



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

## ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

----

Έρευνα-Δράση

της

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ ΑΜΑΛΙΑΣ

Επόπτρια:

Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Συνεπόπτριες:

Κατσαρού Ελένη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Leou, Mary, Clinical Professor of Environmental Education  
Department of Teaching and Learning, Steinhardt School of Culture,  
Education and Human Development  
New York University

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2021

Η συγγραφέας Φιλιππάκη Αμαλία βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: Αμαλία Φιλιππάκη

Ημερομηνία: Ιούνιος 2021

☪ • ☪ ☺ ☪ • ☪

*Αφιερώνω την παρούσα διδακτορική μου εργασία σε όσους πίστεψαν σε μένα και ήταν κοντά μου στα 6 χρόνια της δύσκολης αυτής ακαδημαϊκής μου πορείας*

☪ • ☪ ☺ ☪ • ☪

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b>		
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ		16
ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ABSTRACT		18
ΠΡΟΛΟΓΟΣ		22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>		
1.1.	“ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ” (PLACE-BASED EDUCATION): ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	25
	1.1.1. Χαρακτηριστικά της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” ως νέα παιδαγωγική προσέγγιση	30
	1.1.2. Λέξεις – Κλειδιά στο πεδίο της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” - Εννοιολογική Αποσαφήνιση	32
	1.1.3. “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	42
	1.1.4. Δυναμική της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” / Οφέλη & Αδυναμίες - Δυσκολίες εφαρμογής	46
	1.1.4.1. Δυσκολίες Εφαρμογής της “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”	50
	1.1.5. Παραδείγματα εφαρμογής της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”	52
1.2.	“ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ – ΠΑΡΟΝ & ΜΕΛΛΟΝ	55
	1.2.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”	55
	1.2.1.1. Προκλήσεις στην εφαρμογή της “Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” & βήματα για την υπέρβασή τους	62
	1.2.1.2. Η “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Community Environmental Education)	63
	1.2.2. Η “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” μέσω της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”	64
	1.2.3. Γιατί η “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” είναι το μέλλον της Π.Ε.;	68
1.3.	ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ & ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	74
	1.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της Έρευνας-Δράσης	76
	1.3.2. Ιστορική Εξέλιξη της Έρευνας – Δράσης στον κόσμο και στην Ελλάδα	78

	1.3.3.	Χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης	79
	1.3.4.	Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές	81
	1.3.5.	Ο ρόλος του Διευκολυντή & του Κριτικού Φίλου στην Ε.Δ.	82
	1.3.6.	Οι μαθητές ως ενεργοί συμμετέχοντες	84
	1.3.7.	Δυσκολίες - Περιορισμοί & Δυνατότητες της Ε.Δ.	86
	1.3.8.	Γράφοντας μία Ε.Δ.	88
1.4.	ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		91
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>			
2.1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ		99
	2.1.1.	Η Προβληματική της Έρευνας	99
	2.1.2.	Πλαίσιο Υλοποίησης της έρευνας	100
	2.1.3.	Οι Εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας - Προφίλ	104
	2.1.4.	Μαθητές – Συμμετέχοντες στην Έρευνα	108
2.2.	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΣΤΟΧΟΙ		110
	2.2.1.	Η Αναγκαιότητα της Έρευνας	110
	2.2.2.	Σκοπός - Στόχοι της Έρευνας & Ερευνητικά Ερωτήματα	111
2.3.	Η ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ & ΟΙ ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΙ		112
2.4.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ		114
	2.4.1.	Προπαρασκευαστικός Κύκλος της Έρευνας	114
	2.4.1.1.	Η καταγραφή της έννοιας του «τόπου» για τους μαθητές κατά τον προπαρασκευαστικό κύκλο της Έρευνας	117
	2.4.2.	Ερευνητική Στρατηγική	118
	2.4.3.	Κανόνες Δεοντολογίας	124
	2.4.4.	Μεθοδολογικά Εργαλεία – Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων	124
	2.4.4.1.	Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. – Συζητήσεις Αναστοχασμού	127
	2.4.4.2.	Συζητήσεις μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη (group discussions)	129
	2.4.4.3.	Κοινωνιομετρική Μέθοδος για τη διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους	132
	2.4.4.4.	Η Κλίμακα Αξιολόγησης της “Αντίληψης του Τόπου” των Kudryavtsev, et al. – Προσαρμογή	134

	2.4.5.	Μέθοδοι Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων	136
	2.4.5.1.	Η αξιοποίηση της “Θεματικής Ανάλυσης” στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	139
	2.4.5.2.	Η αξιοποίηση της “Θεματικής Ανάλυσης” στην έρευνα μας	141
	2.4.5.3.	Ένα ενδεικτικό παράδειγμα “Θεματικής Ανάλυσης”	146
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>			
3.1.	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Π.Ο. ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Α.Π.Ε. & ΣΤΗΝ Ε.Δ. ΣΤΟΥΣ		153
	3.1.1.	Οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” και την Ε.Δ. <u>στην αρχή</u> της έρευνας	155
	3.1.2.	Οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” και την Ε.Δ. <u>κατά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	163
	3.1.3.	Οι θεωρίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” & την Ε.Δ. λίγο πριν το <u>τέλος του 2ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	170
3.2.	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Α.Π.Ε. & ΣΤΗΝ Ε.Δ. ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ (& Γράφουσα) – ΑΛΛΑΓΕΣ		177
3.3.	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ		189
	3.3.1.	Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους <u>στην αρχή</u> της Ε.Δ.	191
	3.3.2.	Οι σχέσεις των μαθητών <u>κατά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	203
	3.3.3.	Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους <u>κατά την ολοκλήρωση του 2ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	210
	3.3.3.1.	Σύγκριση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών <u>πριν &amp; μετά</u> το πρόγραμμα	222
	3.3.3.2.	Σκέψεις & Προτάσεις για περαιτέρω ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών	223
3.4.	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ & ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΑΥΤΟΝ		225
	3.4.1.	Σύγκριση της “επαφής των μαθητών με τον τόπο” και “της αντίληψής τους για αυτόν” <u>πριν &amp; μετά</u> το πρόγραμμα	226
	3.4.2.	Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” και η “αντίληψη τους για αυτόν” <u>στην αρχή</u> της Ε.Δ.	253

	3.4.3.	Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” <u>κατά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	260
	3.4.4.	Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” <u>κατά την ολοκλήρωση του 2ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	267
3.5.	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΣΧΟΛΙΚΗ & ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική κοινωνία, κ.α.)		282
	3.5.1.	Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα <u>στην αρχή</u> της Ε.Δ.	283
	3.5.2.	Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα <u>στην πορεία</u> της Ε.Δ. <u>κατά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	284
	3.5.3.	Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα <u>κατά την ολοκλήρωση του 2ου Κύκλου</u> της Ε.Δ.	287
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>			
4.1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ		293
	4.1.1.	Σύνδεση των δράσεων του Προγράμματος Α.Π.Ε. με την Διεθνή Βιβλιογραφία	294
4.2.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ		304
	4.2.1.	Επίδραση της συμμετοχής της ερευνήτριας στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στην ίδια	304
	4.2.2.	Επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στους ίδιους	308
	4.2.3.	Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε στις “Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους”	313
	4.2.4.	Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε. στην “Αντίληψη των μαθητών για τον τόπο & στην επαφή τους με αυτόν”	317
	4.2.5.	Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα	324
4.3.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ		325
	4.3.1.	Δυσκολίες & Προκλήσεις της Έρευνας - Δράσης	327
4.4.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		330
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		333
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		349

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ</b>			
1.1.	<b>ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ &amp; ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ</b>		350
	1.1.1.	Η συγκρότηση της Ερευνητικής Ομάδας στην αρχή του Σχ. Έτους 2015 – 2016.	354
	1.1.1.1.	Οι πρώτες συναντήσεις της Ερευνητικής Ομάδας	355
	1.1.1.2.	Οι πρώτες συναντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα	356
	1.1.2.	Εκπαιδευτικές Δράσεις στο πλαίσιο της Ε.Δ.	357
	1.1.2.1.	1η Δράση: Φύτευση του Σχολικού Κήπου & Επίσκεψη στον Δήμαρχο	357
	1.1.2.2.	2η Δράση: Λειτουργική και Αισθητική Αναβάθμιση του Προαύλιου Χώρου	359
	1.1.2.3.	3η Δράση: Φυσική Σπορά – Βιωματικό Εργαστήριο	360
	1.1.2.4.	4η Δράση: Φυσικής Δόμηση - Βιωματικό Εργαστήριο	361
	1.1.2.5.	5η Δράση: Συγκομιδή Λαχανικών – Οργάνωση Συλλογικής Κουζίνας	361
	1.1.2.6.	6η Δράση: Πρώτη Επίσκεψη στην παραλία & Δημιουργική Γραφή	364
	1.1.2.7.	7η Δράση: Δράση αισθητικής αναβάθμισης σε κεντρικό πάρκο	368
	1.1.2.8.	8η Δράση: Ανοιξιάτικη φύτευση παρτεριών	369
	1.1.2.9.	9η Δράση: Συλλογική Κυριακάτικη Δράση στην παραλία - Συμπληρωματικές εικαστικές δραστηριότητες	372
	1.1.2.10.	10η Δράση: Τέχνη καθ' οδόν – Μηνύματα στους τοίχους στα στενά σοκάκια της παλιάς πόλης	375
1.2.	<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ</b>		380
	1.2.1.	Πιλοτική εφαρμογή της Κλίμακας Αξιολόγησης της “Αντίληψης του Τόπου” – Προσαρμογή	380
	1.2.2.	Ελεύθερο Κείμενο για τον “τόπο” πριν & μετά	385
	1.2.2.1.	Δείγματα κειμένων ΠΡΙΝ από το Ελληνόφωνο και Αγγλόφωνο Τμήμα	385
	1.2.2.2.	Δείγματα κειμένων ΜΕΤΑ από το Ελληνόφωνο και Αγγλόφωνο Τμήμα	387
	1.2.3.	Δελτία Κοινωνιογράμματος πριν & μετά	389

	1.2.4.	Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου των Εκπαιδευτικών της Π.Ο.	396
1.3.	ΕΝΤΥΠΟ ΕΓΚΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ Ι.ΕΠ.		398
1.4.	ΕΝΤΥΠΙΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ		399
1.5.	ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. (όπως υποβλήθηκε στην Διεύθυνση Π.Ε.)		413
	1.5.1	Σχεδιασμός του Προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”	413
	1.5.2.	Σχεδιαζόμενη Μεθοδολογία Υλοποίησης του Προγράμματος Α.Π.Ε.	421



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί στην Έρευνα	104
Πίνακας 2	Επαγγελματικό Προφίλ Εκπαιδευτικών της Π.Ο.	105
Πίνακας 3	Επιμόρφωση & Εμπειρία Εκπαιδευτικών στην Α.Π.Ε., στην Π.Ε. βασισμένης στον τόπο και στην Ε.Δ.	106
Πίνακας 4	Ονόματα (Κωδικοί) Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος & πρόσθετα στοιχεία	109
Πίνακας 5	Ονόματα (Κωδικοί) Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος & πρόσθετα στοιχεία	109
Πίνακας 6	Συγκεντρωτικός Πίνακας Μαθητών που συμμετείχαν στην Ε.Δ..	109
Πίνακας 7	Μαθητές που συμμετείχαν στον προπαρασκευαστικό κύκλο της Ε.Δ.	115
Πίνακας 8	Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.	156
Πίνακας 9	Αρχικές Επιφυλάξεις Εκπαιδευτικών Π.Ο. ως προς την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. και ως προς την εφαρμογή της Ε.Δ.	156
Πίνακας 10	Θέματα που αναδείχθηκαν κατά τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών συνολικά ανά δράση	157
Πίνακας 11	Τελική Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Π.Ο. ως προς την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.	173
Πίνακας 12	Δυσκολίες & Προκλήσεις κατά τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.	174
Πίνακας 13	Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στην Επαγγελματική τους Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη	175
Πίνακας 14	Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους	176
Πίνακας 15	Ανάδειξη δημοτικότητας μαθητών <u>πριν</u> την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.	193
Πίνακας 16	Θέματα που αναδείχθηκαν στη Θεματική Ανάλυση όλων των Συζητήσεων των μαθητών σε ομάδες στην τάξη συνολικά ανά δράση	198
Πίνακας 17	Επίδραση της Συμμετοχής των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους	218

Πίνακας 18	Ανάδειξη δημοτικότητας μαθητών <u>μετά</u> την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε.	221
Πίνακας 19	Προτάσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ο. για περαιτέρω βελτίωση των σχέσεων των μαθητών	223
Πίνακες 20 <sup>α</sup> -20 <sup>β</sup>	Σύγκριση Μ.Ο. των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς τις επιμέρους μεταβλητές “Place Attachment” & “Ecological Place Meaning”	227 - 228
Πίνακας 21	Σύγκριση Μ.Ο. των επιμέρους μεταβλητών “Place Attachment” & “Ecological Place Meaning” των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων <u>πριν</u> & <u>μετά</u> το πρόγραμμα Α.Π.Ε	229
Πίνακας 22	Place Attachment Survey Results	229
Πίνακας 23	Ecological Place Meaning Survey Results	229
Πίνακας 24	Σύγκριση της μεταβλητής “Sense of Place” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων <u>πριν</u> & <u>μετά</u> το πρόγραμμα Α.Π.Ε.	230
Πίνακας 25	Σύγκριση της επιμέρους μεταβλητής “Ecological Place Meaning” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων <u>πριν</u> & <u>μετά</u> το πρόγραμμα Α.Π.Ε.	230
Πίνακας 26	Σύγκριση της επιμέρους μεταβλητής “Place Attachment” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων <u>πριν</u> & <u>μετά</u> το πρόγραμμα Α.Π.Ε.	231
Πίνακας 27	Διμεταβλητή Συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών “σύνδεση με τον τόπο” και “οικολογική σημασία του τόπου” <u>πριν</u> & <u>μετά</u> το πρόγραμμα Α.Π.Ε.	232
Πίνακας 28	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “η επαφή των μαθητών με τόπο”	234
Πίνακας 29	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “οι προσωπικές σκέψεις των μαθητών για τον τόπο”	234
Πίνακας 30	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές στον τόπο</u> ”	235
Πίνακας 31	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>προτεινόμενες λύσεις στα προβλήματα του τόπου</u> ”	238
Πίνακας 32	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>συναίσθημα για τον τόπο</u> ”	238
Πίνακας 33	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>προσδοκίες για τον τόπο</u> ”	239

Πίνακας 34	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>προσδιορισμός του τόπου</u> ”	241
Πίνακας 35	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>πριν</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ <u>δομικά στοιχεία του τόπου</u> ”	242
Πίνακας 36	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “η σχέση τους με τόπο”	245
Πίνακας 37	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “προσωπικές σκέψεις για τον τόπο”	246
Πίνακας 38	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “προβλήματα που βιώνουν στον τόπο”	247
Πίνακας 39	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Λύσεις για τα προβλήματα του τόπου”	247
Πίνακας 40	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Συναισθήματα για τον τόπο”	248
Πίνακας 41	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Προσδοκίες για τον τόπο”	249
Πίνακας 42	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ προσδιορισμός του τόπου”	250
Πίνακας 43	Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο <u>μετά</u> την έρευνα ως προς την κατηγορία “δομικά στοιχεία του τόπου”	250
Πίνακας 44	Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στη Συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις της Π.Ε. βασισμένης στον “τόπο”	280
Πίνακας 45	Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στην επαφή των μαθητών με τον “τόπο”	281
Πίνακας 46	Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στις στάσεις των γονιών των μαθητών απέναντι σε αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση	289
Πίνακας 47	Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στις σχέσεις μεταξύ σχολικής & τοπικής κοινότητας	290

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1	Συνθετικά της έννοιας “αντίληψης του τόπου”	35
Σχήμα 2	Συστατικά της “αντίληψης του τόπου”	36
Σχήμα 3	Σχηματική απεικόνιση της εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας “αντίληψη του τόπου”	42
Σχήμα 4	Λόγοι και προσεγγίσεις για την ενίσχυση της οικολογικής σημασίας του τόπου στους μαθητές σε προγράμματα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	60
Σχήμα 5	Βήματα στην ανάπτυξη της “αντίληψης του τόπου”	62
Σχήμα 6	Κύκλοι της Έρευνας - Δράσης	123
Σχήμα 7	Ερευνητικό Σχέδιο	126
Σχήμα 8	Κωδικοί συζητήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών	145
Σχήματα 9 <sup>α</sup> -9 <sup>β</sup> 9 <sup>γ</sup> -9 <sup>δ</sup>	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 1η Δράση (Κ1Δ1)	158 -161
Σχήματα 10 <sup>α</sup> -10 <sup>β</sup>	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5η Δράση (Κ1Δ5)	164-165
Σχήμα 11	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στους ίδιους	170
Σχήμα 12	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στην ερευνήτρια	185
Σχήμα 13	Κοινωνιογράφημα μαθητών πριν την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. (σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων)	192
Σχήμα 14	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των Ημερολογίων Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. κατά την διάρκεια της Ε.Δ.	194
Σχήμα 15	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 1η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε.	199
Σχήμα 16	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 5η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς το Θέμα “των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους”	205
Σχήμα 17	Κοινωνιογράφημα μαθητών μετά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. (σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων)	220

Σχήμα 18	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την “επαφή των μαθητών με τον τόπο”	262
Σχήμα 19	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 5η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την “επαφή τους με τον τόπο”	265
Σχήμα 20 <sup>α</sup> – 20 <sup>β</sup>	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επαφή των μαθητών με τον τόπο	269-270
Σχήμα 21	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 10η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επαφή τους με τον τόπο	275
Σχήμα 22	Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης ομάδας Μαθητών στην τάξη μετά την 10η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στην ευρύτερης σχολική κοινότητα	288





## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή αποτέλεσε ένα μακρύ και δύσκολο ταξίδι στον χώρο της ακαδημαϊκής μου εξέλιξης με πολλές στιγμές χαράς αλλά και απογοήτευσης. Ικανοποίηση κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετείχαν με αυθεντικό ενδιαφέρον στην όλη προσπάθεια, αλλά και απογοήτευση κάθε φορά που αντιμετωπίζαμε δυσκολίες και εμπόδια που έμοιαζαν να είναι ανυπέρβλητα. Ικανοποίηση κάθε φορά που η επόπτρια και οι συν-επόπτριες καθηγήτριες έκαναν θετικά σχόλια για την εργασία, αλλά και απογοήτευση κάθε φορά που μου επισήμαναν ότι ήμουν σε λάθος δρόμο και μου υποδείκνυαν να αλλάξω πορεία. Όμως ακόμα και η απογοήτευση που ένιωθα συχνά, τελικά αποδείχθηκε γόνιμη μέσα από την επίπονη προσπάθεια να υπερβώ τα εμπόδια στην υλοποίηση της Έρευνας-Δράσης και αργότερα να βρω την σωστή πορεία στην ανάλυση των δεδομένων. Γόνιμη, γιατί κάθε φορά που κατάφερα να υπερβώ ένα εμπόδιο, κάθε φορά που έβρισκα διέξοδο στην διαχείριση της πληθώρας των ερευνητικών δεδομένων που με “κατέκλυζαν”, ένιωθα τέτοια εσωτερική ανατροφοδότηση, που συνέχιζα με πείσμα και πίστη ότι στο τέλος θα τα κατάφερα.

Ήταν Ιούνιος του 2014 όταν κατέθεσα την πρόταση, αφού είχε προηγηθεί ένας χρόνος βιβλιογραφικής έρευνας και συζήτησης με την επόπτρια καθηγήτρια. Αμέσως ξεκίνησα την προσπάθεια για έγκριση της Έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το Σχολικό έτος 2014 – 2015 υλοποίησα σε πιλοτικό επίπεδο ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, προκειμένου να συλλέξω δεδομένα που θα με οδηγούσαν στη χαρτογράφηση του ερευνητικού πλαισίου υλοποίησης της Έρευνας-Δράσης. Μετά από έναν χρόνο (τον Ιούλιο του 2015) ήρθε και η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από τη θετική γνωμοδότηση του ΙΕΠ. Έτσι τον Σεπτέμβριο του 2015 ξεκίνησα την υλοποίηση της Έρευνας – Δράσης που διήρκεσε μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2015 – 2016. Τα επόμενα χρόνια ακολούθησε η ταξινόμηση, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων που οδήγησε στα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η καταγραφή των συμπερασμάτων και η τελική συγγραφή της εργασίας.

Πρόκειται λοιπόν για ένα ταξίδι που διήρκεσε 6 χρόνια περίπου μέχρι την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής. Παρότι συχνά βίωσα αυτό το ταξίδι ως μοναχική πορεία, στην πραγματικότητα την διάρκεια αυτή του ταξιδιού είχα την τύχη να μοιραστώ τις αγωνίες μου, τους προβληματισμούς μου και τα συναισθήματα μου με κάποιους σημαντικούς ανθρώπους, στους οποίους οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Πάνω από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτρια μου κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, που με τη συνεχή και ακούραστη καθοδήγηση της, την ανεξάντλητη υπομονή και γενναιοδωρία στην διάθεση του χρόνου της, με υποστήριξε ουσιαστικά στην εκπόνηση αυτής της διατριβής. Την ευχαριστώ που πίστεψε στις δυνατότητες μου, που με ενθάρρυνε σε δύσκολες στιγμές, που μου έδινε κουράγιο σε στιγμές απογοήτευσης, που ήταν πάντα “εκεί” όταν την χρειαζόμουν για να με καθοδηγήσει. Ακόμα και στις 4 τα ξημερώματα που εργαζόμουν, αισθανόμουν ότι ήταν δίπλα μου.



Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τις συν-επόπτρια καθηγήτρια κ. Κατσαρού Ελένη, καθηγήτρια του τμήματος Φ.Κ.Σ. του Π.Κ., που με καθοδήγησε αφιερώνοντας χρόνο τόσο στον σχεδιασμό της Έρευνας-Δράσης, όσο και στην υλοποίηση της ως “κριτικός φίλος”. Επίσης ήταν πολύτιμη η καθοδήγηση της στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον οφείλω θερμές ευχαριστίες και στην δεύτερη συν-επόπτρια καθηγήτρια κ. Leou Mary, καθηγήτρια στο New York University, η οποία, αν και τόσο μακριά, επισκέφτηκε δύο φορές την Κρήτη (στην αρχή και στα μέσα της έρευνας) και μιλήσαμε από κοντά. Όμως επιπλέον ήταν πάντα πρόθυμη να έχουμε τηλεφωνικές συζητήσεις και on-line κοινές συναρτήσεις με την κ. Καλαϊτζιδάκη. Η υποστήριξη της ήταν πολύτιμη στην υπόδειξη βιβλιογραφικών πηγών στο επιστημονικό πεδίο της Urban Environmental Education στο οποία έχει ειδικευση και πλούσια εμπειρία. Άλλωστε πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο που ενώ στην Ελλάδα φαίνεται αχαρτογράφητο, στην Αμερική τα τελευταία 20 χρόνια είναι ένα είναι ιδιαίτερα επίκαιρο πεδίο στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς τους/τις συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς στο σχολείο Τ.Β., Χ.Χ., Κ.Δ. που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης της Έρευνας – Δράσης, με συγκρατημένη θετική διάθεση αρχικά και αρκετές επιφυλάξεις, με ενθουσιασμό όμως στην πορεία και με ικανοποίηση στο τέλος για την συμβολή τους υλοποίησης της έρευνας. Επίσης στον προπαρασκευαστικό κύκλο της έρευνας συμμετείχε η εκπαιδευτικός Κ.Χ. την οποία ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους πολύ κοντινούς μου ανθρώπους και κυρίως τα παιδιά μου, που έδειξαν πολύτιμη κατανόηση όταν δεν μπορούσα να είμαι δίπλα τους τόσο χρόνο όσο θα ήθελαν, αφού η εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής απαιτούσε να αφιερώσω ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού μου χρόνου σε αυτήν την μοναχική πορεία. Ευχαριστώ επίσης όσους έδειξαν υπομονή όταν απομονωνόμουν στον κόσμο της ερευνητικής μου ενασχόλησης για ατέλειωτες ώρες, αλλά και που πίστεψαν ότι τελικά θα ολοκληρώνα με επιτυχία αυτό το τόσο απαιτητικό εγχείρημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης και η διερεύνηση των επιδράσεων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η παρέμβαση αφορούσε στην υλοποίηση ενός προγράμματος “Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” (Urban Environmental Education) μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο” (Place-based Education). Η “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” ως όρος έχει εμφανιστεί την τελευταία εικοσαετία στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που αξιοποιεί το τοπικό περιβάλλον για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, κ.α.). Όταν δε η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” εστιαστεί στον αστικό τόπο, τότε μιλάμε για ένα διακριτό πεδίο στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: την Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Α.Π.Ε.). Η ανάγκη προσανατολισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο αστικό περιβάλλον προέκυψε έντονα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν ο μισός πια παγκόσμιος πληθυσμός είχε μετακινηθεί στις πόλεις.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήσαμε ως ερευνητική μέθοδο την Έρευνα-Δράση, αφού ως εκπαιδευτικοί της πράξης θέλαμε να αλλάξουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώναμε εμείς και οι μαθητές μας στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου όπου υπήρχε έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων καθώς και απουσία υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. ιδιαίτερα δε βασισμένων στο τοπικό περιβάλλον. Στη έρευνα συμμετείχαμε οι εξής: *α)* εγώ ως ερευνήτρια με διττό ρόλο: ως συντονίστρια της έρευνας και ως διευκολύντρια, *β)* 3 εκπαιδευτικοί ως μέλη της Ερευνητικής Ομάδας, *γ)* 2 κριτικοί φίλοι: η επόπτρια της έρευνας κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα και η συν-επόπτρια κ. Κατσαρού Ελένη, και *δ)* 26 μαθητές του σχολείου. Το σχολικό έτος 2014-2015 υλοποιήθηκε ένας προπαρασκευαστικός κύκλος διάρκειας 4 μηνών που οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του ερευνητικού πλαισίου. Το σχολικό έτος 2015-2016 υλοποιήθηκε η κυρίως Έρευνα-Δράση η οποία διήρκεσε καθόλη την διάρκεια του διδακτικού έτους. Στο πλαίσιο της Έρευνας-Δράσης υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. στο οποίο συμμετείχαν 17 μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού του Ελληνόφωνου Τμήματος του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου και 9 μαθητές της Δ΄ & Ε΄ τάξης (συνδιδασκαλία) του Αγγλόφωνου Τμήματος. Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από την εφαρμογή κυρίως ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, προσπαθώντας να ενισχύσουμε την εγκυρότητα τους μέσα από τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης». Έτσι τα δεδομένα προέκυψαν μέσα από τουλάχιστον 3 πηγές: τη Συντονίστρια της έρευνας, τους εκπαιδευτικούς της Ερευνητικής Ομάδας και τους μαθητές που συμμετείχαν. Ως μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν: *α)* Ημερολόγια Παρατήρησης των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών, *β)* Συζητήσεις Αναστοχασμού της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών της Ερευνητικής

Ομάδας γ) Συζητήσεις μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη μετά από κάθε δράση δ) Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου στους εκπαιδευτικούς της Ερευνητικής Ομάδας και ε) ελεύθερα κείμενα των μαθητών για τον τόπο πριν και μετά, και στ) πάνω από 100 φωτογραφίες. Ακόμα αξιοποιήθηκε ως ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων ζ) Κλίμακα αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο πριν και μετά, και η) Κοινωνιόγραμμα πριν και μετά. Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε κυρίως η τεχνική της Θεματικής Ανάλυσης αλλά και η τεχνική της Ανάλυσης Περιεχομένου. Στην Ανάλυση των δεδομένων της Κλίμακας Αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Στατιστικής Ανάλυσης SPSS.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων, η υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο”, είχε επιδράσεις στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και στην ευρύτερη σχολική αλλά και τοπική κοινότητα. Έτσι σε σχέση με τους μαθητές, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. οδήγησε στη βελτίωση: α) των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, β) της αντίληψης τους για τον τόπο, και γ) της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς απέναντι στο τοπικό περιβάλλον. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. μέσω της Έρευνας-Δράσης, οδήγησε στην αλλαγή: α) των εκπαιδευτικών τους θεωριών και των διδακτικών τους πρακτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, β) του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ τους, και γ) στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Τέλος, η υλοποίηση του Προγράμματος Α.Π.Ε., μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, οδήγησε επίσης α) στην ευαισθητοποίηση και εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (άλλων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων), καθώς και β) στην ευαισθητοποίηση και εμπλοκή της τοπικής κοινότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν στη βάση του θεωρητικού πλαισίου της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της “Εκπαίδευσης βασισμένης στο Τόπο” και των θεωριών της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, με σκοπό στην διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων. Η αξία της έρευνας σχετίζεται με μία συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση ενίσχυσης του ενεργητικού ρόλου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και ενίσχυσης των ευκαιριών να αναστοχαστούν και να επαναξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τις θεωρίες τους, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα με ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

**Λέξεις κλειδιά:** Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση βασισμένη τον Τόπο, Αντίληψη του Τόπου, Σύνδεση με τον Τόπο, Οικολογική σημασία του Τόπου, Έρευνα-Δράση, Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση

## ABSTRACT

The aim of the current doctoral thesis is the implementation of an educational intervention and the investigation of the impacts on students and teachers. This intervention based on the implementation of an Urban Environmental Education (U.E.E.) project through the educational approach of Place-Based Education (P.B.E.). “Place-based Education” has emerged as a distinctive scientific term during the last twenty years in the international scientific bibliography as a new educational approach which takes advantages of the local environment for the teaching of all the school subjects (Math, Physics, Chemistry, etc.). Furthermore, when the Environmental Education focus on the “urban place”, then a new field of Environmental Education is distinguished: “Urban Environmental Education”. The need of focus of the Environmental Education on urban places came up in the early 1980s, when the half of the world population has moved to the cities.

In this study, the Action Research was used as research method, because we, as teachers in action, wanted to improve the educational conditions that we and our students experienced in the School of European Education in Heraklion Crete. In this research, the following persons were participated: *a)* I as the research coordinator and facilitator, *b)* 3 school teachers as members of the research team, *c)* 2 critical friends: the supervisor of this PhD thesis Kalaitzidaki Marianna and the co-supervisor Katsarou Eleni, and *d)* 26 school students.

In the school year 2014-2015 a first intervention was implemented during the time of 4 months, in order to outline the research context. During the whole next school year 2015 – 2016 we implemented an Urban Environmental Education project (in the framework of our Action Research) in which 17 students of 5<sup>th</sup> grade of Greek Section of the Primary School and 9 students of 4<sup>th</sup> & 5<sup>th</sup> grade of the English Section (co-teaching) participated.

The research data were collected using mainly qualitative methods and trying to enhance their validity through the "triangulation" method. So the research data came out from at least 3 data sources: me as the research coordinator, the school teachers as members of the research team and the students. As qualitative data collection tools we used: *a)* Participatory Observation Journals from the research coordinator, teachers and students who participated (1997) *b)* teachers’ reflection discussions and students’ group discussions in the class, *c)* teachers’ open questionnaires *d)* students’ free writings, paintings and photos. Furthermore we used a quantitative rating scale to evaluate the “sense of place” of the students. For the analysis of qualitative data we used mainly the method of “Thematic Analysis”. According to the data analysis’ results, the implementation of an U.E.E. project through the educational approach of P.B.E. had a significant impact on students and teachers who participated in. Specifically regarding the students, their participation led to the

change of *a*) the interactions among the students of different cultural identity, *b*) the students' sense of place, and *c*) students' environmental behavior towards the local environment. Regarding the teachers, their participation in the U.E.E. project through Action Research led to the change of *a*) their personal educational theories and teaching practices regarding the educational approach of P.B.E, *b*) their cooperation's framework, and *c*) their professional development. Furthermore, the implementation of the U.E.E. project through P.B.E. approach led to the awareness of the whole school community (other students, teachers, parents, etc) through the change of the school culture. At last, the implementation of the U.E.E. project led to the awareness of the local community.

The results of this research are discussed on the basis of the theoretical framework of U.E.E. through the approach of P.B.E. and also the learning social-cultural theories. The value of this research is related with the specific methodological proposal of empowerment the students and teachers' active role, having the chance for reflection and re-evaluation of their theories and practices based on open and democratic educational approaches and leading to their professional development.

**Key words:** Urban Environmental Education, Place-based Education, Sense of place, Place meaning, Place attachment, Ecological Place Meaning, Action Research, Socio-cultural Learning

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το 2010 τοποθετήθηκα ως Υποδιευθύντρια του Α΄ βήθμιου Κύκλου στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου (Σ.Ε.Π.Η.) το οποίο είναι ένα δημόσιο σχολείο. Έως τότε είχα εργαστεί για 20 περίπου χρόνια ως μάχιμη εκπαιδευτικός στην τάξη, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον πάντα για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα όταν υπηρετούσα σε Ειδικό Σχολείο εκπόνησα την μεταπτυχιακή μου εργασία με αντικείμενο τη αξιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως όχημα για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο. Στο Σ.Ε.Π.Η. διαπίστωνα καθημερινά την ύπαρξη κάποιων σοβαρών ζητημάτων: α) την έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο γλωσσικά τμήματα (ελληνόφωνο και αγγλόφωνο), β) την απουσία υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένων στον τόπο, και γ) την έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία της πόλης του Ηρακλείου.

Έτσι από το 2010 που ξεκίνησα να υπηρετώ στο Σ.Ε.Π.Η., διαπίστωνα καθημερινά πως υπήρχε σχεδόν παντελής έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ελληνόφωνων και των ξενόγλωσσων μαθητών, παρά το γεγονός πως μεταξύ των βασικών αρχών του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του εν λόγω σχολείου ήταν και η καλλιέργεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας που φοιτούσαν στο σχολείο. Διαπίστωνα επίσης πως ενώ είχαν υλοποιηθεί αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν υπήρχε εμπειρία σε ότι αφορά την κοινή συμμετοχή μαθητών που φοιτούσαν στα δύο διαφορετικά γλωσσικά τμήματα σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επιπλέον από την μελέτη των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) που είχαν υλοποιηθεί έως τότε, κατέληξα στη διαπίστωση ότι κανένα από αυτά δεν είχε προσανατολισμό προς το τοπικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία. Τα ελάχιστα προγράμματα Π.Ε. που είχαν υλοποιηθεί στον Δευτεροβάθμιο Κύκλο, αφορούσαν παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα χωρίς να δίνεται έμφαση στο τοπικό περιβάλλον. Έτσι είχε δοθεί έως τότε η ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με προβλήματα που αφορούσαν το τοπικό περιβάλλον και να εργαστούν από κοινού με την τοπική κοινωνία για την επίλυση τους. Το αποτέλεσμα ήταν το σχολείο να φαίνεται ξένο προς τον τόπο και η πόλη να φαίνεται απλά ως τόπος φιλοξενίας του σχολείου χωρίς όμως καμία συνάφεια και ουσιαστική σχέση.

Έτσι, τόσο η μακρόχρονη διδακτική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και η διοικητική μου εμπειρία στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου, όσο και η ερευνητική μου εμπειρία στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, με οδήγησαν στην υπόθεση πως η κοινή συμμετοχή μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένο στον τόπο, θα μπορούσε να οδηγήσει στη ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, να ενισχύσει την

αντίληψη τους για τον τόπο, και να συμβάλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας έτσι ώστε να ενισχυθεί η σύνδεση της σχολικής με την τοπική κοινότητα.

Πριν την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προκειμένου να υποστηρίξω θεωρητικά μια τέτοια υπόθεση, δεν είχα ποτέ συναντήσει τον όρο “Place – Based Education” (Εκπαίδευση βασισμένη στο τόπο). Όμως μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαπίστωνα πως ενώ δεν είχα ιδέα για την ύπαρξη του συγκεκριμένου επιστημονικού όρου για την απόδοση μιας τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης, είχα στο παρελθόν ως εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόσει κάποια προγράμματα Π.Ε. βασισμένα στον τόπο και είχα ακολουθήσει (χωρίς να γνωρίζω το επιστημονικό πλαίσιο) βασικές αρχές της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”. Από την δημιουργία σχολικού κήπου σε συνεργασία με κατοίκους του χωριού όπου υπηρετούσα, έως την ανάδειξη της παραδοσιακής αρχιτεκτονικής μέσα από την συνεργασία με τους απλούς κατοίκους και τους τοπικούς φορείς ενός άλλου χωριού όπου υπηρέτησα.

Μέσα από την ανασκόπηση και μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας στο χώρο της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο”, έκρινα ότι μέσα αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση ενδεχομένως να προέκυπτε αλλαγή:

- α) στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων
- β) στην αντίληψη των μαθητών για τον τόπο και στην περιβαλλοντική συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτόν.
- γ) στο πλαίσιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και στις εκπαιδευτικές τους θεωρίες και διδακτικές τους πρακτικές ως προς αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση.

Έτσι επέλεξα αυτοί οι στόχοι να αποτελέσουν τη βάση της έρευνας μου στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου εργασίας. Ως ερευνητική στρατηγική επέλεξα την “Έρευνα-Δράση”, θέλοντας να παραμείνω κοντά στα παιδιά ως ερευνήτρια εκπαιδευτικός, παρατηρώντας μέσα από την προσωπική μου συμμετοχή την κάθε αλλαγή που θα προέκυπτε. Έτσι, σε συνεργασία με 3 εκπαιδευτικούς του σχολείου, υλοποιήσαμε από κοινού ένα πρόγραμμα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από την προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο”, στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της Ε΄ τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος και της Δ΄ και Ε΄ τάξης (συνδιδασκαλία) του Αγγλόφωνου.

Η παρούσα διατριβή χωρίζεται σε τέσσερα μέρη: α) το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, β) τη μεθοδολογία της έρευνας, γ) τα αποτελέσματα της έρευνας και δ) τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Επίσης θα ήθελα να τονίσω ότι κατά την συγγραφή της εργασίας, όταν αναφερόμουν γενικά σε πρόσωπα, έκανα συνήθως χρήση του αρσενικού γένους στην συντακτική διατύπωση, εννοώντας όμως ταυτόχρονα και το θηλυκό γένος. Η μονομερής αυτή διατύπωση έγινε μόνο για συντομία του λόγου χωρίς κανένα στερεοτυπικό κατάλοιπο σε ότι αφορά την ισότιμη αναφορά στα δύο φύλα.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ





## 1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ (PLACE - BASED EDUCATION): ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ο όρος **Place-Based Education (P.B.E.)** είναι ένας σχετικά νέος όρος στην βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς έχει εμφανιστεί το 1990 περίπου και έχει εδραιωθεί την τελευταία εικοσαετία στην διεθνή βιβλιογραφία. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος “Place-Based Education” μεταφράστηκε για πρώτη φορά από την Παπαδημητρίου (1998) ως “**Εκπαίδευση Βασισμένη στον Τόπο**”. Την μετάφραση αυτή θα υιοθετήσουμε στην παρούσα διδακτορική διατριβή και εν συντομία θα χρησιμοποιούμε την συντομογραφία από P.B.E. (τα αρχικά από τον αγγλικό όρο).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ιδρύθηκε ένας οργανισμός στην Αμερική με την επωνυμία “Rural School and Community Trust”, ο οποίος υποστήριζε την P.B.E. ως εκπαιδευτική προσέγγιση διαθέτοντας 50 εκατομμύρια δολάρια σε εκπαιδευτικούς και τοπικούς οργανισμούς για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων. Ο πρώτος ορισμός της έννοιας P.B.E. δόθηκε από αυτόν τον οργανισμό (Rural School and Community Trust) σύμφωνα με τον οποίο: *«Place-Based Education είναι η μάθηση που βασίζεται σε ότι είναι τοπικό – τη μοναδική ιστορία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τη λογοτεχνία και την τέχνη ενός συγκεκριμένου τόπου. Η τοπική κοινότητα εξασφαλίζει το πλαίσιο για τη μάθηση εστιάζοντας στις ανάγκες της και στα ενδιαφέροντα της και παρέχοντας τις πηγές σε κάθε πλευρά της διδασκαλίας. Αυτή η επικέντρωση στο τοπικό περιβάλλον έχει την δύναμη να εμπλέκει τους μαθητές και να τους προετοιμάζει ώστε να σεβαστούν και να ζήσουν καλά σε όποια τοπική κοινότητα επιλέξουν»*.

Ο Orr (1994) αναφέρεται στην σημασία του τόπου στο “Earth in Mind” ενώ η Orion Society (1998) δημοσίευσε το “Stories in the Land: A Place-Based Environmental Education Anthology”, όπου εμφανίζεται πρώτη φορά ο όρος “Place-Based Environmental Education”.

Σύμφωνα με τον Theobald (1997), ο στόχος της P.B.E. είναι να προωθήσει την κατανόηση από τους μαθητές της αλληλεξάρτησης της ζωής τους με τις ζωές των άλλων ανθρώπων της κοινότητας τους. Η Spretnak (1997) έγραψε σχετικά με αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης *«Η διδασκαλία στα μικρότερα παιδιά θα έπρεπε να αρχίσει από την κατανόηση των σχέσεων με την το άμεσο περιβάλλον τους: το σπίτι τους, την αυλή τους, την σχολική τάξη, την γειτονιά του σχολείου τους και έπειτα με το ευρύτερο περιβάλλον. Η ίδια έμφαση θα πρέπει να δίνεται στις σχέσεις αυτές αναφορικά με όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Τί είναι τα Μαθηματικά; Η διδασκαλία του τρόπου κατανόησης σχέσεων. Τί είναι η Γλώσσα; Οι σχέσεις μεταξύ των λέξεων. Κάθε διδακτικό αντικείμενο μπορεί να διδαχτεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μία σταδιακή κατανόηση των σχέσεων. Αυτό θα δημιουργήσει στο παιδί μία πολύ δυνατή αίσθηση πως θα κατανοεί τον κόσμο ακόμα και πολλά χρόνια αργότερα αφού έχει τελειώσει το σχολείο»*.

Οι Woodhouse & Knapp (2000) ισχυρίζονται πως η P.B.E. είναι μια σύγχρονη τάση στο ευρύτερο πεδίο της Outdoor Education. Είναι μία τάση που συλλαμβάνει ξανά την αρχέγονη ιδέα "listening to the land", ζώντας και μαθαίνοντας σε πλήρη αρμονία με την γη και με τους άλλους. Για να επιτευχθεί αυτή η αρμονία, σε μια εποχή που η κοινωνία μας αστικοποιείται με αυξανόμενο ρυθμό και γίνεται όλο και πιο τεχνολογική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν τους στόχους και τις πρακτικές της P.B.E..

Ο Smith (2002b) υποστηρίζει ότι χρειάζεται οι μαθητές να εμπλακούν σε μορφές βιωματικής μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι διαφορετικές περιοχές παρέχουν διαφορετικές ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την εμπάθυνση των σχέσεων τους με το τοπικό περιβάλλον και την τοπική κοινότητα ώστε να μειωθεί το αίσθημα της αποξένωσης (alienation) που ενδεχομένως να βιώνουν: *“Το αίσθημα της αποξένωσης είναι συχνά η συνέπεια της απουσίας εμπειριών που επιβεβαιώνουν την αξία που αποδίδουμε στους ανθρώπους με τους οποίους μοιραζόμαστε τις ζωές μας. Η προσπάθεια να διδαχτούν οι μαθητές μέσα στις τοπικές κοινωνίες όπου ζουν, τους επιτρέπει να αναλάβουν σημαντικά καθήκοντα ή να μοιραστούν τις απόψεις τους αναφορικά με τοπικά θέματα με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται ακριβώς αυτό το είδος επικοινωνίας”*. Επιπλέον υποστηρίζει πως, επειδή η P.B.E. αναφέρεται από την φύση της σε συγκεκριμένες περιοχές, είναι ακατάλληλη η εφαρμογή γενικών μοντέλων προγραμμάτων σπουδών. Ο ίδιος προτείνει πέντε θεματικά μοτίβα που μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα: cultural studies, natural studies, real-world problem solving, internships and entrepreneurial opportunities, induction into community processes. Όμως αυτό που κρίνει πως αποτελεί την κυρίαρχη δυναμική της P.B.E. είναι το γεγονός πως πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να προσαρμοστεί στα μοναδικά χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τόπου και μέσα από αυτήν την δυναμική να συμβάλλει ώστε να ξεπεραστεί η απουσία σύνδεσης του σχολείου με τις ζωές των μαθητών. Ο Smith (2002) ακόμα υποστηρίζει πως ένας πρώτιστος λόγος για την ενσωμάτωση του τοπικού πολιτισμού και της τοπικής ιστορίας στην σχολική εμπειρία των μαθητών είναι το γεγονός ότι δυνητικά αποτελούν οικείες και προσβάσιμες πηγές μάθησης οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν τί είναι πολύτιμο και άξιο να προστατευθεί στις τοπικές τους κοινότητες. Ο ίδιος δίνει επιπλέον έμφαση σε θέματα που αφορούν το τοπικό φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα σε κάποιο σχολείο στο Oregon ο Smith (2002) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα P.B.E. δίνοντας έμφαση στις περιβαλλοντικές του διαστάσεις. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν λαχανικά, λουλούδια σε κήπους από αυτόχθονα είδη φυτών στο χώρο του σχολείου, έχοντας όμως έναν προσανατολισμό προς την γειτονιά τους, διαθέτοντας π.χ. τα προϊόντα τους στους κατοίκους της γειτονιάς είτε μέσω πώλησης είτε χαρίζοντας τα σε άπορους.

Στόχος είναι να δούμε πως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της τοπικής κοινότητας μπορούν να συνεργαστούν αντλώντας τη μάθηση από τοπικές πηγές (Barnhardt, 2008). Αυτή η συνεργασία θα μπορούσε να προσφέρει ένα μεγάλο πλούτο εμπειριών επιτυγχάνοντας τη μάθηση μέσα σε ένα ευρύ φάσμα επίλυσης

προβλημάτων της τοπικής κοινότητας (Nagel, 1996). Η P.B.E. μπορεί να θεωρηθεί από τη φύση της μία διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση (Gruenewald, 2003a).

Ο Sobel (2004), ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, δίνει ένα πληρέστερο ορισμό για την έννοια P.B.E., σύμφωνα με τον οποίο: «*Place-Based Education είναι η διαδικασία της αξιοποίησης της τοπικής κοινότητας και του τοπικού περιβάλλοντος ως ένα σημείο αναφοράς στην διδασκαλία εννοιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, όπως: γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες κ.α. Δίνοντας έμφαση σε βιωματικές και αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αυξάνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τους βοηθάει να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητα τους, ενισχύοντας τον σεβασμό τους στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση να εργαστούν ως ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες*».

Λίγο αργότερα, ο Duffin (2007) τονίζει πως τα δύο κυρίαρχα στοιχεία που κάνουν την P.B.E. να ξεχωρίζει ως νέα παιδαγωγική προσέγγιση είναι:

- το γεγονός ότι αξιοποιεί την τοπική κοινότητα ως μέρος της διδακτέας ύλης “Community as curriculum”, καθώς και
- οι τρεις ενσωματωμένοι στόχοι: μαθησιακή πρόοδος, κοινωνική και οικονομική ενδυνάμωση της κοινότητας και οικολογική ακεραιότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως η P.B.E. “can feed tree birds with the same seed”.

Όπως επισημαίνουν οι Gruenewald & Smith (2008), δυο επίσης σημαντικοί υποστηρικτές της P.B.E., είναι δύσκολο να δοθεί συγκεκριμένος ορισμός καθώς είναι ένας πολύ ευρύς όρος ο οποίος δεν αναφέρεται μόνον σε μεθόδους διδασκαλίας, αλλά αποτελεί μια κίνηση επανακαθορισμού του σχολείου και μια θεωρία για το πώς μπορεί συνολικά να δούμε την εκπαίδευση. Οι ίδιοι αναφέρουν πως στην P.B.E. η έννοια «τόπος» χρησιμοποιείται ως συνώνυμη της έννοιας «κοινότητα» η οποία εκλαμβάνεται ως «κείμενο» (text) για την μελέτη θεμάτων που σχετίζονται με αυτήν. Επιπλέον υποστηρίζουν πως μια τέτοια εκπαίδευση, που προσανατολίζει τους μαθητές και τους ενήλικες σε αξίες και ευκαιρίες που ενυπάρχουν στον τόπο όπου ζουν, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα στοιχεία εκείνα που βρίσκονται στο ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον που ζουν, να υιοθετήσουν θετικές μορφές περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: “*When place-based education is implemented in ways that truly conjoin school with community and provide opportunities for democratic participation and leadership, children are given the chance to partake in the collective process of creating the sustainable and just world that must come to replace the world of discrimination and waste that has begun to unravel us now.*” Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως η P.B.E. είναι μια ζωντανή εκπαιδευτική προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές έξω από τα στενά όρια της τάξης τους, στην τοπική κοινότητα εκτός σχολείου προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον τόπο όπου

ζουν και να συμμετέχουν στην προσπάθεια μετασχηματισμού του προς το καλύτερο για τους ίδιους και για τους άλλους.

Όπως προκύπτει από την σχετική βιβλιογραφία, η ανάπτυξη αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης συνδέεται με ανησυχίες κάποιων εκπαιδευτικών και θεωρητικών της εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη διαπίστωση ότι το τοπικό περιβάλλον περιθωριοποιείται στο σχολικό πρόγραμμα. Πρόκειται δε για ένα γεγονός που οφείλεται στο περιεχόμενο και στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία τις τελευταίες δεκαετίες, τα οποία εστιάζουν το ενδιαφέρον σε μακρινά μέρη, όπως π.χ. τα δάση του Αμαζονίου, και απομακρύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τον τόπο που ζουν (Semken, et al., 2009).

Οι Smith & Sobel (2010) προσδιορίζουν τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν την βάση της P.B.E.:

- α) το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται ξεκάθαρα σε θέματα και δυνατότητες του τοπικού περιβάλλοντος
- β) οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να προχωρήσουν πέρα από τα μαθήματα που βασίζονται σε γενικά εγχειρίδια που προ-υπαγορεύουν την διδακτέα ύλη και να δημιουργήσουν σχέδια διδασκαλίας από μόνοι τους ή σε συνεργασία με άλλους.
- γ) οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τη γνώση και να αναπτύξουν την δική τους φωνή
- δ) οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες σε άλλους ενήλικες της τοπικής κοινότητας να μοιραστούν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους με τους μαθητές.
- ε) υπάρχει συνεργασία με τοπικούς φορείς, και τέλος
- στ) οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές ένα αίσθημα ευθύνης ή μία θετική στάση αναφορικά με την τοπική κοινότητα

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ακόμα πως η P.B.E. είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία εμπλέκει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και συχνά τους γονείς σε ένα πρόγραμμα εξερεύνησης και παρέμβασης στο άμεσο περιβάλλον της τοπικής κοινότητας. Εισάγει τους μαθητές σε έννοιες και εμπειρίες αναφορικά με την τοπική κληρονομιά, τον πολιτισμό, την οικολογία και γενικά ό,τι έχει σχέση με το τοπικό περιβάλλον. Επιπλέον ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνδέουν την σχολική τάξη τους με την τοπική κοινότητα. Επιπλέον οι Smith & Sobel (2010) υποστηρίζουν πως οι η εφαρμογή ενός προγράμματος P.B.E. δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες που είναι μοναδικές για τις συνθήκες που επικρατούν στις τοπικές κοινότητες όπου βρίσκονται τα σχολεία. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δεν βασίζεται σε μαθήματα και σχέδια που άλλοι έχουν ήδη υπαγορεύσει, αλλά αξιοποιεί τις δυνατότητες που υπάρχουν πέρα από την πόρτα της τάξης. Μέσα από μια τέτοια οπτική, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναζητούν θέματα προς διερεύνηση τα οποία όμως θα έχουν σχέση με τον πολιτισμό, την ιστορία και το φυσικό περιβάλλον της γειτονιάς τους.

## Τί είδους «τόποι»;

Ίσως για την καλύτερη εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου P.B.E. θα πρέπει να διευκρινιστεί η έννοια του τόπου. Να τεθεί το ερώτημα: “Τί είδους τόποι”.

Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους να αποσαφηνιστεί ο όρος P.B.E. τα τελευταία χρόνια είναι μέσω μιας περισσότερο επικεντρωμένης άποψης σχετικά με το ερώτημα: Σε τί είδους “τόπους” θα πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας;

Ο Gruenewald (2003b) έφερε αυτό το ερώτημα στην επιφάνεια σε ένα βασικό άρθρο στον χώρο της P.B.E.: “The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place”. Στο άρθρο αυτό υποστηρίζει πως οι μαθητές κατανοούν σε βάθος ό,τι διδάσκεται μέσα στον “τόπο” όπου ζουν. Ο τόπος αυτός μπορεί να ποικίλει σε κλίμακα μεγέθους από μια συγκεκριμένη μικρή περιοχή (γειτονιά) μέχρι μια ολόκληρη χώρα (Shamai & Platon, 2005, Smaldone, Harris & Sanyal, 2008), από μία μικρή κωμόπολη μέχρι μια μεγάλη πρωτεύουσα (Low & Altman, 1992). Μπορεί να ποικίλει σε φυσιογνωμία από έναν τόπο που παραπέμπει σε φυσικό περιβάλλον “natural places”, μέχρι σε ένα τόπο στον αστικό ιστό κάποιας πόλης “urban places”.

Για παράδειγμα ένας τέτοιος “τόπος” θα μπορούσε να είναι μια λίμνη (Demarest, 1997), ένα πάρκο της γειτονιάς, ή μία ακτή. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν και οι Lieberman & Hoody (1998): *“Since the ecosystems surrounding schools...vary as dramatically as the nation’s landscape, the term ‘environment’ may mean different things at every school; it may be a river, a forest, a city park, or a garden carved out of an asphalt playground.”*

Όμως είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν την αυθεντική μάθηση “authentic learning” σε πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές στον τόπο που ζουν, σε έναν πραγματικό κόσμο “real-world”. Δυστυχώς όμως, ενώ οι προσεγγίσεις “authentic learning” και “real-world learning” αφθονούν στην διεθνή βιβλιογραφία, παραμένουν ανεκμετάλλευτες στο εκπαιδευτικό τοπίο. Έτσι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μην περιορίζονται απλά σε δραστηριότητες που να συνδέονται με το τοπικό περιβάλλον αλλά να θέτουν ερωτήματα που να αφορούν το άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών για τον τόπο που ζουν, όπως: *Τί σημαίνει αυτός ο τόπος για εσάς; Τί γνωρίζετε ήδη για αυτόν τον τόπο;* Όταν οι μαθητές προσπαθούν να απαντήσουν σε κάποια τέτοια ερωτήματα, η μάθηση γίνεται περισσότερο διαδραστική. Πολύ περισσότερο δε, όταν τα ερωτήματα αυτά αφορούν τον τοπικό περιβάλλον, τότε η προσπάθεια να απαντηθούν συμβάλει στην αναθεώρηση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βλέπουν το σχολείο τους σε σχέση με το άμεσο περιβάλλον έξω από τις πόρτες του σχολείου (Demarest, 2015) .

### 1.1.1. Χαρακτηριστικά της “Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο” ως νέα παιδαγωγική προσέγγιση

Η “Εκπαίδευση Βασισμένη στον Τόπο” (P.B.E.) είναι μία προοδευτική μορφή εκπαίδευσης μέσα από την οποία οι μαθητές αξιοποιούν την τοπική κοινότητα ως τόπο έρευνας και πηγή μάθησης έχοντας τις ευκαιρίες να διερευνήσουν γεωγραφικές, οικολογικές, κοινωνιολογικές και πολιτικές διαστάσεις της κοινότητας τους μέσα σε ένα διαγενεακό και πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Williams, 2004, Woodhouse & Knapp, 2000).

Οι Woodhouse & Knapp (2000) ολοκλήρωσαν μία εκτεταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την P.B.E. με στόχο να ανακαλύψουν τί είναι αυτό που διακρίνει την P.B.E. ως ξεχωριστή παιδαγωγική προσέγγιση. Έτσι κατέληξαν στα εξής διακριτά χαρακτηριστικά της P.B.E.:

- Η P.B.E. προκύπτει από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τόπου. Το περιεχόμενο της σχετίζεται άμεσα με την γεωγραφία, την οικολογία, την κοινωνιολογία, την πολιτική και άλλες δυναμικές ενός συγκεκριμένου τόπου. Αυτό το θεμελιώδες χαρακτηριστικό καθορίζει την εννοιολογική της βάση.
- Είναι εγγενώς διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση
- Είναι εγγενώς βιωματική. Προϋποθέτει την συμμετοχική δράση ως μία βασική συνιστώσα. Μάλιστα κάποιοι υποστηρικτές επιμένουν πως η δράση θα πρέπει να είναι η βασική συνιστώσα αν η οικολογική και πολιτισμική αειφορία είναι το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.
- Αντανακλά μία εκπαιδευτική φιλοσοφία ευρύτερη από το “learn to earn”.
- Συνδέει τον τόπο με το άτομο και την κοινότητα. Λόγω της οικολογικής οπτικής, μέσω της οποίας οι υποστηρικτές της P.B.E. την έχουν οραματιστεί, μία τέτοια σύνδεση είναι διάχυτη στην φιλοσοφία της. Η φιλοσοφία αυτή περιλαμβάνει διαγενεακές και πολυπολιτισμικές διαστάσεις λόγω της διασύνδεσης με ποικίλους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Ο Price (2007) αναφέρεται στα παραπάνω χαρακτηριστικά θέτοντας όμως κάποιες επιπλέον διαστάσεις:

- Η P.B.E. προκύπτει από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τόπου:
  - α) Πώς και από πού προκύπτει η μάθηση;
  - β) Τί μπορεί η ενασχόληση μας με τον τόπο να μας διδάξει;
  - γ) Ποιές είναι οι ηθικές μας υπευθυνότητες απέναντι στον τόπο μας;
  - δ) Ποιές πηγές είναι διαθέσιμες;
- Είναι εγγενώς διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση:
  - α) ενσωματωμένη διαθεματική διδακτέα ύλη

- β) πολλαπλές προοπτικές προσανατολισμού
- γ) συνδυάζει οικολογικές, πολιτισμικές και ιστορικές διαστάσεις
- δ) αξιοποιεί μικρές, μεσαίες και μεγάλες κλίμακες ανάλυσης
- Είναι εγγενώς βιωματική:
  - α) βιωματικά μαθησιακά χαρακτηριστικά (διαμόρφωση, άμεση εμπειρία, ανατροφοδότηση, σύνθεση και εφαρμογή)
  - β) εναλλασσόμενους ρόλους: δάσκαλος - μαθητής/ μαθητής - δάσκαλος
  - γ) έμφαση στις κοινωνικές πλευρές της μάθησης
- Αντανακλά μία εκπαιδευτική φιλοσοφία ευρύτερη από το “learn to earn”.
  - α) προσανατολίζεται στην πρακτική της επίλυσης προβλήματος “problem-based orientation”.
  - β) διερευνά μία απροσδιόριστη κατάσταση (όπως αναφέρει ο Dewey’s: “indeterminate situation”), ανοιχτές ερωτήσεις ή προβλήματα (open ended questions / problems)
  - γ) συνεργατική προσέγγιση της μάθησης
- Συνδέει τον τόπο με το άτομο και την κοινότητα
  - α) καταρρίπτει τα σύνορα μεταξύ του κόσμου του σχολείου και του πραγματικού κόσμου
  - β) αντιπαράθετει στις ιδιωτικές, τις δημόσιες δράσεις της μάθησης
  - γ) εμπεριέχει την έννοια της εθελοντικής προσφοράς στην κοινότητα

Ο Smith (2002b), υποστηρίζει πως η P.B.E. μπορεί να κινηθεί σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών μορφών. Όμως μέσα σε αυτήν την ποικιλία μορφών, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν P.B.E. ως μία ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγιση. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

α) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στρέφονται στο άμεσο περιβάλλον τους αντιμετωπίζοντας το ως την βάση για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Αξιοποιώντας τις άμεσες εμπειρίες τους ως βάση, είναι σε θέση να διερευνήσουν περισσότερο μακρινές και αφηρημένες έννοιες.

β) Δίνεται έμφαση στις μαθησιακές εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να γίνονται δημιουργοί της γνώσης και όχι καταναλωτές γνώσεων που δίνονται έτοιμες από άλλους.

γ) Οι απορίες και οι ανησυχίες των μαθητών διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στον καθορισμό του τί θα διδαχτεί. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην δημιουργία της μαθησιακής ατζέντας, τότε είναι πού πιθανότερο να διαμορφώσουν μια υπεύθυνη και συμμετοχική στάση ως μελλοντικοί πολίτες.

δ) Οι εκπαιδευτικοί σε ένα τέτοιο πλαίσιο δρουν ως έμπειροι καθοδηγητές, και μεσίτες των μαθησιακών δυνατοτήτων και των πηγών μάθησης που προσφέρει η κοινότητα. Η εξειδίκευση τους βρίσκεται όχι τόσο στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους (αν και αυτό είναι σημαντικό), όσο στην ικανότητα τους να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν δεξιότητες ενεργητικής μάθησης.

ε) Ο τοίχος μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας γίνεται περισσότερο διαπερατός. Μέλη της κοινότητας μπορούν να διαδραματίσουν ένα ενεργό ρόλο στην τάξη και οι μαθητές επίσης να έχουν ένα ενεργό ρόλο στην κοινότητα. Τα παιδιά ούτως ή άλλως έχουν την τάση να μαθαίνουν πράγματα που τους δημιουργούν ένα γνήσιο συναίσθημα ικανοποίησης μέσω της προσφοράς στους άλλους. Έτσι είναι σημαντικό το γεγονός πως η εργασία των μαθητών αξιολογείται στην βάση της συμβολής τους στην ευημερία της κοινότητας.

### **1.1.2. Λέξεις – Κλειδιά στο πεδίο της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” - Εννοιολογική Αποσαφήνιση**

#### ***“Sense of place - Place meaning - Place attachment - Ecological Place Meaning”***

Έπειτα από πολλή συζήτηση με την επόπτρια καθηγήτρια μου σχετικά με την απόδοση των παραπάνω ξενόγλωσσων όρων στην ελληνική γλώσσα, συμφωνήσαμε να αποδώσουμε τους όρους ως εξής:

*sense of place* → αντίληψη του τόπου

*place attachment* → σύνδεση με τον τόπο

*place meaning* → σημασία του τόπου (για το άτομο)

*ecological place meaning* → οικολογική σημασία του τόπου (για το άτομο)

Ας δούμε αναλυτικά τους όρους αυτούς όπως καταγράφονται στην διεθνή βιβλιογραφία:

#### ***Αντίληψη του τόπου:***

Παραδοσιακά η αναφορά στον όρο “τόπος” επικεντρώνεται κυρίως στον παράγοντα άνθρωπο και σε ότι έχει σχέση με αυτόν: σπίτι, περιουσία, ρίζες, κ.α. (Porter, 2004). Ο “τόπος” όμως, εκτός από αυτό, αντιπροσωπεύει μια πολύ ευρύτερη έννοια και αποτελεί μία σύνθεση που εμπεριέχει κάποια υλικά χαρακτηριστικά που είτε είναι φυσικά είτε κατασκευασμένα από τον άνθρωπο και επιπλέον έχει κοινωνική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική και ατομική διάσταση (Gieryn, 2000). Η τελευταία αυτή διάσταση αναφέρεται στους προσωπικούς δεσμούς με τον τόπο καθώς εμπεριέχει όλες τις ελπίδες, τα επιτεύγματα, τις φιλοδοξίες και ακόμα τους φόβους της ύπαρξης (Relph, 1997). Ο τόπος, που βιώνεται ως ένα σταθερό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, είναι πρωταρχικά ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι οριοθετούν την ταυτότητα τους (Dovey, 2010).



Ο όρος που επικράτησε για να αποδώσει τα μη υλικά χαρακτηριστικά ενός τόπου είναι: “sense of place”. Ο Lynch (1960) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που χρησιμοποίησε τον όρο “sense of place”, αναφερόμενος στις συμβολικές και αξιωματικές όψεις ενός τόπου.

Σύμφωνα με τους Cameron, et al. (2004), τον όρο αυτό εισήγαγε για πρώτη φορά στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία ο Tuan (1974, 1975, 1977), αποδίδοντας του μια βιωματική διάσταση, η οποία σύμφωνα με την άποψη του καλλιεργείται μέσα από προσωπικές εμπειρίες στον τόπο. Υποστηρίζει δε πως είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να αποδώσει την υποκειμενική και συναισθηματική σχέση που έχει κάποιος με έναν τόπο. Την ίδια χρονική περίοδο ο Relph (1976) διέκρινε δύο πλευρές στον όρο “sense of place”: Το “place attachment” και το “place meaning”. Σύμφωνα με τον ίδιο το “place attachment” αντιπροσωπεύει τους δεσμούς που έχει κάποιο άτομο με τον τόπο, ενώ το “place meaning” αντιπροσωπεύει τις συμβολικές συσχετίσεις που αναπτύσσει κάποιο άτομο με τον τόπο οι οποίες προσδιορίζουν την πολιτισμική του ταυτότητα.

Μία δεκαετία αργότερα ο Ryden (1983) αποδίδει στον όρο τον εξής ορισμό: *“Η αντίληψη του τόπου βασίζεται στις διαστάσεις εκείνες του περιβάλλοντος τις οποίες αντιλαμβανόμαστε και εκτιμάμε μέσω των αισθήσεων: χρώμα, υφή, φως, αέρας, ήχοι, μυρουδιές”*. Η υποκειμενική αυτή διάσταση που αποδίδεται στον όρο “αντίληψη του τόπου” διαφέρει από εκείνη που αποδίδουν άλλοι επιστήμονες οι οποίοι υποστηρίζουν πως *“Η “αντίληψη του τόπου” δεν είναι εγγενής με την φυσική διάσταση ενός τόπου αλλά βασίζεται στην ερμηνεία που αποδίδουν οι άνθρωποι στο περιβάλλον όπου ζουν και η οποία οικοδομείται μέσα από τις εμπειρίες τους σε αυτό”* (Steadman, 2003). Συχνά βέβαια προσπερνάμε με ευκολία τα άμεσα και καθημερινά πράγματα και τα οποία ενώ είναι δίπλα μας συνήθως είναι και το πιο δύσκολο να αντιληφθούμε (Ott, 1992)

Ο Ardoin (2006) υποστηρίζει πως για να αξιολογηθεί και να διερευνηθεί ρεαλιστικά η “αντίληψη του τόπου”, θα πρέπει οι πρωτοβουλίες στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα των ερμηνειών, των πηγών και των εκφράσεων της. Το επιστημονικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να ωφεληθεί μέσα από την ενεργή αναγνώριση της ολιστικής φύσης της “sense of place” και μέσα από την πολυδιάστατη προσέγγιση της να ενθαρρύνει την αναγνώριση της μοναδικότητας των σχέσεων του κάθε ατόμου με τον τόπο. Αυτή η ολιστική θεώρηση της “αντίληψης του τόπου” μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένων στον τόπο, έτσι ώστε αυτή να συνδεθεί πιο αποτελεσματικά με αυθεντικά (real-world) ζητήματα της περιβαλλοντικής μάθησης και δράσης. Ο Ardoin (2006) επίσης θέλοντας να προσεγγίσει εννοιολογικά τον όρο “αντίληψη του τόπου” υποστηρίζει πως μέσα από μια εκτενή διαθεματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν 4 σταθερές διαστάσεις ενός τόπου: α) το βιοφυσικό περιβάλλον, β) τα προσωπικά / ψυχολογικά στοιχεία, γ) το κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο και δ) το πολιτικοοικονομικό περιβάλλον. Σε ό,τι αφορά την ψυχολογική διάσταση, ο Ardoin (2006) αναφέρει την

έννοια “place attachment” ως την συναισθηματική σύνδεση του ανθρώπου με τον τόπο, τονίζοντας ότι αυτή βασίζεται με τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου, οι οποίες συχνά μπορεί να είναι συμβολικές ή κοινές μεταξύ οικογενειών, κοινοτήτων και κοινωνιών. Αναφορικά με το βιοφυσικό περιβάλλον, ο Kellert (2005a) τονίζει πως η σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης είναι ένα σημαντικό στοιχείο της σύνδεσης με τον τόπο.

Σε σχέση με το κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο οι κοινωνιολόγοι δίνουν έμφαση στην σημασία του τόπου στην διαδικασία αναζήτησης του ποιοί είμαστε και πού βρισκόμαστε. Ο Williams (2002) αποδίδει την οικειότητα μεταξύ των ανθρώπου και του τόπου στην κοινωνική δομή που υφίσταται σε έναν τόπο, στην κοινωνικό/πολιτισμική διαδικασία και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τέλος, καθώς οι πολιτικές και οικονομικές θεωρήσεις είναι καθαρά κριτικές, ελάχιστοι ερευνητές εξετάζουν πως μπορούν να διαμορφωθούν, όσο γίνεται καταλληλότερα, σχέσεις με τον τόπο σε ένα κοινωνικό/ιστορικό και πολιτικό περιβάλλον (Manzo, 2003).

Επιπλέον, οι Ardoin, et al. (2012), θέλοντας να διερευνήσουν τις παραπάνω διαστάσεις της “αντίληψης του τόπου”, διενήργησαν μια έρευνα το διάστημα μεταξύ 2004 και 2006 σε τρεις περιοχές οικολογικού ενδιαφέροντος: a) the Galapagos Islands of Ecuador, b) the Klamath-Siskiyou of northern California and southern Oregon in the USA, και c) the Chesapeake Bay on the east coast of the USA. Η έρευνα βασίστηκε μεθοδολογικά σε συνεντεύξεις των ντόπιων κατοίκων των περιοχών αυτών. Συνολικά τα δεδομένα προέκυψαν από 712 συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αυτής συνέβαλε σημαντικά στην εννοιολογική οριοθέτηση της “αντίληψης του τόπου” με βάση τις 4 διαστάσεις που προαναφέρθηκαν.

Η “αντίληψη του τόπου” συχνά ισοδυναμεί με μία αίσθηση οικειότητας, σαν να είναι κανείς στο σπίτι του νιώθοντας άνεση και ασφάλεια. (Wise, 2000). Η “αντίληψη του τόπου” βασίζεται κυρίως στη συνήθεια και στην επανάληψη με αποτέλεσμα να μην είναι απαραίτητα ανοιχτή στην αλλαγή. Έχοντας ισχυρή “αντίληψη του τόπου” δίνεται έμφαση κυρίως σε αξίες όπως: η συμμετοχή, η συνεισφορά και του να ανήκει κανείς κάπου (Wood, 2011).

Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα σπουδών συχνά αντανακλούν έναν τέτοιο προσανατολισμό στον τόπο, ως χώρο εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη (Smith, 2004, Locke, 2009). Η καλλιέργεια της “αντίληψης του τόπου” στους μαθητές φαίνεται να συνδέεται με την περιβαλλοντική υπευθυνότητα και την θετική κοινωνική δράση αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (Sobel, 2004, Chawla, 2006). Η “αντίληψη του τόπου” μπορεί να διερευνηθεί για ποικίλες μορφές τόπου, όπως για ένα ποτάμι, μία πόλη ή μία γειτονιά, ένα καταφύγιο άγριας ζωής, ένα μονοπάτι, μία λίμνη ή ένα αστικό δάσος. Οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν την αντίληψη του τόπου σε μια κλίμακα μεγέθους που ποικίλει από ένα συνοικισμό μέχρι μία ολόκληρη χώρα (Shamai & Platon, 2005), από μία κωμόπολη μέχρι μια

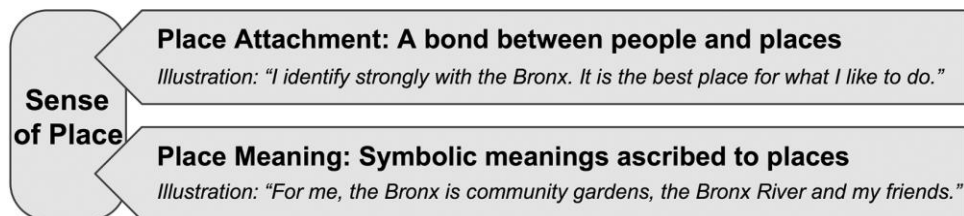
μεγάλη πρωτεύουσα (Low & Altman, 1992), από μία συγκεκριμένη μικρή περιοχή μέχρι ένα κράτος (Smaldone, Harris, & Sanyal, 2008).

Επιπλέον οι Adams, et al. (2016) υποστηρίζουν ότι η “αντίληψη του τόπου” ποικίλει στους ανθρώπους που ζουν στον ίδιο τόπο. Διαφορετικοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ίδια πόλη με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι για παράδειγμα κάποιος μπορεί να δίνει έμφαση στις κοινωνικές πλευρές και κάποιος άλλος στις οικολογικές. Επίσης οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι ένας τόπος μπορεί να δημιουργεί διαφορετικά αισθήματα στους ανθρώπους που ζουν σε αυτόν. Έτσι άλλοι μπορεί να νιώθουν ζεστασιά και οικειότητα σε έναν τόπο και σε άλλοι να βιώνουν άγχος λόγω του τρόπου ζωής σε αυτόν τον τόπο. Τελικά το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τον τόπο που ζουν επηρεάζει και την ποιότητα της ζωής τους στο παρόν αλλά και την προσπάθεια τους να βελτιώσουν τον τόπο ώστε να δημιουργήσουν ένα αειφόρο μέλλον.

Σύμφωνα επίσης με τους Russ, et al. (2015) η αντίληψη του τόπου ενός ατόμου διαμορφώνεται μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και ορίζεται από το πώς οι αντιλαμβάνεται ερμηνεύει και αλληλεπιδρά με το τοπικό περιβάλλον του.

Όμως, ενώ η έρευνα στον χώρο της Π.Ε. έχει αγκαλιάσει την ιδέα της “αντίληψης του τόπου”, σπάνια λαμβάνει υπόψη την έννοια αυτή βασισμένη στην Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Σύμφωνα με τους Kudryavtsev, et al. (2012), η “αντίληψη του τόπου” στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να ειδοωθεί από την σκοπιά της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας ως μια σύνθεση των παραπάνω δύο διακριτών εννοιών: της “place attachment” (σύνδεση με τον τόπο) και της “place meaning” (σημασία που τόπου). Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της ενότητας, πρώτος ο Relph (1976) διέκρινε τις δύο αυτές όψεις της “αντίληψη του τόπου”: την “Σύνδεση με τον τόπο” & την “Σημασία του τόπου”. Κατά την άποψη του η έννοια “Σύνδεση με τον τόπο” αντιπροσωπεύει τους δεσμούς που έχουν οι άνθρωποι με τον τόπο και η έννοια “Σημασία του τόπου” είναι η ουσία (αξία) του τόπου ή οι συμβολικές σχέσεις που καθορίζουν την ατομική και πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων.

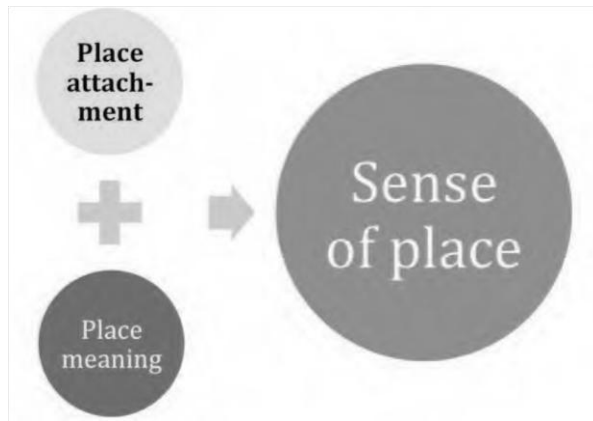
Με βάση αυτήν την πρώιμη εννοιολογική προσέγγιση του όρου “αντίληψη του τόπου” του Relph (1976), οι Kudryavtsev, et al. (2012) προτείνουν το παρακάτω εννοιολογικό σχήμα (Σχήμα 1), στο οποίο η έννοια αυτή αποτυπώνεται ως την σύνθεση των δύο επιμέρους εννοιών: “Σύνδεση με τον τόπο” & “Σημασία του τόπου”.



Σχήμα 1. Συνθετικά της έννοιας “αντίληψης του τόπου” (Kudryavtsev et al., 2012)

Συνδυαστικά, θα λέγαμε πως ενώ ο όρος “Σύνδεση με τον τόπο” αντικατοπτρίζει το πόσο δυνατούς δεσμούς έχουν οι άνθρωποι με τον τόπο, ο όρος “Σημασία του τόπου” αναφέρεται στους λόγους που αναπτύσσονται αυτοί οι δεσμοί (Stedman, 2008).

Λίγο αργότερα οι Withrow-Clark, et al. (2015) προτείνουν το εξής σχήμα για να αποτυπώσουν σχηματικά αυτήν την σχέση:



Σχήμα 2: Συστατικά της “αντίληψης του τόπου” (Withrow-Clark R. et al., 2015)

### ***Σημασία του τόπου:***

Στην διεθνή βιβλιογραφία η έννοια *Σημασία του τόπου* “*place meaning*” (Farnum, et al., 2005, Semken & Brandt, 2010, Van Patten & Williams, 2008), αναφέρεται στη συμβολική σημασία που οι άνθρωποι αποδίδουν σε έναν τόπο (Smaldone, et al., 2005, Stedman, 2000a, 2000b, 2002, 2008). Η σημασία που έχει ο τόπος για το άτομο είναι και η αιτία της σύνδεσης του με αυτόν. Το άτομο συνδέεται με τον τόπο για τα στοιχεία εκείνα που προσδίδουν την αξία που έχει ο τόπος για το άτομο.

Η σημασία που αποδίδει το άτομο στον τόπο χαρακτηρίζει τους τρόπους με τους οποίους ένας τόπος μπορεί να έχει αξία για αυτόν (Stedman, 2008). Επίσης η σημασία που έχει ο τόπος για ένα άτομο σχετίζεται με την αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητας ενός τόπου δηλαδή με την αναγνώριση των μοναδικών εκείνων στοιχείων που προσδίδουν κάποιο μοναδικό χαρακτήρα στην πόλη ή μια ξεχωριστή ταυτότητα (identity). Επιπλέον η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον τόπο γενικά “εκλαμβάνεται ως πολύ στενά συνδεδεμένη με την ταυτότητα του ατόμου” (McClaren, 2009) και η “σημασία του τόπου” για το άτομο είναι συνδεδεμένη με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και ίσως προσδιορίζει και την προσωπική του ταυτότητα (Hull, et al., 1994). Δηλαδή η σημασία που αποδίδουν οι άνθρωποι σε έναν τόπο μπορεί να ειπωθεί ως “συμβολική αντανάκλαση του πως οι άνθρωποι ορίζουν τους εαυτούς τους” (Greider & Garkovich, 1994). Έτσι, διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να αποδώσουν διαφορετική σημασία στον ίδιο τόπο (Stedman, 2006) πιθανά σε σχέση με την προσωπική τους ταυτότητα (Fisman, 2007). Κάποιοι

άνθρωποι ανάλογα με την προσωπική τους ταυτότητα μπορούν να δώσουν προσοχή σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τόπου και να μην δώσουν σε κάποια άλλα (Oyserman, et al., 2012).

Επίσης η έννοια αυτή μπορεί να περιλαμβάνει οικολογικές, πολιτιστικές, αισθητικές, αρχιτεκτονικές, πολιτικές και οικονομικές σημασίες (Thomashow, 2002, Ardoin, 2006, Manzo, 2005) ή να αναφέρεται στην ιστορία του ανθρώπου και της φύσης (Williams, 2008) ή σε προσωπικές σημασίες που αποδίδει κάποιος σε έναν τόπο (Lynch, 1971) ή σημασίες σχετικές με δραστηριότητες (Spartz & Shaw, 2011).

Γενικότερα είναι δύσκολο να ιχνηλατήσει κανείς νοηματικά την *σημασία που έχει ο τόπος για τον ίδιο ως άτομο* (Stedman, 2002). Όμως μπορεί κάποιος να πληροφορηθεί για την σημασία που έχει ένας τόπος για τον ίδιο μέσα από: *α)* τις άμεσες εμπειρίες που έχει στον τόπο δηλαδή ιδιωτικές στιγμές ή άλλες σημαντικές εμπειρίες της ζωής του που έχουν συμβεί σε έναν τόπο (Stedman, 2003a, Manzo, 2005), *β)* την πληροφόρηση για τον τόπο από άλλες πηγές και κοινωνικά δίκτυα όπως είναι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η τηλεόραση, τα ήθη και έθιμα και άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Cresswell, 2011, Malpas, 2010, Johnson & Zipperer, 2007), *γ)* ταξίδια εκτός των ορίων του συγκεκριμένου τόπου μέσω της σύγκρισης αφού ταξιδεύοντας κάποιος εκτός τόπου όπου ζει μπορεί να είναι η αφορμή να αποδώσει σημαντικότερη αξία στον τόπο του (Davenport & Anderson, 2005, Smaldone, et. al., 2008). Επίσης ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σημασία που έχει ο τόπος για το άτομο μπορεί να διαμορφωθεί και μέσα από ερμηνευτικό υλικό, μέσα μαζικής επικοινωνίας, λογοτεχνία, ταινίες, φωτογραφίες, μύθους, έθιμα, συζητήσεις, ιστορίες και άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Stewart, et al., 1998, Stokowski, 2002, Malpas, 2010). Ο Malpas (2010) υποστηρίζει πως η αντίληψη του τόπου αντανακλά μία αίσθηση του να ανήκει κανείς σε ένα τόπο ο οποίος έχει νόημα για αυτόν.

Ερευνητές διαφορετικής επιστημονικής προσέγγισης αναφέρονται σε διαφορετικές όψεις ενός τόπου που προσδίδουν σημασία στον τόπο. Οι πλευρές αυτές μπορεί να είναι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, κ.α. (Ardoin, 2006, Semken, Butler & Freeman, 2008). Έτσι η σημασία που προσδίδουν στον τόπο μπορεί να είναι ιστορική, πολιτισμική, αισθητική (historical, cultural, aesthetic) ή ακόμα κοινωνική και οικολογική (Brehm, et al., 2004, Brehm, 2007) (social, natural or ecological place meaning). Οι ιστορικοί εξετάζουν την ιστορική σημασία, οι κοινωνιολόγοι την κοινωνική σημασία, κ.τ.λ.. Στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξετάζεται κυρίως η *οικολογική σημασία ενός τόπου (ecological place meaning)*, και συγκεκριμένα η σημασία εκείνη που έχει ο τόπος για το άτομο σε σχέση με την ύπαρξη στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος στον τόπο. Δηλαδή τί σημαίνουν για το άτομο (τί αξία έχουν) τα στοιχεία του βιοφυσικού περιβάλλοντος ενός τόπου;

Οι Russ, et al. (2015) συμφωνούν ότι οι άνθρωποι που ζουν σε έναν τόπο αποδίδουν διαφορετική σημασία στον ίδιο τόπο ανάλογα με το ποια πλευρά του τόπου ξεχωρίζουν: την οικολογική, την κοινωνική, την οικονομική, την πολιτισμική, την αισθητική την ιστορική, κ.ο.κ..

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως όταν η σημασία που αποδίδουν οι άνθρωποι σε έναν τόπο είναι μέρος της κουλτούρας τους, τότε αυτή μπορεί να ρυθμίσει και τις κοινωνικές τους πρακτικές (Massey & Jess, 2000). Για παράδειγμα αν κάποιος υποθέσει ότι οι άνθρωποι αποδίδουν οικολογική σημασία σε έναν τόπο τότε αυτοί είναι περισσότερο πιθανό να αξιοποιήσουν τους χώρους πρασίνου σε μια πόλη ή να προωθήσουν την πράσινη ανάπτυξη ή άλλες περιβαλλοντικές πρακτικές στις πόλεις.

Όμως γενικά, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, οι άνθρωποι τείνουν να προστατεύουν τόπους (Manzo & Perkins, 2006) ή κάποιες πλευρές ενός τόπου (Stedman, 2003b) που έχουν σημασία για αυτούς.

### ***Σύνδεση με τον τόπο:***

Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια *Σύνδεση με τον τόπο* “*place attachment*” αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς που έχουν οι άνθρωποι με τον τόπο ή στο πόσο στενά συνδέεται κάποιος με έναν τόπο (Davenport & Anderson, 2005, Jorgensen & Stedman, 2001, Stedman, 2002, 2003a, 2008, Lewicka, 2011). Ο βαθμός σύνδεσης κυμαίνεται σε ευρεία κλίμακα και ενδέχεται η σύνδεση αυτή να είναι ακόμα κι αρνητική. Μερικές φορές οι άνθρωποι δεν έχουν δεσμούς με έναν τόπο ακόμα κι αν γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε αυτόν τον τόπο (Johnsom & Zipperer, 2007). Εννοιολογικά η έννοια “*σύνδεση με τον τόπο*” περιλαμβάνει τις έννοιες “*place dependence*”, δηλαδή την δυνατότητα ενός τόπου να υποστηρίζει προτιμώμενες δραστηριότητες (Stokols & Shumaker, 1981, Vaske & Kobrin, 2001, Farnum, et al., 2005, Halpenny, 2006) και “*place identity*”, δηλαδή την έκταση στην οποία ένας τόπος αντιπροσωπεύει την προσωπική ταυτότητα του ατόμου (Proshansky, et al., 1983, Korpela, 1989, Trentelman, 2009).

Μερικές φορές οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι έχουν αυτήν την *σύνδεση με τον τόπο*, όταν φύγουν μακριά από αυτόν (Ryan, 2000).

Τί συμβαίνει όμως όταν για κάποιους λόγους δεν αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί με τον τόπο; Τότε την θέση του όρου “*σύνδεση με τον τόπο*” τείνει να αντικαταστήσει ο όρος “Placelessness” που στην ελληνική γλώσσα θα τον μεταφράζαμε ως “ατοπικότητα”. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για τόπους που δεν εμπνέουν την ανάπτυξη συναισθηματικής σχέσης (Relph, 1976). Ο ίδιος αναφέρει πως παρατηρεί μία σταδιακή εξάλειψη των διακριτών στοιχείων ενός τόπου και μία σταδιακή δημιουργία τυποποιημένων κατασκευών η οποία προκύπτει από μία έλλειψη ευαισθησίας για την σημαντικότητα ενός τόπου. Ο Arefi (1999) βασιζόμενος στον εννοιολογικό πλαίσιο που έθεσε ο Relph (1976) υποστηρίζει πως οι ρίζες της “ατοπικότητας” βρίσκονται βαθιά μέσα στην τάση της παγκοσμιοποίηση η οποία οδηγεί σε τυποποιημένα περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυθεντικότητας. Ο ίδιος αναφέρει πως το φαινόμενο αυτό παρατηρείται έντονα σε περιαστικές περιοχές (ή “*edge cities*” όπως αποκαλούνται), όπου τα στοιχεία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και του Πολιτισμού συσκευάζονται ως αναλώσιμα εμπορεύματα. Τέτοιοι τόποι για παράδειγμα είναι μεγάλα εμπορικά κέντρα, χώροι παρκινγκ, τυποποιημένα συγκροτήματα

πολυκατοικιών, ξενοδοχειακές μονάδες, εθνικοί δρόμοι, κ.α.. Σε τέτοιους τόπους οι άνθρωποι αναζητούν ένα καταναλωτικό lifestyle που οδηγεί στο αίσθημα της απομόνωσης και μια αδιαφορία για τον τόπο τους. Πρόκειται λοιπόν για μια μορφή “place blindness”. Μάλιστα ο Orr (1992) αναφέρει ότι: "we are autistic to place".

Όμως αντίθετα, όταν έχει υπάρχει *ισχυρή σύνδεση* με τον τόπο, τότε οι άνθρωποι φαίνεται να νοιάζονται για αυτόν, να ευαισθητοποιούνται περισσότερο για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Ryan, 2005) και να συμμετέχουν στην επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων (Kaltenborn, 1998).

Όταν μάλιστα η σύνδεση με τον τόπο όπου ζει ένα άτομο βασίζεται περισσότερο σε στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος παρά σε κοινωνικά στοιχεία, τότε ενισχύονται σημαντικά τις θετικές του στάσεις απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος (Brehm, et al., 2006) και προάγεται η φίλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά του ατόμου (Scannell & Gifford, 2010). Υποστηρίζοντας αυτήν την ιδέα, οι Andersson, et al. (2007) κατέληξαν ερευνητικά στο συμπέρασμα πως η ανάπτυξη μιας ισχυρής σύνδεσης με τον τόπο σε συνδυασμό με την ανάπτυξη μιας αντίληψης για τον τόπο που βασίζεται στην οικολογική γνώση και οικολογικές πρακτικές, ενισχύει σημαντικά την ανάληψη δράσης για τη φροντίδα του περιβάλλοντος.

Έτσι, η ανάπτυξη μιας ισχυρής σύνδεσης με τον τόπο οδηγεί σε περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και σε εθελοντική ανάληψη δράσης προσανατολισμένης στην *φροντίδα* του τοπικού περιβάλλοντος: “stewardship”. Αν επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τον όρο αυτόν θα λέγαμε πως *stewardship* είναι η προσεκτική και υπεύθυνη διαχείριση από κάποιο άτομο αυτών που αναλαμβάνει υπό τη φροντίδα του (π.χ. stewardship of natural resources).

Ο Thomashow (2002) υποστηρίζει πως συνήθως οι άνθρωποι ενδιαφέρονται να κατανοήσουν ποιοί είναι σε σχέση με το πού ζουν. Μέσα από την κατανόηση του τόπου που είναι σημαντικότερος για αυτούς, είναι πολύ πιο πιθανόν να ενδιαφερθούν για την ανθρώπινη και οικολογική διάσταση του τόπου αυτού και να αναλάβουν δράση για την φροντίδα και την προστασία του (stewardship).

Στην βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ της σύνδεσης με τον τόπο και της ανάπτυξης περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. Οι Mueller, Worster & Abrams (2005) περιγράφουν τα βήματα που οδηγούν σε αυτήν: (1) οικολογική γνώση του τόπου που οδηγεί σε μία οικολογική ταυτότητα, (2) η γνώση του τοπικού κοινωνικού περιβάλλοντος και (3) η *σύνδεση με τον τόπο* που θεωρητικά οδηγεί σε περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και ανάληψη δράσης για την φροντίδα και την προστασία του (stewardship).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπάρχει μια σημαντική ερευνητική προσπάθεια σε αυτό το πεδίο προκειμένου να αναδειχθεί πως η *ισχυρή σύνδεση με τον τόπο* οδηγεί στην ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, όπως εθελοντική δράση στην προστασία των πάρκων (Halpenny, 2010), δράσεις προσφοράς χρόνου και προσπάθειας σε φυσικά πάρκα (Payton, et al., 2005), υποστήριξης περιβαλλοντικών

οργανισμών (Lee 2011), συμμετοχής σε προσπάθειες της τοπικής κοινότητας για καθαρισμό του τοπικού περιβάλλοντος (Vaske & Kobrin, 2001) και ενεργούς συμμετοχής γενικότερα σε δράσεις φροντίδας του περιβάλλοντος “stewardship activities” (Ryan, et al., 2001).

Επίσης, οι ερευνητές κρίνουν σημαντικό να ενισχυθεί το αίσθημα φροντίδας του φυσικού περιβάλλοντος στις πόλεις μέσα από προγράμματα Π.Ε. (Tidball & Krasny, 2007, Krasny & Tidball, 2009) θεωρώντας ότι η ενίσχυση της αντίληψης του τόπου σε ένα αστικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση του αισθήματος φροντίδας για τον περιβάλλον (stewardship) και στο νοιάξιμο για την ανθεκτικότητα των οικοσυστημάτων και την ανθρώπινη ευεξία στις πόλεις (Chapin, et al., 2011).

Οι Briggs, et al. (2019) σε μια ακόμα πρόσφατη ποιοτική μελέτη διαπίστωσαν ότι η σύνδεση με τον τόπο σχετίζεται με τις πολιτισμικές σχέσεις που έχουν οι άνθρωποι (στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν γυναίκες) με τον τόπο.

### ***Οικολογική Σημασία του τόπου:***

Σύμφωνα με τον Thomashow (2002), η έννοια της *αντίληψης του τόπου* εμπεριέχει τη *σημασία που αποδίδει κάποιος στον τόπο που ζει* (place meaning).

Η σημασία αυτή μπορεί να εστιάζεται στην οικολογική διάσταση. Σε αυτήν την περίπτωση αποδίδεται η έννοια “*οικολογική σημασία του τόπου*” (*ecological place meaning*) την οποία οι Kudryavtsev, et al., (2012) ορίζουν ως την έκταση στην οποία τα σχετικά με το οικοσύστημα φαινόμενα μπορούν να ειπωθούν ως σημαντικά χαρακτηριστικά ενός τόπου. Τα φαινόμενα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν τους κατοίκους ενός τόπου, τις πράσινες υποδομές τις σχετικές δραστηριότητες όπως δραστηριότητες περιβαλλοντικής φροντίδας και αναψυχής. Τονίζουν δε την θεώρηση της φύσης ως σημαντικό στοιχείο ενός τόπου και μάλιστα συχνά σε συνδυασμό με μια ισχυρή *σύνδεση με τον τόπο* ή *σύνδεση με τη σημασία που αποδίδεται σε έναν τόπο* σε σχέση με τη φύση.

Οι ίδιοι δίνουν τον εξής ορισμό: «*Οικολογική σημασία του τόπου είναι η διάσταση στην οποία φαινόμενα σχετικά με τα οικοσυστήματα εκλαμβάνονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά των τόπων, φαινόμενα που ίσως περιλαμβάνουν φυσικές οντότητες και αντικείμενα, πράσινες δομές και δραστηριότητες περιβαλλοντικής φροντίδας και αναψυχής στην φύση*».

Πρώτοι οι Kudryavtsev, et al. (2012) μίλησαν για την “*οικολογική σημασία του τόπου*” στο αστικό περιβάλλον. Με δεδομένο ότι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα ζουν στις πόλεις, όταν μιλάμε για έναν τόπο είναι περισσότερο πιθανό να αναφερόμαστε σε μία πόλη. Έτσι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις πόλεις ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της *οικολογικής σημασίας* που έχει ένας αστικός τόπος για το άτομο. Μάλιστα ο Barlett (2005α) υποστηρίζει ότι η σύνδεση με έναν αστικό τόπο μπορεί να βασίζεται σε στοιχεία εκείνα της φύσης (δέντρα, πουλιά, πράσινο, κ.α.), που υπάρχουν σε μία πόλη και προσδίδουν οικολογική



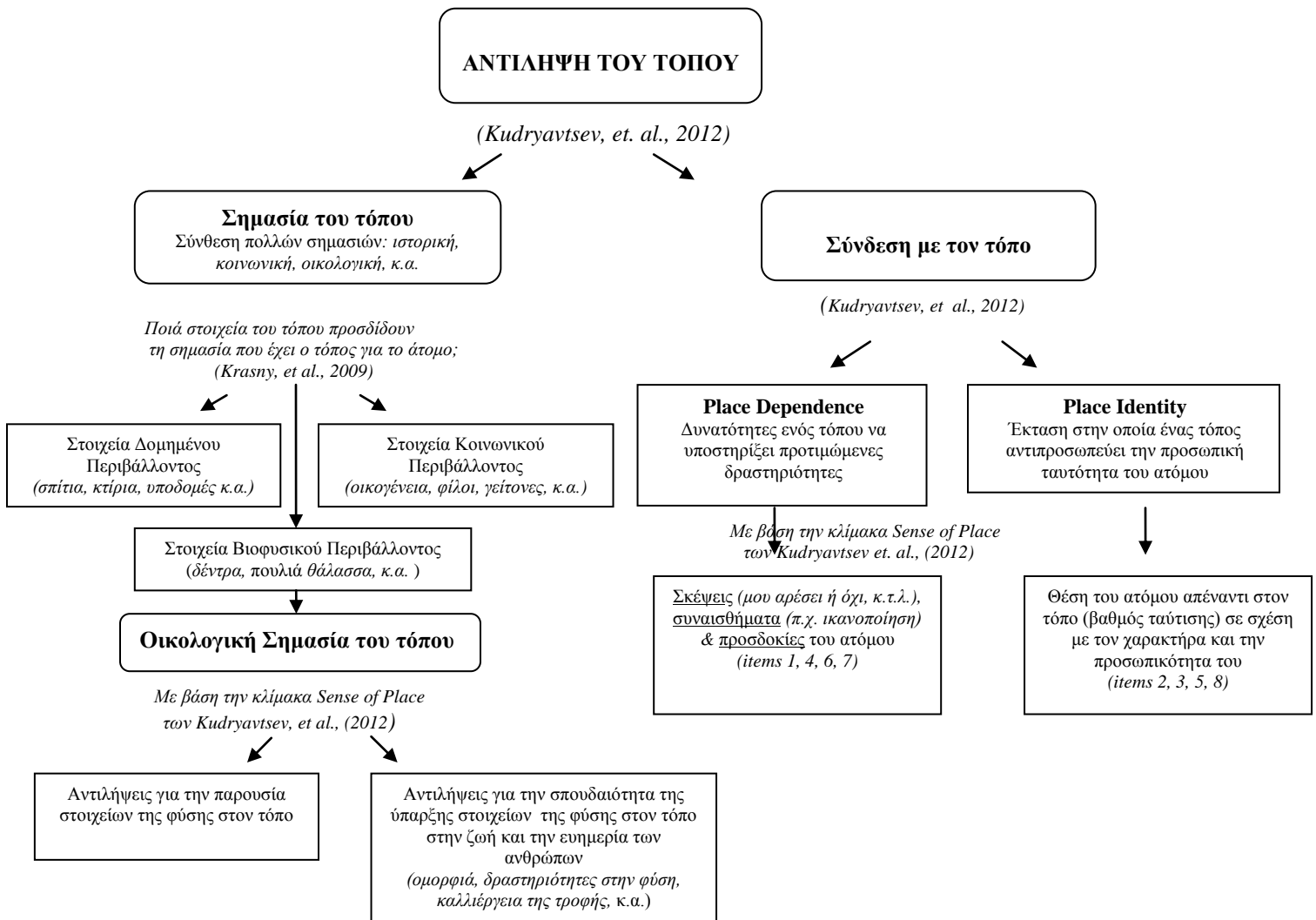
σημασία στον τόπο. Επιπλέον, όταν στην *σημασία* που αποδίδει ένα άτομο στον *τόπο* του περιλαμβάνονται στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που υπάρχουν σε μια πόλη (δέντρα, άλση, κ.α.) τότε το άτομο εκφράζει ανησυχίες για την αυξανόμενη αστικοποίηση (Henwood & Pidgeon, 2001).

Βέβαια, το να ορίσει κανείς την έννοια “*οικολογική σημασία ενός τόπου*” σε μία πόλη είναι αρκετά προκλητικό αφού συνήθως κυριαρχεί στην προσοχή μας το δομημένο περιβάλλον σε σχέση με το φυσικό (Barlett, 2005a, Budruk, et al., 2009) και γιατί το φυσικό περιβάλλον εκλαμβάνεται συχνά ως κάτι που υπάρχει έξω από τα όρια μίας πόλης (Johnson & Catley, 2009). Όμως το φυσικό περιβάλλον σε μια πόλη συνυπάρχει με το δομημένο και το κοινωνικό περιβάλλον. Άλλωστε τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την έννοια μια πόλης είναι σύμφωνα με τους Krasny et. al. (2009) κυρίως τα εξής: το δομημένο περιβάλλον (σπίτια, κτίρια, δρόμοι, πλατείες, υποδομές, κ.α.), οι άνθρωποι (κοινωνικές σχέσεις) και τα στοιχεία της φύσης (θάλασσα, ποτάμια, πάρκα, κ.α.).

Επιπλέον, κρίνεται πολύ σημαντική η ανάπτυξη της “*οικολογικής σημασίας του τόπου*” στις πόλεις μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο τοπικό περιβάλλον γενικότερα (Place-based Environmental Education) και ειδικότερα στο αστικό περιβάλλον στις πόλεις (Urban Environmental Education). Έτσι η εφαρμογή προγραμμάτων Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) οδηγούν σε σημαντική ενίσχυση της “*οικολογικής σημασίας του τόπου*” μεταξύ των συμμετεχόντων (Kudryavtsev, et al., 2012).

Η Α.Π.Ε. βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα οικολογικά χαρακτηριστικά και τις οικολογικές πρακτικές στις πόλεις. Είναι πολύ σημαντική η αξία και η πρακτική ανάπτυξης μίας τέτοιας “*οικολογικής σημασίας του τόπου*”. Σε μια έρευνα των Russ, et al. (2015) οι αφηγήσεις 9 εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν προγράμματα Α.Π.Ε. στο Bronx της Ν. Υόρκης έδειξαν ότι κατάφεραν να καλλιεργήσουν ένα τέτοιο οικολογικό νόημα του τόπου, να βοηθήσουν τους μαθητές να εκτιμήσουν τις οικολογικές πλευρές των πόλεων και να αναπτύξουν την φαντασία τους σχετικά με το πώς το περιβάλλον στις πόλεις μπορεί να βελτιωθεί. Η “*οικολογική σημασία του τόπου*” μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από άμεσες εμπειρίες στο αστικό περιβάλλον, μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά την συμμετοχή τους σε τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα και κοινότητες και μέσα από την ανάπτυξη μιας οικολογικής ταυτότητας των μαθητών.

Με βάση την παραπάνω σχετική βιβλιογραφία, θα μπορούσαμε να αποτυπώσουμε την έννοια της “*αντίληψης του τόπου*” με το παρακάτω εννοιολογικό σχήμα (Σχήμα 3):



Σχήμα 3.: Σχηματική απεικόνιση της εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας “Αντίληψη του τόπου”

### 1.1.3. “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Είναι σημαντικό αλλά και δύσκολο να κατανοήσει κανείς τις σχέσεις μεταξύ της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* και της *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, λόγω των πολλών διαφορετικών ετικετών που συνοδεύουν καθεμιά από αυτές τις προσεγγίσεις.

Για παράδειγμα η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* αναφέρεται και ως "ecological education" (Smith & Williams, 1999), "bioregional education" (Traina & Darley-Hill, 1995) και ως "community-oriented schooling" (Theobald & Curtiss, 2000), στοχεύοντας να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για την τοπική κοινωνία και εξοικείωση με αυτήν (Mathias, Heimlich & Smith, 2002).

Οι Smith & Williams (1999), περιγράφουν την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* ως "ecological education", υποστηρίζοντας πως απαιτείται να αντιληφθεί κανείς τους ανθρώπους ως ένα μέρος του φυσικού

κόσμου και τον πολιτισμό που αναπτύσσουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τους με τον συγκεκριμένο τόπο όπου ζουν. Επιπλέον σε δύο από τις βασικές αρχές που θέτουν για την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* αναφέρουν την έννοια της Outdoor Education. Συγκεκριμένα αναφέρονται στις εξής αρχές: 1) να αποκτηθούν βιωματικές εμπειρίες outdoors μέσω της εφαρμογής της ηθικής της προστασίας, 2) να βασιστεί η μάθηση σε μια αίσθηση του τόπου μέσω της διερεύνησης του άμεσου φυσικού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινότητας.

Οι Traina & Darley-Hill (1995), χρησιμοποιώντας την έννοια "bioregional education", αναφέρονται στην ενθάρρυνση των μαθητών και των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν τον τόπο όπου ζουν και να αναλογιστούν τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει ο τρόπος ζωής τους στο φυσικό περιβάλλον.

Ο Orr (1994) χρησιμοποιώντας τον όρο "eco-literacy", παρουσιάζει τις αρχές για επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, συνδυάζοντας την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* με την Outdoor Education και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.). Ο Orr (1994), υποστηρίζει επίσης πως η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* είναι ένας όρος ευρύτερος σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που μπορεί να οριστεί «ως διδασκαλία προσανατολισμένη προς της ανάπτυξη μιας κοινωνίας προετοιμασμένης να ζει καλά σε έναν τόπο, χωρίς να τον καταστρέφει». Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να καλλιεργηθεί στους μαθητές η γνώση της αιτιώδους συνάφειας όλων των οικολογικών παραμέτρων, καθώς και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των πράξεων τους στην ισορροπία αυτών των παραμέτρων. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα και οι κοινότητες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους – σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο – μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην οικολογική βιωσιμότητα (Orr, 1994, Thomashow, 2002).

Ένας θησαυρός από ιδέες βρίσκεται έξω από τις παραδοσιακές τάξεις. Η τοπική κοινότητα μπορεί να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα από περιβάλλοντα όπου μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να διδάξει και να εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα Π.Ε.. Για παράδειγμα, ένα πάρκο στην γειτονιά μπορεί να προσφέρει ένα μοναδικό χώρο για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής μάθησης. Αξιοποιώντας το πάρκο ως χώρο διδασκαλίας, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει από Φυσικές Επιστήμες, μέχρι Ιστορία και Εικαστικά (φωτογραφία, εικαστικές κατασκευές, ζωγραφική, κ.α.). Επιπλέον ένα καθαρό πάρκο μπορεί να είναι ένας χώρος για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, ένα πάρκο με προβλήματα (π.χ. σκουπίδια, έλλειψη πρασίνου, κ.α.) θα μπορούσε να αποτελέσει για τους μαθητές ένα τόπο προβληματισμού, ανακάλυψης, διερεύνησης προβλημάτων και προσπάθειας επίλυσης τους (problem solving).

Εν κατακλείδι η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* βοηθάει τους μαθητές να νοιαστούν για τον κόσμο μέσω της κατανόησης του τοπικού περιβάλλοντος και να αναλάβουν δράση στον άμεσο χώρο όπου ζουν: από τις σχολικές αυλές τους μέχρι τις τοπικές κοινότητες.

Ομοιότητες και αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης & της Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο

Ο Sobel (2008) θεωρεί ότι η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* είναι μια προσέγγιση που υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο της *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (Π.Ε.) και ο Kemp (2006) ότι αποτελεί ειδικό παράδειγμα της Π.Ε.. Ο Orr (1994) αντίθετα υποστηρίζει επίσης πως η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* είναι ένας όρος ευρύτερος σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ο Duffin (2005) θεωρεί τους όρους *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & της Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* ως ταυτόσημες σχεδόν έννοιες υποστηρίζοντας πως η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* αξιοποιεί το περιβάλλον ως ένα ενσωματωμένο πλαίσιο (**Environment as an Integrating Context – EIC model**) στην διαθεματική διδασκαλία προάγοντας την ομαδοσυνεργατική, βιωματική και μαθητοκεντρική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών και εστιάζεται συχνά στην επίλυση προβλημάτων αναφορικά με την τοπική κοινότητα και το τοπικό φυσικό περιβάλλον.

Μέσα από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προσωπικά συμφωνώ με την άποψη του Sobel: ότι δηλαδή η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* είναι μια προσέγγιση που υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Όσοι υιοθετούν την άποψη ότι υπάρχει στενή σύνδεση ανάμεσα στην *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* στην Π.Ε. (Gruenewald, 2003b, Knapp, 1985), πιστεύουν πως, στρέφοντας τους μαθητές στον τόπο τους από πολιτισμική, ιστορική και γεωγραφική άποψη, η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* καλλιεργεί αποτελεσματικά ικανότητες διερεύνησης, ιεράρχησης αξιών και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρει η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*, σύμφωνα με τον Gruenewald (2003b), εμπλέκουν τους μαθητές στην αναγνώριση του αντίκτυπου του τοπικού περιβάλλοντος στην παγκόσμια αειφορία. Όπως υποστηρίζει ο Knapp (1985), η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* δεν προετοιμάζει απλά τους μαθητές στο να γίνουν καλά ενημερωμένοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες αλλά ταυτόχρονα τους διδάσκει πώς να κάνουν σοφές επιλογές που έχουν ευρύτερες περιβαλλοντικές επιπτώσεις.

Ο Smith (2002b) υποστηρίζει πως η διερεύνηση του τοπικού περιβάλλοντος μπορεί να μας εξασφαλίσει τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να δομηθεί η διερεύνηση περισσότερο απομακρυσμένων και αφηρημένων φυσικών φαινομένων. Επιπλέον υποστηρίζει πως οι μαθητές διαθέτουν μία έμφυτη περιέργεια για τον φυσικό κόσμο η οποία όμως δεν ικανοποιείται μέσα στα σχολεία. Οι αυστηρές οδηγίες αναφορικά με τα κρατικά προγράμματα σπουδών σε συνδυασμό με τα σχολικά βιβλία γραμμένα ομοιόμορφα για την εθνική αγορά, τείνουν να επικεντρώνονται σε ορισμούς και γενικές αρχές αναφορικά με το περιβάλλον και όχι σε απορίες και ανησυχίες των μαθητών οι οποίες προέρχονται από τις άμεσες εμπειρίες τους με το τοπικό περιβάλλον. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να απομακρύνεται από τον κόσμο παρά να είναι μέρος αυτού, και επιπλέον χάνεται η δυνατότητα να διδαχτούν τα παιδιά από τις ίδιες τις

ευκαιρίες που παρουσιάζονται από τη δική τους θέση στον κόσμο. Θέλοντας να παρουσιάσει ένα από τα πρώτα καλά παραδείγματα της σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*, ο Smith (2002b), αναφέρθηκε στο Environmental Middle School στο Portland του Oregon, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, το οποίο φρόντισε ρητά να εντάξει το τοπικό περιβάλλον στο κέντρο του εκπαιδευτικού του προγράμματος.

Ο Thomashow (1995), αναφέρεται στον σκοπό της επίτευξης οικολογικής ταυτότητας (ecological identity) μέσω της εξέτασης 4 βασικών ερωτημάτων: Τί ξέρω για τον τόπο που ζω; Από πού προέρχονται τα πράγματα γύρω μου; Πώς μπορώ να έρθω σε επαφή με την γη; Ποιός είναι ο σκοπός μου ως ανθρώπινη οντότητα; Υποστηρίζει δε πως αυτές οι ερωτήσεις θα πρέπει να αποτελούν την βάση για την διδασκαλία αναφορικά με την κατανόηση και εκτίμηση του άμεσου περιβάλλοντος όπου ζουν οι μαθητές. Ο ίδιος ενσωματώνει αυτά τα ερωτήματα σε μαθησιακές δραστηριότητες μέσω της αντανακλαστικής μάθησης.

#### Κοινοί στόχοι:

Αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές, τόσο στο πεδίο της *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* όσο και της Π.Ε., παρουσιάζουν κάποιους κοινούς στόχους των δύο επιστημονικών πεδίων, όπως:

- η καλλιέργεια ικανοτήτων λήψης αποφάσεων καθώς και με αξιών που θα οδηγήσουν τους μαθητές σε περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένες επιλογές (Hungerford & Volk, 1990, Knapp, 1985, Plumb, 2003) και γενικότερα σε μία φιλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά (Heimlich & Ardoin, 2008).
- η καλλιέργεια ενός αισθήματος προσωπικής ευθύνης και ενσυναίσθησης στους μαθητές, ενθαρρύνοντας τους να υιοθετήσουν καινοτόμες λύσεις σε περιβαλλοντικά προβλήματα καθώς και να εργαστούν προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αειφορίας (Higgins, 2009, Kim & Roth 2008, Littledyke, 2008).
- η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να διερευνήσουν συγκεκριμένα περιβαλλοντικά θέματα (Griset, 2010, North American Association of Environmental Education, 2004).
- η εμπλοκή με την τοπική κοινότητα (Howley, et al., 2011).
- η καλλιέργεια περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς μέσα από ένα διαθεματικό πλαίσιο που θα παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες αυθεντικής αλληλεπίδρασης με το τοπικό περιβάλλον (Davis, 2009, Louv, 2005, Weilbacher, 2009).

Με αυτούς τους στόχους στο μυαλό τους οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν πολύ αποτελεσματικά προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* (Covitt, et al., 2002).

#### Κοινά χαρακτηριστικά:

Με μια προσεκτική εξέταση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* καθώς κι εκείνου της Π.Ε., διαπιστώνει κανείς πως υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως:

α) υποστηρίζουν την έρευνα ως μέθοδο αυθεντικής μάθησης αφού εξασφαλίζει την ενεργή και βιωματική συμμετοχή των μαθητών.

β) δίνουν έμφαση στην ενεργητική μάθηση, στη μάθηση βασισμένη στην εμπειρία, καθώς και στη μάθηση μέσω της στρατηγικής επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων.

γ) δίνουν αξία στη διαθεματική διδασκαλία μέσω της έρευνας πεδίου ως έναν τρόπο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις που θα έχουν νόημα για την ζωή τους.

#### Διαφοροποίηση μεταξύ της Π.Ε & της Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο

Όμως παρά τις ομοιότητες και τις αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* και της Π.Ε., δεν θεωρούνται ταυτόσημα επιστημονικά πεδία αφού έχουν αρκετές διαφοροποιήσεις (Smith, 2007).

Η προσπάθεια όμως εντοπισμού των διαφορών είναι αρκετά δύσκολη αφού οι θεωρητικοί δεν συγκλίνουν σε μια κοινή θεώρηση. Ένας τρόπος να διερευνήσει κανείς τις διαφορές θα μπορούσε να βασιστεί στο πώς η έννοια της φροντίδας του τοπικού περιβάλλοντος “stewardship”, εκλαμβάνεται τόσο από την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* όσο και από την Π.Ε. (Howley, et al., 2011). Για κάποιους ερευνητές του χώρου της Π.Ε. η έννοια της φροντίδας του φυσικού κόσμου “stewardship”, αντιπροσωπεύει την νοοτροπία που μπορεί να επηρεάσει την δράση κάποιου ατόμου οπουδήποτε κι αν ζει (Kellert, 2005, Moore, 2004, Orr, 1994). Όμως για τους ερευνητές στο πεδίο της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, το αίσθημα της “φροντίδας” που θα πρέπει να καλλιεργηθεί στους μαθητές θα πρέπει πρώτιστα να αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο τόπο όπου το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον αλληλεπιδρούν. Από αυτήν την οπτική γωνία, ο τόπος είναι το αντικείμενο της “φροντίδας” μόνο όταν αυτός προσδιορίζεται με ακρίβεια (Howley, et al., 2010).

### **1.1.4. Δυναμική της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” / Οφέλη & Αδυναμίες - Δυσκολίες εφαρμογής**

Η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί με την ίδια αποτελεσματικότητα σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές, ημιαστικές ή αστικές περιοχές, σε μικρές κωμοπόλεις αλλά και σε μεγάλες πόλεις, καθώς επίσης σε σχολεία όλως των βαθμίδων: από νηπιαγωγεία μέχρι πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τους Gruenewald & Smith (2008), όταν ένα πρόγραμμα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* εφαρμόζεται έτσι ώστε το σχολείο να συνδεθεί πραγματικά με την τοπική κοινωνία, τότε εξασφαλίζονται όλες εκείνες οι ευκαιρίες για μία δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών σε μία συλλογική διαδικασία,

δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα βιώσιμο και δίκαιο κόσμο που θα πρέπει να αντικαταστήσει τον κόσμο των διακρίσεων ο οποίος έχει αρχίσει πια να ξεφτάει.

Μια τέτοια προσέγγιση εκτός από το ότι συμβάλλει σε πιο αποτελεσματική μάθηση με αυθεντικούς τρόπους (Sarkar & Frazier, 2008), συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος και φροντίδας για την κουλτούρα, το φυσικό περιβάλλον και τις πορείες ανάπτυξης του τόπου (Smith, 2002b, Sanger 1997) και με αυτόν τον τρόπο προάγει την κατανόηση των μαθητών για την αλληλεξάρτηση της δικής τους ζωής με τις ζωές των άλλων μελών της κοινότητας (Theobald, 1997).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές, οι προσεγγίσεις της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* στη διδασκαλία είναι πολύτιμες γιατί συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών (Smith, 2002), υποστηρίζουν κριτικές συσχετίσεις μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας (Woodhouse & Knapp, 2000) και εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην δημιουργία της αίσθησης του τί ακριβώς μαθαίνουν (Sobel, 2004).

Σύμφωνα με την Powers (2004), αρκετές ερευνητικές αξιολογήσεις προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* συγκλίνουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά, είναι περισσότερο πιθανόν να αποκτήσουν μάθηση βασισμένη στον αυθεντικό κόσμο και να πετύχουν υψηλές επιδόσεις από ότι οι μαθητές εκείνοι που αποκτούν ισότιμο μαθησιακό υλικό το οποίο όμως βασίζεται στενά στα τυπικά σχολικά εγχειρίδια. Η ίδια ερευνήτρια συμμετείχε σε μία μελέτη με την ονομασία Place Education Evaluation Collaborative, (PEEC) κατά την οποία αξιολογήθηκαν τα εξής 4 προγράμματα P.B.E.: a) CO-SEED Project (Antioch New England Institute b) Community Mapping Program (CMP; The Orion Family Foundation, Vermont Institute of Natural Science) c) the Sustainable Schools Project (SSP; Shelburne Farms, Vermont Education for Sustainability Project), d) A Forest for Every Classroom Project (FFEC; Shelburne Farms, National Wildlife Federation).

Συνοπτικά η μελέτη PEEC καταλήγει στο συμπέρασμα πως το βασικό όφελος της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* είναι πως βοηθάει τους μαθητές να μάθουν να φροντίζουν τον κόσμο μέσω της κατανόησης του τόπου στον οποίο ζουν, αναλαμβάνοντας δράση από τις αυλές των σχολείων τους μέχρι την τοπική κοινότητα. Αναλυτικά καταλήγουν στην διατύπωση των εξής σημαντικών πλεονεκτημάτων:

Για τους μαθητές:

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* τους παροτρύνει και τους βοηθάει:

a) να αυξήσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους. Η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* συνδέεται με την σχολική τους απόδοση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα όπως Μαθηματικά, Φυσικές και Κοινωνικές Επιστήμες, κ.α.. (Lieberman & Hoody, 1998) μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας. Είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί το τοπικό περιβάλλον ως μαθησιακό πλαίσιο δίνοντας τη δυνατότητα για διαθεματική διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Επιπλέον οι μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα όπου το τοπικό περιβάλλον αξιοποιείται ως ενσωματωμένο πλαίσιο διδασκαλίας, εκδηλώνουν ένα αυξημένο αίσθημα υπερηφάνειας για τα επιτεύγματα τους καθώς και σημαντικότερη εμπλοκή και ενθουσιασμό στην διαδικασία της μάθησης (Duffin, et al., 2004).

β) να ενισχύσουν τις ικανότητες κριτικής σκέψης. Η εφαρμογή ενός προγράμματος *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* απαιτεί από τους μαθητές να ενσωματώσουν πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα, να διαμορφώσουν υποθέσεις, να διερευνήσουν πολλά θέματα, να αναλάβουν την ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση, να προβληματιστούν σχετικά με το τι μαθαίνουν και να συνδέσουν την μάθηση τους με την κοινότητα όπου ζουν (Ernst & Monroe, 2004).

γ) να αυξήσουν τα κίνητρα για υψηλά επιτεύγματα. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* παρουσιάζουν υψηλότερη δέσμευση στην σχολική εργασία. Αυτό επιτυγχάνεται με την σύνδεση της διαδικασίας της μάθησης με θέματα και εμπειρίες της πραγματικής ζωής “real-life experiences”, καθώς και με την σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών (Athman & Monroe, 2004).

δ) να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* ενισχύει τις ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση και κοινωνική φροντίδα έχοντας θετική συμβολή στην τοπική τους κοινότητα (Bartosh, 2003)

ε) να γίνουν περιβαλλοντικοί υπηρέτες (*environmental stewards*). Η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* τους ενθαρρύνει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους εκτός σχολικής τάξης και να συμμετέχουν ως δημόσιοι υποστηρικτές σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος (Duffin, et al., 2004).

#### Για τους εκπαιδευτικούς:

στ) τους ενεργοποιεί και τους ενδυναμώνει. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στις ηγετικές τους ικανότητες και τους δίνει ευκαιρίες για απόκτηση αισθήματος ικανοποίησης σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον ενισχύεται ο ενθουσιασμός τους, η διάθεση τους για περαιτέρω επιμόρφωση, καθώς και η διάθεση συνεργασίας τους στην επαγγελματική τους πρακτική. Άλλωστε η εξασφάλιση της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα είναι το κλειδί στην εφαρμογή προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*.

ζ) συμβάλλει στην αλλαγή των πρακτικών τους. Σε ότι αφορά τις αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μετά την συμμετοχή τους σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, αυτές αναφέρονται: στη χρήση των τοπικών πηγών, στην διαθεματική διδασκαλία, στην συνεργασία με άλλους



εκπαιδευτικούς, στην προσωπική τους εξέλιξη, και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών.

Για την σχολική και τοπική κοινότητα:

η) *μετασχηματίζει την σχολική κουλτούρα.* Η εφαρμογή προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* δίνει την ευκαιρία στα σχολεία να μετατρέψουν τον τοπικό τους περιβάλλον (από τις σχολικές αυλές μέχρι την γειτονιά τους) σε προέκταση της σχολικής τάξης. Οι ιδέες της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* γίνονται αναπόσπαστο μέρος της συνολικής σχολικής κουλτούρας.

θ) *συνδέσει τα σχολεία με τις τοπικές κοινότητες.* Η εφαρμογή προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* δίνει την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, τοπικούς φορείς, κ.α.) να δεσμευτούν ότι θα μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής όλων σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο τόσο στο παρόν όσο και για τις μελλοντικές γενιές. Έτσι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε όλη αυτήν την προσπάθεια βελτίωσης της υγείας και της ευεξίας των ανθρώπων και του φυσικού περιβάλλοντος της τοπικής τους κοινότητας, μεταφέροντας την διδασκαλία και την μάθηση πέρα από τους τοίχους της σχολικής τους αίθουσας.

Μια ακόμα αξιολόγηση προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* που έγινε από ερευνητές του Harvard Graduate School of Education for the Rural Trust (1999a, 1999b) μας παρουσιάζει περιπτώσεις μελέτης σε σχολεία και τοπικές κοινότητες σε όλη την επαρχία της Αμερικής, στις οποίες η εκπαίδευση των μαθητών βασίζεται στην τοπική κοινότητα μακριά από διδακτικές προσεγγίσεις που παραπέμπουν σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα πως, όταν τα σχολεία και οι κοινότητες εργάζονται μαζί για να σχεδιάσουν από κοινού τους στόχους και τις στρατηγικές της εκπαίδευσης, τότε α) οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, β) αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για την τοπική κοινότητα γ) οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και δ) τα μέλη της κοινότητας αποκτούν στενότερη επαφή με το σχολείο και τους μαθητές.

Τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας από ερευνητές στο State Education Environmental and Roundtable αναδεικνύουν θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* σε πάνω από 40 σχολεία στην Αμερική. Συγκεκριμένα τα ευρήματα δείχνουν πως όταν το τοπικό περιβάλλον αξιοποιείται ως ενσωματωμένο πλαίσιο μάθησης, τότε οι επιδόσεις των μαθητών καθώς και οι συμπεριφορές τους βελτιώνονται (Lieberman & Hoody, 1998).

Επιπλέον τα ευρήματα αρκετών ερευνών αναδεικνύουν την ισχυρή σύνδεση μεταξύ της μάθησης βασισμένης στο τοπικό περιβάλλον και της απόκτησης από μέρους των μαθητών της έννοιας της κοινωνικής τους ένταξης (Chi, 2000). Μία ακόμα έρευνα δείχνει πως οι μαθητές αναπτύσσουν θετικές

σχέσεις με τους ενήλικες σε μία κοινότητα καθώς και με τους τοπικούς φορείς όταν οι μαθησιακές εμπειρίες τους έχουν ως προτεραιότητα τα θέματα της τοπικής κοινότητας (Hennessy, 2001).

#### **1.1.4.1. Δυσκολίες Εφαρμογής της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”.**

Όμως, παρά το γεγονός ότι ήδη υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αξία της παιδαγωγικής προσέγγισης της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* στην ενίσχυση των μαθητών να βρουν συσχετίσεις του βιωματικού κόσμου με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου, εξασφαλίζοντας τους την δυνατότητα να εμπλακούν στην ανάπτυξη της τοπικής κοινότητας, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν μία τέτοια προσέγγιση (Howley, 2003). Όπως άλλες “προοδευτικές” προσεγγίσεις, είναι δύσκολο να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να έχει διάρκεια (Cuban, 1993, Howley, 2003). Κάποιες λίγες μελέτες περίπτωσης περιγράφουν πόσο μεγάλη προσπάθεια χρειάζεται για να καθιερωθούν τέτοιες πρωτοβουλίες (Gruenewald & Smith, 2008). Επιπλέον σύμφωνα με τον Jennings, et al. (2005) είναι πιο πιθανόν να εφαρμοστεί μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση σε σχολεία της υπαίθρου παρά σε αστικά σχολεία αφού οι μαθητές σε σχολεία της υπαίθρου λόγω της απομόνωσης τους και των περιορισμένων πηγών μάθησης είναι πιο πιθανόν να στραφούν στην μοναδική ιστορία και πολιτισμό του τόπου τους.

Επίσης τα ευρήματα της έρευνας των Howley, et al. (2011) που υποστηρίζονται από αντίστοιχα άλλων ερευνών, όπως του Wither (2001), δείχνουν πως όταν υπάρχει απουσία αποδοχής και υποστήριξης της υλοποίησης ενός προγράμματος *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* από τον διευθυντή του σχολείου, τότε δεν εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα μιας τέτοιας προσέγγισης και ενισχύεται το ενδεχόμενο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν επιφύλαξη απέναντι της. Η Emekauwa (2004) αναδεικνύει μέσα από της έρευνα της τον ισχυρό ρόλο του διευθυντή στην προοπτική εφαρμογής ενός προγράμματος καθώς και στην βιωσιμότητα του.

Σύμφωνα με τους Smith & Sobel (2004), μία επίσης πολύ σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν κάποιο πρόγραμμα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιο βιβλίο οδηγιών, σαν ένας οδηγός διδασκαλίας. Η καθιερωμένη τάση του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων είναι να δημιουργηθούν κοινά πλάνα και κοινή διδακτέα ύλη που μπορούν να εφαρμοστούν οπουδήποτε και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμορφωθούν πιστά στην εφαρμογή τους, ώστε να εξασφαλιστεί η διάδοση εννοιών και παιδαγωγικών πρακτικών που είναι αρεστές στους ανωτέρους. Όμως η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο* χρειάζεται κάτι διαφορετικό αφού από τη φύση της δεν μπορεί να είναι μια τυποποιημένη και συγκεντρωτική προσέγγιση. Αντίθετα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις μοναδικές συνθήκες που υπάρχουν σε κάθε συγκεκριμένο σχολείο και σε κάθε συγκεκριμένη τοπική κοινότητα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλαμβάνουν

την πρωτοβουλία να αναπτύσσουν τεχνικές και σχέδια διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις και στις ευκαιρίες που υπάρχουν πέρα από τα στενά όρια της τάξης τους. Δυστυχώς όμως ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να αγκαλιάσουν μια τέτοια πρόκληση αφού οι απαιτήσεις της κάλυψης της διδακτέας ύλης σε ένα προ-υπαγορευμένο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν μία άλλη παιδαγωγική παρέμβαση πολύ πιο σύνθετη και δύσκολο να ελεγχθεί σε όλες τις διαστάσεις της.

Ο Smith (2002b), ακόμα υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί που θα επιλέξουν να υιοθετήσουν την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*, έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από δυσκολίες που έγκειται στην φιλοσοφία και στην πρακτική που συνήθως αντιμετωπίζει κανείς στα περισσότερα σχολεία. Έτσι καλούνται να συνδέσουν την μαθησιακή διαδικασία εκτός τάξης, που συνήθως περιλαμβάνει μη επίσημα δομημένες δραστηριότητες, με τα αυστηρά δεδομένα που θέτει τα επίσημο πρόγραμμα σπουδών που επιβάλει η πολιτεία. Καλούνται να αναιρέσουν την υπόθεση πως η επίσημη γνώση (που μπορεί να αξιολογηθεί με τυποποιημένα τεστ) είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο μέσα στην τάξη. Καλούνται επίσης να χαλαρώσουν την εξάρτηση τους από τα ακαδημαϊκά θεματικά αντικείμενα ως πρωταρχικό πλαίσιο για την λήψη αποφάσεων αναφορικά με την διδακτέα ύλη. Επιπλέον οι γονείς θα πρέπει να αποδεχτούν πιο ασαφή μέτρα αξιολόγησης της μάθησης τα οποία να βασίζονται την ολοκλήρωση κάποιων projects που συμπεριλαμβάνουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα χωρίς να τα διαχωρίζουν. Προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά η *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*, θα πρέπει οι ενήλικες να αντιμετωπίσουν τα παιδιά ως πολίτες που συμμετέχουν πλήρως στις διαδικασίες της κοινότητας, εξασφαλίζοντας τους χώρο για να ακουστεί η φωνή τους και να αποδώσει η συμβολή τους. Όμως όλες αυτές οι αλλαγές είναι πολύ δύσκολο να εισαχθούν σε ένα τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει, υιοθετώντας το πλαίσιο της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, να απομακρυνθούν εντελώς από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορούν να πειραματιστούν εκμεταλλευόμενοι κάποιες ευκαιρίες και προσπαθώντας να αναπτύξουν αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση με το δικό τους ρυθμό.

Τέλος, σύμφωνα με τη μελέτη PEEC (Powers, 2004), που περιγράψαμε αναλυτικά παραπάνω, οι σημαντικότερες προκλήσεις “challenges” από την εφαρμογή των προγραμμάτων *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, είναι: ο περιορισμός του χρόνου στην επένδυση του σε αλλαγές στον προγραμματισμό των μαθημάτων εν μέσω πολλαπλών πιέσεων στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, το αναπόφευκτο άσκοπο ξόδεμα μεγάλου μέρους του χρόνου σε διευθέτηση πρακτικών ζητημάτων όπως η γραφειοκρατική διεκπεραίωση της προετοιμασίας μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης εκτός σχολείου, το διαφορετικό επίπεδο καθοδήγησης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης στον προγραμματισμό τους διδακτικών τεχνικών βασισμένων στον τόπο.

Επιπλέον, από κάποιους επιστήμονες ασκείται αρνητική κριτική σε ότι αφορά στην φιλοσοφία της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*. Όμως θα πρέπει να τονιστεί πως αυτή η κριτική ασκείται κυρίως από επιστήμονες που δεν ασχολούνται αποκλειστικά με θέματα εκπαίδευσης, αλλά προέρχονται από συναφείς επιστημονικούς χώρους όπως της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας κ.α. με ενδιαφέροντα που αφορούν θέματα παγκοσμίου χαρακτήρα και βλέπουν την εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της παγκοσμιοποιημένης εποχής. Επίσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους έρευνες που αναφέρονται στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών για θέματα τοπικού μεν χαρακτήρα αλλά που αφορούν και άλλους τόπους και συνεπώς δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τόπο που αναφέρονται. Η κριτική που ασκείται αφορά τις επιφυλάξεις τους για το γεγονός ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση προτείνει την επικέντρωση στο τοπικό περιβάλλον και στην κοινότητα του σχολείου (Nesron, 2008, Schlottmann, 2005).

Η απάντηση που αντιπαραθέτουν οι υποστηρικτές της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* είναι πως εξ ορισμού ο τόπος δεν είναι απομονωμένη οντότητα αλλά έχει αμέτρητους ορατούς και αόρατους δεσμούς με άλλους τόπους. Μπορεί η εκπαίδευση να ξεκινάει από το τόπο και να επεκτείνεται στον κόσμο, και αυτό είναι πιο αποτελεσματικό στο να κάνει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και τα δύο. Άλλωστε και ο ίδιος ο Nesron (2008) υποστηρίζει πως η ενασχόληση με τον τόπο δεν μειώνει τη δυνατότητα για κατανόηση προβλημάτων άλλων τόπων πιο κοντινών αλλά και παγκοσμίων. Αντίθετα ο τόπος δρα ως γέφυρα μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου περιβάλλοντος.

### **1.1.5. Παραδείγματα εφαρμογής της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”**

Από την προηγούμενη δεκαετία, κάποιοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης άρχισαν να εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την επίτευξη ενιαίων στόχων στα προγράμματα διδασκαλίας που είχαν καταλήξει να είναι ομογενοποιημένα, δίνοντας έμφαση στον κυρίαρχο στόχο του ανταγωνισμού στην παγκόσμια αγορά εργασίας ανεξάρτητα από το που ζουν οι μαθητές (Kannapel & DeYoung, 1999, Gibbs & Howley, 2000).

Χαρακτηριστικά ο Gruenewald (2003a) αναφέρει:

*«Τα σύγχρονα προγράμματα του σχολείου παίρνουν πολύ λίγο υπόψη τον τόπο ενώ η έμφαση στην επίτευξη ενιαίων εθνικών στόχων οδηγεί προς την ομογενοποίηση τους. Η πίεση για αποδοτικότητα προβάλλει την υπόθεση ότι τα επιτεύγματα του μαθητή, του δασκάλου και του σχολείου μπορεί να μετρηθούν μόνο στο πλαίσιο της ρουτίνας του σχολείου και το ότι το μόνο είδος επιτεύγματος που πραγματικά ενδιαφέρει είναι το ατομικό, το ποσοτικό, το στατιστικό. Τέτοια παραδοχή είναι παραπλανητική γιατί απομακρύνει την προσοχή από το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο της ζωής».*

Η παραπάνω όμως πραγματικότητα στα σχολικά προγράμματα έρχεται σε αντίθεση με την φιλοσοφία της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* αφού μια τέτοια πραγματικότητα απομακρύνει τους μαθητές από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζουν και ενισχύει την αίσθηση της “ατοπικότητας” (placelessness). Όμως από την προηγούμενη δεκαετία που αναδύθηκε η φιλοσοφία της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* άρχισαν να εφαρμόζονται σχολικά προγράμματα που κινούνταν μακριά από τα εθνικά και παγκόσμια στάνταρ και επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στον συγκεκριμένο τόπο όπου ζούσαν οι μαθητές.

Ένα από τα πρώτα καλά παραδείγματα εφαρμογής της παιδαγωγικής προσέγγισης της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, καταγράφηκε, σύμφωνα με τον Smith (2002b), στα μέσα της δεκαετίας του 1990 στο Environmental Middle School στο Portland του Oregon το οποίο φρόντισε ρητά να εντάξει το τοπικό περιβάλλον στο κέντρο του εκπαιδευτικού της προγράμματος. Οι μαθητές αφιέρωναν δύο μέρες της βδομάδας για να εργάζονται στο τοπικό περιβάλλον ενώ τις άλλες τρεις ημέρες παρέμεναν στην τάξη για περισσότερο τυπικές δραστηριότητες. Εκτός τάξης οι δραστηριότητες που υλοποιούνταν αφορούσαν, εκτός από την παρατήρηση και την διερεύνηση του τοπικού περιβάλλοντος, κυρίως την συμβολή τους στην αποκατάσταση χώρων που είχαν υποστεί εγκατάλειψη και καταστροφή.

Ο Smith (2002b) επίσης αναφέρει ένα παράδειγμα μαθητών Ε΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στο North Portland οι όποιοι έκριναν πως ένας χώρος αναψυχής και ένα εγκαταλελειμμένο πάρκο στην γειτονιά τους ήταν ένα πρόβλημα το οποίο επέλεξαν να αντιμετωπίσουν. Ξεκίνησαν με ένα “Sunday work party” στο οποίο, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, κλήθηκαν να συμμετάσχουν τόσο γονείς όσο και κάτοικοι της γειτονιάς. Σε λίγες βδομάδες οι χώροι αυτοί είχαν μεταμορφωθεί πλήρως.

Ο Sobel (2004) αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* με την ονομασία CO-SEED (Community-based School Environment Education) το οποίο εφαρμόστηκε σε σχολεία 12 κοινοτήτων με τον συντονισμό του Antioch New England Graduate School. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα ήταν επιτυχημένο, παρουσιάζοντας και παραδείγματα άλλων σχολείων που ανέλαβαν παρόμοια αποστολή χρησιμοποιώντας μια ακτιβιστική περιβαλλοντική προσέγγιση για να δώσουν νέα πνοή ταυτόχρονα στα σχολεία και στις τοπικές κοινότητες.

Επίσης οι Howley, et al. (2011) υλοποίησαν μία ποιοτική περίπτωση μελέτης σε ένα σχολείο στο Ohio της Αμερικής όπου εφαρμόστηκε ερευνητικά η παιδαγωγική προσέγγιση της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*. Η έρευνα αυτή μας παρέχει μία λεπτομερή περιγραφή για το πώς ένα σχολείο ενσωμάτωσε μία τέτοια προσέγγιση στο πρόγραμμά του για πάνω από μία δεκαετία και ποιά ήταν τα αποτελέσματα. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας ανταποκρινόταν σε δύο σχετικά ερωτήματα: α) Ποιά είναι η δυναμική του σχολείου και της τοπικής κοινότητας που υποστηρίζει και διατηρεί την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*; β) Ποιά είναι η δυναμική του σχολείου και της τοπικής κοινότητας που απειλεί ή περιορίζει την *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*; Τα δεδομένα της έρευνας ήταν ποιοτικού χαρακτήρα (συνεντεύξεις, ημερολόγια, κ.α.)

και η επεξεργασία τους έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης “thematic analysis” (Boyatzis, 1998, Miles & Huberman, 1994) και της ανάλυση περιεχομένου “content analysis” (Neuendorf, 2002). Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας αφορούσαν: α) στην αλλαγή της στάσης των στελεχών διοίκησης του σχολείου (σεβασμός, προθυμία υποστήριξης, διευκόλυνση, παροχή μέσων, κ.α.) β) στην προθυμία των κατοίκων της τοπικής κοινότητας να υποστηρίξουν το σχολείο, γ) στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών (λιγότερη εστίαση στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, πρακτικές εστιασμένες περισσότερο στο τοπικό περιβάλλον, κ.α.), και δ) στα οφέλη των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως όλα τα παραπάνω παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*, καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα που αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διοίκηση, εκπαιδευτικούς, μαθητές, τοπική κοινότητα).

## 1.2. ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ – ΠΑΡΟΝ & ΜΕΛΛΟΝ

### 1.2.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αναζητώντας τις ρίζες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) διαπιστώνει κανείς ότι στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο πρώτιστος στόχος της Π.Ε. ήταν η ανάπτυξη της κατανόησης και της εκτίμησης του φυσικού περιβάλλοντος. Αργότερα το ενδιαφέρον της Π.Ε. εστιάστηκε στη διατήρηση και τη διαχείριση των φυσικών πόρων συμπεριλαμβανομένων της χλωρίδας και της πανίδας. Την δεκαετία του 1960 και αρχές της δεκαετίας του 1970 η Π.Ε. άρχισε να ασχολείται όχι μόνο με την διατήρηση των φυσικών πόρων αλλά και με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που οξύνονταν όπως η περιβαλλοντική υποβάθμιση, η ρύπανση του αέρα και του νερού, κ.α. (Gough, 2013). Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970 το ενδιαφέρον της Π.Ε. μετακινήθηκε από την εστίαση στην απόκτηση γνώσεων, στην προστασία της φύσης και στην οικολογική παιδεία προς την αλλαγή της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Όμως ταυτόχρονα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ασκήθηκε κριτική στην Π.Ε. αναφορικά με το ότι η αύξηση των γνώσεων για περιβαλλοντικά θέματα καθώς και η κατανόηση και η συνειδητοποίηση τους, δεν οδηγεί απαραίτητα στην αλλαγή της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. *Ταυτόχρονα η Π.Ε. δέχτηκε κριτική ότι αγνόησε το αστικό περιβάλλον όπου ζούσαν οι περισσότεροι άνθρωποι.*

Έτσι σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το ενδιαφέρον της Π.Ε. μετακινήθηκε προς την κατεύθυνση του αστικού περιβάλλοντος. Σε αυτό συνέβαλε και η αυξανόμενη τάση μετακίνησης του παγκόσμιου πληθυσμού σε αστικές περιοχές (Bloom, 2011) με αποτέλεσμα ο μισός πια παγκόσμιος πληθυσμός να ζει στις πόλεις (UN-HABITAT, 2008) οι οποίες χαρακτηρίζεται πια ως ο κυρίαρχος παγκόσμιος ανθρώπινος βίτοπος (Grove, 2009).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization –WHO, 2014) μέχρι το 2030, οι 6 από τους 10 ανθρώπους σε ολόκληρο τον κόσμο θα ζουν σε πόλεις. Αυτό σημαίνει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να δώσει πλέον έμφαση στα αστικά οικοσυστήματα, στην αστική βιοποικιλότητα και στην προστασία του αστικού περιβάλλοντος (Parrish, Beraun & Unnasch, 2003). Έτσι δεν θα πρέπει να θεωρούμε πια ότι η φύση είναι “out there” όπως επισήμανε ο Loun (2012) αλλά θα πρέπει να την ανακαλύψουμε δίπλα μας, ακόμα και αν ζούμε σε μία πόλη. Επιπλέον η ποιότητα ζωής σε μια πόλη και η υγεία των κατοίκων της εξαρτάται από την κοινωνική συνοχή η οποία ενισχύεται από την ύπαρξη αστικών χώρων όπου επικρατεί το βιοφυσικό περιβάλλον (Jennings & Bamkole, 2019).

Η αναγνώριση της ανάγκης για μετακίνηση του ενδιαφέροντος της Π.Ε. στο αστικό περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες, είχε ως αποτέλεσμα από τα τέλη κιάλας της δεκαετίας του 1970 η UNESCO να υποστηρίξει διεθνή συνέδρια όπου η έννοια του περιβάλλοντος διευρύνθηκε πέρα από το φυσικό περιβάλλον και στο αστικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, και πέρα από τους βιοφυσικούς παράγοντες του περιβάλλοντος στην αναγνώριση κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών διαστάσεων του. Έτσι άρχισε να γίνεται λόγος για ανάπτυξη στους μαθητές μέσω της εκπαίδευσης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων σε σχέση με την επίλυση σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μάλιστα γύρω στη δεκαετία του 1970 οι επιστήμονες αντιλήφθηκαν ότι με τη διαρκή μετακίνηση των πληθυσμών από αγροτικές σε αστικές περιοχές, οι άνθρωποι που ζούσαν στις πόλεις άρχισαν να βιώνουν σημαντικά προβλήματα και να έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρές προκλήσεις όπως: περιβαλλοντική υποβάθμιση, φτώχεια, κοινωνική ανισότητα, κ.α.. Από την άλλη πλευρά οι επιστήμονες αντιλήφθηκαν ότι σε μία πόλη υπάρχουν σημαντικές ευκαιρίες να ερευνησει κανείς πλευρές του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος. Έτσι σχεδίασαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εστιασμένα στο αστικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές μέσω της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα προβλήματα που βίωναν στις πόλεις.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισε να γίνεται λόγος για αειφόρο ανάπτυξη και για μια τριπλή βάση αντιμετώπισης προβλημάτων: την περιβαλλοντική, την κοινωνικοπολιτισμική και την οικονομική. Έτσι προέκυψαν ο όρος *Education for Sustainability* και τελευταία ο όρος *Urban Environmental Education* (*Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*).

Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, οι άνθρωποι τείνουν να προστατεύουν τόπους (Manzo & Perkins, 2006) ή κάποιες πλευρές ενός τόπου (Stedman, 2003b) που έχουν σημασία για αυτούς. Έτσι, η ανάγκη να αναπτυχθεί περισσότερο η “σημασία του τόπου” στις πόλεις, έδωσε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση την προοπτική να εστιαστεί στο αστικό περιβάλλον (Gruenewald, 2003, Semken & Brandt, 2010, Smith, 2002, Sobel, 2005, Kudryavtsev, 2013).

Βέβαια, η *Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* δεν είναι ένα νέο πεδίο στον χώρο της Π.Ε., αφού προγράμματα Π.Ε., στα οποία οι μαθητές μιας πόλης εξερευνούσαν φυσικά φαινόμενα στο αστικό περιβάλλον και συμμετείχαν σε δράσεις φροντίδας του τοπικού αστικού περιβάλλοντος, ξεκίνησαν να εφαρμόζονται σε πόλεις της Αμερικής από τα μέσα της δεκαετίας του 1950. Τις τελευταίες 4 δεκαετίες αρκετοί μαθητές συμμετέχουν σε προγράμματα Α.Π.Ε. στη Ν. Υόρκη και άλλες πόλεις της Αμερικής (Polley, et al., 1953, Tanner, et al., 1992, de Kadt, 2006).

Όμως, αν και η *Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* έχει μια μακρά ιστορία στην εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ερευνητές διαπίστωσαν τις τελευταίες δεκαετίες ότι υπήρχε σημαντικό κενό στην έρευνα (Russ & Krasny, 2017). Ενώ είχαν γίνει αρκετές έρευνες που έδειχναν πως οι



διαφορετικές πτυχές της “αντίληψης του τόπου” συμβάλουν στην καλλιέργεια μιας φίλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Stedman 2002, Walker & Chapman 2003, Ryan 2005, Halpenny 2010, Scannell & Gifford, 2010), ελάχιστες έρευνες είχαν γίνει σχετικά με το αν η “αντίληψη του τόπου” μπορεί να ενισχυθεί μέσα από προγράμματα Π.Ε. στο αστικό περιβάλλον. Οι Kudryavtsev, et al. (2012) ως ερευνητές στον χώρο αυτό αναφέρονται στην έννοια “οικολογική σημασία του τόπου” περιγράφοντας την ως την αναγνώριση της παρουσίας και της σπουδαιότητας της φύσης στο αστικό περιβάλλον, την ενσωμάτωση των στοιχείων της φύσης στη συγκρότηση της “αντίληψης του τόπου” και την θεώρηση από το άτομο των στοιχείων της φύσης ως πολύτιμων συνθετικών του αστικού περιβάλλοντος.

Όμως, παρά το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον αναφορικά με τα οικολογικά χαρακτηριστικά και τις οικολογικές πρακτικές στις πόλεις, ελάχιστες έρευνες είχαν γίνει σχετικά με το γιατί και πώς η *Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* συμβάλει στην καλλιέργεια της οικολογικής σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στην πόλη όπου ζουν (Kudryavtsev, et al., 2012).

Τα ερωτήματα αυτά θεωρήθηκαν από κάποιους ερευνητές προκλητικά με δεδομένο ότι συναντάει κανείς ελάχιστα στοιχεία της φύσης σε μια πόλη (Barlett, 2005a, Budruk, et al., 2009, Johnson & Catley, 2009). Μάλιστα συχνά οι πόλεις συχνά εκλαμβάνονταν μόνο ως “κοινωνικοί τόποι” αντίθετα με του φυσικούς τόπους (Creswell, 1999) ή ως τσιμεντένιες ζούγκλες (Barlett, 2005a), ή τόποι όπου επικρατεί το δομημένο περιβάλλον και όχι το φυσικό (Beatley, 2000, Martino, 2009) ή θεωρείται πως το φυσικό περιβάλλον βρίσκεται κάπου μακριά από την πόλη (Pickett, Buckley, Kaushal & Williams, 2011).

Όμως την τελευταία δεκαετία οι περιβαλλοντολόγοι άρχισαν να αντιμετωπίζουν τις πόλεις ως αστικά φυσικά οικοσυστήματα. Έτσι, παρ’ όλες τις παραπάνω επιστημονικές επιφυλάξεις για την ύπαρξη της φύσης στις πόλεις, οι Kudryavtsev, et al. (2012), θέλησαν να εισχωρήσουν ερευνητικά σε αυτό το πεδίο αφού διαπίστωσαν ότι υπήρχε ερευνητικό κενό σε σχέση με την διερεύνηση της διάστασης του φυσικού περιβάλλοντος στις πόλεις και υιοθετώντας απόψεις θεωρητικών της Π.Ε. σύμφωνα με τις οποίες οι πόλεις είναι τόποι που εμπεριέχουν την φύση. Για παράδειγμα Lynch (1971) υποστήριξε πως “ο άνθρωπος από μόνος του είναι μέρος της φύσης και κατ’ επέκταση οι πόλεις που δημιουργεί είναι ο φυσικός του τόπος”. Ο Spirn (1984) και ο Cronon (1996) θεωρούσαν τις πόλεις ως μέρος της φύσης. Ομοίως, ο Beatley (2000, 2011, 2014) υποστηρίζει πως η έννοια της φύσης μπορεί να επεκταθεί και μέσα σε μια πόλη, όπως για παράδειγμα στα δέντρα των δρόμων, στις πράσινες στέγες των σπιτιών, στα στοιχεία του νερού, στα δημόσια πάρκα, σε άλλες πράσινες περιοχές της πόλης, καθώς και οικολογικές διαδικασίες. Ο ίδιος μας καλεί να δούμε τις πόλεις σαν να είναι ήδη ή θα μπορούσε να είναι τόποι αειφορίας.

Επιπλέον πρόσφατα οι επιστήμονες που ασχολούνται με την Π.Ε. στις πόλεις υιοθέτησαν ιδέες από διάφορα πεδία όπως: περιβαλλοντική τέχνη, οικολογική αποκατάσταση, αστικός σχεδιασμός, εκπαίδευση ενηλίκων, κ.α. και σχεδίασαν καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Οι Andrade, et al. (2017) υποστηρίζουν επιπλέον ότι οι άνθρωποι στις πόλεις ζουν ένα πολυδιάστατο περιβάλλον όπου κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα δεν μπορούν να διαχωριστούν από ζητήματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα την ρύπανση του νερού. Έτσι οι ίδιοι θεωρούν ότι μια πόλη είναι ο πιο κατάλληλος τόπος για να αντιληφθούν οι άνθρωποι την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να δράσουν για την αντιμετώπιση τους. Η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αντανακλά την ποικιλομορφία σε μια πόλη των εθνοτήτων και πολιτισμών που έχουν διαφορετικές αξίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα.

Οι Kudryavtsev, et al. (2012) υλοποίησαν μία από τις πρώτες έρευνες στον χώρο αυτό εστιάζοντας το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην ύπαρξη της φύσης μέσα στην πόλη έπειτα από τη διαπίστωση ότι οι νέοι που ζουν σε μία πόλη τείνουν να αγνοούν αυτήν την διάσταση με αποτέλεσμα η *οικολογική σημασία* που αποδίδουν στην πόλη που ζουν να είναι από μέτρια έως χαμηλή. Οι ίδιοι θεωρούν ότι το γεγονός αυτό οφείλεται: α) στις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν για πρόσβαση σε περιοχές μέσα στην πόλη όπου μπορούν να συναντήσουν το φυσικό περιβάλλον αφού κάποιες γειτονιές είναι τόσο πυκνοκατοικημένες με αποτέλεσμα να κυριαρχεί το δομημένο περιβάλλον εμποδίζοντας την πρόσβαση σε περιοχές στις πόλεις όπως ασύλλια, όχθες ποταμών ή θάλασσας κ.α., και β) στο γεγονός ότι οι γονείς αποθαρρύνουν τα παιδιά τους από την συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικές δράσεις στις πόλεις λόγω του αισθήματος ανασφάλειας που έχουν.

Οι Kudryavtsev, et al., (2012), μέσα από την έρευνα τους στο Bronx της Ν.Υ., κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μέσα από προγράμματα Π.Ε. βασισμένα στο αστικό περιβάλλον ενισχύθηκε η *αντίληψη του τόπου* και συγκεκριμένα η *οικολογική σημασία* που απέδιδαν οι νέοι στην πόλη που ζούσαν. Έτσι υποστήριξαν ότι προγράμματα Π.Ε. που δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της *οικολογικής σημασίας του τόπου* σε μία πόλη μπορούν να εμπνεύσουν και να οδηγήσουν σε λήψη πρωτοβουλιών στις τοπικές κοινότητες για την δημιουργία περισσότερων αστικών κήπων, χώρων πρασίνου, περιβαλλοντικών μονοπατιών, κ.α., καθώς και για περαιτέρω αποκατάσταση υδάτινων οικοσυστημάτων, πάρκων, αλσουλίων κ.α..

Έτσι οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένα στο αστικό περιβάλλον των πόλεων ενισχύουν την *οικολογική σημασία του τόπου* μεταξύ των μαθητών στις πόλεις καθώς και την θετική περιβαλλοντική τους συμπεριφορά.

Στην έρευνα των Russ, et al.(2015) μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να έρθουν σε επαφή με οικολογικά χαρακτηριστικά και δραστηριότητες στις γειτονιές τους. Το κίνητρο των εκπαιδευτικών ήταν η επιθυμία τους α) να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να βελτιώσουν, να εκτιμήσουν και να ωφεληθούν από την φύση στις πόλεις και β) να φανταστούν πως η γειτονιά τους το Bronx θα μπορούσε να είναι στο μέλλον. Έτσι αυτοί οι 2 λόγοι σχετίζονται τελικά με το πώς βιώνουν οι μαθητές την πόλη τους (*experiential*) και πώς την οραματίζονται (*visionary*).

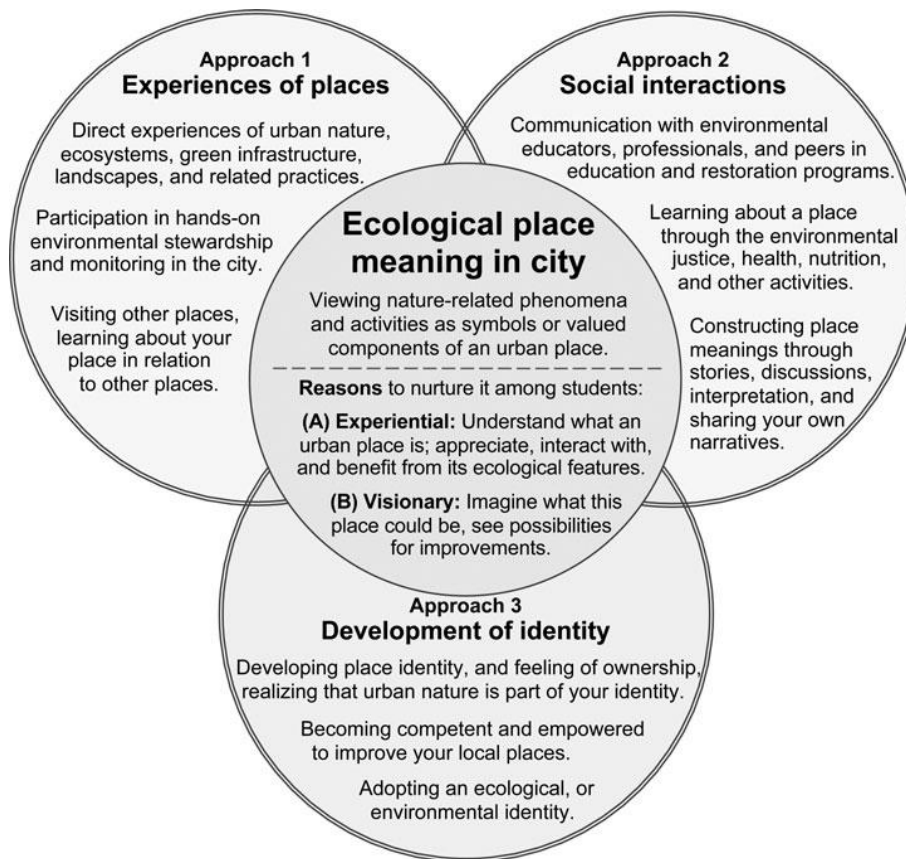
Αναφορικά με τον πρώτο λόγο (experiential reason) της ανάπτυξης της οικολογικής σημασίας του τόπου (ecological place meaning), σκοπός είναι τα βοηθηθούν οι μαθητές να παρατηρήσουν, να καταλάβουν, να απολαύσουν και να ωφεληθούν από την φύση στις πόλεις και από σχετικές δραστηριότητες μέσα στις πόλεις (Smith & Sobel, 2010, Sobel, 2005). Αναφορικά με τον δεύτερο λόγο (vision-related reason) ανάπτυξης της οικολογικής σημασίας του τόπου, σκοπός είναι να ενισχυθεί η φαντασία των μαθητών σχετικά με τις δυνατότητες βελτίωσης που μπορεί να έχει το φυσικό περιβάλλον στις πόλεις και να αποκτήσουν ένα όραμα για την πόλη τους μέσα και από την δική τους εμπλοκή. Αυτός ο λόγος σχετίζεται με την ερώτηση που έθεσε ο Lutts (1985) σχετικά με την ενίσχυση της αντίληψης του τόπου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διδάσκοντας τους μαθητές για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον ενός τόπου: *“Are we also teaching about the potential futures; helping people to recognize the alternatives, to choose those that preserve and create what they believe to be of value, and to act to bring this about?”*. Σχετίζεται επίσης με την ιδέα του Sanderson (2009) ότι αν φανταστούμε ξανά τις πόλεις μας μπορούμε να παρακινήσουμε τους ανθρώπους να αξιοποιούν τους ελεύθερους αστικούς χώρους όπως είναι π.χ. οι στέγες και τα υδάτινα σύνορα με έναν τρόπο περισσότερο αειφόρο.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχ. 4) που προτείνουν οι Russ, et al. (2015), δύο είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλλιεργούν την *οικολογική σημασία ενός τόπου*: α) για να καταλάβουν οι μαθητές μέσα από τις εμπειρίες τους ότι στον αστικό τόπο υπάρχουν στοιχεία της φύσης, και β) για να οραματιστούν το μέλλον της πόλης και πώς η πόλη θα μπορούσε να βελτιωθεί. Αναφορικά με τον 1<sup>ο</sup> λόγο, σκοπός είναι τα βοηθηθούν οι μαθητές να παρατηρήσουν, να καταλάβουν, να απολαύσουν και να ωφεληθούν από την φύση στις πόλεις και από σχετικές δραστηριότητες στη φύση μέσα στις πόλεις (Smith & Sobel, 2010, Sobel, 2005). Σκοπός ακόμα είναι να εκλάβουν (αντιληφθούν) τα οικοσυστήματα που υπάρχουν σε μια πόλη, τα φαινόμενα που συμβαίνουν σε σχέση με την φύση, καθώς και τις σχετικές δραστηριότητες στη φύση, ως σύμβολα της πόλης. Αναφορικά με τον 2<sup>ο</sup> λόγο, σκοπός είναι να κατανοήσουν τις δυνατότητες βελτίωσης που μπορεί να έχει το φυσικό περιβάλλον στις πόλεις και να αποκτήσουν ένα όραμα για την πόλη τους μέσα και από την δική τους εμπλοκή.

Οι συγγραφείς προτείνουν 3 εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της *οικολογικής σημασίας του τόπου* στις πόλεις, στο πλαίσιο ενός προγράμματος Π.Ε.. Συγκεκριμένα προτείνουν: α) Άμεσες εμπειρίες στον τόπο, δηλαδή με επισκέψεις σε αστικά πάρκα ή σε άλλα αστικά οικοσυστήματα, με πρακτική συμμετοχή σε δράσεις βιωματικής φροντίδας και αποκατάστασης του περιβάλλοντος στην πόλη, με δραστηριότητες περιβαλλοντικής αναψυχής, η με περιοδική καταγραφή δεδομένων (monitoring), β) Έμμεσες εμπειρίες στον τόπο με αλληλεπιδράσεις μέσω προσωπικής επαφής με ειδικούς επιστήμονες που μελετούν την αστική φύση και περιβαλλοντικές οργανώσεις που ασχολούνται με την περιβαλλοντική προστασία και αποκατάσταση στην πόλη. Κατασκευή νοήματος για την πόλη μέσα από αφηγήσεις και

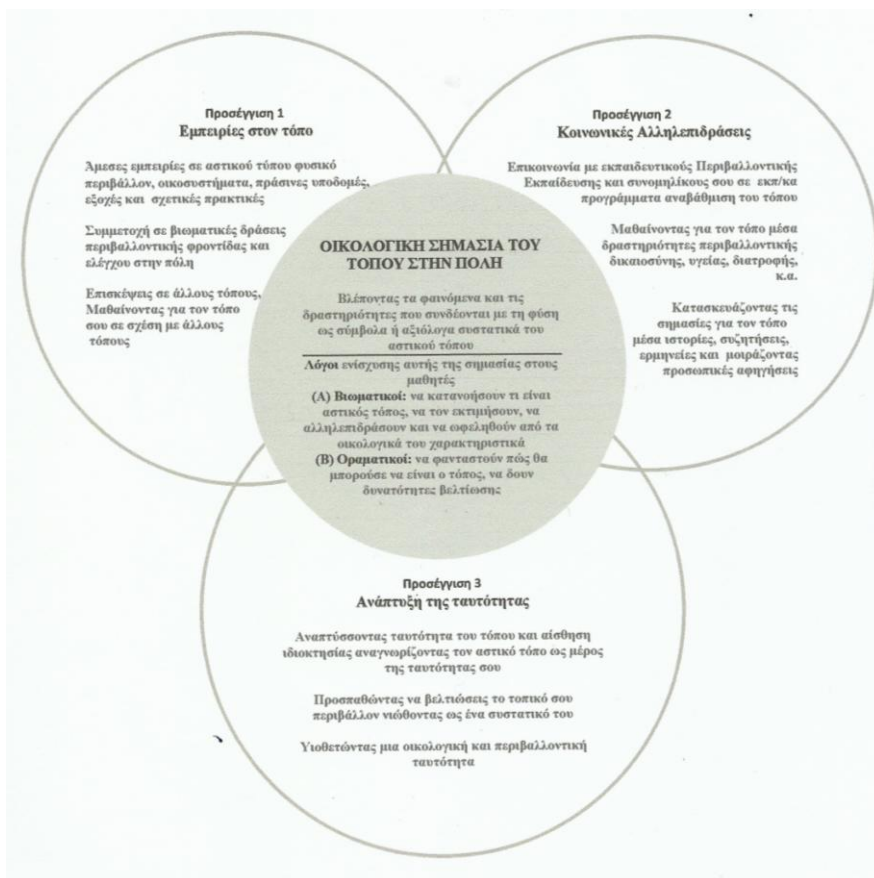
ιστορίες των κατοίκων και γ) Ενσωμάτωση της πόλης στην προσωπική ταυτότητα του ατόμου. Δηλαδή να κατανοήσουν οι μαθητές την ταυτότητα της πόλης τους ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν τα μοναδικά εκείνα στοιχεία που της προσδίδουν κάποια ιδιαίτερη ταυτότητα και την κάνουν να ξεχωρίζει. Οι προσεγγίσεις αυτές συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τον όρο sense of place σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της οικολογικής σημασίας του τόπου (ecological place meaning) σχετίζεται με τις άμεσες εμπειρίες στο βιοφυσικό περιβάλλον (Stedman, 2003a), οικοδομείται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Brandenburg & Carroll, 1995) και επηρεάζεται από την ταυτότητα των ατόμων (Greider & Garkovich, 1994; Kyle & Johnson, 2008).

Οι 3 αυτές προσεγγίσεις αναφορικά με την καλλιέργεια της “οικολογικής σημασίας του τόπου” στην πόλη (Ecological Place Meaning in city), μπορεί να αποτυπωθεί με το εξής σχήμα:



Σχήμα 4: Λόγοι και προσεγγίσεις για την ενίσχυση της οικολογικής σημασίας του τόπου στους μαθητές σε προγράμματα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Bronx, New York City (Russ A., Peters S., Krasny M. Stedman R., 2015)

-----  
Βλέπε παρακάτω μετάφραση



Οι Russ & Krasny (2017) δραστηριοποιήθηκαν ερευνητικά ακόμα περισσότερο τα τελευταία χρόνια στο θεματικό πεδίο της *Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, αντιλαμβανόμενοι το κενό που υπήρχε στην έρευνα στον χώρο της Π.Ε. στο αστικό περιβάλλον και υποστηρίζοντας ότι μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της αειφορίας στις πόλεις και της περιβαλλοντικής ανθεκτικότητας τους, βοηθώντας τους κατοίκους μιας πόλης να ανακαλύψουν ξανά την πόλη τους, να την φανταστούν ξανά, να ξαναδημιουργήσουν τις γειτονιές τους, να αντιληφθούν την αξία της μελέτης, της φροντίδας και του επανασχεδιασμού της πόλης τους. Έτσι μέσα από αυτό το πρίσμα η Π.Ε. εστιασμένη στο αστικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους κατοίκους μιας πόλης να αποδώσουν *οικολογική σημασία* στον τόπο τους η οποία δεν θα περιλαμβάνει μόνο τα κτίρια αλλά και την “άγρια ζωή” (wildlife), τις πράσινες υποδομές, τις ευκαιρίες για υπαίθρια αναψυχή και για περιβαλλοντική φροντίδα στις πόλεις. Οι ίδιοι θέλοντας να οριοθετήσουν εννοιολογικά αυτό το πεδίο έδωσαν τον εξής ορισμό: “*Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες για να ενισχυθεί η ατομική και η συλλογική ευημερία καθώς και η περιβαλλοντική ποιότητα στις πόλεις*”.

Στην παρούσα εργασία τον όρο *Urban Environmental Education* τον μεταφράζουμε ως “*Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*” και για συντομία του λόγου θα κάνουμε χρήση της συντομογραφίας Α.Π.Ε..

### **1.2.1.1. Προκλήσεις στην εφαρμογή της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης & βήματα για την υπέρβασή τους**

Όσοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προγράμματα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν κάποιες πιθανές ή πραγματικές προκλήσεις όπως υποστηρίζουν Withrow-Clark, et. al. (2015). Κάποιες από αυτές είναι οι εξής:

- έλλειψη ενδιαφέροντος των κατοίκων μία πόλης στην κατανόηση των αστικών οικοσυστημάτων
- Έλλειψη πηγών για την υλοποίηση αποτελεσματικών και με σημαντικό περιεχόμενο προγραμμάτων Α.Π.Ε.
- Μειωμένο ενδιαφέρον από εκπαιδευτικούς για δραστηριότητες εκτός σχολείου λόγω της απαιτητικής προετοιμασίας και οργάνωσης

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αυτές τις προκλήσεις, ώστε με επιτυχία να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε., οι Withrow-Clark, et al. (2015) προτείνουν 4 βήματα. Το πρώτο βήμα που θα μπορούσαν να κάνουν είναι να προσδιορίσουν τον αστικό εκείνο τόπο ώστε να διερευνήσουν και να ενισχύσουν στους μαθητές τους το “sense of place”. Το δεύτερο βήμα είναι να διερευνήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις για τον τόπο αυτό σε σχέση με την φυσική ιστορία, την βιοποικιλότητα κ.α. Το τρίτο βήμα είναι να έρθουν σε επαφή με την τοπική κοινότητα και να βρουν τρόπους ώστε να εμπλέξουν τους τοπικούς φορείς στις δράσεις. Τέλος θα πρέπει να ενθαρρύνουν την εμπλοκή όλο και περισσότερων συμμετεχόντων σε δράσεις Α.Π.Ε. Τα βήματα αυτά οι ίδιοι τα αποτυπώνουν σχηματικά με το εξής σχήμα

Σχήμα 5:  
ανάπτυξη της  
του τόπου”  
Clark, et al.,



Βήματα στην  
“αντίληψης  
(Withrow-  
2015)

Βλέπε  
μετάφραση

παρακάτω



### 1.2.1.2. Η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων

Η Α.Π.Ε. τείνει να εμπλέκει διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στην ενεργή αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Έτσι θεωρείται πια ξεπερασμένη η παραδοσιακή πρακτική της αποκλειστικής παροχής γνώσεων με στόχο την υιοθέτηση μια φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Μια εναλλακτικά κοινωνική κριτική προοπτική στην Π.Ε. δίνει έμφαση στην επίδραση των πολιτισμικών αξιών και των δομικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας στην περιβαλλοντική συμπεριφορά των ανθρώπων και στην ανάγκη συμμετοχικών προσεγγίσεων όπως για παράδειγμα την εμπλοκή νέων και ηλικιωμένων κατοίκων μιας πόλης σε κοινές δράσεις (Stevenson, Wals, Heimlich & Field, 2017).



θηκε παραπάνω η Α.Π.Ε. τείνει να εμπλέκει διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στην ενεργή αντιμετώπιση

περιβαλλοντικών ζητημάτων με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Έτσι η περιβαλλοντική μάθηση και δράση επιτελείται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στοχεύει στην κοινωνική ευημερία στις πόλεις και σε άλλα περιβάλλοντα.

Οι Krasny, et al. (2017) χρησιμοποιεί τον όρο “Community Environmental Education” όταν η Π.Ε. βασίζεται στην κοινωνική μάθηση υποστηρίζοντας παράλληλα ότι η κοινωνική μάθηση εμπεριέχει μια ποικιλία από θεωρίες μάθησης οι οποίες όλες επικεντρώνονται στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι ίδιοι τονίζουν ότι ο όρος “Community Environmental Education” είναι ένα αναδύομενο επιστημονικό πεδίο χωρίς ξεκάθαρο ακόμα ορισμό. Ένας πρώτος ορισμός που αναπτύχθηκε στην Αμερική στον χώρο της Α.Π.Ε. είναι ο εξής: “*Community Environmental Education είναι η εκπαίδευση που στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής ευημερίας μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες περιβαλλοντικές δράσεις. Η Community Environmental Education καλλιεργεί την συλλογική μάθηση και δράση λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες μιας κοινότητας*” (Price, Simmons & Krasny, 2014).

Επειδή η διαδικασία οικοδόμησης σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι σημαντική για την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας, οι θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στο πώς η μάθηση μπορεί να συμβεί μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους είναι πολύ χρήσιμες στην κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας στην Community Environmental Education (Wals, 2007). Σε ένα αστικό περιβάλλον η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο ενός προγράμματος Α.Π.Ε. μπορεί να επιτευχθεί ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, μεταξύ μαθητών και ντόπιων κατοίκων καθώς και μεταξύ μαθητών και επιστημόνων (Krasny, et al., 2017).

Τη δεκαετία του 1980 η εκπαίδευση που βασιζόταν στην θεωρία του Dewey προσπαθούσε να προετοιμάσει τα παιδιά να προσαρμοστούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Zilversmit, 1993). Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη φιλοσοφία είχε το ιδανικό της κοινότητας, δηλαδή ότι τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να εργαστούν με άλλους με ένα πνεύμα ενσυναίσθησης και προσφοράς στον κόσμο. Οι Derr, et al. (2017) υποστηρίζουν ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης άνοιξε δρόμους για διερεύνηση του αστικού περιβάλλοντος. Οι ίδιοι μέσα από κάποιες περιπτώσεις μελέτης προγραμμάτων Α.Π.Ε. διαπίστωσαν ότι αναδεικνυόταν 5 εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: Η δημιουργική αυτό-έκφραση, η συμμετοχική μάθηση, η βιωματική μάθηση βασισμένη στον τόπο, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η διατύπωση προτάσεων.

### **1.2.2. Η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” - Δύο σημαντικές έρευνες**



Όταν η έννοια του “τόπου” στην παιδαγωγική προσέγγιση της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* αφορά στο αστικό περιβάλλον, τότε αναφερόμαστε στο πεδίο της *Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αν σκεφτεί κανείς πως περίπου το 90% του πληθυσμού της γης ζει σε αστικές και ημιαστικές περιοχές (Daudi & Heimlich, 2000), όταν η Π.Ε. προσανατολιστεί στην πόλη όπου ζουν οι μαθητές, μέσα από το πρίσμα της *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο*, τότε μπορεί να ενισχύσει την σύνδεση των μαθητών που ζουν σε αστικές περιοχές με τον φυσικό κόσμο.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε ότι οι Kudryavtsev, et al. (2012) υλοποίησαν μία από τις πρώτες έρευνες στον χώρο αυτό. Η έρευνα τους αφορούσε καλοκαιρινά εκπαιδευτικά προγράμματα νέων στην περιοχή Bronx της Νέας Υόρκης το καλοκαίρι του 2010. Οι νέοι που συμμετείχαν σε προγράμματα Π.Ε. αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και αυτοί που συμμετείχαν σε μη περιβαλλοντικά προγράμματα αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα διεξήχθη πριν την έναρξη των προγραμμάτων και μετά την ολοκλήρωσή τους. Όσοι μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα Π.Ε. ασχολήθηκαν με: α) δραστηριότητες φροντίδας του περιβάλλοντος όπως: φροντίδα των δέντρων στους δρόμους, των δημόσιων κήπων, των αστικών αλσουλίων, κ.α. β) δραστηριότητες αναψυχής στην φύση που εμπεριέχεται σε ένα αστικό περιβάλλον, όπως: κανό, καγιάκ, κωπηλασία, κ.α. γ) δραστηριότητες παρατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος σε πάρκα, βοτανικούς και δημόσιους κήπους, όπως παρατήρηση πουλιών, παρατήρηση και εξέταση της ποιότητας του νερού στο ποτάμι, κ.α. δ) δραστηριότητες ενημέρωσης και κατάρτισης από εξειδικευμένους επιστήμονες που περιλάμβανε διαλέξεις εντός και εκτός τάξης αναφορικά με το τοπικό περιβάλλον.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) πως η *οικολογική σημασία* που οι νέοι της πειραματικής ομάδας απέδιδαν συγκεκριμένο τόπο ενισχύθηκε σημαντικά συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. β) αντίθετα δεν ενισχύθηκε σημαντικά η *σύνδεση με τον τόπο*. Αυτό το ερμήνευσαν ως συνέπεια του πολύ σύντομου χρόνου διάρκειας των προγραμμάτων Π.Ε. (μόλις 5 με 6 εβδομάδες), ενώ μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία τονίζεται πως η σύνδεση με έναν τόπο αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου και μέσα από συχνές και επαναλαμβανόμενες βιωματικές εμπειρίες σε σχέση με τον τόπο (Tuan 1977, Hay, 1998). Βέβαια, μπορεί να μην ενισχύθηκε η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο στο αστικό περιβάλλον όπου ζούσαν μέσα από την συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα Π.Ε., όμως η όποια σύνδεση τους σχετίστηκε περισσότερο με τα οικολογικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τόπου και επιπλέον ενισχύθηκε η τάση τους να αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στις οικολογικές πλευρές του αστικού περιβάλλοντος. Οι εν λόγω ερευνητές υποστηρίζουν πως αυτά τα προγράμματα Π.Ε. στην πόλη βοήθησαν τους μαθητές να αντιληφθούν *την πόλη ως τόπο*, να αλληλεπιδράσουν με την φύση, να καλλιεργήσουν λαχανόκηπους και να χαρούν δραστηριότητες περιβαλλοντικής αναψυχής. Αυτή η διαπίστωση τους αντιστοιχεί σε εκείνην του Barlett’s (2005a) σύμφωνα με τον οποίο η σύνδεση με έναν

αστικό τόπο μπορεί να βασιστεί κυρίως σε στοιχεία του τόπου που σχετίζονται με την φύση: όπως δέντρα, φυτά, πουλιά, κ.α..

Επίσης, μία από τις πιο σημαντικές έρευνες, στο πεδίο αυτό είναι και η έρευνα των Russ, Peters, Krasny, & Stedman (2015) η οποία ήταν μία έρευνα αφηγήσεων (Narrative Research). Αυτή η ερευνητική τεχνική βασίζεται σε αφηγήσεις προσωπικών ιστοριών και διεξάγεται με την μέθοδο της συνέντευξης, η οποία επικεντρώνεται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Emerson & Frosh, 2004). Στην αφηγηματική έρευνα, η συνέντευξη δεν είναι απλά ένα μέσο συλλογής δεδομένων αλλά είναι από μόνη της μια μορφή παραγωγής δεδομένων (Elliott, 2005). Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στις συνεντεύξεις 9 εκπαιδευτικών και 5 μαθητών που συμμετείχαν σε προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* έξι κοινοτικών οργανισμών και ενός γυμνασίου στην περιοχή του Bronx στην Νέα Υόρκη. Στα προγράμματα αυτά, που πρότειναν 3 ακαδημαϊκοί στον χώρο της Π.Ε. (Mary Leou, New York University, Gretchen Ferenz, Cornell University Cooperative Extension-NYC, και Jill Weiss, Environmental Education Advisory Council), συμμετείχαν μαθητές από 14 έως 18 ετών περίπου, εστιάζοντας στο αστικό περιβάλλον, κυρίως στην διάρκεια έξι εβδομάδων μέσα στο καλοκαίρι. Μερικά από αυτά τα προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* εστιάζονταν σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου διάρκειας 12 εβδομάδων μέσα στο φθινόπωρο ή την άνοιξη. Πολλοί μαθητές συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα για μερικά χρόνια. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες επικεντρωνόταν κυρίως στην περιβαλλοντική αποκατάσταση φυσικών χώρων, όπως είναι τα αστικά δάση, παρόχθιοι οικότοποι, καθώς και στην συντήρηση δημόσιων κήπων. Κάποιες άλλες δραστηριότητες αφορούσαν τη δημιουργία και συντήρηση αστικών καλλιεργιών, φύτευση και συντήρηση παρτεριών με λουλούδια και δέντρων στους δρόμους. Άλλες περιβαλλοντικές δραστηριότητες αφορούσαν την ανάλυση της ποιότητας του νερού στο ποτάμι, παρατήρηση πουλιών, περιβαλλοντική αναψυχή όπως canoeing στο ποτάμι, κ.α.. Επιπλέον κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιούνταν μέσα στην τάξη, αλλά αφορούσαν την μάθηση αναφορικά με το αστικό φυσικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες και μέλη της κοινότητας που ήταν προσκεκλημένοι να μιλήσουν μέσα στην τάξη. Μερικές φορές οι μαθητές συμμετείχαν σε δράσεις περιβαλλοντικού ακτιβισμού, όπως διάφορα events στα πάρκα, εικαστικά δρώμενα, παρουσιάσεις στα media, πορείες διαμαρτυρίας, διανομή φυλλαδίων, ή συγγραφή επιστολών προς τους υπευθύνους. Οι περισσότερες από αυτές τις δράσεις υλοποιούνταν στην περιοχή Bronx, αλλά μερικές φορές εξερευνούσαν και άλλες περιοχές της Νέας Υόρκης ή περιοχές εκτός πόλης.

Αναφορικά με την παραπάνω έρευνα, το χρονικό διάστημα 2010 – 2011, ο πρώτος ερευνητής πήρε συνέντευξη από 9 εκπαιδευτικούς, έναν τουλάχιστον από καθένα από τα 7 προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι 9 αυτοί εκπαιδευτικοί, είτε εφάρμοζαν προγράμματα τα οποία οι ίδιοι διαμόρφωναν, είτε προσάρμοζαν υπάρχοντα προγράμματα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν 5 μαθητές προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα μέσω της συνέντευξης τους. Σημαντική προϋπόθεση ήταν οι μαθητές αυτοί να συμμετείχαν για τουλάχιστον δύο χρόνια σε αυτά τα προγράμματα, ώστε να ήταν σε θέση να παρέχουν αναλυτικές και αντιπροσωπευτικές απαντήσεις κατά την διαδικασία της συνέντευξης.

Οι παραπάνω συνεντεύξεις βασίστηκαν σε τρεις τύπους ερωτήσεων αναφορικά με τα εξής: *α) background*, όπως: τί ήταν εκείνο που σε επηρέασε στη ζωή σου και σε οδήγησε να εφαρμόζεις ή να συμμετάσχεις σε τέτοια προγράμματα Π.Ε., ποιά ήταν η αφορμή να ασχοληθείς με τα συγκεκριμένα προγράμματα *Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο* στην περιοχή του Bronx; κ.α. *β) practice*, όπως: Μπορείς να μου διηγηθείς κάποιες δραστηριότητες αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα; *γ) reflection*, όπως: Τί εμπειρίες θα ήθελες να μοιραστείς σχετικά με την διδασκαλία και τη μάθηση αναφορικά με την πόλη ως ένα οικολογικά σπουδαίο τόπο;

Κατά την διαδικασία της ανάλυσης των αφηγήσεων που προέκυψαν από τις παραπάνω συνεντεύξεις, εφαρμόστηκε η μέθοδος “Θεματική Ανάλυση” (Riessman, 2008) ή οποία είναι παρόμοια με την “Ανάλυση Περιεχομένου” (Lieblich, et al., 1998, Smith, 2000). Η ανάλυση των αφηγήσεων εφαρμόστηκε όσο πιο ανοιχτά ήταν δυνατόν, προκειμένου να αναδυθούν θέματα σχετικά με την αντίληψη του τόπου γενικά. Αυτή η μορφή θεματικής ανάλυσης με “open coding” έχει εφαρμοστεί και σε άλλες έρευνες αναφορικά με την αντίληψη του τόπου μέσω αφηγήσεων (Rogan, O’Connor & Horwitz, 2005) ή μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Manzo, 2005).

Αναφορικά με την εγκυρότητα της παραπάνω έρευνας, τέθηκαν τα εξής κριτήρια: *πειστικότητα, αντιστοιχία και ρεαλιστική χρήση*. Βέβαια επειδή η “ανθρώπινη ερμηνεία είναι πάντα μόνο μερική” (Seamon, 2000), οι ερευνητές που εφαρμόζουν την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεν ισχυρίζονται ποτέ πως προσφέρουν “τον μοναδικό τρόπο ερμηνείας” (Feldman, et al., 2004) και καλούν τους αναγνώστες να συμμετέχουν οι ίδιοι στην ερμηνεία. Τα σημαντικότερα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ήταν τα εξής: 1) η αφηγηματική ανάλυση έδειξε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους ένα οικολογικό νόημα του τόπου και να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να εκτιμήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να ωφεληθούν από τις πλευρές εκείνες του αστικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την φύση. Επιπλέον, προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν μια αντίληψη των δυνατοτήτων που υπάρχουν ώστε ένας αστικός τόπος, περιβάλλον ή οικοσύστημα να βελτιωθεί, και 2) όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παρουσίασαν τρεις γενικές προσεγγίσεις (αναφορικά με την ενίσχυση της οικολογικής σημασίας που απέδιδαν οι μαθητές στον τόπο) στα προγράμματα Α.Π.Ε. *α) τις άμεσες εμπειρίες* στο αστικό περιβάλλον, σε υποδομές πρασίνου και στην φύση που συναντάει κανείς σε ένα αστικό περιβάλλον *β) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις* μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών και

μελών της κοινότητας, και γ) την ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης και της οικολογικής ταυτότητας.

Μέσα από την έρευνα των Russ, et al. (2015), προέκυψε ότι οι μαθητές άρχισαν να απολαμβάνουν τη μάθηση σε φυσικά τοπία μέσα στην πόλη, να αναπτύσσουν υπερηφάνεια για τα ήδη υπάρχοντα φυσικά τοπία στις γειτονιές τους, να αναπτύσσουν εμπειρίες στην φύση και να τις μοιράζονται με άλλους μαθητές, καθώς και να υλοποιούν δραστηριότητες σχετικές με την προστασία της φύσης μέσα στο αστικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνας εστιάζουν στην Π.Ε. στην οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ευεξία “well-being” των μαθητών παρά στην ανάπτυξη φίλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς “pro-environmental behavior” (Schusler & Krasny, 2010). Επιπλέον μέσα από την έρευνα αυτή, τονίζεται ο λόγος που απαιτείται οι μαθητές να αναπτύξουν και να δώσουν έμφαση σε μια οικολογική σημασία του τόπου ακόμα και μέσα από την φαντασία τους αναφορικά με το πώς το αστικό περιβάλλον, και η φύση μέσα σε αυτό θα μπορούσε να είναι στο μέλλον. Αυτές οι ιδέες αντανakλούν την ερώτηση του Lutts’s (1985) σχετικά με την ανάπτυξη της αντίληψης του τόπου στην Π.Ε., μέσω της διδακτικής προσέγγισης ενός τόπου αναφορικά με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του: “Μπορούμε να διδάξουμε για το πιθανό μέλλον, να βοηθήσουμε τους μαθητές να διακρίνουν τις εναλλακτικές επιλογές, να επιλέξουν εκείνες που πιστεύουν πως αξίζει να εφαρμόσουν δρώντας ενεργά ώστε να πετύχουν;”. Επίσης τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αντανakλούν την άποψη του Sanderson (2009) ότι “το να ξανα-φανταστούμε τις πόλεις μας, μπορεί να είναι ένα κίνητρο ώστε να αξιοποιήσουμε με έναν περισσότερο αειφόρο τρόπο τους διαθέσιμους χώρους σε μια πόλη (όπως πράσινες στέγες – κήπους κ.τ.λ.)”.

### **1.2.3. Γιατί η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι το μέλλον της Π.Ε.;**

Η Α.Π.Ε. έχει μια ιστορία 100 χρόνων περίπου αφού ο όρος “Urban Environmental Education” αναφέρθηκε πρώτη φορά στην βιβλιογραφία στα τέλη της δεκαετίας του ’60 (Shomon, 1969), συσχετίζοντας ιδέες που χρονολογούνται στις αρχές του εικοστού αιώνα.

Όμως γιατί η Α.Π.Ε. κερδίζει έδαφος στο χώρο της διεθνούς επιστημονικής έρευνας τα τελευταία χρόνια; Μία σχετική απάντηση δίνεται από τους Maddox, Nagendra, Elmqvist & Russ (2017) οι οποίοι τονίζουν πως λόγω της παγκόσμιας επιτάχυνσης του φαινομένου της αστικοποίησης στις μέρες μας, είναι ουσιαστικός ο ρόλος της Α.Π.Ε.. Οι πόλεις σε παγκόσμια κλίμακα προβλέπεται τα επόμενα 30 με 40 χρόνια να απορροφήσουν περίπου 3 δισεκατομμύρια επιπλέον πληθυσμό. Όμως, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, χρειαζόμαστε πόλεις που να είναι ανθεκτικές, βιώσιμες, υποφερτές και δίκαιες. Έτσι η Α.Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστούν συνήθεις προκαταλήψεις όπως ότι: α) οι πόλεις είναι οικολογικά άγονες ή “νεκρές” β) φύση είναι μόνο η άγρια ζωή μακριά από τις πόλεις, γ) οι άνθρωποι στις πόλεις δεν νοιάζονται για τη φύση ή δεν την χρειάζονται, και δ) είναι η αιτία όλων των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η Α.Π.Ε.

μπορεί επίσης να διαδραματίσει ένα κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση της εμπλοκής των κατοίκων σε ζητήματα που αφορούν την πόλη που ζουν μέσα από την κατανόηση και την αξιοποίηση προκλήσεων, αξιών, δράσεων και μεθόδων για την επίτευξη της αειφορίας στις πόλεις τους.

Επιπλέον οι Maddox, Nagendra, Elmqvist & Russ (2017) απαντώντας στην ερώτηση ποιά είναι τα κύρια στοιχεία μια πόλης, διευκρινίζουν ότι αυτά είναι: α) οι άνθρωποι και οι κοινότητες τους, β) τα κτίρια, οι δρόμοι και άλλες κατασκευές, και γ) η φύση. Τονίζουν επίσης ότι οι πόλεις είναι από μόνες τους οικοσυστήματα που έχουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της αειφορίας σε παγκόσμιο επίπεδο αφού μέχρι το 2030 ο παγκόσμιος αστικός πληθυσμός αναμένεται να είναι 4,9 δισεκατομμύρια, σχεδόν διπλάσιος από όσο ήταν το 2000 και η έκταση των αστικών περιοχών αναμένεται να τριπλασιαστεί. Αυτή η επιτάχυνση της αύξησης του αστικού πληθυσμού αναμένεται επίσης να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα όπως: μείωση φυσικών πόρων, περιβαλλοντική υποβάθμιση, κλιματική αλλαγή, κοινωνικές ανισότητες και φτώχεια. Στην αντιμετώπιση όλων αυτών των προβλημάτων έρχεται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο η Α.Π.Ε.

Αυτό αναγνωρίστηκε και από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και έτσι ανάμεσα στους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης όπως τέθηκαν το 2015 από τον Ο.Η.Ε. (United Nations, 2015) είναι και ο 11<sup>ος</sup> στόχος που αφορά αποκλειστικά τις πόλεις: *«Δημιουργία πόλεων με ασφάλεια, ανθεκτικότητα και βιωσιμότητα. Αυτός ο στόχος προσφέρει ένα οδικό χάρτη προς λειτουργικές αξίες που οφείλουμε να διερευνήσουμε, να υιοθετήσουμε, να μοιραστούμε και να διδάξουμε στον αναδυόμενο αστικό κόσμο. Ο οδικός αυτός χάρτης οφείλει να περιλαμβάνει στόχους όπως η εξασφάλιση ανοιχτών χώρων, βιώσιμη περιβαλλοντική διαχείριση και πρόσβαση στη φύση και στα πολλαπλά οφέλη της και υπηρεσίες της»* Βλέπουμε λοιπόν ότι στο κέντρο του 11<sup>ου</sup> στόχου βρίσκεται η φύση.

Οι Aronson, et al. (2014) τονίζουν ότι ευτυχώς οι πόλεις διαθέτουν ακόμα σημαντική βιοποικιλότητα. Διαθέτουν μικρές αλλά πλούσιες περιοχές βιοποικιλότητας με συμπλέγματα πολλών ειδών ζωντανών οργανισμών. Οι περιοχές πρασίνου στις πόλεις δεν περιλαμβάνουν μόνο τα πάρκα αλλά ακόμα και τα δέντρα στους δρόμους, δημόσιους και ιδιωτικούς κήπους και υγροτόπους. Το φυσικό αυτό περιβάλλον στις πόλεις μπορεί να: α) προσφέρει ατομική και κοινωνική ευημερία, β) έχει έναν ρυθμιστικό ρόλο στην παγκόσμια ρύπανση και κλιματική αλλαγή, και γ) προσφέρει μία διέξοδο στην οικονομική ανασφάλεια των οικονομικά αδυνάτων στις πόλεις μέσω της αστικής γεωργίας. Αρκεί να έχουν επαρκή πρόσβαση σε καλής ποιότητας αστικών χώρων πρασίνου. Η Α.Π.Ε. έρχεται να διαδραματίσει έναν κεντρικό ρόλο στην διδασκαλία αναφορικά με την βιοποικιλότητα στις πόλεις, τις οικολογικές υπηρεσίες, τη φύση και τις πολλαπλές συνδέσεις μεταξύ του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος. Μπορεί επίσης πέρα από την παροχή των γνώσεων να κινητοποιήσει τους κατοίκους μιας πόλης ώστε να εμπλακούν σε βιωματικές δράσεις φροντίδας του αστικού περιβάλλοντος με στόχο την επίτευξη της αειφορίας στις πόλεις.

Οι Leou & Kalaitzidaki (2017) επισημαίνουν ότι οι πόλεις είναι πλούσιες σε χώρους που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας έναν ρόλο ζωτικής σημασίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επίσης οι πόλεις προσφέρουν τόσο το περιεχόμενο όσο και το πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες στις δικές τους κοινότητες στο πλαίσιο διαθεματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσφέροντας την δυνατότητα πρόσβασης στην ιστορία στην οικολογία και στον πολιτισμό. Για παράδειγμα εγκαταλελειμμένες βιομηχανικές εγκαταστάσεις, ιστορικά κτίρια, σταθμοί τρένων, εμπορικά κέντρα, κ.α. μπορούν να γίνουν οι τάξεις για μελέτη και έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν αστικά μονοπάτια ώστε να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την κατανόηση τέτοιων τόπων σε μια πόλη καθώς και της περιπλοκότητας των πόλεων ως κοινωνικό-οικολογικά συστήματα.

Βέβαια οι Cockett, et al. (2017) τονίζουν ότι στα προγράμματα σπουδών η “Εκπαίδευση για την Αειφορία” στις πόλεις ποικίλει σημαντικά σε παγκόσμια κλίμακα. Σε κάποιες χώρες η “Εκπαίδευση για την Αειφορία” είναι μια αυτόνομη ενότητα στο πρόγραμμα σπουδών, σε άλλες χώρες επιτυγχάνεται διαθεματικά μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων και σε άλλες χώρες υπάρχει απόλυτη σιωπή σε σχέση με την Αειφορία. Ανεξάρτητα όμως από το τί προβλέπει ένα πρόγραμμα σπουδών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν το αστικό περιβάλλον για τη μάθηση μέσω βιωματικών δράσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ως ερευνητές, σχεδιαστές, επιστήμονες κ.α.

Στην Α.Π.Ε. μπορούν πολύ αποτελεσματικά να αξιοποιηθούν τρεις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που οδηγούν σε θετικές επιδράσεις τόσο στους ίδιους τους μαθητές που ζουν σε ένα αστικό περιβάλλον όσο και στο τοπικό περιβάλλον και τοπική κοινότητα. Οι προσεγγίσεις αυτές σύμφωνα με τους Schusler, et al. (2017) είναι α) η συμμετοχική έρευνα δράσης, β) η αλληλοδιδασκαλία, και γ) η κοινωνική εμπλοκή των νέων.

Σχετικά με την *συμμετοχική έρευνα δράσης* οι Schusler, et al. (2017) υποστηρίζουν πως αν και οι ίδιοι οι νέοι είναι ειδικοί στις προσωπικές τους ζωές, οι έρευνες που τους αφορούν σχεδιάζονται συνήθως και υλοποιούνται από ενήλικες. Οι Barratt, et al. (2013) υιοθετώντας την πρώτη εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια έρευνα τους στην Αυστραλία σχετικά με τις αντιλήψεις των νέων για τη φύση, αντιμετώπισαν τους νέους όχι απλά ως αντικείμενα της έρευνας αλλά τους κάλεσαν να συμμετάσχουν ως συν-ερευνητές. Έτσι τελικά στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από 9 έως 14 ετών σε δύο τοποθεσίες: μια αστική περιοχή και ένα περιθωριακό προάστιο. Οι μαθητές συνέλεξαν δεδομένα μέσω συμμετοχικής παρατήρησης (καταγραφής σε ημερολόγιο και συζήτησης) και μέσω εικαστικών μεθόδων (ζωγραφικής, φωτογραφίας, βίντεο).

Η δεύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, η *αλληλοδιδασκαλία*, αφορά την διαδικασία κατά την οποία μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά και εμπειρίες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Οι Lee & Murdock (2001) υποστηρίζουν πως όταν μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας “διδάξουν” μαθητές μικρότερης ηλικίας τότε

αυτό έχει θετικές επιδράσεις και στις δύο ομάδες μαθητών. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στην Νέα Υόρκη το καλοκαίρι του 2015. Έτσι στο Cornell University 20 μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά σύντομων επιμορφωτικών σεμιναρίων και στη συνέχεια ανέλαβαν να διδάξουν άλλους μικρότερους μαθητές σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. πώς να δημιουργούν μπάλες φυσικής σποράς με σπόρους “Pollinator Seed Bobs” και πώς αυτές μπορούν να πεταχτούν σε περιοχές της πόλης που είναι χωρίς πράσινο ώστε να δώσουν ζωή μέσα από την ανάπτυξη κάποιων φυτών. Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα στην εκδήλωσης λήξης συμμετείχαν πάνω από 400 μαθητές και ενήλικες.

Τέλος, η 3<sup>η</sup> εκπαιδευτική προσέγγιση, που αφορά στην *κοινωνική εμπλοκή των νέων*, επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των νέων σε περιβαλλοντικές δράσεις και μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους κοινωνικούς φορείς και με ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Η Α.Π.Ε. μπορεί να αξιοποιηθεί πολύ αποτελεσματικά η *διαγενεακή εκπαίδευση* ως κοινωνικό μέσο ανταλλαγής εμπειριών και μάθησης μεταξύ νεότερων και παλιότερων γενεών. Έτσι σε κάποιο πρόγραμμα Α.Π.Ε. μπορούν νέοι και ενήλικες να εργαστούν μαζί για να βελτιώσουν το αστικό περιβάλλον. Συνήθως οι ηλικιωμένοι άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση στα σχολεία ή στα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αυτό αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία ενδυνάμωσης των κοινωνικών σχέσεων στις αστικές κοινότητες και ενστάλαξης στα παιδιά μιας βαθύτερης αίσθησης περιβαλλοντικής σύνδεσης με τον τόπο (Liu & Kaplan, 2017). Βέβαια σε ένα ιδανικό διαγενεακό πρόγραμμα Α.Π.Ε. δημιουργούνται ευκαιρίες όπου οι άνθρωποι διαφορετικών ηλικιών μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον ανταλλάσσοντας γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες και αντιλήψεις. Ιδιαίτερα δε στις πόλεις ο πληθυσμός των ηλικιωμένων, ο οποίος αυξάνεται συνεχώς, θα μπορούσε να είναι μια ανεξάντλητη ανθρώπινη πηγή γνώσεων για το αστικό περιβάλλον καθώς και υποστήριξης σε προγράμματα Α.Π.Ε.. Επιπλέον, με δεδομένο ότι στις πόλεις τα παιδιά συνήθως δεν ζουν κοντά στους παππούδες και γιαγιάδες, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με ηλικιωμένους. Έτσι θα ήταν για αυτά τα παιδιά μια ευκαιρία μέσα από ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. να μάθουν από τις εμπειρίες ζωής των ηλικιωμένων τις οποίες απέκτησαν ζώντας σε ένα αστικό περιβάλλον και βιώνοντας όλες τις αλλαγές στο πέρασμα του χρόνου. Όμως καθώς οι συμμετέχοντες μαθαίνουν σχετικά με το αντίκτυπο του περιβάλλοντος στις ζωές των άλλων, αποκτούν συναίσθηση των κοινών ανησυχιών. Αυτό συμβάλει στην κατανόηση των αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος και της αντίληψης πώς να εργαστούν μαζί για να το βελτιώσουν (Kaplan & Liu, 2014).

Οι Aguilar, et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η Α.Π.Ε. πρέπει να είναι πολύ καλά σχεδιασμένη ώστε να είναι *ενταξιακή* (inclusive). Ακόμα η μετάβαση προς μια περισσότερο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι μέσω μιας “διαπολιτισμικής προσέγγισης” στη μάθηση, οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες απαιτείται να καλλιεργούνται μέσω αλληλεπίδρασης σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2014). Αυτή είναι μια πολύ δύσκολη, απαιτητική

και ατέρμονη προσπάθεια. Έτσι για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. που είναι “inclusive” θα μπορούσαν να συμμετέχουν άτομα με αναπηρία, άτομα με ε.ε.α.. Θα μπορούσαν επίσης να συμμετέχουν άτομα που μιλούν διαφορετική γλώσσα (multilingual) καθώς επίσης να είναι σε διαφορετικές γλώσσες τα γραπτά κείμενα. Η ολιστική πολιτισμική προσέγγιση όμως είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα. Είναι η ειλικρινής εκτίμηση της διαφορετικής κουλτούρας των “άλλων” καθώς και μάθηση από τις διαφορετικές εμπειρίες ζωής.

Η Α.Π.Ε. προσφέρει δυνατότητες για αυτήν την ενταξιακή (inclusive) διάσταση αφού μπορεί να αξιοποιήσει την διαγενεακή και την διαπολιτισμική μάθηση. Έτσι σε προγράμματα Α.Π.Ε. μπορούν οι ενήλικες να διδάξουν τους μαθητές και οι μαθητές να ανταλλάξουν πολιτισμικές εμπειρίες ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο του καθενός. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν συλλογικά στην προσπάθεια βελτίωσης του τοπικού τους περιβάλλοντος μέσα από ένα πνεύμα κοινωνικής συνοχής που μπορεί να αναπτυχθεί όταν άνθρωποι από διαφορετικές γενιές εργάζονται μαζί στις πόλεις (Harris, 2009). Η Α.Π.Ε. θα μπορούσε να αφορά και προγράμματα *Αστικής Γεωργίας*. Τί μπορεί όμως να περιλαμβάνει η αστική γεωργία; Μπορεί να περιλαμβάνει κήπους σε ταράτσες σπιτιών ή σχολείων, δημόσιους κήπους, πράσινα σπίτια, φυτώρια, κάθετες φάρμες σε ανοιχτούς υποβαθμισμένους χώρους ή εγκαταλελειμμένες βιομηχανικές περιοχές (Pevac, et al., 2017). Βέβαια η αστική γεωργία δεν είναι μια νέα πρακτική. Υπήρχε από τότε που οι άνθρωποι έζησαν σε πόλεις. Οι Αιζέκοι εξασφάλιζαν μέρος της τροφής τους καλλιεργώντας πάνω σε τεχνητά νησιά που δημιουργούσαν μέσα σε ρηχές λίμνες. Ο Βαν Γκογκ το 1887 ζωγράφισε τον πίνακα «Λαχανόκηποι στην Βοναπάρτη» στον οποίο απεικόνιζε κήπους που προμήθευαν φρέσκα λαχανικά στις αγορές και τα εστιατόρια του Παρισιού. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ο σπουδαίος φιλόσοφος John Dewey χρησιμοποιούσε τους κήπους στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο για να εμπλέξει τους μαθητές να κατανοήσουν τις αλληλεπιδράσεις στη ζωή. Η διδασκαλία του αυτή επηρέασε σημαντικά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Όμως σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι σημαντικό οι μαθητές να εμπλακούν βιωματικά στην καλλιέργεια ενός αστικού λαχανόκηπου γιατί δεν γνωρίζουν από πού προέρχονται και πώς φτάνουν στο τραπέζι τους κάποια είδη τροφής (Tsui, 2007). Επιπλέον οι μαθητές μαθαίνουν την σπουδαιότητα της αγρό-βιοποικιλότητας και τον ρόλο των αστικών κήπων στην υγεία του οικοσυστήματα στις πόλεις, αφού ένας αστικός κήπος μπορεί να προσελκύσει πολλά είδη εντόμων και άλλων ειδών άγριας ζωής (Pevac, 2016) και έτσι να ενισχυθεί η βιοποικιλότητα στις πόλεις αφού η αστικοποίηση έχει καταστρέψει και κατακερματίσει αρκετούς φυσικούς βιότοπους με αποτέλεσμα την σημαντική μείωση της βιοποικιλότητας (McCann & Schulser, 2017).

Η εμπλοκή μαθητών σε δράσεις φροντίδας και αποκατάστασης αστικών χώρων, είτε αυτοί είναι απλά μια αυλή σχολείου είτε είναι μεγαλύτεροι διαθέσιμοι χώροι, τους επιτρέπουν να νιώσουν ένα αίσθημα ιδιοκτησίας και σύνδεσης με τον τόπο τους και την τοπική κοινότητα. Μέσα από την βιωματική εμπλοκή



τους σε τέτοιες δράσεις αισθάνονται ότι συμβάλουν στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος (McCann & Schulser, 2017).

Εξετάζοντας όλες τις παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στον χώρο της Α.Π.Ε. με μια ολιστική ματιά, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στις πέντε τάσεις που διακρίνουν οι Russ & Krasny (2015) στην Α.Π.Ε. οι οποίες είναι: α) η πόλη ως τάξη β) η επίλυση προβλήματος γ) η περιβαλλοντική φροντίδα δ) η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και ε) η πόλη ως κοινωνικό-οικολογικό σύστημα. Η Α.Π.Ε. μέσα από αυτές τις 5 εκπαιδευτικές τάσεις και μέσα από την αντιμετώπιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων μπορεί να συμβάλει στην αειφορία στις πόλεις. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως γενικότερα η Α.Π.Ε. έχει ένα πολύ ευρύ πεδίο αφού στοχεύει στο να πετύχει πολλαπλούς στόχους, αξιοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, εμπλέκει ποικίλους συμμετέχοντες, υλοποιείται σε ποικίλες τοποθεσίες στην πόλη, αντιμετωπίζει μια ποικιλία από περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και μπορεί να υλοποιηθεί από σχολεία και πανεπιστήμια μέχρι τοπικές και κυβερνητικές οργανώσεις.

Αν δούμε αναλυτικά τις 5 τάσεις που αναφέρουν οι Russ & Krasny (2015) θα λέγαμε ότι η τάση “*City as classroom*” στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για το τοπικό περιβάλλον, την αστική γεωγραφία, οικολογία, βιολογία, ιστορία και άλλα γνωστικά αντικείμενα μέσα από περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης αξιοποιώντας ποικιλία αστικών χώρων: από την σχολική αυλή μέχρι δημόσια πάρκα και ποτάμια στην πόλη. Αναφορικά με την τάση “*Problem Solving*” οι Russ & Krasny (2015) αναφέρουν ότι στοχεύει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στο να πάρουν αποφάσεις, να συμμετέχουν στις τοπικές διαδικασίες χάραξης πολιτικής αλλάζοντας σταδιακά τις προσωπικές τους στάσεις και περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Όταν τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές τα βιώνουν καθημερινά στις πόλεις που ζουν, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αληθινό ενδιαφέρον συμμετοχής σε δράσεις αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Μέσω της Α.Π.Ε. μπορούν οι μαθητές να εκπαιδευτούν για τους τρόπους επίλυσης περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στις πόλεις. Σε σχέση με την τρίτη τάση “*Environmental Stewardship*” οι Russ & Krasny (2015) αναφέρουν ότι στοχεύει στο να αναδείξει τα αστικά οικοσυστήματα, να δημιουργήσει και να διατηρήσει πράσινες υποδομές και να υποστηρίξει την βιοποικιλότητα μέσα από την εμπλοκή σε βιωματικές δράσεις περιβαλλοντικής φροντίδας και διαχείρισης αστικών φυσικών πόρων, όπως για παράδειγμα: αισθητική αναβάθμιση πάρκων, αποκατάσταση εγκαταλελειμμένων χώρων, περιβαλλοντική αναβάθμιση προαύλιων χώρων σχολείων, δημιουργία αστικών λαχανόκηπων, καθαρισμός δημόσιων χώρων, κ.α..

Όμως μέσα από τη μελέτη όλων των προγραμμάτων Α.Π.Ε. που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι απουσιάζει σχεδόν παντελώς το παράκτιο και θαλάσσιο οικοσύστημα. Το γεγονός ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υλοποιήσαμε δράσεις που αφορούσαν στο παράκτιο και θαλάσσιο οικοσύστημα, αυτό ίσως ενισχύει την πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα της έρευνας μας.

### **1.3. ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ & ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ**

Ως μάχιμη εκπαιδευτικός για πάρα πολλά χρόνια στον χώρο τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής αποκόμισα την πεποίθηση πως οι ουσιαστικές αλλαγές στην Εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία προς την κατεύθυνση της βελτίωσης μπορούν να προέλθουν από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που τολμούν να δοκιμάσουν καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές και να τις αξιολογήσουν μέσα από τα αποτελέσματα τους. Ως εκ τούτου είχα καταλήξει στην αντίληψη πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πρωταγωνιστής σε κάθε μορφή έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης γιατί μόνο εκείνος βιώνει τις πραγματικές διαστάσεις όλων των προβλημάτων που υφίστανται σε διάφορες χρονικές περιόδους και σε διάφορες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες. Όμως ο πρωταγωνιστικός αυτός ρόλος προϋποθέτει κατά την άποψη μου τη λήψη πρωτοβουλιών για προσωπική δράση και όχι αναμονή για άνωθεν ερευνητικές παρεμβάσεις.

Άλλωστε σύμφωνα με τον Hoyle (1972a), δεν θα πρέπει να υποτιμάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή κάποιας καινοτομίας στη εκπαιδευτική διαδικασία και έρευνα, αφού ο ρόλος του είναι σημαντικός για τρεις λόγους: α) Έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει καινοτομίες σε επίπεδο τάξης β) Μπορεί

να ενεργήσει ως «πρωτοπόρος» της καινοτομίας μεταξύ των συναδέλφων του, και γ) Τελικά είναι εκείνος ο οποίος θα πρέπει να πειραματιστεί στην εφαρμογή κάποιας καινοτομίας σε επίπεδο τάξης.

Ο Stenhouse (1975) στα μέσα της δεκαετίας του '70 τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να κατανοήσει την πρακτική του και να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Σύμφωνα με τον ίδιο αυτή η μορφή έρευνας αποσκοπεί στο να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρόκειται για ένα χάσμα που οξύνεται για δύο κυρίως λόγους. Από τη μια μεριά η εκπαιδευτική έρευνα δεν συμβάλει πάντα στην αναβάθμιση της καθημερινής σχολικής πρακτικής και δεν ασχολείται όσο θα όφειλε με τα προβλήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό της πράξης και τα οποία μάλιστα συχνά απαξιώνει. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί μένουν περιχαρακωμένοι στο δικό τους καθημερινό κόσμο της απομονωμένης εμπειρίας.

Ο Fullan (1991) άσκησε σκληρή κριτική στην προσπάθεια εισαγωγής οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής από πάνω προς τα κάτω (Top-down), θεωρώντας την αναποτελεσματική, αφού συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, οι προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι επιμορφώσεις των οποίων είναι επιφανειακές. Επιπλέον υπάρχει αδυναμία μακροπρόθεσμης παρέμβασης στα σχολεία και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Έτσι δεν εκτιμάται σωστά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι τελικά ο κύριος φορέας της εκάστοτε εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η Έρευνα-Δράση αναφέρεται στην διαδικασία σχεδιασμού, μετασχηματισμού και αξιολόγησης που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν και διαμορφώνουν την έρευνα (Atweh, et al., 1998). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (Bottom-up), από τη βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας (Carr & Kemmis, 1986). Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι και οι εκπαιδευτικοί της δράσης (Rose & Grosvenor, 2001).

Η Έρευνα-Δράση έχει στόχο, τόσο να μειωθεί ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από την διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση, αλλά και αντίθετα να αυξηθεί η συμμετοχή τους. Έτσι η Έρευνα-Δράση δεν τοποθετεί την πιθανότητα της αλλαγής στα πανεπιστήμια, αλλά στα σχολεία, γιατί το αν η θεωρητική παραίνεση ή η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται πράξη ή όχι, αν εφαρμόζεται ή όχι, εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Armstrong & Moore, 2005). Είναι μια δημοκρατική διαδικασία που δίνει φωνή στους εκπαιδευτικούς και τους ενδυναμώνει.

Έτσι η Έρευνα-Δράση αποτελεί ταυτόχρονα μια επαγγελματική πρακτική καθώς και μια διαδικασία παραγωγής γνώσης. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός ερευνητής θα πρέπει να κατέχει μια σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες. Για την ακρίβεια, δεν υπάρχει άλλος ρόλος στις κοινωνικές επιστήμες

που να απαιτεί ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού όσο αυτός του ερευνητή σε μια Ε.Δ. (Levin, 2008).

Επίσης, σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), η Έρευνα-Δράση μπορεί να φανεί ιδιαίτερα επωφελής κατά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Άλλωστε η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει την τάση να αντιστέκεται σε κάθε καινοτομία, της οποίας η εφαρμογή απειλεί να αλλάξει τις παγιωμένες ισορροπίες μέσα στο σχολείο. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποια καινοτομία σχεδιάζεται κεντρικά (από το ΥΠΕΠΘ, σε κάποιο ερευνητικό κέντρο ή ακόμη στο Πανεπιστήμιο), η αξιοποίηση της Έρευνας-Δράση μπορεί να διασφαλίσει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της καινοτομίας και να συμβάλει στην επιτυχή έκβαση της. Έτσι η καινοτομία μπορεί να εισαχθεί στο σχολείο δημιουργικά, προσαρμοσμένη στις εκάστοτε συνθήκες και ταυτόχρονα να μελετάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με τρόπο παραγωγικό που να οδηγεί στη διαρκή βελτίωση της, ακόμα και στην περίπτωση που σχεδιάζεται και καθοδηγείται από την επιστημονική κοινότητα. Ούτως ή άλλως η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Έρευνα-Δράση μέσα σε ένα έντονα τεχνοκρατικό κλίμα όπως αυτό που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο, αποτελεί από μόνη της μια πραγματική καινοτομία.

Μέσα από την Έρευνα-Δράση πολλά θέματα αναδομούνται και αναπάντεχα ερωτήματα εγείρονται, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πράξη να γίνεται μια αρένα διαμάχης αξιών και μέσα από αυτή τη διαμάχη να αποκτάει νόημα. Η Έρευνα-Δράση καταγράφει και αξιολογεί την αλλαγή που συμβαίνει σε ένα σχολείο και ταυτόχρονα αποτελεί και ένα φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής (Μπούτσκου, 2006).

Η Έρευνα-Δράση, σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη. Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα κι εκείνος που δρα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που ερευνά. Σε συνεργασία με κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτήν την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Δηλαδή η Έρευνα-Δράση είναι μια μορφή συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων στο ερευνητικό πεδίο που ερευνάται.

Στην εκπαίδευση, η Έρευνα-Δράση εμπλέκει όχι μόνο τους διδάσκοντες και τους μαθητές, αλλά και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως γονείς, σχολικούς συμβούλους, τοπικές αρχές ή στελέχη της διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, όπως ονομάζονται οι ερευνητές δράσης που ασχολούνται με την εκπαίδευση, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας αναλαμβάνοντας κεντρικό ρόλο, διατυπώνοντας όχι μόνο την άποψη τους για το εκπαιδευτικό έργο και τα προβλήματα που συναντούν αλλά και παρεμβαίνοντας προτείνοντας στρατηγικές αντιμετώπισης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

### 1.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της Έρευνας-Δράσης

Προσπαθώντας να ανατρέξουμε σε κάποιους συγκεκριμένους ορισμούς της Έρευνας-Δράσης, διαπιστώσαμε πως οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί ποικίλουν σημαντικά. Η προσέγγιση διαφοροποιείται κυρίως ανάλογα με το αν δίνεται έμφαση στους στόχους της έρευνας ή στις ερευνητικές μεθόδους. Επιπλέον οι ποικίλοι ορισμοί αντανακλούν και ποικίλες επιστημολογικές παραδοχές για την Έρευνα-Δράση. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένους χαρακτηριστικούς ορισμούς κατά χρονολογική σειρά:

*«Η Έρευνα Δράσης είναι μια μορφή αυτό-αναστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis, 1985).*

Στο Συνέδριο για την Έρευνα-Δράση που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Deakin της Αυστραλίας το Μάιο του 1981, άρχισαν να διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της με τη μορφή ενός ορισμού: *«Η Έρευνα Δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Grundy & Kemmis, 1988).*

*«Η Έρευνα Δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η Έρευνα Δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990).*

*«Έρευνα Δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991) «Η Έρευνα Δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995).*

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφος (2003) «*Η Έρευνα-Δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά. Σε συνεργασία με άλλους που συμμετέχουν σε αυτήν την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν. Δηλαδή, πρόκειται για μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται*».

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει πως η Έρευνα-Δράση είναι μια έρευνα που εμπλέκει διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους και οποιουδήποτε εμπλέκεται με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός δεν διαχωρίζεται από τον ερευνητή γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός ονομάζεται εκπαιδευτικός-ερευνητής. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει την διδακτική του πρακτική, να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του ή θέλει να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό μέσα στη τάξη. Στη συνέχεια διαμορφώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εφαρμόζει και παρατηρεί συστηματικά τη δράση του για να μπορέσει να την αξιολογήσει. Σε αυτή την πορεία διατυπώνει ο ίδιος την άποψη του για την υπάρχουσα κατάσταση και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης και στο τέλος της διαδικασίας την αξιολογεί με την συνδρομή όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή (μαθητές, συναδέλφους, γονείς κ.ά.). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία (Κατσαρού, 2016).

### **1.3.2. Ιστορική Εξέλιξη της Έρευνας –Δράσης στον κόσμο και στην Ελλάδα**

Η Έρευνας-Δράση προβλήθηκε αρχικά ως μια μέθοδος άμεσης παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin στις Η.Π.Α. κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (κυρίως δεκαετία του '40). Ο Lewin προσπάθησε να εισχωρήσει ερευνητές μέσα σε κοινωνικές ομάδες που είχαν προβλήματα ώστε από κοινού να μπορέσουν να βρουν τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να λύσουν τα προβλήματα, με κύριο στόχο την εφαρμογή κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών. Ο Lewin (1946) υποστήριζε την δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ίση κατανομή της δύναμης. Επίσης πίστευε πως τα πρακτικά προβλήματα δεν είναι ποτέ μια αποτυχημένη πηγή ιδεών και γνώσεων. Καθώς υποστήριζε πως δεν έχει νόημα να περιμένει κανείς κάποιον “ειδικό” από έξω να επιλύσει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζει μία κοινωνική ομάδα, ο ίδιος εισχωρούσε σε αυτήν την κοινωνική ομάδα και συμμετείχε ενεργά στην συζήτηση και στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος. Μέσα από την ανάλυση, την διερεύνηση, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και

την επανάληψη ολόκληρου του κύκλου δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες εμπλεκόταν σε ένα σπειροειδή διαδικασία επίλυσης προβλήματος με κριτική σκέψη και δράση.

Ο Stephen Corey, επηρεασμένος από τον Lewin, οργάνωσε το 1950 μαζί με τους συνεργάτες του από το Πανεπιστήμιο Columbia πολλά ερευνητικά προγράμματα, τα οποία αφορούσαν την εκπαίδευση.

Κατά τις δεκαετίες '50 και '60 η Έρευνα-Δράση περιορίστηκε εξαιτίας πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών.

Η εκπαιδευτική ειδικότερα Έρευνα-Δράση άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν στη Μεγάλη Βρετανία ο Lawrence Stenhouse πρόβαλε την κυρίαρχη θέση του στοχαστοκριτικού εκπαιδευτικού στην έρευνα. Ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για τους «εκπαιδευτικούς ως ερευνητές». Ήταν εκείνος που έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Οι συνεργάτες του στη συνέχεια θα αναπτύξουν περισσότερο το κίνημα του εκπαιδευτικού-ερευνητή και θα επεκτείνουν τον προβληματισμό σχετικά με την Έρευνα-Δράση υπό το φως διαφορετικών επιστημολογικών θεωρήσεων.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν δύο κύριες σχολές στο χώρο της εκπαιδευτικής Έρευνα-Δράση. Η 1<sup>η</sup> στη Μ. Βρετανία, με κέντρο το Πανεπιστήμιο του East Anglia και ηγετική φυσιογνωμία τον John Elliott, με πρακτικό κυρίως προσανατολισμό και ένα ερμηνευτικό χαρακτήρα στην Έρευνα-Δράση. Η 2<sup>η</sup> στην Αυστραλία, με κέντρο το πανεπιστήμιο του Deakin και με κεντρική μορφή τον Stephen Kemmis, ο οποίος συνέδεσε την εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση με την κριτική θεωρία, προσδίδοντάς της έναν περισσότερο κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα κι έναν κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό. Η κίνηση του «εκπαιδευτικού-ερευνητή» βρήκε μεγάλη απήχηση στις Η.Π.Α. όπου διαδόθηκε ευρέως κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Αργότερα στην δεκαετία του '90 η Έρευνα-Δράση ήρθε και στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα, αρχικά η στάση απέναντι σε αυτήν την εναλλακτική μορφή έρευνας ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτική. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του '80 κάνουν την εμφάνιση τους τα πρώτα ερευνητικά προγράμματα, που σχεδιάζονται και οργανώνονται αξιοποιώντας την Έρευνα-Δράση. Παράλληλα από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει μια ουσιαστική και συντονισμένη προσπάθεια ευρείας και πληρέστερης ενημέρωσης σχετικά με την Έρευνα-Δράση και τις δυνατότητες που ανοίγει στον εκπαιδευτικό χώρο, από το περιοδικό "*Εκπαιδευτική Κοινότητα*", το οποίο άνοιξε ένα ευρύ διάλογο με αφετηρία τα εισαγωγικά άρθρα του Μπαγάκη (1993). Ο ίδιος σε ένα απ' αυτά τα εισαγωγικά άρθρα, επισημαίνει τις δυνατότητες αξιοποίησης αυτής της μορφής έρευνας σε κάποιους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς τομείς όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η πρώτη Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε από τη Καμαρινού (1995) η οποία αντιμετώπισε επιπρόσθετη δυσχέρεια λόγω της σχεδόν παντελούς έλλειψης, σε εκείνη τη φάση, σχετικών ερευνών και ανάλογων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

### 1.3.3. Χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής έρευνας είναι τα εξής:

*α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας*

Η εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση αναθέτει στον εκπαιδευτικό διπλό ρόλο: είναι παράλληλα και διδάσκων και ερευνητής. Δηλαδή συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα τη διερευνά. Όμως η εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση δεν είναι μόνο μια συμμετοχική μορφή έρευνας. Εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης, η έρευνα πρέπει να διενεργείται σε συνεργασία με άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, κ.α.), να είναι δηλαδή συνεργατική. Η συμμετοχή δηλαδή, που είναι η βασική προϋπόθεση για την διενέργεια της Έρευνας-Δράσης, πρέπει να είναι συνεργατική συμμετοχή. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχική Έρευνα-Δράση μπορεί να εφαρμοστεί μόνο μέσα σε κλίμα ανοιχτής ειλικρίνειας, καθώς και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.

*β) Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης*

Στην Έρευνα-Δράση, καθώς οι ερευνητές παρεμβαίνουν και διερευνούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά, είναι φυσικό να αξιοποιούν στην πράξη τα αποτελέσματα της έρευνας τους για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται. Το δέσιμο μάλιστα των όρων Έρευνα και Δράση υπογραμμίζει το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μορφής έρευνας, που είναι η δοκιμή των ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ταυτόχρονα εμπλουτισμού της γνώσης. Έτσι η θεωρία δεν φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνεται και εμπλουτίζεται.

*γ) Η σπειροειδής της διάταξη*

Η Έρευνα-Δράση δεν είναι μια γραμμική μεθοδολογία που αρχίζει με σχεδιασμό για να καταλήξει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Είναι περισσότερο μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Είναι επομένως εύλογο ο κάθε κύκλος να οδηγεί στον επόμενο, σε ένα πλαίσιο διαρκούς στοχασμού και αναστοχασμού. Έτσι η Έρευνα-Δράση παρουσιάζεται ως μια αέναη σειρά επάλληλων φάσεων όπου η κάθε φάση αποτελεί βελτίωση της προηγούμενης μέσω κριτικού στοχασμού. Αφετηρία πάντα στην Έρευνα-Δράση αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, η οποία χρειάζεται παρέμβαση για να αντιμετωπιστεί.

*δ) Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας*



Η Έρευνα-Δράση, ως μια κριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, παρατήρησης και αναστοχασμού, όχι απλώς προϋποθέτει τη στοχαστική διαδικασία, αλλά και οργανώνεται με βάση αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια ερευνητική διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό, τι συμβαίνει στην σχολική πραγματικότητα. Η ίδια μάλιστα η ερευνητική διαδικασία προκαλεί ένα κριτικό διάλογο σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία, όμως πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς κριτικού στοχασμού.

*ε) Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη*

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αυτό που κυρίως ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό τους, είναι ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, καθώς ανοίγουν ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνουν τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου και της δράσης τους, οπότε και της επαγγελματικής τους θέσης. Έτσι αλλάζει η επαγγελματική τους αυτοεικόνα, αφού αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να αναζητηθούν σε θεωρίες έξω από τις συνθήκες της πράξης, αλλά ότι μπορούν να υπάρξουν προσωπικές ιδέες που μπορούν οι ίδιοι να δοκιμάσουν στην πράξη προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

*στ) Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση*

Ο εκπαιδευτικός ερευνητής ερευνά μια συγκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία θεωρεί μοναδική και πολυσύνθετη, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της πραγματικότητας που ερευνά. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής δεν ασχολείται με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε αναζητά κανονικότητες, δηλαδή γενικευμένα συμπεράσματα που μπορούν να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Δεν επιδιώκει να καταλήξει σε διατύπωση νόμων, οι οποίοι να εφαρμόζονται σε οποιοσδήποτε συνθήκες της εκπαίδευσης. Δεν αναζητά ομοιόμορφες και γενικευμένες λύσεις στις σύνθετες προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Αναζητά μόνο λύσεις κατάλληλες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνει ο ίδιος και που πιθανόν να βιώνουν και πολύ άλλοι εκπαιδευτικοί. Έτσι η Έρευνα-Δράση δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στα δείγματα των ποσοτικών ερευνών αντιπαραθέτει τη «περίπτωση μιας συγκεκριμένης τάξης» και στα γενικευμένα συμπεράσματα τα ερευνητικά πορίσματα. Χαρακτηριστικό στοιχείο της Έρευνας-Δράσης είναι η ποικιλία των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για τη συλλογή των δεδομένων του.

Ιδιαίτερα δε, σε ό,τι αφορά στο συνεργατικό της χαρακτήρα, η συνεργατική Έρευνα-Δράση είναι μια μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης που εμπλέκει τους συμμετέχοντες ως ερευνητές, με σκοπό την «από τα μέσα» βελτίωση της πρακτικής τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Somekh, 1998).

### 1.3.4. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Η Έρευνα-Δράση συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τις πρακτικές τους θεωρίες και την ικανότητά τους για δράση μέσω του στοχασμού και της δράσης. Όμως η Έρευνα-Δράση δεν είναι απλώς ένα πρακτικό μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαχόμενων εκπαιδευτικών, αλλά συμβάλει ουσιαστικά στην περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας (Κατσαρού, 2016).

Με δεδομένο ότι η Έρευνα-Δράση εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα, αποτελεί ταυτόχρονα επαγγελματική πρακτική και διαδικασία παραγωγής γνώσης. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες. Για την ακρίβεια, δεν υπάρχει άλλος ρόλος στις κοινωνικές επιστήμες που να απαιτεί ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού σαν αυτόν του ερευνητή σε μια Έρευνα-Δράση (Levin, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές γίνονται πιο υπεύθυνοι μέσα από τον έλεγχο των ιδεών και των πρακτικών τους, βελτιώνοντας το συνολικό έργο τους (Somekh, 2006).

Όπως υποστηρίζει η Κατσαρού (2016), οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αναζητούν επίσης τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν την πρακτική τους και ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις και στο σχολείο. Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες αυτούς, όμως, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν και τη δύναμη που έχουν μέσα απ' την συνεργασία τους να τους αλλάξουν. Ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, τους ανοίγει ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνει τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου, της δράσης τους και της επαγγελματικής τους κρίσης.

Η ίδια τονίζει επίσης πως το σύγχρονο κίνημα της έρευνας των εκπαιδευτικών είναι μια πράξη κριτική, η οποία πέρα από την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της κατανόησης της γνώσης, ως πηγή δύναμης στην κοινωνία, δημιουργεί και μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ γνώσης, έρευνας και πρακτικής. Μέσα από την Έρευνα-Δράση ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν αναζητεί μόνο την προσωπική ανανέωση και την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την επίτευξη της κοινωνικής αναμόρφωσης και δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές οφείλουν να υψώνουν τη φωνή τους ενάντια στις πολιτικές που θεωρούν ότι δεν είναι επαρκείς από εκπαιδευτικής ή ηθικής άποψης. Επιπρόσθετα, η κοινότητα εκπαιδευτικών-ερευνητών οφείλει να είναι συνδεδεμένη με τον αγώνα για τη δημιουργία ενός κόσμου στον οποίο κάθε παιδί θα έχει το δικαίωμα για μια αξιοπρεπή και ικανοποιητική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μέσα από τη συλλογικότητα της Έρευνας-Δράσης, αποκτούν συνείδηση της επίδρασης που μπορούν να ασκήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και σταδιακά χειραφετούνται.

### 1.3.5. Ο ρόλος του Διευκολυντή & του Κριτικού Φίλου στην Ε.Δ.

Στην εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση εκτός από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, καθώς και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι...), συμμετέχουν επιπλέον και α) ο διευκολυντής (facilitator), δηλαδή αυτός που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως όταν υπάρχει ερευνητική ομάδα ή/και β) ο κριτικός φίλος-συνεργάτης (critical friend).

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), ο διευκολυντής, που μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές (όπως συνέβη στη παρούσα έρευνα) ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους. Λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της Έρευνας-Δράση και της δυναμικής των ομάδων και φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέλημά του είναι η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών κατά την προσέγγιση της κατάστασης που διερευνάται. Λειτουργεί τέλος δεσμευτικά, καθώς προσπαθεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, που γίνεται συλλογική όταν συνειδητοποιούν ότι ως ερευνητική ομάδα έχουν, εκτός από τους ιδιαίτερους ο καθένας, και κοινούς στόχους, φροντίζοντας έτσι η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή κριτικής κοινότητας. Σε αυτή την προοπτική ο διευκολυντής μπορεί να βοηθήσει την ομάδα να διαμορφώσει κοινή ταυτότητα και γλώσσα.

Σε μια Έρευνα-Δράση αυτός που αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή, θα πρέπει να ξοδέγει πολύ χρόνο προκειμένου να σχηματίσει μια πλήρη εικόνα για το σχολείο και το περιβάλλον όπου βρίσκεται το σχολείο. Αν δεν ακούσει τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τότε σίγουρα η έρευνα θα οδηγηθεί σε αποτυχία. Την ίδια ώρα, ο εξωτερικός διευκολυντής θα πρέπει να είναι πρόθυμος να μοιραστεί τα συναισθήματά του, τις εμπειρίες του και την φιλοσοφία του. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί μόνο με αμοιβαίο μοίρασμα σε μία βάση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και εξωτερικούς διευκολυντές. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η εφαρμογή κάθε καινοτομίας αντιμετωπίζει τον κίνδυνο να αποτύχει όταν αγνοείται η τοπική γνώση και ειδικευση. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να ενισχυθεί η αυτονομία του σχολείου ώστε ακόμα κι αν μετά από λίγο καιρό αποχωρήσουν οι εξωτερικοί υποστηρικτές ως “ειδικοί επιστήμονες” και “διευκολυντές”, να μπορεί η διαδικασία αλλαγής να συνεχιστεί χωρίς να είναι πια αναγκαία η υποστήριξη τους (Wals, 1994).

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στη συνεργατική Έρευνα-Δράση είναι να επιτευχθεί η αντίσταση της διευκολύντριας (συντονίστριας) να λειτουργήσει ως «ειδική» (expert), προκειμένου να αποφύγει να

επιβάλλει νοήματα και πρακτικές στις εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε μία Έρευνα-Δράση αναμένουν οδηγίες από τους συντονιστές, όταν αντιμετωπίζουν καταστάσεις που τους προβληματίζουν ή δεν είναι επιθυμητές (Koutselini, 2008).

Πιο περιορισμένος είναι ο ρόλος του κριτικού φίλου, ο οποίος καλείται να βοηθήσει κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, στη φάση δηλαδή του κριτικού στοχασμού. Μπορεί επίσης να συμμετέχει στη συλλογή των δεδομένων, για να παράσχει μια ακόμη οπτική στην προοπτική της τριγωνοποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών (McNiff, 2013).

Για να μπορέσουν βέβαια να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τόσο ο διευκολυντής όσο και ο κριτικός φίλος, είναι απαραίτητη μια ουσιαστική αμφίδρομη και συμμετρική επικοινωνία του με την ερευνητική ομάδα. Ο κριτικός φίλος είναι οι εκείνος που κατανοεί την εκπαιδευτική κατάσταση, διευκολύνει το ερευνητικό έργο των εκπαιδευτικών-ερευνητών και δίνει μια πιο αντικειμενική εικόνα της τάξης, από μια άλλη οπτική γωνία, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να διευρύνει ή και να αλλάξει τις αντιλήψεις του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Συμπερασματικά, ο κριτικός φίλος βοηθάει τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να μοιραστεί τους προβληματισμούς του, έχει συμβουλευτικό ρόλο, παρέχει πληροφορίες από τη δική του γνώση και εμπειρία και γενικά συντελεί στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων του αναστοχασμού.

### **1.3.6. Οι μαθητές ως συμμετέχοντες στην έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα επίσης αξιοποιήσαμε τους μαθητές ως πηγή ερευνητικών δεδομένων. Η Κατσαρού (2005) σε σχετική έρευνα που υλοποίησε το 2005 σε Γυμνάσιο του Πειραιά, εφάρμοσε την μεθοδολογία της Έρευνας-Δράση δίνοντας έμφαση στον συμμετοχικό ρόλο των μαθητών στην διαδικασία της έρευνας. Συγκεκριμένα η έρευνα που υλοποίησε στόχευσε: α) στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία διαμορφώνοντας κατάλληλα το συμμετοχικό τους πλαίσιο, β) στο να παρουσιάσει το πώς αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκε, όχι προωθώντας το ως μοντέλο συμμετοχής των μαθητών στην έρευνα δράσης αλλά προκειμένου να υποκινήσει μία ανοιχτή συζήτηση που θα μπορούσε να προσφέρει νέες ιδέες στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές σε άλλα παιδαγωγικά πλαίσια, και γ) στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης με την εφαρμογή του παραπάνω πλαισίου.

Η ίδια δηλώνει πως μέχρι τότε, υπήρχε στην Ελλάδα η τάση να αξιοποιούνται οι μαθητές σε ερευνητικό επίπεδο μόνο ως πηγή πληροφοριών αντιμετωπίζοντας τους ως ερευνητικά αντικείμενα που θα έπρεπε να προσδιοριστούν και να μετρηθούν. Όμως η έρευνα που αναφέρουμε παραπάνω, ως πρακτική/κριτική Έρευνα-Δράση, βασίστηκε στην πεποίθηση πως οι μαθητές, αφού είναι κυρίαρχοι αποδέκτες της όλης

εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να θεωρούνται ισότιμα μέλη σε μία εκπαιδευτική ερευνητική διαδικασία. Σε διεθνές όμως επίπεδο υπήρχε από τότε μία αναπτυσσόμενη αναγνώριση του γεγονότος ότι οι ίδιοι οι μαθητές έχουν κάτι σημαντικό να πουν για τις σχολικές τους εμπειρίες και έχουν δικαίωμα να ακουστούν. Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών (1989) συμπεριλαμβάνει, ως μία από τις τέσσερις βασικές αρχές της, το δικαίωμα των παιδιών να ακούγονται.

Σύμφωνα με τους Ruddock & Flutter (2003), όταν οι μαθητές νιώθουν πως η φωνή τους γίνεται σεβαστή, τότε είναι περισσότερο πιθανόν να δεσμευτούν απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία. Για έναν εκπαιδευτικό, η ικανότητα να ακούει και να μαθαίνει ο ίδιος από τους μαθητές, είναι μία σημαντική πρόκληση που ενισχύει την ικανότητα του να διδάσκει και να καθοδηγεί. Επιπλέον η όποια αλλαγή έχει συντελεστεί στο σχολείο τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι πολύ μικρή σε σχέση με την αλλαγή που έχει συντελεστεί στον τρόπο ζωής των μαθητών και των προσδοκιών τους. Έτσι μεταξύ του σχολείου και των μαθητών δημιουργήθηκε ένα σημαντικό χάσμα. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να γεφυρώσει αυτό το χάσμα θα πρέπει να είναι σε θέση να συμβουλευέται τους μαθητές του σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Ακόμα και σε επίπεδο έρευνας. Αυτή η προϋπόθεση είναι σημαντική σε μία μορφή εκπαιδευτικής έρευνας όπως είναι η Έρευνα-Δράση.

Εξάλλου σύμφωνα με την άποψη που υιοθετεί η Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά αποτελούν δρώντα κοινωνικά υποκείμενα (James, Jenks & Prout, 1998) και μπορούν να εμπλέκονται ως ενεργητικοί συμμετέχοντες σε έρευνες, σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Η συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες αποτελεί, α) έκφραση εμπιστοσύνης και σεβασμού για την ικανότητά τους να μπορούν να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και να επικοινωνούν στους ενήλικες σημαντικές ιδέες και εμπειρίες (Christensen & James, 2008), β) αναγνώριση της ικανότητας τους να είναι ειδήμονες της δικής τους ζωής (Langsted, 1994), γ) προσδιορισμό του ρόλου τους στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης, και δ) αναγνώριση της αναγκαιότητας από πλευράς ενηλίκων να ακούσουν περισσότερο τα παιδιά παρά να υποθέτουν ότι γνωρίζουν ήδη τις απαντήσεις (Clark & Moss, 2010).

Άλλωστε, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε μία διαδικασία επίλυσης κάποιου προβλήματος που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους σχολική ζωή τότε είναι περισσότερο πιθανό να δώσουν οι ίδιοι την λύση που τους ταιριάζει. Αυτή η λύση θεωρείται πολύ πιο αποτελεσματική από μια οποιαδήποτε άλλη γενική και κάπως αφαιρετική λύση (Atweh, et al., 1998). Οι μαθητές θα πρέπει να σταματήσουν να είναι μόνο καταναλωτές της γνώσης και να μετατραπούν σε παραγωγούς. Φυσικά αυτό χρειάζεται κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, διαφορετικές από τις συνήθεις πρακτικές μετάδοσης της γνώσης από τον δάσκαλο στους μαθητές. Βασική προϋπόθεση είναι να οικοδομηθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ώστε ο διάλογος μεταξύ τους να είναι γνήσιος και ειλικρινής

χωρίς οι μαθητές να νιώθουν οποιοδήποτε φόβο να εκφραστούν ελεύθερα. Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αξία της ανατροφοδότησης και του γνήσιου διαλόγου τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους (Lincoln, 1993, Fielding, 2004) σε μια προσπάθεια οι ίδιοι οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και να συζητήσουν τί και πώς μαθαίνουν. Άλλωστε είναι συνήθης πρακτική να επιβάλλεται η διδακτέα ύλη, το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια από υπηρεσιακούς φορείς εκτός σχολείου που, λόγω της ιεραρχικής υπεροχής τους, απαιτούν την πιστή εφαρμογή όσων επιβάλλουν χωρίς αυτά συχνά να έχουν νόημα για τους μαθητές (Fielding, 2004). Η εναλλακτική προοπτική που προτείνεται στα πλαίσια της Έρευνας-Δράση είναι να ειπωθούν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια μόνο ως απλή πρόταση έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές να μπορούν να διαπραγματευτούν και να τα τροποποιήσουν ανάλογα με τα ευρήματα της δικής τους έρευνας. Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν ευκαιρίες για να αποδώσουν νόημα στα σχολικά εγχειρίδια και κείμενα σύμφωνα με τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες (Tsafos, 2004).

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό συμμετοχής τους μαθητών στην ερευνητική διαδικασία, ο Fielding (2001) καθορίζει ένα μοντέλο 4 σταδίων: α) οι μαθητές ως πηγές δεδομένων β) οι μαθητές ως ενεργοί συμμετέχοντες γ) οι μαθητές ως συν – ερευνητές και δ) οι μαθητές ως ερευνητές.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να ακολουθήσουμε την ερευνητική προσέγγιση των Barratt, et al. (2013), που αφορά στον χώρο της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες μέσα από την καταγραφή ημερολογίων από τους ίδιους και συζητήσεις σε ομάδες. Επιπλέον επικουρικά αξιοποιήσαμε ερευνητικά την εικαστική έκφραση των μαθητών μέσα από ζωγραφική, φωτογραφίες, κ.α.. Έτσι σύμφωνα με το μοντέλο του Fielding (2001), που αναφέραμε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα φτάσαμε μέχρι το 2<sup>ο</sup> στάδιο σε ότι αφορά στη συμμετοχή των μαθητών. Άλλωστε σύμφωνα με την Κατσαρού (2005) υπάρχουν πολλές δυσκολίες για να φτάσει κανείς στο 3<sup>ο</sup> ή ακόμα περισσότερο στο 4<sup>ο</sup> στάδιο (όπως έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας των μαθητών, περισσότερος χρόνος υλοποίησης της έρευνας, κ.α.). Έτσι στην παρούσα έρευνα οι μαθητές αξιοποιήθηκαν ως *ενεργοί συμμετέχοντες*.

### **1.3.7. Δυσκολίες - Περιορισμοί & Δυνατότητες της Ε.Δ.**

Ενώ στην ακαδημαϊκό χώρο υπάρχει τα τελευταία χρόνια μια στροφή στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και καθώς η Έρευνα- Δράση προτείνεται ως η κατεξοχήν μορφή έρευνας που μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους (Κατσαρού, 2016), δυστυχώς ακόμα και σήμερα υπάρχει μια ισχυρή αντίσταση από πολλούς εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν αυτήν την μορφή έρευνας. Ένας σοβαρός λόγος που αποφεύγουν αυτήν την ερευνητική

μέθοδο είναι η πεποίθηση τους ότι έχει πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της. Μία από τις πιο σημαντικές δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε Έρευνες-Δράσεις είναι το αυστηρό πρόγραμμα σπουδών που καλούνταν να υλοποιήσουν. Μάλιστα κάποιος εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *“ο καθημερινός σχεδιασμός στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, με τους σκοπούς και τους στόχους, τους κανόνες και τους περιορισμούς, αποκλείει την δημιουργικότητα από την διδασκαλία και μας μετατρέπει σε ρομπότ”* (Μπούμπουρα, 2010). Τέτοια συναισθήματα κάνουν τους εκπαιδευτικούς απρόθυμους να εφαρμόσουν οτιδήποτε διαφορετικό από αυτό που τους επιβάλλεται. Σε πολλές περιπτώσεις, πολλοί επιστημονικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και κρατικές εκπαιδευτικές αρχές αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο προκειμένου να αναπτύξουν τόσο ομοιόμορφους σκοπούς και στόχους όσο και τρόπους αξιολόγησης, σε αντίθεση με τον χρόνο που αφιερώνουν προς την κατεύθυνση αλλαγής της δομής των σχολείων επανακαθορίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους σε σχέση με το ιδιαίτερο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το κάθε σχολείο (Wals, 1991).

Σύμφωνα επίσης με την Μπούμπουρα (2010), η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Έρευνα-Δράση αν και αποτελεί πραγματική καινοτομία για τα εκπαιδευτικά θέματα στο ελληνικό σχολείο, δεν παύει να ενέχει δυσκολίες και περιορισμούς στην προσπάθεια υλοποίησης της. Η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει την τάση να αντιστέκεται σε κάθε καινοτομία, της οποίας η εφαρμογή μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις και τις ισορροπίες μέσα στο σχολείο. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα με σαφείς προδιαγραφές, αναπαράγοντας τις ιεραρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκείνο που κάνει ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα δεν καλλιεργήθηκε στους εκπαιδευτικούς το συνεργατικό πνεύμα που θα του επέτρεπε να ανοίξουν την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν εύκολα να υιοθετήσουν συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις.

Σημαντικές δυσκολίες επίσης προέρχονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με μορφές αξιολόγησης που προϋποθέτουν αυτοδιερεύνηση και συλλογική στοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομάδας διδασκόντων.

Ακόμα οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα πρακτικής φύσης, όπως: στενότητα χρόνου, φόρτος διδακτικού έργου και μειωμένα ψυχικά αποθέματα για μια απαιτητική διαδικασία όπως είναι η Ε.Δ. η κατά την οποία απαιτείται χρόνος για συχνές συναντήσεις των εκπαιδευτικών για σχεδιασμό, υλοποίηση δράσεων, καταγραφή και αναστοχασμό. Επίσης συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια ως προς τις ικανότητές του και την αποτελεσματική ανταπόκριση τους στο να επιτελέσουν ταυτόχρονα ένα διττό ρόλο, να διδάσκουν και να διενεργούν έρευνα. Αποτέλεσμα όλων αυτών των δυσκολιών είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί μικρή ή καθόλου ερευνητική εμπειρία και εξοικείωση με την Έρευνα-Δράση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Όμως, παρά τις όποιες δυσκολίες και περιορισμούς, η Έρευνα-Δράση μπορεί να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στον εκπαιδευτικό που ζητά να αναβαθμίσει τον ρόλο του ή να αναπτύξει καινοτομίες στον επαγγελματικό του χώρο. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής εργάζεται προσανατολισμένος στην προοπτική της βελτίωσης, αναπροσαρμόζοντας τις πρακτικές του, μέσα από μια ενεργητική και κριτική στάση απέναντι στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Πολλές δυνατότητες ακόμα προέρχονται από την συνεργατική φύση της Έρευνας-Δράση. Μέσα από τον διάλογο στα μέλη της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν και να βοηθηθούν από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους. Μια επιπλέον προοπτική που συνδέεται με την Έρευνα-Δράση είναι η αλλαγή που μπορεί να φέρει στο σχολείο και η παραγωγή θεωρίας. Τέλος, μέσα από την Έρευνα-Δράση διαμορφώνεται επιπλέον το κατάλληλο κλίμα για προβληματισμό και αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και νέων προοπτικών (Κατσαρού, 2016).

Σε ό,τι αφορά τον διεθνή ακαδημαϊκό χώρο, όπως αναφέραμε παραπάνω υπάρχει μία στροφή τα τελευταία χρόνια προς τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Η Έρευνα-Δράση προτείνεται ως η κατεξοχήν ερευνητική μέθοδος που μπορεί να επιφέρει άμεσα αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως στην Ελλάδα δυστυχώς έως τώρα η Έρευνα-Δράση δεν γνώρισε ιδιαίτερη στήριξη. Μάλιστα κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί στην διάδοση αυτής της ερευνητικής μεθόδου ήταν οι εξής:

- Το μάθημα της εκπαιδευτικής έρευνας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρωνόταν κυρίως στο ποσοτικό παράδειγμα
- Σε λίγα μεταπτυχιακά ή επιμορφωτικά προγράμματα συμπεριλαμβανόταν η Έρευνα-Δράση
- Υπήρχαν ελάχιστες ευκαιρίες για ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε ένα ρόλο ερευνητή από πανεπιστήμια ή εξωτερικούς επιστημονικούς συνεργάτες
- Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα δεν απευθυνόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς αλλά σε άλλους ακαδημαϊκούς και δεν είχε αρκετές φορές πρακτική εφαρμογή. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία δε φτάνει στο σχολείο (Verma & Mallick, 1999).

Κάποιοι ακόμα περιορισμοί στην εφαρμογή μίας Ε.Δ. έχουν να κάνουν με τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών – ερευνητών, με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και θεωρίες τους. Έτσι εγκυμονεί πάντα ο κίνδυνος οι ερευνητές να έχουν την τάση να επιβεβαιώνουν τις απόψεις τους δίνοντας προσοχή σε ευρήματα που υποστηρίζουν τις αντιλήψεις τους και παραβλέποντας ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με αυτές. Ως ανάχωμα σε αυτόν τον κίνδυνο έρχεται να σταθεί η μέθοδος της “τριγωνοποίησης”. Η *τριγωνοποίηση* είναι μία αποτελεσματική μέθοδος ελέγχου της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, αφού συμβάλει στο να μπορέσει ο ερευνητής να δει τα πράγματα μέσα από διαφορετικές ερευνητικές οπτικές γωνίες και ίσως να αναθεωρήσει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του. Αυτό μπορεί να το επιτύχει αν κρατήσει μια στάση κριτική απέναντι στην κυρίαρχη θεωρία του, αν είναι ανοιχτός να δεχτεί άλλες ερμηνείες που έρχονται σε



αντίθεση με τις δικές του προϋπάρχουσες αντιλήψεις και αν είναι έτοιμος στη φάση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και της ερμηνείας τους, να δεχτεί ακόμα και μία ανατροπή της αρχικής του θεωρίας.

### **1.3.8. Γράφοντας μια Έρευνα - Δράση**

Οι McNiff & Whitehead (2009) υποστηρίζουν πως όταν κάποιος ερευνητής φτάνει στο στάδιο να γράψει μία εργασία αναφορικά με Έρευνα-Δράση που υλοποίησε θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιες βασικές αρχές ποιοτικής ακαδημαϊκής γραφής. Οι αρχές αυτές που θα πρέπει να διέπουν μία τέτοια εργασία είναι οι εξής:

- α) να περιλαμβάνει μια διεκδίκηση και μία συμβολή στη γνώση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου.
- β) να καταδεικνύει μία κριτική, αυθεντική και ισόρροπη συμμετοχή στη γνώση
- γ) να παρουσιάζει κατανόηση του ερευνητικού πλαισίου
- δ) να παρουσιάζει βελτίωση στην πρακτική που περιγράφεται, και αν όχι να εξηγούνται οι λόγοι.
- ε) να είναι γραμμένη με ένα κατάλληλο τρόπο
- στ) να περιλαμβάνει υλικό αντάξιο αξιολογημένων δημοσιευμένων εργασιών
- ζ) να είναι ακριβής, χωρίς λάθη και με ένα πλήρη κατάλογο βιβλιογραφικών αναφορών.

Η McNiff (2010) υποστηρίζει επίσης πως, ως ακαδημαϊκός και επόπτρια πολλών μεταπτυχιακών και διδακτορικών εργασιών στον χώρο της Έρευνας-Δράσης, αξιολογεί μία εργασία θέλοντας να εντοπίσει τα εξής:

- α) να υπάρχουν εξηγήσεις και περιγραφές: πολλές εργασίες μοιάζουν περισσότερο με μία λίστα δραστηριοτήτων παρά με έναν επεξηγηματικό απολογισμό
- β) να μοιάζει με μία ιστορία που εξελίσσεται μέσα στην εργασία. Ο γράφων την εργασία θα πρέπει να υπενθυμίζει στον αναγνώστη που βρίσκεται κάθε φορά μέσα σε αυτήν την ιστορία.
- γ) να υπάρχει επιστημονική εμπλοκή: αυτό σημαίνει να υπάρχουν αναφορές στην βιβλιογραφία, να υπάρχει κάποια κριτική και να στηρίζεται η ιστορία σε κάποιο ακαδημαϊκό πλαίσιο.
- δ) να υπάρχει αναστοχασμός του γράφοντος τόσο πάνω στην πρακτική που ακολούθησε όσο και πάνω στον τρόπο γραφής του.
- ε) να υπάρχει ενθουσιασμός, πάθος και προσωπική εμπλοκή του γράφοντος: να είναι παρόν στην ιστορία και όχι να γράφει με έναν άψυχο τρόπο. Θα πρέπει ο αναγνώστης να νιώθει κυρίως πως ακούει το γράφοντα και όχι πως διαβάζει ένα κείμενο.

στ) να υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αποδόμησης και αυτοκριτικής: αυτό σημαίνει πως ο γράφων θα πρέπει να αναγνωρίζει την ανάγκη να παράγει στοιχεία στα οποία θα στηρίξει τους ισχυρισμούς του ώστε να είναι σε θέση να πείσει τον αναγνώστη γιατί θα πρέπει να τα τους πιστέψει.

Η McNiff (2011) επίσης υποστηρίζει πως δεν θα πρέπει να πιέζεται κάποιος ερευνητής που αναφέρεται σε μια Έρευνα-Δράση, ώστε να γράφει με ένα απόλυτα συγκεκριμένο τρόπο ούτε μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, γιατί το να γράψει κανείς μία υψηλής ποιότητας εργασία στον χώρο της Έρευνας-Δράσης χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο αφού περνάει μέσα από πολλά διαφορετικά στάδια. Η ίδια εξηγεί πόσο δύσκολο είναι, παραθέτοντας το εξής παράδειγμα: “*Preparing to write tents to be rather like shooting at night*”. Ο γράφων θα πρέπει να στοχεύει κάπου συγκεκριμένα, αξιοποιώντας όμως την περιφερειακή όραση του και κοιτάζοντας δεξιά και αριστερά.

Όταν δε το κείμενο αρχίζει να παίρνει μορφή, ο γράφων θα πρέπει να αλλάζει τον ρυθμό, αρχίζοντας να επιδρά ενεργά στο κείμενο και όχι να το αφήσει να εξελίσσεται χωρίς αναστοχασμό.

Επιπλέον η McNiff (2016) ισχυρίζεται πως είναι πολύ σημαντικό ένας ερευνητής στο χώρο της Έρευνας-Δράσης, όταν φτάνει στο στάδιο της συγγραφής, να καθιστά ξεκάθαρο γιατί υλοποίησε την Έρευνα-Δράση και γιατί θέλει να την δημοσιοποιήσει, εξηγώντας τους λόγους και τους στόχους. Με δεδομένο πως μια Έρευνα-Δράση σχετίζεται πάντα με προσωπική και κοινωνική αλλαγή, οι λόγοι και οι στόχοι της εργασίας θα πρέπει να τίθενται με βάση αυτούς τους όρους. Όμως, κανένα γραπτό κείμενο δεν θα είχε αξία αν δεν αντικατόπτριζε την αλλαγή στην πρακτική του ίδιου του ερευνητή.

Η διεξαγωγή μίας Έρευνας-Δράσης, σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά μοντέλα, έχει να κάνει περισσότερο με την επίτευξη μίας θεμελιώδους αλλαγής σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και στην παραγωγή γνώσης, παρά στην συγγραφή και στην δημοσίευση της, όπως άλλωστε υποστήριξε και ο θεμελιωτής αυτής της ερευνητικής προσέγγισης: “η έρευνα που δεν παράγει τίποτα, αλλά μόνο βιβλία, δεν είναι επαρκής” (Lewin, 1946).

Όμως, όταν ένας ερευνητής στον χώρο της Έρευνας-Δράσης προσπαθήσει να γράψει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα του, σύμφωνα με μορφές γραφής που παραπέμπουν σε άλλα ερευνητικά μοντέλα, τότε διαπιστώνει πως οι σχέσεις και οι αντιλήψεις όσων εμπλέκονται στην έρευνα είναι ρευστές και επιρρεπείς σε ταχεία αλλαγή. Έτσι λόγω της μοναδικότητας και της περιπλοκότητας συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων, είναι απίθανο να επαναληφθούν οι ίδιες σε έναν άλλο τόπο και χρόνο. Άρα λοιπόν μία συγκεκριμένη Έρευνα-Δράση σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο περιστάσεων μέσα στο οποίο διεξήχθη. Έτσι θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η συγγραφή και δημοσίευση των αποτελεσμάτων μίας Έρευνας-Δράσης έχει αξία γιατί μέσα από αυτήν κάποιοι άλλοι ενδιαφερόμενοι πιθανόν να διαμορφώσουν κάποια άλλα ερωτήματα ώστε να προχωρήσουν σε μία δική τους έρευνα σε ένα δικό τους κοινωνικό πλαίσιο (Townsend, 2010). Όπως άλλωστε αναφέρουν και οι Lincoln &

Guba (1985), γράφοντας μία Έρευνα-Δράση, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην δυνατότητα των αναγνωστών να κατανοούν τις συγκεκριμένη προσέγγιση του ερευνητή και να επιλέγουν ποιά από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να μεταφέρουν στο δικό τους κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η συγγραφή μιας Έρευνας-Δράσης είναι περισσότερο πληροφοριακή που όμως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μίας κοινότητας, αφού γράφοντας οι ερευνητές μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους και τις δράσεις τους.

Επιπλέον η συγγραφή μίας Έρευνας-Δράσης συμβάλει ιδιαίτερα στην διαδικασία τους αναστοχασμού για τον ίδιο τον ερευνητή. Άλλωστε, όπως Lewin (1946) τονίζει ότι από τα τέσσερα στάδια μίας Έρευνας-Δράσης (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός), το τελευταίο είναι ίσως το πιο σημαντικό αφού ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να σκεφτεί και να αναθεωρήσει τις πράξεις του σε σχέση με τις αρχικές του προσδοκίες. Για τον ερευνητή, η συγγραφή της έρευνας του έχει μία εγγενή αναστοχαστική επίδραση στον ίδιο και επιπλέον τον οδηγεί σε επίγνωση μίας κατάστασης που την αισθάνθηκε αλλά δεν μπορούσε να την εξηγήσει. (Holly, 1989). Έτσι, όταν ο ερευνητής αποφασίσει να γράψει στο τέλος, τότε είναι σε θέση να επανεξετάσει τις απόψεις του σε σχέση με το τί νομίζει πως έχει αλλάξει ή έχει κατανοήσει περαιτέρω μέσα από την έρευνα του. Αυτό μπορεί να τον οδηγήσει σε αναθεώρηση της διαδικασίας επίτευξης των στόχων της έρευνας του. Η συγγραφή των εμπειριών έπειτα από κάθε ερευνητικό κύκλο είναι από μόνη της ένα μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Ο Ferrucci (1982) γράφει “Η γραφή... μπορεί να είναι πολύ περισσότερο ισχυρή από ό,τι είχαμε σκεφτεί αρχικά. Αν αρχίσουμε να γράφουμε ελεύθερα για το θέμα που μας απασχολεί, μπορεί να συλλάβουμε τους εαυτούς μας να εκφράζουν πράγματα που προηγουμένως δεν είχαμε σκεφτεί. Μέσα από την γραφή θα πρέπει να εκφράσουμε άμεσα ό,τι είχαμε αισθανθεί έμμεσα... και πιθανόν να καταλήξουμε σε νέα συμπεράσματα και ιδέες σχετικά με την δράση μας. Δεν θα πρέπει να εκπλαγούμε αν ασυνείδητο υλικό έρθει τόσο εύκολα στην επιφάνεια”.

Σε μία Έρευνα-Δράση, μέσα από την συγγραφή ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να κάνει μία παύση, να σκεφτεί αναφορικά με την μέχρι τότε δράση του, να την αναθεωρήσει με μια φρέσκια ματιά και να θέσει στον εαυτό του τα εξής ερωτήματα: Τί έμαθα μέσα από την μέχρι τώρα δράση; Έχει σχέση η αλλαγή που πέτυχα με αυτήν στην οποία προσδοκούσα αρχικά; (Townsend, 2010).

#### **1.4. Η ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η Έρευνα-Δράση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ξεκίνησε τόσο διεθνώς όσο και στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του '90 (Μπαγάκης, 1993).

Γενικότερα η Έρευνα-Δράση καλείται να ικανοποιήσει τρεις λειτουργίες (Altrichter, 1991): α) βοήθεια στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, β) βοήθεια στην ανάπτυξη, διαφοροποίηση και συστηματοποίηση επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και γ) συμβολή στην ανάπτυξη επαγγελματικής και δημόσιας συζήτησης μεταξύ των ανθρώπων που εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό να βελτιώσουν και να επικυρώσουν εκπαιδευτικές εμπειρίες και γνώσεις. Κάθε μια από τις τρεις αυτές λειτουργίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στον χώρο της Π.Ε. ώστε να υποστηριχθεί ο ρόλος που δύναται να διαδραματίσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* ως παιδαγωγική προσέγγιση και η *Έρευνα-Δράση* ως ερευνητική προσέγγιση έχουν πολλές επιστημολογικές ομοιότητες. Ως δύο διακριτά επιστημονικά πεδία έχουν έναν κοινό τόπο που έγκειται στις εξής παραδοχές: α) Η Π.Ε. αποσταθεροποιεί μερικά από τα παραδοσιακά και βαθιά ριζωμένα δόγματα στον χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας πιθανές απαντήσεις σε μερικά από τα διλήμματα που δημιουργούνται από αυτά τα δόγματα, β) Η Έρευνα-Δράση ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε. με την δική τους φωνή, αυξάνοντας την συμβολή τους στην δημόσια συζήτηση σχετικά με τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Posch, 1993).

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι Bellino & Adams (2014), υποστηρίζουν ότι η συμμετοχική Έρευνα-Δράση, αυξάνει την κριτική συνείδηση των νέων, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τον τόπο και δημιουργεί συλλογική αντίληψη για το τί σημαίνει να είσαι νέος σε μια πόλη που αλλάζει γρήγορα. Την ίδια άποψη υιοθετούν και οι Schusler, et al. (2017) οι οποίοι προτείνουν κι εκείνοι την εφαρμογή της συμμετοχικής Έρευνας-Δράσης στον χώρο της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ο Posch (1993), αναφέρεται σε ένα Project με την ονομασία “The Environment and School Initiatives (ENSI) Project” που ουσιαστικά ήταν ένα διεθνές δίκτυο στον χώρο της Π.Ε. στο οποίο συμμετείχαν σχολεία από 20 χώρες. Το συντονισμό είχε το Center for Educational Research & Innovation of OECD στο Παρίσι. Ο κυρίαρχος στόχος αυτού του Project ήταν να επισημάνει και να υποστηρίξει υψηλού επιπέδου εργασίες στον χώρο της Π.Ε. και να συμβάλει στην ανάπτυξη τοπικών και εθνικών και υπερ-εθνικών δικτύων επικοινωνίας, υποστηρίζοντας κυρίως την Έρευνα-Δράση. Το Project συνδύαζε δύο στόχους που εκ πρώτης όψεως φαινόταν να αντιφάσκουν μεταξύ τους: την προώθηση της περιβαλλοντικής συνείδησης καθώς και την προώθηση “δυναμικών αρετών” όπως είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανεξαρτησία και η ατομική ευθύνη. Η προώθηση της περιβαλλοντικής συνείδησης σε σχολεία συχνά συνδέεται με μία εχθρότητα προς την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη. Έτσι η ανάπτυξη των παραπάνω “δυναμικών αρετών” μοιάζει να σχετίζεται με μια θετική στάση προς την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη και με αδιαφορία προς το περιβάλλον. Στο Project ENSI η διάσταση μεταξύ της περιβαλλοντικής συνείδησης και

των “δυναμικών αρετών” που αναφέρθηκαν, εξασφάλισε το πλαίσιο για τον καθορισμό των εξής διαστάσεων των περιβαλλοντικών πρωτοβουλιών:

Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα σε τρία επίπεδα:

- α) το επίπεδο της προσωπικής εμπειρίας και της συναισθηματικής δέσμευσης
- β) το επίπεδο της διαθεματικής μάθησης και έρευνας (για την παραγωγή τοπικής γνώσης)
- γ) το επίπεδο της κοινωνικά σημαντικής δράσης

Αυτή η εμπλοκή θα έπρεπε να κριθεί με βάση δύο κριτήρια: α) Οι μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων κατά την επίλυση προβλημάτων, και β) Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συστηματικά να προβληματίζονται για τις δραστηριότητες τους και να εμπλέκονται σε Έρευνα-Δράση. Σχολεία που έδειχναν να ανταποκρίνονται σε αυτά τα δύο κριτήρια κλήθηκαν να συμμετέχουν στο Project ENSI. Το 1989 πήραν μέρος περίπου 40 σχολεία από 9 χώρες. Το 1993, 20 χώρες και πάνω από 100 σχολεία συμμετείχαν συνολικά. Σε κάθε χώρα υπήρχε ένας εθνικός συντονιστής που φρόντιζε για την διοικητική υποστήριξη και τον επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Ένα σημαντικό στοιχείο της Έρευνας-Δράσης στο πλαίσιο του ENSI Project ήταν το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν την πρακτική του αναστοχασμού αναφορικά με τις δραστηριότητες τους, όχι μόνο για να τις βελτιώσουν αλλά και για να συμβάλουν στην γνώση στον χώρο της Π.Ε. (Elliott, 1991). Μέχρι τότε, σε καμία χώρα δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην πρακτική του συστηματικού αναστοχασμού. Στα πλαίσια του παραπάνω Project, οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν με μελέτες περίπτωσης προχωρώντας, πέρα από την απλή τεκμηρίωση, στην ανάλυση δεδομένων μέσα σε ένα πλαίσιο υποθέσεων. Η συλλογή δεδομένων γινόταν μέσα από παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, και καταγραφή ημερολογίων. Όλα τα δεδομένα αποστέλλονταν στον συντονιστή, ως επιστημονικό υποστηρικτή, ο οποίος τα επέστρεφε στους εκπαιδευτικούς με παρατηρήσεις, σχόλια, ερωτήσεις και προτάσεις. Αυτή η συναλλαγή μπορούσε να συμβεί ακόμα και πάνω από έξι φορές.

Η Έρευνα-Δράση στο πλαίσιο του ENSI Project κάλυπτε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως α) άνιση κατανομή αγοριών και κοριτσιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, β) επίδραση του προγράμματος στις στάσεις των γονέων, γ) επίδραση προγράμματος σε νέους εκπαιδευτικούς, κ.α.

Δύο προσεγγίσεις επίσης της Έρευνας-Δράσης που εφαρμόστηκαν στον χώρο της Π.Ε. είναι οι εξής:

#### a) Action Research & Community Problem-Solving

Ο Wals (1994) αναφέρεται στην Έρευνα-Δράση σε συνδυασμό με την επίλυση προβλήματος σε μία κοινότητα (“Action Research & Community Problem-Solving” – AR&CPS), ως μία προσέγγιση στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο ίδιος ο Wals συμμετείχε ως εξωτερικός διευκολυντής σε μια Έρευνα-Δράση στο Pistons Middle School στην πόλη Detroit της Αμερικής. Στην έρευνα αυτή, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, συμμετείχαν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που

αποσκοπούσαν στην επίλυση κάποιου περιβαλλοντικού θέματος, προσπαθώντας να βελτιώσουν το τοπικό βιοφυσικό και /ή κοινωνικό περιβάλλον. Ο Wals υποστηρίζει πως η προσέγγιση αυτή στο χώρο της Π.Ε. εξασφαλίζει κάποιες γέφυρες μεταξύ των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, μεταξύ της μάθησης και της δράσης, καθώς και μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Επίσης υποστηρίζει ότι η Έρευνα-Δράση ξεκινάει όταν οι συμμετέχοντες (ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές κάποιας τάξης) αποφασίσουν να αντιμετωπίσουν ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, να το μελετήσουν και να το επιλύσουν. Μέσα σε όλη αυτήν την διαδικασία οι συμμετέχοντες στέκονται κριτικά απέναντι στην μάθηση, ενσωματώνοντας νέες πληροφορίες προκειμένου να προσαρμόσουν το σχέδιο επίλυσης του προβλήματος σε μια μεταβαλλόμενη κατάσταση. Η προσέγγιση “Community Problem-Solving” αποτελεί την βάση πάνω στην οποία η Έρευνα-Δράση μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της Π.Ε.. Σημαντικοί παράγοντες στην διαδικασία “Community Problem-Solving” είναι η αναγνώριση του προβλήματος, η συλλογή, οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών, η εξέταση του προβλήματος από πολλές πλευρές, η εξέταση και η επιλογή πολλών διαφορετικών μορφών δράσης, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης.

Οι στόχοι της προσέγγισης AR & CPS στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν:

- 1) να εμπλέξει τους μαθητές στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης τους και κατά συνέπεια να μεταφέρει ένα μέρος της ευθύνης για την παροχή εκπαίδευσης στους ίδιους τους μαθητές.
- 2) να τοποθετήσει την εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο σημαντικό για τους μαθητές
- 3) να εφοδιάσει τους μαθητές με ευκαιρίες να εφαρμόσουν την αποκτηθείσα γνώση προς την κατεύθυνση της επίλυσης ενός τοπικού προβλήματος που οι ίδιοι έχουν επισημάνει και έχουν κρίνει πως είναι σημαντικό
- 4) να αναπτύξει δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων όπως: η συμμετοχή σε ομάδες, η συλλογή, ανάλυση, σύνθεση και ερμηνεία πληροφοριών, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός σχεδίου δράσης και η κριτική διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- 5) να εντοπίσει και να αξιοποιήσει πηγές πληροφοριών μέσα στα σχολεία και στις κοινότητες
- 6) να συνδέσει διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα μέσω της επικέντρωσης σε ένα πραγματικό πρόβλημα, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον
- 7) να υποκαταστήσει τα συναισθήματα της απάθειας και της αδυναμίας με την πεποίθηση πως ένα άτομο ή μία ομάδα μπορεί να κάνει την διαφορά αν δράσει με τον σωστό τρόπο και προς την σωστή κατεύθυνση
- 8) να εφοδιάσει τους μαθητές με την αυτοεκτίμηση και τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να γίνουν ικανά μέλη της κοινωνίας (Wals, et al., 1990).

Αν και ένα project AR&CPS μπορεί να εφαρμοστεί σε μία αγροτική ή ημιαστική περιοχή, ειδικά το περιβάλλον μιας πόλης μπορεί να είναι ένα πολύ γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή του, αφού οι κάτοικοι

μιας πόλης αντιμετωπίζουν μερικά από τα πιο πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η κοινωνία: παραβατικότητα, εγκληματικότητα, φτώχεια, ρύπανση, έλλειψη υγιεινής κ.α..

### β) Participatory Action Research

Μία 2<sup>η</sup> προσέγγιση της Έρευνας-Δράσης στο πεδίο της Π.Ε. αναφέρεται ως “Participatory Action Research” (PAR) από τους Ballarda & Belskyb (2010). Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως η PAR είναι μία προσέγγιση στην έρευνα που μπορεί να παράγει νέα γνώση και να προωθήσει μία θετική κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή. Κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα μέσα από μία διερευνητική διαδικασία, θέτοντας το ερώτημα πώς η προσέγγιση PAR μπορεί να προωθήσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση και να ενισχύσει την προσαρμοστικότητα των κοινωνικών και οικολογικών συστημάτων; Έτσι, προκειμένου να διερευνήσουν πως η PAR ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση και πώς η μάθηση αυτή επηρεάζει την ανθεκτικότητα των κοινωνικό - οικολογικών συστημάτων, εφάρμοσαν ένα PAR project στην Washington των USA. Με βάση τις συνεντεύξεις (πριν και μετά) διαφόρων ομάδων που συμμετείχαν στο project κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η προσέγγιση PAR πράγματι παράγει περιβαλλοντική μάθηση. Πολλοί μελετητές περιγράφουν την PAR ως μία συνεργατική και περισσότερο δημοκρατική προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης. Μία προσέγγιση που στηρίζεται στην επικοινωνία μεταξύ επιστημόνων και μη, στην παρατήρηση, στην ανατροφοδότηση, στην ανάλυση και στην ανταλλαγή τοπικής γνώσης και εμπειρογνωμοσύνης γύρω από περιβαλλοντικά προβλήματα (Minkler & Wallerstein, 2003, Reason & Bradbury 2006, Reid, et al., 2008). Επίσης οι Adams, et al. (2017) υποστηρίζουν πως δραστηριότητες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνήσουν και να ερμηνεύσουν τον τόπο τους από κοινού, θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη μιας συμμετοχικής αντίληψης του τόπου. Η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση μπορεί να ενισχύσει την κριτική συνείδηση των νέων ανθρώπων, να επηρεάσει το πώς οι ίδιοι βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τον τόπο και να δομήσει μια συλλογική κατανόηση σχετικά με το τί σημαίνει να είσαι νέος σε μια πόλη που αλλάζει ταχύτατα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η Έρευνα-Δράση σε συνδυασμό με την προσέγγιση της επίλυσης προβλήματος στην κοινότητα (AR & CPS), μπορεί να εφαρμοστεί πολύ αποτελεσματικά σε μία αστική περιοχή όπου συνήθως οι κάτοικοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όπως: παραβατικότητα, εγκληματικότητα, φτώχεια, ρύπανση, έλλειψη υγιεινής κ.α. (Wals, 1994). Οι κάτοικοι αυτών των περιοχών, οι οποίοι είναι θύματα αυτών των προβλημάτων, συχνά αισθάνονται αδύναμοι να τα αντιμετωπίσουν. Την ίδια ώρα, τα σχολεία προσπαθούν σκληρά να επανακαθορίσουν τον ρόλο τους στην εκπαίδευση των νέων, προς την κατεύθυνση να γεφυρώσουν το χάσμα που δημιουργείται λόγω του ασταθούς περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές. Έτσι, υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων που με επιτυχία εφάρμοσαν συγκεκριμένα project υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της Έρευνας-Δράσης και της επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος της κοινότητας. Ένα τέτοιο σχολείο ήταν το Pistons Middle School στην πόλη

Detroit της Αμερικής. Στη μελέτη συμμετείχαν μαθητές της 8<sup>ης</sup> τάξης εφαρμόζοντας τεχνικές με τις οποίες δεν ήταν έως τότε εξοικειωμένοι, όπως: συνεργατική μάθηση, αξιολόγηση μαθησιακής διαδικασίας, διαδικασία επίλυσης προβλήματος στην τοπική κοινότητα, κ.α..

Οι μαθητές χρειάστηκαν πολύ χρόνο μέχρι να προσδιορίσουν ξεκάθαρα το πρόβλημα που τους απασχολούσε περισσότερο στη γειτονιά τους το οποίο ήταν η έλλειψη ασφάλειας στο σχολείο και τα αίτια που δημιούργησαν αυτό το πρόβλημα. Έτσι στόχος της έρευνας τους ήταν να διερευνήσουν τα αίτια της βίας, τα αποτελέσματα της στην κοινότητα και τους εναλλακτικούς τρόπους για την διαχείριση εντάσεων.

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των προφορικών δηλώσεων των μαθητών αλλά και των προσωπικών τους ημερολογίων, προέκυψαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές: α) συλλέγουν τις πληροφορίες μόνοι τους για το τοπικό περιβάλλον, τότε είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν μια πραγματική αίσθηση του σκοπού της έρευνας. Αν τους δοθούν έτοιμες πληροφορίες πριν βγουν έξω στην τοπική κοινωνία τότε πιθανά να χάσουν την αίσθηση του σκοπού της δικής του διερεύνησης, β) επιλέγουν μόνοι τους το πρόβλημα που κρίνουν πιο σοβαρό, είναι περισσότερο πιθανό να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις για την αντιμετώπιση του, γ) συμμετέχουν βιωματικά σε σχετικό πρόγραμμα, αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζουν στη συνέχεια για την επίλυση και άλλων ποικίλων προβλημάτων, δ) αναλάβουν την ευθύνη για το σχεδιασμό της δικής τους εκπαίδευσης και έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν μόνοι τους και να ενεργήσουν σύμφωνα με ένα θέμα που τους αφορά, τότε ενδυναμώνονται και αποκτούν την αίσθηση ότι μπορούν να έχουν ρόλο στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Η στρατηγική αυτή προσέγγιση μπορεί να εμπλουτίσει κάποια αντικείμενα μάθησης (που αρχικά φαίνεται πως αγνοούνται) όπως η αριθμητική, η ανάγνωση, η γραφή κ.α., αφού οι εκπαιδευτικοί έχοντας συνηθίσει να ακολουθούν γραμμικά μοντέλα μάθησης. δυσκολεύονται να ακολουθήσουν ένα κυκλικό μοντέλο μάθησης που εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή.

Στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μόλις στις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει μια ουσιαστική και συντονισμένη προσπάθεια ευρείας και πληρέστερης ενημέρωσης σχετικά με την Έρευνα-Δράσης και τις δυνατότητες που ανοίγει στον εκπαιδευτικό χώρο, από το περιοδικό "*Εκπαιδευτική Κοινότητα*" το οποίο άνοιξε ένα ευρύ διάλογο με αφετηρία τα εισαγωγικά άρθρα του Μπαγάκη (1993). Ο ίδιος σε ένα απ' αυτά τα εισαγωγικά άρθρα, επισημαίνει τις δυνατότητες αξιοποίησης αυτής της μορφής έρευνας σε κάποιους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς τομείς όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η πρώτη Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε από την Καμαρινού (1995), η οποία αντιμετώπισε επιπρόσθετη δυσχέρεια λόγω της σχεδόν παντελούς έλλειψης, σε εκείνη τη χρονική περίοδο, σχετικών ερευνών και ανάλογων παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα η έρευνα της Καμαρινού αφορούσε ένα δίκτυο 4 Γυμνασίων επαρχιακών χωριών της πεδινής ζώνης του Ν. Αχαΐας που υλοποίησαν ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε. αναφορικά με την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά.



Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου οι οποίοι κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους σε ατομικά «τετράδια του χωριού». Επίσης συμμετείχαν οι 4 εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν το πρόγραμμα στα 4 αυτά Γυμνάσια και η ερευνήτρια ως συντονίστρια της έρευνας. Η έρευνα έδειξε πως, όταν στο πλαίσιο ενός προγράμματος Π.Ε. οι μαθητές έχουν άμεσες εμπειρίες σε έναν τόπο και οικειοποιούνται κάποιο περιβαλλοντικό ζήτημα, τότε αναπτύσσουν μια περισσότερο θετική περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Από την πρώτη Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα στον χώρο της Π.Ε. πριν 20 χρόνια (Καμαρινού, 1995), ακολούθησαν ακόμα σποραδικά και μεμονωμένα κάποιες προσπάθειες εφαρμογής αυτής της μορφής έρευνας, όπως για παράδειγμα της γράφουσας (Φιλιππάκη, 2009) στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Όμως εξακολουθούσε στον χώρο της ακαδημαϊκής έρευνας να επικρατεί η προτίμηση των ερευνητών στις ποσοτικές μεθόδους ερευνητικής μεθοδολογίας. Έτσι, κατά τον απολογισμό της 1ης Επιστημονικής Συνάντησης-Υποψήφιων Διδασκτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών που οργάνωσε η Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α) στην Αθήνα, στις 20 και 21 Ιουνίου 2014 με θέμα: «Η Έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», στην διάρκεια της οποίας παρουσιάστηκαν 49 διδακτορικές και μεταπτυχιακές μελέτες, κατέληξαν στο κυρίαρχο συμπέρασμα ότι μεγάλο μέρος εργασιών αφορούσαν την διερεύνηση αντιλήψεων μέσω ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Η κυρίαρχη πρόταση που αναδείχτηκε σε αυτήν την συνάντηση ήταν η στροφή προς την ποιοτική έρευνα όπως είναι η Έρευνα-Δράση.

Κάποιοι ερευνητές στον χώρο της Π.Ε. ακολούθησαν αυτήν την πρόταση και επέλεξαν να εφαρμόσουν την ερευνητική προσέγγιση της Έρευνας-Δράσης. Έτσι μια πρόσφατη Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα στον χώρο της Π.Ε. είναι αυτή του Γαρίτση (2016) την οποία εφάρμοσε σε ένα ημιαστικό δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο αυτής της Έρευνας-Δράσης υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Π.Ε. με θέμα τη Δημιουργία Σχολικού Κήπου στο οποίο συμμετείχαν μαθητές Γ΄ τάξης με σκοπό να διερευνηθεί το πώς η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος μπορούσε να συμβάλει τόσο στην ενίσχυση μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας κα μάθησης, όσο και στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και στην ενίσχυση δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



## 2. 1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

### 2.1.1. Η Προβληματική της Έρευνας

Το 2010 τοποθετήθηκα ως Υποδιευθύντρια του Α΄ βήθμιου Κύκλου στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου (Σ.Ε.Π.Η.) το οποίο είναι ένα δημόσιο σχολείο. Έως τότε είχα εργαστεί για 20 περίπου χρόνια ως μάχιμη εκπαιδευτικός στην τάξη, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον πάντα για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα όταν υπηρετούσα σε Ειδικό Σχολείο εκπόνησα την μεταπτυχιακή μου εργασία με αντικείμενο τη αξιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως όχημα για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο. Στο Σ.Ε.Π.Η. διαπίστωνα καθημερινά την ύπαρξη κάποιων σοβαρών ζητημάτων: α) την έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο γλωσσικά τμήματα (ελληνόφωνο και αγγλόφωνο), β) την απουσία υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένων στον τόπο, και γ) την έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία της πόλης του Ηρακλείου. Η παρούσα έρευνα προέκυψε από την ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης στο Σ.Ε.Π.Η..

Με βάση την εμπειρία τόσο την δική μου όσο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, καταγράφηκαν οι βασικοί παράμετροι της προβληματικής κατάστασης που υπήρχε στο σχολείο. Οι παράμετροι αυτοί ήταν:

- α) σχεδόν παντελής απουσία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο γλωσσικά τμήματα που λειτουργούν στο σχολείο: το Ελληνόφωνο και το Αγγλόφωνο.
- β) σημαντικό κενό στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. και ιδιαίτερα δε παντελής απουσία προγραμμάτων Π.Ε. βασισμένα στον τόπο.
- γ) έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα

Αναφορικά με την 1<sup>η</sup> παράμετρο, παρόλο που ένας βασικός στόχος του Κανονισμού των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων, στη σχολική πραγματικότητα στο συγκεκριμένο σχολείο βιώναμε μια απόσταση επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος και των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος, παρά τις επιμέρους προσπάθειες που είχαν γίνει για την εξάλειψη αυτής της απόστασης.

Αν παρακολουθούσε κανείς τους μαθητές κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων μπορούσε εύκολα να διαπιστώσει ότι σχηματιζόταν ομάδες αγγλόφωνων μαθητών και ομάδες ελληνόφωνων μαθητών. Συχνά οι αγγλόφωνοι μαθητές παραπονούνταν ότι οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος δεν τους αφήναν χώρο και αρκετές ευκαιρίες για να παίξουν. Μάλιστα συχνά δημιουργούνταν εντάσεις μεταξύ τους που συνήθως κατέληγαν σε καυγάδες. Όταν οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν κοινές εκδηλώσεις, μπορούσε εύκολα κάποιος να διαπιστώσει ότι απλά οι αγγλόφωνοι μαθητές συμμετείχαν παράλληλα χωρίς όμως να αλληλεπιδρούν με τους ελληνόφωνους μαθητές. Σε ότι αφορά την απόσταση που υπήρχε μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων ως προς την πολιτισμική τους κουλτούρα, είναι χαρακτηριστική η δήλωση ξενόγλωσσης μαθήτριας: *“The school culture shocked me. I did not understand why everyone was allowed to speak at once without waiting to be called. The lack of respect for teachers, for school property, for learning was quite confronting”*.

Έτσι στόχος της ερευνητικής μας παρέμβασης ήταν η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αφού όπως τονίζουν οι Griffin (2000) και Arawu (2010) αν το σχολείο θέσει ως στόχο να εφαρμόσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις, τότε είναι σε θέση να συμβάλει στην αντιμετώπιση ενός αρνητικού κλίματος επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.

Σε ό,τι αφορούσε την έλλειψη υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε., διαπίστωσα μέσα από τη μελέτη των αρχείων του σχολείου, πως έως τότε δεν είχαν υλοποιηθεί προγράμματα Π.Ε. στον Πρωτοβάθμιο Κύκλο. Επίσης από την έως τότε εμπειρία μου στον εν λόγω σχολείο, διαπίστωνα καθημερινά ότι οι μαθητές δεν είχαν καμία επαφή με το τοπικό περιβάλλον αφού οι πόρτες του σχολείου παρέμεναν κλειστές απέναντι στην τοπική κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί δεν φαινόταν διατεθειμένοι να ανοίξουν τις πόρτες των τάξεων τους

και να βγουν με τους μαθητές τους εκτός σχολείου προκειμένου να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Έτσι, από την αρχή της σχολικής χρονιάς 2014 - 2015, άρχισα να συζητάω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για αυτές τις ανησυχίες μου, θέτοντας τον προβληματισμό μου και την επιθυμία μου για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης. Με ανακούφιση διαπίστωσα πως κάποιοι από αυτούς μοιράστηκαν τις ίδιες ανησυχίες μαζί μου και την ίδια ανάγκη να συμβάλουν ώστε να αλλάξει η όλη προβληματική κατάσταση προς μία θετική κατεύθυνση – βελτίωση.

### **2.1.2. Πλαίσιο Υλοποίησης της έρευνας**

Η έρευνα μας υλοποιήθηκε στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου (Σ.Ε.Π.Η) το οποίο ανήκει στο σύστημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων που έχουν ιδρυθεί σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα σε πόλεις όπου έχουν την έδρα τους κάποιοι μεγάλοι Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί. Η φιλοσοφία των σχολείων αυτών εδράζει στην παρακάτω περιγραφή: *“Educated side by side, ..., acquainted with all that is great and good in the different cultures, .... they belong together.....to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans....united and thriving Europe”*. Το Σ.Ε.Π.Η ανήκει στην κατηγορία II των ευρωπαϊκών σχολείων (Accredited Schools) τα οποία χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό της χώρας που τα φιλοξενεί. Στην Ευρώπη λειτουργούν έως σήμερα 9 τέτοια σχολεία, ενώ στην Ελλάδα είναι το μοναδικό. Ιδρύθηκε το 2005 όταν επιλέχτηκε η Ελλάδα ως χώρα φιλοξενίας της έδρας του Ευρωπαϊκού Οργανισμού [ENISA](#), (the EU Agency for Network and Information Security). Στο σχολείο λειτουργού 2 γλωσσικά τμήματα: το Ελληνόφωνο και το Αγγλόφωνο Τμήμα. Άμεση προτεραιότητα εγγραφής έχουν τα παιδιά εργαζομένων στον Ευρωπαϊκό Οργανισμό ENISA. Το σχολείο επιθεωρείται (Inspection) από ευρωπαίους επιθεωρητές κάθε 2 χρόνια προκειμένου να δοθεί Πιστοποίηση για την λειτουργία του σχολείου από το Board of Governors της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Το Σ.Ε.Π. Ηρακλείου υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και διοικείται σε τοπικό επίπεδο από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης και την Διεύθυνση του Σχολείου, η οποία αποτελείται από τον/την Υποδιευθυντή/-ρια του Α΄ βαθμίου Κύκλου, τον/την Υποδιευθυντή/-τρια του Β΄ βαθμίου Κύκλου και τον/την Διευθυντή/-τρια που έχει την γενική εποπτεία του σχολείου. Ο Α΄ βαθμιαίος Κύκλος περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό (έως της Ε΄ τάξης) ενώ ο Β΄ βαθμιαίος Κύκλος περιλαμβάνει το Γυμνάσιο (7 τάξεις). Κατά το σχολικό έτος υλοποίησης της έρευνας στο σχολείο φοιτούσαν 220 μαθητές και στους δύο κύκλους εκπαίδευσης. Στον Α΄ βαθμιαίο και στον Β΄ βαθμιαίο Κύκλο.

Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο (αλλά και σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία) έχουν την έγκριση από το Ανώτατο Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Board of Governors). Σε αυτά τα Α.Π. αυτά, που αφορούν ξεχωριστά όλα τα διδακτικά αντικείμενα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αναγκαιότητα της βιωματικής και αυθεντικής μάθησης μέσω της εφαρμογής δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι “Ευρωπαϊκές Ώρες” είναι ένα διδακτικό αντικείμενο που αποτελεί μέρος του σχολικού προγράμματος. Σύμφωνα με το Α.Π. αυτού του μαθήματος προτείνεται ένα ανοιχτό και ευρύ σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν πολύ-επιστημονικό και πολύ-πολιτισμικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν καινοτόμες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να συντάξουν ένα τοπικό σχέδιο παρέμβασης προτείνοντας τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν καθώς και τον τρόπο της παιδαγωγικής οργάνωσής τους. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας των “Ευρωπαϊκών Ωρών” είναι: *«Η δημιουργία ενός Τοπικού Σχεδίου, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο του σχολείου και του τοπικού περιβάλλοντος και καλλιεργώντας ικανότητες ανάληψης ευθύνης και πρωτοβουλιών καθώς επίσης και ενίσχυση του πνεύματος αυτονομίας και αλληλεγγύης»*. Επιπλέον ο βασικός σκοπός των “Ευρωπαϊκών Ωρών” είναι: *«Η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού πνεύματος που θα στηρίζεται στην πολύ-πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών»*.

Σύμφωνα επίσης με το Α.Π. του μαθήματος “Ανακαλύπτω τον Κόσμο” σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια κατάλληλων ικανοτήτων στους μαθητές ώστε μελλοντικά να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες, ανοιχτούς στην κοινωνία και με επίγνωση των δικαιωμάτων τους. Ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι οι μαθητές να: *α)* κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που μας περιβάλλει (πριν / τώρα, εδώ / αλλού), *β)* στηρίζονται στην άμεση εμπειρία και στην έρευνα για να ξεκινήσουν από το τοπικό περιβάλλον και να κινηθούν προς μια συνολική προοπτική, *γ)* καλλιεργήσουν τη συνείδηση του αυξανόμενου ενεργού ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν στο περιβάλλον και στην κοινωνία του αύριο. Στο Α.Π. αναφέρεται επίσης πως σε μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση μάθησης θα πρέπει οι μαθητές να στρέφονται προς την επίλυση πραγματικών καταστάσεων και προβλημάτων ξεκινώντας από το τοπικό περιβάλλον.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι οι σκοποί και οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών Σχολείων εναρμονίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο. Όμως τελικά, αυτοί οι σκοποί και οι στόχοι ήταν πολύ μακριά από την υπάρχουσα πραγματικότητα που κατέγραψα στο σχολείο, αφού μέσα από την μελέτη των αρχείων αλλά και με βάση μαρτυρίες των εκπαιδευτικών του σχολείου, διαπίστωσα πως στην πραγματικότητα υπήρχε παντελής έλλειψη προγραμμάτων Π.Ε. και έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με το τοπικό περιβάλλον εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος τους εντός τάξης. Οι έξοδοι δε από την τάξη αφορούσαν σχεδόν αποκλειστικά κάποιες συγκεκριμένες και δομημένες εκπαιδευτικές επισκέψεις. Κάνοντας επίσης μια καταγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν

υλοποιηθεί έως τότε στο σχολείο, δεν προέκυψε κανένα στοιχείο που να δηλώνει οποιοδήποτε προσανατολισμό στο τοπικό περιβάλλον και στην τοπική κοινωνία.

Όμως αυτό πιθανά να μην ήταν μόνο ένα πρόβλημα που αφορούσε το Σ.Ε.Π.Η., αλλά να αφορά γενικότερα τα Ευρωπαϊκά Σχολεία που λειτουργούν κάπως ξεκομμένα από τις τοπικές κοινωνίες των πόλεων που τα φιλοξενούν. Ενδεικτικά αξίζει να αναφέρω την εμπειρία μου από μία επίσκεψη μου στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Λουξεμβούργου II το 2014, όπου οι μαθητές δεν έβγαιναν εκτός του αυστηρά οριοθετημένου χώρου του σχολείου παρά το γεγονός ότι το σχολείο βρισκόταν σε μια απέραντη έκταση στη φύση. Υπήρχαν φύλακες παντού από ιδιωτική εταιρία φύλαξης. Οι εκπαιδευτικοί μου ανέφεραν πως δεν είναι εύκολο να βγουν εκτός σχολείου. Χρειαζόταν να ακολουθήσουν κάποια δύσκολη γραφειοκρατική διαδικασία για να πάρουν έγκριση, με αποτέλεσμα να το αποφεύγουν. Η μόνη διέξοδος που είχαν εκτός σχολείου είναι η συμμετοχή τους σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας μίας βδομάδας που υλοποιούνταν σε ιδιωτικά camp όπου διέμεναν οι μαθητές με την συνοδεία και ευθύνη των εκπαιδευτικών. Ακόμα στην ερώτησή μου αν αξιοποιούσαν τουλάχιστον τους χώρους πρασίνου που βρισκόταν μέσα στον οριοθετημένο προαύλιο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί μου ανέφεραν πως η πρόσβαση των μαθητών δεν επιτρεπόταν αφού υπήρχε ιδιωτική εταιρία φροντίδας του πρασίνου με αποτέλεσμα κηπουροί, ως εξωτερικοί συνεργάτες, να έχουν αναλάβει αποκλειστικά τις εργασίες διαμόρφωσης και φροντίδας του κήπου. Επίσης μια δημοσίευση σε τοπικό site ηλεκτρονικής εφημερίδας, αναφέρεται στην συνέντευξη ενός επιτυχημένου στελέχους μεγάλης εταιρείας, ο οποίος χαρακτηριστικά ανέφερε πως αποφοίτησε από το Ευρωπαϊκό Σχολείο του Λουξεμβούργου, που όμως τον στιγματίσει αρνητικά γιατί βίωσε την φοίτηση του εκεί ως απομόνωση σε γκέτο, αφού δεν υπήρχε καμία σύνδεση με την τοπική κοινωνία.

Επίσης ένας στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος “European Hours” είναι η επικοινωνία των μαθητών των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων και οι δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Όμως, παρά την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων στο μάθημα των “Ευρωπαϊκών Ωρών” (3 ώρες τη βδομάδα), ήταν πολύ αισθητή η απόσταση μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Μέσα από τη μελέτη των αρχείων του σχολείου, διαπίστωσα πως στα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν υλοποιηθεί έως τότε στο σχολείο, η κάθε τάξη συμμετείχε μόνη της χωρίς συνεργασία μεταξύ των μαθητών του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος. Επίσης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όταν στο μάθημα των “Ευρωπαϊκών Ωρών” γινόταν διδασκαλία σε μεικτές ομάδες, οι μαθητές το εκλάμβαναν αυτό ως τυπική υποχρέωση που επιβαλλόταν από το Α.Π. του συγκεκριμένου μαθήματος. Η συνύπαρξη τους σε ομάδες γινόταν έτσι τυπικά 3 ώρες την βδομάδα, χωρίς όμως ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους για την υλοποίηση κοινών projects.

Επίσης, γενικότερα για το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο, στο πλαίσιο της χαρτογράφησης του ερευνητικού πλαισίου κατέγραψα στοιχεία που αφορούσαν ψυχολογικό κλίμα που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (μέσα από τις δικές τους μαρτυρίες) βίωναν ένα αίσθημα απαξίωσης του έργου τους, αφού τα τελευταία χρόνια της κρίσης είχε διαμορφωθεί ένα κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας (οικονομική πίεση, νέος πειθαρχικός νόμος, κίνδυνος διαθεσιμότητας, αξιολόγηση συνδεδεμένη με την βαθμολογική εξέλιξη, τη στασιμότητα ή την απόλυση, κ.α.). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να εργαστούν στο Σ.Ε.Π.Η. δεν μπορούσαν να εξασφαλίσουν μία οργανική θέση (δεν προβλεπόταν οργανικές θέσεις), ούτε είχαν κάποιο ιδιαίτερο οικονομικό κίνητρο. Λόγω της μη εξασφάλισης οργανικής θέσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν ένα αίσθημα της προσωρινότητας που επηρέαζε τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Σε σχέση με την γεωγραφική χωροθέτηση του σχολείου στην γειτονιά της Αγ. Τριάδας στην πόλη του Ηρακλείου κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου, όπως:

✓ σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον καταγράφεται (μέσα από τις συζητήσεις των μαθητών με τους ανθρώπους που έζησαν την σύγχρονη ιστορία της πόλης από την δεκαετία του 50) ως γενική διαπίστωση πως δεν υπήρχε πια ο στενός συνδεδεμένος κοινωνικός ιστός μεταξύ των κατοίκων. Οι άνθρωποι πια κλεινόταν στα σπίτια τους, ένιωθαν ανασφάλεια, και οδηγούνταν σταδιακά στην μεταξύ τους αποξένωση. Υπήρχε πια ένα πολύ πλούσιο μωσαϊκό ανθρώπων με διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα. Ιδιαίτερα δε στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο αλλά και γενικότερα στην παλιά πόλη εντός των τειχών ζούσαν πολλοί μετανάστες. Η πόλη τους Ηρακλείου έμοιαζε με ένα μωσαϊκό διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμών. Το αποτέλεσμα αυτής της «παγκοσμιοποίησης» ήταν να χάνουν σταδιακά οι άνθρωποι την επαφή μεταξύ τους.

✓ σε ό,τι αφορά στο φυσικό περιβάλλον, καταγράφηκε (μέσα από την μελέτη των ίδιων των μαθητών στις πρώτες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014 - 2015), έντονη υποβάθμιση, εμφανής πια και με μια απλή ματιά. Ερειπωμένα και εγκαταλελειμμένα κτίρια παντού, χαλάσματα και μπάζα στους ακάλυπτους χώρους, σκουπίδια και εστίες μόλυνσης σε κάθε γωνιά, έλλειψη χώρων αναψυχής, κ.α.. Αν προχωρούσε κανείς μέχρι την θάλασσα, διαπίστωνε εύκολα μια αντιπροσωπευτική εικόνα αυτής της υποβάθμισης. Τόσο το παράκτιο όσο και το θαλάσσιο οικοσύστημα είχαν εμφανή σημάδια υποβάθμισης

### **2.1.3. Εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας - Προφίλ**

Μέσα σε αυτό το γενικότερο αρνητικό κλίμα που αναφέρθηκε παραπάνω, κάποιοι εκπαιδευτικοί έπειτα από τη δική μου παρότρυνση εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην συνδιαμόρφωση και εφαρμογή μια εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης που σκιαγραφήθηκε



παραπάνω. Άλλωστε η Έρευνα-Δράση προϋποθέτει την συνεργασία μίας ομάδας εκπαιδευτικών που από κοινού θα εργαστούν για την εφαρμογή μία εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), στην εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, εκτός την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, καθώς και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, κ.τ.λ.), συμμετέχουν επιπλέον και α) ο διευκολυντής (facilitator), δηλαδή αυτός που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως όταν υπάρχει ερευνητική ομάδα και β) ο κριτικός φίλος-συνεργάτης (critical friend).

Στην παρούσα έρευνα την ερευνητική ομάδα αποτελούσαν 4 εκπαιδευτικοί: η δασκάλα της Ε΄ τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος, η δασκάλα της Δ΄ & Ε΄ τάξης του Αγγλόφωνου Τμήματος, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής που δίδασκε και στα δύο τμήματα, καθώς και εγώ που ως συντονίστρια της έρευνας είχα και τον ρόλο του “Διευκολύντριας” (facilitator). Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως “facilitator”, διαδραμάτιζα, ανάλογα με την περίπτωση, πολλούς παράλληλους ρόλους, όπως: της ερευνήτριας, της εκπαιδευτικού, της συμμετέχουσας στην έρευνα και της συντονίστριας του προγράμματος.

*Πίνακας 1: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί στην Έρευνα*

Κωδικός	Ιδιότητα	Φύλο	Χρόνια Υπηρεσίας	Σπουδές
E	Ερευνήτρια – Διευκολύντρια της Έρευνας (facilitator)	Θ	22	Μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης
E1	Δασκάλα Ε΄ τάξης Ελληνόφωνου Τμήματος	Θ	15	Μεταπτυχιακό στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
E2	Δασκάλα Δ΄ & Ε΄ τάξης του Αγγλόφωνου Τμήματος	Θ	25	Βασικό Πτυχίο σε Πανεπιστήμιο του Καναδά
E3	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	A	15	Μεταπτυχιακό στη Φυσική Αγωγή

Οι ρόλοι ο δικός μου ως συντονίστριας – διευκολύντριας της έρευνας και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σ’ αυτήν, ήταν ενεργοί, αλληλοεμπλεκόμενοι, ευέλικτοι και διαπραγματεύσιμοι, ανάλογα με τις συνθήκες, τις ανάγκες και τα ζητήματα που προέκυπταν.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου στο τέλος της Ε.Δ.. Οι απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια αυτά καθώς και η Ανάλυση Περιεχομένου τους, συμπεριλαμβάνονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας. Το 1ο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε αυτό το ερωτηματολόγιο είχε να κάνει με το **Επαγγελματικό Προφίλ** τους και την **Σχέση με την Π.Ε.** Συγκεκριμένα αφορούσε τις εξής θεματικές κατηγορίες: α) Σπουδές - Παιδαγωγική / Επιστημονική Κατάρτιση β) Γενική Επαγγελματική / Διδακτική Εμπειρία - Εμπειρία στον χώρο της Π.Ε. και γ) Επιμόρφωση στον χώρο της Π.Ε. γενικότερα. Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Π.Ο σε αυτό το ερώτημα προκύπτει το γενικότερο **Επαγγελματικό τους Προφίλ**:

Συνοπτικά το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στον εξής πίνακα:

Πίνακας 2: Επαγγελματικό Προφίλ Εκπαιδευτικών της Π.Ο.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ	E1	E2	E3
Σπουδές – Παιδαγωγική & Επιστημονική Κατάρτιση	<p><b>α)</b> Πτυχιούχος Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής &amp; Αθλητισμού Α.Π.Θ.</p> <p><b>β)</b> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ</p> <p><b>γ)</b> Πτυχία Γ2 Αγγλικής Γλώσσας &amp; Β2 Γερμανικής</p> <p><b>δ)</b> Παρακολούθηση 2 κύκλων Επιμόρφωσης 4μηνης και 3μηνης διάρκειας αντίστοιχα στον τομέα της Φυσικής Αγωγής και Εκπαίδευσης</p>	<p>Βασικό Πτυχίο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε Πανεπιστήμιο του Καναδά</p> <p>–</p> <p>Τον 1<sup>ο</sup> έτος των σπουδών φοίτησε σε τμήμα Φυσικών Επιστημών.</p>	<p><b>α)</b> Βασικό Πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</p> <p><b>β)</b> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στο Πανεπιστήμιο Κύπρου με θέμα “Διδακτική της Γλώσσας”</p>
Γενική Επαγγελματική & Διδακτική Εμπειρία – Εμπειρία στον χώρο της Π.Ε.	<p>Η διδακτική εμπειρία στον χώρο της Π.Ε. αφορούσε:</p> <p><b>α)</b> 1 πρόγραμμα Π.Ε. με θέμα «Υπαίθριες Δραστηριότητες» και</p> <p><b>β)</b> Συμμετοχή στην πιλοτική φάση της έρευνας την προηγούμενη χρονιά</p>	<p><b>α)</b> Δίδαξε 14 έτη στην ιδιωτική εκπαίδευση ως καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας</p> <p><b>β)</b> Έχει ήδη ολοκληρώσει 11 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας στο Σ.Ε.Π. Ηρακλείου</p> <p><b>γ)</b> Στον χώρο της Π.Ε. η μόνη προηγούμενη εμπειρία ήταν ένα πρόγραμμα για την “Διαχείριση του νερού”</p>	<p><b>α)</b> 15 έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε δημόσια σχολεία (από αυτά τα 3 τελευταία στο Σ.Ε.Π. Ηρακλείου)</p> <p><b>β)</b> Στον χώρο της Π.Ε. η εμπειρία αφορά στην υλοποίηση 4 προγραμμάτων Π.Ε.</p>
Επιμόρφωση στο χώρο της Π.Ε.	OXI	OXI	Παρακολούθηση σεμιναρίων Κ.Π.Ε.

Στην Ερωτηματολόγιο αυτό κλήθηκαν επίσης να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα (2<sup>ο</sup> & 3<sup>ο</sup> ερώτημα) τα οποία αφορούσαν την επιμόρφωση και την εμπειρία που είχαν αναφορικά με την *α)* Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Α.Π.Ε.), *β)* Παιδαγωγική προσέγγιση της Ρ.Β.Ε., και *γ)* Έρευνα – Δράση.

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προκύπτουν συνοπτικά οι εξής διαπιστώσεις:

1. Κανένας εκπαιδευτικός της Π.Ο. δεν είχε επιμόρφωση στον χώρο της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) και στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο (Ρ.Β.Ε.)
2. Κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε υλοποιήσει ποτέ πρόγραμμα Α.Π.Ε. και ποτέ δεν είχε εφαρμόσει την εκπαιδευτική προσέγγιση της Ρ.Β.Ε.
3. Κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε προηγούμενη ερευνητική εμπειρία στο χώρο της Ε.Δ.

Οι διαπιστώσεις αυτές μπορούν να οπτικοποιηθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Επιμόρφωση & Εμπειρία Εκπαιδευτικών στην Α.Π.Ε., στην Π.Ε. βασισμένης στον τόπο και στην Ε.Δ.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ & ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
Στον χώρο της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε)	Καμία	Καμία	Καμία
Στην παιδαγωγική προσέγγιση της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο (Ρ.Β.Ε.)	»	»	»
Στην Έρευνα-Δράση (Ε.Δ)	»	»	»

Αναφορικά με κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Ε.Δ. τα οποία κατέγραψα εγώ μέσα από την προσωπική μου γνωριμία μαζί τους αλλά και μέσα από τους υπηρεσιακούς φακέλους τους στους οποίους είχα πρόσβαση ήταν τα εξής:

**1.** Ο εκπαιδευτικός **Ε1** δίδασκε τόσο στο Ελληνόφωνο όσο και στο Αγγλόφωνο Τμήμα. Ήταν ένας εκπαιδευτικός ιδιαίτερα αγαπητός σε όλους τους μαθητές, πιθανόν λόγω της ιδιαίτερα στενής και φιλικής σχέσης που είχε μαζί τους. Οι μαθητές έδειχναν να τον νιώθουν περισσότερο ως φίλο τους που μαζί του μπορούν να παίξουν, να αστερευτούν, να γελάσουν και να χαλαρώσουν. Ίσως, εκτός από την ίδια την ιδιοσυγκρασία του, αυτό να οφειλόταν και στο γεγονός πως το μάθημα του είναι το μόνο μάθημα που γίνεται εκτός των 4 τοίχων της σχολικής αίθουσας. Έτσι, οι μαθητές, όταν είχαν Γυμναστική, έτρεχαν έξω από την τάξη με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Σε ό,τι αφορά την επιστημονική του κατάρτιση, εκτός το μεταπτυχιακό του δίπλωμα έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια και συνέχιζε να επιδιώκει διαρκώς την επιμόρφωση του και την παραπέρα κατάρτιση του. Κατά την διάρκεια του προβληματισμού που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών στην αρχή του σχολικού έτους 2014 – 2015 αναφορικά με την εφαρμογή κάποιων παιδαγωγικών προσεγγίσεων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, εκδήλωσε ζωηρό ενδιαφέρον να συμμετάσχει, θεωρώντας πως ήταν ένα στοίχημα και για τον ίδιο αφού έως τότε δεν είχε καταφέρει να το επιτύχει, αν και συχνά επιδίωκε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής από κοινού μαθητές και των δύο τμημάτων.

**2.** Η εκπαιδευτικός **Ε2** ήταν ελληνοκαναδικής καταγωγής με αρκετή προϋπηρεσία σε αγγλόφωνα σχολεία του Καναδά. Γεννήθηκε, σπούδασε και εργάστηκε για αρκετά χρόνια στον Καναδά. Επέστρεψε το 2005 στην Ελλάδα και ξεκίνησε σχεδόν αμέσως να εργάζεται στο Σ.Ε.Π. Ηρακλείου. Είχε την μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία τόσο γενικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και ειδικότερα στο Σ.Ε.Π.. Έτσι, ενώ κάθε χρόνο γινόταν εκ νέου η διαδικασία της μοριοδότησης και επιλογής εκπαιδευτικών στο Σ.Ε.Π., πάντα ήταν πρώτη στον πίνακα επιλογής. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό της προφίλ, ήταν μία ιδιαίτερα εργατική δασκάλα που όμως προτιμούσε να εργάζεται αθόρυβα με τους μαθητές της μέσα στην τάξη, χωρίς να

επιδιώκει ιδιαίτερα καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις. Στα 10 περίπου χρόνια που υπηρετούσε στο συγκριμένο σχολείο είχε να παρουσιάσει ένα αξιόλογο διδακτικό έργο που όμως φαινόταν να εστιάζεται μέσα στην τάξη χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή άλλους κοινωνικούς φορείς. Έτσι έως τότε δεν έχει υλοποιήσει κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να απαιτεί οι μαθητές να εργάζονται και πέρα από τα όρια της τάξης, ιδιαίτερα δε με προσανατολισμό προς το τοπικό περιβάλλον. Επιπλέον δεν είχε καμία επιμόρφωση σε ότι αφορά την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς επίσης και καμία επιμόρφωση στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Για εκείνην, η συμμετοχή της στην ερευνητική ομάδα της εν λόγω έρευνας, ήταν από μόνη της μία πρόκληση (όπως είχε αναφέρει). Ο λόγος που θέλησε να συμμετάσχει, ήταν το γεγονός πως, στα πλαίσια του γενικότερου προβληματισμού που τέθηκε στην αρχή της σχολική χρονιάς σε ότι αφορά την συνεργασία μεταξύ του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος, συνειδητοποίησε πως όντως δεν είχαν γίνει σημαντικά βήματα και θεώρησε πως ήταν επιβεβλημένη η ανάγκη να εφαρμοστεί κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση προς αυτήν την κατεύθυνση.

**3.** Η εκπαιδευτικός **Ε3** είχε 15 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας. Ήταν μία δασκάλα ιδιαίτερα ανήσυχη που επιδίωκε την διαρκή επιμόρφωση και την διαρκή εναλλαγή εμπειριών. Στο πλαίσιο αυτό της γενικότερης επαγγελματικής της ανησυχίας, θέλησε ζητήσει απόσπαση στο Σ.Ε.Π. Ηρακλείου αφού έκρινε πως το προφίλ του σχολείου (διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας, διαρκείς προκλήσεις, κ.α.) ταίριαζε στο δικό της προφίλ (διαρκής αναζήτηση του διαφορετικού). Έτσι το γεγονός πως ήταν τόσο ανοιχτή εξαρχής στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, την οδήγησε κατά την φάση της ανάπτυξης του πρώτου προβληματισμού σε ό,τι αφορά την βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, να δηλώσει πρόθυμη να συμμετάσχει στην εν λόγω ερευνητική προσέγγιση. Ένα επιπλέον κίνητρο της ήταν το γεγονός πως ήθελε στην πράξη να δοκιμάσει καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Δήλωσε επιπλέον πως η παιδαγωγική προσέγγιση της P.B.E. της ήταν παντελώς άγνωστη, ακόμα και σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι για εκείνην, που ούτως ή άλλως επιδίωκε την πρακτική εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, η συμμετοχή της στην εν λόγω ερευνητική προσέγγιση ήταν μία πρόκληση.

#### **2.1.4. Μαθητές – Συμμετέχοντες στην Έρευνα**

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2006), η Έρευνα-Δράση (όπως άλλωστε και κάθε ποιοτική έρευνα) δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στα δείγματα των ποσοτικών ερευνών αντιπαραθέτει τη «περίπτωση μιας συγκεκριμένης τάξης». Έτσι στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές μίας τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος και μίας τάξης του Αγγλόφωνου Τμήματος του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου.

Οι μαθητές συμμετείχαν όχι μόνο ως αντικείμενα της έρευνας αλλά ενεργοί συμμετέχοντες. Άλλωστε, οι Schusler, et al. (2017) προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν σε μια Έρευνα-Δράση, αφού εκείνοι είναι ειδικοί στις προσωπικές τους ζωές. Οι Barratt, et al. (2013) επίσης σε μια έρευνα τους στην Αυστραλία, σχετικά με τις αντιλήψεις των νέων για τη φύση, αντιμετώπισαν τους νέους όχι απλά ως αντικείμενα της έρευνας αλλά τους κάλεσαν να συμμετάσχουν ενεργά καταγράφοντας ερευνητικά δεδομένα. Δυστυχώς όμως, σύμφωνα με τους Schusler, et al. (2017), η συνήθης ερευνητική πρακτική έως τώρα είναι οι έρευνες που αφορούν τους νέους να σχεδιάζονται συνήθως και υλοποιούνται αποκλειστικά από ενήλικες. Έτσι, όπως ακριβώς και στην έρευνα των Barratt, et al. (2013), και στην δική μας έρευνα οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά συλλέγοντας δεδομένα μέσω καταγραφής των εμπειριών τους σε ημερολόγιο και συζητήσεων σε ομάδες στην τάξη, αλλά και μέσω εικαστικών μεθόδων (ζωγραφικής, φωτογραφίας, κ.α.).

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 17 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του Ελληνόφωνου Τμήματος καθώς και 9 μαθητές που φοιτούσαν στην Δ΄ και Ε΄ τάξη (λόγω συνδιδασκαλίας) του Αγγλόφωνου Τμήματος του Σ.Ε.Π.Η.. Οι μαθητές που συμμετείχαν φαίνονται σχηματικά στους παρακάτω πίνακες:

*Αναλυτικοί Πίνακες 4 & 5: Ονόματα (Κωδικοί) Μαθητών & πρόσθετα στοιχεία*

<b>Μαθητές Αγγλόφωνου Τμήματος</b>				
<b>α. α.</b>	<b>ΟΝΟΜΑΤΑ (ΚΩΔΙΚΟΙ)</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ</b>	<b>ΤΑΞΗ</b>
1	B.A.	A	Αμερική	Δ΄
2	P.B.	K	N. Αφρική	Δ΄
3	E.B.	K	N. Αφρική	Δ΄
4	A. P.	A	Λετονία	Δ΄
5	M.Ka.	K	Πολωνία	Δ΄
6	M.L.	K	Αγγλία	Ε΄
7	M. Ma.	K	Πολωνία	Ε΄

<b>Μαθητές Ελληνόφωνου Τμήματος</b>		
<b>α. α.</b>	<b>ΟΝΟΜΑΤΑ (ΚΩΔΙΚΟΙ)</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>
1	Κ.Α.	Κ
2	Α.Β.	Α
3	Θ.Γ.	Α
4	Τ.Ε.	Κ
5	Ε.Ζ.	Κ
6	Μ.Κα.	Κ
7	Μ.Κ.	Κ
8	Μ. Μα.	Α
9	Ν.Μ.	Κ
10	Μ.Μ.	Α
11	Γ.Μ.	Α
12	Ο.Π.	Α
13	Θ.Ρ.	Α
14	Μ.Σ.	Κ
15	Λ.Φ.	Κ
16	Α.Χ.	Α
17	Ν.Χ.	Α

8	J.D.	A	Αγγλία	Ε΄
9	M.V.	A	Αγγλία	Ε΄

*Πίνακας 6.: Συγκεντρωτικός Πίνακας Μαθητών που συμμετείχαν στην Ε.Δ..*

<b>Συμμετέχοντες Μαθητές στην Ε.Δ.</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Μ.Ο. χρόνου παραμονής στην πόλη (έτη)</b>
17 μαθητές Ε΄ τάξης Ελληνόφωνου Τμήματος	9	8	10
9 μαθητές Δ΄ & Ε΄ τάξης Αγγλόφωνου Τμήματος	4	5	4

## 2.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΣΤΟΧΟΙ

### 2.2.1. Η Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας προέκυψε μέσα από την συνειδητοποίηση της προβληματικής κατάστασης στο Σ.Ε.Π.Η που σκιαγραφήσαμε παραπάνω και την επιθυμία μας να αλλάξουμε αυτήν την κατάσταση μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο πλαίσιο της έρευνας μου κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι η κοινή συμμετοχή μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οδήγησε στην βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας (Φιλιππάκη, 2009). Έτσι με βάση αυτό το συμπέρασμα θεώρησα πως η κοινή συμμετοχή μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επίσης ένα αν η Π.Ε. είναι βασισμένη στον τόπο, τότε μπορεί να συμβάλει στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα.

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο όρος “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” είναι ένας σχετικά νέος όρος στην βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς έχει εμφανιστεί την τελευταία εικοσαετία στην διεθνή βιβλιογραφία. Έτσι η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει ερευνητικά στο πεδίο αυτό, προστιθέμενη στις μέχρι τώρα έρευνες στον διεθνή ερευνητικό χώρο. Ειδικότερα δε στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει σχεδόν παντελής έλλειψη αναφοράς στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Η πρώτη μετάφραση στην ελληνική βιβλιογραφία του όρου *Place-based Education* ως “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” έγινε από την Παπαδημητρίου (2013). Επιπλέον, μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπίστωσα πως οι περισσότερες έρευνες που είχαν γίνει έως τότε, αφορούσαν κυρίως την διερεύνηση αντιλήψεων και πολύ λιγότερες τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Έτσι κυριαρχούσε το ποσοτικό παράδειγμα με πολύ περιορισμένη παρουσία των ποιοτικών μορφών έρευνας.

Ακόμα ένας λόγος που ενισχύει την επικαιρότητα και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει έναν ουσιαστικό επιστημονικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στην διεθνή επιστημονική κοινότητα λόγω της παγκόσμιας επιτάχυνσης του φαινομένου της αστικοποίησης στις μέρες μας (Maddox, Nagendra, Elmqvist & Russ, 2017).

Τέλος, μέσα από τη μελέτη όλων των προγραμμάτων Α.Π.Ε. που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι απουσιάζει σχεδόν παντελώς το παράκτιο και θαλάσσιο οικοσύστημα. Το γεγονός ότι, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υλοποιήσαμε δράσεις που αφορούσαν στο παράκτιο και θαλάσσιο οικοσύστημα, αυτό ενισχύει την αναγκαιότητα της έρευνας μας.

### 2.2.2. Σκοπός - Στόχοι της Έρευνας & Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αλλαγή που αναμενόταν να προκύψει από την εφαρμογή ενός προγράμματος Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, στην σχολική κοινότητα και στην αλληλεπίδραση της με την τοπική κοινότητα.

**Επιμέρους στόχοι** ήταν (μέσω της εφαρμογής ενός κοινού προγράμματος Α.Π.Ε.) να προκύψει αλλαγή:

- α) στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων
- β) στην αντίληψη που είχαν οι μαθητές για τον τόπο όπου ζούσαν και στην περιβαλλοντική τους συμπεριφορά απέναντι στο τοπικό περιβάλλον.
- γ) στις προσωπικές θεωρίες και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στάσεις αναφορικά με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”

Επειδή ως πιο αποτελεσματική μορφή έρευνας για το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, δηλαδή παρέμβαση σε μια υπάρχουσα κατάσταση που χρειάζεται αλλαγή, προτείνεται η **Έρευνα-Δράση** (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), ακολουθήσαμε τη *σπειροειδή μορφή* αυτής της ερευνητικής προσέγγισης. Αυτό σημαίνει ότι αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων και βημάτων που αλληλοσχετίζονται, χωρίς όμως ένα συγκεκριμένο τέλος. Έτσι, δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που οφείλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο *ερευνητικά ερωτήματα* που διατυπώνονται αδρά, προκειμένου να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα, χωρίς όμως να την καθορίζουν και να την περιορίζουν. Ως τέτοια **ερευνητικά ερωτήματα** θέσαμε τα εξής:

1. Η κοινή συμμετοχή μαθητών σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. μπορεί να επιδράσει στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και με ποιους τρόπους;
2. Η συμμετοχή μαθητών σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. μπορεί να επιδράσει: α) στην αντίληψη που έχουν για τον τόπο που ζουν (τη σημασία που αποδίδουν στον τόπο και τη σύνδεση τους με αυτόν); καθώς και β) στην επαφή τους με τον τόπο (τη φύση και τους φορείς της κοινότητας),
3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. μπορεί να επιδράσει α) στις προσωπικές τους θεωρίες και τις διδακτικές πρακτικές τους αναφορικά με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” και την ερευνητική προσέγγιση της Ε.Δ., και β) στο αίσθημα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;



### 2.3. Η ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ & ΟΙ ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΙ

Η προσωπική μου εμπλοκή στην Έρευνα-Δράση είχε ένα διττό ρόλο: το ρόλο της *ερευνήτριας* στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και το ρόλο της συντονίστριας αλλά και *διευκολύντριας* της Έρευνας-Δράσης.

Ο ρόλος μου ως *ερευνήτριας* ενίσχυε τη χειραφέτηση μου να δράσω αυτόνομα, να αξιοποιήσω τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις μου μέσα σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, να εμπλουτίσω τη θεωρία μου, να τη συνδέσω με την πρακτική μου, να δοκιμάσω νέες πρακτικές και να επανεξετάσω την αποτελεσματικότητά τους, να αναλάβω πρωτοβουλίες, να αναστοχαστώ πάνω στη νέα δράση μου και να επεκτείνω την θεωρητική και πρακτική μου γνώση. Κατά συνέπεια προέκυψε κι ένα επιπλέον όφελος από τη συμμετοχή μου ως συμμετέχουσα στην έρευνα που σχετίζονταν με την πηγή άντλησης των δεδομένων, τα οποία προέρχονταν όχι μόνο από τη μελέτη κάποιων τρίτων προσώπων που θα συμμετείχαν σ' αυτήν αλλά κυρίως από τη μελέτη της δικής μου εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο μιας συνεργατικής διαδικασίας μάθησης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ο ενεργός αυτός ρόλος ήταν πολύ σημαντικός ιδιαίτερα για μένα (αλλά και για όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας), γιατί μου επέτρεψε να συνειδητοποιήσω ποικίλα προβλήματα, που ανέκυπταν κατά την ερευνητική διαδικασία. Θεωρώ πως το κομβικό σημείο του διττού ρόλου που είχα, ήταν να διατηρήσω την ισορροπία ανάμεσα στο ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και συντονίστριας-διευκολύντριας της έρευνας. Ο τρόπος που θεωρώ ότι πέτυχα τον στόχο αυτό ήταν η υποστήριξη που παρείχα στις συναδέλφους μου, στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός δημοκρατικού κλίματος με συναίσθηση του ισότιμου ρόλου όλων. Προσπάθησα επίσης να αποφύγω τον κίνδυνο να μεταδίδω έτοιμες γνώσεις και να παρέχω λύσεις ως ειδική, αλλά να είμαι παράλληλα συν-ερευνήτρια και συνεργάτης τους ώστε νιώσουν οι συνάδελφοι μου, το συμμετοχικό μου ρόλο στην έρευνα, όπως θα το βίωναν και οι ίδιοι και όχι αντιμετωπίζοντας με ως μία “εξωτερική” ερευνήτρια που θα ήταν έξω από αυτή τη διαδικασία, συμβουλευόντας, κατευθύνοντας ή δίνοντας απλά οδηγίες.

Με άλλα λόγια, επιθυμούσα να με δεχτούν ισότιμα και να μη με αμφισβητούν ως άτομο που δε συμμερίζεται ή δεν κατανοεί τις δυσκολίες όπως τις βιώνουν οι ίδιοι μέσα στην τάξη. Από την άλλη μεριά αποτέλεσε και για μένα πρόκληση να βιώσω κάθε δυσκολία που προέκυπτε, να δοκιμαστώ στις προκλήσεις και απαιτήσεις της έρευνας, να συσχετίσω τις δικές μου εμπειρίες με τις δικές τους και έτσι να ενσωματωθώ ως πραγματικό μέλος της ομάδας που έθετα κοινούς στόχους και οράματα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Σε κάθε φάση της έρευνας, όφειλα να έχω τη συναίσθηση και την ευθύνη του ρόλου μου, ως συντονίστρια της Έρευνας - Δράσης. Πρωταρχικό μου μέλημα ήταν να σέβομαι την προσωπικότητα των

συναδέλφων μου, να διαθέτω την ευελιξία και την ικανότητα να ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά στο ρόλο μου ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες της ομάδας. Στόχευα να διασφαλίσω τόσο τον αμοιβαίο διάλογο που θα επέτρεπε τη σύνθεση των ιδεών όσο και την εμπιστοσύνη που θα εξασφάλιζε τη δυνατότητα έκθεσης των ιδεών της παιδαγωγικής ομάδας καθώς και του ρίσκου απέναντι στο διαφορετικό (Avgitidou, 2009).

Το ερώτημα για μένα ήταν με ποιόν τρόπο θα έδινα τη θετική κατεύθυνση, ώστε να δημιουργηθούν οι ευνοϊκές συνθήκες για συνεργασία και αλληλεπίδραση, ως προϋπόθεση αναστοχασμού και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο στόχος αυτός αναδείκνυε το προφίλ του ρόλου μου, που ήταν ως επί το πλείστον παρακινητικό με στόχο την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και την κριτική τοποθέτηση μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα συνεργασίας. Προσπάθησα να αφυπνίσω το κοινό μας όραμα που ήταν η βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο. Έτσι άκουγα προσεκτικά τις ανησυχίες, τις αγωνίες και τις παρατηρήσεις τους, έδειχνα κατανόηση και προσπαθούσα να χτίσω μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αλληλοϋποστήριξης. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσα να μιλήσω για έναν σύνθετο και απαιτητικό ρόλο που άλλαζε διαδοχικά, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας, στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Ο ρόλος αυτός είχε πολλαπλές διαστάσεις που η μια συμπλήρωνε την άλλη και δεν συγκρούονταν μεταξύ τους. Η κοινή συνισταμένη αυτών των διαστάσεων βρισκονταν στη συνεχή διευκόλυνση, ενθάρρυνση και υποστήριξη της εξέλιξης της Έρευνας-Δράσης με σκοπό την ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή της (McNiff, Loxax & Whitehead, 2003), ώστε η Έρευνα-Δράση να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Από την άλλη μεριά, καθοριστικός ήταν ο ενεργός ρόλος που ανέλαβα η ίδια σ' αυτή τη διαδικασία ως ερευνήτρια: να κατανοήσω την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζούσα, ώστε να μπορώ να παρέμβω.

Αναφορικά με το επαγγελματικό μου προφίλ θα έλεγα ότι ήμουν μια έμπειρη εκπαιδευτικός. Όταν ξεκίνησε η έρευνα είχα ήδη 22 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας. Από αυτά, τα 15 ως δασκάλα σε σχολεία της Γενικής Αγωγής, 3 χρόνια ως δασκάλα σε σχολείο της Ειδικής Αγωγής και τα τελευταία 5 χρόνια ως Υποδιευθύντρια του Α΄ βήθμιου Κύκλου στο Σ.Ε.Π. Ηρακλείου. Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της καριέρας μου εκδήλωσα ενδιαφέρον για τον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.). Συμμετείχα σχεδόν σε όλα τα σεμινάρια Π.Ε. που υλοποιούνταν είτε από τους υπευθύνους Π.Ε. είτε από Κ.Π.Ε.. Στον τομέα της Π.Ε. συμμετείχα επίσης σε μια επιμόρφωση 40 ωρών που είχε γίνει από τα Π.Ε.Κ. Ηρακλείου και 70 ωρών που είχε γίνει από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Όταν βρέθηκα να εργάζομαι σε Ειδικό Σχολείο θέλησα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών να συνδέσω την Ειδική Αγωγή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προσπαθώντας να διερευνήσω πώς η Π.Ε. μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσον για την επίτευξη της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Στην Έρευνα-Δράση συμμετείχαν επίσης ως “κριτικοί φίλοι” η επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα και η συνεπόπτρια κ. Κατσαρού Ελένη. Τόσο η κ. Καλαϊτζιδάκη όσο και η κ. Κατσαρού επισκέφτηκαν πολλές φορές το σχολείο, συναντήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας και συμμετείχαν στην διαδικασία ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού της πορείας της Ε.Δ. μέσα από τις παρατηρήσεις τους, τις επισημάνσεις τους και τις προτάσεις τους. Είχαν δε την αντικειμενική ματιά των ανεξάρτητων επιστημονικών συνεργατών που μπορούσαν να κρίνουν με ουδέτερη στάση την πορεία της έρευνας και να παρέμβουν συμβουλευτικά όταν έκριναν πως χρειαζόταν κάποια διορθωτικά βήματα.

## **2. 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε την μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας μας. Αιτιολογούμε τις μεθοδολογικές επιλογές μας και εξηγούμε πώς σχεδιάστηκαν ώστε να ανταποκριθούμε στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας μας. Αναφερόμαστε στους λόγους που μας οδήγησαν στο να αξιοποιήσουμε την Έρευνα-Δράση ως ερευνητική στρατηγική ώστε να διερευνήσουμε σε βάθος το ερευνητικό ζήτημα που απασχόλησε την έρευνα μας μέσα σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης δίνουμε στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο επιλέξαμε τους συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακολουθεί η παρουσίαση των τεχνικών – εργαλείων συλλογής δεδομένων και οι τρόποι που αξιοποιήθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επιπλέον, αναφερόμαστε σε μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας μας και ιδιαίτερα δε στην μέθοδο της “Θεματικής Ανάλυσης” που υιοθετήσαμε ως κατεξοχήν μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων μας.

Ακόμα στο κεφάλαιο αυτό προβαίνουμε σε αναλυτική περιγραφή των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας της Έρευνας-Δράσης στην προσπάθεια μας να αναδείξουμε την πολύπλοκη συνεργατική διαδικασία έρευνας ως μια συνεχή μεταβαλλόμενη δυναμική διαδικασία που συνδιαμορφωνόταν, αλληλοσυμπληρωνόταν και εμπλουτιζόταν κάθε φορά με νέα στοιχεία, δεδομένα και ερμηνείες από τους συμμετέχοντες σε αυτή.

Τέλος, κάνουμε μια συνολική αναφορά στις ημερομηνίες-σταθμούς της έρευνας μας σκιαγραφώντας συνοπτικά το Χρονολόγιο της έρευνας.

### **2.4.1. Προπαρασκευαστικός Κύκλος της Έρευνας**

Προκειμένου να μελετήσω σε βάθος της προβληματική κατάσταση που βίωνα στο σχολείο όπου υπηρετούσα την περίοδο εκπόνησης της διατριβής μου, αποφάσισα να υλοποιήσω ένα προπαρασκευαστικό κύκλο της Έρευνας-Δράσης στο πλαίσιο του οποίου εφάρμοσα πιλοτικά ένα πρόγραμμα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο να καταγράψω την δυναμική των συμμετεχόντων, τις

ιδιαιτερότητες τους, καθώς και τις δυσκολίες υλοποίησης μιας τέτοιας ερευνητικής παρέμβασης στο εν λόγω σχολείο. Στόχος αυτήν της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να οριοθετήσω πιο στοχευόμενα και αποτελεσματικά το ερευνητικό πλαίσιο της διδακτορικής μου μελέτης.

Οι πρώτες συζητήσεις έγιναν με τους εκπαιδευτικούς στην αρχή του Σχ. Έτους 2014–2015, οι οποίες οδήγησαν στην πρόταση να υλοποιήσουμε μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική-ερευνητική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της προβληματικής κατάστασης. Τρεις εκπαιδευτικοί θέλησαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική ομάδα σε αυτόν τον προπαρασκευαστικό κύκλο της έρευνας: Η δασκάλα της Δ΄ τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος, η δασκάλα της Δ΄ και Ε΄ τάξης (συνδιδασκαλία) του Αγγλόφωνου Τμήματος και ο Γυμναστής του σχολείου. Έτσι, αποφασίστηκε σε πρώτη φάση αυτή η παρέμβαση να αφορά τους μαθητές των τάξεων που δίδασκαν οι δύο αυτές δασκάλες: η Δ΄ τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος (18 μαθητές) και οι Δ΄ και Ε΄ τάξη του Αγγλόφωνου Τμήματος (9 μαθητές).

*Πίνακας 7: Μαθητές που συμμετείχαν στον προπαρασκευαστικό κύκλο της Ε.Δ.*

<b>Συμμετέχοντες Μαθητές στο πιλοτικό πρόγραμμα Α.Π.Ε.</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>
18 μαθητές Δ΄ τάξης Ελληνόφωνου Τμήματος	10	8
9 μαθητές Δ΄ & Ε΄ τάξης Αγγλόφωνου Τμήματος	4	5

Αρχές Οκτωβρίου αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε από κοινού διδασκαλία του μαθήματος των «Ευρωπαϊκών Ωρών» (ένα μάθημα που προβλέπεται στο πρόγραμμα σπουδών των Ευρωπαϊκών Σχολείων). Κατά την διάρκεια της πρώτης μου επίσκεψης στο Αγγλόφωνο Τμήμα, όταν τους ανέφερα πως στο μάθημα των «Ευρωπαϊκών Ωρών» θα συνεργαστούμε με τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, υπήρξε τέτοια αρνητική αντίδραση που με εξέπληξε. Κάποια από τα επιχειρήματα που εξέφρασαν ήταν: «*Μα δεν μας φέρονται καλά!*», «*Μας κοροϊδεύουν*», «*Κάνουν τους έξυπνους!*», «*Δεν μας σέβονται!*», «*Θα είναι η χειρότερη ώρα του σχολείου!*» κ.α.. Ακριβώς η ίδια αντίδραση υπήρξε από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος με διαφορετικά όμως επιχειρήματα: «*Δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε μαζί τους!*», «*Είναι σπαστικά!*», «*Ούτως ή άλλως και αυτοί δεν μας κάνουν παρέα!*».

Για να τους πείσουμε να υλοποιήσουμε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε., χρειάστηκε να δεσμευτούμε ως εκπαιδευτικοί πως δεν θα επιτρέψουμε σε κανένα μαθητή καμία εκδήλωση έλλειψης σεβασμού σε συμμαθητή/-α του.

Στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αφιερώσαμε συνολικά 8 μαθήματα των Ε.Ω.. Για το κάθε μάθημα αφιερωνόταν ένα τρίωρο σε εβδομαδιαία βάση. Τα μαθήματα αυτά αφορούσαν δραστηριότητες που είχαν προσανατολισμό την έξοδο των μαθητών από την τάξη προκειμένου να επιτευχθεί μια πρώτη γνωριμία και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με το τοπικό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες αυτές, στις οποίες συμμετείχαν από κοινού οι 27 μαθητές και των δύο γλωσσικών τμημάτων, ήταν με χρονολογική σειρά οι εξής:

- 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: 4 Οκτωβρίου 2014: “Μία πρώτη διερεύνηση της αντίληψης τους για τον τόπο” - Ελεύθερο Κείμενο για τον τόπο - Συζήτηση στην τάξη σχετικά με το ενδεχόμενο να βγούμε εκτός τάξης και να υλοποιήσουμε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένο στον “τόπο”.
- 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 10 Οκτωβρίου 2014: “Θεατρικό Παιχνίδι” - Θεατρικό Παιχνίδι γνωριμίας της περιοχής εκτός τάξης με τελική στάση στην παραλία απέναντι από το σχολείο. Στη συνέχεια χωρισμένα σε ομάδες ζωγράρισαν σε μεγάλα χαρτόνια την παραλία και τη θάλασσα έτσι όπως την αντίκρισαν και όπως θα την φανταζόταν στο μέλλον.
- 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 16 Οκτωβρίου 2014: “Μία πρώτη ανίχνευση των προσδοκιών, των ανησυχιών και των αναγκών τους” – Ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα: Με τί θα ήθελαν να ασχοληθούν; Τί περιμένουν; Τί τα ανησυχεί; Τί δυσκολίες φοβούνται πως θα αντιμετωπίσουν;
- 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 17 Οκτωβρίου 2014: “Φωτογράφιση” - 1<sup>η</sup> Επίσκεψη στην παραλία για οργανωμένη παρατήρηση και φωτογράφιση της παραλίας και της θάλασσας από τους μαθητές.
- 5<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 31 Οκτωβρίου 2014: “Υπαίθριο Δημοτικό Συμβούλιο στην παραλία” – Συνάντηση και συζήτηση με εκπροσώπους τοπικών φορέων.
- 6<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 7 Νοεμβρίου 2014: “Μια πρώτη γνωριμία με το θαλάσσιο οικοσύστημα” - Επίσκεψη στην παραλία - Χαρτογράφηση της έννοιας “θάλασσα” - Μελέτη του θαλάσσιου οικοσυστήματος με την κ. Σιακαβάρα και την κ. Καρούσου.
- 7<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 23 Νοεμβρίου 2014 (Κυριακή): “Συλλογική Δράση” - Καθαρισμός της παραλίας από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς.
- 8<sup>η</sup> Δραστηριότητα - 13 Δεκεμβρίου 2014: “Μια πρώτη γνωριμία με την πόλη” – Συνάντηση με ηλικιωμένους ανθρώπους της γειτονιάς και ξενάγηση στην παλιά πόλη από τους ίδιους.

Μέσα από μια συζήτηση που είχαν οι μαθητές στην συνάντηση αυτή με τους ανθρώπους της γειτονιάς που έζησαν την σύγχρονη ιστορία της πόλης από την δεκαετία του '50, καταγράφηκε ως γενική διαπίστωση πως δεν υπήρχε πια ο στενός συνδετικός κοινωνικός ιστός μεταξύ των κατοίκων της πόλης. Επίσης μέσα από τις δραστηριότητες του πιλοτικού σταδίου της έρευνας οι μαθητές συνειδητοποίησαν την έντονη υποβάθμιση της πόλης (ερειπωμένα και εγκαταλελειμμένα κτίρια παντού, σκουπίδια και εστίες μόλυνσης

σε κάθε γωνιά, έλλειψη χώρων αναψυχής, εμφανή σημάδια υποβάθμισης στο παράκτιο και το θαλάσσιο οικοσύστημα, κ.α..).

Αφού προηγήθηκε όλη αυτή η προσπάθεια κατά το Σχολικό Έτος 2014–2015 (κατά την οποία οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα που αφορούσαν τον τόπο που ζούσαν), φτάσαμε κατά το Σχολικό Έτος 2015–2016 οι ίδιοι οι μαθητές να είναι πια σε θέση να κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του τόπου τους μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων που εντόπισαν κατά την φάση της διερεύνησης (υποβάθμιση, εγκατάλειψη, ρύπανση, κοινωνική αποξένωση, ανασφάλεια, κ.α.). Ήταν ώριμη πια η επιλογή να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες δράσεις, οι οποίες αποφασίστηκε να υλοποιηθούν οργανωμένα την επόμενη σχολική χρονιά.

Στην διάρκεια αυτού του προπαρασκευαστικού κύκλου δεν φάνηκε να υπήρξε κάποια εμφανής επίδραση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Τα όποια σημάδια προσέγγισης των μαθητών ήταν τόσο αχνά που δεν είναι άξια καταγραφής.

#### **2.4.1.1. Η καταγραφή της έννοιας του «τόπου» για τους μαθητές κατά τον προπαρασκευαστικό κύκλο της Έρευνας**

Στην αρχή του προπαρασκευαστικού κύκλου της έρευνας μας προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε πως οι ίδιοι οι μαθητές εκλαμβάνουν την έννοια “τόπος”. Έτσι ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν ένα ελεύθερο κείμενο με θέμα «Ο τόπος μου». Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων γίνεται αναλυτική καταγραφή των διαπιστώσεων από την Ανάλυση Περιεχομένου των κειμένων αυτών.

Εδώ ας περιοριστούμε να τονίσουμε την διαφοροποίηση της έννοιας του «τόπου» στους μαθητές. Κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στην γειτονιά τους μέσα στην πόλη του Ηρακλείου, κάποιοι σε προάστιο εκτός πόλης, κάποιοι στην περιοχή που βρίσκεται το εξοχικό τους και πηγαίνουν για διακοπές το καλοκαίρι και κάποιοι άλλοι στο χωριό του παππού και της γιαγιάς ή ακόμα και στην χώρα καταγωγής τους.

Όμως, επειδή οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στην πόλη τους Ηρακλείου, θέσαμε ως παραδοχή πως ένας κοινός τόπος για όλους τους μαθητές θα μπορούσε να ήταν η πόλη στην οποία ζούσαν οι περισσότεροι μαθητές και που φιλοξενεί το Σ.Ε.Π.Η..

Έτσι επιλέξαμε κατά στην παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” που θα εφαρμόζαμε, η έννοια “τόπος” να αφορά γενικότερα την πόλη του Ηρακλείου. Υπάρχουν άλλωστε καταγεγραμμένα πολλά παραδείγματα εφαρμογής αυτής της προσέγγισης που αφορούν κάποια μεγάλη πόλη. Οι Kudryavtsev, et al., (2010) διερεύνησαν την επίδραση που ασκεί η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μία περιοχή (Bronx) της Ν. Υόρκης. Ο Smith (2002a, 2002b) αναφέρει

παραδείγματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής προσέγγισης της Place - Based Education σε αστικό περιβάλλον όπου μαθητές εμπλέκονται σε δράσεις αναβάθμισης της γειτονιάς τους, όπως π.χ. οι μαθητές Ε΄ τάξης Δημοτικού στο North Portland οι οποίοι υιοθέτησαν ένα πάρκο της πόλης που στην προσπάθειά τους να το βελτιώσουν, ενέπλεξαν τόσο τους γονείς τους όσο και εκπροσώπους του τόπου.

#### **2.4.2. Ερευνητική Στρατηγική**

Κατά το Σχ. Έτος 2015-2016 προχωρήσαμε στην κυρίως **Έρευνα-Δράση**, στο πλαίσιο της οποίας υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) μέσω της εκπαιδευτικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, προκειμένου να διερευνήσουμε αν, εφαρμόζοντας μία τέτοια παρέμβαση, θα επιτυγχάναμε την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης, όπως καταγράφηκε παραπάνω.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), όταν οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν μια προβληματική κατάσταση και επιθυμούν να την αλλάξουν, τότε ο καλύτερος τρόπος είναι να εφαρμόσουν μια Έρευνα-Δράση. Επίσης, σύμφωνα τον Posch (1993), η Έρευνα-Δράση μπορεί να αξιοποιηθεί πολύ αποτελεσματικά στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) αφού ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε. με την δική τους φωνή, αυξάνοντας την συμβολή τους στην δημόσια συζήτηση.

Επιπλέον, υιοθέτησα την άποψη του Zeichner (2006) ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να υψώσουν τη φωνή τους ενάντια σε όποια εκπαιδευτική πολιτική δεν θεωρούν επαρκή ώστε μέσα από την έρευνα τους να έχουν ένα σημαντικό ρόλο στον ευρύτερο αγώνα για τη δημιουργία ενός κόσμου όπου το κάθε παιδί θα έχει το δικαίωμα για μια αξιοπρεπή ζωή. Σύμφωνα με τον ίδιο ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να ρωτάει καθημερινά: «Πώς εγώ μπορώ να βοηθήσω ως εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα, ώστε να φέρω την εκπαιδευτική πραγματικότητα πιο κοντά σε ένα τέτοιο κόσμο;». Ακριβώς το ίδιο ερώτημα έθεσα κι εγώ τόσο στον εαυτό μου όσο και στους συναδέλφους μου: *«Πώς εμείς μπορούμε να αλλάξουμε μια προβληματική κατάσταση που δεν μας αρέσει και πως μπορούμε να συμβάλουμε ώστε οι μαθητές μας να ζουν καλύτερα στο άμεσα σχολικό περιβάλλον αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον της πόλης τους;»*.

Επίσης, στην επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε και η άποψη των Adams, et al. (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση μπορεί να ενισχύσει την κριτική συνείδηση των νέων ανθρώπων, να επηρεάσει το πώς οι ίδιοι βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τον τόπο και να δομήσει μια συλλογική κατανόηση σχετικά με το τί σημαίνει να είσαι νέος σε μια πόλη που αλλάζει ταχύτατα. Υποστηρίζουν επίσης πως δραστηριότητες που επιτρέπουν στους νέους ανθρώπους να εξερευνήσουν και να ερμηνεύσουν τον τόπο τους από κοινού, θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη μιας συμμετοχικής αντίληψης του

τόπου. Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα έκρινα ότι χρειαζόταν μια ποιοτική μορφή έρευνας (όπως είναι η Έρευνα-Δράση), μέσα από την οποία να αξιοποιούνται περισσότερο οι λέξεις από όσο οι αριθμοί. Όταν η ποσοτική έρευνα ενδιαφέρεται κυρίως για αριθμούς και στατιστικά στοιχεία, η ποιοτική έρευνα δίνει κυρίως έμφαση στην ελεύθερη έκφραση των ανθρώπων, όπως υποστηρίζει ο Creswell (2009), που για μας αυτό ακριβώς ήταν το ζητούμενο στην έρευνα μας.

Πιο απλά, και με βάση όσα προαναφέραμε, θα λέγαμε ότι η διαδικασία εφαρμογής της Έρευνας-Δράση ακολουθεί τα εξής στάδια: *Αναγνώριση αρχικής ιδέας – προβλήματος - Συλλογή δεδομένων - Γενικός σχεδιασμός δράσεων- Υλοποίηση σχεδιασμού με σταδιακή εφαρμογή κάθε δράσης - Παρακολούθηση εφαρμογής της δράσης και καταγραφή δεδομένων - Αναστοχασμός πάνω στην πορεία της δράσης και ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή της δράσης - Αναθεώρηση απόψεων και πρακτικών - Υλοποίηση τροποποιημένου σχεδίου, κ.ο.κ.*

Στο στάδιο του αναστοχασμού τίθενται ερωτήσεις, όπως: *Λύθηκε το πρόβλημα; Γιατί επιμένει σε ορισμένες περιπτώσεις; Ποιές από τις στρατηγικές μου ήταν επιτυχείς και ποιές όχι; Για ποιούς λόγους; Μήπως τελικά το πρόβλημα είναι άλλο από αυτό που νομίζαμε αρχικά;* (αναθεώρηση του προβλήματος, των αιτιών, των στρατηγικών)

Από τις 2 μορφές της Έρευνας Δράσης, την *τεχνική (πρακτική)* και την *χειραφετική* που παρουσιάζουν οι Carr & Kemmis (1986) στηριζόμενοι στη θεωρία του Habermas (1981), στην παρούσα έρευνα εφαρμόσαμε την τεχνική Έρευνα-Δράση.

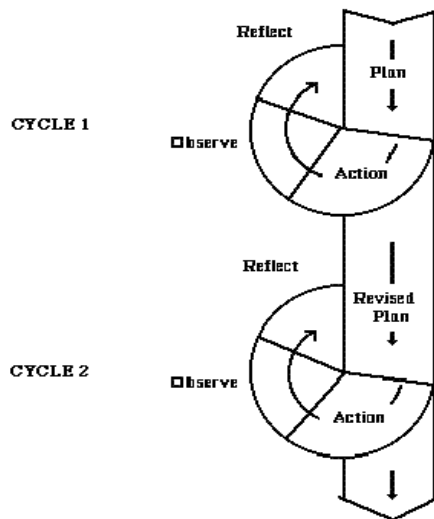
Η μορφή αυτής της έρευνας στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο καθοδηγητικό θεωρητικό πλαίσιο, επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόζονται και αξιολογείται το προϊόν της παρέμβασης. Σκοπός της είναι η μελέτη της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που δοκιμάζονται. Τα κριτήρια με τα οποία ελέγχεται η επάρκεια και την πληρότητα δίνονται από τον διευκολυντή άμεσα ή έμμεσα, χωρίς να έχουν προκύψει από το στοχασμό των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή της Έρευνας- Δράσης. Επίσης, ο διευκολυντής δίνει έτοιμα σχεδόν τα εργαλεία έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρακτική Έρευνα-Δράση έχει ως σκοπό την δημιουργία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας, η οποία θα προέρχεται από την εκπαιδευτική εργασία και συγχρόνως θα την τροφοδοτεί. Σκοπός μιας τέτοιας Έρευνας-Δράσης είναι η βελτίωση της πράξης, ως αποτέλεσμα της κατανόησής της από τους εκπαιδευτικούς. Η βελτίωση αυτή προϋποθέτει θεωρητικό στοχασμό, ο οποίος οδηγεί έτσι στη θεωρία της πράξης. Γίνεται, έτσι, αντιληπτό ότι η σχέση θεωρίας και πράξης είναι αμφίδρομη. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον ερευνητή, ο οποίος είναι και διευκολυντής. Ο διευκολυντής δίνει ώθηση στον αναστοχασμό μέσα από το διάλογο και ενθαρρύνει τη διαδικασία αναστοχασμού τροφοδοτώντας την με πληροφορίες από την επίσημη εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, δίνοντας περιθώρια για εναλλακτικές ιδέες



και λύσεις. Στην παρούσα έρευνα εγώ ως ερευνήτρια είχα τον διττό ρόλο της *διευκολύντριας* και της *συντονίστριας* της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα (Π.Ο.) υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. είχαν το ρόλο των συνερευνητών, με στόχο να έχουν έναν ισότιμο ρόλο. Έτσι, όταν αντιμετώπιζαν καταστάσεις που τους προβλημάτιζαν (Koutselini, 2008), κατά την διάρκεια των συζητήσεων αναστοχασμού εξέφραζαν τις απόψεις τους και έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις.

Από τα επικρατέστερα μοντέλα της Έρευνας-Δράσης, όπως αυτά του K. Lewin (1946), του J. Elliott (1991a), του St. Kemmis (1983) και της J. McNiff (1988), επιλέχτηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το μοντέλο του St. Kemmis, ο οποίος πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων της σπείρας και κατέληξε έτσι σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς ως μια αέναη διαδικασία που τείνει προς τη συνεχή βελτίωση. Γι' αυτό συνήθως αποδίδεται ως μια σειρά επάλληλων φάσεων. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης της προηγούμενης μέσω επανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού όλων εκείνων που συμμετέχουν στην έρευνα (Κατσαρού, 2016). Το μοντέλο του St. Kemmis στηρίζεται στο μοντέλο του Lewin (1890-1947) σχετικά με την σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία και τις τέσσερις φάσεις.

Το μοντέλο του St. Kemmis, που αναπτύχθηκε το στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας το 1981, έχει μια σπειροειδή κίνηση στην οποία πραγματώνονται τέσσερις φάσεις: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός.



*Το μοντέλο του S. Kemmis*

Η παρούσα Έρευνα-Δράση εξελίχθηκε σε 2 επάλληλους σπειροειδείς κύκλους. Σε κάθε έναν κύκλο υλοποιήθηκαν 5 δράσεις. Ο 1<sup>ος</sup> κύκλος αφορούσε δράσεις που υλοποιήθηκαν στο άμεσο τοπικό περιβάλλον του σχολείου (προαύλιο χώρο) ενώ ο 2<sup>ος</sup> κύκλος αφορούσε δράσεις που υλοποιήθηκαν στο ευρύτερο τοπικό περιβάλλον (γειτονιά και ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης).

Ουσιαστικά εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. μέσα από την παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”. Στη διάρκεια αυτού του προγράμματος υλοποιήθηκαν συνολικά δέκα δράσεις κατά τις οποίες προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναδείχθηκαν από τους Derr, et al., (2017). Συγκεκριμένα οι Derr, et al., (2017), μέσα από κάποιες μελέτες περίπτωσης προγραμμάτων Α.Π.Ε., διαπίστωσαν ότι αναδεικνυόταν 5 εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: α) η δημιουργική αυτό-έκφραση, β) η συμμετοχική μάθηση, γ) η βιωματική μάθηση βασισμένη στον τόπο, δ) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ε) η διατύπωση προτάσεων.

Επίσης, κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. στο πλαίσιο της έρευνας μας εφαρμόσαμε τις τρεις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις οποίες αναφέρονται οι Schusler, et al., (2017): α) η συμμετοχική Έρευνα-Δράση β) η αλληλοδιδασκαλία, και γ) η κοινωνική εμπλοκή των νέων. Συγκεκριμένα οι Schusler, et. al. (2017) υποστηρίζουν ότι στην Α.Π.Ε. μπορούν πολύ αποτελεσματικά να αξιοποιηθούν οι τρεις αυτές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που οδηγούν σε θετικές επιδράσεις τόσο στους ίδιους τους μαθητές που ζουν σε ένα αστικό περιβάλλον όσο και στο τοπικό περιβάλλον και τοπική κοινότητα. Πιο αναλυτικά σε ό,τι αφορά στην 3<sup>η</sup> εκπαιδευτική προσέγγιση, δηλαδή την *κοινωνική εμπλοκή των νέων*, οι Schusler, et. al. (2017) υποστηρίζουν ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των νέων σε περιβαλλοντικές δράσεις και μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους κοινωνικούς φορείς και με ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Η Α.Π.Ε. μπορεί να αξιοποιήσει πολύ αποτελεσματικά τη *διαγενεακή εκπαίδευση* ως κοινωνικό μέσο ανταλλαγής εμπειριών και μάθησης μεταξύ νεότερων και παλιότερων γενεών. Αυτό επιχειρήθηκε πολύ αποτελεσματικά και στην δική μας έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται εκτενή αναφορά στις τρεις παραπάνω προσεγγίσεις.

Επιπλέον, κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. στο πλαίσιο της έρευνας μας, εφαρμόσαμε την “διαπολιτισμική προσέγγιση” και “ενταξιακή προσέγγιση”, έτσι όπως προτείνεται από τους Aguilar, et al., (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η Α.Π.Ε. πρέπει να είναι πολύ καλά σχεδιασμένη ώστε να είναι *συμπεριληπτική* (inclusive). Αυτό σημαίνει ότι μέσω μιας “διαπολιτισμικής προσέγγισης” στη μάθηση, οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες απαιτείται να καλλιεργούνται μέσω αλληλεπίδρασης σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2014). Οι Aguilar, et al., (2017) υποστηρίζουν ότι σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. που είναι “inclusive” θα μπορούσαν να συμμετέχουν άτομα με αναπηρία και άτομα με ε.ε.α.. Θα μπορούσαν επίσης να συμμετέχουν άτομα που μιλούν διαφορετική γλώσσα (multilingual) καθώς επίσης να είναι σε διαφορετικές γλώσσες τα γραπτά κείμενα. Η ολιστική πολιτισμική προσέγγιση όμως είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα. Είναι η ειλικρινής εκτίμηση της διαφορετικής κουλτούρας των “άλλων” καθώς και μάθηση από τις διαφορετικές εμπειρίες ζωής.

Ακόμα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. στο πλαίσιο της έρευνας μας προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τους μαθητές σε δράσεις αποκατάστασης αστικών χώρων αφού σύμφωνα με τους McCann &

Schulser (2017) η εμπλοκή μαθητών σε δράσεις φροντίδας και αποκατάστασης αστικών χώρων, είτε αυτοί είναι απλά μια αυλή σχολείου είτε είναι μεγαλύτεροι διαθέσιμοι χώροι, τους επιτρέπουν να νιώσουν ένα αίσθημα ιδιοκτησίας και σύνδεσης με τον τόπο τους και την τοπική κοινότητα. Μέσα από την βιωματική εμπλοκή τους σε τέτοιες δράσεις αισθάνονται ότι συμβάλουν στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος.

Προσπαθήσαμε ακόμα να δημιουργήσουμε έναν αστικό κήπο στο προαύλιο του σχολείου, συμφωνώντας με τον Revec (2016) ο οποίος υποστήριξε ότι οι μαθητές μέσα από την δημιουργία ενός αστικού κήπου, μαθαίνουν την σπουδαιότητα της βιοποικιλότητας και τον ρόλο των αστικών κήπων στην υγεία του οικοσυστήματα στις πόλεις, αφού ένας αστικός κήπος μπορεί να προσελκύσει πολλά είδη εντόμων και άλλων ειδών άγριας ζωής και έτσι να ενισχυθεί η βιοποικιλότητα στις πόλεις αφού η αστικοποίηση έχει καταστρέψει και κατακεραματίσει αρκετούς φυσικούς βιότοπους με αποτέλεσμα την σημαντική μείωση της βιοποικιλότητας (McCann & Schulser, 2017).

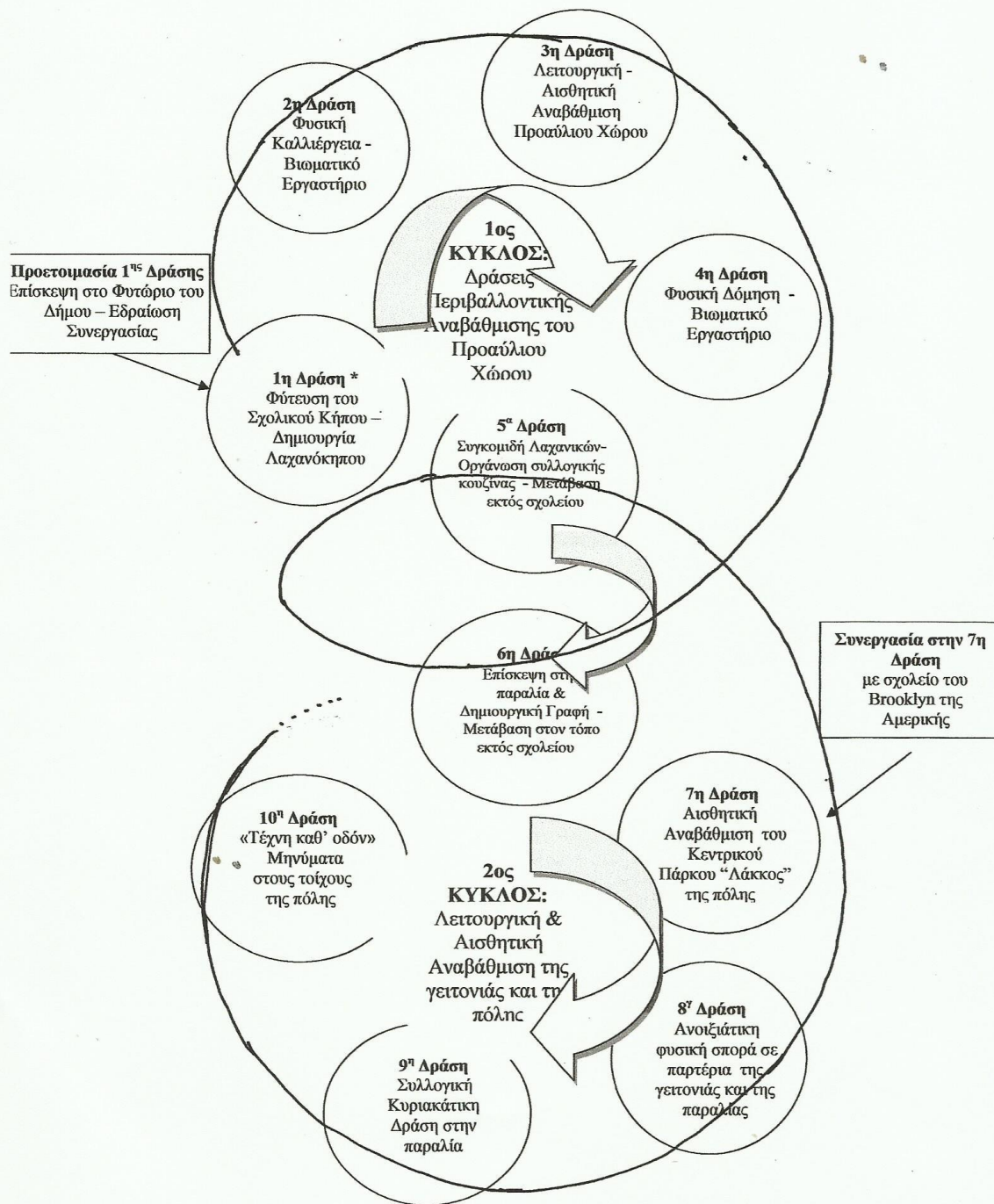
Στο πλαίσιο του προγράμματος Α.Π.Ε. που υλοποιήσαμε, εφαρμόσαμε ακόμα τις 3 πρώτες τάσεις, έτσι όπως προσδιορίζονται από τους Russ & Krasny (2015), οι οποίοι με μια ολιστική ματιά διακρίνουν πέντε τάσεις στην Α.Π.Ε.: α) η πόλη ως τάξη β) η επίλυση προβλήματος γ) η περιβαλλοντική φροντίδα δ) η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και ε) η τάξη ως κοινωνικό-οικολογικό σύστημα. Οι Russ & Krasny (2015) υποστηρίζουν ότι η Α.Π.Ε. μέσα από αυτές τις 5 εκπαιδευτικές τάσεις και μέσα από την αντιμετώπιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων μπορεί να συμβάλει στην αειφορία στις πόλεις. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται εκτενή αναφορά στις πέντε παραπάνω αυτές τάσεις.

Τέλος, κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας Ε.Δ., ακολουθήσαμε όλα τα βήματα της έρευνας του Wals (1994), ο οποίος εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της Έρευνας-Δράση και της επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος της τοπικής κοινότητας σε ένα σχολείο στην πόλη Detroit της Αμερικής. Επίσης αξιοποιήθηκαν τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας στον σχεδιασμό του ερευνητικής μας στρατηγικής. Τόσο τα βήματα της έρευνας του Wals (1994) όσο και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, αναφέρονται αναλυτικά στην 6<sup>η</sup> ενότητα του 1<sup>ου</sup> Κεφαλαίου της παρούσας εργασίας.

Βέβαια αυτό μου με εξέπληξε δυσάρεστα κατά την μελέτη όλων των παραδειγμάτων Α.Π.Ε. που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ήταν η διαπίστωση μου ότι απουσιάζουν σχεδόν παντελώς προγράμματα που να αναφέρονται στο θαλάσσιο και παράκτιο οικοσύστημα.

Το Σχεδιάγραμμα της έρευνας μας αποτυπώνεται σχηματικά ως εξής:

**ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**



Σχήμα 6: Οι 2 Κύκλοι της Έρευνας-Δράσης

### 2.4.3. Κανόνες Δεοντολογίας

Κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ακολούθησα όλους του κανόνες δεοντολογίας που υπαγορεύει τόσο το Π.Τ.Δ.Ε. όσο και το Ι.Ε.Π. αναφορικά με την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών. Ακολούθησα πιστά τις οδηγίες του Ι.Ε.Π. προκειμένου να μου χορηγηθεί η άδεια υλοποίησης της παρούσας έρευνας. Στις 26-6-2014 υπέβαλα σχετική αίτηση έγκρισης της έρευνας στο Ι.Ε.Π. συνοδευόμενη με αναλυτική καταγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας, ενώ στις 4-7-2014 υπέβαλα σχετική αίτηση προς την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. συνοδευόμενη από αναλυτικό Ερευνητικό Πρωτόκολλο σύμφωνα με το Υπόδειγμα του Πανεπιστημίου. Φρόντισα επίσης να εξασφαλίσω την έγγραφη έγκριση των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα όσο και την συγκατάθεση τους για τη δημοσιοποίηση φωτογραφιών των παιδιών τους για τις ανάγκες της εργασίας και της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων. Τόσο η άδεια από το Ι.Ε.Π. όσο και δείγματα των Δηλώσεων Συγκατάθεσης των γονέων των μαθητών συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα της εργασίας. Φρόντισα επίσης να εξασφαλίσω την ανωνυμία τόσο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών χρησιμοποιώντας κατά τη συγγραφή της εργασίας κωδικές ονομασίες ώστε να μην μπορεί ο αναγνώστης της εργασίας να ταυτοποιήσει τα ονόματα αυτά με τα υποκείμενα της έρευνας.

### 2.4.4. Μεθοδολογικά Εργαλεία – Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Σύμφωνα με την Noffke (1994), σε μια Έρευνα-Δράση ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές συλλέγουν άλλοτε ποιοτικά δεδομένα, άλλοτε μετρήσιμα στοιχεία ή σε άλλες περιπτώσεις τολμούν συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Στην παρούσα Έρευνα-Δράση αξιοποιήσαμε έναν συνδυασμό κυρίως ποιοτικών μεθόδων και ελάχιστων ποσοτικών. Αξιοποιήσαμε (Noffke, 1994) κυρίως ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (όπως ημερολόγιο εκπαιδευτικών και μαθητών, συζητήσεις εκπαιδευτικών, συζητήσεις μαθητών, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, συμμετοχική παρατήρηση, κ.α.), όσο και πιο αυστηρά ποσοτική τεχνική (κλίμακα αξιολόγησης). Αξιοποιήσαμε τη Συμμετοχική Παρατήρηση, αφού όπως αναφέρει η Κυριαζή (1999), η παρατήρηση είναι καλή μέθοδος όταν θέλουμε να εξετάσουμε τα πράγματα από τη σκοπιά των υποκειμένων, να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να διαπιστώσουμε τη σημασία και το νόημα που δίνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα. Ο Patton (2002) αναφέρεται σε αυτόν τον συνδυασμό μεθόδων συλλογής δεδομένων επισημαίνοντας ότι ενισχύει σημαντικά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Χρησιμοποιώντας μόνο μία μέθοδο, τα αποτελέσματα είναι ευάλωτα σε λάθη και αποκλίσεις τα οποία μπορεί να είναι εγγενή στην συγκεκριμένη μέθοδο (Patton, 2002).

### **Τριγωνοποίηση:**

Η εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας μας προήλθε από τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης», δηλαδή από τη συλλογή δεδομένων που προέρχονται από τρεις διαφορετικές πηγές ή με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων (Elliott, 1991). Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν 3 πηγές άντλησης των δεδομένων: α) η ερευνήτρια, β) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν και γ) οι μαθητές και εφαρμόστηκαν τουλάχιστον 3 μέθοδοι συλλογής δεδομένων: α) η καταγραφή ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης από την ίδια την ερευνήτρια, β) η καταγραφή ημερολογίου τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα και γ) η συζήτηση σε ομάδες μεταξύ των μαθητών και η συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού – ερευνητή και των μαθητών. Έτσι εξασφαλίστηκε μια τριγωνική διασταύρωση των δεδομένων “data triangulation”, αφού οι πηγές άντλησης δεδομένων είναι κατά βάση τρεις (Patton, 2002).

Επιπλέον, δώσαμε έμφαση και στις *Συζητήσεις μαθητών σε ομάδες (group discussions)*, αφού κρίνω πολύ σημαντική την αξία του “Διαλόγου” μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως μεταξύ των ίδιων των μαθητών, όπως επισημαίνουν και κάποιοι άλλοι ερευνητές (Lincoln, 1993, Fielding, 2004). Σε κάθε ομάδα ορίστηκε από τους ίδιους τους μαθητές κάποιος μαθητής/-α ως συντονιστής/-α (coordinator) και κάποιος/-α για την καταγραφή σημειώσεων (minutes taker). Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου οι μαθητές συζητούσαν με βάση τις καταγραφές τους στο προσωπικό τους ημερολόγιο, συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν, ανέλυαν και υποστήριζαν τις απόψεις και τις προτάσεις τους, προσπαθούσαν να πείσουν τους άλλους και στο τέλος συνέθεταν ένα κείμενο με τα αποτελέσματα του διαλόγου τους. Με βάση το τελικό αυτό κείμενο, που περιλάμβανε τα συμπεράσματα της κάθε ομάδας μαθητών, ακολουθούσε μία συνολική συζήτηση μέσα στην τάξη μεταξύ όλων των μαθητών και εμένα προσωπικά ως συντονίστριας της έρευνας που επιδίωκα να κάνω έναν συνολικό απολογισμό της δράσης με βάση τις παρατηρήσεις των μαθητών.

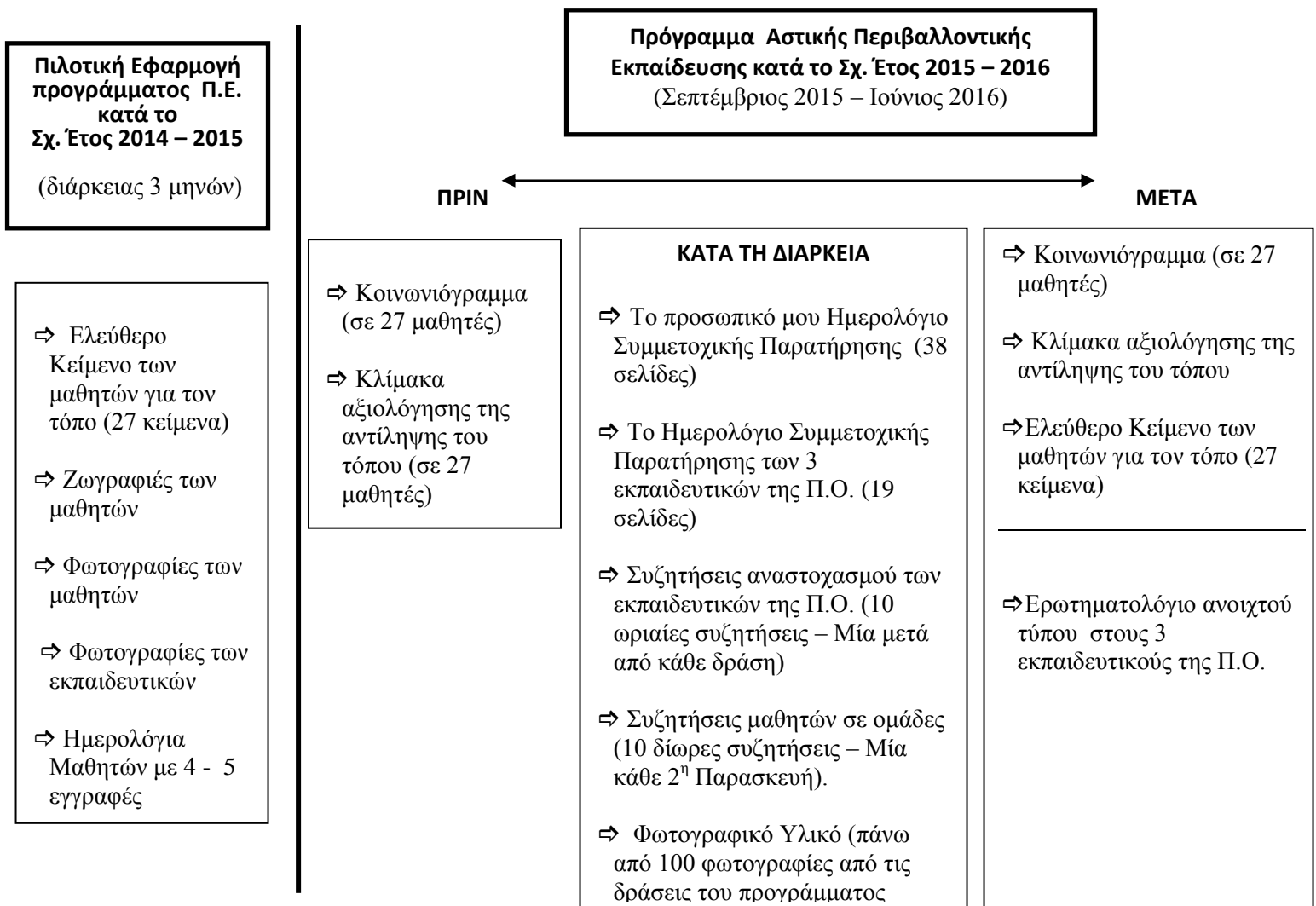
Η μαγνητοφώνηση των ομαδικών συζητήσεων των μαθητών στην τάξη έπειτα από κάθε δράση, αλλά και των συζητήσεων αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο., αποτέλεσε ένα ακόμη εργαλείο στην έρευνα. Η πιστή ηχητική αποτύπωση – καταγραφή της διαλογικής διαδικασίας μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών, έδινε τη δυνατότητα να αναπαραχθεί σε διαφορετικό χρόνο και να αναλυθεί προκειμένου να διαπιστωθεί η πορεία αλλαγής/βελτίωσης.

Τέλος, όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα Α.Π.Ε. αξιοποιήθηκε επιπλέον ως εργαλείο συλλογής δεδομένων: Ένα Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου προς τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. αναφορικά με την εμπειρία τους από την συμμετοχή τους στην Έρευνα.

Όμως, επειδή ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν ήταν τεράστιος υπήρξε μεγάλη δυσκολία να αναλυθούν όλα σε βάθος. Έτσι επιλέχθηκε να μην αναλυθούν διεξοδικά τα Ημερολόγια των

μαθητών και το φωτογραφικό υλικό. Τα ημερολόγια ούτως ή άλλως αποτέλεσαν τη βάση για τις συζητήσεις μεταξύ τους στις ομάδες. Άρα ό,τι έγραφαν στο Ημερολόγιο τους το ανέφεραν και στις συζητήσεις που έκαναν μεταξύ τους σε ομάδες μέσα στην τάξη. Έτσι επέλεξα να κάνω Θεματική Ανάλυση σε βάθος των Συζητήσεων τους κρατώντας τα Ημερολόγια τους μόνο επικουρικά. Το ίδιο επέλεξα να κάνω και με τις φωτογραφίες αφού ο όγκος του φωτογραφικού υλικού ήταν τεράστιος. Έτσι επέλεξα να τις αξιοποιήσω επίσης επικουρικά χωρίς να προχωρήσω σε εκτενή ποιοτική ανάλυση τους. Τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται σχηματικά στο παρακάτω σχήμα:

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ



Σχήμα 7: Ερευνητικό Σχέδιο

Η κυρίως Ε.Δ. υλοποιήθηκε κατά της διάρκεια ενός Σχ. Έτους 2015 – 2016 γιατί την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές πήγαν στο Γυμνάσιο. Έτσι κατά την διάρκεια του Σχ. Έτους 2015 – 2016 υλοποιήθηκαν 2 κύκλοι στο πλαίσιο της Ε.Δ.. Ο 1ος κύκλος αφορούσε στις δράσεις που υλοποιήθηκαν στο προαύλιο του σχολείου και ο 2ος κύκλος αφορούσε στις δράσεις που υλοποιήθηκαν εκτός σχολείου στη γειτονιά και στην ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης.

Επίσης θα πρέπει να επισημάνω πως την ευθύνη του σχεδιασμού της έρευνας την ανέλαβα κυρίως εγώ ως συντονίστρια της έρευνας, αφού και οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια παραχωρώντας μου αυτήν την ευθύνη λόγω της μεγάλης προσωπικής μου εμπειρίας από την μία πλευρά και της δικής τους απειρίας από την άλλη. Επιπλέον θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω πως είχα μεγάλη αγωνία να προλάβω να εφαρμόσω όλα αυτά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων στην διάρκεια του διδακτικού ωραρίου αφού οι εκπαιδευτικοί φαινόταν να μην είναι διατεθειμένοι να διαθέσουν επιπλέον χρόνο εκτός διδακτικού ωραρίου, θυσιάζοντας τον προσωπικό τους χρόνο.

Από τα παραπάνω εργαλεία συλλογής δεδομένων, κάποια δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα τα Ημερολόγια των μαθητών ήταν μια τεχνική που δεν απέδωσε πολύ γιατί στους μαθητές δεν άρεσε ο γραπτός λόγος και έτσι έγραφαν κυρίως μονολεκτικά. Όμως αυτή η αδυναμία καλύφθηκε από τις συζητήσεις των μαθητών σε ομάδες αφού είχαν τα ημερολόγια ανοιχτά μπροστά τους και συζητούσαν με βάση αυτά που είχαν καταγράψει. Έτσι τα Ημερολόγια των μαθητών δεν αναλύθηκαν ξεχωριστά και για έναν επιπλέον λόγο: εξαιτίας ανωτέρας βίας τα ημερολόγια δεν ήταν προσβάσιμα για ανάλυση.

Επίσης δεν απέδωσε το Ημερολόγιο Παρατήρησης το δικό μου ως ερευνήτριας αφού δεν κατέγραφα σε συστηματική βάση τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα μου, αλλά κατέγραφα μόνο ό,τι έκρινα ενδιαφέρον παρατηρώντας κυρίως τις αντιδράσεις των μαθητών και λιγότερο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Έτσι περιορίστηκα μόνο σε παρατηρήσεις τρίτων και δεν έκανα κανέναν προσωπικό αναστοχασμό σε ό,τι αφορούσε τις δικές μου σκέψεις και στάσεις λόγω της εσφαλμένης εντύπωσης που είχα ότι έπρεπε να καταγράψω μόνο τις παρατηρήσεις που αφορούσαν τους άλλους.

#### **2.4.4.1. Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. - Συζητήσεις Αναστοχασμού**

Η χρήση των Ημερολογίων στην Ε.Δ. έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις αλλά και δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Μπαγάκης κ.α., 2007, Altrichter, et al., 2001). Σε ό,τι αφορά την καταγραφή Ημερολογίων Παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα



είχα έναν έντονο προβληματισμό με βάση το γεγονός ότι δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία στην Έρευνα-Δράση. Έτσι με απασχόλησαν ερωτήματα παρόμοια με αυτά που απασχόλησαν την Αυγητίδου (2011) σε μια Έρευνα-Δράση που υλοποίησε σε κάποιο Νηπιαγωγείο, όπως: Πώς μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία συστηματικών καταγραφών; Πώς μπορούν τα δεδομένα των καταγραφών στα ημερολόγια να συστηματοποιηθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν;

Έτσι, προκειμένου να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί όρισα κάποιους δείκτες ποιότητας αναφορικά με 3 περιοχές στις οποίες είχε τεθεί ως στόχος να υπάρξει βελτίωση. Έτσι με βάση αυτούς του 3 δείκτες ποιότητας κατέγραψα τις παρατηρήσεις τους έπειτα από κάθε δράση στο προσωπικό τους *Ημερολόγιο*. Η διαμόρφωση των δεικτών επιτεύχθηκε μέσα από τον προσωπικό μου προβληματισμό κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας. Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε μέσα από τις συζητήσεις που είχα με τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. αλλά και την επόπτρια καθηγήτρια. Επιπλέον τα ερευνητικά μου ερωτήματα αποτέλεσαν τη βάση για αυτούς τους δείκτες ποιότητας που διαμορφώθηκαν ως εξής:

**1<sup>ος</sup> Δείκτης:** Οι σχέσεις των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων μεταξύ τους

Υποδείκτες:

1. Ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους
2. Συνεργάζονται για την ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας
3. Χαίρονται την μεταξύ τους επικοινωνία (πειράζονται φιλικά, γελάνε, αστεϊεύονται, κ. α.)
4. Σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και τις υπερασπίζονται
5. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συλλογικής δράσης που αφορούν και τους συμμαθητές τους από το άλλο γλωσσικό τμήμα.
6. Συνεχίζουν την επικοινωνία τους ακόμα κι όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα

**2<sup>ος</sup> Δείκτης:** Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με την τοπική κοινωνία

Υποδείκτες:

1. Εκδηλώνουν ενδιαφέρον να συνεργαστούν μαζί τους
2. Δείχνουν να τους εμπιστεύονται
3. Επιδιώκουν να τους δεσμεύσουν να δράσουν για το καλό του τόπου
4. Εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα όταν συνεργάζονται μαζί τους

**3<sup>ος</sup> Δείκτης:** Η περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο τοπικό περιβάλλον.

Υποδείκτες:

1. Δείχνουν να νοιάζονται για την ποιότητα του
2. Εκδηλώνουν ενδιαφέρον να το βελτιώσουν
3. Δεσμεύονται πως θα δράσουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του
4. Αλλάζουν την συμπεριφορά τους απέναντι του

*Δυσκολία:* Εδώ θα πρέπει να τονίσω ότι αρχικά οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. δεν φάνηκε να είναι πρόθυμοι στην τήρηση Ημερολογίων, όπως τους προτάθηκε από μένα, θεωρώντας ότι θα είναι μία επιπρόσθετη εργασία στο ήδη επιβαρυσμένο καθημερινό πρόγραμμα τους. Όμως τελικά εξηγώντας τους πόσο αυτό θα βοηθούσε στις συζητήσεις αναστοχασμού, δέχτηκαν να το κάνουν με την προϋπόθεση ότι θα έγραφαν τις παρατηρήσεις τους συνοπτικά. Εδώ υπήρξε επίσης μια διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός Ε1 έγραφε πολύ συνοπτικά, και έπειτα από αρκετές υπενθυμίσεις δικές μου αφού πίστευε πως αυτό δεν ήταν τόσο σημαντικό θεωρώντας πως θυμόταν αυτά που παρατηρούσε και πως ούτως ή άλλως θα τα ανέφερε στη συζήτηση που θα ακολουθούσε. Η εκπαιδευτικός Ε2 έγραφε συστηματικά και αναλυτικά έχοντας ούτως ή άλλως υψηλό το αίσθημα ευθύνης γενικότερα αλλά και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή της στην έρευνα. Τέλος η εκπαιδευτικός Ε3 έγραφε με συνέπεια δείχνοντας να θεωρεί έτσι πολύ σημαντικό τον ρόλο της και την συμβολή της στην έρευνα μέσα από την καταγραφή των παρατηρήσεων της.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις που κατέγραφαν στα ημερολόγια τους, ακολουθούσε μετά από κάθε δράση μια συζήτηση αναστοχασμού διάρκειας περίπου μίας ώρας. Κατά την διάρκεια του αναστοχασμού συζητούσαμε τις πρακτικές μας, τα αποτελέσματα τους, κάναμε μια συνολική κριτική του έργου μας και αναθεωρούσαμε κάποια στοιχεία. Συγκεκριμένα συζητούσαμε με βάση τους δείκτες ποιότητας στις περιοχές που επιδιώκαμε να υπάρξει βελτίωση. Έτσι συζητούσαμε για την συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις, για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, για τις στάσεις τους απέναντι στο τοπικό περιβάλλον καθώς και την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά απέναντι σε αυτό. Συζητούσαμε επίσης σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές αλλά και σχετικά με τις δυσκολίες τις δικές μας, τις αστοχίες μας ή πιθανά κάποιες παιδαγωγικές μας προσεγγίσεις που δεν οδηγούσαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Μέσα από έναν συνολικό απολογισμό που κάναμε, προχωρούσαμε στον παραπέρα σχεδιασμό του προγράμματος και στα επόμενα βήματα.

Έτσι οι συζητήσεις μας είχαν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία αναστοχασμού πάνω στις παιδαγωγικές μας πρακτικές, αφού σύμφωνα με τον Dewey (1933) ο αναστοχασμός αποτελεί μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση (ή αναθεώρηση) οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφή γνώσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τις συνέπειες που έχουν.

#### **2.4.4.2. Συζητήσεις Μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη (group discussions)**

Επίσης και οι μαθητές κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους σε ένα προσωπικό ημερολόγιο (*personal journal*) με βάση κάποιες κατευθύνσεις. Μετά την δράση ακολουθούσε συζήτηση στην τάξη κατά ομάδες (*group discussions*), όπου οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους με βάση τις παρατηρήσεις που έχουν καταγράψει στα προσωπικά τους ημερολόγια.

Στις συζητήσεις αυτές μέσα στην τάξη γινόταν μεταξύ των μαθητών κάθε ομάδας από τις 4 ομάδες που σχηματιζόταν με τυχαίο τρόπο. Η μόνη προϋπόθεση ήταν να είναι μεικτές ομάδες ελληνόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών (με αναλογία περίπου 4 ελληνόφωνοι και 2 αγγλόφωνοι μαθητές σε κάθε ομάδα). Στις πρώτες κοινές συζητήσεις η κατανομή των μαθητών στις ομάδες γινόταν με διακριτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, όμως στην πορεία οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να σχηματίζουν μόνοι τους τις ομάδες, έχοντας μόνο τη δέσμευση να τηρούν την προϋπόθεση δημιουργίας μεικτών ομάδων με την αναλογία 4 προς 2. Τις παρατηρήσεις των μαθητών αναφορικά με κάποιες αρνητικές εμπειρίες που ανέφεραν ότι βίωναν ή τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε κάποια δράση, προσπαθήσαμε ως εκπαιδευτικοί να τις λάβουμε υπόψη κατά τον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων. Ιδιαίτερα δε κατά την φάση του σχεδιασμού των επόμενων δράσεων, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση: *Τί θα ήθελα να γίνει διαφορετικά;*

Σε ό,τι αφορά την *τήρηση προσωπικού ημερολογίου από τους μαθητές (personal journal)*, αυτό τους βοηθούσε να συνδέουν σκέψεις, ενέργειες, συμπεριφορές, απόψεις και αξίες, και τους προσέφερε την ευκαιρία να αποδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους (Andrusyszyn & Davie, 1997). Βασική προϋπόθεση ήταν οι μαθητές να αισθάνονται ελεύθεροι να καταγράφουν τις αληθινές σκέψεις τους και όχι εκείνες που θα πίστευαν ότι θα ικανοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς. Άρα μόνο εκείνοι θα έπρεπε να έχουν πρόσβαση σε ό,τι γράφουν. Η καταγραφή των σκέψεων τους και των συναισθημάτων τους στο ημερολόγιο τους ήταν ένας τρόπος συνομιλίας και αλληλεπίδρασης με τον εαυτό τους. Η συζήτηση όμως όσων είχαν καταγράψει σε αυτό με τους συμμαθητές τους στην ομάδα, ήταν ένας τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Roderick 1986, Graybeal 1987). Άλλωστε ο Zeichner (1996) υποστηρίζει ότι το μοίρασμα σκέψεων και απόψεων μεταξύ των μαθητών μπορεί να επιφέρει μεγαλύτερη αλλαγή στην τάξη παρότι ο ατομικός αναστοχασμός.

Επίσης από την πρώτη συζήτηση είχαν δοθεί στους μαθητές κάποιες ερωτήσεις, ως ενδεικτικοί «άξονες συζήτησης», προκειμένου οι μαθητές να διευκολυνθούν στην κουβέντα αφού διαπιστώθηκε πως οι μαθητές είχαν δυσκολία να συζητήσουν σε ομάδες. Δεν ήταν άλλωστε μια συνήθης πρακτική στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι. Κάποιες από τις ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές ήταν:

1. *Τί μου άρεσε σε αυτή τη δράση;*
2. *Τί δεν μου άρεσε;*
3. *Τί έμαθα;*
4. *Τί κέρδισα;*
5. *Τί δυσκολίες είχα;*
6. *Τί θα ήθελα να είχε γίνει διαφορετικά;*

Οι ερωτήσεις αυτές αντιστοιχούσαν στις ερωτήσεις που είχαν δοθεί στους μαθητές ως ένας γενικός προσανατολισμός για την καταγραφή των εμπειριών, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των απόψεων τους στο προσωπικό τους ημερολόγιο.

Η δημιουργία των παραπάνω ερωτήσεων βασίστηκε σε αντίστοιχες ερωτήσεις προς μαθητές που εφάρμοσε σε σχετική Έρευνα - Δράση η Κατσαρού (2005).

Όμως μία δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά την τήρηση Ημερολογίου από τους μαθητές ήταν η γενικότερη απροθυμία τους να τηρούν ημερολόγιο. Για τη δυσκολία αυτή γίνεται εκτενής αναφορά στην ενότητα της εργασίας που αφορά τους περιορισμούς της έρευνας μας.

Όπως έχει αναφερθεί ήδη κάθε δεύτερη βδομάδα στο μάθημα των Ευρωπαϊκών Ωρών (3 συνεχόμενες ώρες κάθε Παρασκευή) υλοποιούσαμε μία δράση στο πλαίσιο του προγράμματος Α.Π.Ε.. Στη συνέχεια την επόμενη Παρασκευή συναντιόμασταν στην τάξη όλοι οι μαθητές και όλοι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. με στόχο να γίνει μία αναστοχαστική συζήτηση και ένας συνολικός απολογισμός της δράσης από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές συζητούσαν σε μεικτές ομάδες (ελληνόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών) των 6 με 7 μαθητών η κάθε ομάδα, για περίπου 30 – 45 λεπτά με βάση όσα είχαν καταγράψει στο Ημερολόγιο τους. Στην διάρκεια της συζήτησης κάποιος μαθητής σε κάθε ομάδα αναλάμβανε τον ρόλο του συντονιστή και κατέγραφε σημειώσεις από όσα σημαντικά θεωρούσε ότι ανέφεραν οι συμμαθητές του. Στη συνέχεια ο συντονιστής της κάθε ομάδας παρουσίαζε συνοπτικά τα πιο σημαντικά σημεία της συζήτησης με βάση τις σημειώσεις που κατέγραφε στην διάρκεια της συζήτησης και ακολουθούσε μία ανοιχτή συζήτηση στην τάξη για άλλα 45 λεπτά περίπου. Η ανοιχτή αυτή συζήτηση υποβοηθούνταν από εμένα προσωπικά, που συντόνιζα την διαδικασία, με κάποιες υποβοηθητικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα υπενθύμιζα αυτά που είχαν κληθεί οι μαθητές να καταγράψουν στα Ημερολόγια τους, θέτοντας ερωτήσεις όπως:

- α) Τί βρήκατε ενδιαφέρον σε αυτήν τη δραστηριότητα;*
- β) Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίσατε;*
- γ) Τί νιώσατε και τί κερδίσατε συμμετέχοντας σε αυτήν την δράση;*
- δ) Αν επαναλαμβάναμε την δράση αυτή, τί πιστεύετε πως θα έπρεπε να αλλάξει;*

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν γινόταν μαγνητοφώνηση όταν οι μαθητές συζητούσαν χαμηλόφωνα μεταξύ τους στις ομάδες. Η μαγνητοφώνηση γινόταν μόνο στην διάρκεια των παρουσιάσεων από τους συντονιστές των ομάδων και της ανοιχτής συζήτησης που ακολουθούσε. Ο εκπαιδευτικός Ε1 πλησίαζε την συγκεκριμένη ομάδα που είχε το λόγο κάθε φορά έχοντας διακριτικά το μαγνητόφωνο ηχογράφησης στην τσέπη του. Όση ώρα συζητούσαν οι μαθητές στις ομάδες τους, τόσο εγώ όσο και οι υπόλοιποι 3 εκπαιδευτικοί της Π.Ο. καθόμασταν σε μια άκρη της αίθουσας και συζητούσαμε χαμηλόφωνα. Ταυτόχρονα παρατηρούσαμε τις αντιδράσεις των μαθητών και επεμβαίναμε μόνο όταν γινόταν πολλή φασαρία προκειμένου να τους υπενθυμίσουμε ότι οι συζητήσεις τους στις ομάδες θα έπρεπε να γίνονται χαμηλόφωνα.

#### 2.4.4.3. Κοινωνιομετρική Μέθοδος για τη διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους

Στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους πριν και μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε. αξιοποιήθηκε επίσης η Κοινωνιομετρική Μέθοδος, εμπνευστής της οποίας ήταν ο J. L. Moreno (1976). Είναι μια μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην επιστήμη της Κοινωνιομετρίας. Πρόκειται για έναν κλάδο της επιστήμης της κοινωνικής ψυχολογίας, ο οποίος επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μία ομάδας. Η πιο συνηθισμένη και εύχρηστη τεχνική αυτής της μεθόδου είναι το κοινωνιομετρικό τεστ μέσω του οποίου οργανώνεται το κοινωνιόγραμμα της ομάδας. Το κοινωνιόγραμμα είναι μια τοπικά γραφική διάταξη των μελών μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας συμβολίζονται με κύκλους και τρίγωνα, ενώ οι σχέσεις τους με τόξα που δείχνουν την κατεύθυνση των επιλογών τους (Bukowski & Cillessen, 1998).

Ένας από τους στόχους της εφαρμογής αυτής της μεθόδου είναι ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών μια τάξης ώστε να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές για τη βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ τους (Cillessen, et al., 2000).

Έτσι, τον Σεπτέμβριο του 2015, πριν την έναρξη του προγράμματος Π.Ε., δόθηκαν στους/στις μαθητές/-ες Δελτία Προτίμησης (βλ. παράρτημα) στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα υποθετικό ερώτημα. Ως εκ τούτου τα παιδιά απάντησαν με βάση τις διαπροσωπικές σχέσεις που ήδη είχαν αναπτυχθεί ανάμεσα τους. Συγκεκριμένα δόθηκε σε όλους/-ες τους μαθητές/-ες ένα φύλλο χαρτί (Δελτίο Προτίμησης) όπου κλήθηκαν να γράψουν αρχικά το όνομα τους και στη συνέχεια να απαντήσουν ελεύθερα στο ερώτημα: *«Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που θα υλοποιήσουμε, βρισκόμαστε εκτός τάξης. Ξεκινάμε κάποια δραστηριότητα όπου πρέπει να επιλέξεις έως 3 παιδιά για να συνεργαστείτε μαζί, ως ομάδα. Γράψτε τα ονόματα των παιδιών που θα επέλεγες»*. Μετά από λίγο ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-ες να γυρίσουν το φύλλο τους και να περιμένουν. Επρόκειτο έτσι για μια έμμεση ψηφοφορία, δηλωτική των συναισθημάτων τους απέναντι στους συμμαθητές τους.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκαν ξανά στους μαθητές αντίστοιχα Δελτία Προτίμησης (βλ. παράρτημα), μόνο που αυτή τη φορά το ερώτημα δεν ήταν υποθετικό, αλλά βασιζόταν στις πραγματικές σχέσεις που είχαν ήδη διαμορφωθεί μεταξύ των μαθητών κατά την διάρκεια του προγράμματος. Συγκεκριμένα οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: *«Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συμμετείχες έως τώρα, με ποιά παιδιά σου άρεσε να συνεργάζεσαι μαζί τους στην ίδια ομάδα;. Γράψε τα ονόματα των παιδιών (έως 3) που θα επέλεγες»*.

Η επεξεργασία των δεδομένων των Δελτίων Προτίμησης έγινε σύμφωνα με τη μεθοδολογία που υποδεικνύει ο Πυργιωτάκης (2000) σχηματίζοντας τους κοινωνιομετρικούς πίνακες και τα κοινωνιογραφήματα που προτείνει. Συγκεκριμένα τα Δελτία Προτίμησης αριθμήθηκαν από το 1 έως το 26, όσα ήταν συνολικά και οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Έπειτα, για πρακτικούς λόγους, οι θετικές προτιμήσεις όλων των μαθητών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και οπτικοποιημένα σε ένα πίνακα με τόσες γραμμές και στήλες όσοι/-ες ήταν και οι μαθητές/-ες. Έτσι, επιτυγχάνεται ο σχηματισμός των Κοινωνιομετρικών Πινάκων (πριν & μετά) όπου επιτεύχθηκε η σύμπτυξη όλων των δεδομένων με ευανάγνωστο και παραστατικό τρόπο.

Μετά τη συγκέντρωση όλων των στοιχείων στους δύο Κοινωνιομετρικούς Πίνακες, ακολούθησε ο σχηματισμός των αντίστοιχων Κοινωνιογραφήματων (πριν & μετά). Οι Κοινωνιομετρικοί Πίνακες δείχνει την ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή πόσες θετικές προτιμήσεις δέχεται ο κάθε μαθητής. Δεν είναι όμως εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη διαπλοκή των σχέσεων (ποιός προτιμά ποιόν). Αυτό μπορεί να φανεί ευκολότερα από το Κοινωνιογράφημα, δηλαδή τη γραφική παράσταση των θετικών προτιμήσεων. Συγκεκριμένα με τριγωνικό σχήμα παριστάνεται το αγόρι ενώ με κυκλικό το κορίτσι. Σε κάθε σχήμα υπάρχει ένθετο ένα κεφαλαίο T. Πάνω από την οριζόντια γραμμή του T αναγράφεται ο αύξων αριθμός του μαθητή, ενώ στην αριστερή γωνία ο αριθμός των θετικών προτιμήσεων και στη δεξιά ο αριθμός των αρνητικών προτιμήσεων. Έπειτα οι προτιμήσεις καταγράφονται με τόξα. Το τόξο με τη συνεχόμενη γραμμή υποδηλώνει θετική προτίμηση με αποδέκτη αυτόν στον οποίο καταλήγει η αιχμή του τόξου. Το τόξο με διπλή αιχμή και παχιά συνεχόμενη γραμμή σημαίνει αμοιβαία θετική προτίμηση. (Αν συμπεριλαμβάναμε στο κοινωνιογράφημα μας και τις αρνητικές προτιμήσεις των μαθητών, τότε αυτές θα καταγραφόταν με τόξα στα οποία η γραμμή θα ήταν διακεκομμένη). Για πρακτικούς λόγους, σύμφωνα με το Moreno (1976), τοποθετούμε στο κέντρο του Κοινωνιογραφήματος τους μαθητές εκείνους που συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις και στην περιφέρεια εκείνους που συγκεντρώνουν τις λιγότερες. Με βάση τον συμβολισμό αυτό σχηματίζεται το Κοινωνιογράφημα (δηλαδή η γραφική παράσταση των στοιχείων που περιέχει ο κοινωνιομετρικός πίνακας) που μπορεί να δώσει μια πληρέστερη εικόνα για τη διαπλοκή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών της τάξης.

Έτσι συγκρίνοντας τις προτιμήσεις των μαθητών όπως καταγράφηκαν στα Δελτία Προτίμησης πριν και μετά το πρόγραμμα, μπορεί να αξιολογηθεί η όποια αλλαγή προέκυψε στις σχέσεις τους κατά την διάρκεια εφαρμογής τους προγράμματος.

#### 2.4.4.4. Η κλίμακα Αξιολόγησης της “Αντίληψης του Τόπου” των Kudryavtsev, et al. (2012) – Προσαρμογή

Σε προηγούμενο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική καταγραφή της έρευνας των Kudryavtsev, et al. (2012) όσο και της κλίμακας “sense of place” την οποία εφάρμοσαν στην έρευνα τους. Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας αξιοποιήσαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα την οποία, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της, την αναπροσαρμόσαμε προκειμένου να ανταποκρίνεται καλύτερα στα δεδομένα και τις ανάγκες της δικής μας έρευνας. Η κλίμακα των Kudryavtsev, et al. (2012) αυτούσια συμπεριλαμβάνεται στο Παράρτημα.

Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας προσχωρήσαμε σε προσαρμογές (αναφέρονται στο παράρτημα) που κρίναμε απαραίτητες ώστε η κλίμακα να ανταποκρίνεται στον ιδιαίτερο τόπο της πόλης του Ηρακλείου αλλά και στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Έτσι καταλήξαμε στην παρακάτω τροποποιημένη κλίμακα την οποία αξιοποιήσαμε για να αξιολογήσουμε την αντίληψη των μαθητών για τον τόπο στην αρχή και στο τέλος της Ε.Δ.

#### ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ “ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ”

1 ⇔ Απολύτως διαφωνώ, 2 ⇔ Κάπως Διαφωνώ, 3 ⇔ Δεν έχω Άποψη, 4 ⇔ Κάπως Συμφωνώ, 5 ⇔ Απόλυτα Συμφωνώ

##### α) Κλίμακα σύνδεσης με τον τόπο

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Το Ηράκλειο είναι ο καλύτερος τόπος για ό,τι θέλω να κάνω.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Νιώθω πως το Ηράκλειο ταιριάζει στον χαρακτήρα μου.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Όλα σε σχέση με το Ηράκλειο αντανακλούν ποιος είμαι.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Νιώθω πιο πολύ ικανοποιημένος/-η στο Ηράκλειο από ό,τι σε άλλους τόπους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Υπάρχουν καλύτεροι τόποι να ζει κανείς από το Ηράκλειο                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

##### β) Κλίμακα οικολογικής σημασίας του τόπου

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι μπορούν να έρθουν σε επαφή και να ανακαλύψουν τη φύση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος να παρατηρήσεις ζώα και πουλιά.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου υπάρχουν αρκετά δέντρα.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση στη θάλασσα                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 5. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε δημοτικούς κήπους και σε πάρκα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να κάνεις κανό και βαρκάδα.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να περάσεις όμορφα στη φύση.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να μάθεις για τη φύση.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να απολαύσεις την ομορφιά της φύσης.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να καλλιεργήσεις την τροφή σου.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 

### MODIFIED RATING SCALE for the “SENSE OF PLACE”

Please declare your agreement or disagreement based on the following statements:

*The five-item scale corresponds to the items: 1. Strongly Disagree, 2. Somewhat Disagree, 3: Neutral, 4: Somewhat Agree, 5: Strongly Agree*

#### a) Place Attachment Scale

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Heraklion is the best place for what I would like to do. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. I feel Heraklion fits to my character.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Everything about Heraklion reflects who I am.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. I am more satisfied in Heraklion than in other places.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. There are better places to live than Heraklion.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



## b) Ecological Place Meaning Scale

1. Heraklion is a place where people can have connect with nature and find it	1	2	3	4	5
2. Heraklion is a place to watch animals and birds.	1	2	3	4	5
3. Heraklion is a place where there are enough trees.	1	2	3	4	5
4. Heraklion is a place where people have access to sea..	1	2	3	4	5
5. Heraklion is a place where people have access to community gardens and parks.	1	2	3	4	5
6. Heraklion is a place to canoe and boat.	1	2	3	4	5
7. Heraklion is a place to have nice time in nature.	1	2	3	4	5
8. Heraklion is a place to learn about nature.	1	2	3	4	5
9. Heraklion is a place to enjoy nature's beauty.	1	2	3	4	5
10. Heraklion is a place to grow food.	1	2	3	4	5

### 2.4.5. Μέθοδοι Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων

Κατά από την διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων, προσπάθησα να πείσω τον εαυτό μου πως, σύμφωνα με τον Ovens (2006), ως ερευνήτρια δεν θα έπρεπε να μπω στον πειρασμό να πιστέψω ότι η επιτυχία της έρευνας μου ήταν να καταλήξω σε «σωστά συμπεράσματα» ή να αποδείξω ότι κάτι είναι σωστό. Αν και δυσκολεύτηκα πολύ να το καταφέρω αυτό, τελικά πείστηκα πως όποια αποτελέσματα προέκυπταν από την ανάλυση των δεδομένων μου, το κέρδος θα ήταν μέσα από τη δημοσιοποίηση τους (Stenhouse, 1975) να επωφεληθούν άλλοι εκπαιδευτικοί και να μπορούν οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών, οι πανεπιστημιακού ερευνητές και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής να ενσωματώνουν τα αποτελέσματα αυτά σε προγράμματα μαθημάτων για υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Επειδή η έρευνα μας είναι μια ποιοτική μορφή έρευνας που βασίστηκε κυρίως σε ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα, αξιοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικές μέθοδοι για την ανάλυση τους. Αν εξετάσει κανείς προσεκτικά τη σχετική βιβλιογραφική παραγωγή, θα παρατηρήσει πως, ενώ υπάρχει μια εξαντλητική συζήτηση που αφορά ζητήματα όπως είναι η επιστημολογική θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός

και ιδίως οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων, υστερούν οι εκδόσεις και οι δημοσιεύσεις που αναφέρονται στις διαδικασίες και τους τρόπους της ποιοτικής ανάλυσης. Αυτό αποτυπώνει, αφενός, μια παγιωμένη αντίληψη που αποδίδει τη διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων σε μια μυστηριακού τύπου επινοητική δεινότητα του ερευνητή, η οποία είναι δύσκολο να περιγραφεί ή να αποκρυπτογραφηθεί στα επιμέρους της βήματα (Τσιώλης, 2014).

Επιπλέον στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων και η Κλίμακα Αξιολόγησης της Αντίληψης του τόπου των Kudryavtsev, et al. (2012), η οποία αναλύθηκε με βάση την Επαγωγική Στατιστική και συγκεκριμένα το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Μέσα από την μέθοδο της τριγωνοποίησης, δηλαδή την σύγκριση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από διαφορετικές πηγές, μπορεί να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης ανάλυσης. Κατά την διαδικασία της Επαγωγικής Στατιστικής Ανάλυσης, για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων πριν και μετά, κατά την εφαρμογή κάποιας πειραματικής στρατηγικής, κρίνεται ως πιο κατάλληλο στατιστικό κριτήριο το παραμετρικό t-test για επαναληπτικές μετρήσεις.

Όμως, όπως αναφέρθηκε ήδη, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι εξής: α) Ανάλυση Περιεχομένου και β) **Θεματική Ανάλυση**, στο πλαίσιο της προσπάθειας να συνδέσουμε το "έργο" με τον "λόγο" και αποσκοπώντας στην διερεύνηση της αλλαγής που επιτεύχθηκε μέσα από τις συγκεκριμένες δράσεις αναφορικά με την υπάρχουσα κατάσταση (έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, ελλιπής αντίληψη του τόπου και σύνδεσης με αυτόν από την πλευρά των μαθητών, καθώς και έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές μορφές δράσης και εκπαιδευτικού προσανατολισμού στον τόπο. Αναλυτικά:

α) Με την μέθοδο της *Ανάλυσης Περιεχομένου* αναλύθηκαν τα εξής ερευνητικά δεδομένα:

- Τα κείμενα των μαθητών για τον τόπο, και οι
- Απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας στο Ερωτηματολόγιο Ανοιχτού Τύπου

Κατά την *Ανάλυση Περιεχομένου*, σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), επιχειρείται η μετατροπή ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Επειδή το περιεχόμενο ενός κειμένου δε συνίσταται σε «φυσικές» μονάδες που θα ήταν μετρήσιμες, χρησιμοποιούνται οι «ενότητες ανάλυσης». Αυτές αποτελούν συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου, στα οποία ερευνάται η εμφάνιση ή η αναφορά των ζητούμενων μεταβλητών. Ανάλογα με την ενότητα ανάλυσης που υιοθετείται για την ανάλυση του περιεχομένου, γίνεται λόγος για λεξιλογική, φραστική και θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες η μορφή ανάλυσης που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση.

Έτσι και στην παρούσα έρευνα επελέγη στην Ανάλυση Περιεχομένου ως "Ενότητα Ανάλυσης" η σημασία της ομάδας των λέξεων. Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006) η υιοθέτηση της σημασίας ως ενότητας

ανάλυσης βασίζεται στην ιδέα ότι ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κενών του ενδιαφέροντος, των γνωμών, των πεποιθήσεων, των φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μια ομάδας ατόμων. Η σημασιολογικά ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες και νοήματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της μελέτης. Στη σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου ως ενότητας μπορεί να χρησιμοποιείται η φράση (τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα). Σημαντικός σταθμός επίσης στη διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου είναι και ο ορισμός της "Μονάδας Μέτρησης". Η ενότητα ανάλυσης αναφέρεται στα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου, ενώ η μονάδα μέτρησης αφορά τον τρόπο μέτρησης αυτών των σημασιολογικών στοιχείων. Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006) ανάλογα με το σκοπό της έρευνας μπορεί να υιοθετηθεί και να χρησιμοποιηθεί ως μονάδα μέτρησης: α) Η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων. Η ενότητα δηλαδή ανάλυσης μετράται τόσες φορές όσες χρησιμοποιείται από το άτομο ή τα άτομα της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται. β) Ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται. Στην περίπτωση αυτή η ενότητα ανάλυσης -λέξη, φράση, θέμα- μετράται μόνο μια φορά στη γλωσσική παραγωγή κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης της στο αναλυόμενο τεκμήριο.

Στην παρούσα έρευνα επελέγη ως "Μονάδα Μέτρησης" η δεύτερη μορφή, δηλαδή: "Ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται".

β) Η μέθοδος της *Θεματικής Ανάλυσης* αξιοποιήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό κατά την ανάλυση ερευνητικών δεδομένων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα με αυτήν την μέθοδο αναλύθηκαν τα εξής ερευνητικά δεδομένα:

- Το προσωπικό μου Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης
- Τα Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας
- Οι Συζητήσεις Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών
- Οι Συζητήσεις των Μαθητών σε ομάδες στην τάξη

Η μέθοδος αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006, Holloway & Tondres, 2003, Roulston, 2001).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με

άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Braun & Clarke, 2006). Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία), ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τί επιδιώκει να μάθει και τί αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (π.χ. υποκειμενικές αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, κ.ά.) (Willig, 2008).

Η μέθοδος της “Θεματικής Ανάλυσης” είναι μια ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων της αφηγηματικής έρευνας καθώς και άλλων ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (Riessman, 2008). Η “Θεματική Ανάλυση” είναι παρόμοια με την “Ανάλυση Περιεχομένου” (Lieblich, et al., 1998, Smith, 2000). Ο Elliot (2005) υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης των αποτελεσμάτων μιας “Θεματικής Ανάλυσης” αφήνεται ελεύθερος να σχηματίσει την δική του άποψη σχετικά με το σε ποιά έκταση τα στοιχεία που έχουν συλλεχτεί μπορούν να μεταφερθούν και να προσφέρουν πληροφορίες σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Όμως, επειδή η ανθρώπινη ερμηνεία είναι πάντα υποκειμενική και μερική (Seamon, 2000), κατά την “Θεματικής Ανάλυση” οι ερευνητές δεν μπορούν να ισχυριστούν ότι προσφέρουν έναν μοναδικό δρόμο ερμηνείας των δεδομένων (Feldman, et al., 2004) και καλούν τους αναγνώστες να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην ερμηνεία.

Επειδή τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με βάση τη μέθοδο της “Θεματικής Ανάλυσης” γίνεται παρακάτω μια περισσότερο εκτενής αναφορά σε αυτήν τόσο σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση της γενικότερα στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και στην αξιοποίηση της συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα.

#### **2.4.5.1. Η αξιοποίηση της “Θεματικής Ανάλυσης” στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η μέθοδος της “Θεματικής Ανάλυσης” άρχισε να αξιοποιείται την τελευταία κυρίως δεκαετία. Οι Russ, et al. (2015) αξιοποίησαν την μέθοδο αυτή προκειμένου να αναλύσουν τις αφηγήσεις 9 εκπαιδευτικών και 5 μαθητών ηλικίας 14-18 ετών στο πλαίσιο της έρευνας τους στον χώρο της Urban Environmental Education που διεξήγαγαν στο Bronx της Ν. Υόρκης. Οι μαθητές συμμετείχαν σε 7 προγράμματα αστικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είτε μέσα στο καλοκαίρι με διάρκεια 6 βδομάδων, είτε απογεύματα κατά την άνοιξη ή το φθινόπωρο μετά το σχολείο διάρκειας με διάρκεια 12 εβδομάδων. Από καθένα από αυτά τα 7 προγράμματα επιλέχθηκε ένας εκπαιδευτικός καθώς και

2 εκπαιδευτικοί από δημόσια σχολεία. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προτάθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με προϋπόθεση να συμμετείχαν τουλάχιστον 2 χρόνια στα προγράμματα αυτά. Κατά την θεματική ανάλυση αναλύθηκαν οι “practitioner profiles” (αυτοβιογραφίες) των εκπαιδευτικών και των μαθητών που ήταν επεξεργασμένες μετέγγραφες των συνεντεύξεων τους (Forester & Peters, 2005, Peters & Hittleman, 2003, Peters, et al., 2008, Peters, 2010). Οι αυτοβιογραφίες αυτές επικεντρώθηκαν στα ερωτήματα: τί νιώθουν, τί αισθάνονται και τί βιώνουν συμμετέχοντας σε τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα. Γενικότερα οι τύποι των ερωτήσεων ήταν τρεις: α) background: π.χ. Από πού κατάγεται; Πώς συμμετείχες στο πρόγραμμα; β) practice: Ποιές ήταν οι προγενέστερες εμπειρίες σου ως εκπαιδευτικός ή ως μαθητής; γ) reflection: Τί από τις εμπειρίες σου στο πρόγραμμα θέλεις να μοιραστείς ιδιαίτερα τις εμπειρίες εκείνες που είχες διδάσκοντας ή μαθαίνοντας σχετικά με την πόλη ως ένα οικολογικά σημαντικό τόπο; Μέσω της θεματικής ανάλυσης στην έρευνα των Russ, et al., (2015) προσπάθησαν να δουν τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσο πιο ανοιχτά γινόταν ώστε να διακρίνουν τα θέματα εκείνα που αναδύονταν σχετικά με την αντίληψη του τόπου (sense of place) γενικότερα. Για παράδειγμα ένα θέμα που αναδύθηκε ήταν οι “εμπειρίες στον τόπο”. Το επόμενο βήμα ήταν να ερμηνευτούν τα αναδύμενα αυτά θέματα με σκοπό τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση των υπάρχουσών ιδεών γύρω από την ανάπτυξη της οικολογικής σημασίας του τόπου στις πόλεις. Κριτήρια εγκυρότητας της έρευνας των Russ, et al. (2015) ήταν τα εξής: *πειστικότητα, αντιστοίχιση και ρεαλιστή χρήση*. Η πειστικότητα αναφέρεται στην αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων καθώς και την λογική και πειστική ερμηνεία των αφηγημάτων (Riessman, 1993). Η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τα αφηγήματα είναι σημαντική για την υποστήριξη των ισχυρισμών και των ερμηνειών. Η αντιστοίχιση αναφέρεται στην εξέταση των συμπερασμάτων σε σχέση με τα άτομα που δίνουν τις αφηγήσεις (Riessman, 1993) και σχετίζεται με την αξιοπιστία που αντανακλά το αν η ερμηνεία των δεδομένων αιχμαλωτίζει το αληθινό νόημα των εμπειριών των συμμετεχόντων (Lodico, et al., 2010). Η ρεαλιστική χρήση είναι ο βαθμός στον οποίο η αφηγηματική έρευνα γίνεται μια βάση για άλλες εργασίες και συνεισφέρει στην ανάπτυξη της γνώσης (Riessman, 2008).

Αυτή η μορφή θεματικής ανάλυσης με “open coding” έχει εφαρμοστεί και σε άλλες έρευνες αναφορικά με την *αντίληψη του τόπου* μέσω αφηγήσεων (Rogan, O’Connor & Horwitz, 2005) ή μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Manzo, 2005).

Επίσης, η μέθοδος της “Θεματικής Ανάλυσης” αξιοποιήθηκε στην έρευνα των Howley, et al. (2011), οι οποίοι υλοποίησαν μία ποιοτική περίπτωση μελέτης σε ένα σχολείο στο Ohio της Αμερικής, όπου εφαρμόστηκε ερευνητικά η παιδαγωγική προσέγγιση της P.B.E.. Τα δεδομένα προέκυψαν κυρίως από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και μέλη της τοπικής κοινότητας καθώς και από την συμμετοχική παρατήρηση των ερευνητών. Στη συνέχεια έγινε ποιοτική ανάλυση δεδομένων ακολουθώντας τη μέθοδο της

Θεματικής Ανάλυσης (Boyatzis, 1998, Miles & Huberman, 1994) και της Ανάλυσης Περιεχομένου “content analysis”. (Neuendorf, 2002).

#### **2.4.5.2. Η αξιοποίηση της “Θεματικής Ανάλυσης” στην έρευνα μας**

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε κυρίως η μέθοδος της “Θεματικής Ανάλυσης” στο στάδιο της ανάλυσης των εξής ποιοτικών δεδομένων:

- α) Συζητήσεις αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο.
- β) Συζητήσεις Μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη
- γ) Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης της Ερευνήτριας
- δ) Ημερολόγια Παρατήρησης Εκπαιδευτικών

Η θεματική ανάλυση των παραπάνω ποιοτικών δεδομένων υλοποιήθηκε με βάση τα εξής πέντε βήματα της θεματικής ανάλυσης (Ισσαρη & Πουρκός, 2015, Willing, 2015, Τσιώλης, 2015) :

1. Μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση)
2. Προσεκτική Ανάγνωση – επιλογή και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα
3. Κωδικοποίηση
4. Το πέρασμα από κωδικούς σε θέματα
5. Έκθεση των ευρημάτων

Η ανάγκη να ακολουθήσω συγκεκριμένα βήματα προήλθε από το γεγονός ότι κατά την διάρκεια της έρευνας είχε παραχθεί ένας μεγάλος όγκος υλικού, το οποίο μου φαινόταν κάπως χαοτικό λόγω της μη τυποποιημένης εκ των προτέρων μορφής τους. Έτσι προσπάθησα να επιτύχω την κατά σειρά (line by line) απόδοση νοήματος με στόχο την σταδιακή κωδικοποίηση των καταγραφών στο Ημερολόγιο (Ισσαρη & Πουρκός, 2015 ). Οι κωδικοί προέκυψαν από το κείμενο και δεν επιβλήθηκαν εκ των προτέρων αφού η προσέγγιση μου στην ανάλυση ήταν κυρίως επαγωγική. Η επαγωγική προσέγγιση λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 1990). Αντίθετα η παραγωγική προσέγγιση είναι θεωρητικά πλαισιωμένη και χρησιμοποιεί a priori θεματικές κατηγορίες ή κωδικούς οι οποίες προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

Έτσι, αφού ολοκληρώθηκε η Έρευνα – Δράση ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση όλων των ηχητικών αρχείων. Η διαδικασία αυτή στην έρευνα χαρακτηρίζεται ως «μετεγγραφή» (transcription). Επειδή κατά την θεματική ανάλυση δίνεται έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των λεχθέντων, δεν απαιτείται ένα αυστηρό σύστημα σημειολογίας για να αποδοθεί ο προφορικός λόγος σε γραπτό κείμενο. Αρκεί να αποτυπωθεί πιστά το περιεχόμενο του προφορικού λόγου χωρίς να διορθωθούν λάθη, παραδρομές, διακοπές, επαναλήψεις. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι η διαδικασία αυτή της απομαγνητοφώνησης των ηχητικών αρχείων απαιτεί

τον περισσότερο χρόνο από όλα τα υπόλοιπα βήματα της θεματικής ανάλυσης. Στην παρούσα εργασία ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν περίπου 6 μήνες (το 1<sup>ο</sup> εξάμηνο του Σχ. Έτους 2016 – 2017).

Ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση όλων των απομαγνητοφωνημένων κειμένων για να εντοπιστούν εκείνα τα αποσπάσματα που μας παρείχαν πληροφορίες για τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η διαδικασία της «κωδικοποίησης», δηλαδή της απόδοσης εννοιολογικών προσδιορισμών που εκφράζουν το νόημα που αποδίδουμε στα συγκεκριμένα τμήματα των ποιοτικών δεδομένων. Οι προσδιορισμοί αυτοί ονομάζονται «κωδικοί». Συσχετίζοντας τους κωδικούς που διαμορφώσαμε κατά την διαδικασία αυτή της κωδικοποίησης με την σχετική βιβλιογραφία μπορούμε να δούμε ότι α) κάποιιοι κωδικοί ταυτίζονται με τις κατηγορίες που αντλήσαμε από την βιβλιογραφία, β) κάποιιοι είναι ελαφρώς διαφοροποιημένοι για να αποδώσουν καλύτερα το νόημα που αναγνώσαμε στα δεδομένα μας και γ) κάποιιοι εκφράζουν πτυχές του φαινομένου που μελετάμε, οι οποίες δεν έχουν επισημανθεί στην σχετική βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τους Ίσσαρη & Πουρκός (2015), ως ερευνήτρια κλήθηκα η ίδια να προσδιορίσω θεωρητικά την ανάλυση μου κυρίως με βάση τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, η θεματική ανάλυση δεν είναι καλά οριοθετημένη (Braun & Clarke, 2006, Willig, 2008) με αποτέλεσμα ο ερευνητής να έχει περιθώρια ο ίδιος να ορίσει τους κωδικούς και τα θέματα με τρεις τρόπους: α) τα θέματα να προκύπτουν μέσα από το κείμενο και να εδράζονται στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση), ή β) να βασίζονται σε a priori χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τους ερευνητές (παραγωγική) ή ακόμη γ) να προέρχονται από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Στην “Θεματική Ανάλυση” που ακολούθησα στην παρούσα έρευνα εφαρμόσα την τρίτη προσέγγιση (κυρίως επαγωγική και λιγότερο παραγωγική ανάλυση).

Στην 4<sup>η</sup> φάση (βήμα) της “Θεματικής Ανάλυσης” προχωρήσαμε στο πέρασμα από τους κωδικούς στα θέματα. Πρώτα συγκεντρώσαμε τους κωδικούς (κάποιιοι από τους κωδικούς αυτούς που αποδίδουν το ίδιο νόημα ή πολύ κοντινά νοήματα μπορούν να συγχωνευτούν. Επίσης, κάποιιοι από τους κωδικούς μπορούν να λάβουν μια θεωρητικά πιο επεξεργασμένη μορφή. Κατά την επεξεργασία αυτή ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις του από την σχετική βιβλιογραφία ή να ενεργοποιήσει λογικούς συλλογισμούς (Τσιώλης, 2014). Στη συνέχεια ομαδοποιήσαμε τους κωδικούς σε θέματα. Αυτό έγινε συγκρίνοντας τους κωδικούς μεταξύ τους και αναζητώντας νοηματικές συγγένειες (τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς. Προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, την συγχώνευση των κωδικών. Οι δε κωδικοί λειτουργούν ως ιδιότητες ή υποκατηγορίες των θεμάτων που τα προσδιορίζουν ή τα εξειδικεύουν).

Από τα 5 βήματα της “Θεματικής Ανάλυσης” που ορίζει ο Τσιώλης, τονίζει ότι το 3<sup>ο</sup> βήμα, δηλαδή η «κωδικοποίηση», αποτελεί ίσως το σημαντικότερο βήμα (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται

μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα). Γενικότερα, οι κωδικοί συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης (Guest, McQueen & Namey, 2012) και εκφράζουν σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων (π. χ. αίσθημα φόβου ή έκφραση ανησυχίας κ.ά.). Εδώ ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς, αναζητώντας θέματα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών. Ο ρόλος του ερευνητή στην αναζήτηση των θεμάτων είναι ουσιαστικός καθώς τα θέματα δεν «εδράζονται στα δεδομένα και απλώς αναδύονται». «... Εάν τα θέματα ‘εδράζουν’ κάπου, εδράζουν στο μυαλό μας, στις σκέψεις μας για τα δεδομένα και στις συνδέσεις που κάνουμε καθώς τα νοηματοδοτούμε» (Ellis, 1997, Braun & Clarke, 2006). Ο ερευνητής καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό με βάση τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.

Οι Lincoln & Cuba (1985) εφιστούν την προσοχή του ερευνητή τονίζοντας ότι η “Θεματική Ανάλυση” μπορεί να συνεχιστεί επ’ άπειρον, καθώς δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες και συστήνουν να σταματάει ο ερευνητής την ανάλυση του όταν θεωρήσει ότι δεν αναδύεται κάποια νέα πληροφορία σε σχέση με τα ερευνητικά τους ερωτήματα.

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2015) υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόπου εμπλοκής της θεωρίας στην διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων: ο *επαγωγικός*, ο *παραγωγικός* και ο *απαγωγικός*. Επίσης τονίζει ότι υπάρχουν δύο εναλλακτικές εκδοχές στη διαχείριση και την επεξεργασία των δεδομένων: η *ολιστική* και η *διατμηματική*, καθώς και τρεις τύποι ανάγνωσης των δεδομένων: *κυριολεκτική*, *ερμηνευτική*, *αναστοχαστική*.

Ο ερευνητής που υιοθετεί την μέθοδο της “Θεματικής Ανάλυσης” του ερευνητικού του υλικού αντιμετωπίζει πάντα το δίλλημα ποιόν τρόπο εμπλοκής της θεωρίας να ακολουθήσει, ποιά εκδοχή να υιοθετήσει στην διαχείριση και επεξεργασία των δεδομένων και ποιό τύπο ανάγνωσης.

#### Σχετικά με την παρούσα έρευνα:

Στην παρούσα έρευνα κατά την “Θεματική Ανάλυση” των Ημερολογίων αλλά και των Συζητήσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών υιοθέτησα την *επαγωγική* και *παραγωγική* εμπλοκή της θεωρίας. Κατά την εμπλοκή αυτής της μορφής, που σύμφωνα με τον Kelle (1992) αποκαλείται *απαγωγική*, προσεγγίζεται το ερευνητικό πεδίο με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο όμως μετασχηματίζεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων. Δηλαδή στην ανάδειξη των θεμάτων βασίστηκα σε κατευθύνσεις που οριζόταν από το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά μου ερωτήματα αλλά ταυτόχρονα προέκυψαν και θέματα που οδήγησαν στην παραγωγή νέων θεωρητικών παραδοχών. Κατά την *απαγωγική* διαδικασία ανάλυσης ο ερευνητής αναπτύσσει μια *διαλογική*



σχέση με τα δεδομένα του, τα οποία οφείλει να μάθει να τα «αφουγκράζεται» (Strauss & Corbin, 1998). Έτσι αυτή η μορφή ανάλυσης προϋποθέτει το δυναμικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή.

Επιπλέον στην παρούσα έρευνα η εκδοχή που ακολούθησα στην διαχείριση και επεξεργασία των δεδομένων μου ήταν *διατμηματική*. Δηλαδή έκανα μελέτη του περιεχομένου βήμα, βήμα (line by line) και προχωρούσα τμηματικά από φράση σε φράση.

Τέλος, η ανάγνωση των δεδομένων μου ήταν *ερμηνευτική*. Δηλαδή προσπαθούσα να ερμηνεύσω τα θέματα που προέκυπταν με βάση το ερευνητικό πλαίσιο. Δεν ακολούθησα την *αναστοχαστική ανάγνωση* (Mason, 2002/2011), δηλαδή ως ερευνήτρια δεν προσπάθησα να κατανοήσω τον εαυτό μου και την προσωπική μου εμπλοκή στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων και δεν επιχείρησα να διερευνήσω το δικό μου ρόλο στη διαδικασία αυτή. Η εκδοχή της αναστοχαστικής ανάγνωσης των δεδομένων θέτει επί τάπητος το ζήτημα της σχέσης του ερευνητή με τα δεδομένα του τόσο κατά τη διαδικασία της παραγωγής τους όσο και κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας τους.

Αυτή ίσως ήταν και η σημαντικότερη αστοχία μου στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης που εφαρμόσα. Δηλαδή η απουσία αναστοχαστικής ανάλυσης των δεδομένων σε σχέση με το δικό μου ρόλο. Οφείλω με ειλικρίνεια να παραδεχτώ το γεγονός ότι συχνά η ανάλυση μου ήταν κάπως «περιγραφική» κάνοντας απλά έναν σχολιασμό των “λεχθέντων”. Αυτή είναι μία συνήθης αστοχία όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2015).

Εξετάζοντας τα θέματα που προέκυψαν μέσα από αυτήν την θεματική ανάλυση σε σχέση με την βιβλιογραφική μας επισκόπηση, διαπιστώνουμε ότι κάποια θέματα ή κωδικοί:

- α) επικυρώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας
- β) αποσαφηνίζουν κάποια κατηγορία του θεωρητικού πλαισίου της σχετικής βιβλιογραφίας, ή ακόμα
- γ) μπορούν να αποτελέσουν νέα θέματα - Δημιουργία νέων θεμάτων

Οι τρόποι με τους οποίους συνομιλούν τα ευρήματα της θεματικής μας ανάλυσης με την υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Συζήτηση».

Στην 5<sup>η</sup> φάση (βήμα) της θεματικής ανάλυσης προχωρήσουμε στην Έκθεση των ευρημάτων. Δηλαδή εκθέτουμε τα θέματα που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια παραθέτουμε και κάποια αποσπάσματα από τα κείμενα τα οποία αναλύθηκαν για να τεκμηριώσουμε τα ευρήματα μας. Τόσο κατά την διαδικασία της προηγούμενης φάσης (κωδικοποίηση και δημιουργία θεμάτων) όσο και κατά την έκθεση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν απεικονιστικές μέθοδοι (διαγράμματα & σήματα) για την οπτικοποίηση των ευρημάτων.

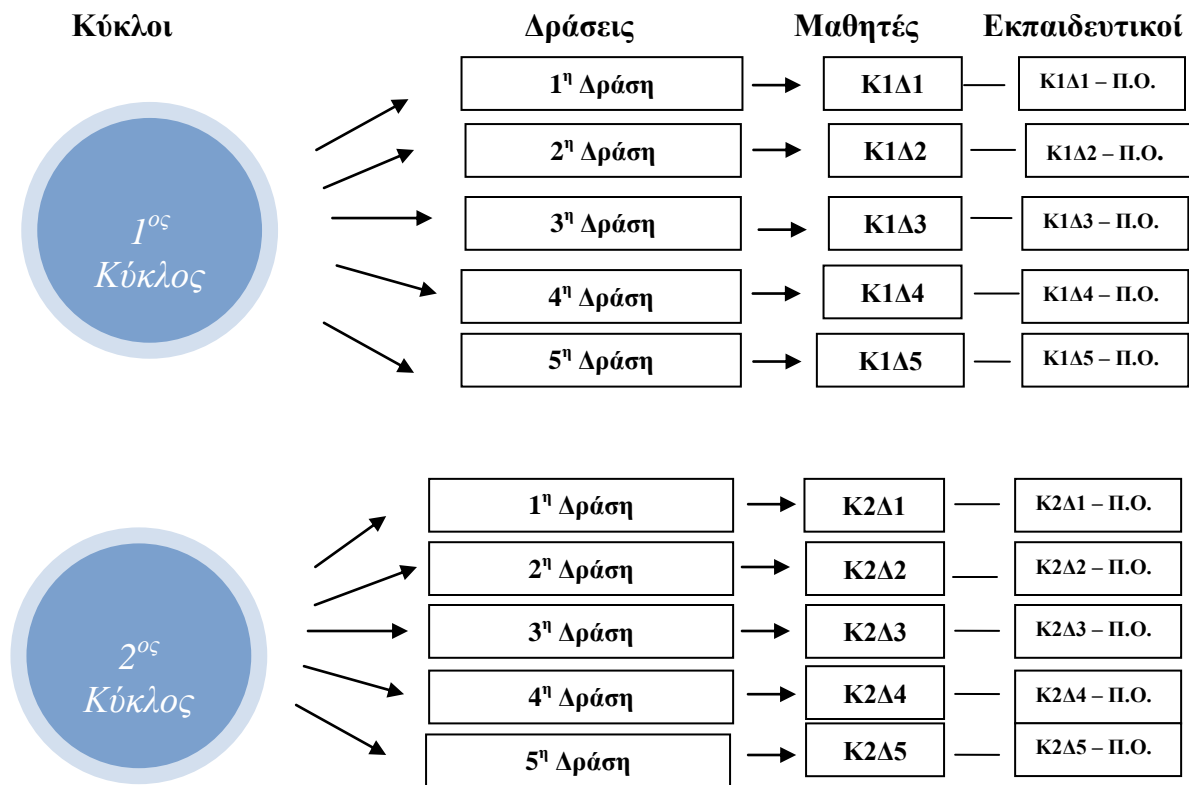
Αναφορικά με την εγκυρότητα της έρευνας μας, επειδή η “ανθρώπινη ερμηνεία είναι πάντα μόνο μερική” (Seamon, 2000), οι ερευνητές που εφαρμόζουν την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεν

ισχυρίζονται ποτέ πως προσφέρουν “τον μοναδικό τρόπο ερμηνείας” (Feldman, et al., 2004) και καλούν τους αναγνώστες να συμμετέχουν οι ίδιοι στην ερμηνεία.

Προκειμένου να είμαστε σε θέση να διαχειριστούμε με εύχρηστο τρόπο, αλλά και να αξιοποιήσουμε την πληθώρα των ηχητικών τεκμηρίων αποτελεσματικότερα, προχωρήσαμε στην κωδικοποίησή τους. Έτσι όλα τα ηχητικά τεκμήρια, καθώς και τα μετεγγραμμένα κείμενα που προέκυψαν έπειτα από την απομαγνητοφώνηση, αρχειοθετήθηκαν ως εξής: Δημιουργήθηκε ένας φάκελος για κάθε έναν Κύκλο της Ε.Δ.. Έτσι προέκυψαν 2 φάκελοι με την κωδική ονομασία: Κ1 και Κ2. Σε κάθε έναν από αυτούς τους δύο φακέλους τοποθετήθηκαν τα αρχεία που αφορούν τις 5 δράσεις με την σειρά που υλοποιήθηκαν σε κάθε Κύκλο της Ε.Δ.. με την κωδική ονομασία: Δ1 – Δ2 – Δ3 – Δ4 – Δ5. Έτσι για παράδειγμα αν πρόκειται για την 3<sup>η</sup> δράση που υλοποιήθηκε στην διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. τότε η κωδική ονομασία του αρχείου (κειμένου) είναι Κ2Δ3.

Σχηματικά η κωδική ονοματολογία των δράσεων μπορεί να αποτυπωθεί με το εξής σχήμα:

Σχήμα 8: Κωδικοί συζητήσεων αναστοχασμού μαθητών και εκπαιδευτικών



Κωδικοποίηση μαθητών: Κατά την απομαγνητοφώνηση των ηχητικών αρχείων των συζητήσεων μεταξύ των μαθητών η κωδικοποίηση των μαθητών έγινε με βάση ψεύτικα αρχικά που παρέπεμπαν σε όνομα και επώνυμο

Κωδικοποίηση Εκπαιδευτικών: Επιπλέον κατά την απομαγνητοφώνηση των ηχητικών αρχείων των συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών η κωδικοποίηση τους έγινε ως εξής:

Ερευνήτρια → **E**

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής → **E1**

Δασκάλα τάξης του Αγγλόφωνου Τμήματος → **E2**

Δασκάλα τάξης του Ελληνόφωνου Τμήματος → **E3**

Προκειμένου να ενισχύσουμε την εγκυρότητα της ανάλυσης των δεδομένων, αυτή έγινε σε πολλές διαφορετικές χρονικές φάσεις. Σε πολλά στάδια επέστρεφα πίσω, έβλεπα ξανά τους κωδικούς, τα υποθέματα και τα θέματα και τα αναθεωρούσα υπό το πρίσμα των νέων ερευνητικών διαπιστώσεων που προέκυπταν κάθε φορά ή υπό το πρίσμα νέων βιβλιογραφικών πηγών που προέκυπταν στην πορεία συγγραφής της εργασίας. Ήταν σαν να συνομιλούσα με τα δεδομένα μου επιστρέφοντας ξανά και ξανά πίσω στις συζητήσεις μου αυτές γιατί άλλαζε στην πορεία η οπτική μου γωνία στην θεώρηση των δεδομένων καθώς και οι προσωπικές μου θεωρίες. Ήταν μια δυναμικά εξελισσόμενη πορεία. Στην πορεία αυτή συνέβαλε καθοριστικά και η επόπτρια καθηγήτρια με την οποία είδαμε μαζί ξανά τις αναλύσεις στις οποίες νόμιζα πως είχα καταλήξει. Όμως μέσα από τη δική της οπτική γωνία θεώρησης των πραγμάτων (που σίγουρα ήταν πιο αντικειμενική) είδαμε τις αναλύσεις αυτές ξανά και αναθεωρήσαμε μαζί τους κωδικούς, τα υποθέματα και τα θέματα. Όταν δε υπήρχαν διαφωνίες, αυτές λυνόταν με συζήτηση και καταλήγαμε σε μια συμφωνία με κοινή συναίνεση.

#### **2.4.5.3. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα “Θεματικής Ανάλυσης”**

Προκειμένου να κατανοηθεί η πολύπλοκη διαδικασία της Θεματικής Ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που αναφέραμε παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιάσουμε ενδεικτικά στο κεφάλαιο αυτό (ως ένα σύντομο παράδειγμα) ένα μικρό απόσπασμα στο οποίο να αποτυπώνεται πώς ορίστηκαν οι κωδικοί και πώς αυτοί συνδυάστηκαν για την δημιουργία θεμάτων και υποθεμάτων. Βέβαια όλες οι εκτενείς θεματικές αναλύσεις των ερευνητικών μας δεδομένων περιλαμβάνονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας. Επιλέχθηκε να παρουσιαστεί εδώ ένα απόσπασμα από τη Συζήτηση Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης της 1<sup>ης</sup> δράσης που αφορούσε τη φύτευση του σχολικού κήπου (Κ1Δ1β). Είχε προηγηθεί η πρώτη φάση της δράσης που ήταν η επίσκεψη στο φυτώριο της Υπηρεσίας Πρασίνου του δήμου Ηρακλείου όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν για την αξία του αστικού πράσινου και διάλεξαν φυτά για τη δημιουργία του σχολικού τους κήπου.

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**  
**ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**μετά την 1<sup>η</sup> Δράση (20-11-2015)**

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<p><b>Μετά την φύτευση του Σχολικού Κήπου</b></p>	
<p>E: <u>Λοιπόν η προσωπική μου αίσθηση είναι ότι η όλη αυτή προσπάθεια την Παρασκευή πήγε καλά, γιατί αντιλήφθηκα, έτσι πολύ έντονα, ότι τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ κέφι και μάλιστα το πήραν και πολύ προσωπικά. Δηλαδή ήθελε το κάθε παιδί να φυτέψει το προσωπικό του - αυτό που το ίδιο το παιδί είχε φέρει, που εκπροσωπούσε τη χώρα του, που ε κατά κάποιον τρόπο ήθελε να αναλάβει την υιοθεσία - [E3: Ownership το λέμε στα αγγλικά.] του συγκεκριμένου φυτού, ε αλλά είδαν και τη συνολική προσπάθεια σαν μία προσπάθεια που τους αφορούσε άμεσα και μάλιστα μου έκανε εντύπωση η αίσθηση του Θανάση ο οποίος είπε ότι εγώ μένω κοντά και θα τον προσέχω τον κήπο, αλλά δεν το πολυπίστεψα. Το είχε πει την Παρασκευή ότι «Θα αναλάβω τη φύλαξή του» και σήμερα που μπήκα στην τάξη μου ανακοίνωσε ότι το Σαββατοκύριακο, εκτός από ένα μικρό χρονικό διάστημα που χρειάστηκε να πάει κάπου, ήταν εδώ και πρόσεχε τον κήπο μην τυχόν κάποια άλλα παιδιά της γειτονιάς μπουν μέσα και προξενήσουν κάποια... - και λέει «Μην ανησυχείτε, εγώ είμαι εδώ, μένω κοντά, θα προσέχω». Αλλά νομίζω δεν ήταν μόνο ο..... Επίσης νομίζω ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους και μάλιστα όταν κάποιο παιδί δεν είχε φυτό, είχε ξεχάσει να είχε κάποιο φυτό μαζί του, κάποιο άλλο παιδί που είχε φέρει παραπάνω φυτά, έλεγε «Να θα σου δώσω να φυτέψεις από τα δικά μου».</u></p>	<p>AN.: Αίσθηση ερευνήτριας ότι η προσπάθεια φύτευσης του κήπου πήγε καλά</p> <p>Π.: Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με κέφι.</p> <p>A.: Άποψη ερευνήτριας πως οι μαθητές πήραν την προσπάθεια προσωπικά αφού το κάθε παιδί ήθελε να φυτέψει το δικό του φυτό και να αναλάβει την υιοθεσία του</p> <p>AN.: Η ερευνήτρια αναφέρθηκε στην επιθυμία μαθητή που μένει στη γειτονιά να αναλάβει τη φροντίδα του κήπου</p> <p>Σ.: Έκπληξη ερευνήτριας για την πρωτοβουλία μαθητή να φροντίζει τον κήπο εκτός σχολικού ωραρίου και έκφραση δυσπιστίας απέναντι του</p> <p>AN.: Η ερευνήτρια αναφέρθηκε στο γεγονός ότι ο Θ.Ρ. (μαθητής που έμεινε στη γειτονιά) πήρε την πρωτοβουλία μαζί με άλλα παιδιά της γειτονιάς να προσέχουν τον κήπο όλο το Σ/Κ</p> <p>AN.: Η ερευνήτρια παρατήρησε πως όταν ένα παιδί δεν είχε φέρει κάποιο φυτό προσφερόταν άλλο παιδί να του δώσει από τα δικά του (έκφραση συνεργασίας)</p> <p>A.: Άποψη ερευνήτριας ότι η συνεργασία αναπτύχθηκε περισσότερο μεταξύ των μαθητών του ίδιου γλωσσικού τμήματος</p> <p>AN.: Η E3 παρατήρησε πως ελάχιστα παιδιά από τα δύο γλωσσικά τμήματα είχαν επικοινωνία μεταξύ τους και μόνο όταν μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος μιλούσαν ελληνικά</p> <p>A.: Άποψη ερευνήτριας ότι οι μαθητές υπάκουαν τους κυρίους (Σ.Σ.: γεωπόνους από</p>
<p>E2: Ναι.</p>	
<p>E: Βέβαια περισσότερο η συνεργασία αφορούσε τα παιδιά του της ίδιας τάξης μεταξύ τους. Δεν μου φάνηκε ότι συνεργάστηκαν</p>	

<p>ιδιαίτερα στενά τα παιδιά μεταξύ του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου τμήματος.</p> <p>E3: <u>Ελάχιστα παιδιά από το Αγγλόφωνο είχαν επαφές με το Ελληνόφωνο.</u> [E: Ναι. Ναι.] <u>Αυτά βασικά που μιλούν ελληνικά.</u> [E: Ναι.] Ο Benjamin, ο Maximus</p> <p>E2: Ναι.</p> <p>E: Και νομίζω επίσης ότι και τα παιδιά συνεργάστηκαν και με τους κυρίους αυτούς που ήρθαν για να βοηθήσουν. <u>Δηλαδή άκουγαν τις συμβουλές τους, υπάκουαν στις υποδείξεις που τους έδιναν.</u></p> <p>E3: Τους είδαν ως ειδικούς. <u>Τους άρεσε πάρα πολύ που ήρθαν ειδικοί εκτός χώρου.</u></p> <p>E3: <u>Ειδικοί. Για να βοηθήσουν, να εποπτεύσουν, πάρα πολύ. Και περιμένουν πως και πως την επόμενη επίσκεψη. Να τους πούμε ότι θα φτιάξουμε ταμπελίτσες κ.τ.λ. και το πρότειναν και μόνα τους. Για να φτιάξουμε ταμπελέες πρέπει να βρούμε κάποιον τρόπο να τα προστατεύσουμε γιατί λέει και στο παρελθόν ο Θανάσης λέει πως είχαν ξαναγίνει προσπάθειες</u> [E: Είχαν ξαναγίνει προσπάθειες.] <u>αλλά τα πατούσαν λέει τα φυτά, τα ξέραιναν, ενώ τώρα το έχουν πάρει πολύ προσωπικά.</u></p> <p>E: <u>Το έχουν πάρει πολύ προσωπικά και νομίζω θα αποτρέπουν και τα άλλα τα παιδιά από το να σκαρφαλώνουν στα κάγκελα,</u> [E2: Ναι.] <u>να μπαίνουν μέσα και να-</u></p> <p>E2: Και το Αγγλόφωνο, ειδικά τα παιδάκια που δεν γνωρίζουν Ελληνικά καλά, δεν τους ενδιέφερε να πάνε μέσα με τα φυτά τους, να μιλήσουν με τους εργάτες γιατί κάποιιοι δεν μιλούσαν και τα καλύτερα Αγγλικά, δεν τους ενδιέφερε καθόλου. <u>Μόνο να φυτέψουν ήθελαν, ((γέλια)) δεν τους ενδιέφερε το γλωσσικό κομμάτι. Αυτό ήταν καλό, γιατί συνήθως ζητούν μετάφραση, ζητούν κάποια βοήθεια, μπήκαν αυτά μέσα με τις τσάντες, δεν είχαν πρόβλημα.</u></p>	<p><i>Δήμο και Τ.Ε.Ι.) που ήρθαν να βοηθήσουν ακολουθώντας τις υποδείξεις τους</i>  <i>Σ.Σ.: Πολύ χαμηλό επίπεδο συμμετοχής με βάση την κλίμακα Hart.</i></p> <p><i>A.: Αποψη E3 ότι στους μαθητές άρεσε που ήρθαν ειδικοί (Σ.Σ.: εξωτερικοί συνεργάτες)</i></p> <p><i>ΑΝ.: Η E3 παρατήρησε ότι οι μαθητές ανυπομονούσαν για την επόμενη επίσκεψη των ειδικών για να φτιάξουν ταμπελέες για τα φυτά</i>  <i>A.: Αποψη E3 ότι οι μαθητές αναζητούν τρόπους προστασίας του κήπου μετά από προηγούμενες προσπάθειες που είχαν γίνει παλιότερα και απέτυχαν.</i></p> <p><i>A.: Αποψη ερευνήτριας πως οι μαθητές έχουν πάρει προσωπικά την προστασία του κήπου αποτρέποντας μαθητές άλλων τάξεων να μπαίνουν</i>  <i>Σ.Σ.: Εμπόδιζαν μαθητές άλλων τάξεων να μπαίνουν στον κήπο από φόβο μήπως προκαλέσουν καταστροφές</i></p> <p><i>A.: Αποψη E2 ότι οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος) δεν ενδιαφερόταν για τη γλωσσική επικοινωνία με τους ειδικούς αλλά μόνο για τη βιωματική συμμετοχή τους στη δράση (ήθελαν μόνο να φυτέψουν)</i></p> <p><i>Σ.Σ.: Οι μαθητές δεν ενδιαφέρονταν για την θεωρητική ενημέρωσή τους και τις προφορικές οδηγίες (δεν καταλάβαιναν τις οδηγίες των ειδικών στα ελληνικά αλλά δεν τους ενδιέφερε καθόλου να καταλάβουν</i></p>
--	--

Συγκεντρωτικά όλοι οι κωδικοί που ορίστηκαν παραπάνω είναι οι εξής:

ΑΝ.: Αίσθηση ερευνήτρια ότι η προσπάθεια φύτευσης του κήπου πήγε καλά

Π.: Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με κέφι.

Α.: Αποψη ερευνήτριας πως οι μαθητές πήραν την προσπάθεια προσωπικά αφού το κάθε παιδί ήθελα να φυτέψει το δικό του φυτό και να αναλάβει την υιοθεσία του

ΑΝ.: Η ερευνήτρια αναφέρθηκε στην επιθυμία μαθητή που μένει στη γειτονιά να αναλάβει τη φροντίδα του κήπου

Σ.: Εκπληξη ερευνήτριας για την πρωτοβουλία μαθητή να φροντίζει τον κήπο εκτός σχολικού ωραρίου και έκφραση δυσπιστίας απέναντι του

ΑΝ.: Η ερευνήτρια αναφέρθηκε στο γεγονός ότι ο Θ.Ρ. (μαθητής που έμενε στη γειτονιά) πήρε την πρωτοβουλία μαζί με άλλα παιδιά της γειτονιάς να προσέχουν τον κήπο όλο το Σ/Κ

ΑΝ.: Η ερευνήτρια παρατήρησε πως όταν ένα παιδί δεν είχε φέρει κάποιο φυτό προσφερόταν άλλο παιδί να του δώσει από τα δικά του (έκφραση συνεργασίας)

Α.: Αποψη ερευνήτριας ότι η συνεργασία αναπτύχθηκε περισσότερο μεταξύ των μαθητών του ίδιου γλωσσικού τμήματος

ΑΝ.: Ο εκπαιδευτικός Ε1 τόνισε την παρατήρηση του ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων ήταν πια έκδηλη

ΑΝ.: Η Ε3 παρατήρησε πως ελάχιστα παιδιά από τα δύο γλωσσικά τμήματα είχαν επικοινωνία μεταξύ τους και μόνο όταν μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος μιλούσαν ελληνικά

Α.: Αποψη ερευνήτριας ότι οι μαθητές υπάκουαν τους κυρίους (Σ.Σ.: γεωπόνους από Δήμο και Τ.Ε.Ι.) που ήρθαν να βοηθήσουν ακολουθώντας τις υποδείξεις τους

Σ.Σ.: Πολύ χαμηλό επίπεδο συμμετοχής με βάση την κλίμακα Hart.

Α.: Αποψη Ε3 ότι στους μαθητές άρεσε που ήρθαν ειδικοί (Σ.Σ.: εξωτερικοί συνεργάτες)

ΑΝ.: Η Ε3 παρατήρησε ότι οι μαθητές ανυπομονούσαν για την επόμενη επίσκεψη των ειδικών για να φτιάξουν ταμπέλες για τα φυτά

Α.: Αποψη Ε3 ότι οι μαθητές αναζητούν τρόπους προστασίας του κήπου μετά από προηγούμενες προσπάθειες που είχαν γίνει παλιότερα και απέτυχαν.

Α.: Αποψη ερευνήτριας πως οι μαθητές έχουν πάρει προσωπικά την προστασία του κήπου αποτρέποντας μαθητές άλλων τάξεων να μπαίνουν

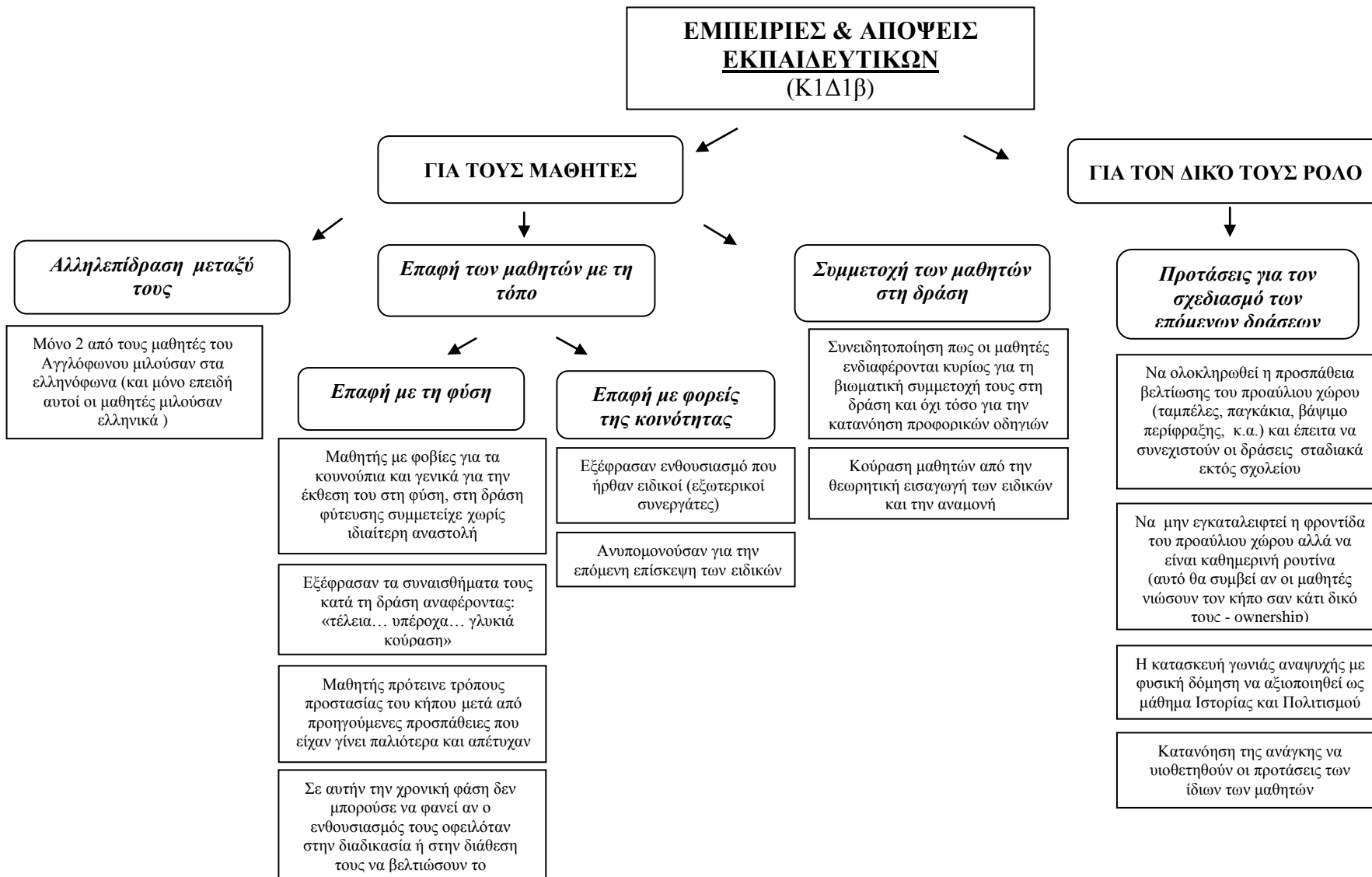
Σ.Σ.: Εμπόδιζαν μαθητές άλλων τάξεων να μπαίνουν στον κήπο από φόβο μήπως προκαλέσουν καταστροφές

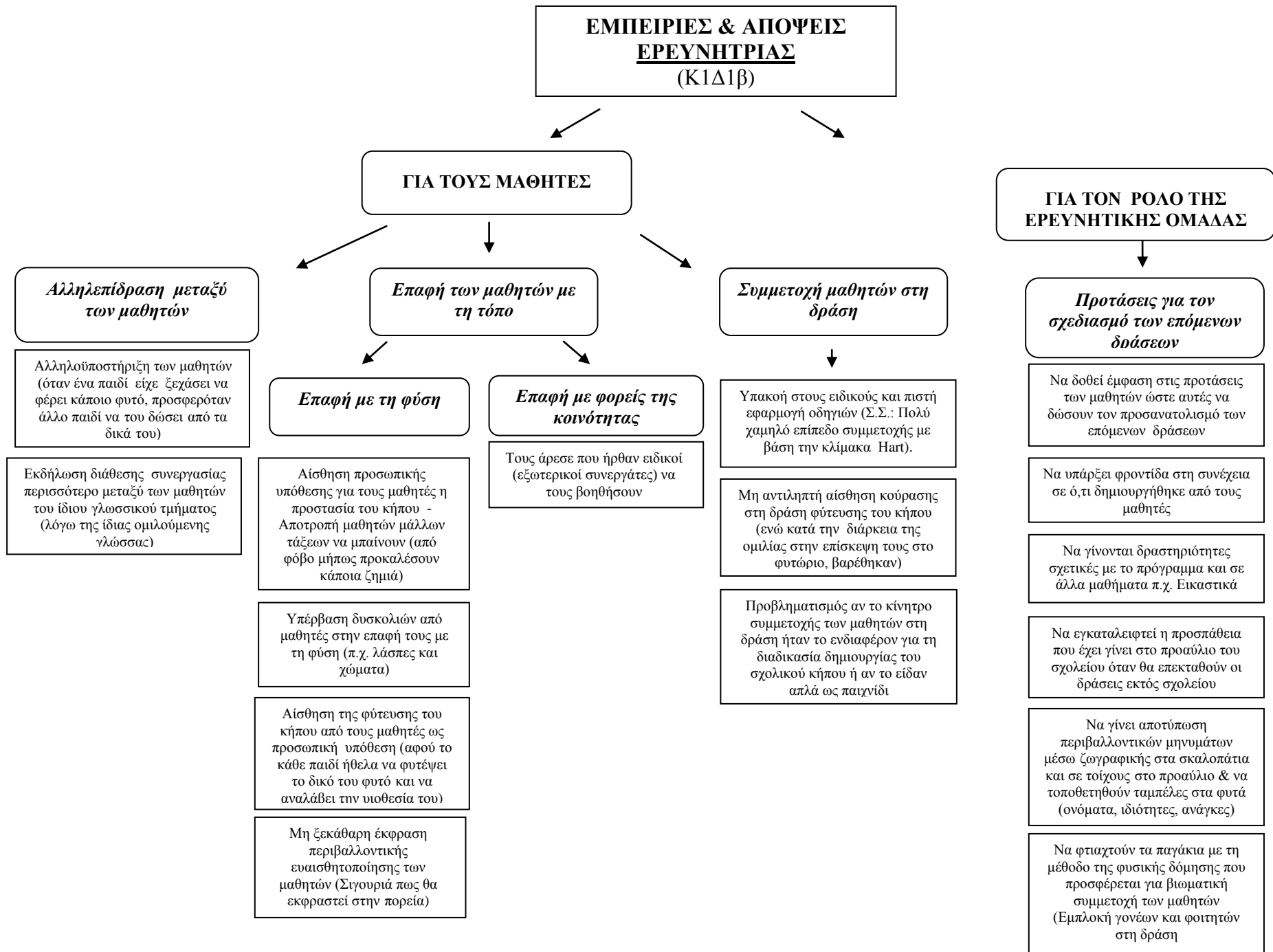
Α.: Αποψη Ε2 ότι οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος δεν ενδιαφερόταν για τη γλωσσική επικοινωνία με τους ειδικούς αλλά μόνο για τη βιωματική συμμετοχή τους στη δράση (ήθελαν μόνο να φυτέψουν)

Σ.Σ.: Οι μαθητές δεν ενδιαφέρονταν για την θεωρητική ενημέρωσή τους και τις προφορικές οδηγίες (δεν καταλάβαιναν τις οδηγίες των ειδικών στα ελληνικά αλλά δεν τους ενδιέφερε καθόλου να καταλάβουν)

Παραπάνω παρουσιάστηκε μόνο ένα πολύ μικρό απόσπασμα από τη Συζήτηση Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας. Μέσα από τη διαδικασία ομαδοποίησης όλων των κωδικών που προέκυψαν από το σύνολο της συζήτησης, εντοπίσαμε εκείνους τους κωδικούς που αποδίδουν περίπου το ίδιο νόημα ή πολύ κοντινά νοήματα και τους ομαδοποιήσουμε σε υποθέματα και σε θέματα

Όλοι οι κωδικοί, τα υποθέματα και τα θέματα της συνολικής Συζήτησης Αναστοχασμού μετά την 1<sup>η</sup> δράση θα μπορούσαν να οπτικοποιηθούν με τα παρακάτω σχήματα:







## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



### **3.1. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Π.Ο. ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Α.Π.Ε. & ΣΤΗΝ Ε.Δ. ΣΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ (στις θεωρίες τους και τις πρακτικές τους σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” & την Ε.Δ.)**

Πριν ξεκινήσω να εκθέτω τα αποτελέσματα θα ήθελα να επισημάνω πως τελική συγγραφή των αποτελεσμάτων συνέβαλε επιπρόσθετα στην διαδικασία τους αναστοχασμού για μένα την ίδια ως ερευνήτρια (McNiff, 2016) και μέσα από αυτήν την εγγενή αναστοχαστική επίδραση οδηγήθηκε περισσότερο στην επίγνωση μίας κατάστασης που την αισθανόμουν από πριν αλλά δεν μπορούσα να την εξηγήσω (Holly, 1989). Έτσι επανεξέτασα τις απόψεις μου σε σχέση με το τί άλλαξε στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο Κεφάλαιο αυτό των Αποτελεσμάτων θα καταγράψω τα αποτελέσματα κυρίως σε 3 φάσεις: στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της Ε.Δ.. Η πρόταση αυτή έγινε από την συνεπόπτρια καθηγήτρια κ. Κατσαρού, αφού τα αποτελέσματα στην διάρκεια του 1<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> Κύκλου ήταν τόσο εκτενή, που αν καταγραφόταν αναλυτικά η έκταση του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων θα ήταν υπερβολικά μεγάλη και αποτρεπτική για τον αναγνώστη. Επίσης η πρόταση της επόπτριας καθηγήτριας κ. Καλαϊτζιδάκη ήταν να ξεκινήσω την συγγραφή του Κεφαλαίου από τα αποτελέσματα που αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και εμένα στο πρόγραμμα και να συνεχίζω με τους μαθητές, λόγω του ότι ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων που αφορούσαν στους μαθητές ήταν υπερβολικά μεγάλος και θα διασπούσε στην αρχή του κεφαλαίου την συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων.

Ξεκινώντας λοιπόν με την καταγραφή των αποτελεσμάτων αναφορικά με την επιρροή του προγράμματος Α.Π.Ε. στους εκπαιδευτικούς θα άξιζε να επισημάνω ότι την επόμενη σχολική χρονιά ζήτησαν μόνοι τους να συνεχίσουν υλοποιώντας ξανά ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε.. Με δεδομένο αυτό το στοιχείο, ως επιστέγασμα της όλης προσπάθειας, μπορούμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στις προσωπικές θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και την Ε.Δ..

Άλλωστε, σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), πρωταρχικό ρόλο στην Ε.Δ. παίζουν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, τόσο οι ρητές όσο και οι άρρητες θεωρίες. Οι προσωπικές θεωρίες ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που διδάσκει ή που αντιδρά στην εισαγωγή μιας καινοτομίας. Στην Ε.Δ. μας ενδιαφέρουν οι άρρητες θεωρίες γιατί σε έναν καθοριστικό βαθμό διαμορφώνουν τις πρακτικές τους. Ιδιαίτερα δε οι άρρητες θεωρίες των εκπαιδευτικών είναι συχνά

ασυνειδητοποιήτες από τους ίδιους και έτσι, ενώ δεν μπορούν να τις εκφράσουν (γιατί δεν τις γνωρίζουν), κατευθύνουν τις πρακτικές τους. Για να επέλθει η οποιαδήποτε αλλαγή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών που αποτελεί και στόχο της Ε,Δ., απαιτείται προηγουμένως αλλαγή στις άρρητες θεωρίες, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολο να συμβεί.

Αυτή η αλλαγή στις προσωπικές θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των α) Συζητήσεων Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο., καθώς και στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου του β) Ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου προς τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο.. Τα αποτελέσματα όλων των θεματικών αναλύσεων έχουν οπτικοποιηθεί σε σχήματα, όπου φαίνονται ευδιάκριτα τα θέματα, τα υποθέματα και οι κωδικοί, ενώ τα αποτελέσματα των Αναλύσεων Περιεχομένου έχουν οπτικοποιηθεί σε πίνακες όπου αποτυπώνονται οι θεματικές κατηγορίες.

Η επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα και στην Ε.Δ. στους ίδιους δεν αποτυπώνεται στα *Ημερολόγια Παρατήρησης* τους ούτε και στο Προσωπικό μου Ημερολόγιο (*Ημερολόγιο Ερευνήτριας*). Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ ως συντονίστρια της έρευνας καταγράψαμε στα Ημερολόγια Παρατήρησης ό,τι θεωρούσαμε σημαντικό αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα τεθεί αρχικά. Όμως στην συζήτηση που είχε γίνει πριν ξεκινήσει η υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε., προσωπικά λόγω δικής μου υποκειμενικής αντίληψης, είχα ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να καταγράφουν στο Ημερολόγιο τους τις παρατηρήσεις τους σχετικά με ό,τι είχε σχέση μόνο με τους άλλους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, όπως: μαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς και εκπροσώπους τοπικών φορέων. Έτσι και στο δικό μου προσωπικό Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης δεν κατέγραψα παρατηρήσεις αναφορικά με την δική μας εμπλοκή στο πρόγραμμα και της επίδραση του στις δικές μας αντιλήψεις και στάσεις. Για τον λόγο αυτό άλλωστε, όταν έφτασα στο στάδιο της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, αποφάσισα έπειτα από συνεννόηση με την επόπτρια καθηγήτρια μου να μην αξιοποιήσω το Ημερολόγιο μου αφού αφορούσε καταγραφές αναφορικά κυρίως με τους μαθητές (για τους οποίους ήδη είχα δεδομένα από 3 διαφορετικές πηγές – τριγωνοποίηση) και δεν έδινε κάποια επιπλέον στοιχεία στα τελικά αποτελέσματα. Επίσης κατέγραφα μόνο τις παρατηρήσεις μου στην διάρκεια των περιβαλλοντικών δράσεων και των συζητήσεων στην τάξη, αφού σε καθημερινή βάση δεν είχα κάποια επαφή με τους μαθητές λόγω της θέσης μου στο σχολείο ως Υποδιευθύντρια, η οποία ήταν κυρίως διοικητική θέση που απαιτούσε να είμαι ως επί το πλείστον κλεισμένη στο γραφείο μου για διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων.

### 3.1.1. Οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” και την Ε.Δ. στην αρχή της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, μέσα από την καταγραφή της προβληματικής κατάστασης που αντιμετωπίζα στο σχολείο αυτό, όπου υπηρετούσα αρκετά χρόνια πριν την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αναδείχθηκε το γεγονός της μη υλοποίησης προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο επικεντρωμένοι στην κάλυψη της διδακτέας ύλης εφαρμόζοντας πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα και ακολουθώντας παιδαγωγικές προσεγγίσεις που περιοριζόταν μέσα στην τάξη. Επίσης δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε Έρευνα-Δράση.

Αυτή η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, καθώς οι αρχικές τους θεωρίες και πρακτικές σε σχέση με την εφαρμογή τόσο της παιδαγωγική προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και την Ε.Δ., καθώς επίσης και οι αρχικές τους επιφυλάξεις αποτυπώθηκαν και στις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις του **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς αφού ολοκληρώθηκε η Ε.Δ.. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν το πριν και το μετά ώστε να γίνει μια συνολική αποτίμηση της επίδρασης του προγράμματος Α.Π.Ε. μέσα από την Ε.Δ. στις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Έτσι στο ερωτηματολόγιο αυτό υπήρχε στην 5<sup>η</sup> ερώτηση ένα πεδίο που αφορούσε τις αρχικές τους γνώσεις, απόψεις, στάσεις, κ.α. Η κατάθεση της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

Ερώτηση 5: «*Περιγράψτε την προσωπική σας εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Έρευνας-Δράσης (γνώσεις, απόψεις, σκέψεις, εντυπώσεις, συναισθήματα και στάσεις) πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος: τόσο α) σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο όσο και β) σε σχέση με την ερευνητική μέθοδο της Έρευνας-Δράσης*»

Στην παρούσα ενότητα μας ενδιαφέρει να δούμε το πριν, δηλαδή τα αρχικά τους κίνητρα να συμμετάσχουν και οι αρχικές τους επιφυλάξεις. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους σε αυτήν την ερώτηση προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 8: Κίνητρα Συμμετοχής Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
Στο πρόγραμμα Α.Π.Ε.	<p><u>Περιέργεια</u></p> <p>αναφορικά με τη επίδραση που θα είχε η υλοποίηση του προγράμματος:</p> <p>α) στην παιδαγωγική διαδικασία</p> <p>β) στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών</p> <p>γ) στην ψυχολογία των μαθητών</p> <p>δ) στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών</p>	-	<p>1. Η καλή σχέση που είχε με τα υπόλοιπα μέλη της Π.Ο. (αίσθημα ασφάλειας)</p> <p>2. Πεποίθηση ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες</p>
Στην Ε.Δ.	<p><u>Πρόκληση</u></p> <p>να ασχοληθεί με μια εντελώς άγνωστη για εκείνον μορφή έρευνας</p>	-	<p>1. Ανάγκη απόκτησης εμπειρίας σε μια μορφή έρευνας για την οποία είχε μόνο θεωρητική γνώση</p> <p>2. Πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την δυνατότητα να εργαστούν με έναν διαφορετικό τρόπο</p>

Πίνακας 9: Αρχικές Επιφυλάξεις Εκπαιδευτικών Π.Ο. ως προς την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. και ως προς την εφαρμογή της Ε.Δ.

ΑΡΧΙΚΕΣ ΕΠΙΦΥΛΑΞΕΙΣ & ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ως προς...	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.	-	Αρχική Σύγχυση ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "place"	-
την εφαρμογή της Ε.Δ.	Αρχική Πεποίθηση ότι η Ε.Δ. ήταν μια υποκειμενική μορφή έρευνας αφού θεωρούσε ότι τόσο ο σχεδιασμός των δράσεων όσο και η αξιολόγηση τους θα γινόταν με τρόπο υποκειμενικό	Επιφύλαξη για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές ηλικίας 10 και 11 ετών θα μπορούσαν να καταγράψουν παρατηρήσεις στο ημερολόγιό τους	-

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις προσωπικές τους θεωρίες και πρακτικές και στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** (στις οποίες συμμετείχα και εγώ ως συντονίστρια του προγράμματος). Από τη Θεματική Ανάλυση των συζητήσεων αυτών προέκυψαν 6 θέματα. Στο παρακάτω πίνακα φαίνεται ποιά θέματα αναδείχθηκαν σε κάθε Συζήτηση Αναστοχασμού μετά από κάθε δράση:

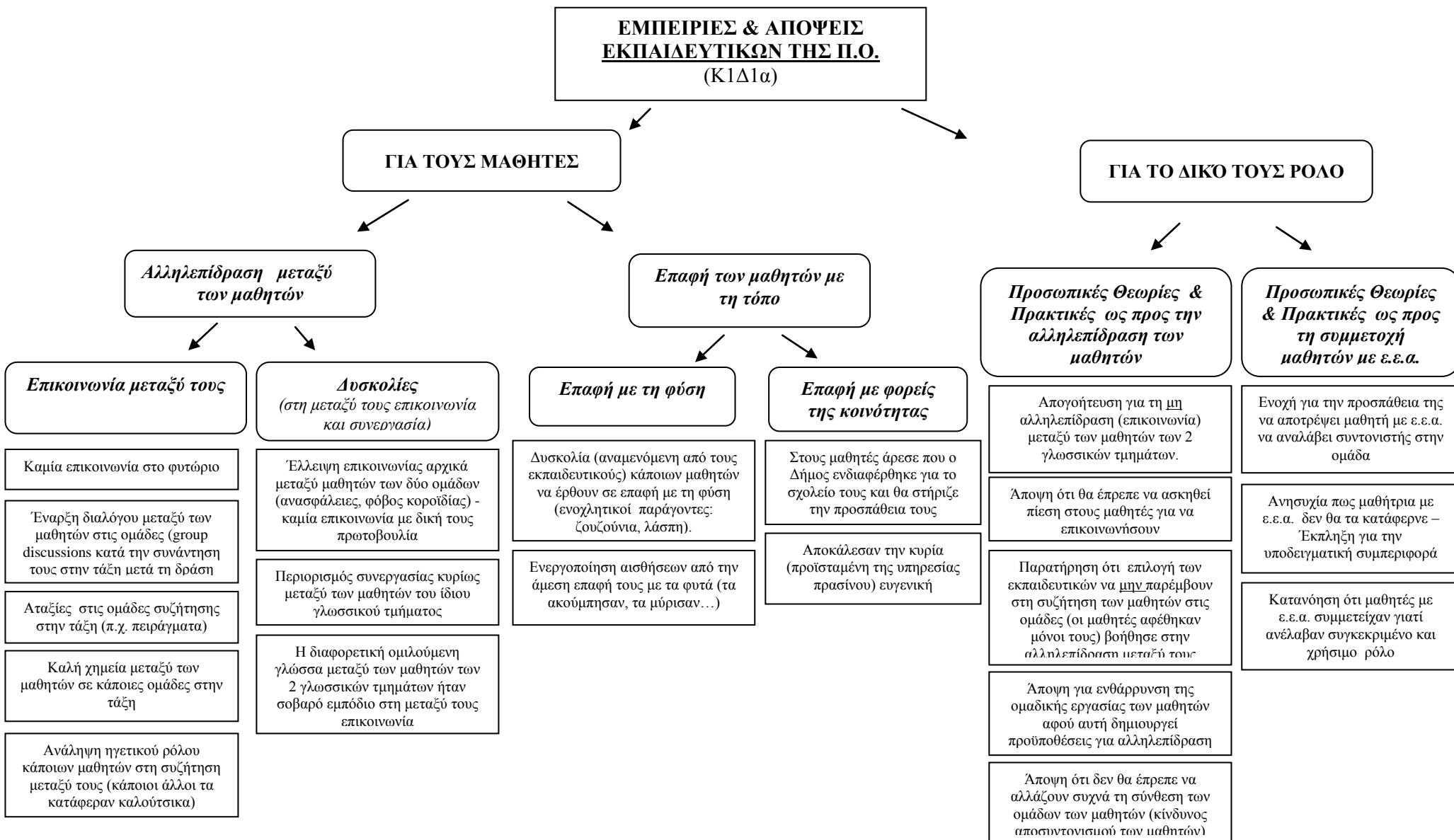
Πίνακας 10: Τα θέματα που αναδείχθηκαν στις Συζητήσεις Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. συνολικά ανά δράση

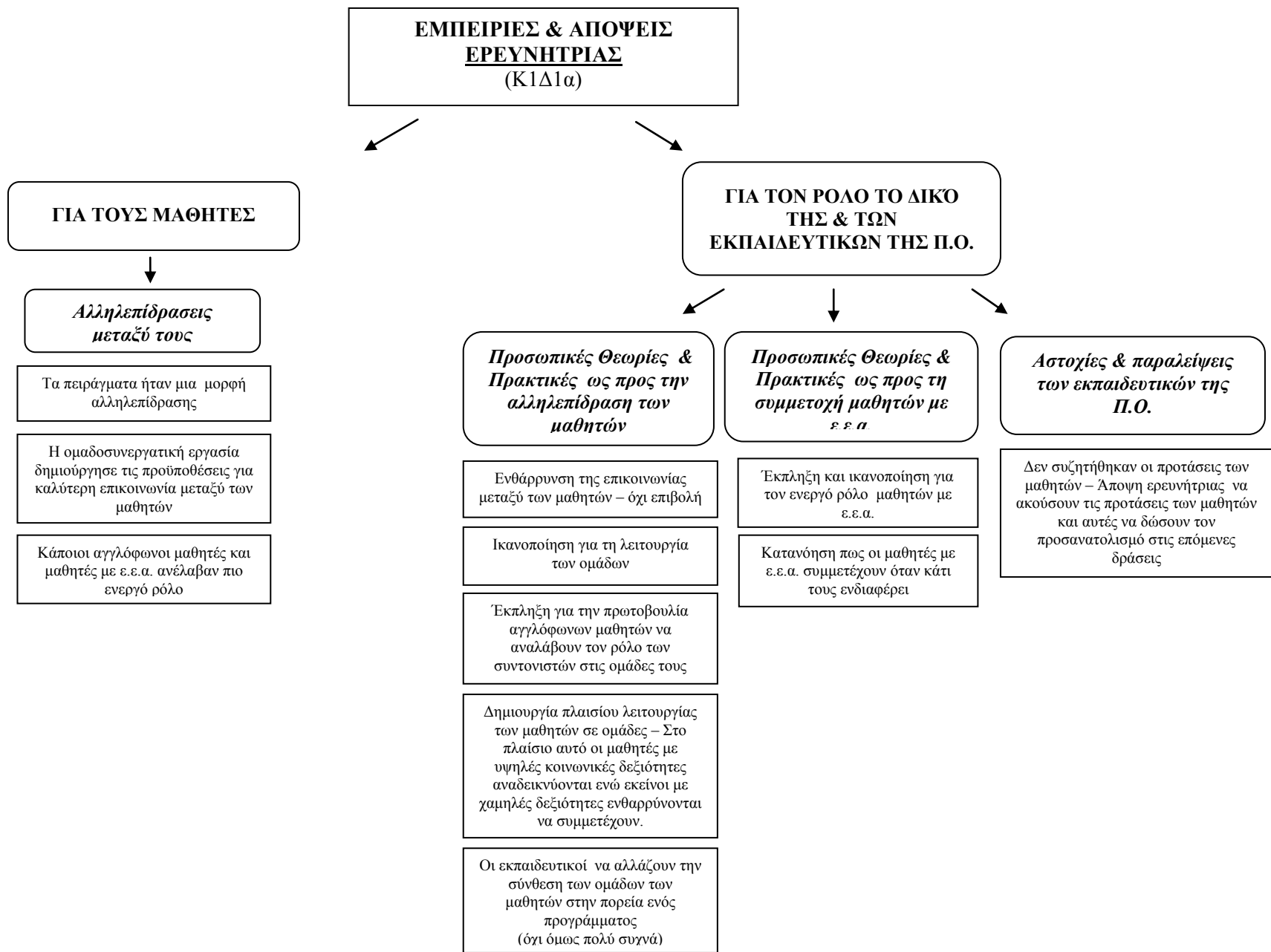
ΘΕΜΑΤΑ	ΔΡΑΣΕΙΣ								
	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η	9η
<b>1ο Θέμα:</b> <i>Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
<b>2ο Θέμα:</b> <i>Η επαφή των μαθητών με τον τόπο (φύση &amp; τοπική κοινότητα)</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
<b>3ο Θέμα:</b> <i>Συμμετοχή των μαθητών στη δράση</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
<b>4ο Θέμα:</b> <i>Θεωρίες &amp; Πρακτικές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. (σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της Ρ.Β.Ε και την Ε.Δ.)</i>	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>5ο Θέμα:</b> <i>Πλαίσιο Συνεργασίας μεταξύ τους &amp; Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Π.Ο.</i>					✓	✓			
<b>6ο Θέμα:</b> <i>Εναισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής και τοπικής κοινότητας</i>			✓	✓	✓	✓	✓		

Όμως θα πρέπει να επισημάνω ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** δεν αναφέρθηκαν εκτενώς και ξεκάθαρα στον ρόλο τον δικό τους σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένη στον τόπο” και την ερευνητική στρατηγική της Ε.Δ.. Έτσι κυρίως από τα συμφραζόμενα προέκυψε το 4<sup>ο</sup> Θέμα που αφορούσε τις Θεωρίες και τις Πρακτικές τους, καθώς και το 5ο Θέμα που αφορούσε στο Πλαίσιο Συνεργασίας μεταξύ τους και την Επαγγελματικής τους Ανάπτυξη. Μάλιστα απ’ ό,τι φαίνεται στον παραπάνω πίνακα μέχρι την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου δεν αναφερόταν καθόλου στις συζητήσεις στο πλαίσιο συνεργασίας και στις σχέσεις μεταξύ τους.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού μετά την 1<sup>η</sup> Δράση (Κ1Δ1), η υλοποιήθηκε σε 2 φάσεις (Κ1Δ1α: Επίσκεψη στο φυτώριο & Κ1Δ1β: Δημιουργία σχολικού κήπου) αποτυπώνονται οπτικοποιημένα στα παρακάτω σχήματα 9<sup>α</sup>, 9<sup>β</sup>, 9<sup>γ</sup> και 9<sup>δ</sup>, όπου παρουσιάζονται συγκεντρωτικά όλα τα Θέματα, τα Υποθέματα και οι Κωδικοί.

Σχήματα 9<sup>α</sup> - 9<sup>β</sup> - 9<sup>γ</sup> - 9<sup>δ</sup>: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 1<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε.







**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Π.Ο.  
μετά τη φύτευση του κήπου  
(Κ1Δ1β)**

**ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

**Αλληλεπίδραση μεταξύ  
τους**

Μόνο 2 από τους μαθητές του Αγγλόφωνου μιλούσαν στα ελληνόφωνα (και μόνο επειδή αυτοί οι μαθητές μιλούσαν ελληνικά )

**Επαφή των μαθητών με τη  
τόπο**

**Επαφή με τη φύση**

Μαθητής με φοβίες για τα κουνούπια και γενικά για την έκθεση του στη φύση, στη δράση φύτευσης συμμετείχε χωρίς ιδιαίτερη αναστολή

Εξέφρασαν τα συναισθήματα τους κατά τη δράση αναφέροντας:  
«τέλεια... υπέροχα... γλυκιά  
κούραση»

Μαθητής πρότεινε τρόπους προστασίας του κήπου μετά από προηγούμενες προσπάθειες που είχαν γίνει παλιότερα και απέτυχαν

Σε αυτήν την χρονική φάση δεν μπορούσε να φανεί αν ο ενθουσιασμός τους οφειλόταν στην διαδικασία ή στην διάθεση τους να βελτιώσουν το περιβάλλον τους

**Επαφή με φορείς  
της κοινότητας**

Τους άρεσε που ήρθαν ειδικοί (εξωτερικοί συνεργάτες)

**Συμμετοχή των μαθητών  
στη δράση**

Οι μαθητές ενδιαφέρονται κυρίως για τη βιωματική συμμετοχή τους στη δράση και όχι τόσο για την κατανόηση προφορικών οδηγιών

Κούραση μαθητών από την θεωρητική εισαγωγή των ειδικών και την αναμονή

**ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ**

**Προτάσεις για τον  
σχεδιασμό των επόμενων  
δράσεων**

Πρόταση για ολοκλήρωση της προσπάθειας βελτίωσης του προαύλιου χώρου (ταμπέλες, παγκάκια, βάνιμο περιφράξης, κ.α.) και έπειτα να συνεχιστούν οι δράσεις σταδιακά εκτός σχολείου

Πρόταση να μην εγκαταλειφτεί η φροντίδα του προαύλιου χώρου αλλά να είναι καθημερινή ρουτίνα (αυτό θα συμβεί αν οι μαθητές νιώσουν τον κήπο σαν κάτι δικό τους - ownership)

Πρόταση αξιοποίησης της κατασκευής γωνιάς αναψυχής με φυσική δόμηση ως μάθημα Ιστορίας και Πολιτισμού

Κατανόηση της ανάγκης να υιοθετηθούν οι προτάσεις των ίδιων των μαθητών

**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ  
μετά τη φύτευση του κήπου  
(Κ1Δ1β)**

**ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

**Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών**

Αλληλουποστήριξη μεταξύ των μαθητών

Ανάπτυξη συνεργασίας περισσότερο μεταξύ των μαθητών του ίδιου γλωσσικού τμήματος (λόγω της ίδιας ομιλούμενης γλώσσας)

**Επαφή των μαθητών με τη τόπο**

**Επαφή με τη φύση**

Οι μαθητές είχαν πάρει προσωπικά την προστασία του κήπου αποτρέποντας μαθητές άλλων τάξεων να παίζουν (από φόβο μήπως προκαλέσουν κάποια ζημιά)

Υπέρβαση δυσκολιών από τους μαθητές στην επαφή τους με τη φύση (π.χ. λάσπες και χώματα)

Έκφραση προσωπικής ευθύνης (το κάθε παιδί ήθελα να φτέψει το δικό του φυτό και να αναλάβει την υιοθεσία του)

Μη ξεκάθαρη έκφραση περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών (Σιγουριά πως θα εκφραστεί στην πορεία)

**Επαφή με φορείς της κοινότητας**

Τους άρεσε που ήρθαν ειδικοί (εξωτερικοί συνεργάτες) να τους βοηθήσουν

**Συμμετοχή μαθητών στη δράση**

Υπακοή τους ειδικούς ακλουθώντας τις υποδείξεις τους (Σ.Σ.: Πολύ χαμηλό επίπεδο συμμετοχής με βάση την κλίμακα Hart)

Μη αντιληπτή αίσθηση κούρασης στη δράση φύτευσης του κήπου (ενώ κατά την διάρκεια της ομιλίας στην επίσκεψη τους στο φυτώριο, βαρέθηκαν)

Προβληματισμός αν το κίνητρο συμμετοχής των μαθητών στη δράση ήταν το ενδιαφέρον για τη διαδικασία δημιουργίας του σχολικού κήπου ή αν το είδαν απλά ως παιχνίδι

**ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

**Προτάσεις για τον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων**

Να δοθεί έμφαση στις προτάσεις των μαθητών ώστε αυτές να δώσουν τον προσανατολισμό των επόμενων δράσεων

Να υπάρξει φροντίδα στη συνέχεια σε ό,τι δημιουργήθηκε από τους μαθητές

Να γίνονται δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα και σε άλλα μαθήματα π.χ. Εικαστικά

Να εγκαταλειφτεί η προσπάθεια που έχει γίνει στο προαύλιο του σχολείου όταν θα επεκταθούν οι δράσεις εκτός σχολείου

Να γίνει αποτύπωση περιβαλλοντικών μηνυμάτων μέσω ζωγραφικής στα σκαλοπάτια και σε τοίχους στο προαύλιο & να τοποθετηθούν ταμπέλες στα φυτά (ονόματα, ιδιότητες, ανάγκες)

Να φτιαχτούν τα παγάκια με τη μέθοδο της φυσικής δόμησης που προσφέρεται για βιωματική συμμετοχή των μαθητών (Εμπλοκή γονέων και φοιτητών στη δράση)

Ας δούμε αναλυτικά τα Θέματα, τα Υποθέματα και τους Κωδικούς που αφορούν τις Απόψεις και τις Εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αφορούν των ρόλο τον δικό τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.:

Η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού Κ1Δ1α έδειξε πως οι περιγραφές των εκπαιδευτικών Ε2 & Ε3 για τους μαθητές απέπνεαν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Φάνηκε να πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ασκήσει πίεση στους μαθητές για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Επίσης φάνηκε πως αντιμετώπιζαν διαφορετικά τους μαθητές με ε.ε.α.. αφού δεν τους έδιναν τις ίδιες ευκαιρίες για συμμετοχή στην εργασία στις ομάδες λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τους. Μάλιστα δεν είχαν αναφερθεί καθόλου αρχικά σε αυτούς τους μαθητές και μόνο έπειτα από σχετική ερώτηση της ερευνήτριας τοποθετήθηκαν. Μάλιστα η εκπαιδευτικός Ε2 εξεπλήγη θετικά κατά δήλωση της από το επίπεδο συμμετοχής τους.

*«Θυμάμαι αυτή τη φορά και νιώθω λίγο ένοχη γιατί τον (J.D.) τον αποθάρρυνα λιγάκι και προσπάθησα κάποιο άλλο παιδί να γράψει, επειδή δεν γράφει καλά, κουράζεται όταν γράφει και νόμιζα πως θα κουραζότανε αλλά εκείνος ήθελε να το κάνει...» Ε2*

*«Μιλάει Ελληνικά η Μ... λίγο με τη γραφή έχει και εκείνη πρόβλημα και ανησύχησα λιγάκι αλλά εφόσον μπορεί εκείνη να τα διαβάσει τί γράφει ((γελά)) εντάξει» Ε2*

Επίσης φάνηκε πως η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες δημιουργούσε στους εκπαιδευτικούς Ε2 & Ε3 κάποια αμηχανία αφού δήλωναν ότι οι μαθητές στις ομάδες κάνουν “αταξίες”. Για τις εκπαιδευτικούς αυτές οι αταξίες και τα πειράγματα δεν ήταν μια αποδεκτή μορφή επικοινωνίας. Αντίθετα εκπαιδευτικός Ε1 ήταν εξοικειωμένος με εργασία σε ομάδες που θεωρούσε πως δεν πρέπει να αλλάζουν σύνθεση συχνά.

Επίσης η εκπαιδευτικός Ε2 φάνηκε να είναι πολύ επιφυλακτική απέναντι στην βασική αρχή της παιδαγωγικής προσέγγισης της «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο» που αφορούσε στις δράσεις εκτός τάξης. Έτσι έβρισκε διάφορους λόγους για να δικαιολογήσει την επιφυλακτικότητα της *«πως ίσως οι καιρικές συνθήκες να μην ήταν καλές, πως οι μαθητές θα λερωνόταν τσαλαβουτώντας στις λάσπες, κ.α.»*.

Η εκπαιδευτικός Ε3, ενώ φάνηκε να έχει μια θεωρητική κατάρτιση στην Π.Ε. αφού μίλησε για τα είδη των φυτών *«αρωματικά, λαχανικά, κ.α.»*, εκδήλωσε μία αντίφαση σε σχέση με τις παιδαγωγικές αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Η αντίφαση αυτή αφορούσε στην άποψη της ότι χρειαζόταν άσκηση πίεσης στους μαθητές για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

*«Εντάξει η αλήθεια είναι ότι με δική τους πρωτοβουλία δεν επικοινωνούνε. Θα πρέπει να πάμε εμείς να τα πιέσουμε λίγο για να αρχίσουν να συζητάνε» Ε3*

Μια γενική διαπίστωση στην 1<sup>η</sup> Συζήτηση Αναστοχασμού ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους τις οποίες υποστήριζαν μονόπλευρα χωρίς να εκδηλώνουν κάποια ιδιαίτερη αλληλεπίδραση στον διάλογο. Η εκπαιδευτικός Ε2 μίλησε λιγότερο από όλους (253 λέξεις).

Φαινόταν να συμφωνεί πάντα με τις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών καθώς και με τις δικές μου, επαναλαμβάνοντας διαρκώς «Ναι» (μέτρησα πάνω από δέκα «ναι»!). Ο εκπαιδευτικός Ε1 μίλησε και αυτός σχετικά λίγο (366 λέξεις), όμως οι παρατηρήσεις του και οι προτάσεις του ήταν εύστοχες αφού έδειξε πως παρατηρούσε με προσοχή τους μαθητές και αναφέρθηκε σε συγκεκριμένα παραδείγματα (πραγματικά περιστατικά). Έτσι οι παρεμβάσεις του ήταν καίριες στην εξέλιξη της συζήτησης μη διατάζοντας να αναφερθεί και σε αρνητικά σημεία της δράσης: π.χ. «Στο φυτώριο δεν υπήρχε συνοχή όμως της ομάδας. Δηλαδή το κάθε παιδί λειτουργούσε με τους φίλους ή τις φίλες του γιατί δεν υπήρχε- δεν είχαν χωριστεί τα παιδιά σε ομάδες εκείνη τη στιγμή, ενώ στη συζήτηση τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες και υπήρχε αλληλεπίδραση» ή στη συνέχεια

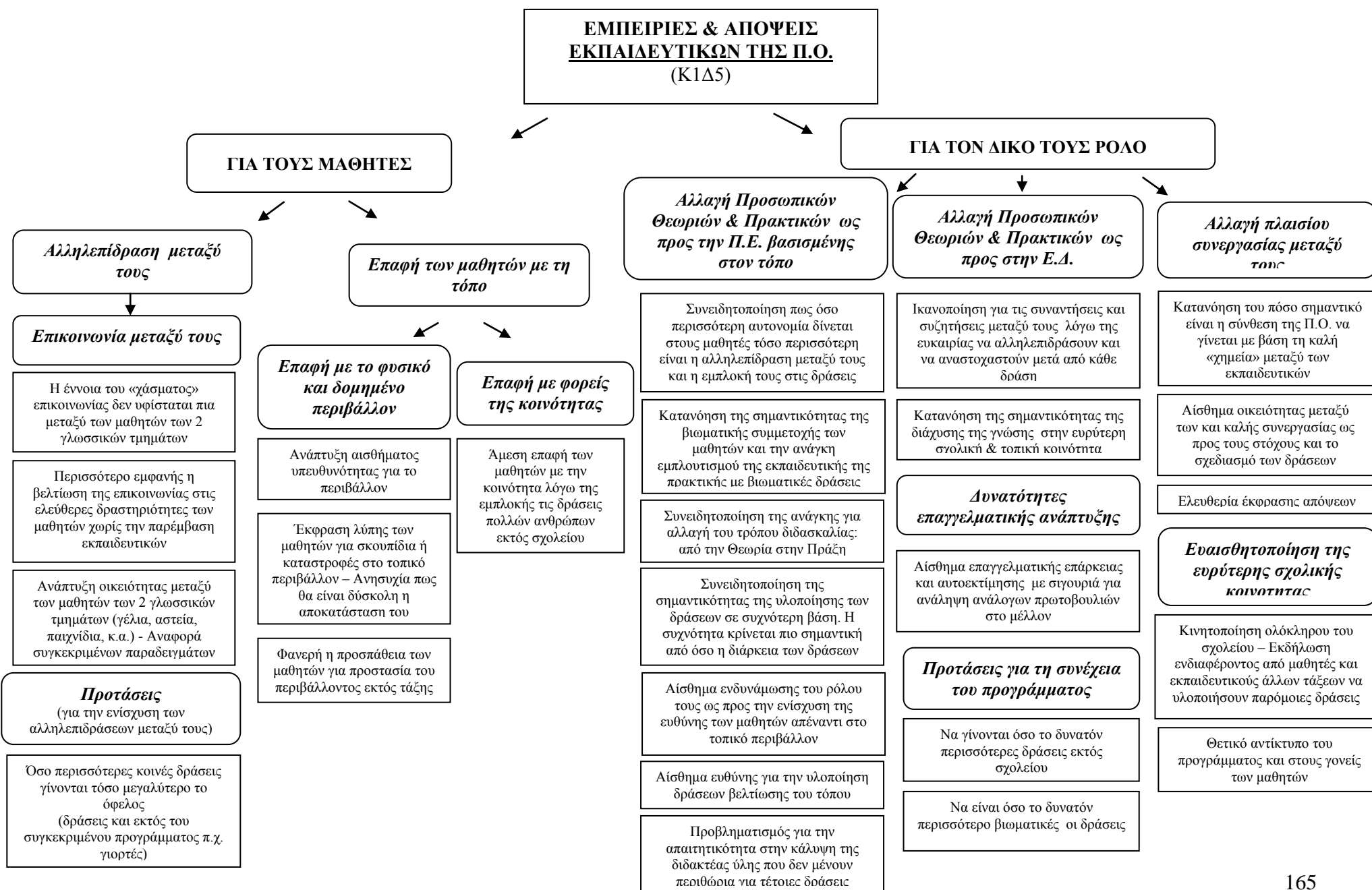
*«... δεν πρέπει κάποια στιγμή να αποκοπούμε από αυτό που έχουμε ήδη κάνει και, λέω εγώ τώρα, και να προχωρήσουμε σε κάτι άλλο ξεχνώντας αυτό που κάναμε. Δηλαδή η συντήρηση του κήπου θα πρέπει να είναι κάτι σαν μια ρουτίνα για τα παιδιά, γιατί θα πρέπει να το νιώσουνε και δικό τους τελείως.»* Επίσης είχε διαπιστώσει πως οι μαθητές βαριούνται τα λόγια και ανυπομονούν για δράση αναφερόμενος στις παρουσιάσεις των καθηγητών πανεπιστημίου.

Η Ε3 μίλησε περισσότερο (437 λέξεις), δεν ήταν πολύ δεκτική στις προτάσεις των άλλων ούτε στις δικές μου επιμένοντας στις δικές της θέσεις (π.χ. οι δράσεις να συνεχιστούν έξω από το σχολείο). Τελικά συμφώνησε μάλλον συγκαταβατικά να γίνει η δράση κατασκευής χώρου αναψυχής στο προαύλιο του σχολείου με παγκάκια αλλά εξέφρασε ταυτόχρονα και τη δυσπιστία της απέναντι στο Δήμο σε ό,τι αφορά την υποστήριξη τους, θεωρώντας ότι τα παγκάκια θα τα έφερνε έτοιμα ο Δήμος. Εντύπωση προκαλεί ότι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε δικές τους εντυπώσεις από την επαφή τους με τα φυτά αλλά αφιερώθηκε όλη η συζήτηση στο τί έκαναν οι μαθητές. Βέβαια αυτό μπορεί να οφείλεται και στις ερωτήσεις τις δικές μου που και εγώ περιορίστηκα μόνο σε ό,τι είχε σχέση με τους μαθητές.

### **3.1.2. Οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” και την Ε.Δ. κατά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.**

Κατά την Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. (Κ1Δ5) που ακολούθησε μετά την 5<sup>η</sup> Δράση (Συγκομιδή Λαχανικών από το Λαχανόκηπο του Σχολείου και Συλλογική Κουζίνα εκτός Σχολείου) προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα που αποτυπώνονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα:

Σχήματα 10<sup>α</sup> - 10<sup>β</sup>: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε.



**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ  
(Κ1Δ5)**

**ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

**Αλληλεπίδραση μεταξύ τους**

Αναγνώριση στοιχείων γεφύρωσης της απόστασης επικοινωνίας που υπήρχε μεταξύ των μαθητών στην αρχή της χρονιάς

Περισσότερο εμφανής η επικοινωνία των μαθητών σε ένα μη δομημένο πλαίσιο όπου εκφραζόταν καλύτερα (πιο άνετα)

**Δυσκολίες & Προτάσεις**  
(στην ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους)

Αναγκαιότητα μεγαλύτερης προσπάθειας για περαιτέρω ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών στην πορεία του προγράμματος

Η αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων θα ήταν πιο άμεση εάν υπήρχε η δυνατότητα εξεύρεσης περισσότερου χρόνου για κοινές δράσεις & για δράσεις σε μη δομημένο πλαίσιο

Ύπαρξη πίεσης λόγω της επίτευξης στόχων του αναλυτικού προγράμματος και άλλων υπηρεσιακών υποχρεώσεων με αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου για περισσότερη συνεργασία και περισσότερες κοινές δράσεις

**Επαφή των μαθητών με τη τόπο**

Σταδιακή ενίσχυση του αισθήματος νοιάξιματος για το τοπικό περιβάλλον

**ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟ ΔΙΚΟ ΤΗΣ & ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Π.Ο.**

**Αλλαγή Προσωπικών Θεωριών & Πρακτικών ως προς την "Π.Ε. βασισμένης στον τόπο"**

Ενίσχυση του αισθήματος της εκπαιδευτικής της ευθύνης ως προς την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές για την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος

Συνειδητοποίηση των ευκαιριών για την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις. (π.χ. έκρινε πως η Ε3 απέκτησε μια δημιουργική συμμετοχή στην ομάδα)

Συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της εμπλοκή φορέων της τοπικής κοινότητας στις δράσεις Π.Ε.

**Δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της Ε.Δ.**

Ενίσχυση του αισθήματος επαγγελματικής αυτοεκτίμησης αφού η συμμετοχή της στην έρευνα της έδινε την αίσθηση ότι μπορούσε να πετύχει περισσότερα πράγματα

Ικανοποίηση για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα (προβληματισμός για τη μη επαρκή αξιοποίηση όλων των ευκαιριών λόγω έλλειψης χρόνου)

**Αλλαγή πλαισίου συνεργασίας μεταξύ τους**

Ικανοποίηση από τη δόμηση ενός θετικού πλαισίου επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. (συμπεριλαμβάνοντας και την ίδια)

Αίσθημα οικειότητας απέναντι στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. & αίσθημα ελευθερίας έκφρασης οποιασδήποτε σκέψης, ιδέας και πρότασης (ακόμα και απέναντι στην εκπαιδευτικό Ε3 που δεν γνώριζε πού καλά στην αρχή της χρονιάς)

**Εναισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας**

Πεποίθηση ότι η επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος μέσω της Ε.Δ. φαινόταν όχι μόνο στους άλλους μαθητές αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για τη διάχυση της γνώσης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού Κ1Δ5 διήρκεσε πολύ περισσότερο από όλες τις άλλες προηγούμενες συζητήσεις, γιατί εκείνη την ημέρα φρόντισα να έχουμε περισσότερο χρόνο για συζήτηση αφού έκρινα πως λόγω της ολοκλήρωσης του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. χρειαζόταν να γίνει ένας συνολικός και εκτενέστερος αναστοχασμός. Στη συζήτηση αυτή αναπτύχθηκε ένας πιο ουσιαστικός και ειλικρινής διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε εμένα ως ερευνήτρια, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός Ε1 μίλησε περισσότερο από τις προηγούμενες φορές παίρνοντας το λόγο μόνος τους χωρίς να ερωτηθεί, προκειμένου να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις. Ομοίως και η Ε2 δεν δίσταζε καθόλου να πάρει το λόγο και να ζητήσει διευκρινίσεις από την ερευνήτρια αναφορικά με τις απόψεις της. Έτσι, ενώ συνήθως δεν μίλαγε πολύ, στην συγκεκριμένη συζήτηση αναστοχασμού έπαιρνε το λόγο και μιλούσε αρκετά (συχνά η τοποθέτηση του ήταν μία ολόκληρη παράγραφος) και μάλιστα μοιραζόταν και πολύ προσωπικές του σκέψεις. Επίσης η εκπαιδευτικός Ε3 πήρε κάποιες φορές τον λόγο από μόνη της χωρίς να της τον απευθύνω εγώ ως συντονίστρια της συζήτησης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αναφέρθηκαν στις μεταξύ τους σχέσεις τονίζοντας ότι υπήρχε μια καλή χημεία από την αρχή του προγράμματος μεταξύ τους και πως η εκπαιδευτικός Ε3 ως νέο μέλος (αφού δεν συμμετείχε στην προέρευνα) γρήγορα εντάχθηκε στην ομάδα. Όπως δήλωσε η ίδια δεν ένιωθε πίεση μέσα από τις συχνές συναντήσεις της ομάδας, αλλά αντίθετα χαιρόταν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους νιώθοντας πια άνεση να εκφραστεί αβίαστα.

*«...μ' αρέσει που έχουμε αυτή την ευκαιρία να αλληλεπιδρούμε και να μιλάμε, πώς μας φάνηκε το ένα, πως μας φάνηκε το άλλο, τι μπορούμε να διορθώσουμε.....». Ε3*

*«Σίγουρα! από την αρχή της σχολικής χρονιάς βήμα-βήμα η επικοινωνία μεταξύ μας και η συνεργασία γίνεται όλο και πιο ουσιαστική». Ε3*

Ο εκπαιδευτικός Ε1 μίλησε για «καλή χημεία» που υπήρχε μεταξύ τους και τόνισε πως αυτή ήταν η βάση της κατάλληλης σύνθεσης της ομάδας, η οποία έγινε από την αρχή με γνώμονα τα κοινά τους ενδιαφέροντα και τις κοινές τους εκπαιδευτικές ανησυχίες. Η εκπαιδευτικός Ε2 κάνοντας έναν αναστοχασμό για τον δικό της ρόλο στην ομάδα, εξέφρασε την αρχική δυσκολία της να εκφραστεί αφού όπως δήλωσε ήταν γενικά «κλειστός άνθρωπος». Όμως, όπως δήλωσε η ίδια, σταδιακά αισθάνθηκε τέτοια οικειότητα στην ομάδα που άρχισε να «ανοίγεται».

*«...είμαι σαν άνθρωπος πιο κλειστός ίσως και φέτος δεν ξέρω, μου φαίνεται πως μπορώ να ρωτήσω κάποια πράγματα παραπάνω, να μιλήσω παραπάνω στο... κι εντάζει είναι λίγο πιο εύκολα. Είναι πιο εύκολη η συνεργασία μου φαίνεται...». Ε2*

Μάλιστα ο εκπαιδευτικός Ε1 θυμήθηκε πως την προηγούμενη χρονιά η εν λόγω συνάδελφος του δεν μιλούσε σχεδόν καθόλου, ενώ τώρα εξέφραζε τις απόψεις της χωρίς κανένα ενδοιασμό. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός Ε1 πείραζε αστεειυόμενος την εκπαιδευτικό Ε2 λέγοντας της ότι «έγινες παρεμβατική» κατά

την διάρκεια του προγράμματος «ενώ την προηγούμενη χρονιά δεν μιλούσες πολύ» δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός Ε1 δεν δίσταζε να πει ανοιχτά τη γνώμη του (πιστεύω αυτό, πιστεύω εκείνο...) και με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνει τη βελτίωση της Ε2 που αρχικά ήταν διστακτική να εκφράσει τις δικές της απόψεις και συμφωνούσε συνήθως με τους άλλους. Τέλος, το γεγονός ότι γινόταν πειράγματα μεταξύ των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι γελούσαν όλοι μαζί, δείχνει και το κλίμα οικειότητας που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους.

Επιπλέον, από τη Θεματική Ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. έκαναν μία θετική αξιολόγηση της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” αναφερόμενοι στα θετικά χαρακτηριστικά της. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός Ε1 δήλωσε εντυπωσιασμένος από το γεγονός ότι «πρώτη φορά συμμετείχε σε πρόγραμμα που έχει γίνει γνωστό με τόσους διαφορετικούς τρόπους» (προφανώς αναφέρεται στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν με τους φορείς της κοινότητας το οποίο είναι και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο).

Επιπλέον η εκπαιδευτικός Ε3 φάνηκε πως κατανόησε την ανάγκη βιωματικών δράσεων «Να κάνουμε πράγματα, αυτό είναι το πιο σημαντικό! Ούτε οι μαθητές βαριούνται όταν συμμετέχουν ενεργά ούτε εμείς! Είναι τελείως διαφορετική η διάθεσή μας κάθε φορά που θα ξεκινήσουμε μια δράση» και αξιολόγησε επίσης ως «πολύ θετική την επαφή των παιδιών με την κοινότητα» (χαρακτηριστικό της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”) δηλώνοντας ότι στις δράσεις του προγράμματος «εμπλέκονται άνθρωποι εκτός σχολείου με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν άμεση επαφή με την κοινότητα..... και το πιο σημαντικό το σχολείο να ανοίξει στην κοινωνία» (θυμάται πως είχε τονιστεί από την αρχή αυτό το χαρακτηριστικό της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο). Όμως ταυτόχρονα θεωρεί πως δεν είναι εύκολη υπόθεση η επαφή με φορείς της κοινότητας (θέτει και ένα πρόβλημα για την υλοποίηση της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης: την επαφή με τους φορείς της κοινότητας). Δήλωσε πως η ίδια δεν θα μπορούσε να το κάνει «αφού δεν γνωρίζω πρόσωπα και πράγματα του τόπου» (έτσι δίνει τα εύσημα σε εμένα ως ερευνήτρια και μόνιμη κάτοικο της πόλης που γνωρίζα καλά τους τοπικούς φορείς και έκανα όλο τον κόπο να επικοινωνήσω μαζί τους). Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αναφέρθηκαν επίσης στο αντίστοιχο θετικό αντίκτυπο του προγράμματος τόσο στους γονείς των μαθητών «θετικό feedback» όσο και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. έκριναν επίσης ότι συνέβαλε καθοριστικά σε αυτήν την ευαισθητοποίηση το γεγονός «ότι έγινε διάχυση του προγράμματος προς τα έξω μέσα από ποικίλες παρουσιάσεις».

Στο πλαίσιο αυτής της θετικής αξιολόγησης του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ενεπλάκησαν συναισθηματικά στο πρόγραμμα (π.χ. εξέφρασαν συναισθήματα έκπληξης και ανησυχίας που χάλασαν τα παγκάκια, καθώς και χαράς που φτιάχτηκαν ζανά). Συνειδητοποίησαν επίσης τις δικές τους δυνατότητες ως εκπαιδευτικοί ως προς τη βελτίωση του τοπικού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός Ε1 δήλωσε ότι ένιωσε αίσθημα αισιοδοξίας για την δυνατότητα του ως εκπαιδευτικός να παρέμβει και να βελτιώσει τον



περιβάλλοντα χώρο και το εργασιακό περιβάλλον (κάτι που δεν το περίμενε και ήταν έκπληξη για αυτόν). Ως απόρροια της συνειδητοποίησης της σημαντικότητας του ρόλου του ήταν το γεγονός ότι αισθανόταν πια ότι μπορούσε να επηρεάσει και τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση (της προσπάθειας βελτίωσης του τόπου).

*«Εγώ θεωρώ ότι κυρίως [...] αισθάνεσαι πιο υπεύθυνος, επειδή είδες ότι μπορείς να παρέμβεις και να βελτιώσεις τον περιβάλλοντα χώρο [...] το ένιωσα κι εγώ. Ότι τελικά μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις και πολύ πιο εύκολα απ' ότι ίσως περίμενα ή νόμιζα κλπ. Αυτό σε κάνει κατευθείαν πιο υπεύθυνο και πιο αισιόδοξο. Εμένα δηλαδή με έκανε και πιο αισιόδοξο. Υπάρχουν τρόποι παρέμβασης...[...] δηλαδή βλέπεις ότι εφόσον εξαρτάται από σένα όλο αυτό και το ότι μπορείς να το μεταλαμπαδεύσεις στους ίδιους τους μαθητές, αισθάνεσαι ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη, γιατί βλέπεις ότι έχεις ένα ηγετικό- σημαντικό ρόλο» E1*

Η εκπαιδευτικός E2 κάνοντας έναν αναστοχασμό σε ό,τι αφορά στον δικό της ρόλο, δήλωσε ότι είχε βελτιωθεί η κατανόηση της για το πρόγραμμα «καταλαβαίνω πού πάει και τί ζητάμε» και πως ενώ στην αρχή ήταν πολύ επιφυλακτική, στην πορεία άλλαξε ο τρόπος που σκεφτόταν.

*«...και κάποιο δικό μου project να κάνω κάποια στιγμή και με άλλη δασκάλα, πιο έτσι μικρό, νομίζω πως έχει με αλλάξει όλο αυτό που γίνεται εδώ, ο τρόπος που σκέφτομαι και μπορεί να τολμήσω να κάνω κάτι παρόμοιο [...] που δεν θα το έκανα παλιά». E2*

Η ίδια εκπαιδευτικός παραδέχτηκε ότι έως τότε η διδασκαλία της ήταν κυρίως θεωρητική αφού όπως δήλωσε έτσι είχε μάθει να διδάσκει. Κάνοντας έναν αναστοχασμό στην αλλαγή των στάσεων και διδακτικών πρακτικών της, δήλωσε πως έκανε μια στροφή από τη θεωρία στην πράξη, συνειδητοποιώντας, απαλλαγμένη πια από το άγχος της κάλυψης της «διδασκτέας ύλης», το πόσο σημαντική είναι η υλοποίηση βιωματικών δράσεων. Έτσι πρότειναν στη συνέχεια του προγράμματος να γίνουν περισσότερες δράσεις εκτός σχολείου και μάλιστα οι δράσεις αυτές να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο βιωματικές. Η εκπαιδευτικός E2 δήλωσε πως συνειδητοποίησε την σημαντικότητα της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών και την ανάγκη εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής της πρακτικής με βιωματικές δράσεις (δυνατό εργαλείο = μεθοδολογικά). Μάλιστα δήλωσε ότι αυτό το εργαλείο (βιωματική συμμετοχή των μαθητών) θα το εφαρμόσει γενικά στην διδακτική της μεθοδολογία στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Αυτό είναι σημαντικό να το λέει μια εκπαιδευτικός που (όπως η ίδια δήλωσε) ήταν συντηρητική έως τότε ως προς τις διδακτικές της πρακτικές. Επιπλέον η ίδια εκπαιδευτικός υποστήριξε θερμά ένα από τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο: Να γίνονται δράσεις εκτός σχολείου προσανατολισμένες στο κοντινό και ευρύτερο τοπικό περιβάλλον.

*«Εγώ έχω δει προσωπικά πόσο σημαντικό είναι οι δράσεις να συμμετέχουν τα παιδιά. Είναι πολύ-πολύ δυνατό εργαλείο και θα ήθελα πιο πολλές δράσεις να εντάξω στον τρόπο που διδάσκω [...] η εκπαίδευσή μου ήταν σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι έμαθα να διδάσκω. Αλλά βλέπω τώρα πως οι δράσεις είναι πολύ πιο σημαντικές από τις θεωρίες. Και πρέπει να βγαίνουμε έξω περισσότερο...». E2*

Αυτή η δήλωση της με ξάφνιασε προσωπικά γνωρίζοντας το πόσο διστακτική ήταν αρχικά η εκπαιδευτικός E2 να βγει εκτός τάξης. Ήταν μια έκπληξη για μένα αυτή η ειλικρινής κατάθεση ψυχής που

μάλλον δεν την περίμενα. Ήταν μια πολύ ωραία στιγμή αναστοχασμού της Ε2 και πολύ σημαντική στιγμή για την Ε.Δ. που μια συντηρητική εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί την ανάγκη να αλλάξει την διδακτική της προσέγγιση.

Επιπλέον από τη Θεματική Ανάλυση προέκυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. έκαναν μία θετική αξιολόγηση και σε ό,τι αφορά στην ερευνητική προσέγγιση της Ε.Δ. που υλοποιήθηκε. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τον ρόλο τους ως προς τη αναστοχαστική διαδικασία αφού δεν περίμεναν πια τις επίσημες συζητήσεις αναστοχασμού (κάθε 2<sup>η</sup> Παρασκευή), αλλά όπως δήλωσε η Ε2 «*συζητάμε συχνά μεταξύ μας για την εξέλιξη του προγράμματος και της έρευνας*» σε άτυπες συζητήσεις που είχαν ακόμα και τα διαλείμματα μεταξύ τους (χωρίς τη συμμετοχή της ερευνήτριας). Ο εκπαιδευτικός Ε1 δήλωσε πως ένα από τα κίνητρα του για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα μέσω της Ε.Δ. ήταν οι ευκαιρίες που περίμενε πως θα είχε για την προσωπική του εξέλιξη. Δήλωσε συγκεκριμένα ότι αισθανόταν πως θα είχε κέρδος από την συμμετοχή του στο πρόγραμμα και πως αυτή η συμμετοχή θα τον βοηθούσε μελλοντικά (όχι τόσο επαγγελματικά αλλά περισσότερο ως εμπειρία αφού πίστευε ότι θα κέρδιζε κι άλλα πράγματα). Η προσδοκία αυτή επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό αφού ενδυναμώθηκε ο ρόλος του ως εκπαιδευτικός νιώθοντας πια (όπως ο ίδιος δήλωσε) ότι είχε έναν ηγετικό ρόλο.

*«Εγώ αισθάνομαι ότι παίρνω πράγματα από το πρόγραμμα τα οποία σίγουρα θα με βοηθήσουν μελλοντικά. Και ήταν και ένας από τους προσωπικούς λόγους τους οποίους ενεπλάκην στο πρόγραμμα. Δεν ξέρω πόσο θα με βοηθήσει επαγγελματικά να εξελιχθώ, αλλά σίγουρα θα με βοηθήσει ουσιαστικά με την εμπειρία που αποκτώ. Ήδη το νιώθω και πιστεύω ότι μέχρι το τέλος αυτό θα μεγαλώσει ακόμη περισσότερο» Ε1*

*«Ναι... Αισθάνθηκα και αισθάνομαι... ότι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή μου σε επαγγελματικό επίπεδο» Ε1*

Βέβαια οι εκπαιδευτικοί ενώ γενικότερα εισέπραξαν ένα αίσθημα ικανοποίησης από την εμπλοκή τους τόσο στο πρόγραμμα “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και στην Ε.Δ., όμως από την άλλη πλευρά τόνισαν και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως: α) την έλλειψη ουσιαστικού χρόνου συνεργασίας μεταξύ τους λόγω των πολλών τυπικών υποχρεώσεων που έχουν καθημερινά, καθώς και β) του μεγάλου φόρτου εργασίας λόγω του τεράστιου όγκου της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλύψουν ως πιεστική υπηρεσιακή υποχρέωση.

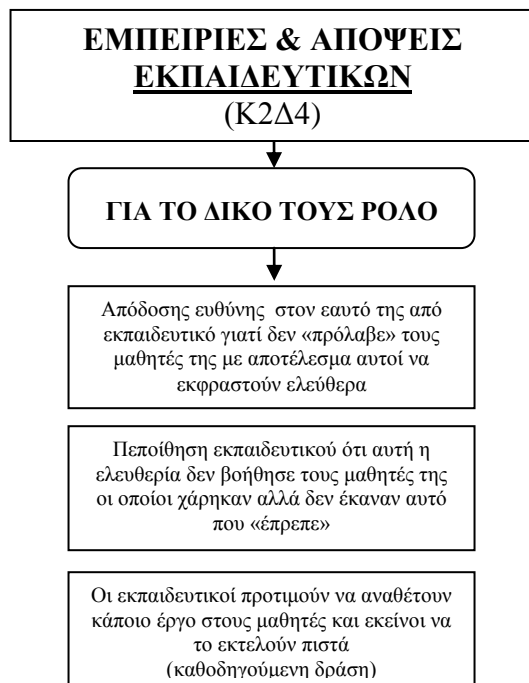
*«Είναι απαιτητική η ύλη. Όταν έχεις μεγάλη τάξη [...] είναι τέτοιος ο όγκος της ύλης που εντάξει, δεν σου αφήνει περιθώρια για (ουσιαστική συνεργασία)...» Ε3*

*«Όταν μας πιέζει τόσο πολύ ο χρόνος και οι υποχρεώσεις, το ότι καταφέρνουμε και εξασφαλίζουμε μια ώρα και συζητάμε μεταξύ μας μου φαίνεται άθλος» Ε*

### 3.1.3. Οι θεωρίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” & την Ε.Δ. λίγο πριν το τέλος του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. (Κ2Δ4)

Κατά τη Θεματική Ανάλυση της τελευταίας Συζήτησης Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά τη δράση Κ2Δ4 (Συλλογική κυριακάτικη δράση αναβάθμισης της κοντινής παραλίας) διαπιστώνουμε ότι δεν έγιναν πολλές αναφορές σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στους ίδιους. Όμως μέσα από την Θεματική Ανάλυση της συζήτησης αυτής μπορούμε από τα συμφραζόμενα να κάνουμε κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με τις σοβαρές αντιστάσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν παγιωμένες θεωρίες και πρακτικές και να υιοθετήσουν νέες διδακτικές τεχνικές που να απορρέουν από νέες παιδαγωγικές και ερευνητικές προσεγγίσεις όπως είναι η Π.Ε. βασισμένης τον τόπο και η Ε.Δ.. Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αναφορικά με το θέμα αυτό φαίνονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 11: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στους ίδιους



Στην διάρκεια της Θεματικής Ανάλυσης αυτής της Συζήτησης Αναστοχασμού (Κ2Δ4), η επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη μέσα από μια εύστοχη ερώτηση με βοήθησε να κατανοήσω μια σοβαρή αντίφαση. Συγκεκριμένα με ρώτησε πως συνέβη στη συγκεκριμένη δράση να θέσουμε όρια και περιορισμούς αφού ως εκπαιδευτικός – ερευνήτρια φαινόταν να αντιλαμβάνομαι την αξία της ελεύθερης

καλλιτεχνικής έκφρασης. Έτσι συνειδητοποιήσα πως ενώ σχεδόν είχαμε φτάσει στο τέλος του προγράμματος, τόσο εγώ προσωπικά όσο και οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. διατηρούσαμε ακόμα σοβαρές αντιστάσεις ως προς τις αντιλήψεις μας σχετικά με την αυτενέργεια των μαθητών και τον βαθμό συμμετοχής τους στις βιωματικές δράσεις. Συγκεκριμένα υπήρχε μία *αντίφαση* μεταξύ αυτών που υποστηρίζαμε θεωρητικά ως εκπαιδευτικοί με βάση τις σύγχρονες έρευνες και αυτών που τελικά πράτταμε. Φαίνεται λοιπόν πως τελικά ήταν δύσκολο να ξεφύγουμε από παγιωμένες πρακτικές. Έτσι στην συγκεκριμένη δράση δώσαμε οδηγίες στους μαθητές και τους ζητήσαμε να εκφραστούν εικαστικά με προκαθορισμένο θέμα και σε προκαθορισμένα πλαίσια.

Η δυσκολία στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στην αυτενέργεια των μαθητών φάνηκε στην εκπαιδευτικό Ε2 η οποία είχε σαστίσει με την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Συγκεκριμένα φάνηκε πολύ προβληματισμένη γιατί οι μαθητές δεν ακολούθησαν το προκαθορισμένο θέμα αλλά εκφράστηκαν πολύ ελεύθερα. *«Ήταν εντάξει όλα, μέχρι που έπιασαν τα δικά μου (παιδιά) το σπρί... και δεν ακολούθησαν το θέμα, που ήταν ψάρια, θάλασσα, ο βυθός....»* Ε2

Μάλιστα, απέδωσε ευθύνη στον εαυτό της γιατί δεν πρόλαβε να σταματήσει τους μαθητές της από την κεκτημένη ταχύτητα που είχαν να εκφραστούν ελεύθερα. *«Όχι δεν ήξερε (ο Β.Α.) και λιγάκι μπορεί να φταίω και εγώ εκεί, δεν τα πρόλαβα...»* Ε2. Απόρησε μάλιστα από την παρότρυνση των εικαστικών προς τους μαθητές *«Κάντε ό,τι θέλετε!»* Έτσι, όπως ανέφερε η ίδια, μπορεί να χάρηκαν αλλά δεν έκαναν αυτό που έπρεπε *«Δεν τα βοήθησε»*. Σε αυτό το σημείο της συζήτησης αναστοχασμού θα μπορούσα προσωπικά να σχολιάζω πως η εκπαιδευτικός Ε2 είδε αυτοκριτικά αυτήν της την στάση και άκουσε προσεκτικά την άποψη που εξέφρασα ότι ίσως αυτή η παραίνεση των εικαστικών προς τους μαθητές ήταν μια συνειδητή επιλογή τους γιατί επιδίωκαν την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών. Όμως αυτό το αίσθημα ενοχής της εκπαιδευτικού Ε2 στην διάρκεια της δράσης (που δεν πρόλαβε τους μαθητές της) επιβεβαιώνει τη συντηρητική στάση που είχε ως προς τη διδασκαλία και μάθηση. Μία στάση που είχε προκύψει και από την ανάλυση του ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου που είχε δοθεί στους εκπαιδευτικούς στο τέλος της έρευνας.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Π.Ο. απέναντι σε καινοτόμες εκπαιδευτικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί είδαν με θετική διάθεση τόσο την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ., αφού διαπίστωσαν ότι συνέβαλε σημαντικά στην αλλαγή του τρόπου θεώρησης των εκπαιδευτικών πρακτικών τους και της διδακτικής μεθοδολογίας τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι αντιλήφθηκαν περισσότερο την σημαντικότητα του ρόλου τους και την ανάγκη μετακίνησης τους από την θεωρία στην πράξη μέσα από τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής με βιωματικές δράσεις και την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας τους έτσι ώστε να είναι

περισσότερο ενεργή η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε δράσεις. Επίσης αναδείχθηκε η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών της ανάγκης για άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα.

Όμως εν κατακλείδι, θα μπορούσα να αποδώσω τις περιορισμένες αναφορές των εκπαιδευτικών στις Συζητήσεις Αναστοχασμού στον ρόλο το δικό τους στην αντίληψη τη δική μου για την πορεία της έρευνας που επικεντρωνόταν στους μαθητές. Εξάλλου η περιορισμένη καταγραφή σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών της Π.Ο. πιθανά να είναι δικαιολογημένη αφού σύμφωνα με την Κατσαρού (2016) η όποια αλλαγή στις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη, πολύ περισσότερο δε όταν αυτές δεν εκφράζονται ρητά. Έτσι μέσα από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή των μαθητών, αντανακλώνται οι θεωρίες τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η δική τους φιλοσοφία για την εκπαίδευση.

-----

Επίσης, αφού ολοκληρώθηκε η Ε.Δ., θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια συνολική αποτίμηση της επίδρασης του προγράμματος Α.Π.Ε. στις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών απέναντι τόσο στην παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και απέναντι στην ερευνητική στρατηγική της Ε.Δ.. Έτσι στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν μία συνολική αποτίμηση των εμπειριών, των δυσκολιών και των προκλήσεων που βίωσαν κατά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. καθώς και τις απόψεις τους αναφορικά με τα κίνητρα που είχαν για να συμμετάσχουν όσο και με τις επιδράσεις του προγράμματος στην επαγγελματική τους αυτοεικόνα και εξέλιξη. Επίσης υπήρχε κάποια ερώτηση που αφορούσε τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε και της Ε.Δ. στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

Ερώτηση 5: «Περιγράψτε την προσωπική σας εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. στα πλαίσια της συγκεκριμένης Έρευνας-Δράσης (γνώσεις, απόψεις, σκέψεις, εντυπώσεις, συναισθήματα και στάσεις πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος: τόσο α) σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο όσο και β) σε σχέση με την ερευνητική μέθοδο της Έρευνας-Δράσης)»

Ερώτηση 6: «Περιγράψτε τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίσατε προσωπικά κατά την συμμετοχή σας, τόσο α) στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. όσο και β) στην υλοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου της Έρευνας-Δράσης»

Ερώτηση 7: «Θεωρείτε πως η συμμετοχή σας στην παρούσα Έρευνα-Δράση επηρέασε την εικόνα που έχετε για τον εαυτό σας σε σχέση με την θέση σας στο υπάρχον επαγγελματικό πλαίσιο (ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, επαναπροσδιορισμός ρόλων, κ.α.)»

Ερώτηση 8: «Στην πορεία της εξέλιξης του προγράμματος ΡΒΕ θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Π.Ο.; Αν, ναι, πως θα την αποτυπώνατε περιγραφικά;»

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους στην 5<sup>η</sup> ερώτηση στην παρούσα ενότητα μας ενδιαφέρει να δούμε τις διαπιστώσεις που προέκυψαν αναφορικά με το μετά, δηλαδή τις γνώσεις, απόψεις, στάσεις, κτλ. μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι διαπιστώσεις αυτές θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11: Τελική Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Π.Ο. ως προς την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥΣ ως προς την συμμετοχή τους...	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
στο πρόγραμμα Α.Π.Ε.	<p>Ικανοποίηση &amp; ενθουσιασμός από την απόφαση του να συμμετέχει αφού έκρινε ότι τελικά αποκόμισε πολλά <u>οφέλη</u>, όπως:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Καλλιέργεια καλής συνεργασίας με τους συναδέλφους</li> <li>2. Καλλιέργεια καλής σχέσης με τους μαθητές</li> <li>3. Απόκτηση γνώσεων</li> <li>4. Γνωριμία και υιοθέτηση μιας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης</li> </ol>	-	<p>Η εξέλιξη του προγράμματος αλλά και τα αποτελέσματα ξεπέρασαν τις προσδοκίες της</p>
στην Ε.Δ.	<p><u>Αλλαγή στάσης</u> απέναντι σε αυτήν την μορφή έρευνας, αφού διαπίστωσε ότι ο τρόπος αξιολόγησης των δράσεων (από τους ίδιους τους μαθητές) ανταποκρινόταν περισσότερο στην ψυχολογία τους και στην παιδαγωγική διαδικασία</p>	<p><u>Υπέρβαση αρχικής επιφύλαξης</u> ως προς αυτήν την μορφή έρευνας συνειδητοποιώντας ότι οι ίδιοι οι μαθητές είχαν συλλέξει αρκετά ερευνητικά δεδομένα καταγράφοντας τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους σε προσωπικό ημερολόγιο μετά από κάθε δράση</p>	<p>Ιδιαίτερα σημαντική η εμπειρία της αφού έκρινε ότι ήταν:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πολύ ικανοποιητική η διαδικασία συντονισμού από την ερευνήτρια αλλά και η υποστήριξη (από τους κριτικούς φίλους)</li> <li>2. Ιδιαίτερα σημαντικό το στάδιο του “αναστοχασμού” και της “αναπροσαρμογής” του πλάνου δράσης σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που προέκυπταν</li> </ol>

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

*«It was a fascinating experience, therefore, to participate in a program with an abundance of rich experiences for the children, through which the physical, natural and social aspects of an urban area are studied in depth. It was an eye-opening experience for me to watch the program come alive and to be fully involved in all aspects of it»* Ε2

*«Κάνοντας πλέον μια γενική θεώρηση της όλης διαδικασίας, αισθάνομαι ιδιαίτερα ικανοποιημένος έως κι ενθουσιασμένος με την απόφασή μου να συμμετέχω σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς πέρα από την*

πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, το δέσιμο με τους μαθητές/τριες και την γνώση που αποκόμισα, προσέθεσα άλλη μία τελείως καινούργια μέθοδο στην γκάμα των παιδαγωγικών μου μέσων» E1

«Ωστόσο, στη συνέχεια ο τρόπος που αποκρίνονταν οι μαθητές/τριες κι ο ενθουσιασμός τους ακόμα και κατά την αποτίμηση των δράσεων μου απέδειξαν ότι ο τρόπος αυτός της αξιολόγησης είναι πολύ πιο κοντά στην ψυχολογία των παιδιών και την παιδαγωγική διαδικασία εν γένει» E1

«Regarding the research method, I was a little concerned as to what extent useable research data could be collected from 10 and 11 year-olds. I was very impressed with the “journals”, in which students wrote down their thoughts and feelings after each activity. I consider this to be a true indication of the students’ attitudes and feelings about the activities and the program in general» E2

«Δεν είχα εμπειρία συμμετοχής σε Έρευνα – Δράσης στο παρελθόν και ήξερα μόνο κάποια θεωρητικά πράγματα. Ήταν λοιπόν ένα ακόμα κίνητρο για τη συμμετοχή μου καθώς πίστευα ότι θα μας έδινε την ευκαιρία να εργαστούμε διαφορετικά, να εμπλακούμε σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με τους μαθητές και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Κι έτσι ακριβώς έγινε! Ήταν εξαιρετική εμπειρία σε όλα τα επίπεδα. Η ερευνητική μέθοδος, ή παιδαγωγική προσέγγιση, η εξέλιξη του προγράμματος και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές μου εκτιμήσεις και ξεπέρασαν τις προσδοκίες μου» E3

Το 6ο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου αφορούσε στις δυσκολίες και στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους τόσο στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. όσο και στην Ε.Δ.. Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 12: Δυσκολίες & Προκλήσεις κατά τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	E1	E2	E3
<b>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ &amp; ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ κατά την διάρκεια συμμετοχής των ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ στο πρόγραμμα</b>	<p><u>Καμία ιδιαίτερη δυσκολία</u></p> <p>αφού οποιοδήποτε πρόβλημα ξεπερνούταν εύκολα χάρη στη ομαδική προσπάθεια όλων των εκπαιδευτικών</p> <p>-----</p> <p><u>Προκλήσεις</u> όπως:</p> <p><b>α)</b> Διατήρηση ενδιαφέροντος των μαθητών με συνεχείς και ενδιαφέρουσες δράσεις</p> <p><b>β)</b> Εξασφάλιση της καινοτομίας των δράσεων</p> <p><b>γ)</b> Σχεδιασμός δράσεων κάθε 2 εβδομάδες</p> <p><b>δ)</b> Επικοινωνία και συνεργασία με τοπικούς φορείς</p>	<p><u>Πρόκληση</u> η ανάγκη ταυτόχρονης μετάφρασης από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα καθ' όλη την διάρκεια των δράσεων (2-3 ώρες)</p> <p>-----</p> <p><u>Δυσκολία</u> κατά τις συζητήσεις των μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη (για αυτοαξιολόγηση των δράσεων) λόγω της φασαρίας που γινόταν</p>	<p>Μεγαλύτερη <u>Πρόκληση</u> η ανάγκη να βρεθούν τρόποι προσέγγισης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων.</p>

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Ωστόσο, μπορώ να μιλήσω για προκλήσεις. Τέτοιες υπήρξαν αρκετές. Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών με συνεχείς δράσεις, η καινοτομία των δράσεων, οι συνεχείς δράσεις κάθε 2 εβδομάδες, η επικοινωνία με τους τοπικούς φορείς για την υλοποίηση του προγράμματός μας, είναι οι προκλήσεις που μπορώ να αναφέρω ως τις σημαντικότερες» E1

«Another difficulty I faced was with the group discussions. They were very noisy and lengthy» E2

«Η μεγαλύτερη πρόκληση σε σχέση με το πρόγραμμα Π.Ε. ήταν να βρεθούν τρόποι προσέγγισης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των 2 τμημάτων» E3

Το 7ο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου αφορούσε στα προσωπικά τους ώφελος από τη συμμετοχή τους τόσο στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. όσο και στην Ε.Δ..

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 13: Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στην Επαγγελματική τους Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	E1	E2	E3
<b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα στην ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ και την ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ τους</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Συνειδητοποίηση</u> της άγνοιας του στην εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών εργαλείων</li> <li>2. <u>Επαναπροσδιορισμός</u> του ρόλου του ως εκπαιδευτικός και ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας</li> <li>3. <u>Συνειδητοποίηση</u> της υποχρέωσης συνεχούς επιμόρφωσης σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και έρευνας</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Υιοθέτηση</u> με βιωματικό τρόπο νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων όπως η Ρ.Β.Ε. και νέων πεδίων διδασκαλία όπως η Α.Π.Ε. (όχι απλά θεωρητική μελέτη)</li> <li>2. <u>Συνειδητοποίηση</u> της σημαντικότητας της ευκαιρίας συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος</li> <li>3. <u>Απόφαση</u> για περαιτέρω προσπάθεια προκειμένου να ξεπεράσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που εφάρμοζε έως τότε</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Επιδίωξη</u> συμμετοχής στο μέλλον σε παρόμοιες συνεργασίες</li> <li>2. <u>Άνοιγμα</u> νέων οριζόντων στον επαγγελματικό χώρο</li> </ol>

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Αυτό με έκανε να επαναπροσδιορίσω τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός αλλά και ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας με την υποχρέωση της συνεχούς επιμόρφωσης κι ενημέρωσης ως προς νέες μεθόδους διδασκαλίας κι έρευνας» E1

«Participation in this program provided me with an opportunity to experience new educational approaches first-hand. I was able to witness PBE and UEE in action and not simply study them at a theoretical level.



*I was also witness to a great deal of student participation in deciding where the program was heading and not simply based on teacher decision-making. I believe that this is something which I need to work on, as I still tend to be “old school” in my teaching» E2*

*«Μου άρεσε πολύ η μέθοδος και θα επιδιώξω παρόμοιες συνεργασίες καθώς ο ρόλος μου, μου προσέφερε ικανοποίηση και μου άνοιξε νέους ορίζοντες» E3*

Τέλος, το 8<sup>ο</sup> ερώτημα αφορούσε στην επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στις μεταξύ τους σχέσεις. Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 14: Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους*

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	E1	E2	E3
<b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα στο ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Καλλιέργεια</u> πνεύματος ομαδικότητας μεταξύ τους</li> <li>2. <u>Ευχάριστο κλίμα</u> επικοινωνίας μεταξύ τους και πίσω από τη “σκηνή”</li> <li>3. <u>Εδραίωση της βελτίωσης των σχέσεων</u> και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Αίσθημα υπερηφάνειας</u> λόγω της ικανότητας που απέκτησε να συνεργάζεται με τους συναδέλφους της.</li> <li>2. <u>Ευκαιρία</u> καλύτερης γνωριμίας μεταξύ τους (αντίληψη δυνατών και αδύνατων σημείων του καθενός) για μια πιο αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους ως “ομάδα”.</li> <li>3. <u>Απόκτηση</u> αισθήματος σεβασμού και θαυμασμού για τον καθένα ξεχωριστά από τους συναδέλφους της</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Ευκαιρία</u> καλύτερης γνωριμίας μεταξύ τους</li> <li>2. <u>Ευκαιρία</u> στενής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (αξιοποίηση ατομικών εμπειριών, μοίρασμα ενδιαφερόντων, ανταλλαγή ιδεών)</li> <li>3. <u>Δέσιμο</u> εκπαιδευτικών ως ομάδα</li> </ol>

Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου αυτών των ερωτήσεων στα Ερωτηματολόγια ανποιχτού τύπου συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο..

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

*«Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της όλης διαδικασίας ήταν η ομαδικότητα που επέδειξαν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της δράσης. Οι δυσκολίες και τα διαδικαστικά θέματα που ανέκυπταν λύνονταν εύκολα με συνεργασία και καλή διάθεση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το πολύ καλό δέσιμο της ομάδας και την ομαλή διεξαγωγή της όλης διαδικασίας» E1*

*«Over the course of the program, I gained a great deal of respect and admiration for each of them, not only as professionals but as individuals as well» E2*

*«Με αφορμή όμως τη διοργάνωση των δράσεων και τις συζητήσεις που ακολουθούσαν, υπήρξαν ευκαιρίες να γνωριστούμε καλύτερα, να μάθουμε περισσότερα από τις εμπειρίες των συνεργατών μας, να μάθουμε περισσότερα για τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο σκέψης του καθενός μας, να ανταλλάζουμε ιδέες και να γίνουμε πιο δημιουργικοί μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ μας. «Έδεσε» η ομάδα!» E3*

### **3.2. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Α.Π.Ε. & ΣΤΗΝ Ε.Δ. ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ (& Γράφουσα) – ΑΛΛΑΓΕΣ**

Αρχικά ξεκινώντας την Ε.Δ. δεν με είχε απασχολήσει καθόλου η επίδραση της συμμετοχής μου στο πρόγραμμα Α.Π.Ε και στην Ε.Δ. σε εμένα την ίδια προσωπικά ως ερευνήτρια. Έτσι δεν είχε τεθεί κάποιο σχετικό ερευνητικό ερώτημα. Στην πορεία όμως προέκυψε ως αναδύομενο εύρημα μέσα από τις αναλύσεις των δεδομένων. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων σε σχέση με την επίδραση του προγράμματος σε εμένα προσωπικά ως ερευνήτριας, επιλέχθηκε να καταγραφούν σε αυτό το σημείο ακολουθώντας τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχει μια φυσική ροή των αποτελεσμάτων.

Μέσα λοιπόν από την Θεματική Ανάλυση των **Συζητήσεων Αναστοχασμού** μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. (στην οποία συμμετείχα ως εκπαιδευτικός και εγώ) προέκυψαν από τα συμφραζόμενα κάποια αποτελέσματα που αφορούσαν την αλλαγή που συνέβη σε εμένα προσωπικά στην πορεία του προγράμματος και της έρευνας. Σε ό,τι αφορά την επίδραση αυτή στις προσωπικές μου θεωρίες και πρακτικές με βοήθησε πολύ να προβληματιστώ σχετικά η επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη που είχε και τον ρόλο του κριτικού φίλου.

Γενικότερα θα μπορούσα να πω ότι ήμουν επηρεασμένη από την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας κατά την οποία πίστευα πως είχα εφαρμόσει πιστά την ερευνητική στρατηγική της Ε.Δ.. Όμως δυστυχώς δεν είχα κατανοήσει πλήρως ούτε την ελικοειδή της μορφή, ούτε το γεγονός ότι μέσα από μια Έρευνα-Δράση μας ενδιαφέρει να δούμε και τις αλλαγές στην ίδιο τον ερευνητή ή ερευνήτρια. Επίσης δεν είχα κατανοήσει πως ο σχεδιασμός των δράσεων γίνεται συμμετοχικά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν έπειτα από κάθε στάδιο αναστοχασμού. Έτσι επηρεασμένη από την προηγούμενη αυτή εμπειρία μου, ξεκίνησα πάλι κατά την εκπόνηση της διδακτορικής μου έρευνας ακολουθώντας αρχικά μια προκαθορισμένη πορεία και έχοντας αναλάβει το κύριο βάρος του σχεδιασμού των δράσεων. Στην πορεία αυτό άλλαξε έπειτα από συναντήσεις με τους κριτικούς φίλους (την επόπτρια κ. Καλαϊτζιδάκη και συνεπόπτρια κ. Κατσαρού) που με βοήθησαν να κατανοήσω σε βάθος την ουσία της Ε.Δ..

Παρακολουθώντας λοιπόν (ως αναδύομενο εύρημα) την εξέλιξη τη δική μου στην πορεία της Ε.Δ. μέσα από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού, μπορώ να επισημάνω τα εξής:

**Στην αρχή της Ε.Δ.** είχα έναν κυρίαρχο ρόλο στη συζήτηση, αφού μιλούσα περισσότερο καταναλώνοντας τριπλάσιο και τετραπλάσιο χρόνο ομιλίας σε σχέση με του υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και εκφράζοντας κυρίως τις δικές μου απόψεις. Έτσι πιθανά, χωρίς να το συνειδητοποιώ, να κατεύθυνα τις συζητήσεις αναστοχασμού αφού ίσως οι εκπαιδευτικοί να επηρεαζόταν από τις δικές μου απόψεις και να επέλεγαν να εκφραστούν συγκαταβατικά και όχι διαφωνώντας. Σε αυτό πιθανά να συντελούσε και ο

ρόλος ο δικός μου ως υποδιευθύντριας του σχολείου αλλά και συντονίστριας της έρευνας που είχε πιθανά για τους εκπαιδευτικούς κάποια χροιά εξουσίας,. Προσπαθούσα βέβαια να είμαι δημοκρατική στη συζήτηση, δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα. Προσπαθούσα να τους ακούω με προσοχή κάνοντας συχνά μία σύνοψη συμπερασματικά των απόψεων και των προτάσεων τους. Όμως στις πρώτες συζητήσεις είχα μία ανασφάλεια μήπως οι απόψεις τους ήταν αντίθετες από τις δικές μου. Στην 1<sup>η</sup> Συζήτηση Αναστοχασμού η οποία αναλύθηκε σε δύο φάσεις (Κ1Δ1α & Κ1Δ1β) αναδείχθηκα και κάποιες προσωπικές μου θεωρίες και πρακτικές σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, με τη συμμετοχή γενικά των μαθητών στις δράσεις Π.Ε. βασισμένης στον τόπο, με τη συμμετοχή των μαθητών με ε.ε.α., με την εμπλοκή τοπικών φορέων στις δράσεις, κ.α.. Οι προσωπικές μου αυτές θεωρίες και πρακτικές έχουν αποτυπωθεί στα Σχήματα 9<sup>β</sup> και 9<sup>δ</sup>. Σύμφωνα με την Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση της α' φάσης της 1<sup>ης</sup> Δράσης (Κ1Δ1α) της Έρευνας – Δράσης, που αφορούσε στην επίσκεψη στο Φυτόριο του Δήμου, ως συμμετέχουσα στο πρόγραμμα εξέφρασα και τις δικές μου εμπειρίες σχετικά με το πώς βίωσα η ίδια τη δράση αλλά και το ποιές γνώσεις αποκόμισα. Στη συζήτηση αυτή ανέφερα πως συνειδητοποίησα ακόμα περισσότερο μία εμπειρική γνώση που είχα αποκτήσει κατά την διάρκεια της έρευνας στην μεταπτυχιακή μου εργασία: πως οι μαθητές με ε.ε.α. συμμετέχουν ενεργά σε βιωματικές δραστηριότητες όταν αυτές τους ενδιαφέρουν και πως συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες όταν αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο και νιώθουν χρήσιμοι.

*«Άρα και τα παιδιά που έχουν κοινωνικές δεξιότητες αναδεικνύονται και εκπροσωπούνε επάξια την ομάδα τους αλλά και τα παιδιά που έχουν χαμηλότερης κλίμακας κοινωνικές δεξιότητες, όπως η Μαριλένα, όπως ο Jayden χάρηκαν που άρχισαν να παίρνουν θάρρος και να θέλουν να συμμετέχουν.» Ε*

Επίσης ερμήνευσα τις «αταξίες» και τα «πειράγματα» των μαθητών ως μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ τους απαντώντας στην άποψη των εκπαιδευτικών Ε2 και Ε3 ότι όταν οι μαθητές αφέθηκαν μόνοι τους στις ομάδες να συζητήσουν υπήρχε μία αναστάτωση με πειράγματα, γέλια, κ.α.

*«Και κάποιες αταξίες έκαναν και είχανε μια...» Ε2*

*«Οι αταξίες νομίζω μέσα στα πλαίσια του επιτρεπτού μπορούσαν να είναι αποδεκτές. [Ε2: Κάποια πειράγματα.] Ναι, και τα πειράγματα είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης» Ε*

Τέλος ως συντονίστρια της έρευνας τόνισα πως θα πρέπει στον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων να βασιστούμε στις επιθυμίες και τις προτάσεις των μαθητών θεωρώντας πως ήταν σοβαρή αστοχία μας το γεγονός πως σε αυτήν την συζήτηση δεν αφήσαμε περιθώριο να συζητηθούν αρκετά οι προτάσεις των μαθητών.

*«Όμως παραλείψαμε την Παρασκευή να ρωτήσουμε τα παιδιά ποιές είναι οι προτάσεις τους για από εδώ και στο εξής τί θα κάνουμε. Γιατί καλό θα είναι τα παιδιά να μας οδηγούν... και αυτό που σκεφτήκαμε για τα παγκάκια ήταν μια πρόταση των παιδιών. Και έλεγα αυτή την Παρασκευή να δίνουμε λίγο περισσότερο χρόνο στα παιδιά να*

*μας πουν τί θα θέλανε, τί Δράση θα ήθελαν να κάνουμε στο άμεσο μέλλον. Να συνεχίσουμε με τα παγκάκια; Να κάνουμε κάτι άλλο; Νομίζω πως θα έχουν πολλές ιδέες τα παιδιά.» Ε*

Σύμφωνα με την παραπάνω Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση της β' φάσης της 1<sup>ης</sup> Δράσης (Κ1Δ1β) της Ε.Δ., που αφορούσε στη φύτευση του σχολικού κήπου, ως συμμετέχουσα στο πρόγραμμα εξέφρασα τις προτάσεις μου για τον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων τονίζοντας την πεποίθησή μου πως θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στις ιδέες των ίδιων των μαθητών καθώς και την άποψη μου ότι θα έπρεπε να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στην φροντίδα αυτών που δημιούργησαν οι μαθητές στο προαύλιο του σχολείου (stewardship).

*«...μήπως θα μπορούσαμε σε μια επόμενη δράση να προσανατολιζόμασταν προς τα εκεί. Δηλαδή και στα υπόλοιπα αυτά θέματα που είχαν θέσει τα παιδιά.» Ε*

*«Έτσι νομίζω...Να μείνουμε λίγο στην αυλή. Να δώσουμε έμφαση σε αυτά που είχαν ζητήσει τα ίδια τα παιδιά.» Ε*

*«Οποιαδήποτε δράση κι αν σχεδιάσουμε στο μέλλον δεν σημαίνει ότι μία προηγούμενη δράση την αφήνουμε πίσω μας και δεν νοιαζόμαστε. Δηλαδή ό,τι και να κάνουμε από τώρα και στο εξής πάντα θα πρέπει να έχουμε νομίζω στο πίσω μέρος του μυαλού μας πως ό,τι κάναμε χρειάζεται φροντίδα.» Ε*

*«...μπορούμε, αν όχι αυτό το τρίωρο, και σε άλλα με κάθε ευκαιρία, δηλαδή την ώρα των Εικαστικών ας πούμε θα μπορούσες να φτιάξετε και εκείνες τις φωλίτσες που... με τα κουτιά.» Ε*

*«...δεν σημαίνει ότι... αν βγούμε εκτός, έξω από το προαύλιο του σχολείου και επεκταθούμε στη γειτονιά ή παραπέρα, εγκαταλείπουμε εντελώς οτιδήποτε έχουμε κάνει.» Ε*

*«Μπορούν να συμμετέχουν (οι μαθητές) αν το κάνουμε με τη μέθοδο της φυσικής δόμησης. Αλλά θα πρέπει να έρθουμε σε επαφή με κάποιους ανθρώπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν, που έχουν ειδικευτεί στη φυσική δόμηση.» Ε*

Σταδιακά στην διάρκεια του 1ου κύκλου της Ε.Δ., σταδιακά άρχισε να αναπτύσσεται ανάμεσα σε εμένα και τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. ένας πιο δημοκρατικός διάλογος. Άρχισα να αντιλαμβάνομαι περισσότερο τον ρόλο μου ως συντονίστριας της έρευνας, κατανοώντας την παιδαγωγική αρχή της Ε.Δ. ως προς τον ισότιμο ρόλο της ερευνήτριας στην Παιδαγωγική Ομάδα (Π.Ο.).

Έτσι, **όταν ολοκληρώθηκε ο 1ος κύκλος της Ε.Δ.**, στην Συζήτηση Αναστοχασμού που ακολούθησε μετά της 5<sup>ης</sup> δράση (Κ1Δ5) μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. (στην οποία συμμετείχα και εγώ), προέκυψαν (μέσα από την Θεματική Ανάλυση) διαπιστώσεις που υποδήλωναν κάποια αλλαγή ως προς τον ρόλο μου ως διευκολύντρια και ως συντονίστρια της έρευνας.

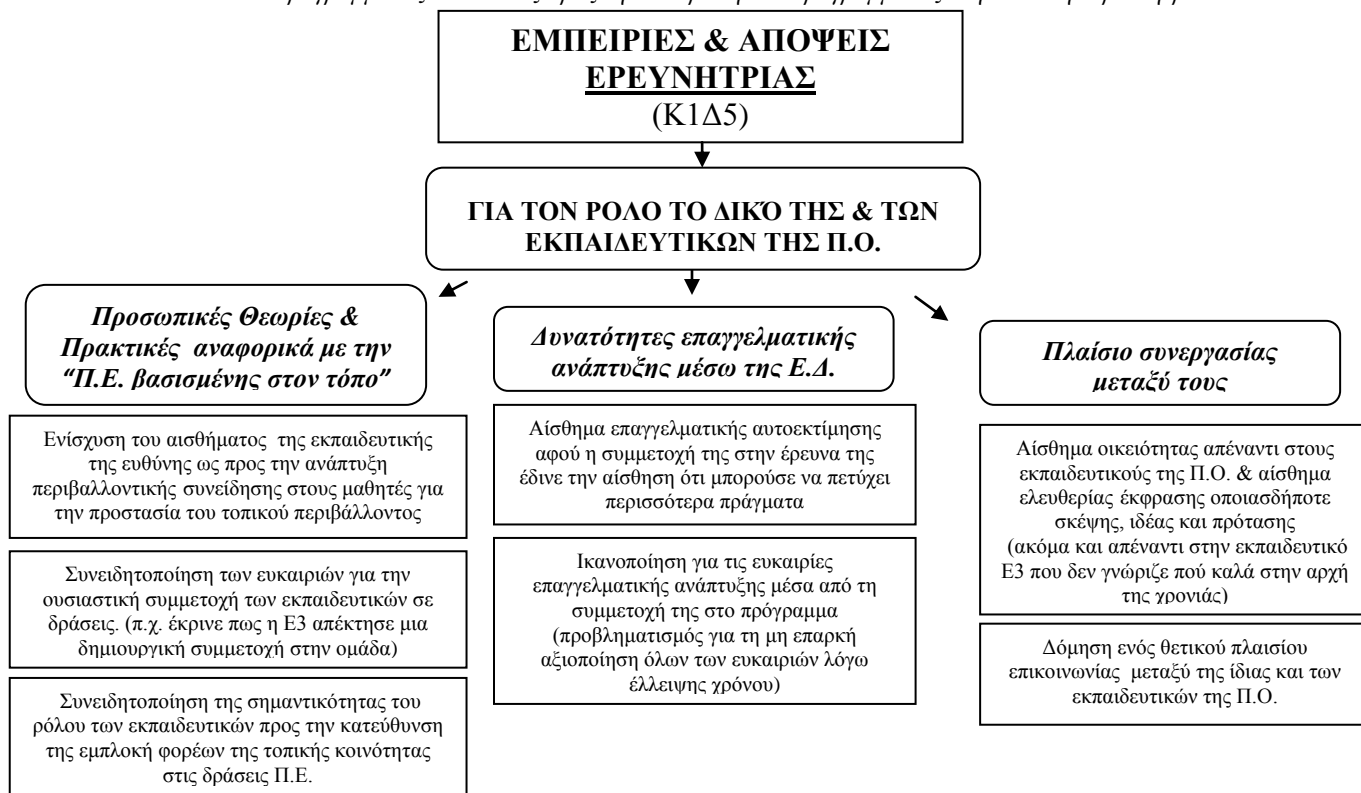
Αναφορικά με το ρόλο της *διευκολύντριας*, συχνά ενθάρρυνα τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν προσπαθώντας να τους εμπλέξω ισότιμα στον διάλογο. Επίσης συχνά έκανα διευκρινιστικές ερωτήσεις για να εκμαιεύσω τις βαθύτερες σκέψεις τους, φροντίζοντας ταυτόχρονα να τους επιβραβεύω όταν εξέφραζαν τις σκέψεις τους και να τους ενθαρρύνω για να τις ξετυλίξουν περισσότερο.

Αναφορικά με το ρόλο της *συντονίστριας* στη συζήτηση φάνηκε πως μάλλον υπέπεσα σε κάποιες αστοχίες. Κάποιες φορές δεν έδινα την απαραίτητη έμφαση στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και προχωρούσα στη ροή της συζήτησης χωρίς να αξιοποιώ κάποια στοιχεία από τα λεγόμενα τους. Ίσως αυτό το έκανα υποσυνείδητα χωρίς να το κατανοώ εκείνη τη στιγμή. Όμως έχοντας περάσει όλο αυτό το χρονικό διάστημα από την συζήτηση αυτή μέχρι την παρούσα θεματική ανάλυση της και έχοντας απεμπλακεί συναισθηματικά, μπορώ πλέον να αντιληφθώ το γεγονός πως όταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ήταν αυτές που περίμενα, ένιωθα απογοήτευση και μια μορφή διάψευσης των προσδοκιών μου, εκλαμβάνοντας το γεγονός αυτό ως μια μορφή αποτυχίας επίτευξης των στόχων του προγράμματος και της έρευνας. Επιπλέον μέσα από τη θεματική ανάλυση της συζήτησης αυτής μπόρεσα να αντιληφθώ και την τάση που είχα ακόμα και στα μέσα της Ε.Δ. να καταχράζομαι κάπως τον διαθέσιμο χρόνο αφού μιλούσα πολύ περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο.. Ενδεικτικά μετρώντας τις λέξεις στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συζήτησης, διαπίστωνα πως εγώ μίλησα χρησιμοποιώντας 1560 λέξεις ενώ ο εκπαιδευτικός Ε1 για παράδειγμα μίλησε χρησιμοποιώντας 250 λέξεις. Αυτό αποδεικνύει το γεγονός ότι χωρίς να το συνειδητοποιώ τότε μονοπωλούσα αρκετά τη συζήτηση. Έχοντας όμως περάσει τόσος χρόνος από τότε, έως την Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού, ήμουν πλέον σε θέση να κρίνω περισσότερο αντικειμενικά το ρόλο που είχα ως συντονίστρια της έρευνας. Σε αυτό με βοήθησε πολύ και η επόπτρια καθηγήτρια, που ως κριτικός φίλος επισήμανε αυτήν την ανισότητα στην κατανομή του χρόνου. Κρίνοντας λοιπόν αναστοχαστικά τη στάση μου αυτή μπορώ να επισημάνω ότι δεν ήταν απόλυτα συμβατή με μία από τις βασικές αρχές της Έρευνας-Δράσης που αφορά το δημοκρατικό και ισότιμο διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αναφορικά με το ρόλο μου ως *ερευνήτριας*, συχνά έφερνα στη συζήτηση αναστοχασμού θέματα που ενδιέφεραν την παρούσα έρευνα. Επίσης ως ερευνήτρια ζητούσα συχνά τεκμήρια για τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Ζητούσα να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους με συγκεκριμένα παραδείγματα. Βέβαια κάποιες φορές από αστοχία έχασα κάποιες ευκαιρίες, προσπερνώντας κάποιες σημαντικές απόψεις των εκπαιδευτικών χωρίς να ζητήσω περαιτέρω διευκρινίσεις (ρωτώντας τί εννοούν;). Ως ερευνήτρια επίσης δεν δίσταζα να κάνω τον δικό μου αναστοχασμό ως προς τις προσωπικές μου θεωρίες και πρακτικές σε σχέση με την Π.Ε. βασισμένη στον τόπο, ως προς το πώς έβλεπα τη συμμετοχή μου στην Ε.Δ. σε σχέση με την επαγγελματική μου εξέλιξη καθώς και το πώς έβλεπα το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. και έμενας ως συντονίστριας της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των όσων ανέφερα σχετικά στην συζήτηση αυτή (Κ1Δ5) έχουν αποτυπωθεί στο Σχήμα 10<sup>β</sup> :

Σχήμα 10<sup>β</sup>: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στην ίδια την ερευνήτρια



Στο πλαίσιο του προσωπικού μου αναστοχασμού, αναφέρθηκα στην επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της Ε.Δ. και σε εμένα την ίδια μιλώντας για την ενίσχυση της επαγγελματική μου αυτοεκτίμησης μέσα από την αναγνώριση δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού μέσα από την ενίσχυση του αισθήματος επαγγελματικής αυτοεκτίμησης άνοιξαν δρόμοι και νέες προοπτικές επίτευξης ακόμα περισσότερων στόχων.

*«...σε ότι αφορά την ενίσχυση του επαγγελματικού μας προφίλ και της επαγγελματικής μας ανάπτυξης, εγώ αισθάνομαι ότι μέσα από αυτό το πρόγραμμα, προσωπικά εμένα μου έχουν δοθεί ευκαιρίες και σκέφτομαι ότι θα μπορούσαν να δοθούν πολύ περισσότερες ευκαιρίες αν είχαμε χρόνο να τις ... μάλλον δίνονται ευκαιρίες αλλά δεν έχουμε το χρόνο να αξιοποιήσουμε όλες τις ευκαιρίες. Ξαφνικά νιώθω ότι μπορούμε αυτές τις δράσεις που κάνουμε να τις εντάξουμε σε πολλές έτσι προσκλήσεις ενδιαφέροντος. Να μπούμε και να δουλέψουμε σε πολλά δίκτυα εκπαιδευτικά, να κάνουμε παρουσιάσεις, και πέρσι και φέτος» Ε*

*«...δηλαδή είναι μια ικανοποίηση επαγγελματική ας πούμε. Ότι βήμα-βήμα επαγγελματικά εξελισσόμαστε» Ε*

*«Μιλώντας πάλι για μένα, είπα προηγουμένως για την επαγγελματική έτσι αυτό... μάλλον το ότι έχει ενισχυθεί έτσι η αυτοεκτίμησή μου σε επαγγελματικό επίπεδο. Ότι μπορώ να κάνω περισσότερα πράγματα. Νιώθω ότι ως εκπαιδευτικός, συμμετέχοντας σε μια τέτοια ομάδα, με τη συνεργασία των άλλων εκπαιδευτικών μπορώ να πετύχω πολύ περισσότερα πράγματα.» Ε*

Όμως ταυτόχρονα εξέφρασα και τον προβληματισμό μου αναφορικά με την έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου για την επαρκή αξιοποίηση όλων των ευκαιριών για δράσεις διάχυσης του προγράμματος και

επαγγελματικής ανάπτυξης (φαίνεται ότι για μένα η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με δράσεις διάχυσης του προγράμματος, με συμμετοχές σε συνέδρια, δημοσιεύσεις, κ.α.).

*«Ίσως πέρυσι περισσότερο, γιατί είχαμε περισσότερο χρόνο να διαθέσουμε στη διάχυση της γνώσης (σε συνέδρια, κ.α.)...αλλά και φέτος νομίζω ότι κάνουμε πράγματα...»* Ε

Κατά την διάρκεια της Θεματικής Ανάλυσης η επόπτρια καθηγήτρια με ρώτησε αν η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σήμαινε το ίδιο πράγμα για μένα και το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Κάνοντας τώρα έναν αναστοχασμό μπορώ να απαντήσω ότι για τους εκπαιδευτικούς η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είχε διαφορετικό περιεχόμενο. Έτσι για παράδειγμα για την εκπαιδευτικό Ε2 σήμαινε πως ήταν πια σε θέση να υλοποιήσει και στο μέλλον παρόμοια προγράμματα, τολμώντας να πάρει πρωτοβουλίες έχοντας πια αποκτήσει εμπιστοσύνη στις δεξιότητες της.

Στο πλαίσιο του προσωπικού μου αναστοχασμού, αναφέρθηκα επίσης στο καλό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας που είχε αναπτυχθεί μεταξύ μας, έτσι ώστε να νιώθουμε οικειότητα και ελευθερία έκφρασης. Ερμήνευσα δε αυτήν την καλή “χημεία” που είχαμε μεταξύ μας ως έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ τους. Ερμήνευσα μάλιστα την άποψη του Ε1 περί «παρεμβατικότητας» της εκπαιδευτικού Ε2, απλά ως έκφραση δημιουργικής συμμετοχής της στην ομάδα.

Τέλος, ερμήνευσα την οικειότητα μεταξύ μας ως αποτέλεσμα της δόμησης ενός πολύ ικανοποιητικού πλαισίου συνεργασίας μεταξύ μας, ως μέλη της Π.Ο. (ως ερευνήτρια συμπεριέλαβα και τον εαυτό μου στην ομάδα). Δεν δίστασα να εκφράσω και προσωπικά το αίσθημα οικειότητας που ανέπτυξα απέναντι στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. καθώς και το αίσθημα ελευθερίας έκφρασης οποιασδήποτε σκέψης, ιδέας και πρότασης. Μέσα από αυτόν τον αναστοχασμό, φάνηκε ότι (εξαιτίας του προγράμματος) βελτιώθηκε η θέση μου στην ομάδα, αφού δεν με φόβιζε πια μια γνήσια ομολογία απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Μοιραζόμουν πια τις ειλικρινείς μου σκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, ανοίγοντας την ψυχή μου με εμπιστοσύνη, χωρίς φόβο ότι θα με κατακρίνουν. Για παράδειγμα εξέφρασα ανοιχτά ένα αίσθημα ανησυχίας που είχα απέναντι στην εκπαιδευτικό Ε3 στην αρχή της χρονιάς (την οποία δεν γνώριζα πολύ καλά) σχετικά με το αν υπήρχε ένα καλό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ μας. Μάλιστα με θάρρος τόνισα πως μιλούσα πια για τον εαυτό μου και για το πώς ένιωθα απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς.

*«Τώρα σε ότι αφορά τις μεταξύ μας σχέσεις, νομίζω από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι σήμερα, εγώ νιώθω ότι έχει πραγματικά δομηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας πολύ ικανοποιητικό μεταξύ μας. Εγώ αισθάνομαι πια την οικειότητα, πολύ περισσότερο να εκφραστώ να προτείνω κάποιες ιδέες που μπορεί ας πούμε να είναι λίγο ιδέες που να... σε άλλη περίπτωση ήμουν λίγο συγκρατημένη και έλεγα πώς θα το πάρουνε οι συνάδελφοι; Τί θα πουν; Όμως πια νιώθω ελεύθερη: οτιδήποτε σκεφτώ και οτιδήποτε ως ιδέα μου κατέβει στο μυαλό, να το προτείνω και να το συζητήσουμε.»* Ε

*«Με τη Ε3 για παράδειγμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς δεν ήξερα αν ήταν, αν μπορούσα εγώ να έχω το ίδιο καλό πλαίσιο επικοινωνίας που είχα με σας που είχαμε ξεκινήσει μαζί από πέρυσι.»* Ε

*«Σίγουρα από την αρχή της σχολικής χρονιάς βήμα-βήμα η επικοινωνία μεταξύ μας και η συνεργασία γίνεται όλο και πιο ουσιαστική.»* Ε

Κάνοντας στην παρούσα φάση της θεματικής ανάλυσης έναν αναστοχασμό, θυμήθηκα ότι πριν την έναρξη του προγράμματος ήμουν κάπως διστακτική να εκφραστώ ανοιχτά γιατί σκεφτόμουν ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να είχαν μια κριτική στάση απέναντι μου λόγω της θέσης μου ως υποδιευθύντριας στο σχολείο (και καχυποψία ίσως – μην θεωρηθώ ότι τα ξέρω όλα). Όμως ταυτόχρονα έχοντας και το ρόλο της ερευνήτριας εξέφρασα την ερώτηση αν η δημιουργία του καλού αυτού πλαισίου συνεργασίας που υπήρχε μεταξύ μας είχε ξεκινήσει από την προηγούμενη σχολική χρονιά (κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος).

Επιπλέον, στην Συζήτηση Αναστοχασμού μετά την 5<sup>η</sup> δράση (Κ1Δ5), αναφερόμενη στην επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στις αντιλήψεις και στάσεις τις δικές μου απέναντι στον τόπο, δήλωσα ότι ενισχύθηκε το αίσθημα της ατομικής μου ευθύνης για την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος καθώς και της ευθύνης μου ως εκπαιδευτικού για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ευθύνης στους μαθητές

*«Επίσης έχω αποκτήσει μια πιο ισχυρή θετική στάση απέναντι στην ευθύνη που μπορώ να έχω εγώ σαν άτομο για την προστασία του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος. Δηλαδή ότι ως άτομο πια έχω ευθύνη για την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος και ως εκπαιδευτικός έχω ευθύνη να καλλιεργήσω το αίσθημα ευθύνης στα παιδιά Ε*

**Στην διάρκεια του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ.**, άρχισα να συνειδητοποιώ περισσότερο τον ρόλο τον δικό μου ως συμμετέχουσα στο πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένης στον τόπο (μέλος της Π.Ο. των εκπαιδευτικών) και ως συντονίστρια στην Ε.Δ. (και μέλος της ερευνητικής ομάδας). Άρχισα επίσης να συνειδητοποιώ το πόσο ισχυρές αντιστάσεις είχα να αλλάξω τις προσωπικές μου θεωρίες και πρακτικές απέναντι στη διδακτική και ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθούσα και να υιοθετήσω νέες διδακτικές και ερευνητικές τεχνικές.

Κατά την θεματική ανάλυση της 1<sup>ης</sup> Συζήτησης Αναστοχασμού κατά τον 2<sup>ο</sup> Κύκλο της Ε.Δ. (Κ2Δ1) συνειδητοποίησα μέσα από εύστοχες ερωτήσεις της επόπτριας καθηγήτριας μου κ. Καλαϊτζιδάκη (που είχε επίσης τον ρόλο του κριτικού φίλου) πόσο αγκιστρωμένη ήμουν σε πρότερες βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις που είχα αναφορικά με την διδακτική μεθοδολογία και γενικότερα για το πώς αντιμετώπιζα την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνειδητοποίησα επίσης, μέσα από τον προβληματισμό που μου έθετε η επόπτρια καθηγήτρια μου, πόσο ισχυρές αντιστάσεις είχα στο να αλλάξω αυτές μου τις αντιλήψεις που υποσυνείδητα καθόριζαν τις στάσεις μου ως εκπαιδευτικό και παράλληλα ερευνήτρια. Μπορεί θεωρητικά να υποστήριζα σύγχρονες θεωρίες μάθησης και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όμως ορισμένες πρακτικές μου παρέπεμπαν σε κάποιες πρότερες θεωρίες ή ακόμα και σε κάποια στερεότυπα ή προκαταλήψεις που είχα.

Συγκεκριμένα κατά την διάρκεια της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού μετά την 6<sup>η</sup>



δράση (Κ2Δ1) η επόπτρια καθηγήτρια με ρώτησε γιατί στην ερμηνεία της ιστορίας που έγραψαν τα παιδιά στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής υπεισήλθαν κυρίως κοινωνικοοικονομικά κριτήρια και όχι τόσο περιβαλλοντικά θέματα που ήταν και το ζητούμενο της δράσης. Μέσα από τον προβληματισμό που μου έθεσε, συνειδητοποίησα την αντίληψη που είχα ότι οι μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος ήταν παιδιά από πλούσιες χώρες της Ευρώπης ενώ οι μαθητές από την Ελλάδα ήταν παιδιά χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Έτσι η ερμηνεία που έδωσα στους ήρωες που δημιούργησαν οι μαθητές παρέπεμπαν σε αυτά τα κοινωνικοοικονομικά πρότυπα (του πλούσιου ευρωπαίου και του φτωχού έλληνα).

Επίσης στην διάρκεια της θεματικής ανάλυσης της ίδιας συζήτησης αναστοχασμού (Κ2Δ1) η επόπτρια καθηγήτρια μου έθεσε το ερώτημα αν σεβαστήκαμε τις αρχικές ιδέες των μαθητών στην δημιουργία του σεναρίου με βάση της ιστορία που έγραψαν οι μαθητές ή αν ζητήσαμε από τους μαθητές να ακολουθήσουν παθητικά τις ιδέες και τις ερμηνείες τις δικές μας. Απαντώντας ως ερευνήτρια σε αυτό το ερώτημα ανέφερα ότι στις αρχικές ιδέες των μαθητών και στην αρχική ιστορία που έγραψαν, ο εμψυχωτής του εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής έκανε κάποιες παρεμβάσεις με αποτέλεσμα να δώσει έμφαση στην εξέλιξη της ιστορίας προς την κατεύθυνση που ήθελε δίνοντας έμφαση στα γεγονότα που ανέφεραν οι μαθητές και όχι τόσο στα ίδια τους τα λόγια. Όμως παραδέχτηκα πως ενώ προσωπικά έκρινα πως αυτές οι παρεμβάσεις που έκανε ο εμψυχωτής του εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής δεν ήταν σωστές, αφού περιόρισε τα λόγια των μαθητών, δεν τόλμησα να θέσω τα όρια που έπρεπε. Επεκτείνοντας τον προβληματισμό μου παραδέχτηκα πως συνήθως τους εξωτερικούς συνεργάτες τους αντιμετώπιζα ως αυθεντίες στον χώρο τους και έτσι δεν τους έθετα κάποια ως όρια κάποιες βασικές αρχές των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που καθόριζαν την διδακτική και ερευνητική μεθοδολογία που θεωρούσα κατάλληλη γνωρίζοντας πολύ καλύτερα τους μαθητές μου και τους παιδαγωγικούς στόχους των δράσεων.

Τέλος στην ίδια συζήτηση αναστοχασμού συνειδητοποίησα πως ενώ φαινόταν θεωρητικά να υποστηρίζω τις ιδέες και τις προτάσεις των μαθητών, στην πράξη υπέπεσα σε κάποιες *αντιφάσεις*. Για παράδειγμα ενώ σε κάποια παράλληλη προσπάθεια επανάληψης της αισθητικής αναβάθμισης του κήπου διαπίστωσα πως στους μαθητές δεν άρεσε πολύ η υφαντική ανάμεσα στα κάγκελα περίφραξης των παρτεριών, εγώ επέμεινα και τους έδωσα πολύχρωμα νήματα για να ασχοληθούν με αυτήν την τεχνική. Τελικά όμως μόνο δύο ή τρεις μαθητές ασχολήθηκαν με αυτό ενώ οι υπόλοιποι ασχολήθηκαν με τα φυτά.

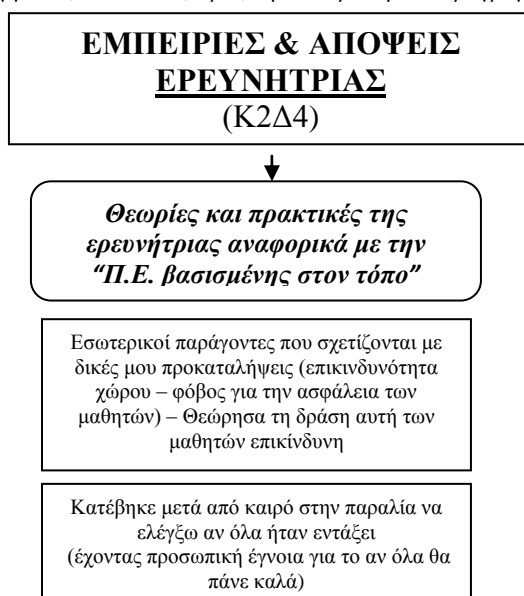
*«Να προσπαθήσουμε..... να ικανοποιήσουμε κάποιες ανάγκες κατά κάποιο τρόπο των παιδιών του αγγλόφωνου τμήματος. Ένα από τα αιτήματά τους, που το εξέφρασαν σαν παράπονο ήταν ότι..... η κυρίαρχη γλώσσα σε όλες τις δράσεις είναι η Ελληνική. Εκείνοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη γλώσσα.» Ε*

*«Επίσης τα ίδια τα παιδιά του Αγγλόφωνου τμήματος πρότειναν «Γιατί να πηγαίνουμε εμείς συνέχεια στην τάξη τους;», αναρωτιούνται γιατί νιώθουν έτσι λίγο σαν φιλοξενούμενοι, σαν επισκέπτες και δεν νιώθουν πολύ οικεία....» Ε*

Προχωρώντας στην Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού μετά την 2<sup>η</sup> δράση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. (Κ2Δ2), η επόπτρια καθηγήτρια επίσης πολύ εύστοχα με κάλεσε να αναστοχαστώ πάνω στον δικό μου ρόλο και στο ποιές ήταν αυτές οι πρότερες αντιλήψεις μου που καθόρισαν κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές μου. Για παράδειγμα όταν στην συζήτηση αυτή αναδείχθηκε από την μία πλευρά η ανάγκη εξεύρεσης περισσότερου χρόνου για πιο συχνές συναντήσεις της παιδαγωγικής ομάδας των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα από την άλλη πλευρά η δυσκολία να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη εντός διδακτικού ωραρίου, προσπάθησα με αγωνία να βρω κάποια λύση. Όταν η επόπτρια καθηγήτρια με ρώτησε γιατί δεν πρότεινα να γίνονται κάποιες συναντήσεις της Παιδαγωγικής Ομάδας εκτός διδακτικού ωραρίου (π.χ. μετά το πέρας των μαθημάτων ή κάποια απογεύματα), απάντησα αβίαστα πως κάτι τέτοιο θα προκαλούσε τις αντιδράσεις τους. Όμως μέσα από αυτόν τον προβληματισμό που μου έθεσε αντιλήφθηκα πως έχοντας τον ρόλο της υποδιευθύντριας στο συγκεκριμένο σχολείο, προσπαθούσα να είμαι όσο το δυνατόν πιο δημοκρατική. Μάλιστα σε μία συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων είχα κατηγορηθεί ότι δεν σεβόμουν αρκετά το υπηρεσιακό ωράριο των εκπαιδευτικών έχοντας παραπάνω υπηρεσιακές απαιτήσεις που καταστρατηγούσαν το ωράριο τους. Έτσι φοβόμουν να προτείνω να γίνονται συναντήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου μην τυχόν και το εκλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας ως κατάχρηση εξουσίας εκ μέρους μου.

Προχωρώντας στην Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού μετά την 4<sup>η</sup> δράση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. (Κ2Δ4), η επόπτρια καθηγήτρια με κάλεσε ξανά να αναστοχαστώ πάνω στον δικό μου ρόλο με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης όπως φαίνονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 12: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στην ερευνήτρια



Στην διάρκεια της Θεματικής Ανάλυσης της παραπάνω Συζήτησης Αναστοχασμού (Κ1Δ4), η επόπτρια καθηγήτρια μέσα από μια εύστοχη ερώτηση με βοήθησε να κατανοήσω μια σοβαρή αστοχία δική μου (αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών της Π.Ο.). Συγκεκριμένα με ρώτησε πως συνέβη στη συγκεκριμένη δράση να θέσουμε όρια και *περιορισμούς* αφού ως εκπαιδευτικός – ερευνήτρια φαινόταν να αντιλαμβάνομαι την αξία της ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης. Έτσι συνειδητοποίησα πως ενώ σχεδόν είχαμε φτάσει στο τέλος του προγράμματος, διατηρούσα ακόμα σοβαρές αντιστάσεις ως αλλαγής των πρακτικών μου σχετικά με την αυτενέργεια των μαθητών και τον βαθμό συμμετοχής τους στις βιωματικές δράσεις. Συγκεκριμένα υπήρξε μία *αντίφαση* ανάμεσα στη θεωρία (που υποστήριζα με βάση τις σύγχρονες έρευνες) και την πράξη. Κάνοντας όμως έναν αναστοχασμό σε αυτό το σημείο της θεματικής ανάλυσης μπορώ να ισχυριστώ ότι ένας λόγος που συχνά περιόριζα την αυτενέργεια των μαθητών ήταν οι φοβίες που είχα σε ό,τι αφορούσε την ασφάλεια τους. Κάποιες δραστηριότητες που θεωρούσα πως είχαν σημαντικό βαθμό επικινδυνότητας, τις αντιμετώπιζα με πολύ μεγάλη επιφύλαξη και άγχος.

Επίσης η επόπτρια καθηγήτρια με κάλεσε να αναστοχαστώ πάνω στον δικό μου ρόλο με ως συντονίστρια της συζήτησης. Κάνοντας αυτόν τον αναστοχασμό θεωρώ πως αυτήν τη φορά ο συντονισμός της συζήτησης δεν έγινε καθόλου με κατευθυντικό τρόπο. Μίλησα σχεδόν ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. εξέφρασα τις απόψεις μου χωρίς να φαίνεται καμία διάθεση επιβολής (π.χ. έλεγα «*Ίσως να συμβαίνει αυτό...*»). Μάλιστα ζητούσα από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τα γνώμη τους με πολύ «ανοιχτές» ερωτήσεις του τύπου «*Εσύ Χ. τί λες;*»

Επιπλέον, αναφέρθηκα στην συμμετοχή τη δική μου στο πρόγραμμα, εκδηλώνοντας ένα προσωπικό νοιάξιμο για την παραλία αφού μετά από καιρό πήγα να ελέγξω αν όλα ήταν εντάξει.

*«Η αλήθεια είναι ότι και εγώ κατέβηκα προχτές και είδα ότι και οι ζωγραφιές και οι ταμπέλες και οι χάρτινες αυτές αφίσες που είχαν φτιάξει όλα είναι, ναι, δεν έχει πειραχτεί τίποτα.»* Ε

-----

Ανέφερα επίσης ήδη σε προηγούμενη ενότητα ότι στο προσωπικό μου **Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης** κατέγραφα μόνο τις παρατηρήσεις μου σε σχέση με τους άλλους (κυρίως τους μαθητές) και δεν έκανα καμία προσπάθεια να καταγράψω κάποιες παρατηρήσεις σε σχέση με τη δική μου εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία. Με βάση τις 5 κατευθύνσεις που προτείνει η Αυγητίδου (2011) στην καταγραφή παρατηρήσεων του Προσωπικού Ημερολογίου του ερευνητή σε μία Ε.Δ., εγώ ακολούθησα μόνο την πρώτη κατεύθυνση. Συγκεκριμένα η Αυγητίδου προτείνει ως δομή της καταγραφής των παρατηρήσεων, αυτήν που βασίζεται στα εξής κύρια ερωτήματα: 1. *Τί συμβαίνει;* (περιγραφή) 2. *Πώς το καταλαβαίνω;* (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία) 3. *Τί μπορώ να κάνω;* (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία) 4. *Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου;* (έλεγχος των αποτελεσμάτων), και 5. *Ποιά δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια;* (αναστοχασμός).

Όμως εγώ κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων μου περιορίστηκα μόνο στο πρώτο ερώτημα, δηλαδή σχετικά με το *τί έβλεπα να συμβαίνει πέρα όμως από τα όρια του εαυτού μου*, περιγράφοντας ό,τι έκρινα σημαντικό κυρίως αναφορικά με τους μαθητές, χωρίς να αναφέρομαι καθόλου στη δική μου συμμετοχή. Αυτό πιθανά να οφείλεται στην προσωπική μου αγωνία να καταγράψω κυρίως αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αφού σε αυτό το πεδίο είχα εντοπίσει την προβληματική κατάσταση που με ώθησε να ξεκινήσω της Ε.Δ... Όπως ανέφερα ήδη παραπάνω, στο Ημερολόγιο μου δεν έκανα καταγραφές συστηματικά σε ημερήσια βάση αφού το καθημερινό διοικητικό φορτίο που είχα ως Υποδιευθύντρια απαιτούσε πολύ χρόνο να είμαι κλεισμένη στο γραφείο μου. Επίσης τα δεδομένα που προκύπτουν από το προσωπικό μου Ημερολόγιο Παρατήρησης δεν προσθέτουν επιπλέον σημαντικά ευρήματα στην πορεία της καταγραφής των αποτελεσμάτων, αφού όπως ήδη ανέφερα επικεντρώθηκα στο τί έκαναν οι μαθητές (για τους οποίους ήδη είχα δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές - τριγωνοποίηση). Στο μυαλό μου δεν συμπεριλάμβανα το εαυτό μου ως υποκείμενο για αλλαγή. Έτσι δεν κατέγραφα κάποια δεδομένα αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχής μου στην Ε.Δ. και στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στις δικές μου θεωρίες και πρακτικές. Όμως, αν εκ των υστέρων κάνοντας μια αναστοχαστική αναδρομή στην εμπλοκή τη δική μου στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. είμαι σε θέση να επισημάνω τα εξής:

α) Πριν ξεκινήσω την Ε.Δ. είχα μια προϋπάρχουσα εικόνα για τον εφαρμογή μια τέτοιας ερευνητικής προσέγγισης. Είχα μια εικόνα γραμμικής πορείας της Ε.Δ.. Μάλιστα είχα σκεφτεί και είχα σχεδιάσει από την αρχή ποιές δράσεις θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και με ποιά πορεία (με προσχεδιασμένους στόχους και προσχεδιασμένη δομή). Δεν εκχώρησα την συνυπευθυνότητα στο σχεδιασμό στους εκπαιδευτικούς, (αλλά από ό,τι φάνηκε και οι εκείνοι δεν ήθελαν να την αναλάβουν). Πίστευα πως ναι μεν θα κάναμε μια αξιολόγηση της κάθε δράσης, αλλά θα προχωρούσαμε στην επόμενη όπως την είχα σχεδιάσει και ίσως στο τέλος να κάναμε έναν συνολικό απολογισμό. Η αλλαγή στην οπτική που είχα για την Ε.Δ. προέκυψε έπειτα από πολύ συστηματική μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων που είτε αναζήτησα μόνη μου στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία είτε μου υπέδειξε η επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη και η συνεπόπτρια μου κ. Κατσαρού (βλ. Χρονολόγιο Συναντήσεων στο Παράρτημα) η οποία έχει η ίδια γράψει πολλά βιβλία και άρθρα για την Ε.Δ.. Επίσης στις πρώτες συναντήσεις που είχα μαζί τους, μέσα από διεξοδικές συζητήσεις, κατανόησα την ελικοειδή πορεία της Ε.Δ.. Έτσι προσπάθησα να αφήσω στην άκρη το αρχικό σχέδιο υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. (βλ. Παράρτημα) που είχα υποβάλει στην υπηρεσία προς έγκριση (ως τυπική υποχρέωση), και αφέθηκα στα δεδομένα που θα προέκυπταν σε κάθε χρονική φάση ώστε έπειτα από κάθε συζήτηση αναστοχασμού με τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. και τους μαθητές μέσα στην τάξη μαζί να συνεκτιμούσαμε τα δεδομένα και να αποφασίζαμε πώς θα προχωρούσαμε. Από το αρχικό σχέδιο δεν υλοποιήθηκαν κάποιες δράσεις (όπως π.χ. αφήγηση στο πεδίο

και περιβαλλοντικά παιχνίδια στη φύση) ενώ υλοποιήθηκαν κάποιες άλλες δράσεις που δεν είχαν σχεδιαστεί εξ αρχής (όπως π.χ. συλλογική κουζίνα, αναβάθμιση κεντρικού πάρκου, αλληλοδιδασκαλία)

β) Επίσης πριν ξεκινήσουμε την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. είχα μια περιορισμένη αντίληψη για την έννοια του “τόπου”. Αντιλαμβανόμουν τον “τόπο” με τη στενή έννοια μόνο της γειτονιάς στην οποία βρισκόταν το σχολείο, αντίθετα με την επόπτρια μου κ. Καλαϊτζιδάκη που ως “τόπο” εννοούσε ολόκληρη την πόλη. Αρχικά λοιπόν δεν είχα υιοθετήσει αυτήν την άποψη και δεν επέκτεινα την έννοια του “τόπου” ώστε να συμπεριλάβω την ευρύτερη περιοχή της πόλης. Έτσι, προκειμένου να επιλυθεί η διάσταση της αντίληψης του “τόπου” που υπήρχε μεταξύ της επόπτρια μου και εμένα προσωπικά ως ερευνήτριας, ακολούθησα τη συμβουλή της στην πιλοτική φάση του προγράμματος να ζητήσω ένα ελεύθερο κείμενο για τον τόπο από τους μαθητές για να δώ τί θα έγραφαν οι ίδιοι οι μαθητές. Πράγματι οι μαθητές στο ελεύθερο κείμενο (βλ. παράρτημα) αναφέρθηκαν και στη γειτονιά και στη ευρύτερη έννοια της πόλης. Εξάλλου και η συνεπόπτρια κ. Λέου πρότεινε ενασχόληση με το παραλιακό μέτωπο της πόλης του Ηρακλείου.

γ) Επιπλέον είχα την αντίληψη πως αν είχαμε σχεδιάσει πολύ καλά κάποια δράση, όλα θα πήγαιναν έτσι όπως τα είχαμε προσχεδιάζει και τα αποτελέσματα θα ήταν αυτά που περιμέναμε. Όμως πολύ γρήγορα συνειδητοποίησα πως υπήρχαν πολλοί αστάθμητοι παράγοντες τους οποίους δεν μπορούσαμε να τους προβλέψουμε από την αρχή, ούτε να τους ελέγξουμε στην πορεία, με αποτέλεσμα να έχω συχνά την αίσθηση ότι δεν πέτυχε κάποια δράση στο βαθμό που περίμενα. Για παράδειγμα στην πρώτη κιόλας δράση οι μαθητές άρχισαν να δυσανασχετούν λόγω της υπερβολικής ζέστης. Ενώ είχαμε ζητήσει να κρατούν καπέλο, πολλοί μαθητές το αμέλησαν και επιπλέον ήταν ντυμένοι πολύ βαριά με αποτέλεσμα η έκθεση τους στις εξωτερικές συνθήκες εκτός τάξης να τους κάνει να δυσανασχετούν. Αυτό μου δημιούργησε την αίσθηση ότι οι μαθητές δεν συμμετείχαν στη δράση με το ενδιαφέρον που εγώ περίμενα και στο τέλος αποκόμισα ένα αίσθημα απογοήτευσης.

### 3.3. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

Στην παρούσα ενότητα θα δούμε πως η κοινή συμμετοχή μαθητών των δύο διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων του σχολείου, σε ένα πρόγραμμα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στο τόπο” είχε επίδραση στις μεταξύ τους σχέσεις. Εδώ θα πρέπει να υπενθυμίσω ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στο Αγγλόφωνο Τμήμα του σχολείου, όπου υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, προερχόταν από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο μεταξύ τους, όσο και με εκείνο των μαθητών που φοιτούσαν στο Ελληνόφωνο Τμήμα του σχολείου. Η κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας στο Αγγλόφωνο Τμήμα ήταν η αγγλική. Από την άλλη πλευρά, επειδή η χώρα που φιλοξενούσε το σχολείο ήταν η Ελλάδα, οι μαθητές που φοιτούσαν στο Ελληνόφωνο Τμήμα ήταν αριθμητικά περισσότεροι και η επικρατούσα γλώσσα ομιλίας στο σχολείο ήταν η ελληνική. Το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” (Place-Based Education) περιλαμβάνει και την έννοια της “πολυπολιτισμικότητας” αφού συχνά προγράμματα στα οποία εφαρμόζεται αυτή η προσέγγιση αφορούν σχολεία σε αστικές περιοχές όπου ζουν άνθρωποι που κατάγονται από διάφορες άλλες χώρες του κόσμου και έχουν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες.

Οι Woodhouse & Knapp (2000) προσδιορίζουν 5 διακριτά χαρακτηριστικά που κάνουν την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση να είναι ξεχωρίζει. Μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών τονίζουν ότι είναι η γενικότερη φιλοσοφία της που περιλαμβάνει *διαγενεακές* και *πολυπολιτισμικές* διαστάσεις λόγω της διασύνδεσης με ποικίλους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Μόλις πριν από λίγα χρόνια εμφανίστηκε στην Αμερική όρος Place-Based Multicultural Education (Ngai & Koehen, 2010) όταν σε μία έρευνα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Place-Based Education, διετούς διάρκειας, σε ένα αστικό σχολείο στην Μοντάνα. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η παιδαγωγική προσέγγιση “Εκπαίδευση βασισμένης στον τόπο” βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν: α) ικανότητες τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να σχετιστούν και να συνεργαστούν με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας και β) transcultural (διαπολιτισμικές) ευαισθησίες.

Επιπλέον, ο Bennett (2014) υποστηρίζει ότι μέσα από μια “διαπολιτισμική προσέγγιση”, οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή υποστηρίζει ότι είναι μια πολύ δύσκολη, απαιτητική και ατέρμονη προσπάθεια. Έτσι θεωρεί πως για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. θα μπορούσαν να συμμετέχουν μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα (multilingual) και πως τα γραπτά

κείμενα θα μπορούσε να είναι σε διαφορετικές γλώσσες. Έτσι ο Bennett (2014) κρίνει πως μια ολιστική πολιτισμική προσέγγιση είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα: είναι η ειλικρινής εκτίμηση της διαφορετικής κουλτούρας.

Τέλος, οι Aguilar, et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να είναι *συμπεριληπτική (inclusive)* και πως η μετάβαση προς μια περισσότερο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επιπλέον αυτή η διαπίστωση συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας που διερευνούσε ακριβώς αυτό: Πώς δηλαδή η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα όχημα για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στην μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από αυτό το πρίσμα μπορούμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων αναφορικά με τις επιδράσεις του προγράμματος που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Άλλωστε η προσέγγιση Place-Based Multicultural Education εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα αφού αυτή αφορούσε στην υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Π.Ε. σε ένα αστικό σχολείο όπου φοιτούσαν μαθητές από διάφορες χώρες της Ευρώπης, είχαν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες. Φοιτούσαν δε σε 2 διαφορετικά γλωσσικά τμήματα.

Στην πορεία της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε., μέσω της προσέγγισης “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους άρχισαν σταδιακά να διαφοροποιούνται. Αυτή η σταδιακή διαφοροποίηση αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των α) Ημερολογίων Παρατήρησης Εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας, β) Ημερολογίου Παρατήρησης Ερευνήτριας, και γ) Συζητήσεων Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας. Στην Θεματική Ανάλυση αυτών των ερευνητικών δεδομένων αναδείχθηκε ως Θέμα: οι «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών». Επιπλέον η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνεται επίσης τόσο στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου του δ) Ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου προς τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας, όσο και στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ε) Κοινωνιομετρική Μέθοδο διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Όλες οι παραπάνω αναλύσεις περιλαμβάνονται διεξοδικά στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Τα αποτελέσματα όλων των θεματικών αναλύσεων έχουν οπτικοποιηθεί σε σχήματα, όπου φαίνονται ευδιάκριτα τα θέματα, τα υποθέματα και οι κωδικοί.

Σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 1<sup>ο</sup> Θέμα που προέκυψε από τις θεματικές αυτές αναλύσεις και αφορά στις “Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών”.

### 3.3.1. Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους στην αρχή της Ε.Δ.

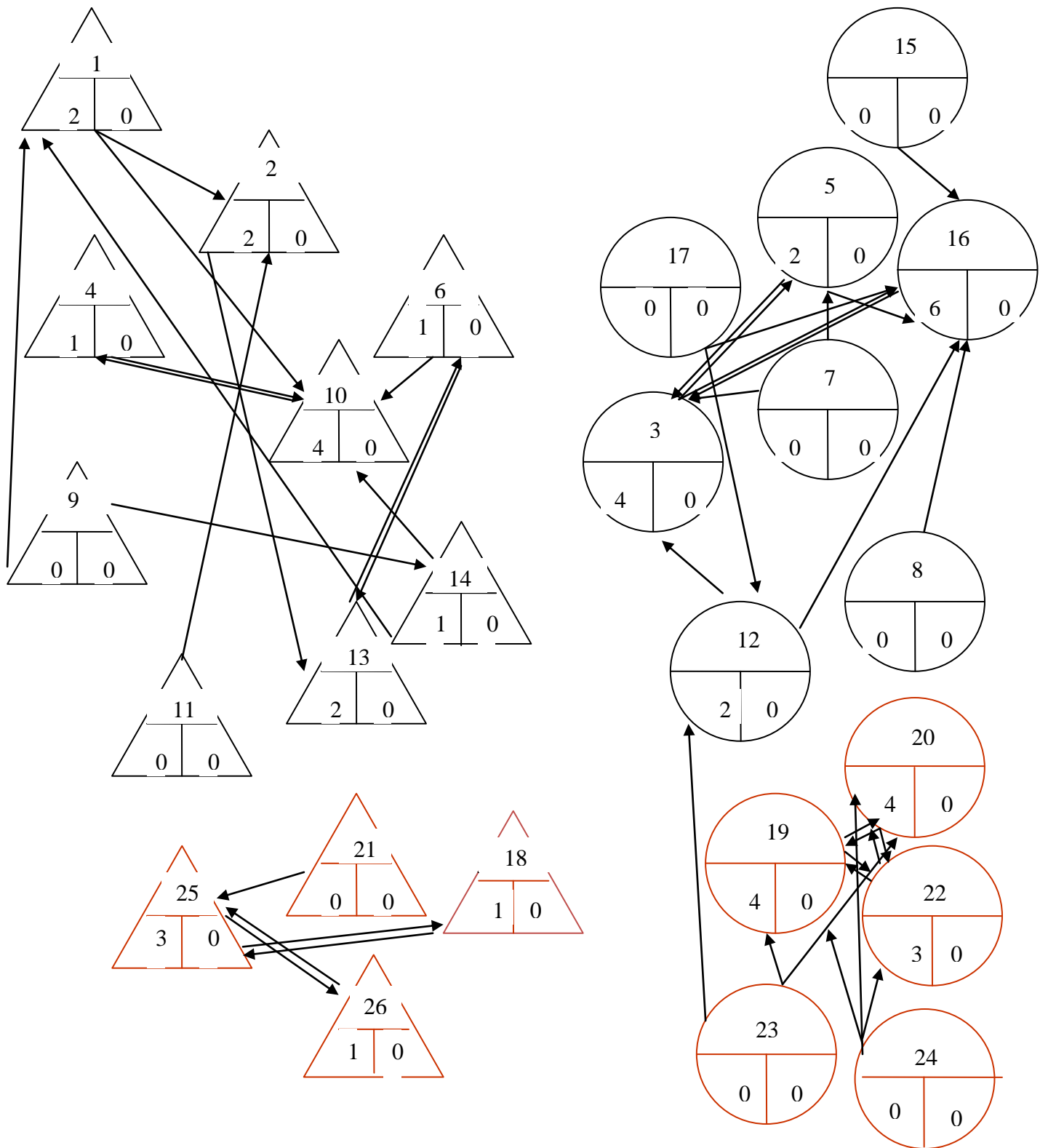
Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, μέσα από την καταγραφή της προβληματικής κατάστασης που αντιμετωπίζα στο σχολείο αυτό, όπου υπηρετούσα αρκετά χρόνια πριν την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αναδείχθηκε το πρόβλημα της έλλειψης σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Η διαπίστωση μου αυτή συμφωνούσε με εκείνη των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην Έρευνα-Δράση, αφού κι εκείνοι δήλωσαν (στα Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου που συμπλήρωσαν) ότι βίωναν μια σχεδόν παντελή έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων.

Όμως δεν ήταν αρκετή η διαπίστωση αυτή τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά τη δική μου για να κατανοήσουμε σε βάθος τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι θελήσαμε να δούμε και τις σχέσεις αυτές εφαρμόζοντας την **Κοινωνιομετρική Μέθοδο**. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη εφαρμογή της μεθόδου πριν και μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Α.Π.Ε. αποτυπώθηκαν σχηματικά σε κοινωνιομετρικούς πίνακες καθώς και σε κοινωνιογράφηματα.

Πριν την διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το κοινωνικό προφίλ των μαθητών. Έτσι καταγράφηκαν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα τους και η σύνθεση της οικογένειάς τους. Η αποτύπωση του κοινωνικού προφίλ των μαθητών θα συμβάλει στην κατανόηση και στην ερμηνεία των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους. Από τα στοιχεία αυτά. Τα οποία συγκεντρώθηκαν στα ειδικά Δελτία Ταυτότητας (βλ. παράρτημα) για το κάθε παιδί χωριστά, προκύπτει ότι οι γονείς των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και υψηλότερο επαγγελματικό προφίλ από το αντίστοιχο των γονιών των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος.

Στο Κοινωνιογράφημα (Σχήμα 13) που παρουσιάζεται στην επόμενη σελίδα καταγράφεται με σχηματικό τρόπο, σε μορφή γραφικής παράστασης, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών επίσης πριν το πρόγραμμα. Με κόκκινο χρώμα γραμματοσειράς παριστάνονται οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος για να είναι πιο ευδιάκριτη η θέση τους μέσα στην ομάδα. Από το Κοινωνιογράφημα αυτό διαπιστώνουμε πως το φύλο των μαθητών και το γλωσσικό τμήμα στο οποίο φοιτούν επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Έτσι διαπιστώνουμε ότι σχηματίζονται 4 υποομάδες μαθητών που σε κάθε μια από αυτές αλληλοεπιλέγονται μεταξύ τους για παρέα. Οι ομάδες αυτές σχηματίζονται σε σχέση με το φύλο των μαθητών και το τμήμα που φοιτούν, ως εξής: α) τα αγόρια του ελληνόφωνου τμήματος, β) τα κορίτσια του ελληνόφωνου τμήματος γ) τα αγόρια του αγγλόφωνου τμήματος και δ) τα κορίτσια του αγγλόφωνου τμήματος. Καμία θετική προτίμηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών γενικότερα, καμία θετική προτίμηση μεταξύ αγοριών του ελληνόφωνου τμήματος και του αγγλόφωνου τμήματος, και σχεδόν καμία θετική προτίμηση (μόνο 1) μεταξύ κοριτσιών του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος.

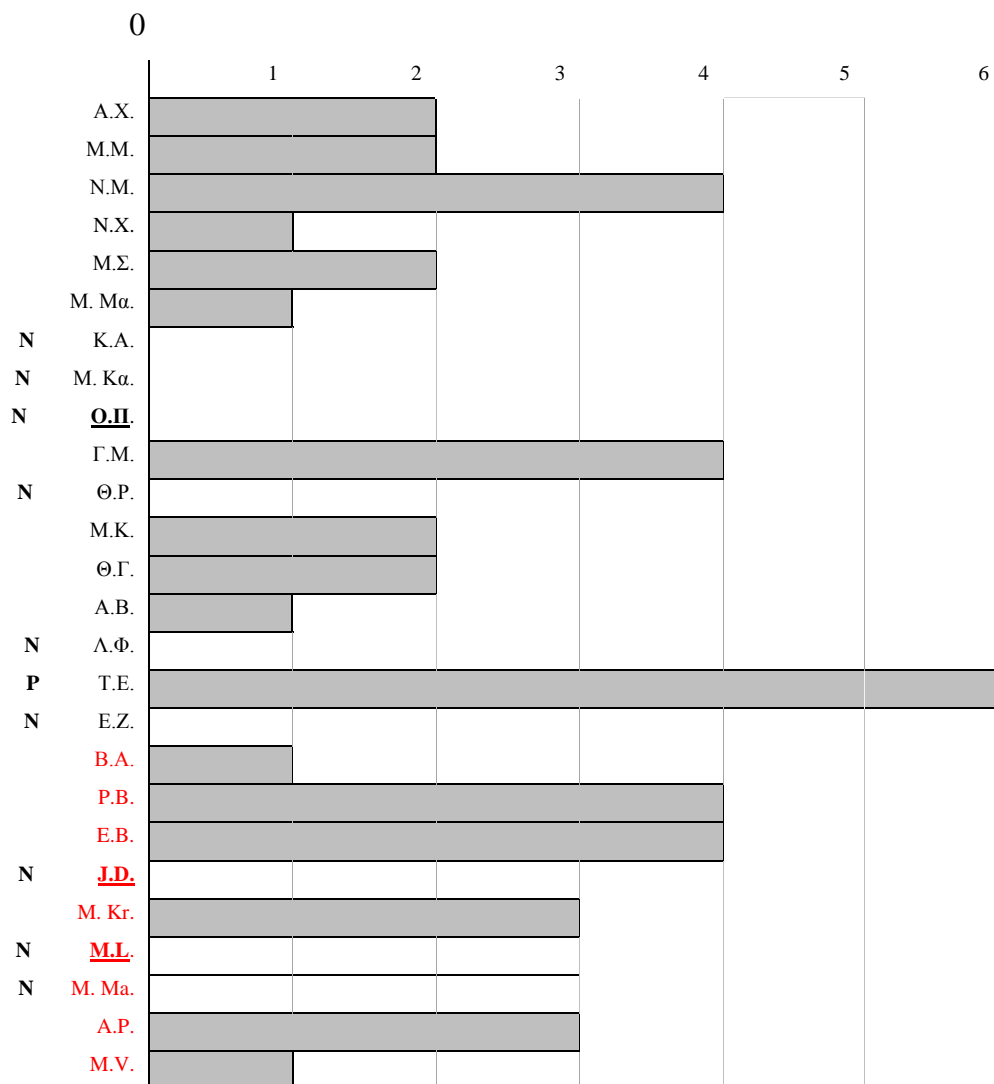




Σχήμα 13: Κοινωνιογράφημα **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. (σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων)

Από τα στοιχεία που μας δίνει το Κοινωνιογράφημα (Σχ. 13) πριν την υλοποίηση του προγράμματος (αρχές Οκτώβρη 2015), διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των θετικών προτιμήσεων που εκφράστηκαν συνολικά, μόνο οι 26% ήταν αμοιβαίες. Στον Κοινωνιομετρικό Πίνακα Π<sub>1</sub> (βλ. Παράρτημα) αποτυπώνονται οι θετικές ψήφοι που έλαβε ο κάθε μαθητής από τους συμμαθητές του **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.. Από τον αριθμό αυτό προκύπτει το πόσο δημοφιλής ή όχι ήταν. Η δημοτικότητα των μαθητών μπορεί να αποτυπωθεί στον εξής πίνακα (με κόκκινο οι μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος και μαύρο του ελληνόφωνου – με bold και υπογράμμιση τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες):

Πίνακας 15: Ανάδειξη δημοτικότητας μαθητών **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.



Η ένδειξη «P» στα αριστερά των ονομάτων αναδεικνύει τους δημοφιλείς (Popular) μαθητές σύμφωνα με τις περισσότερες ψήφους. Η ένδειξη «N» (Neglected) αναδεικνύει τους παραμελημένους μαθητές

δηλαδή εκείνους που δεν τους επέλεξε κανένας. Από τους παραμελημένους μαθητές οι 3 μαθητές (Ο.Π., J.D. και M.L.) ήταν μαθητές με ε.ε.α.

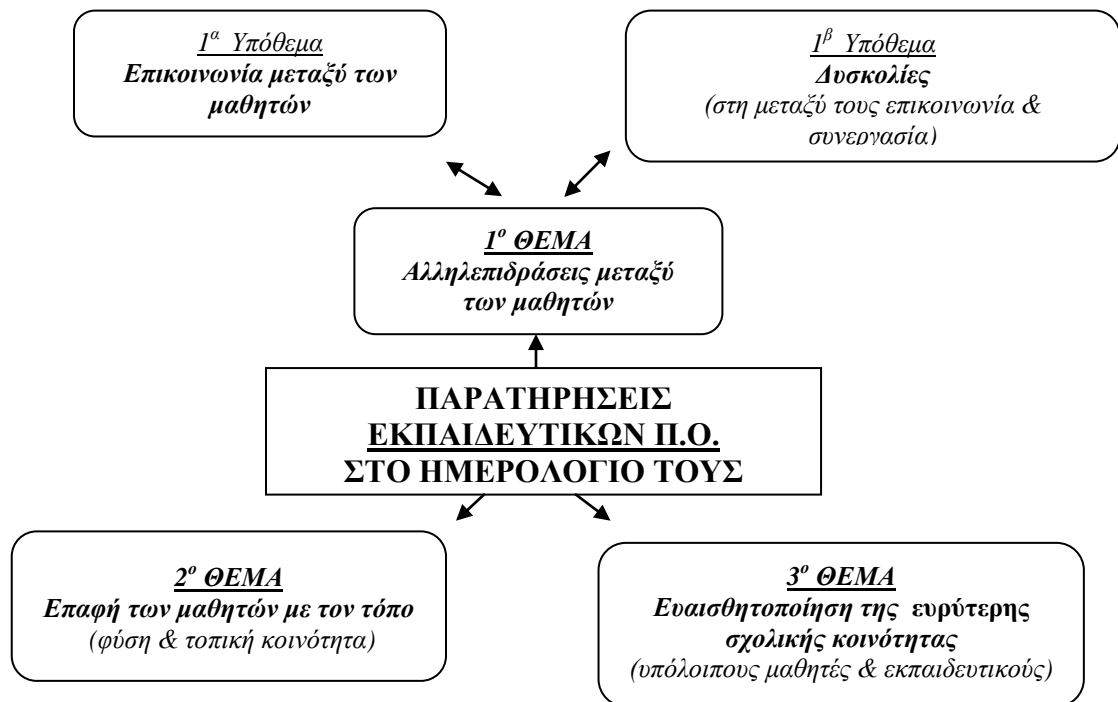
-----

Το πρόβλημα αυτό της μη ύπαρξης σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων καταγράφηκε και στα **Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών** της ερευνητικής ομάδας.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αυτών των Ημερολογίων Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οπτικοποιηθούν στο σχήμα που ακολουθεί στο οποίο απεικονίζονται ευδιάκριτα τα Θέματα και τα Υποθέματα.

Βέβαια σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 1<sup>ο</sup> Θέμα που προέκυψε από αυτήν την Θεματική Ανάλυση: “Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών”.

Σχήμα 14: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των Ημερολογίων Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. κατά την διάρκεια της Ε.Δ.



Από την Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων Παρατήρησης των εκπαιδευτικών πριν ξεκινήσει η Ε.Δ. αλλά και κατά την 1<sup>η</sup> Δράση αναδείχθηκαν ως Υποθέματα και Κωδικοί τα εξής:

Αρχικά:

- Δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία & συνεργασία
- Έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων (E1)
- Μεγάλη επιφύλαξη των μαθητών για συνεργασία μεταξύ τους (E2)

Κατά την 1<sup>η</sup> δράση:

- Δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία & συνεργασία
- Έλλειψη διάθεσης για την συνεργασία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων (E1)

- Καμία αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (E2)
- Έλλειψη αυθόρμητης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων (E3)
- Η διαφορετική γλώσσα ομιλίας των μαθητών ήταν εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ τους (E3)

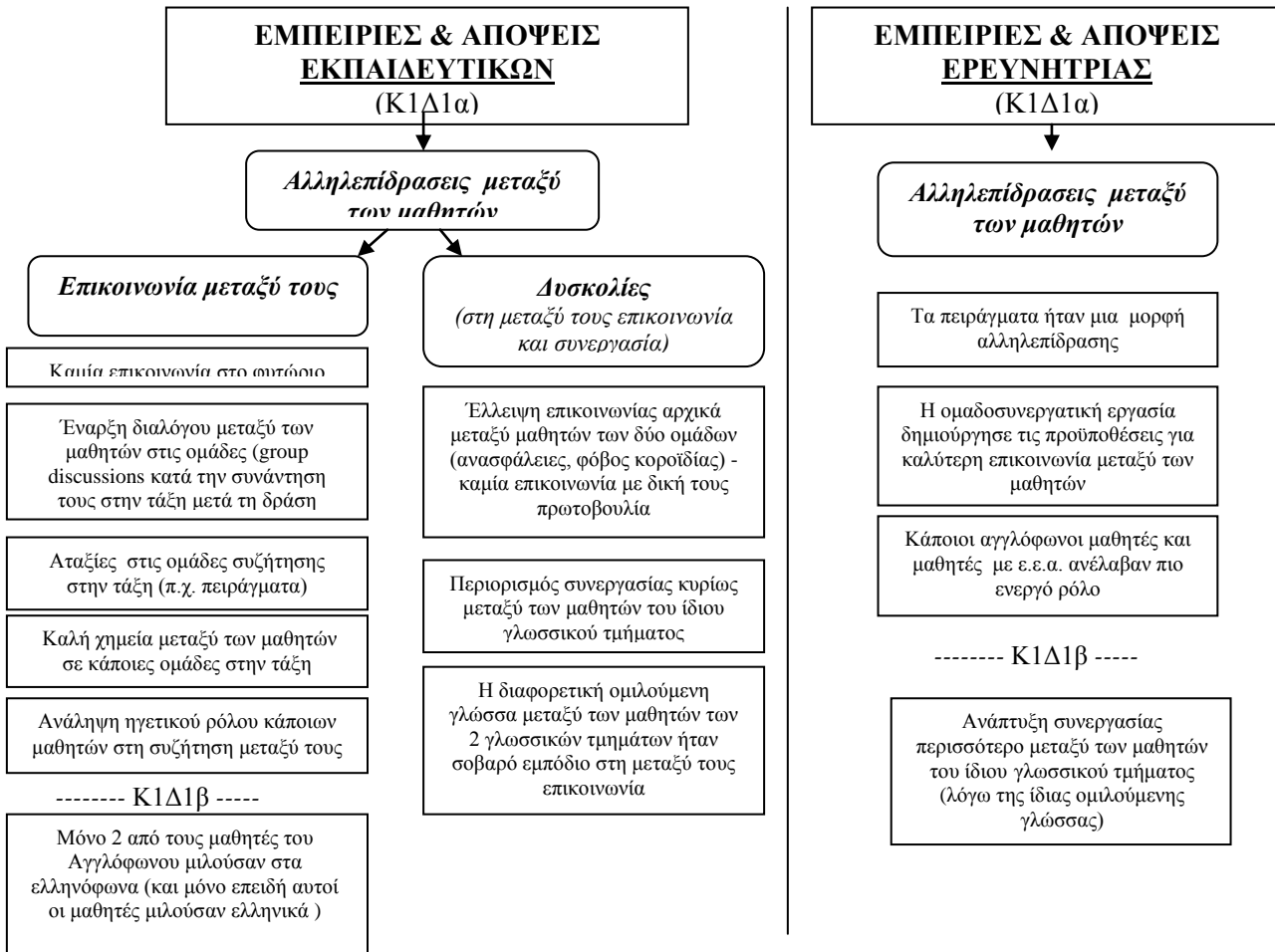
Κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα από τα Ημερολόγια των εκπαιδευτικών είναι τα εξής:

«...αυτό που αντιλήφθηκα είναι πως δεν υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων» E1

«Τα παιδιά και των 2 γλωσσικών τμημάτων είχαν πολύ επιφυλακτική στάση μεταξύ τους» «Οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων δεν είχαν σχεδόν καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους: ούτε αρνητική ούτε θετική!» E2

«Όμως αυτό που παρατήρησα ήταν πως δεν υπήρχε ακόμα επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων... και όταν υπήρχε αυτή δεν οφειλόταν σε πρωτοβουλίες των μαθητών αλλά σε παραινήσεις των εκπαιδευτικών» E3

Το Θέμα «των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών» αναδείχθηκε και στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Από τα Θέματα που προέκυψαν κατά την Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού Κ1Δ1 που ακολούθησε μετά την 1<sup>η</sup> Δράση (η οποία υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις Κ1Δ1α: Επίσκεψη στο Φυτόριο και Κ1Δ1β: Δημιουργία Σχολικού Κήπου) σε αυτήν την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 1<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στις “αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών”. Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αναφορικά με αυτό το Θέμα, φαίνονται οπτικοποιημένα στα παρακάτω σχήματα 9<sup>α</sup> – 9<sup>β</sup> – 9<sup>γ</sup> – 9<sup>δ</sup>: μέρος των οποίων παρουσιάζουμε παρακάτω:



Από τη Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 1<sup>η</sup> Δράση (Κ1Δ1) φάνηκε πως μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων δεν είχαν κάποια αξιοσημείωτη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ιδιαίτερα δε με δική τους πρωτοβουλία.

*«Ναι στο φυτώριο δεν είχαν καμία επικοινωνία» E3*

Υπήρξαν αναφορές εκπαιδευτικών για δυσκολίες επικοινωνίας λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας (ανασφάλεια, φόβος κοροϊδίας). Έτσι η επικοινωνία περιορίστηκε κυρίως μεταξύ των μαθητών του ίδιου γλωσσικού τμήματος.

*«Ελάχιστα παιδιά από το Αγγλόφωνο είχαν επαφές με το Ελληνόφωνο. Αυτά βασικά που μιλούν ελληνικά» E3*

*«Έχουν και ανασφάλειες πολλά (παιδιά)... κάποια από τα δικά μας στο Ελληνόφωνο δεν μιλούν Αγγλικά. Τα Αγγλόφωνα δεν μιλούν Ελληνικά. Οπότε εκεί υπάρχει ένα θέμα.» «Ναι, νιώθουν κάποιοι ας πούμε ότι θα τους κοροϊδέψουν....» E3*

*«Εντάξει η αλήθεια είναι ότι με δική τους πρωτοβουλία δεν επικοινωνούν. Θα πρέπει να πάμε εμείς να τα πιέσουμε λίγο για να αρχίσουν να συζητάνε» E3*

*«Βέβαια περισσότερο η επικοινωνία αφορούσε τα παιδιά του της ίδιας τάξης μεταξύ τους. Δεν μου φάνηκε ότι συνεργάστηκαν ιδιαίτερα στενά τα παιδιά μεταξύ του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου τμήματος» E*

Επίσης οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς (καθώς και εγώ ως ερευνήτρια) εξέφρασαν την διαπίστωση ότι δειλά-δειλά είχε αρχίσει κάποια αμυδρή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων κυρίως σε ελεύθερο πλαίσιο (π.χ. πειράγματα).

*«Οι αταξίες νομίζω μέσα στα πλαίσια του επιτρεπτού μπορούσαν να είναι αποδεκτές. [E2: Κάποια πειράγματα.] Ναι, και τα πειράγματα είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης» E*

Επιπλέον τόσο εγώ ως ερευνήτρια όσο και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη η εργασία σε ομάδες δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να υπάρξει κάποια αλληλεπίδραση, αφού διαπίστωσαν πως οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος και οι μαθητές με ε.ε.α. ανέλαβαν πιο ενεργό ρόλο.

*«Στην τάξη κάποιες ομάδες είχαν πάρα πολύ καλή χημεία. Κάποιες άλλες όχι, αλλά κάποια παιδιά πραγματικά έδειξαν ότι άρχισαν να δημιουργούν μια άλλη σχέση. Στο φυτώριο ήταν, εντάξει.... (δεν είχαν καμία επικοινωνία)» E2*

*«Στη συζήτηση μέσα στην τάξη την Παρασκευή είδαμε νομίζω πως μιλούσαν μεταξύ τους» E2 «Ναι γιατί τα αφήσαμε μόνα τους» E3 «Και κάποιες αταξίες έκαναν και είχανε μια... » E2*

*«Στο φυτώριο δεν υπήρχε η συνοχή όμως της ομάδας. Δηλαδή το κάθε παιδί λειτουργούσε με τους φίλους ή τις φίλες του γιατί δεν υπήρχε - δεν είχαν χωριστεί τα παιδιά σε ομάδες εκείνη τη στιγμή, ενώ στη συζήτηση τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες και υπήρχε αλληλεπίδραση» E1*

*«Ναι αλλά ειδικά ο J... εκεί ήταν απίστευτος, πήρε την πρωτοβουλία, αντιπρόσωπος της ομάδας. Νομίζω πρώτη φορά ο J ... τόσο πολύ μίλησε με άλλους και συμμετείχε σε ομάδα» E3*

*«Μιλάει Ελληνικά η M..., λίγο με τη γραφή έχει και εκείνη πρόβλημα και ανησύχησα λιγάκι αλλά εφόσον μπορούσε εκείνη να τα διαβάσει τί γράφει ((γελά)) εντάξει» E2*

Ως ερευνήτρια επισήμανα ότι στις συζητήσεις στις ομάδες στην τάξη οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος και μαθητές με ε.ε.α. συμμετείχαν πιο ενεργά (ανέλαβαν το ρόλο των συντονιστών).

*«Αυτό που πραγματικά με εντυπωσίασε ήταν ότι από τις πέντε ομάδες, στις τρεις ανέλαβαν παιδιά του Αγγλόφωνου τμήματος να είναι συντονιστές» E*

*«...και τα παιδιά που έχουν κοινωνικές δεξιότητες αναδεικνύονται και εκπροσωπούνε επάξια την ομάδα τους αλλά και τα παιδιά που έχουν χαμηλότερης κλίμακας κοινωνικές δεξιότητες, όπως η M....., όπως ο J... χάρηκαν που άρχισαν να παίρνουν θάρρος και να θέλουν να συμμετέχουν.» E*

*«...στη συγκεκριμένη περίπτωση μου φάνηκε ότι ήταν υποδειγματική συμπεριφορά της M..., το είχε πάρει πάνω της.» E*

Ο εκπαιδευτικός E1 εξέφρασε την άποψη ότι η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δράσεις θα διευκολύνει τη συνεργασία τους αφού σε τέτοιες δράσεις δεν απαιτείται ιδιαίτερη γλωσσική επικοινωνία. Με αυτήν την άποψη συμφώνησε και η εκπαιδευτικός E2 η οποία παρατήρησε πως οι μαθητές, συμμετέχοντας βιωματικά στη δράση φύτευσης του κήπου, μπόρεσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ακόμα και χωρίς την χρήση της προφορικής γλώσσας.

*«Μόνο να φυτέψουν ήθελαν, ((γέλια)) δεν τους ενδιέφερε το γλωσσικό κομμάτι. Αυτό ήταν καλό, γιατί συνήθως ζητούν μετάφραση, ζητούν κάποια βοήθεια, μπήκαν αυτά μέσα..., δεν είχαν πρόβλημα» - «Κάποια παιδιά πραγματικά έδειξαν ότι άρχισαν να δημιουργούν μια άλλη σχέση» E2*

-----

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι γενικότερα στις **Συζητήσεις των Μαθητών** σε ομάδες στην τάξη κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. δεν συζητήθηκαν ιδιαίτερα οι σχέσεις μεταξύ τους. Από την Θεματική Ανάλυση όλων των συζητήσεων αυτών συνολικά προέκυψαν 4 θέματα. Όμως σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο θέμα των “αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους”.

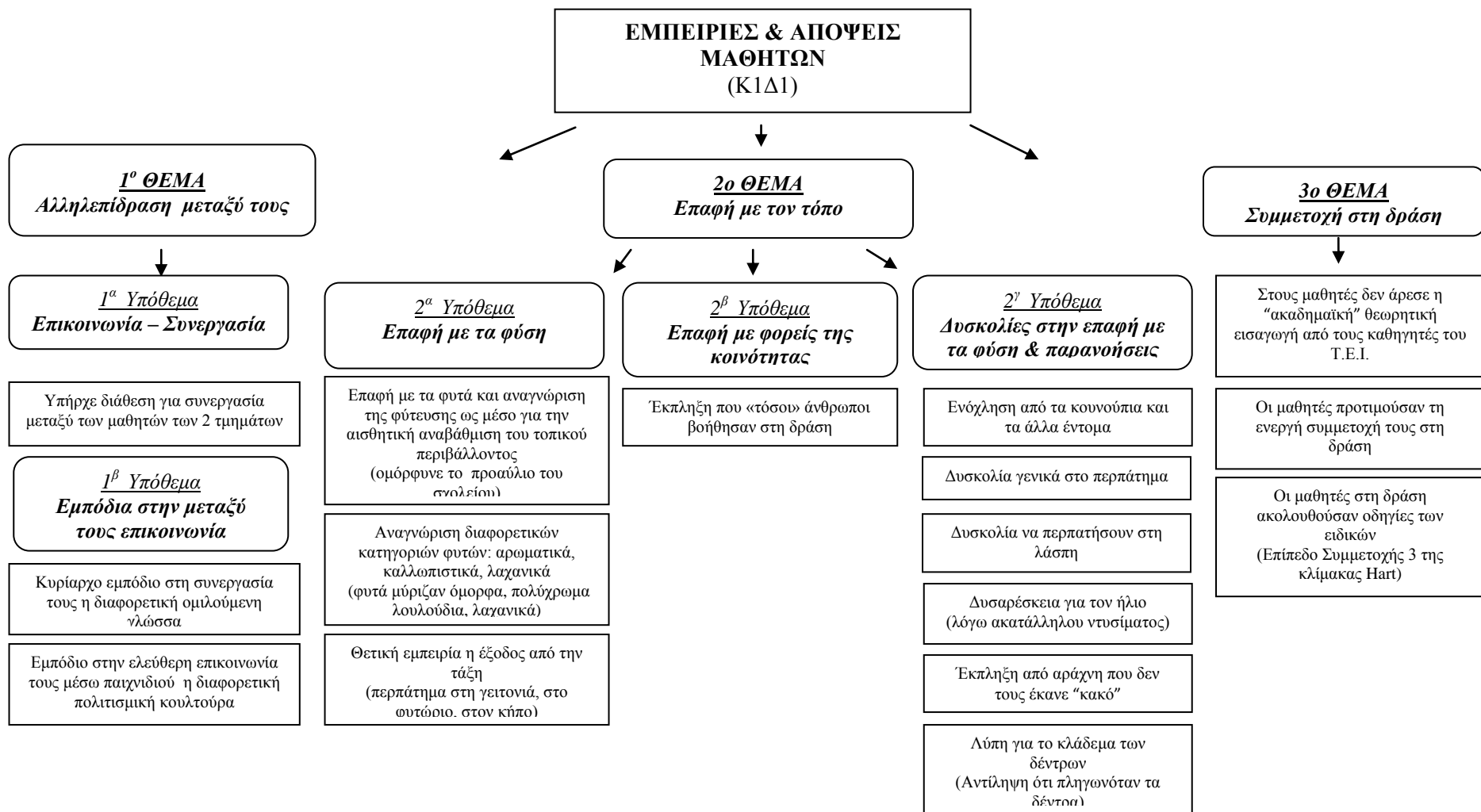
Συνοπτικά τα 4 θέματα τα οποία προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων των μαθητών (που γινόταν μετά από κάθε δράση), αποτυπώνονται συνολικά για όλες τις δράσεις στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 16: Τα θέματα που αναδείχθηκαν στη Θεματική Ανάλυση όλων των Συζητήσεων των μαθητών σε ομάδες στην τάξη συνολικά ανά δράση

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΡΑΣΕΙΣ									
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>	7 <sup>η</sup>	8 <sup>η</sup>	9 <sup>η</sup>	10 <sup>η</sup>
<i>Αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους</i>	✓				✓	✓			✓	
<i>Επαφή με τον τόπο (επαφή με τη φύση &amp; την τοπική κοινότητα)</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Συμμετοχή στη δράση</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Επίδραση στην Ευρύτερη Σχολική Κοινότητα</i>			✓							✓

Στην πρώτη **Συζήτηση μεταξύ των μαθητών** σε ομάδες μέσα στην τάξη δεν συζητήθηκε διεξοδικά το θέμα των μεταξύ τους σχέσεων. Όμως μέσα από τη Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης αυτής προέκυψε ότι από τα συμφραζόμενα αυτών που ελέγχθησαν από τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην 1<sup>η</sup> δράση, αναδύονται κάποια ευρήματα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης αυτής των μαθητών σε ομάδες στην τάξη μετά την 1<sup>η</sup> δράση αποτυπώνονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα όπου απεικονίζονται ευδιάκριτα τα Θέματα, τα Υποθέματα και οι Κωδικοί:

Σχήμα 15: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 1η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε.





Αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όπως προκύπτει από την παραπάνω θεματική ανάλυση, γενικά κατά την διάρκεια αυτής της πρώτης δράσης φάνηκε να υπάρχει σοβαρό πρόβλημα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Κάποιοι άλλοι μαθητές προκειμένου να επικοινωνήσουν κατά την διάρκεια της συζήτησης έκαναν αστεία που ορισμένοι πιο τυπικοί μαθητές τα θεώρησαν «βλακείες».

Ο ελληνόφωνος μαθητής (Θ.Ρ.) μίλησε για πρόβλημα συνεργασίας με τα «αγγλόφωνα» κατά την διάρκεια της δράσης και κυρίως κατά την διάρκεια του παιχνιδιού που ακολούθησε μετά τη φύτευση στο οποίο όντως έπαιξαν μεταξύ τους κυρίως οι μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος. Αυτό μία άλλη αγγλόφωνη μαθήτρια (J.K.) το δικαιολόγησε υποστηρίζοντας ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές έκαναν «τρέλες» και γινόταν έτσι ενοχλητική η συμπεριφορά τους.

*«Καμιά φορά κάποια παιδιά... κάνουν λίγες τρέλες. Όχι, δεν θα πω ονόματα και δεν μας λένε κάτι συγκεκριμένα, απλώς καμιά φορά έτσι όπως συμπεριφέρονται..... είναι κάπως.....» J. K.*

Εδώ φαίνεται ότι μάλλον υπήρχε μια διαφορετική κουλτούρα στο παιχνίδι μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Όμως σίγουρα υπήρχε και το πρόβλημα της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας. Ο Θ.Ρ. παραδέχτηκε τελικά ότι η δυσκολία του να συνεργαστεί με τους αγγλόφωνους μαθητές οφειλόταν στο ότι δεν μιλούσε καλά αγγλικά και όχι ότι δεν τον ήθελαν στο παιχνίδι τους.

*«Εγώ με τα αγγλόφωνα (παιδιά) δεν συνεργάστηκα γιατί δεν μπορούσα να μιλήσω στα αγγλικά» Θ.Ρ.*

Για το εμπόδιο της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας στην μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία μίλησαν επιπλέον δύο μαθητές. Αγγλόφωνη μαθήτρια (M.L.), αν και δίγλωσση, δήλωσε ότι πολλές φορές δεν καταλάβαινε τί ήθελαν να της πουν μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος. Μάλιστα κάνοντας μια αντιπαραβολή με τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται στο κοινωνιογράφημα μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος δεν έχουν κάποια ευνοϊκότερη θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους αγγλόφωνους μαθητές ως προς την αλληλεπίδραση τους με τους ελληνόφωνους μαθητές. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο γεγονός πως, αν και δίγλωσσοι, είχαν διαφορετική κουλτούρα στη γλώσσα από τους ελληνόφωνους μαθητές.

Άρα εν κατακλείδι το βασικότερο εμπόδιο στην μεταξύ επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων φαίνεται να είναι η διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα η οποία συνεπικουρείται και από την διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα.

Η απόσταση στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων και η έλλειψη ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους διακρίνεται και στις **φωτογραφίες** που αποτυπώνουν στιγμιότυπα της σχολικής ζωής πριν την εφαρμογή τους προγράμματος αλλά και στιγμιότυπα κατά την διάρκεια της 1<sup>ης</sup> δράσης. Η πρώτη δράση αφορούσε στην επίσκεψη των μαθητών στο φυτώριο του Δήμου Ηρακλείου για μια πρώτη ενημέρωση σχετικά με το αστικό πράσινο και συνεργασία με τους τοπικούς φορείς στην φύτευση του σχολικού κήπου που ακολούθησε.



*Photo 1: Στην 1<sup>η</sup> έξοδο από την τάξη ζήτησα να καθίσουμε σε κύκλο στην αυλή. Όλοι οι αγγλόφωνοι μαθητές κάθισαν από την μία πλευρά του κύκλου και οι ελληνόφωνοι μαθητές από την άλλη*

*Photo 2: Οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων κάθισαν σε δύο χωριστά πεζούλια κατά την επίσκεψη στο φυτώριο του Δήμου.*





*Photo 3: Στην διάρκεια της 1<sup>ης</sup> δράσης έγινε κλάδεμα των δέντρων. Φαίνεται πως οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος συνεργάζονται μόνο μεταξύ τους*

*Photo 4: Κατά την 1<sup>η</sup> δράση έγινε φύτευση του σχολικού κήπου όπου φαίνεται πως οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων παρακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνονται αρχικά πάλι χωρισμένοι αυθόρμητα σε δύο ομάδες (στην μία οι μαθητές του Ελληνόφωνου τμήματος και στην άλλη του Αγγλόφωνου*

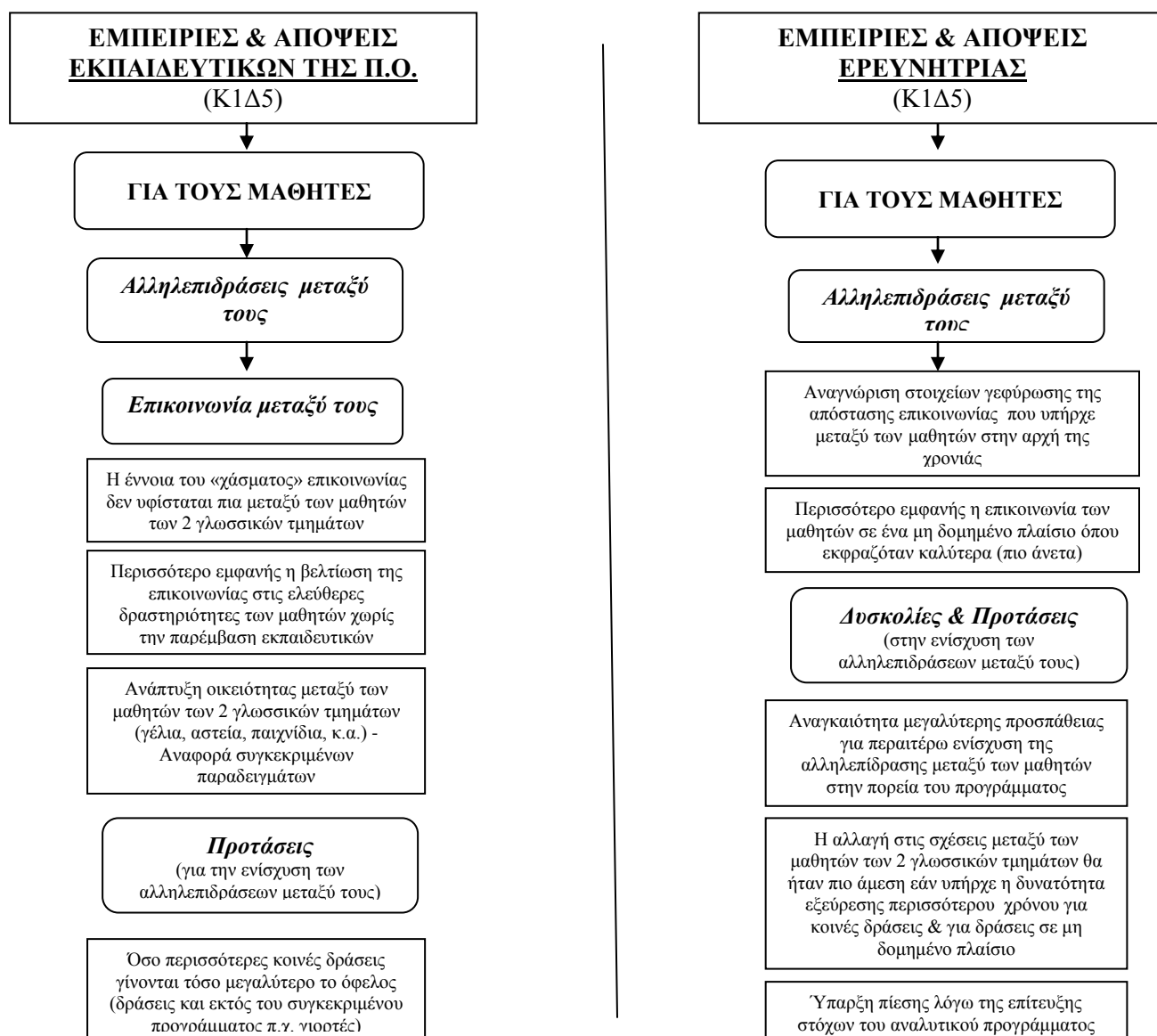


*Photo 5,6: Κατά την φύτευση του σχολικού κήπου οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος φαίνονται να συνεργάζονται μόνο μεταξύ τους (5) και οι μαθητές του Ελληνόφωνου επίσης μόνο μεταξύ τους (6)*

### 3.3.2. Οι σχέσεις των μαθητών κατά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. (Κ1Δ5)

Σε αυτό το σημείο επειδή ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων μετά την 5<sup>η</sup> Δράσης (Κ1Δ5) με την οποία φτάσαμε στην **ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.** Θα ξεκινήσουμε από Την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Θεματικής Ανάλυσης των **Συζητήσεων Αναστοχασμού** των εκπαιδευτικών της Π.Ο. και θα επικεντρωθούμε στο Θέμα των “αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών” που μας ενδιαφέρει στην παρούσα ενότητα. Τα αποτελέσματα οπτικοποιημένα παρουσιάζονται συνολικά στους πίνακες 10<sup>α</sup> & 10<sup>β</sup> (βλ. παραπάνω). Από αυτούς τους πίνακες θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην παρούσα ενότητα μόνο στα αποτελέσματα που αφορούν στο Θέμα των “αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών”.

Σχήματα 10<sup>α</sup> - 10<sup>β</sup>: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. αναφορικά με τις “αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους”



Στην τελευταία αυτή Συζήτηση Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.. αναδείχθηκε μέσα από τη Θεματική Ανάλυση το Θέμα των “Αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών”. Μάλιστα εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για το ότι είχε επιτευχθεί ένας από τους στόχους του προγράμματος που ήταν η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών: *«Σίγουρα δεν υπάρχει πια αυτό το χάσμα [...] έχουμε πιάσει τον στόχο [...] να βελτιωθούν αρκετά οι σχέσεις τους. Αυτό ήδη το έχουμε καταφέρει σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το βλέπουμε και πιστεύω ότι μέχρι το τέλος του προγράμματος θα βελτιωθεί κι άλλο»*. Ε1

Επίσης αναδείχθηκε η διαπίστωση πως όταν οι μαθητές συμμετείχαν σε ελεύθερες δραστηριότητες χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, τότε η επικοινωνία μεταξύ τους γινόταν πιο αβίαστη και πιο ουσιαστική: *«Εγώ πιστεύω πως είναι πολύ καλύτερες οι σχέσεις, καμιά φορά φαίνεται αυτό με τα παιδιά όταν τα αφήνουμε μόνα τους, χωρίς να τους δίνουμε οδηγίες (π.χ. θα κάνετε αυτό, θα κάνετε εκείνο) όταν κάνουν πιο ελεύθερες δραστηριότητες [...] Πηγαίνουν και ρωτάνε το ένα το άλλο, γελάνε, κάνουν αστεϊάκια...»*. Ε2

*«Και εγώ συμφωνώ ότι όσο περισσότερη αυτονομία δίνουμε στα παιδιά τόσο περισσότερο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους»*. Ε1

Ως ερευνήτρια έκρινα πως αυτή ήταν μια σημαντική διαπίστωση συνοψίζοντας συμπερασματικά ότι οι μαθητές λειτουργούν καλύτερα σε ένα όχι αυστηρά δομημένο περιβάλλον. Επιπλέον η εκπαιδευτικός Ε3 μίλησε για βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων αναφερόμενη σε συγκεκριμένα παραδείγματα μαθητών από τα δύο γλωσσικά τμήματα που τα διαλείμματα έκαναν παρέα στο παιχνίδι (π.χ. ο Α.Β. με τον Μ.Υ. και κάποια κορίτσια από την τάξη της). *«Ψάχνονται στο διάλειμμα. Ας πούμε προχθές δύο δικές μου μαθήτριες μου λένε: -Πάμε να βρούμε τα κορίτσια από το αγγλόφωνο για να κάνουμε παρέα... να παίζουμε»* Ε3

Μάλιστα οι ανάπτυξη των σχέσεων αυτών μεταξύ των συγκεκριμένων μαθητών αποτυπώθηκε και στα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής μεθόδου (κοινωνιογραφήματα). Ως ερευνήτρια έθεσα στη συζήτηση τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια καλλιέργειας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων, θεωρώντας ότι αυτή η προσπάθεια θα έπρεπε να ήταν μέρος του ρόλου του δικού μας ως εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο όπου λειτουργούσαν παράλληλα 2 γλωσσικά τμήματα. Έτσι με “τακτ” (μιλώντας για μένα) ανέφερα έμμεσα ότι υπήρχε πρόβλημα στο συγκεκριμένο σχολείο σε αυτό το ζήτημα. Αναφέρθηκα επίσης στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου εκφράζοντας την άποψη ότι αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων αφού το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων είναι χωριστό για κάθε τμήμα και αφήνει μόνο 3 ώρες την εβδομάδα για κοινή διδασκαλία των τμημάτων. Προσωπικά έκρινα ότι αυτές οι 3 ώρες δεν είναι αρκετές για αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός Ε1 εξέφρασε την άποψη ότι θα έφταναν οι 3 ώρες αν ήταν κατανομημένες σε 3 διαφορετικές ημέρες της εβδομάδας και όχι όλες μαζί. *«Δεν είναι θέμα ποσότητας (των δράσεων) όσο θέμα συχνότητας [...] ώστε να*

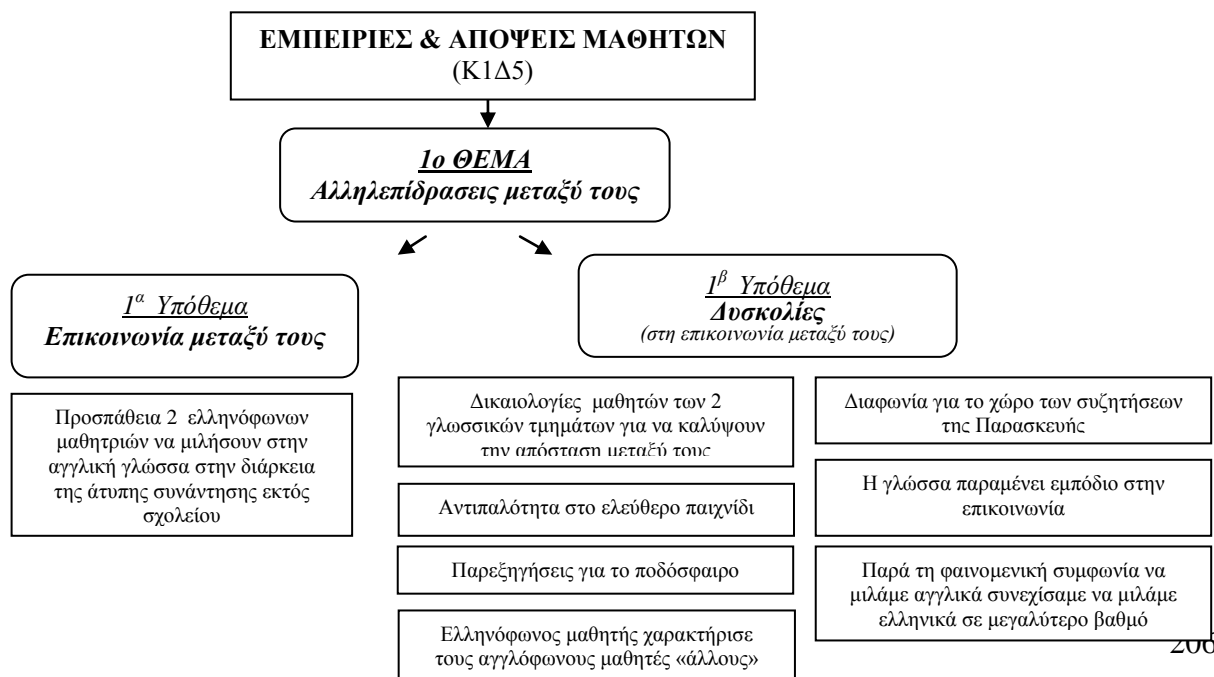
βρίσκονται τα παιδιά πιο συχνά μεταξύ τους..». Η εκπαιδευτικός Ε2 πρότεινε να βρίσκονται οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων πιο συχνά μεταξύ τους αξιοποιώντας και άλλες περιστάσεις της σχολικής τους ζωής, όπως για παράδειγμα γιορτές, εικαστικές δημιουργίες, κατασκευές, πειράματα, κ.α.. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. μέσα από τον αναστοχασμό τους για το δικό τους ρόλο προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, εξέφρασαν την άποψη τους ότι οι ίδιοι προσπαθούσαν για αυτό. Μάλιστα η εκπαιδευτικός Ε3 έκρινε πως η ίδια προσπαθούσε να καλύψει το κενό που άφηγε το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Εξέφρασε ακόμα την άποψη ότι όσο περισσότερες κοινές δράσεις γινόταν τόσο μεγαλύτερα οφέλη θα υπήρχαν (χωρίς να σχολιάζει το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου).

-----

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στις **Συζητήσεις μεταξύ των μαθητών** σε ομάδες μέσα στην τάξη, δεν συζητήθηκε πολύ διεξοδικά το θέμα των μεταξύ τους σχέσεων κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. Μετά την ολοκλήρωση της 5<sup>ης</sup> δράσης (Κ1Δ5), που σηματοδότησε την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ., οι μαθητές στη διάρκεια της συζήτησης που είχαν στην τάξη αναφέρθηκαν ανοιχτά στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Αναλυτικά τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των μαθητών μετά την 5<sup>η</sup> δράση παρουσιάστηκαν οπτικοποιημένα παρακάτω όπου απεικονίζονται ευδιάκριτα τα Θέματα, τα Υποθέματα και οι Κωδικοί. Στην παρούσα ενότητα θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στο Θέμα “των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών”.

Σχήμα 16: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 5η Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς το Θέμα “των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους”



Η συζήτηση που ακολούθησε μετά την 5<sup>η</sup> δράση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. (Κ1Δ5) ήταν περισσότερο κατευθυνόμενη από εμένα ως ερευνήτρια αφού έκανα ερωτήσεις σχετικά με την μέχρι τότε πορεία του προγράμματος Π.Ε. για μια συνολική αποτίμηση των δράσεων. Επέλεξα να προσπαθήσω για πρώτη φορά να γίνει αντιστροφή των θέσεων των 2 γλωσσικών τμημάτων με δύο τρόπους: α) να γίνει η κοινή συνάντηση των μαθητών και η συζήτηση αναστοχασμού εκείνη την Παρασκευή στην αίθουσα του Αγγλόφωνου Τμήματος, και β) να είναι κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας η αγγλική.

Όμως, για να σκιαγραφήσω το πλαίσιο της Θεματικής Ανάλυσης που ακολούθησε οφείλω να επισημάνω τα εξής:

- α) Δεν είχε γίνει προετοιμασία από τη δασκάλα του Αγγλόφωνου Τμήματος για την υποδοχή των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος. Έτσι επειδή ήταν λίγοι οι αγγλόφωνοι μαθητές υπήρχαν λίγες καρέκλες στην αίθουσα. Οπότε όταν πήγαν οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, ξοδεύτηκε πολύς χρόνος για να βρουν δανεικές καρέκλες να καθίσουν από γειτονικές τάξεις. Έτσι περιορίστηκε ο διαθέσιμος χρόνος για τη συζήτηση
- β) Οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να καθίσουν όπως ήθελαν. Οπότε δεν επιλέχθηκε η συνηθισμένη κατανομή των μαθητών σε ομάδες.
- γ) Οι μαθητές δεν είχαν τα Ημερολόγια μαζί τους και έτσι δεν έγιναν συζητήσεις σε ομάδες με βάση τις καταγραφές στα ημερολόγια τους
- δ) Οι μαθητές έπαιρναν τον λόγο ελεύθερα όποιος ήθελε να μιλήσει, συχνά μιλούσαν όλοι μαζί, έκαναν αστεία, γελούσαν και γενικά γινόταν πολλή φασαρία με αποτέλεσμα να μην γίνεται σωστά η ηχογράφηση ώστε να ακούγονται ξεκάθαρα τα λεγόμενα όσων έπαιρναν τον λόγο
- ε) Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. δεν βοήθησαν στην συζήτηση αυτή με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν για να κάνουν ησυχία οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί Ε1 και Ε2 δεν μίλησαν σχεδόν καθόλου ενώ ο Ε1 δεν προσπάθησε να κάνει σωστά την ηχογράφηση.
- στ) Επιπλέον και εγώ δεν πήρα μέτρα ώστε να κάνουν ησυχία οι μαθητές
- ζ) Παρόλο που κάλεσα τους μαθητές να κάνουν έναν απολογισμό των μέχρι τότε δράσεων, εκείνοι δεν ανταποκρίθηκαν με αποτέλεσμα να απαντούν μονολεκτικά και καταφατικά σε ό,τι ρωτούσα, όπως για παράδειγμα για το αν έμειναν ικανοποιημένοι από τις δράσεις που είχαν υλοποιηθεί έως τότε και για το αν ένιωθαν πως είχαν υλοποιηθεί οι ιδέες τους και οι προτάσεις τους. Μοχθούσα λοιπόν να τους βγάλω τις λέξεις με το «τσιγκέλι» από το στόμα. Έτσι, φάνηκε πως δεν ήταν μια επιτυχημένη συζήτηση αναστοχασμού με τους μαθητές, αφού μονοπώλησα την συζήτηση.

Στη Θεματική Ανάλυση της παραπάνω συζήτησης των μαθητών (Κ1Δ5) κυριάρχησε το πρώτο Θέμα των *αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών*. Όμως παρά τη φαινομενική προσπάθεια των μαθητών των δύο

γλωσσικών τμημάτων για επικοινωνία μεταξύ τους, κυριάρχησαν (ως υπόθεμα) οι *δυσκολίες στην μεταξύ τους επικοινωνία*.

Συνοψίζοντας, θα έλεγα πως φτάνοντας στα μέσα της Ε.Δ., παρά το γεγονός ότι γινόταν προσπάθειες να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων μεταξύ τους, παρέμεναν ακόμα ισχυρές δυσκολίες και εμπόδια στην μεταξύ τους επικοινωνία. Ως κυρίαρχο εμπόδιο αναδείχθηκε η διαφορετική κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας των μαθητών. Ένα ακόμα σοβαρό εμπόδιο φαίνεται πως ήταν η διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα που είχαν οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων σε ό,τι αφορούσε την έκφραση τους στο παιχνίδι. Ιδιαίτερα διαφάνηκε προκατάληψη από μέρους ελληνόφωνου μαθητή, ο οποίος αναφέρθηκε στους μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος με τον χαρακτηρισμό «άλλοι», υποστηρίζοντας πως οι «άλλοι» τους κλότσαγαν επίτηδες τη μπάλα για να τους πειράζουν.

*«Could you explain why some boys of Greek section prefer to play football alone without students of English Section?»* Ε – [Κυρία δεν είπαμε ότι θέλαμε να παίξουμε μόνο με το δικό μας τμήμα, θέλαμε να παίξουμε και με τους “άλλους”... αλλά να μην μας πειράζανε!] Α.Χ.

*«...μα αν δεν δείχνετε φιλικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές του Αγγλόφωνου τμήματος, πώς εκείνοι να νιώθουν άνετα μαζί μας;»* Ε – [Μα πήγαμε (...) και μας είπαν πως δεν θέλανε να παίζουμε] Θ.Ρ.

*«I would like also to ask students of Greek section.... στα διαλείμματα εσείς είστε θετικοί να παίξετε με τα παιδιά του Αγγλόφωνου τμήματος;»* Ε – «Εμείς τους μιλάμε.» Μ.Μα. – «Τους μιλάτε;» Ε - «Βασικά όχι πολύ! Δεν έχει τύχει.! Την περισσότερη ώρα δεν παίζουμε....» Μ.Μα.

Η Μ.Λ. και η Τ.Ε. μίλησαν χαμηλόφωνα και μόνο εγώ ως συντονίστρια της συζήτησης που ήμουν πολύ κοντά τους άκουσα την απάντησή τους και την επανέλαβα. Η αγγλόφωνη μαθήτρια Μ.Λ. είπε ότι τα ελληνόφωνα κορίτσια μιλούσαν κυρίως ελληνικά και εκείνη δεν καταλάβαινε τίποτα και έτσι ένιωθε άβολα ενώ η ελληνόφωνη μαθήτρια Τ.Ε. ανέφερε ότι προσπαθούσαν να μεταφράσουν κάποιες λέξεις στα αγγλικά.

*«Παιδιά η Μ... ένιωσε λίγο άβολα γιατί πιο πολύ μιλάγατε ελληνικά και εκείνη δεν καταλάβαινε τίποτα*

*«So, T... tried a lot to translate some words in English for you to understand so she had a positive attitude to communicate»*

Ένας δεύτερος κύκλος αντιπαλότητας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων ξεκίνησε όταν ως συντονίστρια του προγράμματος πρότεινα στο εξής οι συναντήσεις να γίνονται στην αίθουσα του Αγγλόφωνου Τμήματος. Κάποιοι ελληνόφωνοι μαθητές έδειξαν αμηχανία και αντέδρασαν ισχυριζόμενοι ότι η αίθουσα αυτή ήταν μικρότερη και δεν χωρούσαν άνετα.

*«Now, I would like to ask Greek students how you would feel if every second Friday we have discussion here in*

*English class»* Ε - «Γιατί εδώ; ...Είναι πολύ μικρή» Γ.Μ. – «Πιο μεγάλη είναι η δικιά μας» Τ.Ε.

Προσωπικά, έχοντας στα χέρια μου το σχεδιάγραμμα με την κάτοψη του σχολείου, μπορώ να γνωρίζω ότι οι δύο αίθουσες είχαν την ίδια χωρητικότητα.



Μια σταδιακή ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων διακρίνεται και στις **φωτογραφίες** που αποτυπώνουν στιγμιότυπα κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.. Ο 1<sup>ος</sup> αυτός κύκλος αφορούσε εκτός από την πρώτη δράση της φύτευσης του σχολικού κήπου, την υλοποίηση επιπλέον των εξής δράσεων:

- Αισθητική και λειτουργική αναβάθμιση του σχολικού κήπου (Κ1Δ2)
- Εργαστήριο Φυσικής Καλλιέργειας (Κ1Δ3)
- Εργαστήριο Φυσικής Δόμησης (Κ1Δ4)
- Συγκομιδή λαχανικών και οργάνωση συλλογικής κουζίνας (Κ1Δ5)



*Photo 7,8,9: Πάνω αριστερά και δεξιά στη δράση Κ1Δ2 αγόρια και από τα 2 γλωσσικά τμήματα υφαίνουν στα κάγκελα. Στην διπλανή φωτογραφία αγόρια και από τα δύο γλωσσικά τμήματα έχουν ανέβει στο δέντρο για να τοποθετήσουν αυτοσχέδιες φωλιές. Φαίνεται πως εργάζονται χωριστά αγόρια και κορίτσια*



Photo 10,11: Μαθητές και μαθήτριες και των δύο γλωσσικών τμημάτων μαζί προετοιμάζουν το έδαφος για φυσική σπορά (Δράση Κ1Α3)



Photo 12: Ανάμικτοι μαθητές (μόνο αγόρια) συμμετέχουν στη δράση Κ1Α4 μαζί με 2 Τεχνίτες από την Ομάδα Φυσικής Δόμησης. Ο εκπαιδευτικός Ε1 δείχνει ενδιαφέρον για τη Δράση. Οι Ε2 & Ε3 συζητούν μεταξύ τους.

Photo 13: Κορίτσι από το αγγλόφωνο τμήμα συνεργάζεται με κορίτσι από το ελληνόφωνο σε ξύλινη κατασκευή στον τοίχο για φυτά.



Photo 14: Μαθητές και μαθήτριες και των δύο γλωσσικών τμημάτων εμφανίζονται μαζί αλλά χωριστά ως προς το φύλο στην δράση Κ1Α5. Τα κορίτσια κρατάνε ένα καλάθι με λαχανικά και τα αγόρια το μεγαλύτερο λάχανο που βρήκαν στο λαχανόκηπο.

### 3.3.3. Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους στο τέλος του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.

Αν και κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. άρχισαν να διαφαίνονται κάποια σημάδια επίδρασης του προγράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, ολοκληρώνοντας τον 2<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ., τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ ως συντονίστρια της έρευνας δεν ήμασταν σε θέση να μιλάμε με βεβαιότητα για την γεφύρωση της απόστασης στη μεταξύ τους επικοινωνία. Όμως στην πορεία του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. προέκυψε, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ότι η απόσταση στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών άρχισε να μειώνεται αισθητά.

Από την Θεματική Ανάλυση των **Ημερολογίων Παρατήρησης** των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. αναδείχθηκε πως υπήρχε μια προσέγγιση μεταξύ τους κυρίως σε ένα πλαίσιο μη δομημένο (π.χ. σε άτυπες συναντήσεις μεταξύ τους τα απογεύματα σε σπίτια, τα διαλείμματα, στο παιχνίδι) με πειράγματα, γέλια, αστεία, κ.α.. Μετά την τελευταία δράση Κ2Δ5 από τη Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων των εκπαιδευτικών της Π.Ο. προέκυψαν οι εξής κωδικοί:

#### Δράση Κ2Δ5:

##### **Αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους**

- *Αυθόρμητη δημιουργία μεικτών ομάδων (από ελληνόφωνο & αγγλόφωνο τμήμα) (E1)*
- *Μοίρασμα, κοινή εργασία και κοινό αποτέλεσμα για τους μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων (E2)*

Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών:

*«Τα παιδιά σχημάτισαν αυθόρμητα μικρές ομάδες ανάλογα με το θέμα που επέλεξαν να χρωματίσουν. Υπήρξε αρκετή διάδραση μεταξύ των δύο γλωσσικών τμημάτων και μόνο 1-2 μεμονωμένα παιδιά που δεν θέλησαν να συμμετέχουν» E1 (9<sup>η</sup> δράση)*

*«Οι μαθητές και από τα δύο γλωσσικά τμήματα εργάστηκαν μαζί προκειμένου να ζωγραφίσουν πάνω στα τσιμεντένια και στα ξύλινα τοιχία της παραλιακής τοποθεσίας που υιοθέτησαν για τις παρεμβάσεις τους. Μοιράστηκαν τα διάφορα χρώματα, τα πινέλα και τα ρολά βαφίματος. Εργάστηκαν σε ομάδες με συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων» E2 (9<sup>η</sup> δράση)*

*«Οι περισσότεροι έδειχναν πια να χαίρονται την μεταξύ τους επικοινωνία, βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, διασκέδαζαν και εξέφραζαν την ικανοποίησή τους.....» E3 (9<sup>η</sup> δράση)*

*«Μοιράστηκαν τα χρώματα και τα πινέλα και εργάστηκαν μαζί πάνω στους ίδιους τοίχους φτιάχνοντας σχέδια κοντά ο ένας στον άλλον ανεξάρτητα πια αν ήταν από το ίδιο ή διαφορετικό γλωσσικό τμήμα» E2 (10<sup>η</sup> δράση)*

Σε ό,τι αφορά στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά από κάθε δράση, θα πρέπει να επισημάνουμε πως μετά την τελευταία δράση Κ2Δ5 (στις 3 Ιουνίου 2015) δεν ακολούθησε Συζήτηση Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. λόγω του πολύ μεγάλου φόρτου εργασίας που υπήρχε στο σχολείο τον Ιούνιο προκειμένου να τακτοποιηθούν όλες οι εκκρεμότητες λήξης τους

Σχολικού Έτους (αξιολόγηση μαθητών του σχολείου, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εγγραφές νέων μαθητών κ.α.). Αυτό ήταν μία *αστοχία* από μέρους μου γιατί θα μπορούσα να είχα οργανώσει διαφορετικά το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών για τη λήξη του σχολικού έτους, ώστε να εξασφάλιζα τον απαιτούμενο χρόνο για μια Συζήτηση Αναστοχασμού τον Ιούνιο κατά τη λήξη του Προγράμματος Α.Π.Ε..

Όμως έγιναν Συζητήσεις Αναστοχασμού μετά από όλες τις υπόλοιπες Δράσεις του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.. Η τελευταία Συζήτηση Αναστοχασμού έγινε τέλη Μαΐου μετά την προτελευταία δράση Κ2Δ4.

Από την Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. προέκυψαν κάποια αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στις “σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους”, τα οποία θα παρουσιάσουμε. Συγκεκριμένα μετά την Δράση Κ2Δ1 (*Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής*) οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. μίλησαν για την πρωτοβουλία από 2 μαθήτριες του ελληνόφωνου τμήματος για οργάνωση κατ’ οίκον συναντήσεων κοριτσιών και από τα δύο γλωσσικά τμήματα εκτός σχολικού ωραρίου για συνεργασία μεταξύ τους στο πλαίσιο του προγράμματος. Μίλησαν επίσης για τον ενθουσιασμό μαθητριών του Αγγλόφωνου Τμήματος κατά την πρώτη άτυπη συνάντηση λόγω της ευκαιρίας να γνωριστούν καλύτερα με τις μαθήτριες του Ελληνόφωνου Τμήματος. Αξίζει να αναφερθεί πως από τις δύο αυτές μαθήτριες, η μία (Μ.Σ.) είχε πολύ χαμηλή θέση (2 θετικές προτιμήσεις) στην αρχική κλίμακα δημοτικότητας (Πίνακας 15) ενώ η άλλη (Λ.Φ.) είχε μηδενική θέση. Οι εντυπώσεις που μετέφεραν οι μαθητές στην τάξη ήταν πολύ θετικές. Έδειχναν ενθουσιασμό και διάθεση να συνεχίσουν αυτές τις άτυπες συναντήσεις. Την διάθεση αυτή εξέφρασαν ακόμα και μαθητές των οποίων οι γονείς δεν συμφωνούσαν αρχικά με αυτές τις συναντήσεις λόγω του βεβαρυμένου προγράμματος εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών τους τα απογεύματα.

*«...τα παιδιά συγκεντρώθηκαν τελικά στο σπίτι της Μ.Σ. και δούλεψαν μαζί...» Ε «Ναι! Αυτό πήγε πολύ καλά. Αρχικά φαινόταν η Μ.Σ. ενθουσιασμένη και τα κορίτσια που συμμετείχαν» Ε3*

*«Και τα κορίτσια, έδειξαν τον ίδιο ενθουσιασμό... και τα ρώτησα: Περάσατε ωραία; «Ναι. Και παίζαμε και κάναμε κι αυτό που είχαμε να κάνουμε, είναι καλά παιδιά» μου είπαν» Ε2*

*«...είπε η Λ.Φ. ότι «Την επόμενη φορά στο σπίτι μου... Να σκεφτούμε τί μπορούμε να κάνουμε, να μαζευτούμε στο σπίτι μου» Αυτό αν αρχίσει και λειτουργεί μπορούμε να το πλατειαάσουμε και σε άλλες παρέες παιδιών» Ε2*

*«...η Μ.Λ. είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον να καλέσει παιδιά» Ε «...κάποιοι άλλοι γονείς από την τάξη μου δεν είναι θετικοί: «Έχουν διάβασμα πολύ και εξωσχολικές δραστηριότητες, δεν μπορούμε να αφιερώσουμε χρόνο σε τέτοια» Ε3*

*«...θα πρέπει να δημιουργήσουμε το πλαίσιο ώστε να δημιουργηθούν και άλλες τέτοιες παρέες παιδιών όσο το δυνατόν πιο αναμειγμένες μεταξύ τους» Ε1*

Επίσης η εκπαιδευτικός Ε3 επισήμανε πως κατά την διάρκεια του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής οι μαθητές σεβόταν ο έναν τις ιδέες του άλλου και υπήρχε αλληλοσυμπλήρωση.

*«...ειδικά τα παιδιά του αγγλόφωνου ήταν όλα έτοιμα να μιλήσουν» Ε «Δεν κορόιδεψε κανείς καμιά ιδέα. Απλά συνέχιζαν από εκεί που γινόταν η πρόταση, την έπαιρναν και συνέχιζαν. Ήταν απίστευτος ο σεβασμός που έδειχναν ο ένας στις ιδέες του άλλου» Ε3*

Η εκπαιδευτικός Ε2 (του αγγλόφωνου τμήματος) υποστήριξε ότι οι μαθητές της τάξης της ξεθάρρεψαν ακόμα περισσότερο στην επικοινωνία τους με τους μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος. Δυσκολευόταν μόνο στις ομαδικές συζητήσεις μέσα στην τάξη λόγω της κυριαρχίας της ελληνικής γλώσσας και συχνά δυσφορούσαν. Ο εκπαιδευτικός Ε1 τόνισε πως η κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας στις συζητήσεις των μαθητών στις ομάδες μέσα στην τάξη αποθαρρύνει τους μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος.

*«Νομίζω το ότι το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης στην τάξη είναι στα ελληνικά, αυτό τα αποθαρρύνει.... Δηλαδή μπορεί η Χαρούλα να μεταφράζει κάποια πράγματα αλλά η προσοχή τους από τη στιγμή που αποσπάται γιατί μιλάμε ελληνικά μετά είναι δύσκολο να επανέλθουν όταν θα μιλήσει η Χαρούλα» Ε1*

Προσωπικά έκρινα πως η πρώτη άτυπη συνάντηση εκτός σχολικού πλαισίου έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές των 2 γλωσσικών τμημάτων να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους. Επισήμανα δε την εκδήλωση διάθεσης και από άλλες μαθήτριες να οργανώσουν τέτοιου είδους άτυπες συναντήσεις στα σπίτια τους και συγκεκριμένα αναφέρθηκα σε ανάληψη σχετικής πρωτοβουλίας από αγγλόφωνη μαθήτρια με ε.ε.α..

Κατά την συζήτηση αναστοχασμού μετά την δράση Κ2Δ2 (εικαστική αναβάθμιση κεντρικού πάρκου) δεν έγινε κάποια ιδιαίτερη αναφορά για τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην αλληλεπίδραση που είχαν οι μαθητές του σχολείου μας με τους μαθητές από το σχολείο της Αμερικής που μας επισκέφτηκαν και όχι στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Μετά τη δράση Κ2Δ3 (ανοιξιάτικη φύτευση στον κήπο και σε παρτέρια της γειτονιάς) οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η υιοθέτηση της αγγλικής γλώσσας ως κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας αποτέλεσε καλύτερη διάλυση επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Επίσης μίλησαν για μια αμφίδρομη και ισότιμη προσπάθεια επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων παρά την αριθμητική υπεροχή των ελληνόφωνων μαθητών.

*«...τα παιδιά του αγγλόφωνου νιώθουν πια αρκετά ικανοποιημένα από τη συμμετοχή τους..... έχουν αρχίσει να παίρνουν πιο ενεργό ρόλο και ίσως να νιώθουν ότι η συμμετοχή τους είναι πια ισότιμη» Ε «Αυτό που ήταν μια πολύ θετική έτσι αντίδραση των παιδιών του ελληνόφωνου .... ήταν που προσπάθησαν περισσότερο να επικοινωνήσουν μαζί τους στα αγγλικά. Αυτό κατευθείαν από μόνο του είναι ένας διάυλος καλύτερης επικοινωνίας. Ε1*

*«.....όταν κατεβαίναμε στο τμήμα του αγγλόφωνου.... δεν υπήρξε κανείς που να διαμαρτυρηθεί που να γκρινιάζει.... και μεγαλύτερη οικειότητα απέκτησαν μεταξύ τους και παρέες κάνουν περισσότερο» Ε3*

Προσωπικά επισήμανα την πεποίθησή μου ότι ενισχύθηκε η θέση των μαθητών του αγγλόφωνου τμήματος στην ομάδα εκδηλώνοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και περισσότερη σιγουριά και άνεση για να αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στην ομάδα. Τέλος σε αυτήν την συζήτηση αναστοχασμού προσωπικά τόνισα το γεγονός ότι αντιλήφθηκα πως κάποιος μαθητής με ε.ε.α. άρχισε να συμμετέχει με αρκετό ενδιαφέρον έχοντας μάλιστα την αμέριστη υποστήριξη ενός συμμαθητή του.

*«Επίσης ο Ο.Π. δήλωσε ότι του άρεσε που σκαρφάλωσε στο δέντρο για να... (τοποθετήσει τη φωλιά) δηλαδή για αυτόν ήταν πολύ σπουδαίο που κατάφερε κάτι τέτοιο..... και μου έκανε εντύπωση που ο Α.Β. ήταν από δίπλα του και τον ενίσχυε λέγοντας του: «Θα τα καταφέρεις!» Ε*

Φτάνοντας στην τελευταία Συζήτηση Αναστοχασμού μετά τη δράση Κ2Δ4 (συλλογική κυριακάτικη δράση αναβάθμισης της κοντινής παραλίας) τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ προσωπικά μιλούσαμε πια για έκδηλη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Έτσι επειδή ίσως θεωρούσαμε πια αυτονόητη την ενίσχυση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, στην τελευταία Συζήτηση Αναστοχασμού δεν επικεντρωθήκαμε σε αυτό το θέμα αλλά επεκταθήκαμε σε άλλα θέματα. Στη στοχευμένη ερώτησή μου πώς είδαν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, ο εκπαιδευτικός Ε1 τόνισε πως ήταν πια πολύ έκδηλη τονίζοντας ότι οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ένιωθαν πια πολύ άνετα αφού η ομιλούμενη γλώσσα στη δράση ήταν η αγγλική.

*«Συνεργασία μεταξύ των παιδιών είδες;» Ε «Ναι, Ναι! Και μεταξύ των τμημάτων του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου... καλά εννοείται ότι μεταξύ μέσα στα τμήματα υπήρχε ούτως ή άλλως συνεργασία, αλλά μεταξύ των τμημάτων ήταν έκδηλη πια η συνεργασία» Ε1*

*«...και τα κορίτσια ήταν πολύ καλά (μιλούσαν αγγλικά Ε)... οπότε δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα συνεννόησης» Ε1*

Εν κατακλείδι μέσα από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. αναδείχθηκε η διαπίστωση πως οι μη δομημένες δραστηριότητες έφεραν πιο κοντά τους μαθητές, αφού σε ένα μη δομημένο πλαίσιο οι μαθητές φάνηκε πως επικοινωνούσαν καλύτερα.

-----

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στις **Συζητήσεις μεταξύ των μαθητών** σε ομάδες μέσα στην τάξη, συζητήθηκε το θέμα των μεταξύ τους σχέσεων μόνο στις συζητήσεις μετά την 6<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> δράση στην διάρκεια του 2ου κύκλου της Ε.Δ. (βλ. Πίνακα 16).

Η Θεματική Ανάλυση της συζήτησης των μαθητών σε ομάδες μετά την 6η δράση ανέδειξε το πως η κοινή συμμετοχή των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων στη δράση αυτή συνέβαλε στο μοίρασμα ιδεών για τη δημιουργία μια κοινής ιστορίας. Βέβαια στην δράση αυτή αναδείχθηκε και η διαφορετική κουλτούρα των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων κατά την εργασία τους μέσα στην τάξη. Επειδή οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος κάθισαν χωριστά για λόγους πρακτικούς (χρειαζόταν να μεταφράζει

η δασκάλα τους) φάνηκε πόσο ήσυχα εργαζόταν εκείνοι και πόση φασαρία έκαναν οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος. Η φασαρία αυτή ενόχλησε κάποιους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος.

«...εμείς έχουμε συνηθίσει να δουλεύουμε ήρεμα, χωρίς φασαρία, σιωπηρά, και πώς θα δουλέψουμε μαζί με τα παιδιά του ελληνόφωνου αν αυτά συνηθίζουν να μιλάνε συνέχεια και να κάνουν φασαρία;» Ε (Λόγια αγγλόφωνων μαθητών σε μετάφραση)

Όμως παρά την διαφορά αυτή στον τρόπο εργασίας, μαθητής του Αγγλόφωνου Τμήματος δήλωσε πως του άρεσε το μίγρμα ιδεών που είχαν μεταξύ τους για τη σύνθεση μιας κοινής ιστορίας.

«I gained the experience to make a story together, even if I had the difficulty because Greek section made a lot of noise» Μ.Β

«We liked that we made a story with Greek class... Finally we managed to create a common story without any serious problem» Ε.Β.

Επίσης 2 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος δήλωσε ότι δεν τους άρεσε που κάθισαν χωριστά.

«...όμως στην αρχή της Μ. δεν της άρεσε που καθόμασταν χωριστά τα αγγλόφωνα με τα ελληνόφωνα» Μ.Κ. - «...και εγώ το είπα αυτό!» Θ.Ρ.

Η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης των μαθητών σε ομάδες μετά την 9η δράση ανέδειξε το ότι αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, δεν υπήρξαν πολλές αναφορές μαθητών. Μία αναφορά έγινε από αγγλόφωνη μαθήτρια η οποία υποστήριξε ότι όλοι βοήθησαν όλους. Αυτόν τον ισχυρισμό επανέλαβε και άλλη μαθήτρια.

«Στην Ε... άρεσε επειδή έκανε πλάκα με όλους τους φίλους της και επειδή όλοι βοήθησαν όλους» Μ.Κ.

Η Συζήτηση Αναστοχασμού με της μαθητές μετά την 10<sup>η</sup> δράση δεν έγινε συνολικά κατά ομάδες στην τάξη της οι προηγούμενες συζητήσεις αλλά έγινε μόνο με μία ομάδα μαθητών που οργανώθηκε με δική της πρωτοβουλία και την οποία ονόμασαν «W.N.» (Wonder of Nature). Η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης της με ομάδα μαθητών μετά την 10<sup>η</sup> δράση κατέδειξε πως μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, καλλιεργήθηκε μεταξύ των μαθητών ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, τέτοιο που οι ίδιοι πια εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετέχουν ισότιμα της δράσεις που οι ίδιοι θα οργάνωναν με πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής εργασίας. Φάνηκε της, μέσα από της δηλώσεις της, ότι καλλιεργήθηκε μεταξύ της το αίσθημα της δυναμικής της ομάδας σε τέτοιο βαθμό που έφτασαν σε επίπεδο αυτοοργάνωσης και αυτοδιαχείρισης χωρίς να χρειάζεται πια κάποια παρέμβαση από της εκπαιδευτικούς.

«Δεν είμαι αρχηγός της ομάδας, είμαι συντονιστής..... Δεν παίρνω μόνη μου πρωτοβουλίες... Της επειδή θέλουμε περισσότερα παιδιά να βοηθούν, ορίσαμε..... ένα τριμελές συμβούλιο» Λ.Φ.

«Να κάνουμε παζάρι και στην τάξη και στο σχολείο» Λ.Φ. [«Τα χρήματα από τα παζάρι της θα τα κάνετε;» Ε] «... να φτιάξουμε διάφορα πράγματα Όλοι μαζί»

-----

Η δημιουργία ενός πιο σταθερού πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων προκύπτει και μέσα από τις **φωτογραφίες** που αποτυπώνουν στιγμιότυπα κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.. Ο 2<sup>ος</sup> της κύκλος αφορούσε στην υλοποίηση των εξής 5 δράσεων:

- Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής – Επίσκεψη στην παραλία (Κ2Δ1)
- Αισθητική αναβάθμιση κεντρικού πάρκου της πόλης (Κ2Δ2)
- Ανοιξιάτικη φύτευση του κήπου και αλληλοδιδασκαλία (Κ2Δ3)
- Συλλογική Κυριακάτικη δράση αναβάθμισης κοντινής παραλίας (Κ2Δ4)
- Τέχνη καθ' οδόν – Αποτύπωση περιβαλλοντικών μηνυμάτων σε τοίχους της παλιάς πόλης (Κ2Δ5)



Photo 15, 16: Οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων γράφουν μια κοινή ιστορία για την παραλία με αλληλοσυμπληρούμενες ιδέες (Κ1Δ1)

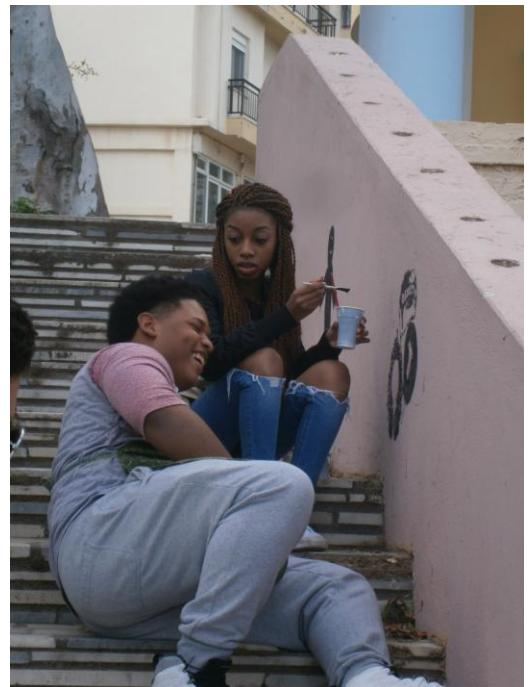


Photo 16<sup>α</sup>, 16<sup>β</sup> : Πάνω οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων εργάζονται από κοινού – συνεργάζονται για την αναβάθμιση του πάρκου (Κ2Δ2). Δεξιά μαθητές από το Brooklyn της Ν.Υ. συμμετέχουν στη δράση





Photo 17: Ελληνόφωνος Μαθητής και Αγγλόφωνη Μαθήτρια παίζουν μαζί μετά τη δράση στο πάρκο (K2Δ2)



Photo 18, 19: Δεξιά κορίτσι από το ελληνόφωνο φυτεύει και το αγόρι από το αγγλόφωνο φυτεύει. Πάνω φυτεύουν μαζί 2 κορίτσια από τα δύο γλωσσικά τμήματα (K2Δ3)



Photo 20, 21: Μαθητές και μαθήτριες από τα δύο γλωσσικά τμήματα εργάζονται από κοινού στη δράση αναβάθμισης της παραλίας (K2Δ4)



Photo 22, 23: Οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων αποτυπώνουν κοινά μηνύματα σε τοίχους της παλιάς πόλη

-----

Αφού ολοκληρώθηκε η Ε.Δ. θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια συνολική αποτίμηση της εξέλιξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην διάρκεια του προγράμματος Α.Π.Ε.. Έτσι στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, υπήρχε ένα πεδίο σχετικά με την άποψη τους αναφορικά με αυτό το θέμα. Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

*«Περιγράψτε την εικόνα που είχατε αναφορικά με την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος, πριν την υλοποίηση του προγράμματος. Αν πιστεύετε πως αυτή η εικόνα άλλαξε μετά την υλοποίηση του προγράμματος, αναφέρετε κάποιες σχετικές παρατηρήσεις».*

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 17: Επίδραση της Συμμετοχής των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	E1	E2	E3
<p><b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της συμμετοχής στο πρόγραμμα ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ &amp; ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b></p>	<p>1. <u>Αρχικά</u> ήταν απογοητευτική η εικόνα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων</p> <p>2. Στην πορεία άρχισε να αντιστρέφεται το κλίμα</p> <p>3. Στο τέλος δεν ήταν εμφανής κάποιος διαχωρισμός μεταξύ τους</p> <p>-----</p> <p>4. <u>Κοινωνικοποίηση</u> περιθωριοποιημένων μαθητών</p>	<p>Στην πορεία του προγράμματος:</p> <p>1. <u>Γεφύρωση της απόστασης</u> μεταξύ των μαθητών των 3 γλωσσικών τμημάτων</p> <p>2. <u>Αυθόρμητη αλληλεπίδραση:</u> α) με φυσικό τρόπο β) στον ελεύθερο χρόνο τους γ) χωρίς παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς</p> <p>3. <u>Επινόηση τρόπων επικοινωνίας</u> και υπέρβασης του εμποδίου της διαφορετικής μητρικής τους γλώσσας</p>	<p>1. <u>Αρχικά</u> υπήρχε κενό επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων και άρνηση συνεργασίας</p> <p>2. Μετά από περίπου 3 μήνες εμφανίστηκαν οι πρώτες ενδείξεις ουσιαστικής επικοινωνίας</p> <p>3. Στο τέλος του προγράμματος η εικόνα των σχέσεων των μαθητών ήταν εντελώς διαφορετική σε σχέση με την αρχική εικόνα</p>

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Μέχρι το τέλος του προγράμματος δεν υπήρχε πλέον κανένας διαχωρισμός και καμία διαφοροποίηση μεταξύ των τμημάτων. Αξίζει να σημειώσω στο σημείο αυτό ότι και κάποια παιδιά που είχαν την τάση να παραμένουν περιθωριοποιημένα, κοινωνικοποιήθηκαν εμφανώς περισσότερο με την εμπλοκή τους στην συγκεκριμένη δράση» E1

«Overall, I consider that students of the two classes have definitely come closer together throughout the program. We had seen indications of the children beginning to bond even in the first months of the program but lately I have witnessed students of the two classes spending more time with one another naturally and on their own time». E2

«Students of the two classes interacting positively with one another, outside of school hours and not in situations where they are expected or compelled to interact. Children of this age would not spend time with one another if they did not desire to, as they are very honest about their feelings and their friendships. It is also interesting to note that both girls of the English section mentioned above do not speak Greek. The children seem to have cast the language barrier aside and have found ways to communicate as they seem to genuinely want to spend time with one another» E2

«Η αλλαγή δεν έγινε άμεσα, χρειάστηκε να περάσει ένα διάστημα 2-3 μηνών πριν φανούν τα πρώτα σημάδια ουσιαστικής συνεργασίας και επικοινωνίας..... Αυτό που μπορεί να πει κανείς με σιγουριά είναι ότι η αρχική εικόνα των μαθητών, το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας τους ήταν πολύ διαφορετική στο τέλος του προγράμματος» E3

-----

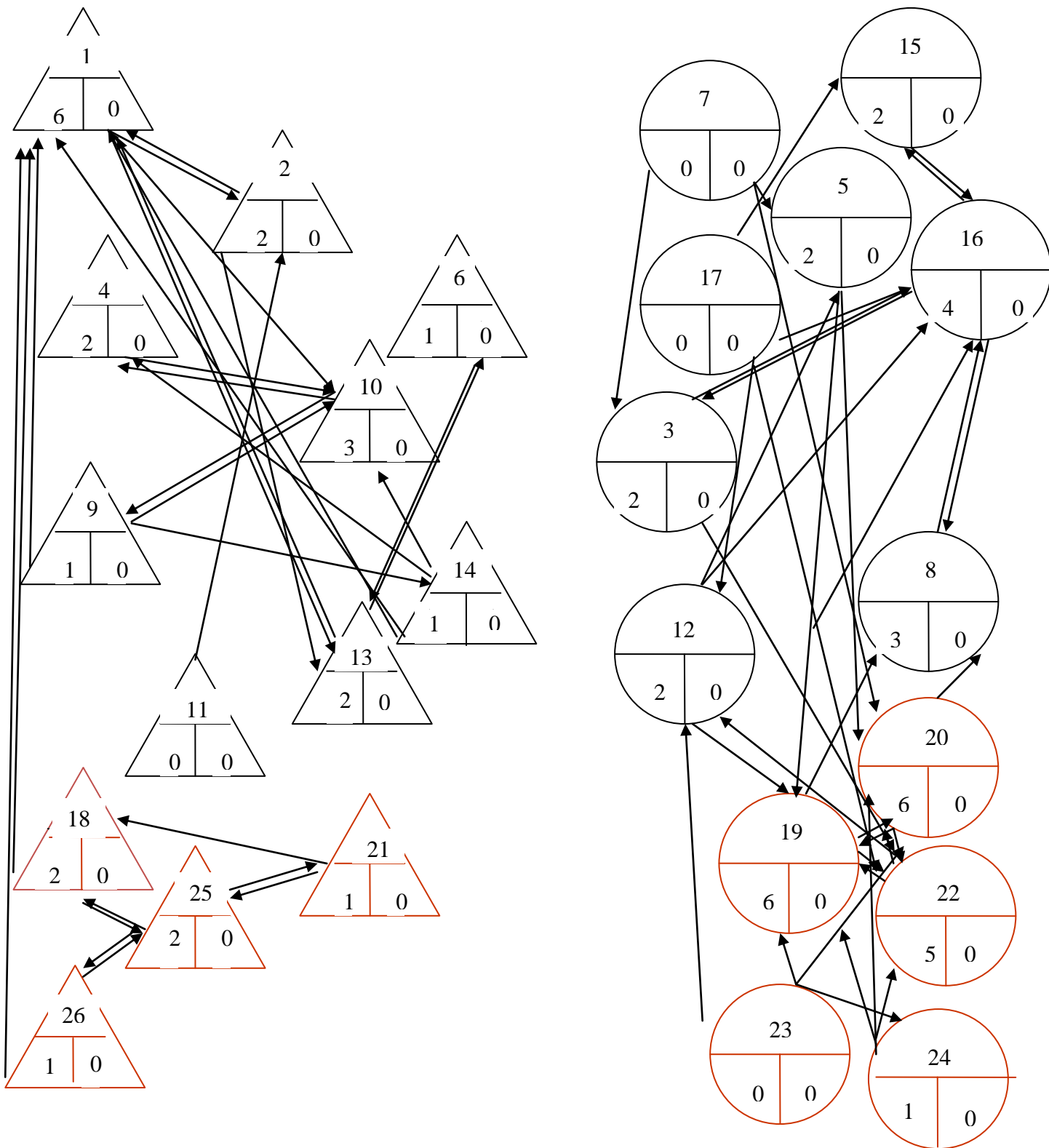
Επίσης θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει εκ νέου μια συνολική διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Έτσι εφαρμόσαμε ξανά την **Κοινωνιομετρική Μέθοδο**.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη εφαρμογή της μεθόδου μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Α.Π.Ε. αποτυπώθηκαν σχηματικά στον Κοινωνιομετρικό Πίνακα Π<sub>2</sub> (που συμπεριλαμβάνεται στο Παράρτημα της εργασίας όπου καταγράφονται οι θετικές προτιμήσεις των μαθητών μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.), καθώς και στο Κοινωνιογράφημα (Σχήμα 17)

Από τα στοιχεία που αποτυπώνονται στο Κοινωνιογράφημα αυτό διαπιστώνουμε ότι σχηματίζονται 3 υποομάδες μαθητών που σε κάθε μια από αυτές αλληλοεπιλέγονται μεταξύ τους για παρέα. Αυτές είναι α) τα αγόρια ελληνόφωνου τμήματος, β) τα αγόρια του αγγλόφωνου τμήματος και γ) τα κορίτσια του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος μαζί. Καμία θετική προτίμηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών γενικότερα. Όμως μεταξύ αγοριών του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος υπήρξαν 2 θετικές επιλογές για παρέα, όπως επίσης και μεταξύ κοριτσιών του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος υπήρξαν 8 θετικές επιλογές για παρέα.

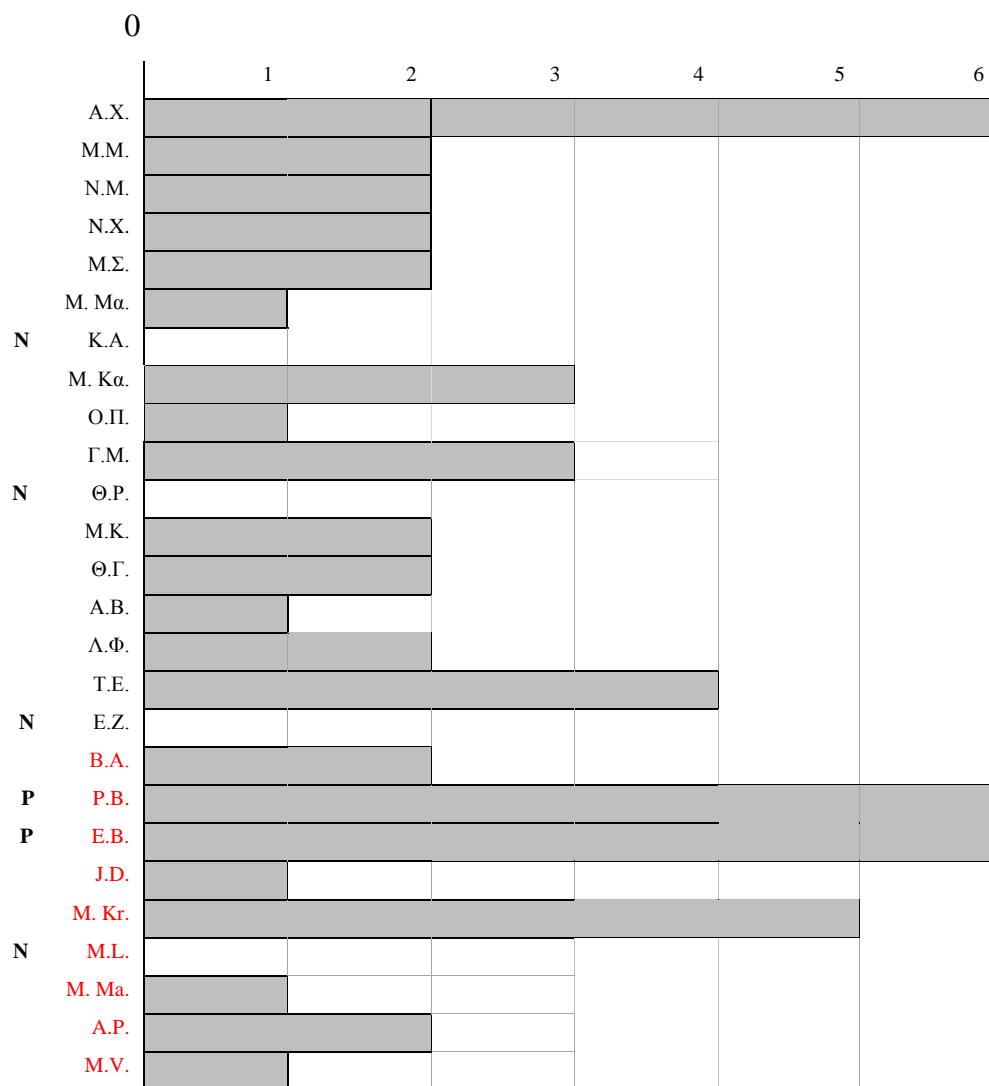
Από τα στοιχεία που μας δίνει το Κοινωνιογράφημα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, διαπιστώνουμε επίσης ότι από τις θετικές προτιμήσεις που εκφράστηκαν συνολικά, οι 27% ήταν αμοιβαίες ενώ από τον συνολικό αριθμό των μαθητών οι 62% είχαν αμοιβαίες προτιμήσεις (έστω με ένα μόνο συμμαθητή τους).

Σχήμα 17: Κοινωνιογράφημα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε. (σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων)



Η δημοτικότητα των μαθητών μπορεί να αποτυπωθεί στον εξής πίνακα:

Πίνακας 18: Ανάδειξη δημοτικότητας μαθητών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε.



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι, ενώ πριν την υλοποίηση του προγράμματος υπήρχαν 9 παραμελημένοι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ο αριθμός αυτός μειώθηκε στους 4. Επίσης διαπιστώνουμε ότι ενώ πριν την υλοποίηση του προγράμματος υπήρχε μια μόνο μαθήτρια από το ελληνόφωνο τμήμα με 6 ψήφους (δημοφιλής), ενώ μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η δημοτικότητα των 6 ψήφων μετατοπίστηκε σε έναν άλλον μαθητή του ελληνόφωνου τμήματος τον Α.Χ. και 2 μαθήτριες του αγγλόφωνου τμήματος: τις P.B. και E.B.. Αμέσως μετά σε δημοτικότητα αναδείχθηκε η μαθήτρια M.Kr. επίσης από το αγγλόφωνο τμήμα με 5 ψήφους.

### 3.3.3.1. Σύγκριση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών πριν & μετά το πρόγραμμα

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της **Κοινωνιομετρικής Μεθόδου** μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος προκύπτουν ως γενικές διαπιστώσεις ότι στην διάρκεια του προγράμματος Α.Π.Ε.:

- α) αυξήθηκαν οι σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ όλων των μαθητών γενικότερα
- β) αναπτύχθηκαν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων.
- γ) βελτιώθηκε η κοινωνική θέση των μαθητών με ε.ε.α.

Πιο συγκεκριμένα:

- Ενώ **πριν** το πρόγραμμα 6 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος δεν είχαν καμία θετική προτίμηση, **μετά** το πρόγραμμα ο αριθμός μειώθηκε στο 3. Αυτό σημαίνει ότι οι 3 από τους 6 μαθητές κατάφεραν να δημιουργήσουν μία θετική σχέση έστω με ένα/μία μαθητή/-α στην διάρκεια του προγράμματος. Από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ενώ **πριν** το πρόγραμμα 3 μαθητές δεν είχαν καμία προτίμηση, **μετά** το πρόγραμμα ο αριθμός περιορίστηκε στο 1. Αυτό σημαίνει ότι οι 2 από τους 3 κατάφεραν να δημιουργήσουν θετική σχέση έστω με ένα/μία μαθητή/-α στην διάρκεια του προγράμματος.

- Από τους μαθητές με ε.ε.α. ενώ **πριν** το πρόγραμμα 3 μαθητές δεν είχαν καμία θετική προτίμηση (Ο.Π., J.D. M.L.), **μετά** το πρόγραμμα ο αριθμός περιορίστηκε στη μαθήτρια (M.L.). Αυτό σημαίνει ότι οι άλλοι δύο κατάφεραν στην διάρκεια του προγράμματος να αποκτήσουν μία θετική σχέση με κάποιους συμμαθητές τους (έλαβαν 2 θετικές προτιμήσεις).

- Κάποιες μαθήτριες του Αγγλόφωνου Τμήματος P.B. (No 19), E.B.(No 20) που αύξησαν τις θετικές προτιμήσεις που έλαβαν από 4 σε 6, και η M.Kr (No 22), η οποία αύξησε τις θετικές προτιμήσεις σε 5.

- Ενώ **πριν** το πρόγραμμα δεν είχαμε καμία θετική προτίμηση μεταξύ μαθητών /-τριών των δύο γλωσσικών τμημάτων, **μετά** το πρόγραμμα υπήρξαν κάποιες θετικές προτιμήσεις μεταξύ μαθητών/-ιών των δύο γλωσσικών τμημάτων (10 συνολικά). Ενώ πριν το πρόγραμμα ήταν ευδιάκριτες ως υποομάδες των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, κατά την διάρκεια του προγράμματος υπήρξαν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους οι οποίες αποτυπώθηκαν μετά το πρόγραμμα με 10 θετικές επιλογές για παρέα μεταξύ τους.

- Κάνοντας σύγκριση του αριθμού των αμοιβαίων προτιμήσεων μεταξύ των μαθητών πριν & μετά την υλοποίηση του προγράμματος, διαπιστώνουμε ότι υπήρξε μια αξιοσημείωτη αύξηση. Πριν την υλοποίηση του προγράμματος οι αμοιβαίες προτιμήσεις ήταν σε ποσοστό 46% του συνόλου των μαθητών ενώ μετά το πρόγραμμα έφτασε στο 62%. Αυτό σημαίνει πως γενικότερα υπήρξε αύξηση της αμοιβαιότητας των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

-----

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** (Πίνακας 17) μέσα από την Ανάλυση Περιεχομένου προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

- α) Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα. Μάλιστα οι δύο εκπαιδευτικοί υπονόησαν πως υπήρχε επιπλέον και ένα αρνητικό κλίμα μεταξύ τους.
- β) Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι στην πορεία του προγράμματος το αρνητικό κλίμα αντιστράφηκε και η απόσταση επικοινωνίας μεταξύ τους γεφυρώθηκε
- γ) Δύο εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι στο τέλος του προγράμματος η εικόνα των σχέσεων των μαθητών ήταν τόσο διαφορετική σε σχέση με την αρχική εικόνα που ουσιαστικά δεν ήταν αντιληπτή κάποια διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους.
- δ) Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν συγκεκριμένα περιστατικά που αποδείκνυαν ότι στην πορεία του προγράμματος αναπτύχθηκε μια ουσιαστική, ειλικρινής και αυθόρμητη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
- ε) Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στην κοινωνικοποίηση ακόμα και των περιθωριοποιημένων μαθητών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

### 3.3.3.2. Σκέψεις & Προτάσεις για περαιτέρω ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών

Στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, υπήρχε ένα πεδίο σχετικά με τις προτάσεις τους αναφορικά με το θέμα της βελτίωσης των σχέσεων των μαθητών. Η σχετική ερώτηση διατυπωνόταν ως εξής:

*«Τί προτάσεις θα είχατε να κάνετε για την περαιτέρω βελτίωση των σχέσεων των μαθητών;»*

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις που αποτυπώνονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 19: Προτάσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ο. για περαιτέρω βελτίωση των σχέσεων των μαθητών*

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ για περαιτέρω ΒΕΛΤΙΩΣΗ των ΣΧΕΣΕΩΝ των ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<p>Η μεγαλύτερη επιτυχία του προγράμματος ήταν η απόλυτα ικανοποιητική βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών</p> <p>–</p> <p>Θα ήταν περιττή οποιαδήποτε επιπλέον πρόταση</p>	<p>Συνέχιση της προσπάθειας με εξασφάλιση ακόμα περισσότερων ευκαιριών για κοινές βιωματικές δράσεις</p>	<p>Εξασφάλιση κοινών δράσεων με την προϋπόθεση την όσο το δυνατόν μικρότερη παρέμβαση εκ μέρους των εκπαιδευτικών</p> <p>–</p> <p>Εξασφάλιση ( όμως χωρίς καμία πίεση να συνεργαστούν μεταξύ τους) α) περισσότερου κοινού ελεύθερου χρόνου και β) ελευθερίας λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές</p>



Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

*«I believe that by simply providing more opportunities for hands-on activities, joint excursions and other enjoyable situations for students of the two sections to spend time together, the students will continue to feel more comfortable with one another and continue to bond, as we have seen happening throughout the course of the PBE and UEE program» E2*

*«Από την εμπειρία μου στο project θα έλεγα ότι το μόνο που χρειάζονται οι μαθητές είναι κοινές δράσεις, ευκαιρίες να βρεθούν, να δουλέψουν και να δημιουργήσουν μαζί. Το πότε και το πώς θα τις αξιοποιήσουν είναι κάτι στο οποίο θα πρέπει να παρεμβαίνουμε όσο το δυνατόν λιγότερο. Αυτό το project μας έδειξε ότι όταν δεν πιέζουμε καταστάσεις, όταν δίνουμε στους μαθητές χρόνο να γνωριστούν καλύτερα και να επιθυμήσουν οι ίδιοι να πάρουν πρωτοβουλίες, να επιλέξουν δραστηριότητες, ομάδες, τρόπο δράσης, τότε εξελίσσονται όλα ομαλά, αβίαστα και τα αποτελέσματα ξεπερνούν τις προσδοκίες μας» E3*

Αυτό που θα ήθελα εδώ να επισημάνω επιπλέον είναι ότι ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να ακολουθήσουμε μία περισσότερο ολιστική πολιτισμική προσέγγιση στην διδασκαλία που θα αγκαλιάζει διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και διαφορετικές γλώσσες (Bennett, 2014). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (όπου ο κάθε μαθητής θα έχει έναν σημαντικό ρόλο στην ομάδα) και μέσα από βιωματικές δράσεις όπου θα δίνεται η ευκαιρία οι μαθητές να εκφράζονται περισσότερο αυθόρμητα και αβίαστα.

### 3.4. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ & ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΑΥΤΟΝ

Το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” (Place-Based Education) αναφέρεται στη συμβολή αυτής της προσέγγισης στην ανάπτυξη σχέσεων των μαθητών με το τόπο καθώς και στην ενίσχυση της αντίληψής τους για τον τόπο. Ο Sobel (2004), ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, αναφέρει μεταξύ άλλων πως: «...αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητα τους, ενισχύοντας τον σεβασμό τους στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση να εργαστούν ως ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες». Οι Gruenewald & Smith (2008) αναφέρουν πως στην “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” η έννοια «τόπος» χρησιμοποιείται ως συνώνυμη της έννοιας «κοινότητα».

Ο Gieryn (2000) τονίζει πως ο «τόπος» αντιπροσωπεύει μια πολύ ευρύτερη έννοια, αφού αποτελεί μία σύνθεση που εμπεριέχει πολλά χαρακτηριστικά τα οποία είτε είναι φυσικά είτε κατασκευασμένα από τον άνθρωπο. Επιπλέον η έννοια «τόπος» έχει κοινωνική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική και ατομική διάσταση. Η τελευταία αυτή διάσταση αναφέρεται στην προσωπική σχέση του ατόμου με τον τόπο. Η “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” ως παιδαγωγική προσέγγιση συμβάλει στην ανάπτυξη αυτής της σχέσης, δηλαδή των σχέσεων των μαθητών με τον τόπο. Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα σπουδών συχνά αντανakλούν έναν τέτοιο προσανατολισμό: την ενίσχυση τόσο της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο (sense of place) όσο και των σχέσεων τους με αυτόν (Sobel, 2004, Chawla, 2006).

Οι Kudryavtsev, et al. (2012) κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) στο Bronx της Ν. Υόρκης, μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, διαπίστωσαν ότι σημειώθηκε στατιστικά σημαντική ενίσχυση της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο. Επίσης σε μία πρόσφατη ποιοτική έρευνα των Delia & Krasny (2020), στο πλαίσιο της οποίας διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των νέων που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. στο Brooklyn, N.Y., διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η περιβαλλοντική συμπεριφορά των νέων και οι θετικές τους στάσεις απέναντι στο τοπικό περιβάλλον. Ακόμα μία έρευνα των Ardoin, et al., (2019) έδειξε ότι η ενίσχυση της επαφής με το βιοφυσικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά την περιβαλλοντική συμπεριφορά και την ενεργή υποστήριξη σε προσπάθειες προστασίας του τοπικού τους περιβάλλοντος.

Μέσα από αυτό το πρίσμα του θεωρητικού μας πλαισίου μπορούμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων αναφορικά με τις επιδράσεις του προγράμματος Α.Π.Ε. (που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας) τόσο στην αντίληψη των μαθητών για τον τόπο όσο και στις σχέσεις τους με αυτόν.

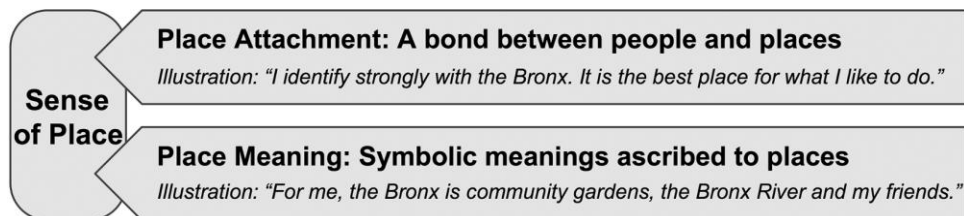
Στην πορεία της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” η επαφή των μαθητών για τον τόπο καθώς και η αντίληψη τους για αυτόν άρχισαν σταδιακά να διαφοροποιούνται. Αυτή η διαφοροποίηση αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης: α) των *Ημερολογίων Παρατήρησης* των Εκπαιδευτικών, β) του προσωπικού μου *Ημερολογίου Συμμετοχικής Παρατήρησης*, γ) των *Συζητήσεων Αναστοχασμού* μεταξύ των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας, και δ) των *Συζητήσεων των μαθητών σε ομάδες* μέσα στην τάξη. Στην Θεματική Ανάλυση αυτών των ερευνητικών δεδομένων αναδείχθηκε ως θέμα η «Επαφή των μαθητών με τον τόπο». Επιπλέον η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου: ε) του *Ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου* προς τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας, καθώς και στα αποτελέσματα της εφαρμογής της στ) *Κλίμακας αξιολόγησης της Αντίληψης για τον τόπο* (Kudryavtsev, et al., 2012). Τέλος αποτυπώνεται και στα ζ) *Ελεύθερα κείμενα των μαθητών για τον τόπο*.

Τα αποτελέσματα όλων των θεματικών αναλύσεων έχουν οπτικοποιηθεί σε σχήματα, όπου φαίνονται ευδιάκριτα τα Θέματα, τα Υποθέματα και οι Κωδικοί. Σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που προέκυψε από τις θεματικές αυτές αναλύσεις και αφορά στην “Επαφή των μαθητών με τον τόπο”.

#### **3.4.1. Σύγκριση της “επαφής των μαθητών με τον τόπο” και “της αντίληψης τους για αυτόν” ΠΡΙΝ & ΜΕΤΑ το πρόγραμμα** (με βάση α) την Κλίμακα Αξιολόγησης της αντίληψης για τον τόπο και β) τα Ελεύθερα Κείμενα των μαθητών για τον τόπο)

Στην αρχή της Ε.Δ. θελήσαμε να εξετάσουμε την αρχική αντίληψη που είχαν οι μαθητές για τον τόπο εφαρμόζοντας την **Κλίμακα Αξιολόγησης της αντίληψης για τον τόπο** (Kudryavtsev, et al., 2012). Ολοκληρώνοντας την Ε.Δ. επαναλάβαμε την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση πριν και μετά.

Σε ό,τι αφορά στην Κλίμακα Αξιολόγησης της αντίληψης για τον τόπο θα μπορούσαμε αρχικά να δούμε έναν πίνακα που αφορά την αντίληψη για τον τόπο που είχαν οι μαθητές πριν την υλοποίηση της Ε.Δ. και την σύγκριση της αντίληψης αυτής μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων. Όπως ήδη έχουμε, αναφέρει σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα, η μεταβλητή «*Αντίληψη του τόπου*» συντίθεται από δύο επιμέρους μεταβλητές: α) την «*σύνδεση με τον τόπο*» (place attachment), και β) τη «*σημασία που αποδίδεται στον τόπο*» (place meaning).



Σχήμα 1. Συνθετικά της έννοιας “αντίληψης του τόπου” (Kudryavtsev et al., 2012)

Η ανάλυση των δεδομένων της εφαρμογής της Κλίμακας του Kudryavtsev et al. (2012) έγινε μέσω της εργαλείου στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Από τη στατιστική αυτή ανάλυση προέκυψαν οι εξής πίνακες:

Πίνακας 20α: Σύγκριση Μ.Ο. των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς τις επιμέρους μεταβλητές “Place Attachment” & “Ecological Place Meaning”

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Lawrence	95% Confidence Interval of the Difference	
									Are	Upper
Place attachmen	Equal variances assumed	5,011	,035	-3,595	24	,001	-,63399	,17637	-,99800	-,26998
t_pretest	Equal variances not assumed			-3,070	11,017	,011	-,63399	,20654	-1,08849	-,17948
Ecological place meaning_pretest	Equal variances assumed	,988	,331	-2,146	22	,043	-,46667	,21748	-,91770	-,01563
	Equal variances not assumed			-1,888	11,400	,085	-,46667	,24717	-1,00837	,07504

Πίνακας 20β: Σύγκριση Μ.Ο. των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς τις επιμέρους μεταβλητές “Place Attachment” & “Ecological Place Meaning”

Group Statistics					
	English or Greek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Place attachment_pretest	English	9	2,7778	,56960	,18987
	Greek	17	3,4118	,33519	,08130
Ecological meaning_pretest	English	9	2,7667	,67454	,22485
	Greek	17	3,2333	,39761	,10266

Ελέγχοντας με independent samples t-test τους μέσους όρους, τόσο αναφορικά με την υποκλίμακα αξιολόγησης «σύνδεση με τον τόπο» όσο και με την υποκλίμακα αξιολόγησης «οικολογική σημασία του τόπου» προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων αναφορικά και με τις δύο μεταβλητές που συνθέτουν την «αντίληψη του τόπου». Συγκεκριμένα αναφορικά με την υποκλίμακα αξιολόγησης της «σύνδεσης με τον τόπο» προκύπτει μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=-3.07$ ,  $sig=0.01$ ) σε σχέση με την υποκλίμακα αξιολόγησης της «οικολογικής σημασίας του τόπου», όπου πάλι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική αλλά μικρότερη συγκριτικά ( $t=-2.146$ ,  $sig=0.04$ ).

Έτσι πριν την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε., ο Μ.Ο. «σύνδεσης με τον τόπο» για τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος ήταν σημαντικά υψηλότερος (3,41) από τον αντίστοιχο Μ.Ο. των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος (2,78). Το ίδιο ισχύει και για τον Μ.Ο. της «οικολογικής σημασίας του τόπου» μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος (3,2) και των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος (2,77).

Θελήσαμε επίσης να εξετάσουμε εκ νέου την αντίληψη που είχαν οι μαθητές για τον τόπο εφαρμόζοντας ξανά την **Κλίμακα Αξιολόγησης της αντίληψης για τον τόπο** (Kudryavtsev, et al., 2012) μετά την ολοκλήρωση της Ε.Δ.. Έτσι θα μπορούσαμε στην παρούσα ενότητα να εξετάσουμε συγκριτικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής της κλίμακας μετά την Ε.Δ. σε σχέση με τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει από την αρχική εφαρμογή της πριν την Ε.Δ. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο η μεταβλητή «αντίληψη του τόπου» (sense of place) συντίθεται από δύο επιμέρους μεταβλητές: α) την «σύνδεση με τον τόπο» (place attachment) και β) την «οικολογική σημασία που αποδίδεται στον τόπο» (ecological place meaning). Ας δούμε αυτές τις δύο επιμέρους μεταβλητές συγκριτικά πριν και μετά.

Συγκρίνοντας με την μέθοδο paired t- test τους μέσους όρους των επιμέρους μεταβλητών “σύνδεση με τον τόπο” και “οικολογική σημασία του τόπου” πριν & μετά την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε., προκύπτουν οι εξής πίνακες:

Πίνακας 21: Σύγκριση Μ.Ο. των επιμέρους μεταβλητών “Place Attachment” & “Ecological Place Meaning” των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν & μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.

<b>Group</b>	<b>Place Attachment</b> (before → after program)	<b>Ecological Place Meaning</b> (before → after program)
English	2.78 → 3.29	2.77 → 3.1
Greek	3.47 → 3.55	3.2 → 3.65

Πίνακας 22: Place Attachment Survey Results

GROUP	PRE-PROGRAM		POST-PROGRAM		PAIRED T-TEST		
	n	Mean	n	Mean	T	df	p
English	9	2.78	9	3.29	-1,713	8	,125
Greek	17	3.47	17	3.55	-,642	14	,531

Πίνακας 23: Ecological Place Meaning Survey Results

GROUP	PRE-PROGRAM		POST-PROGRAM		PAIRED T-TEST		
	n	Mean	N	Mean	T	df	p
English	9	2.77	9	3.1	-,943	8	,373
Greek	17	3.2	17	3.65	-2,492	12	,028

Ελέγχοντας με την μέθοδο paired t- test τους μέσους όρους της μεταβλητής «σύνδεση με τον τόπο» μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος πριν & μετά την εφαρμογή τους προγράμματος Α.Π.Ε., διαπιστώνουμε ότι δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά ούτε οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος ( $t(17) = -0.64$ ,  $p = 0.531$ ) ούτε οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ( $t(9) = -1.713$ ,  $p = 0.125$ ).

Αντίστοιχα ελέγχοντας με την μέθοδο με paired t-test τους μέσους όρους της μεταβλητής «οικολογική σημασία του τόπου» μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος πριν & μετά την εφαρμογή τους προγράμματος Α.Π.Ε., διαπιστώνουμε ότι ενώ υπήρξε κάποια θετική διαφοροποίηση στους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος (από το 2.77 έφτασε στο 3.1) η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $t(9) = -0.943$ ,  $p = 0.373$ ). Αντίθετα στους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος υπήρξε μεγαλύτερη διαφοροποίηση (από το 3.2 έφτασε στο 3.65) τέτοια που θεωρείται ότι σημειώθηκε μια στατιστικά σημαντική αύξηση της οικολογικής σημασίας που απέδιδαν στον τόπο ( $t(17) = -2.492$ ,  $p = 0.028$ ).

Πίνακας 24: Σύγκριση της μεταβλητής “Sense of Place” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν & μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.

ΠΡΙΝ → ΜΕΤΑ

ΜΑΘΗΤΕΣ	SENSE OF PLACE	
	Ecologic al Place Meaning (M.O.)	Place Attachment (M.O.)
	<b>6,61</b>	
Ελληνόφωνοι Μαθητές	3,2	3,41
	<b>5,55</b>	
Αγγλόφωνοι Μαθητές	2,77	2,78
Σύγκριση μέσω των όρων με “Independent samples t-test”	$t = -2.146$	$t = -3.07$

ΜΑΘΗΤΕΣ	SENSE OF PLACE	
	Ecological Place Meaning (M.O.)	Place Attachment (M.O.)
	<b>7,2</b>	
Ελληνόφωνοι Μαθητές	3.65	3.55
	<b>6,39</b>	
Αγγλόφωνοι Μαθητές	3.1	3.29
Σύγκριση μέσω των όρων με “Independent samples t-test”	$t = -1.936$	$t = -2.07$

Πίνακας 25: Σύγκριση της επιμέρους μεταβλητής “Ecological Place Meaning” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν & μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.

ΜΑΘΗΤΕΣ	Ecological Place Meaning		paired t-test	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	paired t-test	
			T	p
Ελληνόφωνοι Μαθητές	3.2	3.65	-2,492	,028
Αγγλόφωνοι Μαθητές	2.77	3.1	-,943	,373

Πίνακας 26: Σύγκριση της επιμέρους μεταβλητής “Place Attachment” μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων πριν & μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.

ΜΑΘΗΤΕΣ	Place Attachment		paired t-test	
	ΠΙΝ	ΜΕΤΑ	T	p
			Ελληνόφωνοι Μαθητές	3.41
Αγγλόφωνοι Μαθητές	2.78	3.29	-1,713	,125

Με βάση τους παραπάνω πίνακες προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

1. Μεταξύ των μαθητών των 2 γλωσσικών τμημάτων ΠΙΝ την έρευνα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την “αντίληψη του τόπου” (sense of place). Συγκεκριμένα οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος απέδιδαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη “οικολογική σημασία στον τόπο” σε σχέση με τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ( $t=-2.146$ ) και παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη “σύνδεση με τον τόπο” ( $t=-3.07$ ).
2. Μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων ΜΕΤΑ την έρευνα υπήρχε κάποια υπεροχή των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος ως προς τις δύο επιμέρους μεταβλητές: Ecological Place Meaning & Place Attachment αλλά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.
3. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος ως προς την επιμέρους μεταβλητή “οικολογική σημασία του τόπου” ΠΙΝ & ΜΕΤΑ την εφαρμογή του προγράμματος Α.Π.Ε. ( $t(17)=-2.492$ ,  $p=0.028$ ). Αντίθετα για τους μαθητές του Αγγλόφωνου τμήματος, ενώ υπήρξε θετική διαφοροποίηση, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $t(9)=-0.943$ ,  $p=0.373$ ).
4. Ελέγχοντας με την μέθοδο paired t- test τους μέσους όρους της μεταβλητής “Σύνδεση με τον τόπο” μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος ΠΙΝ & ΜΕΤΑ την εφαρμογή τους προγράμματος Α.Π.Ε., διαπιστώνουμε ότι ενώ γενικά υπήρξε θετική διαφοροποίηση, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ούτε για τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος ( $t(17)=-0.64$ ,  $p=0.531$ ) ούτε για τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ( $t(9)=-1.713$ ,  $p=0.125$ ).

Η διμεταβλητή συσχέτιση (bivariate correlation) ανάμεσα στην «σύνδεση με τον τόπο» και την «οικολογική σημασία του τόπου» δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική για τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ούτε πριν την εφαρμογή τους προγράμματος Α.Π.Ε. ( $r=-0.407$ ,  $p=0.277$ ) ούτε και μετά την



ολοκλήρωση του ( $r=0.169$   $p=0.663$ ). Αντίστοιχα και για τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ούτε πριν την εφαρμογή τους προγράμματος ( $r=0.16$ ,  $p=0.956$ ) αλλά ούτε και μετά την ολοκλήρωση του ( $r=0.457$ ,  $p=0.086$ ).

Σημείωση: Για τις πρώτες 3 συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Spearman, ενώ για την τελευταία ο δείκτης Pearson

Πίνακας 27: Διμεταβλητή Συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών “σύνδεση με τον τόπο” και “οικολογική σημασία του τόπου” πριν & μετά το πρόγραμμα Α.Π.Ε.

	r	Sig(2-tailed)
<b>Αγγλόφωνο Δείγμα</b>		
Pre-program	-,407	0,277
Post-Program	0,169	0,663
<b>Ελληνόφωνο Δείγμα</b>		
Pre-Program	0,16	0,956
Post-Program	0,457	0,086

-----

Στην αρχή της Ε.Δ. θελήσαμε να εξετάσουμε την αρχική αντίληψη που είχαν οι μαθητές για τον τόπο ζητώντας τους να γράψουν κάποιο Ελεύθερο Κείμενο για τον “τόπο” στο στάδιο του προπαρασκευαστικού κύκλου. Ολοκληρώνοντας την Ε.Δ. επαναλάβαμε την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των **Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον “τόπο”** πριν & μετά.

Η ανάλυση των κειμένων αυτών έγινε με την μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2014 – 2015 (4 Οκτωβρίου 2014), κατά το στάδιο της χαρτογράφησης του ερευνητικού πλαισίου, ζητήθηκε από τους μαθητές και των δύο γλωσσικών τμημάτων να γράψουν ένα ελεύθερο κείμενο με θέμα: «*Ο τόπος μου*».

Ο αριθμός των κειμένων που πήραμε ήταν 18 από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος (έγραψαν όλοι οι μαθητές,) και 7 από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος (2 μαθητές δεν έγραψαν λόγω απουσίας). Από του 18 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος 1 μαθητής (Ο.Π.) με δυσγραφία έγραψε τόσο δυσανάγνωστα που δεν συμπεριλήφθηκε τελικά το κείμενο του στην διαδικασία της ανάλυσης.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε να αναλυθούν οι απόψεις των μαθητών με βάση τους εξής 2 άξονες της Ανάλυσης Περιεχομένου για την αντίληψη του τόπου (sense of place):

- την *σύνδεση (place attachment)* που είχαν οι μαθητές με τον τόπο. Δηλαδή τις σκέψεις έκαναν, τις προσδοκίες που είχαν και κυρίως τα συναισθήματα εξέφραζαν για αυτόν
- την *σημασία (place meaning)* που απέδιδαν οι μαθητές στον τόπο που ζούσαν. Τί σήμαινε για αυτούς τόπος και τί χαρακτηριστικά ή στοιχεία απέδιδαν σε αυτόν;

Οι παραπάνω άξονες ορίστηκαν με βάση το μοντέλο των Kudryavtsev, et al., (2012), που αναφέρεται παραπάνω (Σχ. 1) στο οποίο ορίζεται η “αντίληψη του τόπου” ως την σύνθεση δύο επιμέρους εννοιών: *α) τη σύνδεση με τον τόπο, και β) τη σημασία που αποδίδεται στον τόπο.*

Επιπλέον, η ανάλυση επιλέχθηκε να γίνει με βάση αυτούς τους δύο άξονες, αφού σύμφωνα με τον Stedman (2008), ο όρος “*σύνδεση με τον τόπο*” αντικατοπτρίζει το πόσο δυνατούς δεσμούς έχουν οι άνθρωποι με τον τόπο ενώ ο όρος “*σημασία που αποδίδεται στον τόπο*” αναφέρεται στους λόγους που αναπτύσσονται αυτοί οι δεσμοί. Έτσι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα μας ενδιέφερε να εξετάσουμε τους συναισθηματικούς δεσμούς (σχέσεις) των μαθητών με τον τόπο (συναισθήματα, σκέψεις, προσδοκίες, κ.α) καθώς και τους λόγους που αναπτύχθηκαν ή δεν αναπτύχθηκαν αυτοί οι δεσμοί (σε ποιόν τόπο αναφέρονται, τί χαρακτηριστικά του αποδίδουν, ποιά προβλήματα διαπιστώνουν, ποιές λύσεις βλέπουν εφικτές, κ.α.).

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ως προς τον πρώτο άξονα “*Σύνδεση των μαθητών με τον τόπο*” καθορίστηκαν οι εξής 6 Κατηγορίες:

- α) Η επαφή τους με τον τόπο:* Πώς παρουσιάζουν την προσωπική τους αλληλεπίδραση με τον τόπο που ορίζουν;
- β) Προσωπικές Σκέψεις:* Τί σκέφτονται για τον τόπο στον οποίο αναφέρονται; Ποιές απόψεις εκφράζουν;
- γ) Προβλήματα:* Ποιά προβλήματα βιώνουν σε αυτόν τον τόπο και που πιθανά να τους δημιουργούν αρνητικές σκέψεις και αρνητικά συναισθήματα;
- δ) Λύσεις:* Ποιές λύσεις προτείνουν για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων έχοντας μια έννοια για αυτόν τον τόπο;
- ε) Συναισθήματα:* Τί συναισθήματα νιώθουν για τον τόπο στον οποίο αναφέρονται;
- στ) Προσδοκίες:* Τί προσδοκίες έχουν για τον τόπο στον οποίο αναφέρονται;

## ΠΡΙΝ

Ας δούμε τα Αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων που έγραψαν οι μαθητές για τον τόπο **πριν** την υλοποίηση της Ε.Δ..

Αναφορικά με την “Επαφή των μαθητών με τον τόπο”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 3 υποκατηγορίες:

*Προσωπική Αλληλεπίδραση - Ηθελημένη ή Ακούσια Απουσία Προσωπικής Αλληλεπίδρασης - Καμία Αναφορά*

Πίνακας 28: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “η επαφή των μαθητών με τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τη “Επαφή των μαθητών με τον τόπο”		
	Προσωπική Αλληλεπίδραση	Ηθελημένη ή Ακούσια Απουσία Αλληλεπίδρασης	Καμία Αναφορά στον εαυτό τους
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	3 (1: αστική γειτονιά – 2: χωριό διακοπών και χωριό παππού/γιαγιάς)	1 (αστική γειτονιά)	13
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	3 (1: γειτονιά σε προάστιο του Ηρακλείου – 1: πόλη καταγωγής – 1: χώρα καταγωγής)	-	4

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως οι περισσότεροι μαθητές (17 από τους 24) δεν έκαναν καμία αναφορά στην θέση τη δική τους μέσα στο τοπικό περιβάλλον (κυρίως το κοινωνικό) και στην προσωπική τους αλληλεπίδραση με αυτό. Έτσι περιέγραψαν ως ουδέτεροι παρατηρητές τον τόπο σαν να μην υπήρχαν οι ίδιοι μέσα σε αυτόν.

Αναφορικά με τις “Προσωπικές Σκέψεις των μαθητών για τον τόπο”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες:

*Θετικές Σκέψεις - Αρνητικές Σκέψεις - Αντικρουόμενες Σκέψεις- Καμία Σκέψη*

Πίνακας 29: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “οι προσωπικές σκέψεις των μαθητών για τον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τις “Προσωπικές Σκέψεις των μαθητών για τον Τόπο”							
	Θετικές Σκέψεις		Αρνητικές Σκέψεις		Αντικρουόμενες Σκέψεις		Καμία Σκέψη	
	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη ή άλλο τόπο	Χωριό
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	1 (αστική γειτονιά)	2 (παππού/γιαγιάς)	2 (Ηράκλειο) 1 (αστική γειτονιά)	-	3 (Ηράκλειο) 3 (αστική γειτονιά)	2	2 (αστική γειτονιά) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	-
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	1 (πόλη)	-	-	-	3 (πόλη - πόλη καταγωγής – χώρα καταγωγής)	1 (χωριό διακοπών)	1 (προάστιο Ηρακλείου) 1 (χωριό διαμονής)	-

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, 6 μαθητές εξέφρασαν αντικρουόμενες σκέψεις για την πόλη του Ηρακλείου ενώ 3 μαθητές εξέφρασαν αρνητικές σκέψεις:

«Μου αρέσει γιατί δεν περνάνε πολλά αυτοκίνητα.... δεν μου αρέσει όμως που παρκάρουν όπου βρουν κι έτσι είναι πάρα μα πάρα πολύ στενά.» (Λ.Φ.)

«Σε αυτόν τον τόπο μου αρέσει το σπίτι μου...δεν μου αρέσουν τα σκουπίδια στο δρόμο και στο σχολείο» (Γ.Μ.)

«Σε αυτόν τον τόπο μου αρέσουν όλα... αλλά αυτό που δεν μου αρέσει είναι τα αμάξια και τα μηχανάκια.....» (Μ.Κ.)

«Η γειτονιά μου είναι η καλύτερη γιατί ό,τι θέλω είναι γύρω μου... αλλά να μαζέψουν τα σκουπίδια για να είναι πιο όμορφη» (Α.Β.)

«Ο τόπος μου σημαίνει ένα μεγάλο σπίτι που κάνω τα πάντα.... Από τα μόνα που δεν μου αρέσουν σε αυτό είναι η ρύπανση, το καυσάεριο, η μόλυνση στο περιβάλλον....» (Μ. Κα.)

«Πιστεύω ότι το Ηράκλειο δεν είναι καθαρό» (Α.Χ.) «Η γειτονιά μου είναι βαρετή και τρομακτική» (Θ.Ρ.)

«Δεν μου αρέσει, διότι ρυπαίνουν το περιβάλλον» (Μ. Μα.)

Από τους 7 μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, 4 εξέφρασαν αντικρουόμενες σκέψεις για την πόλη διαμονής, την πόλη καταγωγής, την χώρα καταγωγής ή το χωριό των διακοπών:

«I like that I am safe...but I don't like how it is dirty» (Υ.Φ.)

«I like how civilized people are comparing to here but I don't like that the people aren't that tall and nice»

(J.K.) «I like everything except that I would be away from my friends» (L.K.)

Αναφορικά με τα “Προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές στον τόπο”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 3 υποκατηγορίες:

*Κοινωνικά – Περιβαλλοντικά – Καμία Αναφορά*

Πίνακας 30: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές στον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τα “Προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές στον τόπο”					
	Κοινωνικά Προβλήματα		Περιβαλλοντικά Προβλήματα		Καμία αναφορά σε πρόβλημα	
	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη (ή Χώρα Καταγωγής)	Χωριό
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	2 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά)	1 (παππού /γιαγιάς)	7 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά)	1 (διακοπών)	3 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	2 (παππού/ γιαγιάς)
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	-	-	1 (πόλη)	-	4 (1: αστική γειτονιά – 1: προάστιο Ηρακλείου – 1: πόλη καταγωγής – 1: χώρα καταγωγής)	2 (1: χωριό διαμονής – 1: χωριό διακοπών)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι:

Από τους 12 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος που αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου, οι 7 μαθητές εντόπισαν κυρίως περιβαλλοντικά προβλήματα που είχαν σχέση με το κατασκευασμένο από τον άνθρωπο περιβάλλον καθώς και το βιοφυσικό περιβάλλον:

«Το Ηράκλειο είναι γεμάτο αμάξια, σπίτια και σκουπίδια.... Και το πιο σημαντικό: «ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΔΕΝΤΡΑ....» (Α.Χ.)

«...να μαζέψουν τα σκουπίδια» (Α.Β.)

«Παρκάρουν όπου βρουν και έτσι είναι πάρα μα πάρα πολύ στενά» (Λ.Φ.)

«Το Ηράκλειο είναι μια πόλη με πολλά σκουπίδια... ρυπαίνουν το περιβάλλον. Οδηγούν αυτοκίνητα, μηχανάκια....» (Μ. Μα.)

«Για αυτόν τον τόπο πιστεύω πως παρέχει σκουπίδια... και πολλά αμάξια» (Γ.Μ.)

«Δεν έχει πολύ πράσινο... αυτό που δεν μου αρέσει είναι τα αμάξια και τα μηχανάκια. Αν είχαμε περισσότερα ποδήλατα η πόλη δεν θα είχε τόσο καυσαέριο.» (Μ.Κ.)

«Πολλά αυτοκίνητα και λεωφορεία που δημιουργούν καυσαέριο και ηχορύπανση.... σκουπίδια στη θάλασσα και εργοστάσια στην πόλη» (Μ. Κα.),

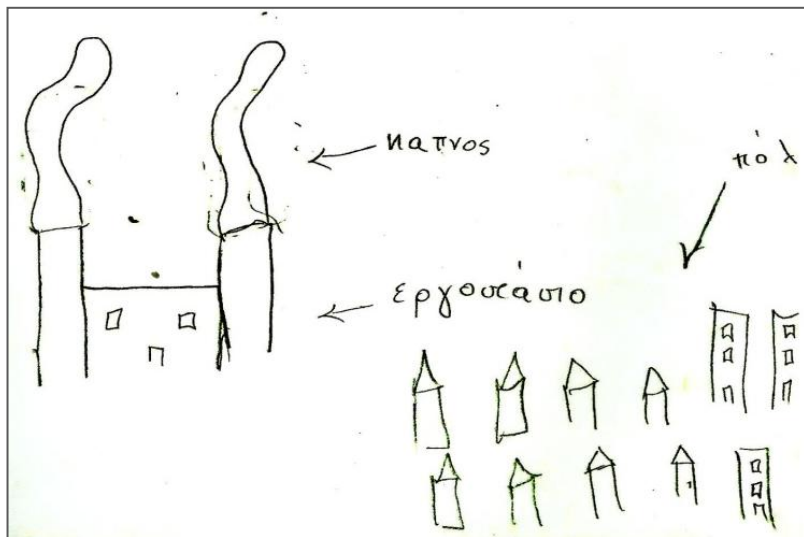
ενώ 2 μαθητές εντόπισαν κοινωνικά προβλήματα αναφορικά με την ζωή των ανθρώπων στην πόλη:

«Η γειτονιά μου είναι βαρετή και τρομακτική...» (Θ.Ρ.)

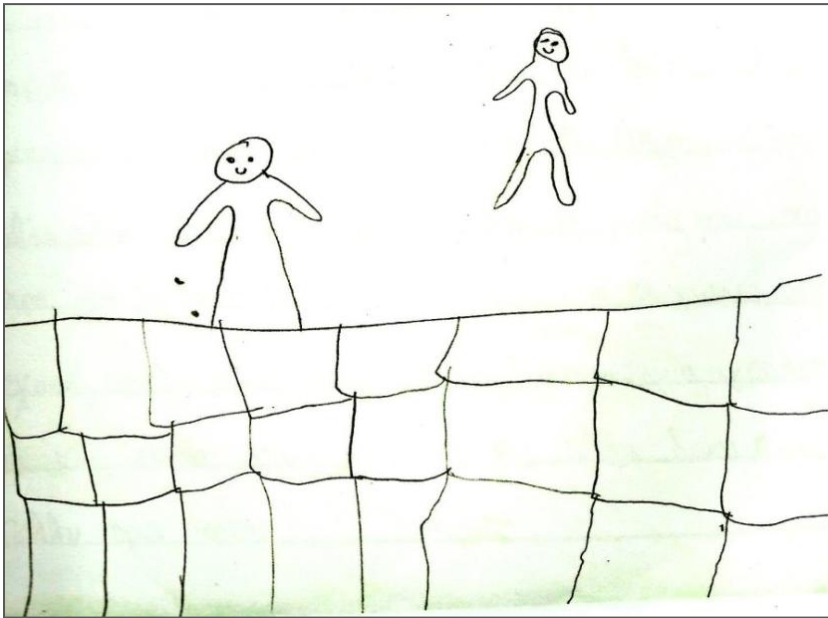
«Υπάρχει μόνο ένας χώρος να παίζουμε... Τον χωρίζει όμως ένας τοίχος» (Ε.Ζ.)

Βλέπουμε πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα που κυρίως ανέφεραν οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος για την πόλη του Ηρακλείου ή στην συγκεκριμένη αστική γειτονιά που διέμεναν, ήταν: έλλειψη πρασίνου, κυκλοφορικό χάος, ρύπανση της ατμόσφαιρας από τα καυσαέρια αυτοκινήτων και εργοστασίων, σκουπίδια, κ.α.. Σκιαγράφησαν επίσης ως κοινωνικό πρόβλημα την: κοινωνική απομόνωση.

Ενδεικτικά παραθέτω ζωγραφίες των μαθητών με τις οποίες πλαισίωσαν τα κείμενα τους σκιαγραφώντας κάποια προβλήματα:

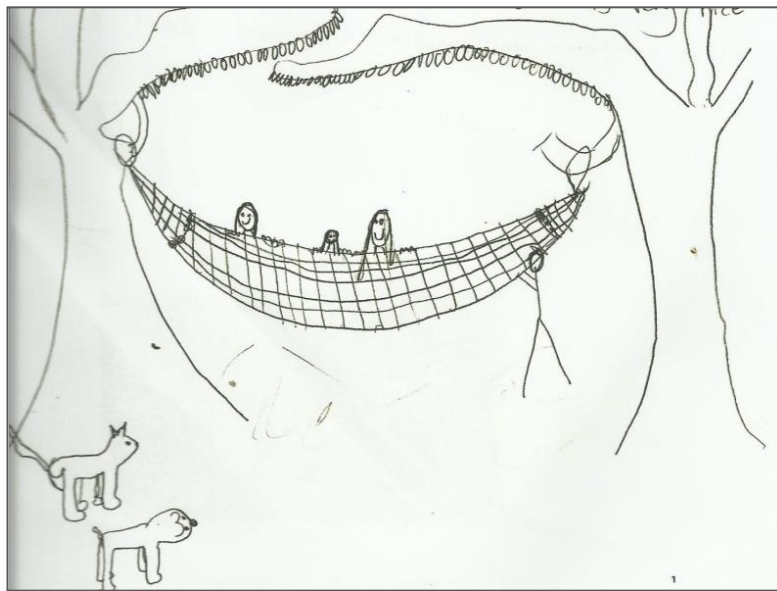


Εργοστάσια - Ατμοσφαιρική Ρύπανση  
(Μ.Κ.)



*Κοινωνική Απομόνωση: «Ένα τοίχος μας χωρίζει» (Ε.Ζ.)*

...και η ιδεατή πλευρά ενός τόπου μακρινού από μαθήτριά του Αγγλόφωνου Τμήματος:



*Ιδεατή εικόνα (Ε.Ζ.)*

Αναφορικά με τις “Λύσεις που προτείνουν οι μαθητές στα προβλήματα του τόπου”, κατά της διαδικασίας της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες:

*Λύσεις Ατομικής Ευθύνης – Λύσεις Συλλογικής Ευθύνης – Αόριστες Λύσεις – Καμία Αναφορά σε λύση*

Πίνακας 31: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Λύσεις που προτείνουν οι μαθητές στα προβλήματα του τόπου”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τις “Λύσεις που προτείνουν οι μαθητές στα προβλήματα του τόπου”							
	Λύσεις ατομικής ευθύνης		Λύσεις συλλογικής ευθύνης		Λύσεις αορίστου ευθύνης		Καμία αναφορά σε λύση προβλήματος	
	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη (ή άλλο τόπο)	Χωριό
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	1 (αστική γειτονιά)	-	2 (Ηράκλειο)	-	2 (Ηράκλειο) 1 (αστική γειτονιά)	-	6 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	4 (παππού/ γιαγιάς ή χωριό διακοπών)
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	-	-	-	-	-	-	2 πόλη 1 προάστιο Ηρακλείου 1 πόλη καταγωγής 1 χώρα καταγωγής	2 (χωριό διαμονής & χωριό διακοπών)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, 3 μαθητές αναφέρθηκαν σε κάποια λύση αορίστου ευθύνης στα προβλήματα γενικότερα της πόλης του Ηρακλείου ή κάποια γειτονιά της πόλης «Να φύγουν τα σκουπίδια και να υπάρχουν πολλά δέντρα» (Α.Χ.), 2 μαθητές αναφέρθηκαν σε λύσεις συλλογικής ευθύνης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που είχαν επισημάνει στην πόλη του Ηρακλείου «...αν είχαμε περισσότερα ποδήλατα.... η πόλη θα ήταν καλύτερη για μας» (Μ.Κ.).

Αναφορικά με τα “Συναισθήματα των μαθητών για τον τόπο”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 3 υποκατηγορίες: *Θετικά Συναισθήματα - Αρνητικά Συναισθήματα - Κανένα Συναισθημα*

Πίνακας 32: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Συναισθήματα των μαθητών για τον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης για τα “Συναισθήματα των μαθητών για τον τόπο”					
	Θετικά Συναισθήματα		Αρνητικά Συναισθήματα		Κανένα Συναισθημα	
	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη (ή άλλο τόπο)	Χωριό
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	1 (Ηράκλειο) 2 (αστική γειτονιά)	2 (χωριό καταγωγής ή χωριό διακοπών)	2 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά)	-	8 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά)	2 (καταγωγής)
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	2 (πόλη) 1 (πόλη καταγωγής)	1 (χωριό διακοπών)	-	-	1 (προάστιο Ηρακλείου) 1 (χώρα καταγωγής)	1 (χωριό διαμονής)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, οι 10 μαθητές δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα, ενώ μόνο 3 μαθητές εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για την πόλη του Ηρακλείου (ή κάποια γειτονιά της πόλης):

«Χαίρομαι που ζω σε αυτήν την γειτονιά» (Α.Β.) «Νιώθω ασφάλεια γιατί δεν έχω φόβο να με πατήσει κανένα αυτοκίνητο». Εννοεί στον αδιέξοδο δρόμο που παίζει.» (Λ.Φ.) «Περνάω πολύ ωραία στο Ηράκλειο» (Μ.Κ.) Δύο μαθητές εξέφρασαν μόνο αρνητικά συναισθήματα «Νιώθω βρώμικος όταν βγαίνω έξω» (Α.Χ.) «Η γειτονιά μου είναι βαρετή και τρομακτική» (Θ.Ρ.)

Από τους 7 μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, οι 3 μαθητές δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα για κανένα τόπο, ενώ 4 μαθητές εξέφρασαν θετικά συναισθήματα: «I feel very safe» (Υ.Φ.) «I feel unbelievable safe» (Μ.Υ.) «I really love it and I feel like I know it very well». Εννοεί τα Χανιά (J.K.)

Αναφορικά με τις “Προσδοκίες των μαθητών για τον τόπο”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 3 υποκατηγορίες:

*Θετικές Προσδοκίες - Αρνητικές Προσδοκίες - Καμία Προσδοκία*

Πίνακας 33: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Προσδοκίες των μαθητών για τον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης για τις “Προσδοκίες των μαθητών για τον τόπο”					
	Θετικές Προσδοκίες		Αρνητικές Προσδοκίες		Καμία Προσδοκία	
	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό	Πόλη	Χωριό
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	4 (Ηράκλειο) 2 (αστική γειτονιά)	2(παππού/γιαγιάς ή χωριό διακοπών)	1 (αστική γειτονιά)	1 (χωριό παππού/γιαγιάς)	5 (Ηράκλειο ή αστική γειτονιά) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	1 (χωριό παππού/γιαγιάς)
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	1 (πόλη) 1 (χώρα καταγωγής)	-	1 (πόλη καταγωγής - Χανιά)	1 (χωριό διακοπών)	1 (προάστιο Ηρακλείου) 1 (πόλη)	1 (χωριό διαμονής)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, 7 μαθητές δεν εξέφρασαν καμία προσδοκία για κανένα τόπο, οι 6 μαθητές εξέφρασαν θετικές προσδοκίες αναφερόμενοι στην πόλη του Ηρακλείου ή σε κάποια αστική γειτονιά της πόλης:



«Το Ηράκλειο θα ήθελα να αλλάξει λίγο: δηλαδή να φύγουν τα σκουπίδια και να υπάρχουν πολλά δέντρα» (Α.Χ.)

«Θα ήθελα να μαζέψουν τα σκουπίδια για να είναι πιο όμορφη» (Α.Β.)

«Αν ήταν κάτι που θα ήθελα να αλλάξω θα ήταν τα αυτοκίνητα...» (Λ.Φ.)

«Η πόλη μου θα ήθελα να είχε λιγότερα σκουπίδια, να υπάρχουν λιγότεροι οδηγοί που οδηγούν αυτοκίνητα και μηχανάκια και οι άνθρωποι να οδηγούν ποδήλατα» (Μ. Μα.)

«Θα ήθελα να αλλάξει η πόλη: να μην έχει πολλά αμάξια και σκουπίδια» (Γ.Μ.)

«Θα ήθελα να αλλάξω κάτι στην πόλη: αυτό είναι τα αμάξια και τα μηχανάκια.... Αν είχε περισσότερα ποδήλατα η πόλη θα ήταν καλύτερη για εμάς.» (Μ.Κ.)

Από τους 7 μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, οι 3 δεν αναφέρθηκαν σε καμία προσδοκία για κανένα τόπο, ενώ 2 μαθητές εξέφρασαν θετικές προσδοκίες: ο ένας για μία πόλη την οποία δεν προσδιόρισε (πιθανά να εννοούσε την πόλη του Ηρακλείου όπου διέμενε) και μία μαθήτρια τη χώρα καταγωγής της: «*I would like to stay because it is safe*». (Υ.Φ.) «*I would like to live there....* ». *Εννοεί την Αγγλία* (Λ.Κ.)

Αν περιοριστούμε στην πόλη του Ηρακλείου ως τόπο αναφοράς, τότε κάνοντας μία σύνθεση όλων των αποτελεσμάτων της Ανάλυσης Περιεχομένου ως προς τον άξονα “*Σύνδεση με τον τόπο*” που καταγράφονται στους παραπάνω πίνακες, διαπιστώνουμε ότι από τους 12 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος που αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου γενικά ή σε κάποια γειτονιά της πόλης, 9 μαθητές εξέφρασαν αρνητικές σκέψεις, 9 μαθητές ανέδειξαν κυρίως περιβαλλοντικά προβλήματα, όμως προτείνοντας πολύ περιορισμένες λύσεις, 7 δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα, 6 δεν εξέφρασαν καμία προσδοκία και 10 δεν έκαναν καμία αναφορά στην προσωπική τους αλληλεπίδραση με αυτό.

Από τα στοιχεία διαπιστώνουμε πως οι μαθητές Ελληνόφωνου Τμήματος είχαν μία περιορισμένη Σύνδεση με την πόλη του Ηρακλείου πριν την υλοποίηση της Ε.Δ..

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, αναφέρθηκαν ο καθένας σε διαφορετικό τόπο. Μόνο 2 μαθητές αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου όμως δεν έκαναν καμία αναφορά στην προσωπική τους αλληλεπίδραση με το τοπικό περιβάλλον. Γενικότερα οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος παρουσίασαν μια αντιφατικότητα σε σχέση με τον τόπο διαμονής τους (πόλη όπου βρίσκεται το σχολείο - Ηράκλειο) αφού αναφέρθηκαν σε μια θετική πλευρά (λόγω του σχολείου και των φίλων) αλλά κυρίως και σε μια αρνητική πλευρά αφού σε αυτόν τον τόπο τους έλειπαν συγγενικά τους πρόσωπα (μαμά, γιαγιά, παππούς, κ.α.). *Έτσι η Σύνδεση των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος με την πόλη του Ηρακλείου φαίνεται να είναι ακόμα πιο περιορισμένη.*

-----

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ως προς τον δεύτερο άξονα (τη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στον τόπο) καθορίστηκαν οι εξής 2 Κατηγορίες:

α) Ο προσδιορισμός του τόπου: Ποιόν τόπο περιγράφουν ως “τόπο τους”; Σε ποιόν τόπο αναφέρονται (γειτονιά, πόλη, χώρα / εντός της πόλης του Ηρακλείου ή εκτός, κ.α.);

β) Στοιχεία (δομικά) του τόπου: Πώς περιγράφουν τον τόπο τους; Σε ποιά δομικά χαρακτηριστικά (στοιχεία) του τόπου αναφέρονται; Τα στοιχεία αυτά αφορούν το κατασκευασμένο από τον άνθρωπο περιβάλλον ή το βιοφυσικό περιβάλλον;

Αναφορικά με τις “Προσδιορισμό του τόπου”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες: *Γειτονιά, - Πόλη – Χωριό – Άλλο*

Πίνακας 34: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “προσδιορισμός του τόπου”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τον “Προσδιορισμό του Τόπου”			
	Γειτονιά	Πόλη	Χωριό	Άλλο
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	7 (Ηράκλειο) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	5 (Ηράκλειο)	4 (χωριό παππού/ γιαγιάς ή χωριό διακοπών)	-
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	1 (πόλη) 1 (προάστιο Ηρακλείου)	1 (πόλη) 1 πόλη καταγωγής (Χανιά)	1 (χωριό διακοπών) 1 (χωριό διαμονής)	1 χώρα καταγωγής (Αγγλία)

Από τον πρώτο πίνακα προκύπτει ότι από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, οι 12 αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου (είτε γενικά είτε σε κάποια γειτονιά): «Ο τόπος μου είναι το Ηράκλειο Κρήτης» (Α.Χ.) «Ο τόπος που μου έρχεται είναι το Ηράκλειο» (Γ.Μ.) «Ζω στο Ηράκλειο Κρήτης» (Μ.Κ.) «Όταν ακούω τόπο σκέφτομαι πιο πολύ την γειτονιά μου...» (Μ.Σ.) «Η γειτονιά μου είναι η .....» (Λ.Φ.), (Α.Β.), (Ε.Ζ.), ενώ 4 μαθητές αναφέρθηκαν στο χωριό καταγωγής τους όπου μένουν ο παππούς και η γιαγιά τους ή στο χωριό των διακοπών τους: «Ο τόπος που μου έρχεται στο μυαλό είναι το χωριό της μαμάς μου...» (Κ.Α.) «Ο τόπος που θα πω είναι το χωριό που μένει η γιαγιά μου... » (Ν.Μ.)

Από τους 7 μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, 2 αναφέρθηκαν σε γειτονιά εντός της πόλης του Ηρακλείου και εκτός (προάστιο): «When I hear the word “my area”, it reminds me of where I live. It is a

...neighborhood» (M.V.)\_«I live in a small neighborhood in Gazi» (E.B.), ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε άλλους τόπους.

Συνοψίζοντας, για την πλειοψηφία των μαθητών του Ελληνόφωνου Τμήματος (12 από τους 17) ο προσδιορισμός του τόπου αφορούσε την πόλη του Ηρακλείου ως κοινό τόπο, ενώ για τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ο προσδιορισμός του τόπου ήταν διαφορετικός για τον καθένα και δεν αφορούσε έναν κοινό τόπο.

Αναφορικά με τα “Δομικά στοιχεία του τόπου”, κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες:

*Δομημένο Περιβάλλον – Κατασκευασμένο και Βιοφυσικό Περιβάλλον – Αναφορά στη θάλασσα – Στοιχεία Κοινωνικού Περιβάλλοντος - Καμία αναφορά σε χαρακτηριστικά*

Πίνακας 35: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο πριν την έρευνα ως προς την κατηγορία: “δομικά στοιχεία του τόπου”

<u>ΠΩΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟΝ ΤΟΠΟ;</u>				
	<b>Κυρίως Βιοφυσικό Περιβάλλον</b>	<b>Κυρίως Δομημένο Περιβάλλον</b>	<b>Κοινωνικό Περιβάλλον</b>	<b>Καμία Ιδιαίτερη Αναφορά</b>
<b>Μαθητές Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	<b>4 μαθητές</b>	<b>8 μαθητές</b>		<b>5</b>
	<b>3</b> = Χωριό παππού & γιαγιάς <b>1</b> = Χωριό Διακοπών (αναφορά στη <u>θάλασσα</u> )	Γειτονιά = <b>3</b> ( <u>1 αναφορά στη θάλασσα</u> ) Ηράκλειο = <b>5</b> ( <u>2</u> έκαναν αναφορά <u>στη θάλασσα</u> και 2 αρνητικές αναφορές για την έλλειψη πρασίνου)		Γειτονιά= <b>4</b> ( <u>1 με μοναδική αναφορά στο στη θάλασσα</u> )  Προάστιο Ηρακλείου= <b>1</b> ( <u>με μοναδική αναφορά στο στη θάλασσα</u> )
<b>Μαθητές Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (7 κείμενα)	<b>2 μαθητές</b>	<b>3 μαθητές</b>	<b>1 μαθήτρια</b>	<b>1</b>
	<b>1</b> = Χωριό Διακοπών (summer house) <b>1</b> = Χωριό Διαμονής - Και οι 2 έκαναν <u>αναφορά στη θάλασσα</u>	<b>1</b> = Αστική Γειτονιά <b>1</b> = πόλη <b>1</b> = Γειτονιά σε προάστιο της πόλης (Γάζι) με ελάχιστες αναφορές στο βιοφυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον (φίλοι)	<b>1</b> = Χώρα Καταγωγής (Αγγλία – οικογένεια)	<b>1</b> ( <u>πόλη καταγωγής</u> )

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, οι 8 μαθητές αναφέρθηκαν σε στοιχεία κυρίως του *Κατασκευασμένου από τον άνθρωπο Περιβάλλοντος*. Σε δύο κείμενα έκαναν αρνητικές αναφορές σχετικά με τη μη ύπαρξη βιοφυσικού περιβάλλοντος ενώ σε 3

κειμένα αναφέρθηκαν στη θάλασσα (ως μοναδικό στοιχείο που παραπέμπει στην ύπαρξη φυσικού περιβάλλοντος στην πόλη):

«Η πόλη μου είναι μεγάλη, έχει πολλές πολυκατοικίες και σπίτια, εκκλησίες, σχολεία, παιδικές χαρές... πολλά αυτοκίνητα και λεωφορεία.....» (Μ. Κα.)

«Το Ηράκλειο είναι γεμάτο αμάξια, σπίτια και σκουπίδια. Ξέχασα το πιο σημαντικό: ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΔΕΝΤΡΑ!» (Α.Χ.)

«Το Ηράκλειο... δεν έχει πολύ πράσινο.... είναι κοντά στη θάλασσα... έχει πολλά αμάξια, μηχανάκια, Λούνα Παρκ..... καφετέριες, μπαρ, εμπορικά κέντρα, μαγαζιά, πλατείες... είναι κοντά στην θάλασσα και έχει ωραίες και καθαρές παραλίες...» (Μ.Κ.)

«Μένω σε ένα στενό... που δεν περνάνε πολλά αυτοκίνητα. Όμως παρκάρουν όπου βρουν και έτσι είναι πάρα πολύ στενά.... είναι κοντά στη θάλασσα....» (Λ.Φ.)

«Η γειτονιά μου έχει πολλές πολυκατοικίες... ένα περίπτερο και ένα μεγάλο μέρος.... που έχει πολλά αυτοκίνητα... Κοντά είναι ένα κομμωτήριο, μια σχολή χορού, ένα δημοτικό... Απέξω από το σπίτι μας υπάρχουν περίπου 13 γάτες και μόνο 1 σκύλος ο οποίος δεν έχει σπίτι. Τα παιδιά βγαίνουν έξω και παίζουν.... Τα παιδιά που πηγαίνουν στο Γυμνάσιο περνούν μπροστά από το σπίτι μου...» (Μ.Σ.)

4 μαθητές αναφέρθηκαν σε στοιχεία κυρίως του *Βιοφυσικού Περιβάλλοντος*, οι οποίοι όμως αναφέρθηκαν στο χωριό του παππού και της γιαγιά ή στο χωριό των διακοπών.

Από τους 7 μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, οι 3 μαθητές παρουσίασαν κυρίως στοιχεία του *Κατασκευασμένου Περιβάλλοντος*. Από αυτούς ο 1 μαθητής αναφέρθηκε σε κάποια πόλη που δεν προσδιόρισε (δίνοντας ένα στοιχείο κοινωνικού περιβάλλοντος: τους γείτονες), ένας άλλος σε μια γειτονιά της πόλης (δίνοντας ως μοναδικό στοιχείο του βιοφυσικού περιβάλλοντος τα πουλάκια) και μία μαθήτρια σε γειτονιά ενός προαστίου της πόλης (δίνοντας ένα στοιχείο του κοινωνικού περιβάλλοντος: τους φίλους και ως μοναδικό στοιχείο του βιοφυσικού περιβάλλοντος τον κήπο τους):

«My “area” reminds me of the city because of the buildings. I feel safe because of my neighbors» (Υ.Φ.)

«It is a peaceful neighborhood... there are birds twitting, cars passing...» (Μ.Υ.)

«...in my neighborhood there is a park... across my house is a basket... I have 4 friends there..... My house has a small garden.... » (Ε.Β.)

2 μαθητές αναφέρθηκαν σε στοιχεία κυρίως του *Βιοφυσικού Περιβάλλοντος*, γράφοντας για το χωριό διαμονής του ο ένας και το χωριό των διακοπών του ο άλλος

Αν περιοριστούμε στην πόλη του Ηρακλείου ως τόπο αναφοράς, τότε κάνοντας μία σύνθεση όλων των αποτελεσμάτων της Ανάλυσης Περιεχομένου ως προς τον άξονα “*Σημασία που αποδίδουν στον τόπο*” που καταγράφονται στους παραπάνω πίνακες, διαπιστώνουμε ότι οι 12 από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος προχώρησαν σε έναν σχεδόν κοινό προσδιορισμό του τόπου εκλαμβάνοντας ως δικό τους τόπο

την πόλη του Ηρακλείου. Όλοι αυτοί οι μαθητές παρουσίασαν το αστικό περιβάλλον της πόλης του Ηρακλείου ή της γειτονιά όπου διέμεναν στην πόλη κυρίως ως κατασκευασμένο από τον άνθρωπο περιβάλλον. Μόνο 2 μαθήτριες που, ενώ το παρουσίασαν κυρίως ως κατασκευασμένο, έκαναν και μια μικρή αναφορά στο κοινωνικό (φίλοι) και στο βιοφυσικό περιβάλλον (σκύλοι, γάτες). Επίσης 6 μαθητές παρουσίασαν ως μοναδικό στοιχείο του βιοφυσικού περιβάλλοντος τη θάλασσα.

Από την άλλη πλευρά για τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, ο προσδιορισμός του τόπου ήταν διαφορετικός σε κάθε μαθητή και δεν αφορούσε έναν κοινό τόπο. Ο κάθε μαθητής αναφέρθηκε σε διαφορετικό τόπο. Έτσι δεν προκύπτει πως αντιλαμβανόταν το Ηράκλειο ως κοινό τόπο. Οι 2 μαθητές που αναφέρθηκαν στο αστικό περιβάλλον της πόλης όπου διέμεναν (Ηράκλειο) το παρουσίασαν κυρίως ως κατασκευασμένο από τον άνθρωπο περιβάλλον.

Εν κατακλείδι συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων στον τόπο, προκύπτει μία ταύτιση στο πώς περιγράφουν τον τόπο, αφού όπως προκύπτει οι 17 από τους 24 μαθητές (και από τα δύο γλωσσικά τμήματα) που έκαναν αναφορά στο τοπικό περιβάλλον, αναφέρθηκαν στο αστικό περιβάλλον παρουσιάζοντας το κυρίως ως δομημένο περιβάλλον.

## ΜΕΤΑ

Η θετική διαφοροποίηση που διαπιστώθηκε από την εφαρμογή της *Κλίμακας Αξιολόγησης της Αντίληψης του τόπου* σε σχέση με την αντίληψη των μαθητών και των δύο γλωσσικών τμημάτων για τον τόπο, αποτυπώθηκε και στα **Ελεύθερα Κείμενα για τον τόπο** που έγραψαν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε.

Συγκεκριμένα στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2015 – 2016 (26 Ιουνίου 2016), μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε., ζητήθηκε από τους μαθητές και των δύο γλωσσικών τμημάτων να γράψουν ξανά ελεύθερο κείμενο με θέμα: «*Ο τόπος μου*». Η ανάλυση των κειμένων αυτών έγινε ξανά με την μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου.

Ο αριθμός των κειμένων που πήραμε ήταν 17 από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος (ένας μαθητής που συμμετείχε στην προέρευνα άλλαξε σχολείο κατά το σχολικό έτος που υλοποιήθηκε η Ε.Δ.) και 5 από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος (οι 4 μαθητές της Ε΄ τάξης που συμμετείχαν στην προέρευνα, προχώρησαν στο Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016 και έτσι δεν συμμετείχαν στην Έρευνα - Δράση). Από του 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος ο 1 μαθητής που κατά την προέρευνα το κείμενο του δεν συμπεριλήφθηκε τελικά στην διαδικασία θεματικής ανάλυσης επειδή έγραφε τόσο δυσανάγνωστα, τελικά μετά την Έρευνα – Δράση είχε βελτιωθεί τόσο πολύ η εκφραστική

του ικανότητα που το κείμενο που έγραψε για τον τόπο ήταν όχι απλά ευανάγνωστο αλλά και αρκετά ενδιαφέρον.

Ας δούμε τα Αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων που έγραψαν οι μαθητές για τον τόπο **μετά** την υλοποίηση της Ε.Δ..

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ως προς τον πρώτο α΄ άξονα της *Σύνδεση με τον τόπο (place attachment)*, ορίσαμε τις ίδιες 6 κατηγορίες που είχαμε ορίσει και πριν.

Αναφορικά με την Κατηγορία: “η σχέση τους με τον τόπο” ορίσαμε τις εξής Υποκατηγορίες: *Προσωπική Αλληλεπίδραση - Ηθελημένη ή Ακούσια Απουσία Προσωπικής Αλληλεπίδρασης - Καμία Αναφορά*

Πίνακας 36: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “η σχέση τους με τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τη “Σχέση τους με τον τόπο”		
	Προσωπική Αλληλεπίδραση	Ηθελημένη ή Ακούσια Απουσία Αλληλεπίδρασης	Καμία Αναφορά στον εαυτό τους
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	-	1 ( <i>Ηράκλειο</i> )	16 ( <i>Ηράκλειο</i> )
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	5 (2 χωριό & 3 σε έναν φανταστικό τόπο στην φύση)	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι:

Από τους 17 μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, κανένας δεν παρουσίασε κάποια Προσωπική Αλληλεπίδραση με το τοπικό περιβάλλον που όρισε. Μόνο 1 μαθήτρια παρουσίασε Ακούσια Αποχή: «*Αισθάνομαι άσχημα που δεν μπορώ να αλλάξω την πόλη σε ένα λεπτό και γενικά να κάνω πράγματα που φαντάζομαι*» (Λ.Φ.)

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος στο σύνολο τους αναφέρθηκαν στον εαυτό τους όταν κλήθηκαν να περιγράψουν τον τόπο στον οποίο ζουν. Όμως, οι 3 από τους 5, αναφέρθηκαν σε έναν φανταστικό τόπο έτσι όπως τον ονειρεύονταν (μέσα στη φύση). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αυτοί οι 3 μαθητές έμεναν στην πόλη του Ηρακλείου όμως δεν αναφέρθηκαν σε αυτήν όταν κλήθηκαν να γράψουν για τον τόπο τους. Προτίμησαν να περιγράψουν έναν άλλον τόπο έτσι όπως

τον ονειρεύονται αλλά που καμία σχέση δεν είχε με την πραγματικότητα που ζούσαν στην πόλη του Ηρακλείου.

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία: “Προσωπικές Σκέψεις για τον τόπο”, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες: *Θετικές Σκέψεις - Αρνητικές Σκέψεις - Αντικρουόμενες Σκέψεις- Καμία Σκέψη*

Πίνακας 37: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: *“προσωπικές σκέψεις για τον τόπο”*

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τις “Προσωπικές Σκέψεις για τον Τόπο”		
	Θετικές Σκέψεις	Αρνητικές Σκέψεις	Αντικρουόμενες Σκέψεις
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	-	2 ( <i>Ηράκλειο</i> )	15 ( <i>Ηράκλειο</i> )
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	5 ( <i>2 χωριό &amp; 3 σε έναν φανταστικό τόπο στην φύση</i> )	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, κανένας μαθητής εξέφρασε αποκλειστικά θετική σκέψη για την πόλη του Ηρακλείου. Οι 15 από τους 17 μαθητές εξέφρασαν αντικρουόμενες σκέψεις για την πόλη του Ηρακλείου: *«Το Ηράκλειο είναι μια πόλη σχετικά ωραία αλλά έχει πολλά προβλήματα»* (Κ.Α.) *«Ο τόπος μου είναι το Ηράκλειο. Είναι σχετικά ωραία πόλη αλλά δεν είναι και ο πιο ωραίος τόπος. Θα ήθελα να έχει πράσινο...»* (Α.Β.) *«Το Ηράκλειο είναι μια πόλη πού όμορφη εσωτερικά αλλά αρκετά άσχημη εξωτερικά.»* (Τ.Ε.) *«Το Ηράκλειο έχει πολλές θάλασσες και πολλά ωραία μέρη... αλλά υπάρχει πολύ καυσαέριο και επίσης είναι πολύ βρώμικη.....»* (Ε.Ζ.), ενώ οι άλλοι 2 μαθητές εξέφρασαν μόνο αρνητικές σκέψεις για την πόλη του Ηρακλείου: *«Το Ηράκλειο είναι μια βρώμικη πόλη»* (Ν.Χ.) *«Το Ηράκλειο έχει πολλά σπίτια και λίγο πράσινο»* (Μ.Μ.)

Από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, όλοι εξέφρασαν αποκλειστικά θετικές σκέψεις, όμως δεν αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου αλλά σε άλλον τόπο: 2 στο παραλιακό χωριό όπου μένουν και 3 σε έναν φανταστικό τόπο (ενώ μένουν στο Ηράκλειο).

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία: “Προβλήματα που βιώνουν στον τόπο”, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες: *Κοινωνικά – Περιβαλλοντικά – Καμία Αναφορά*

Πίνακας 38: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “προβλήματα που βιώνουν στον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης για τα “Προβλήματα που βιώνουν στον τόπο”		
	Κοινωνικά Προβλήματα	Περιβαλλοντικά Προβλήματα	Καμία αναφορά σε πρόβλημα
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	-	17 (έλλειψη πρασίνου, σκουπίδια, βανδαλισμοί, πολλά αυτοκίνητα, καυσαέριο, κ.α.)	-
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	-	-	5

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, όλοι εντόπισαν κυρίως περιβαλλοντικά προβλήματα γράφοντας για την πόλη του Ηρακλείου, τα οποία είχαν σχέση με το κατασκευασμένο από τον άνθρωπο περιβάλλον καθώς και το βιοφυσικό περιβάλλον:

«Έχει ωραίες θάλασσες αλλά δυστυχώς έχουν πολλά σκουπίδια.» (Κ.Α.) «Θα χρειαζόταν πιο πολλά πάρκα... και πιο πολύ χρώμα.» (Θ.Γ.) «Δεν θα ήθελα να έχει εγκαταλελειμμένα σπίτια» (Τ.Ε.) «Υπάρχει πολύ καυσαέριο και επίσης είναι πολύ βρώμικη πόλη.» (Ε.Ζ.) «Αυτή η πόλη δεν έχει πράσινο και έχει πολλά εγκαταλελειμμένα σπίτια και σκουπίδια» (Μ.Κ.) «Κάποιες παραλίες έχουν μολυνθεί υπερβολικά. κάποιιοι “βομβαρδίζουν”.... .» (Μ. Μα.) «Δεν έχει τόσο πράσινο... είναι μια τσιμεντούπολη» (Λ.Φ.)

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία “Λύσεις για τα προβλήματα του τόπου”, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες: *Ατομικής Ευθύνης – Συλλογικής Ευθύνης – Αόριστες Λύσεις – Καμία Αναφορά*

Πίνακας 39: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Λύσεις για τα προβλήματα του τόπου”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τις “λύσεις για τα προβλήματα του τόπου”			
	Λύσεις ατομικής ευθύνης	Λύσεις συλλογικής ευθύνης	Λύσεις αορίστου ευθύνης	Καμία αναφορά σε λύση προβλήματος
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	1 (ατομική ευθύνη αλλά αδυναμία εξεύρεσης λύσης χωρίς βοήθεια)	3	11	2
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	Δεν αναφέρθηκαν σε κάποιο πρόβλημα ώστε να προτείνουν λύσεις (Δεν αναφέρθηκαν καν στην πόλη του Ηρακλείου)			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, μόνο μία μαθήτρια αναφέρθηκε σε λύση ατομικής ευθύνης για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (τα



οποία είχε εντοπίσει στη γειτονιά της στην πόλη του Ηρακλείου) αλλά ταυτόχρονα και αδυναμία να τα καταφέρει μόνη της «... δεν μπορώ να την αλλάξω (την πόλη) σε ένα λεπτό, γενικά δεν μπορώ να κάνω τα πράγματα που φαντάζομαι» (Λ.Φ.), τρεις μαθητές αναφέρθηκαν σε λύσεις συλλογικής ευθύνης για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων που είχαν επισημάνει στην πόλη του Ηρακλείου: «Πιστεύω ότι μπορεί να γίνει καλύτερη (η πόλη) ...αν οι άνθρωποι δεν πετάνε κάτω σκουπίδια, αν έχουν περισσότερο πράσινο...» (Κ.Α.) «Η πόλη μας με λίγη βοήθεια από όλους εμάς θα είναι πολύ όμορφη.» (Τ.Ε.) «Θα προσπαθήσω μαζί με την βοήθεια των άλλων να τον βελτιώσω (τον τόπο μου).» (Μ.Κ.), ενώ 11 από τους 17 μαθητές αναφέρθηκαν σε κάποια λύση αόριστου ευθύνης στα προβλήματα γενικότερα της πόλης του Ηρακλείου: «Να έχει πράσινο...» (Α.Β.) «να είναι πιο όμορφα σχεδιασμένα τα σπίτια, να έχει μεγάλα πράσινα πάρκα, πολλά δέντρα...» (Μ. Κα.), «...κάθε σπίτι να έχει το δικό του κήπο... να μην έχει τόσα σκουπίδια» (Γ.Μ.)

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία “Συναισθήματα”, ορίστηκαν οι εξής υποκατηγορίες: *Θετικά Συναισθήματα - Αρνητικά Συναισθήματα - Κανένα Συναισθήμα*

Πίνακας 40: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “Συναισθήματα για τον τόπο”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τα “Συναισθήματα για τον Τόπο”			
	Θετικά Συναισθήματα	Αρνητικά Συναισθήματα	Αντικρουόμενα Συναισθήματα	Κανένα Συναισθήμα
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	3	2	3	9
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	5	-	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, οι μισοί (9 από τους 17) δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα για την πόλη του Ηρακλείου, τρεις μαθητές εξέφρασαν μόνο θετικά συναισθήματα (αγάπη, συνήθεια, ικανοποίηση) για την πόλη του Ηρακλείου: «Η πόλη αυτή είναι η πόλη που ζω τόσα χρόνια... αν φύγω για λίγο θα γυρίσω ξανά στο Ηράκλειο» (Γ.Μ.) «Το Ηράκλειο είναι ο τόπος μου ♥ Είμαι χαρούμενος...» (Ο.Π.) «Αισθάνομαι ωραία στο Ηράκλειο» (Θ.Π.), 2 μαθητές εξέφρασαν μόνο αρνητικά συναισθήματα για την πόλη του Ηρακλείου: «Δεν είμαι πολύ χαρούμενος με την πόλη μας... γιατί δεν είναι έτσι όπως τη φαντάζομαι» (Μ. Μα.) «Δεν αισθάνομαι πολύ ωραία για αυτήν την πόλη» (Ν.Χ.), ενώ 3 μαθητές εξέφρασαν μόνο αντικρουόμενα συναισθήματα για την πόλη του Ηρακλείου: «Για αυτήν την πόλη αισθάνομαι αγάπη γιατί εδώ είναι οι άνθρωποι που αγαπώ, αλλά και λύπη γιατί θα μπορούσε να είναι καλύτερη» (Ε.Ζ.) «Παρότι την έχω βαρεθεί λίγο γιατί την έχω συνηθίσει... νιώθω τυχερή που μένω σε αυτήν» (Σ.Μ.)

«Αισθάνομαι άσχημα που δεν μπορώ να την αλλάξω... αλλά αυτή η πόλη θα είναι πάντα στο μυαλό μου γιατί γεννήθηκα εκεί» (Λ.Φ.)

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία “Προσδοκίες”, ορίστηκαν οι εξής 3 υποκατηγορίες: *Θετικές Προσδοκίες - Αρνητικές Προσδοκίες - Καμία Προσδοκία*

Πίνακας 41: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ Προσδοκίες για τον τόπο ”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τις “Προσδοκίες για τον Τόπο”		
	Θετικές Προσδοκίες	Αρνητικές Προσδοκίες	Καμία Προσδοκία
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	17 (αν και πάνω από τους μισούς επιθυμούν να ζήσουν κάπου αλλού όταν μεγαλώσουν)	-	-
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	-	-	5

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, όλοι εξέφρασαν θετικές προσδοκίες αναφερόμενοι στην πόλη του Ηρακλείου: «Πιστεύω ότι μπορεί να γίνει καλύτερη πόλη... αν οι άνθρωποι δεν πετάνε σκουπίδια, αν έχει περισσότερο πράσινο....» (Κ.Α.) «Το Ηράκλειο θα μπορούσε να γίνει πιο φροντισμένη πόλη» (Θ.Γ.) «Εύχομαι στο μέλλον να γίνει όπως θα ήθελα: πιο όμορφα σχεδιασμένα τα σπίτια, μεγάλα πράσινα πάρκα, πολλά δέντρα, ...» (Μ. Κα.)

Βέβαια αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι πως ενώ όλοι εύχονται και περιμένουν η πόλη του Ηρακλείου να γίνει στο μέλλον όπως την φαντάζονται, οι 10 από τους 17 μαθητές δηλώνουν πως όταν μεγαλώσουν θα πάνε να ζήσουν σε έναν άλλο τόπο καλύτερο από το Ηράκλειο. Όμως ταυτόχρονα δηλώνουν πως το Ηράκλειο θα είναι πάντα η πατρίδα τους και κάποτε οι περισσότεροι θα επιστρέψουν.

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, ως προς τον β΄ άξονα της *Σημασίας του τόπου* (*place meaning*), ορίσαμε τις ίδιες 2 κατηγορίες που είχαμε ορίσει και πριν.

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία: “Προσδιορισμός του τόπου”, ορίστηκαν οι εξής 4 υποκατηγορίες: *Γειτονιά, - Πόλη – Χωριό – Άλλο*

Πίνακας 42: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία: “ προσδιορισμός του τόπου ”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τον “Προσδιορισμό του Τόπου”			
	Γειτονιά	Πόλη	Χωριό	Άλλο
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b>	-	17	-	-
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b>			2	3 (φανταστικό τόπο στη φύση)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι όλοι οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος: αναφέρθηκαν σε στην πόλη του Ηρακλείου: «Ο τόπος μου είναι το Ηράκλειο...» (Α.Β.) «.....το Ηράκλειο θα είναι πάντα η πατρίδα μου» (Τ.Ε.) «Το Ηράκλειο είναι ο τόπος μου και η πόλη που μένω» (Μ.Κ.) «Θα ήθελα να πάω κάπου αλλού όταν μεγαλώσω... αλλά αυτή η πόλη θα μείνει για πάντα στο μυαλό μου γιατί εδώ γεννήθηκα» (Λ.Φ.) «Αν έφευγα από την πόλη μου για κάποιους λόγους, θα ζαναγύριζα » (Θ.Ρ.)

Από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, 2 μαθήτριες (δίδυμες) αναφέρθηκαν σε ένα παραλιακό χωριό που διαμένουν κοντά στο Ηράκλειο, ενώ 3 μαθητές αναφέρθηκαν σε έναν φανταστικό τόπο: τον τόπο των ονείρων τους.

Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου αναφορικά με την Κατηγορία “Στοιχεία του τόπου”, ορίστηκαν οι εξής 5 υποκατηγορίες: *Δομημένο Περιβάλλον – Φυσικό Περιβάλλον – Κοινωνικό Περιβάλλον - Καμία αναφορά σε χαρακτηριστικά*

Πίνακας 43: Ανάλυση Περιεχομένου των Ελεύθερων Κειμένων των μαθητών για τον Τόπο μετά την έρευνα ως προς την κατηγορία “δομικά στοιχεία του τόπου ”

	Υποκατηγορίες Ανάλυσης ως προς τα “Δομικά στοιχεία του Τόπου”			
	Στοιχεία κυρίως από το <b>Δομημένο Περιβάλλον</b>	Στοιχεία κυρίως από το <b>Φυσικό Περιβάλλον</b> (και ελάχιστα από το δομημένο)	<b>Κοινωνικό Περιβάλλον</b>	Καμία αναφορά σε χαρακτηριστικά
<b>Αριθμός Μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος</b> (17 κείμενα)	<b>6</b> (από αυτούς, οι 4 έκαναν αρνητική αναφορά στη μη ύπαρξη φυσικού περιβάλλοντος και 2 ανέφεραν ως μοναδικό στοιχείο του Φυσικού Περιβάλλοντος στην πόλη του Ηρακλείου <u>τη θάλασσα</u> )	<b>7</b> (από αυτούς, οι 4 ανέφεραν ως στοιχείο του Φυσικού Περιβάλλοντος στην πόλη του Ηρακλείου κυρίως <u>τη θάλασσα</u> και τις παραλίες, και 1 αναφέρθηκε στην οικογένεια τους ως μοναδικό στοιχείο τους κοινωνικού περιβάλλοντος)	-	<b>4</b> (από αυτούς οι 3 αναφέρθηκαν στην έλλειψη φυσικού περιβάλλοντος στην πόλη του Ηρακλείου)
<b>Αριθμός Μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος</b> (5 κείμενα)	-	<b>5</b> (αναφέρθηκαν σε φυτά, δέντρα, λουλούδια, δάση, ζώα, θάλασσες, κ.α.). Επίσης από αυτούς, 1 μαθήτρια αναφέρθηκε και στην οικογένεια της ως μοναδικό στοιχείο του κοινωνικού περιβάλλοντος.	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος, οι 6 μαθητές αναφέρθηκαν σε στοιχεία κυρίως του Δομημένου από τον άνθρωπο Περιβάλλοντος, εκλαμβάνοντας το αστικό περιβάλλον της πόλης τους Ηρακλείου κυρίως ως δομημένο περιβάλλον. Σε 4 κείμενα έκαναν αρνητικές αναφορές σχετικά με τη μη ύπαρξη φυσικού περιβάλλοντος, ενώ σε 2 κείμενα αναφέρθηκαν στη θάλασσα: «Μου αρέσει που έχει πολλά κτίρια ... αλλά θα ήθελα περισσότερο πράσινο, φυτά...» (Α.Β.) «Αυτή η πόλη δεν έχει πολύ πράσινο... έχει πολλά εγκαταλελειμμένα σπίτια και σκουπίδια.» (Μ.Κ.) «Έχει καλές ταβέρνες, πολύ ωραία εστιατόρια... αλλά οι δρόμοι δεν έχουν καθόλου πράσινο.» (Ν.Μ.) «Η πόλη μου έχει βρώμικους δρόμους, διαλυμένα πάρκα, πεζόδρομους... δεν έχει ποδηλατοδρόμους.» (Θ.Ρ.) «Είναι μια τιμεντούπολη... θα ήθελα να υπάρχει περισσότερο πράσινο.» (Λ.Φ.) «Έχει ωραία αξιοθέατα.... Αλλά θα ήθελα να έχει πιο πολύ πράσινο και το κάθε σπίτι να έχει το δικό του κήπο.» (Γ.Μ.). Σε στοιχεία κυρίως του Φυσικού Περιβάλλοντος αναφέρθηκαν 7 μαθητές. Αναφέρθηκαν κυρίως στην θάλασσα και τις παραλίες της πόλης του Ηρακλείου. Επίσης ανέφεραν πως το πράσινο που έχει η πόλη δεν είναι αρκετό και θα ήθελαν περισσότερα πάρκα: «Είναι ένα ωραίος τουριστικός προορισμός γιατί έχει ωραίες θάλασσες...» (Κ.Α.) «Μου αρέσει που έχει δέντρα, παραλίες και πάπιες.» (Ο.Π.) «Μου αρέσει που το Ηράκλειο έχει πάρκα, δέντρα και λουλούδια.» (Μ.Σ.).

Από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, όλοι αναφέρθηκαν σε στοιχεία κυρίως του Φυσικού Περιβάλλοντος, γράφοντας για το χωριό διαμονής τους (οι δύο) και για ένα φανταστικό τόπο οι υπόλοιποι: «*I want to live there (a garden) with plants, trees and flowers. It is full of nature* » (Ε.Β.) «*I love the house I live in.... I will live there and improve the nature.*» (Ρ.Β.) «*It is a peaceful place with slight sunshine peeking trees.... nature.*» (Μ.Λ.).

Συνεπώς, επειδή σε όλες τις κατηγορίες που ορίσαμε πως συνθέτουν τον α' άξονα της Ανάλυσης Περιεχομένου «*Σύνδεση με το τόπο*» (*Place Attachment*), οι μαθητές που αναφέρθηκαν στην πόλη του Ηρακλείου, σχεδόν όλοι οι μαθητές (15 από τους 17) εξέφρασαν αντικρουόμενες σκέψεις, οι μισοί δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα και σχεδόν όλοι δεν αναφέρθηκαν σε καμία προσωπική αλληλεπίδραση με τον τόπο, προκύπτει πως η σύνδεση τους με τον τόπο εξακολουθούσε να βρίσκεται σε ένα μέτριο επίπεδο μετά την υλοποίηση της Ε.Δ.. Βέβαια η διαφορά ήταν ότι κατά την διάρκεια της έρευνα αυξήθηκαν οι θετικές προσδοκίες τους για το μέλλον. Ενώ πριν την έρευνα δεν είχαν πολλές προσδοκίες για το μέλλον της πόλης τους, στην πορεία κατά την διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε., αυξήθηκε η αισιοδοξία τους για το μέλλον της πόλης τους.

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, ενώ οι 3 από τους 5 μαθητές που έγραψαν για τον τόπο τους, έμεναν στην πόλη του Ηρακλείου προτίμησαν να γράψουν για έναν φανταστικό τόπο. Αυτό δείχνει πιθανά ότι δεν είχαν καμία σύνδεση με την πόλη τους Ηρακλείου και για αυτό επέλεξαν να γράψουν για έναν άλλον τόπο: της φαντασίας τους.

Συνοψίζοντας επίσης τα αποτελέσματα που καταγράφονται στους πίνακες που αφορούν την Ανάλυση Περιεχομένου ως προς τον άξονα «Σημασία που αποδίδουν στον τόπο», θα λέγαμε πως όλοι οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος κατέληξαν σε έναν κοινό προσδιορισμό του τόπου εκλαμβάνοντας ως δικό τους τόπο την πόλη του Ηρακλείου. Όλοι αυτοί οι μαθητές παρουσίασαν το αστικό περιβάλλον της πόλης του Ηρακλείου κυρίως ως δομημένο και φυσικό περιβάλλον. Φάνηκε πως αντιλήφθηκαν στην διάρκεια του προγράμματος Π.Ε. βασισμένου στον τόπο ότι στην πόλη του Ηρακλείου υπήρχαν και αρκετά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που δεν είχαν προσέξει αρκετά έως τότε. Έδωσαν έμφαση στην παρουσία της θάλασσας, ως στοιχείο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά επισήμαναν και την ύπαρξη χώρων πρασίνου (σε πάρκα και παιδικές χαρές) που όμως ήταν σε κακή κατάσταση. Τόνισαν δεν πως θα ήθελαν περισσότερο πράσινο και πως καλό θα ήταν το κάθε σπίτι να είχε τον δικό του κήπο. Την παρουσία των αδέσποτων ζώων δεν την παρουσίασαν ως ένα θετικό στοιχείο του φυσικού περιβάλλοντος αλλά ως ένα πρόβλημα στην πόλη του Ηρακλείου.

Από την άλλη πλευρά για τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος, ο προσδιορισμός του τόπου ήταν διαφορετικός σε κάθε μαθητή και δεν αφορούσε έναν κοινό τόπο. Ο κάθε μαθητής αναφέρθηκε σε διαφορετικό τόπο. Έτσι δεν προκύπτει πως αντιλαμβανόταν το Ηράκλειο ως δικό τους τόπο και δεν αποδίδουν κάποια ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν.

### 3.4.2. Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” και η “αντίληψη τους για αυτόν” στην αρχή της Ε.Δ.

Το θέμα της “Επαφής των μαθητών με τον τόπο” καταγράφηκε και στα **Ημερολόγια Παρατήρησης** των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Άλλωστε ένας από τους άξονες καταγραφής των παρατηρήσεων τους ήταν και οι σχέσεις των μαθητών με τον τόπο και η επίδραση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. στις στάσεις τους και την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά απέναντι στο τοπικό περιβάλλον, αναφερόμενοι κυρίως στο βιοφυσικό περιβάλλον αλλά και το κοινωνικό (τοπική κοινότητα).

Έτσι μέσα από την Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων Παρατήρησης των εκπαιδευτικών της Π.Ο. καταγράφηκε ως θέμα: «η επαφή των μαθητών με τον τόπο».

Αναλυτικά η Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων αυτών περιλαμβάνονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αυτών των Ημερολογίων οπτικοποιημένα φαίνονται στο Σχήμα 14 (βλ. παραπάνω) στο οποίο απεικονίζονται ευδιάκριτα τα Θέματα και τα Υποθέματα.

Βέβαια σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που προέκυψε από αυτήν την Θεματική Ανάλυση: “η επαφή των μαθητών με τον τόπο”. Από την Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων Παρατήρησης των εκπαιδευτικών της Π.Ο. πριν ξεκινήσει η Ε.Δ. αλλά και κατά την 1<sup>η</sup> Δράση αναδείχθηκαν ως Υποθέματα και Κωδικοί τα εξής:

#### Αρχικά (πριν ξεκινήσεις η Ε.Δ.):

- Συμφωνία μαθητών με επιφυλάξεις να εργαστούν για την αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος (E1)
- Επιφύλαξη μαθητών απέναντι στην προοπτική υλοποίησης Προγράμματος Π.Ε. (E2)
- Έλλειψη αρχικού ενδιαφέροντος μαθητών να συμμετέχουν στο πρόγραμμα (E3)
- Φόβος μαθητών για πιθανές δυσκολίες που θα είχαν εκτός τάξης (E3)

#### Κατά την 1<sup>η</sup> δράση:

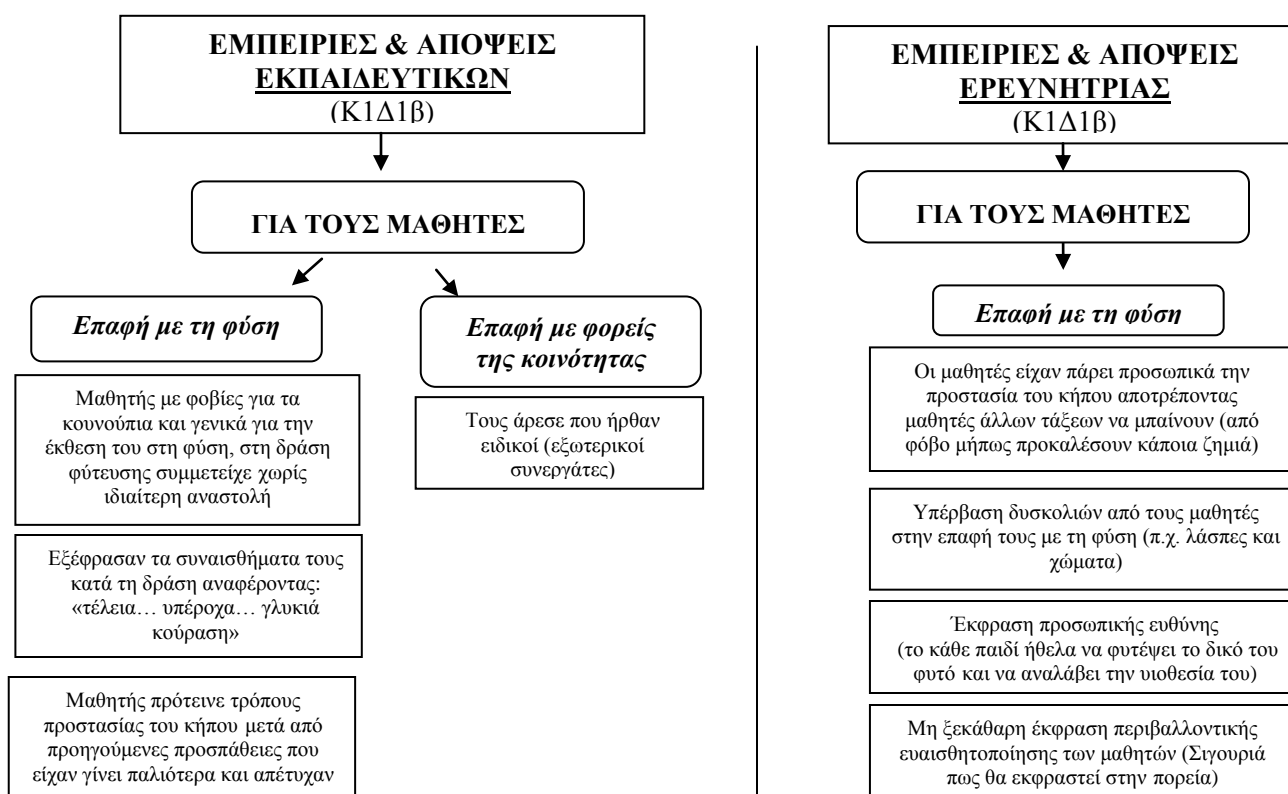
- Θετική διάθεση συνεργασίας με εκπροσώπους τοπικών φορέων (E2)
- Ενδιαφέρον για τη διαδικασία φύτευσης φυτών (E2)
- Αρχικά σημάδια υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον με εκδήλωση σεβασμού και διάθεση φροντίδας των φυτών που φύτεψαν (E2)
- Αρχικό ενδιαφέρον μαθητών να συμβάλουν στην βελτίωση του προαύλιου χώρου του σχολείου - Ενδιαφέρον μαθητή να φροντίζει τον κήπο τα απογεύματα (E3)
- Ενεργή συμμετοχή των μαθητών που αρχικά δεν είχαν δείξει ενδιαφέρον (E3)
- Ενόχληση μαθητών για τα “ζουζούνια” που συνάντησαν στο φυσικό περιβάλλον και εκδήλωση φόβου για ό,τι «κρύβεται» μέσα στο χώμα & Αποστροφή για τη “βρωμιά” του χώματος (E3)
- 

Παραθέτουμε επίσης κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών:

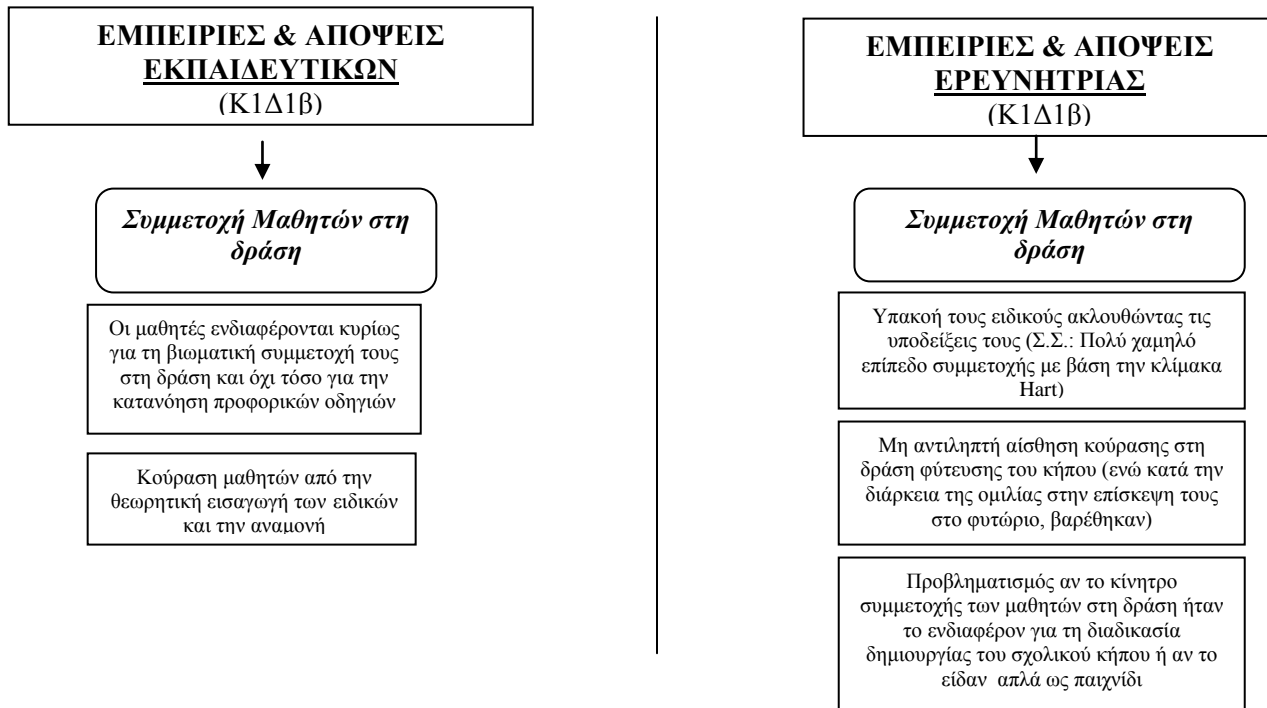
«Τα παιδιά και των 2 γλωσσικών τμημάτων είχαν πολύ επιφυλακτική στάση για την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. για το τοπικό περιβάλλον», «Απέναντι στην γειτονιά και στους κατοίκους της εκφράστηκε κάποια αρνητική προκατάληψη», «Απέναντι στους εκπρόσωπους του Δήμου η στάση τους ήταν πολύ επιφυλακτική» Ε2

«Δεν διέκρινα σημαντικό ενδιαφέρον από τους μαθητές να συμμετάσχουν. Ιδιαίτερα δε οι μαθητές τους αγγλόφωνου τμήματος είναι περισσότερο επιφυλακτικοί. Κάποιοι μάλιστα φάνηκαν ιδιαίτερα αρνητικοί επικαλούμενοι τις δυσκολίες που θα συναντούσαν βγαίνοντας εκτός τάξης», «...(στην 1<sup>η</sup> τους έξοδο από την τάξη) κάποιοι ενοχλήθηκαν πολύ από τα “ζουζούνια” που συνάντησαν», «Οι φόβοι τους για το τί μπορεί να κρύβεται κάτω από το χώμα και η αποστροφή τους για την “βρωμιάς” τους έκανε διστακτικούς...», «Η επαφή τους με το χώμα και τη λάσπη ήταν μια εμπειρία άγνωστη για αυτά καθώς είχαν μάθει να τα αποφεύγουν.... έτσι υπήρξαν μαθήτριες που απείχαν από την δράση αυτή γιατί δεν ήθελαν να “λερωθούν”». Ε3

Επίσης το θέμα της “Επαφής των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτές εκφραζόταν πριν ξεκινήσει η Ε.Δ. αλλά και όπως εκφράστηκαν κατά την 1<sup>η</sup> δράση, αναδείχθηκε και στην πρώτη **Συζήτηση Αναστοχασμού** μεταξύ των εκπαιδευτικών που έγινε μετά την 1η δράση. Οι εκπαιδευτικοί στη συζήτηση τους αυτή τόνισαν την άποψη τους ότι δεν είχε καλλιεργηθεί αρκετά η επαφή των μαθητών με τον τόπο όπου ζούσαν (δηλαδή την πόλη του Ηρακλείου). Μιλώντας για τον τόπο οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στο τοπικό περιβάλλον κυρίως στο βιοφυσικό αλλά και στο κοινωνικό. Από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας προέκυψαν 6 θέματα (βλ. Πίνακα 10). Από τα παραπάνω Θέματα σε αυτήν την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο” και στο 3<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στη “Συμμετοχή των μαθητών στη δράση”. Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αναφορικά με αυτό το 2<sup>ο</sup> Θέμα, φαίνονται οπτικοποιημένα στα σχήματα 9<sup>α</sup> - 19<sup>β</sup> - 9<sup>γ</sup> - 9<sup>δ</sup>, απόσπασμα των οποίων παρουσιάζουμε παρακάτω:



Ως προς το 3<sup>ο</sup> Θέμα “Συμμετοχή των μαθητών στη δράση” της Π.Ε βασισμένης στον τόπο, τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ προσωπικά ως ερευνήτρια στην Συζήτηση Αναστοχασμού κάναμε κάποιες σχετικές αξιολογικές αναφορές όπως αποτυπώνονται επίσης σχήματα 9<sup>α</sup> - 9<sup>β</sup> - 9<sup>γ</sup> - 9<sup>δ</sup>, απόσπασμα των οποίων παρουσιάζουμε παρακάτω:



Παραθέτουμε παρακάτω κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα από όσα ελέχθησαν σε αυτήν τη Συζήτηση Αναστοχασμού σχετικά με την επαφή των μαθητών με τον την φύση και την τοπική κοινότητα:

*«Βέβαια, εντάξει, υπήρχαν και κάποια παιδιά που δεν έχουν επαφή με τη φύση γενικότερα και δυσκολεύτηκαν. Τους ενοχλούσαν τα κουνούπια, τους ενόχλησε η λάσπη, αλλά αυτά είναι δεδομένα, όλοι έχουμε ζήσει τέτοιες εμπειρίες.» «Καλό ήταν που βρέθηκαν εκεί, που είδαν μια άλλη όψη των πραγμάτων» E3*

*«Τους άρεσε που ο Δήμος ενδιαφέρθηκε για το σχολείο μας, που θα μας δώσουν - μας έδωσαν μάλλον τα φυτά...» «Ε την κυρία την βρήκαν πολύ ευγενική, που μας έκανε την ξενάγηση» E3*

*«Εμένα μου άρεσε που υπήρξαν παιδιά που δεσμεύτηκαν, όχι μόνο να φυτέψουν και να φέρουν δικά τους αρωματικά φυτά, λαχανικά, κ.τ.λ. αλλά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τη φροντίδα του κήπου στη συνέχεια. Δηλαδή είπαν ότι «Αν θα το ξεκινήσουμε, κυρία, δεν θα το αφήσουμε εκεί γιατί έχει ζαναγίνει προσπάθεια στο παρελθόν και τελικά τίποτα. Εγκατάλειψη, δεν έμεινε στον κήπο μας απολύτως τίποτα». Και θέλουν να συνεχίσουν τη Δράση. Τον κήπο τον νιώθουν ως κάτι δικό τους. «Εμείς θα τον στήσουμε. Εμείς θα φυτέψουμε. Άρα είναι κάτι που πρέπει να το φροντίζουμε στη συνέχεια.» E3*

*«..και ο M.V. που είχε ντυθεί την άλλη φορά να προστατευτεί από τα κουνούπια, ήταν μέσα εκεί στα χώματα, έσκαψε, φύτεψε, που συνήθως δεν κάνει τέτοια ο M... εύκολα» E2*

*«Τους άρεσε που ο Δήμος ενδιαφέρθηκε για το σχολείο μας, που θα μας δώσουν - μας έδωσαν μάλλον τα φυτά» «Τους άρεσε πάρα πολύ που ήρθαν ειδικοί εκτός χώρου» E3*



«... σίγουρα τους άρεσε σαν διαδικασία αλλά δεν μπορείς να ξέρεις κατά πόσο ο ενθουσιασμός ήταν μόνο στη διαδικασία ή είχαν στο πίσω μέρος του μυαλού τους τον εξωραϊσμό ας πούμε του χώρου» [Αν το ενδιαφέρον τους τώρα.... Ε] «Αυτό θα φανεί αργότερα κατά πόσο θα βοηθήσουν στη συντήρηση του χώρου» Ε1

«Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τη φροντίδα του κήπου στη συνέχεια... θέλουν να συνεχίσουν τη Δράση. Τον κήπο τον νιώθουν ως κάτι δικό τους. Δηλαδή μου είπαν ότι «Αν θα το ξεκινήσουμε, κυρία, δεν θα το αφήσουμε» Ε3

«Δηλαδή η συντήρηση του κήπου θα πρέπει να είναι κάτι σαν μια ρουτίνα για τα παιδιά, γιατί θα πρέπει να το νιώσουνε και δικό τους τελείως» Ε1

«Δηλαδή από τα δεκαεφτά παιδιά που είχα στην τάξη μόνο δύο παιδιά ήταν που δεν συμμετείχαν με ενθουσιασμό και σνόμπαραν θα 'λεγα. [Ε: Ο λόγος;] Ε ναι και εγώ το ρώτησα αυτό και ότι «Δεν μ' αρέσουν εμένα αυτά, δεν με ενδιαφέρει» «Ναι. Ήταν η Μ.Κα. και η Μ.Σ. [Ε: Ναι.] συγκεκριμένα. Αυτές οι δύο, που δεν συμμετείχαν καθόλου. Η μία εκ πεποιθήσεως ή άλλη παρασύρθηκε από την πρώτη» Ε3

Προσωπικά, ως συμμετέχουσα στην Έρευνα-Δράση, κάνοντας τον δικό μου αναστοχασμό αναφέρθηκα κυρίως στις παρατηρήσεις μου αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη δράση καθώς και την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον (κήπο). Μάλιστα παρατήρησα πως μια μαθήτρια που είχαν αρχικά δυσκολίες στην επαφή τους με τη φύση (π.χ. χώματα, λάσπες, ζουζούνια) φάνηκε να ξεθαρρεύουν σταδιακά και να χαίρονται την επαφή τους με τη φύση αγνοώντας τις δυσκολίες αυτές.

«Επίσης με εντυπωσίασε που κάποια παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται έτσι να εκτεθούν [Ε1: Μέσα στην τάξη;] σε συνθήκες άσχημες δηλαδή σε λάσπες, σε χώματα, το ξεπέρασαν και αυτό και η [Ε2: Η Ε.Ζ.] Ε.Ζ., χαρακτηριστικό παράδειγμα, δεν το περίμενα ότι θα χωνόταν μέσα στα χώματα και θα το απολάμβανε κιόλας..» Ε

Επιπλέον αναφέρθηκα στην επαφή των μαθητών με φορείς της κοινότητας και ειδικούς εξωτερικούς συνεργάτες:

«Ε νομίζω τους άρεσε που αυτοί οι ειδικοί που ήρθαν, κάποιοι ειδικοί ήταν καθηγητές ας πούμε και φάνηκε και λόγω της ηλικίας τους ότι ήταν σεβάσμιοι άνθρωποι, αλλά και η συνεργασία τους με τον νεαρό που ήταν μικρότερης ηλικίας και νομίζω ότι γενικά ήταν θετική η εμπειρία που είχαν. Δηλαδή δεν φάνηκε να βαρέθηκαν ενώ όταν είχαμε πάει στο φυτώριο και τους μίλαγε η κα ... νομίζω κάποια στιγμή βαρέθηκαν» Ε

Αναφέρθηκα ακόμα στο αίσθημα προσωπικής ευθύνης των μαθητών για την προστασία του κήπου:

«Προσωπικά αντιλήφθηκα πολύ έντονα, ότι τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ κέφι και μάλιστα το πήραν και πολύ προσωπικά.....[Ε3: Ownership το λέμε στα αγγλικά.] ..μου έκανε εντύπωση η αίσθηση του Θ... ο οποίος είπε ότι εγώ μένω κοντά και θα τον προσέχω τον κήπο, αλλά δεν το πολυπίστεψα. Το είχε πει την Παρασκευή ότι «Θα αναλάβω τη φύλαξή του» και σήμερα που μπήκα στην τάξη μου ανακοίνωσε ότι το Σ/Κ ήταν εδώ και πρόσεχε τον κήπο μην τυχόν κάποια άλλα παιδιά της γειτονιάς μπουν μέσα και προξενήσουν κάποια...- και λέει «Μην ανησυχείτε, εγώ είμαι εδώ, μένω κοντά, θα προσέχω» Ε

«Το έχουν πάρει πολύ προσωπικά και νομίζω θα αποτρέπουν και τα άλλα τα παιδιά από το να σκαρφαλώνουν στα κάγκελα, [Ε2: Ναι.] να μπαίνουν μέσα και να...» Ε

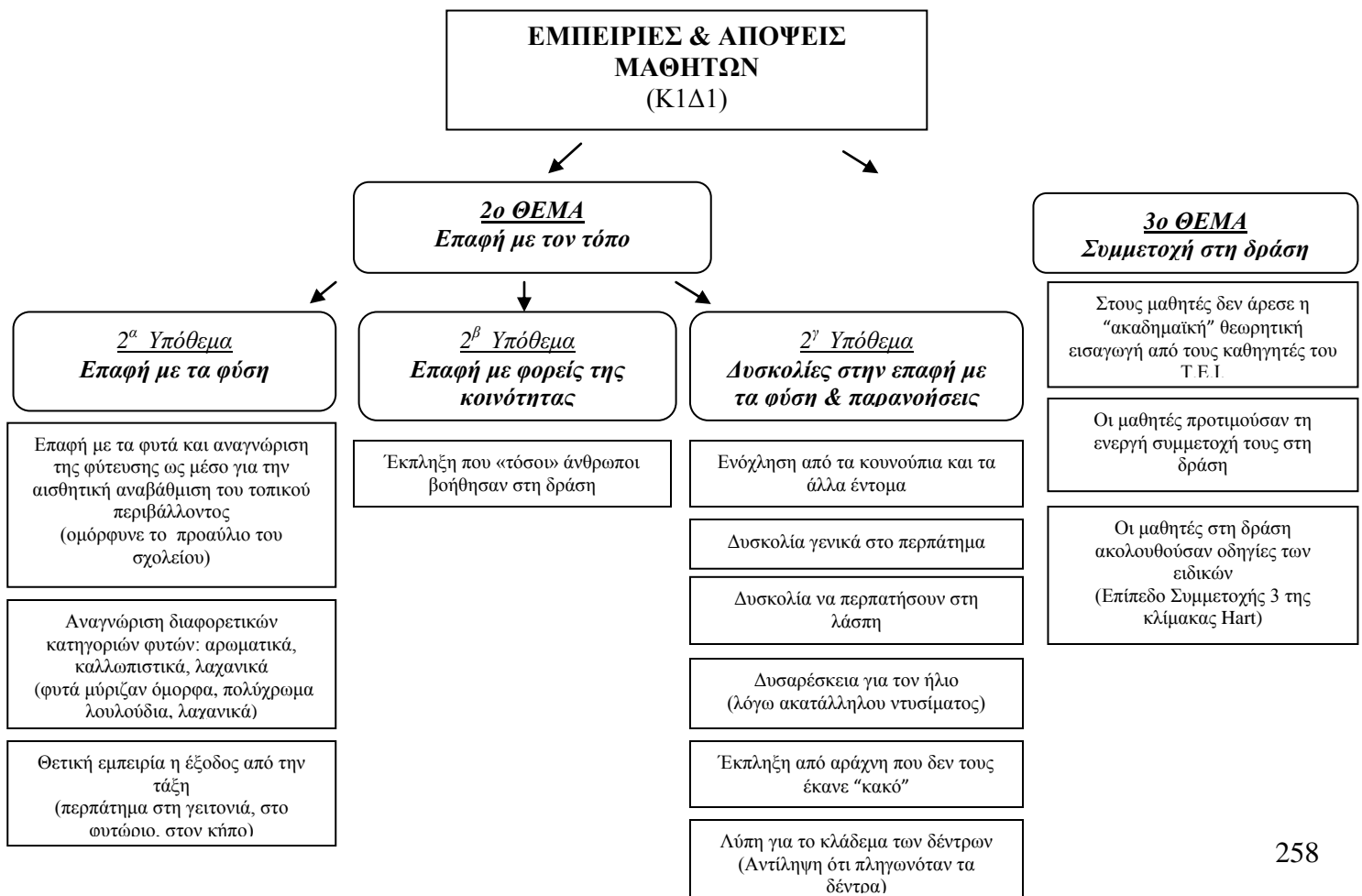
Μια σημαντική παρατήρηση μου ακόμα ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετείχαν, όχι αυτενεργώντας, αλλά ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες των ειδικών (πολύ χαμηλό επίπεδο συμμετοχής με

βάση την κλίμακα Hart). «Και νομίζω επίσης ότι και τα παιδιά συνεργάστηκαν και με τους κυρίους αυτούς που ήρθαν για να βοηθήσουν. Δηλαδή άκουγαν τις συμβουλές τους, υπάκουαν στις υποδείξεις που τους έδιναν» Ε

-----

Τέλος, “η επαφή των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτές εκφράστηκε κατά την 1<sup>η</sup> δράση, αναδείχθηκε ως ένα διακριτό Θέμα και στην 1<sup>η</sup> Συζήτηση των μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη που έγινε μετά την 1η δράση. Οι μαθητές στη συζήτηση τους αυτή εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους και τις ανασφάλειες τους σε σχέση με την επαφή τους με το τοπικό περιβάλλον εκτός τάξης (κυρίως το βιοφυσικό). Από την Θεματική Ανάλυση όλων των Συζητήσεων των μαθητών συνολικά προέκυψαν 4 Θέματα (βλ. Πίνακα 16). Όμως σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στα θέματα αυτά που αφορούν την διάσταση της επαφής των μαθητών με τον τόπο.

Από τα Θέματα αυτά σε αυτήν την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο” και στο 3<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στη “συμμετοχή των μαθητών στη δράση της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των μαθητών σε ομάδες στην τάξη μετά την 1<sup>η</sup> Δράση αναφορικά με αυτά τα δύο Θέματα φαίνονται οπτικοποιημένα στο Σχήμα 15 (βλ. παραπάνω) απόσπασμα του οποίου παρουσιάζουμε παρακάτω:



Αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην επαφή των μαθητών με τον τόπο, από την Θεματική Ανάλυση προέκυψε ότι γενικά φάνηκε πως για τους περισσότερους μαθητές, η έξοδος από την τάξη, η επίσκεψη στο φυτώριο του Δήμου και η φύτευση του σχολικού κήπου, ήταν μια θετική εμπειρία.

*«We found a chance to get out of the school..... Seeing the countryside...» J. D.*

Φάνηκε πως μέσα από αυτήν την επίσκεψη στο φυτώριο και τη φύτευση στο προαύλιο του σχολείου, οι μαθητές γνώρισαν κάποια φυτά που δεν ήξεραν.

*«She learned about some flowers she didn't know before» M. L.*

*«Τους έκανε εντύπωση (στα παιδιά) πως είδαν κάποια σπάνια λουλούδια» J.K.*

Όμως αναδείχθηκαν ταυτόχρονα και κάποιες γνώσεις που ήδη είχαν σχετικά με τις διαφορετικές κατηγορίες των φυτών. Έτσι 2 μαθητές χρησιμοποιώντας και ορολογία της βοτανικής μίλησαν για αρωματικά φυτά (για φυτά που μύριζαν όμορφα) και για λαχανικά.

*«Στην E..., στην T... και στον O... άρεσαν τα αρωματικά φυτά και της M... τα λουλούδια» A.B.*

*«Του Γ... και της Ν... τους έκανε εντύπωση ότι φύτεψαν πολλά λαχανικά» Λ.Φ.*

Επίσης μίλησαν για πολύχρωμα λουλούδια (καλλωπιστικά). Φάνηκε πως αυτή η κατηγορία φυτών (με τα πολύχρωμα λουλούδια), που υπήρχαν πολλά στο φυτώριο, άρεσε περισσότερο στα παιδιά.

*«Αυτό που τους άρεσε ήταν πως μπορούσαν να δουν από κοντά φυτά που μύριζαν ωραία και είχαν όμορφα λουλούδια» J.K.*

Αν και ένα κορίτσι εξέφρασε δυσαρέσκεια που στο φυτώριο του Δήμου δεν υπήρχαν λαχανικά.

*«της T... δεν της άρεσε που δεν είχε λαχανικά (στο φυτώριο)» A.B.*

Ένας μαθητής (M.V.) μίλησε για το σεβασμό στη φύση και τον σύγκρινε με το σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο.

*«From this trip I learn to respect the environment and I make sure even more because I felt the nature like human beings..... » M. V.*

Ένας άλλος μαθητής (Ο.Π.) μίλησε για την προσοχή στα φυτά και ανέφερε πως δεν του άρεσε που κάποια παιδιά τα πάτησαν (κατά λάθος). Μια μαθήτρια ανέφερε πως της άρεσε το περπάτημα κοιτώντας ταυτόχρονα τη φύση και τη γειτονιά.

*«L... liked the fact that she has walked also looking the nature and in the neighborhood» M.V.*

Τρεις μαθητές μίλησαν για την αισθητική αναβάθμιση του προαυλίου χώρου του σχολείου μέσα από αυτήν την δράση.

*«.... κέρδισα την ευκαιρία να ομορφύνω το σχολείο μου» M.K.*

Επίσης τους έκανε μεγάλη εντύπωση το γεγονός ότι τόσοι άνθρωποι ήρθαν να βοηθήσουν στη δράση (2 καθηγητές και 3 φοιτητές του τμήματος Γεωπονίας του Τ.Ε.Ι. ως εξωτερικοί συνεργάτες και εργάτες από το φυτώριο τους Δήμου).

*«Τους έκανε εντύπωση πως υπήρχαν πάρα πολλά φυτά και πως τόσοι άνθρωποι είχαν έρθει για να μας βοηθήσουν ....και είχαν φέρει εκεί πολλά (εργαλεία)» J.K.*

Όμως παρόλο που οι μαθητές μίλησαν κυρίως με θετικά λόγια για την εμπειρία τους αυτή μέσω της οποίας ήρθαν σε επαφή με τη φύση, αναφέρθηκαν επίσης για κάποιες δυσκολίες που είχαν κατά την επαφή τους αυτή. Συνολικά έγιναν αναφορές (κυρίως από αγγλόφωνους μαθητές) σχετικά με την ενόχληση που ένιωσαν από τα κουνούπια και άλλα έντομα.

«...ο Β.Α. λέει ότι ήταν ωραία, το διασκέδασε και ότι ήταν μια καλή εμπειρία! ...αλλά τον ενοχλούσαν τα κουνούπια» Μ.Κ.

«I have more difficulties of the mosquitoes, because they go all around» Μ.Β.

Επίσης ακόμα κάποιες αναφορές στη δυσκολία που είχαν κατά το περπάτημα στη λάσπη και 3 αναφορές στη δυσαρέσκεια τους λόγω της ζέστης.

«L... didn't like it was raining (είχε βρέξει την προηγούμενη μέρα) and she had to walk in mud. The mud was hard to walk in. K.... did not like that that there was mud on the floor» Μ.Λ

«Δεν μου άρεσε που είχε τόσο πολύ ήλιο» Γ.Μ.

Όμως αυτή η δυσαρέσκεια δεν οφειλόταν στη ζέστη αυτή καθαυτή αλλά στο γεγονός ότι δεν ήταν κατάλληλα ντυμένοι (φορούσαν βαριά ρούχα και δεν είχαν καπέλο). Τέλος αναφορές 3 μαθητών ανέδειξαν κάποιες πρότερες εσφαλμένες αντιλήψεις που είχαν σε σχέση με τη φύση. Συγκεκριμένα 2 μαθητές πίστευαν ότι τα κλάδεμα “πλήγωνε” τα δέντρα και στενοχωρήθηκαν για αυτό ενώ ένας μαθητής πίστευε πως η αράχνη που συνάντησαν θα τους έκανε κακό. Έτσι προέκυψε μια σύγκρουση νέων γνώσεων με προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών:

«...έκανε εντύπωση που μας είπαν ότι τα δέντρα πρέπει να κλαδεύονται» Λ.Φ.

«Ο Ο... είπε πως δεν του άρεσε να τα κόβουν» Α.Β.

«Του Μ... του έκανε εντύπωση πως είδε μία αράχνη πάνω στον ..... και που δεν πάθανε τίποτα κακό» J.Κ.

Τέλος, αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην συμμετοχή των μαθητών στη δράση, οι μαθητές φάνηκε ότι προτιμούσαν την πράξη και όχι τη θεωρία, τη δράση και όχι την παθητική ακρόαση. Έτσι μία μαθήτρια δήλωσε ότι βαρέθηκε να περιμένει στην ουρά.

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο συμμετοχής τους στη δράση, η επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη ρώτησε ποιός ήταν ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη δράση όταν η Προϊσταμένη της Υπηρεσίας Πράσινου του Δήμου έδωσε έτοιμο το σχεδιάγραμμα φύτευσης και επιστήμονες γεωπόνοι ήρθαν να βοηθήσουν στη φύτευση. Ως συντονίστρια του προγράμματος απάντησα πως όντως τα περιθώρια αυτενέργειας των μαθητών ήταν ελάχιστα. Αρχικά έγινε μια μεγάλης διάρκειας θεωρητική παρουσίαση που αποθάρρυνε τα παιδιά τα όποια το δήλωσαν με τον τρόπο τους. Επίσης επειδή οι εξωτερικοί συνεργάτες μιλούσαν στην ελληνική γλώσσα και οι αγγλόφωνοι μαθητές δεν πολυκαταλάβαιναν, μετά την πρώτη φάση της φύτευσης προτίμησαν να παίξουν μεταξύ τους.

### 3.4.3. Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” κατά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.

Όπως αναφέραμε παραπάνω πριν την έναρξη του προγράμματος Α.Π.Ε. καταγράφηκε μια συγκεκριμένη εικόνα των μαθητών για τον τόπο τους και μία σημαντική απουσία επαφής τους με το τοπικό περιβάλλον. Η σημασία που απέδιδαν οι μαθητές στον τόπο τους καθώς και η σύνδεση τους με αυτό ήταν σε χαμηλό επίπεδο, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της Κλίμακας Αξιολόγησης του τόπου, αλλά και από τα ελεύθερα κείμενα που έγραψαν για τον τόπο στα οποία οι μισοί μαθητές δεν αναφέρθηκαν σε κανενός είδους αλληλεπίδραση με το τοπικό περιβάλλον. Έτσι πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Α.Π.Ε, καταγράφηκαν αρκετές επιφυλάξεις των μαθητών να βγουν από την τάξη, αλλά και κατά την διάρκεια της 1<sup>ης</sup> δράσης καταγράφηκαν αρκετές δυσκολίες των μαθητών κατά την επαφή τους με το βιοφυσικό περιβάλλον.

Όμως στην πορεία του προγράμματος άρχισε να διαφαίνεται μια σταδιακή υπέρβαση των επιφυλάξεων των μαθητών καθώς και των δυσκολιών τους ως προς την επαφή τους με το τοπικό περιβάλλον. Βέβαια μέχρι και την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. ήταν περιορισμένες οι καταγραφές δεδομένων που αφορούσαν στην ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τον τόπο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ προσωπικά αναφερόμασταν περισσότερο σε κάποιες αρχικές ενδείξεις αυτής της αλλαγής χωρίς να δηλώνουμε απόλυτη ικανοποίηση.

Κάποια στοιχεία που υποδήλωσαν αυτήν την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην επαφή των μαθητών με τον τόπο, καταγράφηκαν αρχικά στα **Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών** της Π.Ο. από την 2<sup>η</sup> δράση κι έπειτα μέχρι την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της Ε.Δ. που περιλάμβανε συνολικά 5 δράσεις.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης αυτών των Ημερολογίων φαίνονται οπτικοποιημένα στο Σχήμα 14 (βλ. παραπάνω) στο οποίο απεικονίζονται ευδιάκριτα τα Θέματα και τα Υποθέματα.

Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από τα Ημερολόγια των εκπαιδευτικών ως προς την επαφή των μαθητών με τον τόπο:

*«Σε σχέση με το περιβάλλον διαφάνηκαν κάποια πρώτα σημάδια υπευθυνότητας απέναντι το τοπικό περιβάλλον»* E2

*«Έδειξαν να νοιάζονται για την προστασία του κήπου και τη βελτίωση της εικόνας του. Φαινόταν αποφασισμένοι να τον αναδείξουν, καθώς αναπτύχθηκε έντονα η αίσθηση της οικειοποίησης του χώρου»* E3

*«Είχαν αναπτύξει άλλωστε μία τέτοια αίσθηση “ιδιοκτησίας” για ό,τι είχαν δημιουργήσει στο προαύλιο του σχολείου, που ένιωθαν την ανάγκη να το προστατέψουν»* E2

*«...ζητούσαν να συνεχίσουν την δράση τους... σε διάφορα σημεία της πόλης. Φαινόταν σαν να μην μπορούν να περιμένουν! Σα να ανυπομονούσαν να δουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους»* E2

*«... (στις πρώτες δράσεις) συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν πολύ ευχαριστημένα ακόμα και μαθητές που δεν είχαν αρχικά ενθουσιαστεί με την ιδέα»* E3

*«Οι μαθητές αυτοί που μένουν στην γειτονιά προσπάθησαν να ανατρέψουν το αίσθημα καχυποψίας απέναντι στα παιδιά της γειτονιάς θεωρώντας το άδικο»* E2

*«Σταδιακά ξεπέρασαν τους φόβους τους πιάνοντας την λάσπη με γυμνά χέρια. Ακόμα και τα πιο διστακτικά παιδιά στην αρχή, στην πορεία συμμετείχαν»* E1

*«...οι περισσότεροι μαθητές ήταν ιδιαίτερος περίεργοι για την διαδικασία και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαμε... και συμμετείχαν με ενδιαφέρον. Υπήρξαν όμως και ελάχιστοι μαθητές που δεν θέλησαν να πάρουν μέρος στην φάση της επικάλυψης με τη λάσπη αφού όπως είπαν εξακολουθούσαν να νιώθουν αηδία»* E3

*«Σιγά – σιγά η αλληλεπίδραση (με τους τοπικούς φορείς) άρχισε να μετασηματίζεται από ουδέτερη σε μάλλον θετική... ζητώντας του ... περισσότερο πράσινο, περισσότερους ελεύθερους χώρους αναμνηχής, ποδηλατοδρόμους, κ.α.»* E2

*«Διέκρινα μια επιφυλακτική στάση... μια καχυποψία από μέρους των μαθητών απέναντι στις υποσχέσεις τους. Όμως σε κάθε περίπτωση φάνηκε πως οι μαθητές έμειναν με την αίσθηση πως θα μπορούσαν να έχουν ένα ισχυρό σύμμαχο στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην αναβάθμιση της εικόνας της πόλης»* E3

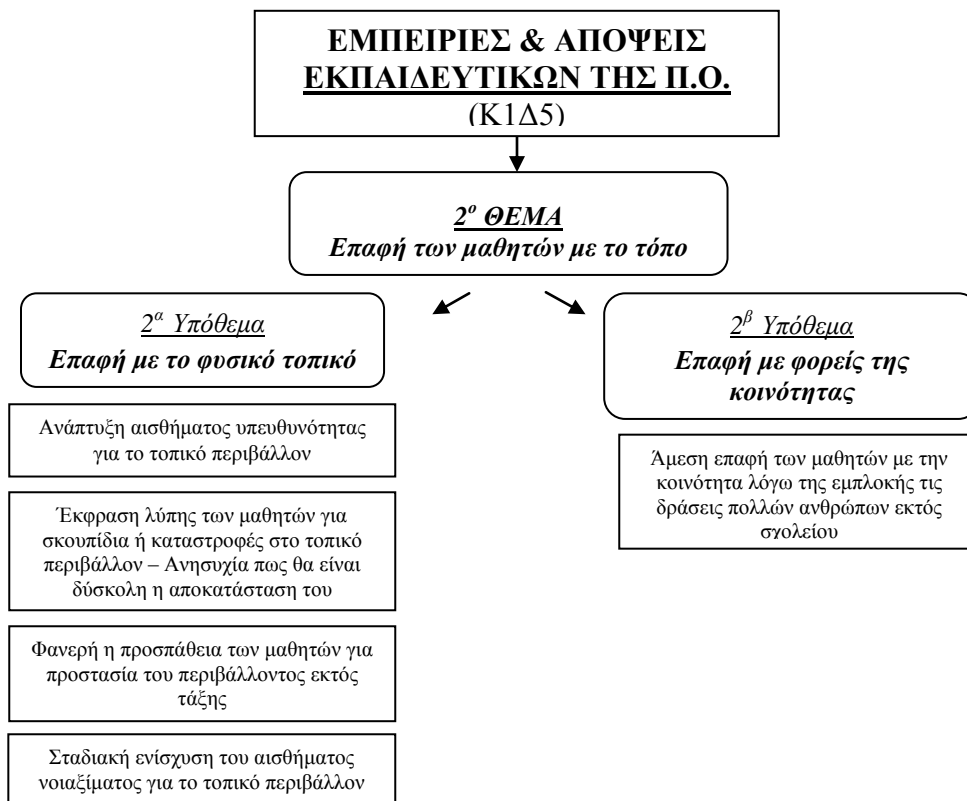
-----

Επίσης, το θέμα της “Επαφής των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτές εκφράστηκαν στην πορεία του προγράμματος Α.Π.Ε. κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ., αναδείχθηκε και στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** των εκπαιδευτικών της Π.Ο. που γινόταν μετά από κάθε δράση. Οι εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις τους αυτές τόνισαν πως η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. είχε επίδραση στη επαφή τους με τον τόπο. Μιλώντας για τον τόπο οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στο τοπικό περιβάλλον κυρίως στο βιοφυσικό αλλά και στο κοινωνικό.

Από τη Θεματική Ανάλυση αυτών των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. προέκυψαν 6 θέματα (βλ. Πίνακα 10). Από τα θέματα αυτά σε αυτήν την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> θέμα που αφορά στην "επαφή των μαθητών με τον τόπο".

Τα Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5<sup>η</sup> δράση που σηματοδοτεί την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. παρουσιάζονται (αναφορικά με την επαφή των μαθητών με το τόπο) οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 18: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 5<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την "επαφή των μαθητών με τον τόπο"



Στη Συζήτηση Αναστοχασμού μετά την 5<sup>η</sup> δράση (Κ1Δ5), στην οποία έγινε ένας συνολικός απολογισμός του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ., οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αναφέρθηκαν εκτεταμένα στην επαφή των μαθητών με τον τόπο, τόσο με το φυσικό περιβάλλον όσο και με την τοπική κοινότητα. Αναφέρθηκαν τόσο στην προσπάθεια των μαθητών για την φροντίδα (stewardship) του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος (προαύλιου χώρου) όσο και στην ανάπτυξη αισθήματος προσωπικής ευθύνης για την προστασία του (ownership).

«Για αυτό είχε νόημα (η προσπάθεια)... άξιζε τη δέσμευση των παιδιών στο στόχο τους. Αισθάνθηκα ότι τον (χώρο) οικειοποιήθηκαν ακόμα περισσότερο» Ε1 «Γιατί αν το δούνε όλοι σαν κάτι δικό τους θα το σεβαστούν» Ε3

Αναφέρθηκαν ακόμα στην συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών αναφορικά με το νοιάξιμο τους για το τοπικό περιβάλλον, αφού εκδήλωναν συναισθήματα όπως ανησυχία, λύπη και παράπονο όταν διαπίστωναν φαινόμενα έλλειψης σεβασμού στο περιβάλλον (π.χ. σκουπίδια ή καταστροφές). Συγκεκριμένα ο Ε1 παρατήρησε ότι τα διαλείμματα, στην ελεύθερη ώρα, στο παιχνίδι και στην γυμναστική οι μαθητές πρόσεχαν τον χώρο, προσπαθούσαν να τον προστατέψουν από εξωτερικούς παράγοντες, ένιωθαν ότι είχαν υιοθετήσει το προαύλιο και αισθανόταν υπεύθυνοι για αυτό.

*«Είναι ολοφάνερο ότι πια και πως στα διαλείμματα και στην ελεύθερή τους ώρα και στο παιχνίδι τους και στη γυμναστική που τους βλέπω εγώ, προσέχουν πάρα πολύ το πώς θα κινηθούν στο χώρο... και προσπαθούν να το προστατέψουν και από εξωτερικούς παράγοντες, από άλλα παιδιά κλπ και τους αρέσει που έχουν υιοθετήσει αυτό το χώρο αισθάνονται υπεύθυνοι γι' αυτό». Ε1*

Η Ε2 προσέθεσα ένα επιπλέον επιχείρημα για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών (για το δικό τους χώρο): ότι δηλαδή έβλεπε τους μαθητές να στενοχωριούνται όταν υπήρχαν σκουπίδια στον τόπο. Τους είδε επίσης να στενοχωριούνται και να εκφράζουν παράπονο όταν κάποιιοι άλλοι μαθητές (Γυμνασίου) χάλασαν τα παγκάκια (δημιούργησαν φθορές).

*«Βλέπω και στεναχωριούνται όταν βλέπουν σκουπίδια στον τόπο, [...] όταν τα παγκάκια χάλασαν... εκεί είχαν μεγάλο παράπονο» «.....στεναχωρήθηκαν πάρα πολύ τα παιδιά [...] του είπε ο αδερφός του ότι είδε παιδιά και τα έριχναν κάτω ... και ο Μ.Β. τσαντίστηκε» Ε2*

*«Ίσως και αυτό, το ότι το αισθάνονται τόσο πολύ δικό τους, και τα άλλα παιδιά (που δεν συμμετείχαν το πρόγραμμα) ίσως νιώθουν ότι είναι έξω από αυτό, να προκάλεσε και την αντίδραση αυτή» Ε3*

Αναφέρθηκε μάλιστα σε συγκεκριμένο παράδειγμα μαθήτριας (Λ.Φ.)

*«Έντονα έκδηλη η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην πορεία. [...] η (Λ.Φ.) ήταν έτοιμη να κλάψει γιατί φοβόταν ότι δεν θα ξαναγίνουν τα παγκάκια όπως ήτανε πριν...» Ε3*

Σε αυτήν την συναισθηματική εμπλοκή αναφέρθηκα και εγώ ως ερευνήτρια.

*«...το εισπράττουν σαν να είναι μία προσπάθεια δική τους, σαν να είναι κάτι δικό τους και θέλουν.... συναισθηματικά σαν να είναι δεμένα με αυτή την προσπάθεια και θέλουν να την υπερασπιστούν» Ε*

*«Τώρα σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση, νομίζω ότι πάλι βήμα-βήμα, τουλάχιστον αυτό αντιλαμβάνομαι εγώ, αρχίζουν να εκδηλώνουν όλο και περισσότερο νοιάξιμο για το περιβάλλον τους, για το προαύλιο για την παραλία, για το χώρο που ζουν, για την πόλη τους». Ε*

Η Ε3 μίλησε για το «πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να κάνουν πράγματα μόνοι τους» (Learning by doing – Hands on activities). Όπως δήλωσε «μόνο τότε δεν βαριούνται οι μαθητές». Όλες αυτές οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν μια σταδιακή ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στο πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένης στον τόπο που έμοιαζε πια ολοκληρώνοντας τον 1<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. να είναι περισσότερο αυθεντική.

Επιπλέον η Ε3 τόνισε ότι διαπίστωσε κάποια ενίσχυση της επαφής των μαθητών με την τοπική



κοινότητα λόγω της συνεργασίας τους με τοπικούς φορείς: *«Εμπλέκονται άνθρωποι πολλοί εκτός σχολείου. Αυτό είναι πολύ σημαντικό! Τα παιδιά έχουν άμεση επαφή με την κοινότητα»*. E3

Συνοπτικά ολοκληρώνοντας τον 1<sup>ο</sup> Κύκλο της Ε.Δ. οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. κάνοντας μια σύγκριση με το πώς ήταν η επαφή των μαθητών με το τοπικό περιβάλλον (τόσο το βιοφυσικό όσο και το κοινωνικό) πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Α.Π.Ε. και το πώς εξελίχθηκε στην πορεία του προγράμματος μέχρι την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ., επισήμαναν πως:

- Οι περισσότεροι μαθητές ξεπέρασαν σταδιακά τις δυσκολίες, τις φοβίες, τις ανασφάλειες και τις προκαταλήψεις που αντιμετώπιζαν αρχικά σε σχέση με την επαφή τους με στοιχεία του βιοφυσικού περιβάλλοντος (π.χ. ζουζούνια & χώμα, κ.α.) κατανοώντας την αξία τους στη λειτουργία του περιβάλλοντος και την ισορροπία της φύσης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτές οι δυσκολίες ήταν αναμενόμενες αφού έως τότε οι μαθητές δεν είχαν συνηθίσει να βγαίνουν εκτός τάξης.
- Οι μαθητές ανέπτυξαν ενδιαφέρον και αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στο τοπικό περιβάλλον (ευαισθητοποίηση, νοιάξιμο, φροντίδα). Επίσης άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να είναι φορείς αλλαγής του τόπου τους.
- Οι μαθητές ανέπτυξαν αίσθημα οικειότητας με την τοπική κοινωνία μέσα από τη συνεργασία τους με τοπικούς φορείς. Μέσα από αυτήν την συνεργασία ενδυναμώθηκε ο ρόλος τους ως ενεργοί πολίτες και ανέπτυξαν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας προς όφελος του τοπικού περιβάλλοντος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως οι μαθητές μέσα από αυτήν την επίσκεψη ένιωσαν φορείς αλλαγής στην πόλη τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«...η εμπειρία που είχαν τα παιδιά να έχουν μια τέτοια επαφή προσωπική με το Δήμαρχο.... αισθάνθηκαν ότι έχουν τη δύναμη να εκφράσουν αυτά που... τα αιτήματά τους, να απαιτούν και να περιμένουν ανταπόκριση»* E, *«..και ίσως αλλάξει κάτι. Να είναι το μέλλον στα χέρια τους. Να έχουν τον τρόπο να αλλάξουν κάτι»* E2, *«...είναι αλήθεια ότι πριν την επίσκεψη (και από το σπίτι τους ό,τι ακούσματα είχαν) πολλά από αυτά ήταν επιφυλακτικά και δύσπιστα»* E3, *«Η μαμά της Μ.Λ. είπε: Γιατί να πάτε (στον Δήμαρχο); Γιατί δεν κάθεστε στο σχολείο να κάνετε μάθημα;»* E2
- Η εκπαιδευτική προσέγγιση της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο είναι ένα μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών με ε.ε.α. στην μαθησιακή διαδικασία αφού μέσα από αυτήν την προσέγγιση φαίνεται πως ενδυναμώνεται ο ρόλος τους. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ως πολύ θετικό το γεγονός ότι έδειξαν τόσο ενδιαφέρον οι μαθητές με ε.ε.α.. Αναφέρουν δε χαρακτηριστικά: *«Ο Ο.Π. μου είπε «Θα πάρω σκουλήκια για κατοικίδια»* E3, *«Ο J.D. και μόνο που κατάφερε να μείνει στη δράση και να μην τον κυνηγάμε από εδώ και από εκεί [E2: Ναι.] είναι επιτυχία»* E3, *«...και το ότι δεν απομονώθηκε, να φύγει ας πούμε και να μην αντέχει όλο αυτό [E2: Όχι. Όχι.] που γινόταν....», «Με την λάσπη μάλλον δεν απομονώνεται ((γελά))»* E2

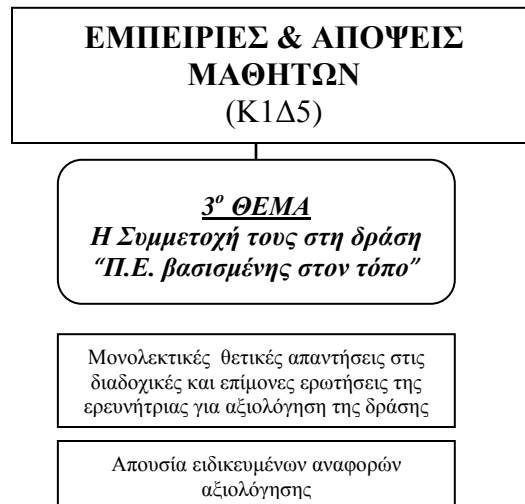
-----

Τέλος, η “επαφή των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτές εκφράστηκε στην πορεία του προγράμματος Α.Π.Ε. κατά την διάρκεια των δράσεων του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ., αναδείχθηκε ως μια ξεχωριστή διάσταση και στις **Συζητήσεις των μαθητών** σε ομάδες μέσα στην τάξη που γινόταν μετά από κάθε δράση.

Από την Θεματική Ανάλυση όλων των Συζητήσεων των μαθητών συνολικά προέκυψαν 4 θέματα (βλ. Πίνακα 16). Όμως σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο”.

Φτάνοντας στην 5<sup>η</sup> Δράση που σηματοδοτεί την **ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.** η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. οδήγησε στα εξής αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα.

Σχήμα 19: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Μαθητών στην τάξη μετά την 5<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την “επαφή τους με τον τόπο”



Ολοκληρώνοντας τον 1<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ., η Θεματική Ανάλυση των ομαδικών συζητήσεων μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη μετά την 5<sup>η</sup> Δράση ανέδειξε πως για τους μαθητές αυτή η δράση δεν είχε ιδιαίτερη επίδραση στην επαφή τους με τον τόπο αφού δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερα σε αυτή καθαυτή τη δράση, αλλά κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι που ακολούθησε μετά. Έτσι, πέρα από τη δήλωση τους ότι τους άρεσαν τα φαγητά της διεθνικής συλλογικής κουζίνας (αναφέρθηκαν κυρίως στις παραδοσιακές συνταγές), δεν έκαναν καμία άλλη αναφορά στη δράση αυτή.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα λέγαμε ότι παρά τη γενικότερη ικανοποίηση των μαθητών από την συμμετοχή τους στις δράσεις της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, οι μισοί περίπου μαθητές κατά τις πρώτες 3 δράσεις εξέφρασαν δυσκολίες, οι οποίες αφορούσαν στα εξής: α) την κούραση τους από το περπάτημα β) την έκθεση τους στις καιρικές συνθήκες (π.χ. ζέστη) κατά την έξοδο τους από την τάξη, και γ) την

επαφή τους με το βιοφυσικό περιβάλλον (π.χ. λάσπη, σκουλήκια, έντομα, κ.ά.). Φτάνοντας όμως στην 4<sup>η</sup> δράση μόνο 3 μαθητές εξέφρασαν δυσαρέσκεια που αφορούσε στην επαφή τους με το χώμα και τη λάσπη (φόβος λερώματος). Επιπλέον στις δράσεις του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. ελάχιστοι μαθητές αναφέρθηκαν σε γνώσεις που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Όμως οι όποιες γνώσεις απέκτησαν ερχόταν σε σύγκρουση με προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους όπως π.χ.: α) Το χώμα που έχει σκουλήκια ήταν “βρώμικο” χώμα, β) τα ζουζούνια στη φύση μπορούν να τους κάνουν κακό, γ) με υλικά της φύσης δεν μπορούν να κατασκευαστούν ανθεκτικές κατασκευές.

Η σταδιακή ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τον τόπο (κυρίως με το βιοφυσικό τοπικό περιβάλλον αλλά και το κοινωνικό) αποτυπώνεται και σε κάποιες **φωτογραφίες** από στιγμιότυπα κατά την διάρκεια του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ..



Photo 24, 25: Οι μαθητές έγραψαν μηνύματα για την προστασία του σχολικού κήπου κατά την 2<sup>η</sup> δράση (Κ1Δ2)



Photo 26: Οι μαθητές έφτιαζαν φωλίτσες για τα πουλάκια που τοποθέτησαν πάνω στα δέντρα κατά την 2<sup>η</sup> δράση (Κ1Δ2)



Photo 27, 28: Οι μαθητές έφτιαξαν μια γωνιά αναψυχής με φυσικά υλικά (ΚΙΑ4)

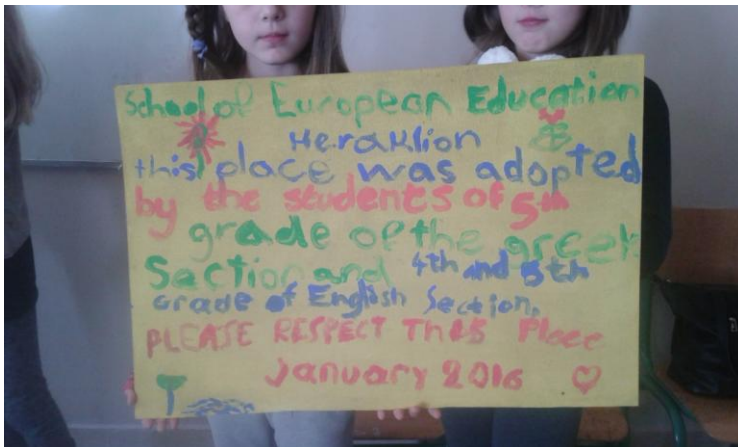


Photo 29: Οι μαθητές έφτιαξαν αφίσες με μηνύματα σεβασμού του χώρου που υιοθέτησαν / Photo 30: Οι μαθητές έφτιαξαν κάρτες κατά την επίσκεψη τους στον Δήμαρχο με περιβαλλοντικά μηνύματα σχετικά με την πόλη

### 3.4.4. Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο” κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.

Όπως αναφέραμε παραπάνω στον 1<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. διαφάνηκε μια σταδιακή υπέρβαση των επιφυλάξεων των μαθητών καθώς και των δυσκολιών τους ως προς την επαφή τους με το τοπικό βιοφυσικό περιβάλλον. Υπήρξαν αρκετές καταγραφές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στα ημερολόγια τους αλλά και αναφορές στις Συζητήσεις Αναστοχασμού ότι ενισχύθηκε η επαφή τους με τον τόπο, το αίσθημα

προσωπικής ευθύνης για την προστασία του, καθώς και η ανάγκη της φροντίδας για τη βελτίωση του (νοιιάξιμο).

Προχωρώντας όμως στον 2<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. αυξήθηκαν οι καταγραφές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στα ημερολόγια μας αλλά και οι αναφορές μας στις Συζητήσεις Αναστοχασμού που αφορούσαν στην επαφή των μαθητών με τον τόπο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ προσωπικά αναφερόμασταν σε παρατηρήσεις που δήλωναν αυτή την σταδιακή ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τον τόπο καθώς και την σταδιακή ενίσχυση της θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (pro-environmental behaviour) .

Αρκετές παρατηρήσεις που δήλωσαν αυτήν την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην επαφή των μαθητών με τον τόπο, καταγράφηκαν αρχικά στα **Ημερολόγια Παρατήρησης των Εκπαιδευτικών** της Π.Ο. κατά τον 2<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. που περιλάμβανε συνολικά 5 δράσεις.

Από τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης αυτών των Ημερολογίων (βλ. Σχήμα 14) σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που προέκυψε από αυτήν την θεματική ανάλυση: την “επαφή των μαθητών με τον τόπο”. Από την Θεματική Ανάλυση των Ημερολογίων Παρατήρησης αναδείχθηκαν σε κάθε δράση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου κάποιοι κωδικοί. Όμως στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε μόνο τους κωδικούς της τελευταίας δράσης.

#### Κωδικοί 10<sup>ης</sup> Δράση (Κ2Δ5):

- *Αυτόνομη δράση των μαθητών χωρίς παρέμβαση από τους/ τις εκπαιδευτικούς με αυθόρμητη έκφραση μηνυμάτων για το αστικό περιβάλλον (E1)*
- *Ανάγκη μαθητών να μετατρέψουν την γειτονιά τους σε μια χαρούμενη γειτονιά (E2)*
- *Θέληση μαθητών να στείλουν τα μηνύματα τους στους κατοίκους της πόλης για σεβασμό του τόπου τους (E3)*
- *Αποτύπωση στους τοίχους της γειτονιάς μηνυμάτων, σκέψεων και ευχών για την πόλη και δέσμευση για την βελτίωση του τοπικού περιβάλλοντος (E3)*

Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα Ημερολόγια των εκπαιδευτικών της Π.Ο.:

*«.....η ανταπόκριση τους απέναντι στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης της “κοινής γνώμης” ήταν πολύ ισχυρή, θέλοντας να δεσμεύσουν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως τον ίδιο τον Δήμαρχο της πόλης προσωπικά, ώστε να έχουν την στήριξη τους» «...διαφάνηκε η σταδιακή ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους ευαισθητοποίησης σε ό,τι αφορά το τοπικό περιβάλλον, αφού προσπάθησαν μέσα από το σενάριο να περάσουν κάποια περιβαλλοντικά μηνύματα» E1*

*«Όταν συνειδητοποίησαν πως το σενάριο που θα δημιουργούσαν θα συνέβαλε στην ανάδειξη και την βελτίωση της (πόλης), ένιωσαν μεγάλη υπερηφάνεια» E2*

*«....φανερή η διάθεση όλων για περαιτέρω ενέργειες βελτίωσης της όψης της και ανάληψης ευθύνης για δράσεις ευαισθητοποίησης των κατοίκων και της δημοτικής αρχής» E3*

*«Οι μαθητές.... φάνηκε να δείχνουν σεβασμό στο περιβάλλον σε περιοχές της πόλης που τους ήταν άγνωστες» E2*

*«Έτσι η δέσμευση των μαθητών και για άλλες δράσεις που θα βελτίωναν το φυσικό περιβάλλον ήταν αυτονόητη από όλους. Εξέφρασαν την επιθυμία να επεκταθούν και σε άλλες περιοχές της πόλης και πρότειναν παρεμβάσεις και συνεργασίες και με άλλους φορείς» E3*

«Τα παιδιά τελικά χάρηκαν τον πρώτο περίπατο στα στενά δρομάκια της πόλης, κάνοντας εμφανή την ανάγκη τους να βγουν εκτός σχολείου» E1

«Όταν δε οι μαθητές από την Αμερική επισκέφτηκαν την πόλη μας και εργάστηκαν από κοινού με τους μαθητές μας, ήταν πολύ σημαντικό γεγονός για όλα τα παιδιά» E2

«Η δέσμευση των μαθητών και για άλλες δράσεις που θα βελτιώναν το φυσικό περιβάλλον ήταν πια αυτονόητη. Εξέφρασαν την επιθυμία να επεκταθούν και σε άλλες περιοχές της πόλης και πρότειναν παρεμβάσεις και συνεργασίες και με άλλους φορείς» E3

«Σε αυτήν τη δράση (τελευταία) υπήρχε πια αρκετή αυτονομία στα παιδιά για να δράσουν.... καθώς οι δασκάλες τους είχαν πια διακριτικό ρόλο» E1

«... εργάστηκαν σκληρά χωρίς να δείχνουν πια καμία ανησυχία πια για το αν “λερώνόταν”» E2

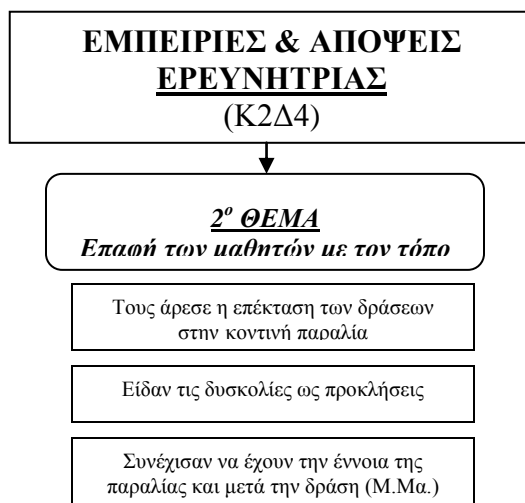
«...σκορπίστηκαν στην γειτονιά γεμίζοντας τους τοίχους μηνύματα – σκέψεις – ευχές για την πόλη τους»  
«...έγραψαν επιστολές προς τον Δήμαρχο ζητώντας να λάβει μέτρα για την φροντίδα της παραλίας επιδιώκοντας να τον δεσμεύσουν προσωπικά» «Εξέφρασαν την επιθυμία να επεκταθούν και σε άλλες περιοχές της πόλης και πρότειναν παρεμβάσεις και συνεργασίες με τοπικούς φορείς» E3

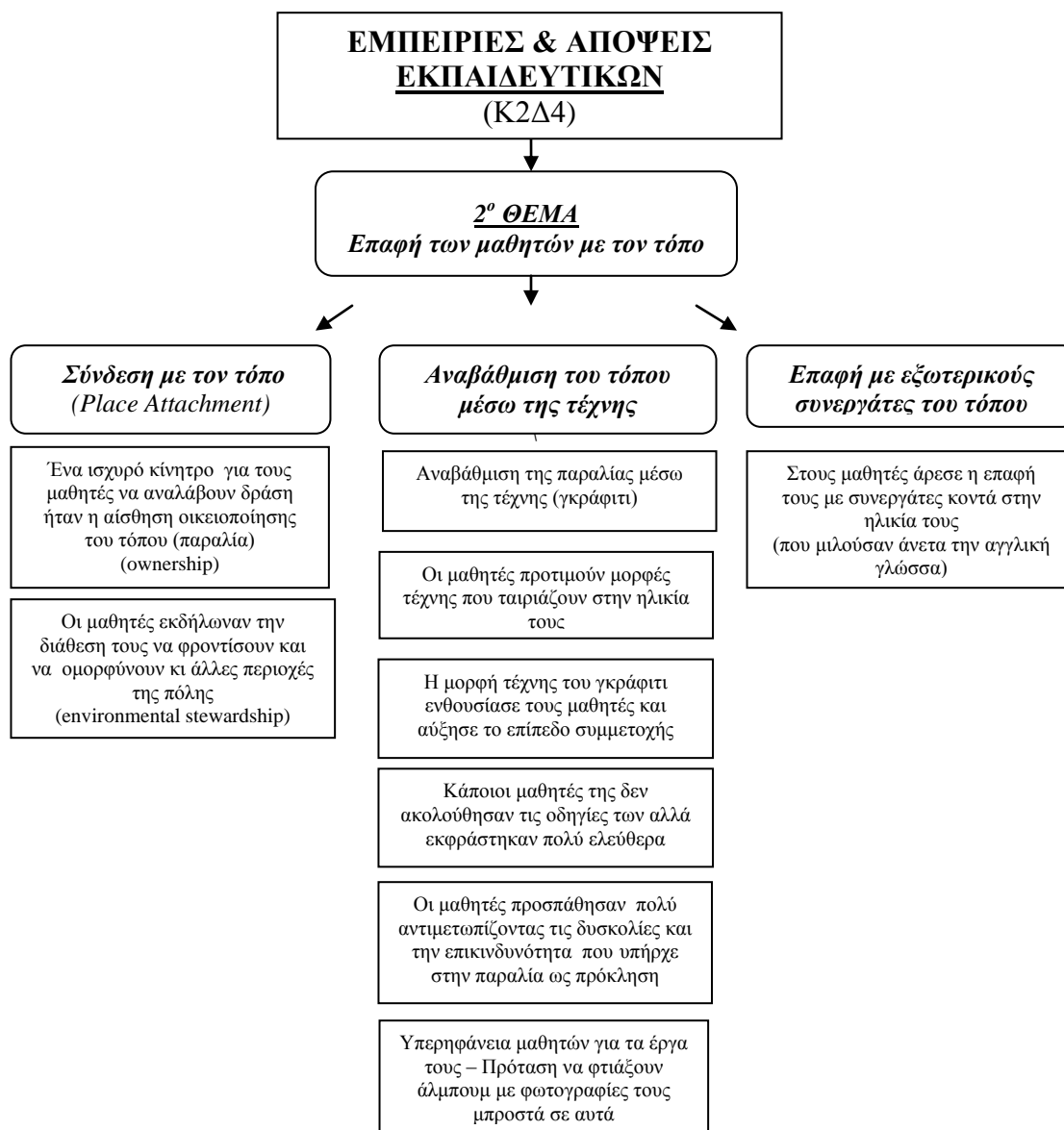
-----

Επίσης, το θέμα της “επαφής των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτή εκφράστηκε στην πορεία του προγράμματος Α.Π.Ε. κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ., αναδείχθηκε ξανά στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. που γινόταν μετά από κάθε δράση. Από τη Θεματική Ανάλυση αυτών των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών προέκυψαν 6 θέματα (βλ. Πίνακα 10). Από τα θέματα αυτά σε αυτήν την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> θέμα που αφορά στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο” και το 3<sup>ο</sup> θέμα που αφορά στη “Συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις Π.Ε βασισμένης στον τόπο”. Το 2<sup>ο</sup> θέμα αναδείχθηκε σε όλες τις Συζητήσεις Αναστοχασμού εκτός από την συζήτηση που έγινε μετά την 7<sup>η</sup> δράση, ενώ μετά την 10<sup>η</sup> δράση δεν ακολούθησε συζήτηση.

Φτάνοντας στο **τέλος του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.** στην τελευταία Συζήτηση Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο., τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της αναφορικά με το Θέμα της “επαφής των μαθητών με τον τόπο” φαίνονται οπτικοποιημένα στα παρακάτω σχήματα:

Σχήμα 20<sup>α</sup> & 20<sup>β</sup>: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης των Εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 9<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την “επαφή των μαθητών με τον τόπο”





Σε αυτήν την Συζήτηση Αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο” καθώς και τη περιβαλλοντική τους συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός Ε1 εξέφρασε την άποψη ότι ένα ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές να αναλάβουν ενεργή δράση για την αναβάθμιση της κοντινής παραλίας ήταν η αίσθηση του «δικού τους χώρου» εκτός σχολείου.

«...εστιάζω έτσι όλη αυτή την εκδήλωση της χαράς τους και τον ενθουσιασμό.... στο ότι θα το κάνουνε στον “δικό τους χώρο”» Ε1

Το αίσθημα οικειοποίησης του χώρου (ownership) οφειλόταν στο γεγονός ότι είχαν υιοθετήσει τη συγκεκριμένη παραλία την προηγούμενη σχολική χρονιά κατά το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος. Εξέφρασε επίσης την άποψη ότι οικειοποιήθηκαν ακόμα περισσότερο τον χώρο γιατί τους

δόθηκε η δυνατότητα μέσα από τα έργα τους να εκφράσουν προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα τους:

*«Ναι, και το ωραίο είναι ότι οικειοποιήθηκαν κάποια έργα... δηλαδή ο καθένας βρήκε κάποιο στοιχείο που ταίριαζε περισσότερο στον χαρακτήρα του και ασχολήθηκε περισσότερο με αυτό» E1*

Μάλιστα, όπως δήλωσε, ο ενθουσιασμός τους ήταν τέτοιος ώστε την δυσκολία ανάβασης στον τοίχο της πλαγιάς (λόγω απότομης κλίσης) την εξέλαβαν ως πρόκληση (ως παιχνίδι):

*«...και τους άρεσε περισσότερο, παρά τους δυσκόλεψε. Δηλαδή ήταν δύσκολο αλλά προκλητικό να σκαρφαλώσουν και να ανέβουν εκεί πάνω...» E1*

Εδώ μπορούμε να σχολιάσουμε πως φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός E1 κατανόησε το πόσο σημαντική είναι η αίσθηση «οικειοποίησης» ενός τόπου (ownership) για τους μαθητές προκειμένου να εκφράσουν θετική περιβαλλοντική συμπεριφορά (pro-environmental behavior) αναλαμβάνοντας ενεργή δράση για την αναβάθμιση του. Φάνηκε να κατανόησε επίσης πως η έκφραση των μαθητών προσωπικών στοιχείων του χαρακτήρα τους μέσα από την εικαστική αναβάθμιση ενός χώρου, τους οδηγεί στο να οικειοποιηθούν καλύτερα τον χώρο.

Αυτό δεν φάνηκε να το κατανόησε απόλυτα η εκπαιδευτικός E2 που στην αρχή είχε σαστίσει με την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Έτσι εδώ βλέπουμε μια *αντίφαση*. Η εκπαιδευτικός E2 φάνηκε πως είχε ακόμα κάποιες ισχυρές προκαταλήψεις σε ό,τι αφορά την αυτενέργεια των μαθητών. Συγκεκριμένα φάνηκε πολύ προβληματισμένη γιατί οι μαθητές δεν ακολούθησαν το προκαθορισμένο θέμα αλλά εκφράστηκαν πολύ ελεύθερα.

Η εκπαιδευτικός E3 εξέφρασε την άποψη ότι συμμετείχαν πολύ ενεργά στη δράση γιατί τους άρεσε η τεχνική του γκράφιτι αλλά και γιατί ο χώρος έκφρασης ήταν η συγκεκριμένη παραλία. Ανέφερε ακόμα πως τους άρεσε η δράση γιατί είχε έναν βαθμό δυσκολίας, εκφράζοντας την άποψη πως το δύσκολο τραβάει την προσοχή των μαθητών ενώ το εύκολο το βαριούνται.

*«Μα το δύσκολο είναι που τους τραβάει την προσοχή. [E1: Έτσι.] Το εύκολο το βαριούνται. Έτσι είναι...» E3*

Επιπλέον πρότεινε να υιοθετήσουν την επιθυμία των μαθητών να βγάλουν φωτογραφίες μπροστά στα έργα τους και να δημιουργήσουν ένα άλμπουμ με φωτογραφίες:

*«Μα θέλουν να πάμε κάτω να βγάλουμε φωτογραφίες λέει να μουν όλοι μπροστά στα έργα τους, να φτιάξουμε άλμπουμ.» E3*

Πρότεινε ακόμα να ακούσουν τις προτάσεις των μαθητών για περαιτέρω δράσεις αφού όπως δήλωσε η ίδια εκπαιδευτικός, οι μαθητές εκδήλωσαν διάθεση να φροντίσουν και να ομορφύνουν και άλλες περιοχές της πόλης:

*«Και δεν θα σταματήσουν εκεί. Αυτό που λένε συνέχεια οι μαθητές μου είναι “Θέλουμε να πάμε και αλλού να κάνουμε τα ίδια, να ομορφύνουμε και άλλους τόπους στο Ηράκλειο”» E3*



Προσωπικά ως ερευνήτρια, εκφράζοντας τις δικές μου απόψεις, αναφέρθηκα κυρίως στην επαφή των μαθητών με τον τόπο καθώς και στην διάθεση τους να τον φροντίσουν (environmental stewardship). Αναφέρθηκα στην παρατήρηση μου ότι οι μαθητές ήθελαν πολύ να υλοποιήσουν δράσεις αναβάθμισης της παραλίας:

*«...όταν φτάσαμε εκεί (στην παραλία) ήταν έκδηλη η χαρά τους και η διάθεσή τους να κάνουν πράγματα» E*

Σε αυτήν την συζήτηση μόνο εγώ αναφέρθηκα σε κάποιες δυσκολίες που είχαν τα παιδιά λόγω της επικινδυνότητας της χώρας της δράσης (απότομη κλίση):

*«Και παρά τις δυσκολίες που είχαν, προσπάθησαν. Δηλαδή όντως δεν ήταν εύκολο σε εκείνη την πλαγιά. Ήταν λίγο επικίνδυνα» E*

Εδώ μπορώ να σχολιάσω ότι για μένα ήταν πρόοδος το γεγονός ότι έβλεπα πια τις δυσκολίες των δράσεων και τις τόνιζα. Ανέφερα επιπλέον πως η συγκεκριμένη δράση άρεσε τόσο πολύ στους μαθητές, που ξεπέρασαν τις δυσκολίες αυτές.

*«Όμως με το ένα χέρι κρατιόταν να μην πέσουν και με το άλλο...» E*

Ερμήνευσα μάλιστα την διάθεση των μαθητών να συνεχίσουν την προσπάθεια τους για περαιτέρω αναβάθμιση της παραλίας, εξαιτίας του γεγονότος ότι έβλεπαν τα αποτελέσματα της προσπάθειας τους άμεσα:

*«Ίσως επειδή ήταν αισθητό το αποτέλεσμα. Φάνηκε αμέσως η διαφορά» E – «Το είδαν αμέσως» E2*

Επισημάνω επίσης με έκπληξη πως οι κάποιοι μαθητές συνέχιζαν να νοιάζονται για την παραλία που υιοθέτησαν ακόμα και όταν είχε περάσει αρκετός καιρός από την ολοκλήρωση της δράσης. Ανέφερα συγκεκριμένο παράδειγμα μαθητή που ενώ έμενε σε άλλη περιοχή, ζήτησε από τον πατέρα του να περάσουν από την παραλία αυτή κάποιο απόγευμα για να δει αν όλα ήταν εντάξει.

*«Επίσης εμένα μου έκανε εντύπωση που τα παιδιά έχουν την έννοια... και νιώθουν χαρά κάθε φορά που βλέπουν μετά από καιρό ότι όλα είναι έτσι όπως τα έφτιαζαν και δεν έχει καταστραφεί κάτι» E*

Αναφέρθηκα επίσης στην πορεία του προγράμματος, επισημαίνοντας την επιθυμία των μαθητών να συνεχιστούν οι δράσεις αναβάθμισης του περιβάλλοντος και σε άλλες περιοχές της πόλης. Κάνοντας όμως έναν αναστοχασμό των μέχρι τότε δράσεων, τόνισα την άποψη μου ότι δεν είχε επιτευχθεί αρκετά η επέκταση των δράσεων εκτός σχολείου παρόλο που μαθητές το ήθελαν.

**Συνοψίζοντας** τα αποτελέσματα της Θεματικής αυτής Ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί κάνοντας μια σύγκριση με το πώς ήταν η επαφή των μαθητών με τον τόπο (τόσο το βιοφυσικό και το ανθρωπογενές όσο και το κοινωνικό τοπικό περιβάλλον) κατά την έναρξη του προγράμματος Α.Π.Ε. αλλά και στην πορεία

των δράσεων του 1<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. και το πώς εξελίχθηκαν στην διάρκεια του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ., επισήμαναν πως:

- Οι μαθητές εκδήλωναν διάθεση για την επέκταση των δράσεων τους για την αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος εκτός σχολείου και άρχισαν να νοιάζονται για το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον της πόλης.
- Οι μαθητές άρχισαν να διεκδικούν άμεσα και επίμονα λύσεις από τους τοπικούς φορείς για θέματα τοπικού περιβάλλοντος
- Οι μαθητές ανέπτυξαν μια περισσότερο υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά αφού καθημερινά φρόντιζαν το άμεσα τοπικό τους περιβάλλον (προαύλιο χώρο) ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους (διαλλείματα ή μετά το σχόλασμα) και οργάνωσαν με δική τους πρωτοβουλία περιβαλλοντική ομάδα για την φροντίδα υποβαθμισμένων περιβαλλοντικά περιοχών της πόλης εκτός σχολικού ωραρίου (π.χ. Σ/Κ)
- Οι μαθητές βίωναν πια τις δυσκολίες που συναντούσαν στην προσπάθεια τους, όχι ως εμπόδια που θα τους απογοήτευαν αλλά ως προκλήσεις που ενδυνάμωναν τη θέληση τους να συνεχίσουν. Τα άμεσα αποτελέσματα των προσπαθειών τους ενδυνάμωναν ακόμα περισσότερο τη θέληση τους.

-----

Τέλος, η “επαφή των μαθητών με τον τόπο”, έτσι όπως αυτές εκφράστηκε στην πορεία του προγράμματος Α.Π.Ε. κατά την διάρκεια των δράσεων του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ., αναδείχθηκε ως μια ξεχωριστή διάσταση και στις **Συζητήσεις των μαθητών** σε ομάδες μέσα στην τάξη που γινόταν μετά από κάθε δράση.

Από την Θεματική Ανάλυση όλων των Συζητήσεων των μαθητών συνολικά προέκυψαν 4 θέματα (βλ. Πίνακα 16). Όμως σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο 2<sup>ο</sup> Θέμα που αφορά στην “επαφή των μαθητών με τον τόπο”.

Τα Αποτελέσματα που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση των **Συζητήσεων των μαθητών σε ομάδες** κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. φαίνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

**Η “επαφή των μαθητών με τον τόπο”  
κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.**

**Δράση Κ2Δ4**

Ευκαιρία έκφρασης στην παραλία μέσω ζωγραφική στους τοίχους και τα γκράφτι  
--  
Αποτέλεσμα της δράσης (η αλλαγή στην παραλία) & η διάρκεια του αποτελέσματος  
--  
Προσωπική τους συμβολή στην αλλαγή της παραλίας προς το καλύτερο  
--  
Απαραίτητη πολλή δουλειά για την αλλαγή ενός τόπου  
---  
Κατανόηση της δύναμης της θέλησης τους για αλλαγή ενός τόπου προς το καλύτερο  
--  
Κατανόηση του προσωπικού κέρδους από την αλλαγή στην παραλία  
--  
Δυσφορία από το “λέρωμα” με τα χρώματα  
--  
Δυσκολία σκαρφαλώματος στους τοίχους  
--  
Δυσκολία έκθεσης στον ήλιο  
--  
Απογοήτευση που κάποιες ζωγραφιές τους δεν πέτυχαν  
--  
Αναψυχή η βόλτα στην παραλία  
--  
Νοιάξιμο για την παραλία και μετά τη δράση  
--  
Δυσaréσκεια που η ζωγραφική είχε κάποιους περιορισμούς (από τους μεγάλους)  
--  
Δυσaréσκεια που οι εικαστικοί έκαναν τις τελευταίες πινελιές στα δικά τους έργα ζωγραφικής  
--  
Η ομιλία της αγγλικής γλώσσας βοήθησε τη συμμετοχή των αγγλόφωνων μαθητών

Κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα από την παραπάνω Συζήτηση των μαθητών σε ομάδες στην τάξη είναι τα εξής:

Συζήτηση μετά την Δράση Κ2Δ5:

*«Της Ρ... και της Μ... τους άρεσε που ζωγράφισαν το ψάρι. Της Μ... της άρεσε που χρησιμοποιήσαμε σπρέι. Της Ε... και εμένα άρεσε που βάψαμε τα παγκάκια πολύχρωμα. Της Α... της άρεσε που εκτός του ότι βάψαμε, πήγαμε και βόλτα στην παραλία» Μ.Σ.*

*«Μας άρεσε όταν σκαρφαλώναμε στον τοίχο και βάφαμε. Του Άρτεμ του έκανε εντύπωση πως χρησιμοποιήσαμε σπρέι» Ν.Χ.*

*«Στη Ν... έκανε εντύπωση η διαφορά της παραλίας: το πριν και το μετά» Μ.Κ.*

*«Εμένα μου έκανε εντύπωση πόσο δύσκολο ήταν.... Θέλει πάρα πολύ δουλειά! Όμως κερδίσαμε μια όμορφη παραλία...» Α.Χ.*

*«...μας έκανε εντύπωση που η παραλία έγινε τόσο ωραία. Μάθαμε πως όταν κάποιος θέλει να αλλάξει κάτι, μπορεί να το αλλάξει. Φυσικά προς το καλύτερο!» Ν.Χ.*

*«Κάποια παιδιά μόνο τα δυσκόλεψε να βάψουν το ψάρι προσέχοντας να μην λερωθούν» Μ.Σ.*

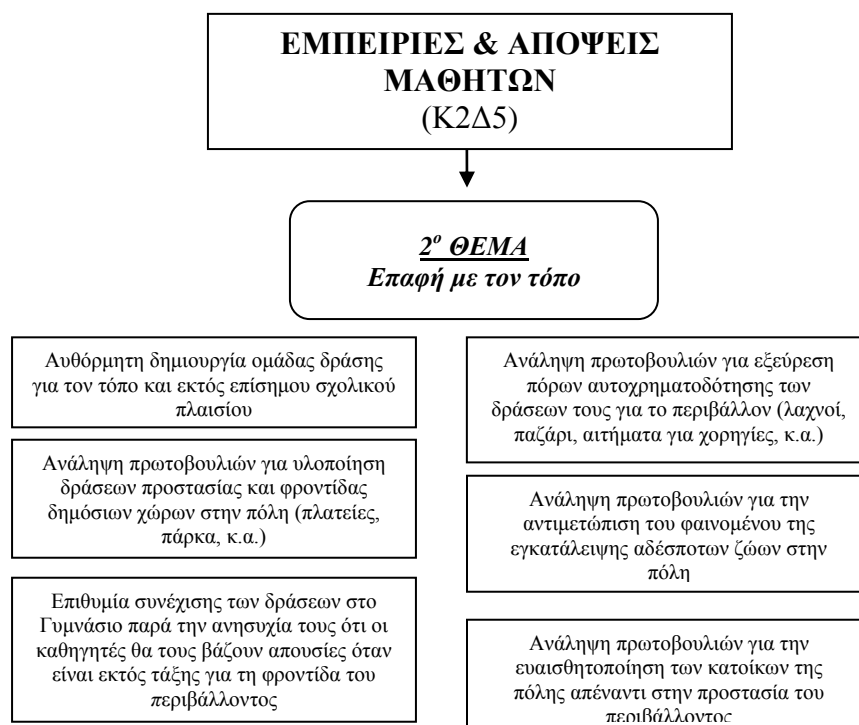
*«Κυρία όλη η ζακέτα μου ήταν κατακόκκινη, είχε πέσει όλη η μπογιά. Εμένα με είδατε πως είχα γίνει;» Μ.Μα.*

«Εγώ δυσκολεύτηκα λίγο να βάψω το ψάρι, ο Θ... να σκαρφαλώνει στον τοίχο για να βάφει και ο Μ... με τον J... να βγάλουν τις μπογιές από τα ρούχα τους. Τη Μ... τη δυσκόλεψε πολύ ο ήλιος» Α.Χ.

«Του Μ... του έκανε εντύπωση το τελικό αποτέλεσμα και του Μ... που δεν έχουν χαλάσει ακόμα τα γκράφιτι» Α.Χ. «Α έχεις πάει;» Ε «Ναι έχω πάει πολλές φορές» Μ.Μα. «Και εγώ» Θ.Ρ.

Ολοκληρώνοντας την τελευταία δράση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου που σηματοδοτεί και το τέλος της Ε.Δ. η Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης με την ομάδα των μαθητών W.N. (Wonder of Nature) οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 21: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης της ομάδας W.N. των μαθητών μετά την 10<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την “επαφή τους με τον τόπο”



Γενικότερα από την Θεματική Ανάλυση των συζητήσεων αναστοχασμού των μαθητών μετά την ολοκλήρωση των δράσεων του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. αναδείχθηκε το γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος Α.Π.Ε., συνέβαλε στην μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον εκτός τάξης, έτσι που οι όποιες δυσκολίες συναντούσαν δεν αποτελούσαν πια εμπόδια αλλά προκλήσεις για ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια. Μπορεί για παράδειγμα κάποιοι μαθητές να δυσανασχέτησαν από το γεγονός ότι λερώθηκαν με τα χρώματα και τις λάσπες αλλά αυτό δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη συμμετοχή τους. Αντιμετώπισαν ακόμα και τον δυνατό ήλιο, αφού ήταν πια περισσότερο προετοιμασμένοι φορώντας καπέλα κάθε φορά που έβγαιναν εκτός τάξης για να συμμετέχουν σε κάποια δράση του προγράμματος.

Τέλος, αναδείχθηκε το Θέμα της συμμετοχής των μαθητών στη δράση. Ως εκπαιδευτικοί είχαμε ζητήσει από τις εικαστικούς να περιορίσουν την εικαστική έκφραση των μαθητών. Να τους έδιναν συγκεκριμένο θέμα ζωγραφικής και να τους έθεταν συγκεκριμένα όρια. Από αυτό προκύπτει πως ως εκπαιδευτικοί είχαμε ακόμα μια συντηρητική άποψη ως προς το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών. Σύμφωνα με την Κλίμακα Συμμετοχής των Μαθητών του Hart (1997), μάλλον ως εκπαιδευτικοί περιορίζαμε την συμμετοχή των μαθητών στο επίπεδο 4 (ανάθεση με ενημέρωση). Όμως μια μαθήτρια ανέφερε πως δεν της άρεσε που η ζωγραφική είχε περιορισμούς.

*«Της Μ... δεν της άρεσε που δεν σχεδίασε αυτή κάποια σχέδια και απλώς τα ζωγράφισε»*

Μερικά αγόρια που δεν τους άρεσαν οι περιορισμοί ξέφυγαν από τα όρια και ζωγράφισαν «εκτός θέματος». Κάποια αγγλόφωνη μαθήτρια που είχε συνηθίσει τους περιορισμούς (αφού και η δασκάλα ήταν συντηρητική στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών) διαμαρτυρήθηκε που αυτά τα αγόρια ζωγράφισαν «εκτός θέματος».

*«Also M... said that she didn't like the fact that near the end the boys they (I think specially they were boys from English section) painted something out of the theme. The theme was the sea life. I saw it because I was there, but it was too late» E2 «Δεν μου άρεσε που δεν τελειώσαμε τα γκράφιτι εμείς» Α.Χ.*

Η σταδιακή ενίσχυση της θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών προκύπτει και μέσα από τις **φωτογραφίες** που αποτυπώνουν στιγμιότυπα κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ..



Photo 32, 33: Οι μαθητές σε δράση Δημιουργικής Γραφής γράφουν το πώς βλέπουν την κοντινή παραλία και εκφράζουν τα συναισθήματα τους & τις προτάσεις τους (Κ2Δ1)



Photo 34: Οι μαθητές στη δράση αναβάθμισης κεντρικού πάρκου της πόλης (Κ2Δ2)

Photo 35: Οι μαθητές αποτυπώνουν το «alter ego» τους σε την μέθοδο "wall stencil" σε τείχο κεντρικού πάρκου της πόλης (Κ2Δ2)



Photo 36: Οι μαθητές αποτυπώνουν περιβαλλοντικά μηνύματα (Κ2Δ3)



Photo 37: Οι μαθητές προτείνουν, οργανώνουν και συμμετέχουν σε εθελοντική κυριακάτικη δράση στην παραλία (Κ2Δ4)



Photo 38, 39, 40: Οι μαθητές ζωγραφίζουν σε τοίχους και ζύλινα παρτέρια στην κοντινή παραλία και αποτυπώνουν περιβαλλοντικά μηνύματα (Κ2Δ4)



Photo 41: Οι μαθητές ζωγραφίζουν ταμπέλες με μηνύματα φροντίδας της παραλίας και τα τοποθετούν εκεί ώστε να τα βλέπουν οι περαστικοί (Κ2Δ4)

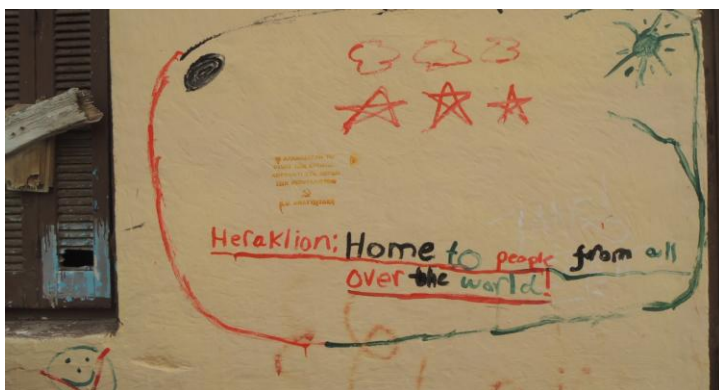
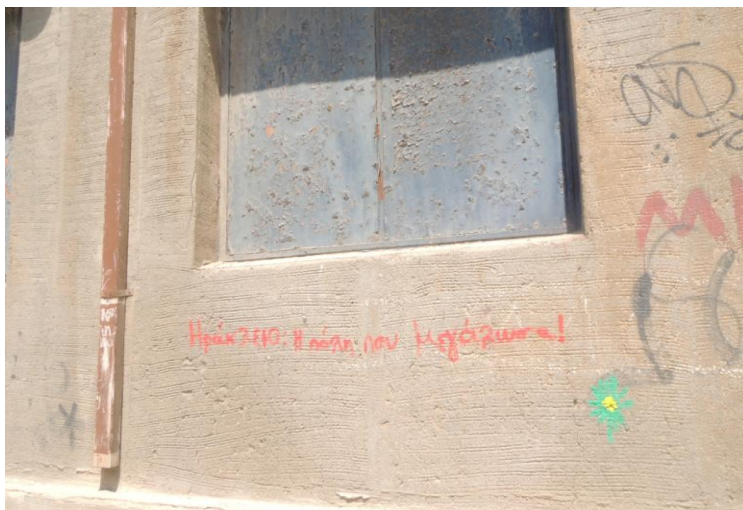


Photo 42,43,44,45: Οι μαθητές αποτυπώνουν περιβαλλοντικά μηνύματα σε τοίχους της παλιάς πόλης - "Street Art" (Κ2Δ5)



----

Αφού ολοκληρώθηκε η Ε.Δ. θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια συνολική αποτίμηση της εξέλιξης στην διάρκεια του προγράμματος Α.Π.Ε της επαφής των μαθητών με τον τόπο και της αντίληψης τους για αυτόν. Από την διαδικασία αυτής της αποτίμησης προέκυψε κάποια θετική διαφοροποίηση σε σχέση με την επαφή των μαθητών και των δύο γλωσσικών τμημάτων για τον τόπο. Αυτή η θετική διαφοροποίηση αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που τους δόθηκε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε.. Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα πεδίο στο 10<sup>ο</sup> ερώτημα αναφορικά με αυτό το θέμα. Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

*«Πώς είδατε γενικά την συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. (μέσω της προσέγγισης της Π.Ε βασισμένης στον τόπο);»*

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 44: Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στη συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις της Π.Ε. βασισμένης στον “τόπο”*

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
<b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της υλοποίησης του προγράμματος στη ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ των ΜΑΘΗΤΩΝ στις δράσεις της Π.Ε. βασισμένης στον “τόπο”</b>	1. <u>Εκδήλωση ενθουσιασμού</u> μαθητών για την υλοποίηση του προγράμματος 2. <u>Αύξηση βαθμού συμμετοχής</u> τους στο πρόγραμμα λόγω ποικιλομορφίας δράσεων και μεθοδικότητας του προγράμματος	<u>Εκδήλωση χαράς</u> από τους μαθητές λόγω της ευκαιρίας να βγουν από την τάξη και να έρθουν σε επαφή με τον «τόπο» κάνοντας κάτι διαφορετικό	<u>Εκδήλωση ικανοποίησης</u> μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στις δράσεις

Στο 11<sup>ο</sup> ερώτημα του ερωτηματολογίου που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας είχε να κάνει (ως προς το ένα σκέλος του) με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στις σχέσεις των μαθητών με τον “τόπο” και συγκεκριμένα την τοπική κοινότητα. Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

*«Στην πορεία της εξέλιξης του προγράμματος Α.Π.Ε. θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ της σχολικής και της τοπικής κοινότητας; Αν ναι, πως θα την αποτυπώνατε περιγραφικά;»*

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 45: Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στην επαφή των μαθητών με τον “τόπο”

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	E1	E2	E3
<p><b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ</b> της υλοποίησης του προγράμματος στην <b>ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ με τον</b> <b>ΤΟΠΟ</b> (την φύση και την τοπική κοινότητα)</p>		<p>1. <u>Επαφή και γνωριμία</u> των μαθητών με το τόπο και την τοπική κοινότητα μέσω της <u>Απόκτησης γνώσεων</u> με βιωματικό τρόπο για όλες τις διαστάσεις του τοπικού περιβάλλοντος (κοινωνική, αρχιτεκτονική, πολιτιστική, ιστορική, βιοφυσική, κ.α.) που το κάνουν μοναδικό.</p> <p>3. <u>Συνειδητοποίηση</u> εκ μέρους των μαθητών της “φωνής” που μπορούν να αποκτήσουν αν εργάζονται ως ενεργοί πολίτες της τοπικής κοινότητας και συνεργάζονται στην προσπάθεια προστασίας και φροντίδας του τόπου τους</p>	

Με βάση τους παραπάνω πίνακες προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις: α) Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως στην πορεία των προγράμματος οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις δράσεις του προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Ένας εκπαιδευτικός απέδωσε αυτήν την ικανοποίηση των μαθητών στην ποικιλομορφία των δράσεων και μια δεύτερη εκπαιδευτικός στην ευκαιρία που είχαν να βγουν εκτός τάξης και να κάνουν κάτι διαφορετικό, β) Ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι αυξήθηκε σταδιακά ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στις δράσεις του προγράμματος Α.Π.Ε. και γ) Μία εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι οι μαθητές μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα όλες διαστάσεις του τοπικού περιβάλλοντος (κοινωνική, αρχιτεκτονική, πολιτιστική, ιστορική, βιοφυσική) και να εκτιμήσουν την μοναδική σημασία τους τόπου τους, καθώς και να συνειδητοποιήσουν την “φωνή” που μπορούν να αποκτήσουν ως ενεργοί πολίτες μέσα από τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα με στόχο την προστασία και τη φροντίδα του τοπικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Ο ενθουσιασμός μαθητών ήταν πολύ μεγάλος, όπως και ο βαθμός συμμετοχής τους. Όλα αυτά τα αποδίδω κυρίως στην ποικιλομορφία των δράσεων και στην συνέχεια-μεθοδικότητα που είχε το όλο πρόγραμμα» E1

«Overall, I believe that the students enjoyed participating in the program very much. They enjoyed taking part in the various activities and seemed to look forward to their “Friday activities,” as they called them. It was a chance to leave the school grounds and do something different» E2

«Η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική. Έδειξαν να απολαμβάνουν πολλές από τις δράσεις» E3

«The students were able to experience a great deal and thus learn many new things. They learnt the meaning of “municipality” and of what and of whom it is composed. The students had the opportunity to visit important areas of the city and view historical monuments and buildings. They learnt how important history is to a place and how it makes it unique. They also learnt of the importance of flora and fauna to an urban area, something which is often overlooked in urban areas. They met many people, inhabitants of the area as well as people from the Municipality and the University. Most importantly, through this program, they realized that by working together as citizens, they have a “voice” which enables them to make a difference in protecting and/or changing their urban environment for the better» E2

### **3.5. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΣΧΟΛΙΚΗ & ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

**(μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική κοινωνία, κ.α.)**

Η ευαισθητοποίηση και η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας δεν ήταν αρχικά ένας ξεκάθαρος στόχος του προγράμματος Α.Π.Ε. και ούτε την είχα συμπεριλάβει στα ερευνητικά μου ερωτήματα. Ο λόγος πιθανά που με έκανε να παραβλέψω αυτή τη διάσταση ήταν το γεγονός ότι, χωρίς να το συνειδητοποιώ, ήμουν κι εγώ αρχικά προσανατολισμένη στην μάθηση εντός σχολικής κοινότητας. Είχα συνηθίσει έως τότε η μόνη συνεργασία που επιδίωκα να έχω με τοπικούς φορείς να είναι η ανταπόκριση τους σε υλικοτεχνική υποστήριξη στο χώρο του σχολείου ή πρόσκληση κάποιων επιστημόνων για διαλέξεις πάλι στον χώρο του σχολείου. Έτσι υποσυνείδητα λειτούργησα αρχικά έχοντας εστιάσει το ερευνητικό μου ενδιαφέρον μόνο σε διαστάσεις που αφορούσαν αποκλειστικά τη σχολική κοινότητα και ακόμα πιο περιορισμένα στους μαθητές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Έτσι και εγώ η ίδια εκπλάγηκα όταν έμαθα πως εξωσχολικοί μαθητές που κατοικούσαν στη γειτονιά (και μάλιστα από οικογένειες οικονομικών μεταναστών) τα απογεύματα πότιζαν τα φυτά στον σχολικό μας κήπο. Επίσης εκπλάγηκα όταν χωρίς να το περιμένουμε ο Δήμαρχος της πόλης μας κάλεσε στο γραφείο του για να μας συγχαρεί και να δεσμευτεί απέναντι μας ότι θα στηρίζει κάθε μας προσπάθεια για τη βελτίωση της πόλης. Όμως ακόμα περισσότερο με εξέπληξε το γεγονός ότι όταν κατά την 9<sup>η</sup> δράση απευθύναμε πρόσκληση σε όλους τους κατοίκους της γειτονιάς (καθώς και μαθητές και εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων) να έρθουν να βοηθήσουν στην συλλογική δράση που οργανώσαμε για την αναβάθμιση της κοντινής παραλίας, υπήρξε μια μη αναμενόμενη ανταπόκριση. Ήταν συγκινητικό να βλέπω παιδιά ΡΟΜΑ να θέλουν να συμμετέχουν και να το κάνουν με πολλή αφοσίωση.

Αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αρκετοί μαθητές του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες, αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν για τις δράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος, να συμμετάσχουν σε αυτές και αργότερα πήραν πρωτοβουλίες από μόνοι τους να υλοποιήσουν ανάλογες δράσεις. Μάλιστα οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δέχτηκαν να δείξουν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου κάποιες τεχνικές που είχαν μάθει μέσω δράσεων αλληλοδιδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά στη στάση της Διευθύντριας οφείλω να ομολογήσω πως στην αρχή ήταν πάρα πολύ επιφυλακτική απέναντι στην υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. Η σταδιακή αλλαγή στη στάση της με έκανε να νιώσω μεγάλη ικανοποίηση γιατί ως υφιστάμενη της ένιωθα την ανάγκη να έχω την αποδοχή της και την υποστήριξη της.

Επιπλέον οι γονείς των μαθητών οι οποίοι έδειξαν ενδιαφέρον αν συμμετάσχουν στις δράσεις. Μάλιστα την επόμενη σχολική χρονιά πήραν πρωτοβουλίες από μόνοι τους για την οργάνωση και την υλοποίηση

περιβαλλοντικών δράσεων στο τοπικό περιβάλλον. Ήρθαν επίσης σε εμένα προσωπικά και ζήτησαν από μόνοι τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να υλοποιήσουν ξανά πρόγραμμα Α.Π.Ε..

Μέσα από αυτό το πρίσμα μπορούμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα.

Αυτή η επίδραση αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των α) των *Ημερολογίων Παρατήρησης* των εκπαιδευτικών της Π.Ο., β) των *Συζητήσεων Αναστοχασμού* μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. καθώς και στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου του γ) *Ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου* προς τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο.. Σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στην επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα.

### **3.5.1. Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα στην αρχή της Ε.Δ.**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, όταν ξεκινήσαμε την υλοποίηση της Έρευνας-Δράσης υπηρετούσα ήδη στο συγκεκριμένο σχολείο για πέντε χρόνια. Μέσα από την εμπειρία των πέντε αυτών χρόνων είχα επισημάνει την έλλειψη σύνδεσης μεταξύ της σχολικής και της τοπικής κοινότητας. Το σχολείο φαινόταν ως ένα σχολείο ξένο προς την τοπική κοινωνία. Φαινόταν ένα σχολείο που απλά φιλοξενούνταν στην πόλη. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους σχολείου δεν είχαν σχεδόν καμία επικοινωνία με την τοπική κοινωνία και με τους τοπικούς φορείς.

Επιπλέον οι ευρύτερη σχολική κοινότητα φαινόταν επιφυλακτική στην υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” (τόσο το τοπικό περιβάλλον όσο και στην τοπική κοινωνία). Η Διευθύντρια του σχολείου φαινόταν επιφυλακτική ως προς το θεσμικό πλαίσιο (εγκρίσεις μετακίνησης, άδειες εισόδου τρίτων στο σχολείο, κτλ.). Επίσης αρκετοί γονείς μαθητών φαινόταν επιφυλακτικοί ως προς τους κινδύνους που πίστευαν ότι θα εγκυμονούσαν κατά την έξοδο των παιδιών τους από το σχολείο και την επαφή τους με το τοπικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία. Έτσι χρειάστηκε να γίνει μία συνάντηση με τους γονείς πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Α.Π.Ε., προκειμένου να τους εξηγήσουμε σε ποιο πλαίσιο θα υλοποιούνταν το πρόγραμμα, ώστε να έχουμε την συγκατάθεση τους. Στη συνάντηση αυτή οι γονείς φάνηκε να πείστηκαν πως θα ήταν προς όφελος των παιδιών τους παρά το γεγονός ότι αρκετοί γονείς εξέφρασαν επιφυλάξεις και ανησυχίες. Στην 1η **Συζήτηση Αναστοχασμού** των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση της 1ης δράσης έγινε μία αναφορά από εμένα ως συντονίστρια της έρευνας πως κάποια μητέρα χάρηκε με την έναρξη του προγράμματος και προσφέρθηκε να βοηθήσει:

*«Η ... μαμά της Joy μου έστειλε (φωτογραφία) και μου λέει «Κορρία Α.Φ.. τί θα λέγατε για αυτή την ιδέα; .... Τί θα λέγατε να βοηθήσω ώστε τα παιδιά να ζωγραφίσουν στα σκαλοπάτια και να γράψουν κάποια μηνύματα»*

### 3.5.2. Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα στην πορεία της Ε.Δ. κατά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.

Η διάσταση αυτή της επίδρασης της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. τόσο στην ευρύτερη σχολική κοινότητα όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και στη μεταξύ τους σύνδεση, δεν αναδείχθηκε στα **Ημερολόγια Παρατήρησης** των εκπαιδευτικών. Ίσως επειδή στους κατευθυντήριους άξονες που έδωσα αρχικά στους εκπαιδευτικούς για τις καταγραφές στα Ημερολόγια τους δεν είχα συμπεριλάβει αυτήν την διάσταση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί Ε1 και Ε2 δεν έκαναν καμία καταγραφή σχετική καταγραφή. Μόνο η εκπαιδευτικός Ε3 έκανε σχετική αναφορά μετά την ολοκλήρωση της 3<sup>ης</sup> δράσης. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και από μαθητές άλλης τάξης να συμμετέχουν στο πρόγραμμα: «...*μαθητές της Δ' τάξης έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα*» Ε3

-----

Η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής και τοπικής κοινότητας στην πορεία του πρώτου κύκλου της Ε.Δ. αναδείχθηκε στις **Συζητήσεις Αναστοχασμού** μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως στην πορεία του προγράμματος διαπίστωσαν κάποια στοιχεία που μαρτυρούσαν μια σταδιακή ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής και τοπικής κοινότητας ως προς την υλοποίηση δράσεων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, καθώς και μια γεφύρωση της απόστασης μεταξύ σχολικής και τοπικής κοινότητας. Τα Αποτελέσματα που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στην πορεία μέχρι την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ., αναφορικά με την “επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα” φαίνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

<b>Η “επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα” κατά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.</b>	
	<b>Δράση Κ1Δ5</b>
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Π.Ο.</b>	Κινητοποίηση ολόκληρου του σχολείου – Εκδήλωση ενδιαφέροντος από μαθητές και εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων να υλοποιήσουν παρόμοιες δράσεις -- Θετικό αντίκτυπο του προγράμματος και στους γονείς των μαθητών
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ</b>	Πεποίθηση ότι η επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος μέσω της Ε.Δ. φαινόταν όχι μόνο στους άλλους μαθητές αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου -- Χρειάζοταν περισσότερος χρόνος για τη διάχυση της γνώσης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Κυρίως από τη Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την 4<sup>η</sup> Δράση (Κ1Δ4) προέκυψαν αναφορές των εκπαιδευτικών ότι αντιλήφθηκαν την εκδήλωση ενδιαφέροντος από μαθητές άλλων τάξεων να συμμετέχουν στο πρόγραμμα οι οποίοι ζητούσαν τμήμα του προαύλιου χώρου προκειμένου κι εκείνοι να προχωρήσουν στην δημιουργία του δικού τους λαχανόκηπου. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως κάποιοι μαθητές άλλων τάξεων ανέλαβαν πρωτοβουλίες προκειμένου να συμμετέχουν και εκείνοι ενεργά στην προσπάθεια βελτίωσης τους προαύλιου χώρου.

*«...και άλλα παιδιά του σχολείου και από το Γυμνάσιο και από το Δημοτικό ήρθαν να δουν τί φτιάχναμε και ρωτούσαν «Τί είναι αυτό;» E2*

*«...και τα παιδιά της Τετάρτης αρχίζουν και εκδηλώνουν πολύ ζωνηρό ενδιαφέρον να συμμετέχουν» E*

*«Και η Τρίτη! Είπαν ότι όταν φυτέψουμε ξανά θέλουν και αυτά να συμμετάσχουν» E3*

Στην τελευταία όμως Συζήτηση Αναστοχασμού (μετά την δράση Κ1Δ5) που σηματοδοτούσε **την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.** έγιναν αρκετές αναφορές σχετικά με την επίδραση του προγράμματος “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα. Κατά την θεματική ανάλυση αυτής της συζήτησης αναστοχασμού προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην επίδραση αυτή, δηλώνοντας πως φάνηκε μια γενικότερη ευαισθητοποίηση.

Ο εκπαιδευτικός Ε1 ανέφερε ότι 3 τουλάχιστον εκπαιδευτικοί άλλων τάξεων τον ρώτησαν *«Τί είναι η φυσική δόμηση;»* και όταν τους εξήγησε ότι είναι μια μέθοδος που μπορούν να την εφαρμόσουν και τα σπίτια τους, εκείνοι ενθουσιάστηκαν. Μάλιστα ο ίδιος εκπαιδευτικός εξέφρασε την απογοήτευση του για το γεγονός ότι στις δράσεις που έγιναν εκτός σχολείου, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των άλλων τάξεων δεν καταλάβαιναν τί ακριβώς γινόταν και έτσι δεν έδειχναν ενδιαφέρον. Στην παρούσα φάση της θεματικής ανάλυσης μπορώ να δηλώσω επιπρόσθετα ότι ήταν γεγονός ότι δεν ενημερώναμε συστηματικά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τις δράσεις που υλοποιούσαμε στο πλαίσιο του προγράμματος Α.Π.Ε. γιατί δεν ήταν ένας από τους αρχικούς στόχους της παρούσας έρευνας η επίδραση του προγράμματος στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Όμως στην πορεία της έρευνας η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας προέκυψε ως ένα από τα αναδυόμενα αποτελέσματα. Η ευαισθητοποίηση αυτή φάνηκε περισσότερο στις δράσεις που έγιναν στην αυλή του σχολείου αφού τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών ήταν απολύτως εμφανή σε όλους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς).

*«.....και υπάρχει ένα θετικό feedback και από τους γονείς». E1*

*«...ήρθαν προχθές γονείς που έβλεπαν τα παιδιά τους ή παιδιά συμμαθητών τους ή βλέπουν και στην αυλή τι γίνεται και κατευθείαν ρωτάνε: «πώς έγινε αυτό;». E1*

Μάλιστα η εκπαιδευτικός Ε3 ανέφερε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ρωτούν «*τί και πώς*» για να μάθουν περισσότερα προκειμένου να υλοποιήσουν κι εκείνοι παρόμοιες δράσεις.

*«Ρωτάνε, ρωτάνε, ρωτάνε.... [...] διάφορα! Δηλαδή και τεχνικές λεπτομέρειες. Δηλαδή του στυλ: «Θα ήθελα κι εγώ να το κάνω, εσείς πώς το καταφέρατε;» Ε3*

Εξέφρασε επίσης τόσο τη σιγουριά της για την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας όσο και την πεποίθηση της ότι στο μέλλον θα υλοποιούνταν πολλά παρόμοια προγράμματα κι από άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

*Το πρόγραμμα Π.Ε. [...] κινητοποίησε την εκπαιδευτική κοινότητα, τους άλλους συναδέλφους, [...] ολόκληρο το σχολείο! 100%.» Ε3*

Μάλιστα η εκπαιδευτικός Ε2 ανέφερε ως παράδειγμα την περίπτωση της εκπαιδευτικού Ε3 που την προηγούμενη σχολική χρονιά απλά κοιτούσε με αποτέλεσμα να ζητήσει από μόνη της την τρέχουσα χρονιά να συμμετέχει στο πρόγραμμα. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. έκριναν πως ήταν πολύ σημαντική η εμπλοκή ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πρόγραμμα (ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”). Η εμπλοκή αυτή προκύπτει και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. συζητούσαν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (που ρωτούσαν να μάθουν περισσότερα για το πρόγραμμα) εκτός από τις προγραμματισμένες συναντήσεις αναστοχασμού που γινόταν κάθε 2η Παρασκευή.

Προσωπικά αναφέρθηκα στο γεγονός ότι αντιλήφθηκα αρκετά στοιχεία που μαρτυρούσαν αυτήν την επίδραση όχι μόνο στους άλλους μαθητές αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εξέφρασα δε την πεποίθηση ότι η επίδραση αυτή θα φαινόταν ακόμα πιο έντονα στην πορεία αφού κατά την άποψη μου χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για την διάχυση της γνώσης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον εξέφρασα την άποψη ότι υπήρχε σημαντική επίδραση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία αφού πολλοί φορείς αλλά και μεμονωμένα πρόσωπα είχαν εμπλακεί στις έως τότε δράσεις του προγράμματος.

### 3.5.3. Η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.

Προχωρώντας στον 2<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. οι καταγραφές στα **Ημερολόγια Παρατήρησης των εκπαιδευτικών** εξακολουθούσαν να είναι πολύ περιορισμένες αναφορικά με αυτό το θέμα αφού όπως ανέφερα και παραπάνω στους κατευθυντήριους άξονες που τους έδωσα αρχικά (για τις καταγραφές στο Ημερολόγιο Παρατήρησης τους) δεν είχα συμπεριλάβει αυτήν την διάσταση. Έτσι και στον 2<sup>ο</sup> κύκλο της Ε.Δ. οι εκπαιδευτικοί Ε1 και Ε2 δεν έκαναν καμία καταγραφή σχετικά με την επίδραση του προγράμματος στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Μόνο η εκπαιδευτικός Ε3 έκανε πάλι μια σχετική αναφορά μετά την ολοκλήρωση της 8<sup>ης</sup> δράσης. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στο αίτημα και από άλλους μαθητές του σχολείου να συμμετέχουν στις δράσεις καθώς και στην επιρροή του προγράμματος και σε εξωσχολικούς μαθητές της γειτονιά οι οποίοι έμπαιναν τα απογεύματα στο προαύλιο εκδηλώνοντας διάθεση προστασίας.

*«Μαθητές επίσης κι από άλλα τμήματα έχουν δείξει ενδιαφέρον..... να συμμετέχουν και αυτοί στις δράσεις»* Ε3

*«Μάλιστα έχουν επηρεάσει και μαθητές του διπλανού σχολείου, παιδιά της γειτονιάς που τα απογεύματα παίζουν στο προαύλιο χώρο»* Ε3

-----

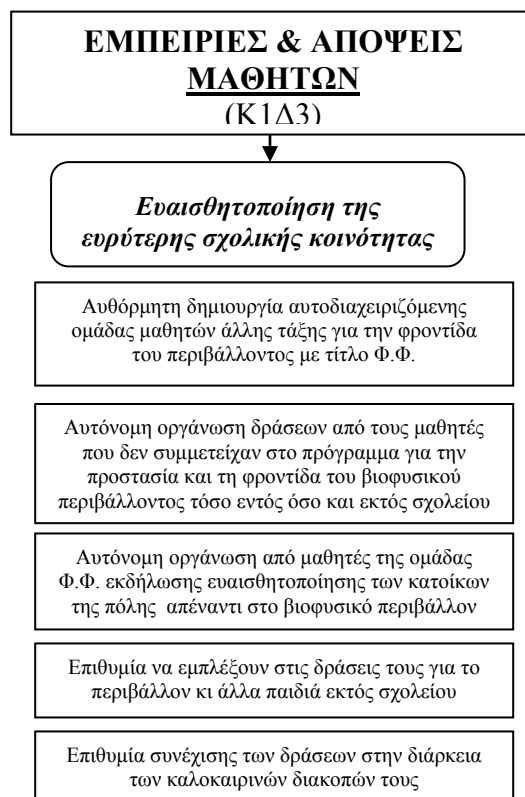
Τα Αποτελέσματα που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ., αναφορικά με την “επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα” φαίνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

<b>Η “επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα” κατά την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ.</b>	
	<b>Δράση Κ2Δ4</b>
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Π.Ο.</b>	Κινητοποίηση ολόκληρου του σχολείου – Εκδήλωση ενδιαφέροντος από μαθητές και εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων να υλοποιήσουν παρόμοιες δράσεις -- Θετικό αντίκτυπο του προγράμματος και στους γονείς των μαθητών
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ</b>	Πεποίθηση ότι η επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος μέσω της Ε.Δ. φαινόταν όχι μόνο στους άλλους μαθητές αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου -- Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για τη διάχυση της γνώσης στην εκπαιδευτική κοινότητα.



Τέλος, η επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική κοινότητα αναδείχθηκε και στη **Συζήτηση με την ομάδα μαθητών Φ.Φ. (Φίλοι της Φύσης)** μετά την ολοκλήρωση της Ε.Δ. Τα αποτελέσματα οπτικοποιημένα φαίνονται στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 22: Αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης της Συζήτησης ομάδας Μαθητών στην τάξη μετά την 10<sup>η</sup> Δράση του προγράμματος Α.Π.Ε. ως προς την επίδραση του προγράμματος στην ευρύτερης σχολική κοινότητα



Συγκεκριμένα μέσα από την συζήτηση με την ομάδα μαθητών Φ.Φ. «Φίλοι της Φύσης» που δημιουργήθηκε αυθόρμητα από μαθητές άλλης τάξης που δεν συμμετείχε στην έρευνα, προέκυψαν ευρήματα που δείχνουν πως η υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. είχε επίδραση στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Μάλιστα οι μαθητές της ομάδας Φ.Φ. οργάνωσαν αυτόνομα δράσεις για την τη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, καθώς και δράσεις αυτοχρηματοδότησης.

«Θέλουμε να κάνουμε αυτό το παζάρι για να μαζέψουμε χρήματα.... να κάνουμε μια εκδήλωση στον κοινωνικό χώρο» Α.Ρ.

«Αν κερδίσουμε πολλά στο παζάρι, θα δώσουμε τα μισά χρήματα στη φιλοζωική» Ο.Ρ.

«Γιατί να το κάνουμε αυτά μόνο στο σχολείο και να μην προσπαθήσουμε να επεκταθούμε και λίγο εκτός σχολείου; Εννοώ να φυτέψουμε και εκτός σχολείου» Ο.Ρ.

«Έχουμε ένα πάρκο δίπλα στο σπίτι μου που είναι του Δήμου αλλά πάνε μεγάλα παιδιά και πετάνε σκουπίδια... Ας πάμε εκεί να φυτέψουμε...» Ι.Α.

«Εμείς πηγαίνουμε κάθε μέρα σε ένα πάρκο και ποτίζουμε τα λουλούδια! Εκεί έχει σκουπίδια που τα μαζεύουμε» Δ.Φ.

«Να κάνουμε πρώτα το πάρκο Γεωργιάδη και μετά όλα τα άλλα» Ο.Ρ.

Επιπλέον οργάνωσαν δράσεις για την ευαισθητοποίηση των κατοίκων της πόλης απέναντι στην προστασία και την φροντίδα κυρίως του βιοφυσικού περιβάλλοντος (πάρκα, ζώα, κ.α.)

«Στην αρχή.... θα εξηγήσουμε τί είναι (η ομάδα Φ.Φ... Θα έχει λίγα λόγια και μουσική! ... Για να μπορούν να το καταλάβουν και τα παιδιά που δεν διαβάζουν...\_θα γράψουμε στο τέλος πως μπορεί να βοηθήσει κάποιος» Α.Ρ.

- - - - -

Αφού ολοκληρώθηκε η Ε.Δ. θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια συνολική αποτίμηση της επίδρασης του προγράμματος Α.Π.Ε στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα. Έτσι στο **Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου** που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, υπήρχαν 2 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους αναφορικά με αυτό το θέμα. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται οι απόψεις τους που συγκλίνουν στην πεποίθησή τους ότι υπήρξε θετική επίδραση τόσο προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης των γονέων μαθητών όσο και προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ σχολικής και τοπικής κοινότητας.

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα πεδίο στο 10<sup>ο</sup> ερώτημα αναφορικά με αυτό την επίδραση του προγράμματος στις στάσεις των γονέων τους απέναντι στην υλοποίηση του. Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

«Πώς είδατε γενικά την στάση των γονιών τους σε σχέση με την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος;»

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 46: Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στις στάσεις των γονιών των μαθητών απέναντι σε αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
<b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της υλοποίησης του προγράμματος ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ των ΓΟΝΕΩΝ των μαθητών απέναντι στην προσέγγιση της "Π.Ε. βασισμένης στον τόπο".</b>	1. <u>Εκδήλωση ικανοποίησης</u> των γονέων των μαθητών για την υλοποίηση του προγράμματος 2. <u>Αύξηση βαθμού συμμετοχής</u> των γονέων με υποστηρικτικό ρόλο σε αρκετές δράσεις	1. <u>Ικανοποίηση</u> και <u>Εντυπωσιασμός</u> γονέων για την εμπλοκή των παιδιών τους σε μαθησιακές δραστηριότητες σε σχέση με το τοπικό περιβάλλον 2. <u>Προθυμία υποστήριξης</u> των δράσεων εκ μέρους των γονέων	1. <u>Εκδήλωση θετικής στάσης</u> εκ μέρους των γονέων 2. <u>Προθυμία υποστήριξης</u> των δράσεων

Επίσης το ερώτημα 11<sup>ο</sup> που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου αφορούσε στην επίδραση του προγράμματος στις σχέσεις μεταξύ σχολικής και τοπικής κοινότητας. Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής:

«Στην πορεία της εξέλιξης του προγράμματος Α.Π.Ε θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ της σχολικής και της τοπικής κοινότητας; Αν, ναι, πως θα την αποτυπώνετε περιγραφικά;

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις αποτυπωμένες σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 47: Επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. στις σχέσεις μεταξύ σχολικής & τοπικής κοινότητας

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
<b>ΕΠΙΔΡΑΣΗ της υλοποίησης του προγράμματος ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ μεταξύ ΣΧΟΛΙΚΗΣ &amp; ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ</b>	1. <u>Εκδήλωση αλληλεπίδρασης</u> μεταξύ της σχολικής και τοπικής κοινότητας 2. <u>Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης</u> ακόμα και φιλίας μεταξύ τους 3. <u>Αγκάλιασμα της προσπάθειας</u> από την τοπική κοινότητα και έμπρακτη υποστήριξη	1. <u>Γεφύρωση του χάσματος</u> μεταξύ σχολικής και τοπικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα γνώρισε καλύτερα την τοπική και αντίστροφα	1. <u>Επαφή και άνοιγμα</u> του σχολείου στην τοπική κοινότητα μέσω της συνεργασίας με τοπικούς φορείς, ντόπιους κατοίκους και άλλα σχολεία.

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«As for the parents, they willingly donated plants for the school yard and signed the permission slips for their children to participate in the activities and excursions/walkabouts. Judging from some of the comments, the parents seemed impressed with the frequency that we were engaged in learning activities outside of the classroom» E2

«Οι γονείς ήταν και αυτοί θετικοί. Κάποιοι μάλιστα ιδιαίτερος υποστηρικτικοί. Έδωσαν το παρόν σε δραστηριότητες και βοήθησαν επίσης στην υλοποίηση τους: π.χ. “πράσινες βόμβες”, πικνίκ, καθαρισμός παραλίας, κ.α.» E3

«Η τοπική κοινότητα χαιρέτιζε κάθε μας προσπάθεια εξωραϊσμού της περιοχής, όπως άλλωστε και οι τοπικοί φορείς που έμπρακτα βοήθησαν προς την κατεύθυνση αυτή» E1

«I consider that through this program, the school got to know the local community and the local community the school..... The local community, on the other hand, had yet another chance to learn about our school. It is interesting to note that, after 12 years, some still do not know of the school's existence, and those that do, usually do not understand much about it. As such, I believe that the program helped to somewhat bridge the gap between the school and the local community» E2

«Υπήρξαν επαφές με τον Δήμο Ηρακλείου, με τοπικούς φορείς που υποστήριζαν τις δράσεις μας με καλλιτέχνες που βοήθησαν στην υλοποίηση εργαστηρίων, με σχολεία της περιοχής που συμμετείχαν σε κοινές δράσεις. Υπήρξε σαφώς επαφή και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» E3

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ



## 4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας μας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα μας όπως έχουν τεθεί στο 2<sup>ο</sup> μέρος της παρούσας εργασίας, αλλά και να τα συζητήσουμε σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

Πολλές έρευνες τις τελευταίες 2 δεκαετίες στη διεθνή επιστημονική κοινότητα σε πολλές χώρες του κόσμου, αλλά κυρίως στην Αμερική, καταδεικνύουν το γεγονός ότι η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” και η “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” (Α.Π.Ε.) δεν έχουν βρει ακόμα τη θέση τους στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών, αφού η πραγμάτωσή τους προσκρούει στην οργάνωση και τη δομή λειτουργίας του σχολείου που δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς ώστε να ξεφύγουν από τα στενά όρια της τάξης και να αξιοποιήσουν ως πλαίσιο διδασκαλίας το τοπικό περιβάλλον αλλά και σε αστικά σχολεία να μετασηματίσουν την πόλη σε πεδίο μάθησης και σε ένα ανοιχτό διδακτικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων (Leou & Kalaitzidaki, 2017). Ιδιαίτερα δε στην επιστημονική κοινότητα στην Ελλάδα στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει παντελής απουσία σχετικών ερευνών. Μάλιστα ο όρος Place-Based Education μεταφράστηκε πολύ πρόσφατα στην ελληνική βιβλιογραφία (Παπαδημητρίου, 2018).

Έτσι φιλοδοξούμε μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να ανοίξει ο δρόμος για περαιτέρω ερευνητική ενασχόληση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και να αξιοποιηθούν οι προτάσεις μας για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Στην παρούσα Έρευνα-Δράση υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένη στον τόπο” με σκοπό να διερευνήσουμε τις επιδράσεις στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τοπική κοινότητα, αξιοποιώντας τις 3 πρώτες από τις 5 τάξεις που προσδιορίζουν οι Russ & Krasny (2017) στην Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε τις εξής τάξεις: α) η πόλη ως τάξη, β) επίλυση προβλήματος, και γ) περιβαλλοντική φροντίδα. Επίσης εφαρμόσαμε κάποιες από τις προσεγγίσεις που προσδιορίζονται από τους ίδιους ερευνητές στο πλαίσιο των 3 αυτών τάξεων, όπως: αναμόρφωση τοπικών αστικών χώρων, περιβαλλοντική τέχνη, συναντήσεις και συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες και με τοπικούς φορείς.

Βέβαια, επειδή η παρούσα έρευνα ήταν μια Έρευνα-Δράση, η επιτυχία της δεν κρίνεται από το αν καταλήξουμε στα επιθυμητά συμπεράσματα, δηλαδή ότι υπήρξαν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στην τοπική κοινότητα, αφού σύμφωνα με τον Ovens (2006) σε μια Έρευνα-Δράση δεν θα πρέπει ο ερευνητής να μπαίνει στον πειρασμό να πιστέψει ότι η επιτυχία της έρευνας του είναι να καταλήξει σε “σωστά” συμπεράσματα ή να αποδείξει ότι κάτι είναι σωστό. Η επιτυχία είναι να διαπιστώσει ο ίδιος πρόοδο στην πρακτική του.

#### **4.1.1. Σύνδεση των Δράσεων του προγράμματος Α.Π.Ε. με την Διεθνή Βιβλιογραφία**

Στο πλαίσιο της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με δράσεις Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κινηθήκαμε σε δυο κατευθύνσεις: α) στην διάρκεια της Ε.Δ., όταν σχεδιάζαμε τις δράσεις στο πλαίσιο του αναστοχασμού, στηριζόμασταν εκ των προτέρων σε παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία για να πάρουμε ιδέες και να εμπνευστούμε για να οργανώσουμε τις περαιτέρω δράσεις μας. β) εκπνεόμασταν από το υπάρχον σχολικό περιβάλλον εκτός τάξης αλλά και από το ευρύτερο αστικό περιβάλλον της πόλης όπου βρίσκεται το σχολείο μας, αξιοποιούσαμε το περιβάλλον αυτό με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών μας και οργανώναμε κάποιες δράσεις που στη συνέχεια τις συνδέσαμε με ανάλογες δράσεις που περιγραφόταν σε αντίστοιχα προγράμματα που είχαν υλοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο.

Έτσι κάποιες από τις παραπάνω δράσεις που αναφέρονται στους δύο κύκλους της παρούσας Ε.Δ. συνδέονται με ανάλογα παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, ως εξής:

##### 1<sup>η</sup> Δράση: Δημιουργία Σχολικού Κήπου

Στην προσπάθεια μας για δημιουργία Σχολικού Κήπου συνεργαστήκαμε με τον Δήμο Ηρακλείου καθώς και την Σχολή Γεωπονίας του τότε Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ήρθαν τόσο καθηγητές της Σχολής όσο και μια ομάδα φοιτητών. Έτσι συναντήθηκαν και συνεργάστηκαν νέοι από δύο διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (την πρωτοβάθμια και την τριτοβάθμια)

Οι Andrade et. al. (2017) αναφέρουν παραδείγματα δημιουργίας σχολικών κήπων σε σχολεία του Κέιπ Τάουν. Τοπικοί οργανισμοί υποστηρίζουν τη δημιουργία σχολικών λαχανόκηπων σε αστικά σχολεία. Έτσι με τον μετασχηματισμό των προαύλιων των σχολείων σε λαχανόκηπους και βοτανόκηπους προσφέρεται μια ευκαιρία για όχι μόνο για μάθηση αλλά και για εξασφάλιση τροφής σε οικογένειες μαθητών που αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας.

Οι Bell & Dymont (2008) υποστηρίζουν επίσης ότι η δημιουργία σχολικών κήπων που παράγουν φρέσκα τοπικά προϊόντα έχουν ένα ευρύ φάσμα από εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά οφέλη για τα παιδιά και τις κοινότητες. Οι μαθητές μαθαίνουν σχετικά με το πώς παράγεται η τροφή και μέσα από τη συνεργασία με άλλα μέλη της κοινότητας μοιράζονται διαγενεακά τη γνώση για την παραγωγή της τροφής. Στο σχολείο του Edible οι μαθητές καλλιέργησαν σχολικούς κήπους και παρήγαγαν τροφή με την υποστήριξη φορέων της τοπικής κοινότητας αποκτώντας γνώσεις σχετικές με τη διατροφή.

Στην Καταλονία της Ισπανίας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα από το 2001 διάρκειας 7 ετών που ονομάστηκε School Agro-ecology (Llerena, 2015). Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν αρκετά δημόσια

σχολεία της πόλης, από νηπιαγωγεία έως Γυμνάσια, τα οποία σε συνεργασία με επιστήμονες και τοπικούς φορείς καλλιέργησαν κήπους με στόχο την παραγωγή τροφής επιλέγοντας φυτά του τόπου τους. Κάθε σχολείο επέλεγε ένα διαφορετικό είδος φυτού για να καλλιεργήσει και στη συνέχεια αντάλλαξαν τα προϊόντα τους και τους σπόρους τους. Επίσης μαθητές του Γυμνασίου επισκεπτόταν δημοτικά σχολεία και μέσα από δράσεις αλληλοδιδασκαλία στους δίδασκαν κάποιες πιο δύσκολες διαδικασίες όπως για παράδειγμα ήταν η διατήρηση των σπόρων.

Στην Νότια Καρολίνα της Αμερικής προσπάθησαν να φέρουν τη φύση στα σχολεία μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των προαύλιων χώρων ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν εκτός τάξης όλες τις εποχές του χρόνου, θεωρώντας ότι η μεγαλύτερη ευκαιρία για να έχουν οι μαθητές στις πόλεις πρόσβαση στη φύση είναι η δημιουργία σχολικών κήπων στα σχολεία. Έτσι φέρνοντας τη φύση στις αυλές των σχολείων μέσα για παράδειγμα από την δημιουργία λαχανόκηπων, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι μειωνόταν η αρνητικές εκφράσεις κοινωνικής συμπεριφοράς ενώ αυξανόταν οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και αναπτυσσόταν ένα αίσθημα νοιαξίματος για τους άλλους (Noddings, 2005).

Στην πόλη Puebla στο Μεξικό και στην περιοχή της Rocinha στην πόλη Rio de Janeiro της Βραζιλίας μαθητές σχολείων και πανεπιστημίων διέθεταν μερικές εκατοντάδες ώρες για να προσφέρουν υπηρεσίες στην κοινότητα. Κανένας από αυτούς δεν είχε πιάσει ποτέ ένα φτυάρι και δεν είχε φυτέψει ποτέ ένα φυτό. Φοιτητές Πανεπιστημίων εργάστηκαν με μαθητές ακόμα και προσχολικής αγωγής για να φυτέψουν βότανα, λαχανικά, λουλούδια και δέντρα. Όπου φύτευαν τον κήπους, δημιουργούσαν επίσης κατασκευές για ξεκούραση μέσα από εικαστική έκφραση. Μάλιστα στη Rocinha, τη μεγαλύτερη favela της Βραζιλίας όπου δεν υπάρχουν πολλοί διαθέσιμοι χώροι, οι μαθητές φύτευαν στις οροφές των σχολείων (ακόμα και σε μεγάλα πλαστικά δοχεία) και δημιουργούσαν μικρούς υπαίθριους χώρους αναψυχής. Οι μαθητές φρόντιζαν τα φυτά και όταν ήταν η ώρα της συγκομιδής έκοβαν τα λαχανικά και τα οργάνωναν συλλογική κουζίνα (Derr, et al., 2017).

Οι αστικοί σχολικοί λαχανόκηποι μπορούν να αξιοποιηθούν ως χώροι για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και για εκπαίδευση με στόχο την βελτίωση των διατροφικών συνηθειών των μαθητών. Επίσης δίνεται η δυνατότητα οι μαθητές να διαθέτουν τα προϊόντα τους στην κοινότητα για ανθρώπους χαμηλής οικονομικής στάθμης. Στο Bronx της Νέα Υόρκη οι μαθητές όλων των ηλικιών φυτεύουν λουλούδια και δέντρα, καλλιεργούν λαχανικά και ταΐζουν κότες σε κοτέτσια στις πόλη. Τα λαχανικά που παράγουν είτε τα διαθέτουν σε άπορους ηλικιωμένους είτε τα πουλούν σε καταστήματα της περιοχής. Επίσης δημιούργησαν και ένα μοντέλο υδροπονίας μέσα στην τάξη και σχολική κουζίνα όπου προωθούσαν την υγιεινή διατροφή (Revec, 2016, Revec, et al., 2017). Ανάλογα παραδείγματα αστικής γεωργίας σε μεγάλες πόλεις της Νότιας Αφρικής αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Shava et al., 2010, Shava & Mentoer, 2014).

### 2<sup>η</sup> Δράση: Περιβαλλοντική και Λειτουργική Αναβάθμιση του προαύλιου χώρου

Σύμφωνα με τους Krasny, et al. (2013) η μάθηση μέσω της περιβαλλοντικής φροντίδας ενός χώρου και της αποκατάστασης του μπορεί να συμβεί μέσα από άτυπες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η προσπάθεια φροντίδας και αποκατάστασης του προαύλιου χώρου δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν τα θαύματα της φύσης μόλις λίγα μέτρα έξω από την τάξη τους όταν η τυπική διαμόρφωση των σχολικών αυλών με τσιμέντο απλά δεν τους το επιτρέπει (Bell, 2001).

Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας προσπάθειας έγινε το 2005 στην πολιτεία Wisconsin της Αμερικής όπου οι μαθητές 4 σχολείων υλοποίησαν δράσεις αποκατάστασης και αναβάθμισης των προαύλιων χώρων των σχολείων τους με αποτέλεσμα αυτοί να αποκτήσουν περισσότερο ενδιαφέρον σε σχέση με την μονότονη εικόνα που είχαν πριν (McCann & Schulser, 2017).

### 2<sup>η</sup> Δράση: Εργαστήριο Φυσικής Σποράς

Ακριβώς την ίδια χρονική περίοδο που εμείς στο σχολείο μας υλοποιήσαμε αυτήν την δράση, στη μακρινή Νέα Υόρκη εφαρμόστηκε επίσης αυτή η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση (Schusler, et al., 2017). Συγκεκριμένα στο Cornell University το 2015 είκοσι μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά σύντομων επιμορφωτικών σεμιναρίων και στη συνέχεια ανέλαβαν να διδάξουν άλλους μικρότερους μαθητές σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. πώς να δημιουργούν μπάλες φυσικής σποράς με σπόρους “Pollinator Seed Bobs” και πως αυτές μπορούν να πεταχτούν σε περιοχές της πόλης που είναι χωρίς πράσινο ώστε να δώσουν ζωή μέσα από την ανάπτυξη κάποιων φυτών..

### 6<sup>η</sup> Δράση: Δημιουργική Γραφή - (Δημιουργία και διήγηση ιστοριών)

Σύμφωνα με τους Hughes, et al. (2015) η δημιουργία και η διήγηση ιστοριών (active storytelling) μπορεί να αξιοποιηθεί πολύ αποτελεσματικά σε ένα τόσο ποικιλόμορφο περιβάλλον όπως είναι το αστικό περιβάλλον αφού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τις εμπειρίες τους εντός τάξης με ποικίλους χώρους στην πόλη όπως για παράδειγμα με κάποιο αστικό πάρκο (ή στην δική μας δράση με κοντινή παραλία της πόλης). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιήσουν αυτήν την τεχνική για να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενθαρρύνουν τη συζήτηση ώστε να επιτύχουν μια καλύτερη κατανόηση της σύνδεσης πολιτισμικών και περιβαλλοντικών θεμάτων. Επιπλέον η τεχνική αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους προς την κατεύθυνση ενός τρόπου ζωής προσανατολισμένου στην αειφορία και στην φροντίδα του περιβάλλοντος. Καθώς οι μαθητές δημιουργούν, γράφουν, αλληλεπιδρούν και συζητούν για τις ιδέες τους πάνω σε μια ιστορία, μοιράζονται



τις γνώσεις τους και τις διαφορετικές προσεγγίσεις τους για λύσεις σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας. Οι Hughes, et al. (2015) αναφέρουν 4 περιπτώσεις αξιοποίησης αυτής της τεχνικής σε σχολεία της Πενσυλβάνιας, του Κολοράντο και του Τέξας. Συγκεκριμένα σε σχολείο του Τέξας αξιοποιήθηκε αυτή η τεχνική σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. για το νερό όπου οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν τις δικές τους ιστορίες τις οποίες παρουσίασαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Η τεχνική της δημιουργίας και αφήγησης ιστοριών είναι ένας τρόπος να επιτύχουμε την φανταστική απεικόνιση του κόσμου που θα θέλαμε να ζήσουμε και ως εκ τούτου μας δίνει την ελπίδα της δημιουργίας ενός τέτοιου κόσμου (Forbes, 2002). Επίσης μέσα από αυτήν την τεχνική οι μαθητές αποκτούν μια καλύτερη αίσθηση για την κατάσταση του περιβάλλοντος, για την σχέση τους με αυτό και για τις σχέσεις μεταξύ τους.

Οι Inwood, et al. (2017), επισημαίνουν ότι γενικότερα οι τέχνες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η συμμετοχική δημιουργική γραφή και η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους, μπορούν να καλλιεργήσουν την φαντασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα αναφορικά με περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι πόλεις μπορούν να προσφέρουν ποικίλους χώρους για περιβαλλοντική εικαστική έκφραση όπως για παράδειγμα θα μπορούσαν να είναι πάρκα, δρόμοι, σοκάκια, ταράτσες, κ.α.. Μάλιστα ο Eisner (2002) αναγνώρισε την ομοιότητα μεταξύ των τεχνών και των επιστημών: *“οι επιστήμονες και οι καλλιτέχνες συλλαμβάνουν όχι μόνο τί πραγματικά είναι ό,τι αντιλαμβάνονται, αλλά και φαντάζονται τί θα μπορούσε να είναι και έπειτα χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, τις τεχνικές τους δεξιότητες και τις ευαισθησίες τους για να επιδιώξουν αυτό που φαντάζονται”*.

Επίσης μία τεχνική που συνδυάζει την συμμετοχική δημιουργική γραφή για το αστικό περιβάλλον με τις νέες τεχνολογίες είναι το *Urban Digital Storytelling* (Daskolia, et al., 2017). Δηλαδή αφού δημιουργηθεί μια ιστορία από τους μαθητές, τότε αυτή μπορεί να αποτελέσει το σενάριο για τη δημιουργία μια ταινίας μικρού μήκους μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η δημιουργία και διήγηση ιστοριών παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθρώπινης επικοινωνίας και στην αποτύπωση των ιδεών και συναισθημάτων μέσα από την κατανόηση της σχέσης αιτίας/αποτελέσματος. Βοηθάει επίσης στην κατανόηση ενός συμπλέγματος εννοιών και ζητημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία καθώς και στην διαμόρφωση τόσο της προσωπικής όσο και της συλλογικής μας ταυτότητας σε σχέση με την πολιτιστική μας κληρονομιά. Η τεχνική του *Digital Storytelling*, η δημιουργία και το μοίρασμα μιας ιστορίας με την χρήση της τεχνολογίας, έχει μια προσθετική αξία στην μάθηση. Ιδιαίτερα δε σε ένα αστικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των σχέσεων μας με τον τόπο, της πολυπλοκότητας των προβλημάτων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρωπογενών και των φυσικών στοιχείων σε μια πόλη. Οι μαθητές μέσα από την ιστορία που καλούνται να δημιουργήσουν έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν ότι επιθυμούν να κάνουν σε συγκεκριμένα μέρη στην πόλη τους.

Κατανοούν την πραγματικότητα που βιώνουν και τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας τους σε σχέση με τον τόπο που ζουν (Daskolia, Kynigos & Makri, 2015).

Όμως στην δική μας περίπτωση, ενώ προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε αυτήν την τεχνική, δεν τα καταφέραμε αφού το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που υλοποιήσαμε μπορεί να οδήγησε στη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, όμως στην πραγματικότητα το σενάριο της ταινίας δεν βασίστηκε απόλυτα στη συλλογική περιβαλλοντική ιστορία που έγραψαν οι μαθητές με θέμα την «κοντινή παραλία» της πόλης. Δυστυχώς ο εμπνευστής του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής τροποποίησε την ιστορία αυτή ώστε να την προσανατολίσει στο μεταναστευτικό ζήτημα που επικρατούσε έντονα την περίοδο αυτή. Έτσι η ταινία μικρού μήκους που γυρίστηκε τελικά και την οποία σκηνοθέτησε ο ίδιος δεν βασιζόταν απόλυτα στην αρχική ιστορία που έγραψαν τα παιδιά. Επίσης προκάλεσε και ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών για τους πρωταγωνιστικούς ρόλους και συναισθήματα ματαίωσης σε κάποιους μαθητές που δεν επιλέγησαν σε πρωταγωνιστικό ρόλο.

Η δημιουργία ιστοριών μέσω της συμμετοχικής δημιουργικής γραφής είναι μια κοινωνική δραστηριότητα αφού η ιστορία που δημιουργείται είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ κάποιων ατόμων και αώτερος στόχος είναι το μοίρασμα (Dettori, 2012). Έτσι μέσω αυτής της παιδαγωγικής τεχνικής δίνεται η ευκαιρία οι μαθητές να εκφράσουν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και συναισθήματα και να αναπτύξουν την προσωπική και την συλλογική τους ταυτότητα (Bruner, 1990). Επιπλέον η συμμετοχική δημιουργική γραφή είναι μια συλλογική δραστηριότητα αφού οδηγεί σε μια ενιαία οπτική η οποία όμως προκύπτει μέσα από την σύνθεση προσωπικών ιστοριών των μαθητών δίνοντας τους την ευκαιρία να ενώσουν τις διαφορετικές τους φωνές.

### 7<sup>η</sup> Δράση: Αισθητική Αναβάθμιση Κεντρικού Πάρκου της πόλης

Σύμφωνα με τους Brown, et al. (2015) για ένα επιτυχημένο και ελκυστικό πρόγραμμα Π.Ε. εκτός τάξης δεν χρειάζεται η πρόσβαση σε εκτεταμένες περιοχές της άγριας φύσης. Με τον κατάλληλο σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Π.Ε. διαθεματικής μάθησης σε ένα αστικό πάρκο. Τα αστικά πάρκα μπορούν να αξιοποιηθούν ως υποστηρικτικό πλαίσιο για την διδασκαλία των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις με το τοπικό περιβάλλον που να έχουν νόημα για αυτούς. Τα πάρκα μπορούν να αξιοποιηθούν ως διαθεματικό πλαίσιο μάθησης σε όλη την διάρκεια του χρόνου, αφού αποτελεί μια σύνθεση από ποικίλα συστήματα ζωής προσφέροντας έτσι την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες σε κάθε μάθημα. Σε όλες τις πόλεις υπάρχει πρόσβαση σε πάρκα μικρής ή μεγάλης έκτασης. Η πρόσβαση αυτή προσφέρει για στους μαθητές την αίσθηση της απόδρασης από την σχολική τάξη και της βιωματικής μάθησης εκτός τάξης. Έτσι οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να εμπλουτίσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα μέσα από διαδραστικές εμπειρίες εκτός τάξης πολύ πιο σημαντικές για τους μαθητές από ότι θεωρητικές παρουσιάσεις μέσα στην τάξη (Knapp, 1996). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πολλές γνώσεις σε ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης όπως είναι ένα πάρκο της γειτονιάς τους ακόμα κι αν η μάθηση αυτή συντελείται κάτω από αντίξοες καιρικές συνθήκες. Άλλωστε ο φυσικός κόσμος δεν είναι στατικός αλλά αλλάζει στην διάρκεια του χρόνου ανάλογα με την εποχή και τις καιρικές συνθήκες. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επισκέπτονται το πάρκο σε διαφορετικές εποχές ακόμα και το χειμώνα όταν κάνει κρύο ή όταν βρέχει. Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος στην διάρκεια του χρόνου, τότε μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα πως λειτουργεί ένα οικοσύστημα.

Από το 1995 οι Milton, et al. διερεύνησαν τις επιδράσεις στους μαθητές από την συμμετοχή τους σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα Π.Ε. σε ένα πάρκο. Στην έρευνα συμμετείχαν 2 τάξεις. Στην μία τάξη οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα ενώ στην άλλη τάξη οι μαθητές διδάχτηκαν τα ίδια γνωστικά αντικείμενα εντός τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και τις δύο τάξεις υπήρξε ενίσχυση των γνώσεων αλλά μόνο στην πρώτη τάξη παρατηρήθηκαν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον.

Επιπλέον, η Berry (2015) καταγράφει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα υλοποίησης προγράμματος Π.Ε. στο “Central Park”, ένα από τα πιο γνωστά και επισκέψιμα αστικά πάρκα της Ν. Υόρκης. Όπως αναφέρει, με δεδομένο ότι το επισκέπτονται κάθε χρόνο 40 εκατομμύρια άνθρωποι, το πάρκο αυτό αποτελεί ένα σημαντικό σύνδεσμο των κατοίκων της Ν. Υόρκης με το φυσικό περιβάλλον. Το 1980 ιδρύθηκε μία μη κερδοσκοπική οργάνωση για τη διαχείριση και αναβάθμιση του πάρκου. Οι συμμετέχοντες στην οργάνωση προσπαθούσαν να εμπλέξουν τους επισκέπτες του πάρκου στην προσπάθεια αυτή. Η Berry, ως “Education Coordinator” σε αυτήν την οργάνωση, σχεδίασε και εφάρμοσε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές Γυμνασίου σχετικά με το φυσικό περιβάλλον σε αστικές περιοχές όπως ήταν αυτό το αστικό πάρκο της Ν. Υόρκης. Στο συγκεκριμένο πάρκο υπάρχουν 80 στρέμματα δάση. Έτσι στόχος ενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, με τίτλο “ROOTS”, ήταν να μάθουν οι μαθητές για την οικολογία στα αστικά δάση μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων αποκατάστασης και αναβάθμισης. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν 15 μαθητές κάθε φορά. Η επιλογή γινόταν μέσω αξιολόγησης των αιτήσεων τους. Οι μαθητές εργαζόταν εθελοντικά μια φορά την βδομάδα για ένα ολόκληρο εξάμηνο. Τα μέλη της οργάνωσης προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν μια σύνδεση με το πάρκο, αφού πολλοί από αυτούς δεν το είχαν επισκεφτεί ποτέ στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Έτσι ένιωθαν άβολα σε ένα τόσο διαφορετικό περιβάλλον από αυτό της τάξης τους. Βασικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες όπως η απομάκρυνση ξενικών ειδών “εισβολείς”, η φύτευση ντόπιων ειδών βλάστησης, η συντήρηση μονοπατιών και ο έλεγχος της διάβρωσης. Ελάχιστοι μαθητές είχαν έως τότε την ευκαιρία στο σπίτι τους ή στο σχολείο να συμμετέχουν σε βιωματικές δράσεις στον

πραγματικό κόσμο (real word activities) και να κατανοήσουν στην πράξη έννοιες που μάθαιναν θεωρητικά, όπως για παράδειγμα η σύνδεση της συμπίκνωσης τους εδάφους και της διάβρωσης, η εξάπλωση των ξενικών ειδών, κ.α. Στο πλαίσιο του προγράμματος αξιοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η μαγνητοφώνηση των παρατηρήσεων που έκαναν οι μαθητές για τα φυτά. Σημαντικές προκλήσεις που αναδύθηκαν στην πορεία ήταν θέματα σχετικά με τον καιρό, πως οι ίδιοι οι μαθητές θα ανέλυναν τα δεδομένα και πώς θα συνέδεαν την εργασία τους στο πάρκο με το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον.

Ο Tan (2013) αναφέρει ότι στην Σιγκαπούρη κάποια σχολεία υιοθετούν χώρους πρασίνου, όπως ένα πάρκο και υλοποιούν εκεί δράσεις πεδίου.

#### *8<sup>η</sup> Δράση: Ανοιξιάτικη Φυσική Σπορά σε παρτέρια της γειτονιάς και της παραλίας*

Στη δράση αυτή οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέλαβαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και δίδαξαν σε μικρότερους μαθητές του σχολείου πώς να δημιουργούν μπαλίτσες με σπόρους και πώς αυτές μπορούν να τις αξιοποιήσουν για να πρασινίσουν τα παρτέρια του σχολείου, της γειτονιάς και της παραλίας. Οι Lee & Murdock (2001) υποστηρίζουν πως όταν μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας “διδάξουν” μαθητές μικρότερης ηλικίας τότε αυτό έχει θετικές επιδράσεις και στις δύο ομάδες μαθητών. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στην Νέα Υόρκη το καλοκαίρι του 2015. Έτσι στο Cornell University 20 μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά σύντομων επιμορφωτικών σεμιναρίων και στη συνέχεια ανέλαβαν να διδάξουν άλλους μικρότερους μαθητές σε ένα πρόγραμμα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πώς να δημιουργούν μπάλες φυσικής σποράς με σπόρους “Pollinator Seed Bobs” και πως αυτές μπορούν να πεταχτούν σε περιοχές της πόλης που είναι χωρίς πράσινο ώστε να δώσουν ζωή μέσα από την ανάπτυξη κάποιων φυτών. Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα στην εκδήλωσης λήξης συμμετείχαν πάνω από 400 μαθητές και ενήλικες.

Σε αυτήν την δράση ήρθαν να βοηθήσουν και κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι ήταν μεγαλύτερης ηλικίας (γονείς των μαθητών, εθελοντές κοινωνικής συλλογικότητας). Αφού ολοκλήρωσαν τις μπαλίτσες με τους ανοιξιάτικους σπόρους οι μαθητές μας ασχολήθηκαν με τη φύτευση του λαχανόκηπου με φυτά που φυτεύονται την άνοιξη (ντομάτες, μελιτζάνες, κολοκύθια, καρπούζια, κ.α.)

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν συλλογικά στην προσπάθεια βελτίωσης του τοπικού τους περιβάλλοντος μέσα από ένα πνεύμα κοινωνικής συνοχής που μπορεί να αναπτυχθεί όταν άνθρωποι από διαφορετικές γενιές εργάζονται μαζί στις πόλεις (Harris, 2009).

#### *9<sup>η</sup> Δράση: Συλλογική Δράση στη γειτονική παραλία με πολλές παράλληλες δραστηριότητες (καθαρισμός, φύτευση, περιβαλλοντική τέχνη, παιχνίδια, κ.α.)*

Κατά τη δράση αυτή μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, του σχολείου μας καθώς και γειτονικών σχολείων, εθελοντές και μέλη τοπικών φορέων συναντήθηκαν μια Κυριακή στην παραλία απέναντι από το σχολείο έπειτα από πρωτοβουλία των μαθητών που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένης στον τόπο. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν καθόλη την διάρκεια της ημέρας δραστηριότητες περιβαλλοντικής και αισθητικής αναβάθμισης της παραλίας (καθαρισμός, φύτευση σε παρτέρια, κατασκευή επιδαπέδιων παιχνιδιών, δημιουργία graffiti σε τοίχους, συντήρηση και καλλωπισμός κατασκευών όπως παγκάκια, κάδοι, κ.α.

Σύμφωνα με τους Roche, et al. (2015) οι δραστηριότητες περιβαλλοντικής φροντίδας μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης η οποία είναι απαραίτητη για την αλλαγή της κοσμοθεωρίας μας από ανθρωποκεντρική σε οικοκεντρική. Μια τέτοια αλλαγή θα ήταν σημαντική στην προώθηση της αειφορίας στο μέλλον. Η εμπλοκή των νέων που ζουν σε μια πόλη όσο νωρίτερα γίνεται στην ηλικία τους σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες, μπορεί να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν δεξιότητες δράσης και να τους προετοιμάσει ώστε να αντιμετωπίσουν κοινωνικές και οικολογικές προκλήσεις καθώς οι άνθρωποι σταδιακά μετακινούνται στις πόλεις. Έτσι εμπλέκοντας νέους ανθρώπους σε δράσεις φροντίδας του περιβάλλοντος, στα αποτελέσματα των οποίων έχουν καθοριστική συμβολή, μπορεί να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη οικοκεντρικής θεώρησης του κόσμου και στην απόκτηση δια βίου δεξιοτήτων ανάληψης δράσεων.

Η προώθηση της περιβαλλοντικής φροντίδας μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά μέσω περιβαλλοντικών προγραμμάτων που βασίζονται σε βιωματικές δράσεις και ενδυναμώνουν την τάση εμπλοκής στο μέλλον σε κοινωνικές δράσεις για το περιβάλλον (Jensen & Schnack, 2006, Almers 2013). Η μετατόπιση από μια ανθρωποκεντρική σε μια οικοκεντρική θεώρηση του κόσμου είναι άλλωστε ο καθοριστικός δρόμος για την Αειφορία (Uhl, 2004) και οι άμεσες (βιωματικές) περιβαλλοντικές δράσεις μπορούν να ισχυροποιήσουν την οικολογική συνείδηση (Leopold, 1949) που αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την μετατόπιση αυτή. Η πρόκληση να αναπτύξουμε την φροντίδα για το περιβάλλον μέσα από την Αστική περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει γίνει στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ επιτακτική. Οι πόλεις άλλωστε αποτελούν οικοσυστήματα και η επαναθεώρηση του τρόπου ζωής στις πόλεις και του τρόπου διαχείρισης του φυσικού πλούτου μια πόλης μπορεί να μετατρέψει μια πόλη σε υψηλής ποιότητας αειφόρο οικοσύστημα (Newman & Jennings, 2008, Georgescu, Morefield, Bierwagen & Weaver, 2014). Οι δράσεις φροντίδας του περιβάλλοντος τυπικά υλοποιούνται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο βοηθάει να αναπτυχθεί η θετική αντίληψη για τον πώς οι συμμετέχοντες μπορούν να συμβάλλουν σε άμεσα αλλά και μελλοντικά αποτελέσματα (Yates, 1996) καθώς και να οδηγήσει μελλοντικά σε ακτιβισμό για την προώθηση της αλλαγής σε μια πόλη (Jensen & Schnack, 2006).

Οι Roche, et al. (2015) παρουσιάζουν δύο περιπτώσεις μελέτης (case studies) περιβαλλοντικής φροντίδας στις πόλεις. Στην 1<sup>η</sup> περίπτωση οι μαθητές της Ε΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στο Λας Βέγκας αφιέρωσαν μία ολόκληρη ημέρα σε ένα πάρκο κοντά στο σχολείο τους. Πριν την δράση κάποιος περιβαλλοντολόγος επισκέφτηκε το σχολείο και μίλησε στους μαθητές. Την ημέρα της δράσης οι μαθητές συνάντησαν και κάποιους εκπροσώπους του Δήμου και μίλησαν μαζί τους πριν αναλάβουν δράση για τον καθαρισμό και τον εξωραϊσμό του πάρκου καθώς και τη φύτευση νέων φυτών. Στο τέλος της δράσης η ομάδα μαθητών που είχε συγκεντρώσει τα περισσότερα σκουπίδια κέρδιζε κάποιο βραβείο. Όπως και στην περίπτωση την δική μας, οι μαθητές δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι θα ερχόταν με τις οικογένειες τους το επόμενο Σαββατοκύριακο για να συνεχίσουν την καθαριότητα και πως σχεδίαζαν να επισκέπτονται τακτικά το πάρκο για την παρακολούθηση της ανάπτυξης των φυτών που φύτεψαν.

Οι Adams, et al. (2017) υποστηρίζουν πως κοινωνικές δράσεις όπως συλλογική δημιουργία έργων τέχνης και η αναβάθμιση φυσικών περιοχών ενός τόπου θα μπορούσε να συμβάλλει στην συλλογική αντίληψη του τόπου που δίνει αξία στις οικολογικές πλευρές του τόπου.

Επίσης οι Krasny, et al. (2017) υποστηρίζουν πως οι περιβαλλοντικές δράσεις μπορούν να δομήσουν κοινωνικά δίκτυα και μέσω της συλλογικής εργασίας για ένα κοινό σκοπό να δομήσουν την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Η Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δίνει συχνά αυτή την δυνατότητα συλλογικών δράσεων φροντίδας του τόπου, όπως είναι για παράδειγμα ο *καθαρισμός παραλιών*. Μέσα από αυτές τις κοινές δράσεις ενισχύεται η συλλογική αποτελεσματικότητα (collective efficacy) και η αίσθηση της κοινότητας (sense of community). Η αίσθηση αυτή ενός ατόμου περιλαμβάνει 4 στοιχεία: την αίσθηση ότι ανήκει κάπου, την αίσθηση ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά συμμετέχοντας σε μια ομάδα, την πεποίθηση ότι μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα και την συναισθηματική σύνδεση με τον τόπο μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών. Εκτός όμως από τα παραπάνω κοινωνικά οφέλη, μέσα από συλλογικές κοινωνικές δράσεις, όπως ο καθαρισμός παραλιών, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα έχουν σημασία για τη ζωή τους και που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην δημιουργία αειφόρων πόλεων.

Το 2009 αναπτύχθηκε στην πόλη Boulder της Αμερικής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Κολοράντο μία πρωτοβουλία για την ανάπτυξη μιας πόλης φιλικής προς τα παιδιά. Συμμετείχαν πολλά σχολεία και πολλοί μαθητές όλων των ηλικιών οι οποίοι εργάστηκαν συμμετοχικά στον επανασχεδιασμό αστικών πάρκων, σχολικών προαύλιων χώρων, άλλων δημόσιων χώρων, και ανοιχτών χώρων σε γειτονιές. Για παράδειγμα στο σχολείο Boulder Journey School μαθητές ηλικίας 4 έως 5 ετών συμμετείχαν στον επανασχεδιασμό και αναβάθμιση ενός δημόσιου χώρου της πόλης μέσα από την φωτογράφιση και την ζωγραφική. Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτά τα projects που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της

πρωτοβουλίας, ενθαρρυνόταν να σκέφτονται διαρκώς τα δικαιώματα των άλλων και να δείχνουν ενσυναίσθηση απέναντι σε άλλους ανθρώπους και στη φύση (Derr & Tarantini, 2016).

10<sup>η</sup> Δράση: Τέχνη καθ' οδόν: Έκφραση περιβαλλοντικών μηνυμάτων στους τοίχους της παλιάς πόλης

Οι Adams, et al. (2017) υποστηρίζουν ότι μεταξύ των βιωματικών εμπειριών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αντίληψη του τόπου σε μια πόλη θα μπορούσε να είναι και η δημιουργία τοιχογραφιών και σε συνεργασία με καλλιτέχνες “του δρόμου” (street artists).

Οι Inwood, et. al (2017) πιστεύουν πως όταν τα παιδιά εκφράζονται ως καλλιτέχνες, μπορούν να εμπνευστούν, να πειραματιστούν και να βρουν ευφάνταστους τρόπους να προσεγγίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα στην πόλη τους. Μαθητές στο Runnymede - δημόσιο σχολείο στο Τορόντο, δημιούργησαν μια σειρά από ευφάνταστα εικαστικά έργα στους τοίχους τα οποία σχετιζόταν με περιβαλλοντικά προβλήματα στην πόλη τους όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, καταστροφή οικοτόπων, επεμβατικά είδη φυτών, κ.α.. Έτσι οι μαθητές δίνουν μια άλλη διάσταση στη φωνή τους προτείνοντας ευφάνταστες λύσεις αειφορίας.

Στη δική μας περίπτωση, οι μαθητές έγραψαν μηνύματα αναφορικά με την πόλη έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και όπως την βιώνουν καθημερινά. Τα μηνύματα που έγραψαν είχαν σχέση με όλα όσα τους είχαν προβληματίσει κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε.. Τα μηνύματα αυτά ήταν συχνά αντικρουόμενα. Δηλαδή ανέφεραν πως την πόλη τους την αγαπούν και τους αρέσει που ζουν σε αυτήν αλλά από την άλλη πλευρά επισημαίνουν πολλά προβλήματα: Ενδεικτικά κάποια από αυτά τα μηνύματα ήταν τα εξής: «Μια πόλη χωρίς πράσινο - πόλη χωρίς φροντίδα - όμορφο στην καρδιά μας, άσχημο στην ματιά μας» «Μια πόλη που είναι πολύ ωραία -Μια πόλη που μπορεί να γίνει καλύτερη» «Η προσπάθεια μετράει - Προσπάθησε για ένα καλύτερο αύριο» «Μια αγαπημένη πόλη ☺ - Μια εγκαταλελειμμένη πόλη ☹»

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως μέσα από όλες τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές τεκμηριώνεται πως σχεδόν σε όλες τις δράσεις που υλοποιήσαμε, ακολουθήσαμε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που απορρέουν από τις αρχές της Α.Π.Ε..

## 4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.2.1. Επίδραση της συμμετοχής της ερευνήτριας στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στην ίδια

Εδώ οφείλω να ομολογήσω πως κατά την έναρξη της Ε.Δ. φιλοδοξούσα να είναι μια χειραφετική έρευνα επηρεασμένη από της μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Όμως τελικά στην πορεία αποδείχτηκε πως εφάρμοσα την τεχνική μορφή της Ε.Δ. (Κατσαρού, 2016). Ενώ λοιπόν ασπαζόμουν θεωρητικά τις αρχές της χειραφετικής μορφής της Ε.Δ., αποδείχθηκε πως στην πράξη ήταν πολύ δύσκολο να την εφαρμόσω. Έτσι στην παρούσα έρευνα ακολούθησα στην πράξη κάποιες πολύ υποκειμενικές αντιλήψεις για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της, με αποτέλεσμα τελικά να μην ακολουθήσω πιστά τις βασικές της αρχές της χειραφετικής μορφής της Ε.Δ., αφού παρέμεινα βαθιά επηρεασμένη από μια περισσότερο θετικιστική προσέγγιση της έρευνας. Όταν ξεκίνησα λοιπόν τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής μεθοδολογίας κατά την εκπόνηση της διδακτορικής μου εργασίας, ήμουν πολύ επηρεασμένη από την προηγούμενη αυτή εμπειρία που είχα από την μεταπτυχιακή μου εργασία. Όμως καθώς ασχολήθηκα στην πορεία πολύ πιο επιστημολογικά, συνειδητοποίησα πως η Ε.Δ. είναι πολύ δύσκολη μορφή έρευνας και πως είναι πολύ δύσκολο να ακολουθηθεί στην πράξη πιστά η ερευνητική αυτή μεθοδολογία. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ακολουθούν την μεθοδολογία της Ε.Δ. αλλά στην πραγματικότητα απέχουν πολύ από τις βασικές αρχές της (Νομικού, 2017).

Φτάνοντας, όμως στο στάδιο αυτό της συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, και έχοντας πια μια απόσταση από την όλη ερευνητική διαδικασία, θεωρώ ότι είμαι σε θέση να κάνω έναν συνολικό αναστοχασμό σε ό,τι αφορά στη δική μου συμμετοχή στην έρευνα. Αρχικά οφείλω να παραδεχτώ πως ως ερευνήτρια δυσκολεύτηκα πολύ να δω τα πράγματα μέσα από διαφορετικές ερευνητικές οπτικές γωνίες και να αναθεωρήσω τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις μου. Στην φάση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και της ερμηνείας τους, προσπάθησα με την βοήθεια της επόπτρια καθηγήτριας να έχω μία στάση κριτική απέναντι στις κυρίαρχες θεωρίες μου και να δεχτώ κάποιες άλλες ερμηνείες που ερχόταν σε αντίθεση με τις δικές μου προϋπάρχουσες αντιλήψεις (όπως για παράδειγμα την αντίληψη μου πως θα έπρεπε να καταλήξω οπωσδήποτε σε αποτελέσματα που να έδειχναν βελτίωση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης που ήθελα να αλλάξω). Έτσι οφείλω να επισημάνω πως σε όλη την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είχα ως βασικό στόχο μου να απαντήσω θετικά στα ερευνητικά μου ερωτήματα. Επιπλέον ίσως προσωπικά, έχοντας τον ρόλο της διευκολύντριας της Ε.Δ. να ακολουθούσα υποσυνείδητα κάποιες μορφές συμπεριφοράς που παρέπεμπαν σε «χειραγώγηση» των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Ίσως κατά βάση και εγώ να ήθελα να έχω τον έλεγχο στην διάρκεια των δράσεων Π.Ε. ώστε τελικά να μην άφηνα πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν οι ίδιοι πολύ ενεργά.



Άλλωστε ενδόμυχα η προσωπική μου πρακτική αναφορικά με την Ε.Δ. ήταν επηρεασμένη από την εμπειρία που είχα από την υλοποίηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας (Φιλιππάκη, 2008) όπου είχα επιλέξει την Ε.Δ. ως ερευνητική προσέγγιση. Ο βασικός λόγος που στην μεταπτυχιακή μου εργασία είχα επιλέξει να εφαρμόσω την ερευνητική προσέγγιση της Ε.Δ. ήταν το γεγονός πως στα μαθήματα που παρακολούθησα τότε για την «Μεθοδολογία της Έρευνας» είχα γοητευτεί από μια διδασκαλία της καθηγήτριας κ. Πηγιάκη για αυτήν την μορφή έρευνας. Με είχε γοητεύσει κυρίως το γεγονός πως μέσα από μια τέτοια μορφή έρευνας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δική τους φωνή για το τί συμβαίνει στην εκπαιδευτική πράξη και τί πρέπει να αλλάξει, έτσι που οι όποιες αλλαγές δεν θα επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω αλλά θα προωθούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όμως, έχοντας ως προηγούμενη εμπειρία τη διεξαγωγή της μεταπτυχιακής μου εργασίας (που ολοκληρώθηκε περίπου 4 χρόνια πριν καταθέσω την πρόταση για εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής) ήμουν αρχικά δέσμια κάποιων εσφαλμένων αντιλήψεων που είχα τότε για το πώς υλοποιείται μία Ε.Δ.. Τότε είχα ακολουθήσει μια γραμμική πορεία στην υλοποίηση των δράσεων, σαν να ανέβαινα μια σκάλα με στόχο να φτάσω στην κορυφή, χωρίς να κάνω ενδιάμεσες στάσεις για αναστοχασμό και επανασχεδιασμό της πορείας της έρευνας. Έτσι όταν ξεκίνησα τον σχεδιασμό της διδακτορικής μου έρευνας είχα ως παρακαταθήκη αυτές τις εσφαλμένες αντιλήψεις για την Ε.Δ.. Μάλιστα όταν κατέθεσα το ερευνητικό σχέδιο στο Ι.Ε.Π. τον Ιούνιο του 2014 νόμιζα πως όλα ήταν εντάξει. Χρειάστηκε ένας χρόνος με συνεχή επικοινωνία με την επόπτρια καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη αλλά και με την συνεπόπτρια κ. Κατσαρού, η οποία έχει ασχοληθεί ως ακαδημαϊκός πάρα πολύ με την Ε.Δ., ώστε τελικά να πάρω την έγκριση για την διεξαγωγή της έρευνας. Όταν αρχές του Σχ. Έτους 2015 – 2016 ξεκίνησα την υλοποίηση της, είχα ένα αρχικό ερευνητικό σχέδιο εγκεκριμένο από το Ι.Ε.Π. αλλά δυστυχώς δεν είχα απαλλαγεί εντελώς από τις αρχικές μου αντιλήψεις. Σε κατ' ιδίαν συναντήσεις και συζητήσεις που είχα με την επόπτρια και με την συνεπόπτρια στην αρχή της Ε.Δ. άρχισα να αντιλαμβάνομαι σε μεγάλο βαθμό τις παρανοήσεις που είχα. Επιπλέον διάβασα πολλά άρθρα σχετικά με την Ε.Δ., πολλά από τα οποία ήταν διαθέσιμα στο ηλεκτρονικό περιοδικό Action Research του Πανεπιστημίου Κρήτης, του οποίου την επιμέλεια έχει η κ. Κατσαρού.

Όμως δυστυχώς συχνά οι προηγούμενες αντιλήψεις είναι τόσο βαθιά ριζωμένες που συνειδητοποίησα πως δεν αλλάζουν εύκολα. Έτσι ενώ πίστευα ότι είχα κατανοήσει τις παρανοήσεις μου και είχα φτάσει σε ένα υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης για το τί πραγματικά είναι η Ε.Δ. και πώς υλοποιείται, δυστυχώς στην πράξη ακολούθησα κάποιες εσφαλμένες πρακτικές που με οδήγησαν σε πολλές «αστοχίες». Τέτοιες «αστοχίες» ήταν οι εξής:

α) νόμιζα πως ο ρόλος ο δικός μου ήταν μόνο αυτός της συντονίστριας και της διευκολύντριας της Ε.Δ.. Νόμιζα πως το αντικείμενο της έρευνας μου ήταν μόνο οι αλλαγές που θα συνέβαιναν στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθώντας να ερευνήσω τις αλλαγές σε όλους τους άλλους συμμετέχοντες σε

αυτήν την διαδικασία εκτός από τις αλλαγές σε μένα προσωπικά (στις δικές μου αντιλήψεις και στάσεις). Έτσι στο προσωπικό μου Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης κατέγραφα μόνο τις παρατηρήσεις μου σε σχέση με τους άλλους (κυρίως μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς, καθώς και άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία). Το αποτέλεσμα ήταν να έχω έναν τρόπο γραφής στο προσωπικό μου ημερολόγιο ουδέτερο και αποστασιοποιημένο συναισθηματικά. Δηλαδή δεν έκανα έναν εσωτερικό αναστοχασμό για το πώς πήγε η κάθε δράση (π.χ. Αν είχα δυσκολίες; Τί δεν πήγε καλά; Γιατί; κ.α.). Επιπλέον δεν κατέγραφα τις δικές μου προσδοκίες, τις απογοητεύσεις μου, τους φόβους μου, κ.τ.λ.. Έτσι με βάση τις 5 κατευθύνσεις που προτείνει η Αυγητίδου (2011) στην καταγραφή παρατηρήσεων του Προσωπικού Ημερολογίου του ερευνητή σε μία Ε.Δ., εγώ ακολούθησα μόνο την πρώτη κατεύθυνση. Συγκριμένα προτείνει να καταγράφονται στοιχεία που απαντούν σε ερωτήσεις, όπως: α) *Τί συμβαίνει;* (περιγραφή) β) *Πώς το καταλαβαίνω;* (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία) γ) *Τί μπορώ να κάνω;* (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία) δ) *Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου;* (έλεγχος των αποτελεσμάτων) ε) *Ποιά δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια;* (αναστοχασμός). Τις κατευθύνσεις αυτές που προτείνει η Αυγητίδου για την καταγραφή του Ημερολογίου των εκπαιδευτικών-ερευνητών σε μία Ε.Δ., στην δική μας έρευνα τις ακλουθήσαμε μόνο στις Συζητήσεις Αναστοχασμού που είχαμε μεταξύ μας μετά από κάθε δράση και κυρίως μετά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου της Ε.Δ..

β) είχα αρχικά την αντίληψη ότι θα έπρεπε να ακολουθήσω το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως το είχαμε σχεδιάσει και υποβάλει (ως υπηρεσιακή υποχρέωση) προς έγκριση στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάθε φορά που διαπίστωνα πως οι μαθητές επιθυμούσαν κάτι διαφορετικό από αυτό που είχε συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό ή κάθε φορά που τους την πορεία προέκυπταν διαφορετικά δεδομένα και χρειαζόταν να γίνει αναπροσαρμογή με βάση τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, εγώ είχα σοβαρές επιφυλάξεις για το ότι δεν θα πετύχαινε ο «επί χάρτου» σχεδιασμός που θεωρούσα πως ήταν άψογος. Έτσι ήμουν πολύ επιφυλακτική στην υιοθέτηση νέων προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. αλλά και τους μαθητές.

γ) κάθε φορά που κάναμε συζητήσεις αναστοχασμού με τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. στο γραφείο μου αλλά και με τους μαθητές μέσα στην τάξη μετά από κάθε δράση, ήμουν επιφυλακτική απέναντι στο ενδεχόμενο να έκαναν κάποιες αρνητικές αξιολογήσεις στη δράση ή να κατέληγαν στο να προτείνουν κάποια διαφορετική πορεία από αυτή που είχα στο μυαλό μου. Το ίδιο επιφύλαξη είχα και στις συναντήσεις με την επόπτρια κ. Καλαϊτζιδάκη και την συνεπόπτρια κ. Κατσαρού που ως κριτικοί φίλοι επισήμαιναν κάποιες παραλήψεις και έκαναν κάποιες επισημάνσεις που συχνά τις εκλάμβανα όχι ως βοήθεια για βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας αλλά ως αρνητική κριτική. Θεωρούσα πως η

συνειδητοποίηση πως κάτι δεν πήγε καλά θα ήταν συνώνυμη με την παραδοχή μιας αποτυχίας. Έτσι σε κάθε αναστοχαστική διαδικασία απέφευγα να αναρωτηθώ αν υπήρξαν αποτυχίες ή έστω αστοχίες.

δ) όλα τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεγα στην διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τα αρχειοθετούσα με στόχο να κάνω την ανάλυση τους αφού ολοκλήρωνα τη συλλογή τους. Πίστευα πως αν προχωρούσα ταυτόχρονα στην υλοποίηση των δράσεων, στις συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, στην καταγραφή των δεδομένων και στην ανάλυση τους, θα έχανα τον έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι επέλεξα τον τεράστιο όγκο των ερευνητικών μου δεδομένων να τον διαχειριστώ στο τέλος του Σχ. Έτους 2015 – 2016 αφού θα είχε ολοκληρωθεί το πρόγραμμα Α.Π.Ε..

Ακόμα, ίσως μία αστοχία της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι δεν ζητήθηκε από την αρχή της Ε.Δ. να γράψουν οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. μια “Κριτική Αυτοβιογραφία”, αλλά τους δόθηκε στο τέλος ένα Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου. Ο κυρίως λόγος που δεν ζητήθηκε από την αρχή να καταγράψουν οι εκπαιδευτικοί μια “Κριτική Αυτοβιογραφία” ήταν ο φόβος μου μήπως κουράσω τους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργήσω από την αρχή μία επιφύλαξη να συμμετέχουν στην Έρευνα-Δράση, νιώθοντας την ανησυχία ότι θα επιβαρυνθούν πολύ με γραπτές καταγραφές

Συνοψίζοντας θα έλεγα πως προσωπικά, ως ερευνήτρια, κατάφερα να κατανοήσω καλύτερα την ερευνητική αυτή μεθοδολογία και να αντιληφθώ τις αρχικές μου παρανοήσεις μέσα από τις συζητήσεις που είχα με την επόπτρια καθηγήτρια που είχε το ρόλο του κριτικού φίλου στις συναντήσεις μας κατά της διάρκεια της Ε.Δ... Σταδιακά λοιπόν είχα μια προσωπική ανάπτυξη στον τομέα της ερευνητικής μεθοδολογίας. Προσωπική ανάπτυξη όμως θεωρώ πως είχα και στον τομέα της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού στην πορεία διαπίστωσα πως υπήρξε αλλαγή των προσωπικών μου θεωριών και πρακτικών. Ξεκίνησα αρχικά ακολουθώντας “εργαλειακές” προσεγγίσεις (instrumental approaches) σύμφωνα με τους Wals et al. (2008) και έφτασα βήμα βήμα να υιοθετώ “χειραφετικές” προσεγγίσεις (emancipatory approaches). Οι Wals et al. (2008) υποστηρίζουν πως οι ενήλικες (συνήθως οι εκπαιδευτικοί) προσδοκούν μία επιθυμητή περιβαλλοντική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα ενός προγράμματος Π.Ε. και με βάση αυτόν τον στόχο, σχεδιάζουν για τους μαθητές τους από πριν την κάθε δραστηριότητα, ακολουθώντας έτσι “εργαλειακές” προσεγγίσεις. Από την άλλη πλευρά οι Wals et al. (2008) αντιπαραβάλλουν τις “χειραφετικές” προσεγγίσεις, όπου ένα πρόγραμμα Π.Ε. δεν σχεδιάζεται από την αρχή σε κάθε στάδιο του, αλλά έχει μια ανοιχτή πορεία που βασίζεται εξελικτικά στο μαθησιακό πλαίσιο και τις ανάγκες των μαθητών που αναδύονται σε κάθε στάδιο της πορείας του προγράμματος Π.Ε..

#### 4.2.2. Επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στους ίδιους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο., προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολύ περιορισμένες αναφορές στον ρόλο το δικό τους, δηλαδή στην αντίληψη τη δική τους για την πορεία της έρευνας. Εξάλλου η περιορισμένη καταγραφή σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών της Π.Ο. πιθανά να είναι δικαιολογημένη αφού, σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), η όποια αλλαγή στις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη, πολύ περισσότερο δε όταν αυτές δεν εκφράζονται ρητά. Όμως, μέσα από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή των μαθητών, αντανακλώνται οι θεωρίες τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η δική τους φιλοσοφία για την εκπαίδευση που παραπέμπει σε συντηρητικές αντιλήψεις και πρακτικές (π.χ. δασκαλοκεντρική προσέγγιση, προσκόλληση στα αναλυτικά προγράμματα, κ.α.).

Επίσης θα μπορούσα να αποδώσω τις περιορισμένες αναφορές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. στον ρόλο το δικό τους στην Ε.Δ. στο γεγονός ότι, προσωπικά ως συντονίστρια της έρευνας, δεν εκχώρησα από την αρχή την συνυπευθυνότητα κατά τον σχεδιασμό της Ε.Δ. στους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως ήθελαν να τον αναλάβουν.

Όμως, τελικά μέσα από τη ανάλυση συνολικά όλων των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος Α.Π.Ε στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. φάνηκε πως υπήρξε επίδραση:

*α) στις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Π.Ο. και της ερευνήτριας σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” αλλά και στην Ε.Δ., συνειδητοποιώντας τις θετικές επιδράσεις αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης τόσο στους μαθητές τους, δίνοντας τους πολλές ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής σε βιωματικές δράσεις, όσο και στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα.*

*β) στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. και της ερευνήτριας καθώς και στις δυνατότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στο οποίο ενισχυόταν το αίσθημα ελευθερίας έκφρασης και δινόταν πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και δημιουργικού διαλόγου μεταξύ τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αλλά και η ερευνήτρια αναγνώρισαν τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους δινόταν μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ..*

Η αλλαγή των θεωριών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ. τονίζεται και από την Κατσαρού (2016), η οποία στο βιβλίο της «Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση» κάνει λόγο για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών τις οποίες διακρίνει σε «ρητές και άρρητες», τονίζοντας ότι οι «άρρητες» θεωρίες των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουν την Ε.Δ. γιατί διαμορφώνουν – σε ένα βαθμό - τις πρακτικές τους, τη σκέψη, τη δράση και τις αποφάσεις τους. Τονίζει ακόμα πως για να επέλθει η οποιαδήποτε αλλαγή (είτε στις πρακτικές των εκπαιδευτικών είτε στο σχολείο ευρύτερα) που αποτελεί στόχο της Ε.Δ. απαιτείται αλλαγή στις «άρρητες» θεωρίες τους, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολο να συμβεί. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προβάλλουν ισχυρές αντιστάσεις σε οποιαδήποτε αλλαγή. Οι αντιστάσεις αυτές προκύπτουν – κατά ένα μέρος – από τις «άρρητες» θεωρίες τους. Τις αντιστάσεις αυτές τις είδαμε και στην παρούσα έρευνα, αφού οι εκπαιδευτικοί ενώ φαινόταν θεωρητικά να υποστηρίζουν κάποιες αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές, στην πράξη αποδεικνυόταν πόσο δύσκολο ήταν για αυτούς να αλλάξουν πρακτικές χρόνων και να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές που σχετιζόταν και με τις αρχές της παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” και τις αρχές της Ε.Δ..

Έτσι σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. όσο και εγώ προσωπικά ως ερευνήτρια, παραδεχτήκαμε:

α) πόσο σημαντική είναι η εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης, συνειδητοποιώντας την ανάγκη να αφουγκράζονται περισσότερο την φωνή των μαθητών, υποστηρίζοντας επικουρικά την προσπάθεια υλοποίησης των δικών τους προτάσεων και ιδεών σε σχέση με την αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος καθώς και την ανάγκη ενίσχυσης του ισότιμου ρόλου των μαθητών στις ομαδοσυνεργατικές δράσεις για το τοπικό περιβάλλον.

β) πόσο σημαντικό είναι να δίνουν έμφαση στις φωνές των μαθητών τους, ακόμα και να είναι διαφορετικές από τις δικές τους, να ενισχύουν την θέση των λιγότερο ευνοημένων μαθητών όπως οι μαθητές των οποίων η γλώσσα και η κουλτούρα δεν είναι η επικρατούσα αλλά και των μαθητών με ε.ε.α.. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με τους Aguilar, et al. (2017) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η Α.Π.Ε. μπορεί να είναι *ενταξιακή* (inclusive). Αυτό σημαίνει ότι μέσω μιας “διαπολιτισμικής προσέγγισης” στη μάθηση, οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες απαιτείται να καλλιεργούνται μέσω αλληλεπιδράσεων σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η προσπάθεια βέβαια είναι πολύ δύσκολη και πολύ απαιτητική (Bennett, 2014).

Η δέσμευση πλέον τόσο για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. όσο και εμένα προσωπικά ως ερευνήτριας, ήταν να ενισχύσουμε περαιτέρω τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών μεταξύ των δύο γλωσσικών τμημάτων οι οποίοι είχαν όχι μόνο διαφορετική μητρική γλώσσα ομιλίας αλλά και διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα. Αυτό η δέσμευση, ως συμπέρασμα της έρευνας μας, συμφωνεί με

την Hammond (2014), η οποία μέσα από την πολυετή έρευνα της μίλησε στο βιβλίο της «Culturally Responsive Teaching and The Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students», για τις διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να καλύψουν το χάσμα μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα. Η Hammond αναφέρεται στις διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών και στον διαφορετικό τρόπο που νοηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους, καταλήγοντας να προτείνει στους εκπαιδευτικούς κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, η οποία μπορεί να ειπωθεί ως πραγματική τέχνη μιας πολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής.

Όμως, όπως αναφέραμε παραπάνω, ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας μας ήταν οι *αντιστάσεις* των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις παγιωμένες διδακτικές τους πρακτικές. Έτσι παρά την φαινομενική επίδραση το προγράμματος Α.Π.Ε στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Π.Ο., υπήρξαν αρκετές *δυσκολίες & επιφυλάξεις* τόσο ως προς την εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” όσο και της ερευνητικής προσέγγισης της Ε.Δ.. Οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν αυτές τις δυσκολίες και επιφυλάξεις τους στο ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου λόγω των πολλών τυπικών υποχρεώσεων, του καθημερινού φόρτου εργασίας, του τεράστιου όγκου διδασκτέας ύλης και της υπηρεσιακής υποχρέωσης κάλυψης των αναλυτικών προγραμμάτων. Βέβαια στην πορεία της Ε.Δ. οι επιφυλάξεις αυτές υποχώρησαν σε κάποιο βαθμό έτσι που οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν σταδιακά να διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους περισσότερο αποτελεσματικά βρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Αναφορικά με **την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μέσα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”**, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως ενδυναμώθηκαν επαγγελματικά αφού και την επόμενη σχολική χρονιά ζήτησαν μόνοι τους να συνεχίσουν υλοποιώντας ξανά την ίδια προσέγγιση. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με ένα από τα συμπεράσματα μιας μελέτης αξιολόγησης προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, με την ονομασία Place Education Evaluation Collaborative, (PEEC) στην οποία συμμετείχε η Powers (2004), έχοντας ως κύριο σκοπό να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Ένα από αυτά τα πλεονεκτήματα είναι ότι *ενεργοποιεί και ενδυναμώνει σημαντικά* τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στις ηγετικές τους ικανότητες και τους δίνει ευκαιρίες για απόκτηση αισθήματος ικανοποίησης σε επαγγελματικό επίπεδο.

Μια ακόμα έρευνα - αξιολόγηση προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, που έγινε από ερευνητές του *Harvard Graduate School of Education for the Rural Trust* (1999a, 1999b), παρουσιάζει

περιπτώσεις μελέτης σε σχολεία και τοπικές κοινότητες σε όλη την επαρχία της Αμερικής, στις οποίες η εκπαίδευση των μαθητών βασίζεται στην τοπική κοινότητα μακριά από διδακτικές προσεγγίσεις που παραπέμπουν σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και ενδυνάμωση.

Αυτό το συμπέρασμα συνηγορεί με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και σε μια Έρευνα-Δράση, αφού, όπως επισημαίνει η Κατσαρού (2016) ένα από τα χαρακτηριστικά της Ε.Δ. είναι ότι ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αυτή η θετική επίδραση αναδύθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη ΡΕΕC ενισχύεται ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις, η διάθεση τους για περαιτέρω επιμόρφωση, καθώς και η διάθεση συνεργασίας τους στην επαγγελματική τους πρακτική. Άλλωστε η εξασφάλιση της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα είναι το κλειδί στην εφαρμογή προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”.

Τη συνεργασία αυτή μεταξύ της διοίκησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, επισήμαναν και οι Howley, et al. (2011) οι οποίοι υλοποίησαν μία ποιοτική περίπτωση μελέτης σε ένα σχολείο στο Ohio της Αμερικής, όπου εφαρμόστηκε ερευνητικά η παιδαγωγική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας αφορούσαν: α) στην αλλαγή της στάσης των στελεχών διοίκησης του σχολείου (σεβασμός, προθυμία υποστήριξης, διευκόλυνση, παροχή μέσων, κ.α.) β) στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών (λιγότερη εστίαση στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, πρακτικές εστιασμένες περισσότερο στο τοπικό περιβάλλον, κ.α.), και γ) στα οφέλη των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Όμως μέσα από τη μελέτη των Howley, et al. (2011) αναδύθηκαν και κάποιες προκλήσεις (δυσκολίες) κατά την εφαρμογή της προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” που δύο από αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας: α) η πίεση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, και β) άσκοπη σπατάλη χρόνου των εκπαιδευτικών στην γραφειοκρατική διεκπεραίωση τυπικών υποχρεώσεων. Αναφορικά με τις δυσκολίες αυτές, οι Smith & Sobel (2004) τονίζουν ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να αγκαλιάσουν μια πρόκληση εφαρμογής της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, αφού οι απαιτήσεις της κάλυψης της διδακτέας ύλης σε ένα προ-υπαγορευμένο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν μία άλλη παιδαγωγική παρέμβαση πολύ πιο σύνθετη και δύσκολο να ελεγχθεί σε όλες τις διαστάσεις της. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. στην δική μας έρευνα, έδειξαν τη δυσκολία που είχαν να βγουν από τα προκαθορισμένα όρια της διδακτέας ύλης και του ασφυκτικού πλαισίου του ωρολογίου προγράμματος τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αναφορικά με τις προσεγγίσεις που ακολούθησαν τόσο κατά την συμμετοχή τους στην Ε.Δ. όσο και κατά την εφαρμογή του προγράμματος Π.Ε. φάνηκε πως δεν έκαναν αυτό που προτείνει η κ. Κατσαρού (2016), δηλαδή «λίγα βήματα πίσω» για να παρατηρήσουν τους μαθητές τους, να τους δώσουν ανεξαρτησία και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, να τους επιτρέψουν να μάθουν ο ένας από τον άλλον ή να μάθουν κάνοντας (ασφαλή) λάθη.

Αναφορικά με τις **θεωρίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Έρευνα-Δράση**, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στην αλλαγή τόσο των προσωπικών των θεωριών όσο κυρίως των πρακτικών τους ως προς την συμμετοχή τους στην Ε.Δ.. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε μια Έρευνα – Δράσης, η Μπούμπουρα (2010) υποστηρίζει πως η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Έρευνα-Δράσης, αν και αποτελεί πραγματική καινοτομία για τα εκπαιδευτικά θέματα στο ελληνικό σχολείο, δεν παύει να ενέχει δυσκολίες και περιορισμούς στην προσπάθεια υλοποίησης της αφού ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς προδιαγραφές. Εκείνο που κάνει ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα είναι ότι ο εκπαιδευτικός τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, δεν καλλιεργήθηκε με το συνεργατικό πνεύμα που θα του επέτρεπε να ανοίξει την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υιοθετήσει συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Η ίδια υποστηρίζει ακόμα πως σημαντικές δυσκολίες προέρχονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με μορφές αξιολόγησης που προϋποθέτουν αυτό-διερεύνηση και συλλογική στοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομάδας διδασκόντων. Προβλήματα πρακτικής φύσης ακόμα μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ερευνητής, όπως στενότητα χρόνου, μειωμένα ψυχικά αποθέματα, ανασφάλεια ως προς τις ικανότητές του και την αποτελεσματική ανταπόκριση του για να επιτελέσει ταυτόχρονα ένα διττό ρόλο, να διδάσκει και να διενεργεί έρευνα.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη συγκεκριμένη Ε.Δ. οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. άφησαν σε εμένα το βάρος του σχεδιασμού. Πιθανά αυτό να οφειλόταν στο γεγονός ότι θεωρούσαν πως κατείχα μια ιεραρχικά ανώτερη θέση ως Υποδιευθύντρια του σχολείου, οπότε ήθελαν να μου παραχωρούν πάντα τον πρώτο λόγο. Επιπλέον θεωρούσαν πως αφού εγώ είχα τον ρόλο της συντονίστριας της έρευνας είχα ιεραρχικά και την ευθύνη του σχεδιασμού. Άλλωστε όπως υποστηρίζει η Κατσαρού (2016) οι σχέσεις αυτές δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση αφού από κάθετες ιεραρχικά θα πρέπει να μετατραπούν σε οριζόντιες σε μια Ε.Δ.. Έτσι, ενώ φάνηκε πως βελτιώθηκε το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ μας και να ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν στις δράσεις, στην πραγματικότητα διατήρησαν τις αρχικές τους πρακτικές διστάζοντας να συμμετέχουν οι ίδιοι πολύ ενεργά και διατηρώντας μια στάση κάπως



αποστασιοποιημένη. Σύμφωνα με τους Stern & Hellquist (2017) για να μετατραπούν οι σχέσεις των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. από κάθετες σε οριζόντιες το κλειδί είναι η «εμπιστοσύνη». Έτσι, όταν επιτευχθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, η συνεργασία μεταξύ τους γίνεται ισότιμη και αποτελεσματική αφού νιώθουν ελεύθεροι στο να μοιραστούν ενδόμυχες σκέψεις να μιλήσουν ανοιχτά.

#### **4.2.3. Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε στις “Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους”**

Μέσα από τις αναλύσεις των προφορικών και γραπτών ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο προέκυψε ότι ενώ αρχικά είχε διαπιστωθεί παντελής έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, από τον 1<sup>ο</sup> κιόλας κύκλο της Ε.Δ. υπήρξαν στοιχεία γεφύρωσης της απόστασης μεταξύ τους μέσα από αλληλεπιδράσεις κυρίως εκτός δομημένου πλαισίου. Επίσης υπήρξαν στοιχεία ενίσχυσης της θέσης των μαθητών με ε.ε.α.. Ολοκληρώνοντας δε το πρόγραμμα Α.Π.Ε., μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψε ως γενικότερο συμπέρασμα πως υπήρξε ενίσχυση **των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους**. Πιο αναλυτικά προέκυψε ότι:

1. Ενισχύθηκε ο ρόλος των μαθητών του αγγλόφωνου τμήματος στις μεικτές ομάδες κατά τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι μαθητές να εκδηλώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και αίσθημα σιγουριάς αναλαμβάνοντας έναν περισσότερο ενεργό ρόλο στην ομάδα.
2. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων εξελίχθηκε να είναι περισσότερο αμφίδρομη και ισότιμη χωρίς να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα η αριθμητική μειοψηφία των μαθητών του αγγλόφωνου τμήματος.
3. Στις τελευταίες δράσεις οι αλληλεπιδράσεις ήταν περισσότερο αυθόρμητες μεταξύ τους.
4. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο” είναι ένα μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών με ε.ε.α. στην μαθησιακή διαδικασία αφού μέσα από αυτήν την προσέγγιση φαίνεται πως ενδυναμώνεται ο ρόλος τους.

Αναφορικά με τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, θα πρέπει να τονιστεί ότι σταδιακά ενισχύθηκε η θέση των μαθητών του αγγλόφωνου τμήματος στις ομάδες εργασίας καθώς και η συμμετοχή στις δράσεις. Αρχικά οι μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος φαινόταν διστακτικοί σαν να ένιωθαν ότι ήταν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην διάρκεια της πρώτης δράσης κυρίως *παρατηρούσαν ό,τι συνέβαινε, διστάζοντας να συμμετέχουν ενεργά*. Φαινόταν να βρίσκονται κυρίως στη θέση του παθητικού θεατή και όχι στη θέση του ενεργού μέλους στις ομάδες εργασίας. Συμμετείχαν ενεργά μόνο όταν τους δινόταν συγκεκριμένες οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς. *Έπρατταν μόνο καθ’ υπόδειξη χωρίς την*

*προσωπική τους αυθόρμητη συμμετοχή.* Επιπλέον η αντιμετώπιση τους από τους μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος ήταν κάπως επιφυλακτική. Δεν τους αντιμετώπιζαν ως ισότιμα μέλη στις ομάδες τους, αλλά ως μαθητές που ήταν «διαφορετικοί» αφού μιλούσαν διαφορετική γλώσσα και επιπλέον είχαν διαφορετική κουλτούρα από αυτήν που επικρατούσε στο σχολείο. Μάλιστα οι μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος αρχικά δυσκολευόταν ακόμα και να αποκαλέσουν τους μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος με τα μικρά τους ονόματα. Όταν ήθελαν να μιλήσουν για αυτούς, τους αποκαλούσαν γενικά με τη φράση: «τα αγγλόφωνα παιδιά». Στην πορεία όμως η θέση των μαθητών του αγγλόφωνου τμήματος στις ομάδες εργασίας βελτιώθηκε αφού οι συμμαθητές τους από το ελληνόφωνο τμήμα σταδιακά άρχισαν να τους πλησιάζουν περισσότερο, να συνεργάζονται μαζί τους και να τους αντιμετωπίζουν ως ισότιμα μέλη της ομάδας τους. Μάλιστα σταδιακά άρχισαν να τους αποκαλούν με τα μικρά τους ονόματα, να αστειεύονται φιλικά μαζί τους και να χαίρονται την παρέα τους. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος εκδήλωσαν την διάθεση να διευκολύνουν στην ομάδα την επικοινωνία με τους μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος λόγω της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας, προσπαθώντας να κάνουν ταυτόχρονη μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα.

Το συμπέρασμα πως αυξήθηκαν οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων και ότι ενισχύθηκε η θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα από την επικρατούσα, έρχεται σε σύγκλιση με την διαπίστωση του Μακρή (2014), ο οποίος επισημαίνει επιπλέον ότι ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα περισσότερο από ποτέ να αναπτύξει παιδαγωγικές στρατηγικές τέτοιες που να ενισχύσει την ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και να συμβάλει στην μείωση των κοινωνικών στερεοτύπων. Οφείλει να δημιουργήσει "κανάλια επικοινωνίας" ώστε οι λιγότερο ευνοημένοι από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μαθητές, να ξεπεράσουν τις αναστολές τους και να μπορέσουν να εκφραστούν αναπτύσσοντας το αίσθημα της σημαντικότητας τους (Μακρής, 2014).

Στην ελληνική βιβλιογραφία αξίζει επίσης να επισημάνουμε την έρευνα του Νικολάου (2005), ο οποίος σε μία διαπολιτισμική τάξη δημοτικής εκπαίδευσης εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Π.Ε. εστιασμένο στο τοπικό περιβάλλον και διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε αυτό επέδρασε καθοριστικά στις σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και του τοπικού περιβάλλοντος. Επίσης επέδρασε σημαντικά τόσο στη δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού, αποδοχής και φιλίας, όσο και στην κοινή ευαισθητοποίηση απέναντι στο τοπικό περιβάλλον (Νικολάου, 2005). Το συμπέρασμα μας αναφορικά με την ενίσχυση των θετικών στοιχείων στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλοαποδοχή, εναρμονίζεται με αντίστοιχο συμπέρασμα της διδακτορικής μελέτης της Ζαρείφη (2016), η οποία διερεύνησε την επίδραση κάποιων ομαδικών εργασιών στις σχέσεις των

μαθητών μεταξύ τους και κατέληξε στο συμπέρασμα (μεταξύ άλλων) ότι οι ομαδικές εργασίες είναι δυνατό να αλλάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί ο όρος “Πολυπολιτισμική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” (Multicultural Environmental Education). Υποστηρίζεται δε από κάποιους ερευνητές (Program of Environmental Education, College of Education, University of Washington) ότι αποτελεί ένα πλαίσιο που εμπλέκει τους μαθητές άμεσα με το περιβάλλον τους και τους εξασφαλίζει κανάλια επικοινωνίας τέτοια ώστε να οδηγηθούν στην ανάληψη τοπικής δράσης. Επιπλέον, εντάσσοντας μαθητές με διαφορετικά και μοναδικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Π.Ε., εξασφαλίζεται η ανάπτυξη του συναισθήματος της σημαντικότητας τους (Dolan, 2011).

Επίσης, μόλις πριν από λίγα χρόνια εμφανίζεται και ο όρος “Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” (Place-Based Multicultural Education) σε μία έρευνα στη Μοντάνα της Αμερικής το 2007 (Ngai & Koehen, 2010) όπου εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα “Εκπαίδευσης βασισμένη στον τόπο”, διετούς διάρκειας, σε ένα αστικό σχολείο στην Μοντάνα. Από τα ευρήματα της έρευνας του προέκυψε ότι η “Εκπαίδευσης βασισμένη στον τόπο” βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν: α) ικανότητες τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να σχετιστούν και να συνεργαστούν με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας β) διαπολιτισμικές (transcultural) ευαισθησίες, και γ) πολυδιάστατη σκέψη στη μάθηση (Ngai & Koehn, 2010).

Επίσης, οι Aguilar, et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η Α.Π.Ε. μπορεί να είναι *ενταξιακή* (inclusive). Αυτό σημαίνει ότι μέσω μιας “διαπολιτισμικής προσέγγισης” στη μάθηση, οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες απαιτείται να καλλιεργούνται μέσω αλληλεπίδρασης σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2014). Αυτή είναι μια πολύ δύσκολη, απαιτητική και ατέρμονη προσπάθεια. Έτσι για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. που είναι “inclusive” θα μπορούσαν να συμμετέχουν μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα (multilingual) καθώς επίσης να είναι σε διαφορετικές γλώσσες τα γραπτά κείμενα. Η ολιστική πολιτισμική προσέγγιση όμως είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα. Είναι η ειλικρινής εκτίμηση της διαφορετικής κουλτούρας των “άλλων” καθώς και μάθηση από τις διαφορετικές εμπειρίες ζωής.

Σε ότι αφορά τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους σε σχέση με την προαγωγή της μάθησης, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, αυτή συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και ουσιαστικά προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων. Κατά τον Vygotsky (2000) η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την θεωρία του

Vygotsky θα πρέπει να εφαρμόζουν την προσέγγιση της σταδιακής μείωσης της καθοδήγησης ώστε οι μαθητές σταδιακά να αναλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Η προσέγγιση αυτή της “υποβοηθούμενης ανακάλυψης” στηρίζεται στην αρχή “fading scaffolding” (Βοσνιάδου, 2001). Βέβαια στη δική μας έρευνα η μάθηση δεν αφορούσε συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους, αφού δεν φάνηκε να κατακτήθηκαν συγκεκριμένες γνώσεις αναφορικά με το περιβάλλον. Η μάθηση αφορούσε κυρίως την συνειδητοποίηση των μαθητών ως προς τις δυνατότητες τους να αλλάξουν το τοπικό περιβάλλον προς το καλύτερο. Μάλιστα στα Ημερολόγια Παρατήρησης των μαθητών υπήρχε ως άξονας η ερώτηση «Τι έμαθα από αυτήν τη δράση;». Σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές απαντούσαν όχι με την παράθεση συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά με φράσεις όπως: «Έμαθα πως όταν θέλει κανείς, μπορεί να αλλάξει το περιβάλλον».

Άλλωστε ένα αναδυόμενο επιστημονικό πεδίο είναι η “Κοινωνική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” (Community Environmental Education). Επειδή η διαδικασία οικοδόμησης σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων είναι σημαντική για την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας, οι θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στο πώς η μάθηση μπορεί να συμβεί μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους είναι πολύ χρήσιμες στην κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Wals, 2007). Σε ένα αστικό περιβάλλον η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο ενός προγράμματος Α.Π.Ε. μπορεί να επιτευχθεί ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, μεταξύ μαθητών και ντόπιων κατοίκων καθώς και μεταξύ μαθητών και επιστημόνων (Krasny, et al., 2017). Οι Schusler, et al. (2017) προτείνουν ως καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση, την *κοινωνική εμπλοκή* των νέων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των νέων σε περιβαλλοντικές δράσεις και μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους κοινωνικούς φορείς και με ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό επετεύχθη και στη δική μας έρευνα αφού σε πολλές δράσεις συμμετείχαν από κοινού γονείς των μαθητών, μέλη φορέων της τοπικής κοινότητας και ντόπιοι κάτοικοι μεγαλύτερης ηλικίας. Συνήθως οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν πρόσβαση στα σχολεία ή στα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αυτό αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία ενδυνάμωσης των κοινωνικών σχέσεων στις αστικές κοινότητες και ενστάλαξης στα παιδιά μιας βαθύτερης αίσθησης περιβαλλοντικής σύνδεσης με τον τόπο (Liu & Kaplan, 2017).

Συνοψίζοντας, θα έλεγα πως ενώ στην αρχή της έρευνας οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών ήταν τέτοιες που εύκολα μπορούσε να διακρίνει κανείς 2 ομάδες μαθητών: α) την ομάδα των ελληνόφωνων μαθητών και β) την ομάδα των αγγλόφωνων μαθητών. Σε κάθε μία από αυτές τις ομάδες διέκρινε εύκολα κανείς και 2 υποομάδες: την ομάδα των κοριτσιών και την ομάδα των αγοριών. Όμως στο τέλος της έρευνας μας είχαν δημιουργηθεί αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ελληνόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών έτσι που δεν ήταν πια ξεκάθαρος ο διαχωρισμός μεταξύ αυτών των δύο ομάδων. Όμως παρέμεινε ο διαχωρισμός μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό θεωρώ ότι οφείλεται στην

ανάπτυξη των διαφυλικών σχέσεων με βάση της θεωρίες της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και όχι στα έμφυλα στερεότυπα που μπορεί να είχαμε ως εκπαιδευτικοί και να μας οδήγησαν σε μια διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές στις ηλικίες 10 – 11 ετών οριοθετούν τις ομόφυλες παρέες και αποφεύγουν να συναναστρέφονται με τον “εχθρό”, ενώ όσα παιδιά παραβιάζουν αυτόν τον κανόνα απομονώνονται κοινωνικά και βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους. (Kovacs, Parker & Hofman, 1996). Αυτό φυσικά αλλάζει στην ηλικία της εφηβείας, οι προκαταλήψεις εξασθενούν και αρχίζει μια διαδικασία προσέγγισης μεταξύ των δύο φύλων.

#### **4.2.4. Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε. στην “Αντίληψη των μαθητών για τον τόπο & στην επαφή τους με αυτόν”**

Μέσα από τη ανάλυση όλων των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι ενώ αρχικά είχε διαπιστωθεί έλλειψη επαφής των μαθητών με τον τόπο, από τον 1ο κύκλο της Ε.Δ. οι μαθητές άρχισαν σταδιακά: α) να ξεπερνούν τις δυσκολίες, τις φοβίες, τις ανασφάλειες και τις προκαταλήψεις που αντιμετώπιζαν αρχικά σε σχέση με την επαφή τους με στοιχεία του βιοφυσικού περιβάλλοντος (π.χ. ζουζούνια & χώμα, κ.α.) κατανοώντας την αξία τους στη λειτουργία του περιβάλλοντος και την ισορροπία της φύσης, β) να αναπτύσσουν ενδιαφέρον και αίσθημα ευθύνης απέναντι στο τοπικό περιβάλλον (ευαισθητοποίηση, νοιάξιμο, φροντίδα) αντιλαμβανόμενοι ότι μπορούν να είναι φορείς αλλαγής του τόπου τους, γ) να αναπτύσσουν αίσθημα οικειότητας με την τοπική κοινωνία μέσα από τη συνεργασία τους με τοπικούς φορείς, δ) να ενδυναμώνουν το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες αναπτύσσοντας ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας προς όφελος του τοπικού περιβάλλοντος. Ολοκληρώνοντας δε το πρόγραμμα Α.Π.Ε., μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψε ως γενικότερο συμπέρασμα ότι υπήρξε θετική επίδραση:

*α) στην αντίληψη των μαθητών για τον τόπο*

*β) στην επαφή των μαθητών με τον τόπο*

*γ) στη συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”.*

Αναλυτικά προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

1. Εκδήλωση έμπρακτου ενδιαφέροντος των μαθητών για το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον της πόλης.
2. Ενίσχυση της επαφής των μαθητών με το κοινωνικό περιβάλλον (τοπική κοινότητα, τοπικούς φορείς κ.α.). Οι μαθητές ενίσχυσαν την ικανότητα τους να διεκδικούν άμεσα και επίμονα λύσεις από τους τοπικούς φορείς για θέματα τοπικού περιβάλλοντος
3. Ενίσχυση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από την αναγνώριση της δική τους ευθύνης αλλά και μέσα από τη λήψη πρωτοβουλιών για δράσεις αναβάθμισης του τοπικού περιβάλλοντος π.χ. οργάνωση με δική τους πρωτοβουλία περιβαλλοντικής ομάδας για την φροντίδα

υποβαθμισμένων περιβαλλοντικά περιοχών της πόλης εκτός σχολικού ωραρίου

4. Σταδιακή υπέρβαση των προκαταλήψεων τους σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον και αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούσαν στην προσπάθεια τους για αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος, όχι ως εμπόδια που θα τους απογοήτευαν αλλά ως προκλήσεις που ενδυνάμωναν τη θέληση τους να συνεχίσουν.
5. Αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην εφαρμογή προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”.
6. Σταδιακή αύξηση του επιπέδου συμμετοχής όλων των μαθητών στις δράσεις με βάση το μοντέλο του Hart (1992)

Μάλιστα προέκυπτε η εξής αντίφαση: ενώ τα Προγράμματα Σπουδών των Ευρωπαϊκών Σχολείων σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα όπως “Discover Our World”, “Ethics” και “European Hours”, δίνουν έμφαση στην “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” μέσα από την επισήμανση της σπουδαιότητας υλοποίησης παρεμβάσεων στην τοπική κοινότητα, στην πράξη τα Σχολεία αυτά συνήθως είναι ξεκομμένα από την τοπική κοινωνία. Αν και στα αναλυτικά προγράμματα δεν αναφέρεται ο όρος “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”, εντούτοις αναφέρεται όλη η επιχειρηματολογία υπέρ της εφαρμογής μιας τέτοιας προσέγγισης και τίθενται ξεκάθαρα οι στόχοι προς αυτήν την κατεύθυνση.

Μέσα από την ερευνητική μας παρέμβαση προέκυψε ως αποτέλεσμα η ενίσχυση της **επαφής των μαθητών με τον τόπο**. Σταδιακά ξεπέρασαν πολλές δυσκολίες, ανασφάλειες, φοβίες και προκαταλήψεις που είχαν σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον στον τόπο (πόλη) όπου ζούσαν. Στις πρώτες δράσεις αρκετοί μαθητές δυσανασχετούσαν έντονα για την ύπαρξη κουνουπιών και άλλων εντόμων όταν ερχόταν σε επαφή με τη φύση. Επιπλέον κάποιοι μαθητές έδειχναν να τους κακοφαίνεται πάρα πολύ η έκθεση τους στις κλιματολογικές συνθήκες που τους δυσκόλευαν. Παραπονιόταν συχνά για τον ήλιο και τη ζέστη. Επίσης φοβόταν μήπως, αν έβγαιναν από την τάξη για κάποια δράση στη εξωτερικό περιβάλλον, υπήρχε κίνδυνος να βραχούν σε περίπτωση βροχής. Όταν μάλιστα είχε βρέξει από πριν βγουν, τότε δυσανασχετούσαν αν χρειαζόταν να περπατήσουν σε βρεγμένο χώμα (από τον φόβο μήπως λερώσουν τα παπούτσια τους). Υπήρχαν ακόμα πολλοί μαθητές που απέφευγαν να έρθουν σε επαφή γενικότερα με το χώμα, ακόμα κι αν αυτό ήταν στεγνό. Αυτή η δυσκολία τους οφειλόταν είτε στο αίσθημα απέχθειας που ένιωθαν, θεωρώντας το χώμα ως κάτι πολύ «βρώμικο», είτε στον φόβο τους μήπως μέσα στο χώμα κρύβεται κάποιο «επικίνδυνο ή σιχαμερό» ζώο. Τέλος, αυτό που έκανε συχνά διστακτικούς κάποιους μαθητές να απομακρυνθούν από το χώρο του σχολείου για κάποια δράση στο τοπικό περιβάλλον, ήταν το γεγονός ότι χρειαζόταν συχνά να περπατήσουν αρκετά και αυτό ήταν κάτι που δεν τους άρεσε. Έτσι όταν αυτό συνέβαινε, παραπονιόταν ότι κουραζόταν πολύ. Σταδιακά όμως όλες αυτές οι δυσκολίες, οι ανασφάλειες, οι φοβίες και οι προκαταλήψεις αμβλύθηκαν και φτάνοντας στο τέλος της σχολικής

χρονιάς σχεδόν όλοι οι μαθητές ζήτησαν να συνεχίσουν την ενασχόληση τους με το τοπικό περιβάλλον και την επόμενη σχολική χρονιά. Μάλιστα ζήτησαν να επεκτείνουν τις δράσεις τους και σε άλλες περιοχές της πόλης προσπαθώντας να προστατέψουν και να βελτιώσουν το φυσικό περιβάλλον σε ελεύθερους χώρους στην πόλη.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών στην σχετική βιβλιογραφία. Η απόκτηση γνώσεων μέσα από τις δράσεις τους αλλά και η αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στον τόπο (πόλη) καθώς και η ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς, προσεγγίζουν τις 3 από τις 5 τάσεις που διακρίνουν οι Russ & Krasny (2015) στην Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης: α) την τάση “*City as classroom*” που στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για το τοπικό περιβάλλον, την αστική γεωγραφία και άλλα γνωστικά αντικείμενα μέσα από περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης αξιοποιώντας ποικιλία αστικών χώρων: από την σχολική αυλή μέχρι δημόσιους χώρους στην πόλη, β) την τάση “*Problem Solving*” που στοχεύει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στο να πάρουν αποφάσεις, να συμμετέχουν στις τοπικές διαδικασίες χάραξης πολιτικής αλλάζοντας σταδιακά τις προσωπικές τους στάσεις και περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Όταν τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές τα βιώνουν καθημερινά στις πόλεις που ζουν, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αληθινό ενδιαφέρον συμμετοχής σε δράσεις αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, και γ) την τάση “*Environmental Stewardship*” που στοχεύει στο να βελτιώσει τα αστικά οικοσυστήματα, να δημιουργήσει και να διατηρήσει πράσινες υποδομές και να υποστηρίξει την βιοποικιλότητα μέσα από την εμπλοκή σε βιωματικές δράσεις περιβαλλοντικής φροντίδας και διαχείρισης αστικών φυσικών πόρων, όπως για παράδειγμα: αισθητική αναβάθμιση πάρκων, αποκατάσταση εγκαταλελειμμένων χώρων, περιβαλλοντική αναβάθμιση προαύλιων χώρων σχολείων, δημιουργία αστικών λαχανόκηπων, καθαρισμός δημόσιων χώρων, κ.α..

Σε ότι αφορά στην βελτίωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο τοπικό περιβάλλον, τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν επίσης με τον Thomashow (2002), ο οποίος υποστηρίζει πως μέσα από την κατανόηση του τόπου οι μαθητές είναι πολύ πιο πιθανόν να αναλάβουν δράση για την φροντίδα και την προστασία του (stewardship). Επιπλέον οι Mueller, Worster & Abrams (2005) υποστηρίζουν πως η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο οδηγεί σε περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και ανάληψη δράσης για την φροντίδα και την προστασία του “stewardship”. Από την έρευνα των Brehm, et al. (2006), προέκυψε πως η ανάπτυξη της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο ενισχύει σημαντικά τις θετικές στάσεις απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος. Οι Chapin, et al. (2011) υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη της αντίληψης του τόπου (sense of place) ενισχύει την προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν σε δράσεις φροντίδας του περιβάλλοντος (stewardship), ακόμα και μέσα στις πόλεις.

Επίσης τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα συμπεράσματα μίας ακόμα έρευνας - αξιολόγησης προγραμμάτων “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” που έγινε από ερευνητές του *Harvard Graduate School of Education for the Rural Trust* (1999a, 1999b) και παρουσιάζει περιπτώσεις μελέτης σε σχολεία και τοπικές κοινότητες σε όλη την επαρχία της Αμερικής, στις οποίες η εκπαίδευση των μαθητών βασίζεται στην τοπική κοινότητα μακριά από διδακτικές προσεγγίσεις που παραπέμπουν σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Ένα από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει αυτή η αξιολόγηση είναι ότι, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για τον τόπο και αποκτούν στενότερη επαφή με την κοινότητα.

Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με ένα από τα 3 συμπεράσματα της μελέτης αξιολόγησης προγραμμάτων “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, με την ονομασία PEEC (Powers, 2004), σύμφωνα με το οποίο ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης είναι ότι *συμβάλει στο να γίνουν οι μαθητές περιβαλλοντικοί υπηρέτες (environmental stewards)*, αφού η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” τους ενθαρρύνει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους εκτός σχολικής τάξης και να συμμετέχουν ως δημόσιοι υποστηρικτές σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος (Duffin et al., 2004). Τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας εναρμονίζονται επίσης με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lieberman & Hoody (1998) αναφορικά με τις θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή προγραμμάτων “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” (σε 40 σχολεία στην Αμερική) η οποία ανέδειξε πως όταν το τοπικό περιβάλλον αξιοποιείται ως ενσωματωμένο πλαίσιο μάθησης, τότε η περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών βελτιώνεται. Συμφωνούμε επίσης με τα αποτελέσματα της έρευνας των Milton, et. al. (1995), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι υπήρξαν ενίσχυση των θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον σε μια τάξη μαθητών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Συγκεκριμένα διερεύνησαν τις επιδράσεις στους μαθητές από την συμμετοχή τους σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”. Στην έρευνα συμμετείχαν 2 τάξεις. Στην μία τάξη οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα ενώ στην άλλη τάξη οι μαθητές διδάχτηκαν τα ίδια γνωστικά αντικείμενα εντός τάξης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα μοίραζαν τον εκπαιδευτικό τους χρόνο μεταξύ δραστηριοτήτων σε ένα τοπικό πάρκο και μαθημάτων σε ένα εργαστήριο στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και τις δύο τάξεις υπήρξε ενίσχυση των γνώσεων αλλά μόνο στην πρώτη τάξη παρατηρήθηκαν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον. Επιπλέον στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας των Delia & Krasny (2020) διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των νέων που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα αστικής καλλιέργειας (urban agriculture) στο Brooklyn, N.Y., σύμφωνα με τα οποία ενισχύθηκε η περιβαλλοντική συνείδηση των νέων και οι θετικές τους στάσεις απέναντι στο τοπικό περιβάλλον μέσα από τις ευκαιρίες που είχαν να συμβάλουν ενεργά στη βελτίωση του.



Σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνας μας μέσα από την επαφή τους με το βιοφυσικό περιβάλλον την πόλης (φυτώριο, πάρκα, παραλία, κ.α.), συμφωνούμε με τα ευρήματα της έρευνας των Ardoin, et al. (2019) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ενίσχυση της επαφής των κατοίκων μίας πόλης με το βιοφυσικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά και την ενεργή υποστήριξη τους σε προσπάθειες προστασίας του τοπικού τους περιβάλλοντος αλλά και τους ενθαρρύνει να νοιαστούν για το ευρύτερο περιβάλλον πέρα από τα όρια του τόπου τους.

Επιπλέον, οι διδακτικές μας προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εφαρμογής της έρευνας μας συμφωνούν με αυτές της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης αφού δεν απομονώνουν τους μαθητές μέσα στις σχολικές αίθουσες, αλλά αντίθετα δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας της τάξης με το υπόλοιπο σχολείο και με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (Μάγος, 2005).

Αναφορικά με **το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών στις δράσεις της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”**, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι μαθητές σταδιακά άρχισαν να συμμετέχουν όλο και πιο ενεργά τόσο στις δράσεις που υλοποιούνταν εκτός τάξης όσο και στις συζητήσεις που γινόταν μέσα στην τάξη μετά από κάθε δράση. Μάλιστα μαθητές που αρχικά ήταν διστακτικοί ως προς την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, στην πορεία άρχισαν να διαδραματίζουν έναν πιο ενεργό ρόλο με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά όλο και περισσότερο σε κάθε δράση ενώ στην διάρκεια των συζητήσεων έπαιρναν τον λόγο και εξέφραζαν την άποψη τους όλο και πιο συχνά. Η σταδιακή αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα συμφωνεί με την το μοντέλο συμμετοχής των μαθητών “the ladder of participation”. (Hart, 1992).

Οι μαθητές συμμετείχαν και αλληλεπιδρούσαν πιο ουσιαστικά στις δράσεις όσο λιγότερη ήταν η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν στην διάρκεια των συζητήσεων τους, αλλά και σύμφωνα με την προσωπική μου παρατήρηση ως ερευνήτρια, θα μπορούσα να επισημάνω ότι κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. οι μαθητές ξεκίνησαν (κατά την 1<sup>η</sup> δράση) από ένα επίπεδο συμμετοχής που σύμφωνα με το μοντέλο του Hart (1992) αντιστοιχεί κατά μέσο όρο ανάμεσα στο 3<sup>ο</sup> σκαλί «Young people tokenized» και το 4<sup>ο</sup> σκαλί «Young people assigned and informed» και σταδιακά έφτασαν σε ένα επίπεδο συμμετοχής που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο ανάμεσα στο 5<sup>ο</sup> σκαλί «Young people consulted and informed» και το 6<sup>ο</sup> σκαλί «Adult – initiated, shared decisions with young people”. Θεωρώ πως το σημείο κλειδί για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις δράσεις ήταν όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν πως οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν ενεργά όταν τους δίνεται ελευθερία να αυτενεργήσουν ακόμα και εκτός δομημένου πλαισίου. Αυτό συνέβη κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> κύκλου της Ε.Δ. όταν οι μαθητές άρχισαν να παίρνουν πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα να πηγαίνουν μόνοι τους τα διαλλείματα να φροντίζουν τον κήπο. Ο Hart (1992) υποστηρίζει

ότι αυτό συμβαίνει όταν ένα πρόγραμμα ξεκινάει με πρωτοβουλία ενηλίκων αλλά η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται από κοινού με τους νέους (μαθητές). Ο ίδιος υποστηρίζει πως αυτό το επίπεδο αντιστοιχεί στην συμμετοχική Έρευνα - Δράσης (participatory action research).

Το γεγονός ότι αρχικά το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών περιοριζόταν στο 3 σκαλί της κλίμακας Hart μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της αντίληψης τόσο της δικής μου ως ερευνήτριας αλλά και των εκπαιδευτικών της Π.Ο. ότι δηλαδή η συμμετοχή των μαθητών μπορούσε να περιοριστεί στην εκτέλεση κάποιων οδηγιών. Άλλωστε ήταν πιο βολικό για μας αφού έτσι υπήρχε μια σχετική πειθαρχία με αποτέλεσμα να έχουμε τον «απόλυτο» έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως νομίζαμε). Επιπλέον και οι μαθητές είχαν εκπαιδευτεί έτσι έως τότε. Είχαν συνηθίσει αυτό το βαθμό εμπλοκής και τους ήταν απόλυτα αποδεκτό. Η βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής των μαθητών στις δράσεις προέκυψε μέσα από την κατανόηση τη δική μας ότι ο ρόλος μας δεν χρειαζόταν να είναι πρωταγωνιστικός. Η κατανόηση αυτή προήλθε μέσα από πολλές συζητήσεις με την επόπτρια καθηγήτρια η οποία μας βοήθησε να κατανοήσουμε ότι δεν ήταν αρκετή η συμμετοχή των μαθητών μέσω της εκτέλεσης των δικών μας οδηγιών. Βέβαια όταν τόσο εγώ προσωπικά ως ερευνήτρια, όσο και οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. στην πορεία των δράσεων θελήσαμε να δώσουμε μεγαλύτερα περιθώρια για αυτενέργεια των μαθητών, εκείνοι δεν ανταποκρίθηκαν με ευκολία. Τους ήταν πιο εύκολο να εκτελούν οδηγίες αφού έτσι είχαν συνηθίσει έως τότε. Για παράδειγμα στη δράση αναμόρφωσης της παραλίας, πολλά παιδιά περίμεναν οδηγίες για το τι θα μπορούσαν να κάνουν.

Τέλος, αξίζει να τονίσω ποιές από τις προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα είχαν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στην εμπλοκή των μαθητών στις δράσεις λαμβάνοντας υπόψη και την ηλικία τους. Γενικότερα φάνηκε ότι οι μαθητές δεν συμμετείχαν όταν οι δράσεις ήταν πολύ κατευθυνόμενες από τους ενήλικες ειδικούς (για παράδειγμα εκεί που ακαδημαϊκοί-καθηγητές του Τ.Ε.Ι. Κρήτης εξηγούσαν στους μαθητές την διαδικασία φύτευσης). Έτσι φάνηκε πως ο βαθμός εμπλοκής τους ήταν μεγαλύτερος στις δράσεις που τους δινόταν περιθώρια αυτενέργειας χωρίς πολύ αυστηρές οδηγίες (όπως για παράδειγμα στη δράση δημιουργίας graffiti στην παραλία).

Τέλος, αναφορικά με **την αντίληψη των μαθητών για τον τόπο**, με βάση την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή της Κλίμακας Αξιολόγησης της «Αντίληψης του τόπου», προέκυψαν αποτελέσματα (βλέπε σελ 232) τα οποία συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Kudryavtsev, et al. (2012), σύμφωνα με την οποία σημειώθηκε στατιστικά σημαντική ενίσχυση της μεταβλητής “ecological place meaning” αλλά όχι της “place attachment” στους μαθητές της ερευνητικής ομάδας. Από την άλλη πλευρά στην ομάδα ελέγχου όπου εφαρμόστηκε πρόγραμμα μη σχετικό με την Π.Ε. δεν προέκυψε καμία σημαντική διαφοροποίηση.

Το αποτέλεσμα της έρευνας μας αναφορικά με τη μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της “σύνδεσης με τον τόπο” των μαθητών πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος, εξηγείται με βάση την άποψη των Tuan (1977) και Hay (1998), οι οποίοι τονίζουν πως η σύνδεση με έναν τόπο αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου και μέσα από συχνές και επαναλαμβανόμενες βιωματικές εμπειρίες σε σχέση με τον τόπο αυτόν. Έτσι το χρονικό διάστημα του ενός διδακτικού έτους που διήρκεσε το πρόγραμμα Α.Π.Ε. δεν ήταν επαρκές ώστε να διαφοροποιηθεί σημαντικά η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο. Όμως αν κάνουμε σύγκριση της “σύνδεσης με τον τόπο” μεταξύ των μαθητών του ελληνόφωνου και του αγγλόφωνου τμήματος, ήταν αναμενόμενο, με βάση όσων υποστηρίζουν οι Tuan (1977) και Hay (1998), οι μαθητές του ελληνόφωνου τμήματος που ζούσαν περισσότερο σε αυτόν τον τόπο και είχαν περισσότερες βιωματικές εμπειρίες να έχουν υψηλότερη σύνδεση με τον συγκριμένο τόπο παρά οι μαθητές του αγγλόφωνου τμήματος οι οποίοι είχαν άλλον τόπο καταγωγής. Επιπλέον με την πολύ αργή διαφοροποίηση της σύνδεσης με τον τόπο συμφωνούν και οι Raymond, et al. (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι πέρα από την αντίληψη του τόπου όπως άμεσα την εκλαμβάνεται με τις αισθήσεις, υπάρχει και μια κοινωνική διαδικασία δόμησης της σύνδεσης με τον τόπο που διαμορφώνεται μακροπρόθεσμα μέσα από κοινωνικές σχέσεις και συλλογικές δράσεις που αφορούν τον τόπο.

Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων είχαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη τους για τον τόπο πριν την υλοποίηση του προγράμματος συμφωνεί με τη μελέτη του Adams (2013) σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο της Αμερικής, σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας, η αντίληψη του τόπου εξαρτάται από τον τόπο καταγωγής. Έτσι η αντίληψη του τόπου ενός ατόμου μπορεί να σχετίζεται συχνά περισσότερο με τον τόπο από πού προέρχεται παρά από τον τόπο που ζει. Ο Adams (2013) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. σε νέους που αρκετοί από αυτούς καταγόταν από την Καραϊβική. Μέσα από τη μελέτη του διαπίστωσε ότι ενώ αρχικά η έννοια του «τόπου» προσδιοριζόταν από τον τόπο καταγωγής τους (την Καραϊβική) στην πορεία διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό από τον τόπο όπου βρέθηκαν λόγω μετανάστευσης. Για αυτούς τους νέους ήταν ακόμα πιο σημαντικό το πρόγραμμα Α.Π.Ε. αφού τους βοήθησε να συνδεθούν περισσότερο με τον τόπο που ζούσαν.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνω πως ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν τόσο ενίσχυση της σύνδεσης των μαθητών με τον τόπο όσο και ενίσχυση της θετικής περιβαλλοντική στους συμπεριφοράς, δεν προέκυψε κάποιο αποτέλεσμα το οποίο να αναφέρεται ξεκάθαρα στην επίτευξη γνωστικών στόχων. Αν και η Krasny (2017) αναφέρει πως μέσω της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” συντελείται μάθηση, εμείς δεν επικεντρωθήκαμε στην έρευνα μας σε αυτό, αλλά εστιάσαμε κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

#### **4.2.5. Επίδραση του Προγράμματος Α.Π.Ε. στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα**

Μέσα από τη ανάλυση όλων των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ως γενικό συμπέρασμα ότι η υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε είχε μια θετική επίδραση στην ευρύτερη σχολική & τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα είχε θετική επίδραση:

α) σε μαθητές άλλων τάξεων, β) σε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, γ) στους γονείς των μαθητών δ) στην διευθύντρια του σχολείου, και ε) σε τοπικούς φορείς.

Μάλιστα επισημάνθηκε ότι αναπτύχθηκε μια αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής και τοπικής κοινότητας μέσα από την επαφή, τη γνωριμία και τη συνεργασία μεταξύ τους και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους

Αναφορικά με την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με την έρευνα των Russ, Peters, Krasny, & Stedman (2015). Ένα από 3 σημαντικά ευρήματα της έρευνας αυτής ήταν ότι η υλοποίηση προγραμμάτων Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμβάλει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών και μελών της κοινότητας. Σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής και τοπικής κοινότητας η μελέτη PEEC (Powers, 2004) καταλήγει στην διαπίστωση πως μέσα από την “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”, δίνεται η ευκαιρία στα σχολεία να μετατρέψουν τον τοπικό τους περιβάλλον (από τις σχολικές αυλές μέχρι την γειτονιά τους) σε προέκταση της σχολικής τάξης. Αναφορικά με τη *σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα* ο Smith (2002b) αναφέρει ένα παράδειγμα μαθητών Ε΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στο North Portland που υιοθέτησαν ένα εγκαταλελειμμένο πάρκο στην γειτονιά τους το οποίο επέλεξαν να βελτιώσουν. Ξεκίνησαν με ένα “Sunday work party” στο οποίο, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, κλήθηκαν να συμμετάσχουν τόσο γονείς όσο και κάτοικοι της γειτονιάς.

Επιπλέον, αναφορικά με τη θετική επίδραση του προγράμματος στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα, συμφωνούμε με τους Howley, et al. (2011) οι οποίοι υλοποίησαν μία ποιοτική περίπτωση μελέτης σε ένα σχολείο στο Ohio της Αμερικής όπου εφαρμόστηκε ερευνητικά η παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”. Η έρευνα αυτή μας παρέχει μία λεπτομερή περιγραφή για το πώς ένα σχολείο ενσωμάτωσε μία τέτοια προσέγγιση στο πρόγραμμα του για πάνω από μία δεκαετία και ποιά ήταν τα αποτελέσματα. Δύο από τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας αφορούσαν: α) στην αλλαγή της στάσης των στελεχών διοίκησης του σχολείου (σεβασμός, προθυμία υποστήριξης, διευκόλυνση, παροχή μέσων, κ.α.) και β) στην προθυμία των κατοίκων της τοπικής κοινότητας να υποστηρίξουν το σχολείο.

Επίσης σε ό,τι αφορά την εμπλοκή της Διευθύντριας του σχολείου στο πρόγραμμα μας, συμφωνούμε με το συμπέρασμα της Emekauwa (2004) η οποία αναδεικνύει μέσα από της έρευνα της τον ισχυρό ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή ενός προγράμματος καθώς και στην βιωσιμότητα του. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Howley, et al. (2011) και ο Wither (2001), οι οποίοι μέσα από τις έρευνες τους δείχνουν πως όταν υπάρχει απουσία αποδοχής και υποστήριξης της υλοποίησης ενός προγράμματος “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” από τον διευθυντή του σχολείου, τότε δεν εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα μιας τέτοιας προσέγγισης και ενισχύεται το ενδεχόμενο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν επιφύλαξη απέναντι της.

Αναφορικά με την βιωσιμότητα μια τέτοιας προσέγγισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την συνολικότερη αλλαγή της σχολική κουλτούρας, οφείλω να παραδεχτώ πως δεν είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω αν και τις επόμενες σχολικές χρονιές στο σχολείο υπήρξε συνέχεια εφαρμογής αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων εστιασμένων στο τοπικό περιβάλλον. Αυτό κυρίως οφείλεται στο γεγονός πως όταν ολοκλήρωσα την έρευνα, τοποθετήθηκα στη θέση της Συντονίστριας Εκπαίδευσης για την Αειφορία σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης με αποτέλεσμα λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας να μην έχω την ευκαιρία να μελετήσω την σχολική κουλτούρα που επικράτησε τα επόμενα χρόνια στο εν λόγω σχολείο.

### **4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ**

Ο κυρίαρχος περιορισμός στην έρευνα μας ήταν το γεγονός ότι επιλέξαμε κυρίως ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση) όσο και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Αυτό αυτόματα εμπειρεύει τον κίνδυνο να επηρεάσουν τόσο οι προσωπικές πεποιθήσεις οι δικές μου όσο και των μελών της ερευνητικής ομάδας τον τρόπο με τον οποίο βλέπαμε, ακούγαμε ή ερμηνεύαμε κάποια δεδομένα της έρευνας. Όμως αυτός ο κίνδυνος είναι υπαρκτός σε κάθε ποιοτική έρευνα αφού η ίδια η φύση αυτής της μορφής έρευνας εμπιεύει μία υποκειμενική θεώρηση του κόσμου που σχετίζεται με τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών – ερευνητών καθώς και με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και θεωρίες τους. Έτσι εγκυμονεί πάντα ο κίνδυνος οι ερευνητές να έχουν την τάση να επιβεβαιώνουν τις απόψεις τους, δίνοντας προσοχή σε ευρήματα που υποστηρίζουν τις αντιλήψεις τους και παραβλέποντας ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με αυτές (McNiff, 2010). Ως ανάχωμα σε αυτόν τον κίνδυνο αξιοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα τη μέθοδο της “τριγωνοποίησης”.

Όμως, όσο κριτική στάση κι αν κρατήσει ερευνητής στο πλαίσιο μια Έρευνας-Δράσης, πάντα ενέχει ο κίνδυνος να υπεισέλθει ο παράγοντας της «υποκειμενικότητας» αφού ο Seamon (2000) υποστηρίζει πως η “ανθρώπινη ερμηνεία είναι πάντα μόνο μερική”. Ιδιαίτερα δε οι ερευνητές που εφαρμόζουν την μέθοδο

της θεματικής ανάλυσης δεν μπορούν ποτέ να ισχυριστούν πως προσφέρουν έναν “μοναδικό τρόπο ερμηνείας”, αλλά αντίθετα θα πρέπει να καλούν τους αναγνώστες να συμμετέχουν οι ίδιοι στην ερμηνεία (Feldman, et al., 2004).

Επίσης, κατά την συγγραφή της παρούσας εργασίας καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθούν κάποιιοι περιορισμοί και λάθη τα οποία έχει επισημάνει η McNiff (2010) ότι κυριαρχούν σε πολλές μεταπτυχιακές ή διδακτορικές εργασίες. Συγκεκριμένα καταβλήθηκε προσπάθεια: α) να γίνει αναφορά στις δράσεις με έναν επεξηγηματικό απολογισμό και όχι απλά να παρατεθούν ως λίστα δραστηριοτήτων β) να υπάρχει πάντα μια αναστοχαστική ματιά και μια διάθεση αυτοκριτικής γ) να γίνει η συγγραφή χωρίς χρονική πίεση. Άλλωστε η McNiff (2011) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής που αναφέρεται σε μια Έρευνα-Δράση δεν θα πρέπει να γράφει με ένα απόλυτα συγκεκριμένο τρόπο, ούτε μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, γιατί το να γράψει κανείς μία υψηλής ποιότητας εργασία στον χώρο της Έρευνας-Δράση χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο αφού περνάει μέσα από πολλά διαφορετικά στάδια. Η ίδια εξηγεί πόσο δύσκολο είναι, παραθέτοντας το εξής παράδειγμα: *“Preparing to write tents to be rather like shooting at night”*.

Στην προσπάθεια επίσης να ενισχυθεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, προσπαθήσαμε κατά την θεματική ανάλυση, όπου εύκολα μπορεί να υπεισέρθει ο παράγοντας της «υποκειμενικότητας», να εφαρμόσουμε τα εξής κριτήρια εγκυρότητας των Russ, et al. (2015): α) *πειστικότητα* β) *αντιστοίχιση* και γ) *ρεαλιστή χρήση*. Η *πειστικότητα* αναφέρεται στην αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων καθώς και την λογική και πειστική ερμηνεία τους (Riessman, 1993). Η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων είναι σημαντική για την υποστήριξη των ισχυρισμών και των ερμηνειών. Η *αντιστοίχιση* αναφέρεται στην εξέταση των συμπερασμάτων σε σχέση με τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη συζήτηση (Riessman, 1993) και σχετίζεται με την αξιοπιστία που αντανακλά το αν η ερμηνεία των δεδομένων αιχμαλωτίζει το αληθινό νόημα των εμπειριών των συμμετεχόντων (Lodico, et al., 2010). Η *ρεαλιστική χρήση* είναι ο βαθμός στον οποίο η έρευνα γίνεται μια βάση για άλλες εργασίες και συνεισφέρει στην ανάπτυξη της γνώσης (Riessman, 2008).

Επιπλέον ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε Έρευνα-Δράση, ήταν και η προσωπική σχέση των μαθητών με τους ερευνητές – εκπαιδευτικούς. Έτσι πιθανά ήταν εύλογη η προσπάθεια των μαθητών να εκδηλώσουν προσποιητό ενδιαφέρον για κάποιες δραστηριότητες κατά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε.. Αυτού του είδους τις αποκλίσεις προσπαθήσαμε να τις ελέγξουμε, προσπαθώντας από την αρχή μέχρι το τέλος να εξηγούμε στους μαθητές πως η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική και δεν θα επηρέαζε σε καμία περίπτωση την βαθμολογία τους.

Ένας σημαντικός ακόμα περιορισμός έχει να κάνει με εσφαλμένες αντιλήψεις που πιθανά να έχουν οι εκπαιδευτικοί ερευνητές για την ίδια τη φύση της Έρευνας-Δράσης. Ως συντονίστρια της παρούσας

έρευνας, παρότι είχα μελετήσει πάρα πολύ αυτήν την ερευνητική προσέγγιση, δεν κατάφερα τουλάχιστον από την αρχή να επιτύχω την ικανοποίηση κάποιων προϋποθέσεων όπως είναι η ευελιξία που θα πρέπει να έχει μία Ε.Δ.. Έτσι αρχικά προέβαρα αντιστάσεις στην υιοθέτηση νέων προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας αλλά και τους μαθητές, αναφορικά με κάποιες δράσεις του προγράμματος Α.Π.Ε. αφού ενδόμυχα πίστευα πως ήταν δεσμευτικός ο αρχικός σχεδιασμός που είχαμε κάνει σε ό,τι αφορούσε την υλοποίηση αυτών των δράσεων.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός στην παρούσα έρευνα είναι ότι δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της, αφού λόγω της μοναδικότητας και της περιπλοκότητας συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων, είναι απίθανο να επαναληφθούν οι ίδιες σε έναν άλλο τόπο και χρόνο. Άρα λοιπόν η συγκεκριμένη Έρευνα-Δράση σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο περιστάσεων μέσα στο οποίο διεξήχθη. Όμως η διεξαγωγή, η συγγραφή και η δημοσιοποίηση μιας Έρευνας-Δράσης έχει αξία γιατί μέσα από αυτήν κάποιο άλλο ενδιαφερόμενο πιθανόν να διαμορφώσουν κάποια άλλα ερωτήματα ώστε να προχωρήσουν σε μία δική τους έρευνα σε ένα δικό τους κοινωνικό πλαίσιο (Townsend, 2010).

#### **4.3.1. Δυσκολίες & Προκλήσεις της Έρευνας - Δράσης**

Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας σχετίζονται κυρίως με την φύση της έρευνας αφού επιλέξαμε ως ερευνητική στρατηγική την Έρευνα-Δράση. Σύμφωνα με την Μπούμπουρα (2010), η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Έρευνα-Δράση αν και αποτελεί πραγματική καινοτομία στο ελληνικό σχολείο, δεν παύει να ενέχει δυσκολίες και περιορισμούς στην προσπάθεια υλοποίησης της. Η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει την τάση να αντιστέκεται σε κάθε καινοτομία, της οποίας η εφαρμογή μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις και τις ισορροπίες μέσα στο σχολείο. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς προδιαγραφές, αναπαράγοντας τις ιεραρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκείνο που κάνει ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα δεν καλλιεργήθηκε στους εκπαιδευτικούς το συνεργατικό πνεύμα που θα του επέτρεπε να ανοίξουν την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν εύκολα να υιοθετήσουν συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις.

Συγκεκριμένα οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν οι εξής:

α) *Τεχνοκρατική Αντίληψη για τη Διδασκαλία*: Μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την διεξαγωγή της έρευνας, ήταν το γεγονός πως το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται κυρίως σε μία τυποποιημένη μορφή διδασκαλίας που είναι δέσμια της κάλυψης συγκεκριμένης διδακτέας ύλης και της αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα τεστ για τον έλεγχο κατάκτησης της

συγκεκριμένης ύλης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μία μακριά λίστα από τυποποιημένους στόχους να καλύψουν στην διάρκεια του διδακτικού έτους. Αυτό άλλωστε είναι σύμφωνα με την Μπούμπουρα (2010) ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζεται ευρύτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα δε στο Σύστημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων η τυποποίηση των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας είναι δέσμια των ενιαίων Προγραμμάτων Σπουδών (syllabus) που ισχύουν σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία και η τήρηση των οποίων είναι δεσμευτική αφού οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να καταθέτουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς τόσο συνοπτικούς ετήσιους προγραμματισμούς διδακτικού έργου όσο και αναλυτικούς τριμηνιαίους προγραμματισμούς. Όταν δε γίνονται αξιολόγηση του σχολείου από Ευρωπαίους Επιθεωρητές οι προγραμματισμοί αυτοί ελέγχονται διεξοδικά για να διαπιστωθεί αν συμμορφώνονται στους στόχους και στις μεθόδους που ορίζουν τα syllabus των Ε.Σ. ([www.eurcs.eu](http://www.eurcs.eu)).

β) *Ελλιπής Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* στην Π.Ε. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, δήλωσαν πως δεν είχαν καμία επιμόρφωση ούτε προηγούμενη εμπειρία σε ό,τι αφορά την υλοποίηση Προγραμμάτων Π.Ε. βασισμένης στον τόπο. Αυτό είχε ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να είναι αρχικά αρκετά επιφυλακτικοί. Έτσι είχαν κάποιες επιφυλάξεις όταν υλοποιούσαμε δράσεις εκτός τάξης και ιδιαίτερα δε εκτός σχολείου. Ανησυχούσαν ιδιαίτερα για το γεγονός ότι εκτός τάξης υπήρχε ο κίνδυνος να χαθεί ο έλεγχος της πειθαρχίας των μαθητών τους.

γ) *Απουσία διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας*. Μία επιπλέον δυσκολία ήταν το γεγονός πως εξακολουθούσε να επικρατεί ο διαχωρισμός στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων. Σε μία προσπάθεια συγκερασμού των προκλήσεων που προκύπτουν από την φύση της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βαδισμένης στον τόπο”, χρειαζόταν να γίνει προσεκτικός σχεδιασμός του προγράμματος μαθημάτων ώστε όλα τα μαθήματα να μπορούν να διδαχτούν διαθεματικά μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος Α.Π.Ε. με δεδομένο πως στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος θα μπορούσε να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πιο ευρεία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών τάξεων και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών, Ηθικής, κ.α.).

δ) *Γραφειοκρατική δυσκαμψία*. Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, υλοποιώντας ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε., προέκυψαν σημαντικές δυσκολίες που σχετιζόταν με την ίδια την φύση μίας τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης. Η πρακτική μετατροπής του τοπικού περιβάλλοντος σε πεδίο μάθησης μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών σε βιωματικές δράσεις βασισμένες στον τόπο, προϋποθέτει την συχνή έξοδο των μαθητών από την τάξη και την μετακίνησή τους εκτός σχολείου. Αυτή η προϋπόθεση από μόνη της δημιουργούσε πρακτικές δυσκολίες που προέκυπταν λόγω του ασφυκτικού μοντέλου ελέγχου που επιβάλλεται από ένα γραφειοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης



και που χρειαζόταν κάθε φορά να ξεπεραστούν έπειτα από μία συνήθως χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία.

ε) *Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας* από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές: Τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές προέκυψαν σημαντικές προκλήσεις συμμετέχοντας σε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε., αφού χρειάστηκε να βγουν από το καθιερωμένο πλαίσιο διδασκαλίας μέσα στην τάξη και να έρθουν αντιμέτωποι με μία μορφή διδασκαλίας περισσότερο βιωματική και ερευνητική. Μία πρακτική με την οποία δεν είχαν εξοικειωθεί έως τότε. Πιο συγκεκριμένα τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ήταν συνηθισμένοι σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας περιορισμένο μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Τα όρια της σχολικής τάξης όριζαν και τα όρια των δυνατοτήτων διδασκαλίας και των ευκαιριών για μάθηση. Μπορεί το πλαίσιο αυτό να φαινόταν αρκετά περιορισμένο μέσα σε μια σχολική τάξη, όμως ταυτόχρονα η σχολική τάξη ήταν για αυτούς και ένας γνώριμος χώρος που τους ενέπνεε ένα αίσθημα ασφάλειας.

στ) *Απροθυμία μαθητών να τηρούν Ημερολόγιο.* Στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν άρεσε να γράφουν. Ίσως να το εκλάμβαναν ως μία επιπλέον κατ' οίκον εργασία. Έτσι τους ζητήσαμε να γράφουν σε προαιρετική βάση πιστεύοντας ότι ένα ισχυρό κίνητρο τους να το κάνουν θα ήταν η ικανοποίηση που θα ένιωθαν συμβάλλοντας στην συζήτηση στην ομάδα τους μέσα στην τάξη με βάση τις καταγραφές στο προσωπικό τους Ημερολόγιο. Όμως στην πορεία διαπιστώσαμε πως το αποτέλεσμα ήταν κάποια παιδιά σταδιακά να γράφουν όλο και λιγότερο, να δηλώνουν πως ξέχασαν να γράψουν μετά από κάποια δράση, να δηλώνουν κάποια πως ξέχασαν να φέρουν στο σχολείο το ημερολόγιο τους. κ.α.. Έτσι οι δασκάλες σκέφτηκαν να αρχίσουν στον 2<sup>ο</sup> κύκλο να επιτηρούν την διαδικασία καταγραφής στο Ημερολόγιο τους αφιερώνοντας μία ώρα από το μάθημα της Γλώσσας για να γράφουν μέσα στην τάξη.

Επίσης, κατά την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε. αντιμετωπίσαμε επιπλέον κάποιες από τις δυσκολίες στις οποίες αναφέρθηκε ο Wals (1994) στη δική του έρευνα, όπως για παράδειγμα ότι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συνηθίσει να ακολουθούν γραμμικά μοντέλα μάθησης, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν ένα κυκλικό μοντέλο μάθησης, έτσι όπως εφαρμόζεται στην καθημερινή μας ζωή.

Οφείλω ακόμα να καταθέσω ότι για αρκετό καιρό στην αρχή της βιβλιογραφικής έρευνας και μελέτης είχα βρεθεί σε μια φάση έντονης σύγχυσης αναφορικά με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου “*place*” αφού είχα πολλά διλήμματα και πισωγυρίσματα και πολλές αναθεωρήσεις σε σκέψεις αναφορικά με την κατανόηση του όρου. Όμως έπειτα από πολλές συζητήσεις (που έμοιαζαν συχνά να είναι ατέρμονες) με την επόπτρια καθηγήτρια μου κ. Καλαϊτζιδάκη και έπειτα από μια επίπονη προσωπική νοητική επεξεργασία, κατέληξα στην παρούσα εργασία να υιοθετήσω την εννοιολογική προσέγγιση των Kudryavtsev, et al. (2012) όπως αναφέρετε στο πρώτο κεφάλαιο.

Συνοψίζοντας, θα τολμούσα να πω ότι αν ξεκινούσα τώρα από την αρχή την διδακτορικής μου εργασία και βρισκόμουν στο στάδιο της επιλογής της ερευνητικής μεθοδολογίας που θα ακολουθούσα, θα βρισκόμουν σε πολύ μεγάλο δίλλημα για το αν θα επέλεγα ξανά να υλοποιήσω μια Έρευνα-Δράση. Ο λόγος είναι ότι πρόκειται για μια υπερβολικά επίπονη μορφή έρευνας αφού είναι εξαιρετικά απαιτητική σε κόπο και σε χρόνο. Απαιτεί ξόδεμα πολλής ενέργειας τόσο στην υλοποίηση της όσο και στην θεματική ανάλυση των ποιοτικών της δεδομένων αλλά και στη συγγραφή της. Αναφορικά με την υλοποίηση μια τέτοιας μορφής έρευνας απαιτείται ένα ευρύ συνεργατικό πλαίσιο μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί αφού το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο στα σχολεία δεν ενισχύει την συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όμως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιλήψεις τέτοιες που τους κάνει να περιχαράκωνονται στους τέσσερις τοίχους της τάξης τους και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ατομική εξέλιξη μέσα στην δική τους τάξη και μέσα από τη διδασκαλία του δικού τους γνωστικού αντικείμενου.

#### **4.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Λόγω του ότι η παρούσα έρευνα είναι ενδεχομένως η πρώτη στο χώρο της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αναγκαίο να ακολουθήσουν περισσότερες έρευνες έχοντας ως ερευνητικό αντικείμενο την εκπαίδευση των μαθητών με προσανατολισμό τον τόπο όπου ζουν.

Συγκεκριμένα:

- Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε σε έναν μικρό αριθμό μαθητών και μάλιστα σε μία συγκεκριμένη τάξη. Κρίνεται σκόπιμο μία τέτοια έρευνα να διεξαχθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα και να αφορά μαθητές με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία και σε διαφορετικά περιβάλλοντα – από αστικές μέχρι αγροτικές περιοχές.

- Επίσης θα ήταν ωφέλιμο να εξεταστεί ερευνητικά και η επίδραση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” στην σχολική επίδοση των μαθητών.

- Παρά το γεγονός ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ενδείκνυται περισσότερο για την καταγραφή των εμπειριών των μαθητών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, κρίνεται σκόπιμο να διεξαχθούν και κάποιες ποσοτικές έρευνες προκειμένου να ενισχυθεί περισσότερο η αποδοχή αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης, μεταξύ των υπηρεσιακών στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος αφού συνήθως οι άνθρωποι που υπηρετούν το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης εκτιμούν περισσότερο τα μετρήσιμα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα.

- Σκόπιμο κρίνεται επίσης να διερευνηθεί περισσότερο στο μέλλον το πώς η επαφή με το φυσικό περιβάλλον επιδρά στην υγεία των μαθητών γενικότερα. Ειδικότερα θα μπορούσε να διερευνηθεί

μελλοντικά το τί επίδραση θα μπορούσε να έχει η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον στην ψυχική υγεία των μαθητών και στο επίπεδο του αισθήματος της ευεξίας που βιώνουν.

- Τέλος, κρίνεται σημαντικό να υλοποιηθούν περισσότερες έρευνες στο μέλλον στις οποίες οι μαθητές δεν θα είναι απλά αντικείμενο της έρευνας αλλά συν-ερευνητές, θεωρώντας ότι αυτό θα συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην επανατοποθέτηση των μαθητών ως δρώντων προσώπων στην πορεία της ίδιας τους της μάθησης και ανάπτυξης.

Αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει το έργο των εκπαιδευτικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης αλλά και το έργο και τις προτεραιότητες που θέτουν οι θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης, θεωρώ σκόπιμο να τεθούν οι εξής προτάσεις:

- Η πολιτεία να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της υλοποίησης προγραμμάτων Α.Π.Ε. με έμφαση στην παιδαγωγική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με κατάλληλη προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε ένα πλαίσιο λιγότερο ασφυκτικό χρονικά και λιγότερο γνωσιοκεντρικό. Θα πρέπει επίσης να προβλεφθεί χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για την υλοποίηση σχετικών δράσεων είτε μέσω μιας διαθεματικής ζώνης δραστηριοτήτων είτε μέσω της διαθεματικής προσέγγισης όλων των γνωστικών αντικειμένων με κατάλληλη προσαρμογή των μαθησιακών στόχων.

- Να δοθεί έμφαση στην Έρευνα-Δράση μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες στάσεις και γνώσεις προκειμένου να αναλάβουν το ρόλο των εκπαιδευτικών-ερευνητών στην εκπαιδευτική τους πρακτική συμμετέχοντας έτσι ενεργά στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές – συμμετοχικές κοινότητες μάθησης όπου θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους

- Στον ακαδημαϊκό χώρο στην χώρα μας θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην Α.Π.Ε. αφού πια οι περισσότεροι μαθητές και στην Ελλάδα ζουν στις πόλεις.

Τέλος σε σχέση με το Θεσμικό Πλαίσιο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Σχολείων θα πρότεινα:

- Να δοθεί έμφαση σε προγράμματα Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της Π.Ε. βασισμένης στον Τόπο ώστε οι μαθητές να μην είναι απομονωμένοι μέσα στους τοίχους του σχολείου (σαν να είναι ένα γκέτο όπως ανέφερε σε συνέντευξη του ένας απόφοιτος του Ευρωπαϊκού Σχολείου του Λουξεμβούργου, βλ.. παράρτημα). Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές των σχολείων αυτών, οι οποίοι συνήθως

προέρχονται από διάφορες άλλες χώρες, να αποκτούν μία σύνδεση με τον τόπο (την πόλη) όπου επέλεξαν οι γονείς τους να ζήσουν λόγω εργασίας.

- Να θεσμοθετηθεί η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας που φιλοξενεί το σχολείο ώστε οι μαθητές από διάφορες άλλες χώρες μαθαίνοντας την γλώσσα της τόπου να μπορούν ευκολότερα να επικοινωνούν με ντόπιους μαθητές. Αυτό θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν μια πιο ισχυρή σύνδεση με τον τόπο.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, J. (2013). Theorizing a sense of place in transnational community. *Children, youth and environments*, 23(3), 43-65.
- Adams, J., Greenwood, D., Thomashow, M. & Russ, A. (2017). *Sense of Place*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Aguilar, O., McCann, E. & Liddicoat, K. (2017). *Inclusive Education*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Altrichter, H. (1991). *Quality Features in an Action Research Strategy*. ESI-Series No 12. ARGE Umwelterziehung: Vienna.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London: Routledge.
- Andersson, E., Barthel, S. & Ahrne, K. (2007). Measuring social-ecological dynamics behind the generation of ecosystem services. *Ecological Applications*, 17, 1267–1278.
- Andrade, D., Shava, S. & Menon, S. (2017). *Cities as opportunities*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Andrusyszyn, M. & Davie, L. (1997). Facilitating Reflection through Interactive Journal Writing in an Online Graduate Course: A Qualitative Study. *Journal of Distance Education*, 12 (1). Retrieved on June 15, 2014, from: <http://cade.athabascau.ca/vol12.1/andrusyszynandavie.html>
- Ardoin, N. (2006). Toward an Interdisciplinary Understanding of Place: Lessons for Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11, 112-126.
- Ardoin, N., Schuh, J. & Gould, R. (2012). Exploring the dimensions of place: a confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, 18 (5), 583 – 607
- Ardoin, N., Gould, R., Lukacs, H., Sponarski, C., & Schuh, J. (2019). Scale and sense of place among urban dwellers. *Ecosphere Journal*. 10 (9), 139-154.
- Arefi, M. (1999). Non-place and placelessness as narratives of loss: Rethinking the notion of place, *Journal of Urban Design*, 4 (2), 179-193.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2005). *Action Research for Inclusive Education: changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Aroson, M., La Sorte, F., Nilson, C., (2014). A global analysis of the impacts of urbanization on bird and plant diversity reveals key anthropogenic drivers. *Proceedings of the Royal Society B*, 281.
- Athman, J. & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' achievement motivation. *Journal of Interpretation Research*, 9(1), 9-25.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (Eds.) (1998). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London and New York: Routledge.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Processes in an Action Research Project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17, (4): 585-600.
- Ballarda, L. & Belskyb, J. (2010). Participatory Action Research and Environmental learning: implications for resilient forests and communities. *Environmental Education Research*, Vol. 16, 611–627.
- Barlett, P., (2005a). Introduction. In P. F. Bartlett (Ed.), *Urban place: Reconnecting with the natural world* (pp. 1–34). Cambridge, MA: MIT Press.
- Barlett, P. (2005b). Reconnecting with place: faculty and the Piedmont Project at Emory University.(p.p.39–60) in P. F. Barlett, editor. *Urban place: Reconnecting with the natural world*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.

- Barnhardt, R. (2008). Creating a place for indigenous knowledge in education: The Alaska native knowledge network. In G. Smith & D. Gruenewald (Eds.), *Local diversity: Place-based education in the global age* (pp. 113–133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barratt Hacking, E., Cutter-Mackenzie, A., & Barratt, R. (2013). Children as active researchers: The potential of environmental education research involving children. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillion, and A. E. J. Wals (Eds). *International handbook of research on environmental education* (pp. 438-458). New York: Routledge/ AERA
- Bartosh, O. (2003). Environmental Education: Improving Student Achievement. Thesis for a Masters in Environmental Studies, Evergreen State College, Olympia, WA.
- Basso, K. (1996a). *Wisdom sits in places: Landscape and language among the western Apache*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Beatley, T. (2000). *Green urbanism: Learning from European cities*. Washington, DC: Island Press.
- Beatley, T. (2011). *Biophilic cities: Integrating nature into urban design and planning*. Washington, DC: Island Press.
- Beatley, T. (2014). *Blue urbanism: Exploring connections between cities and oceans*. Washington, DC: Island Press.
- Bell, A. (2001). Engaging spaces: On school-based habitat restoration. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6 (1), 139-154.
- Bell, A. & Dymont, J. (2008). Grounds for health: The intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research*, 14 (1), 77-90.
- Bellino, M. & Adams, J. (2014). Reimagining environmental education: Urban youths' perceptions and investigations of their communities. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação de Ciências*, 14(2), 27-38.
- Bellino, M. & Adams, J. (2017). A critical urban environmental pedagogy: Relevant urban environmental education for and by youth. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 270-284
- Bennett, M. (2014). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion,. In B. Ferdman & B. Dean (Eds), *Diversity at work: The practice of inclusion* (p.p. 155-176). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berry, B. (2015). Central Park Conservatory's ROOTS service learning program. In Alex Russ (Ed.), *Urban Environmental Education* (p.p. 137-138). Cornell University Civil Ecology Lab, NAAEE, EE Capacity
- Bhawuk, D. & Triandis, H. (1996). The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. In Dan Landis & Richard W. Brislin (Eds). *Handbook of intercultural training* (p.p. 17-34). Thousand Oaks: Sage.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandenburg, A. M., & Carroll, M. S. (1995). Your place or mine? The effect of place creation on environmental values and landscape meanings. *Society and Natural Resources*, 8, 381–398.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- Brehm, J. M. (2007). Community attachment: the complexity and consequence of the natural environment facet. *Human Ecology*, 35, 477–488.
- Brehm, J. M., Eisenhauer, B. W. & Krannich, R. S. (2004). Dimensions of community attachment and their relationship to well-being in the amenity-rich rural West. *Rural Sociology*, 69, 405–429.

- Brehm, J. M., Eisenhauer, B. W. & Krannich, R. S. (2006). Community attachments as predictors of local environmental concern: the case for multiple dimensions of attachment. *American Behavioral Scientist*, 50, 142–165.
- Brehm, J. M., Eisenhauer, B.W. & Stedman, R. C. (2013). Environmental concern: Examining the role of place meaning and place attachment. *Society and Natural Resources*, 26, 522–538.
- Briggs, L, Stedman, R. & Krasny, M. (2019). Place attachment and social-ecological system sustainability examined through the voices of indigenous Guatemalan women. *Sustainability Science*, 14, 655–667.
- Brown, J., et al. (2015). Urban parks as classrooms. In Alex Russ (Ed.), *Urban Environmental Education* (p.p. 39-42). Cornell University Civil Ecology Lab, NAAEE, EE Capacity
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruyere, B.L., Wesson, M., & Teel, T. (2012). Incorporating environmental education into an urban after-school program in New York City. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 327-341.
- Budruk, M., Thomas, H. & Tyrrell, T. (2009). Urban green spaces: a study of place attachment and environmental attitudes in India. *Society and Natural Resources*, 22, 824–839.
- Cameron J., Mulligan, M. & Wheatley, V. (2004). Building a Place- Responsive Society Through Inclusive Local Projects and Networks. *Local Environment*. 9(2), 147-161.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Chapin, F., Power, M., Pickett, S., Freitag, A., Reynolds, J., Jackson, B., Lodge, D., Duke, C., Collins, S., Power, A. & Bartuska., A. (2011). Earth Stewardship: science for action to sustain the human-earth system. *Ecosphere*, 2, 89.
- Chawla, L. & Escalante, M. (2010). Student Gains from Place-Based Education. Retrieved on September 7, 2014, from: [http://www.colorado.edu/cye/sites/default/files/attached-files/CYE\\_FactSheet2\\_Place-Based%20Education\\_December%202010\\_0.pdf](http://www.colorado.edu/cye/sites/default/files/attached-files/CYE_FactSheet2_Place-Based%20Education_December%202010_0.pdf)
- Chawla, L. (2006). Research Methods to Investigate Significant Life Experiences: Review and Recommendations. *Environmental Education Research*. 12(3-4), 359-374.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222-248). London: Sage.
- Cockett, P., Dymont, J., Espinet, M. & Huang, Y. (2017). *School Partnerships*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Covitt, B., Kraemer, A., & Zint, M. (2002). *What works in environmental education? An evaluation of Chesapeake Bay Foundation curricula, field trips, and service-learning programs*. Boston, MA: North American Association for Environmental Education.
- Cresswell, T. (1999). Place. In P. Cloke, P. Crang, & M. Goodwin (Eds.), *Introducing human geographies* (pp. 226–233). New York, NY: Oxford University Press.
- Cresswell, T. (2011). Place: Part I. In J. A. Agnew & J. S. Duncan (Eds.), *The Wiley-Blackwell companion to human geography* (pp. 235–244). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Creswell, W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, (3<sup>rd</sup> ed). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Daskolia, M., Kynigos, C., & Makri, K. (2015). Learning about urban sustainability with digital stories: Promoting collaborative creativity from a constructionist perspective. *Constructivist Foundations*, 10 (3), 388-396.

- Daskolia, M., Dettori, G., & Lejano, R. (2017). *Urban Digital Storytelling*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Daudi, S. & Heimlich, J. (2000). *Environmental Education Resources for Multi-disciplinary Learning Through Non-Formal Education*. EETAP Resource Library, (Information Sheet # 68)
- Davenport, M. A., & Anderson, D. H. (2005). Getting from sense of place to place-based management: An interpretive investigation of place meaning and perceptions of landscape change. *Society and Natural Resources*, 18, 625–641.
- de Kadt, M. (2006). The Bronx River: a classroom for environmental, political and historical studies. *Capitalism Nature Socialism*, 17, 99–110.
- de Kadt, M. (2011). *The Bronx River: an environmental and social history*. History Press, Charleston, South Carolina, USA.
- Delia, J. & Krasny, M. (2020). Cultivating Positive Youth Development, Critical Consciousness, and Authentic Care in Urban Environmental Education. In S. Barthel, & M. Kyttä, (eds), *Urbanization and Affordances that Promote Well-Being for (Urban) People and for a Healthy Biosphere* (p.p. 77-90). Lausanne: Frontiers Media SA.
- Demarest, A. (2014). *Place-based Curriculum Design*. New York: Routledge
- Derr, V. & Tarantini, E. (2016). “Because we are all people”: Outcomes and reflections from young people’s participation in the planning and design of child-friendly public spaces. *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*.
- Derr, V., Chawla, L. & Pevec, I. (2017). *Early Childhood*. Urban Environmental Education Review. Cornell University Press. New York, USA.
- Douglas, S., (2006). Use of the SLEWS and FARMS Programs. U.S. Department of Agriculture. Natural Resources Conservation Service. Retrieved in May 26, 2014, from: <http://landbasedlearning.org/slews>
- Dovey, K. (2010) *Becoming Places: urbanism/architecture/identity/power*. London & New York: Routledge.
- Duffin, M. & PEER Associates (2006). Why use Place-based Education in your school? Four answers that emerge from the findings of PEEC, the Place-based Education Evaluation Collaborative. Retrieved on September 6, 2014 from: <http://www.promiseofplace.org/index.php?id=64>
- Elliott, J. (1991a), *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1991b) Environmental education in Europe: innovation, marginalization or assimilation. In OECD/CERI (Eds) *Environment, Schools and Active Learning* (pp. 19-39). Paris: OECD
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London, England: Sage.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: The methodological novel about auto ethnography*. New York: AltaMira Press
- Emekauwa, E. (2004). *They remember what they touch: The impact of place-based learning in East Feliciana Parish*. Arlington, VA: Rural Schools and Community Trust. Retrieved in May 16, 2014 from: <https://www.ruraledu.org/articles.php?id=2083>
- Emerson, P., & Frosh, S. (2004). *Critical narrative analysis in psychology*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ernst, J. & Monroe, M. (2004). The effect of environment based education on students’ critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.



- Farnum, J., Hall, T., & Kruger, E. (2005). Sense of place in natural resource recreation and tourism: An evaluation and assessment of research findings. General technical report PNW-GTR-660. Juneau, AK: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.
- Feldman, S., Sköldbörg, K., Brown, N., & Horner, D. (2004). Making sense of stories: A rhetorical approach to narrative analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14, 147–170.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1).
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- Filippaki, A., & Kalaitzidaki, M. (2011). The use of Environmental Education as a tool for inclusive education. Theoretical considerations and results from a preliminary study in the Greek elementary school. In Kourkoutas, E. & Erkman, F. (Eds), *Interpersonal Acceptance and Rejection. Social, emotional and educational contexts* (p.p. 143-150). Boca Raton & Brown Walker Press.
- Fisman, L. (2007). Sowing a sense of place: An in-depth case study of changing youths' sense of place (Doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219–245.
- Forbes, P. (2002). Giving way to the story. In Whybrow, H. (Eds), *The story handbook: A primer on language and storytelling for land conservationists* (pp. 4-23). San Francisco, California: Trust for Public Land.
- Forester, J., & Peters, S. (2005). *Profiles of practitioners: Practice stories from the field*. Retrieved in September 2018 from: <http://courses2.cit.cornell.edu/fit117>
- Gieryn, F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology* 26, 463-492.
- Glaeser, E. (2011). *Triumph of the city: How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier, and happier*. New York, NY: Penguin.
- Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research: A history of the field. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, and A. Wals (Eds), *International Handbook of research on environmental education* (pp. 13-22). New York: Routledge/AERA.
- Graybeal, J. (1987). The team journal. In T. Fulwiler (Ed.) *The journal book*, Portsmouth (p.p. 306-311). NH: Boynton / Cook Publishers.
- Griset, L. (2010). Meet us outside! *Science Teacher*, 77(2), 40–46.
- Grove, M. (2009). Cities: managing densely settled social-ecological systems. In F. Chapin, G. Kofinas, and C. Folke (Eds): *Principles of ecosystem stewardship: resilience based natural resource management in a changing world* (p.p. 281–294). Springer, New York, New York, USA.
- Gruenewald, D. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619–654.
- Gruenewald, D. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Gruenewald, D. (2005). Accountability and collaboration: Institutional Barriers and Strategic pathways for place-based education Ethics, *Place and Environment*, 8(3), 261-283
- Gruenewald, D. & Smith, G. (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Guest, G., McQueen, M., & Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis*. London: Sage.
- Halpenny, A. (2010). Pro-environmental behaviours and park visitors: the effect of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 409–421.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. U.K. Cambridge: Polity Press
- Hammond, Z. (2014). *Culturally Responsive Teaching and The Brain. Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. UK: Corwin Press - SAGE Publishing
- Harris, E. (2009). The role of community gardens in creating healthy communities. *Australian Planner*, 46(2), 24-27.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Florence: Unicef International Child Development Center.
- Hart, A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Invoking Young Children in Community Development and Environmental Care*. London, UK, Earth scan Publications.
- Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology* 18, 5–29.
- Heimlich, E. & Ardoin, N. (2008). Understanding behaviour to understand behaviour change: A literature review. *Environmental Education Research*, 14 (3), 215-37
- Higgins, P. (2009). The big wide world: Sustainable experiential education for the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 44–60.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Holly, L. (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 71-80.
- Howley, C., & Harmon, H. (2000). Community as tacit curriculum. In C. Howley & H. Harmon (Eds.), *Small high schools that flourish: Rural cases and resources* (pp. 61–88). Charleston, WV: AEL, Inc. (ERIC Document Reproduction Service No. 447 998).
- Howley, A. (2003). Tried and true: The rural school curriculum in the age of accountability. *Educational Forum*, 68(1), 14–23.
- Howley, A., Howley, C., Burgess, L., & Pusateri, D. (2008). Social class, Amish culture, and an egalitarian ethos: Case study from a rural school serving Amish children. *Journal of Research in Rural Education*, 23(3), 1–12. Retrieved in May 16, 2014, from: <http://www.jrre.psu.edu/>.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C., & Perko, H. (2011). Place-based Education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216-236.
- Hughes, R., Masters, V., Padilla, E., Konrad, J. & Siddall, K. (2015). Stories connect people: The role of storytelling in urban environmental education. In Alex Russ (Ed.), *Urban Environmental Education* (p.p. 55-59). Cornell University Civil Ecology Lab, NAAEE, EE Capacity
- Inwood, H., Heimlich, J., Ward, K. & Adams, J. (2017). Environmental Arts. In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 223-231). Cornell University Press. New York, USA.
- Jennings, N., Swidler, S., & Koliba, C. (2005). Place-based education in the standards-based reform-era: Conflict or complement? *American Journal of Education*, 112(1), 44–65.
- Jennings, V. & Bamkole, O. (2019). The relationship between social cohesion and urban green space: An avenue for health promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (3), 452-466

- Johnson, Y. & Zipperer, C. (2007). Culture, place and urban growth in the U.S. South. *Urban Ecosystems*, 10, 459–474.
- Johnson, A. & Catley, M. (2009). Urban soil ecology as a focal point for environmental education. *Urban Ecosystems*, 12, 79–93.
- Kaplan, M., & Liu, T. (2004). Generations united for environmental awareness and action. Washington, D.C.: Generations United.
- Katsarou, E. (2005). Students research and modify teaching and their perceptions of a subject: A students as co-researchers approach. Retrieved in June 15, 2014, from: [www.fks.uoc.gr](http://www.fks.uoc.gr)
- Kellert, R. (2005a). Building for life: Designing and understanding the human–nature connection. Washington, DC: Island Press.
- Kellert, R. (2005b). Coastal values and a sense of place. In D. M. Whitelaw & G. R. Visgilio (Eds.), *America’s changing coasts: Private rights and public trust* (pp. 13-25). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds) (1983). *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press.
- Kemp, T. (2006). Engaging the environment: A case for a place - based curriculum. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 8, 125-142
- Kim, M., & Roth, M. (2008). Rethinking the ethics of scientific knowledge: A case study of teaching the environment in science classrooms. *Asia Pacific Education Review*, 9, 516–528.
- Koutselini, M. (2008). Participatory Teacher Development at schools: processes and issues. *Action Research*, 6, 29-48.
- Kovacs, D.M., Parker, J.G. & Hofman, I.W. (1996). Behavioral affective and social correlates of involvement in cross-sex friendships in elementary school. *Child Development*, 67, 2269-2286.
- Krasny, M., & K. G. Tidball (2009). Applying a resilience systems framework to urban environmental education. *Environmental Education Research*, 15, 465–482
- Krasny, M., Lundholm, C., Shava, S., Lee, E & Kobori, H. (2013). Urban landscapes as learning arenas for sustainable management of biodiversity and ecosystem services. In T. Elmqvist, M. Fragkias, J. Goodness, B. Guneralp, et. al. (Eds), *Urbanization, biodiversity and ecosystem services: Challenges and opportunities: A global assessment* (629-664) Dordrecht: Springer
- Krasny, M. & Tidball, K. (2015). *Civic ecology: Adaptation and transformation from the ground up*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Krasny, M., Beames, S. & Allred, S. (2017). Community Assets. In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (pp 86-93). Cornell University Press. New York, USA.
- Krasny, M., Mukute, M., Aguilar, O., Masilela, M., Olvitt, L. (2017). Community Environmental Education. In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (pp. 124-131). Cornell University Press. New York, USA.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. & Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18, 229–250.
- Kudryavtsev, A. (2013). *Urban environmental education and sense of place*. (PhD dissertation). Cornell University, Ithaca, NY. Retrieved from: <http://dx.doi.org/1813/34149>
- Kyle, T., & Johnson, Y. (2008). Understanding cultural variation in place meaning. In L. E. Kruger, T. E. Hall, & M. C. Stiefel (Eds.), *Understanding concepts of place in recreation research and management*. General technical report PNW-GTR-744 (pp. 109–134). Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.

- Lee, H. (2011). How recreation involvement, place attachment and conservation commitment affect environmentally responsible behaviour. *Journal of Sustainable Tourism*, 19, 895–915.
- Leou, M. (2005). Readings in environmental education: An urban model. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Leou, M. & Kalaitzidaki, M. (2017). Cities as classrooms. In In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 215-222). Cornell University Press. New York, USA.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31, 207–230.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd edition. London: Sage.
- Lincoln, S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, S. & Denzin, N. (2000). The seventh moment. Out of the past. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Liu, S.-T., & Kaplan, M. (2016). An intergenerational approach for enriching children’s environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 5 (1), 9-20.
- Locke, S. (2009) Environmental Education for Democracy and Social Justice in Costa Rica. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 18(2), 97-110. Retrieved in May 26, 2014, from: <http://dx.doi.org/10.1080/10382040902861171>
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Louv, R. (2012). *The Nature Principle*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.
- Maddox, D., Nagendra, H., Elmqvist, T. & Russ, A. (2017). Advancing Urbanization. In In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (pp. 13 – 20). Cornell University Press. New York, USA.
- Maller, C. (2005). Hands-on Contact with Nature in Primary Schools as a Catalyst for Developing a Sense of Community and Cultivating Mental Health & Wellbeing. *Journal of the Victorian Association for Environmental Education*, 28, (3), 17-22.
- Malpas, J. (2008). Place and human being. In F. Vanclay, M. Higgins & A. Blackshaw (Eds), *Making sense of place: Exploring concepts and expressions of place through different sense and lenses* (pp. 325-331). Canberra: National Museum of Australia Press.
- Malpas, J. (2010). New media, cultural heritage and the sense of place: Mapping the conceptual ground. *International Journal of Heritage Studies*, 14, 197–209
- Manzo, C. (2003). Beyond house and haven: Toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 47-61.
- Manzo, C. (2005). For better or worse: Exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 67–86.
- Manzo, C., & Perkins, D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20, 335–350.
- Martino, D. (2009). “Sustainable cities”: No oxymoron. *Ethics, Place and Environment*, 12, 235–253.
- Massey, D., & Jess, P. (2000). *A place in the world? Places, cultures and globalization*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- McCann E. & Schusler, T. (2017) Ecological Restoration. In In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), Urban Environmental Education Review (p.p. 251-260). Cornell University Press. New York, USA.
- McClaren, M. (2009). The place of the city in environmental education. In M. McKenzie, P. Hart, H. Bai, & B. Jickling (Eds). *Fields of green: restorying culture, environment, and education* (p.p. 301–307). Hampton, Cresskill, New Jersey, USA.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage.
- McNiff, J. (2010). Writing the narratives of social transformation: How do I enable others to speak for themselves? *Journal of Action Research*, 1, 66-79.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- McNiff, J. (2016). *Writing up your Action Research*. New York: Routledge.
- Minkler, M. & Wallerstein, N. (2003). *Community-based participatory research for health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, J. L. (1976). *Die Grundlagen der Soziometrie*, Köln
- Mueller A. & Abrams, E. (2005). Sense of place among New England commercial fishermen and organic farmers: Implications for socially constructed environmental education. *Environmental Education Research*, 11(5), 525-535.
- Nespor, J. (2008). Education and Place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475-489.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ngai, B. & Koehn H. (2010). Indigenous Studies and Intercultural: Impact of a Place-based Primary-school Program. *Intercultural Education*, 21, 597 – 606.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press
- Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) (2009). *Educational Action Research*. London: SAGE.
- Ovens, P. (2000). *Reflective Teacher Development in Primary Science*. London: Falmer Press.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69–104). New York, NY: Guilford Press.
- Parrish, J., Braun D. & Unnasch, R. (2003). Are we conserving what we say we are? Measuring ecological integrity within protected areas. *Bioscience*, 53 (9), 851-860
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Payton, M., Fulton, D. & Anderson, D. (2005). Influence of place attachment and trust on civic action: a study at Sherburne National Wildlife Refuge. *Society and Natural Resources*, 18, 511–528.
- PEEC (2010), *The Benefits of Place-based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative* (second Edition). Retrieved in June 24, 2014, from: [http://www.peecworks.org/PEEC/Benefits\\_of\\_PBE-PEEC\\_2008\\_web.pdf](http://www.peecworks.org/PEEC/Benefits_of_PBE-PEEC_2008_web.pdf)
- Peters, J. (2010). *Democracy and higher education: Traditions and stories of civic engagement*. East Lansing, MI: Michigan State University Press.
- Pevec, I. (2016). *Growing a life: Teen gardeners harvest food, health and joy*. New York: New Village Press.
- Pevec, I., Shava, S., Nzira, J. & Barnett, M. (2017). Urban Agriculture. In In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 242-250). Cornell University Press. New York, USA.

- Pickett, A., Buckley, G., Kaushal, S., & Williams, Y. (2011). Social-ecological science in the humane metropolis. *Urban Ecosystems*, 14(3), 319–339.
- Plumb, S. (2003). The potential power of place in education: An evaluation of the northeast community mapping program. Retrieved in May 24, 2014, from: <https://promiseofplace.org/> .
- Posch, P. (1993). The Environment and School Initiatives (ENSI): Action Research in Environmental Education. *Educational Action Research*, 1 (3).
- Powers, A. (2004). An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. *Reports & Research*, 35, 17-33.
- Price, J. (2007). “Idiot out wandering around” in teaching about place. University of Nevada Press. Retrieved in September 6, 2014, from: [www.earlham.edu/center-environmental-action](http://www.earlham.edu/center-environmental-action)
- Raymond, C., Kyttä, M. and Stedman, R. (2020). Sense of Place, Fast and Slow: The Potential Contributions of Affordance Theory to Sense of Place. In S. Barthel, & M. Kyttä, (Eds), *Urbanization and Affordances that Promote Well-Being for (Urban) People and for a Healthy Biosphere* (p.p. 4-17). Lausanne: Frontiers Media SA.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research*. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi: Sage.
- Reid, A., Bruun Jensen, B., Nickel, J. & Simovska, V. (2008). *Participation and learning: Developing perspectives on education and the environment, Health and Sustainability*. The Netherlands: Springer.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London, UK: Pion,
- Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Rogan, R., O'Connor, M., & Horwitz, P. (2005). Nowhere to hide: Awareness and perceptions of environmental change, and their influence on relationships with place. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 147–158.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and ‘theorizing as ideology’. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2003). *Involving Pupils, Improving School*, London: Continuum. Retrieved in June 27, 2014, from: [www.consultingpupils.co.uk](http://www.consultingpupils.co.uk)
- Rural School and Community Trust. (2006). *Learning with public purpose*. Retrieved in May 27, 2014, from: <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2172>
- Russ, A. & Krasny, M. (2015). Urban environmental education trends. In A. Russ (Eds), *Urban Environmental Education* (p.p.12-25). Cornell University Civic Ecology Lab, NAAEE and EE Capacity.
- Russ, A., Peters, Σ., Krasny, M. & Stedman, P. (2015). Development of Ecological Place Meaning in New York City. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 73–93.
- Russ, A. & Krasny, M. (2017). Introduction. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 1-9). Cornell University Press. New York, USA.
- Ryan, R. (2000). A people-centered approach to designing and managing restoration projects: insights from understanding attachment to urban natural areas. In P. Gobster and B. Hull, (Eds), *Restoring nature: perspectives from the social sciences and humanities* (p.p. 209–228). Island Press, Washington, D.C., USA.
- Ryan, R., Kaplan, R. & Grese, R (2001). Predicting volunteer commitment in environmental stewardship programmes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 44, 629–648.

- Ryan, R. & Grese, R. (2005). Urban volunteers and the environment: forest and prairie restoration. In P. Bartlett (Eds), *Urban place: reconnecting with the natural world* (p.p.171–188). MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.
- Ryan, R. (2005). Exploring the effects of environmental experience on attachment to urban natural areas. *Environment and Behavior*, 37, 3–42.
- Sanderson, W. (2009). *Mannahatta: A natural history of New York City*. New York, NY: Abrams.
- Sarkar, S., & Frazier, R. (2008). Place-Based Investigations and Authentic Inquiry. *Science Teacher*, 75(2), 29-33.
- Scannell, L. & Gifford, R., (2010). The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 289–297.
- Schlottmann, C. (2005). Introduction: Place- Based and Environmental Education. *Ethics, Place and Environment*, 8(3), 257-259.
- Schusler, T. & Krasny, M. (2010). Environmental action as context for youth development. *Journal of Environmental Education*, 41, 208–223.
- Schusler, T., Manigaulte, J. & Mackenzie, A. (2017). Positive Youth Development. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 165-174). Cornell University Press. New York, USA.
- Seamon, D. (2000). Away of seeing people and place: Phenomenology in environment-behavior research. In S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto, & H. Minami (Eds.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research: Underlying assumptions, research problems, and methodologies* (pp. 157–178). New York, NY: Springer.
- Semken, S., & Brandt, E. (2010). Implications of sense of place and place-based education for ecological integrity and cultural sustainability in diverse places. In D. Tippins, M. Mueller, M. van Eijck, & J. Adams (Eds.), *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based (science) education, and indigenous knowledge systems* (pp. 287–302). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Semken, S., Freeman, C., Watts, B., Neakrase, J., Dial, R. & Backer, D., (2009). Factors that influence sense of place as a learning outcome of place-based geo-science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 134, 136-159.
- Shamai, S., & Ilatov, Z. (2005). Measuring sense of place: Methodological aspects. *Journal of economic and social geography*, 96 (5), 467 – 76.
- Shava, S., & Mentoer, M. (2014). Turning a degraded open space into community asset – the Soweto Mountain of Hope greening case. In K.G. Tidball & M. Krasny (Eds), *Greening in the red zone: Disaster, resilience and community greening* (p.p. 91-94). Dordrecht: Springer.
- Shava, S., Krasny, M., Tidball, K., & Zazu, C. (2010). Agricultural knowledge in urban and resettled communities: Applications to socio-ecological resilience and environmental education. *Environmental Education Research*, 16 (5-6), 575-589.
- Smaldone, D., Harris, C., & Sanyal, N. (2005). An exploration of place as a process: The case of Jackson Hole, WY. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 397–414.
- Smaldone, D., Harris, C., & Sanyal, N. (2008). The role of time in developing place meanings. *Journal of Leisure Research*, 40, 479–504.

- Smith, P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. Reis & C. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology* (pp. 313–335). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, A. (2002a). Going local. *Educational Leadership*, 60(1), 30–33.
- Smith, A. (2002b). Place-based Education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. Retrieved in December 26, 2014, from: <http://pdk.sagepub.com/content/83/8/584.citation>
- Smith, A. (2004). Cultivating Care and Connection: preparing the soil for a just and sustainable society. *Thresholds in Education*, 30(4), 24–36.
- Smith, A. (2007). Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13, 189–207.
- Smith, A. & Sobel, D. (2010). *Place and Community-based Education in Schools*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Smith, W., Davenport, A., Anderson, H., & Leahy, E. (2011). Place meaning and desired management outcomes. *Landscape and Urban Planning*, 101, 359–370
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. Great Barrington: Orion Society, USA
- Sobel, D. (2005). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, The Orion Society, USA
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Stenhouse Publishers
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Spartz, J., & Shaw, R. (2011). Place meanings surrounding an urban natural area: A qualitative inquiry. *Journal of Environmental Psychology*, 31, 344–352.
- Stedman, C. (2002). Toward a social psychology of place: predicting behavior from place-based cognitions, attitude and identity. *Environment and Behavior*, 34, 561–581.
- Stedman, C. (2003a). Is it really just a social construction? The contribution of the physical environment to sense of place. *Society and Natural Resources*, 16, 671–685.
- Stedman, C. (2003b). Sense of place and forest science: Toward a program of quantitative research. *Forest Science*, 49, 822–829.
- Stedman, R. C. (2006). Understanding place attachment among second home owners. *American Behavioral Scientist*, 50, 187–205.
- Stedman, C. (2008). What do we “mean” by place meanings? Implications of place meanings for managers and practitioners. In L. Kruger, T. Hall, & M. Stiefel (Eds.), *Understanding concepts of place in recreation research and management*. General technical report PNW-GTR-744 (pp. 61–81). Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.
- Stern, M. & Hellquist, A. (2017). Trust and Collaborative Governance. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 94-102). Cornell University Press. New York, USA.
- Stevenson, R., Wals, A., Heimlich, J. & Field, E. (2017). *Critical Environmental Education*. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 51-58). Cornell University Press. New York, USA.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2η εκδ.). London: Sage.



- Tan, I. (2013). Changing perspectives of geographical education in Singapore: Staying responsive and relevant. *Journal of Geographical Research*, 59, 63-74
- Taylor, M. (2002). Imagination as the Centerpiece of Human Cognition. *Social Development*, 11 (4), 591-594
- Theobald, P., & Curtiss, J. (2000). Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106–111.
- Thomashow, M. (2002). *Bringing the biosphere home: Learning to perceive global environmental change*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Tidball, G. & Krasny, M. (2007). From risk to resilience: What role for community greening and civic ecology in cities? In A. Wals (Eds), *Social learning towards a more sustainable world* (p.p. 149–164). Wageningen Academic Press, Wageningen, The Netherlands.
- Tidball, G. & Krasny, M. (2010). Urban environmental education from a social-ecological perspective: conceptual framework for civic ecology education. *Cities and the Environment*, 3:11.
- Townsend, A. (2007). Participation and Change: the Common Concerns of Action Research. In A. Townsend (Eds), *Differing Perceptions of the Participative Elements of Action Research*. Manchester: CARN (Bulletin no 12)
- Tranter, P. & Pawson, E. (2001). Children’s access to local environments: a case study of Christchurch, New Zealand. *Local Environment*, 6(1), 27-48.
- Trentelman, K. (2009). Place attachment and community attachment: a primer grounded in the lived experience of a community sociologist. *Society and Natural Resources*, 22, 191–210.
- Tsafos, V. (2004). *Teaching Ancient Greek literature and language*. Athens: Metaihmio.
- UNEP (2000). *Agenda 21, United Nations Environmental Programme*.
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Culture Diversity*. UNESCO: Paris.
- UN-HABITAT (2008). *State of the world’s cities 2008/2009: harmonious cities*. London, UK.
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>
- Uzzell, D. & Pol, E. (2002). Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability. *Environment and Behavior*, 34(1), 26-53.
- Van Patten, R., & Williams, R. (2008). Problems in place: Using discursive social psychology to investigate the meanings of seasonal homes. *Leisure Sciences*, 30, 448–464.
- Vaske, J. & Kobrin, K. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *Journal of Environmental Education*, 32, 16–21.
- Walker, J. & Chapman, R. (2003). Thinking like a park: the effects of sense of place, perspective taking, and empathy on pro-environmental intentions. *Journal of Park and Recreation Administration* 21, 71–86.
- Wals, A., Beringer, A. & Stapp, W. (1990) Education in action: a community problem solving program for schools. *Journal of Environmental Education*, 21(4), 13-19.
- Wals, A. (1992). Young adolescents' perceptions of environmental issues: implications for environmental education in urban settings. *Australian Journal of Environmental Education*, 8, 45-58.
- Wals, A. (1994). Action Research and Community Problem – Solving: Environment Education in an inner-city. *Educational Action Research*, 2, 45-58
- Wals, A. (2007). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives and praxis*. Netherlands: Wageningen Academic Publishers

- Wals, A., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., and Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and emancipator learning toward a more sustainable world: Consideration for EE policymakers. *Applied Environmental Education & Communication*, 7 (3), 55-65.
- Weilbacher, M. (2009). Window into green. *Educational Leadership*, 66(8), 38–44.
- Wells, N. (2000). At Home with Nature: Effects of “Greenness” on Children’s Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6):775-795
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action Research. Living Theory*. California: Sage Publications.
- Williams, R. (2004). Shaw High School: A case study in rural high school improvement. Henderson, NC: Rural School and Community Trust Capacity Building Program.
- Williams, R. (2008). Pluralities of place: A user’s guide to place concepts, theories, and philosophies in natural resource management. In L. Kruger, T. Hall, & M. Stiefel (Eds.), *Understanding concepts of place in recreation research and management*. General technical report PNW-GTR-744 (pp. 7–30). Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: Open University Press.
- Wise, M. (2000). Home: territory and identity, *Cultural Studies*, 14(2), 295-310. Retrieved in May 26, 2014, from: <http://dx.doi.org/10.1080/095023800334896>
- Withrow-Clark R., Konrad J. & Siddall K. (2015). Sense of place and interpretation. In A. Russ (Eds), *Urban Environmental Education* (p.p. 51-54). Cornell University Civil Ecology Lab, NAAEE, EE Capacity.
- Woodhouse, L., & Knapp, E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches* (ERIC Digest). Charleston, WV: ERIC Clearinghouse for Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 448 012). Retrieved in December 26, 2014, from: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- World Health Organization (2014). Urban population growth. Retrieved from: [http://www.who.int/gho/urban\\_health/situation\\_trends/urban\\_population\\_growth\\_text/en](http://www.who.int/gho/urban_health/situation_trends/urban_population_growth_text/en)
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). “Practitioner research”. In V. Richardson (Eds). *Handbook of research on teaching* (p.p. 298–330). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zeichner, K. (2009) *Teacher Education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

### Ελληνική:

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *The Journal of Action Research*, (Vol 2) 2-4, 29-48.
- Βάμβουκας, Μ., (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Βοσνιάδου, Σ (2001). *Εισαγωγική στην Ψυχολογία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Γεωργόπουλος Α. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα, Gutenberg, 321-340.
- Γαρίτσης, Ι. (2016). Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.). Ανακτήθηκε τον Μάιο του 2020 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38144#page/1/mode/2up>
- Ζαφείρη, Ε. (2016). Έρευνα για τη βελτίωση των σχέσεων & της αλληλεπίδρασης των μαθητών μιας σχολικής τάξης με αφορμή τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2017 από τον ιστότοπο: <http://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Καλαϊτζιδάκη, Μ. & Φιλίππκη, Α. (2017). Ο τόπος μου η θάλασσα. Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο. Στο, Δ. Σταύρου, κ.α., (Επιμ.), Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Απρίλιος 2017, Ρέθυμνο, ΕΝ.Ε.Φ.Ε.Τ. (Ένωση για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες & την Τεχνολογία), (σελ. 168 – 176). E-book: ([http://synedrio2017.enepnet.gr/images/Praktika-10ou-Synedriou\\_Teliko.pdf](http://synedrio2017.enepnet.gr/images/Praktika-10ou-Synedriou_Teliko.pdf))
- Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2019). Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Π.Ε: Βασισμένη στον Τόπο Εκπαίδευση και Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συσχέτιση με το έργο του Γιάννη Παντή στην Π.Ε.. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος 2019, 126 – 145.
- Καμαρινού, Δ. (1995). Έρευνα-Δράση στο Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για την Τοπική Αρχιτεκτονική Κληρονομιά). Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2107 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8608#page/1/mode/2up>
- Καμαρινού, Δ. (2005). Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής για πιο Αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται (σ.σ. 231-252). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2006). Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολύ-παραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεζέ, Ε. (2012). Ετερότητα και Εκπαίδευση: Δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες – πρακτικές. Πρακτικά Συνεδρίου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου στα πλαίσια του προγράμματος "Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων μαθητών". Κιάτο
- Μάγος, Κ. (2005). «Από του πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η Περιβαλλοντική συναντά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα σε ένα σχέδιο εργασίας. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται (σ.σ. 171-188). Αθήνα, Gutenberg.
- Μακρής, Ν. (2014). Σύγχρονα Ευρωπαϊκά Περιβάλλοντα στην Εκπαίδευση - Το Παράδειγμα του Δικτύου Scientix. Στα Ν. Τζιμόπουλος, Γ. Αυγέρης, Α. Λούβρης (Επιμ.) Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου eTwinning (75-83), Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2019 από τον ιστότοπο: <http://www.etwinning.gr/images/praktika2014/1o-CONF-2014-Praktika.pdf>
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητα της σήμερα στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπούτσκου, Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: πρακτική εφαρμογή και προβληματισμοί. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αθήνα
- Μπούμπουρα, Μ. (2010). Έρευνα Δράσης: “Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία”. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2015 από τον ιστότοπο: <http://www.actionresearch.gr/system/files/pg01-EreunaDraasis.pdf>
- Νικολάου, Γ., (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νομικού, Χ. (2017). Τα Κ.Π.Ε. ως οργανισμοί μάθησης: Μια Έρευνα Δράσης. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2019 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41551#page/280/mode/2up>
- Παπαδημητρίου Β. (2018). Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο. *Περιοδικό της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.*, 1(46), 16-21.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Φιλιππάκη, Α. (2009). Διερεύνηση των επιδράσεων της υλοποίησης ενός κοινού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση σε μαθητές Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή Εργασία στο Ιδρυματικό Καταθετήριο της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Κρήτης. <https://elocus.lib.uoc.gr/>

### **Ξένη Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη στην Ελληνική:**

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης (μτφ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Carr, W. & Kemmis, S., (1997). Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Α. Κώτια, Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Creswell, W. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Χ. Τσορμπατζούδης, & επιμ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην
- Grundy, S. (2003). Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις (μτφ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Henry C. & Kemmis S. (1993). Βήμα-βήμα προς την έρευνα δράσης. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς (μτφ. Γ. Μπαγάκης, Γ. & Ε. Λαπαθιώτη Ε.). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 35-38
- Mason, J. (2002/2011). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. (μτφ. Ε. Δημητριάδου & Ν. Κυριαζή Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Zeichner, R. (2006). Προσωπική ανανέωση και κοινωνική αναδόμηση μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή. (μτφ. Ε. Αυγητά & επιμ. Ε. Τσέλιου). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, S. (2000). Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών. Gutenberg Ψυχολογία.

# *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ*



## 1.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ

Η παρούσα διδακτορική μελέτη διήρκεσε 6 χρόνια. Βασικοί σταθμοί αυτής της πορείας ήταν οι εξής:

Ιούνιος 2014: Κατατέθηκε η πρόταση για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής στη Γενική Συνέλευση του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: "Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς" - Έρευνα Δράσης

Ιούνιος 2014: στην 445/18-6-2014 συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύθεσης του Π.Τ.Δ.Ε. έγινε δεκτή η πρόταση για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής και ορίστηκε ως επόπτρια η κα Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/ίου Κρήτης και μέλη της επιτροπής εποπτείας οι κ. Κατσαρού Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Φ.Κ.Σ. Παν/ίου Κρήτης και ο κ. Τσάφος Βασίλειος, Επικ. Καθηγητής στο Ε.Κ.Π.Α.

Ιούνιος 2014: Κατατέθηκε η πρώτη αίτηση στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης στις 26-6-2014 η οποία την προώθησε στο Διεύθυνση Σπουδών της Α΄ βάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.Π.Ε.Θ.

Ιούλιος 2014: Η Διεύθυνση Σπουδών του Υ.Π.Ε.Θ. προώθησε την αίτηση στην Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.) αφού το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας όπου θα υλοποιούνταν η έρευνα ανήκει σε αυτήν την Διεύθυνση

Σεπτέμβριος 2014: Η ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε. προώθησε την αίτηση στο Ι.Ε.Π. για σχετική γνωμοδότηση.

Σχ. Έτος 2014–2015: Υλοποιήθηκε στο σχολείο ένα πιλοτικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στο τόπο (ως προέρευνα) για να επιτευχθεί τόσο μια πρώτη καταγραφή της προβληματικής κατάστασης που είχαμε επισημάνει στο σχολείο, όσο και μια πρώτη χαρτογράφηση του ερευνητικού πλαισίου της Έρευνας-Δράσης που θα υλοποιούνταν την επόμενη σχολική χρονιά ώστε να συγκεκριμενοποιηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, κ.α..

Μάρτιος 2015: Με απόφαση της προέδρου του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/ίου Κρήτης αντικαταστάθηκε ο καθηγητής κ. Τσάφος Βασίλειος ως μέλος της τριμελούς επιτροπής εποπτείας της διδακτορικής διατριβής και στην θέση του ορίστηκε η κ. Leou Maria, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης (NYU) στο τμήμα “Urban Environmental Education” καθώς και Πρόεδρος στο “Environmental Conservation Education Program” του Πανεπιστημίου.

1<sup>ο</sup> εξάμηνο 2015: Από τι Ι.Ε.Π. (κ. Δοκοπούλου) ζητήθηκαν επιπλέον στοιχεία, όπως: συνοπτικό Σχέδιο Έρευνας, Ερευνητικά Εργαλεία, Δηλώσεις Συγκαταθέσεις από τους γονείς των μαθητών, Βεβαιώσεις από τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, κ.α.. Όλη αυτή η διαδικασία ελέγχου και αποστολής των στοιχείων στο Ι.Ε.Π. κράτησε ένα ολόκληρο εξάμηνο αφού στο χρονικό αυτό διάστημα σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με την επόπτρια κ. Καλαϊτζιδάκη καθώς και την συνεπόπτρια κ.

Κατσαρού βελτιωνόταν συνεχώς το ερευνητικό σχέδιο (εμπλουτιζόταν και ταυτόχρονα γινόταν πιο συγκεκριμένο). Η επόπτρια καθηγήτρια υπέγραψε το τελικό Ερευνητικού Σχεδίου στις 16 Ιουνίου 2015.

Ιούνιος 2015: Το Ι.Ε.Π. με την με αριθμό 35/23-06-2015 Πράξη του Δ.Σ. έδωσε θετική γνωμοδότηση για την έγκριση της έρευνας.

Ιούλιος 2015: Το ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε. (Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) λαμβάνοντας υπόψη την θετική γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π. έδωσε την τελική έγκριση στις 07.07.2015 με Α. Πρωτ: Φ.815.1/108392 /Η2 εισερχόμενο: 102957

Σχ. Έτος 2015–2016: Υλοποιήθηκε η Έρευνα-Δράση στο σχολείο με την εφαρμογή ενός προγράμματος Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Έρευνα-Δράσης περιλάμβανε 2 κύκλους και ο κάθε κύκλος 5 δράσεις. Μετά από κάθε δράση γινόταν μια συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης του προγράμματος αλλά και μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον έγιναν στο χώρο του σχολείου 4 συναντήσεις της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών της Π.Ο. με την επόπτρια και συνεπόπτρια της έρευνας που συμμετείχαν στην έρευνα ως “κριτικοί φίλοι”.

Ιούνιος 2016: Το ερευνητικό σχέδιο έτσι όπως υλοποιήθηκε παρουσιάστηκε συνολικά στην 2<sup>η</sup> Επιστημονική Συνάντηση υποψηφίων διδακτόρων που οργάνωσε η Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για της Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.).

Σχ. Έτος 2016-2017: Έγινε η απομαγνητοφώνηση όλων των ηχητικών αρχείων της Έρευνας Δράσης, της μετατροπής των χειρόγραφων ημερολογίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε αρχεία word και ξεκίνησε την επεξεργασία-ανάλυση των δεδομένων.

Σχ. Έτη 2017–2018 & 2018–2019: Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Σχ. Έτος 2019–2020: Συγγραφή της διδακτορικής εργασίας.

Σχ. Έτος 2020–2021: Τελική επιμέλεια και παρουσίαση της διδακτορικής μελέτης

---

Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2015 – 2016 στο πλαίσιο διεξαγωγής της Έρευνας - Δράσης υλοποιήθηκαν 2 κύκλοι έρευνας:

α) ο 1<sup>ος</sup> Κύκλος αφορούσε δράσεις περιβαλλοντικής αναβάθμισης του προαύλιου χώρου του σχολείου, και

β) ο 2<sup>ος</sup> Κύκλος αφορούσε δράσεις περιβαλλοντικής αναβάθμισης του τοπικού περιβάλλοντος εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα ξεκινήσαμε αρχικά από τον άμεσα προσβάσιμο χώρο της γειτονιάς όπου βρίσκεται το σχολείο και επεκταθήκαμε σταδιακά στην ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης. Σε κάθε κύκλο υλοποιήσαμε 5 βασικές δράσεις με κάποιες συμπληρωματικές παρεμβάσεις ενδιάμεσα. Συνοπτικά το χρονολόγιο της Ε.Δ. φαίνεται στον εξής πίνακα:

## ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΡΑΣΗΣ

Ημερομηνία	Περιγραφή Δράσεων & Συναντήσεων μεταξύ:  α) μαθητών & εκπαιδευτικών β) εκπαιδευτικών Π.Ο. & ερευνήτριας γ) εκπαιδευτικών Π.Ο. - ερευνήτριας & κριτικών φίλων
<b>1<sup>ος</sup> ΚΥΚΛΟΣ της Ε.Δ.</b>	
<b>30 Σεπτεμβρίου 2015</b>	1 <sup>η</sup> άτυπη συνάντηση των εκπαιδευτικών της Π.Ο & ερευνήτριας
<b>16 Οκτωβρίου 2015</b>	2 <sup>η</sup> Συνάντηση (τυπική) των εκπαιδευτικών της Π.Ο. & της ερευνήτριας με την παρουσία της κ. Κατσαρού Ελένης (καθηγήτρια της τριμελούς επιτροπής της διδακτορικής μελέτης - κριτικός φίλος)
<b>30 Οκτωβρίου 2015</b>	1 <sup>η</sup> συνάντηση των μαθητών των 2 τμημάτων μεταξύ τους – Συζήτηση για μια πρώτη ευαισθητοποίηση
<b>6 Νοεμβρίου 2015</b>	Προετοιμασία της 1 <sup>ης</sup> Δράσης - Επίσκεψη στο Φυτόριο του Δήμου
<b>13 Νοεμβρίου 2015</b>	<u>1η Δράση</u> : Φύτευση Σχολικού Κήπου – Δημιουργία Λαχανόκηπου
<b>27 Νοεμβρίου 2015</b>	<u>2η Δράση</u> : Λειτουργική & Αισθητική Αναβάθμιση του Προαύλιου Χώρου
<b>17 Δεκεμβρίου 2015</b>	Επίσκεψη & Συζήτηση με τον Δήμαρχο της πόλης
<b>18 Δεκεμβρίου 2015</b>	Συνάντηση - Συζήτηση με την παρουσία της κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννας (επόπτρια της διδακτορικής μελέτης - κριτικός φίλος)
<b>22 Δεκεμβρίου 2015</b>	<u>3η Δράση</u> : Φυσική Σπορά: Βιωματικό Εργαστήριο
<b>22 Ιανουαρίου 2016</b>	<u>4η Δράση</u> : Φυσική Δόμηση: Βιωματικό Εργαστήριο
<b>19 Φεβρουαρίου 2016</b>	<u>5η Δράση</u> : Συγκομιδή Λαχανικών - Οργάνωση συλλογικής κουζίνας - Μετάβαση εκτός σχολείου
<b>22 Φεβρουαρίου 2016</b>	Συνάντηση - Συζήτηση με την παρουσία της κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννας (επόπτρια της διδακτορικής μελέτης - κριτικός φίλος)
<b>26 Φεβρουαρίου 2016</b>	Συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση του 1 <sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. - Συζήτηση Αναστοχασμού



<b>2<sup>ος</sup> ΚΥΚΛΟΣ της Ε.Δ.</b>	
<b>4 Μαρτίου 2016</b>	<u>6<sup>η</sup> Δράση</u> : Επίσκεψη στην παραλία & Δημιουργική Γραφή - Μετάβαση στον τόπο εκτός σχολείου
<b>18 Μαρτίου 2016</b>	<u>7<sup>η</sup> Δράση</u> : Αισθητική Αναβάθμιση του Κεντρικού Πάρκου “Λάκκος” της πόλης
<b>8 Απριλίου 2016</b>	<u>8<sup>η</sup> Δράση</u> : Ανοιξιάτικη φυσική σπορά σε παρτέρια της γειτονιάς και της παραλίας
<b>15 Απριλίου 2016</b>	Συνάντηση – Συζήτηση Αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο.
<b>17 Απριλίου 2016</b>	<u>9<sup>η</sup> Δράση</u> : Συλλογική Κυριακάτικη Δράση στην παραλία – Αισθητική Αναβάθμιση της παραλίας
<b>13 Μαΐου 2016</b>	<u>Συνέχεια της 9<sup>η</sup> Δράσης</u> : Αισθητική Αναβάθμιση της παραλίας και εξωτερικού χώρου του σχολείου
<b>27 Μαΐου 2016</b>	Συνάντηση - Συζήτηση με την παρουσία της κ. Καλαϊτζιδάκη Μαρίας (επόπτρια της διδακτορικής μελέτης - κριτικός φίλος) και της κ. Κατσαρού Ελένης (καθηγήτρια της τριμελούς επιτροπής της διδακτορικής μελέτης - κριτικός φίλος)
<b>3 Ιουνίου 2016</b>	<u>10<sup>η</sup> Δράση</u> : «Τέχνη καθ’ οδόν» - Μηνύματα στους τοίχους της παραλίας πόλης
<b>17 Ιουνίου 2016</b>	Συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ο. μετά την ολοκλήρωση του 2 <sup>ου</sup> Κύκλου της Ε.Δ. - Συζήτηση Αναστοχασμού

Αναλυτικά οι συναντήσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο., οι συναντήσεις των μαθητών και οι δράσεις καταγράφονται παρακάτω:

### **1.1.1. Η συγκρότηση της Ερευνητικής Ομάδας στην αρχή του Σχ. Έτους 2015 – 2016.**

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2015 – 2016 υπήρξε σοβαρή καθυστέρηση στην στελέχωση του σχολείου ακόμα και με τους βασικούς εκπαιδευτικούς. Έτσι η Έρευνα - Δράση δεν θα μπορούσε να ξεκινήσει τον Σεπτέμβριο του 2015, όπως είχε αρχικά προβλεφθεί.

Ως υποδιευθύντρια του Α΄ βαθμίου κύκλου είχα να αντιμετωπίσω πολλά σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Το σημαντικότερο από αυτά ήταν η έλλειψη του μεγαλύτερου αριθμού των εκπαιδευτικών (ακόμα και των δασκάλων των τάξεων). Μέσα σε αυτήν την δύσκολη κατάσταση η δασκάλα Ε2 του Αγγλόφωνου Τμήματος, επικοινωνήσε μαζί μου και, μεταξύ άλλων, εξέφρασε το ερώτημα αν τελικά η Έρευνα - Δράση υλοποιούνταν αυτήν την σχολική χρονιά, όπως είχαμε συζητήσει την προηγούμενη χρονιά, εκφράζοντας ταυτόχρονα την επιθυμία από μόνη της να συμμετάσχει στην έρευνα, όποτε αυτή υλοποιηθεί.

Έτσι πρότεινα να συναντηθούμε ανεπίσημα (εκτός σχολείου) προκειμένου να συζητήσουμε την προοπτική υλοποίησης της Έρευνας - Δράσης. Δέχτηκε με χαρά, κάτι που θα μπορούσε να ερμηνευτεί θετικά με βάση τη συνεργασία που είχε είχαμε ξεκινήσει από την προηγούμενη χρονιά στο στάδιο της προέρευνας.

Στην συνάντηση αυτή κλήθηκε να συμμετάσχει και ο εκπαιδευτικός Ε3 (ο γυμναστής), ο οποίος έδειξε το ίδιο έκδηλο ενδιαφέρον να συμμετάσχει στην Ερευνητική Ομάδα, δηλώνοντας πως ήταν εξαιρετική η εμπειρία του από την συνεργασία που είχαμε την προηγούμενη σχολική χρονιά. Μάλιστα είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως, ενώ πλέον το διδακτικό του ωράριο ήταν όχι μόνο πλήρες αλλά και με κάποιες υπερωρίες, δέχτηκε να συμμετάσχει αφιερώνοντας 4 ώρες σε εβδομαδιαίως σε εθελοντική βάση (χωρίς αμοιβή).

Στην συνάντηση αυτή κλήθηκε να συμμετάσχει και η εκπαιδευτικός Ε1 που θέλησε να αναλάβει την Ε΄ τάξη του Ελληνόφωνου Τμήματος, αφού η δασκάλα που δίδασκε πέρυσι στην τάξη αυτή, αποχώρησε από το σχολείο για λόγους που είχαν να κάνουν με την επαγγελματική της εξέλιξη (επιλογή σε θέση διευθύντριας σε άλλο σχολείο). Όμως στο πλαίσιο της επικοινωνίας που συνεχίσαμε να έχουμε, η ίδια δήλωνε ξανά και ξανά και με κάθε ευκαιρία πως ήταν για εκείνην ιδιαίτερα σημαντική εμπειρία η συμμετοχή της στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος Α.Π.Ε. την προηγούμενη σχολική χρονιά. Επισήμανε δε πως καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος αποκόμισε ένα πλούτο γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με την συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των τοπικών φορέων. Μάλιστα δήλωσε πως θα επιδίωκε να εφαρμόσει ένα αντίστοιχο πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένης στον τόπο στο σχολείο όπου τοποθετήθηκε ως διευθύντρια.

Την θέση της ανέλαβε μια εκπαιδευτικός, η οποία υπηρετούσε επίσης στο σχολείο την προηγούμενη σχολική χρονιά, χωρίς όμως να της έχει δοθεί η ευκαιρία να συμμετάσχει στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης του προγράμματος. Όταν έγινε η διαδικασία κατανομής των τάξεων, η ίδια έχοντας τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, είχε την δυνατότητα να επιλέξει πρώτη. Επέλεξε την Ε΄ τάξη γνωρίζοντας πως υπήρχε η προοπτική και αυτήν την σχολική χρονιά οι ίδιοι μαθητές να συμμετείχαν στην υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Π.Ε. στο πλαίσιο της Έρευνας - Δράση. Ο λόγος που θέλησε να αναλάβει την συγκεκριμένη τάξη ήταν γιατί, όπως δήλωσε, θα ήθελε να συμμετάσχει στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης του προγράμματος. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, παρακολουθούσε με ενδιαφέρον όλες τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος, και ως εξωτερικός παρατηρητής είχε αποκομίσει μια εξαιρετική εικόνα τόσο για το πρόγραμμα αυτό καθαυτό, όσο και για την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Έτσι αβίαστα ζήτησε οικειοθελώς να συμμετάσχει κι εκείνη στην Ερευνητική Ομάδα υλοποίησης της Έρευνας - Δράση.

#### **1.1.1.1. Οι πρώτες συναντήσεις της Ερευνητικής Ομάδας**

Στην 1<sup>η</sup> συνάντηση που έγινε τέλη του Σεπτεμβρίου του 2015 εκτός σχολείου (αφού ακόμα δεν είχαν προσληφθεί επίσημα όλοι οι εκπαιδευτικοί) συζητήσαμε την προοπτική υλοποίησης ενός προγράμματος Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αφού αυτή ήταν η επιθυμία των μαθητών έπειτα από το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε την προηγούμενη σχολική χρονιά. Υπήρχε δε έκδηλη η αισιοδοξία για τα θετικά αποτελέσματα που θα θέλαμε να προκύψουν και ανυπομονησία να ξεκινήσουμε. Αξιοσημείωτο επίσης ήταν το γεγονός, πως από την 1<sup>η</sup> κιόλας συνάντηση εκφράστηκαν πολλές ιδέες και προτάσεις.

Η 2<sup>η</sup> συνάντηση έγινε στα μέσα του Οκτώβρη όμως αυτήν την φορά ήταν επίσημα πια στο χώρο του σχολείου (αφού εν τω μεταξύ είχαν προσληφθεί όλοι οι εκπαιδευτικοί). Στην συνάντηση αυτή συμμετείχε η καθηγήτρια της Τμήματος Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου Κρήτης και μέλους της τριμελούς επιτροπής της διδακτορικής μου εργασίας κ. Κατσαρού Ελένη, προκειμένου να συζητηθούν θέματα που αφορούσαν στον σωστό σχεδιασμό και εφαρμογή της Έρευνας-Δράση.

Η κ. Κατσαρού εμπύχωσε τους εκπαιδευτικούς αφού ως “κριτικός φίλος” έκρινε πως η σύνθεση της ομάδας είχε τέτοια δυναμική που θα μπορούσε να λειτουργήσει σε ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας και αποτελεσματικότητας. Επίσης δήλωσε την διαθεσιμότητα της όποτε εκείνη ή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας έκριναν απαραίτητη την παρουσία της.

Συμφωνήθηκε να ξεκινήσουμε με κάποιες διερευνητικές συζητήσεις με τους μαθητές αναφορικά την εμπειρία που είχαν αποκομίσει την προηγούμενη σχολική χρονιά από την συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα Α.Π.Ε. και έπειτα από αυτές τις πρώτες συζητήσεις να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό της 1<sup>ης</sup>

Δράσης ακολουθώντας στην συνέχεια την σπειροειδή εξέλιξη της έρευνας σύμφωνα με το μοντέλο του Kemmis. Για την υλοποίηση των δράσεων αλλά και για τις συζητήσεις αναστοχασμού αποφασίστηκε να αφιερώνεται ένα τρίωρο κάθε βδομάδα. Την μία βδομάδα να γίνεται η δράση και την επόμενη να γίνεται η συζήτηση.

### **1.1.1.2. Οι πρώτες συναντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα**

Στα τέλη Οκτώβρη (30 Οκτωβρίου 2015) έγινε η πρώτη κοινή συνάντηση όλων των μαθητών και οι πρώτες συζητήσεις αναφορικά με την προοπτική υλοποίησης ενός προγράμματος Α.Π.Ε..

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες με βάση ένα χρώμα (μεταξύ 4 επιλογών) που τα ίδια επέλεξαν τυχαία. Στη συνέχεια τους δόθηκε ένα τετράδιο με το ίδιο χρώμα της ομάδας τους, το οποίο τους εξηγήσαμε πως θα είναι το Ημερολόγιο του προγράμματος και στο οποίο θα έγραφαν μετά από κάθε δράση τις σκέψεις τους και τις παρατηρήσεις τους. Στον πίνακα γράψαμε κάποια ενδεικτικά ερωτήματα που υποβοηθητικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση της καταγραφής των σκέψεων τους (π.χ. πως συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, τί τους άρεσε και τί όχι τόσο από αυτήν την συνεργασία όσο και από τη δράση αυτή καθαυτή, τί δυσκολίες είχαν, κ.τ.λ). Οι μαθητές αντέγραψαν στην 1<sup>η</sup> σελίδα του τετραδίου τους αυτά τα ερωτήματα, τα οποία τους εξηγήσαμε πως αποτελούν μόνο ένα ενδεικτικό πλαίσιο, που αν ήθελαν μπορούσαν να ακολουθήσουν ώστε να έχουν απλά ένα “μούσουλα”. Κυρίως όμως τονίστηκε η δυνατότητα που έχουν να εκφραστούν ελεύθερα ανάλογα με το πώς σκεφτόταν και το πώς ένιωθαν τα ίδια κατά την διάρκεια της κάθε δράσης.

Στην πρώτη αυτή κοινή συνάντηση και συζήτηση για το τοπικό περιβάλλον οι μαθητές αναφέρθηκαν στα προβλήματα που οι ίδιοι έκριναν πως ήταν τα πιο σημαντικά, όπως για παράδειγμα η έλλειψη πρασίνου. Οι μαθητές έχοντας την θετική εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος Α.Π.Ε., εξέφρασαν την επιθυμία να εφαρμόσουμε συγκεκριμένες δράσεις με στόχο να δείξουμε έμπρακτα το ενδιαφέρον μας για τον τοπικό περιβάλλον ξεκινώντας από το άμεσα εξωτερικό περιβάλλον (προαύλιο) και επεκτείνοντας τις δράσεις μας σταδιακά στην ευρύτερη περιοχή της πόλης.

Έτσι δώσαμε στους μαθητές χρωματιστά χαρτόνια για να γράψουν ελεύθερα τί τους άρεσε στο προαύλιο του σχολείου και έπειτα γρι χαρτόνια για να γράψουν τί δεν τους άρεσε. Ένα από τα ζητήματα που έθεσαν με έμφαση ήταν η “έλλειψη πρασίνου”. Στη συνέχεια (τους είχαμε ζητήσει από την προηγούμενη ημέρα να κρατάνε μία φωτογραφική μηχανή) βγήκαμε στο προαύλιο όπου κατέγραψαν τις όμορφες και τις άσχημες γωνιές. Επιστρέφοντας στην τάξη συζητήσαμε τί μπορούμε να κάνουμε ώστε τις όμορφες εικόνες να τις αναδείξουμε ακόμα περισσότερο και τις άσχημες να τις αλλάξουμε. Εκφράστηκαν πολλές ιδέες και τέθηκαν πολλές προτάσεις από τους ίδιους τους μαθητές. Μια από τις κυρίαρχες προτάσεις τους ήταν να φυτέψουμε στα παρτέρια λουλούδια, δέντρα, λαχανικά κ.α.. Από μας τέθηκε το

ερώτημα: Θα μπορούσαμε να τα καταφέρουμε μόνοι μας; Θα χρειαστούμε βοήθεια; ...και αν ναι, από ποιόν μπορούμε να την ζητήσουμε; Έτσι ρωτήσαμε τους μαθητές αν θα ήθελαν να πάμε να συναντήσουμε κάποιους από αυτούς που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν, ώστε να εκφράσουμε τα αιτήματα μας. Έτσι αποφασίσαμε να επισκεφτούμε την Υπηρεσία Πρασίνου του Δήμου Ηρακλείου φτιάχνοντας ένα “poster” με τα αιτήματα τους, προκειμένου να τα παραδώσουν επίσημα στους υπεύθυνους του Δήμου.

## **1.1.2. Εκπαιδευτικές Δράσεις στο πλαίσιο της Ε.Δ.**

### **1.1.2.1. Η 1η Δράση: Φύτευση του Σχολικού Κήπου & Επίσκεψη στον Δήμαρχο**

Δύο βδομάδες πριν την φύτευση του κήπου οι μαθητές επισκέφτηκαν το φυτώριο του Δήμου Ηρακλείου. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές παρέδωσαν “poster” στην προϊσταμένη του τμήματος στα οποία ανέγραφαν τα αιτήματα τους. Η προϊσταμένη τους μίλησε για την σκοπιμότητα ύπαρξης της συγκεκριμένης υπηρεσίας του δήμου και τους εξήγησε ποιές είναι οι αρμοδιότητες της υπηρεσίας. Τόνισε δε πως μεταξύ αυτών των αρμοδιοτήτων είναι και η υποστήριξη δημιουργίας και συντήρησης “σχολικών κήπων”. Στη συνέχεια έγινε σχετική συζήτηση, όπου οι μαθητές εξέφρασαν τα αιτήματα τους. Η προϊσταμένη στην ξενάγηση που ακολούθησε στο φυτώριο της υπηρεσίας, έδωσε την ευκαιρία στους ίδιους τους μαθητές να διαλέξουν τα φυτά που θα ήθελαν να φυτέψουν στο προαύλιο του σχολείου τους. Τους εξήγησε βέβαια πως τα φυτά που διάλεξαν δεν θα έπρεπε να φυτευτούν τυχαία, αλλά με βάση κάποιο σχέδιο “αρχιτεκτονικής μελέτης κήπου” που θα έκανε κάποιος γεωπόνος της υπηρεσίας.

Στην συνέχεια τους παρέδωσε υπογεγραμμένο από την ίδια και με σφραγίδα της υπηρεσίας ένα κείμενο για την επισφράγιση της συνεργασίας μεταξύ της υπηρεσίας και του σχολείου. Φεύγοντας ορίστηκε από κοινού η ημερομηνία της φύτευσης στο σχολείο.

Παρασκευή 13 Νοεμβρίου 2015: Οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους από το σπίτι τα φυτά που ήθελαν να φυτέψουν στο σχολικό κήπο. Ταυτόχρονα κάποιοι εργάτες από τον Δήμο έφεραν στο σχολείο τα φυτά που είχαν διαλέξει τα ίδια τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο φυτώριο. Επίσης ήρθε ένας καθηγητής από το ΤΕΙ, γεωπόνος που συνεργάζεται με τον Δήμο, ο οποίος ανέλαβε την ευθύνη του σχεδιασμού της δράσης. Μαζί του ήρθαν για να βοηθήσουν κάποιοι φοιτητές από μια ομάδα εθελοντισμού με το όνομα “Γεωπονίστας”.

Οι μαθητές άκουσαν με προσοχή τις οδηγίες του αρμόδιου γεωπόνου του Δήμου, έκαναν σχετικές ερωτήσεις για το πώς φυτεύονται τα φυτά, τί ανάγκες έχουν, πως θα πρέπει να τα φροντίσουν, κ.α.. Στη συνέχεια άρχισαν να μπαίνουν ένας – ένας ή δύο – δύο μαθητές στον κήπο και να φυτεύουν με την καθοδήγηση κυρίως των φοιτητών που ήταν δίπλα τους. Αργότερα επειδή δεν είχαν υπομονή να

περιμένουν, άρχισαν να μπαίνουν περισσότεροι, προσέχοντας όμως να μην πατήσουν τα φυτά που είχαν φυτέψει οι προηγούμενοι.

Όταν ολοκλήρωσαν την φύτευση, ζήτησαν από την ομάδα των φοιτητών την βοήθεια τους στο να μάθουν τις ανάγκες που έχουν τα φυτά που φύτευαν και να τους δώσουν οδηγίες για το πώς θα τα φροντίσουν στο μέλλον.

Παραλείψαμε να πούμε πως μια ήμερα πριν είχαν έρθει εργάτες του Δήμου για να κλαδέψουν τα δέντρα. Οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτήν την διαδικασία με τον δικό τους τρόπο. Συγκέντρωσαν όλα τα κλαδιά σε ένα μεγάλο σωρό και βοήθησαν να φορτωθούν σε αυτοκίνητα του Δήμου προκειμένου να μεταφερθούν για “κομποστοποίηση”.

Συζητώντας μέσα στην τάξη για το πόσο πολύ ανταποκρίθηκαν κάποιοι άνθρωποι από τον Δήμο Ηρακλείου προκειμένου να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών για την δημιουργία του σχολικού τους κήπου, αποφάσισαν να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους γράφοντας ένα ευχαριστήριο γράμμα. Έτσι αφιερώθηκε μία ώρα στην τάξη στην διάρκεια του μαθήματος της “Γλώσσας” ώστε το κάθε παιδί να εκφραστεί ελεύθερα γράφοντας το δικό του γράμμα προς τον Δήμο Ηρακλείου. Τοποθετήσαμε όλα τα γράμματα σε ένα φάκελο και γράψαμε παραλήπτη τον “Δήμο Ηρακλείου”. Έτσι δεν απευθυνθήκαμε σε κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο αλλά γενικότερα σε όλους όσους βοήθησαν με τον τρόπο τους: γεωπόνους, απλούς εργάτες, εθελοντές, κ.α..

Η έκπληξη ήρθε λίγες μέρες αργότερα όταν πήρε τηλέφωνο στο σχολείο η γραμματέας του ίδιου του Δημάρχου ανακοινώνοντας πως τα γράμματα έφτασαν στα του και ο ίδιος ζήτησε να συναντήσει τα παιδιά προκειμένου να τα συγχαρεί προσωπικά.

Όμως σε μια τέτοια επίσκεψη δεν θα μπορούσαμε να πάμε με άδεια τα χέρια. Αφιερώθηκε λοιπόν μία ώρα στο μάθημα των Εικαστικών ώστε το κάθε παιδί να δημιουργήσει την δική του χριστουγεννιάτικη κάρτα με τις δικές του ευχές για την πόλη: Μια πόλη με περισσότερο πράσινο, λιγότερα σκουπίδια, πιο καθαρά πάρκα, χωρίς αδέσποτα, κ.τ.λ..

Ο Δήμαρχος δεσμεύτηκε ότι θα μελετήσει με προσοχή τις ευχές τους και θα αναλάβει ο ίδιος προσωπικά την ευθύνη να τις ικανοποιήσει. Στη συνέχεια ζήτησε να του εκφράσουν όλα τους τα παράπονα για την πόλη. Άκουσε τα παιδιά με πολλή προσοχή και στο τέλος μπροστά τους πήρε τηλέφωνο κάποιους αρμόδιους αντιδημάρχους ζητώντας τους να πάνε να ελέγξουν όλα αυτά που είχαν αναφέρει οι μαθητές σχετικά με τα προβλήματα που τα ίδια βίωναν στην πόλη σε σχέση με το περιβάλλον. Έδωσε εντολή να του καταθέσουν αναλυτική έκθεση με την κατάσταση που επικρατούσε στην πόλη σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών και να φροντίσουν άμεσα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά όλα αυτά τα προβλήματα που τα ίδια τα παιδιά είχαν εκτοπίσει.

Φεύγοντας πρότεινε να συμφωνήσουν προφορικά ένα “Σύμφωνο Συνεργασίας”: οι μαθητές να αναφέρουν τα προβλήματα που εντόπιζαν στην πόλη προσωπικά στον ίδιο και εκείνος ως Δήμαρχος να κάνει ότι περνάει από το χέρι του για την άμεση επίλυση τους.

### **1.1.2.2. Η 2η Δράση: Λειτουργική και Αισθητική Αναβάθμιση του Προαύλιου Χώρου**

Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2015: Οι μαθητές συνέχισαν να συζητούν και να προτείνουν ιδέες ώστε ο κήπος να γίνει έτσι όπως θα τον ήθελαν. Οι ιδέες τους υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της 2<sup>ης</sup> δράσης. Συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

α) έφτιαξαν καλαίσθητες ταμπελίτσες τις οποίες κρέμασαν στην περίφραξη του κήπου για να μεταφέρουν με αυτόν τον τρόπο κάποια μηνύματα στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου προκειμένου να σεβαστούν τον σχολικό κήπο αποφεύγοντας να πατάνε τα φυτά ή να πετάνε σκουπίδια μέσα στον κήπο.

β) έδωσαν χρώμα στην μεταλλική περίφραξη του κήπου είτε επιλέγοντας διάφορα χρώματα για τις ταμπελίτσες τους είτε χρησιμοποιώντας χρωματιστά νήματα με τα οποία “ύφαναν” ανάμεσα στα κάγκελα. Την συγκεκριμένη ιδέα την πήραν από τους μαθητές άλλων τάξεων που είχαν ξεκινήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα την “Υφαντική Τέχνη” στη Κρήτη. Έτσι αποφάσισαν το κάθε παιδί να διαλέξει το νήμα και το χρώμα που θα ήθελε για μια τέτοια εικαστική παρέμβαση.

γ) τοποθέτησαν αυτοσχέδιες φωλίτσες στα κλαδιά των δέντρων. Ήταν μια από τις ιδέες που εκφράστηκε στο μάθημα των Εικαστικών: να δημιουργήσουν κάποιες φωλίτσες με τα ίδια υλικά που χρησιμοποιούν τα πουλάκια: άχυρα, μικρά ξυλαράκια, φτερά, κ.α.. Έτσι κατασκεύασαν ευφάνταστες φωλιές για να φιλοξενήσουν τα πουλάκια στην διάρκεια του χειμώνα.

#### Αναστοχασμός & Σχεδιασμός των επόμενων δράσεων

Μέσα από έναν συνολικό αναστοχασμό και μέσα από την οπτική γωνία και κριτική ματιά της επόπτριας καθηγήτριας κ. Καλαϊζιδάκη Μαριάννας ως “critical friend”, (18-12-2015), κρίναμε πως η επιλογή να ξεκινήσουμε το πρόγραμμα παρέμβασης από το προαύλιο του σχολείου ήταν προς την σωστή κατεύθυνση αφού ήταν ένας χώρος οικείος για τους μαθητές που τους αφορούσε άμεσα εκφράζοντας την επιθυμία να τον βελτιώσουν. Όμως εντοπίζοντας τις όποιες αδυναμίες είχαμε και αξιολογώντας τις κριτικά, σκεφτήκαμε πως στην πορεία θα έπρεπε:

α) να δώσουμε ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στην βιωματική συμμετοχή των μαθητών μας, στην ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους και στην ανάληψη προσωπικής ευθύνης για θέματα που αφορούσαν το τοπικό περιβάλλον.

β) να επιδιώξουμε την συνεργασία των μαθητών όχι μόνο με οργανωμένους τοπικούς φορείς, αλλά και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (π.χ. τους γονείς τους) καθώς και με κοινωνικές ομάδες εθελοντικής δράσης.

Μέσα από την σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν κατά την διάρκεια των συναντήσεων αναστοχασμού, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες των ίδιων των μαθητών, αποφασίσαμε αμέσως μετά τις γιορτές να προχωρήσουμε σε ένα βιωματικό εργαστήριο “φυσικής σποράς”. Απευθυνθήκαμε στην μητέρα κάποιου μαθητή μας η οποία συμμετείχε σε ομάδες συλλογικής δράσης για το περιβάλλον και είχε ασχοληθεί με την μέθοδο της “φυσικής σποράς”.

### **1.1.2.3. Η 3η Δράση: Φυσική Σπορά – Βιωματικό Εργαστήριο**

Στο πλαίσιο της οργάνωσης της συγκεκριμένης δράσης, η μητέρα του μαθητή ήρθε σε επικοινωνία με μια ομάδα φοιτητών τα “Ζιζάνια” και τους ζήτησε να συμμετέχουν. Επίσης είχε ζητήσει κάποιες μέρες πριν από τους μαθητές μας να φέρουν στο σχολείο σπόρους από σιτηρά και όσπρια. Επίσης σπόρους έφεραν μαζί τους οι φοιτητές από την ομάδα “Ζιζάνια” από τη συλλογή σπόρων που οι ίδιοι είχαν δημιουργήσει καλλιεργώντας μία έκταση που τους είχε παραχωρήσει το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η μητέρα έφερε μαζί της χώμα, άργιλο, άχυρα και μαλλί από πρόβατα. Στη συνέχεια εξήγησε γιατί η “φυσική σπορά” είναι η απάντηση στις “μονοκαλλιέργειες”. Έπειτα ζήτησε από όσους μαθητές ήθελαν να κόψουν το μαλλί των προβάτων σε μικρά κομματάκια, να καθαρίσουν το χώμα από μεγάλες πέτρες, ξύλα ή ξένα σώματα, να σπάσουν τους μεγάλους σβώλους από χώμα και να ανακατέψουν το χώμα τον άργιλο και το μαλλί. Στη συνέχεια κάλεσε τα παιδιά να ρίξουν όλους τους σπόρους που κράταγαν σε μια λεκάνη και να τους ανακατέψουν καλά. Τέλος ζήτησε σε μια άλλη μεγάλη λεκάνη να ανακατέψουν χώμα και σπόρους σε αναλογία 4 προς 1 και να προσθέσουν τόσο νερό όσο χρειαζόταν για να γίνει μια εύπλαστη λάσπη.

Αφού “ζύμωσαν” καλά όλα τα υλικά, άρχισαν να παίρνουν σβώλους από λάσπη και να τους πλάθουν σε μικρά μπαλάκια. Τοποθέτησαν τα μπαλάκια σε έναν ασφαλή και στεγνό χώρο προκειμένου να τα αφήσουν μερικές μέρες για να στεγνώσουν.

Μετά από μία βδομάδα περίπου οι μαθητές πήραν μερικά μπαλάκια μέσα στην τάξη τους τοποθετώντας τα σε μία γλάστρα με χώμα προκειμένου να δουν πιο άμεσα τους σπόρους να φυτρώνουν και να παρακολουθούν σε καθημερινή βάση την ανάπτυξη τους. Περίπου 2 βδομάδες αργότερα πήραν μερικά μπαλάκια και τα πέταξαν μέσα στα παρτέρια του σχολικού κήπου. Τα υπόλοιπα τα φύλαξαν για να πετάξουν αργότερα στα παρτέρια της παραλίας.



#### **1.1.2.4. Η 4η Δράση: Φυσικής Δόμηση - Βιοματικό Εργαστήριο**

Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού που προηγήθηκε, τέθηκαν οι εξής στόχοι σε αυτήν την δράση:

- α) να νιώσουν οι μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ισότιμα μέλη της ομάδας
- β) να επιτευχθεί μια ουσιαστική συνεργασία με την τοπική κοινότητα και στην συγκεκριμένη περίπτωση με τα μέλη της εθελοντικής ομάδας κοινωνικής αλληλεγγύης και περιβαλλοντικής δράσης “Minoeco”.

Έτσι σε αυτήν τη δράση επιλέχτηκε η κύρια γλώσσα ομιλίας να είναι η αγγλική.

Σκεφτήκαμε πως η χρήση φυσικών υλικών (όπως χώμα, άχυρα, ξύλα, κ.α.) θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές κατά την κατασκευή του χώρου ξεκούρασης και αναψυχής στο προαύλιο του σχολείου (η δημιουργία αυτής της γωνιάς ήταν μια ιδέα των μαθητών του Αγγλόφωνου Τμήματος).

Αρχικά έγινε μια θεωρητική εισήγηση σχετικά με το τί σημαίνει “φυσική δόμηση” και ποιά είναι τα οφέλη της. Τονίστηκε πως τα βασικά υλικά είναι τα άχυρα, και η λάσπη και πως χρησιμοποιείται αργιλικό και ασβεστικό επίχρισμα φινιρισμένο με την αρχαία τεχνική "κουρασάνι".

Έπειτα οι μέτρησαν τις ακριβείς διαστάσεις που είχαν οι αχυρόμπαλες ώστε να υπολογίσουν ακριβώς το πώς θα έπρεπε να τοποθετηθούν για να χωρέσουν και πώς θα έπρεπε να τοποθετηθούν σωστά η μία πάνω στην άλλη.

Όταν ολοκληρώθηκε το δέσιμο, οι τεχνίτες έδωσαν τους μαθητές τα υλικά που ανακάτεψαν και έφτιαξαν τελικά μια λάσπη με την οποία κάλυψαν τις αχυρόμπαλες. Η όλη κατασκευή χρειαζόταν να μείνει δύο βδομάδες ανέπαφη μέχρι να σταθεροποιηθεί εντελώς. Ο λόγος που χρειάστηκε να περιμένουμε τόσο πολύ ήταν το γεγονός πως τα συγκεκριμένα αυτά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να στεγνώσουν και να σταθεροποιηθούν από ό,τι τα συμβατικά υλικά, π.χ. το τσιμέντο. Όσο καλύτερα τα υλικά αυτά στέγνωσαν, τόσο πιο σταθερή θα ήταν η κατασκευή.

Πραγματικά η κατασκευή έμεινε ανέπαφη 2 βδομάδες (αλκυονίδες μέρες) και στο τέλος οι τεχνίτες ήρθαν για να κάνουν το τελικό φινίρισμα. Σε αυτήν την φάση της επικάλυψης της κατασκευής με αυτό το ειδικό αργιλικό και ασβεστικό επίχρισμα, χρειαζόταν μια πολύ εξειδικευμένη δεξιότητα και έτσι εφαρμόστηκε αποκλειστικά από τους τεχνίτες. Οι μαθητές συμμετείχαν με άλλον τρόπο. Έξυσαν και έβαψαν μια παλέτα που αργότερα τοποθέτησαν στον τοίχο, στις εσοχές της οποία φύτεψαν φράουλες.

#### **1.1.2.5. Η 5η Δράση: Συγκομιδή Λαχανικών – Οργάνωση Συλλογικής Κουζίνας**

Δευτέρα 29 Φεβρουαρίου: Σε κάποια από τις επισκέψεις της η καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα ως “κριτικός φίλος” δεν διέκρινε στον σχολικό κήπο που είχαμε δημιουργήσει το στοιχείο της

“τοπικοποίησης”. Δήλωσε επίσης πως ο συγκεκριμένος κήπος θα μπορούσε να είναι σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου αφού έλλειπαν τα στοιχεία που θα παρέπεμπαν στο τοπικό περιβάλλον της Κρήτης. Έτσι αποφασίσαμε να δώσουμε έμφαση στην ανάδειξη στοιχείων “τοπικοποίησης” στην επόμενη δράση ώστε, έστω και εκ των υστέρων, να διορθώσουμε αυτήν την αδυναμία.

Ζητήσαμε λοιπόν από τους μαθητές να μελετήσουν κατά πόσο τα λαχανικά και τα αρωματικά που φύτεψαν, είχαν σχέση με το τόπο τους. Επίσης αποφασίσαμε να εξετάσουμε τη σχέση που είχαν όλα αυτά τα είδη που φυτέψαμε με την τοπική παραδοσιακή κουζίνα της Κρήτης ή την παραδοσιακή κουζίνα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Σκεφτήκαμε λοιπόν να οργανώσαμε μια “συλλογική κουζίνα” για όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Έτσι ζητήσαμε από τους μαθητές να καταγράψουν σε ένα χαρτί όλα τα είδη λαχανικών και αρωματικών βοτάνων που υπήρχαν στον σχολικό μας κήπο, ώστε πηγαίνοντας σπίτι να συζητήσουν με τους γονείς τους ποιά είδη από αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ώστε να παρασκευάσουν κάποια παραδοσιακά φαγητά με στόχο οι μαθητές από την Κρήτη και το Ηράκλειο να δώσουν έμφαση στην κρητική παραδοσιακή κουζίνα με συνταγές του τόπου τους, ενώ οι μαθητές από διάφορες άλλες χώρες της Ευρώπης να δώσουν έμφαση σε συνταγές που θα αντιπροσώπευαν την παραδοσιακή κουζίνα της χώρας από την οποία κατάγονται.

Έτσι αφού έκαναν μια αναλυτική καταγραφή όλων των λαχανικών και αρωματικών βοτάνων που υπήρχαν στον σχολικό κήπο, ενημέρωσαν τους γονείς τους και συζήτησαν μαζί τους ποιά από αυτά τα είδη θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και τί φαγητά θα μπορούσαν να φτιάξουν. Έτσι, την Παρασκευή 26 Φεβρουαρίου, τα παιδιά μπήκαν στον κήπο και έκοψαν μόνα τους όσα λαχανικά και αρωματικά θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν στα φαγητά που θα έφτιαχναν στο σπίτι τους μαζί με τους γονείς τους στην διάρκεια του Σαββατοκύριακου που οι γονείς τους θα είχαν χρόνο. Έτσι, αφού έγινε αυτή η 1<sup>η</sup> συγκομιδή, το κάθε παιδί πήρε μαζί του ό,τι είχε συμφωνήσει με τους γονείς του.

Σε ό,τι αφορά τον τόπο όπου θα υλοποιούσαμε αυτό το “συλλογικό γεύμα”, σκεφτήκαμε να αξιοποιήσουμε μια πρόταση που είχαμε από κάποιον καθηγητή του Τ.Ε.Ι. Κρήτης ο οποίος μας είχε προτείνει να επισκεφτούμε το αγρόκτημα του ιδρύματος ώστε να μας παρουσιάσουν την διαδικασία της κομποστοποίησης.

Αυτή η πρόταση προέκυψε όταν, συζητώντας με τους μαθητές σχετικά με το τί θα κάνουμε τα αγριόχορτα που ξερίζωναν από τον κήπο, τους προτείναμε να τα κάνουμε λίπασμα με την μέθοδο της κομποστοποίησης. Όμως επειδή οι μαθητές δεν γνώριζαν κάτι ιδιαίτερο για αυτήν την διαδικασία, σκεφτήκαμε να καλέσουμε κάποιον καθηγητή από το τμήμα Τεχνολόγων Γεωπόνων του ΤΕΙ Κρήτης να εξηγήσει στους μαθητές τί σημαίνει “κομποστοποίηση” και στην συνέχεια να μας βοηθούσε να την εφαρμόζαμε στο προαύλιο του σχολείου. Όμως εκείνος πρότεινε εναλλακτικά, σε μια πρώτη φάση, να επισκεφτούμε με τους μαθητές μας το αγρόκτημα του ιδρύματος ώστε να δούμε από κοντά πως

εφαρμόζεται αυτή η μέθοδος και αφού γίνει μια πρώτη παρουσίαση εκεί, στην συνέχεια να έρθουν στο χώρο του σχολείου για να μας βοηθήσουν να εφαρμόσουμε και εμείς την εν λόγω μέθοδο.

Έτσι σκεφτήκαμε πως ίσως θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε την συγκεκριμένη επίσκεψη την Δευτέρα 29 Φεβρουαρίου, ώστε με την ευκαιρία να οργανώσουμε και ένα υπαίθριο “πικνίκ”, αφού στο χώρο του αγροκτήματος υπάρχει τριγύρω μια μεγάλη έκταση με δέντρα και γρασίδι όπου θα μπορούσαν οι μαθητές, αφού απολαύσουν ένα τέτοιο υπαίθριο “πικνίκ” και στην συνέχεια να παίξουν και να χαλαρώσουν στην εξοχή. Έτσι κατά την επίσκεψη μας στο αγρόκτημα τα παιδιά κρατούσαν το φαγητό (ή τα φαγητά) που ετοιμάσαν μαζί με τους γονείς τους στο σπίτι. Αρχικά έγινε ξενάγηση στο αγρόκτημα και παρουσίαση της διαδικασίας της κομποστοποίησης και στην συνέχεια οργανώθηκε “συλλογική κουζίνα” που αποτελούνταν από την παραδοσιακή κρητική κουζίνα: χορτοπιτάκια, λαχανοντολμάδες, ομελέτα με τσιμούλια, κ.α. και από την κουζίνα άλλων ευρωπαϊκών χωρών: τάρτες με λαχανικά, σούπες με λαχανικά, διάφορες σαλάτες, κ.α.

#### Παράλληλη άτυπη δραστηριότητα εκτός σχολικού πλαισίου

Στην διάρκεια της συζήτησης αναστοχασμού, τέθηκε το θέμα της μη ικανοποιητικής επίτευξης ενός από τους στόχους της έρευνας και συγκεκριμένα της βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων.

Βέβαια είχαμε διαπιστώσει πως σε μια συνάντηση που είχε προηγηθεί στο σπίτι κάποιου κοριτσιού από το Ελληνόφωνο Τμήμα, οι μαθήτριες του Αγγλόφωνου Τμήματος που συμμετείχαν, είχαν την ευκαιρία να νιώσουν πολύ πιο φιλικά και να αποκτήσουν ακόμα μεγαλύτερη εξοικείωση με τα παιδιά τους Ελληνόφωνου Τμήματος. Έτσι τους προτείναμε να επαναλάβουν τέτοιες συναντήσεις με αφορμή κάποιες συλλογικές εργασίες που τους αναθέσαμε (π.χ. δημιουργία αφισών). Αυτή την φορά μια άλλη μαθήτρια του Ελληνόφωνου Τμήματος, κάλεσε στο σπίτι της κάποια κορίτσια, μεταξύ αυτών και 2 μαθήτριες από το Αγγλόφωνο Τμήμα προκειμένου να εργαστούν από κοινού για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης συλλογικής εργασίας που τους ανατέθηκε.

Μάλιστα αυτήν την φορά έμειναν και οι μητέρες τους στο σπίτι για να γνωριστούν καλύτερα. Για πρώτη φορά οι μητέρες μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων βρέθηκαν τόση ώρα και συνομίλησαν μεταξύ, περιμένοντας να ολοκληρώσουν τα κορίτσια την συλλογική εργασία. Μάλιστα, η μητέρα μαθήτριας του Αγγλόφωνου Τμήματος ένιωσε τόσο μεγάλη ικανοποίηση που δώσαμε στα παιδιά αυτήν την ευκαιρία να συναντηθούν και εκτός σχολείου, που έστειλε ένα μήνυμα για να μας ευχαριστήσει.

\

### 1.1.2.6. Η 6η Δράση: Πρώτη Επίσκεψη στην παραλία & Δημιουργική Γραφή

Αφού ολοκληρώσαμε όλες τις δράσεις που είχαμε σχεδιάσει για τον προαύλιο χώρο, αποφασίσαμε να κάνουμε την πρώτη μας οργανωμένη έξοδο εκτός σχολείου. Επιλέξαμε να ξεκινήσουμε από την παραλία την οποία είχαμε υιοθετήσει από την προηγούμενη σχολική χρονιά (άλλωστε οι μαθητές ρωτούσαν συχνά με έκδηλο ενδιαφέρον πότε θα ξεκινούσαμε την προσπάθεια αναβάθμισης της συγκεκριμένης παραλίας).

Αρχικά αποφασίσαμε να δούμε σε ποιά κατάσταση ήταν την δεδομένη χρονική στιγμή (περίπου ένα χρόνο αργότερα) η εν λόγω παραλία. Έτσι ξεκινήσαμε από το σχολείο χωρίς να έχουμε κάνει καμία προετοιμασία. Θέλαμε απλά να κάνουμε μια επιτόπια παρατήρηση προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματα μας: Τί είχε αλλάξει άραγε από την προηγούμενη σχολική χρονιά; Η όποια αλλαγή ήταν προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο; Τί θα μπορούσαμε να κάνουμε στην πορεία;

Όταν φτάσαμε εκεί, τους δώσαμε αρκετό χρόνο για να παρατηρήσουν ελεύθερα κάθε γωνιά της παραλίας. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να πιαστούν όλοι μαζί χέρι – χέρι σε ένα κύκλο, να ρίξουν μια τελευταία ματιά γύρω τους και να κρατήσουν κάποιες εικόνες στη σκέψη τους και κάποια συναισθήματα στην ψυχή τους. Τέλος, αφήσαμε στη μέση του κύκλου, ένα καλάθι με χαρτάκια και πολύχρωμα μολύβια, προσκαλώντας το κάθε παιδί να πάρει ένα χαρτάκι και ένα μολύβι για να γράψει μία λέξη ή μια φράση που να εκφράζει την εικόνα που έχει κρατήσει στην σκέψη του ή το συναίσθημα που κυριάρχησε στην ψυχή του αντικρίζοντας την γενικότερη εικόνα της παραλίας. Όταν το κάθε παιδί έγραφε αυτό που ήθελε, τύλιγε το χαρτάκι και το άφηγε ξανά πίσω στο καλάθι. Αφού όλα τα παιδιά έγραψαν ό,τι ήθελα από τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους, ακολούθησε η διαδικασία της σύνθεσης. Το κάθε παιδί έπαιρνε τυχαία ένα χαρτάκι, το άνοιγε και διάβαζε δυνατά ό,τι έγραφε! Ταυτόχρονα εγώ κατέγραφα στο τετράδιο μου όλα όσα είχαν γράψει τα παιδιά! Στο τέλος διάβασα όσα είχαν γράψει τα παιδιά (χωριστά σε κάθε γλώσσα) σαν να απήγγειλα κάποιο ποίημα (ένα ποίημα στα ελληνικά και ένα ποίημα στα αγγλικά). Τα “ποιήματα” που προέκυψαν μέσα από αυτήν την σύνθεση, ήταν τα εξής:

Από τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος:

*«Ήθελα να κολυμπήσω στη θάλασσα!*

*Φυσική ομορφιά..... αλλά και εγκατάλειψη.*

*Ωχ! Τα έχω δει ξανά. Σκουπίδια.*

*Είπα: Τόσοι πολλοί σκύλοι έχουν περάσει από 'δω;*

*Είναι πολύ βρώμικα. Άθλια!*

*Ένιωσα πολύ όμορφα όταν είδα τη θάλασσα...*

*αλλά μετά δεν μου άρεσε καθόλου!*

*Σκουπίδια παντού!*

*Απογοήτευση! Κούραση»*

Από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος:

*«Too much rubbish!*

*Not very good. Not clean.*

*The junk.*

*Rats, dirty, sharp metals...*

*One million poops!*

*Everything is wrong!*

*I would say we need to clean this place up.»*

Επιστέφοντας στο σχολείο οι μαθητές πρότειναν να ξεκινήσουμε πάλι από την αρχή την προσπάθεια μας να την αλλάξουμε προς το καλύτερο. Η ανάγκη ανάληψης δράσης φάνηκε να είναι πιο ισχυρή από το αίσθημα “απογοήτευσης” που αισθάνθηκαν οι μαθητές κατά την πρώτη τους αυτή επίσκεψη στην παραλία.

Η ευκαιρία που δόθηκε στους μαθητές για ελεύθερη έκφραση (έτσι προέκυψε το ποιητικό κείμενο για την παραλία), μας οδήγησε στην σκέψη να αξιοποιήσουμε την ανάγκη των μαθητών να εκφραστούν ελεύθερα για τον τόπο τους. Έτσι σκεφτήκαμε να υλοποιήσουμε ένα εργαστήριο “Δημιουργικής Γραφής” στην παραλία. Προκειμένου να το οργανώσουμε όσο πιο σωστά γίνεται, απευθυνθήκαμε σε κάποιους συναδέλφους που έχουν εμπειρία στην τέχνη της “Δημιουργικής Γραφής”.

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές ξετύλιξαν την φαντασία τους και δημιούργησαν μια ιστορία με πρωταγωνιστές παιδιά της ηλικίας τους από διάφορες χώρες που βρέθηκαν τυχαία σε αυτήν την παραλία. Σε μια πολύ σύντομη απόδοση η ιστορία είχε ως εξής: «*Κάποια πλουσιόπαιδα από κάποιες πλούσιες χώρες της Ευρώπης βρέθηκαν σε αυτήν τη παραλία εκφράζοντας ένα σύγχρονο μοντέλο ζωής: ρούχα της μόδας, σνακ που κυριαρχούν στις διαφημίσεις, σύγχρονα μέσα ψυχαγωγίας (tablet, κινητά κ.α.). Μια άλλη ομάδα παιδιών από την γειτονιά, μέτριας οικονομικής κατάστασης, πιο συγκρατημένα και ταπεινά. Μια τρίτη ομάδα παιδιών που ξεβράστηκαν σε αυτήν την παραλία προσπαθώντας να περάσουν στην Ευρώπη ως προσφυγόπουλα που είχαν χάσει τα πάντα, αφήνοντας πίσω τους τις δικές τους πατρίδες. Κάπου εκεί στην παραλία τα παιδιά αυτά αναμείχθηκαν και μέσα από αντικρουόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, τελικά κατάφεραν να επηρεάσουν θετικά το ένα το άλλο». Η παραλία, εκτός από τόπος συνάντησης παιδιών από όλη την Ευρώπη (και παιδιών που επιθυμούν να ζήσουν στην Ευρώπη), έγινε και ένας τόπος ανταλλαγής μηνυμάτων σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική της υπόσταση. Τα παιδιά φάνηκε να προβληματίζονται τελικά για την περιβαλλοντική της υποβάθμιση και αποφάσισαν να αναλάβουν δράση για να γίνει ένας όμορφος τόπος όπου θα συνεχίσουν να συναντιούνται.*

### Μετά την πρώτη επίσκεψη στην παραλία – 2 Ιδέες

α) Οι μαθητές μετά την πρώτη τους επίσκεψη στην παραλία, είχαν την ιδέα να φτιάξουν μία ταμπέλα όπου θα ανέφεραν πως είχαν υιοθετήσει την συγκεκριμένη παραλία και πως ζητούσαν από τους περαστικούς και τους επισκέπτες να την σεβαστούν περισσότερο. Σκέφτηκαν όμως πως αυτό θα έπρεπε να γίνει άμεσα, χωρίς καθυστέρηση. Έτσι τους προτείναμε προκειμένου να κερδίσουν χρόνο να δουλέψουν σε ομάδες και τα Σαββατοκύριακα στα σπίτια τους. Δεν φανταζόμασταν ποτέ πόσο θετική ανταπόκριση θα υπήρχε σε αυτήν την πρόταση. Έτσι αυθόρμητα οι μαθητές οργάνωσαν από μόνοι τους τις ομάδες που θα δούλευαν το επόμενο Σ/Κ. Μια μαθήτρια κάλεσε στο σπίτι της μαθήτριες της τάξης της και 2 μαθήτριες από το Αγγλόφωνο Τμήμα να εργαστούν από κοινού το Σ/Κ προκειμένου να φτιάξουν δύο ξύλινες ταμπέλες: μια στην αγγλική & μία στην ελληνική γλώσσα.

β) Τις επόμενες μέρες στο σχολείο οι μαθητές θυμήθηκαν πως κατά την επίσκεψη τους στο γραφείο του Δημάρχου πριν τις γιορτές, ο ίδιος είχε δεσμευτεί πως θα στήριζε προσωπικά κάθε τους προσπάθεια για αναβάθμιση του αστικού περιβάλλοντος στην πόλη. Η ιδέα που είχαν οι μαθητές ήταν να τον επισκεφτούν ξανά στο γραφείο του για να του εξηγήσουν σε ποιά άσχημη κατάσταση βρήκαν την παραλία και τί είδους υποστήριξη θα χρειαζόνταν στην προσπάθεια τους να βελτιώσουν την εικόνα της και να την αναβαθμίσουν. Η δασκάλα τους πρότεινε εναλλακτικά το κάθε παιδί να του απευθύνει προσωπικά ένα γράμμα.

Κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα από τα γραπτά τους κείμενα είναι τα εξής:

“We have found some threats at the beach such as some cats and dogs droppings. We would appreciate if you would sent some people to help us to clean it....I am certain that you will help us to make that area wonderful just like it was years ago!”.

“Mr. Mayor, this beach is not clean. I saw on it rats, dangerous metals, broken glasses, litter, garbage, clothes, broken and rusty fence, sewage and broken pavements. I am very thankful for helping us to clean this beach!”

“The reason I am writing is to inform you that last Friday my class visit a very dirty place nest to the Natural History Museum near our school. The thinks we saw were very sad! ..... I am sure that you will get the matter and help! Yours faithfully”

“I am writing to you due to the fact that I saw a very messy place next to the sea near to our school. There are many people that do not respect that place.. I should say that all these dangerous thinks I saw there, could bring sickness to the small kids that do not know. I suggest that you clean up all of these dangerous thinks before someone gets hurt.”

“Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω προσωπικά για την διάθεση σας να μας βοηθήσετε να κάνουμε την παραλία που έχουμε υιοθετήσει καλύτερη και πιο καθαρή. Όπως ήδη γνωρίζετε την παραλία αυτή την είχαμε υιοθετήσει πέρυσι και την είχαμε καθαρίσει με την βοήθεια σας! Όμως υπάρχουν ακόμα πολλά να γίνουν. .... Θα σας είμαστε ευγνώμονες αν μας βοηθούσατε ξανά!”

“Αγαπητέ Δήμαρχε, Σας γράφω γιατί θα ήθελα να σας παρακαλέσω να μας βοηθήσετε να καθαρίσουμε την παραλία που είναι κάτω από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας. Αυτό το μέρος με την βοήθεια την δική σας θα μπορούσε να γίνει ένα πολύ όμορφο μέρος για να κάνουμε μια βόλτα με τους φίλους μας! ”

“Την Παρασκευή επισκεφτήκαμε μια όμορφη παραλία που υπάρχει κοντά στο σχολείο μας, και απογοητευτήκαμε πολύ γιατί είχε πολλά σκουπίδια και παρατημένα πράγματα. Ευχαριστώ πολύ που διαβάζετε το γράμμα μου και που θα μας βοηθήσετε να αλλάξουμε αυτήν την παραλία! ”

“Αγαπητέ Δήμαρχε, πέρυσι είχαμε υιοθετήσει μια παραλία δίπλα στο Μουσείο φυσικής ιστορίας. Φέτος θα θέλαμε να συνεχίσουμε να την φροντίζουμε, όμως όταν τη επισκεφτήκαμε για πρώτη φορά διαπιστώσαμε πως ήταν πιο βρώμικη από πέρυσι. Θα το εκτιμούσαμε πολύ αν έχετε την καλοσύνη να μας βοηθήσετε να την καθαρίσουμε ξανά και να συνεχίσουμε να την φροντίζουμε. ”

“Σας γράφω γιατί θα ήθελα να σας παρακαλέσω να μας βοηθήσετε ξανά να ομορφύνουμε την παραλία που υιοθετήσαμε πέρυσι. Φέτος έχει γεμίσει πάλι με μικρά ψόφια ζώα, τα ξύλινα παγκάκια έχουν σαπίσει, τα σίδερα στον φράχτη έχουν σκουριάσει .....”

“Σας γράφω για ένα πολύ σημαντικό θέμα που απασχολεί εμένα και τους συμμαθητές μου: η άσχημη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η παραλία που είχαμε υιοθετήσει πέρυσι. Πέρυσι μας βοηθήσατε αρκετά και η παραλία είχε μείνει καθαρή όλη τη σχολική χρονιά. Φέτος χρειαζόμαστε ξανά την βοήθεια σας για να την κάνουμε και πάλι όμορφη, όλοι μαζί!”

“...φέτος το θέαμα που αντικρίσαμε όταν επισκεφτήκαμε για πρώτη φορά την παραλία, δεν ήταν ευχάριστο! ....πιστεύω πως θα κάνετε όσα σας γράφω ώστε η παραλία να γίνει έτσι όπως την φανταζόμαστε!”

“Κύριε Δήμαρχε, πριν από λίγες μέρες επισκεφτήκαμε την παραλία που είχαμε υιοθετήσει πέρυσι και είδαμε πως ήταν σαν να μην είχαμε κάνει τίποτα. Πέρυσι είχαμε κάνει μια προσπάθεια αλλά δεν έμεινε τίποτα, παρά μόνο η προσπάθεια! Θέλουμε λοιπόν να μας βοηθήσετε με όλες σας τις δυνάμεις και με αληθινή όρεξη για να καταφέρουμε το καλύτερο για αυτήν την παραλία που βρίσκεται τώρα σε άθλια κατάσταση. Εμείς μόνα μας τα παιδιά δεν έχουμε την δύναμη να κάνουμε πολλά πράγματα για αυτό το μέρος. Έχουμε όμως διάθεση να προσπαθήσουμε όσο χρειαστεί! Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας και περιμένουμε την βοήθεια σας! “Θα ήθελα να σας παρακαλέσω να μας βοηθήσετε για άλλη μια φορά να ομορφύνουμε την πόλη μας και να καλυτερέψουμε την ζωή μας!”

### 1.1.2.7. Η 7η Δράση: Δράση αισθητικής αναβάθμισης σε κεντρικό πάρκο

Οι γονείς του Ο.Π. (ενός μαθητή με σύνδρομο Asberger, αλλά ταυτόχρονα και με μια ιδιαίτερα καλλιτεχνική φύση), ως καταξιωμένοι καλλιτέχνες με συμμετοχή σε διεθνή εικαστικά projects, πρότειναν την συνεργασία μας με κάποιους μαθητές Γυμνασίου από την περιοχή Brooklyn της Νέας Υόρκης. Η πρόταση συνεργασίας προέκυψε έπειτα από ένα project που είχαν αναλάβει οι ίδιοι στην Νέα Υόρκη. Εκεί είχαν έρθει σε επαφή με την διευθύντρια του εν λόγω σχολείου η οποία είχε εκφράσει το ενδιαφέρον της να οργανώσει μια επίσκεψη στην Κρήτη με κάποιους από τους μαθητές της. Οι γονείς του Ο.Π. δέχτηκαν να μεσολαβήσουν για να φέρουν τους μαθητές αυτούς σε επαφή με τους μαθητές της τάξης του σχολείου μας όπου φοιτά ο γιός τους.

Έτσι σε μια πρώτη φάση οι μαθητές του σχολείου από την Ν. Υόρκη έστειλαν ένα Video με μηνύματα για τους μαθητές μας, εκφράζοντας την ανυπομονησία τους να επισκεφτούν την Κρήτη. Μέσα σε λιγότερο από ένα μήνα είχαν οργανώσει το ταξίδι τους. Οι γονείς του Ο.Π. πρότειναν να εμπλέξουμε τους μαθητές αυτούς στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. μέσω κάποιου εικαστικού εργαστηρίου που θα οργάνωναν εκείνοι σε κάποιο δημόσιο χώρο που θα επιλέγαμε στην ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης. Έτσι επιλέξαμε την περιοχή «Λάκκος», στο κέντρο της πόλης, η οποία παρουσίαζε την ίδια εικόνα με την περιοχή της Αγ. Τριάδας όπου βρίσκεται το σχολείο. Οι γονείς του Ο.Π. πρότειναν να υλοποιήσουμε ένα κοινό εικαστικό εργαστήριο εφαρμόζοντας την τέχνη “wall stencil”.

Έτσι μια βδομάδα πριν την επίσκεψη τους έγινε μια σχετική προετοιμασία στο σχολείο μας. Η μητέρα του Ο.Π. έδωσε χρώματα και ένα χαρτόνι σε κάθε παιδί και ζήτησε να εκφράσουν το πώς φαντάζονται τον εαυτό τους μέσα στην πόλη. Το “alter ego” τους! Αφού το κάθε παιδί σχεδίασε την σιλουέτα του ήρωα που φαντάζεται για τον εαυτό του, τους εξήγησε πως αυτές τις σιλουέτες θα τις τοποθετούσαν με κόλλα ταπετσαρίας πάνω στους τοίχους.

Η ημέρα που μας επισκέφτηκαν οι μαθητές από το Brooklyn στο σχολείο μας, ήταν μια ξεχωριστή μέρα! Όχι μόνο για τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. αλλά και για όλους τους μαθητές του σχολείου. Αφού τους παρουσιάσαμε το σχολείο μας και μιλήσαμε αρκετά μεταξύ μας, περπατήσαμε μαζί μέχρι την περιοχή του “Λάκκου”. Εκεί όλοι πήραν πινέλα, χρώματα και κόλλα ταπετσαρίας και άρχισαν να δημιουργούν έργα τέχνης στους τοίχους. Σύντομα οι τοίχοι γέμισαν με τα “alter ego” των μαθητών.



### **1.1.2.8. Η 8η Δράση: Ανοιξιιάτικη φύτευση παρτεριών**

Οι στόχοι αυτής της δράσης με βάση τους γενικούς άξονες Του προγράμματος Α.Π.Ε. ήταν:

α) να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να μεταφέρουν την ήδη αποκτηθείσα εμπειρία τους σε μαθητές μικρότερης τάξης. Έτσι θα ένιωθαν πως είχαν ένα πολύ σπουδαίο ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία και θα προσέγγισαν περισσότερο τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

β) να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να ενισχύσουν την συνεργασία τους με ομάδες εθελοντικής προσφοράς και περιβαλλοντικής δράσης της τοπικής κοινότητας, όπως είναι η ομάδα φοιτητών “Ζιζάνια” οι οποίοι καλλιεργούν με οικολογική ευαισθησία ένα κτήμα που τους έχει παραχωρήσει το Πανεπιστήμιο Κρήτης με σκοπό τα προϊόντα να διατίθενται σε δράσεις αλληλεγγύης, όπως συλλογικές κουζίνες και αυτοδιαχειριζόμενα στέκια.

γ). Να κατανοήσουν πόσο απλό αλλά και πόσο σημαντικό είναι να αναβαθμίσουν αισθητικά και περιβαλλοντικά το τοπικό περιβάλλον με την ανοιξιιάτικη φύτευση σπόρων τοπικών ποικιλιών με την μέθοδο της “φυσικής σποράς”.

Αφού κόψαμε τα λαχανικά από τον λαχανόκηπο μας (όταν κάναμε το υπαίθριο πικνίκ τέλη Φεβρουαρίου) ο κήπος φάνηκε να αδειάζει. Επίσης τα περισσότερα αρωματικά ξεράθηκαν γιατί το χώμα ήταν κακής ποιότητας και επιπλέον είχαν υποστεί “κακοποίηση” από τις μπάλες που ξέφευγαν και έπεφταν πάνω τους. Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την απογοήτευση τους και αναρωτήθηκαν αν άξιζε να προσπαθήσουν ξανά, όταν κάποιοι άλλοι μαθητές δεν σέβονταν τον κόπο τους και την προσπάθεια τους να αναβαθμίσουν τον προαύλιο χώρο του σχολείου. Όμως η πλειοψηφία των μαθητών θέλησαν να προσπαθήσουμε ξανά.

Επιπλέον και άλλοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν με τους μαθητές τους στην ανοιξιιάτικη φύτευση του κήπου. Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές τους παρακολουθώντας τις δράσεις που υλοποιούνταν στο πλαίσιο του προγράμματος στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν.

Κρίναμε πως θα ήταν σημαντικό για τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Α.Π.Ε να μεταδώσουν την ήδη αποκτηθείσα γνώση τους και εμπειρία τους σε άλλους μαθητές. Έτσι όταν τους το προτείναμε δέχτηκαν να δείξουν και στους υπόλοιπους μαθητές τί σημαίνει “φυσική σπορά” και πως θα έφτιαχναν τέτοιες μπαλίτσες με σπόρους και λάσπη. Το όφελος θα ήταν αμοιβαίο αφού οι μεν πρώτοι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να μεταφέρουν την βιωμένη εμπειρία τους και μεν δεύτεροι να «μάθουν» μέσα από αυτήν την εμπειρία των συμμαθητών τους.

Αποφασίστηκε να εφαρμοστεί ξανά η μέθοδος της “φυσικής σποράς” αλλά και να φυτευτούν ανοιξιιάτικα λαχανικά, αρωματικά βότανα και λουλούδια στα παρτέρια. Η προεργασία που έγινε ήταν η

προσθήκη χόματος στα παρτέρια και η τοποθέτηση κάποιων πλακών όπου θα πατούσαν οι μαθητές όταν θα χρειάζεται να μπουν για οπουδήποτε λόγο μέσα στον κήπο.

Αφού ολοκληρώθηκε το εργαστήριο και οι μπαλίτσες τοποθετήθηκαν σε ειδικό χώρο για να στεγνώσουν, ακολούθησε η φύτευση των παρτεριών τόσο στον προαύλιο χώρο όσο και στα παρτέρια της κοντινής παραλίας με τα φυτά που είχαν φέρει μαζί τους οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στην προσπάθεια αυτή βοήθησαν κάποιοι γονείς μαθητών μας και κάποιοι φοιτητές από την ομάδα “Ζιζάνια” του Πανεπιστημίου Κρήτης.

### Αναστοχασμός & Σχεδιασμός των επόμενων δράσεων

Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων αυτών, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. υλοποίησης του προγράμματος Α.Π.Ε. κάναμε μια συνολική αποτίμηση των στόχων που θέσαμε όταν ολοκληρώθηκαν οι δράσεις του 1<sup>ου</sup> κύκλου στην φάση του αναστοχασμού και του σχεδιασμού των δράσεων του 2<sup>ου</sup> κύκλου. Έτσι εξετάζοντας χωριστά τον καθένα από τους επιμέρους στόχους που θέσαμε για τον 2<sup>ο</sup> κύκλο, καταλήξαμε στην διαπίστωση ότι καταφέραμε σε ικανοποιητικό βαθμό:

- α) να επιτύχαμε την έξοδο των μαθητών από το σχολείο και την επαφή τους με την τοπική κοινότητα υλοποιώντας δράσεις αναβάθμισης του αστικού περιβάλλοντος.
- β) να δώσουμε έμφαση σε στοιχεία “τοπικοποίησης” (φύτευση τοπικών ειδών αρωματικών βοτάνων στον σχολικό κήπο, αξιοποίηση σπόρων τοπικών ποικιλιών, κ.α.).
- γ) να δώσουμε στους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος περισσότερες ευκαιρίες ώστε να νιώθουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ισότιμη σε σχέση με τους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος.

Επίσης αναπτύχθηκε μεταξύ μας ένας προβληματισμός για τις αδυναμίες που εντοπίσαμε κατά την υλοποίηση των έως τότε δράσεων. Έτσι τέθηκαν τα εξής ερωτήματα και καταγράφηκαν οι εξής παρατηρήσεις:

#### 1. Τί δεν καταφέραμε να επιτύχουμε;

- α) να επεκτείνουμε τις δράσεις μας σε ικανοποιητικό βαθμό εκτός σχολείου.
- β) να ευαισθητοποιήσουμε αρκετά την ευρύτερη τοπική κοινωνία της πόλης τους Ηρακλείου.
- γ) να αφήσουμε ένα ικανοποιητικό αποτύπωμα του ενδιαφέροντος μας για την πόλη
- δ) να είναι εμφανή τα αποτελέσματα των προσπαθειών μας για την αναβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος εκτός σχολείου.
- ε) να εμπλέξουμε αρκετά τους γονείς ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά στις δράσεις.

#### 2. Υπήρξαν κάποιες αδυναμίες ή αστοχίες στην διάρκεια την υλοποίησης των δράσεων;

α) σημαντική αδυναμία μας ήταν πως δεν καταφέραμε να διαχειριστούμε ικανοποιητικά τον χρόνο που είχαμε στην διάθεση μας με αποτέλεσμα να μην προλάβουμε στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς να υλοποιήσουμε αρκετές δράσεις και εκτός σχολείου.

β) σημαντική αστοχία κρίναμε πως ήταν το γεγονός ότι δεν συνεργαστήκαμε καθόλου με σχολεία της γειτονιάς ή της ευρύτερης περιοχής της πόλης ώστε να καταφέρουμε να εμπλέξουμε στην προσπάθεια αναβάθμισης του τοπικού περιβάλλοντος όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς και μαθητές

### 3. Κάναμε κάποιους λανθασμένους υπολογισμούς ή εκτιμήσεις;

α) δεν εκτιμήσαμε σωστά τους αστάθμητους παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη του όλου project (για παράδειγμα μη τήρηση των δεσμεύσεων από θεσμικούς φορείς του τόπου – δήμος, περιφέρεια, κ.λ.) με αποτέλεσμα να μας έχει μείνει η αίσθηση πως λόγω όλων αυτών των παραγόντων δεν πετύχαμε όλους τους στόχους μας.

### 4. Τί περαιτέρω βελτιώσεις θα θέλαμε να επιτύχουμε στις εκπαιδευτικές μας πρακτικές μας και στις παιδαγωγικές μας προσεγγίσεις;

α) θα μπορούσαμε με κάποιον τρόπο να αυξήσουμε τον χρόνο που αφιερώνουμε για τις συζητήσεις ανατροφοδότησης μεταξύ μας ώστε να προλαβαίνουμε να συζητάμε όλα τα ενδεχόμενα και να προβλέπουμε όλους τους παράγοντες που θα επηρέαζαν τις δράσεις μας.

β) θα μπορούσαμε να επιμορφωθούμε περισσότερο σε ό,τι αφορά την πρακτική της διδασκαλίας εκτός τάξης, ώστε να αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για την διδασκαλία περισσότερων γνωστικών αντικειμένων εκτός των τάξης, πέρα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα Α.Π.Ε..

Τελικά μέσα από την σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν κατά την διάρκεια των συναντήσεων αναστοχασμού μετά από την ολοκλήρωση της 8<sup>ης</sup> δράσης, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες των ίδιων των μαθητών, αποφασίσαμε στην πορεία να προχωρήσουμε στις εξής δράσεις:

- συλλογική κυριακάτικη δράση περιβαλλοντικής αναβάθμισης της παραλίας που είχαμε υιοθετήσει από την προηγούμενη σχολική χρονιά (με γονείς, εθελοντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές γειτονικών σχολείων, κ.α.). Οι δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης στην παραλία να συνεχιστούν και στο σχολείο ώστε μέσω της τέχνης να συνδέσουμε το περιβάλλον εντός και εκτός σχολείου.

- περιπλάνηση στα στενά σοκάκια της πόλης με αποτύπωση σε τοίχους εγκαταλελειμμένων κτιρίων μηνυμάτων για το παρόν και το μέλλον της πόλης.

Μέσα από τις παραπάνω δράσεις θα επιχειρούσαμε να συνδυάσουμε ξανά την φροντίδα μας για την βελτίωση της εικόνας του προαύλιου χώρου του σχολείου με τη φροντίδα χώρων εκτός σχολείου (παραλία, ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης). Όμως ολοκληρώνοντας το πρόγραμμά μας και φτάνοντας στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα προσπαθούσαμε να επεκτείνουμε τις δράσεις μας σε μεγαλύτερο

βαθμό εκτός σχολείου, εμπλέκοντας περισσότερο την τοπική κοινωνία της πόλης (εκπαιδευτικούς και μαθητές από άλλα σχολεία, την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, κ.α.). Θα επιχειρούσαμε επίσης να εμπλέξουμε περισσότερο τους γονείς στις δράσεις. Έτσι σκεφτήκαμε κάποια δράση να γίνει εκτός εργασιακού ωραρίου των γονέων, π.χ. Κυριακή, ώστε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο εφικτή η συμμετοχή τους.

#### **1.1.2.9. Η 9η Δράση: Συλλογική Κυριακάτικη Δράση στην παραλία - Συμπληρωματικές εικαστικές δραστηριότητες**

Οι στόχοι αυτής της δράσης ήταν οι εξής:

- α) να έρθουν ακόμα πιο κοντά οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων μέσα από την συνεργασία και την κοινή συμμετοχή των γονιών τους σε βιωματικές δραστηριότητες.
- β) να τεθούν οι βάσεις για μια μελλοντική συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων σχολείων της πόλης (γειτονικών και μη) στην προσπάθεια να επιτύχουμε την δημιουργία ενός δίκτυο συνεργασιών και στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο με σχολεία όσο και με εκπαιδευτικούς φορείς.
- γ) να ανιχνεύσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τις δυνατότητες που έχουν και εκτός σχολείου στην προσπάθεια να βελτιώσουν το τοπικό περιβάλλον τους.

Έτσι, καιρό πριν την προγραμματισμένη δράση την Κυριακή 17 Απριλίου 2016, απευθύναμε ανοιχτή πρόσκληση για συνάντηση στην παραλία που είχαμε υιοθετήσει.. Η συνάντηση αυτή θα αφορούσε μια συλλογική κυριακάτικη εθελοντική δράση στην οποία θα μπορούσε να συμμετάσχει όποιος θα έδειχνε ενδιαφέρον για έμπρακτη εμπλοκή σε αυτήν την προσπάθεια!

Συγκεκριμένα απευθύναμε την πρόσκληση:

- στην Διεύθυνση και σε όλους τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς του σχολείου μας
- στον σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου μας
- στον Διευθυντή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου
- στα γειτονικά σχολεία (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)
- στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Ηρακλείου (τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων)
- στον πολιτιστικό και περιβαλλοντικό σύλλογο της γειτονιάς
- στην ομάδα εθελοντών του Δήμου Ηρακλείου

Κάπου στον διαδικτυακό χώρο έμαθαν για την δράση μας αυτή και τα μέλη μιας ομάδας νέων παιδιών (κυρίως φοιτητών) που δραστηριοποιούνται την πόλη του Ηρακλείου και ονομάζονται “Α.Τ.Α.Κ.Τ.Ο.Γ” (Ανθρωποι Της Αλληλεγγύης Χωρίς Τείχη και Οικονομική Ιδιοτέλεια) οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν.

Επιπλέον, καιρό πριν την κυριακάτικη αυτή δράση, ζητήσαμε την υποστήριξη του Δήμου Ηρακλείου για μια ακόμα φορά. Συγκεκριμένα ζητήσαμε την υποστήριξη της Υπηρεσίας Καθαριότητας καθώς και της Υπηρεσίας Πρασίνου του Δήμου για τα εξής:

- να απομακρύνουν με μηχανήματα κάποιες πέτρες που είχαν πέσει από τα πρανή στην παραλία ή είχε ξεβράσει η θάλασσα
- να ελέγξουν ένα φρεάτιο που είχε ξεχειλίσει από λύματα (θα έλεγε κανείς “ύποπτο” φρεάτιο αφού υποτίθεται πως η περιοχή καλύπτεται από το σύστημα βιολογικού καθαρισμού της πόλης.....)
- να κάνουν απολύμανση (αφού εντοπίσαμε στην 1<sup>η</sup> μας επίσκεψη ψόφια ποντίκια, λύματα, σύριγγες, κ.α.).
- να μας προμηθεύσουν με φυτά και εργαλεία για την φύτευση των παρτεριών αφού προηγουμένως γεωπόνοι της υπηρεσίας πρασίνου έκαναν μια πρώτη μελέτη σχετικά με το τί θα μπορούσε να φυτευτεί και πού (αρχιτεκτονική μελέτη φύτευσης) και κάποιο εργάτες έσκαβαν και φρέσκαραν το χώμα που είχε μετατραπεί σε τσιμέντο.
- να μπει κάποιο σύστημα φωτισμού φιλικό προς το περιβάλλον έτσι ώστε η ενεργεία του ήλιου την ημέρα να μετατρέπεται σε φωτεινή ενέργεια την νύχτα. Ο φωτισμός θα είχε σκοπό να αποτρέψει την μετατροπή του χώρου της παραλίας σε χώρο ύποπτων συναλλαγών μέσα στο απόλυτο σκοτάδι.

Από τους μαθητές μας το μόνο που ζητήσαμε ήταν να έρθουν μαζί με τους γονείς τους έχοντας θετική διάθεση προσφοράς και φέρνοντας μαζί τους κάποιο φυτό που θα ήθελαν να φυτέψουν.

Έτσι το πρωί εκείνης της Κυριακής όλα ήταν έτοιμα. Ο Δήμος είχε φροντίσει να ανταποκριθεί στα περισσότερα απ’ όσα του είχαμε ζητήσει από πριν. Συγκεκριμένα είχαν καθαρίσει το φρεάτιο που είχε ξεχειλίσει, είχαν κάνει απολύμανση της παραλίας με πιεστικό μηχάνημα ρίψης νερού και με οικολογικά φάρμακα. Είχαν φέρει εργάτες του δήμου φυτά, εργαλεία καθώς και σχέδιο αρχιτεκτονικής μελέτης.

Σταδιακά έως τις 10 το πρωί είχαν προσέλθει στον χώρο της παραλίας οι εξής:

- μαθητές του σχολείου μας, από όλες τις τάξεις μαζί με τους γονείς τους.
- εκπαιδευτικοί άλλων τάξεων του σχολείου καθώς και η Διευθύντρια του σχολείου και η Υποδιευθύντρια του Β΄ βήθμιου κύκλου
- ο πρόεδρος και μέλη του Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων του σχολείου μας.
- μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί δύο Δημοτικών Σχολείων της περιοχής του 50<sup>ου</sup> & 4<sup>ου</sup> Δ. Σχ.
- δύο υπεύθυνοι επιστήμονες του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.
- μέλη της ομάδας εθελοντών “ΑΤΑΚΤΟΙ”
- ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου

Δημιουργήθηκαν 5 σταθμοί για 5 παράλληλες δραστηριότητες, έτσι ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να περάσουν κυκλικά από όλους τους σταθμούς. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν οι εξής σταθμοί:

1. Φύτευση στα παρτέρια της παραλίας
2. Δημιουργία επιδαπέδιων παιχνιδιών (σκάκι, τρίλιζα, φιδάκι, κ.α.)
3. Ζωγραφική και Graffiti στα τοιχεία που στηρίζουν τα πρανή και τις ράμπες
4. Καθαρισμός παραλίας – Συλλογή Σκουπιδιών
5. Παιχνίδια ευαισθητοποίησης απέναντι την προστασία του περιβάλλοντος από το Μ.Φ.Ι.Κ.

Η αλλαγή στην παραλία ήταν αισθητή. Φυτευτήκαν 40 φυτά που μας παραχώρησε ο Δήμος και άλλα τόσα που έφεραν οι μαθητές. Μαζεύτηκαν 15 τεράστιες σακούλες με σκουπίδια, καταναλώθηκαν πάνω από 50 δοχεία πλαστικού χρώματος και 20 σπρέι για Graffiti. Οι γονείς των μαθητών ανέλαβαν τις πιο δύσκολες εργασίες, όπως το σκάψιμο των παρτεριών, όπου το χώμα ήταν πολύ σκληρό, καθώς και την απομάκρυνση πολύ βαριών αντικειμένων από την παραλία (παλιοσίδερα, κάβους, λάστιχα, κ.α.). Επίσης παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τα παιδιά τους και έσπευδαν να τα βοηθήσουν όταν χρειαζόταν.

Όμως η ζέστη ήταν τόσο δυνατή και η κούραση τόσο έντονη, που το μεσημέρι αποφασίσαμε να σταματήσουμε χωρίς να έχουμε ολοκληρώσει την αποστολή μας, αφού μία μέρα δεν ήταν αρκετή για να μεταμορφώσουμε την παραλία στον βαθμό που θα θέλαμε.

Έτσι ανανεώσαμε το ραντεβού μας στο ίδιο μέρος μετά τις γιορτές του Πάσχα για να συνεχίσουμε από εκεί που είχαμε σταματήσει. Ουσιαστικά η συνέχιση της δράσης αναβλήθηκε μετά από 3 βδομάδες (λόγω των διακοπών του Πάσχα), όταν μια Παρασκευή (13-5-2016) πήγαμε ξανά στην παραλία, αυτή τη φορά μόνο με τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Α.Π.Ε., για να ολοκληρώσουμε ό,τι είχαμε αφήσει στη μέση. Μαζί μας ήρθε και ο καθηγητής Εικαστικών του σχολείου μας.

Κατά την επίσκεψη αυτή οι μαθητές είχαν φέρει μαζί τους κι εκείνες τις ταμπέλες που είχαν δημιουργήσει οι ίδιοι τόσο στην διάρκεια του μαθήματος των Εικαστικών όσο και κατά την διάρκεια εξωσχολικών συναντήσεων τους τα Σαββατοκύριακα στα σπίτια τους. Είχαν δημιουργήσει ταμπέλες που έγραφαν πως οι μαθητές υιοθέτησαν αυτόν τον χώρο, ταμπέλες με σκέψεις που είχαν καταγράψει στην 1<sup>η</sup> επίσκεψη τους στην παραλία, ταμπέλες που παρότρυναν τους επισκέπτες της παραλίας να πετάνε τα σκουπίδια στους κάδους και να μαζεύουν τα περιττώματα των σκύλων τους. Επίσης κάτω από τη ταμπέλα που έγραφε να μαζεύουν τα περιττώματα, τοποθέτησαν και πλαστικές σακουλίτσες για να τις χρησιμοποιούν για αυτόν το σκοπό. Στην συνέχεια οι μαθητές πέταξαν στα παρτέρια τις “φυσικές βόμβες” που μας είχαν περισέψει από τις δύο δράσεις φυσικής σποράς (φθινόπωρο & άνοιξη) που είχαν προηγηθεί στο σχολείο. Τέλος πήραν πινέλα και συνέχισαν να βάφουν, να ζωγραφίζουν και να γράφουν μηνύματα τόσο στους τσιμεντένιους τοίχους όσο και στα πλαϊνά ξύλινα τοιχεία των παρτεριών.

Ζωγράφισαν επίσης τα παγκάκια, τους κάδους, λάστιχα από ρόδες, πέτρες, ξύλα κ.α., μέχρι που δεν υπήρχε πια τίποτα άλλο να ζωγραφίσουν.

Επιπλέον, έχοντας αποκτήσει μια κεκτημένη ταχύτητα στην ζωγραφική σε τοίχους και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για την τεχνική Graffiti, συνεχίσαμε την εικαστική αυτή δράση και στους εξωτερικούς τοίχους του σχολείου.

#### **1.1.1.10. Η 10η Δράση: Τέχνη καθ' οδόν – Μηνύματα στους τοίχους στα στενά σοκάκια της παλιάς πόλης**

Πριν καταλήξουμε στην επιλογή της συγκεκριμένης δράσης προβληματιστήκαμε αρκετά ποιος θα ήταν ο καλύτερος τρόπος για να κλείσουμε το πρόγραμμα Α.Π.Ε. για το σχολικό έτος 2015 – 2016. Σκεφτήκαμε πως η τελευταία δράση θα έπρεπε να είναι μια δράση την οποία τα ίδια τα παιδιά θα επέλεγαν με βάση την μέχρι τότε αποκτηθείσα εμπειρία τους καθώς και τη δική τους οπτική γωνία για την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Επιπλέον σε συνάντησή μου είχαμε με την κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα και την κ. Κατσαρού Ελένη (κριτικοί φίλοι) στις 27 Μαΐου 2016, συζητώντας το συγκεκριμένο προβληματισμό μαζί τους, μας πρότειναν η όποια δράση επιλέγαμε να συσχετιζόταν με την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιούνη αφού ήδη βρισκόμασταν στα τέλη Μαΐου. Έχοντας συζητήσει το θέμα μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί σε μία από τις συναντήσεις – συζητήσεις αναστοχασμού της Παιδαγωγικής Ομάδας, είχαμε συμφωνήσει πως μια καλή ιδέα θα ήταν οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα σε σχέση με το παρόν και το μέλλον αυτής της πόλης. Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις ανησυχίες τους, και τα όνειρά τους για την πόλη που ζουν μέσα από κάποια μηνύματα που θα αποτύπωναν αρχικά στο χαρτί και στη συνέχεια πάνω σε τοίχους εγκαταλελειμμένων σπιτιών της ευρύτερης περιοχής της παλιάς πόλης (έπειτα από σχετική άδεια). Έτσι θα έμενε ένα μόνιμο αποτύπωμα της έκφρασης των μαθητών σε δημόσια θέα προκειμένου να προβληματίσουν και να ευαισθητοποιήσουν τόσο τους απλούς κατοίκους της πόλης όσο και τους αρμόδιους φορείς.

Στην συνέχεια, σε συλλογική συζήτηση που είχαμε μέσα στην τάξη, ζητήσαμε από τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες αναφορικά με το ποια θα μπορούσε να είναι η τελευταία μας δράση. Εκφράστηκαν ιδέες όπως: να κάνουμε πορεία στο κέντρο της πόλης, να μοιράσουμε φυλλάδια, να τυπώσουμε μπλούζες με μηνύματα για το περιβάλλον και να βγούμε στους δρόμους, κ.α.. Οι περισσότερες ιδέες είχαν μια κοινή συντεταγμένη: *την εξωστρέφεια*. Ότι επιλέγαμε να κάνουμε να ήταν εκτός σχολείου ώστε να ευαισθητοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερους πολίτες αυτής της πόλης. Κάποιες από τις προτάσεις των μαθητών ταίριαζαν με μια πρόταση που είχαμε δεχτεί λίγες μέρες πριν. Συγκεκριμένα είχαν έρθει και

είχαν μιλήσει στους μαθητές κάποιοι φοιτητές – μέλη της ομάδας κοινωνικής δράσης “Α.Τ.Α.Κ.Τ.Ο.Ι.” καλώντας τους να συμμετέχουν με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου σε μια δράση που οργάνωναν στο Παγκρήτιο Στάδιο (και έξω από αυτό στο παραλιακό μέτωπο) με περιβαλλοντικά παιχνίδια και ποδηλατοβόλτα. Η δράση θα γινόταν την Κυριακή 5 Ιουνίου. Η πρόταση αυτή της ομάδας “Α.Τ.Α.Κ.Τ.Ο.Ι.” ανταποκρινόταν σε μεγάλο βαθμό στις ήδη εκφρασμένες ιδέες και προτάσεις των μαθητών. Μάλιστα μια μαθήτρια πρότεινε όσοι συμμετείχαν στην ποδηλατοβόλτα να φορούν άσπρα μπλουζάκια πάνω στα οποία θα είχαν γράψει μηνύματα για το περιβάλλον.

Προσωπικά, ως συντονίστρια της έρευνας (εκφράζοντας την άποψη της Π.Ο. των εκπαιδευτικών), ρώτησα τους μαθητές πώς θα τους φαινόταν η πρόταση της περιπλάνησης στα στενά σοκάκια της παλιάς πόλης και η γραπτή έκφραση στους τοίχους εγκαταλελειμμένων σπιτιών: “*Street Art*”. Μια διαφορά μεταξύ των δύο προτάσεων (της ομάδας “Α.Τ.Α.Κ.Τ.Ο.Ι.” και εκείνης της Π.Ο. των εκπαιδευτικών) ήταν πως η δράση που πρότεινε η μεν πρώτη ομάδα θα ήταν ημέρα Κυριακή ενώ η δράση που προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς θα ήταν στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου - την Παρασκευή πριν την Κυριακή 5 Ιουνίου. Έτσι με βάση το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, στην μεν πρώτη περίπτωση η συμμετοχή θα ήταν προαιρετική και την ευθύνη θα την αναλάμβαναν οι γονείς, ενώ στην δεύτερη περίπτωση την ευθύνη θα την αναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί αφού θα ήταν στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

Μετά από μεγάλη διάρκεια συζήτηση και επειδή δεν μπορούσαν να συμφωνήσουν μεταξύ τους, τέθηκαν σε ψηφοφορία όλες οι προτάσεις. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους επέλεξαν την δράση “*Street Art*” επειδή είχαν από προηγούμενες δράσεις ενθουσιαστεί με την εικαστική έκφραση στους τοίχους και την τεχνική του Graffiti. Βέβαια υπήρξαν και αρκετοί μαθητές που ψήφισαν την πρόταση την κυριακάτικης δράσης με την ποδηλατοβόλτα στην παραλία.

Έτσι για να μην δυσαρεστηθεί κανένας μαθητής προτείναμε να γίνουν και οι δύο δράσεις: α) η δράση “*Street Art*” την Παρασκευή 3 Ιουνίου, αξιοποιώντας τον ενθουσιασμό των μαθητών για την τεχνική Graffiti με στόχο αυτήν την φορά να επαναλάβουμε αυτήν την τεχνική «εν κινήσει» στην ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης, και β) η κυριακάτικη δράση που θα οργάνωνε η ομάδα “Α.Τ.Α.Κ.Τ.Ο.Ι.” την Κυριακή 5 Ιουνίου στην οποία θα συμμετείχαν προαιρετικά όσοι μαθητές θα το επιθυμούσαν. Βέβαια για την δράση “*Street Art*” τέθηκε ένα δίλλημα από κάποιους μαθητές του Αγγλόφωνου. Εξέφρασαν την επιφύλαξη τους να εκφραστούν πάνω στους τοίχους εγκαταλελειμμένων σπιτιών λόγω της ανησυχίας τους σχετικά με την επικινδυνότητα των παλιών κτιρίων αλλά και σχετικά με το πόσο αυτό θα ήταν επιτρεπτό. Η διαβεβαίωση μας πως θα συζητηθεί το θέμα με τους αρμόδιους φορείς τους Δήμου και θα ζητηθεί σχετική άδεια, δεν τους καθησύχαζε αρκετά. Προτιμούσαν να εκφράσουν τα μηνύματα τους μόνο στους τοίχους του σχολείου εντός και εκτός του προαύλιου χώρου. Έτσι, προκειμένου να δούμε πόσο



γενικευμένη θα μπορούσε να είναι αυτή η ανησυχία, ζητήθηκε ξανά να γίνει ψηφοφορία. Το αποτέλεσμα ήταν όλοι οι μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος να ψηφίσουν υπέρ και μάλιστα με ζωνρό ενθουσιασμό, ενώ από τους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος ψήφισαν υπέρ μόνο τα αγόρια. Στην προσπάθεια μας να αμβλύνουμε την ανησυχία των κοριτσιών του Αγγλόφωνου Τμήματος τους προτείναμε να μας ακολουθήσουν στην περιπλάνηση στα σοκάκια της παλιάς πόλης χωρίς όμως να συμμετέχουν στην γραπτή έκφραση μηνυμάτων τους τοίχους. Αν πάλι αρνιόταν να συμμετέχουν και στην περιπλάνηση εκτός σχολείου, δόθηκε η εναλλακτική επιλογή να μείνουν στο σχολείο και να εκφραστούν στους τοίχους του προαύλιου χώρου με την επίβλεψη κάποιου εκπαιδευτικού.

Έτσι, προγραμματίστηκε η συγκεκριμένη δράση “Street Art” την Παρασκευή 3 Ιουνίου ενόψει της Παγκόσμιας ημέρα Περιβάλλοντος. Όμως την ίδια χρονική περίοδο διαβάσαμε με ενδιαφέρον στις τοπικές εφημερίδες πως η Αντιδημαρχία Πολιτισμού του Δήμου Ηρακλείου σχεδίαζε την υλοποίηση ενός τριήμερου πολιτιστικού φεστιβάλ στην πόλη του Ηρακλείου το τελευταίο Σαββατοκύριακο Ιουνίου με θέμα: “Τέχνη καθ’ οδόν”. Έτσι απεύθυνε ανοιχτή πρόσκληση σε καλλιτέχνες που ζουν στην πόλη να εκφραστούν καλλιτεχνικά σε δρόμους, πάρκα, πλατείες και γενικά ανοιχτούς χώρους κατά την διάρκεια του πολιτιστικού αυτού φεστιβάλ που γινόταν για πρώτη φορά στην πόλη του Ηρακλείου. Δήλωσαν συμμετοχή 500 καλλιτέχνες, αριθμός που ανέδειξε την ανάγκη των ανθρώπων της τέχνης να εκφραστούν δημόσια με αποδέκτες της τέχνης τους όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους της πόλης ακόμα και ανυποψίαστων περαστικών που απλά θα κατέβαιναν μία βόλτα στους κεντρικούς δρόμους της πόλης.

Σε αυτό το πλαίσιο της δημόσιας έκφρασης της τέχνης, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. του προγράμματος Α.Π.Ε., αποφασίσαμε να κάνουμε αίτηση στον Δήμο Ηρακλείου προκειμένου να ενταχθεί η δράση των μαθητών που προαναφέρθηκε (Street Art) στο 1<sup>ο</sup> πολιτιστικό φεστιβάλ δρόμου στην πόλη με την ονομασία “Τέχνη καθ’ οδόν”. Η πρόταση έγινε δεκτή από την οργανωτική επιτροπή του φεστιβάλ με το σκεπτικό η συγκεκριμένη δράση των μαθητών να αποτελέσει μια προ-φεστιβαλική εναρκτήρια δράση που θα άνοιγε τον δρόμο και θα σηματοδοτούσε την υλοποίηση του εν λόγω φεστιβάλ.

Οι στόχοι αυτής της δράσης ήταν οι εξής:

α) να εκφράσουν οι μαθητές των δύο γλωσσικών τμημάτων τα συναισθήματα τους, τις σκέψεις τους και τις κοινές τους προσδοκίες για αυτήν την πόλη νιώθοντας πως αυτός ο τόπος τους ενώνει.

β) να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη (αφού τα μηνύματα τους θα μπορούν να τα διαβάζουν απλοί περαστικοί) αλλά και μέσα από την ένταξη αυτής της δράσης σε φεστιβάλ πολιτισμού του Δήμου Ηρακλείου να φτάσει η φωνή τους στα κέντρα αποφάσεων του Δήμου.

Έτσι, μία βδομάδα πριν την προγραμματισμένη δράση, σε συνάντηση των μαθητών μέσα στην τάξη, ζητήσαμε να εκφράσουν γραπτά τόσο τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους για αυτήν την πόλη όσο και τις προσδοκίες τους για το μέλλον της. Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν να επιτύχουμε μια πρώτη

ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από μια σχετική συζήτηση. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης τέθηκε το ερώτημα: «Αν θα θέλατε με μία λέξη ή φράση ή ακόμα και ένα σχέδιο ζωγραφικής να αποτυπώσετε δημόσια τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αγωνίες αλλά και τις προσδοκίες σας σε σχέση με το παρόν και το μέλλον αυτής της πόλης, τί θα γράφατε ή τί θα ζωγραφίζατε σε ένα τοίχο;». Έτσι ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφραστούν αρχικά σε μια λευκή κόλλα χαρτιού. Η προεργασία αυτή έγινε μέσα την τάξη με το σκεπτικό πως οι μαθητές θα είχαν την ησυχία και τον χρόνο να σκεφτούν και να εκφραστούν. Έτσι όταν θα έβγαιναν από την τάξη για την υλοποίηση της δράσης θα είχαν μαζί τους τα γραπτά σημειώματα ώστε να εξοικονομούσαν χρόνο και να προλάβαιναν σε ένα τρίωρο να ολοκληρώναν την περιπλάνηση τους στα στενά σοκάκια της πόλης κάνοντας μικρές στάσεις σε σημεία όπου θα ήταν εφικτή η γραπτή αποτύπωση αυτών των μηνυμάτων όπως για παράδειγμα σε τοίχους εγκαταλελειμμένων σπιτιών.

Την ημέρα υλοποίησης της δράσης είχαν κληθεί και συμμετείχαν τα δύο κορίτσια - φοιτήτριες της Σχολής Καλών Τεχνών. Το κάθε παιδί έφερε μαζί του ένα πλαστικό κουβαδάκι (δοχείο γιαουρτιού). Μοιράσαμε χρώματα και πινέλα και ξεκινήσαμε την περιπλάνηση μας στον λαβύρινθο της παλιάς πόλης. Οι μαθητές είχαν ήδη αποτυπώσει στο χαρτί μηνύματα αγάπης, αγωνίας, σεβασμού και νοιαξίματος για την πόλη τους, αφήνοντας την φαντασία του ελεύθερη για να ονειρευτούν το μέλλον που θα ήθελαν για αυτήν την πόλη. Έτσι ξεκινήσαμε ακολουθώντας μια τυχαία πορεία. Σε κάθε σταυροδρόμι κάποιο παιδί στην τύχη επέλεγε προς τα πού θα ήθελε να πάμε. Στην πορεία όταν βλέπαμε κάποιο εγκαταλελειμμένο σπίτι, κάναμε μια στάση για να γράψουν οι μαθητές τα μηνύματα τους. Ήμασταν ακόμα στο ξεκίνημα όταν ειδοποιήθηκε η ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ από κατοίκους της περιοχής και δύο αστυνομικοί ήρθαν να ελέγξουν τί ακριβώς συμβαίνει. Μας είπαν πως θα μπορούσε να στοιχειοθετηθεί το αδίκημα της “φθοράς ξένης περιουσίας”. Τους εξηγήσαμε πως είχαμε συνεννοηθεί με την Υπηρεσία Πολιτισμού και Περιβάλλοντος του Δήμου Ηρακλείου και είχαμε πάρει την σχετική έγκριση, Εκείνοι τηλεφώνησαν αμέσως στον Δήμο, μίλησαν με τους υπευθύνους στην υπηρεσίας, πήραν φωτογραφίες αυτά που γράφαμε και στην συνέχεια είπαν πως αν χρειαστεί θα επανέλθουν.

Είναι ενδιαφέρον να παραθέσουμε κάποια από τα μηνύματα των μαθητών για την πόλη που ζουν: το Ηράκλειο:

*«Μια πόλη χωρίς πράσινο - πόλη χωρίς φροντίδα -  
όμορφο στην καρδιά μας, άσχημο στην ματιά μας»*

*«Ένα τουριστικό μέρος»*

*«Μια πόλη που δεν πρέπει να καταστραφεί»*

*«Μια πόλη που είναι πολύ ωραία -Μια πόλη που θα γίνει καλύτερη»*

*«Η πόλη μας - Η πόλη με τα λίγα φυτά»*

*«Η προσπάθεια μετράει - Προσπάθησε για ένα καλύτερο αύριο»*

*«Μια αγαπημένη πόλη ☺  
Μια αρχαία πόλη ☺  
Μια εγκαταλελειμμένη πόλη ☹»*

*«Μόνο καυσαέρια και αμάξια - Μια βρώμικη πόλη»*

*«Μικρή αλλά όμορφη πόλη.... Ηράκλειο  
Η πόλη που μεγάλωσα....  
Η πόλη που μου αρέσει....  
Η πόλη που ομορφαίνει συνέχεια....»*

*«Ηράκλειο: χωρίς γνωριμίες ☹  
Ηράκλειο: η ομορφότερη πόλη ☺»*

*«Ηράκλειο: ΘΕΕ ΜΟΥ!!!  
Ηράκλειο: Έχει τείχη αλλά όχι τύχη!  
Ηράκλειο: Εμείς κι εσείς!  
Ηράκλειο: Ένα και μοναδικό»*

*« I do not like it, but I love it»*

*«I like Heraklion  
Heraklion is nice»*

*«City which is very big -  
City which have green trees -  
City which have big place»*

*«Heraklion:  
Crossroad to three continents!  
Home to people from all over the world!  
Full of Character!  
The place to be!  
Home of the school of European Education!»*

*«Ηράκλειο: 1001 λόγοι για να το αγαπήσεις  
Ηράκλειο: για να ζεις έντονα»*

## 1.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

### 1.2.1 Πιλοτική εφαρμογή της Κλίμακας Αξιολόγησης της “Αντίληψης του Τόπου” – Προσαρμογή

Η κλίμακα των Kudryavtsev et al. (2012) αποτελείται από 2 υπό-κλίμακες: α) την Κλίμακα Αξιολόγησης της Σύνδεσης με τον Τόπο, και β) την Κλίμακα Αξιολόγησης της Οικολογικής Σημασίας του Τόπου.

Η κλίμακα είναι πεντάβαθμη και αντιστοιχεί ως εξής: 1: Απόλυτα Διαφωνώ, 2: Κάπως Διαφωνώ, 3: Δεν έχω άποψη, 4: Κάπως Συμφωνώ, 5: Απόλυτα Συμφωνώ.

Στην συγκεκριμένη κλίμακα οι ερωτήσεις 6 και 7 είναι reverse coded.

Η κλίμακα αυτούσια έχει ως εξής:

#### **Place Attachment Scale**

1. The Bronx is the best place for what I like to do.
2. I feel like the Bronx is part of me.
3. Everything about the Bronx reflects who I am.
4. I am more satisfied in the Bronx than in other places.
5. I identify myself strongly with the Bronx.
6. The Bronx is not a good place for what I enjoy doing. (Reverse coded)
7. There are better places to be than the Bronx. (Reverse coded)
8. The Bronx reflects the type of person I am.

#### **Ecological Place Meaning Scale**

1. The Bronx is a place to connect with nature.
2. The Bronx is a place to watch animals and birds.
3. The Bronx is a place where people can find nature.
4. The Bronx is a place where trees are an important part of community.
5. The Bronx is a place where people have access to rivers.
6. The Bronx is a place where people come to community gardens.
7. The Bronx is a place where people have access to parks.
8. The Bronx is a place to canoe and boat.
9. The Bronx is a place to have fun in nature.
10. The Bronx is a place to learn about nature.
11. The Bronx is a place to enjoy nature's beauty.
12. The Bronx is a place to grow food.

Κατά τον Σεπτέμβριο του 2015 εφαρμόσαμε πιλοτικά σχεδόν αυτούσια την κλίμακα των Kudryavtsev et al. (2012), σε μια ομάδα 10 μαθητών του σχολείου μας (5 από το ελληνόφωνο τμήμα και 5 από το αγγλόφωνο) οι οποίοι δεν θα συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας της Έρευνας-Δράση. Οι μόνες αλλαγές που κάναμε στην κλίμακα ήταν να αντικαταστήσουμε την λέξη “Bronx” με την λέξη “Heraklion”, καθώς και την λέξη “rivers” με την λέξη “sea”, αφού το Ηράκλειο δεν έχει ποτάμια αλλά θάλασσα. Επιπλέον, για τους 5 ελληνόφωνους μαθητές, απλά κάναμε πιστή μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα.

Εφαρμόζοντας πιλοτικά την κλίμακα προέκυψαν οι εξής παρατηρήσεις και καταλήξαμε στις εξής προσαρμογές:

Σε ό,τι αφορά την 1<sup>η</sup> υποκλίμακα: “Place Attachment Scale”:

α) Παρατήρηση: Οι προτάσεις 2, 5 και 8 φαινόταν στους μαθητές περίπου οι ίδιες και αυτό τους προκαλούσε κάποια σύγχυση, αφού έχοντας απαντήσει στην 2<sup>η</sup> ερώτηση, όταν τους έθετα την 5<sup>η</sup> πρόταση φαινόταν να προβληματίζονται, κάνοντας κάποιες ερωτήσεις, όπως: *“Μα δεν με ρωτήσατε πιο πριν για αυτό;»*, *«Εννοείτε το ίδιο που με είχατε ρωτήσει προηγουμένως;»*, *«Τί εννοείτε ακριβώς;»* ...και κατέληξαν στην πρόταση: *«Βάλτε το ίδιο που είχα πει στην προηγούμενη ερώτηση!»*. Ακριβώς την ίδια αντίδραση είχαν όταν τους έθετα την 8η πρόταση.

Προσαρμογή: Έτσι προκειμένου να αποφευχθούν αυτού του τύπου οι συγχύσεις, τόσο εγώ όσο και οι 3 εκπαιδευτικοί ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, αποφασίσαμε να συγχωνεύουμε τις 3 προτάσεις σε μια. Συγκεκριμένα διατυπώσαμε την πρόταση ως εξής: *«Νιώθω πως το Ηράκλειο ταιριάζει στον χαρακτήρα μου»*

β) Παρατήρηση: Όταν έθετα την πρόταση 6 οι μαθητές φαινόταν να μπερδεύονται πάρα πολύ με την αρνητική διατύπωση. Επίσης, προσπαθώντας να τους βοηθήσω να κατανοήσουν το περιεχόμενο της πρότασης, την άλλαξα έτσι ώστε η διατύπωση να είναι θετική: *«Το Ηράκλειο είναι ένας καλός τόπος για ό,τι μου αρέσει να κάνω»*. Όμως αλλάζοντας την πρόταση έτσι ώστε να έχει θετική διατύπωση, κατέληγε να είναι σχεδόν ταυτόσημη με την πρόταση 1, κάτι που επίσης σχολίαζαν τα ίδια τα παιδιά: *«Μα δεν με είχατε ρωτήσει το ίδιο στην αρχή;»*

Προσαρμογή: Έτσι προκειμένου να αποφύγουμε τόσο δυσνόητες αρνητικές διατυπώσεις όσο και επικαλύψεις προτάσεων με το ίδιο περιεχόμενο (αλλά με λίγο διαφορετικά λόγια), τόσο εγώ όσο και οι 3 εκπαιδευτικοί ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, αποφασίσαμε να παραλείψουμε εντελώς την πρόταση 6.

Σε ό,τι αφορά την 2<sup>η</sup> υποκλίμακα: “Ecological Place Meaning Scale”:

γ) Παρατήρηση: Όταν τους έθετα την 3<sup>η</sup> πρόταση, δυσανασχετούσαν ξανά θεωρώντας πως είχα αναφέρει το ίδιο ακριβώς στην 1<sup>η</sup> πρόταση. Οι φράσεις: “να έρθουν σε επαφή” και “να βρουν” τους φαινόταν να έχουν το ίδιο ακριβώς νόημα.

Προσαρμογή: Έτσι, προκειμένου να αποφύγουμε την όποια δυσφορία, αποφασίσαμε να συγχωνεύουμε τις δύο προτάσεις ως εξής: «Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι μπορούν να έρθουν σε επαφή και να ανακαλύψουν τη φύση»

δ) Παρατήρηση: Στην ερώτηση 4 επίσης μπερδεύονταν, ρωτώντας: «*Τί σημαίνει πως τα δέντρα είναι ένα σημαντικό μέρος της κοινότητας;*». Όταν τους ρωτούσαμε αν η πόλη έχει αρκετά δέντρα απαντούσαν εύκολα.

Προσαρμογή: Έτσι, προκειμένου να αποφύγουμε δυσνόητες για την ηλικία τους προτάσεις, αποφασίσαμε να θέσουμε την πρόταση πολύ πιο απλά, ως εξής: «Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου υπάρχουν αρκετά δέντρα»

ε) Παρατήρηση: Οι προτάσεις 6 και 7 τους φαινόταν οι ίδιες αφού στο μυαλό τους έχουν την ίδια εικόνα για τους δημοτικούς κήπους και τα πάρκα!

Προσαρμογή: Έτσι, προκειμένου να αποφύγουμε την δυσφορία που προκαλούσε στους μαθητές η αίσθηση πως κάποιες προτάσεις επαναλαμβάνονται, καταλήξαμε στην απόφαση να συγχωνεύσουμε τις δύο αυτές προτάσεις, ως εξής: «Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε δημοτικούς κήπους και πάρκα»

στ) Παρατήρηση: Επειδή η λέξη «διασκέδαση» για τους μαθητές έχει συχνά την έννοια του “γλεντιού”, όταν τους έθετα την πρόταση 9, ρωτούσαν τί ακριβώς είδους διασκέδαση εννοούσα με αποτέλεσμα να προσπαθώ με έναν τρόπο περιφραστικό να τους εξηγήσω τί εννοούσα.

Προσαρμογή: Έτσι, προκειμένου να αποφύγουμε τις επιπλέον εξηγήσεις για την καλύτερη κατανόηση κάποιας λέξης, αποφασίσαμε να διατυπώσουμε την πρόταση πιο απλά, ως εξής: «Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου μπορείς να περάσεις όμορφα στη φύση»

Έτσι τελικά καταλήξαμε στην εξής μορφή:

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΤΗΣ “ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ”**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ / -ΤΡΙΑΣ: .....

Παρακαλώ δηλώστε την συμφωνία σας ή την διαφωνία σας με τις ακόλουθες προτάσεις:

Οι αριθμοί σημαίνουν: 1⇒ Απολύτως διαφωνώ, 2⇒ Κάπως Διαφωνώ, 3⇒ Δεν έχω Άποψη, 4⇒ Κάπως Συμφωνώ, 5⇒ Απόλυτα Συμφωνώ

**α) Κλίμακα σύνδεσης με τον τόπο**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Το Ηράκλειο είναι ο καλύτερος τόπος για ό,τι θέλω να κάνω.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Νιώθω πως το Ηράκλειο ταιριάζει στον χαρακτήρα μου.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Όλα σε σχέση με το Ηράκλειο αντανακλούν ποιος είμαι.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Νιώθω πιο πολύ ικανοποιημένος/ -η στο Ηράκλειο από ό,τι σε άλλους τόπους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Υπάρχουν καλύτεροι τόποι να ζει κανείς από το Ηράκλειο                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**β) Κλίμακα οικολογικής σημασίας του τόπου**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι μπορούν να έρθουν σε επαφή και να ανακαλύψουν τη φύση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος να παρατηρήσεις ζώα και πουλιά.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου υπάρχουν αρκετά δέντρα.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση στη θάλασσα                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε δημοτικούς κήπους και σε πάρκα.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να κάνεις κανό και βαρκάδα.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να περάσεις όμορφα στη φύση.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να μάθεις για τη φύση.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να απολαύσεις την ομορφιά της φύσης.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Το Ηράκλειο είναι ένας τόπος που μπορείς να καλλιεργήσεις την τροφή σου.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## RATING SCALE for the “SENSE OF PLACE”

STUDENT’S NAME: .....

Please declare your agreement or disagreement based on the following statements:

The five-item scale corresponds to the items: 1. Strongly Disagree, 2. Somewhat Disagree, 3: Neutral, 4: Somewhat Agree, 5: Strongly Agree

### a) Place Attachment Scale

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Heraklion is the best place for what I would like to do. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. I feel Heraklion fits to my character.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Everything about Heraklion reflects who I am.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. I am more satisfied in Heraklion than in other places.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. There are better places to live than Heraklion.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### b) Ecological Place Meaning Scale

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Heraklion is a place where people can have connect with nature and find it    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Heraklion is a place to watch animals and birds.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Heraklion is a place where there are enough trees.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Heraklion is a place where people have access to sea..                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Heraklion is a place where people have access to community gardens and parks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Heraklion is a place to canoe and boat.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Heraklion is a place to have nice time in nature.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Heraklion is a place to learn about nature.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Heraklion is a place to enjoy nature’s beauty.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Heraklion is a place to grow food.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



## 1.2.2. Ελεύθερο Κείμενο για τον "τόπο" πριν & μετά

### 1.2.2.1. Δείγματα κειμένων ΠΡΙΝ από το Ελληνόφωνο και Αγγλόφωνο Τμήμα

Ο τόπος μου

"My place"

Ο τόπος μου είναι το Ηράκλειο Κρήτης.  
Το Ηράκλειο είναι γεμάτο αμάξια, βίτσια και σκουπίδια.  
Ξεκαθα το πιο σημαντικό «ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΔΕΝΤΡΑ!»

Το Ηράκλειο μου πρέπει να έχει περισσότερα  
δέντρα και λιγότερα σκουπίδια.

Πιστεύω ότι το Ηράκλειο δεν είναι καθαρό  
Νιώθω βρώμικος όταν βγίνω έξω γιατί έχει πολλά  
σκουπίδια. Στο Ηράκλειο θα ήθελα να αλάξει λίγο  
διδασί: να φύγουν τα σκουπίδια και να μην υπάρχουν ποιά  
δέντρα.

Ο τόπος μου

"My place"

In the summer I go to Paliokastr where my summerhouse is. It is fantastic there is a lovely clean blue sea and a tavern close by. It's very clean and there's many green trees.

I really like this area it's very refreshing and in the nature.

I feel very safe and free

I love that it's in the nature.

I would not like living permanently because it's not close to school and it's very cold in the winter

I LOVE Going There!!



### 1.2.2.2. Δείγματα κειμένων ΜΕΤΑ από το Ελληνόφωνο και Αγγλόφωνο Τμήμα

#### «Ο τόπος μου»

Το Ηράκλειο είναι μια πόλη που έχω και δεστική  
πραγματική αλλά και αφητική. Το θέρετρο είναι  
όχι έχει πράσινο έχει λευκό και πολλές  
παλιές κωφές, και τα αφητικά είναι  
όσο δεν έχει τερασσιάτο <sup>είναι το</sup> παλιό  
χαρτί είναι φραγμένες και οι κωφές και  
τα πράγματα που έχει είναι οδυνηρά  
Μόδα είναι μια τιμητική πόλη που  
αυτή δεν μου αρέσει και εγώ.

Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερο πράσινο  
και περισσότερο περιήγηση και φέρει.

Κι εφόσον αφητικά που δεν μπορεί να στη  
αλλάξει σε ένα λεπτό και γρήγορο που δεν μπορεί  
να κινήσει τα πράγματα που φαίνεται.

Θα ήθελα να πάω κάπου αλλού σαν  
μερική. Αλλά αυτή η πόλη θα μείνει για  
πάντα σε μια πόλη που είναι γρήγορα  
εναντί.

Ο τόπος μου

"My place"

My place is in a forest near a lake.

It's a peace full place were it's shaded by the trees with slight sunshine peeking thro. And a rock waterfall were deers and more animals go.

This place is were I want to be. The night would be a black purple sky full of stars that look like fairys.

In winter it would snow and were I stay would be warm and on a rock I would sit and love the shineing sky, there would be nothing I dislike.

It would be my heaven to live in such a place, and I wish that this place would be calm and soft.

That is my Place.

### 1.2.3. Δελτία Κοινωνιογράμματος πριν & μετά

Εικόνα 1: Η 1<sup>η</sup> Σελίδα του Φύλλου Κοινωνιογραφήματος στους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος

**ΔΕΛΤΙΟ**  
**(Ταυτότητας)**  
**ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ**

---

ΣΥΝΘΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: Αριθμός Μελών:

Αριθμός Παιδιών:

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ:

	<u>Μητέρα</u>	<u>Πατέρας</u>
Πτυχίο ΑΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο ΤΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύκειο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ : \_\_\_\_\_

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ : \_\_\_\_\_

Εικόνα 2<sub>α</sub>: Η 2<sup>η</sup> Σελίδα του Φύλλου Κοινωνιογραφήματος στους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.

ΟΝΟΜΑ:

.....

*Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που θα υλοποιήσουμε, βρισκόμαστε εκτός τάξης! Ξεκινάμε κάποια δραστηριότητα όπου πρέπει να επιλέξεις έως 3 παιδιά για να συνεργαστείτε μαζί, ως ομάδα. Γράψε τα ονόματα των παιδιών που θα επέλεγες::*

.....

.....

.....

---

Εικόνα 2β: Η 2<sup>η</sup> Σελίδα του Φύλλου Κοινωνιογραφήματος στους μαθητές του Ελληνόφωνου Τμήματος **μετά** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.

**ΟΝΟΜΑ:** \_\_\_\_\_

---

*Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συμμετείχες έως τώρα, με ποια παιδιά σου άρεσε να συνεργάζεσαι μαζί τους στην ίδια ομάδα; Ψράψε τα ονόματα των παιδιών (έως 3) που θα επέλεγες:*

.....

.....

.....

---

Εικόνα 3: Η 1<sup>η</sup> Σελίδα του Φύλλου Κοινωνιογραφήματος στους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος

**STUDENT'S  
(Intentity)  
SHEET**

FAMILY COMPOSITION: Number of members:

Number of children:

PARENTS' EDUCATIONAL LEVEL:

	<u>Mother</u>	<u>Father</u>
University degree:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technical institute degree:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
High School certificate:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primary Certificate:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MOTHER' OCCUPATION: \_\_\_\_\_

FATHERS' OCCUPATION : \_\_\_\_\_



Εικόνα 3α: Η 2<sup>η</sup> Σελίδα του Φύλλου Κοινωνιογραφήματος στους μαθητές του Αγγλόφωνου Τμήματος **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε

**NAME:** .....

.....

*During the Environmental Education Project which we are going to implement, we will have some activities out of the class. In the beginning of such an activity you have to choose 3 other students to collaborate with them as a team. Write the names of the students who are going to choose:*

.....

.....

.....

---

Πίνακας Π1: Κοινωνιομετρικός Πίνακας **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Α.Π.Ε.

αξιολογητής Ψηφίζει ↓	1. Α. Χ.	2. Μ. Μ.	3. Ν. Μ.	4. Ν. Χ.	5. Μ. Σ.	6. Μ. Μα.	7. Κ. Α.	8. Μ. Κα.	9. Ο. Π.	10. Γ. Μ.	11. Θ. Ρ.	12. Μ. Κ.	13. Θ. Γ.	14. Α. Β.	15. Α. Φ.	16. Τ. Ε.	17. Ε. Ζ.	18. Β. Α.	19. Ρ. Β.	20. Ε. Β.	21. J.D.	22. Μ. Κρ.	23. Μ. Ι.	24. Μ. Μα.	25. Α. Ρ.	26. Μ. V.	Έδοση Συνολικά +	
1. Α. Χ.	+									+																	2	
2. Μ. Μ.		+											+															1
3. Ν. Μ.			+												+													2
4. Ν. Χ.				+						+																		1
5. Μ. Σ.					+										+													2
6. Μ. Μα.						+				+			+															2
7. Κ. Α.							+									+												2
8. Μ. Κα.								+									+											1
9. Ο. Π.									+					+														2
10. Γ. Μ.										+																		1
11. Θ. Ρ.											+																	1
12. Μ. Κ.												+																2
13. Θ. Γ.													+															1
14. Α. Β.														+														1
15. Α. Φ.															+													1
16. Τ. Ε.																+												1
17. Ε. Ζ.																	+											2
18. Β. Α.																		+								+		1
19. Ρ. Β.																			+									2
20. Ε. Β.																				+								2
21. J. D.																					+					+		1
22. Μ. Κρ.																						+						2
23. Μ. Ι.																							+					3
24. Μ. Μα.																								+				3
25. Α. Ρ.																										+		2
26. Μ. V.																											+	1
Συνολικά +	2	2	4	1	2	1	0	0	0	4	0	2	2	1	0	6	0	1	4	4	0	3	0	0	3	1		

Πίνακας Π2: Κοινωνιομετρικός Πίνακας **μετά** την ολοκλήρωση του προγράμματος Α.Π.Ε..

εξήγησις Ψηφίζεσθαι																											Τόσους Συνολικά +	
	1. Α. Χ.	2. Μ. Μ.	3. Ν. Μ.	4. Ν. Χ.	5. Μ. Σ.	6. Μ. Μα.	7. Κ. Α.	8. Μ. Κα.	9. Ο. Π.	10. Γ. Μ.	11. Θ. Ρ.	12. Μ. Κ.	13. Θ. Γ.	14. Α. Β.	15. Α. Φ.	16. Τ. Ε.	17. Ε. Ζ.	18. Β. Α.	19. Ρ. Β.	20. Ε. Β.	21. J.D.	22. Μ. Κρ.	23. Μ. Ι.	24. Μ. Μα.	25. Α. Ρ.	26. Μ. V.		
1. Α. Χ.	■	+								+			+															3
2. Μ. Μ.	+	■																										1
3. Ν. Μ.			■													+						+						2
4. Ν. Χ.				■						+																		1
5. Μ. Σ.					■														+	+								2
6. Μ. Μα.						■							+															1
7. Κ. Α.			+		+		■													+								3
8. Μ. Κα.								■								+												1
9. Ο. Π.	+								■	+				+														3
10. Γ. Μ.				+					+	■																		2
11. Θ. Ρ.		+									■																	1
12. Μ. Κ.					+							■					+				+							3
13. Θ. Γ.	+					+							■															2
14. Α. Β.	+			+						+				■														3
15. Α. Φ.															■	+												1
16. Τ. Ε.			+					+								■				+								3
17. Ε. Ζ.											+				+		■					+						3
18. Β. Α.	+																	■								+		2
19. Ρ. Β.								+											■	+		+						3
20. Ε. Β.								+												+	■		+					3
21. J.D.																		+				■				+		2
22. Μ. Κρ.											+									+	+	■						3
23. Μ. Ι.																				+	+		■		+			3
24. Μ. Μα.																				+	+			■				3
25. Α. Ρ.																		+			+				■	+		2
27. Μ. V.	+																									■		1
Συνολικά +	6	2	2	2	2	1	0	3	1	3	0	2	2	1	2	4	0	2	6	6	6	1	5	0	1	2	1	

#### 1.2.4. Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου των Εκπαιδευτικών της Π.Ο.

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ο. κλήθηκαν στο τέλος του σχολικού έτους 2015 – 2016 όταν ολοκληρώθηκε η Έρευνα- Δράσης να απαντήσουν σε ένα Ερωτηματολόγιο Ανοιχτού Τύπου με βάση κάποια ερωτήματα σχετικά με τις σπουδές τους γενικότερα καθώς και την επιμόρφωση τους στο χώρο της Π.Ε. βασισμένης στον τόπο, της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας- Δράσης. Επίσης αρκετά ερωτήματα αφορούσαν στη συνολική εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στην Έρευνα- Δράσης.

Τα ερωτήματα (και θεματικές κατηγορίες) στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν τα εξής:

- 1<sup>η</sup>: Ένα σύντομο Βιογραφικό (σπουδές, παιδαγωγική / επιστημονική κατάρτιση, γενική επαγγελματική / διδακτική εμπειρία, επιμόρφωση και εμπειρία στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης).
- 2<sup>η</sup>: Επιμόρφωση και εμπειρία στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο και της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- 3<sup>η</sup>. Επιμόρφωση και εμπειρία στον χώρο της Έρευνας Δράσης.
- 4<sup>η</sup>: Περιγράψτε την προσωπική σας εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος Π.Ε. βασισμένης στον τόπο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Έρευνας-Δράσης (γνώσεις, απόψεις, σκέψεις, εντυπώσεις, συναισθήματα και στάσεις πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος: τόσο **α**) σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση Π.Ε. βασισμένης στον τόπο όσο και **β**) σε σχέση με την ερευνητική μέθοδο της Έρευνας-Δράσης)
- 5<sup>η</sup>: Περιγράψτε τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίσατε προσωπικά κατά την συμμετοχή σας, τόσο **α**) στο πρόγραμμα P.B.E. όσο και **β**) στην υλοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου της Έρευνας Δράσης.
- 6<sup>η</sup>: Θεωρείτε πως η συμμετοχή σας στην παρούσα Έρευνα-Δράσης επηρέασε την εικόνα που έχετε για τον εαυτό σας σε σχέση με την θέση σας στο υπάρχον επαγγελματικό πλαίσιο (ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, επαναπροσδιορισμός ρόλων, κ.α)
- 7<sup>η</sup>: Στην πορεία της εξέλιξης του προγράμματος PBE θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Π.Ο.; Αν, ναι, πώς θα την αποτυπώνατε περιγραφικά;
- 8<sup>η</sup>: Περιγράψτε την εικόνα που είχατε αναφορικά με την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου Τμήματος, πριν την υλοποίηση του προγράμματος P.B.E.. Αν πιστεύετε πως αυτή η εικόνα άλλαξε μετά την υλοποίηση του προγράμματος P.B.E., αναφέρετε κάποιες σχετικές παρατηρήσεις.

- 9<sup>η</sup>:** Πώς είδατε γενικά την συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα P.B.E καθώς και την στάση των γονιών τους σε σχέση με την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος;
- 10<sup>η</sup>:** Στην πορεία της εξέλιξης του προγράμματος PBE θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ της σχολικής και της τοπικής κοινωνίας; Αν, ναι, πως θα την αποτυπώνατε περιγραφικά;
- 11<sup>η</sup>:** Τί προτάσεις θα είχατε να κάνετε για την περαιτέρω βελτίωση των σχέσεων των μαθητών;

Τα 3 πρώτα ερωτήματα αφορούσαν τις σπουδές τους γενικότερα καθώς και την επιμόρφωση τους στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, της Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας- Δράσης. Τα 7 επόμενα ερωτήματα αφορούσαν στην εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην Έρευνα- Δράσης ενώ η τελευταία ερώτηση αφορούσε στις προτάσεις τους.

### 1.3. ΕΝΤΥΠΟ ΕΓΚΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ Ι.Ε.Π.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,  
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ &  
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ,  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,  
ΞΕΝΩΝ & ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ,  
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 - ΜΑΡΟΥΣΙ  
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>  
Email : [dipode1@minedu.gov.gr](mailto:dipode1@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες: Α. Σιδέρη  
Τηλέφωνο : 210-344. 2362  
FAX : 210-344.2299

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 07.07.2015  
Α. Πρωτ: Φ.815.1./108392 /Η2  
εισ: 102957

ΠΡΟΣ: ΤΗΝ Κ. ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ ΑΜΑΛΙΑ  
ΙΕΡΟΛΟΧΙΤΩΝ 97  
71305 ΗΡΑΚΛΕΙΟ

ΚΟΙΝ: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΙΕΠ)  
ΑΝ. ΤΣΟΧΑ 36, 11521 ΑΘΗΝΑ

**ΘΕΜΑ: «Χορήγηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας»**

**ΣΧΕΤ: Την με αρ. Πρωτ. ΥΠΟ.ΠΑΙΘ. 124097/Γ1/4-8-2014 αίτησή σας**

Σε απάντηση της ανωτέρω αίτησής σας και λαμβάνοντας υπόψη την με αρ. 35/23-06-2015 Πράξη του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), σας γνωρίζουμε ότι σας χορηγούμε άδεια για διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής σας διατριβής και με θέμα «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο (Place Based Education). Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έρευνα δράσης», **υπό τον όρο να αποστείλετε ηλεκτρονικό αντίτυπο της έρευνάς σας στη Βιβλιοθήκη του ΙΕΠ.**

Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΔΟΚΟΥ

**Εσωτερική Διανομή:**

- ΔΙΠΟΔΕΞΜΣ - Τμήμα Σπουδών

## 1.4. ΕΝΤΥΠΙΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ



Σχολείο

Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της εγκεκριμένης από την αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας Δράσης (Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας με Αρ. Πρωτ.: Φ.315.1/108392/Η2/7-7-2015) η οποία θα υλοποιηθεί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2015 – 2016 στα πλαίσια της διδακτορικής μελέτης που εκπονώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με επίπτρια την αναπληρώτρια καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα,, θα εκπονηθεί ένα Πρόγραμμα Τοπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθεί η βελτίωση που μπορεί να επιφέρει τόσο στην σχολική όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι επιπτώσεις στους συμμετέχοντες θα διερευνηθούν, με τη χρήση εγκεκριμένων ερευνητικών μεθόδων όπως: παρατήρηση, μαγνητοφώνηση συζητήσεων, ημερολόγιο, κλίμακα αξιολόγησης της αντίληψης του τόπου και φωτογράφιση.

Σε ό,τι αφορά την **Φωτογράφιση**, θα θέλαμε να έχουμε την σύμφωνη γνώμη σας προκειμένου να συμμετέχει το παιδί σας στην διαδικασία φωτογράφισης καθώς και της αξιοποίησης κάποιων φωτογραφιών κατά την αποκλειστικά και μόνο εκπαιδευτική προβολή των δράσεων (ιστοσελίδα σχολείου, εκπαιδευτικά σεμινάρια, ημερίδες, κ.α),.

Ως εκ τούτου, θα θέλαμε στην παρακάτω Υπεύθυνη Δήλωση να συμπληρώστε ανάλογα με ✓, ώστε να έχουμε την σχετική έγκριση σας ή όχι..

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμενος/-η ..... πατέρας / μητέρα του/της μαθητή/-τρια της ..... τάξης του Σ.Ε.Π. ...., δηλώνω υπεύθυνα πως σε ό,τι αφορά την συμμετοχή του παιδιού μου στην διαδικασία της φωτογράφισης καθώς και της αποκλειστικά εκπαιδευτικής αξιοποίησης κάποιων φωτογραφιών κατά την προβολή των δράσεων των μαθητών:

Συμφωνώ

Δεν συμφωνώ

Ο/Η Δηλών/ -ούσα

.....



School of European Education  
Heraklion

Dear Parents,

In conjunction with the approved by the Ministry of Education research project (research project license protocol no. Φ.315.1/108392/H2/7-7-2015), which will take place during the school year 2015-2016, as part of my doctoral thesis in the Faculty of Education, Primary Education at the University of Crete, supervised by the associate professor of Environmental Education, Mrs. Marianna Kalaitisidaki, a place-based educational programme will unfold whose primary purpose is to study the positive influence on the school and neighbouring communities, as well as the interaction between these two. Approved research tools such as observation, audio recording, diary reflection, evaluation scales and photography will be used to study the effects on participants.

Regarding the **photography** of students during environmental activities, we request your consent for your child to be photographed and appear in photographs which will only be used in an educational context (school website, educational seminars, educational workshops, etc.)

As such, please complete the following permission slip indicating with a ✓ whether or not you provide your consent.

-----  
**Permission slip**

I, \_\_\_\_\_, parent of  
\_\_\_\_\_, student in

Year \_\_\_\_ of the SEE, declare that regarding my child being photographed and the sole use of the photographs for educational purposes when presenting student activities, I

provide my consent

do not provide my consent

Signature  
\_\_\_\_\_





## Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της εγκεκριμένης από την αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας Δράσης (Άδεια Διεξαγωγής Έρευνας με Αρ. Πρωτ.: Φ.315.1/108392/Η2/7-7-2015) η οποία θα υλοποιηθεί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2015 – 2016 στα πλαίσια της διδακτορικής μελέτης που εκπονώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με επίπτερα την αναπληρώτρια καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα,, θα εκπονηθεί ένα Πρόγραμμα Τοπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθεί η βελτίωση που μπορεί να επιφέρει τόσο στην σχολική όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι επιπτώσεις στους συμμετέχοντες θα διερευνηθούν, με τη χρήση εγκεκριμένων ερευνητικών μεθόδων όπως: παρατήρηση, μαγνητοφώνηση συζητήσεων, ημερολόγιο, κλίμακα αξιολόγησης της αντίληψης του τόπου και φωτογράφιση.

Σε ό,τι αφορά την **Μαγνητοφώνηση Συζητήσεων** των μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη, θα θέλαμε να έχουμε την σύμφωνη γνώμη σας προκειμένου να συμμετέχει το παιδί σας στην διαδικασία μαγνητοφώνησης των εν λόγω συζητήσεων. Θα θέλαμε επίσης να σας ενημερώσουμε πως μετά την καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων που θα προκύψουν από την απομαγνητοφώνηση, όλα τα ηχητικά αρχεία θα καταστραφούν.

Ως εκ τούτου, θα θέλαμε στην παρακάτω Υπεύθυνη Δήλωση να συμπληρώστε ανάλογα με ✓, ώστε να έχουμε την σχετική έγκριση σας ή όχι.

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμενος/-η ..... πατέρας / μητέρα του/της μαθητή/-τρια της ..... τάξης του Σ.Ε.Π. ...., δηλώνω υπεύθυνα πως σε ό,τι αφορά την συμμετοχή του παιδιού μου στην διαδικασία Μαγνητοφώνησης των συζητήσεων των μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη:

Συμφωνώ

Δεν συμφωνώ

Ο/Η Δηλών/ -ούσα

.....



School of European Education

Heraklion

Dear Parents,

In conjunction with the approved by the Ministry of Education research project (research project license protocol no. Φ.315.1/108392/H2/7-7-2015), which will take place during the school year 2015-2016, as part of my doctoral thesis in the Faculty of Education, Primary Education at the University of Crete, supervised by the associate professor of Environmental Education, Mrs. Marianna Kalaitisidaki, a place-based educational programme will unfold whose primary purpose is to study the positive influence on the school and neighbouring communities, as well as the interaction between these two. Approved research tools such as observation, audio recording, diary reflection, evaluation scales and photography will be used to study the effects on participants.

Regarding the **audio recording** of students during classroom discussion, we request your consent so that your child may take place in audio recorded class discussions. We would also like to inform you that all audio recordings will be destroyed once all pertinent research data is collected.

As such, please complete the following permission slip indicating with a ✓ whether or not you provide your consent.

-----  
**Permission slip**

I, \_\_\_\_\_, parent of  
\_\_\_\_\_, student in

Year \_\_\_\_ of the SEE, declare that regarding the participation of my child in the audio recording of group discussions in the classroom, I

provide my consent

do not provide my consent

Signature

\_\_\_\_\_



Σχολείο

Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της Έρευνας Δράσης, που θα υλοποιηθεί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2015 – 2016 στα πλαίσια της διδακτορικής μελέτης που εκπονώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με επίπτρια την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα,, θα εκπονηθεί ένα Πρόγραμμα Τοπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθεί η βελτίωση που μπορεί να επιφέρει τόσο στην σχολική όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι επιπτώσεις στους συμμετέχοντες θα διερευνηθούν, με τη χρήση ποικίλων ερευνητικών μεθόδων (παρατήρησης, μαγνητοφώνησης συζητήσεων, ημερολόγιο, κλίμακας αξιολόγησης της αντίληψης του τόπου, κτλ).

Σε ό,τι αφορά την χρήση της **Κλίμακας Αξιολόγησης του Αντίληψης του Τόπου** (την οποία σας επισυνάπτουμε), θα θέλαμε να έχουμε την σύμφωνη γνώμη σας προκειμένου να συμμετέχει το παιδί σας στην διαδικασία συμπλήρωσης της εν λόγω κλίμακας. Στην παρακάτω λοιπόν Υπεύθυνη Δήλωση συμπληρώστε ανάλογα με ✓ ώστε να έχουμε την έγκριση σας ή όχι.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμενος/-η ..... πατέρας / μητέρα του/της μαθητή/-  
τρια της ..... τάξης του Σ.Ε.Π. ...., δηλώνω υπεύθυνα πως σε ό,τι αφορά  
την συμμετοχή του παιδιού μου στην διαδικασία συμπλήρωσης της Κλίμακας Αξιολόγησης της Αντίληψης του Τόπου:

Συμφωνώ

Δεν συμφωνώ

Ο/Η Δηλών/ -ούσα



Σχολείο  
Ευρωπαϊκής Παιδείας  
(Σ.Ε.Π.)

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της υλοποίησης του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα θέλαμε να δώσουμε προς δημοσίευση κάποια Δελτία Τύπου προκειμένου να παρουσιάσουμε τις δράσεις των μαθητών, καθώς επίσης και να τις αναρτήσουμε στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Θα θέλαμε λοιπόν να έχουμε την σύμφωνη γνώμη σας σε περίπτωση που αναρτήσουμε κάποιες φωτογραφίες όπου θα φαίνεται το πρόσωπο του παιδιού σας. Στην παρακάτω λοιπόν Υπεύθυνη Δήλωση συμπληρώστε ανάλογα με ✓ ώστε να έχουμε την έγκρισή σας ή όχι.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμενος/-η ..... πατέρας /  
μητέρα του/της μαθητή/-τρια της ..... τάξης του Σ.Ε.Π.  
....., δηλώνω υπεύθυνα πως σε ό,τι αφορά την  
δημοσίευση φωτογραφιών όπου φαίνεται το πρόσωπο του παιδιού μου :

Συμφωνώ

Δεν συμφωνώ

Ο/Η Δηλών/ -ούσα



*School of  
European Education  
SEE*

Dear Parents/Guardians,

As part of our Environmental Education Programme, we would like to send out a series of press releases in which photos of student activities will be publicised in local newspapers and/or the school website.

We therefore request your permission to print photos of student activities in which your child's face will be visible. Please complete the form below as to whether you permit or do not permit pictures which include your child to be publicised in this manner.

---

**Release Form**

I, \_\_\_\_\_ parent/guardian of \_\_\_\_\_,  
of Year \_\_\_\_\_ of the School of European Education, declare that as regards the publicising of photos in which my child's face is visible,

I give my consent

I do not give my consent

Signature of Parent/Guardian

-----

**ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ**  
**για την συμμετοχή μαθητών στην Έρευνα Δράσης**

Αγαπητοί γονείς,

Καλείστε να δώσετε την γονική σας συγκατάθεση για την συμμετοχή του παιδιού σας, μαθητή/-τρια της Δ΄ τάξης του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου, σε μία Έρευνα Δράσης που θα υλοποιηθεί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2014 – 2015 στα πλαίσια της διδακτορικής μελέτης που εκπονώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με επόπτρια την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα..

Δεν θα πρέπει να δηλώσετε την συγκατάθεση σας σε περίπτωση που δεν επιθυμείτε ή έχετε οποιοδήποτε ενδιασμό αναφορικά με την συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα. Επίσης είστε ελεύθεροι να αποσύρετε οιοδήποτε στιγμή εσείς επιθυμείτε την συγκατάθεση σας για την συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα χωρίς να υπάρξει οποιαδήποτε συνέπεια

Θα πρέπει στο Έντυπο Γονικής Συγκατάθεσης να αναφέρετε το ονοματεπώνυμο σας, το ονοματεπώνυμο του παιδιού σας και να υπογράψετε σχετικά. Η υπογραφή σας δηλώνει πως έχετε λάβει γνώση όλων των πληροφοριών που θα σας ενδιέφεραν, πως καταλαβαίνετε την σκοπιμότητα, τον σχεδιασμό και την μεθοδολογία της έρευνας και συμφωνείτε να συμμετέχει το παιδί σας στο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που θα υλοποιηθεί.

Παρακάτω σας παραθέτω όλες τις σχετικές πληροφορίες αναφορικά με την εν λόγω Έρευνα Δράσης και στο τέλος της τελευταίας σελίδας (4<sup>η</sup>) θα βρείτε τον σχετικό πίνακα όπου θα υπογράψετε για την συμμετοχή των παιδιών σας.

Το έντυπο αυτό θα υπογραφεί σε 2 αντίτυπα ώστε το ένα να μείνει στο αρχείο της έρευνας και το 2<sup>ο</sup> να επιστραφεί σε εσάς για το δικό σας αρχείο.

## ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος του Έρευνας Δράσης στην οποία καλείστε να δώσετε την γονική συγκατάθεση για την συμμετοχή του παιδιού σας
<b>"Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο. (Place-Based Education) Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς"</b>
<b>Έρευνα Δράσης</b>
Υπεύθυνη της εν λόγω Έρευνας Δράσης
<b>κ. Φιλιππάκη Αμαλία</b>
Επόπτρια Καθηγήτρια
<b>κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα</b> Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικού Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

### **ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**Σκοπός** της έρευνας που προτείνεται είναι η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η εφαρμογή ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προσανατολισμένου στο τοπικό περιβάλλον (**Place – Based Education**), τόσο στην σχολική όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

**Επιμέρους στόχοι** είναι:

α) Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η εφαρμογή ενός κοινού προγράμματος **Place – Based Education** (P.B.E.) στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

β) Η διερεύνηση της επίδρασης που έχει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα κοινό πρόγραμμα P.B.E. στην στάση που έχουν απέναντι σε αυτήν τη διδακτική προσέγγιση.

γ) Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η εφαρμογή ενός κοινού προγράμματος P.B.E. στις σχέσεις μεταξύ τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με το τοπικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν όλοι μαζί στη σχολική κοινότητα (μαθητές και εκπαιδευτικοί.) μπορούν, συμμετέχοντας σε ένα κοινό πρόγραμμα P.B.E., α) να αλληλεπιδράσουν θετικά με την τοπική κοινότητα και β) να αλληλεπιδράσουν θετικά μεταξύ τους και να ενισχύσουν την μεταξύ τους επικοινωνία

## **ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αν επαληθευτεί η αρχική μας υπόθεση, τότε η προτεινόμενη έρευνα θα μπορούσε να ανοίξει το δρόμο για κοινή συμμετοχή μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα σε ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσανατολισμένο στο τοπικό περιβάλλον (**Place – Based Education**), συμβάλλοντας θετικά στην ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο των μαθητών του σχολείου με την τοπική κοινωνία όσο και των ίδιων των μαθητών (με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα) μεταξύ τους.

Η διαπίστωση μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ότι στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τον προβληματισμό που αναπτύξαμε παραπάνω, οδηγεί στην σκοπιμότητα και στην αναγκαιότητα της έρευνας που προτείνεται.

## **ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της έρευνας, το δείγμα πρόκειται να περιλαμβάνει τους μαθητές που φοιτούν στην Δ΄ τάξη του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας (Σ.Ε.Π.) Ηρακλείου τόσο στο Αγγλόφωνο όσο και στο Ελληνόφωνο Τμήμα.

Στο εν λόγω σχολείο, όπως γνωρίζετε, ήδη εργάζομαι τα τελευταία 4 χρόνια και ήδη έχω προσωπική επαφή με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ**

Η Έρευνα Δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη. Δηλαδή είναι μια μορφή συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο ερευνητικό πεδίο που ερευνάται.

Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που αναμένεται να έχει θετικές επιδράσεις στις σχέσεις των μαθητών με το τοπικό περιβάλλον όσο και μεταξύ τους καθώς επίσης και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της Έρευνας Δράσης, θα ξεκινήσουμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς την υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω της προσέγγισης Place-Based Education. Έτσι μέσα από την συνεργασία των εκπαιδευτικών, θα επιλεγεί από κοινού το θέμα του Προγράμματος Π.Ε. που θα υλοποιηθεί. Στη συνέχεια θα ξεκινήσει η υλοποίηση του Προγράμματος που θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις στο τοπικό περιβάλλον.

## **ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΩΝΥΜΙΑΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**



Τα ονόματα των συμμετεχόντων (τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών) θα διαγραφούν και θα αντικατασταθούν με ψευδώνυμα ή κωδικοποιημένα με αριθμούς. Κατά την συγγραφή της διπλωματικής εργασίας, και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο των ευχαριστιών, θα αναφερθούν τα ονόματα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο αν εσείς ως γονείς το επιτρέψετε.

### ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥΣ

Ο μόνος κίνδυνος στον οποίο πιθανόν να εκτεθούν οι μαθητές είναι ο κίνδυνος να συμβεί κάποιο μικροατύχημα (γρατζουνιά, τσίμπημα εντόμου, κ.α.) αφού οι περισσότερες δράσεις θα είναι βιωματικού χαρακτήρα εκτός τάξης. Το μέτρο που θα λάβουμε είναι να έχουμε πάντα μαζί μας ένα φορητό φαρμακείο καθώς και την δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε γιατρό.

Ονοματεπώνυμο Γονέα / Κηδεμόνα			
Επίθετο :		Όνομα:	
Ονοματεπώνυμο παιδιού / μαθητή,-ιας			
Επίθετο :		Όνομα:	
Υπογραφή Γονέα / Κηδεμόνα		Ημερομηνία:	

**PARENTAL CONSENT FORM**  
**for the participation of students in the Action Research**

Dear Parents,

You are kindly requested to give your consent for your child's participation (referred to the students of the 4<sup>th</sup> and 5th Grade of the School of European Education of Heraklion) in an Action Research that will take place during the current school year 2015/2016, within the framework of the PhD Thesis that I am undertaking at the Department of Primary Education - University of Crete, having as supervisor Mrs. Kalaitzidaki Marianna, Associate Professor at the aforementioned Department.

You should not give your consent if you don't wish or if you have any hesitation regarding your child's participation in the research. You are also free to withdraw your consent at any time and discontinue your child's participation without penalty.

Complete the Parental Consent Form by writing down yours and your child's first name and surname, and sign it. By signing it you acknowledge that you have received all the information that interests you, that you understand the philosophy, the design and methodology of the research and that you agree to allow your child to participate in the Environmental Education program to be implemented.

You will find below all the relevant information on the said Action Research.

**INFORMATION ON THE RESEARCH**

The title of the Action Research requiring your parental consent for your child's participation is:
<b>"Place-Based Education. An intervention program at the School of European Education of Heraklion. Investigating its impact on students and educators"</b>
<b>Action Research</b>
Person responsible for the Action Research
<b>Mrs. Filippaki Amalia</b>
Supervising professor
<b>Mrs. Kalaitzidaki Marianna</b> Associate Professor at the Department of Primary Education of the University of Crete.

## **RESEARCH PURPOSES**

The general **Purpose** of the proposed research is to investigate how a **Place - Based Education** program affects the school and local community, and the interaction between them.

Its **particular purposes** include:

- a) Investigating how a common **Place – Based Education** (P.B.E.) program affects student relations.
- b) Investigating how the educators' participation in a common P.B.E. program affects their stance towards such teaching approach.
- c) Investigating how a common P.B.E. program affects the relations between students and educators with the local environment.

Lastly, we will try to investigate if by participating in a common P.B.E. program, everyone in the school community (students and educators) may a) positively interact with the local community, and b) positively interact and increase communication with each other.

## **RESEARCH BENEFITS**

If our initial hypothesis is confirmed, then the proposed research could pave the way for a common participation of students with different cultural backgrounds on a **Place – Based Education** program, and positively contribute in enhancing the communication and cooperation of the school students with the local society and the students (with different cultural backgrounds) with each other.

A review of the Greek literature demonstrated that Greece lacks research data on the consideration we developed above, which explains the philosophy and necessity of the proposed research.

## **RESEARCH SAMPLE**

Pursuant to the research's plan, the sample will include students from the 5<sup>th</sup> grade of Greek Section and 4<sup>th</sup> & 5<sup>th</sup> grade of English Section of the School of European Education (S.E.E.) of Heraklion.

As you know, I have been working in the said school for the last 5 years and I am already personally acquainted with the students, their parents and their educators.

## **RESEARCH STRATEGY**

**Action Research** is a research process carried out by the practice educators in order to improve the educating practice. Namely, it is a form of cooperative research that presupposes the active participation of those involved in the research field under investigation.

In this research we will attempt an educational intervention which is expected to have positive effects on the relations between the students and their local environment, as well as between the students themselves, and on the stances of educators vis-à-vis the implementation of such an educational approach.

In particular, within the context of the Action Research, we will start implementing an Environmental Education program through the Place-Based Education approach from the beginning of the school year. The P.B.E. program's subject will be jointly selected by the cooperating educators. We will then start to implement the Program which is to include particular interventions in the local environment.

**PROTECTION OF THE PARTICIPANTS' ANONYMITY**

The names of the participants (both those of the educators and the students) will be erased and will be replaced by pseudonyms or coded numbers. The acknowledgment section of the PhD Thesis will comprise the names of the students who participated in the research only if you, their parents, allow it.

**POTENTIAL RISKS AND THEIR PREVENTION**

The only risk to which students may be exposed is the risk of some minor accident (scratch, insect bite, etc.) since most actions will be experiential and performed outdoors. The measure that we shall take to prevent it is to always carry with us a portable "first-aid kit" and have direct access to a doctor.

Parent's / Guardian's Name and Surname			
Surname:		Name:	
Student's Name and Surname			
Surname:		Name:	
Parent's/Guardian's Signature:		Date:	

## **1.5. ΑΡΧΙΚΟΣ ΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α.Π.Ε. (όπως κατατέθηκε στην Διεύθυνση Π.Ε. Ηρακλείου)**

### **1.5.1. Σχεδιασμός Προγράμματος Α.Π.Ε. μέσω της προσέγγισης της “Π.Ε. βασισμένης στον τόπο”**

**Τίτλος Προγράμματος:** “Από την εγκατάλειψη...στη δημιουργία - Μία θάλασσα ανάμεσα στη γειτονιά μας και στην Ευρώπη”.

**Όνομα Σχολικής Μονάδας:** Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας. Ηρακλείου

**Διεύθυνση Εκπαίδευσης:** Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄βάθμιας και Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

**Ονοματεπώνυμο Συντονίστριας Προγράμματος:** Φιλιππάκη Αμαλία

**Διάρκεια:** 9 μήνες

#### **☞ Στοιχεία Συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα:**

**Σύνολο μαθητών Ελληνόφωνου Τμήματος (Τάξη Δ΄):** 18 ( 10 αγόρια, 8 κορίτσια)

**Σύνολο μαθητών Αγγλόφωνου Τμήματος (Τάξεις, Δ΄ Ε΄):** 9 (3 αγόρια, 6 κορίτσια)

#### **☞ Κριτήρια Επιλογής Θέματος:**

##### **Γενικά Κριτήρια:**

- ✓ Παρουσιάζει ζωντανό ενδιαφέρον.
- ✓ Προσφέρεται για πολλές βιωματικές δραστηριότητες δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες για εκπαίδευση κυρίως εκτός σχολικής τάξης
- ✓ Προσφέρεται για ομαδική εργασία ώστε μέσα απ’ αυτή να καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η συνεργασία, η ανάπτυξη ελεύθερης και κριτικής σκέψης
- ✓ Παρέχει δυνατότητες για ερευνητική προσέγγιση και σύνδεση θεωρίας και πράξης

**Ειδικά κριτήρια** (για τη συμμετοχή των παιδιών με διαφορετική από την επικρατούσα πολιτισμική κουλτούρα):

- ✓ Προσφέρεται για βιωματική συμμετοχή αυτών των παιδιών
- ✓ Παρέχει τη δυνατότητα σε αυτά τα παιδιά να έχουν άμεση επαφή με την τοπικό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον

- ✓ Προσφέρεται για ικανοποίηση στόχων ψυχοκινητικών, γνωστικών, συναισθηματικών που αφορούν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (αναφέρονται παρακάτω)

### **Τρόπος συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του θέματος:**

Επειδή οι μαθητές ως επί το πλείστον κάνουν μάθημα στον περιορισμένο χώρο μίας σχολικής αίθουσας με ελάχιστες δυνατότητες να βρεθούν εκτός τάξης, συχνά εκφράζουν το παράπονο τους για αυτήν την σχολική πραγματικότητα. Μάλιστα κοιτώντας από τα παράθυρα και βλέποντας στο βάθος την θάλασσα, νιώθουν ακόμα περισσότερο εγκλωβισμένα. Με κάθε ευκαιρία ζητούν να βγουν εκτός τάξης, έστω για μία βόλτα στη γειτονιά, και όταν αυτό σπάνια συμβαίνει, η αλλαγή στην ψυχολογία τους προς την θετική κατεύθυνση είναι εμφανής. Έτσι όταν συζητήθηκε το ενδεχόμενο να συμμετέχουν στην υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που θα περιλάμβανε δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης, ο ενθουσιασμός τους ήταν έκδηλος. Μάλιστα, οι μαθητές σκέφτηκαν ότι θα τους άρεσε να είχαν ένα χώρο δικό τους όπου θα μπορούσαν να εκφραστούν πιο ελεύθερα και πιο δημιουργικά. Ένας χώρος στην γειτονιά του σχολείου που έδειχνε να παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτά ήταν η παράκτια ζώνη ακριβώς στην πίσω πλευρά του σχολείου.

### **Συνοπτική Περιγραφή του Θέματος:**

Κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος θα προσπαθήσουμε να αφήσουμε τόσο το οικολογικό όσο και το πολιτισμικό αποτύπωμα των μαθητών μας στο προαύλιο του σχολείου μας. Θα επιδιώξουμε να νιώσουμε την γειτονιά ως μέρος της σχολικής μας ζωής και επιπλέον να ανοίξουμε τις πόρτες του σχολείου στην τοπική κοινωνία ώστε η επικοινωνία με την γειτονιά να είναι αμφίδρομη. Θα προσπαθήσουμε να μετατρέψουμε έναν εγκαταλελειμμένο χώρο, σε χώρο αναψυχής, έκφρασης, μάθησης και πολυπολιτισμικής κουλτούρας. Κάτι σαν πολυπολιτισμικό χώρο αναψυχής. Ένα χώρο στο οποίο ο κάθε μαθητής θα αφήνει το πολιτισμικό του αποτύπωμα. Ένα χώρο στην διαμόρφωση του οποίου θα έχουν λόγο και οι ίδιοι οι άνθρωποι της γειτονιάς, καθώς και κάποιοι επίσημοι φορείς τους, όπως ο Πολιτιστικός Σύλλογος Αγ. Τριάδας, το Κέντρο Κοινωνικής Φροντίδας, η Εκκλησία, ο Ομάδα Πρωτοβουλίας Αρχιτεκτόνων Αγ. Τριάδας, κ.α..

### **Αρχική Προετοιμασία:**

Στο αρχικό στάδιο της προετοιμασίας, θα ανιχνεύσουμε και θα αξιολογήσουμε τις ανάγκες των μαθητών μας ώστε να σχεδιάσουμε με ευελιξία και ευστοχία τόσο τους στόχους του προγράμματος PBE όσο και τις τεχνικές επίτευξης των στόχων. Ειδικότερα θα:

- Επιμερίσουμε τις εργασίες ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών και θα εκπονήσουμε εναλλακτικό υποστηρικτικό υλικό..
- Ενημερώσουμε τους μαθητές για τις επικείμενες δραστηριότητες του προγράμματος.
- Εξοικειώσουμε τα παιδιά με το απαραίτητο επιστημονικό λεξιλόγιο.
- Ενημερώσουμε τους γονείς τόσο για την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος και τους στόχους όσο και για τις δραστηριότητες που έχουν προγραμματιστεί να εφαρμοστούν.

## ↪ Στόχοι:

### Γενικά θα επιδιώξουμε να:

- ⇒ εφαρμόσουμε διάφορες διδακτικές μεθόδους. Είναι αλήθεια πως ένας ανήσυχος εκπαιδευτικός δεν παύει ποτέ να αναζητά εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Όμως, επειδή οι δυνατότητες αυτής της αναζήτησης μέσα στην τάξη είναι περιορισμένες, θελήσαμε να βρούμε το πιο πρόσφορο πλαίσιο για να εφαρμόσουμε ορισμένες απλές και γνωστές ιδέες. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σιγά-σιγά σε σύμβουλο, σε συντονιστή της προσπάθειας των παιδιών να αναζητήσουν την εμπειρία και τη γνώση εκτός τάξης.
- ⇒ δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν κάθε μορφής ικανότητα τους για να γνωρίσουν, να αισθανθούν, να προβληματιστούν.
- ⇒ ανιχνεύσουμε τα ταλέντα τους και τις κλίσεις τους σε χώρους όπου το κλασσικό σχολείο δεν χωράει. Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης.
- ⇒ βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν ότι πολλές φορές η συνεργασία και η σύνθεση απόψεων, έστω και μέσα από συγκρούσεις, είναι πιο χρήσιμη από τον ψυχρό ανταγωνισμό. Να μάθουν να αυτό-οργανώνονται με σκοπό τη μάθηση και τη δημιουργία, να μάθουν να αποδέχονται τις μεταξύ τους διαφορές, κατανοώντας ότι η συνεργασία απαιτεί κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

### Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος κατά κατηγορία είναι οι εξής:

#### ❖ Γνωστικοί:

- Η κατανόηση του κόσμου της γειτονιάς μας, “του κόσμου του μικρού του μέγα” και της μαγείας που κρύβει.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από το πείραμα, την έρευνα, την παρατήρηση και την αξιολόγηση καταστάσεων.
- Καλλιέργεια γλωσσικής έκφρασης.

- Καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο κάθε μαθητής είναι ένα αναπόσπαστο μέρος του τοπικού περιβάλλοντος και πρέπει να διαμορφώσει μια σχέση αρμονική μαζί του.

#### ❖ **Συναισθηματικοί:**

- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο τοπικό περιβάλλον.
- Ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ευθύνης.
- Καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων (χαρά, ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, κ.α.), μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επίτευξη προσωπικών δημιουργημάτων.
- Να αποδεχτούν την διαφορετικότητα του «άλλου».

#### ❖ **Ψυχοκινητικοί:**

- Να καλλιεργήσουν τον σεβασμό απέναντι στο τοπικό περιβάλλον.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν συγκεκριμένες δράσεις.
- Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας μεταξύ τους μέσα από κοινές δραστηριότητες, ασκήσεις, παιχνίδια, κ.α..

#### ➤ **Περιγραφή Διαστάσεων του Θέματος:**

Περιβαλλοντική: Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην εύθραυστη περιβαλλοντική ισορροπία του τοπικού περιβάλλοντος.

Κοινωνική: Η καλλιέργεια της ιδέας ότι, όπως και σε ολόκληρο τον πλανήτη, έτσι και στην κοινωνία των ανθρώπων, υπάρχει μια ευαίσθητη ισορροπία που για να διατηρηθεί απαιτείται να υπάρχει ο απαραίτητος αλληλοσεβασμός μεταξύ των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα.

Οικονομική: Τα παιδιά είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι ο άνθρωπος δεν δικαιούται στο όνομα του οικονομικού οφέλους να διαταράσσει την εύθραυστη ισορροπία του τοπικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει εκείνος και τα παιδιά του.

#### ➤ **Τοπική- Εθνική- Παγκόσμια Διάσταση του Θέματος:**

Τοπική: Υιοθέτηση του παράκτιου χώρου της γειτονιάς του σχολείου για την δημιουργία χώρου αναψυχής, έκφρασης και μάθησης.

Εθνική: Μέσα από την ένταξη μας στο ΔΙΚΤΥΟ «Lets do it Greece» τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι σε εθνικό επίπεδο γίνεται προσπάθεια ώστε ο σεβασμός στο τοπικό περιβάλλον, να αποτελεί βασική αρχή και κοινό γνώμονα δράσης. Επίσης μέσα από το δίκτυο θα έχουμε συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με σχολεία που εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα. .



Παγκόσμια: Θα επιτευχθεί η κατανόηση ότι το κάθε παιδί από όποια γωνιά του πλανήτη κι αν κατάγεται είναι μοναδικό και άξιο σεβασμού. Έτσι, οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι είναι κοινωνικά άδικο να δημιουργούνται διαχωριστικά όρια και στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στην καταγωγή, τη φυλή, το χρώμα ακόμα και την κουλτούρα των παιδιών όλου του κόσμου.

#### ↪ **Εξωτερικοί Συνεργάτες:**

1. **Διεύθυνση Πρασίνου του Δήμου Ηρακλείου:** Επιστημονική ενημέρωση στο χώρο του σχολείου – Παραχώρηση δενδρυλλίων για φύτευση.
2. **Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Ηρακλείου:** Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με την διαμόρφωση του παράκτιου χώρου, με την επιστημονική καθοδήγηση συνεργατών του Μουσείου.
3. **Ίδρυμα Θαλάσσιας Βιολογίας Κρήτης:** Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με το θαλάσσιο περιβάλλον, με την επιστημονική καθοδήγηση συνεργατών του Ιδρύματος.
4. **Τμήμα Φυτικής Παραγωγής Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης:** Δραστηριότητες εκμάθησης της διαδικασίας της κομποστοποίησης και παραχώρηση δενδρυλλίων και φυτοχώματος.
5. **Πολιτιστικός Σύλλογος Αγ. Τριάδας:** Συνεργασία με σκοπό τον καλύτερο συντονισμό των δράσεων και αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας εμπειρίας του συλλόγου.
6. **Σύλλογος Αρχιτεκτόνων Αγ. Τριάδας:** Συνεργασία για την δημιουργία κάποιων κατασκευών με την τεχνική της φυσικής δόμησης.
7. **Κέντρο Κοινωνικής Φροντίδας Αγ. Τριάδας (Πρώην ΚΑΠΗ):** Συνεργασία και αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας των ηλικιωμένων ανθρώπων της γειτονιάς.

#### ↪ **Μέθοδοι Υλοποίησης του Προγράμματος:**

Ομαδικοσυνεργατική Εργασία – Βιωματική συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες – Πείραμα – Παρατήρηση – Συνεντεύξεις από πρόσωπα που εμπλέκονται στο πρόγραμμα μας – Παρακολούθηση επιστημονικών παρουσιάσεων στο χώρο του σχολείου – Θεατρικό Παιχνίδι – Παιχνίδια ρόλων – Παιχνίδια γνωριμίας με τη φύση – Αφήγηση κ.α.

#### ↪ **Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου / Χρονοδιάγραμμα:**

##### Οκτώβριος:

##### ⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Θεατρικό παιχνίδι για ζωντανή εισαγωγή στο θέμα και χωρισμό σε ομάδες
- ✓ Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης αναφορικά με το θέμα.

⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο:**

- ✓ Γνωριμία με τον χώρο, καταγραφή προβλημάτων, καταγισμός ιδεών για δράσεις παρέμβασης
- ✓ Σε ολοήμερη Κυριακάτικη Εκπαιδευτική Δράση θα γίνει η πρώτη βιωματική ευαισθητοποίηση στον υπό διαμόρφωση χώρο όπου θα υλοποιηθεί η παρέμβαση μας. Στην Δράση αυτή θα κληθούν να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών μας καθώς και τοπικοί φορείς.

**Νοέμβριος:**

⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Συλλογή πληροφοριών - Ταξινόμηση

⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο:**

- ✓ Δραστηριότητες περαιτέρω μελέτης του παράκτιου και θαλάσσιου περιβάλλοντος με επιτόπια έρευνα
- ✓ Δραστηριότητες φύτευσης φυτών και σπόρων με την μέθοδο της “Φυσικής καλλιέργειας” στα παρτέρια που ήδη υπάρχουν

**Δεκέμβριος:**

⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Επισκέψεις επιστημονικών συνεργατών – Παρουσιάσεις - Ερωτήσεις – Συζήτηση.

⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο :**

- ✓ Δραστηριότητες Φυσικής δόμησης για την δημιουργία μικρού καταλύματος καθώς και χώρου ξεκούρασης (παγκάκια, τραπέζακι, καθίσματα)

**Ιανουάριος:**

⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Απολογισμός της μέχρι τώρα δράσης – Επανατροφοδότηση – Περεταίρω Σχεδιασμός

⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο :**

- ✓ Παιχνίδια ρόλων
- ✓ Περιβαλλοντικά παιχνίδια

**Φεβρουάριος:**

⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Δραστηριότητες προσέγγισης του θέματος μέσω τηλεδιάσκεψης με άλλα σχολεία που εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα με θέμα το θαλάσσιο περιβάλλον με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών.
- ⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο :**
- ✓ Δραστηριότητες κατασκευής παραδοσιακών ξύλινων παιχνιδιών όπως: κούνιες, τραμπάλες κ.α.

### **Μάρτιος:**

#### ⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Αφήγηση Παραμυθιού...χωρίς τέλος με θέμα: «Μια αλλιότικη θάλασσα». Τα παιδιά φαντάζονται, επιλέγουν και γράφουν το τέλος της ιστορίας. Δημιουργική Γραφή - Εικονογράφηση.

#### ⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο :**

- ✓ Αφήγηση Ιστοριών αναφορικά με την σχέση που είχαν τις προηγούμενες δεκαετίες οι άνθρωποι που ζούσαν στην περιοχή της Αγ. Τριάδας με το παράκτιο και θαλάσσιο περιβάλλον της γειτονιάς (από ηλικιωμένους ανθρώπους από τους οποίους θα ζητήσουμε να ανακαλέσουν εικόνες του χτες στη μνήμη τους)
- ✓ Παραδοσιακά παιχνίδια που έπαιζαν δίπλα στη θάλασσα

### **Απρίλιος:**

#### ⇒ **Εντός τάξης:**

- ✓ Δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης μέσω των Εικαστικών και της Μουσικής

#### ⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο :**

- ✓ Εικαστικές παρεμβάσεις όπως: Graffiti, ψηφιδωτά από πέτρες, σχεδιασμός διαφόρων παιχνιδιών από όλο τον κόσμο στο πάτωμα (επιδαπέδια) με χρώματα και άλλα υλικά όπως για παράδειγμα το “κουτσό”, η “τρίλιζα” κ.α..
- ✓ Μουσικοκινητικά Παιχνίδια

### **Μάιος:**

#### ⇒ **Εντός Τάξης:**

- ✓ Αξιολόγηση: Τι ένωσα; Τι έμαθα; Τι κέρδισα κ.τ.λ.

#### ⇒ **Στον υπό διαμόρφωση χώρο:**

- ✓ Παρουσίαση της δουλειάς τόσο στην τοπική όσο και στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης μας, σε ανοιχτή εκδήλωση.

### **Δράσεις (Παρεμβάσεις) που έχουν αντίκτυπο στο Τοπικό Περιβάλλον:**

Οι μαθητές συμμετέχουν στην επιλογή των Δράσεων με κατάθεση ιδεών και προτάσεων στα πλαίσια κοινής συζήτησης. Ενδεικτικά προτείνονται τα εξής:

- ✓ Υιοθεσία Παράκτιου Χώρου για την δημιουργία χώρου αναψυχής και μάθησης - Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών φορέων αναφορικά με το πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί.
- ✓ Συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου σε παρουσιάσεις, ανοιχτές συζητήσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- ✓ Ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας μέσω της πρόσκλησης της σε δράσεις διαμόρφωσης του χώρου στα πλαίσια του προγράμματος Π.Ε..
- ✓ Ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας της πόλης μας μέσω της παρουσίασης του προγράμματος σε ανοιχτή εκδήλωση.

### **Σχολικοί Χώροι και Εξοπλισμός που θα αξιοποιηθούν – Εκπαιδευτικά Μέσα που θα δημιουργηθούν για την υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας:**

- ✓ Εξωτερικός χώρος: Παράκτιος χώρος στην γειτονιά του σχολείου.
- ✓ Γεωργικά εργαλεία για την δημιουργία και φροντίδα των παρτεριών στον υπό διαμόρφωση χώρο.
- ✓ Εργαστήριο Εικαστικών
- ✓ Οπτικοακουστικά μέσα
- ✓ Εκπαιδευτικά πακέτα: Φάκελος προτεινόμενων δραστηριοτήτων από το Δίκτυο «Θάλασσα» του ΚΠΕ Αργυρούπολης & την Διαδικτυακή πύλη της Π.Ε.
- ✓ Εκπαιδευτικά μέσα που θα δημιουργηθούν:
  - Ταμπλό μέσα στην τάξη για έκθεση φωτογραφιών, εικαστικών δημιουργιών, εικόνων, κ.τ.λ.
  - Videos που θα περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις δραστηριότητες μας
  - Εγχειρίδια με την μορφή φυλλαδίων

### **Εκτιμώμενος Αντίκτυπος στην Τοπική Κοινωνία:**

Ευαισθητοποίηση Γονέων, Εκπαιδευτικών και Τοπικών Φορέων σε ότι αφορά στον σεβασμό του φυσικού περιβάλλοντος και στις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της προστασίας του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος.

## **1.5.2. Σχεδιαζόμενη Μεθοδολογία Υλοποίησης του Προγράμματος Α.Π.Ε.**

### **Αρχικό Πλαίσιο Υλοποίησης**

Στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου όπου σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί το εν λόγω πρόγραμμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.). Επίσης δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία στην από κοινού συμμετοχή μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε.

Όταν έγινε η πρόταση για την εφαρμογή ενός τέτοιου κοινού προγράμματος Π.Ε. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν κάποιες επιφυλάξεις αρχικά. Αν θα θέλαμε, κρίνοντας την μετάβαση από αυτό το αρχικό πλαίσιο, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο ενασχόλησης με την Π.Ε. και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας θα καταλήγαμε στην διαπίστωση ότι η ένταξη των μαθητών με διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική) μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο αυτοσκοπό αλλά και μέσο για την επίτευξη αλλαγών στο σχολείο.

### **Μέθοδος Υλοποίησης**

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι η υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος Π.Ε. εφαρμόζεται σε προαιρετική βάση. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. υλοποιείται προαιρετικά με την αξιοποίηση χρόνου από την “Ευέλικτη Ζώνη”, η οποία έχει ενταχθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα της κάθε σχολικής μονάδας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002). Στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου (Σ.Ε.Π.) ακολουθείται το πρόγραμμα σπουδών που ισχύει και στα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά Σχολεία της Ευρώπης. Έτσι, ενώ δεν συμπεριλαμβάνεται στο εν λόγω πρόγραμμα κάποιο μάθημα με την έννοια της “Ευέλικτης Ζώνης”, προβλέπονται κάποια άλλα μαθήματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε στα πλαίσια του διδακτικού προγραμματισμού να ενταχθεί η υλοποίηση κάποιου κοινού προγράμματος Π.Ε.. Τα μαθήματα αυτά είναι οι “Ευρωπαϊκές Ώρες” και η “Ήθική”. Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και τα δύο

μαθήματα, αλλά κυρίως το μάθημα της Ηθικής, συνδέοντας το πρόγραμμα της Π.Ε. που έχει σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί με την έννοια της Περιβαλλοντικής Ηθικής. Για το εν λόγω μάθημα προβλέπονται δύο ώρες σε εβδομαδιαία βάση που κρίναμε πως δεν επαρκούσαν προκειμένου να υλοποιήσουν όλες τις προβλεπόμενες παρεμβάσεις μας στα πλαίσια της εφαρμογής του κοινού προγράμματος Π.Ε. και έτσι συχνά αφιερώναμε ολόκληρη τη μέρα ή συχνά στα πλαίσια διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων αξιοποιούσαμε διαθεματικά κάποιες ιδέες και προτάσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες Π.Ε..

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος μέλημα μας είναι να εντάξουμε κάποιες βιωματικές καταστάσεις στη σχολική ζωή των μαθητών, με στόχο να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικής προσέγγισης. Επιδίωξη μας είναι αυτές οι βιωματικές δραστηριότητες να είναι τέτοιες ώστε τα βιώματα των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Επιλέξαμε για να εντάξουμε στο πρόγραμμα μας βιωματικές δραστηριότητες που ανήκουν στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και που θα έχουν σημασία για το παρόν και το μέλλον των μαθητών μας. Κριτήριο για την επιλογή των κατάλληλων βιωματικών δραστηριοτήτων ήταν να ανταποκρίνονται, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Απαραίτητη προϋπόθεση κατά τον Dewey, για να «ζήσει» ο κάθε μαθητής βιωματικά κάποια δραστηριότητα, αποτελεί η ελευθερία δράσης, σκέψης και έκφρασης. Χρειάζεται λοιπόν η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος ώστε οι προσφερόμενες δραστηριότητες να αφήνουν περιθώρια για κάποια "σχετική αυτονομία", στο μέτρο βέβαια που θα το επιτρέπουν οι εκάστοτε συνθήκες.

Μέσα από τη βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση ο μαθητής κατακτά, με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, γνώσεις και δεξιότητες που έχουν νόημα για την ίδια του τη ζωή. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση μπορεί να ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο **Project** (Χρυσ αφίδης, 1998). Σύμφωνα με τον ίδιο η μέθοδος project είναι κατάλληλη για τους εξής λόγους:

- α) προωθείται η συμμετοχή όλων των παιδιών με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο και η συνεργασία μεταξύ τους
- β) βασιζόμαστε στα ενδιαφέροντα των παιδιών
- γ) η ποικιλία εμπειριών και δραστηριοτήτων μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού – εξατομικευμένο πρόγραμμα
- δ) επιτυγχάνεται η εργασία σε ομάδες
- ε) η πλούσια καταγραφή των δραστηριοτήτων και των εμπειριών προάγει την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους

Έτσι κρίναμε ως πιο κατάλληλη για να επιτύχουμε τους στόχους μας τη μέθοδο **Project**. Επιπλέον η μέθοδος Project δεν συγκαλύπτει προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά αντίθετα, επιχειρεί να τα

αναδείξει και να τα αντιμετωπίσει κατάλληλα με απώτερο στόχο την εξάλειψη τους μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της συζήτησης και της κριτικής διερεύνησης από όλα τα μέλη της ομάδας (Κούκου, κ.α., 2000). Είναι σημαντικό οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς κανέναν να έχει άγχος ότι θα υποτιμηθεί ή γίνει αντικείμενο χλευασμού (Frey, 2002).

Ιδιαίτερα δε για την επίτευξη των στόχων που θέσαμε στα πλαίσια της προσέγγισης των παιδιών με διαφορετική από την επικρατούσα πολιτισμική κουλτούρα, ακολουθήσαμε την εξής μεθοδολογική πορεία: *Γνωρίζω – συμμετέχω – προστατεύω* ή κατά τον Μικρό Πρίγκιπα (Α. Εξιπερύ):

- Γνωρίζεις μόνο όταν εξημερώνεις.
- Τι σημαίνει εξημερώνεις;
- Εξημερώνεις σημαίνει δημιουργείς δεσμούς.

### **Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις**

Ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μορφή εργασίας σε ομάδες συνομηλίκων, (ανομοιογενείς ομάδες 4-5 μαθητών που συνεργάζονται ισότιμα και με βάση τις ικανότητες τους για την επίτευξη κοινών στόχων -cooperative learning) επιλέξαμε οι περισσότερες παρεμβάσεις να γίνουν έξω από τους 4 τοίχους της τάξης αφού, σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (1999), η μάθηση έξω από την τάξη είναι περισσότερο ενεργητική, συνεργατική κι έχει νόημα, διότι απαντάει σε πραγματικές ανάγκες των μαθητών και δημιουργεί έντονες συγκινήσεις, στοιχεία που σπάνια τα συναντάει κανείς κατά τη διδασκαλία μέσα στους 4 τοίχους μιας σχολικής αίθουσας.

Στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου Project θα αξιοποιήσουμε τις εξής Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις:

- ✓ *Μελέτη Πεδίου*: Θα μετατρέψουμε τον χώρο όπου θα γίνουν οι παρεμβάσεις σε χώρο μελέτης όπου θα μελετήσουμε οτιδήποτε έχει σχέση με αυτόν. Από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (να μοιάζει με έναν εγκαταλελειμμένο χώρο) όσο και πως θα μπορούσε να μετατραπεί σε χώρο αναψυχής και έκφρασης των μαθητών του σχολείου αλλά και όλων των παιδιών της γειτονιάς.
- ✓ *Παιχνίδι Ρόλων*: Στον ίδιο χώρο θα παίξουμε παιχνίδια ρόλων σχετικά με την οικολογική διατάραξη του τοπικού περιβάλλοντος ως επίπτωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην περιοχή.
- ✓ *Παιχνίδια Περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης*: Θα οργανώσουμε παιχνίδια με οικολογική διάσταση. Στόχος μας θα είναι μέσα από το παιχνίδι να καταφέρουμε να θέσουμε σε εγρήγορση όλες τις αισθήσεις των παιδιών ώστε να είναι πιο δεκτικά απέναντι στην ευαισθητοποίηση που επιδιώκαμε σε σχέση με το περιβάλλον.

- ✓ *Εικαστική Έκφραση:* Θα δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία με υλικά της φύσης να δημιουργήσουν με φαντασία πρωτότυπες εικαστικές συνθέσεις. Έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα μέσω της εικαστικής τέχνης να εκφράσουν την αίσθηση της ομορφιάς και της αρμονίας που μας δημιουργεί η φύση.
- ✓ *Θεατρικό Παιχνίδι:* Θα αξιοποιήσουμε το θεατρικό παιχνίδι προκειμένου με ένα παιγνιώδη τρόπο να εισάγουμε τα παιδιά στο περιεχόμενο του προγράμματος και να γίνει αβίαστα ο χωρισμός σε ομάδες. Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι επιστρατεύουν σε μεγάλο βαθμό την φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους έτσι ώστε να ξεκινήσουν με ένα μαγικό τρόπο το ταξίδι τους στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- ✓ *Διάλεξη:* Μέσα από επιστημονικές παρουσιάσεις κάποιων διαστάσεων του θέματος από επιστημονικούς συνεργάτες θα προσπαθήσουμε να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να προβληματιστούν σε κάποια επιστημονικής φύσεων προβλήματα, να θέσουν ερωτήσεις, να προτείνουν λύσεις και γενικά να συμμετέχουν ως μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες σε ένα επιστημονικό διάλογο κοινωνικού προβληματισμού.
- ✓ *Δημιουργική Γραφή:* θα προσπαθήσουμε να δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τη φαντασία τους και την πρωτοτυπία της σκέψης τους, σε ότι αφορά τον θέμα μας «Από την εγκατάλειψη...στη δημιουργία», μέσα από την γραπτή έκφραση.
- ✓ *Χειρονακτική Δράση- Hands on activities:* Θα δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά να αναλάβουν, πρακτικά πια, κάποιες συγκεκριμένες δράσεις: να σκάψουν, να φυτέψουν, να φτιάξουν παρτέρια, να ζωγραφίσουν επιδαπέδια παιχνίδια κ.α..
- ✓ *Αφήγηση:* Μέσα από τη διήγηση ιστοριών μιας άλλης εποχής θα δώσαμε μια άλλη διάσταση στο θέμα μας για το πώς φτάσαμε από την εποχή της αρμονίας στην εποχή της εγκατάλειψης και απομόνωσης.
- ✓ *Μουσικοκινητική:* Θα δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά μέσα από την κατάλληλη μουσική (ήχους της φύσης από τη WWF) και μέσα από κάποια λεκτικά ερεθίσματα να δημιουργήσουν αυτοσχέδιες ιστορίες εμπνευσμένες από τη φύση και να τις παρουσιάσουν μέσω της ψυχοκινητικής έκφρασης. Θα αφήσαμε έπειτα τα παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν ώστε να παρουσιάσουν κάποιους σχετικούς θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς. Έπειτα από μια πολύ διακριτική παρέμβαση θα προσπαθήσουμε να επιτύχουμε ένα συνδυασμό όλων αυτών των αυτοσχεδιασμών με στόχο την δημιουργία ενός θεατρικού δράμενου που θα είναι και ο επίλογος του προγράμματος μας.

Σημαντικό επίσης μέλημα μας, καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος, θα είναι να ανοίξουμε το σχολείο στην κοινωνία. Ο Χρυσοφίδης (1998) αναφέρει ότι το σχολείο μπορεί να παίξει σε μεγάλο βαθμό τον παιδευτικό του ρόλο, αν μετασχηματιστεί από «γκέτο» που είναι στην παραδοσιακή του μορφή, σε μια ζωντανή κοινωνική ομάδα, ενταγμένη στην ίδια τη ζωή. Πόσο αποτελεσματικά άραγε μπορούμε ως



εκπαιδευτικοί να διδάξουμε τις κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές μας όταν είμαστε αποκομμένοι από την κοινωνία, μέσα στην κακώς εννοούμενη "ασφάλεια" που μας παρέχει ο εγκλεισμός στους 4 τοίχους της τάξης;

Έτσι, μέσα στην τάξη, θα υλοποιούσαμε μόνο τις δραστηριότητες εκείνες που αφορούν στην προεργασία, στη φάση της προετοιμασίας ή στη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, για κάθε παρέμβαση χωριστά. Όμως, τις κυρίως δραστηριότητες που θα οργανώσουμε στη διάρκεια της κάθε παρέμβασης, θα τις υλοποιούμε πάντα εκτός τάξης.

### **Μέθοδοι Διαμορφωτικής Αξιολόγησης**

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού μας θα προβούμε στην εφαρμογή διαγνωστικών δραστηριοτήτων για την καταγραφή των ενδιαφερόντων, των αναγκών και το επίπεδο των δυνατοτήτων των παιδιών που θα συμμετείχαν. Η καταγραφή αυτή θα συνεχιστεί και κατά την διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος με στόχο την καθ' οδόν βελτίωση του (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης θα επιχειρούμε την συνολική αξιολόγηση της ώστε να διαπιστώνουμε αν οι στόχοι που είχαμε θέσει επιτεύχθηκαν και αν στην πορεία αναδύθηκαν κάποιες δυνατότητες ή δυσκολίες που δεν είχαμε αρχικά προβλέψει.

Ενδεικτικά θα χρησιμοποιήσουμε τις εξής μορφές καταγραφής:

- ✓ ατομικό ημερολόγιο του κάθε παιδιού για προσωπική έκφραση
- ✓ παρατήρηση μορφών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας και ανταλλαγή απόψεων για συνδυαστική μελέτη
- ✓ έκφραση συναισθημάτων μέσω επιλογής αντιπροσωπευτικών καρτών
- ✓ έργα ζωγραφικής
- ✓ βιντεοσκόπηση
- ✓ φωτογράφιση και
- ✓ Συνέντευξη με τη μορφή χαλαρής συζήτησης.

Όλα παιδιά, μετά από κάθε παρέμβαση, θα γράφουν στο τετράδιο: «Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων», ότι έχουν βιώσει στη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης (συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες, κ.α.).

Επίσης, εμείς ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουμε να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στην όποια προσπάθεια μας ώστε να εντοπίζουμε εγκαίρως εκείνα τα τυχόν σημεία που μπορεί να μας οδηγήσουν σε λαθεμένα συμπεράσματα, με απώτερο στόχο οι όποιες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές ανάλογες προσπάθειες.

**ΤΕΛΟΣ**