

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 22

Σεπτέμβριος 2017
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 22

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 102, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica,
Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung,
Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ - Φυσικές επιστήμες και περιβαλλοντική
εκπαίδευση

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Φιλόλογος Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης -
Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΑΠΘ

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign
Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης
Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Λιβανίου –Τηνιακού Αργυρώ, *Επικ. Καθηγήτρια*
Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας
Μαυρίδας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μέγα Γεωργία, *Καθηγήτρια/Σύμβουλος ΣΕΠ-ΕΑΠ*
Μόγιας Αθανάσιος, *Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ ΔΠΘ - Αγωγή στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος*
Μήτσης Ναπολέον, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μουσένια Ελένη, *Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Μπρίνια Βασιλική, *Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*
Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*
Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*
Πανταζής Σπύρος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Παραρά Πολύβια, *PhD, Visiting Assistant Professor, Department of Classics University of Maryland*
Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Πλιόγκου Βασιλική, *Δρ. Παιδαγωγικών*
Σαββάκης Μάνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σάλμοντ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Σαχανά Ιφιγένεια, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*
Στεργίου Λήδα, *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Ταμουτσέλη Κωνσταντία, *Επίκουρη Καθηγήτρια - ΠΤΔΕ - Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Μακεδονίας*
Τσεσμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*
Τσιαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*
Τσιμπουκλή Άννα, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*
Φραγκούλης Ιωσήφ, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*
Φτερνιάτη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλόλογος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας*
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Γεωπεριβαλλοντικές – Γεωπολιτιστικές εκπαιδευτικές διαδρομές και η εφαρμογή τους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 7

Τρίκολας Κωνσταντίνος-Λαδάς Ιωάννης

Η Αξιοποίηση Βιωματικών Μεθόδων Διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από εν ενεργεία Δασκάλους: Μελέτη Περίπτωσης 25

Τσολακίδου Χρυσούλα-Μόγιας Αθανάσιος

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 47

Χανιώτη Μαρουσώ

Η διαθεματική υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων υπό το πρίσμα της κατάργησης της ευέλικτης ζώνης: σχολικά εγχειρίδια δημοτικού και περιβαλλοντικές προεκτάσεις 71

Αντωνοπούλου Αθανασία

Στα μονοπάτια των Σχολείων του Δάσους

85

Κουμαρά Αγγελική Ιωάννα-Παπαβασιλείου Βασίλης

Τσολακίδου Χρυσούλα Μόγιας Αθανάσιος

Η Αξιοποίηση Βιωματικών Μεθόδων Διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από εν ενεργεία Δασκάλους: Μελέτη Περίπτωσης

Περίληψη

Τα παιδικά βιώματα και οι γνώσεις που προκύπτουν από αυτά, αποκτούν στη σύγχρονη παιδαγωγική ιδιαίτερη σημασία και οδηγούν στην υιοθέτηση τεχνικών πρόσβασης στη γνώση, οι οποίες στηρίζονται σε δραστηριότητες Βιωματικής μάθησης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γύρω από τις διδακτικές στρατηγικές βιωματικής μάθησης, καθώς και της συχνότητας εφαρμογής τους σε αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον και τα οποία μπορούν να διδαχθούν αξιοποιώντας τις αρχές του πολυεπιστημονικού μοντέλου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 116 εν ενεργεία δάσκαλοι και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά τα οφέλη που προκύπτουν από τη βιωματική εκπαίδευση, ενώ επιβεβαιώνεται και η επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσή τους αναφορικά με τις νέες μεθόδους και τεχνικές βιωματικής διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματική εκπαίδευση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δάσκαλοι, Γνώσεις

The use of Experiential Learning methods in Environmental Education by In-service Primary Education Teachers: Case study

Abstract

Childhood experiences and the knowledge arising through them, gain particular importance within the modern pedagogy, resulting in the adaptation of accessible techniques in knowledge which rely on the Experiential learning approach. This research aims at investigating teachers' knowledge about the experiential education approach, as well as the extent to which this is implemented in the curriculum regarding the natural environment, with the use of the multidisciplinary model. The sample of the study is consisted of 116 in-service primary school teachers to whom a semi-structured questionnaire was administered. The results reveal that teachers know all about the benefits of experiential education, while they confirm the urgent need for further training, regarding the new methods and techniques of this specific education approach.

Key-words: Experiential education, Environmental education, Primary education, In-service teachers, Knowledge

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει απασχολήσει επανειλημμένα την πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία της χώρας. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί ένα κλίμα έντονων αναθεωρήσεων και απαντών αλλαγών όσον αφορά την ουσία και τη διαχείριση του μαθήματος στην τάξη. Στο πέρασμα των τελευταίων δεκαετιών έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες αναθεώρησής του, παρόλα αυτά δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα¹. Η αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων και η τροποποίηση της διδακτικής ύλης φαντάζουν επιφανειακές προσεγγίσεις ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης, τη στιγμή που χρήζει ουσιαστική αναδιάρθρωση οπτικής στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις και θεωρίες οδηγούν στην αναγκαιότητα εκ νέου εισαγωγής επικοινωνιακών – βιωματικών μεθόδων στο σχολείο². Ακόμη και τώρα, πρωταρχικός στόχος των μαθητών είναι ο «καλός» βαθμός και η αναγνώριση. Το μάθημα προάγει αρνητικό ανταγωνισμό ακόμα και σε πολύ μικρές ηλικίες και πολλές φορές η πίεση του διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με την ανάγκη για κάλυψη της ύλης παραγκωνίζει σημαντικούς

1 Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008), *Βιωματική Μάθηση – Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Αθήνα: Τόπος, σ. 27.

2 Γκάνας, Α. & Παναγιωτίδου, Β. (2005). 1ο Συνέδριο ΣΠΠΕ, Βιωματική –Επικοινωνιακή Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική αγωγή με την ευκαιρία δημιουργίας του Περιβαλλοντικού μονοπατιού Μελιβοριάς– Σωτηρίτσας, σελ. 81-90, Κόρινθος.

τομείς στην ανάπτυξη των παιδιών που έχουν αντίκτυπο στον κοινωνικό και συναισθηματικό τους κόσμο.

Στις μέρες μας παρατηρείται ιδιαίτερη κινητικότητα στον κλάδο της Διδακτικής. Γίνονται όλο και περισσότερες συζητήσεις για παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, βιωματικά μοντέλα και άλλες παρόμοιες διδακτικές παρεμβάσεις διδασκαλίας. Ξεκινώντας από τον Piaget, αναφέρεται ότι το παιδί δε μαθαίνει ανακαλύπτοντας την πραγματικότητα που το περιβάλλει αλλά την οργανώνει προοδευτικά με βάση τα συμπεράσματα που πηγάζουν από τις πράξεις του³, ενώ ο Bruner συμπληρωματικά υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα δεν ανακαλύπτεται αλλά κατασκευάζεται ενεργά από το υποκείμενο, μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα όπου και αναπτύσσεται η δυναμική της⁴.

Τα νέα ερευνητικά δεδομένα και οι σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής προβάλλουν μια αλληλεξάρτηση της σχολικής γνωστικής διαδικασίας με τις εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή. Η βιωματική προσέγγιση αποτελεί τη σύγχρονη παιδαγωγική πρόκληση. Τα παιδικά βιώματα και οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις που προκύπτουν από αυτά αποκτούν μεγάλη σημασία και οδηγούν στην υιοθέτηση τεχνικών πρόσβασης στη γνώση, οι οποίες στηρίζονται σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή και Εκπαίδευση, είτε αυτή αφορά στην τυπική της μορφή είτε στη μη τυπική ή στην άτυπη μορφή της, αποτελεί ακριβώς ένα πεδίο το οποίο μπορεί και πρέπει να αξιοποιεί καινοτόμες πρακτικές όπως είναι η βιωματική εκπαίδευση, εάν ασφαλώς επιθυμούμε να πληροί τουλάχιστον τους βασικούς ιδρυτικούς σκοπούς της. Διερωτάται πολύ εύσχημα ο David Sobel, ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους διανοητές του χώρου «ποιος είναι ο πιο επιτυχής τρόπος να εκπαιδεύσει κανείς τα μικρά παιδιά, προκειμένου να συμπεριφέρονται με τρόπο περιβαλλοντικά υπεύθυνο;»⁵. Κανένα σχολικό ή άλλο εγχειρίδιο όσο καλογραμμένο και αν είναι, καμία διάλεξη όσο εμπνευσμένη και αν γίνεται δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την επαφή με τη φύση, κοντολογίς τη βιωματική προσέγγιση. Εστιάζοντας λίγο περισσότερο στην τυπική εκπαίδευση θα πρέπει να γνωρίζουμε και να επενδύουμε στο γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν φυσική περιέργεια για τον κόσμο τριγύρω τους⁶ ως εκ τούτου, εμείς οι μεγαλύτεροι πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν το φυσικό κόσμο προσφέροντάς τους τις προϋποθέσεις να ανακαλύψουν μόνα τους τις σχετικές γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται⁶ και η βιωματική προσέγγιση αποτελεί αν όχι τη μοναδική λύση, σίγουρα όμως την καλύτερη μέχρι στιγμής.

3 Πετρούλακης, Ν. (1981), *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκης, σ.σ. 87.

4 Γκάνας, Α. & Παναγιωτίδου, Β. (2005). 1ο Συνέδριο ΣΠΠΕ, Βιωματική –Επικοινωνιακή Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική αγωγή με την ευκαιρία δημιουργίας του Περιβαλλοντικού μονοπατιού Μελιβοριάς – Σωτηρίτσας, σελ. 81-90, Κόρινθος.

5 Sobel, D. (2008), *Childhood and nature design principles for educators*, Portland-Maine: Stenhouse Publishers, p. 9.

6 Lingelbach, J. & Purcell, L. (2000), *Hands-on nature. Information and activities for exploring the environment with children* (edits), Woodstock: University Press of New England, p. 1.

Στην τυπική εκπαίδευση η Περιβαλλοντική Αγωγή δεν πραγματοποιείται μόνο με τον πιο γνωστό και παγκοίνως χρησιμοποιημένο μοντέλο της διεπιστημονικής προσέγγισης (π.χ. με την αξιοποίηση της μεθόδου project σε ώρες και ημέρες διαθέσιμες από τους μαθητές) αλλά και μέσω ενός λιγότερου γνωστού⁷ αλλά εξίσου σημαντικού μοντέλου, του πολυεπιστημονικού, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας των ήδη υπάρχοντων στα Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων. Αυτήν ακριβώς τη σύνδεση μεταξύ της βιωματικής εκπαίδευσης και του πολυεπιστημονικού μοντέλου θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στον παρόν πόνημα, αξιοποιώντας ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα στο χώρο της εκπαίδευσης, τους εν ενεργεία δασκάλους.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή στη Βιωματική Εκπαίδευση

Η ιστορία της βιωματικής εκπαίδευσης πρακτικά δεν έχει αρχή. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η «επίσημη» έναρξή της βρίσκεται στο έργο και τις απόψεις των φιλοσόφων της φυσικής μάθησης. Ο πιο γνωστός εκπρόσωπος αυτής της σχολής, ο Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), υποστήριζε ότι το παιδί θα πρέπει να βιώσει μια κατάσταση πριν διαβάσει γι' αυτή και διατύπωσε την άποψη ότι η φυσική δραστηριότητα είναι πολύ σημαντική για την εκπαίδευση. Στον Πίνακα 1 παρατίθενται εν συντομία οι σημαντικότεροι σταθμοί της βιωματικής μάθησης στη νεότερη ιστορία.

Πίνακας 1: Σταθμοί βιωματικής μάθησης στη νεότερη ιστορία⁸

1920	Ο Kurt Hahn ιδρύει το Salem, το πρώτο σύγχρονο σχολείο που ασχολείται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών σε θέματα όπως προσωπική ευθύνη, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός και κοινωνική προσφορά.
1933 – 1940	Ο Kurt Hahn αυτοεξορίζεται στη Μ. Βρετανία και ιδρύει στη Σκωτία το Gordonstoun. Το ρητό του διάσημου σχολείου είναι: «plus est en vous» (υπάρχουν περισσότερα μέσα σου). Παράλληλα προσπάθησε να εφαρμόσει και σε άλλους τομείς τις πρωτοποριακές εκπαιδευτικές αρχές όπως στα δυο του σχολεία. Με σκοπό να αναπτύξει προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες στηρίζεται σε 4 βασικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (σωματική ανάπτυξη, κοινωνική εργασία, ανάπτυξη χειρωνακτικής δεξιότητας, αποστολές στη φύση) και αναπτύσσει το Moray Badge Scheme. Σήμερα έχει εξελιχθεί στο Duke of Edinburgh's Award.

7 Μόγιας, Α. (2012), Η Πολυεπιστημονική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια ξεχασμένη πρακτική στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το παράδειγμα της «Βιοποικιλότητας». Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη 30 Νοεμβρίου – 2 Δεκεμβρίου 2012).

8 Σταματόπουλος, Κ. (2006), *Βιωματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη – Με περιπετειώδεις Ομαδικές Δραστηριότητες*, Αθήνα: Κλειδιάριθμος.

1950	Ιδρύεται το δεύτερο σχολείο Outward Bound, στο Eskdale και αρχίζουν οι προσπάθειες για ανάπτυξη και έξω από τη Μ. Βρετανία.
1965	Ιδρύεται το National Outdoor Leadership School, το πρώτο σχολείο που χρησιμοποιεί το ύπαιθρο για να αναπτύξει τις ηγετικές ικανότητες των νέων.
1971	Ιδρύεται στη Μασαχουσέτη η Project Adventure ¹ , με στόχο να «εισαγάγει» τις αρχές του Outward Bound στα πρωτοποριακά σχολεία. Από το 1974 παίρνει ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, επεκτείνεται σε περισσότερα από 400 σχολεία, ενώ παράλληλα ξεκινάει πολλά ερευνητικά προγράμματα.
1976	Ιδρύεται σχετική Επιστημονική Ένωση (Association for Experiential Education ² - ΑΕΕ), με στόχο την ανάπτυξη και διάδοση της βιωματικής εκπαίδευσης.
1977	Ιδρύεται το Wilderness Education Association (WEA), ως παρακλάδι του National Outdoor Leadership School. Χρησιμοποιεί το ύπαιθρο για να αναπτύξει τις ηγετικές ικανότητες φοιτητών και κολεγίων.
1983	Ιδρύεται η οργάνωση Outward Bound International, με στόχο τη συντονισμένη ανάπτυξη της βιωματικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο.
1993	Ένα σοβαρό ατύχημα σε διάρκεια προγράμματος οδηγεί στην θέσπιση κανόνων λειτουργίας και ασφάλειας αλλά και έκδοση άδειας λειτουργίας σε εταιρείες του δραστηριοποιούνται στη φύση.
1997	Οργανώνεται το 1ο Διεθνές Συνέδριο Θεραπείας μέσα από Περιπέτεια (Adventure therapy): χρησιμοποιούνται οι βιωματικές δραστηριότητες ως εργαλείο θεραπείας.
2004	Οργανώνεται στην Αυστραλία το 2ο Διεθνές Συνέδριο για την έρευνα στη βιωματική εκπαίδευση.

2.2. Αποσαφήνιση Όρων

2.2.1. Βιωματική μάθηση

Ο όρος «βιωματική μάθηση» ορίζεται ως η διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας⁹. Η διαδικασία αυτή προωθεί σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου του μαθητή¹⁰ και λιγότερο στη μεθοδική παροχή γνώσεων ή στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του¹¹. Αναφέρεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, καταργώντας το τυπικό βιβλίο και την απομνημόνευση, επιχειρώντας άμεση επαφή του μαθητή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία.

2.2.2. Βιωματική εκπαίδευση και ο ρόλος της εμπειρίας

Ο όρος «βιωματική εκπαίδευση» αφορά στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης

9 Δελουδή Μ. (2002), Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ. 148.

10 Βασιλείου, Α. & Πολύζου, Ε. (2006), *Μορφές Διδακτικής Προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλία*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

11 Βερτσέτης, Α. (2003), *Διδακτική. Τόμος Α. Γενική Διδακτική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 117.

στο πλαίσιο του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο ρόλο του συντονιστή¹².

Η *εμπειρία* είναι κάθε γεγονός που ζούμε ή έχουμε ζήσει εμείς προσωπικά, ή έχει συμβεί σε άλλους και παράγει γνώση που θα χρησιμοποιηθεί από εμάς στο μέλλον. Ή όπως το έθεσε ο Aldous Huxley¹³ «*Η εμπειρία δεν είναι το γεγονός που μας έχει συμβεί αλλά η αντίδρασή μας στο γεγονός, σαν σκέψη ή δράση*». Στη βιωματική εκπαίδευση σημασία έχει η *εμπειρία ως βίωμα* που αναφέρεται στο σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τον Dewey, οι επιθυμίες του ανθρώπου, η διαμόρφωση κινήτρων, καθώς και όλες οι ψυχοσωματικές λειτουργίες του προκαλούνται από τη *συγκίνηση (συγκινησιακό βίωμα)* η οποία αποτελεί πρωταρχική ανάγκη για τον ίδιο¹⁴. Μπορούμε να ορίσουμε το βίωμα ως: προσωπική εμπειρία που συγκινεί, καθώς και γνώση που αυτή παρέχει (βιωματική γνώση).

Η βιωματική εκπαίδευση έχει ως γενικό στόχο να μας επηρεάσει με τρεις τρόπους: (α) να μεταβάλλει τις γνωστικές δομές μας, (β) να διαμορφώσει τις στάσεις μας και (γ) να διευρύνει το μενού των συμπεριφορικών δεξιοτήτων μας¹⁵. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος *βιωματική μάθηση* αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το «*learning by doing*», που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου κ.ά. Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης ορίζονται ως η πρόκληση νέων βιωμάτων, η διερεύνηση της γνώσης μέσω του προσωπικού ενδιαφέροντος, η ολιστική μάθηση, η αντίληψη και διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, καθώς και η αυτογνωσία¹⁶.

2.3. Μοντέλα και Παιδαγωγική Προσέγγιση

Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς και τα επιμορφωτικά σεμινάρια επιμένουν στην εισαγωγή νέων επικοινωνιακών προσεγγίσεων και εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας που συμβαδίζουν με την επικρατούσα τεχνολογική εποχή που διανύουμε. Αναφερόμαστε στη βιωματική διδασκαλία, δηλαδή στιγμές της καθημερινής ζωής που εντάσσονται στη διδακτική διαδικασία. Η βιωματική διδασκαλία εμπεριέχει ένα πλέγμα από διδακτικές διαδικασίες που έχουν αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή προβλήματα, απορίες και ανάγκες του

12 Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008), *Βιωματική Μάθηση – Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Αθήνα: Τόπος, σ. 29.

13 Ματσαγγούρας, Η. (2012). (Επιμ.) Επιμορφωτικό Υλικό για 15 Βιωματικές Δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σ. 11

14 Παπαγεωργίου, Γ. (2010), *Βιωματική Μάθηση*, Ανοιχτό Σχολείο. Στο: www.anoixto-sxoleio.gr (προσπελάστηκε στις 4/10/2015).

15 Σταματόπουλος, Κ. (2006), *Βιωματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη – Με περιπετειώδεις Ομαδικές Δραστηριότητες*, Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 28.

16 Δελουδή, Μ. (2002), Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ.σ. 145-149.

παιδιού της καθημερινής ζωής, καθώς επίσης εμπειρίες και ανησυχίες που δημιουργούνται από τον κοινωνικό περίγυρο που το παιδί ζει και επηρεάζεται¹⁷.

Η μάθηση δεν είναι απλώς μνήμη, για την ακρίβεια είναι πολύ περισσότερα. Για να κατανοήσουν πραγματικά οι μαθητές και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν οποιαδήποτε γνώση, πρέπει να δουλέψουν για να λύσουν προβλήματα, να ανακαλύψουν μόνοι τους πράγματα, να επεξεργαστούν ιδέες. Αποστολή της εκπαίδευσης δεν είναι να «διοχετεύσει» πληροφορίες στο νου των μαθητών αλλά να τους ενεργοποιήσει γνωστικά για να κατακτήσουν σημαντικές και χρήσιμες έννοιες¹⁸. Μια από τις σημαντικότερες αρχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν απλώς να μεταδώσουν γνώση στους μαθητές. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις μάθησης που εμπίπτουν σε βιωματικό πλαίσιο είναι η ανακαλυπτική προσέγγιση διδασκαλίας, η επεξεργασία από «πάνω προς τα κάτω», η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης.

Η νοοκατασκευαστική προσέγγιση αντλεί σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Piaget και του Vygotsky, οι οποίοι ομοίως υποστήριζαν με έμφαση ότι η γνωστική αλλαγή συντελείται μόνο όταν κάποιες υπάρχουσες ιδέες διέρχονται από μια διαδικασία ανισορροπίας υπό το φως νέων πληροφοριών. Ο Piaget και ο Vygotsky τόνιζαν επίσης την κοινωνική φύση της μάθησης και πρότειναν και οι δύο τη χρήση ομάδων μάθησης ανομοιογενών ως προς τα επίπεδα ικανότητας, για την προαγωγή της εννοιολογικής αλλαγής¹⁹.

Κεντρική αρχή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) / Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) είναι οι μαθητές να ξεφύγουν από τις γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπου η γνώση παρέχεται σε οργανωμένη μορφή από τους ειδικούς και τα σχολικά εγχειρίδια και να υπεισέλθουν στην ουσία της περιβαλλοντικής κρίσης και των ζητημάτων αειφορίας²⁰. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται να είναι ο τρόπος σύνδεσης θεωρίας και πράξης²¹. Όλα τα θεωρητικά μοντέλα και οι προσεγγίσεις που ως θεωρία έχουν διατυπωθεί και επικροτηθεί από τον επιστημονικό κόσμο, πάντα βρίσκουν τη δυσκολία τους στην πράξη²².

17 Ρουσσάκη, Χ. (2010), *Από τη Δασκαλοκεντρική στην Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 19.

18 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*, (μτφρ.) Ε. Εκκεκάκη, (επιμ.) Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 315.

19 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*, (μτφρ.) Ε. Εκκεκάκη, (επιμ.) Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 317.

20 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 303 & 304/τ.Β, 13/3/2003). Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (προσπελάστηκε στις 30/3/2016) σ. 10.

21 Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης, σ. 135.

22 Γεωργόπουλος, Α. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο νέος πολιτισμός αναδύεται ...*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 755.

Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ποικίλες μεθοδολογικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διδακτική διαδικασία²³. Η Βιωματική Παιδαγωγική παραπέμπει κυρίως σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη δημιουργική δράση, τον πειραματισμό, την ικανότητα για συζήτηση, τον προβληματισμό, την καλλιέργεια της ελεύθερης δημιουργικής σκέψης και έκφρασης και γενικότερα τη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»²⁴. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία^{25, 26}, οι βασικές παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο ειδικότερο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την «Επίλυση προβλήματος», τη «Μέθοδο Project», τη «Μετακίνηση στο προς Μελέτη Πεδίο» και τα «Περιβαλλοντικά Μονοπάτια». Οι γενικές αυτές στρατηγικές συνδυάζονται συνήθως με ειδικότερες, που επιτρέπουν την επίτευξη επιμέρους στόχων. Οι ειδικότερες διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται (π.χ. Συζήτηση, Ερωτήσεις, Αποσαφήνιση αξιών, Μελέτη περίπτωσης, Επίδειξη, Πείραμα, Χαρτογράφηση εννοιών, Καταιγισμός ιδεών, Βιβλιογραφική έρευνα, Παιχνίδι ρόλων, Δίλημμα, Πρακτική άσκηση) δεν εξαντλούν το σχετικό πεδίο αλλά είναι ενδεικτικές και «απομακρύνουν τον εκπαιδευόμενο από την παθητικότητα του ακροατή και καλλιεργούν ικανότητες για αναζήτηση και έρευνα πληροφοριών, για συνεργατικότητα, συμμετοχικότητα, αντικειμενικότητα, συνέπεια, ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική ανάλυση, σύνθεση, αυτενέργεια, δράση»²⁷.

Τα συμπεράσματα από έρευνες που έχουν γίνει πάνω στη βιωματική – ενεργητική μάθηση δείχνουν εμφανώς ότι, προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εισάγουν κατά τη διδακτική πράξη εναλλακτικές στρατηγικές και τεχνικές, με στόχο τη διαμόρφωση ενός γνωστικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι δυνατότητες των περιβαλλόντων αυτών θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο της μάθησης, αλλά και στο περιβάλλον της, με στόχο τη διαχείριση της μαθησιακής εμπειρίας από το ίδιο το άτομο για την οικοδόμηση, την κατανόηση και την ερμηνεία του προς πραγμάτευση αντικειμένου. Εν κατακλείδι, το άτομο τίθεται στο επίκεντρο, ενεργοποιώντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως ανάγκες, κίνητρα, στάσεις κ.λπ., με τελικό στόχο τον αυτοπροσδιορισμό του σε θέματα μάθησης και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς.

23 Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 65-66.

24 Φέρμελη, Γ., Ρουσσουμουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκάιτλιχ, Μ. (2009), *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 17-18.

25 Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 65-125.

26 Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης, σ.σ. 137-202.

27 Γεωργόπουλος, Α. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο νέος πολιτισμός αναδύεται ...*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 755-766.

2.4. Βιωματικές Προσεγγίσεις και ΔΕΠΠΣ / ΑΠΣ

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πολυπολιτισμικότητας το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης και δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή²⁸.

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν στη χώρα μας κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε σημαντική προσπάθεια τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες²⁹. Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, υιοθετήθηκε και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή η εξέταση του θέματος από πολλές οπτικές / επιστημονικές πλευρές, καθώς και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Στη συγκρότηση του ΔΕΠΠΣ εκφράζονται και συμπράττουν το «διαθεματικό», το «ενιαίο» και το «διεπιστημονικό»³⁰.

Οι *Βιωματικές Δράσεις* και οι *Ερευνητικές Εργασίες* καθιερώνονται ως διακριτή ενότητα του Νέου Σχολικού Προγράμματος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και του Λυκείου, αντίστοιχα. Αποτελούν διδακτική έκφραση της ίδιας παιδαγωγικής φιλοσοφίας, προσαρμοσμένης στα δεδομένα της αντίστοιχης ηλικίας. Η διαφοροποίηση στην ονομασία υποδηλώνει αυτήν ακριβώς την προσαρμογή³¹.

Στα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα και την κυριαρχία των σχολικών εγχειριδίων του παραδοσιακού σχολείου, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τα ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα που βασίζονται στα ερωτήματα, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, τις πρωτογενείς πηγές και το εκπαιδευτικό υλικό που

28 Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007), Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Στο συνέδριο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά (Ιωάννινα 17-18 Μαΐου 2007).

29 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών – Αποτίμηση της επικρατούσας κατάστασης». Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf (προσπελάστηκε στις 5/4/2016).

30 Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008), *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σ. 51.

31 Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007), Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Στο συνέδριο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά (Ιωάννινα 17-18 Μαΐου 2007).

επιδέχεται επεξεργασία και διαχείριση. Στον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού του παραδοσιακού σχολείου, που οδηγούσε στην ετεροκατευθυνόμενη συμπεριφορά του μαθητή, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει το διαλογικό, διαμεσολαβητικό και υποβοηθητικό ρόλο που αποβλέπει στην αυτόνομη ανάπτυξη του μαθητή³².

2.5. Το Πολυεπιστημονικό Μοντέλο και η αξιοποίησή του στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Εδώ και μία 20ετία περίπου έχει ήδη αναφερθεί³³ ότι η σύνθετη φύση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων απαιτεί εκ των πραγμάτων πλουραλιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός και μόνο παραδοσιακού επιστημονικού κλάδου. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση τέτοιων πολυδιάστατων προσεγγίσεων, καθώς δεν είναι καθόλου απλή, έρχεται σε σύγκρουση με την οργάνωση της παραδοσιακής διδασκαλίας³⁴. Τα βασικά μοντέλα που έχουν τελικώς επικρατήσει να αξιοποιούνται στην προσπάθεια «υπέρβασης» αυτού του δομικού προβλήματος είναι το Πολυεπιστημονικό και το Διεπιστημονικό Μοντέλο. Εστιάζοντας στο πρώτο, που είναι γνωστό και ως μοντέλο εμβολιασμού, -σε αντιδιαστολή με το πιο διαδεδομένο «Διεπιστημονικό» που προκρίνει τη σύμπραξη περισσότερων του ενός επιστημονικών πεδίων για τη διερεύνηση ενός ζητήματος- προτείνεται η ενσωμάτωση και εξέταση επιμέρους θεμάτων, εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, εστιάζοντας όμως στην περιβαλλοντική τους διάσταση^{35, 36, 37, 38, 39}. Το μοντέλο αυτό αντιπαρέρχεται τη μονολιθική προσέγγιση της ΠΕ ως ξεχωριστό μάθημα ή ως μια ενότητα μέσα σε ένα μάθημα. Η εφαρμογή του μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς απαιτεί μεν περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, επιβαρύνει όμως ελάχιστα το ήδη φορτωμένο πρόγραμμα, καθώς δεν προσθέτει κάποιο νέο αντικείμενο, ενώ θεωρείται και κατάλληλο για όλες τις ηλικίες και κυρίως για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁴⁰.

32 Μатσαγγούρας, Η. (2012), *Επιμορφωτικό Υλικό για τις Βιωματικές Δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων* (Επιμ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

33 Φλογαίτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 211.

34 Φλογαίτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 212.

35 Lahiry, D., Sinha, S., Gill, J.S., Mallik, U. & Mishra, A.K. (1988), *Environmental Education: A process for pre-service teacher training curriculum development*. (Edited by Simpson P., Hungerford H. & Volk T.). UNESCO–UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series 26.

36 Peyton, B., Campa, H., Winterstein, S.R., Peyton, M.D. & Peyton, J.V. (1995), *Biological Diversity for Secondary Education*. Environmental Education Module, UNESCO–UNEP International Environmental Education Programme (IEEP).

37 Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης, σ.σ. 105-110.

38 Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 57-59.

39 Φλογαίτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 211-214.

40 Lahiry, D., Sinha, S., Gill, J.S., Mallik, U. & Mishra, A.K. (1988), *Environmental Education: A process*

2.6. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η αποτύπωση των βιωματικών μεθόδων που πραγματοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος με αντικείμενο το φυσικό περιβάλλον υπό το πρίσμα της αξιοποίησης των βασικών αρχών του Πολυεπιστημονικού μοντέλου σε Δημοτικά σχολεία. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας κινούνται σε δύο άξονες: (α) τη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γύρω από τις διδακτικές στρατηγικές βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο του παραπάνω μοντέλου και (β) τη διερεύνηση της συχνότητας εφαρμογής τους σε μαθήματα που αφορούν σε ζητήματα φυσικού περιβάλλοντος και τα οποία μπορούν να διδαχθούν με εναλλακτικούς τρόπους, καλύπτοντας τόσο τις θεωρίες που θέλουν τους μαθητές να σκέφτονται και να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, όσο και την αξιοποίηση των διαθέσιμων στρατηγικών από το πεδίο της ΠΕ.

2.7. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται η παρούσα εργασία να δώσει απαντήσεις είναι τα εξής:

- (α) Γνωρίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της βιωματικής εκπαίδευσης;
- (β) Είναι οικείοι με τις δυνατότητες αξιοποίησης της βιωματικής εκπαίδευσης σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών αντικειμένων;
- (γ) Αξιοποιούν στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης το Πολυεπιστημονικό μοντέλο εμβολιασμού στοιχείων φυσικού περιβάλλοντος σε αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος;
- (δ) Με τι συχνότητα κάνουν χρήση αυτού του μοντέλου στην καθημερινότητά τους;

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας θεωρούνται όλοι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Το δείγμα συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας⁴¹ και ανέρχεται στους 116 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία αστικών και ημι-αστικών περιοχών του Νομού.

for pre-service teacher training curriculum development. (Edited by Simpson P., Hungerford H. & Volk T.). UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series 26.

41 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 164-165.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, ως το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή δεδομένων, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου με στόχο την εμβριθέστερη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη βιωματική εκπαίδευση. Ειδικότερα για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης Likert⁴² η οποία συμβάλει στη διατύπωση του βαθμού συμφωνίας με μια σειρά από θετικές και αρνητικές προτάσεις / απόψεις που αφορούν στο αντικείμενο της στάσης. Το άθροισμα ή ο μέσος όρος των απαντήσεων αποτελεί το γενικότερο δείκτη της στάσης⁴³. Έτσι, στην έρευνα αυτή οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους, ή/και βαθμό σημαντικότητας ή να αξιολογήσουν κάθε μια από τις απαντήσεις ή δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Κατά τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο είδος, τον τύπο, τη συντακτική πλοκή, την άρθρωση των ερωτήσεων, την έκταση και την παρουσίασή του, καθώς αυτά τα σημεία έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας. Για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων αξιοποιήθηκαν επιμέρους εφαρμογές της περιγραφικής στατιστικής, ενώ έγινε χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS v. 20).

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο σύνολο των 116 εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία με 72,4%. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην Εικόνα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51,7%) αντιστοιχεί στις ηλικίες 46-55⁴ αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό στις ηλικίες άνω των 55 ετών είναι μικρότερο από τα υπόλοιπα (3%), ενώ ιδιαίτερα χαμηλό είναι και το ποσοστό στις ηλικίες των 21-25 ετών (7,8%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας τους αποτυπώνονται στην Εικόνα 2. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό (35%) έχει περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (8,6%) αφορά σε εκπαιδευτικούς με 6-10 χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους. Όσον αφορά στην τάξη που είχαν αναλάβει κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 πραγματοποίησης της έρευνας, με μεγαλύτερο ποσοστό καταμετρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν την Γ' τάξη του Δημοτικού (18,1%) και ακολουθούν με πολύ μικρή διαφορά η Στ' (17,2%), η Δ' (16,4%) και η Ε' τάξη (15,5%). Η πλειοψηφία του δείγματός μας δεν κατέχει κάποιο δεύτερο πτυχίο, σε ποσοστό που ανέρχεται στο 95,7%, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει η συχνότητα κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (12,1%).

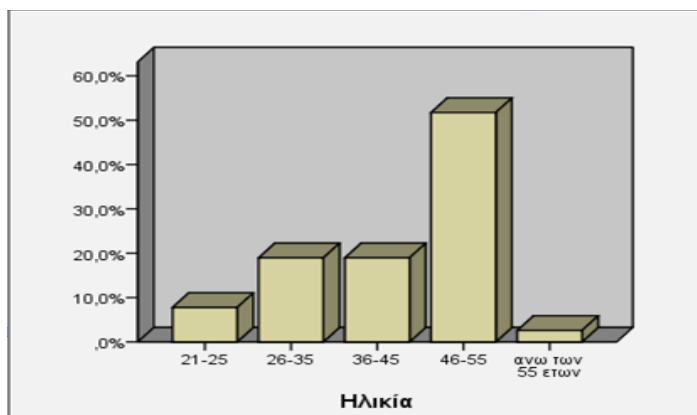
42 Κυριαζή, Ν. (1999), *Κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 70.

43 Κοκκινάκη, Φ. (2006), *Κοινωνική Ψυχολογία, Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 96.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (98,3%) δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, δηλαδή έχει λάβει νέες γνώσεις, εμπλουτισμένες και σύγχρονες προτάσεις για την διεξαγωγή της διδακτικής πράξης βασισμένη στα νέα μοντέλα διδασκαλίας. Στις προτιμήσεις των θεματικών αξόνων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς κυριαρχεί ο τομέας της Βιωματικής Εκπαίδευσης, με ποσοστό που αγγίζει το 38,8%· εν συνέχεια, ένα ενδιαφέρον ποσοστό της τάξης του 28,4% εμφανίζει ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και με μικρή διαφορά ακολουθεί η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (24,1%). Πολύ λίγο ενδιαφέρον, ωστόσο, φαίνεται να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους σχετικά με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, με το ποσοστό να αγγίζει μόλις το 6,9%. Ως εκ τούτου, αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εμφανίζουν να έχουν ένα αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον να γνωρίσουν περισσότερα για την Βιωματική Μάθηση και να επιμορφωθούν πάνω στον τομέα αυτόν.

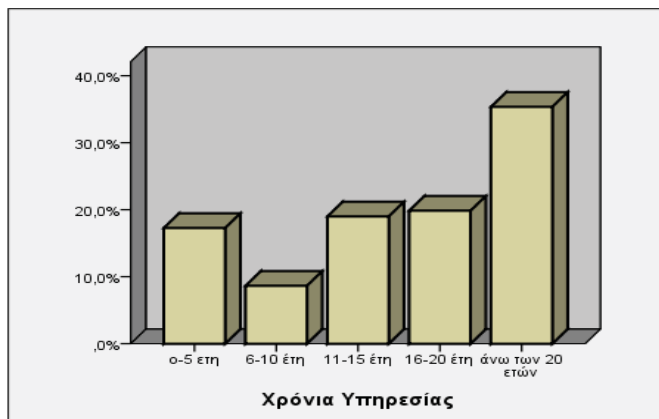
Βιωματικές δράσεις υπάρχουν στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα από το 1990, όμως τα αποτελέσματά μας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν τόσο ως προς την μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενο της βιωματικής, έτσι ώστε αυτή να εφαρμόζεται περισσότερο στα σχολεία. Αν συνυπολογίσουμε και το φτωχό συγγραφικό έργο μέχρι και το 1990-1995 και το αντιπαραθέσουμε με τη «βροχή» των δημοσιευμάτων που είδαν το φως κατά τα τελευταία χρόνια από πολλούς προικισμένους ερευνητές, μπορούμε να συλλάβουμε τη διαφορά ανάμεσα σε εκείνη την περίοδο και τη σημερινή⁴⁴.

Εικόνα 1: Η ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος



44 Γεωργόπουλος, Α. (2014), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Ζητήματα Ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 216-217.

Εικόνα 2: Τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος



Το μεγαλύτερο πρόβλημα που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται να είναι ο τρόπος σύνδεσης θεωρίας και πράξης⁴⁵. Όλα τα θεωρητικά μοντέλα και οι προσεγγίσεις που ως θεωρία έχουν διατυπωθεί και επικροτηθεί από τον επιστημονικό κόσμο, πάντα βρίσκουν τη δυσκολία τους στην πράξη⁴⁶. Το ουσιώδες αυτό πρόβλημα που ταλαιπωρεί τον εκπαιδευτικό κόσμο αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στη συχνότητα χρήσης σχετικών δραστηριοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ακόμη πιο ενεργό ρόλο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέσες τιμές (μ.τ.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) στην ερώτηση «Πόσο συχνά οι παρακάτω λόγοι σας ωθούν να χρησιμοποιήσετε αυτές τις δραστηριότητες για την κινητοποίηση και τον ενεργό ρόλο των μαθητών σας;»

	μ.τ.	τ.α.
Ενεργοποίηση της συμμετοχικότητας του μαθητή κατά την προσφορά του νέου διδακτικού υλικού	3,28	0,705
Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	3,10	0,741
Ενίσχυση μνημονικών στρατηγικών και δεξιοτήτων των μαθητών	3,00	0,698
Εκσυγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας	2,90	0,848
Δημιουργία ολιστικής και πολύπλευρης μάθησης	2,80	0,754

Αναζητώντας τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν επιμέρους βιωματικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της

45 Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης σ. 135.

46 Γεωργόπουλος, Α. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο νέος πολιτισμός αναδύεται ...* Αθήνα: Gutenberg σ. 755.

έρευνας χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη *συζήτηση* και τις *ερωτήσεις* κατά τη διάρκεια των σχετικών με το φυσικό κόσμο μαθημάτων, ενώ αποτελεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι αξιοποιείται πολύ και μία σχετικά δύσκολη τεχνική, όπως είναι η *αποσαφήνιση αξιών*, η οποία στο πεδίο της ΠΕ κατέχει ιδιαίτερη θέση. Δυστυχώς όμως, τελευταίες εμφανίζονται να κατατάσσονται μάλλον εύκολες στη χρήση τους τεχνικές, όπως η *χαρτογράφηση εννοιών*, η *βιβλιογραφική έρευνα*, η *επικοινωνία με ειδικούς* και η *εξαιρετικά σημαντική μελέτη πεδίου*, κάτι που πιθανώς να φανερώνει την πλημμελή τους γνώση για τη σημαντικότητα τέτοιων στρατηγικών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μέσες τιμές (μ.τ.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) στην ερώτηση «Πόσο συχνά αξιοποιείτε, κατά την διδασκαλία σας, τις παρακάτω βιοματικές στρατηγικές διδασκαλίας;»

	μ.τ.	τ.α.
Συζήτηση	3,6	0,570
Αποσαφήνιση αξιών	3,6	0,809
Ερωτήσεις	3,5	0,610
Επίλυση προβλήματος	3,1	0,797
Ομάδες εργασίας	3,0	0,906
Πρακτική άσκηση	2,9	0,864
Καταιγισμός ιδεών	2,8	0,917
Δραματοποίηση	2,8	0,869
Παιχνίδια ρόλων	2,7	0,732
Επίδειξη – Πείραμα	2,5	0,946
Μελέτη περίπτωσης	2,4	0,716
Δίλημμα	2,3	0,847
Χαρτογράφηση εννοιών	2,3	0,954
Βιβλιογραφική έρευνα	2,0	0,762
Ομιλίες από ειδικούς	1,8	0,617
Μελέτη στο πεδίο	1,8	0,651

Οι διδακτικές τεχνικές, όταν μάλιστα χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται πιο κριτικά, να γράφουν, να συζητούν, να σχολιάζουν και να ασκούνται ατομικά ή ομαδικά. Κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τις συνθήκες, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να κινητοποιείται / διατηρείται το μαθησιακό ενδιαφέρον⁴⁷. Από τον Πίνακα 4 διαφαίνεται ότι η βιοματική παιδαγωγική βρίσκεται πολύ κοντά -κατά την κρίση των εκπαιδευτικών- με τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των

47 Μπέλλου, Ι. (2011), *Διδακτικές Τεχνικές*, Επιμορφωτικό Υλικό εκπαιδευτών – επιμορφωτών πληροφορικής. Στο: <http://edu19-20.cti.gr> (προσπελάστηκε στις 17/3/2016), σ. 2.

μαθητών, τη δημιουργική δράση, τον πειραματισμό, την ικανότητα για συζήτηση, τον προβληματισμό, την καλλιέργεια της ελεύθερης δημιουργικής σκέψης και έκφρασης και γενικότερα τη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»⁴⁸, δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές στο χώρο της ΠΕ. Είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικό ένα τέτοιο αποτέλεσμα, καθώς η βιωματική είναι μια μορφή διδασκαλίας που απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία, το χρόνο και το δυναμικό της τάξης εξοικειωμένο με τέτοιες τεχνικές μάθησης για να μπορούμε να μιλούμε με σχετική ασφάλεια για αποτελεσματικότερη μάθηση.

Πίνακας 4: Μέσες τιμές (μ.τ.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) στην ερώτηση «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας;»

	μ.τ.	τ.α.
Ομαδοσυνεργατική (οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σκόπιμα σε ομάδες σχολικής εργασίας)	3,1	0,812
Βιωματική (εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική πράξη για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων που αντλούνται από προσωπικές του εμπειρίες)	2,9	0,807
Φθίνουσα υποστήριξη μάθησης (ο εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής, καθοδηγεί τη διδασκαλία έτσι ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν και να εσωτερικεύσουν τις δεξιότητες, σύμφωνα με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξής τους)	2,6	0,869
Ανακαλυπτική (οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα, ασχολούμενοι ενεργητικά με έννοιες και αρχές, διεξάγουν πειράματα και ανακαλύπτουν μόνοι τους τις απαιτούμενες έννοιες)	2,4	0,890
Αυτορρυθμιζόμενη (οι μαθητές είναι αυτοί που γνωρίζουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, καθώς και πώς και πότε να τις χρησιμοποιούν, πότε να διαβάσουν, τι είναι επιφανειακό και τι σημαντικό)	1,6	0,711
Επεξεργασία «από πάνω προς τα κάτω» (οι μαθητές ξεκινούν με σύνθετα προβλήματα προς επίλυση και στη συνέχεια συνάγουν ή ανακαλύπτουν -με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού- τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται)	1,6	0,916

Η ενίσχυση της αυτενέργειας, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και η αυτονομία του μαθητή, προκρίνονται μέσα από τη συστηματική αξιοποίηση τέτοιων εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (Πίνακας 5).

48 Φέρμελη, Γ., Ρουσσουμουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκάιτλιχ, Μαρτίνος (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 17-18.

Πίνακας 5: Μέσες τιμές (μ.τ.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) στην ερώτηση «Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η πραγματοποίηση βιωματικής μάθησης συντελεί στις παρακάτω τοποθετήσεις;»

	μ.τ.	τ.α.
Ενίσχυση αυτενέργειας	2.70	0.437
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών	2.60	0.485
Ανάπτυξη αυτονομίας του μαθητή	2.60	0.492
Ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας	2.60	0.526
Ανάληψη ευθυνών / δέσμευση	2.40	0.569
Δεξιότητες αυτορρύθμισης	2.40	0.569
Μεταγνωστικές ικανότητες	2.40	0.597

Ωστόσο, κοντά σε αυτά τα οφέλη, κατά την άποψή τους, συνεχίζουν να παίζουν σημαντικό ρόλο κάποια στοιχεία τα οποία θα έπρεπε να έχουν επιλυθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Παρά τη νέα φιλοσοφία που θέλησε να περάσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το ΔΕΠΠΣ και που σε έναν βαθμό το έχει καταφέρει (π.χ. προβλέπεται το 10% του σχολικού χρόνου σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, παρέχονται σε κάποιον βαθμό περιθώρια αυτονομίας αφήνοντας το πλαίσιο των μαθημάτων ανοιχτό να κινούνται στον οριζόντιο και κάθετο άξονα διασύνδεσης της γνώσης), συνεχίζουν να υφίστανται ζητήματα που δυσκολεύουν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως π.χ. ζητήματα διαχείρισης χρόνου (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Μέσες τιμές (μ.τ.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) στην ερώτηση «Ποια προβλήματα συναντά πιο συχνά ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση μιας βιωματικής δραστηριότητας κατά την διδακτική πράξη;»

	μ.τ.	τ.α.
Η διαχείριση χρόνου	4,50	1,465
Η δυσκολία στη διαχείριση διαφορετικών ρυθμών (προσωπικού στυλ) μάθησης	4,10	1,679
Η έλλειψη επιμόρφωσης στα παιδαγωγικά	3,60	1,610
Η έλλειψη επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα	3,00	1,670
Τα νέα βιβλία	2,80	1,595
Την διδακτική μεθοδολογία	2,70	1,510

Εύκολα καταλαβαίνουμε τη βαθύτερη σχέση της βιωματικής εκπαίδευσης και του χρονικού παράγοντα, αν σκεφτούμε τις επιταγές για βιωματικότητα αλλά και τη συνεπαγόμενη ισχυρή προαπαιτούμενη ανάγκη για μεγάλες ενότητες χρόνου,

οι οποίες επιτρέπουν την έκφραση του προσωπικού ενδιαφέροντος των παιδιών⁴⁹. Από τις θέσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ούτε πραγματική «ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» αν δεν αλλάξει ο αποστεωμένος τρόπος χρήσης του σχολικού χρόνου που επικρατεί σήμερα⁵⁰. Δυστυχώς όμως κάποιες πρόσφατες αποφάσεις⁵¹ δείχνουν να μην αφουγκράζονται τα οφθαλμοφανή, καθώς φαίνεται να τροποποιούν αυτό για το οποίο όλη η εκπαιδευτική κοινότητα πάσχιζε επί πολλές δεκαετίες να επιτύχει, να αυξήσει δηλαδή τις δυνατότητες εντός σχολικού ωραρίου του διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου για διάφορες δραστηριότητες, όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης· η μείωση, δηλαδή, των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και η πλήρης κατάργησή της στις δύο τελευταίες απομακρύνουν τους εκπαιδευτικούς -και ως εκ τούτου και τους μαθητές τους- από κάθε προσπάθεια συμπερίληψης τέτοιων βιωματικών προσεγγίσεων.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται, επίσης, πεπεισμένοι πως η βιωματική εκπαίδευση, πέρα από την αξιοποίησή της σε διάφορους τύπους σχολικών δραστηριοτήτων, μπορεί να εφαρμοσθεί και εντός συγκεκριμένου πλαισίου των μαθημάτων. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να υπάρξουν σε όλα τα μαθήματα εφαρμόζοντας σε κάθε περίπτωση διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας. Ένα μάθημα μπορεί να γίνει βιωματικό με πολλούς τρόπους και πολλές τεχνικές. Η απόκτηση της γνώσης μπορεί να υποστηριχτεί μέσω της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που δημιουργεί κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση που προτείνει το ΔΕΠΠΣ βασίζει τη μάθηση στις άμεσες και διαμεσολαβημένες βιωματικές εμπειρίες των μαθητών μέσα από δράσεις (α) οικειοποίησης, (β) συστηματικής παρατήρησης, (γ) κριτικής ανάλυσης για ανάδειξη σχέσεων, (δ) κοινωνικής κριτικής, (ε) λήψης αποφάσεων, (στ) επίλυσης προβλημάτων⁵².

Ένας λόγος παραπάνω λοιπόν για τη Βιωματική Εκπαίδευση να συμπεριλαμβάνεται στην Περιβαλλοντική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθώς εντός αυτού του πεδίου η ίδια -η Βιωματική προσέγγιση- αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ για μια επιτυχημένη εκπαίδευση σε ζητήματα που άπτονται του φυσικού περιβάλλοντος. Και το Πολυεπιστημονικό, αποτελεί ακριβώς εκείνο το μοντέλο που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να αξιοποιεί ακατάπαυστα μέσα στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (πόσο μάλλον

49 Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 248.

50 Γεωργόπουλος, Α. (2014), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Ζητήματα Ταυτότητας*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 91.

51 Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων (2016), *Οδηγίες για το νέο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Στο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/odigies_2.pdf (προσπελάστηκε στις 23/11/2016).

52 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών – Αποτίμηση της επικρατούσας κατάστασης» ανάρτηση στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

όταν συνεχώς μειώνονται αντί να αυξάνονται οι ζώνες ελεύθερης έκφρασης των μαθητών μας), προκειμένου να εμβολιάζει, όσο πιο επιτυχημένα μπορεί, ζητήματα του φυσικού κόσμου με την απαραίτητη αξιοποίηση των βέλτιστων, κάθε φορά, βιωματικών τεχνικών προσέγγισης.

5. Συμπεράσματα

Κωδικοποιώντας τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα τα οποία και θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο κυρίως και από τους σχεδιαστές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και τις επερχόμενες συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, με σημαντική εμπειρία στο χώρο καθώς έχει περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας, μολονότι εμφανίζεται να έχει παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια για τη βιωματική εκπαίδευση, δείχνει να ζητά μετ' επιτάσεως περαιτέρω και συστηματικότερες επιμορφώσεις σε μεθοδολογικά ζητήματα· αυτό εξάλλου επιβεβαιώνεται και από την ελλιπή αξιοποίηση των όχι ιδιαίτερα δύσκολων αλλά εξαιρετικά σημαντικών τεχνικών βιωματικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη βιωματική εκπαίδευση ως τεχνική, κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που επιθυμούν να ασχοληθούν με ζητήματα του φυσικού περιβάλλοντος, συνδυάζοντάς τη κυρίως με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, καθώς διακρίνουν την ενεργοποίηση της συμμετοχικότητας των μαθητών τους στη διδακτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι συντελεί στην ενίσχυση της αυτενέργειας και αυτονομίας τους, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και της ίδιας της προσωπικότητάς τους. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η χρήση παρόμοιων στρατηγικών απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές τους, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίφαση με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, του περιορισμένου χρόνου σε συνδυασμό και με τα «ανελαστικά» Αναλυτικά Προγράμματα και τα ζητήματα κάλυψης της προβλεπόμενης ύλης. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν πως η αξία της βιωματικής εκπαίδευσης μπορεί να εξαπλωθεί και πέρα από την αξιοποίησή της στα διάφορα σχολικά προγράμματα δραστηριοτήτων, όπως π.χ. της Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στα επιμέρους δηλαδή αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων με μία προσεκτικά προετοιμασμένη και σωστά εφαρμοσμένη ένταξη στην διδακτική καθημερινότητα του τόσο σημαντικού αλλά ταυτοχρόνως αρκετά παραμελημένου Πολυεπιστημονικού μοντέλου· και το φυσικό περιβάλλον αποτελεί ακριβώς ένα τέτοιο πεδίο επιτυχούς εφαρμογής του μοντέλου αυτού διαχρονικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βασιλείου, Α. & Πολύζου, Ε. (2006), *Μορφές Διδακτικής Προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλία*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Βερτσέτης, Α. (2003), *Διδακτική. Τόμος Α. Γενική Διδακτική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007), *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις*. Στο συνέδριο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά (Ιωάννινα 17-18 Μαΐου 2007).
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο νέος πολιτισμός αναδύεται ...*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Ζητήματα Ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκάνας, Α. & Παναγιωτίδου, Β. (2005), 1ο Συνέδριο ΣΠΠΕ, Βιωματική –Επικοινωνιακή Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική αγωγή με την ευκαιρία δημιουργίας του Περιβαλλοντικού μονοπατιού Μελιβοριάς – Σωτηρίτσας. σελ.1-1000, Κόρινθος
- Δελουδή, Μ. (2002), Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006), *Κοινωνική Ψυχολογία, Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυριαζή, Ν. (1999), *Κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012), *Επιμορφωτικό Υλικό για τις Βιωματικές Δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων* (Επιμ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μόγιας, Α. (2012), *Η Πολυεπιστημονική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια ξεχασμένη πρακτική στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το παράδειγμα της «Βιοποικιλότητας»*. Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη 30 Νοεμβρίου – 2 Δεκεμβρίου 2012).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.)*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 303 & 304/τ.Β,13/3/2003).

- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008), *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981), *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκης.
- Ρουσάκη, Χ. (2010), *Από τη Δασκαλοκεντρική στην Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σταματόπουλος, Κ. (2006), *Βιοματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη – Με περιπετειώδεις Ομαδικές Δραστηριότητες*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιοματική Μάθηση – Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Αθήνα: Τόπος.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσουμουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκάιτλιχ, Μ. (2009), *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Φλογαίτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Lahiry, D., Sinha, S., Gill, J.S., Mallik, U. & Mishra, A.K. (1988), *Environmental Education: A process for pre-service teacher training curriculum development*. (Edited by Simpson P., Hungerford H. & Volk T.). UNESCO–UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series 26.
- Lingelbach, J. & Purcell, L. (2000), *Hands-on nature. Information and activities for exploring the environment with children* (edits), Woodstock: University Press of New England.
- Peyton, B., Campa, H., Winterstein, S.R., Peyton, M.D. & Peyton, J.V. (1995), *Biological Diversity for Secondary Education*. Environmental Education Module, UNESCO–UNEP International Environmental Education Programme (IEEP).
- Sobel, D. (2008), *Childhood and nature design principles for educators*, Portland-Maine: Stenhouse Publishers.

Μεταφράσεις

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.) Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*, (μτφρ.) Ε. Εκκεκάκη, (επιμ.) Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιστοσελίδες

- Μπέλλου, Ι. (2011), *Διδακτικές Τεχνικές*, Επιμορφωτικό Υλικό εκπαιδευτών–επιμορφωτών πληροφορικής. Στο: <http://edu19-20.cti.gr> (προσπελάστηκε στις 17/3/2016).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών – Αποτίμηση της επικρατούσας κατάστασης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf (30/3/2016).
- Παπαγεωργίου, Γ. (2010), *Βιωματική Μάθηση*, Ανοιχτό Σχολείο. Στο: www.apoixto-sxoleio.gr (προσπελάστηκε στις 4/10/2015).
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων (2016), *Οδηγίες για το νέο πλαίσιο της Ενέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Στο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/odigies_2.pdf (προσπελάστηκε στις 23/11/2016).
- Project Adventure, Στο: www.pa.org (προσπελάστηκε στις 10/9/2015).
- Association for Experiential Education. Στο: www.aee.org (προσπελάστηκε στις 10/9/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Τσολακίδου Χρυσούλα** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και κάτοχος του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στοιχεία επικοινωνίας: xristina.1008@hotmail.com

Ο κ. **Μόγιας Αθανάσιος** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και η συγγραφική του δραστηριότητα κινούνται γενικότερα στο χώρο της Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και ειδικότερα στο Γραμματισμό σε ζητήματα Επιστημών της Θάλασσας με εστίαση στους μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στοιχεία επικοινωνίας: amogias@eled.duth.gr

Υποσημειώσεις του πίνακα 1 (σ. 29)

- 1 Project Adventure: www.pa.org
- 2 Association for Experiential Education: www.aee.org