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα και μετατρέποντας κάθε παιδί σε συνιδιοκτήτη του κοινού οράματος (εικόνα 32). Η βιωματική εμπλοκή των παιδιών στην διαμόρφωση της καινούριας αυλής, μέσα από την υλοποίηση του οράματός τους, εξέφρασε την δέσμευσή τους απέναντι στον χώρο που τα περιβάλλει άμεσα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τον επηρεάσουν, να αλλάξουν το σκηνικό του καθημερινού παιχνιδιού τους, αλλά και της καθημερινής σχολικής ζωής τους, γενικότερα.



Εικόνα 32 : κατασκευή μακέτας

Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν

Τα παιδιά, μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δεν βίωσαν τα ίδια δυσκολία στην επικοινωνία με τους ενήλικες συμμετέχοντες, απλά η απόδοσή τους ήταν μειωμένη, λόγω της απλουστευμένης γλώσσας που χρησιμοποιούσαν. Συνεπώς, τα δεδομένα που λήφθηκαν από τον διαπραγματευτικό διάλογο με την προϊσταμένη, αλλά και από την ομαδική συνέντευξη, μπορούν να θεωρηθούν μη εκτεταμένα, εάν τα συγκρίνουμε με δεδομένα από έναν πιθανό διάλογο με μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες. Ωστόσο, τα παιδιά βίωσαν την πρωτόγνωρη εμπειρία της συζήτησης με βάση τις δικές τους ιδέες, με στόχο την διαπραγμάτευση και την λήψη αποφάσεων για την διαμόρφωση της αυλής του σχολείου, αποκομίζοντας οφέλη ως προς τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Κατά τη διάρκεια συνέντευξης με την προϊσταμένη του σχολείου, όταν η ίδια ερωτήθηκε για το ποιες θεωρεί πως ήταν οι δυσκολίες των παιδιών κατά τη

διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού, απάντησε πως «...ακόμα δεν είναι στην φάση της συνεργατικότητας, δηλαδή να καθίσουν , να κάνουν μια ολομέλεια, να συζητήσουν να βάλουν κάποια ζητήματα που τους αρέσουν και να αποφασίσουν ποια από αυτά θα ήταν τα πιο εφικτά...

Η δυσκολία που έχουν τα παιδιά να απομακρύνονται από το δικό τους τρόπο αντίληψης των πραγμάτων είναι κάτι που οφείλει να λαμβάνει υπόψιν του, όποιος προσπαθεί να συνεργαστεί σε ομαδική δουλειά μαζί τους. Αυτός ο περιορισμός μειώνει την ικανότητά τους να λειτουργούν διπλωματικά και να μπορούν να διαπραγματευτούν η να συμβιβαστούν. Ωστόσο, αυτές οι ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν. Όπως αναφέρει και η προϊσταμένη του σχολείου «έπρεπε να πείσουμε κάποια από τα παιδιά γιατί έπρεπε να επιλεγούν κάποιες απόψεις σε βάρος κάποιων άλλων, γιατί εμείς ως ενήλικες μπορούμε να κρίνουμε γιατί κάτι μπορεί να υλοποιηθεί ή όχι...» και « (τα παιδιά)δεν έχουν ακόμα μια ολοκληρωμένη άποψη του τι μπορεί να είναι υλοποιήσιμο ή όχι, και έτσι κάποια παιδιά επιμέναν σε κάποιες απόψεις που δεν ήταν εφικτές π.χ. την πισίνα στον χώρο της αυλής..»

3.4 Γ' κύκλος: Υλοποίηση του οράματος και εντυπώσεις των παιδιών

Ο τρίτος κύκλος αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη του δεύτερου κύκλου, αλλά και κατ' επέκταση του πρώτου. Στα πλαίσια του τρίτου κύκλου, έγινε σταδιακή υλοποίηση κάποιων ιδεών των παιδιών και πραγματοποιήθηκε μερική διαμόρφωση της αυλής, ακολουθώντας το όραμα των παιδιών. Ο κύκλος αυτός διήρκησε από τις 29 Ιουνίου έως τις 29 Ιουλίου.

Στο πλαίσιο αυτού του κύκλου, η ερευνητική ομάδα προσαρμόστηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην αυλή ενός παιδικού σταθμού τον μήνα Ιούλιο, όπου φιλοξενούνται 3 τμήματα, με παιδιά ηλικίας, από 3,5 έως 5,5 χρόνων.

3.4.1 Αρχικός σχεδιασμός

Ο αρχικός σχεδιασμός του τρίτου κύκλου συνίσταται στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχεδίου δράσης, όσον αφορά στην υλοποίηση του σχεδιασμού των παιδιών, όπως έχει διαμορφωθεί μέχρι το σημείο αυτό. Στον αρχικό σχεδιασμό,

συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας και η αρχική ερευνητική ομάδα.

Ενσωματώνοντας τον στοχασμό και τον αναστοχασμό του δεύτερου κύκλου και υιοθετώντας τις ανάγκες όλων των παιδιών του παιδικού σταθμού, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι :

1. Να φυτευτούν λουλούδια.
2. Να μεταφέρεται κάθε φορά που θα βγαίνουμε στην αυλή το τραπεζάκι νερού για παιχνίδι και πειραματισμό με το νερό.
3. Να τοποθετηθούν ταΐστρες στα δέντρα και μπολάκια με νερό, για τη φροντίδα των πουλιών και των ζώων.
4. Να δημιουργηθεί ένα βιβλιόδεντρο, από το οποίο θα κρέμονται βιβλία, τα οποία θα είναι στην διάθεση όλων των παιδιών.

Όμως, κατά τη διάρκεια συζητήσεων με την κριτική φίλη, εκφράστηκαν και κάποιες αγωνίες ως προς τις προτεινόμενες δράσεις. Αυτές αποτυπώνονται ως εξής:

-Τα λουλούδια να μην αντέξουν και έτσι τα παιδιά απογοητευτούν από την εικόνα τους.

-Τα παιδιά να βρέχονται από το παιχνίδι με το νερό, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο των συναδέλφων, που θα πρέπει να αλλάζουν τα ρούχα των παιδιών κτλ.

-Τα βιβλία να καταστραφούν, επειδή στην αυλή υπάρχει χώμα, νερό κτλ.

3.4.2 Δράση

Κατά την εξέλιξη του τρίτου κύκλου, επιλέχθηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες συμμετοχικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχε και το τμήμα των προνηπίων.

Δραστηριότητα 1: Φύτευση λουλουδιών

Περιγραφή :

Η ερευνητική ομάδα ζήτησε τη συμβολή του επιστάτη και της μαγείρισσας, οι οποίοι παραβρέθηκαν στον χώρο, για να επιλεγεί το κατάλληλο σημείο, όπου θα φυτεύονταν λουλούδια (εικόνα 33). Ο επιστάτης πραγματοποίησε το σκάψιμο, το οποίο θα ήταν κάτι δύσκολο για τα παιδιά, ενώ αυτά απομάκρυναν το χώμα με τα χέρια τους, για να δημιουργηθεί τρύπα (εικόνα 34 και 35). Τα παιδιά, στη συνέχεια, τοποθέτησαν το φυτό στην τρύπα και κάλυψαν τα κενά με χώμα (εικόνα 36). Αφού

κάποιο παιδί πάτησε κατά λάθος ένα από τα φυτά, δημιουργήθηκε η ανάγκη για κάποιο είδος προστασίας του παρτεριού. Έτσι, προέκυψε η ιδέα να μαζέψουν πέτρες από την αυλή, για να οριοθετήσουν τον μικρό κήπο (εικόνα 37). Στη συνέχεια, έγινε η διαπίστωση ότι το χώμα είναι ξερό και με τη βοήθεια της μαγείρισσας, η οποία προμήθευσε τα παιδιά με κουβά και ένα μπουκάλι, τα παιδιά πότισαν τα καινούρια φυτά, αλλά και μια ήδη υπάρχουσα τριανταφυλλιά, με δική τους πρωτοβουλία (εικόνα 38).



Εικόνα 33: Συνδρομή της μαγείρισσας στο φύτεμα λουλουδιών.



Εικόνα 34: Συνδρομή του επιστάτη στο σκάψιμο.



Εικόνα 35: Τα παιδιά απομακρύνουν τα χώματα.



Εικόνα 36: Τα παιδιά φυτεύουν.



Εικόνα 37: Τα παιδιά οριοθετούν τον κήπο τους με πετρούλες.



Εικόνα 38: Τα παιδιά ποτίζουν την τριανταφυλλιά που υπήρχε.

Δραστηριότητα 2: Τραπεζάκι νερού

Περιγραφή :

Το τραπεζάκι νερού ήταν ένα παιχνίδι που δεν είχε αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς και βρισκόταν στην αποθήκη του σχολείου. Αφού ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη της προϊσταμένης, η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά μετέφεραν το τραπεζάκι νερού στον χώρο της αυλής. Η καθαρίστρια τα προμήθευσε με νερό, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και κάποια υλικά από την τάξη, όπως μπουκάλια, ποτηράκια, ανθρωπάκια, για πειραματισμό με το νερό (εικόνα 39 και 40).



Εικόνα 39: Συνδρομή της καθαρίστριας στην παροχή νερού.



Εικόνα 40: Παιχνίδι με το τραπέζακι νερού.

Δραστηριότητα 3: Σπιτάκια πουλιών

Περιγραφή:

Τα παιδιά, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για αυτή την δράση, έβαψαν κάποιες χάρτινες συσκευασίες, που προορίζονταν να μετατραπούν σε ταΐστρες πουλιών (εικόνα 41). Κατόπιν, επέλεξαν τα δέντρα της αυλής, τα οποία θα φιλοξενούσαν τις ταΐστρες και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνέχισε με τη στερέωση αυτών με σπάγκο. Μια ομάδα παιδιών ανέλαβε να πάει στην κουζίνα και να ζητήσει από τη μαγείρισσα φέτες από ψωμί, τις οποίες τα παιδιά, στη συνέχεια, τοποθέτησαν στις ταΐστρες, διαπιστώνοντας πως πρέπει να τις κόψουν σε ακόμη πιο μικρά κομματάκια, για να μπορέσουν να τα πάρουν με το ράμφος τους τα πουλιά (εικόνα 42).

Ακόμα, τοποθέτησαν σε διάφορα σημεία της αυλής, μπολάκια με νερό για τα ζώα ή πουλιά, που το είχαν ανάγκη.



Εικόνα 41: Βάψιμο ταϊστρών.



Εικόνα 42: Τα παιδιά τοποθετούν κομμάτια ψωμιού στις ταΐστρες

Δραστηριότητα 4: Βιβλιόδεντρο

Περιγραφή :

Αρχικά επιλέχθηκε ένα σημείο, όπου τοποθετήθηκαν κάποια βιβλία που διάλεξαν τα παιδιά και ένα μαξιλάρι για να κάθονται, όμως διαπιστώθηκε πως δεν είναι κατάλληλο για τη δημιουργία της βιβλιοθήκης, αφού τα βιβλία κατέληγαν μέσα σε ένα φρεάτιο που βρισκόταν δίπλα στο σημείο. Έτσι, προτάθηκε εναλλακτικά στα παιδιά να διαλέξουν ένα δέντρο, που δημιουργεί μεγάλη σκιά, αλλά και που βρίσκεται σε ένα σχετικά ήσυχο μέρος της αυλής, για να μετατραπεί σε βιβλιόδεντρο. Στη συνέχεια, κρεμάστηκαν κορδέλες από τα κλαδιά του δέντρου που επιλέχθηκε με ένα κλιπ, ώστε να πιάνεται από εκεί το κάθε βιβλίο (εικόνα 43), ενώ τα παιδιά επέλεγαν από τη βιβλιοθήκη της τάξης κάθε φορά που βγαίναμε στην αυλή, ποια βιβλία θα κρεμαστούν (εικόνα 44).



Εικόνα 43: Βιβλιόδεντρο.



Εικόνα 44: Τα παιδιά διαβάζουν.

Δραστηριότητα 5 : Συνεντεύξεις παιδιών

Περιγραφή : Αφού ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες υλοποίησης του οράματος των παιδιών, έγινε προσπάθεια καταγραφής των συναισθημάτων των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Έτσι, πραγματοποιήθηκε ομαδική συνέντευξη, έτσι ώστε τα παιδιά, έχοντας παρέα τους συνομηλίκους τους, να νοιώσουν άνετα να απαντήσουν, βοηθώντας ο ένας τον άλλον στις απαντήσεις. Στον χώρο της

συνέντευξης υπήρχε η μακέτα και το χαρτί όπου ζωγράφησαν συλλογικά, ώστε να μπορούν να ανακαλέσουν τις εμπειρίες τους και να εκφραστούν ανάλογα.

Για να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να εκφραστούν καλύτερα, με παιγνιώδη τρόπο, πραγματοποιήθηκε επαναληπτική συνέντευξη με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας «emoticons».

3.4.3 Παρατήρηση- Αναστοχασμός

Ενεργή συμμετοχή και προθυμία συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις

Στον τρίτο κύκλο η συμμετοχή των παιδιών εμφανίστηκε ακόμα πιο ενεργή στο πεδίο της αυλής του σχολείου, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, εκπληρώνοντας τους στόχους, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό του κύκλου. Το πρώτο μέλημα των παιδιών, βγαίνοντας στην αυλή, ήταν να ποτίσουν τα λουλούδια, να παρατηρήσουν αν λείπουν τα ψιχουλάκια από τις φωλιές των πουλιών, να επιλέξουν βιβλία για το βιβλιόδεντρο : «Κυρία, πού είναι τα βιβλία;» ή «Κυρία, να βγάλουμε βιβλία;».

Εξάσκηση της κριτικής σκέψης των παιδιών

Ειδικότερα, από το στάδιο της διαπραγμάτευσης με την προϊσταμένη και μετά, κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, όπου τα παιδιά ανέλαβαν ενεργό δράση και ενεπλάκησαν με αυθεντικό τρόπο στο άμεσο περιβάλλον τους, βλέποντας το όραμά τους να μετουσιώνεται, τα παιδιά ενεργοποίησαν τη σκέψη τους, αναζητώντας λύσεις σε πρακτικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν. Για παράδειγμα, κατά τη δραστηριότητα φύτευσης των λουλουδιών, τα παιδιά διαπίστωσαν πως το χώμα είναι ξερό, γεγονός που καθιστά δύσκολο το σκάψιμο και έτσι γεννάται το ερώτημα: «πώς θα μαλακώσει το χώμα;». Τα παιδιά μπήκαν σε διαδικασία να σκεφτούν και να βρουν την απάντηση. Παρομοίως, βρήκαν την απάντηση στο ερώτημα «πώς θα προστατέψουμε τον κήπο μας από τα παιδάκια που τρέχουν στην αυλή;» ή «Μπορούν τα πουλάκια να πάρουν με το ράμφος τους ολόκληρη φέτα ψωμί; Τι θα κάνουμε;»
Ακόμα:

Εγώ-Το ουράνιο τόξο το φτιάξαμε;

Παιδί-Όχι

Ε-Γιατί; Τι χρειαζόμαστε για την ζωγραφιά στον τοίχο;

Π-Χρειαζόμαστε μωγιά

Ε-Και για να αγοράσουμε τη μωγιά τι χρειαζόμαστε;

Π-Λεφτά

Ε-Ποιος έχει λεφτά;

Π-Κανένας

Ε-Άρα, για να ζωγραφίσουμε το ουράνιο τόξο στον τοίχο, θα πρέπει να έχουμε λεφτά..

Και ποιος μπορεί να βάλει τον τοίχο στην αυλή μας;

Π-Ο κύριος Λευτέρης

Ε-Άρα, χρειαζόμαστε λεφτά και τον κύριο Λευτέρη, τότε θα έχει χρόνο να το κάνει.

Εκπαίδευση στη συμμετοχή και στη δράση

Ακόμα περισσότερο, στα πλαίσια του τρίτου κύκλου, όπου τα παιδιά ανέλαβαν δράση, φαίνεται πως η διαδικασία της συμμετοχής τα ενθάρρυνε να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις που αφορούν το περιβάλλον τους. Ανέλαβαν να αναμορφώσουν την όψη της αυλής τους, φέρνοντας λουλούδια σε γλαστράκια, αναμένοντας με ενθουσιασμό την μεταφύτευσή τους στο έδαφος της αυλής. Αφοσιώθηκαν στη διαδικασία μεταφύτευσης και συνεργάστηκαν με τους ενήλικες που ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Επέλεξαν τα δέντρα, στα οποία τοποθέτησαν τις ταΐστρες των πουλιών, ενώ μελέτησαν τα σημεία στα οποία τοποθέτησαν τα μπολάκια με το νερό. Τα παιδιά, πρότειναν να ποτίσουν και την τριανταφυλλιά που μεγάλωνε στην αυλή τους, ενώ καθημερινά δεν ξεχνούσαν να φροντίζουν τα λουλούδια που φύτεψαν, να συμπληρώνουν νερό και ψωμί για τα πουλάκια, να ζητούν καινούρια βιβλία για το βιβλιόδεντρο, «μαλώνοντας» για το ποιος θα είναι υπεύθυνος σε κάθε ομάδα.

Δημιουργία προϋποθέσεων από τα παιδιά για την επαφή τους με τη φύση

Καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας του σχεδιασμού της αυλής του σχολείου, τα παιδιά εξέφραζαν την επιθυμία τους να έχουν όλο και μεγαλύτερη επαφή με τα στοιχεία της φύσης, όπως είναι το νερό, τα ζώα, τα λουλούδια.

Παιδί : κοίτα , κυρία, αυτό μαράθηκε (το λουλούδι)...

Εκπαιδ-ερευνήτρια : Ναι, δεν άντεξε..

Παιδί : Αυτό, όμως άντεξε, και αυτό, και αυτό...

Παιδί : Κυρία, μήπως είδες κανένα πουλάκι να τρώει ψιχουλάκια.....;

Ταυτόχρονα, τους δόθηκε η δυνατότητα να προτείνουν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις επιθυμητές αλλαγές στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, στον οποίο, ειδικά κατά τη φάση της υλοποίησης, επιθυμούσαν να βρίσκονται περισσότερο.

Έτσι, όπως αποτυπώνεται και στις εικόνες 33 έως 44, είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με τη φύτευση λουλουδιών, να σκαλίσουν το χώμα, να ποτίσουν, να περιφράξουν με πετρούλες, να φροντίσουν τα πουλιά, παρέχοντάς τους νερό και ψωμί, να απολαύσουν την ανάγνωση ενός βιβλίου στη σκιά του δέντρου της αυλής, να πειραματιστούν με το νερό, χρησιμοποιώντας το τραπεζάκι του νερού και διάφορα εξαρτήματα, όπως βατήρα, τσουλήθρα, νερόμυλο, αλλά και άλλα αντικείμενα, όπως μπουκάλια, ποτηράκια, μπάλες, πέτρες. Τα παιδιά βρέθηκαν αντιμέτωπα με προβλήματα που έπρεπε να λύσουν, όπως το γεγονός ότι το νερό χανόταν σιγά σιγά, αφού η τάπα δεν ήταν καλά σφισμένη.

Τα συναισθήματα που εγέρθηκαν

Παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών καθόλη τη διάρκεια των δράσεων του συμμετοχικού προγράμματος, αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώνεται πως συμμετείχαν με χαρά και γνήσιο ενδιαφέρον, ενώ συχνά εξέφραζαν τον ενθουσιασμό τους.

Ένα κοριτσάκι, που έλειπε κατά τη διάρκεια της φύτευσης των λουλουδιών, όταν βγήκε στην αυλή και τα είδε, φώναξε : «Έχουμε λουλούδια, έχουμε λουλούδια!», ενώ στην τάξη, όταν διάλεξαν τα παιδιά τα χρώματα που θα έβαφαν τις φωλιές των πουλιών, ένα αγόρι είπε : «Μου αρέσουν τα πουλάκια! Κυρία, τέλειο σπίτι θα είναι για τα πουλάκια!».

Όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν αν τους άρεσε το πρόγραμμα απάντησαν :

Παιδί-Εμένα μου άρεσε.. όλα τα πράγματα..

Ε-Όλα τα πράγματα σου άρεσαν;; Περισσότερο τι σου άρεσε;

Π-Η πισίνα

Εγώ- ...Πώς σου φάνηκε εσένα ... όλο αυτό;

Παιδί-Εμένα μου φάνηκε όμορφο

Π2-Κι εμένα μου φάνηκε όμορφο

Π3-Κι εμένα μου φάνηκε όμορφο

Π-Και ωραίο

Ένα κορίτσι διάλεξε το emoticon που έδειχνε «ενδιαφέρον» :

Εγώ-Πώς αισθάνεται αυτό το προσωπάκι; Του άρεσανε αυτά που φτιάξαμε;

Παιδί-Ναι

Ε-Περάσαμε όμορφα;

Π-Ναι

Π2-Ειπε «ουάου»(το emoticon)

Ένα άλλο κορίτσι αισθάνθηκε υπερήφανο για τα γράμματα που κατάφερε να γράψει επάνω στο χαρτί του μέτρου, όπου πραγματοποιήθηκε η συλλογική ζωγραφική και διάλεξε ένα emoticon με καρδούλες, λέγοντας : *«Αυτό αγαπάει τα γράμματά μου..»*.

Τα παιδιά περίμεναν με αγωνία τον φροντιστή, να τους πει πότε θα μπορέσει να βάψει τον τοίχο της αυλής με το ουράνιο τόξο.

Παιδί : Μα πού είναι το ουράνιο τόξο;

Εκπαιδ-ερευνήτρια : Ήρθε ο κ. Λευτέρης για να το φτιάξει;

Παιδί : Όχι, μάλλον είχε πολλές δουλειές....

Τα προνήπια έδρασαν και συμμετείχαν σαν συνιδιοκτήτες του οράματος της αυλής με τα προ-προνήπια, αφού παρευρίσκονταν στον διάλογο για τη λήψη αποφάσεων με την προϊσταμένη, και είχαν παρόμοια αισθήματα αγωνίας και ενθουσιασμού για την υλοποίηση των αλλαγών της αυλής με αυτά των προ-προνηπίων.

Όταν τέθηκε η ερώτηση *«γιατί σας άρεσαν όλα αυτά που κάναμε;»*, τα παιδιά απάντησαν *«..γιατί μας άρεσαν..»* και *«γιατί το σκεφτήκαμε..»*. Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό και υλοποίηση των αλλαγών της αυλής, μέσα από ποικίλες μεθόδους συμμετοχής και μέσω έκφρασης, τους έδωσε την δυνατότητα να επιδείξουν τις δυνατότητές τους και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους.

Σύμφωνα με την προϊσταμένη του σχολείου, σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών κατά τη διάρκεια του συμμετοχικού προγράμματος, *«τα παιδιά ήταν πάρα πολύ ευχαριστημένα και σε κάποιες στιγμές αρκετά ενθουσιασμένα, ευχαριστημένα ήταν από την αρχή της όλης διαδικασίας, γιατί μπόρεσαν και τα ίδια στη διαδικασία να προτείνουν και να παρουσιάσουν με χαρά τι θα θέλανε τα ίδια για το συγκεκριμένο χώρο, αλλά και μεγάλο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της υλοποίησης όλων αυτών που είχαν προτείνει...»*

Οι συνάδελφοι, παρακολουθώντας από κοντά τις δράσεις και τις αντιδράσεις των παιδιών, διαπιστώνουν πως *«έγινε κάτι πρωτότυπο, κάτι που δεν είχε ξανασυμβεί και άρεσε στα παιδιά αυτό, δηλαδή, αυτό που είχαν σκεφτεί το κάνανε, τα δύο τμήματα που συνεργαστήκανε, το χάρηκαν αυτό πάρα πολύ..»*, *«τα παιδιά αισθάνθηκαν χαρά, ενδιαφέρον, περιέργεια»*.

Γενικά, τα παιδιά φάνηκαν συνεπαρμένα από τη δραστηριότητα που υπήρχε στην αυλή, κατά την διάρκεια της υλοποίησης των προτάσεών τους. Η δράση που ανέλαβαν έμοιαζε με φυσική συνέχεια των προηγούμενων κύκλων του σχεδιασμού, ήταν αυθόρμητα, έπαιρναν πρωτοβουλίες, ένιωθαν την ευθύνη που είχαν απέναντι στο πρόγραμμα και παράλληλα είχαν μια διερευνητική ματιά, με σκοπό να κατανοήσουν οτιδήποτε συνέβαινε γύρω τους. Παρατηρούσαν κάθε αλλαγή που λάμβανε χώρα, εκφράζοντας αυθεντικό ενδιαφέρον για την πορεία των εργασιών.

Ωστόσο, τα παιδιά δεν διστάζουν να εκφράσουν την απογοήτευσή τους για κάποιες ιδέες που δεν υλοποιήθηκαν: «Μπάτμαν όμως δεν βάλουμε...» ή «Ούτε το ουράνιο τόξο...» αλλά ούτε και τη δυσαρέσκειά τους: «Εγώ κουράστηκα να ποτίζω τα λουλούδια...». Όταν ένα κοριτσάκι ρωτήθηκε γιατί διάλεξε το θυμωμένο emoticon, είπε «Γιατί ήθελε κούνια», ενώ ένα άλλο παιδί πρόσθεσε: «Και ουρανό και θάλασσα ήθελε». Τα παιδιά, από τον πρώτο κύκλο της έρευνας κιόλας, εξέφρασαν την επιθυμία να μπορούν να έχουν μια αυλή που θα ενθαρρύνει την κίνηση και τη δράση τους, με τη χρήση τραμπολίνο, νεροτσουλήθρας, εξοπλισμού αναρρίχησης (σχοινιά) και εξερεύνησης (κρυμμένο θησαυρό), όμως κανένα από αυτά τα αιτήματα δεν πραγματοποιήθηκαν, όπως και η πισίνα, η οποία υπήρξε αντικείμενο διαπραγμάτευσης κατά τον δεύτερο κύκλο της έρευνας.

Τα emoticons που απεικόνιζαν «νύστα», «κούραση», «αηδία», δεν επιλέχθηκαν από τα παιδιά, καθώς ομόφωνα αναφώνησαν πως τους άρεσαν όλες οι δραστηριότητες και δεν κουράστηκαν καθόλου.

Εγώ-«Εσείς, βαρεθήκατε ή κουραστήκατε καθόλου με όλα αυτά που φτιάξαμε»;
Παιδιά-«Όχι»

Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν

Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, η φάση της υλοποίησης ήταν αρκετά δύσκολη, αφού, λόγω της λήξης της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά και των τριών τμημάτων πλέον περνούν σχεδόν όλη την ημέρα παίζοντας στην αυλή. Η δυσκολία ήταν στο γεγονός πως δεν συμμετείχαν και τα τρία τμήματα στη φάση του σχεδιασμού της αυλής, αλλά μόνο τα δύο μεγαλύτερα. Έτσι, τα παιδιά του μικρότερου τμήματος δεν έδειχναν εξοικειωμένα με την καινούρια εικόνα της αυλής, ούτε αισθάνονταν μέτοχοι στην προσπάθεια διαμόρφωσης, που επιχειρούσαν τα υπόλοιπα παιδιά. Συνεπώς, παρατηρήθηκαν συχνές καταστροφές από τα μικρότερα παιδιά, οι οποίες προκαλούσαν την αγανάκτηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Τα μικρότερα παιδιά, αρχικά, δεν πρόσεχαν τον κήπο, πατούσαν τα λουλούδια,

ξήλωναν τις ταΐστρες, κακομεταχειρίζονταν τα βιβλία, όμως σταδιακά, σημειώθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά τους, ύστερα από παρότρυνση των συναδέλφων παιδαγωγών, εξοικείωση με την καινούρια εικόνα της αυλής και στο τέλος, φρόντιζαν με τον ίδιο τρόπο και την ίδια θέληση τον κήπο της αυλής, όπως και τα μεγαλύτερα παιδιά.

Παιδί-«Έχυσε το νερό του πουλιού... ναι αλλά εμείς το είχαμε για το σπίτι του πουλιού...».

Το τραπεζάκι του νερού αποθάρρυνε τις συναδέλφους από το να το χρησιμοποιήσουν, αφού τα παιδιά βρέχονταν αρκετά και ήταν δύσκολη η αποφυγή αυτού. Παράλληλα, οι συνάδελφοι παιδαγωγοί ανέφεραν πως δυσκολεύονται στην επίβλεψη, αφού ήταν υπαρκτός πάντα ο κίνδυνος κάποιο παιδί να πατήσει τα λουλούδια, να σκίσει τα βιβλία κτλ.

Συνάδελφος- «Η δυσκολία ήταν από τα μικρά παιδάκια που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα και για αυτό δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι πρέπει να προσέξουν να μην χαλάσουν αυτά που είχανε φτιάξει τα υπόλοιπα παιδιά».

Σε συζήτηση με την κριτική φίλη, εκφράστηκε ο φόβος πως τα παιδιά δεν θα ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνέντευξης, ώστε να καταγραφούν τα συναισθήματα των παιδιών, ως αξιολόγηση του προγράμματος. Παρατηρήθηκε δυσκολία στην αποτύπωση των συναισθημάτων των παιδιών, αφού το λεξιλόγιό τους δεν είναι τόσο εξελιγμένο, για να μπορούν να εκφράσουν με λέξεις αυτό που αισθάνονται. Τα παιδιά απαντούσαν μονολεκτικά και επαναλαμβάνονταν. Η χρήση των “emojicons”, βοήθησε τα παιδιά να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους.

Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την πορεία της έρευνας δράσης και του συμμετοχικού σχεδιασμού, διαφαίνονται τα οφέλη που αποκομίζει η εκπαιδευτική κοινότητα του παιδικού σταθμού. Παρακολουθώντας, αλλά και συμμετέχοντας σε κάποια στάδια του συμμετοχικού σχεδιασμού, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί βίωσαν την εμπειρία του προγράμματος και ανέφεραν πως «είχε πολύ ενδιαφέρον», «μου άρεσε τόσο πολύ, που σκέφτομαι να υλοποιήσω το πρόγραμμα και εγώ την επόμενη χρονιά», «έγινε κάτι πρωτότυπο», «ήταν πάρα πολύ ωραία σαν ιδέα, και εγώ, σαν παιδαγωγός, θα ακούω περισσότερο τα παιδιά». Μέσα από τη διαδικασία του συμμετοχικού προγράμματος, προωθήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και στοχαζόμενων επαγγελματιών, οι οποίοι επιδιώκουν να κατανοήσουν

την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν, ώστε να παρέμβουν σε αυτή και σταδιακά να τη βελτιώνουν, βελτιώνοντας και τους εαυτούς τους, καθώς θα αναμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το παιδί, την εκπαίδευση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Μια συνάδελφος σημειώνει πως *«Είναι πολύ σημαντικό να παίρνουν αποφάσεις από μόνα τους, γιατί το σχολείο είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος της ζωής τους, και θα μπορούσαν να πουν τη γνώμη τους και για άλλα θέματα..»*

Ακόμα, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν, όχι τόσο υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν ή να εφαρμόσουν το ίδιο συμμετοχικό πρόγραμμα, όσο ελεύθεροι να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητά του, όσο και να δοκιμάσουν εναλλακτικές εκδοχές τους. Η προϊσταμένη διαπιστώνει πως *«μπήκανε όλοι οι εκπαιδευτικοί και όλο το ενήλικο προσωπικό στη διαδικασία να σκεφτούνε ότι μπορούνε να υπάρχουν και άλλοι τρόποι να φτιάχνουμε κάποια πράγματα, όπως η διαμόρφωση του αύλειου χώρου, με τη συμμετοχή των παιδιών».*

Τα οφέλη που καρπώθηκε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, η οποία πραγματοποίησε το συμμετοχικό πρόγραμμα, είναι σημαντικά. Είχε την ευκαιρία να βιώσει μια απελευθερωτική εμπειρία, μέσα από την οποία αποδεσμεύτηκε από τα δεσμά της παραδοσιακής διδασκαλίας, εισάγοντας μια καινοτόμα προσέγγιση στους κόλπους του σχολείου. Επιπρόσθετα, βίωσε το αίσθημα του «φορέα της αλλαγής», αφού η ίδια ηγήθηκε της συμμετοχικής έρευνας δράσης, μιας διαδικασίας που μέσα της έφερε θετική εκπαιδευτική αλλαγή, βασισμένη στα ευρήματα της έρευνας. Ταυτόχρονα, ενθάρρυνε τη συμμετοχή των συναδέλφων της, δίνοντάς τους το έναυσμα να ασχοληθούν με ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα, το οποίο μόνο ωφέλιμο μπορούσε να είναι για αυτούς, αλλά και για τα παιδιά του σχολείου. Ωστόσο, τίποτα από όλα αυτά δεν θα ήταν εφικτό, εάν η διεύθυνση του σχολείου δεν ενέκρινε την εφαρμογή του συμμετοχικού προγράμματος ή ακόμα και εάν το κλίμα του σχολείου δεν ήταν φιλικό απέναντι στις καινοτομίες του προγράμματος.

Εκδημοκρατισμός του σχολείου

Από τη συνέντευξη της προϊσταμένης, αλλά και κριτικής φίλης στην έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε, το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών πήρε διαστάσεις, αφού η ίδια είπε πως *«θα μπορούσαμε να το προτείνουμε και στους ανώτερους, αυτούς που έχουνε την επίβλεψη της διαμόρφωσης των χώρων, ότι θα μπορούσε αυτό να γίνει συγκεντρωτικά και συνολικά μαζί με την συμμετοχή των παιδιών και όχι μόνο από εμάς τους ενήλικες, σαν κάτι πρωτοποριακό».* Έτσι,

διαπιστώθηκε πως το συμμετοχικό πρόγραμμα σχεδιασμού της αυλής του σχολείου δημιούργησε μια βάση στο όραμα εκδημοκρατισμού του σχολείου, σε συνεργασία με τις δομές, οι οποίες καλούνται να στηρίξουν το όραμα αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάστηκαν με τα παιδιά, ως ισότιμα μέλη μιας συμμετοχικής διαδικασίας και ως συνιδιοκτήτες κοινού οράματος. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και το επίπεδο ωριμότητάς τους, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες, οι οποίες εξασφάλισαν τη γνήσια συμμετοχή των παιδιών, με σκοπό να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις επιθυμίες τους. Τα παιδιά παρουσίασαν τη μακέτα, η οποία απεικόνιζε το όραμα της αυλής, στην προϊσταμένη του σχολείου, στο πλαίσιο διαπραγματευτικού διαλόγου. Η ίδια σχολιάζει πως *«στα σχολεία η διαμόρφωση των χώρων κρίνεται περισσότερο από τους ενήλικες και δεν ζητείται ποτέ η άποψη των μικρών παιδιών, που τα αφορά άμεσα, γιατί αυτά είναι που ζουν στο συγκεκριμένο χώρο και δραστηριοποιούνται»*, ενώ στη συνέχεια παραδέχεται πως *«ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να δούμε το τι είχαν μεγαλύτερη ανάγκη τα παιδιά να έχουνε στον χώρο που περνάνε ευχάριστα και εκπαιδεύονται παράλληλα»* και ότι *«πρώτη φορά που κι εγώ μπήκα στη διαδικασία να συζητήσω με τα παιδιά και να δούμε όλοι μαζί πως θα μπορούσε να διαμορφωθεί ένας χώρος..»*.

4ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα της έρευνας

4.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα: «Ποιες εμπειρίες αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου;» και «Ποιες είναι οι ωφέλειες για την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου οι οποίες μπορούν να προκύψουν από τη διαδικασία συμμετοχικής διαμόρφωσης της αυλής του σχολείου;», προκύπτουν τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, τα οποία παρουσιάζουν τη σταδιακή διεύρυνση του πεδίου συμμετοχής και δράσης των παιδιών: από το πεδίο της τάξης (α' κύκλος), στο πεδίο του σχολείου (β' κύκλος) και στη συνέχεια στο πεδίο της υλοποίησης των ιδεών των παιδιών (γ' κύκλος). Κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με νέες εμπειρίες εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με κάποιες από τις οποίες δεν υπήρχε καμία προηγούμενη εξοικείωση. Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα του σχεδιασμού της αυλής του σχολείου τους προσέφερε σημαντικά οφέλη, όσον αφορά την προσωπικότητά τους, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, της συμμετοχής και της δράσης τους και τα ενέπλεξε με ενεργό τρόπο στην κοινότητα και στο περιβάλλον τους.

Ειδικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα κατευθύνονται και νοηματοδοτούνται από τα ερευνητικά υποερωτήματα, που έχουν τεθεί ως εξής:

«Ποια οφέλη καρπώνονται;»

«Ποια συναισθήματα εγείρονται;»

«Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζονται;»

Διερευνώντας το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου τους, διαπιστώνεται πως τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, κατάφεραν να συμμετέχουν χωρίς δυσκολία και να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και το πηγαίο ενδιαφέρον τους για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου του παιδικού σταθμού. Οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο της συμμετοχικής προσέγγισης που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν, όπως η εμπλοκή των παιδιών σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η συμμετοχή σε δράσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και με το άμεσο περιβάλλον τους, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον και τη δράση των παιδιών. Έτσι, τα

παιδιά ωφελήθηκαν πολλαπλά: καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, εξάσκησαν τη διαπραγματευτική τους ικανότητα και απέκτησαν εξοικείωση με δημοκρατικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους (Chawla & Heft, 2002). Άλλωστε, η ενασχόληση των παιδιών με τον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία, μεταμορφώνοντας τον χώρο τους, μετασχηματίζουν τον εαυτό τους, κάνοντας σημαντικά βήματα προσωπικής ενδυνάμωσης (Tsevrini, 2011a,b). Τέλος, τα παιδιά δημιούργησαν τις προϋποθέσεις να έρθουν πιο κοντά στη φύση, και να συνδεθούν με το άμεσο περιβάλλον τους. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τη φύση μπορεί να αποτελέσει πηγή μάθησης για πολλά εκπαιδευτικά αντικείμενα. (Tsevrini & Bentenidi, 2013), ενώ τα βοηθάει να αποκτήσουν τη γνώση από μόνα τους, ενδυναμώνοντάς τα να βελτιώσουν το άμεσο περιβάλλον τους (Danks, 2010).

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας καταδεικνύει πως η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της σχολικής αυλής προσφέρει μοναδικές εμπειρίες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, επιφέροντας ποικίλα οφέλη, αναδεικνύοντας συναισθήματα και φέρνοντας παράλληλα τα παιδιά αντιμέτωπα με κάποιες αναμενόμενες δυσκολίες.

Οι εμπειρίες που αποκόμισαν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου.

Τα παιδιά ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και αυτό επιτεύχθηκε και στους τρεις κύκλους της έρευνας δράσης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τους δόθηκε η δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με ποικίλους τρόπους. Χρησιμοποιώντας απλά και καθημερινά μέσα απασχόλησης των παιδιών, όπως είναι η ζωγραφική και η πλαστελίνη, τα παιδιά αποτύπωσαν τις ιδέες τους στο πλαίσιο της τάξης, ενώ αργότερα, με τη χρήση της μακέτας, μετέφεραν το όραμά τους τόσο στην προϊσταμένη του σχολείου, όσο και στους γονείς των παιδιών του σχολείου. Επιπρόσθετα, η διαδικασία της διαπραγμάτευσης με την προϊσταμένη του σχολείου έφερε τα παιδιά σε επαφή με μια δημοκρατική διαδικασία, μέσα από την οποία αναδείχθηκε η αξία του διαλόγου, εκπαιδευοντάς τα σε έναν κριτικό τρόπο σκέψης.

Τα παιδιά κατάφεραν να υπερβούν κάποιες δυσκολίες που είχαν ως προς την κατανόηση για τη μη πραγματοποίηση κάποιων ιδεών τους, αφού, όπως ισχυρίζεται και ο Hart (1997), οι διαδικασίες που ακολουθούνται στη συζήτηση, μπορούν να

αποτελέσουν έναν αποδεκτό τρόπο διαχείρισης των διαφωνιών, ενώ ταυτόχρονα υπερβαίνουν εμπόδια που αφορούν την επικοινωνία και τον τρόπο αντίληψης. Επιπρόσθετα, μια επιτυχημένη ομάδα ενθαρρύνεται να αξιολογήσει εναλλακτικές προτάσεις που προέρχονται από διαφορετικά μέλη, όταν συζητείται μια ιδέα ή όταν αποφασίζεται ο τρόπος διαχείρισης των δραστηριοτήτων, αντανακλώντας τις αξίες που τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας: αίσθηση της λογικής και της τάξης, σεβασμός για τη συνεισφορά και τα συναισθήματα του κάθε μέλους, ισότητα, ελευθερία να διακινδυνεύουν, ικανότητα να αφουγκράζονται τις ανάγκες των άλλων (Hart, 1997).

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο δείχνουν πως τα μικρά παιδιά κατόρθωσαν να διαμορφώσουν αλλά και να υλοποιήσουν συγκεκριμένο όραμα για το άμεσο περιβάλλον τους, όταν τους δόθηκε το βήμα να εκφράσουν τις ιδέες τους, αλλά και η δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν, εξασκώντας τις ικανότητές τους. Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε η επισήμανση του Hart (1997), ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών, από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων, μπορούν να εμπλακούν στον σχεδιασμό του χώρου, αφού αναπτύσσουν από μικρή ηλικία την αίσθηση ότι το περιβάλλον δημιουργείται ως ένα βαθμό από τον ανθρώπινο παράγοντα, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων.

Η διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού του άμεσου περιβάλλοντός τους, προσέφερε στα παιδιά εμπειρίες πρωτόγνωρες, μέσα από τις οποίες εξάσκησαν την κριτική τους ικανότητα, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, καθώς και την ικανότητα διαπραγμάτευσης, εκπαιδεύτηκαν στον δημοκρατικό διάλογο, στη συμμετοχή και τη δράση.

Η έρευνα της Mackey (2012) ανέδειξε τη δυνατότητα των παιδιών νηπιαγωγείου, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικών σχολείων, να διαμορφώνουν ιδέες, να αποφασίζουν και να δρουν μέσα στην κοινότητά τους. Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει τα αποτελέσματα της έρευνας της Mackey, υποστηρίζοντας το δικαίωμα των παιδιών να έχουνε φωνή, αφού επαληθεύτηκε πως, συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, αλλά και την ικανότητά τους να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν το περιβάλλον τους.

Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά συνδέθηκαν με το άμεσο περιβάλλον τους και δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την επαφή τους με τη φύση. Αναδείχθηκε από τα ίδια τα παιδιά ότι η αλληλεπίδρασή τους με τη φύση αποτελεί μια από τις πιο

σημαντικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, αφού κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο οικεία στα παιδιά, βοηθώντας τα να αποκτήσουν μόνα τους τη γνώση, ενδυναμώνοντάς τα, παράλληλα, να βελτιώσουν το κοντινό τους περιβάλλον (Danks, 2010).

Οι δράσεις που ακολουθήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πήγαζαν από τις προσωπικές προτιμήσεις και συνδέονταν με τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών, δίνοντάς τους την αίσθηση πως η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική και έχει νόημα. Ο Jensen (2002), άλλωστε, υποστηρίζει πως οι δράσεις στο άμεσο περιβάλλον είναι αυθεντικές, γιατί οι άνθρωποι τείνουν να εμπλέκονται σε αυτές, λόγω της συναισθηματικής τους δέσμευσης με οτιδήποτε είναι κοινωνικά και χωρο-χρονικά άμεσο. Οι δράσεις που εμπλέκουν τα παιδιά με αυθεντικό τρόπο στην άμεση πραγματικότητα του σχολείου τους, όπως η αποτύπωση των ιδεών τους μέσα από τη ζωγραφική, η οποία έλαβε χώρα στο δάπεδο του αύλειου χώρου, η κατασκευή της μακέτας, που αποτυπώνει το όραμά τους για την σχολική αυλή, η υλοποίηση των ιδεών τους στον χώρο της αυλής, νοηματοδοτούν τη δράση τους, δίνοντάς τους την αίσθηση ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή στον χώρο που τους περιβάλλει και ότι συμβάλλουν στην αλλαγή με θετικό τρόπο. Ο Hart (1997) επισημαίνει πως είναι χρήσιμο να ενισχύεται η αίσθηση που έχουν τα παιδιά για τις ικανότητές τους, επιτρέποντάς τους να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τα πράγματα που τα αφορούν περισσότερο.

Ακόμα, τα συναισθήματα που εγέρθηκαν ήταν χαρά, γνήσιο ενδιαφέρον και συχνά ενθουσιασμός, καθώς τα παιδιά ένιωσαν ευχαρίστηση, επάρκεια και προσωπική ικανοποίηση. Επαληθεύθηκε το γεγονός ότι προγράμματα κριτικής παιδαγωγικής του χώρου βοηθούν στο να νοιώσουν τα παιδιά αισθήματα προσωπικής και συλλογικής επάρκειας, βοηθώντας τα να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται το περιβάλλον τους (Tsevreni & Bentevidi, 2013). Φυσικά, υπήρξε και δυσαρέσκεια από τα παιδιά, διαπιστώνοντας πως κάποιες ιδέες τους δεν υλοποιήθηκαν ή δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο του σχολείου τους.

Η επιλογή ενός ζητήματος του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών διαπιστώθηκε ότι συνέβαλε ενισχυτικά στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των παιδιών και στην ανάληψη προσωπικής δέσμευσης και ευθύνης για το περιβάλλον του σχολείου. Άλλωστε, μόνο μέσω μιας μορφής προσωπικής δέσμευσης θεωρείται ότι μπορεί να ευνοηθεί η διαπραγμάτευση πολύπλοκων ζητημάτων, όπως είναι τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών στην

κατεύθυνση της αναδόμησης του σχολείου και της κοινότητάς του (Jensen, 2000). Τα παιδιά, μέσω της εμπλοκής τους σε δράσεις της τάξης ή του σχολείου, αποκτούν γνώσεις που είναι σταθερές και ουσιαστικές, στηρίζονται στις εμπειρίες τους και συνειδητοποιούν τη δράση τους, κατανοώντας τι είναι αυτό στο οποίο συμμετέχουν (Jensen & Schnack, 2006).

Ωστόσο, η αλληλεπίδραση των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους είναι πιθανόν να τα φέρει αντιμέτωπα με εμπόδια και δυσκολίες, όμως η αξία μιας δράσης σε ρεαλιστικές συνθήκες αξιολογείται με βάση την εκπαιδευτική και παιδαγωγική της αξία, και όχι με βάση συγκεκριμένα αποτελέσματα (Jensen & Schnack, 2006).

Βέβαια, δεν είναι αποδεκτό να καλλιεργούμε στα παιδιά τη λανθασμένη πεποίθηση για την ύπαρξη κάποιας ιδανικής δημοκρατίας, στην οποία θα μπορούσαν να παίξουν κεντρικό ρόλο. Γι' αυτό είναι πιο σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν ολόκληρη τη διαδικασία της έρευνας, του σχεδιασμού και της δράσης, να δουν τους περιορισμούς, τα εμπόδια και τα αδιέξοδα που μπορούν να προκύψουν μέσα σε μια διαδικασία, αλλά και την περιορισμένη δυνατότητα των ίδιων ή αυτών που σχεδιάζουν τα συμμετοχικά προγράμματα να καθορίσουν τι θα συμβεί στο περιβάλλον τους. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν μεγαλύτερη αξία για την εξοικείωση των παιδιών με τις δημοκρατικές αξίες από άλλα, που δημιουργούν την εσφαλμένη εντύπωση ότι τα παιδιά μπορούν να καταφέρουν τα πάντα με ομαλό και εύκολο τρόπο (Hart, 1997). Αυτό φάνηκε στην παρούσα έρευνα μέσα από το στάδιο της διαπραγμάτευσης των παιδιών με την προϊσταμένη του σχολείου, όπου τα παιδιά βίωσαν το κλίμα του δημοκρατικού διαλόγου, αλλά και κατανόησαν τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετείχαν.

Οι ωφέλειες για την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου που μπορούν να προκύψουν από τη διαδικασία συμμετοχικής διαμόρφωσης της αυλής του σχολείου.

Όσον αφορά τις ωφέλειες της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου από τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού, αυτές είχαν να κάνουν με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να βελτιώσουν και να αναμορφώσουν τις αντιλήψεις τους για το παιδί, την εκπαίδευση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, μετά την εμπειρία του συμμετοχικού σχεδιασμού. Σύμφωνα με το Schön (1983), ο εκπαιδευτικός οφείλει να

αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες των μαθητών του και να προσδιορίζει με αίσθημα ευθύνης τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές οι ανάγκες να ικανοποιηθούν. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, βιώνοντας τη χαρά και τον ενθουσιασμό των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, έστρεψαν το βλέμμα τους και το ενδιαφέρον τους στον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής τους πρακτικής, έχοντας ως βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και τις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος για καινοτομίες και να προσπαθεί να συμβάλει στην διαμόρφωσή τους, ενώ οφείλει να διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις, να είναι σε θέση να αναλύσει, να αξιολογήσει τις ενέργειές του και τα αποτελέσματα και να είναι προετοιμασμένος για να αναλάβει στην κυριολεξία μια “στοχαζόμενη δράση” (Schön, 1983). Η έρευνα δράσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει την εκπαιδευτική πρακτική σε μια πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία, μέσα από την οποία τα άτομα ενεργοποιούνται απέναντι στα σύνθετα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά προβλήματα, με σκοπό, όχι μόνο την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και τη βελτίωση του σχολείου, αλλά όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Kemmis, 2006).

Παράλληλα, μέσα από την εμπειρία αυτή θεωρήθηκε πως τέθηκε μια βάση στο όραμα εκδημοκρατισμού του σχολείου, σε συνεργασία με τις δομές, αξιοποιώντας τις ιδέες και τη συμμετοχή των παιδιών. Το σχολείο αποτελεί το οικουμενικό κέντρο για τα παιδιά και παρέχει τις μεγαλύτερες δυνατότητες για αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες που μπορούν περισσότερο να συμβάλλουν στην εξέλιξη των παιδιών σε ικανούς, ευαισθητοποιημένους και ενεργούς πολίτες. Είναι ανάγκη να γίνει αντιληπτή η εμπλοκή των νέων ανθρώπων ως μια εμπειρία εκδημοκρατικοποίησης. Οι ενήλικες οφείλουν να είναι ειλικρινείς με τα παιδιά, έτσι ώστε, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική αναζήτηση της γνώσης μέσα από την έρευνα και τη δράση, να μπορούν να κατανοούν τη φύση των δυσκολιών αυτών. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν κοινωνοί μιας γνώσης που επεκτείνεται πέρα από το άμεσο και τοπικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Hart, 1997).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, η μικρή ηλικία των παιδιών (4 έως 4,5) και οι δυσκολίες που αυτή επιφέρει αποτέλεσαν πρόκληση αλλά και καινοτομία, αφού δεν

έχει εφαρμοστεί παρόμοιο συμμετοχικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τόσο μικρά παιδιά. Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ποικιλία μεθοδολογικών εργαλείων συμμετοχικού σχεδιασμού για αυτή την ηλικία. Γι' αυτό το λόγο, δημιουργήθηκε η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί ένας συνδυασμός μεθοδολογικών εργαλείων, κάποια από τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, λόγω του ποιοτικού της χαρακτήρα, τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, αλλά οφείλουν να δοκιμαστούν και σε άλλες παρόμοιες έρευνες.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε μια δράση για το περιβάλλον, ο βαθμός επιτυχίας της θα πρέπει να αξιολογείται από τα ίδια τα παιδιά, με σκοπό να λειτουργήσει η έρευνα δράσης όσο γίνεται ως μια εμπειρία μάθησης (Hart, 1997). Μία παράμετρος σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν να χρησιμοποιηθούν κι άλλες μέθοδοι αξιολόγησης συναισθημάτων, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να ξετυλίξουν τα συναισθήματά τους. Η αξιολόγηση με κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία από το χώρο της ψυχολογίας μπορεί να οδηγήσει σε πλουσιότερα συμπεράσματα και να πυροδοτήσει νέα ζητήματα προς έρευνα και διαφορετικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Ένας οργανισμός πρέπει να προσφέρει στήριξη, εάν επιθυμούμε τα παιδιά να εκδηλώσουν τις φιλόδοξες ιδέες τους. Δεν αρκεί απλά να τα ενθαρρύνει κανείς να συμμετέχουν σε σημαντικά και ολοκληρωμένα προγράμματα, αλλά πρέπει να διασφαλίζει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, την αποφυγή αποτυχίας τους, υποστηρίζοντας μεγάλες ομάδες παιδιών με καλή οργάνωση και με επάρκεια πρακτικών πόρων (Hart, 1997). Θα είχε ενδιαφέρον, λοιπόν, να εξεταστεί στο μέλλον η λειτουργία του συμμετοχικού σχεδιασμού με την εμπλοκή περισσότερων εκπαιδευτικών και μαθητών ή με την ενεργότερη εμπλοκή της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ή ακόμα και με την εμπλοκή των γονέων των παιδιών στις συμμετοχικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.
- Alderson, P. (2001). Research by children. *International journal of social research methodology*, 4(2), 139-153.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. *Ethical research with children*, 27-36.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2013). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centered research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58.
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 13(4), 529-544.
- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 199-219.
- Bojer, H. (2000). Children and theories of social justice. *Feminist Economics*, 6(2), 23-39.
- Brydon- Miller, M., & Maguire, P. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin University.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Cele, S. (2005). On foot in the city of children. *Nordisk Arkitekturforskning: Nordic Journal of Architectural Research*, 1, 85-98.
- Chawla, L. (2008). Participation and the ecology of environmental awareness and action. In *Participation and learning* (pp. 98-110). Springer Netherlands.

- Chawla, L., & Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation. *Journal of environmental psychology*, 22(1), 201-216.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). Exploring Primary Children's Views and Experiences of the School Ground: The Case of a Greek School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 59-83.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, 29-49.
- Cousins, J. (2003). *Listening to Four Year Olds: How they can help us plan their care and education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cutler, D., & Frost, R. (2001). *Taking the initiative: Promoting young people's involvement in public decision making in the UK*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Danks, S. G. (2010). *Asphalt to ecosystems: Design ideas for schoolyard transformation*. New Village Press.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research. A Teacher's Guide*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools* (Vol. 285). Peter Lang.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early child development and care*, 175(6), 523-541.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill International.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Sage Publications.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320.

- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4*. UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122 Florence, Italy.
- Hart, R. (1997). *The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Assessing pathways to the future. *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 43-62.
- Iltus, S., & Hart, R. (1994). Participatory planning and design of recreational spaces with children. *Architecture & Comportement/Architecture & Behaviour*, 10(4), 361 – 370.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupils' action competence. *Critical Environmental and Health Education Research Issues and Challenges. Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education*.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental education research*, 8(3), 325-334.
- Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action- oriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3 (2), pp. 163–178. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The nature of action research. the action research planner*. Australia: Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative action and the public sphere. *Denzin, NK & Lincoln, YS (red.), The Sage handbook of qualitative research*, 3, 559-603.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, (4): 459-476.
- Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983) *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially Critical School* (Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education).

- LeCompte, M. (1993) A framework for hearing silence. In D. McLaughlin & W. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives* (pp 9-28). New York: Routledge.
- Lomax, P. (1996). *Quality management in education: Sustaining the vision through action research*. Taylor & Francis.
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473-484.
- Matthews, H. (2001). *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.
- McKernan, J., & McKernan, J. (2013). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- McTaggart, R., & Kemmis, S. (Eds.). (1988). *The action research planner*. Deakin university.
- Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 184(6), 897-914.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74.
- Noffke, S. E., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. Sage.
- Rickinson, M. (2004). *Grounds for improvement: Secondary action research programme*. National Foundation for Educational Research.
- Robottom, I. M., & Hart, E. P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Deakin University.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & society*, 18(2), 106-118.
- Smith, A. B. (2007). Children's rights and early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1-8.

- Spencer, C., & Blades, M. (2006). *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press.
- Sutton, S. E., & Kemp, S. P. (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 171-189.
- Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του Παιδιού. (1989, Νοέμβριος 20). Ανακτήθηκε από <http://www.unicef.gr/convention>
- Tsevreni, I. (2011a). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Tsevreni, I. (2011b). Critical pedagogy of space meets the needs and ideas of disabled children for creative play and learning environments. *International Conference on Critical Pedagogy*, 12-16/7/2011, Department of Education, University of Athens.
- Tsevreni, I. (2015). Children's social and spatial exclusion in the city. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2).
- Tsevreni, I., & Panayotatos, E. (2011). Participatory Creation of a Place-Based Teaching and Learning Methodology for Children's Participation and Citizenship in the Urban Environment. *Children Youth and Environments*, 21(1), 293-309.
- Tsevreni, I., & Bentevidi, K. (2013). Space as a pedagogical tool for children with additional educational need's participation and empowerment. *Education in the North*, 20(Special Issue), pp. 39-54
- UNESCO, T. D. (1978). *Intergovernmental Conference of Environmental education*. Paris: Final Report.
- Vaealiki, S., & Mackey, G. (2008). Ripples of action: Strengthening environmental competency in an early childhood center. *Early Childhood Folio*, 12, 7-12.
- Walton, J. (2011). A collaborative inquiry: 'how do we improve our practice with children?' *Educational Action Research*, 19:3, 297-311.

