

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Νούση Ιωάννα Α.Μ. 142

Επιβλέπων Καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Αγωγής Υγείας

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Κούτρας Βασίλειος
2. Ζάραγκας Χαρίλαος, Καθηγητής Κινητικής Αγωγής και Μάθησης
3. Σαρρής Δημήτριος, Καθηγητής Ειδικής Αγωγής- Αναπτυξιακές Διαταραχές

ΜΑΙΟΣ 2022, ΙΩΑΝΝΙΝΑ

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας – ερευνήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας –έρευνας με τίτλο :

« Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων» ,

η οποία συντάχθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και παραδόθηκε το μήνα Μάιο του 2022. Η αναφερόμενη διπλωματική εργασία δεν αποτελεί αντιγραφή ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτα πρόσωπα. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται με ακρίβεια στη βιβλιογραφία και στο κείμενο ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια ,εάν υπήρξε ,αναγνωρίζεται ρητά.

ΙΩΑΝΝΑ ΝΟΥΣΗ

ΑΜ: 142

Ημερομηνία :

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: «Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση».

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου σε όλη αυτήν την διαδρομή και έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην πραγματοποίησή της.

Πρωτίστως θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, καθηγητή Βασίλειο Κούτρα για την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Χωρίς τη δική του συμβουλευτική και επιστημονική καθοδήγηση, η εργασία δεν θα είχε λάβει την τελική της μορφή.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, που δέχτηκαν να αξιολογήσουν τη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Οφείλω φυσικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου στην πολυαγαπημένη μου οικογένεια, Μιχάλη, Ελένη, Κατερίνα και Αλέξη, για όλη την αγάπη, τη δύναμη και την υποστήριξη που μου προσφέρουν σε ό,τι και αν κάνω στην ζωή μου.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να ξεχάσω τους στενότερους φίλους μου, το σύντροφό μου και τις συναδέλφους μου από το 15^ο Νηπιαγωγείο Νίκαιας, για την ενθάρρυνση, τις συμβουλές αλλά και την έμπνευση που μου προσέφεραν μέσα από τις συζητήσεις μας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα, με τρόπο συλλογής των δεδομένων τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα περιελάμβανε 7 νηπιαγωγούς που υλοποιούν θεματικές ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε διάφορες πόλεις της χώρας.

Όσο αφορά τη δομή της εργασίας, περιλαμβάνει 8 κεφάλαια διαχωρισμένα σε δύο κυρίως μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στα πρώτα κεφάλαια γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών, των μορφών αλλά και των γενικών αρχών της Βιωματικής Μάθησης. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αποτυπώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, περιγράφεται η μεθοδολογία, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, το δείγμα αλλά και οι ηθικές εκτιμήσεις. Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο συντελείται η ανάλυσή τους.

Κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη συμβολή της Βιωματικής Μάθησης τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στους/στις μαθητές/τριες. Επιπλέον, φαίνεται ότι όλες οι συμμετέχουσες της έρευνας υλοποιούν θεματικές ενότητες από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως ορίζει και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τέλος, και οι 7 συμμετέχουσες τόνισαν την άμεση σχέση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: Βιωματική Μάθηση, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, νηπιαγωγείο

Abstract

The purpose of this study is to explore the views of kindergarten teachers in relation to the application of Experiential Learning in Skills Workshops. The methodology was a qualitative research, in a way of collecting data from semi- structured interviews. The sample includes 7 kindergarten teachers who implement thematic units of the Skills Workshops in various cities of Greece.

Regarding the structure of the study, it includes 8 chapters divided into two main parts, the theoretical and the research. The first chapters provide a bibliographic overview of the theories, forms and general principles of Experiential Learning. The fourth chapter describes the role of the educator, while the fifth chapter presents the Skills Workshops. In the second part, the way of data collection, the sample and the ethical assessments are described. In eighth chapter, the results of the research are presented and in the last one, their analysis takes place.

Some of the results of the research highlighted the contribution of Experiential Learning to both the educational process and the students. In addition, it seems that all participants implement thematic units from the Skills Workshops as defined by the Ministry of Education and Religions. Finally, all 7 participants emphasized the direct relationship of Experiential Learning with Skills Workshops.

Keywords: Experiential Learning, Skills Workshops, kindergarten

Περιεχόμενα

Δήλωση περί μη λογοκλοπής.....	2
--------------------------------	---

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Συντομογραφίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	12
1. Θεωρίες της Βιωματικής Μάθησης	12
2. Μορφές βιωματικής μάθησης.....	18
2.1 Το παιχνίδι.....	18
2.2 Το παιχνίδι ρόλων.....	20
2.3 Προσομοίωση.....	21
2.4 Η δραματοποίηση.....	21
2.5 Το θεατρικό παιχνίδι.....	22
2.6 Η Μουσειοπαιδαγωγική.....	23
2.7 Ο Καταιγισμός ιδεών.....	24
2.8 Το σχέδιο εργασίας (μέθοδος project).....	25
3. Γενικές αρχές σχεδιασμού βιωματικών δραστηριοτήτων.....	25
3.1 Η αρχή της Βιωματικής Μάθησης.....	26
3.2 Προϋποθέσεις σχεδιασμού της βιωματικής μάθησης.....	26
3.3 Η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης.....	28
3.4 Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	29
3.5 Η αρχή της συνεργασίας.....	30
3.6 Ο χώρος.....	30
3.7 Ο χρόνος.....	32
4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	32
5. Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....	35
5.1 Το Εκπαιδευτικό Υλικό.....	36
5.2 Κατανομή των Προγραμμάτων.....	38
5.3 Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας.....	38
5.4 Αξιολόγηση Μαθητών/τριών.....	38
ΜΕΡΟΣ Β΄.....	39
6. Μεθοδολογία.....	39
6.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	40

6.2 Ημιοδομημένη Συνέντευξη	40
6.3 Η Δια ζώσης συνέντευξη/ Face to Face Interview (FtF)	42
6.4 Το δείγμα.....	43
6.5 Το Προφίλ των Συμμετεχόντων	44
6.6 Ανάλυση Δεδομένων	45
6.7 Ηθικές Εκτιμήσεις	47
6.7.2 Εξαπάτηση	48
6.7.3 Εμπιστευτικότητα.....	48
6.7.4 Πρόκληση πόνου των Συμμετεχόντων	48
7. Αποτελέσματα.....	49
7.1 Η Συμβολή της Βιοματικής Μάθησης	49
7.1.1 Ορισμός της Βιοματικής Μάθησης	49
7.1.2 Μορφές της Βιοματικής Μάθησης	50
7.1.3 Η Συμβολή της εφαρμογής Βιοματικής Μάθησης στη διδακτική πράξη.....	51
7.1.4 Τα οφέλη της Βιοματικής Μάθησης στους μαθητές/τριες	52
7.1.5 Ανασταλτικοί παράγοντες για την διεξαγωγή βιοματικών δραστηριοτήτων	53
7.1.6 Η στάση των γονέων απέναντι στην υλοποίηση βιοματικών δραστηριοτήτων	53
7.2 Η Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τα αποτελέσματά της.....	54
7.2.1. Η άποψη των νηπιαγωγών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.....	55
7.2.2. Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τυχόν αλλαγές.....	56
7.2.3. Συνέπειες από την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων	57
7.2.4 Προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη μετέπειτα ζωή τους	58
7.3 Η Σύνδεση της Βιοματικής Μάθησης με τα εργαστήρια δεξιοτήτων	59
7.3.1 Σύνδεση της Βιοματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων	59
7.3.2 Μορφές της Βιοματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....	60
7.4 Ο ρόλος της εμπειρίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου στην εφαρμογή της Βιοματικής Μάθησης στα Εργαστήρια δεξιοτήτων.....	61
7.4.1 Κριτήρια επιλογής θεματικής ενότητας από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων/ Υλικό που χρησιμοποιείται.....	62
7.4.2 Προτεινόμενες αλλαγές στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων/ Σύνδεση με Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	63
7.4.3 Τρόπος δράσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....	64

7.4.4 Ανάγκη για επιμόρφωση ως προς την Βιωματική Μάθηση και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων	65
7.5 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δραστηριοτήτων.	65
7.5.1 Απόψεις για το εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	66
7.5.2 Προπαιτούμενες γνώσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων	67
7.5.3 Προαγωγή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων από το ΙΕΠ ..	68
7.5.4 Ενασχόληση με παρόμοια προγράμματα	69
8. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	70
8.1 Περαιτέρω Ερευνητικές Προτάσεις.....	74
Βιβλιογραφικές Αναφορές	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84
1. Οδηγός Συνέντευξης.....	84
2. Έντυπο Συγκατάθεσης	87

Συντομογραφίες

ΙΕΠ= Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Β. Μ. = Βιωματική Μάθηση

Ε. Δ. = Εργαστήρια Δεξιοτήτων

ΑΕΙ= Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Εισαγωγή

Μία από τις κεντρικές έννοιες της παρούσας εργασίας αποτελεί η βιωματική μάθηση ή όπως αλλιώς ονομάζεται η «μάθηση μέσω της πράξης», η οποία μπορεί να επιφέρει εποικοδομητικά αποτελέσματα. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, υπάρχει θετική εξέλιξη στο πως μαθαίνει ο μαθητής (Smart & Csapo 2007).

Επιπρόσθετα, ο Dewey (1927) υποστήριξε πως «Μόνο ότι δέχτηκες με την ψυχή σου, μόνο αυτό μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου». Λόγω αυτού

τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν προσεγγίσει την βιωματική μάθηση ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο, χρήσιμο σε πολλούς τομείς, όπως κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή τεχνολογικούς (George, Lim, Lucas & Meadows, 2015) .

Άμεση συσχέτιση με τις παραπάνω θέσεις κατέχουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εισάγει με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων μάθησης, καινοτόμες θεματικές ενότητες ανά σχολική βαθμίδα και τάξη με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ζωή, την τεχνολογία και την επιστήμη (2021). Άλλωστε, για να διασφαλιστεί η εξέλιξη και η επιτυχία των μαθητών/τριών, απαιτείται ένα καινούριο είδος διδασκαλίας που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, συνδέοντας τις εμπειρίες τους με τους στόχους του προγράμματος (Christensen, Horn & Johnson, 2011) .

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν αλλά και να ερμηνευθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα, με τρόπο συλλογής των δεδομένων τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πραγματοποιήθηκαν 7 συνεντεύξεις νηπιαγωγών που υλοποιούν θεματικές ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε διάφορες πόλεις της χώρας.

Η πιλοτική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε τη χρονιά 2020-2021, ενώ από τη φετινή σχολική χρονιά 2021- 2022 εντάχθηκε υποχρεωτικά στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Συνεπώς, η βιβλιογραφία ήταν πολύ περιορισμένη με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να προκύψουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με τη μέθοδο της Βιωματικής Μάθησης:

1. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για τη συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στη διδακτική πράξη;
2. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή;
3. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για τη σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;
4. Κατά πόσο επηρεάζει η εμπειρία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των νηπιαγωγών, την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;

5. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και καθοδήγησης τους, ως προς την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;

Όσο αφορά τη δομή της εργασίας, στο πρώτο μέρος, θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση των πιο σημαντικών εννοιών που συνιστούν τον κορμό της εργασίας, όπως η Βιωματική Μάθηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Τέλος, στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων από 7 νηπιαγωγούς που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Θεωρίες της Βιωματικής Μάθησης

Η Βιωματική Μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία μάθησης μέσα από την εμπειρία και είναι πολύ πιο αποτελεσματική από τις συμβατικές διαδικασίες και μεθόδους μάθησης όπως οι διαλέξεις ή η ανάγνωση. Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης επικεντρώνεται στη δημιουργία εμπειριών που διευκολύνουν τη μάθηση η οποία είναι αυτοδιοικούμενη, δηλαδή χωρίς καμία

ρητή εξωτερική παρέμβαση, η οποία διαφορετικά θα έλεγχε και θα καθοδηγούσε τη διαδικασία απόκτησης γνώσης. Η ταχύτητα με την οποία συμβαίνει η μάθηση σε βιωματικό πλαίσιο είναι πολύ υψηλότερη από οποιαδήποτε συμβατική διαδικασία μάθησης, και με τη διοχέτευση της μάθησης μέσω παιχνιδιών, η ενασχόληση με το αντικείμενο είναι υψηλότερη, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερο βαθμό διατήρησης της γνώσης επίσης (Shiralkar, 2016).

Η βιωματική μάθηση είναι ένας όρος που έχει πολλές ιδεολογίες και έννοιες και γι' αυτό είναι προβληματικός, ιδιαίτερα όταν επιχειρείται ο καθορισμός ορίων. Η προσπάθεια εύρεσης μιας γενικής ιδέας ή μοντέλου είναι επίσης γεμάτη προβλήματα, κυρίως επειδή τα μοντέλα είναι πάντα προβληματικά επειδή μπορούν να θεωρηθούν είτε πολύ απλά στην αναπαράστασή τους είτε πολύ περίπλοκα για να δεσμευτούν στην πρακτική ή στη μνήμη.

Ο κινεζικός αφορισμός και τα κυκλικά μοντέλα όπως αυτό του Kolb (1984) είναι σχετικά απλές και αξιωματικές κατευθυντήριες αρχές, χρήσιμες στο σχεδιασμό εμπειριών για μάθηση. Ο κινεζικός αφορισμός γίνεται καλύτερα κατανοητός, όταν η αρχή της μάθησης μέσω πράξης ερμηνεύεται ως μια φιλοσοφία ολόκληρου του ατόμου, όπου η ευρεία έννοια του «κάνω» ως βίωση κάτι είναι μια πλούσια και περίπλοκη εμπάπτιση, που περιλαμβάνει τον εσωτερικό και τον εξωτερικό μας κόσμο με έναν συνδεδεμένο τρόπο. . Μια φιλοσοφία για ολόκληρο το άτομο περιλαμβάνει τη σκέψη που προέρχεται από διαφορετικούς κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της βιολογίας, της νευροφυσιολογίας, της ψυχολογίας και των κοινωνικών και περιβαλλοντικών επιστημών (Beard, 2010).

Το σύγχρονο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ εμπειρίας και μάθησης αντιστοιχεί στην εισαγωγή της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στην εποχή της βιομηχανικής δημοκρατίας. Ο Dewey πέρασε την καριέρα του αναπτύσσοντας την «εμπειρία» ως μια φιλοσοφική κατηγορία ικανή να αντιμετωπίσει ιστορικά νέα πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των παιδιών.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί, ωστόσο, ότι υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία που ο Dewey χρησιμοποίησε την πραγματική φράση «βιωματική μάθηση». Η αναγνώριση ότι η σχέση μεταξύ εμπειρίας και μάθησης δεν εκφραζόταν πάντα σε αυτή τη φράση, βοηθείται από τη χαρτογράφηση της χρήσης της με την πάροδο του χρόνου. Οι αναζητήσεις απέδωσαν μόνο 62 πηγές που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 1900-1950, καμία από αυτές δεν συντάχθηκε από τον Dewey και πολλές προφανώς με τη φράση που προστέθηκε αργότερα ως λέξη-κλειδί. Ενενήντα οκτώ πηγές βρέθηκαν μεταξύ 1950-1969, με τις πηγές να πολλαπλασιάζονται τις επόμενες δεκαετίες. Επομένως, το επιστημονικό αρχείο δεν υποστηρίζει την άποψη ότι η βιωματική

μάθηση χρονολογείται από τον Πλάτωνα (π.χ. Stonehouse, Allison, & Carr, 2011) ή ήταν μια έννοια που υποστήριζε ο Dewey, αλλά άρχισε να κυκλοφορεί μόνο μετά τις εξελίξεις στη δεκαετία του 1960 (Seaman, Brown, & Quay, 2017).

Ο Dewey ανέπτυξε την αντίληψη της εμπειρίας στα έργα του *Experience and Nature* (1925) και *Art as Experience* (1934). Τις αντιλήψεις του για την αναστοχαστική σκέψη και τη μάθηση τις παρουσίασε με μεγαλύτερη σαφήνεια στα έργα του για τη σκέψη και τη λογική: *How We Think* (1910), *Essays in Experimental Logic* (1916) και *Logic, Theory of Inquiry* (1938). Η προσέγγιση του Dewey είναι μια προσέγγιση με βάση τη δαρβινική βιολογική θεωρία της εξέλιξης, παίρνει ως αφετηρία την προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον του (Miettinen, 2000).

Κατά την προσαρμογή τους στο περιβάλλον, τα άτομα σχηματίζουν συνήθειες και συνήθειες τρόπους να κάνουν πράγματα. Όταν αυτές οι συνήθειες δεν λειτουργούν, αναδύεται ένα πρόβλημα, μια αβεβαιότητα και μια κρίση και απαιτεί στοχαστική σκέψη και διερεύνηση των συνθηκών της κατάστασης. Όπως και στην πειραματική έρευνα στις φυσικές επιστήμες, μια υπόθεση διατυπώνεται και ελέγχεται στην πράξη. Το κεντρικό ζήτημα στην αντίληψη του πειράματος του Dewey είναι εάν ένας δεσμός εξουσίας και οι συνήθειες τρόποι σκέψης και δράσης μπορούν να αντικατασταθούν από έναν «ανακατασκευαστικό» και αναστοχαστικό τρόπο.

Ο Dewey κάνει μια διάκριση μεταξύ μιας πρωταρχικής και μιας δευτερεύουσας εμπειρίας. Η πρωταρχική εμπειρία αποτελείται από υλική αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η δευτερεύουσα εμπειρία είναι μια στοχαστική εμπειρία που κάνει το περιβάλλον και τα πράγματα του ως αντικείμενα προβληματισμού και γνώσης. Είναι η αποτυχία και η αβεβαιότητα της πρωταρχικής εμπειρίας που προκαλεί την αντιδραστική σκέψη και μάθηση.

Η προσέγγιση του Dewey για τη μάθηση μέσω της διάδρασης δομείται σε τέσσερα στάδια. Στις πρώιμες έρευνες του, ο Dewey κατέβαλε σημαντική προσπάθεια για να υποθέσει το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Χρησιμοποίησε τον όρο «αντανακλαστική σκέψη» για να περιγράψει τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι έμαθαν από τις παρατηρήσεις των εμπειριών τους. Περιέγραψε πέντε διαφορετικά βήματα μέσω των οποίων οι άνθρωποι προοδεύουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας: «(1) απροσδιόριστη κατάσταση, (2) τη θέση και τη δυσκολία του προβλήματος, (3) την πρόταση πιθανής λύσης, (4) την ανάπτυξη με συλλογισμό των σκοπών της πρότασης επίλυσης για την

κατάσταση και (5) περαιτέρω παρατήρηση και πείραμα που οδηγεί στην αποδοχή ή την απόρριψή του» (Roberts, 2006)

Στάδιο 1^ο - Η απροσδιόριστη κατάσταση: η συνήθεια δεν λειτουργεί

Οι συνηθισμένοι τρόποι να κάνεις πράγματα συνήθως επιτυγχάνονται χωρίς προβληματισμό. Όταν διαταράσσεται η κανονική πορεία της δραστηριότητας, εμφανίζεται μια κατάσταση αβεβαιότητας και απροσδιοριστίας. Το σημείο εκκίνησης της εμπειρίας δεν είναι η εμπειρία κατανοητή ως εσωτερική αναπαράσταση ή ανάμνηση ενός ατόμου αλλά ως διαταραχή στην ανθρώπινη, υλική δραστηριότητα ή στο σύστημα ανθρώπου-περιβάλλοντος. Κάποιο είδος εμποδίου ή αντίστασης στην κατάσταση καθιστά δύσκολη την κανονική ροή της δράσης αλλά με αυτόν ακριβώς τον τρόπο κινητοποιείται και το υποκείμενο προκειμένου να στοχαστεί την υπέρβαση του. Αυτή η διαδικασία υποκινείται από μια αρχική παρόρμηση. Ο Dewey έκανε διάκριση μεταξύ δραστηριότητας και ευφούς δραστηριότητας. Κατά τη γνώμη του Dewey, η ευφυής δραστηριότητα ή η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια αναβολή της δράσης μέχρι να υπάρξει παρατήρηση και κρίση (Roberts, 2006).

Στάδιο 2^ο - Διανοητισμός: ορισμός του προβλήματος

Η διαδικασία της αναστοχαστικής σκέψης ξεκινά με μια προσπάθεια να ορίσουμε τι είναι λάθος στην κατάσταση. Ο ηθοποιός σχηματίζει μια δοκιμαστική αντίληψη της δυσκολίας και ορίζει το πρόβλημα. Η διατύπωση του προβλήματος προϋποθέτει ήδη τη μελέτη των συνθηκών της κατάστασης και τον μετασχηματισμό της ίδιας της προβληματικής κατάστασης. Ο Dewey υπογραμμίζει τη σημασία του ορισμού του προβλήματος για τη σκέψη. Το πρόβλημα που κατευθύνει την απόκτηση γνώσεων και περαιτέρω μελέτες των συνθηκών της κατάστασης. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει άμεση αλληλεπίδραση ή εμπειρία με το φαινόμενο που μελετάται και θα πρέπει να εγείρει την πρόκληση προς το υποκείμενο για να το υπερβεί. Η Jorlin υπέθεσε ότι η δράση μπορεί να συμβεί σε πολλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου του σωματικού, διανοητικού, συναισθηματικού ή πνευματικού (Roberts, 2006).

Στάδιο 3^ο - Μελέτη των συνθηκών της κατάστασης και διαμόρφωση υπόθεσης εργασίας

Στην επόμενη φάση γίνεται η ανάλυση και διάγνωση των καταστάσεων. Οι συνθήκες περιλαμβάνουν και υλικές και κοινωνικές συνθήκες και τα μέσα και τους πόρους με τους οποίους υποτίθεται ότι θα επιλυθεί το πρόβλημα. Η προϋπόθεση της πιθανής λύσης ονομάζεται υπόθεση εργασίας. Μια υπόθεση εργασίας μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως καθοδηγητική ιδέα ή σχέδιο. Η υπόθεση εργασίας - όπως και το πρόβλημα - είναι δοκιμαστική. Δεν είναι το

ερέθισμα που αποτελεί την απόκριση, ούτε η απάντηση που συνιστά το ερέθισμα. Είναι η ολότητα της κατάστασης, ή κατά τα λόγια του Dewey, ο «συντονισμός» μεταξύ ερεθίσματος και απόκρισης που καθορίζει τι θα βιώσει το άτομο ως ερέθισμα και απάντηση (Berding, 1997).

Στάδιο 4^ο - Συλλογισμός - με στενότερη έννοια

Ο συλλογισμός αποτελείται από την επεξεργασία του νοήματος των ιδεών σε σχέση μεταξύ τους. Στο συλλογισμό, μπορούν να γίνουν πειράματα σκέψης. Σε αυτό, η ανθεκτικότητα της υπόθεσης εργασίας μπορεί να αξιολογηθεί και να ελεγχθεί υπό το πρίσμα της γνώσης και των πόρων που διατίθενται για ένα άτομο ή μια κοινότητα. Αυτά τα πειράματα σκέψης είναι σημαντικά γιατί επιτρέπουν την επιστροφή ξανά στην αρχή. Τα αποτελέσματα των υλικών και πρακτικών πειραμάτων είναι μη επαναλαμβανόμενα. Τα πειράματα σκέψης μπορούν να οδηγήσουν στην αναδιατύπωση μιας υπόθεσης εργασίας.

Στάδιο 5^ο - Έλεγχος της υπόθεσης με δράση

Η υπόθεση εργασίας ελέγχεται προσπαθώντας να πραγματοποιηθεί στην πράξη, ανασυνθέτοντας την κατάσταση ή τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις αρχές που υποδεικνύει η θεωρία του Dewey η πρακτική δοκιμή της υπόθεσης στην υλική δραστηριότητα καθιστά δυνατή την εξαγωγή συμπερασμάτων για την εγκυρότητά της. Γι' αυτό ονομάζει τον συλλογισμό στην προηγούμενη φάση ως συλλογισμό με στενότερη έννοια. Ο σωστός συλλογισμός λαμβάνει χώρα ως μέρος της διαδικασίας ελέγχου της υπόθεσης στην πράξη. Η κατάσταση ανακατασκευάζεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της υπόθεσης, για να δούμε αν οι συνέπειες που συνάγονται από την υπόθεση γίνονται πραγματικές στην πράξη. Η σκέψη δεν είναι δραστηριότητα πολυθρόνας. Απαιτούνται φανερά, υλικές ενέργειες. Οι δράσεις που χρησιμοποιούν πολιτιστικά αντικείμενα αποτελούν ουσιαστικό μέρος της σκέψης. Η εμπειρία λοιπόν είναι κάτι που απορρέει σε πρώτη φάση από την ύπαρξή μας σε μια γη που πρέπει να είναι «γνωστή» για να είναι κατοικήσιμη. Αυτή η διαδικασία «γνωριμίας με τη γη» είναι μια κοινή επιχείρηση στην οποία πρέπει να συντονιστούν οι ενέργειες των ανθρώπων προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο κοινός στόχος (Berding, 1997).

Μια ακόμη ερευνητική συμβολή στα όσα συνήγαγε ο Dewey έθεσε και ο Kolb ιδίως στη δεκαετία του 1980 αλλά και μετά. «Η μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας». Η θεωρία παρουσιάζει έναν τρόπο δόμησης και αλληλουχίας του προγράμματος σπουδών και υποδεικνύει, συγκεκριμένα, πώς

μια συνεδρία ή ολόκληρο το μάθημα μπορεί να διδαχθεί για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Υποδηλώνει ότι η μάθηση είναι κυκλική, που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, τα οποία, παραφράζοντας τον Kolb, μπορεί να αναφέρονται ως εμπειρία, προβληματισμός, γενίκευση και δοκιμή (Cowan, 1998). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι ότι τα διαφορετικά στάδια συνδέονται με διαφορετικά στυλ μάθησης. Τα άτομα διαφέρουν ως προς τα προτιμώμενα στυλ μάθησης και η αναγνώριση αυτού είναι το πρώτο στάδιο για την ευαισθητοποίηση των μαθητών για εναλλακτικές προσεγγίσεις και τη βοήθεια τους να είναι πιο ευέλικτοι στην κάλυψη των ποικίλων απαιτήσεων των μαθησιακών καταστάσεων (Gibbs, 1988). Οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να αναγνωρίσουν τα δικά τους ατομικά στυλ μάθησης ως βάση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης (Healey & Jenkins, 2000).

Η σύλληψη του David Kolb για τη βιωματική μάθηση έχει εμπλουτίσει ένα ευρύ φάσμα μελετών και πρακτικών στην εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις, την οργανωτική ανάπτυξη και τις σπουδές ηγεσίας για περισσότερες από δύο δεκαετίες τώρα. Το έργο του έχει καθοδηγήσει το έργο των εκπαιδευτών, των δασκάλων και των μελετητών, παρέχοντας σημαντικές γνώσεις τόσο για την ατομική όσο και για την οργανωτική μάθηση. Επειδή η βαθιά και διαρκής αλλαγή στις ανθρώπινες ρυθμίσεις απαιτεί από τους ανθρώπους να μαθαίνουν, η διεισδυτική ανάλυση του Kolb για τις πολυπλοκότητες που εμπλέκονται στην ανθρώπινη μάθηση έχει δώσει ενδείξεις για τις περιβόητες δυσκολίες που περιβάλλουν την αλλαγή τόσο σε άτομα όσο και σε οργανισμούς. Σε μια εποχή όπου οι νεότερες ιδέες τείνουν να έχουν ειδική κρυφή μνήμη, το έργο του Kolb είχε αξιοσημείωτη δύναμη διατήρησης. Σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχύως, τα σύγχρονα ιδρύματα και οργανισμοί πρέπει να προάγουν την ανθρώπινη μάθηση. Πράγματι, πρέπει να καθοδηγούνται από αποτελεσματικούς μαθητές για να είναι σχετικοί και ανθεκτικοί (Turesky & Wood, 2010).

Η βιωματική μάθηση έχει τους επικριτές της που υποστηρίζουν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη έμφαση στην εμπειρία εις βάρος του κλασικού προγράμματος σπουδών όπου τα μαθήματα διδάσκονται σε παραδοσιακές και επίσημες τάξεις.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Dewey συχνά επικρίνεται ως υπερβολικά πρακτική δηλαδή εστιάζει αποκλειστικά στη «μέθοδο διερεύνησης» (Dewey, 1900), στην οποία οι μαθητές ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων (Havighurst, 1964). Ο Bantock επικρίνει συγκεκριμένα την πραγματιστική βάση της επιστημολογίας του Dewey, υποστηρίζοντας ότι η διατύπωση της γνώσης αποκλειστικά μέσα στην πρακτική ενασχόληση του ανθρώπου με το άμεσο περιβάλλον του, τόσο υπερτονίζει τη σημασία των «προβλημάτων» στην αναζήτηση

της γνώσης καθώς και την εσφαλμένη παρουσίαση της ίδιας της γνώσης. Ωστόσο, δεδομένης της εκτίμησης της διαλεκτικής της εμπειρίας, η διατύπωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας του Dewey, μπορεί να φανεί ότι σχετίζεται τόσο με το πώς κατανοούμε τον κόσμο, όσο και με τη δράση σε αυτόν. Αφορά τόσο τη «δημιουργία νοήματος» όσο και με την ανησυχία για την ανακάλυψη λύσεων σε «πρακτικά» προβλήματα (Ord, 2009).

Ο Wildemeersch (1988) προειδοποίησε ότι η βιωματική μάθηση «μπορεί να μετατρέψει την εκπαίδευση σε μια απολιτική, ακαδημαϊκή, αντιδραστική και προσανατολισμένη στον καταναλωτή επιχείρηση που δίνει τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του εμπειρογνώμονα μάρκετινγκ και τεχνικού του μηχανισμού διδασκαλίας-μάθησης» και επίσης ότι «Η έννοια της αυτοκατεύθυνσης μπορεί ταυτόχρονα να οδηγήσει σε απομόνωση, ατομικισμό και κακή μάθηση» (Beard & Wilson, 2013).

2. Μορφές βιωματικής μάθησης

2.1 Το παιχνίδι

Σε οποιαδήποτε μορφή ανθρώπινης κοινωνίας υπάρχει πάντα μια κοινωνική ιδέα του παιχνιδιού. Στο πρόσφατο κοινό αίσθημα το παιχνίδι τοποθετείται σε αντίθεση με σοβαρά και σημαντικά πράγματα, και με εκείνες τις δεσμεύσεις στις οποίες πρέπει να αφιερώνεται φροντίδα και προσοχή, είναι όμως θεμελιώδους σημασίας για την ίδια την ύπαρξη μιας κοινωνίας. Παρόλα αυτά έχει καθοριστεί καλά από πολλές επιστήμες που ασχολήθηκαν με την εμπάθυνση αυτού του θέματος, βοηθώντας έτσι στη διαμόρφωση μιας κριτικής και σε βάθος σκέψης, μακριά από τη στερεότυπη και πολύ περιορισμένη εκδοχή της απλής ιδέας του ελεύθερου χρόνου (Digennaro, 2019).

Πρακτικά δηλαδή το ομαδικό παιχνίδι συνιστά μια συλλογική διαδικασία που έχει τους δικούς του κανόνες και τα δικά του επίδικα αλλά υπακούει σταθερά στην κοινωνική φύση των ανθρώπων και των ανθρώπινων ομάδων. Εντός αυτού του πλέγματος κινούνται και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία μέσω του παιχνιδιού μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται μέσω του μηχανισμού της αλληλεπίδρασης.

Η αλληλεπίδραση περιγράφει μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής, η οποία καθιστά δυνατή τη μετάδοση πληροφοριών «χάρη στις διαμορφώσεις πολυκαναλικών σημάτων». Αυτή η διαδικασία ορίζει τις ενέργειες, αλλά και «την επαρκή συνεισφορά των συμμετεχόντων [η οποία] διασφαλίζεται ή ενθαρρύνεται μέσω θετικών κυρώσεων ή ανταμοιβών και αρνητικών κυρώσεων ή τιμωριών». Αυτές οι κυρώσεις διασφαλίζουν τη ρύθμιση και επιτρέπουν τη βέλτιστη λειτουργία της αλληλεπίδρασης. Έχει συστατικά χαρακτηριστικά: θεσμικό πλαίσιο, χωροχρονικό πλαίσιο, συμμετοχικό πλαίσιο, σενάριο, σκοπό, μοντέλο αλληλεπίδρασης και δραστηριότητες. Έχει επίσης χαρακτηριστικά διαδικασίας. Πράγματι, η αλληλεπίδραση βασίζεται σε μια σκηνογραφία, μια αναπαράσταση και μια παραστατικότητα, που συγκαθορίζουν συνεχώς την εμπειρία της αλληλεπίδρασης (Dargère, 2015).

Κατά την νηπιακή ηλικία το παιχνίδι είναι μια σχετικά ελεύθερη δεσμεύσεων διαδικασία για τα παιδιά καθώς το μόνο που τους ζητά είναι το να συμμετάσχουν. Τα πράγματα αλλάζουν όμως όταν τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται μαθητές που καλούνται να ασκηθούν ποικιλότροπα στο γνωστικό κεφάλαιο της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργούν. Με το ξεθώριασμα της κοινωνικής ιδέας της παιδικής ηλικίας, επιχειρείται η έξοδος του παιδιού από μια διάσταση του παιχνιδιού ως αυτοσκοπό το συντομότερο δυνατό, για να το οδηγήσει σε εκπαιδευτικά παιχνίδια, που στοχεύουν σε πολύ συγκεκριμένους στόχους, λιγότερο και λιγότερο νηπιακούς, όπως γίνονται αντιληπτοί σύμφωνα με μια ενήλικη άποψη για τη ζωή (Digennaro, 2019).

Το παιχνίδι του παιδιού τείνει να ενηλικιωθεί και να ελέγχεται όπως συμβαίνει στην παιδική ηλικία, η οποία είναι επίσης ενηλικιωμένη και ελεγχόμενη. Κατηγορίες όπως η άσκηση αυτοελέγχου, η προθυμία για αναβολή ικανοποίησης, μια ιεραρχική σειρά που ακολουθεί τη σειρά των ενηλίκων, μια δομή σταθερών κανόνων, μια ενήλικη ηθική, μια κυβέρνηση του παιχνιδιού με τη μεσολάβηση ενός υποκειμένου μπαίνουν στο παιχνίδι πολύ γρήγορα. Κατηγορίες που σύντομα καταλήγουν να αξιοποιούν τον δωρεάν πειραματισμό του παιδιού που έχει να αντιμετωπίσει προκαθορισμένα καρέ παιχνιδιών (λ.χ. τι είναι ένα βιντεοπαιχνίδι αν όχι ένα προκαθορισμένο πλαίσιο παιχνιδιού;). Κατευθύνεται από τους ενήλικες σύμφωνα με μοτίβα που αντικατοπτρίζουν τα δικά τους οράματα. Τα παιδικά παιχνίδια έχουν γίνει ευθύνη των ενηλίκων, προσφέρονται χωρίς κανέναν αυθορμητισμό, υπό προσεκτική επίβλεψη και σε έντονα αγωνιστικό επίπεδο (Digennaro, 2019).

2.2 Το παιχνίδι ρόλων

Πολλά έχουν γραφτεί για τη σημασία του παιχνιδιού ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια αποτελεσματική τεχνική που κάνει τη μαθησιακή διαδικασία και την ατμόσφαιρα ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Έχει βρεθεί ότι το παιχνίδι ρόλων ενισχύει τις αφηγηματικές προφορικές δεξιότητες και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να επικοινωνούν και να βιώνουν διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα λοιπόν το παιχνίδι ρόλων είναι μια πολυαισθητηριακή και δυναμική διαδικασία που επιτρέπει με πολλούς τρόπους και πολλά μέσα τη μάθηση. Η μάθηση πραγματοποιείται κάθε φορά που τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να βιώσουν και να εξασκήσουν την επικοινωνιακή γλώσσα. Η τοποθέτηση ενός παιδιού στη θέση του άλλου έχει τη δύναμη να εμπλακεί σε διαφορετικούς τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό, σωματικό και γραμματισμό (Aldhanhani, 2020).

Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Rashid και Qaisar (2017) προτάθηκε ότι το παιχνίδι ρόλων ήταν μια αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στην τάξη. Η κριτική σκέψη είναι μια δεξιότητα που πρέπει να διδαχθεί για να βελτιωθούν τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα, είναι μια δεξιότητα που σχετίζεται με την ικανότητα ανάπτυξης ενός σχεδίου για την επίλυση ενός προβλήματος, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται και να αναλύουν μια κατάσταση πριν επιλέξουν μια ενέργεια που θα δώσει θετικά αποτελέσματα σε αντίθεση με την απλή αντίδραση σε καταστάσεις χωρίς να σκεφτεί κανείς πρώτα. Οι μαθητές που αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες σκέψης παρουσιάζουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι ιδέες συμβάλλουν στη θεωρία ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν χρόνο για να μοντελοποιήσουν την επίλυση προβλημάτων σκεπτόμενοι φωναχτά και βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να σκέφτονται καταστάσεις για να λαμβάνουν καλές αποφάσεις σε κοινωνικές καταστάσεις (Vlaicu, 2014).

2.3 Προσομοίωση

Η μάθηση προσομοίωσης βασίζεται στη φιλοσοφική βάση μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας - του κονστρουκτιβισμού. Οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τις καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στον πραγματικό κόσμο με προσωπική εμπειρία. Η προσομοίωση μπορεί να περιλαμβάνει πειραματική και σεμιναριακή εκμάθηση σχετικά με τεχνικές κλινικής νοσηλευτικής. Παρέχει έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκήσουν θεμελιώδεις δεξιότητες σε ένα περιβάλλον παρόμοιο με την πραγματική κατάσταση. Όταν ένα παιδί έχει πυρετό, η συζήτηση κατ' ιδίαν με τους γονείς είναι ανεπαρκής γιατί υπό το άγχος της ανησυχίας για τον πυρετό, η προσοχή και η μνήμη μειώνονται. Τα σενάρια προσομοίωσης που περιγράφουν το περιεχόμενο της αγωγής υγείας είναι καλύτερα από τις περιγραφές κειμένου μόνο. Μπορούν να ενισχύσουν τη μνήμη και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της αγωγής υγείας. Η μετατροπή της γνώσης σε συμπεριφορά πρέπει να λαμβάνει υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες και την εκτέλεση των συμπεριφορών, επειδή ακόμη και ένα άτομο με επαρκείς πληροφορίες και καλές συμπεριφορικές δεξιότητες εξακολουθεί να απαιτεί υψηλό επίπεδο κινήτρων (Chang, Lee, Guo & Huang, 2016).

Η προσομοίωση θεωρείται ασφαλής μέθοδος όταν μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε απρόβλεπτες καταστάσεις σε σχέση με μη τεχνικές δεξιότητες, βελτιώνοντας έτσι τις διαχειριστικές ικανότητες. Ωστόσο, η απόκτηση και συντήρηση εξοπλισμού και οπτικοακουστικών λύσεων για προσομοίωση υψηλής πιστότητας είναι ακριβότερη από άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στον προγραμματισμό συναντήσεων, στη δημιουργία και τη διεξαγωγή σεναρίων, στην εφαρμογή δύσκολων περιπτώσεων, στην εύρεση του απαραίτητου εξοπλισμού, στον καθαρισμό και στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον, το προσωπικό πρέπει να είναι επαρκώς εκπαιδευμένο και να ενημερώνεται συνεχώς σχετικά με τον εξοπλισμό, τη μέθοδο και τα σενάρια (Akselbo, Killingberg & Aune, 2020).

2.4 Η δραματοποίηση

Η δραματοποίηση είναι μια δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσω της δραματικής απόδοσης καταστάσεων και χαρακτήρων, γεγονός που την καθιστά εξαιρετικά χρήσιμη για τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Ο Wagner (1989), επίσης, αναφέρει ότι οι

μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να παίξουν το δράμα, να διατηρήσουν το δράμα και να υποστηρίξουν ο ένας τις προσπάθειες του άλλου προκειμένου να είναι επιτυχές. Έτσι, το δράμα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Το δράμα στην εκπαίδευση είναι η χρήση θεατρικών τεχνικών για την υποστήριξη της μάθησης στην τάξη. Ως μέρος του δράματος στην εκπαίδευση, ολόκληρη η τάξη παίζει αυτοσχέδιους ρόλους μέσα σε ένα φανταστικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, δεν υπάρχει έντονη διάκριση μεταξύ ηθοποιού και κοινού, ο μαθητής είναι ταυτόχρονα συμμετέχων και παρατηρητής. Το δράμα είναι μια εξαιρετική επιλογή για χρήση και προσαρμογή σε όλο το πρόγραμμα σπουδών από τους εκπαιδευτικούς, επειδή το δράμα μπορεί να χρησιμεύσει ως πλατφόρμα για την οικοδόμηση ατομικών δεξιοτήτων που οι μαθητές θα βρουν χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή. Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και να προσαρμοστεί ώστε να ταιριάζει σε οποιοδήποτε θέμα. Το δράμα κάνει ένα μάθημα πιο ενεργό, ελκυστικό και ουσιαστικό για τους μαθητές και τους συμμετέχοντες και ενισχύει τις δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να διατυπώσουν και να εκφράσουν ιδέες και απόψεις (Kalidas, 2014).

Οι δραματικές δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εξετάσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους και προβλήματα. Η δημιουργία διαφορετικών κοινωνικών προβλημάτων δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις. Κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων εξετάζονται επίσης τα συλ επίλυσης προβλημάτων, και έτσι οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρίες από εργασίες για την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στον πραγματικό κόσμο για να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο στο δράμα και μαθαίνουν να εξετάζουν σχέσεις και γεγονότα ενώ ορίζουν ρόλους και καταστάσεις στο δράμα που σχεδιάζουν. Εκτός από αυτά, τα παιδιά ταυτίζονται με τους ρόλους που αναλαμβάνουν και μελετούν σχέσεις και γεγονότα. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα παιδιά υποστηρίζονται στο να εκφραστούν, να γίνουν ευαίσθητα απέναντι στους άλλους και να κάνουν πράγματα με την ομάδα (Tombak, 2014).

2.5 Το θεατρικό παιχνίδι

Πρακτικά το θεατρικό παιχνίδι είναι μια υποκατηγορία της δραματοποίησης. Σύμφωνα με τους Bodrona και Leong (2007), το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο σπίτι και μεταφέρεται στο σχολείο. Στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά χρειάζονται κοινωνική και γνωστική υποστήριξη κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού ως αυτορυθμιζόμενη

δραστηριότητα. Η υποστήριξη μπορεί να παρασχεθεί μέσω συζήτησης, διαπραγμάτευσης, προτάσεων, ανεξαρτησίας πρωτοβουλίας και μέσω απαρίθμησης των φωνών και των απόψεών τους (Khomais, Al-Khalidi, & Alotaibi, 2019).

Ο Howard Gardner (1989) περιέγραψε το όραμά του για τα σχολεία που χρησιμοποιούν πολλαπλές νοημοσύνες για να ενσωματώσουν την αυθεντική μάθηση. Το δράμα έχει την ικανότητα να παρέχει αυθεντική μάθηση καθώς οι περισσότερες από τις νοημοσύνες χρησιμοποιούνται σε μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το δράμα ενσωματώνει τη λεκτική γλωσσική μάθηση μέσω της χρήσης της γλώσσας, του σεναρίου, του λεξιλογίου και της ανάγνωσης. Η ενδοπροσωπική μάθηση σχετίζεται με τα συναισθήματα και τα συναισθήματα που εμπλέκονται στο δράμα, τους χαρακτηρισμούς και το πώς αντιδρούμε ως άτομο, ενώ η διαπροσωπική μάθηση προέρχεται από τη συνεργασία με άλλους για τη δημιουργία μιας σκηνής ή ενός παιχνιδιού ρόλων. Η κιναισθητική μάθηση ενεργοποιεί τον φυσικό εαυτό και το σώμα. Καθώς οι μαθητές αναδημιουργούν εικόνες, εικόνες, οπτικές λεπτομέρειες, σκηνικά, κίνηση, τοποθεσία και σκηνοθεσία με δράμα, αναπτύσσονται οι δεξιότητες χωρικής μάθησης. Η λογική μάθηση προκύπτει από τη χρήση ορθολογικών προτύπων, σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος και άλλων πιστευτών εννοιών που σχετίζονται με το δράμα. Μερικές φορές η μουσική, ή ακόμα και η μουσική της γλώσσας, χρησιμοποιείται επίσης στην ενασχόληση με το δράμα (Ashton-Hay, 2005).

2.6 Η Μουσειοπαιδαγωγική

Η σημασία αυτής της ιδέας για το μουσείο έγκειται στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής, η οποία κατανοεί ότι η μάθηση βασίζεται στις ιδιότητες και τους περιορισμούς του σώματος ή ως προχωρά με αισθησιακούς και διανοητικούς τρόπους. Για την επίτευξη ενσωματωμένης γνώσης στα σύνορα του μουσείου είναι απαραίτητο ένα συγκεκριμένο είδος δραστηριότητας και ο λόγος του Φουκώ αποδεικνύεται σχετικός εδώ. Ο Φουκώ διακρίνει κεντρικά τα ενεργά και τα παθητικά σώματα στις ιστορίες του για τη φυλακή και το άσυλο ενώ σημειώνει πώς οι «ικανότητες και οι δυνάμεις» του σώματος περιορίζονται σοβαρά στην κλασική εποχή, όταν οι τεχνικές εξουσίας πάνω στο σώμα διαμορφώνουν εντελώς «υπάκουα σώματα» (Foucault, 2012). Θυμόμαστε τους ιδιωτικούς μουσειακούς χώρους όπου η γνώση παράγεται ενεργά και πλαισιώνεται στις γυάλινες θήκες των δημόσιων γκαλερί και καταναλώνεται παθητικά από πειθήνιους επισκέπτες υπό συνεχή επιτήρηση (Golding, 2016).

Ωστόσο η Μουσειοπαιδαγωγική αναφορικά με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν περιορίζεται ακριβώς στα πλαίσια των εκτιμήσεων του Foucault. Απεναντίας εμπλουτίζεται

μέσα από την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, όπου τα παιδιά μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις εντός του πλαισίου των μουσείων μπορούν να μάθουν διαδραστικά και με επάρκεια δίχως να στερούνται το στοιχείο της ελευθερίας και της αυτενέργειας. Σήμερα, όταν τόσα πολλά επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα λόγω του πολιτικού και κοινωνικού διχασμού αλλά και της ασθενούς οικονομίας βρίσκονται σε κρίση, υπάρχει επείγουσα ανάγκη για τα μουσεία να διατυπώσουν το δυνητικό τους περιβάλλον που να μπορεί να υποστηρίξει την ευημερία και την πνευματική ζωή των ατόμων και των κοινοτήτων (Garcia, 2012).

2.70 Καταιγισμός ιδεών

Αρχικά αναπτύχθηκε από τον Osborn (1957), η τεχνική του καταιγισμού ιδεών παρακινεί τους ανθρώπους να δημιουργήσουν και να εκφράσουν όσες περισσότερες εξωφρενικές ιδέες μπορούν, ενώ απέχουν από την κριτική ο ένας στις ιδέες του άλλου. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να βασιστούν ελεύθερα στις ιδέες του άλλου, με την υπόθεση ότι η ποσότητα θα οδηγήσει τελικά στη δημιουργικότητα. Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να δομεί, να ρυθμίζει και να παρακινεί εκείνες τις συμπεριφορές που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες σε έναν καταιγισμό ιδεών να διατηρήσουν την παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητα καθ' όλη τη διάρκεια. Για παράδειγμα, με την επιβολή κανόνων καταιγισμού ιδεών όταν οι συμμετέχοντες παρεκκλίνουν από αυτούς. Ωστόσο, η διευκόλυνση απαιτεί προηγμένες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη δημιουργική σκέψη που είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Geerts, de Wit & de Rooij, 2021).

Η συμβατική ομαδική επίλυση προβλημάτων μπορεί συχνά να υπονομευθεί από τη μη χρήσιμη ομαδική συμπεριφορά. Και ενώ είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε με μια δομημένη, αναλυτική διαδικασία κατά την επίλυση προβλημάτων, αυτό μπορεί να οδηγήσει μια ομάδα να αναπτύξει περιορισμένες και χωρίς φαντασία ιδέες. Αντίθετα, ο καταιγισμός ιδεών παρέχει ένα ελεύθερο και ανοιχτό περιβάλλον που ενθαρρύνει όλους να συμμετέχουν. Οι ιδιόρρυθμες ιδέες είναι ευπρόσδεκτες και βασίζονται σε αυτές, και όλοι οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να συνεισφέρουν πλήρως, βοηθώντας τους να αναπτύξουν μια πλούσια σειρά δημιουργικών λύσεων. Όταν χρησιμοποιείται κατά την επίλυση προβλημάτων, ο καταιγισμός ιδεών φέρνει στο παιχνίδι τη διαφορετική εμπειρία των μελών της ομάδας. Αυξάνει τον πλούτο των ιδεών που διερευνώνται, πράγμα που σημαίνει ότι συχνά μπορούμε να βρούμε καλύτερες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε (AlMutairi, 2015).

2.8 Το σχέδιο εργασίας (μέθοδος project)

Η μέθοδος project είναι μια εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος ενδιαφέροντος που είναι σχετικό και έχει νόημα για την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το περιβάλλον τους και έχουν μεγάλο κίνητρο να μάθουν πράγματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Ακόμη και σε νεαρή ηλικία, τα παιδιά μπορούν να μάθουν πώς να βρίσκουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους και να αποκτήσουν την ευκαιρία να βιώσουν ενεργό δέσμευση μάθησης μέσω έργων Ένα θέμα συνήθως διερευνάται μέσα σε μια τάξη από μια μικρή ομάδα παιδιών ή από ολόκληρη την τάξη. Περιστασιακά, ένας μεμονωμένος μαθητής μπορεί να ξεκινήσει μια διερεύνηση ενός θέματος. Το κλειδί για τη βαθιά εργασία του έργου είναι ότι είναι έρευνα που επικεντρώνεται στη διερεύνηση απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα. Οι μαθητές, με διορατικότητα και διευκρίνιση από τον δάσκαλο δημιουργούν συνήθως αυτές τις ερωτήσεις. Ο δάσκαλος μπορεί επίσης να δημιουργήσει ερωτήσεις για τους μαθητές. Αυτό εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών και τις ικανότητες κάθε σε μεγάλο βαθμό μεμονωμένης τάξης μαθητών (Claussen, 2017).

Στο πλαίσιο του έργου οι συμμετέχοντες γίνονται οι βασικοί χαρακτήρες μιας διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, ισότιμα μέλη μιας δημιουργικής συλλογικότητας, που τους βοηθούν να ενωθούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και παρέχουν ποικίλες δραστηριότητες ρόλων. Η μέθοδος δίνει την ευκαιρία να εμπλακούν σε μια ενημερωτική διαδικασία όχι μόνο η σκέψη των παιδιών, αλλά και τα συναισθήματά τους. Κατά την υλοποίηση του έργου μαθαίνουν να βοηθούν τους συναδέλφους τους, να αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται ανεξάρτητα, να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις και να αντιδρούν στις σκέψεις των φίλων τους, να σχηματίζουν καθήκον και ευθύνη, να επεκτείνουν ανεξάρτητα τη γνώση και να ωριμάζουν την κριτική και δημιουργική σκέψη (Dudnyk, 2017).

3. Γενικές αρχές σχεδιασμού βιωματικών δραστηριοτήτων

3.1 Η αρχή της Βιωματικής Μάθησης

Η βιωματική μάθηση ως αρχή για τον σχεδιασμό των βιωματικών δραστηριοτήτων συνιστά το Α και το Ω του σχετικού προγραμματισμού. Βασικά στοιχεία της είναι η συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία, η λειτουργία τους σε ομάδες, η δόμηση της νέας γνώσης με τη μορφή της εμπειρίας αλλά και ένα πλαίσιο όπου συνδυάζονται εξίσου η ελευθερία έκφρασης αλλά και ο σεβασμός των αμοιβαίων κανόνων έτσι ώστε η διαδικασία ανακάλυψης και οικοδόμησης της νέας γνώσης να είναι εξίσου εφικτός και ευχάριστος για όλους τους μαθητές.

Έχοντας όλα τα παραπάνω κατά νου, θα πρέπει να προσδιορίσουμε την αρχή της Βιωματικής Μάθησης, και αυτή δεν είναι άλλη από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών προκειμένου να δομήσουν τη γνώση μέσα από την εμπειρία τους. Η βιωματική μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που εμπλέκει τον μαθητή, όχι μια παθητική διαδικασία που συμβαίνει στον μαθητή. Στη «βιωματική μάθηση» η εμπειρία παρέχει την πλατφόρμα για μάθηση, ενώ η προσεκτική ανάλυση και ο προβληματισμός της εμπειρίας αναπτύσσει τη μάθηση. Τα άτομα ενθαρρύνονται να επιλύσουν τα πράγματα μόνοι τους, καθοδηγούνται στη μάθησή τους και μέσω αυτής αντί να διδάσκονται. Η μάθηση που αναπτύσσουν τα άτομα είναι κατάλληλη για αυτούς: είναι σιωπηρό στην προσέγγιση ότι δεν υπάρχουν «σωστοί τρόποι σκέψης», «θέστε κανόνες ή «τέλειες συμπεριφορές» που κάποιος πρέπει να μάθει και να εφαρμόσει. Η δέσμευση που αναπτύχθηκε από τον εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο τη μάθησή του, είναι κεντρικός στη μαθησιακή διαδικασία, είναι η μάθησή του (Ionescu, 2020).

3.2 Προϋποθέσεις σχεδιασμού της βιωματικής μάθησης

Για να υλοποιήσουμε το σχεδιασμό της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να ισχύουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις:

1) Το αναλυτικό πρόγραμμα και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο για το νηπιαγωγείο να αφήνει το περιθώριο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της βιωματικής μάθησης, με άλλα λόγια να την ενθαρρύνει και να προτρέπει σ' αυτήν ως επιθυμητή παιδαγωγική μέθοδο. Μπορεί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου για το ελληνικό νηπιαγωγείο η συγκεκριμένη αρχή να είναι επιθυμητή αλλά αυτό δεν είναι πάντα δεδομένο για τις διδακτικές πρακτικές σε παγκόσμιο επίπεδο. Η βιωματική μάθηση, που υποστηρίζεται από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών, συμβάλλει στη μετασχηματιστική μαθησιακή

εμπειρία και υποστηρίζει αλλαγές στην οπτική γωνία του μαθητή. Ο Mezirow ορίζει τη μετασχηματιστική μάθηση ως «την κοινωνική διαδικασία ερμηνείας και οικειοποίησης μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας του νοήματος της εμπειρίας κάποιου ως οδηγού δράσης» (Mezirow, 1994).

Κρίσιμη σε αυτό είναι η απαίτηση για μια νέα ή αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας, που συνεπάγεται αλλαγή στη συμπεριφορά και την κατανόηση. Αυτή η απαίτηση έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, καθώς ο κριτικός προβληματισμός και η στοχαστική πρακτική δεν είναι έμφυτες δεξιότητες και οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν αυτές τις δεξιότητες παράλληλα με τις βασικές γνώσεις πειθαρχίας. Έχει προταθεί ότι οι συμβατικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι αποτελεσματικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στοχαστικής πρακτικής των μαθητών και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις όπως πρότυπα, παρατήρηση ικανών επαγγελματιών, αυτο-εξάσκηση και μέντορες. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει επίσης να σχεδιαστούν ώστε να περιλαμβάνουν επαρκή χρόνο για προβληματισμό. Ιδανικά, ο προβληματισμός θα πρέπει να επικεντρώνεται σε διαχρονικά αποτελέσματα και όχι σε βραχυπρόθεσμες αξιολογήσεις, κάτι που δυνητικά έχει επιπτώσεις σε ένα πλαίσιο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου τα μαθήματα είναι διακριτά και εξαμηνιαία (Bartle, 2015). Όταν οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αποκτώνται μέσω επίσημων παραδοσιακών μορφών μεταδοτικής διδασκαλίας - διαλέξεις, έρευνα και συλλογή πληροφοριών - μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικό χρόνο σε μια εργασία που βασίζεται σε έργο, ο αντίκτυπος της μάθησης και της ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ενισχύεται και υποστηρίζει μια αλλαγή αξιών και αλλαγή συμπεριφοράς πέρα από την τάξη (Mackintosh, 2014).

2) Η σχολική μονάδα και ιδίως η σχολική ηγεσία θα πρέπει να είναι υποστηρικτική προς τις αρχές της βιωματικής μάθησης, έχοντας ένα ευρύτερα θετικό προφίλ προς τη βιωματικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Ο ρόλος των διευθυντών, λοιπόν, είναι να καθοδηγούν και να παρέχουν μάθηση σε σχολικό επίπεδο και να δημιουργούν ένα κλίμα όπου ο οργανισμός στο σύνολό του μπορεί να αναπτυχθεί. Με σκοπό την προώθηση της νέας έρευνας και της αναδυόμενης γνώσης στη μάθηση ηγεσίας στο σχολείο, προτείνεται η μελλοντική εμπειρική έρευνα να επικεντρωθεί στην σύλληψη των δυνατοτήτων των διευθυντών να αυξάνουν τις ευθύνες τους για την ανάπτυξη νέων και μελλοντικών ηγετών, πιθανώς στο πλαίσιο μεμονωμένων σχολείων και μέσω πιο ανεπίσημων και βιωματικής μάθησης, και με τον εντοπισμό της συμβολής των διευθυντών στην τόνωση της επαγγελματικής μάθησης των διευθυντών σχολείων (Zhang & Brundrett, 2010).

3.3 Η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης

Η δημιουργία συμφραζομένων, κατανοητή ως η διαδικασία ενσωμάτωσης της γνώσης στην ιστορία, τον πολιτισμό, τα φιλοσοφικά ερωτήματα και την προσωπική εμπειρία, είναι ο πρωτότυπος τρόπος παραγωγής γνώσης στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ένα άλλο κατάλληλο όνομα για αυτή τη στρατηγική μπορεί να είναι «εξανθρωπισμός της γνώσης». Καθώς ο πρωταρχικός στόχος των ανθρωπιστικών επιστημών είναι η ερμηνεία της ανθρώπινης κατάστασης, το τελικό προϊόν της επιχείρησης ανθρωπιστικών επιστημών (έργο ιστορικών, συγγραφέων, φιλοσόφων, ποιητών) είναι η τοποθέτηση του εαυτού στον ιστό της ιστορίας και της κοινωνίας (Nikitina, 2006).

Με άλλα λόγια έχει μια σημασία στο επίπεδο της διαθεματικότητας να μπορούμε στο νηπιαγωγείο να διαμορφώνουμε εκείνες τις παιδαγωγικές και διδακτικές καταστάσεις όπου θα μπορούν να προκύψουν διασυνδέσεις με μια σειρά γνωστικών τομέων και θεματικών, τις οποίες τα παιδιά θα μπορέσουν να αδράξουν και να δομήσουν μια πιο ολιστική προσέγγιση αναφορικά με τους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά.

Αυτήν ακριβώς τη διαθεματικότητα μπορούμε κάλλιστα να την υπηρετήσουμε μέσα από την επίλυση προβλημάτων σε συνδυασμό με τη δράση μέσω ομάδων. Όσον αφορά τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, αυτή βασίζεται στη γνωστική θεωρία που υιοθετεί την έννοια της γνωστικής δομής. Είναι η νοητική διαδικασία δημιουργίας λύσης σε ένα πρόβλημα. Είναι μια ειδική μορφή επίλυσης προβλημάτων στην οποία η λύση δημιουργείται ανεξάρτητα παρά μαθαίνεται με βοήθεια.

Η δημιουργική επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει πάντα δημιουργικότητα. Μπορεί να οριστεί ως ένα πλαίσιο στυλ σχεδιασμένων για να βοηθήσουν και να βελτιώσουν την κατανόηση του προβλήματος και στη συνέχεια να δημιουργήσουν νέες και διαφορετικές λύσεις και να αξιολογήσουν αυτές τις λύσεις χρησιμοποιώντας τις δημιουργικές δεξιότητες (AlMutairi, 2015). Αυτό ακριβώς το πλάνο διδασκαλίας, το οποίο θα εκμεταλλεύεται παράλληλα το στοιχείο της ανακάλυψης, μπορεί να χαρίσει στους μαθητές του νηπιαγωγείου το πιο ευνοϊκό εκπαιδευτικό κλίμα για να μπορέσουν να κατακτήσουν μια ολοκληρωμένη και σφαιρική αντίληψη των παιδαγωγικών αντικειμένων που συνδέονται με τους αντίστοιχους παιδαγωγικούς στόχους. Μέσα από την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής το παιδί καταφέρνει να μαθαίνει εκείνο που ανακάλυψε από μόνο του (Siahaan, Haloho, Rajagukguk & Panjaitan, 2021).

3.4 Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η διαδικασία προσδιορισμού των ατομικών μαθησιακών δυνατοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, επομένως τα μαθήματα μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να ταιριάζουν με αυτά. Αυτή η ιδέα έχει γίνει μια ευρέως διαδεδομένη προσέγγιση για να βοηθηθούν διαφορετικοί μαθητές να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους. Οι Tomlinson & Eidson (2004) κάνουν μια αναλογία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως γονεϊκής προσέγγισης. Οι γονείς μπορεί να συμπεριφέρονται διαφορετικά σε κάθε παιδί για να μπορέσουν να επιτύχουν τους ίδιους στόχους. Για τα νήπια, χρειάζεται πολλή ενθάρρυνση και προστασία για να τολμήσει να περπατήσει, ενώ άλλα μπορεί να χρειάζεται μόνο να παρακολουθούνται από μακριά από τον γονέα του (Handayani, Suryatni & Sugoto, 2017).

Η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στη μάθηση των μεμονωμένων παιδιών και επομένως η κάλυψη των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών και η επαρκής πρόβλεψη των διαφορών των μαθητών περιλαμβάνει αποτελεσματική διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν ή/και τα περιβάλλοντα μάθησης, με βάση τις διακυμάνσεις στα επίπεδα ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθησιακού προφίλ των μαθητών.

Ο απώτερος στόχος είναι να «μεγιστοποιηθεί το δυναμικό όλων των μαθητών σχεδιάζοντας προληπτικά μαθησιακές εμπειρίες ως απάντηση στις ατομικές ανάγκες». Αυτό σημαίνει ελαχιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ολόκληρης της ομάδας και αύξηση της εργασίας σε ευέλικτες μικρές ομάδες και με μεμονωμένα παιδιά. Ο ευέλικτος βηματισμός είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της υπάρχουσας διακύμανσης των μαθητών. Για παράδειγμα, σε ένα μικρό κατάστημα που έχει δημιουργηθεί στην τάξη, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από ένα παιδί να επιλέξει έναν συγκεκριμένο αριθμό ειδών παντοπωλείου, ενώ ένα άλλο υπολογίζει τη συνολική τιμή των ειδών παντοπωλείου και ένα τρίτο παίρνοντας χρήματα για παιχνίδι και δίνοντας πίσω ανταλλαγή; Όλα αμφισβητούνται από διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους (δηλαδή μέτρηση, πρόσθεση και αφαίρεση). Παρέχοντας πρόσθετη υποστήριξη σε παιδιά που τη χρειάζονται και δραστηριότητες εμπλουτισμού για παιδιά που είναι έτοιμα να προχωρήσουν πιο γρήγορα, οι δάσκαλοι μπορούν να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση για όλα τα παιδιά (Dijkstra, Walraven, Mooij & Kirschner, 2016).

3.5 Η αρχή της συνεργασίας

Αναγνωρίζοντας την κριτική φύση της εμπειρίας, ο Kolb (1984) το έθεσε ως εξής: «Η μάθηση, η δημιουργία γνώσης και νοήματος, λαμβάνει χώρα μέσω της ενεργητικής επέκτασης και θεμελίωσης ιδεών και εμπειριών στον εξωτερικό κόσμο και μέσω του εσωτερικού προβληματισμού σχετικά με τα χαρακτηριστικά αυτών των εμπειριών και ιδεών». Η στοχαστική πρακτική κινείται πέρα από εναλλακτικές ανθρώπινες ενέργειες που αποφέρουν παρόμοιο αποτέλεσμα (δηλαδή μονοδιάστατη μάθηση) στην αναδημιουργία κοινωνικών δομών υπό το φως της καταλληλότητας του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (δηλαδή, μάθηση πολυδιάστατη μάθηση). Σήμερα, η πρακτική της βιωματικής μάθησης είναι ευρέως διαδεδομένη και οι υποστηρικτές συνεχίζουν να εισάγουν τις διάφορες μορφές της σε διαφορετικούς τομείς (Waite, 2018).

Η σημασία της εμπειρίας του παιδιού είναι καθοριστική και επομένως το θέμα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ερμηνεία των τάσεων και των ικανοτήτων του παιδιού να δει τις δυνατότητές του να αναπτυχθεί σε πιο πλούσια κατανόηση. Όταν ο μαθητής αφηθεί πλήρως να ακολουθήσει τα ενδιαφέροντά του, δεν θα μπορεί να σκεφτεί επειδή εξελίσσει ένα σύμπαν έξω από το μυαλό του. Επομένως, ο δάσκαλος θα πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές έμμεσα, έτσι ώστε να επιβάλλει μορφές γνώσης ενηλίκων απευθείας στα παιδιά μέχρι να ασκηθούν. Αυτό σημειώνει υψηλή επίδοση στα παιδιά, καθώς ο δάσκαλος θα κατανοήσει την παρούσα ανάπτυξη του παιδιού και την επιθυμητή μελλοντική του ανάπτυξη. Κάθε εμπειρία είναι μια κινητήρια δύναμη. Η αξία της μπορεί να κριθεί μόνο με βάση το από που εκκινεί και προς τα που κινείται. Η μεγαλύτερη ωριμότητα εμπειρίας που πρέπει να ανήκει στον ενήλικα ως εκπαιδευτικό τον θέτει σε θέση να αξιολογήσει κάθε εμπειρία του παιδιού με τρόπο που αυτός που έχει την λιγότερο ώριμη εμπειρία, δεν μπορεί να το κάνει (Dewey, 1986).

3.6 Ο χώρος

Η μέχρι τώρα έρευνα είχε μελετήσει την αλλαγή από τις παραδοσιακές τάξεις σε ανοιχτούς και ευέλικτους χώρους μάθησης, αμφισβητώντας πώς χρησιμοποιούνται οι φυσικοί χώροι και πώς διαμορφώνουν τις πρακτικές των δασκάλων. Ωστόσο, η μετάβαση σε ανοιχτούς και ευέλικτους χώρους δεν λειτουργεί συχνά χωρίς προκλήσεις, με τους δασκάλους και τους μαθητές να χρειάζονται υποστήριξη κατά τη διάρκεια της αλλαγής. Συνολικά, η ωριμότητα

της αλλαγής εξαρτάται από τη σταθερότητα της ρουτίνας και το επίπεδο παιδαγωγικής βεβαιότητας (Kokko & Hirsto, 2021).

Για να μπορέσει να ευδοκιμήσει η βιωματική μάθηση σε όλες τις παραμέτρους, όπως περιγράφηκαν και παραπάνω, θα πρέπει να είναι δεδομένος εκείνος ο χώρος που θα επιτρέπει ένα εύρος παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων και θα διακρίνεται από μια σειρά ευνοϊκών παραγόντων:

1) Η τάξη του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι ευρύχωρη, ζεστή και φωτεινή προκειμένου να διευκολύνει την πραγμάτωση συλλογικών δραστηριοτήτων σε ένα διαυγές και φιλικό για τα παιδιά περιβάλλον.

2) Το νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι εφοδιασμένο με μια μεγάλη γκάμα παιχνιδιών προσομοίωσης αλλά και ελεύθερου παιχνιδιού, τα οποία σε γενικές γραμμές επιτρέπουν ένα μεγάλο εύρος συλλογικών δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση της βιωματικής μάθησης.

3) Θα ήταν ιδανικό το νηπιαγωγείο να διαθέτει ένα μεγάλο προαύλιο με κήπο, δέντρα και λουλούδια γιατί ακριβώς αυτό το περιβάλλον μπορεί να επιτρέψει ένα μεγάλο εύρος εξωτερικών δραστηριοτήτων (λ.χ. δενδροφύτευση, ανθεστήρια κ.α), οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν τις δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

4) Το νηπιαγωγείο θα πρέπει να διαθέτει πλήρη υλικοτεχνική υποδομή σύνδεσης με το διαδίκτυο καθώς και όλο το αναγκαίο υλικό για την παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού (λ.χ. προβολείς).

Εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι οι χώροι μάθησης έχουν σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, έχει μελετηθεί πώς η μορφολογική σύνθεση ενός φυσικού περιβάλλοντος μπορεί να υποστηρίξει έξι θεωρίες μάθησης (συμπεριφορισμός, γνωστικισμός, κονστрукτιβισμός, βιωματική, ανθρωπιστική και κοινωνικο-καταστασιακή μάθηση). Ωστόσο, οι μελέτες που διερευνούν πώς σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται οι χώροι μάθησης για την αρχειοθέτηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι περιορισμένες. Δεν υπάρχει μια απλή απάντηση για το πώς να τα σχεδιάσετε, αλλά υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη θέσπιση αρχών για αυτό (Martínez-Ramos, Rodríguez-Reséndiz, Gutiérrez, Sevilla-Camacho & Mendiola-Santibañez, 2021).

3.7 Ο χρόνος

Ένας τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει την εμπειρία ενός παιδιού σχετικά με την αυτονομία και την ελεύθερη πρωτοβουλία είναι να παρέχει πολύ χρόνο για δραστηριότητες επιλογής. Στα φλαμανδικά νηπιαγωγεία, η επιλογή δίνεται συνήθως με τη συνεργασία με διαφορετικά κέντρα (π.χ. κέντρο βιβλίων, κέντρο παιχνιδιού, κέντρο τεχνών). Διάφορες πειραματικές μελέτες μεταξύ παιδιών δημοτικού σχολείου έδειξαν ότι η δυνατότητα να κάνουν επιλογές είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τα εγγενή κίνητρα, τη συμμετοχή στην εργασία, την αντιληπτή ικανότητα και την απόδοση, που ποικίλλουν από μια μικρή γενική επίδραση έως τα μεγάλα αποτελέσματα. Ωστόσο, η επιλογή είναι κίνητρο μόνο όταν οι επιλογές επιλογής είναι περιορισμένες και γνωστικά όχι πολύ περίπλοκες. Στη μετα-ανάλυσή τους, οι Patall et al. (2008) διαπίστωσαν ότι η επιλογή είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στα εγγενή κίνητρα όταν οι συμμετέχοντες είχαν τρεις έως πέντε επιλογές (περιορισμένη επιλογή), σε σύγκριση με το ότι είχαν μόνο δύο ή περισσότερες από πέντε επιλογές (απεριόριστη επιλογή) (Bilde et al. 2015).

4.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ή καλύτερα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο απαιτεί ένα πλέγμα δυνατοτήτων που σχετίζονται κυρίως με την επαγγελματική ανάπτυξη, τον ρεαλιστικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την ευελιξία και τον αναστοχασμό με σκοπό την βελτιστοποίηση της διδακτικής τους παρέμβασης στα βιωματικά πλαίσια. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό ξεκινά με την κατανόηση της σύνθεσης της τάξης – ηλικία, φύλο και στυλ μάθησης, ένα συγκεκριμένο μαθητή ή το σύνολο της τάξης, προηγούμενη έκθεση σε περιεχόμενο μαθημάτων, προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας και οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι απαντήσεις με ενσυναίσθηση είναι ακόμη πιο πιθανές όταν ο δάσκαλος γνωρίζει κάθε μαθητή ως άτομο (Passarelli & Kolb, 2012).

Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις που κατευθύνονται από τον δάσκαλο και που χρησιμοποιούν δομημένα σχήματα μαθημάτων ή διαλέξεων και αποφάσεις που ξεκινούν από τον δάσκαλο, η μάθηση λαμβάνει χώρα κυρίως σε πνευματικό επίπεδο και λιγότερο σε βιωματικό. Οι μαθητές παραμένουν λίγο πολύ παθητικοί δέκτες πληροφοριών και δεν απαιτείται από αυτούς να εξετάσουν τις δικές τους συναισθηματικές απαντήσεις στο υλικό του θέματος. Μπορούν έτσι

να αγνοηθούν οι δικές τους προσλαμβάνουσες καθώς και οι δικές τους αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό ζητούμενο και τις πτυχές που αυτό αφορά. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή εφαρμογή της γνώσης στη χρήση του θεματικού υλικού σε αυθεντικές και πραγματικές περιστάσεις. Οι σημερινοί δάσκαλοι όμως τείνουν να είναι διαφορετικοί από τους προηγούμενους. Κάθε εποχή έχει τον δικό της τύπο δασκάλων. Διαφορετική κοινωνία περιγράφει διαφορετικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Η σημερινή κοινωνία χρειάζεται πολλούς ειδικευμένους ανθρώπινους πόρους για να εργαστεί σε πιο ανεπτυγμένες περιοχές στις μέρες μας από πριν. Αυτό ενθαρρύνει τους δασκάλους να εργαστούν σκληρότερα για να βελτιώσουν την ποιότητα των μαθητών τους. Ωστόσο, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους χωρίς να αρχίσουν να βελτιώνουν τη δική τους μάθηση (ποιότητα). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Θα πρέπει να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη συμπεριφορά τους. Γίνεται πλέον φανερό ότι οι δάσκαλοι δεν πρέπει μόνο να αναπτύξουν τη γνώση τους, αλλά και τη μεταγνωστική τους ικανότητα. Θα πρέπει να γνωρίζουν μόνο τη γνώση, αλλά και να κατανοούν το γιατί και πώς να αποκτήσουν αυτή τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι καταλαβαίνουν πώς να μάθουν να αναπτύσσονται. Κατανοούν το μαθησιακό περιεχόμενο και τη μαθησιακή συμπεριφορά (Suryani & Widyastuti, 2015).

Ωστόσο ο σύγχρονος νηπιαγωγός που δρα ή θέλει να δρα στα πλαίσια της βιωματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να θεμελιώνει τόσο το σχεδιασμό όσο και την πρακτική του πάνω σε βάσεις ρεαλιστικές. Με άλλα λόγια οι στόχοι και οι απαιτήσεις των εκάστοτε βιωματικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσγειώνονται στις δυνατότητες των νηπίων μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή και να μην απαιτούν παραπάνω πράγματα από τα νήπια δεδομένου του μέχρι τότε γνωστικού και μαθησιακού τους προφίλ. Ένας νηπιαγωγός πρέπει να γνωρίζει ότι η ανάπτυξη ενός παιδιού 4 έως 6 ετών είναι διαφορετική από την ανάπτυξη των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εξέλιξη έχει συνέπειες για τον τρόπο πραγμάτωσης της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Πρώτα απ' όλα, η ανάπτυξη ενός παιδιού 4 έως 6 ετών αυξάνεται με άλματα. Είναι πιθανό ένα παιδί να μην είναι ακόμα έτοιμο για έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά να είναι σε έξι εβδομάδες από τώρα. Εκτός αυτού, αυτά τα παιδιά μαθαίνουν κάνοντας, βιώνοντας, αντιμετωπίζοντας συγκεκριμένο υλικό και επαναλαμβάνοντας το. Όλα αυτά πρέπει να γίνονται μέσα σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο που σχετίζεται με τις εμπειρίες ενός παιδιού (Vreman, 2019).

Ένα ακόμη στοιχείο που θα πρέπει να διακρίνει τον σύγχρονο νηπιαγωγό που εμφορείται από τις αρχές της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να είναι η ικανότητα ευελιξίας και ιδίως η

ετοιμότητα για αναπροσαρμογή των μέχρι τότε προσεγγίσεων του προκειμένου το εκπαιδευτικό του έργο να μπορεί να εμπλουτιστεί προς όφελος των νηπίων. Για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, οι δάσκαλοι πρέπει να μοιράζονται μεταξύ τους τις ιδέες και τις αβεβαιότητές τους. Πρέπει να ξεκαθαρίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις, τις εικόνες και τις υποθέσεις τους. Πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση του επαυξημένου αναστοχασμού λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις πρακτικές τους, κρίνοντας τα ευρήματά τους σε σχέση με εμπειρικά στοιχεία που βασίζονται στην τάξη. Ο σκοπός της στοχαστικής εργασίας είναι να ενσωματώσει τις επαγγελματικές τους πεποιθήσεις και τις θεωρητικές γνώσεις σε νέες επαγγελματικές έννοιες και συγκεκριμένες πρακτικές προς όφελος της μάθησης των μαθητών. Η μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται επομένως ότι οι δάσκαλοι μετακινούνται από το ρόλο των καταναλωτών εξωτερικών ειδικών γνώσεων προς την ανάληψη ενεργού ρόλου ως προγραμματιστές προγραμμάτων σπουδών και ερευνητές της δουλειάς τους (Kohonen, 2006).

Ένα τελευταίο στοιχείο, το οποίο κρίνεται ως σημαντικό για τον νηπιαγωγό που θέλει να εφαρμόζει την βιωματική μάθηση στα πλαίσια της δικής του τάξης είναι ο αναστοχασμός, δηλαδή η ικανότητα ανατροφοδότησης της μελλοντικής εκπαιδευτικής πράξης με βάση τις παρατηρήσεις της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής του εμπειρίας, στοιχείο το οποίο προσεγγίσαμε και στην προηγούμενη παράγραφο αλλά σε συλλογικό και όχι ατομικό επίπεδο. Οι Camburn και Han (2015) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να αναλογιστούν εμπειρίες που επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία στην τάξη και όσοι ασχολούνταν με προβληματισμό πιο συχνά ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν μια αλλαγή στην επαγγελματική τους πρακτική. Ωστόσο, ο προβληματισμός μπορεί να φαίνεται ότι είναι μια νεφελώδης πανάκεια για την επαγγελματική εξέλιξη. Μπορεί να απαιτείται μια σαφής δομή, η οποία θα συνδέει ρητά τις δραστηριότητες προβληματισμού με τις επιδιωκόμενες αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική παρέχοντας κατάλληλες προτροπές για προβληματισμό ή παρέχοντας μια παρόμοια εμπειρία για ομάδες μαθητών για την οποία μπορούν αργότερα να συζητήσουν και να μοιραστούν ουσιαστικά τους προβληματισμούς τους. Ενώ οι υπάρχουσες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες στηρίζονται στη βιωματική μάθηση και βασίζονται στην τάξη, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των προσωπικών πεποιθήσεων και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών, παραμένει το ερώτημα πώς να εισαχθούν αποτελεσματικά νέες πρακτικές στα αρχικά στάδια μιας εθνικής μεταρρύθμισης. . Η παρακολούθηση του προσωπικού είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι δάσκαλοι αποδέχονται

ή απορρίπτουν την ανάγκη για μεταρρύθμιση που αναδεικνύει προβληματικές πτυχές της διδασκαλίας τους (Girvan, Conneely & Tangney, 2016).

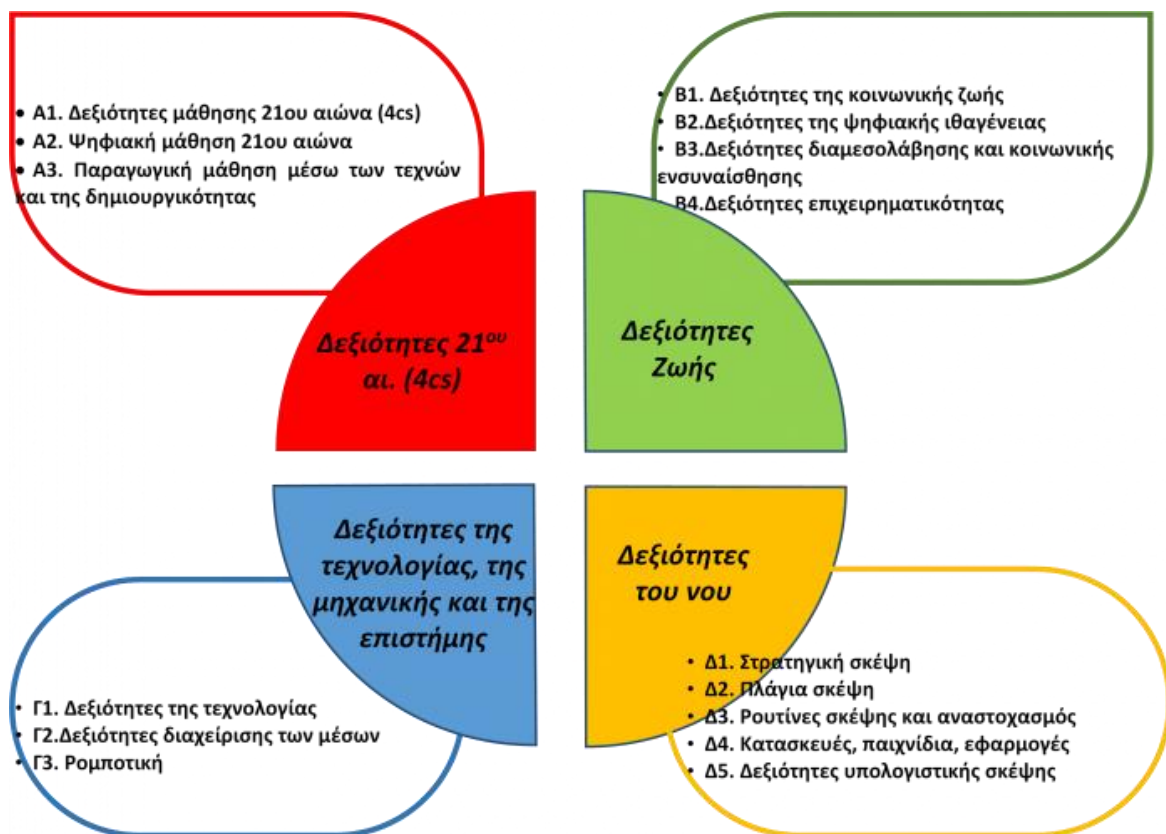
5. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι ένα νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο προσθέτει καινοτόμες Θεματικές Ενότητες με κέντρο τις δεξιότητες στο σχολείο. Για την σχολική χρονιά 2020-2021 αποφασίστηκε η υλοποίηση του προγράμματος πιλοτικά στα σχολεία όλων των βαθμίδων (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2020).

Έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, αποφασίστηκε η υποχρεωτική τήρηση του ως προς τις θεματικές ενότητες ανά τάξη και βαθμίδα. Η απόφαση αυτή δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και άρχισε να ισχύει από το σχολικό έτος 2021-2022.

Η βάση του προγράμματος είναι η ελευθερία και η υπευθυνότητα των μαθητών/τριών ως μελλοντικοί πολίτες, που θέλει να ενώσει την γνώση με την καλλιέργεια των κύριων ικανοτήτων τους. Γι' αυτό προστέθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, κάνοντας χρήση μεθόδων μάθησης της σημερινής εποχής. Σκοπός των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι η δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ζωή, την τεχνολογία και την επιστήμη των μαθητών/τριών. Δευτερεύοντες στόχοι είναι οι μαθητές/τριες να εξελίσσουν την σκέψη τους σε κριτική, προγραμματιστική και ψηφιακή, και να γίνουν υπεύθυνοι διδασκόμενοι μέσω της συνεργασίας και της δημιουργίας.

Οι πολίτες πρέπει να έχουν εφοδιαστεί από την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, με ένα ποικίλο σύνολο δεξιοτήτων για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους στην κοινωνία, στην εργασία και στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και θετικών επιστημών, αλλά χρειάζονται και εκείνες οι δεξιότητες που θα ενισχύονται διαρκώς, με στόχο οι πολίτες να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις και στην αβεβαιότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Η παρακάτω εικόνα επεξηγεί με σαφήνεια τις στοχοθετημένες δεξιότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κύκλους:



Εικόνα 1. Οι 4 κύκλοι στοχοθεσίας. Ανακτήθηκε από:
<https://www.edweek.gr/ergastiria-dexiotiton-ola-osa-prepei-na-gnorizoyn-oi-ekpaideftikoi-fek-egkyklloi/>

5.1 Το Εκπαιδευτικό Υλικό

Σύμφωνα με τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης, αλλά και με την πιλοτική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό διαμορφώθηκαν στις τέσσερις θεματικές ενότητες. Η εικόνα που ακολουθεί αναλύει ακριβώς τις θεματικές αυτές:



Εικόνα 2. Οι Θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε από:
<https://www.edweek.gr/ergastiria-dexiotiton-ola-osa-prepei-na-gnorizoun-oi-ekpaideftikoi-fek-egkyklioi/>

Η ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ διαθέτει το εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και περιέχει: α) προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα ανά Θεματική Ενότητα, βαθμίδα και τάξη, β) οδηγούς και προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού προς υλοποίηση, γ) εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες μορφές όπως οπτικο-ακουστικό και ψηφιακό, φύλλα εργασίας, σχολικές δράσεις με εργαστηριακές και βιωματικές μεθόδους, φύλλα αξιολόγησης και ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς σύμφωνα με την τάξη του παιδιού τους. Σε όλα τα παραπάνω μπορούν να γίνουν διαφοροποιήσεις για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές κ.α. (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021).

5.2 Κατανομή των Προγραμμάτων

Ο κάθε μαθητής/τρια θα πρέπει να έχει έρθει σε επαφή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με έννοιες και δεξιότητες απ' όλες τις Θεματικές Ενότητες. Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου είναι υπεύθυνος για: α) την δημιουργία ενός ειδικού φάκελου (portfolio) με τα επιτεύγματα του κάθε τμήματος σε σχέση με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες που υλοποιείται το πρόγραμμα, β) την σύνδεση (όπου είναι δυνατό) της κάθε Θεματικής Ενότητας των Εργαστηρίων με το Πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021).

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μέρος του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, και πραγματοποιούνται στο πρωινό πρόγραμμα και στις διδακτικές ώρες των Οργανωμένων Δραστηριοτήτων και διερευνήσεων με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Υλοποιούνται 2-3 φορές εβδομαδιαίως σε 3 διδακτικές ώρες και ο/η νηπιαγωγός μπορεί να διαλέξει την θεματική σύμφωνα με το πλαίσιο, τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική της ομάδας.

5.3 Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο πλαίσιο του ετήσιου προγραμματισμού έως τις 30 Σεπτεμβρίου, θα πρέπει να κάνει μια ειδική συνεδρίαση για το Σχέδιο Δράσης του σχολείου αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Σχεδιάζεται η υλοποίηση 4 Θεματικών Ενότητων, δηλαδή 20-28 Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, με διάρκεια 5-7 εβδομάδες ανά Θεματική Ενότητα. Συντάσσεται πρακτικό και κοινοποιείται αντίγραφο του στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Υπεύθυνοι για την οργάνωση, τον συντονισμό και τη διδασκαλία των Εργαστηρίων στο νηπιαγωγείο είναι οι Νηπιαγωγοί ΠΕ60, ενώ στο δημοτικό κυρίως οι Δάσκαλοι ΠΕ70 και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί και άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν στο σχολείο.

5.4 Αξιολόγηση Μαθητών/τριών

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, και γι' αυτόν τον λόγο δεν αξιολογούνται με τρόπο παραδοσιακό, αλλά με περιγραφική έκθεση και τη δημιουργία φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) του/της μαθητή/τριας. Μέσα από την αξιολόγηση αυτή, εντοπίζονται οι στόχοι και οι προτεραιότητες

που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στη σύνταξη του Σχεδίου Δράσης του σχολείου. Στο τέλος του τριμήνου αλλά και ανά Θεματική Ενότητα, γίνεται η αξιολόγηση έτσι ώστε να εκτιμηθεί η εφαρμογή του προγράμματος αλλά και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών.

Το portfolio αποτελεί ατομικό αρχείο του μαθητή/τρια και στο τέλος της χρονιάς το παίρνει μαζί του. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής προς τους γονείς, για την πρόοδο του μαθητή/τριας, όπου φαίνονται τα επιτεύγματα και οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει, σκιαγραφώντας έτσι το μαθησιακό του προφίλ. Ακόμη, μέσα από νέες προσεγγίσεις όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση στην ομάδα, γίνεται η σύνθεση του σχολικού βιογραφικού του μαθητή/τριας. Τέλος, το portfolio συμβάλλει στη σύσταση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης, κατά τη Συμβουλευτική Επαγγελματική Σταδιοδρομία και σε όποια άλλη διαδικασία εξατομικευμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού βαθμίδων (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021).

ΜΕΡΟΣ Β΄

6. Μεθοδολογία

Αρκετές αλλαγές παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια, σχετικά με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές προκειμένου να διεξάγουν αντικειμενικές εξηγήσεις ποικίλων προβλημάτων και θεμάτων. Μεθοδολογία λοιπόν, είναι οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την διερεύνηση των ζητημάτων και συνδέονται με συγκεκριμένες μεθόδους της εκπαιδευτικής έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Παρόλο που ο 20^{ος} αιώνας άρχισε με το να προσεγγίζει σημαντικά την εκπαιδευτική έρευνα μέσω της ποσοτικής έρευνας, έληξε με δύο σημαντικές προσεγγίσεις, την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα (Creswell, 2011), με την τελευταία να ακολουθώ και εγώ στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Η ποιοτική έρευνα είναι μια δημιουργική διαδικασία που χρειάζεται χρόνο, συναισθηματική ενέργεια και κριτική σκέψη για να επιτευχθεί. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στο πλαίσιο της επεξηγηματικής, ερευνητικής και νατουραλιστικής έρευνας, καθώς ο ερευνητής μπορεί να

βρεθεί στο σκηνικό της δράσης και να μελετήσει τα γεγονότα στο φυσικό τους πλαίσιο για να ερμηνεύσει με ανθρώπινους όρους τα φαινόμενα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015) .

Ο χαρακτήρας της ποιοτικής έρευνας είναι μακράν διερευνητικός, καθώς αποτελεί το μέσο του ερευνητή να κατανοήσει και να αναγνωρίσει την σημασία του ατόμου ή του συνόλου σε ένα ανθρώπινο ή κοινωνικό πρόβλημα. Επίσης, στην ποιοτική έρευνα αναδύονται ερωτήσεις και διαδικασίες και η συλλογή των δεδομένων γίνεται σύμφωνα με την ρύθμιση του συμμετέχοντα (Li et al, 2018, Creswell & Creswell, 2018).

Σύμφωνα με την μέχρι τώρα εμπειρία μου και παρόλο που η ποιοτική έρευνα κρύβει διάφορες δυσκολίες, επέλεξα την συγκεκριμένη μέθοδο γιατί ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με το πραγματικό σκηνικό των γεγονότων, και μπορεί να αποτυπώσει τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, κάτι που είναι από μόνο του συναρπαστικό. Ακόμη, ο ερευνητής μπορεί να συναντήσει από κοντά τα άτομα του δείγματός του και έτσι θα μπορέσει να ορίσει και να αναπτύξει τα ερευνητικά του ερωτήματα.

6.1 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για τη συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στη διδακτική πράξη;
2. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή;
3. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για τη σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;
4. Κατά πόσο επηρεάζει η εμπειρία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των νηπιαγωγών, την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;
5. Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και καθοδήγησης τους, ως προς την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;

6.2 Ημιδομημένη Συνέντευξη

Οι πιο σημαντικές τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης και οι συνεντεύξεις (Ίσαρη & Πούρκος,2015). Όπως

αναφέρεται από τους Mcintosh & Morse (2015) η ημιδομημένη συνέντευξη από ερευνητική στρατηγική έχει εξελιχθεί σε ανεξάρτητη ερευνητική μέθοδος που θέτει ως στόχο της την εξακρίβωση των απόψεων των συμμετεχόντων, με βάση την εμπειρία τους, σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας. Ακόμη, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι έτσι σχεδιασμένη, έτσι ώστε να καταγράφονται οι υποκειμενικές απαντήσεις των ανθρώπων που ερωτούνται και έχουν εμπειρία πάνω στο φαινόμενο ή στην κατάσταση, που διερευνάται. Περιλαμβάνει κάποιες βασικές ερωτήσεις, που αποτελούν τον οδηγό του ερευνητή σε θέματα που θεωρούνται σημαντικά στην συνέντευξη (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αφήνει μεν περιθώρια ευελιξίας και ελευθερίας στον ερευνητή αλλά ταυτόχρονα είναι πολύ προσεκτικά οργανωμένη και σχεδιασμένη (Cohen et al, 2002). Η ευελιξία αυτή φαίνεται και από την τροποποίηση του θέματος των ερωτήσεων, την εμβάθυνση, την πρόσθεση, την αφαίρεση ή και την αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων σύμφωνα πάντα με τον ερωτώμενο (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Έτσι ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει δεδομένα, που δεν είχε σκεφτεί και δεν είχε προβλέψει, γιατί οι ερωτώμενοι είναι πιο ελεύθεροι στις απαντήσεις τους (Ιωσηφίδης 2003). Σύμφωνα με τους Miles και Gilbert (2005) παρόλο που ο ερευνητής ξέρει τι περιμένει να ακούσει, πολλές φορές οι απαντήσεις ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό.

Ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και η ανάλυση των δεδομένων είναι μία απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία στην ημιδομημένη συνέντευξη. Ο ερευνητής για την εκτέλεση μια επιτυχημένης συνέντευξης, θα πρέπει να έχει αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες, όπως ευελιξία, επικοινωνία, εμπειρία, ευαισθησία σε ηθικά ζητήματα καθώς και η εκδήλωση ενδιαφέροντος. Επιπλέον, σε αντίθεση με την άποψη που επικρατεί – ότι η συνέντευξη μπορεί να γίνει εύκολα στα πλαίσια μιας καθημερινής συζήτησης- η συνέντευξη δεν είναι εύκολη επιλογή καθώς δεν μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί από τον καθένα (Mason, 2009, Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, χρησιμοποίησα την συγκεκριμένη μέθοδο, της ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω των παραπάνω πλεονεκτημάτων που προανέφερα. Στην αρχή έκανα ένα προσχέδιο των ερευνητικών μου ερωτημάτων, και έπειτα κατέγραψα κάποιες ερωτήσεις που θα ήταν ο βασικός κορμός της συνέντευξης. Αυτός ο κορμός κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων λειτούργησε πολύ βοηθητικά για εμένα, καθώς μπορούσα να συντονίσω την συζήτηση και ταυτόχρονα να προσθέσω ή να αφαιρέσω ερωτήσεις σύμφωνα με τις απαντήσεις του συμμετέχοντα.

Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις αυτές ήταν ο οδηγός έτσι ώστε να παραταθούν οι συζητήσεις με το δείγμα και να πάρω τα επιθυμητά δεδομένα. Οι κύριες ερωτήσεις ήταν οι ίδιες για όλους, Πραγματοποιήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που δεν υλοποιούσαν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς ήταν δύσκολο να βρεθεί δείγμα. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να εντοπιστούν τυχόν λάθη, να ελεγχθεί αν υπάρχει συνοχή και οργάνωση και σαφήνεια στις ερωτήσεις, αλλά και να εξοικειωθεί ο ερευνητής με τον τρόπο που γίνεται η διαδικασία. Οι τελικές συνεντεύξεις διήρκεσαν από 35-50 λεπτά η καθεμία, και ξεκίνησαν να διεξάγονται από αρχές Μαρτίου του 2022 έως τα μέσα του ίδιου μήνα .

Σε αυτό το σημείο όμως, θα πρέπει να συμφωνήσω με κάποιο από τα παραπάνω μειονεκτήματα, καθώς η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μία πολύ χρονοβόρα διαδικασία. Με το να προσθέτω παραπάνω ερωτήσεις, η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και της ανάλυσης δεδομένων, αφιέρωσα πολύ χρόνο και ενέργεια.

6.3 Η Δια ζώσης συνέντευξη/ Face to Face Interview (FtF)

«Η συνέντευξη για να είναι επιτυχής στηρίζεται στην αλληλεπίδραση συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου» (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015). Ειδικότερα, όταν το κύριο χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι η σύγχρονη επικοινωνία σε σχέση με τον χρόνο και τον τόπο, ο ερευνητής έχει την ευχέρεια να εκμεταλλευτεί τις κοινωνικές ενδείξεις. Οι κοινωνικές ενδείξεις περιλαμβάνουν τη φωνή, τη γλώσσα του σώματος, τις παύσεις, τον επιτονισμό κ.α. και μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή να προσθέσει επιπλέον πληροφορίες πέρα από αυτές των προφορικών απαντήσεων (Opdenakker, 2006).

Εκτός από τα παραπάνω πλεονεκτήματα της δια ζώσης συνέντευξης, υπάρχουν και κάποια ακόμη, που είναι καλό να αναφερθούν. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να βρει από κοντά το επικείμενο δείγμα του και να το πείσει, προβάλλοντας του κίνητρα, για την συμμετοχή του στην έρευνα, διασφαλίζοντας έτσι τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Επίσης, μέσα σε ένα φιλικό κλίμα, ο ερευνητής μπορεί να προτρέψει τον συμμετέχοντα να αποκαλύψει ευαίσθητα θέματα. Ακόμη, ο ερευνητής μπορεί να είναι σίγουρος για την ταυτότητα του κάθε συμμετέχοντα, κάτι που δεν μπορεί να γίνει μέσω e-mail ή τηλεφωνική επικοινωνία (Schober, 2018).

Επιπλέον, μέσα από την ροή της συζήτησης ο συμμετέχοντας απαντά αυθόρμητα χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό. Αυτό βοηθά μεν τον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα, από την άλλη

όμως θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός και συγκεντρωμένος για να θέσει τις κατάλληλες ερωτήσεις ως αποτέλεσμα της διάδρασής τους (Opdenakker, 2006).

Τέλος, ένας καλά προετοιμασμένος ερευνητής καλό είναι να έχει στο μυαλό του τη φύση των ερωτήσεων που πρόκειται να υποβάλλει. Σε κάποιες ερωτήσεις δηλαδή, που τους φέρνουν σε αμηχανία, μπορεί να μην παραδεχτούν κοινωνικά ανεπιθύμητες απόψεις ως προς ένα άτομο ή θέμα, και να μην απαντήσουν με ειλικρίνεια (Schober, 2018).

6.4 Το δείγμα

Ένα δείγμα μπορεί να περιλαμβάνει ένα σύνολο ατόμων, ακόμη και αντικειμένων που λαμβάνονται από έναν μεγάλο πληθυσμό, με σκοπό να γίνει μια μέτρηση. Σε μία έρευνα η δειγματοληψία έχει μεγάλη σημασία γιατί αυτή διαμορφώνει την ποιότητα των ευρημάτων (Mujere, 2016). Η παρούσα έρευνα θεωρείται μελέτη μικρής κλίμακας καθώς γίνεται στο πλαίσιο Μεταπτυχιακής διατριβής και από ένα άτομο.

Αναφορικά με το δείγμα, πριν ξεκινήσω την διεξαγωγή της έρευνας είχα υπόψη μου ορισμένες νηπιαγωγούς που πληρούν τα κριτήρια που είχα θέσει, και ήταν πρόθυμες να συμμετέχουν εθελοντικά στην έρευνα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, ήταν να είναι νηπιαγωγοί που να έχουν δική τους τάξη την προκειμένη στιγμή που γινόταν η έρευνα, και να υλοποιούν προγράμματα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Αρχικά, σκέφτηκα να απευθυνθώ σε συνομήλικες νηπιαγωγούς, καθώς ήταν πιο εύκολο και άμεσο να τις προσεγγίσω. Έπειτα θεώρησα πιο ενδιαφέρον να υπάρχει ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών με διαφορετικές εμπειρίες και δεξιότητες. Ο συνολικός αριθμός του δείγματός είναι (7) νηπιαγωγοί και όλες είναι γυναίκες. Παρόλο που ακολούθησα την σκόπιμη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μόνο γυναίκες, είναι τυχαίο καθώς οι πλειοψηφία των νηπιαγωγών στην Ελλάδα είναι γυναίκες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, εργαζόμουν ως παράλληλη στήριξη σε δημόσιο σχολείο, κάτι που με διευκόλυνε πολύ να επεκτείνω τον συναδελφικό μου κύκλο και να έρθω σε επαφή με άτομα που ταίριαζαν στο δείγμα. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν ειλικρινές ενδιαφέρον για την έρευνα, και έδειξαν προθυμία και ευελιξία να γίνουν οι συνεντεύξεις διαζώσης, παρόλο που ο χρόνος ήταν περιορισμένος και βρισκόμαστε σε περίοδο πανδημίας (Covid- 19).

Σχετικά με την σκόπιμη δειγματοληψία, αν και είναι μια δειγματοληπτική στρατηγική που μειονεκτεί σε ορισμένα σημεία, επέλεξα την συγκεκριμένη για την διπλωματική μου εργασία καθώς είναι λιγότερο ακριβή και περίπλοκη στο να οργανωθεί και να υλοποιηθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2002). Ακόμη, είχα την δυνατότητα να επιλέξω τα θέματα της έρευνας μου, σκεπτόμενη ένα συγκεκριμένο σκοπό, γιατί θεώρησα ότι κάποια θέματα είναι πιο κατάλληλα σε σύγκριση με τα άτομα (Li, Liping & Khan, 2018). Σύμφωνα με τους Creswell και Creswell (2018) , στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής συγκεντρώνει συμμετέχοντες για να τον/την βοηθήσουν να κατανοήσει το πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Όταν ξεκίνησα την έρευνα, είχα ήδη συμπεριλάβει στο μυαλό μου κάποιες συγκεκριμένες νηπιαγωγούς (σκόπιμη δειγματοληψία), που αργότερα όμως δεν μπόρεσαν όλες να συμμετέχουν είτε επειδή βρίσκονταν σε καραντίνα λόγω του Covid-19, είτε επειδή εργάζονταν σε θέσεις που δεν υλοποιούσαν προγράμματα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, τμήματος ένταξης, ολοήμερου). Έτσι σε (3) περιπτώσεις κατέφυγα στη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ζητώντας από το τρέχον δείγμα να μου συστήσει άλλους νηπιαγωγούς. Η χιονοστιβάδα, όπως το μαρτυρά και ο ίδιος ο όρος, είναι η διαδικασία συσσώρευσης, κάποιος δηλαδή συστήνει άλλα άτομα και συνήθως γίνεται όταν ο/η ερευνητής δυσκολεύεται να εντοπίσει μέλη συγκεκριμένου πληθυσμού ή δεν γνωρίζει ποιος διαθέτει τις πληροφορίες που σχετίζονται με την έρευνα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

6.5 Το Προφίλ των Συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 7 γυναίκες εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας. Είναι νηπιαγωγοί που είναι υπεύθυνες για τα πρωινά τμήματα των σχολείων, οργανώνουν και υλοποιούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Επίσης, συμμετείχαν και στην πιλοτική εφαρμογή τους κατά την περσινή χρονιά και μέχρι την στιγμή των συνεντεύξεων είχαν ήδη πραγματοποιήσει κάποιες Θεματικές Ενότητες.

Οι συμμετέχουσες δουλεύουν σε σχολεία αστικών κέντρων και πιο συγκεκριμένα στα Ιωάννινα, στην Ηγουμενίτσα, στην Αθήνα και στον Πειραιά. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ποικίλουν, κυμαίνονται δηλαδή από 1- 22 έτη. Αυτό συμβαίνει καθώς και το εύρος των ηλικιών τους είναι τα 25-51 έτη. Όλες έχουν αποφοιτήσει από τετραετείς σχολές τμημάτων νηπιαγωγών της Ελλάδας, έχουν παρακολουθήσει αρκετές επιμορφώσεις, ενώ τρεις διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, και οι δύο ολοκληρώνουν αυτό το έτος το μεταπτυχιακό τους πρόγραμμα σπουδών.

Για να τηρηθεί η εμπιστευτικότητα, στην παρουσίαση των ευρημάτων μου δεν θα χρησιμοποιήσω τα πραγματικά τους ονόματα αλλά θα τις παρουσιάσω ως E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7. Ο παρακάτω πίνακας λειτουργεί βοηθητικά, για να αποτυπωθεί καλύτερα η σύνδεση της συμμετέχουσας, των χρόνων προϋπηρεσίας και του μορφωτικού της επιπέδου.

Κωδικός	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Εκπαιδευτικό επίπεδο
E1	30	2	Μεταπτυχιακό
E2	25	1	Μεταπτυχιακό
E3	49	18	Μεταπτυχιακό
E4	51	16	Πτυχίο
E5	48	22	Πτυχίο
E6	31	8	Φοίτηση σε Μεταπτυχιακό
E7	38	8	Φοίτηση σε Μεταπτυχιακό

6.6 Ανάλυση Δεδομένων

Στο πλαίσιο μιας μελέτης, γίνεται προσπάθεια να αναλuthούν και να ερμηνευθούν τα ποιοτικά δεδομένα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις στην ποιοτική έρευνα για την ερμηνεία των δεδομένων, όπως: α) η θεματική ανάλυση, β) η ανάλυση που βασίζεται στις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, γ) η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, δ) η αφηγηματική ανάλυση και ε) ο λόγος. Αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους όρους των επιστημολογικών παραδοχών που χρησιμοποιούνται, τον τρόπο που είναι διατυπωμένα τα ερευνητικά ερωτήματα, και τέλος, ως προς τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων (Τσιώλης,2018).

Για την παρούσα έρευνα πιο κατάλληλη ανάλυση αποδείχθηκε η θεματική. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018), τα δεδομένα που συλλέγονται έπειτα από συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης αναλύονται με τη θεματική ανάλυση. Αυτή χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ποιοτική έρευνα γιατί είναι μια εύκολη στη χρήση μέθοδος, παρόλο που ο ερευνητής θα ήταν καλό να διαθέτει βασικές δεξιότητες για να διεξαχθούν εξειδικευμένες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η μέθοδος έχει την δυνατότητα να αναγνωρίσει, να περιγράψει, να αναφέρει και να δημιουργήσει θέματα από επαναλαμβανόμενα σημασιολογικά μοτίβα. Ο ερευνητής κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να μάθει και να ανιχνεύσει πληθώρα πρότυπα

νοημάτων μέσα από τα δεδομένα (Τσιώλης, 2018, Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Στο κέντρο βέβαια, της προσοχής του είναι αυτά που συνδέονται με το αντικείμενο της μελέτης του και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς, γνώμονας στην διαδικασία της ανάλυσης είναι τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επιπρόσθετα, η θεματική ανάλυση παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στον ερευνητή, όπως την ευελιξία σε διάφορες μορφές της. Δεν υπάρχει περιορισμός ως προς την εφαρμογή της, καθώς εφαρμόζεται σε διαφορετικές έρευνες και θεωρητικά πλαίσια. Η «θεωρητική ελευθερία» καθιστά απαραίτητα το επιστημολογικό και το θεωρητικό πλαίσιο για την διαδικασία ανάλυσης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι εφικτή η ανάλυση μικρών ή μεγάλων δεδομένων από 1-2 συμμετέχοντες, και για ομοιογενή ή ετερογενή δείγματα (Clarke & Braun, 2017, Ίσαρη & Πούρκος, 2015, Castleberry & Nolen, 2018).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και μερικά μειονεκτήματα στην θεματική ανάλυση. Τα θέματα μπορούν να προκύψουν από τα δεδομένα, ή από στοιχεία που ενδιαφέρουν τους ερευνητές ή και ακόμη από τον συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Η θεματική ανάλυση είναι αλληλένδετη με την κωδικοποίηση. Οι κωδικοί ορίζονται ως τα μικρότερα τμήματα της ανάλυσης, και αναδεικνύουν τα στοιχεία με το πιο πολύ ενδιαφέρον από τα δεδομένα, και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Clarke & Braun, 2017). Ο ερευνητής στην κωδικοποίηση διαβάσει πρώτα τις συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις στο προσχέδιο, και έπειτα χωρίζει σε κατηγορίες τις προτάσεις σύμφωνα με τους όρους που τους έχει δώσει (Creswell, Creswell, 2018). Αφού δώσει σε κάθε όρο ένα χρώμα, τους χωρίζει σε ενότητες, με αποτέλεσμα κάθε θέμα να περιέχει κωδικούς από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής με αυτόν τον τρόπο δουλεύει πιο οργανωμένα και μπορεί να καταγράψει τα αποτελέσματα της έρευνας του (Γαλάνης, 2018).

Στην παρούσα ανάλυση, χρησιμοποίησα αυτή την κωδικοποίηση και την προσαρμοσα στις δικές μου ανάγκες. Αρχικά, προτίμησα αντί να χρωματίζω τους όρους που έχω δώσει, χρωμάτιζα διαφορετικά τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Όταν διάβαζα λοιπόν, την απομαγνητοφώνηση χρωμάτιζα μια απάντηση με βάση το χρώμα του ερευνητικού ερωτήματος μου. Σύμφωνα με τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, κατηγοριοποίησα και τις απαντήσεις, προσδίδοντας κωδικούς στα λεγόμενα του δείγματος. Έτσι, μπόρεσα να συλλέξω τα πιο σημαντικά δεδομένα σε ένα αρχείο, κατηγοριοποιώντας τα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, και χωρίζοντάς σε υποκατηγορίες τους κωδικούς που είχα φτιάξει.

Θα ήθελα επίσης να προσθέσω, το ότι αν και στην αρχή θεώρησα ότι η θεματική ανάλυση πρόκειται για μια πολύ δύσκολη μέθοδος, έπειτα από την αρκετή μελέτη της και σε συνδυασμό με την κωδικοποίηση, κατανόησα πώς να εργαστώ και να συγκεντρώσω τα αποτελέσματά.

6.7 Ηθικές Εκτιμήσεις

Σύμφωνα με τον Robson (2010) η ηθική θα πρέπει να λαμβάνεται σημαντικά υπόψη από τον ερευνητή, καθώς είναι ένας κώδικας, κανόνες συμπεριφοράς αλλά και ένα σύνολο αρχών που πρέπει να ακολουθεί. Ο ερευνητής θα πρέπει να δείχνει σεβασμό ως προς τα δικαιώματα, τις ανάγκες, τις αρχές και τις επιθυμίες του ερωτώμενου και να προστατεύει την ευημερία του. Στο τέλος της συνέντευξης ο ερωτώμενος δεν θα πρέπει να έχει υποστεί κάποια βλάβη από την όλη διαδικασία (Creswell & Creswell, 2018).

Δεδομένου ότι ο ερευνητής θα πρέπει να σέβεται τον ερωτώμενο, ταυτόχρονα έχει την ευθύνη να ακολουθεί τις ηθικές πρακτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ειδικότερα, θα πρέπει να δείχνει σεβασμό στο δείγμα, στο χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης, στη συλλογή δεδομένων και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων (Li, Liping & Khan, 2018).

Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ήρθα σε επαφή στα μαθήματα της μεθοδολογίας με τις παραπάνω ηθικές πρακτικές της έρευνας και σχεδίασα την διπλωματική εργασία βασισμένη σε αυτές.

Για τους παραπάνω λόγους, σύνταξα μια επιστολή συγκατάθεσης και συνεργασίας, την οποία διάβασαν και υπέγραψαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Αυτή περιλαμβάνει τον τίτλο, τον σκοπό της ερευνάς αλλά και κάποιες προσωπικές μου πληροφορίες, (όπως σε ποιο πανεπιστήμιο φοιτώ, τον τίτλο του μεταπτυχιακού προγράμματος κ.α.). Οι συμμετέχοντες έτσι, είναι ενημερωμένοι για το αντικείμενο της συζήτησής μας αλλά και για τις προθέσεις και τους σκοπούς που έχω θέσει ως ερευνήτρια. Επίσης με αυτήν την φόρμα συγκατάθεσης, οι ερωτώμενοι συμμετέχουν εθελοντικά και εγώ δεσμεύομαι για εμπιστευτικότητα και για την πρόσβασή τους στην συνέντευξη, εάν θέλουν να διορθώσουν κάποια σημεία της.

6.7.1 Εθελοντική Συμμετοχή

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτέλεσε το εργαλείο για να συλλέξω τα δεδομένα της έρευνας. Οι ερωτώμενοι υπέγραψαν την φόρμα συγκατάθεσης, για να διασφαλιστεί ο

εθελοντικός χαρακτήρας της έρευνας, με την προϋπόθεση ότι συμφωνούν με τους σκοπούς της.

6.7.2 Εξαπάτηση

Ως πρώτη διπλωματική εργασία, είμαι πολύ προσεκτική σε σχέση με την εξαπάτηση του δείγματος, καθώς κάποιοι ερευνητές με σκοπό να έχουν μία επιτυχημένη έρευνα άθελα ή εκούσια εξαπατούν τους συμμετέχοντες. Κατά τη συνέντευξη προσπάθησα να φανούν ξεκάθαροι οι στόχοι της έρευνας στο δείγμα, και να είμαι ανοιχτή σε κάθε ερώτηση και διευκρίνιση. Τέλος, μπορούσαν οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση στη συνέντευξή τους και να την ελέγξουν, αν το ήθελαν.

6.7.3 Εμπιστευτικότητα

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπάρχει ανωνυμία καθώς γνωρίζω τα πλήρη ονόματα του δείγματός. Παρόλα αυτά, η εμπιστευτικότητα διασφαλίζεται από διάφορους παράγοντες. Πρώτα – πρώτα τα ονόματα των συμμετεχόντων δεν αναφέρονται πουθενά, ακόμη και τα έντυπα συγκατάθεσης φυλάσσονται από τον ερευνητή. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας και επομένως διαφορετικά δημόσια σχολεία και επομένως, είναι πολύ δύσκολο να αναγνωρίσει κάποιος την ταυτότητα τους. Επίσης, θα γίνει αντικατάσταση των ονομάτων των συμμετεχόντων από ορισμένα κεφαλαία γράμματα αριθμούς. Τέλος, θα διατηρήσω για μια συγκεκριμένη περίοδο τα δεδομένα των συνεντεύξεων, και με την πάροδο κάποιων χρόνων θα τα καταστρέψω έτσι ώστε να μην έχει πρόσβαση σε αυτά οποιοσδήποτε άλλος (Creswell, Creswell, 2018).

6.7.4 Πρόκληση πόνου των Συμμετεχόντων

Το δείγμα είναι ενήμερο για το αντικείμενο της έρευνας, και διασφαλίζεται η εθελοντική συμμετοχή καθώς οι απαντήσεις δεν αλλάζουν, ούτε διαμορφώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό τη δική μου διευκόλυνση. Ακόμη, στο τέλος της συνέντευξης οι συμμετέχοντες μπορούσαν να δουν τι κατέγραψα, και τους ρώτησα αν ένιωσαν καλά και χάρηκαν την συζήτησή μας, ή ένιωσαν κάποια στιγμή άβολα. Όλοι απάντησαν πως απόλαυσαν την συζήτηση και μάλιστα ήταν θετική να τους ξανασυναντήσω σε περίπτωση που χρειάζομαι κάποιες διευκρινιστικές απαντήσεις. Επομένως, πιστεύω ότι στο τέλος της έρευνας, κανένας από τους συμμετέχοντες του δείγματός μου δεν ένιωσε κάποιο άσχημο συναίσθημα.

7. Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζω τα ευρήματα σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχω θέσει στην έρευνα μου. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων χωρίζονται σε 5 θεματικούς άξονες, που με βάση αυτούς παρουσιάζω και τα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικοί άξονες είναι:

1^{ος} Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης,

2^{ος} Η Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τα αποτελέσματά της,

3^{ος} Η Σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων,

4^{ος} Ο Ρόλος της εμπειρίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου στην εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια δεξιοτήτων και

5^{ος} Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δραστηριοτήτων.

7.1 Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Πρώτα γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα οφέλη τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στα παιδιά, έπειτα αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί για την εφαρμογή της, και τέλος γίνεται γνωστή η στάση των γονέων.

7.1.1 Ορισμός της Βιωματικής Μάθησης

Η πρώτη ερώτηση είναι κυρίως εισαγωγική έτσι ώστε να μπουν στο θέμα οι συμμετέχουσες αλλά και για να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την Βιωματική Μάθηση. Εδώ παρατηρείται ότι και οι 7 συμμετέχουσες θεωρούν πως η Βιωματική Μάθηση περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή.

E6: *Αφορά άτομα όλων των ηλικιών και μαθαίνουν πιο εύκολα γιατί συμμετέχουν.*

E7: *Είναι μια μορφή μάθησης που μέσα από την πρακτική εφαρμογή κατανοούν αυτό που τους λέμε.*

Επίσης οι 3 από αυτές θεωρούν πως η Β. Μ. βασίζεται στις εμπειρίες και τα βιώματα του

παιδιού και 2 συμμετέχουσες αναφέρονται στον παιδοκεντρικό της χαρακτήρα.

E1: *Η Β.Μ. αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Έχει άμεση σχέση και επικοινωνία με τους μαθητές, συμμετέχουν πολύ δηλαδή ξεφεύγει από τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της κλασσικής διδασκαλίας.*

E2: *[...]το παιδί μπορεί να πάρει μέρος ώστε μέσα από την εμπειρία να την κάνει βίωμα και κυρίως συμμετέχει ενεργά σε κάποια δραστηριότητα.*

E3: *Είναι ένας σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας που στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή γιατί τον έχει στο επίκεντρο.*

E4: *Είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που βασίζεται στα βιώματα των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μαθαίνουν καλύτερα.*

E5: *Είναι η μάθηση που γίνεται εμπειρικά και πρακτικά.*

7.1.2 Μορφές της Βιωματικής Μάθησης

Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν ποιες μορφές Β.Μ. γνωρίζουν, ποιες χρησιμοποιούν πιο πολύ και με ποια συχνότητα, και τότε ξεκίνησαν να τις εφαρμόζουν. Οι μορφές της Β.Μ. που αναφέρθηκαν είναι: 1) το παιχνίδι, 2) το παιχνίδι ρόλων, 3) το θεατρικό παιχνίδι, 4) η δραματοποίηση, 5) ο καταγισμός ιδεών, 6) η αφήγηση παραμυθιού, 7) το κουκλοθέατρο, 8) η δημιουργική γραφή, 9) τα μουσικοκινητικά, 10) οι συνεντεύξεις, 11) τα εικαστικά και 12) η μουσική. Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ειπώθηκαν από 5 συμμετέχουσες, το παιχνίδι ρόλων από 4, ο καταγισμός ιδεών και το κουκλοθέατρο από 3, η αφήγηση από 2, ενώ όλες οι υπόλοιπες μορφές από 1 φορά. Και οι 6 συμμετέχουσες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μορφές της Β.Μ. από όταν ξεκίνησαν, ενώ μία τα τελευταία 8 χρόνια. Οι επιλογές και η συχνότητα εφαρμογής του ποικίλλει.

E1: *[...] την αφήγηση ιστοριών την χρησιμοποιώ καθημερινά από την αρχή της χρονιάς γιατί φαίνεται πως αρέσει πολύ στα παιδιά.*

E2: *[...] Πιο πολύ χρησιμοποιώ το παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, γιατί για αυτήν την ηλικία είναι πιο ελκυστικά, το χαίρονται πιο πολύ, παρατηρώ μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδιά και μου αρέσει και εμένα πιο πολύ να προσεγγίζω έτσι κάποιες θεματικές. Είναι μέρος της εκπαίδευσης και του ημερήσιου προγράμματος, όπου θεωρώ εγώ ότι είναι πιο ενδιαφέρον να το χρησιμοποιώ. [...] Το παιχνίδι καθημερινά το παιχνίδι ρόλων 2-3 φορές την εβδομάδα.*

E3: *[...] Τις χρησιμοποιώ όλες (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, δημιουργική*

γραφή, καταιγισμός ιδεών) για να περάσω τις έννοιες που θέλω. [...]Καθημερινά από όταν ξεκίνησα και με τα χρόνια είχα καλύτερη εξοικείωση.

E4: [...] Επιλέγω κάθε φορά αυτό που τους ταιριάζει περισσότερο. Με το θέμα που προκύπτει και με περισσότερη συχνότητα, ό,τι χαίρονται και έχουν ανάγκη τα παιδιά την δεδομένη χρονική στιγμή.

E5: [...]παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών ,κουκλοθέατρο δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι πολύ συχνά και είναι τα πιο ενδιαφέρουσες. Χωρίς να ξέρω ότι είναι στην Β. Μ. από την 1^η μέρα , με κάθε ευκαιρία τις χρησιμοποιώ 3 φορές την εβδομάδα.

E6: [...]Το Θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και η αφήγηση είναι οι πιο συνηθισμένες μορφές και τις χρησιμοποιώ γιατί μπορούν να συνδυαστούν. [...]Αρκετά συχνά 2 φορές την εβδομάδα.

E7: [...]Το Θεατρικό Παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, και τη δραματοποίηση χρησιμοποιώ πολύ συχνά, γιατί αρέσει στα παιδιά. Τις χρησιμοποιώ περίπου 3 φορές την εβδομάδα.

7.1.3 Η Συμβολή της εφαρμογής Βιωματικής Μάθησης στη διδακτική πράξη

Και οι 7 συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι Β.Μ. συμβάλλει στη διδακτική πράξη και μάλιστα σημαντικά. Όταν ερωτήθηκαν με ποιον τρόπο, οι 4 συμμετέχουσες τόνισαν τη σχέση μεταξύ βιώματος και κατανόησης που έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη απομνημόνευση του διδακτικού αντικειμένου από τα παιδιά. Οι 2 από τις συμμετέχουσες επικεντρώθηκαν στο ότι κάνει πιο ενδιαφέρουσα και δημιουργική τη διδακτική πράξη, και η μία από αυτές ανέφερε και το ότι τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν συναισθηματικά. Τέλος, η τέταρτη συμμετέχουσα θεωρεί πως τα παιδιά διδάσκονται το πώς να μαθαίνουν μέσα από τα βιώματα τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες ζωής σε μια ευχάριστη διαδικασία.

E3: [...]Βέβαια έχουμε καλύτερη κατανόηση, εμπέδωση εννοιών μέσα από το βίωμα, πειραματισμούς, παρατήρηση και καταλήγουν σε συμπεράσματα.

E5: Ναι , εννοείται,[...] μέσα από την δική τους εμπειρία μπαίνοντας στο ρόλο αυτού που θέλουμε να τους δώσουμε, και το καταλαβαίνουν, το αφομοιώνουν και το αποδίδουν πιο άμεσα.

E6: Πολύ γιατί τα παιδιά βιώνουν αυτό που διαβάζουμε. Αποτυπώνονται καλύτερα στην μνήμη τους οτιδήποτε αναπαριστούν με το σώμα τους.

E7: Ναι πολύ κατανοούν μέσα από την εμπειρία μένει πιο πολύ στο μυαλό γίνεται καλύτερη εμπέδωση.

E4: *Και βέβαια μπορεί να βοηθήσει γιατί τα παιδιά μαθαίνουν πώς να το μαθαίνουν. Χρησιμοποιούν τα βιώματα τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και πλήθος δεξιοτήτων για την ζωή τους. Και εφόσον τα παιδιά είναι χαρούμενα και μαθαίνουν το κλίμα στην τάξη είναι ευχάριστο και εποικοδομητικό.*

7.1.4 Τα οφέλη της Βιωματικής Μάθησης στους μαθητές/τριες

Οι 7 συμμετέχουσες απάντησαν με μεγάλο ενθουσιασμό πως φυσικά και υπάρχουν οφέλη από την Β.Μ. στα παιδιά. Διακρίνεται πως 4 από αυτές επικεντρώθηκαν πιο πολύ στην κοινωνική τους ανάπτυξη, αναφερόμενες στην ενεργό συμμετοχή των διστακτικών παιδιών, των παιδιών που δεν μιλούν κοινή γλώσσα αλλά και στην ανάπτυξη της αυτό-εικόνας τους. Από την άλλη μεριά οι 3 από τις 7 συμμετέχουσες τόνισαν πιο πολύ στον τομέα της εμπέδωσης και της αφομοίωσης καθώς δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον μέσα από αυτόν τον τρόπο μάθησης. Παρακάτω παραθέτονται μέρη των απαντήσεών του πιο αναλυτικά.

E1: *Βέβαια [...] .Βλέπουμε ότι τα παιδιά που δεν εκφράζονται και μιλάνε , αυτοβούλως, μέσω κάποιας μορφής βιωματικής μάθησης όπως για παράδειγμα το story telling τους δίνει την δυνατότητα να εκφραστούν.*

E2: *Εννοείται, τα διστακτικά παιδιά παίρνουν πιο πολύ μέρος ,συμμετέχουν ενεργά, παίρνουν πρωτοβουλία, είναι μεγάλο εφόδιο γι αυτά στην τάξη. Τα παιδιά που ντρέπονται στην αρχή της χρονιάς μέσα από το παιχνίδι μιλούν. Τα παιδιά από διαφορετικές χώρες που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν την γλώσσα τους είναι πιο εύκολο να συμμετέχουν πιο ενεργά.*

E3: *Ναι υπάρχουν, [...] Κοινωνική ανάπτυξη, αλληλεπίδραση, καλύτερη αυτό-εικόνα και αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση.*

E4: *Φυσικά και υπάρχουν οφέλη όπως η κοινωνική ανάπτυξη, γιατί η διδασκαλία επικεντρώνεται στο παιδί και την ενεργή συμμετοχή του σε πράγματα που το ενδιαφέρουν.*

E5: *Ναι βέβαια γιατί είναι πιο άμεση η αφομοίωση του θέματος, και πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά.*

E6: *Ναι κυρίως οφέλη υπάρχουν, όπως η απομνημόνευση, η κινητοποίηση, ενδιαφέρονται πολύ και μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν τρόπους αναπαράστασης.*

E7: *Ναι πολλά! [...] γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα έχουμε την προσοχή τους και κατανοούν πιο εύκολα.*

7.1.5 Ανασταλτικοί παράγοντες για την διεξαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων

Σε αυτήν την ερώτηση συμφώνησαν και οι 7 συμμετέχουσες ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες για την διεξαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων, δίνοντας παραπάνω από μια αιτία που συμβαίνει αυτό. Με πιο μεγάλη συχνότητα ειπώθηκε η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού (5 φορές), ακολουθούν η έλλειψη χρόνου, χρηματοδότησης από το κράτος και εκπαίδευσης των νηπιαγωγών (3 φορές).Επίσης, 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως λόγο τη σύνθεση της τάξης, καθώς είναι μεγάλος ο αριθμός των παιδιών και υπάρχουν παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές και μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, μια συμμετέχουσα πρόσθεσε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν τέτοιου είδους δραστηριότητες.

E1: *Ναι, ναι! [...] Οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι σίγουρα η έλλειψη χρόνου στο νηπιαγωγείο και το ότι δεν έχουμε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Ααα.. και η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της.*

E3: *Υπάρχουν ναι.[...] Λόγω έλλειψης χρόνου. Πρέπει να κάνουμε επιλογή των τεχνικών.*

E6: *Ναι, υπάρχουν.[...] Αυτό γίνεται λόγω έλλειψης εξοπλισμού και χρόνου γιατί δεν υπάρχουν χρήματα για το σχολείο και έχει πιεστεί ο χρόνος γιατί συνεχώς προσθέτουν δραστηριότητες.*

E7: *Ναι βέβαια, δεν έχουμε υλικοτεχνικό εξοπλισμό λόγω έλλειψης χρηματοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας.*

E5: *Υπάρχουν ναι.[...] οι προσωπικότητες των παιδιών, η έλλειψη εξοπλισμού λόγω του ότι δεν υπάρχουν πόροι, χρηματοδότηση και πρέπει να αυτοσχεδιάσουμε.*

E4: *Υπάρχουν, φυσικά! [...] Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη, παιδιά με δύσκολη συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.*

E2: *Σίγουρα.[...] Ο τεχνολογικός εξοπλισμός σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία, μπορεί να μην έχουμε καν υπολογιστή ή wifi! Με εναλλακτικές μεθόδους όμως μπορείς να εφαρμόσεις την Β.Μ. και με πιο απλά υλικά. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό ή και να μην ενδιαφέρονται.*

7.1.6 Η στάση των γονέων απέναντι στην υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων

Η στάση των γονέων, όπως διατυπώθηκε και από τις 7 συμμετέχουσες, είναι πολύ θετική απέναντι στην υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, σε μία μόνο απάντηση εντοπίστηκαν και γονείς που μπορεί και να μην αντιδρούν καθόλου. Όλες ενημερώνουν τους γονείς, είτε από την αρχή της χρονιάς, είτε στα πλαίσια των ενημερώσεων, αλλά και καθημερινά. Ο τρόπος ενημέρωσης τους μπορεί να γίνει προφορικά, μέσω email, αποστολή video (εφόσον έχουν

πάρει την συγκατάθεσή τους) και των σχολικών εκδηλώσεων. Τέλος, οι γονείς ενημερώνονται και από τα παιδιά που τους μεταφέρουν τι έκαναν στο σχολείο με χαρά.

E1: *Ναι οι γονείς γνωρίζουν σε γενικές γραμμές και είναι θετικοί αφού βλέπουν και τα παιδιά τους χαρούμενα. Τους ενημερώνουμε είτε προφορικά είτε μέσω email. [...] Όταν πρόκειται να γίνει κάποια μεγάλη θεματική ενότητα ενημερώνονται. [...] Η στάση τους είναι ικανοποιητική και κάποιοι δεν αντιδρούν και καθόλου.*

E2: *Μέσα στα πλαίσια των ενημερώσεων ναι και στα πλαίσια της καθημερινότητας.[...] Είναι πολύ θετικοί και δεκτικοί. Τους αρέσει γιατί είναι πιο εναλλακτικό. Βάζει τα παιδιά να συμμετέχουν μέσα στην όλη διαδικασία με χαρά.*

E3: *Γενικά γίνεται ενημέρωση στην αρχή για τις δραστηριότητες όλης της χρονιάς. Τους παρουσιάζουμε δράσεις κατά την διάρκεια της χρονιάς όπως και στο τέλος. [...] Είναι πολύ θετική η στάση τους*

E4: *Σε γενικές γραμμές ενημερώνονται στη συνάντηση της αρχής της χρονιάς, όταν αναφερόμαστε στο παιδαγωγικό μας έργο. Στις ατομικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται για ενημέρωση της προόδου των παιδιών αναφέρουμε κάποια παραδείγματα.[...] Αρκετές φορές δείχνουν έκπληξη για τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε και χαίρονται που τα παιδιά τους μαθαίνουν διασκεδάζοντας. Δεν πιέζονται.*

E5: *Ναι φυσικά, προφορικά, στέλνουμε και βίντεο σε κάθε γονιό ξεχωριστά με το παιδί του έχοντας βέβαια και από πριν την συγκατάθεσή του. Πολλές φορές είναι και παρόντες σε γιορτές κι δράσεις. [...] Είναι πολύ θετικοί γιατί τα παιδιά τους κάνουν πράγματα.*

E6: *Αρκετά συχνά, άλλωστε τα ίδια τα παιδιά τα μεταφέρουν. [...] Τους αρέσει πολύ γιατί βλέπουν και τα παιδιά με τι χαρά τα μεταφέρουν.*

E7: *Ναι ενημερώνονται κυρίως προφορικά, πολλές φορές από βίντεο μέσω του διαδικτύου προσωπικά στον γονιό του κάθε μαθητή με την συγκατάθεσή τους.[...] Τους αρέσει πολύ και είναι θετικοί.*

7.2 Η Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τα αποτελέσματά της

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να παρουσιαστούν τα ευρήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή των Ε. Δ και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή. Αρχικά εκφράζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα Ε. Δ, αν τα χρησιμοποιούν και με τι συχνότητα. Έπειτα, ερωτούνται αν διακρίνουν αλλαγές στους μαθητές/τριες, στην καθημερινότητα και γενικότερα

στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, αυτή η ενότητα ολοκληρώνεται με τη γνώμη των νηπιαγωγών για το αν τα Ε.Δ. ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, καθώς και αν τους προετοιμάζουν για τη μετέπειτα ζωή τους.

7.2.1. Η άποψη των νηπιαγωγών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Η πρώτη ερώτηση αυτής της υποενότητας αποσκοπούσε στο να ακουστεί τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τα Ε. Δ., αν τα υλοποιούν (όπως ορίζονται από Υπουργικές αποφάσεις), με τι συχνότητα και τι θεματικές ενότητες έχουν επιλέξει να ασχοληθούν. Ειδικότερα και οι 7 συμμετέχουσες δηλώνουν πως δεν είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα καθώς στα νηπιαγωγεία κάνουν αυτά τα θέματα εδώ και χρόνια. Οι 2 συμμετέχουσες από αυτές αντιμετωπίζουν τα Ε.Δ. πιο θετικά, απλά ο χρόνος είναι περιορισμένος και θα πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα και με το πλαίσιο του σχολείου (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, καταγωγή-εθνικότητα γονέων, εκπαίδευση εκπαιδευτικών).

E1: *Είναι αχρείαστα καθώς στο νηπιαγωγείο εφαρμόζονται ήδη, μέσω των εβδομαδιαίων θεματικών, εδώ και χρόνια.*

E2: *Είναι βοηθητικά αν και τις ίδιες θεματικές κάναμε και πιο παλιά στα νηπιαγωγεία. Πρέπει να οργανώνονται όμως με βάση το πλαίσιο, δηλαδή την καταγωγή κ την εθνικότητα των παιδιών, τον εξοπλισμό του σχολείου, αν είναι καλά προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί.*

E3: *Παρουσιάζεται ως καινοτόμος δράση αλλά τα κάναμε ήδη απλά δεν ήταν τόσο πλαισιωμένα.*

E4: *Η διαδικασία είναι η ίδια με αυτή που κάναμε μέχρι τώρα στο νηπιαγωγείο. Η κατηγοριοποίηση των στόχων και των δεξιοτήτων είναι πιο σαφής και συγκεκριμένη πιστεύω.*

E5: *Δεν είναι κάτι καινούριο για τα νήπια. Τώρα τα ονομάσαμε απλά Εργαστήρια Δεξιοτήτων.*

E6: *Χρήσιμες και σημαντικές δραστηριότητες αν και ο χρόνος είναι περιορισμένος.*

E7: *Δεν είναι κάτι καινούριο, έτσι δουλεύαμε και πριν.*

Στα σχολεία όπου εργάζονται οι νηπιαγωγοί του δείγματος, έχουν ξεκινήσει τα Ε. Δ. από την αρχή της χρονιάς και παρατηρείται ότι έχουν περίπου την ίδια διάρκεια υλοποίησης των ενοτήτων (10 μέρες ανά 1,5 μήνα). Οι θεματικές ενότητες και στα 7 σχολεία έχουν επιλεγεί με απόφαση των συλλόγων διδασκόντων. Διακρίνονται κάποια ίδια θέματα, γιατί ορισμένες από τις συμμετέχουσες είναι συνάδελφοι μεταξύ τους, αλλά οι απαντήσεις των υπολοίπων ποικίλλουν.

E1: [...] Οι τομείς που έχουν επιλεγεί είναι τα δικαιώματα παιδιών, δεσποζόμενα και αδέσποτα ζώα και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.

E2: [...] Έχουμε δουλέψει μέχρι τώρα την Υγιεινή σώματος, άθληση και γενικότερα την υγεία, και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τώρα δουλεύουμε τη διαχείριση περιβάλλοντος και την ανακύκλωση, και μέχρι το τέλος της χρονιάς θα εφαρμόσουμε το steam, και θα μάθουμε και για τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.

E3: [...] Ναι, έχουμε κάνει τη μοναδικότητα και την υγιεινή διατροφή και θα κάνουμε μέχρι το τέλος της χρονιάς τους πλανήτες και τα ζώα υπό εξαφάνιση.

E4: [...] Το φθινόπωρο μάθαμε για τη μοναδικότητα, πριν τα Χριστούγεννα και λίγο μετά μιλήσαμε για την υγιεινή διατροφή. Τώρα μπαίνουμε στους πλανήτες και μέχρι το τέλος θα κάνουμε για τα ζώα υπό εξαφάνιση.

E5: [...] Μιλήσαμε ήδη για τη μοναδικότητα και την υγεία με πιο πολλή έμφαση στην υγιεινή διατροφή, και αυτές τις μέρες ξεκινήσαμε τους πλανήτες. Για το τέλος αφήσαμε τα ζώα που κινδυνεύουν από εξαφάνιση.

E6: [...] Μέχρι σήμερα μάθαμε για τον σεβασμό στην διαφορετικότητα, και για την υγεία, υγιεινή διατροφή δηλαδή. Τώρα μαθαίνουμε για την ανακύκλωση και μετά το Πάσχα θα μάθουμε τους πλανήτες και το ηλιακό μας σύστημα.

E7: [...] Οι τομείς που έχουμε επιλέξει είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η υγεία και η άθληση, η ανακύκλωση και οι πλανήτες.

7.2.2. Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τυχόν αλλαγές

Οι 4 από τις 7 συμμετέχουσες δεν έχουν παρατηρήσει κάποια αλλαγή στην στάση των μαθητών/τριών καθώς οι ίδιες προσεγγίζουν όλα τα θέματα με τον ίδιο τρόπο. Από την άλλη, οι υπόλοιπες 3 συμμετέχουσες βρίσκουν πολύ θετικούς τους μαθητές/τριες απέναντι Ε.Δ., και εντοπίζουν αλλαγές στο γνωστικό και στο συναισθηματικό τομέα καθώς μαθαίνουν με χαρά νέες πληροφορίες. Σημαντικό ρόλο βέβαια σε αυτό το σημείο παίζει και το κατά πόσο ενδιαφέρει ένα θέμα ή όχι τα παιδιά.

E1: Η στάση τους είναι η ίδια όπως σ' όλες τις θεματικές, καθώς όλες πραγματοποιούνται με το ίδιο τρόπο και σύμφωνα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

E3: Κάποια θέματα τα ενδιαφέρουν περισσότερο και άλλα λιγότερο οπότε δεν έχω παρατηρήσει

κάποια διαφορά στην στάση τους. Με βιωματικές τεχνικές προσπαθούμε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον τους.[...] Όχι δεν έχω παρατηρήσει κάποια αλλαγή.

E4: Στις δραστηριότητες που κάνουμε μαζί δεν έχω παρατηρήσει αλλαγή στην στάση τους οπότε και ούτε κάποιες αλλαγές. Αντιδρούν όπως και στα άλλα θέματα που καταπιανόμαστε.

E5: Αντιλαμβάνονται την κάθε ενότητα και προσπαθούμε να είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους, να ξεκινάει από αυτά. [...] Ουσιαστικά όχι δεν έχω παρατηρήσει αλλαγή γιατί δεν είναι κάτι καινούριο στο νηπιαγωγείο, ίσως είναι πιο οργανωμένο τώρα στο κομμάτι της υλοποίησης του.

E2: Πάρα πολύ ωραία! Συμμετέχουν με μεγάλη θέληση και ενδιαφέρον ειδικά αν μπαίνει μέσα και η Β. Μ., και συμμετέχουν ενεργά, με ζωντάνια και χαρά. Μαθαίνουν καινούρια πράγματα, έχουν ερωτήσεις κάνουν υποθέσεις. [...] Αλλαγές πιο πολύ στο γνωστικό κομμάτι, συγκρίνουν νέες πληροφορίες με αυτά που ήξεραν και στο συναισθηματικό κομμάτι.

E6: Θετική στάση βλέπω ανάλογα την θεματική. Επηρεάζονται αρκετά βέβαια. Εγώ έχω παρατηρήσει μεγάλη διαφορά στην διατροφική επιλογή για παράδειγμα, στο τι είναι υγιεινό και τι όχι.

E7: Τους αρέσει πολύ και δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον! Βλέπω αλλαγή γνωστικά κυρίως γιατί χρησιμοποιούν τις νέες γνώσεις και σε άλλους τομείς.

7.2.3. Συνέπειες από την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Σε αυτό το σημείο οι 6 από τις 7 συμμετέχουσες βρίσκουν θετικές συνέπειες, την απόκτηση νέων γνώσεων τόσο από τους μαθητές/τριες όσο και από τις ίδιες. Ακόμη, οι 4 από αυτές προσθέτουν και την ανάπτυξη της συνεργασίας ως θετική συνέπεια και το θετικό κλίμα. Η μια συμμετέχουσα δεν ξεχωρίζει κάποια ιδιαίτερη συνέπεια από τα Ε.Δ..

E1: Έχει θετικές συνέπειες όπως η συνεργασία και η απόκτηση νέων γνώσεων.

E2: Θετική συνέπεια είναι ότι υπάρχει ανάπτυξη στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αλλά και εγώ μαθαίνω νέα πράγματα, και έτσι έχω και προσωπική ανάπτυξη.

E3: Θετικές συνέπειες είναι η απόκτηση γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι, η συνεργασία, και το θετικό κλίμα.

E5: Γνωστικά έχουμε θετικά αποτελέσματα και στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς. Και αν ήταν διαφορετική και η κατάσταση και μεταξύ των τμημάτων, θα βλέπαμε γιατί θα είχαμε συνεργασία.

E6: Στα θετικά θα έβαζα ότι μαθαίνουμε νέα πράγματα και κάνουμε χρήση των όσων

αναφέρουμε στο μάθημα.

E7: Κυρίως θετικές συνέπειες βλέπω για τα παιδιά και εκπαιδευτικούς γιατί έχουμε αλληλεπίδραση, συνεργασία και στοχεύουμε όλοι στο καλύτερο αποτέλεσμα.

E4: Δεν έχω παρατηρήσει ούτε θετικές ούτε αρνητικές συνέπειες. Δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά αλλά όπως και πριν εφαρμόσουμε τα Ε.Δ.

Από την άλλη μεριά, όσο αφορά τις αρνητικές συνέπειες των Ε.Δ. οι 5 από τις 7 συμμετέχουσες λαμβάνουν ως αρνητική συνέπεια τη μείωση του χρόνου για παιχνίδι και τη σύμπτυξη δραστηριοτήτων. Οι 2 από τις 7 συμμετέχουσες δεν αντιμετωπίζουν κάποια αρνητική συνέπεια από την εφαρμογή των Ε.Δ.

E1: [...]η αρνητική είναι ότι υπάρχει πίεση και χρονοδιάγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας.

E2: [...]Ως αρνητική συνέπεια βλέπω το ότι δεν απομένει χρόνος για κάποιο ομαδικό παιχνίδι.

E3: [...]Αρνητική θεωρώ τον περιορισμένο χρόνο, και την σύντμηση δραστηριοτήτων.

E6: [...]και στα αρνητικά η μείωση χρόνου παιχνιδιού ή κάποιας άλλης θεματικής ενότητας.

E7: [...]Αρνητικό θα έλεγα τη μείωση του χρόνου του παιχνιδιού στην αυλή.

E4: [...]Δεν έχω παρατηρήσει ούτε θετικές ούτε αρνητικές συνέπειες. Δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά αλλά όπως και πριν εφαρμόσουμε τα Ε.Δ.

E5: [...] Δεν έχουμε κάποια αρνητική συνέπεια.

7.2.4 Προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη μετέπειτα ζωή τους

Στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη μετέπειτα ζωή τους θεωρούν και οι 7 συμμετέχουσες ότι στοχεύουν τα Ε. Δ., καθώς και ο σκοπός γενικότερα του σχολείου είναι αυτός. Στην επιπρόσθετη ερώτηση που τους έγινε για το αν οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, οι 6 από τις 7 απάντησαν θετικά, δίνοντας ως εξήγηση λόγους όπως ότι υλοποιούνται με βιωματικό τρόπο, ότι γνώμονας της επιλογής των δραστηριοτήτων είναι οι ανάγκες των μαθητών/τριών, ότι βασίζονται στην καθημερινότητα και ότι δείχνουν σεβασμό στις αξίες της ζωής. Μία συμμετέχουσα μόνο απάντησε ότι δεν πιστεύει πως όλες οι δραστηριότητες απαντούν στις ανάγκες των παιδιών, και πως πολλοί τομείς δεν περιλαμβάνονται σε αυτές.

E1: Πιστεύω πως προετοιμάζουν το παιδί για την ζωή τους όπως κάνει άλλωστε και το σχολείο. Οι περισσότερες ανταποκρίνονται καθώς γίνονται και μέσω της Β.Μ..

E2: Είναι μεγάλο εφόδιο για το μέλλον, εκτός από τις νέες γνώσεις σκέφτονται κ πιο δημιουργικά μέσα από ερωτήματα, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη . Αυτός φυσικά είναι κ ο ρόλος του σχολείου, να οργανώνει δραστηριότητες που βοηθούν στη σύγχρονη ζωή με την εξέλιξη της τεχνολογίας. Και βέβαια ανταποκρίνονται στις ανάγκες γιατί βασίζονται στην καθημερινή ζωή.

E3: Ναι στόχος τους σχολείου είναι αυτός (η προετοιμασία για την μετέπειτα ζωή τους). Ναι αφού πάντα οι ανάγκες των παιδιών είναι γνώμονας για την επιλογή των δραστηριοτήτων.

E4: Ναι, αποκτούν εφόδια και δεξιότητες απαραίτητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και εμπόδια στην υπόλοιπη σχολική αλλά και ενήλικη ζωή τους. Κύριο μέλημα μας είναι να προετοιμαστούν για το μέλλον. Ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών γιατί συνδέονται με την καθημερινότητα.

E5: Ναι φυσικά γιατί τα Ε.Δ. είναι πράγματα από την καθημερινότητα. Ναι ανταποκρίνονται (στις ανάγκες), γιατί έχουν σχέση με θέματα υγείας, διατροφής και πολιτισμού.

E7: Φυσικά, προετοιμάζουν τα παιδιά για το τι θα συναντήσουν! Σίγουρα ανταποκρίνονται (στις ανάγκες τους) γιατί έτσι έχουν σχεδιαστεί, με σεβασμό στην διαφορετικότητα , στην μοναδικότητα και κυρίως στις αξίες της ζωής.

E6: Παίρνουν μια πρώτη ιδέα και γνώση για τη μετέπειτα ζωή, όχι όμως ότι προετοιμάζονται πλήρως γι' αυτήν. Γενικότερα το σχολείο εφοδιάζει τα παιδιά για αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Δεν πιστεύω πως σε όλες τις θεματικές ενότητες ανταποκρίνονται (στις ανάγκες τους), έχουν μείνει πολλοί τομείς εκτός.

7.3 Η Σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα εργαστήρια δεξιοτήτων

Η ενότητα αυτή σκοπεύει στο να παρουσιαστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για το εάν και κατά πόσο συνδέεται η Β.Μ. με τα Ε.Δ.. Στην πρώτη ερώτηση οι συμμετέχουσες καλούνται να απαντήσουν στο εάν τα Ε.Δ πρέπει να γίνονται με βιωματικό τρόπο αλλά και εάν συνδέονται με την Β.Μ.. Επιπλέον, αποτυπώνονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για το εάν μορφές της βιωματικής μάθησης εμπεριέχονται στα Ε.Δ. και οι ίδιες ποιες προτιμούν να χρησιμοποιούν.

7.3.1 Σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Όταν η συνέντευξη έφτασε στην ερώτηση για το αν τα Ε.Δ. θα πρέπει να υλοποιούνται με βιωματικό τρόπο και οι 7 συμμετέχουσες απάντησαν θετικά. Ανάλογη ήταν και η απάντησή τους σχετικά με τη σύνδεση των Ε.Δ. με την Β.Μ..

E1: Φυσικά και θα πρέπει να γίνονται (με βιωματικό τρόπο) , καθώς η Β.Μ. παρέχει περισσότερα εργαλεία στον εκπαιδευτικό.[...] Βέβαια η σύνδεσή τους είναι άμεση.

E2: Ναι είναι απαραίτητο να γίνονται με βιωματικό τρόπο, γιατί τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, ενδιαφέρονται, δεν βαριούνται και είναι σε εγρήγορση. [...] Ναι, συνδέονται αρκετά.

E3: Με βιωματικό τρόπο πρέπει να γίνονται τα εργαστήρια, γιατί έτσι μπορούν να αντιληφθούν τα παιδιά το θέμα. [...] Ναι συνδέονται απόλυτα.

E4: Και βέβαια θα πρέπει να γίνονται με βιωματικό τρόπο, γιατί το ενδιαφέρον των παιδιών μένει αμείωτο. Εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς των εργαστηρίων. [...] Και βέβαια υπάρχει σύνδεση.

E5: Βέβαια, πάντα επιλέγουμε δραστηριότητες και πιο βιωματικές για να είναι εντονότερη και αμεσότερη η αφομοίωση του εργαστηρίου. [...] Φυσικά! Συνδέονται.

E6: Βεβαίως! Μέσω της Β.Μ. τους μένουν καλύτερα όσα μαθαίνουν. [...] Συνδέονται, ναι.

E7: Με βιωματικό τρόπο βέβαια! Δεν γίνεται αλλιώς! Έτσι συμμετέχουν όλοι για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. [...] Έχουν άμεση σύνδεση.

7.3.2 Μορφές της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Θετικά απάντησαν και οι 7 συμμετέχουσες , σχετικά με το εάν τα Ε.Δ. περιλαμβάνουν μορφές της Β. Μ.. Αυτές τις μορφές που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η δραματοποίηση, καθώς την ανέφεραν 5 συμμετέχουσες, ακολουθεί το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από 4 συμμετέχουσες, έπειτα ακολουθούν το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι και ο καταγισμός ιδεών με 2 αναφορές το καθένα, και τέλος τα εικαστικά και η εργασία σε ομάδες.

E6: Ναι, φυσικά! Δραματοποίηση και παιχνίδι πιο πολύ[...].

E7: Ναι, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι και το απλό παιχνίδι [...].

E2: Ναι, ναι! Χρησιμοποιώ το παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων [...].

E3: Βέβαια! Δραματοποίηση, Θεατρικό παιχνίδι [...].

E4: Ναι! Χρησιμοποιώ τον καταγισμό ιδεών , παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες, και δραματοποίηση [...].

E5: Βέβαια! Δραματοποίηση, παιχνίδι, καταγισμό ιδεών εννοείται.. κατ' εξοχήν [...].

E1: Ναι, ναι. Εγώ έχω χρησιμοποιήσει τα εικαστικά στα δικαιώματα του παιδιού, παιχνίδι

ρόλων στα δεσποτάκια και αδέσποτα [...].

Οι λόγοι που επιλέγουν κυρίως αυτές τις μορφές Β. Μ. είναι ότι: οι μαθητές/τριες τις βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσες (3 αναφορές), είναι πιο εξοικειωμένες οι συμμετέχουσες με αυτές (3 αναφορές), οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πιο εύκολα το αντικείμενο που διδάσκονται (2 αναφορές), δεν απαιτούν πολύ χρόνο και υλικά (1 αναφορά).

E2: *[...]Επέλεξα αυτές γιατί υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τα παιδιά.*

E5: *[...]Η αλήθεια είναι πως τις επιλέγω γιατί και εμένα μου αρέσουν! Το βλέπω πρακτικά, αλλά είναι και στα ενδιαφέροντα των παιδιών.*

E7: *[...]Γιατί τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο, συμμετέχουν ενεργά και με ευχάριστο τρόπο.*

E1: *[...]Επέλεξα αυτές γιατί πιστεύω πως μπορώ να τις υποστηρίξω καλύτερα.*

E3: *[...]Ναι, γιατί μέσα από αυτό τους πέρασα την γνώση που ήθελα.*

E4: *[...]Πιστεύω ότι έτσι μαθαίνουν καλύτερα και αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να δημιουργήσουν στην ζωή τους.*

E7: *[...]γιατί είμαι πιο εξοικειωμένη με αυτές . Δεν απαιτούν πολύ χρόνο και υλικά.*

7.4 Ο ρόλος της εμπειρίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου στην εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια δεξιοτήτων.

Αυτή η ενότητα πραγματεύεται κατά πόσο η εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν στην εφαρμογή της Β.Μ. στα Ε. Δ.. Αρχικά, γίνεται λόγος για τον τρόπο που επιλέγουν οι συμμετέχουσες μια θεματική ενότητα, αν χρησιμοποιούν αυτούσιο το υλικό, ή κάποιο άλλο γνωστό ή και ακόμη δικό τους. Στη συνέχεια, τίθενται ερωτήσεις σχετικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να προτείνουν οι συμμετέχουσες με βάση την εμπειρία τους, αλλά και αν θεωρούν πως τα Ε. Δ. είναι συνδεδεμένα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το κρυφό. Ακόμη, οι συμμετέχουσες εκφράζουν το πώς νιώθουν όταν υλοποιούν μια θεματική από τα Ε. Δ., αν δηλαδή ενεργούν σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες ή έχουν την ευχέρεια να εργαστούν πιο ελεύθερα. Τέλος, για να ολοκληρωθεί καλύτερα αυτή η ενότητα ερωτήσεων και

να μεταβούμε στην επόμενη, οι συμμετέχουσες απάντησαν αν νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση τόσο στην Β.Μ. όσο και στα Ε.Δ..

7.4.1 Κριτήρια επιλογής θεματικής ενότητας από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων/ Υλικό που χρησιμοποιείται

Η πρώτη ερώτηση μπορεί να χωριστεί σε 2 μέρη, τα κριτήρια επιλογής θεματικής ενότητας και στο υλικό που χρησιμοποιείται. Στο πρώτο μέρος, οι 6 από τις 7 συμμετέχουσες απάντησαν πως βασικό κριτήριο είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών ενώ μια από τις 7 κάνει επιλογή σύμφωνα με κάποια αφόρμηση που μπορεί να βρει.

E1: *Τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι στο επίκεντρο φυσικά, και έτσι επιλέγουμε.*

E2: *Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών.*

E3: *Με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.*

E4: *Ήταν σχετικά συγκεκριμένες οι επιλογές των θεμάτων για το νηπιαγωγείο. Παρόλα αυτά η επιλογή μας στηρίχτηκε στα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών της φετινής χρονιάς.*

E5: *Είναι το τι αρέσει στα παιδιά, τι είναι χρήσιμο για τα παιδιά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, κοινωνικοσυναισθηματικά, μαθησιακά, και για να έχουν και εφόδια και για αργότερα.*

E7: *Κριτήριο μου είναι το τι αρέσει στα παιδιά τι τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα στην τάξη βέβαια.*

E6: *αν υπάρχει κάποια αφόρμηση μέσα στο μήνα π.χ. παγκόσμια μέρα έτσι επιλέγω και τις θεματικές ενότητες.*

Στο δεύτερο μέρος της ερώτησης σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιείται, και οι 7 συμμετέχουσες χρησιμοποιούν κυρίως δικό τους υλικό, αλλά προσθέτουν και υλικό που βρίσκουν στο διαδίκτυο(3 αναφορές), δραστηριότητες αυτούσιες από τα Ε.Δ. (2 αναφορές) , και υλικό από συναδέλφους (2 αναφορές).

E2: *Δικό μου υλικό το ενσωμάτωσα στις άλλες δραστηριότητες των Ε. Δ..*

E7: *Κυρίως δικό μας υλικό χρησιμοποιούμε.*

E3: *Παίρνω κάποιες αυτούσιες αλλά κυρίως δικό μου υλικό και υλικό από το διαδίκτυο.*

E4: *Χρησιμοποιούμε το υπάρχον δικό μας υλικό αλλά και δραστηριότητες από τα Ε. Δ..*

E1: *Τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι στο επίκεντρο φυσικά, και έτσι επιλέγουμε. Χρησιμοποίησα δικά μου, έφτιαξα καινούρια πράγματα και τα προσάρμοσα στην κάθε θεματική.*

Βρήκα ιδέες και από το διαδίκτυο.

E6: Παίρνω κάποιες αυτούσιες αλλά κυρίως δικό μου υλικό και από το διαδίκτυο.

E5: Όχι, όχι, δικό μου υλικό, από συναδέλφους, δικές μου ιδέες, και αναζητώντας υλικό από το διαδίκτυο και από άλλες πηγές. Ένα συγκερασμό δηλαδή.

7.4.2 Προτεινόμενες αλλαγές στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων/ Σύνδεση με Αναλυτικό Πρόγραμμα

Την συγκεκριμένη ερώτηση μπορούμε να την διαχωρίσουμε σε 2 σκέλη. Στο πρώτο σκέλος, οι συμμετέχουσες απαντούν, έχοντας στο μυαλό τους τις εμπειρίες τους, αν θα έκαναν κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία των Ε.Δ.. Οι 3 από τις 7 θα άλλαζαν την διαμόρφωση του προγράμματος σύμφωνα με τα υλικά και τον εξοπλισμό που έχουν τα σχολεία, επίσης 2 συμμετέχουσες δεν θα άλλαζαν τίποτα από τα Ε.Δ., μια θα πρόσθετε υλικό από μεγαλύτερες τάξεις γιατί το υλικό του νηπιαγωγείου, και τέλος, μία συμμετέχουσα θα άλλαζε τον τρόπο καταγραφής της αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

E1: Η μεθοδολογία τους είναι όπως οι θεματικές ενότητες όλης της χρονιάς. Ίσως απλά θα έπρεπε να προτείνονται διαφορετικές ενότητες με βάση και τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία (διαφορετικά στο αστικό ιστό και αλλιώς σε ημιαστική περιοχή ή απομακρυσμένη). Δεν διαθέτουν τα ίδια υλικά, κτίρια, και ηλεκτρονικές συσκευές.

E2: Αλλαγές στις δραστηριότητες θα πρότεινα για να γίνουν σύμφωνα και με τον εξοπλισμό και τα υλικά που έχουν τα σχολεία. Πολλές τάξεις είναι ανεπαρκείς και ακατάλληλες.

E6: Πρέπει να γίνει αναδιαμόρφωση γιατί δεν υπάρχει εξοπλισμός στο σχολείο.

E5: Δεν θα άλλαξα κάτι, είναι μια χαρά διαμορφωμένο.

E7: Όχι δεν θα άλλαξα τίποτα, καλύπτει όλους τους τομείς αρκεί να γίνεται σωστά η εφαρμογή τους.

E3: Θα ήθελα να προσθέσω θέματα που είναι για μεγαλύτερες τάξεις στο νηπιαγωγείο, γιατί υπάρχει ένας περιορισμός με την επιλογή θεμάτων σε εμάς.

E4: Συμφωνώ με την μεθοδολογία. Η διαφωνία μου είναι μόνο στον τρόπο καταγραφής της αξιολόγησης των παιδιών. Είναι αδύνατον να γίνει με τον τρόπο που προτείνεται για κάθε μαθητή και σε όλους τους τομείς.

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, και οι 7 συμμετέχουσες απαντούν ότι δεν θα πρέπει να είναι ξεχωριστό αντικείμενο τα Ε.Δ. από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το κρυφό και ότι

συνδέονται άμεσα μεταξύ τους.

E1: Όχι δεν θεωρείται ξεχωριστό πρόγραμμα συνδέονται άμεσα και με το Αναλυτικό πρόγραμμα και με το κρυφό.

E2: Όχι ξεχωριστό, συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το κρυφό, και στην αυλή και στην τάξη.

E3: Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλληλοσχετίζονται ναι, και με το κρυφό γιατί μπορούμε να κάνουμε κάποια παιχνίδια στην αυλή είτε οργανωμένα είτε ελεύθερα.

E4: Δεν είναι ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ναι το συνδέουμε και με το κρυφό στην ώρα του φαγητού ή στο διάλειμμα.

E5: Όχι, δεν γίνεται να είναι ξεχωριστό . Ναι απόλυτα, ειδικά για την υγιεινή που έχω στο μυαλό μου, βέβαια.

E6: Όχι, συνδέονται και με το Αναλυτικό και με το κρυφό Πρόγραμμα.

E7: Για το νηπιαγωγείο είναι το ίδιο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ναι συνδέεται άμεσα και με το κρυφό.

7.4.3 Τρόπος δράσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχουσες καλούνται να απαντήσουν αν κατά την υλοποίηση των Ε.Δ. ενεργούν ελεύθερα ή ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες. Οι 4 από τις 7 συμμετέχουσες ενεργούν ελεύθερα γιατί είτε πάντα έτσι δρούσαν, είτε επειδή αυτή είναι και η φύση του επαγγέλματος αυτού. Από την άλλη μεριά, οι υπόλοιπες 3 συμμετέχουσες ενεργούν ελεύθερα αλλά με κάποιους περιορισμούς. Οι δύο από αυτές σκέφτονται και τους στόχους που έχουν θέσει και ζητούν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, και η μία από αυτές πάντα δουλεύει με οργανόγραμμα και αντιμετωπίζει και τις οδηγίες των Ε.Δ. ως μία επιπλέον βοήθεια.

E1: Σε γενικές γραμμές ελεύθερα, και υπολογίζω και τις ανάγκες των παιδιών, μου αρέσει να αυτοσχεδιάζω με βάση αυτές.

E2: Ενεργώ ελεύθερα ευέλικτα και δεν μου αρέσει να δουλεύω σε καλούπια.

E3: Ελεύθερα και ευέλικτα (Αυτό συμβαίνει) γιατί πάντα έτσι λειτουργούσα.

E6: Δεν ακολουθώ συγκεκριμένες οδηγίες. Λειτουργώ όσο πιο ελεύθερα μπορώ σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτή είναι άλλωστε και η χαρά της νηπιαγωγού.

E4: Δεν αισθάνομαι κάποιον περιορισμό, ίσως γιατί πάντα έκανα έναν σχεδιασμό τον οποίο

ακολουθούσα. Οπότε ίσως τώρα έχω και μία έξτρα βοήθεια. Οδηγίες και προτάσεις που ακολουθώ ή προσαρμόζω στις συνθήκες της τάξης μου.

E5: *όχι ελεύθερα τελείως δεν γίνεται γιατί θέτω στόχους και κατευθυνόμαστε προς τα εκεί χωρίς να είναι βέβαια δεσμευτικό. Βλέπουμε βέβαια και πώς πάει η τάξη και κινούμαστε ανάλογα.*

E7: *Ελεύθερα εντελώς, όχι. Υπάρχουν οδηγίες και στόχους που πρέπει να ακολουθούμε.*

7.4.4 Ανάγκη για επιμόρφωση ως προς την Βιωματική Μάθηση και τα Εργαστήρια Δεξιότητων

Οι 6 από τις 7 συμμετέχουσες σε αυτήν την ερώτηση εκφράζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και στους δύο τομείς. Κάποιες από αυτές δηλώνουν επίσης, ότι θα προτιμούσαν επιμορφώνονται με βιωματικό τρόπο, και ότι λειτουργούν πολύ βοηθητικά γιατί εξελίσσονται. Μία μόνο συμμετέχουσα δεν θα ήθελα κάποια ακόμη επιμόρφωση.

E1: *Θα ήθελα να επιμορφώνομαι διαρκώς και να βάζουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε παιχνίδια ρόλων, για να αντιλαμβάνονται πως πρέπει να το εφαρμόζουν στην πράξη.*

E2: *Όση μεγαλύτερη επιμόρφωση τόσο το καλύτερο. Είναι πολύ βοηθητικό να γίνεται ανά διαστήματα.*

E4: *Ποτέ δεν είναι περιττή μία επιπλέον επιμόρφωση αλλά με βιωματική εκπαίδευση και όχι εξ αποστάσεως και ασύγχρονη.*

E5: *Πάντα οι επιμορφώσεις χρήσιμες είναι γιατί μαθαίνουμε νέες μεθόδους, εξελισσόμαστε και γινόμαστε καλύτεροι για να αποδίδουμε και καλύτερα.*

E6: *Θα ήταν χρήσιμο αλλά βιωματικά.*

E7: *Μία επιμόρφωση είναι σημαντική γιατί παίρνουμε πολλά περισσότερα πράγματα από αυτά που γνωρίζαμε.*

E3: *Όχι πόσο πια;*

7.5 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκε και αυτή η ενότητα ερωτήσεων, για να αναδειχθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησής τους στην εφαρμογή της Β.Μ στα Ε.Δ.. Στην αρχή, οι

συμμετέχουσες ερωτούνται αν παρακολούθησαν την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα Ε.Δ., και πώς τους φάνηκε το υλικό. Στη συνέχεια, εκτιμούν κατά πόσο διαθέτουν τις γνώσεις για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τα Ε.Δ., και επιπλέον, καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους σε σχέση με το αν το ΙΕΠ προάγει την Β.Μ. στα Ε.Δ. Τέλος, απαντούν στο αν έχουν ασχοληθεί και στο παρελθόν με παρόμοια προγράμματα, ποια ήταν αυτά και αν έχουν εκπαιδευτεί για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους.

7.5.1 Απόψεις για το εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Και οι 7 συμμετέχουσες έχουν επιμορφωθεί για το πώς να οργανώνουν και να πραγματοποιούν δραστηριότητες από τα Ε.Δ.. Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση θα δοθούν σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιαστεί η γενική τους άποψη για το υλικό επιμόρφωσης τους, στο δεύτερο τα θετικά στοιχεία και στο τρίτο τα αρνητικά.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το υλικό του ΙΕΠ για τα εργαστήρια που υλοποιούν είναι αρκετά καλή για τις 5 από τις 7 που συμμετέχουν. Οι άλλες δύο νηπιαγωγοί το βρίσκουν κουραστικό.

E2: Το υλικό για το Εργαστήριο μου είναι αρκετά καλό θα έλεγα, [...].

E3: Καλό θα έλεγα πως είναι αλλά εγώ δουλεύω πιο ελεύθερα και με το δικό μου υλικό [...].

E4: Υπάρχει αρκετό υλικό που συνδυαστικά με τις δικές μου ιδέες μπορούν να γίνουν πολύ ωραία πράγματα, [...].

E5: Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν πλούσιο αλλά δεν είναι σαν το δια ζώσης, βέβαια. [...].

E7: Είναι πολύ καλό, [...].

E1: Μου φάνηκε πολύ κουραστικό [...].

E6: το εκπαιδευτικό υλικό που μελέτησα δεν είναι χρήσιμο σε όλες τις θεματικές ενότητες,

Ως θετικά στοιχεία και οι 7 συμμετέχουσες αναγνωρίζουν τις νέες ιδέες και τεχνικές, που παρουσιάστηκαν στο υλικό και δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τώρα.

E1: [...] Ίσως το μόνο ως θετικό θα έλεγα ότι μπορεί να μου δώσει το έναυσμα με μια ιδέα, να επεκτείνω μια δραστηριότητα.

E2: [...], καλλιεργείται η εφευρετικότητα και η δημιουργικότητα.

E3: [...], προτείνονται καλές τεχνικές.

E4: [...], παρουσιάζονται νέες ιδέες, ψηφιακά προγράμματα και εφαρμογές που δεν γνώριζα και

είναι χρήσιμα.

E5: [...], *έχει πολλά καινούρια πράγματα.*

E6: [...], *είχε όμως και χρήσιμες ιδέες που δεν είχα σκεφτεί.*

E7: [...]*πολλές ιδέες και πρακτικές.*

Ως αρνητικά στοιχεία οι 2 από τις συμμετέχουσες δεν βρίσκουν κάποια, ενώ οι 5 από τις 7 αναγνωρίζουν ότι δεν είναι πραγματοποιήσιμες μερικές από τις δραστηριότητες γιατί δεν υπάρχουν ο εξοπλισμός, ο χρόνος και τα υλικά στο σχολείο, ο τρόπος που έγινε η επιμόρφωση ήταν πολύ κουραστικός, και θα ήθελαν περισσότερες λεπτομέρειες και νέες τεχνικές.

E3: [...], *δεν βρίσκω αρνητικά επειδή δουλεύω ελεύθερα, υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων σε βιβλία, σεμινάρια, διαδίκτυο.*

E4: [...], *χμμ...δεν ξέρω. Όχι δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια αρνητικά*

E1: [...], *(πολύ κουραστικό) ειδικά μπροστά από τον υπολογιστή. με επιπλέον πληροφορίες που δεν βαδίζουν με την πραγματικότητα και τις συνθήκες του σχολείου.*

E2: [...], *αλλά δεν μπορεί να υλοποιηθεί στην τάξη μου, στο σχολείο μου έχουμε έλλειψη υλικών, δεν υπάρχει Η/Υ, έγχρωμη εκτύπωση, προτζέκτορας, ίντερνετ και γι αυτό χρησιμοποιώ πιο πολύ την Β.Μ.*

E5: [...], *ήταν πολύ δύσκολο να μελετήσουμε όλα αυτά εξ αποστάσεως. Δηλαδή για εμένα ήταν ανεπαρκές σχετικά με τον τρόπο που έγινε.*

E6: [...], *Βέβαια πολλά από αυτά δεν είναι υλοποιήσιμα λόγω έλλειψης χρόνου, υλικών και εξοπλισμού.*

E7: [...], *θα μπορούσε μόνο, να έχει περισσότερες λεπτομέρειες και να μαθαίνω καινούριες τεχνικές.*

7.5.2 Προπαιτούμενες γνώσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιότητων

Αναφορικά με το αν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες από τα Ε. Δ., οι 5 από τις 7 δηλώνουν ότι μπορούν, και οι 3 από αυτές νιώθουν και πιο καταρτισμένες και λόγω της εμπειρίας τους. Οι 2 από τις 7 συμμετέχουσες πιστεύουν ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις αλλά θα ήθελαν μια παραπάνω

επιμόρφωση.

E1: *Ναι, τις διαθέτω.*

E7: *Έχω τις απαιτούμενες γνώσεις, ναι.*

E3: *Ναι, λόγω των πολλών χρόνων εμπειρίας και λόγω του ότι αυτά τα θέματα τα έχουμε δουλέψει και πιο παλιά και πιο ελεύθερα.*

E4: *Σε ένα 90% νομίζω ναι, τόση εμπειρία έχουμε.*

E5: *Με τόσα χρόνια εμπειρίας θεωρώ πως έχω αυτές τις ικανότητες.*

E2: *Αρκετά ικανοποιημένη από τον τρόπο και την οργάνωση των Ε. Δ. όχι πλήρως εκπαιδευμένη, βέβαια, χρειάζομαι επιπλέον επιμόρφωση.*

E6: *Πήρα πράγματα μετά την επιμόρφωση, αλλά όχι πλήρως.*

7.5.3 Προαγωγή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων από το ΙΕΠ

Οι 4 από τις 7 συμμετέχουσες πιστεύουν ότι η εκπαίδευση τους από το ΙΕΠ στόχευε στην προαγωγή της Β.Μ. γιατί έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα, με περιθώρια βελτίωσης. Θα ήταν καλό δηλαδή να προσθέσουν και άλλες βιωματικές δραστηριότητες. Οι 3 από τις 7 συμμετέχουσες πιστεύουν πως το ΙΕΠ δεν έχει τόσο βιωματικό χαρακτήρα, καθώς το υλικό είναι θεωρητικό, δεν βασίστηκε αρκετά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που το έχουν υλοποιήσει, και ο τρόπος επιμόρφωσής τους δεν βοήθησε.

E1: *Ναι αλλά θέλει βελτίωση. Μπορεί να βάλει και παραπάνω βιωματικές ασκήσεις.*

E3: *Ναι, θα έλεγα, αν και θα μπορούσε περισσότερο.*

E4: *Ναι γιατί έχουν παιδοκεντρικό χαρακτήρα.*

E7: *Ναι αρκετά. Το παιδί είναι στο κέντρο και συμμετέχει ενεργά.*

E2: *Όχι θα μπορούσε και περισσότερο. Θα μπορούσαμε και εμείς να εκπαιδευτούμε με βιωματικό τρόπο και όχι εξ αποστάσεως και ασύγχρονα.*

E5: *Είχε καλή πρόθεση αλλά θα έπρεπε να στηρίζεται κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών που τα έχει υλοποιήσει. Σε κάποια σημεία το βρήκα πολύ θεωρητικό.*

E6: *Όχι, είναι πιο θεωρητικές δραστηριότητες γι αυτό και δεν το ακολουθώ πιστά εντάσσοντας πιο πολλές βιωματικές δραστηριότητες.*

7.5.4 Ενασχόληση με παρόμοια προγράμματα

Στην τελευταία ερώτηση και οι 7 συμμετέχουσες έχουν επεξεργαστεί παρόμοια προγράμματα και οι 5 από αυτές έχουν επιμορφωθεί και πάνω σε αυτά, μέσω σεμιναρίων. Οι 2 συμμετέχουσες που δεν έχουν λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση, αντλούν πληροφορίες από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, από συναδέλφους και από το διαδίκτυο. Τέλος, τα προγράμματα που αναφέρθηκαν είναι τα δικαιώματα του παιδιού, η υγεία, η διατροφή, το steam, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, το περιβάλλον, κυκλοφοριακή αγωγή, και η συναισθηματική αγωγή.

E1: *Ναι είχα δουλέψει δικαιώματα του παιδιού, συναισθηματική αγωγή και σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Είχα εκπαιδευτεί σε διάφορα σεμινάρια.*

E2: *Δούλενα παρόμοια προγράμματα όπως το steam που έχω εκπαιδευτεί μέσω του πανεπιστημίου από σεμινάρια.*

E3: *Εννοείται έχω δουλέψει. Έχω εκπαιδευτεί με επιμορφώσεις και σεμινάρια Β. Μ. σεξουαλικότητα, διατροφή συναισθηματική αγωγή, κυκλοφοριακή αγωγή πολιτιστικά προγράμματα. Για όλα τα θέματα βασικά.*

E4: *Δούλενα παρόμοια προγράμματα με τα Ε. Δ. . Είχα παρακολουθήσει σεμινάρια, επιμορφώσεις από συντονιστές εκπαίδευσης και συνεργασίας με συναδέλφους. Δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα ποια.*

E5: *Βέβαια ναι εδώ και πολλά χρόνια δουλεύω τέτοια προγράμματα. Έχω επιμορφωθεί από διάφορα σεμινάρια. Αγωγή υγείας, διατροφή, σώμα, πολιτιστικά, παιδιά του κόσμου, περιβάλλον, δάσος ,επιμόρφωση άλλου χαρακτήρα που με βοήθησε να προωθώ περισσότερο την εργασία σε ομάδες.*

E6: *Πολλές θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος δούλενα σχετικά ίδια, αλλά τα ονομάζουμε τώρα Ε. Δ.. Έχω εκπαιδευτεί μόνο μέσα από το Πανεπιστήμιο όχι κάποια άλλη επιμόρφωση.*

E7: *Ναι, δουλεύω! Όχι δεν έχω κάνει κάποια εκπαίδευση σε παρόμοια προγράμματα πιο πολύ από προσωπική αναζήτηση ίντερνετ, συναδέλφους, ανταλλαγή εμπειριών.*

8. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή της Βιωματικής μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο τόσο από άποψη βιβλιογραφίας, όσο και από άποψη ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, με το θεωρητικό πλαίσιο έγινε προσπάθεια να συνδεθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στοχεύει στο να συλλεχθούν οι απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με τη συμβολή της Β.Μ. στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι συμμετέχουσες τόνισαν ως βασικό στοιχείο της Β.Μ. την ενεργό συμμετοχή και σχεδόν οι μισές από αυτές συμπλήρωσαν τον παιδοκεντρικό της χαρακτήρα και ότι βασίζεται στην εμπειρία και στα βιώματα. Αυτό ταυτόχρονα συνδέεται και με τη θέση που εκφράστηκε και παραπάνω, ότι δηλαδή η αρχή της Βιωματικής Μάθησης είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, έτσι ώστε μέσα από την εμπειρία τους να δομήσουν τη γνώση (Ionescu, 2020). Επίσης, όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν τις βασικές μορφές της, όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι κ.α.(όπως αναφέρονται και στο κεφάλαιο 2) και φαίνεται να τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά μέσα στην εβδομάδα.

Ακόμη, οι συμμετέχουσες παρατήρησαν ότι η Βιωματική Μάθηση βοηθά σημαντικά τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση και στην απομνημόνευση του αντικειμένου, όπως άλλωστε τονίζει και ο Shiralkar (2016) ότι σε βιωματικό πλαίσιο επειδή το άτομο ασχολείται για μεγάλη διάρκεια με το αντικείμενο μάθησης, έχει ως αποτέλεσμα τον υψηλότερο βαθμό διατήρησης της γνώσης.

Οι μαθητές/τριες μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων αναπτύσσονται ραγδαία στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχουσών, γεγονός που αναφέρει και ο Dudnyk (2017). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη μέθοδο οι μαθητές εμπλέκονται με τα συναισθήματά τους, βοηθώντας τους συναδέλφους τους και επεκτείνουν ανεξάρτητα τη γνώση τους.

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχουσες στην έρευνα αντιμετώπισαν και διάφορες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης, όπως η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, χρηματοδότησης και σε κάποιες περιπτώσεις ελλιπούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Αυτό

έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της Βιωματικής Μάθησης που διατυπώθηκαν και πιο πάνω στο κεφάλαιο (3.6 Ο χώρος) όπου οι χώροι μάθησης παίζουν καταλυτικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι τάξεις θα πρέπει να είναι ευρύχωρες και εξοπλισμένες με παιχνίδια και υλικά για οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες. Η αυλή θα πρέπει να διαθέτει κήπο για την ενασχόληση των παιδιών με αυτόν, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης.

Επιπλέον ο χρόνος αποτελεί μία από τις γενικές αρχές σχεδιασμού των βιωματικών δραστηριοτήτων (3.7 Ο χρόνος), καθώς για να υποστηριχθεί η εμπειρία και η ελεύθερη πρωτοβουλία του/της μαθητή/τριας θα πρέπει να του παρέχεται πολύς χρόνος. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα όμως, δήλωσαν πως στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στη σχολική τάξη, αποτελεί εμπόδιο η έλλειψη χρόνου .

Όλες οι συμμετέχουσες όμως έχουν σύμμαχό τους, τους γονείς των μαθητών/τριών καθώς είναι αρκετά θετικοί για τις βιωματικές δραστηριότητες που υλοποιούν. Τους ενημερώνουν για αυτές με διάφορους τρόπους και βλέπουν και τα παιδιά τους χαρούμενα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των συμμετεχουσών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, και τι αποτελέσματα έχει επιφέρει η εφαρμογή τους. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (2021) που έχει αναλυθεί και πιο πάνω, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι μία καινοτόμος εκπαιδευτική δράση που έχουν προστεθεί στα σχολεία της χώρας. Ο όρος καινοτόμος δράση έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι στα νηπιαγωγεία πραγματοποιούσαν τις ίδιες θεματικές και πιο παλιά και πως δεν είναι κάτι καινούριο. Όλες υλοποίησαν δραστηριότητες από διάφορες θεματικές ενότητες με σχεδόν την ίδια συχνότητα.

Επιπλέον, σε σχέση με τις συνέπειες που επιφέρει η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ως θετικές, οι περισσότερες συμμετέχουσες παρατήρησαν ότι υπάρχει βελτίωση στην απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη στη συνεργασία των μαθητών/τριών. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν επιμέρους στόχους του προγράμματος όπως όρισε η Υπουργική Απόφαση (2021).

Ως αρνητική συνέπεια το δείγμα χαρακτήρισε τη μείωση του παιχνιδιού στην αυλή και την σύμπτυξη των δραστηριοτήτων, γεγονός όμως που δεν προβλέπεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο έχει καθορίσει στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, την ώρα του διαλείμματος, των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων καθώς και των

υπόλοιπων δραστηριοτήτων του σχολείου.

Αναφορικά με την στοχοθεσία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, που βασίστηκε στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα life skills, soft skills και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης (ΙΕΠ, 2021), οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφώνησαν με αυτήν, καθώς προετοιμάζονται οι μαθητές/τριες για τη μετέπειτα ζωή τους.

Περαιτέρω, αναδείχθηκε ότι ο τρόπος υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (βιωματική μάθηση) σε συνδυασμό με το περιεχόμενο τους, (δραστηριότητες που βασίζονται στην καθημερινότητα και στις αξίες της ζωής) ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Το ΙΕΠ άλλωστε χρησιμοποιεί σύγχρονες μεθόδους μάθησης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που σχετίζονται με την ζωή τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων θα πρέπει να υλοποιούνται με βιωματικό τρόπο, καθώς υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους και μάλιστα άμεση. Αυτό φαίνεται και από τη χρήση των μορφών της Βιωματικής μάθησης για την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ βρίσκεται εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και περιέχει βιωματικές μεθόδους (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021).

Παρόλα αυτά, αρκετές από τις συμμετέχουσες στην προτελευταία ερώτηση της συνέντευξης υποστήριξαν ότι το ΙΕΠ δεν προάγει την Βιωματική Μάθηση, καθώς το υλικό ήταν θεωρητικό, ο τρόπος επιμόρφωσης τους δεν βοήθησε, και δεν έδωσε αρκετή βαρύτητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που είχαν ήδη υλοποιήσει τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για το ρόλο δηλαδή της εμπειρίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου του εκπαιδευτικού στη εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων φαίνεται πως υπάρχει μια ταύτιση απόψεων. Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2001) ο εκπαιδευτικός για να προσεγγίσει βιωματικά ένα θέμα θα πρέπει « να αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης» και να κάνει επιλογή δραστηριοτήτων βασισμένος «στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και του εκπαιδευτικού αλλά και στον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού». Αυτά ήταν και τα κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που οι συμμετέχουσες θα ασχολούνταν όλη την σχολική χρονιά. Στο κέντρο τοποθετούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης τους.

Επιπρόσθετα, όλες οι συμμετέχουσες ανεξαρτήτου εμπειρίας και εκπαιδευτικού επιπέδου,

χρησιμοποιούσαν κυρίως το δικό τους υλικό για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Άντληση επιπλέον υλικού μπορούσε να γίνει μέσω της χρήσης του διαδικτύου, από το ΙΕΠ(2021) που περιλαμβάνει οπτικο-ακουστικό και ψηφιακό υλικό, φύλλα εργασίας και αξιολόγησης, σχολικές δράσεις κ.α. αλλά και από τη συζήτηση με συναδέλφους. Αυτό είναι βέβαια, και ένα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Kohonen (2006), κατά τον οποίο οι δάσκαλοι για να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, εκφράζοντας τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναστοχαστούν τους σκοπούς, τις πρακτικές και τις υποθέσεις τους.

Ένα ακόμη σημείο που αξίζει να σχολιαστεί είναι στον τρόπο που ενεργούν οι συμμετέχουσες στην υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Μια γενική εικόνα είναι πως όλο το δείγμα δρα όπως επιθυμεί χωρίς να ακολουθεί αυστηρές οδηγίες. Παρατηρείται όμως, πως οι περισσότερες συμμετέχουσες και μάλιστα αυτές που είτε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είτε φοιτούν την προκειμένη στιγμή σε κάποιο, νιώθουν μεγαλύτερη ελευθερία από αυτές που κατέχουν μόνο το πτυχίο τους και περιορίζονται ως προς την επίτευξη των στόχων και την τήρηση του οργανογράμματος και των οδηγιών. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, γιατί όπως προαναφέρθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση (Κεφάλαιο 4), οι σημερινοί δάσκαλοι για να αναβαθμίσουν τη μάθηση των μαθητών/τριών τους θα πρέπει πρώτα να αναπτύξουν τη δική τους μάθηση (ποιότητα). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να εξελίξουν τη συμπεριφορά τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αλλά και τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν(Suryani & Widyastuti, 2015).

Ακόμη, σχεδόν όλες εξέφρασαν πως χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση με βιωματικό τρόπο και όχι εξ αποστάσεως και για την Βιωματική Μάθηση αλλά και για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, γιατί τις βοηθάει να εξελιχθούν. Αυτός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλωστε που θα πρέπει να έχει περάσει και ο ίδιος στο παρελθόν από μαθησιακές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (Δεδούλη, 2001). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετέχουσα με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εξέφρασε την άρνηση της για μια ακόμη επιμόρφωση.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το αν οι νηπιαγωγοί χρειάζονται να επιμορφωθούν στην εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Όλο το δείγμα εντόπισε νέες ιδέες και τεχνικές όπως αποσκοπούσε και η ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ (ΙΕΠ, 2021). Οι περισσότερες ήταν θετικές ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ αν και

ορισμένες το βρήκαν κουραστικό και ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν κάποιες δραστηριότητες λόγω έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Όπως αναφέρθηκε τόσο στο κεφάλαιο 3.6 Ο χώρος, όσο και παραπάνω στη συζήτηση για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης, η μορφολογία ενός περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει την βάση για να ανθίσουν και άλλες θεωρίες μάθησης, όπως ο συμπεριφορισμός, ο γνωστικισμός, ο κονστρουκτιβισμός κ.α. (Martínez-Ramos, Rodríguez-Reséndiz, Gutiérrez, Sevilla-Camacho & Mendiola-Santibañez, 2021).

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών ένιωθαν πλήρως καταρτισμένες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενώ οι συμμετέχουσες με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας θα επιθυμούσαν και επιπλέον επιμόρφωση. Όλες έχουν υλοποιήσει ξανά στο παρελθόν παρόμοια προγράμματα και οι περισσότερες έχουν επιμορφωθεί και σε αυτά.

8.1 Περαιτέρω Ερευνητικές Προτάσεις

Από τη μια πλευρά, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλλει στην ελληνική βιβλιογραφία για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Βιωματική Μάθηση. Από την άλλη πλευρά, επίδοξοι ερευνητές θα μπορούσαν να ανατρέξουν σε αυτήν την έρευνα, καθώς παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι ένα νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο δεν υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας σχετικά με αυτά. Έχουν γίνει κάποιες μελέτες με κύριο θέμα αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης, αλλά όχι στο νηπιαγωγείο και ούτε σε συνδυασμό με την Βιωματική Μάθηση. Γι' αυτό το λόγο, θα πρότεινα μια μελλοντική έρευνα με περισσότερους συμμετέχοντες και με διαφορετική ερευνητική μέθοδο.

Επιπρόσθετα, ως μια άλλη ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού αλλά και στις τάξεις του Γυμνασίου. Θα είχε ενδιαφέρον η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς θα αποτυπώνονταν τα αποτελέσματα του προγράμματος σε ένα πλαίσιο όπου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαφορετικά δομημένο και προσανατολισμένο σε άλλες απαιτήσεις.

Επιπλέον, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, και πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευσή τους περισσότερο με βιωματικό τρόπο και όχι εξ αποστάσεως. Άλλωστε αυτός ήταν και ένας από τους προβληματισμούς που εξέφρασε το δείγμα της έρευνάς .

Τέλος, με αφορμή την παρούσα έρευνα, θα μπορούσε να γίνει μια μελλοντική έρευνα γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Akselbo, I., Killingberg, H., & Aune, I. (2020). Simulation as a pedagogical learning method for critical paediatric nursing in Bachelor of Nursing programmes: a qualitative study. *Advances in Simulation*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41077-020-00140-2>

Aldhanhani, Z. R. (2020). Role-Play Approach in Teaching and Learning English as a Second Language in Early Childhood Programs. *Advancing English Language Education*, 91.

AlMutairi, A. N. M. (2015). The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among Male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice*, 6(3), 136-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083780.pdf>

Ashton-Hay, S. (2005). Drama: Engaging all learning styles. In *9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference*.

Bartle, E. (2015). Experiential learning: an overview. *Institute for Teaching and Learning Innovation. Australia: The University Of Queensland*.

Beard, C. (2010). *The experiential learning toolkit: Blending practice with concepts*. Kogan Page Publishers.

Beard, C. M., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan Page Publishers.

Berding, J. W. (1997). Towards a flexible curriculum: John Dewey's theory of experience and learning. *Education and Culture*, 14(1), 24-31. <https://muse.jhu.edu/article/592332>

Bilde, J., Boonen, T., Speybroeck, S., De Fraine, B., Van Damme, J., & Goos, M. (2015). Experiential education in kindergarten: Associations with school adjustment and the moderating role of initial achievement. *The elementary school journal*, 116(2), 173-197. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/683802>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd Ed.). Columbus, OH; Merrill/Prentice Hall.

Camburn, Eric & Han, Seong. (2015). Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*. 16. [10.1007/s10833-015-9252-6](https://doi.org/10.1007/s10833-015-9252-6).

Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), 807-815.

Chang, L. C., Lee, P. I., Guo, N. W., & Huang, M. C. (2016). Effectiveness of simulation-based education on childhood fever management by Taiwanese parents. *Pediatrics & Neonatology*, 57(6), 467-473. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2015.10.011>

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns* (Vol. 1). New York: McGraw-Hill.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology: Qualitative Positive Psychology*. Edited by Kate Hefferon and Arabella Ashfield, 12(3), 297-298.

Claussen, D. (2017). A Review of Literature: Project Based Learning in Early Childhood. https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=education_masters

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.

Cowan, N. (1998). Visual and auditory working memory capacity. *Trends in cognitive sciences*, 2(3), 77. [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01144-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01144-9)

Creswell, J. (2011). *Research in Education. Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research*. Athens: Ellin Publications.

Creswell, J., & Creswell, J. David. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth ed.). California: Sage.

Dargère, V. (2015). Le jeu, une modalité éducative? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique. *Sociographe*, (5), 197-212. <https://doi.org/10.3917/graph.hs08.0197>

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.

Dewey, J. (1927) *The Public and Its Problems*, New York: Henry Holt & Co.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

DUDNyK, N. (2016). Usage of Project Method in Preschool Education. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodovska Lublin-Polonia*, 29, 2. [10.17951/j.2016.29.2.43](https://doi.org/10.17951/j.2016.29.2.43).

Digennaro, S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 97-108. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_09

Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195719>

Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).

Garcia, B. (2012). What we do best: Making the case for the museum learning in its own right. *Journal of Museum Education*, 37(2), 47-55. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510730>

Gardner, H. and Hatch, H. (1989) Multiple Intelligences to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligence. *Educational Researcher*, 18, 4-9. <http://dx.doi.org/10.2307/1176460>.

Geerts, J., de Wit, J., & de Rooij, A. (2021). Brainstorming With a Social Robot Facilitator: Better Than Human Facilitation Due to Reduced Evaluation Apprehension?. *Frontiers in Robotics and AI*, 8, 156. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.657291>

George, M., Lim, H., Lucas, S., & Meadows, R. (2015). Learning by doing: Experiential learning in criminal justice. *Journal of Criminal Justice Education*, 26(4), 471-492. <https://doi.org/10.1080/10511253.2015.1052001>

Gibbs, G., (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Cheltenham: The Geography Discipline Network (GDN).

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>

Golding, V. (2016). *Learning at the museum frontiers: Identity, race and power*. Routledge.

Handayani, S., Kartika, A., & Sugoto, S. (2016, November). The Overview of Training Needs on Differentiated Instruction for Early Childhood Teachers. In *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (pp. 75-83). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.13>

Havighurst, R. J. (1964). Education for Contemporary Society: Education in an Industrial Society. By GH Bantock. Faber and Faber, London, 1963. 238 pp. 35s. *Science*, 143(3606), 556-558. [doi: 10.1126/science.143.3606.556](https://doi.org/10.1126/science.143.3606.556)

Havighurst, R. J. (1964). Education for Contemporary Society: Education in an Industrial Society . By G. H. Bantock. Faber and Faber, London, 1963. 238 pp. 35s. *Science*, 143, 3606, 556-558.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of geography*, 99(5), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>

ΙΕΠ (2021). ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+ Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Ionescu, I. C. (2020). Experiential Learning In Early Childhood Education And Growth Mindset Development. *Advances in Education Sciences*, 2(2), 44-58. [doi 10.5281/zenodo.4737671](https://doi.org/10.5281/zenodo.4737671)

Issari, P., Pourkos, M., Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. *Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. <http://hdl.handle.net/11419/5826>.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κρητική

Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 444-449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1443>

Khomais, S., Al-Khalidi, N., & Alotaibi, D. (2019). Dramatic play in relation to self-regulation in preschool age. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 12(4), 103-112. <https://doi.org/10.19030/cier.v12i4.10323>

Kohonen, V. (2006). Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective. New York: Council of Europe Publishing.

Kokko, A. K., & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24(1), 71-85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>

Kolb, D. A. (1984). Experimental learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Li, W., Liping, P., & Khan, Q. (2018). *Research methods in education*. California: Thousand Oaks.

Mackintosh, L. (2014). Just doing it: the role of experiential learning and integrated curricula in architectural education. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 20(3), 67-78. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/13590>

Martínez-Ramos, S. A., Rodríguez-Reséndiz, J., Gutiérrez, A. F., Sevilla-Camacho, P. Y., & Mendiola-Santibañez, J. D. (2021). The Learning Space as Support to Sustainable Development: A Revision of Uses and Design Processes. *Sustainability* 2021, 13, 11609. <https://doi.org/10.3390/su132111609>

Mcintosh, M., & Morse, J. (2015). Situating and Constructing Diversity in SemiStructured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2, 2333393615597674

Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult education quarterly*, 44(4), 222-232. <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>

Miles, J., & Gilbert, P. (Eds.). (2005). *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. Oxford University Press on Demand.

.Mujere, N. (2016). Sampling in research. In *Mixed methods research for improved scientific study* (pp. 107-121). IGI Global.

Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 251-271. <https://doi.org/10.1080/00220270500422632>

Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2012). Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*, 137-161.

<https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-03.pdf>

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270–300.

Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. In *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>

Ord, J. (2009). Experiential learning in youth work in the UK: A return to Dewey. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 493-511. <https://doi.org/10.1080/02601370903031355>

Rashid, Sumaira; Qaisar, Shahzada (2017), Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking, *Bulletin of Education and Research*, v39 n2 p197-213.

Roberts, T. G. (2006). A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 17. [10.5032/jae.2006.01017](https://doi.org/10.5032/jae.2006.01017)

Robson, C. (2010). Real-World Research—A Tool for Social Scientists and Professional Researchers (Translated by V. Dalakou, K. Vasilikou). *Gutenberg, Athens*.(1993 Edition).

Schober, M. F. (2018). The future of face-to-face interviewing. *Quality Assurance in Education*. Vol. 26 No. 2, pp. 290-302. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2017-0033>

Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), NP1-NP21. <https://doi.org/10.1177/1053825916689268>

Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451-457. <https://doi.org/10.1177/10805699070700040302>

Shiralkar, S. W. (2016). *IT through experiential learning: Learn, deploy and adopt IT through gamification*. Apress.

Siahaan, K. W., Haloho, U. H., Rajagukguk, M., & Panjaitan, F. R. (2021). Implementation of Discovery Learning Methods to Improve Science Skills in Kindergarten B Children. [10.30734/jpe.v8i1.1332](https://doi.org/10.30734/jpe.v8i1.1332).

Suryani, A., & Widyastuti, T. (2015). The Role of Teachers' Experiential Learning and Reflection for Enhancing their Autonomous Personal and Professional Development. *JURNAL SOSIAL HUMANIORA (JSH)*, 8(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.12962/j24433527.v8i1.1239>

Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.497>

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2004). *Differentiation in Practice: Grades K-5: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125.

Turesky, E., & Wood, D. (2010). Kolb's experiential learning as a critical frame for reflective practice. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(3), 25. <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss3/25>

Vlaicu, C. (2014). The Importance of Role Play for Children's Development of Socio-Emotional Competencies. *LOGOS, UNIVERSALITY, MENTALITY, EDUCATION, NOVELTY. Section Social Sciences*, 3(1), 157-167.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. ΜΤΦ Α. Παπασταμάτης) Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Vreman, L. (2019). *Differentiation in kindergarten: a cognitive task analysis of kindergarten teachers' thinking and acting in providing differentiated early numeracy education* (Master's thesis, University of Twente).

Wagner, B.J. (1976). Drama as a learning medium. Washington DC: National Education Association.

Waite, A. M. (2018). Examining experiential learning and implications for organizations. *International Journal of HRD Practice, Policy and Research*, 3(1), 23-42. [doi: 10.22324/ijhrdppr.3.105](https://doi.org/10.22324/ijhrdppr.3.105)

Wildemeersch, D., & Leirman, W. (1988). The facilitation of the life-world transformation. *Adult education quarterly*, 39(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/0001848188039001003>

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBMSPSSSTATISTICS. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5075>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020 «Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Zhang, W., & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in education*, 24(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/089202061037>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Οδηγός Συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

Ηλικία: 22-32

33-43

44-54

55-65

Προϋπηρεσία: 0-5

6-11

12-17

18-23

24-29

30-35

Εκπαιδευτικό Επίπεδο:

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (διετούς φοίτησης με εξομοίωση)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Σχολής (τετραετούς φοίτησης ΑΕΙ)

Μεταπτυχιακός τίτλος

Δεύτερος Μεταπτυχιακός τίτλος

Δεύτερο Πτυχίο

Διδακτορικό

1^{ος} Άξονας: Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης

1. Τι γνωρίζετε για την βιωματική μάθηση;
2. Ποιες μορφές βιωματικής μάθησης γνωρίζετε; Χρησιμοποιείτε κάποιες από αυτές; Και αν ναι, ποιες πιο πολύ, και γιατί; Πότε ξεκινήσατε να τις χρησιμοποιείτε και με τι συχνότητα;
3. Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης μπορεί να βοηθήσει γενικά στη διδακτική πράξη; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;
4. Υπάρχουν οφέλη από την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σε σχέση με άλλες μορφές μάθησης στους μαθητές/τριες; Και αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε αυτά που είναι πιο σημαντικά για εσάς;
5. Θεωρείτε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες για την διεξαγωγή βιωματικών δράσεων; Ποιοι είναι οι λόγοι;
6. Οι γονείς γνωρίζουν για τις βιωματικές δραστηριότητες που πραγματοποιείτε; Τους ενημερώνετε; Ποια είναι η στάση τους;

2^{ος} Άξονας: Η Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τα αποτελέσματά της.

7. Ποια είναι η άποψη σας για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όπως τα όρισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων; Εσείς υλοποιείτε δραστηριότητες από τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»; Ποιους τομείς έχετε δουλέψει ή πρόκειται να δουλέψετε αυτήν την χρονιά; Με ποια συχνότητα τα υλοποιείτε;

8. Ποια είναι η στάση των παιδιών απέναντι στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»; Πώς τους φαίνεται; Έχετε παρατηρήσει κάποιες αλλαγές; Και αν ναι προς ποια κατεύθυνση;

9. Μπορείτε να εκτιμήσετε θετικές ή αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή τους, σύμφωνα με την μέχρι τώρα εμπειρία σας; Τόσο στο εκπαιδευτικό έργο όσο και στην καθημερινότητα στο σχολικό περιβάλλον;

10. Θεωρείτε πως με τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για την μετέπειτα ζωή τους; Ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών;

3^{ος} Άξονας: Η Σύνδεση της Βιωματικής Μάθησης με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

11. Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να γίνονται με βιωματικό τρόπο ή όχι, και γιατί; Αν ναι, πόσο συνδέεται η βιωματική μάθηση με τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

12. Θεωρείτε πως τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» συμπεριλαμβάνουν μορφές της βιωματικής μάθησης; Αν ναι, εσείς έχετε χρησιμοποιήσει και ποιες; Γιατί επιλέξατε τις συγκεκριμένες;

4^{ος} Άξονας: Ο Ρόλος της εμπειρίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου στην εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια δεξιοτήτων.

13. Πως επιλέγετε μια θεματική από τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»; Ποια είναι τα κριτήρια σας; Χρησιμοποιήσατε δικό σας υλικό, κάποιο άλλο γνωστό, ή αυτούσιες τις δραστηριότητες από τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

14. Με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις σας, θα προτείνατε αλλαγές στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», και γιατί; Θα μπορούσατε να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε κάτι. Θεωρείτε ότι είναι ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Συνδέετε τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» με το Α.Π. και με το κρυφό πρόγραμμα;

15. Όταν υλοποιείτε το εργαστήρι Δεξιοτήτων, νιώθετε ότι μπορείτε να ενεργείτε ελεύθερα ή ακολουθείτε συγκεκριμένες οδηγίες, και γιατί;

16. Χρειάζεστε επιμόρφωση ως προς την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης και ως προς τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

5^{ος} Άξονας: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δραστηριοτήτων.

17. Έχετε επιμορφωθεί για τα «Εργαστήρια δεξιοτήτων»; Ποια γνώμη έχετε για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείτε στο Εργαστήριό σας; *Θετικά και αρνητικά στοιχεία;*

18. Θεωρείτε ότι διαθέτετε τις απαιτούμενες γνώσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;

19. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση του ΙΕΠ προάγει την βιωματική μάθηση στην εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»;

20. Μέχρι τώρα δουλεύατε παρόμοια προγράμματα; *Αν ναι, ποια; Είχατε εκπαιδευτεί σε αυτά;*

2.Έντυπο Συγκατάθεσης

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Η Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της Βιωματικής Μάθησης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Νούση Ιωάννα

Τηλέφωνο:

E-mail:

Επιλέξτε το πλαίσιο:

- Συμφωνώ να συμμετέχω στο δείγμα του ερευνητή.

- Κατανοώ ότι συμμετέχω εθελοντικά στην παρούσα έρευνα, και μπορώ να διακόψω τη συμμετοχή μου αυτή, οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο χωρίς να το γνωστοποιήσω.
- Έχω κατανοήσει το αντικείμενο της έρευνας και είχα τη δυνατότητα να υποβάλλω διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα:

Στοιχεία Επικοινωνίας Συμμετέχοντα:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Τίτλος Μεταπτυχιακού Προγράμματος: «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής-Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»

Κατεύθυνση: 3^Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση