



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τίτλος:

**«Αλλάζουμε το Κλίμα της Τάξης μιλώντας για την Κλιματική Αλλαγή:
Μια Έρευνα Δράση Βασισμένη στην Παιδαγωγική Φρενέ»**

**Τσόγκα Μαρία
Α.Μ. 58**

Επιβλέπων Καθηγητής : Κωνσταντίνος Γαβριλάκης

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2024

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)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, **Επιβλέπων**
2. Μαυρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
3. Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στην Αλεξάνδρα και τον Θόδωρο

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου συμπαραστάτες. Πρώτα και κύρια, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κώστα Γαβριλάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την καθοδήγηση, την αμέριστη στήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές του σε κάθε στάδιο της έρευνας. Η υπομονή του και η εμπειρία του υπήρξαν καθοριστικά για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κα Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Δημήτρη Μαυρίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή εξεταστική επιτροπή της εργασίας μου, τον χρόνο που αφιέρωσαν να τη διαβάσουν και να την αξιολογήσουν.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τους φίλους και συναδέλφους μου, των οποίων η αλληλεπίδραση και οι συζητήσεις αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και υποστήριξης κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αγάπη, την υπομονή και την κατανόησή τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της δύσκολης αλλά παραγωγικής περιόδου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Πρόκειται για μια έρευνα δράση που είχε ως αφετηρία το ζήτημα της αδιαφορίας και της απάθειας που αποτυπωνόταν στα πρόσωπα των μαθητών μιας τάξης Ε' Δημοτικού αλλά και της έλλειψης φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. Τα στοιχεία αυτά θεωρήθηκαν ενδείξεις ενός βαθύτερου προβλήματος το οποίο προσπαθήσαμε να μελετήσουμε, να κατανοήσουμε και να μετασχηματίσουμε κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Η έρευνα αυτή διεξάγεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου εφαρμόζονται πρακτικές και τεχνικές κυρίως της παιδαγωγικής Φρενέ, οι οποίες διαμορφώνουν τη βασική φιλοσοφία της λειτουργίας της τάξης. Ως κεντρικός θεματικός άξονας της έρευνας δράσης ανέκυψε η κλιματική αλλαγή και έτσι διαμορφώθηκε το τρίπτυχο παιδαγωγικό κλίμα - παιδαγωγική Φρενέ - κλιματική αλλαγή που αντιπροσωπεύει τον σκοπό, το μέσο και το περιεχόμενο της δράσης. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης υλοποιήθηκαν τρεις κύκλοι, ο πρώτος αφορά την ενδυνάμωση της ομάδας, ο δεύτερος επικεντρώνεται σε περιβαλλοντικές δράσεις εντός του σχολείου και ο τρίτος σε δράσεις εντός και εκτός του σχολείου. Η εξέλιξη, τα ευρήματα και οι δημιουργίες της έρευνας δείχνουν ότι η παιδαγωγική Φρενέ, όταν συνδυάζεται με την κλιματική εκπαίδευση και ευρύτερα την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού ερευνητικού σχεδίου, μπορεί να έχει αξιόλογες θετικές συνέπειες στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγικό κλίμα, Παιδαγωγική Φρενέ, κλιματική αλλαγή, έρευνα δράσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία, ενδυνάμωση ομάδας, μαθητικές σχέσεις, συμμετοχική έρευνα

ABSTRACT

This thesis aims to explore ways to improve the classroom's pedagogical climate. It is an action research study that originated from the issue of indifference and apathy visible on the faces of fifth-grade students, as well as the lack of friendly relationships among them. These observations were considered indications of a deeper problem, which we sought to study, understand, and transform throughout a school year. The research is conducted in an educational environment where practices and techniques primarily from Freinet pedagogy are applied, shaping the core philosophy of the classroom's operation. Climate change emerged as the central thematic axis of this action research, leading to the formation of the triptych: pedagogical climate, Freinet pedagogy, and climate change, representing the purpose, means, and content of the action. The action research was carried out in three cycles: the first focused on group empowerment, the second on environmental actions within the school, and the third

on activities both inside and outside the school. The progression, findings, and outcomes of the research demonstrate that Freinet pedagogy, when combined with climate education and more broadly with Education for the Environment and Sustainability within a participatory research framework, can have significant positive effects on the classroom's pedagogical climate.

Keywords: pedagogical climate, Freinet pedagogy, climate change, action research, environmental education, sustainability, group empowerment, student friendships, participatory research

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη – Λέξεις κλειδιά

Abstract – Keywords

Εισαγωγή.....σελ. 8

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....σελ. 12

1. Βασικές έννοιες – Ορισμοί.....σελ. 12

1.1. Επικοινωνία στην τάξη.....σελ. 12

1.2. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.....σελ. 13

1.3. Το κλίμα της σχολικής τάξης.....σελ. 14

1.4. Επίδραση του παιδαγωγικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές....σελ. 16

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην σχολική τάξη.....σελ. 17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η παιδαγωγική Φρενέ.....σελ. 20

2.1. Σύντομο βιογραφικό του Φρενέ.....σελ. 20

2.2. Το κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό όραμα του Φρενέ.....σελ. 20

2.3. Η παιδαγωγική προσέγγιση του Φρενέ.....σελ. 21

2.4. Τεχνικές – Μέθοδοι Freinet.....σελ. 21

2.5. Αποσαφήνιση κυριότερων όρων.....σελ.24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κλιματική Αλλαγή – Κλιματική Εκπαίδευση.....σελ.26

3.1. Φαινόμενο του θερμοκηπίου.....σελ.26

3.2. Κλιματική αλλαγή.....σελ.26

3.3. Κλιματική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....σελ. 27

3.3.1. Προετοιμασία των επόμενων γενεών για την κλιματική αλλαγή.....σελ.28

3.3.2 Το Αειφόρο Σχολείο ως παράγοντας βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος.....σελ. 29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανασκόπηση ερευνών.....σελ. 33

4.1. Εισαγωγή.....σελ. 33

4.2. Η ανασκόπηση.....σελ. 33

4.3. Εκπαίδευση για την αειφορία και έρευνα δράση.....σελ. 34

4.3.1. Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών.....σελ. 34

4.3.2. Ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και την Παγκόσμια Ιθαγένεια μέσω έρευνας δράσης.....σελ. 35

4.4. Ο Ρόλος του Τόπου στην έρευνα δράση για την αειφορία.....σελ. 36

4.4.1. Βιοπολιτισμική κληρονομιά και τοπική αειφορία.....σελ. 37

4.5. Κλιματική αλλαγή και τοπική αειφορία.....σελ. 38

4.6. Ο ρόλος της Τέχνης στην έρευνα δράση για την αειφορία.....σελ.39

4.6.1. Χρήση της Τέχνης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....σελ.39

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....σελ. 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία.....σελ. 41

5.1. Έρευνα δράση.....σελ. 41

5.1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....σελ. 41

5.1.2. Ορισμός.....σελ. 41

5.1.3. Εκπαιδευτική έρευνα δράση.....σελ. 42

5.1.4. Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.....σελ. 43

5.1.5. Οι 4 φάσεις της έρευνας δράσης.....σελ.	43
5.1.6. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....σελ.	44
5.2. Σκοπός της έρευνας.....σελ.	45
5.3. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας.....σελ.	45
5.4. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....σελ.	46
5.5. Ερευνητική μέθοδος.....σελ.	46
5.6. Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....σελ.	46
5.7. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....σελ.	46
5.8. Κριτική Φύλη.....σελ.	47
5.9. Δεοντολογία της έρευνας.....σελ.	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Περιγραφή της έρευνας.....σελ.	50
6.1. Η παιδαγωγική Φρενέ στην τάξη μας.....σελ.	50
6.2. Η επιλογή του θέματος της κλιματικής αλλαγής.....σελ.	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Οι κύκλοι της έρευνας.....σελ.	58
7.1. ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Ενδυνάμωση ομάδας».....σελ.	58
1 ^ο Εργαστήριο: «Ομαδικότητα και συνεργασία στην τάξη».....σελ.	60
2 ^ο Εργαστήριο: «Εργαστήριο επικοινωνίας και εμπιστοσύνης».....σελ.	65
3 ^ο Εργαστήριο: « Τα συναισθήματα».....σελ.	73
4 ^ο Εργαστήριο: «Γινόμαστε ομάδα».....σελ.	86
7.2. ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Παίρνουμε θέση – Δράσεις στο σχολείο ».....σελ.	95
1 ^ο Εργαστήριο: « Η κλιματική αλλαγή είναι εδώ».....σελ.	97
2 ^ο Εργαστήριο: «Ερευνώντας την κλιματική αλλαγή».....σελ.	109
3 ^ο Εργαστήριο: «Οι μαθητές ερευνούν».....σελ.	117
4 ^ο Εργαστήριο: «Το οικολογικό αποτύπωμα».....σελ.	123
5 ^ο Εργαστήριο: «Αιολική ενέργεια».....σελ.	139
7.3. ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Δράσεις μέσα κι έξω από το σχολείο».....σελ.	158
1 ^ο Εργαστήριο: «Κομποστοποίηση».....σελ.	160
2 ^ο Εργαστήριο: «Περιβαλλοντική εκδρομή στη λίμνη Αμβρακία».....σελ.	169
3 ^ο Εργαστήριο : «Πάμε συνέδριο;».....σελ.	177
7.4. Αποτίμηση προγράμματος.....σελ.	189
7.4.1. Από τη δασκάλα ερευνήτρια.....σελ.	189
7.4.2. Από τα παιδιά.....σελ.	190
7.5. Αποχαιρετώντας την Ε΄ τάξη.....σελ.	195
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση – Συμπεράσματα.....σελ.	198
8.1. Περιορισμοί.....σελ.	202
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....σελ.	204
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
A. ΞΕΝΗ.....σελ.	205
B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....σελ.	210
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1: Οι σταθερές του Φρενέ.....σελ.	214
Παράρτημα 2: Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου.....σελ.	216
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών.....σελ.	218
Παράρτημα 4; Φύλλο περιγραφικής αυτο-αξιολόγηση.....σελ.	219

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανταποκρίνεται στην πρόκληση να βελτιωθεί το κλίμα της τάξης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ενός πιο ενθαρρυντικού και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης. Η αφετηρία-αφορμή αυτής της προσπάθειας ήταν, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η αποτύπωση στα ανέκφραστα πρόσωπα των μαθητών μιας αδιαφορίας και μη ενεργής συμμετοχής, καθώς και η ανησυχία που δημιουργήθηκε από την παρατηρούμενη απουσία θετικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Αυτή η εικόνα αποτελούσε ένδειξη ενός βαθύτερου προβλήματος: της ύπαρξης μιας «**Αγέλαστης Πολιτείας**» μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η αρχή της σχολικής χρονιάς αποκάλυψε την ανάγκη για βελτίωση των σχέσεων και της δυναμικής μέσα στην τάξη. Η επιφυλακτική στάση των μαθητών προς την εκπαιδευτικό, η έλλειψη συνεργασίας και εμπιστοσύνης, καθώς και η παρουσία συμπεριφορών που δυσχεραίνουν την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων (π.χ. απροθυμία για συμμετοχή, επικριτική στάση και αιχμηρά σχόλια μεταξύ τους, πρόκληση παρεξηγήσεων, διατάραξη της τάξης), κατέδειξαν την ανάγκη για μια εκπαιδευτική παρέμβαση που θα μπορούσε να ανατρέψει το υπάρχον παιδαγωγικό κλίμα. Αυτές οι σιωπηρά περιθωριοποιημένες τάξεις έχουν αρνητική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και γνωστική ανάπτυξη (Ambrose et al., 2010).

Η καλύτερευση του κλίματος στην τάξη έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση της πρόσληψης των γνώσεων από τους μαθητές. Ένα θετικό κλίμα μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την περιέργεια και την κριτική σκέψη των μαθητών, βοηθά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων, προωθώντας την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό (Μπαμπάλης, 2012' Τριλιανός, 2013). Επιπρόσθετα, ενισχύει τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να ανταπεξέρχεται στα ποικίλα προβλήματα που συναντά στις σχολικές αίθουσες και τα οποία σχετίζονται είτε με τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους άλλους είτε με τη στάση τους προς το διδακτέο αντικείμενο και τις σχολικές δραστηριότητες γενικότερα. Παράλληλα, το θετικό κλίμα συντελεί στο να αισθάνονται τα παιδιά προστατευμένα, ασφαλή και πρόθυμα να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν με επιτυχία τη δημιουργικότητά τους (Hamre & Pianta, 2001).

Η δρομολόγηση μιας έρευνας δράσης έγινε με την πεποίθηση ότι οι αλλαγές στο παιδαγωγικό πλαίσιο μπορούν να επιτευχθούν αποτελεσματικά μέσα από τη συμμετοχική και αλληλεπιδραστική διερεύνηση και την άμεση εφαρμογή των ευρημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Η ιδέα που βρίσκεται στο υπόβαθρο της Έρευνας Δράσης είναι ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα και ζητήματα εντοπίζονται και διερευνώνται καλύτερα εκεί όπου υπάρχει δράση: στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Με την ενσωμάτωση της έρευνας σε αυτά τα πλαίσια και τη συμμετοχή όσων εργάζονται σε αυτό το επίπεδο σε ερευνητικές δραστηριότητες, τα ευρήματα μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα και τα προβλήματα να επιλυθούν ταχύτερα (Guskey, 2000).

Η παιδαγωγική προσέγγιση που επιλέχθηκε για να δοκιμαστεί ως μοχλός βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος ήταν η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ. Σύμφωνα με τον Φρενέ (Λάχλου, 2015) η παιδαγωγική αυτή προάγει μια αλληλεπιδραστική, βιωματική και δημοκρατική προσέγγιση στη μάθηση, αντικατοπτρίζοντας την έμφαση στη δημιουργία ενός σχολείου που είναι ανοικτό, συνεργατικό και στηρίζεται στις αρχές της ελευθερίας και της αλληλεγγύης.

Τα ολοένα αυξανόμενα κοινωνικά προβλήματα και ο αντίκτυπος τους στο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτά αποτυπώνονται με τη μορφή της σχολικής βίας και παραβατικότητας, του ανταγωνισμού και του φαινομένου της σχολικής διαρροής και αδιαφορίας (Μακρή Μπότσαρη, 2007), απαιτούν άμεσα μια διαφορετική παιδαγωγική με κοινωνικό-πολιτικό εκπαιδευτικό όραμα, για ένα σχολείο ανοικτό και συνεργατικό, ένα σχολείο-κοινότητα. Σε ένα τέτοιο σχολείο θα μπορούσαν να αναπτύσσονται καθημερινά η ελευθερία, η δημοκρατία, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα – όχι ως γνώση αλλά ως καθημερινό βίωμα – έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύσσονται ολόπλευρα για να γίνουν μελλοντικά πολίτες με κριτική συνείδηση και χειραφέτηση. Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν αδυναμίες και ελλείματα στο να δώσουν απαντήσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα και γίνεται σαφές το αίτημα για μια διαφορετική παιδαγωγική, όπως είναι η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ, η θεσμική και κριτική παιδαγωγική, με το σχολείο να αναπτύσσει πρωτίστως την αυτονομία και τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη έκφραση και την επικοινωνία, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη και χειραφέτηση των μαθητών και μαθητριών (Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017). Επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι «να διδάσκεις τη δημοκρατία σημαίνει ότι την εξασκείς μέσα στις καθημερινές πρακτικές της τάξης και του σχολείου. Οι δημοκρατικές αξίες, στάσεις και δεξιότητες είναι ανάγκη να αποτελούν μέρος της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών/-τριών. Μέσω των συμπεριφορών και των πρακτικών τους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τη δημοκρατία και δημιουργούν ασφαλή περιβάλλοντα για την ανάπτυξη των δημοκρατικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η επικοινωνία στη σχολική τάξη που διεξάγεται σε κλίμα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και αλληλοσεβασμού, η από κοινού λήψη αποφάσεων, η ενσυναίσθηση, έχουν μεγάλο αντίκτυπο στον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές στη συνέχεια θα διαμορφώσουν δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές» (Μαραγκουδάκης, Γιαβρίμης, & Μαντζαρίδου, 2022, σ. 93).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης και στα πρώτα βήματά της, μέσα από τις τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ όπως το «Συμβούλιο της τάξης» και το «Τι νέα», αναδείχτηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και ιδιαίτερα για την κλιματική αλλαγή.

Στην εποχή μας, το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής αναδεικνύεται ως ένα από τα πλέον κρίσιμα παγκόσμια ζητήματα, που προκαλούν σοβαρές ανησυχίες για το μέλλον του πλανήτη και της ανθρωπότητας. Υπάρχει άμεση ανάγκη για ανάληψη δράσεων που θα βελτιώσουν την κατάσταση κι αυτή μόνο μέσα από την ενημέρωση και την κατανόηση του ζητήματος μπορεί να προκύψει. Η παιδεία αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο

όπου μπορεί να διαμορφωθεί μια ουσιαστική αντίληψη και στάση απέναντι στην κλιματική αλλαγή (UNESCO, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, η διπλωματική εργασία αυτή μελετά αν και πώς μπορούμε να αλλάξουμε το κλίμα της τάξης μέσω της συζήτησης και της εκπαίδευσης σχετικά με την κλιματική αλλαγή, εφαρμόζοντας την παιδαγωγική μέθοδο του Σελεστέν Φρενέ.

Η συσχέτιση του κλίματος της τάξης με την κλιματική αλλαγή είναι ένας πρωτότυπος και ενδεχομένως παιδαγωγικά αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης δύο φαινομενικά διαφορετικών θεμάτων που, ωστόσο, έχουν βαθιές και σημαντικές συνδέσεις.

Το κλίμα της τάξης, δηλαδή ο τρόπος που διαμορφώνεται η ατμόσφαιρα, οι σχέσεις και η συμπεριφορά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, επηρεάζεται από την ενσωμάτωση θεμάτων όπως η κλιματική αλλαγή. Μέσω της ενσωμάτωσης αυτού του θέματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές μπορεί να γίνουν πιο ευαίσθητοι και ενημερωμένοι για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις, αλλάζοντας έτσι τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν στην τάξη. Η συζήτηση για θέματα όπως η κλιματική αλλαγή στην τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις. Αυτό συντελεί στη δραστηριοποίηση των μαθητών, στο να συνειδητοποιήσουν γιατί πρέπει να έχουν έγκυρη πληροφόρηση για τέτοια θέματα, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Ως μελλοντικοί πολίτες είναι σημαντικό να δείξουν ενδιαφέρον για το φλέγον ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, ένα ζήτημα που αν συζητηθεί στην τάξη, εκτιμάται ότι θα τους ωφελήσει πολλαπλά: θα ενισχύσει τη συνεργατικότητα τους, την αλληλεπίδραση για ένα θέμα που τους αφορά άμεσα, θα καλλιεργήσουν τον δημοκρατικό διάλογο, θα ανταλλάξουν απόψεις αναφορικά με τις δράσεις που μπορούν να υλοποιήσουν για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Αυτό το επίπεδο ευαισθησίας μεταφέρεται και στο κλίμα της τάξης, δημιουργώντας ένα πιο ουσιαστικό και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ένα θετικό κλίμα τάξης μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ευαισθητοποίησης και δράσης για την κλιματική αλλαγή. Έτσι οι μαθητές θα καταλάβουν ότι και η δική τους στάση μετράει και θα είναι πρόθυμοι να εργαστούν πάνω στο θέμα της προστασίας της φύσης και της κλιματικής αλλαγής.

Το να συμπεριλαμβάνεται το θέμα της κλιματικής αλλαγής στα ζητήματα που απασχολούν την τάξη φανερώνει μια προσπάθεια να γίνει η εκπαίδευση πιο επίκαιρη και να συνδεθεί με τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Αυτό βοηθά το κλίμα της τάξης, καθώς δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη μετατροπή της γνώσης σε πράξη και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν σημασία για το μέλλον των μαθητών.

Ο συνδυασμός του κλίματος της τάξης και της κλιματικής αλλαγής υποδηλώνει μια σύγχρονη και δυναμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, ο οποίος ενδυναμώνει την ενεργή συμμετοχή σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφόρο ανάπτυξη.

Συνολικά, η ερευνητική προσπάθεια αυτή επιδιώκει να ενισχύσει το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη και να καλλιεργήσει ένα πιο θετικό πλαίσιο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, βάζοντας τον σπόρο για τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών με κριτική συνείδηση,

Στόχος της εργασίας είναι, επομένως, να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή μπορεί να επηρεάσει το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη και να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός πιο ενεργού, συμμετοχικού και κριτικού τρόπου σκέψης από πλευράς των μαθητών, με μοχλό την παιδαγωγική Φρενέ. Παράλληλα, επιδιώκει να μελετήσει και αναλύσει την εφαρμογή της παιδαγωγικής του Φρενέ ως μέσου για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής σχετικά με το θέμα της κλιματικής αλλαγής.

Η εργασία αυτή βασίζεται σε μια έρευνα-δράση που μελετά την εφαρμογή και τις επιπτώσεις διαφορετικών διδακτικών/μαθησιακών πρακτικών, οι οποίες συνδέονται κυρίως με την παιδαγωγική Φρενέ, σχετικά με την κλιματική αλλαγή στο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης. Πραγματοποιείται ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί μέσω παρατηρήσεων, συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Η δομή της εργασίας περιλαμβάνει την εισαγωγή στο θέμα, θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με το κλίμα της τάξης, ως κεντρικής έννοιας που μελετάται στην εργασία, την κλιματική αλλαγή και την παιδαγωγική του Φρενέ, περιγραφή της μεθοδολογίας έρευνας, ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων και, τέλος, συζήτηση και προτάσεις.

Μέσω αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, η διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση του πώς η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή και τα περιβαλλοντικά ζητήματα μπορεί να ενισχύσει τον ενεργό και κριτικό ρόλο των μαθητών στην κοινωνία και παράλληλα να βελτιώσει το κλίμα εντός της τάξης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα διπλωματική εργασία μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

Εάν και πώς εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή και βασίζονται στις τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ, μπορούν να βελτιώσουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και ειδικότερα να ενισχύσουν τις αξίες της συνεργασίας και του διαλόγου, να καλλιεργήσουν την επικοινωνία και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών.

Παράλληλα, ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που μας απασχολεί είναι:

Κατά πόσο αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των παιδιών για την κλιματική αλλαγή.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Βασικές έννοιες – Ορισμοί

1.1. Επικοινωνία στην τάξη

Η επικοινωνία είναι η αμφίδρομη διαδικασία ανταλλαγής και κατανόησης μηνυμάτων, ανάμεσα δηλαδή σε αυτόν που μεταδίδει το νόημα (πομπός) και σε αυτόν που το δέχεται (δέκτης). Ακόμη, και σε μια διάλεξη ή μονόλογο ενός ομιλητή, οι ακροατές δέχονται το μήνυμα και αντιδρούν ανάλογα (Παπαγεωργίου, 2006). Το μήνυμα ή νόημα είναι προϊόν κριτικής σκέψης και μπορεί να είναι ένα συναίσθημα, μια ιδέα, μια ειδοποίηση ή μια πληροφορία. Ολόκληρη η κοινωνία, στηρίζεται στις σχέσεις επικοινωνίας που διατηρούν τα μέλη της (Παπαγεωργίου, 2006).

Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά έχει πολλά επίπεδα. Κάθε στοιχείο αποκτά νόημα μέσα από την αλληλεπίδραση άλλων στοιχείων. Στην επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων, ο κάθε άνθρωπος λειτουργεί ως πομπός και δέκτης πλήθους στοιχείων τα οποία δημιουργούν μια ολοκληρωμένη εικόνα και εντύπωση (Klinzing et al., 2014: 91-92).

Με τον ίδιο τρόπο ούτε η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, λειτουργεί μονοδιάστατα. Παρόλο που ανάμεσα στα δύο μέρη αρχικά η επιρροή του ενήλικα εκπαιδευτικού είναι καθοριστική η εξέλιξη της επικοινωνιακής τους σχέσης αποφασίζεται από κοινού (Καϊλα, 1999: 163). Σύμφωνα με τον Jaspers (1947), «η γνήσια αλήθεια υπάρχει μόνο στην επικοινωνία» (Kommunikation), «ο εαυτός μας προκύπτει από το να είναι με τον άλλο» (Miteinandersein) και η σημασία του γεγονότος είναι οντολογική (στο Παπαγεωργίου, 2006: 74).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1997, όπ. αναφ. στο Μπαραλός, Φωτοπούλου, 2010: 1), η ίδια η συμπεριφορά εκπέμπει μηνύματα και αποτελεί είδος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Το σημαντικό στοιχείο σε αυτή την επικοινωνία είναι η αποτελεσματικότητά της, αν δηλαδή η αποκωδικοποίηση των εκπεμπόμενων μηνυμάτων από τα δύο μέρη γίνεται σωστά, ώστε να έχει θετική επίδραση στο κλίμα μάθησης (Μπαραλός, Φωτοπούλου, 2010: 1). Μόνο όταν υπάρχει πραγματική επικοινωνία μπορεί να υπάρξει κατανόηση του τρόπου σκέψης του άλλου. Σε διαφορετική περίπτωση αναφερόμαστε σε απλή συνεννόηση (Παπαγεωργίου, 2006: 75). Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι χρησιμοποιούν τις έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, αποδεχόμενοι ότι το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η αμοιβαία επίδρασή τους στα άτομα. Ο όρος «παιδαγωγική αλληλεπίδραση», διατηρεί τα στοιχεία

της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης», και ορίζεται από τους Drever και Fröhlich (1968, όπ. αναφ. στο Μπασέτας, 2007: 19-20), ως «αμοιβαία επιρροή στάσεων, συναισθημάτων και πράξεων ατόμων ή ομάδων μέσω επικοινωνίας». Η διαφορά έγκειται στο ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Μπασέτας, 2007: 19-20).

Βασική αποστολή του σχολείου είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε να αναπτυχθεί ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, προκειμένου να επιτευχθούν είτε μαθησιακοί είτε κοινωνικοί στόχοι που το ίδιο το σχολείο έχει θέσει (Παπαγεωργίου, 2006: 77). Συνολικά, η διαδικασία της μάθησης, προϋποθέτει την αλληλεπίδραση της επικοινωνίας, της σκέψης και των συναισθημάτων δασκάλου και παιδιών (Παπαγεωργίου, 2006: 112).

Στο σχολικό περιβάλλον η επικοινωνία λαμβάνει δύο μορφές, τη λεκτική ή τη μη λεκτική. Όταν αναφερόμαστε στη λεκτική αναγνωρίζουμε ότι αυτή εμπεριέχει τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό, το διανοητικό και το πολιτιστικό τους επίπεδο, συνυπολογίζοντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ένα εξίσου σημαντικό μέσο επικοινωνίας με τα παιδιά είναι η εικονογράφηση (Παπαγεωργίου, 2006: 77). Ο προφορικός λόγος όταν χρησιμοποιείται μονόπλευρα αφορά το δασκαλοκεντρικό τύπο διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος μιλά και ο μαθητής ακούει. Όταν υπάρχει διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών επιτυγχάνεται αμφίπλευρη επικοινωνία που καταφέρνει να δραστηριοποιήσει τους μαθητές/τριες και έχει καλύτερα αποτελέσματα ως προς την κατανόηση των μηνυμάτων (Παπαγεωργίου, 2006: 77-78).

1.2. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία αφορά κυρίως τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή (Παπαγεωργίου, 2006: 112) και βασικό μέσον της αποτελεί ο διάλογος, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης, συνεργασίας και σεβασμού. Το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαδικασία μάθησης, έχει καταδειχτεί ήδη από τους πρώτους θεωρητικούς όπως ο Ruesch (1973, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2006: 112), επισημαίνοντας ότι όταν υπάρχει ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας, «καταργούνται οι συμβάσεις που δημιουργεί η γλώσσα, ενώ παράλληλα η σκέψη, τα συναισθήματα και η πράξη συντονίζονται σε ένα τελικό αποτέλεσμα που βελτιώνει την ικανότητα ανταπόκρισης, την ευελιξία, την κατανόηση και την αυτογνωσία».

Η λεκτική επικοινωνία αφορά κυρίως τη συνειδητή πλευρά της επικοινωνίας, ενώ η μη λεκτική προέρχεται από το ασυνείδητο, το οποίο προσπαθώντας να αποφύγει τον κοινωνικό και υποκειμενικό έλεγχο, δημιουργεί συχνά μηνύματα αντιφατικά, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί καταλυτικό στοιχείο στην εξέλιξη της επικοινωνίας (Klinzing et al., 2014: 93). Τα λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπονται από τον

εκπαιδευτικό αποκαλύπτουν το στυλ διδασκαλίας που έχει υιοθετήσει και το κλίμα της που θα επικρατήσει στην τάξη, όπως κλίμα ανταγωνισμού ή συνεργασίας (Καΐλα, 1999: 156). Η μη λεκτική και η λεκτική επικοινωνία αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά συχνά η μη λεκτική δρα αυτόνομα και καθοριστικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (Klinzing et al, 2014: 89).

Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποκάλυψης στοιχείων για την προσωπικότητα και τα συναισθήματά που διακατέχουν το άτομο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, όπως για παράδειγμα, ντροπή, αμηχανία, αυτοπεποίθηση. Επίσης, στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η στάση του σώματος και οι κινήσεις κάποιου όπως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος και η χροιά της φωνής του και η επιμέλεια της εξωτερικής του εμφάνισης, όπως η καθαριότητα και τα ρούχα (Klinzing et al, 2014: 89-90). Η στάση του σώματος του μαθητή φανερώνει τη διάθεσή του για το μάθημα, αλλά και για τον ίδιο το δάσκαλο. Ο/Η μαθητής/τρια ο/η οποίος/α είναι ξαπλωμένος/η πάνω στο θρανίο του υποδηλώνει σίγουρα μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα, απ' όσο αυτός ο οποίος με το κεφάλι του όρθιο διατηρεί βλεμματική επαφή με το δάσκαλο (Παπαγεωργίου, 2006: 119). Από το βλέμμα, τη φωνή και τις εκφράσεις του προσώπου των μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται κανείς πώς νιώθουν, αν έχουν καταλάβει το μάθημα που παρακολούθησαν και αν συμμετέχουν στο μάθημα. Η ένταση της φωνής του/της μαθητή/τριας, τείνει να προσαρμόζεται στα αποδεκτά όρια της τάξης, ώστε να μην τα ξεπερνάει, όπως πολύ χαμηλή ή δυνατή ένταση φωνής. Μαθητές/τριες που επιλέγουν τη σιωπή με τον τρόπο τους μπορεί να εκφράζουν παθητικότητα, μη κατανόηση, φόβο αποτυχίας ή αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στους συνομηλίκους και το/τη δάσκαλο/α (Παπαγεωργίου, 2006: 118). Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλα αυτά τα στοιχεία με τρόπο αμφίδρομο και ανάλογο με τον βαθμό εμπειρίας του μπορεί άμεσα να τα εντοπίζει, μιας και αποτελούν στιγμιαίες εκφράσεις στα πρόσωπα των μαθητών/τριών του, από τα οποία αντλεί σημαντικές πληροφορίες (Παπαγεωργίου, 2006: 116). Επίσης, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες επιδιώκουν να παραπλανήσουν τον εκπαιδευτικό για τη διάθεσή τους απέναντι στο μάθημα υιοθετώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές και μη λεκτικές κινήσεις (Παπαγεωργίου, 2006: 123). Η επίδραση της μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, σχετίζεται με την κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μάθησης, και συνεπώς την ίδια την αποτελεσματικότητά της (Παπαγεωργίου, 2006: 111).

1.3. Το κλίμα της σχολικής τάξης

Η «σχολική τάξη» είναι μία κοινωνική ομάδα που απαρτίζεται από συνομηλίκους μαθητές και από τον ή τους ενήλικους εκπαιδευτικούς της, η οποία ενεργοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (κυρίως, το σχολείο) σκοπεύοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της (Ματσαγγούρας, 2003α).

Ο όρος «κλίμα της τάξης» αναφέρεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και ορίζεται ως μία σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο (Πασιαρδή, 2001: 25).

Υπάρχουν και κάποιοι παραπλήσιοι όροι όπως το «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης», το οποίο αφορά κυρίως στις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2003α, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, 2020: 1).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000: 186-187), με τον όρο «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης» ορίζουμε τον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μίας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα σημαντικότερα στοιχεία που αποτελούν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης διακρίνονται σε τρεις τομείς:

- 1) Συναισθηματικός τομέας: Εμπεριέχει έννοιες όπως η συνοχή (cohesiveness), η διενεκτικότητα (friction), η διάσπαση (cliqueness), η ικανοποίηση (satisfaction) και η αδιαφορία (apathy) που προκαλεί στον μαθητή η εργασία.
- 2) Τομέας κοινωνικής οργάνωσης: Εμπεριέχει έννοιες όπως η δημοκρατικότητα (democracy), η ανταγωνιστικότητα (competitiveness), η ευνοιοκρατία (favoritism) και η ανομοιογένεια (diversity) της σύνθεσης της τάξης.
- 3) Τομέας εργασίας: Εμπεριέχει έννοιες όπως ο καθορισμός στόχων (goal direction), η υλική υποδομή (material environment), η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας (formality), η ταχύτητα εργασίας (speed) και η αποδιοργάνωση (disorganization).

Επομένως, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης θα μπορούσε να οριστεί ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο, σχετίζεται άμεσα με όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και αποτελεί τη βάση για την πρόγνωση σχολικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 1998: 177).

Μερικοί ακόμα όροι που χρησιμοποιούνται είναι η «σχολική κουλτούρα», η οποία αφορά κυρίως τις αρχές και τις αξίες που αντανακλώνται από τον σχολικό σχηματισμό (σχολείο ή σχολική τάξη) (Πασιαρδή, 2001, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, 2020: 1) και το «συναισθηματικό κλίμα», η «ατμόσφαιρα της τάξης» και η «παιδαγωγική ατμόσφαιρα», οι οποίες αναφέρονται στις συνθήκες ενδιαφέροντος, ασφάλειας, αγάπης, εμπιστοσύνης και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Κόφφας, 2002 οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, 2020: 1).

Ο όρος «παιδαγωγικό κλίμα» θεωρείται προσφορότερος σε σχέση με τους υπόλοιπους όρους που προαναφέρθηκαν, καθώς το επίθετο «παιδαγωγικό» δηλώνει μεγαλύτερη σαφήνεια α) στην επιστημονική οπτική μέσα από την οποία θα εξεταστεί το κλίμα της σχολικής τάξης, β) την προοπτική με την οποία προσεγγίζεται, δηλαδή πώς το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει την παιδαγωγική διαδικασία που ασκείται σε αυτήν, και γ) τον χαρακτήρα των παιδαγωγικών προτάσεων που μπορούν να διατυπωθούν για τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης.

Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, το κλίμα της σχολικής τάξης αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και αφορά τα αισθήματα των παιδιών αλλά και του/της εκπαιδευτικού, και τις καταστάσεις που βιώνουν μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Sink & Spencer, 2005: 38).

1.4. Επίδραση του παιδαγωγικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές

Το παιδαγωγικό κλίμα που υπάρχει στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά χρονικά διαστήματα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό πολλές πλευρές της σχολικής ζωής, τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ τους, τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο σχολείο και τη συνολική ανάπτυξη τους (Τριλιανός, 2013· Μπαμπάλης, 2012).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Chapman et al. (2013), Hattie (2009) και Pianta & Hamre (2009), όπως αναφέρονται στη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Wang et al. (2020), τα τελευταία είκοσι χρόνια, το κλίμα στην τάξη έχει αναδειχθεί ως ενοποιητικό στοιχείο, που φανερώνει πώς ο συνδυασμός και η απόκτηση πολλών διαφορετικών μαθησιακών εμπειριών συμβάλλει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και κοινωνικοσυναισθηματικών αποτελεσμάτων για παιδιά και εφήβους.

Ομοίως, στην ίδια μετα-ανάλυση (Wang et al., 2020), σύμφωνα με σχετικές μελέτες, πολλές χώρες όπως ο Καναδάς, η Κίνα, η Αγγλία, η Γαλλία, η Γερμανία, το Ισραήλ, η Σιγκαπούρη, οι Ηνωμένες Πολιτείες κ.α. έχουν θέσει τη βελτίωση του κλίματος και της δυναμικής της τάξης ως κεντρικό στόχο των πρωτοβουλιών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, προωθώντας μια διεθνή συμφωνία σχετικά με τη σημασία του κλίματος στην τάξη για την προώθηση της ποιότητας του σχολείου και της ακαδημαϊκής και ψυχολογικής ευημερίας των παιδιών

Σύμφωνα με τα άρθρα των Hamre & Pianta (2005), Wagner et al. (2013) και Wang & Degol (2014), όπως αναφέρονται στη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Wang et al. (2020), πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε όλους τους δείκτες ακαδημαϊκών επιδόσεων, κινήτρων και εμπλοκής. Επιπροσθέτως, με τα άρθρα των Dotterer & Lowe (2011), Fast et al. (2010) και Fauth et al. (2014), όπως αναφέρονται στη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Wang et al. (2020), τα αποτελέσματά τους έχουν αποδείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του συναισθηματικού κλίματος στην τάξη και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών, ιδιαίτερα για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Επίσης, με βάση την έρευνα των Elias και Haynes (2008), όπως αναφέρεται στη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Wang et al. (2020), για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δημοτικού σχολείου, η βελτίωση των σχέσεων δασκάλου-παιδιού συσχετίστηκε με

αυξημένους βαθμούς μαθηματικών και ανάγνωσης. Μελέτες που ασχολήθηκαν με το οργανωτικό κλίμα και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι δημοτικού σχολείου με καλύτερες δεξιότητες οργάνωσης της τάξης είχαν μαθητές που ήταν πιο συγκεντρωμένοι στη μάθησή τους (Wang et al., 2020).

Οι περισσότερες έρευνες για το κλίμα στην τάξη είναι εστιασμένες στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, όμως εξίσου σημαντικό αποτέλεσμα είναι η ποιότητα της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας τους. Ειδικότερα, η ποιότητα και το είδος των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς έχει σημαντικές συνέπειες στην ψυχολογική ισορροπία των μαθητών, το άγχος, την κατάθλιψη και την κοινωνική ικανότητα (Wang et al., 2020).

Όπως αποδεικνύεται στη μετανάλυση των Wang et al. (2020) μέσα από την παρουσίαση πολλαπλών άρθρων το κλίμα της σχολικής τάξης που ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, θεωρείται ένα περιβάλλον που συμβάλλει στη θετική ανάπτυξη των νέων. Αντίθετα, ένα περιβάλλον τάξης που δεν καλύπτει τις ψυχολογικές τους ανάγκες υπονομεύει τη θετική τους ανάπτυξη. Όταν οι μαθητές εισπράττουν σεβασμό και υποστήριξη από το περιβάλλον, είναι επίσης πιο πιθανό να νιώθουν πιο συνδεδεμένοι, ώστε να δημιουργήσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους και να πετύχουν τους δικούς τους στόχους. Τουναντίον, τα περιβάλλοντα της τάξης που είναι άκαμπτα ή αποδιοργανωμένα εμποδίζουν την αυτονομία και οι διδακτικές πρακτικές που προάγουν το ανταγωνιστικό κλίμα και τη μαθητική σύγκριση εμποδίζουν την ανάπτυξη ικανοτήτων (Wang et al., 2020).

Με λίγα λόγια, απαιτούνται περιβάλλοντα τάξης που υποστηρίζουν τόσο τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών όσο και τους προσωπικούς στόχους τους, προκειμένου να υπάρξει πρόοδος στην ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα αυτά επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία που έχει η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος στη σχολική τάξη τόσο για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων όσο και για την ψυχολογική ισορροπία των μαθητών/τριών.

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην σχολική τάξη

Το σχολικό κλίμα συνιστά βασικό παράγοντα στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του (Πασιαρδή, 2001). Το κλίμα όμως που κυριαρχεί μέσα στη σχολική τάξη, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον/την εκπαιδευτικό. Το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές/τριες, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος, το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας ή το αντίθετο. Επομένως, το κλίμα που επικρατεί μέσα σε κάθε σχολική αίθουσα, ευνοεί ή παρακωλύει τη μάθηση, αφού επηρεάζει την συμμετοχή και την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητή/τριας, αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους (Τρίλιανός, 2009: 191).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης είναι οι ακόλουθοι (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013· Κόφφας, 2002· Ματσαγγούρας 2003α):

Α) Ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος αποτελεί τον κύριο διαμορφωτικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη, αφού με βάση τις δικές του θέσεις, προθέσεις και ενέργειες οργανώνεται και πραγματοποιείται η εκπαιδευτική πράξη ενεργοποιώντας περισσότερο ή λιγότερο τους μαθητές/τριες. Η διαμόρφωση σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό σχετίζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό με τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές επιλογές του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Β) Ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών/τριών προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους, η στάση τους προς τον εκπαιδευτικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και ως προς το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού.

Γ) Τα μαθήματα (διδασκτέα ύλη, στόχοι, επιδιώξεις, εξετάσεις) που μπορεί να κρίνονται από τους/τις μαθητές/τριες (με βάση τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του καθενός) ως δύσκολα ή εύκολα, ενδιαφέροντα ή βαρετά και αντίστοιχα να διαμορφώνεται η συναισθηματική και μαθησιακή στάση των μαθητών απέναντί τους.

Δ) Ο τρόπος που έχει διαμορφωθεί ο χώρος του σχολείου, ο οποίος ανάλογα με τη χωροθέτησή του, το μέγεθός του, τη λειτουργικότητα, τον σχεδιασμό, τη διαρρύθμιση, τη φωτεινότητα, τον εξοπλισμό του με παιδαγωγικά υλικά και μέσα (βιβλιοθήκη, επιστημονικά όργανα, εποπτικό υλικό, Η/Υ κ.ά.) μπορεί να δημιουργεί στους μαθητές θετικά ή αρνητικά συναισθήματα για παραμονή και δραστηριοποίηση σε αυτόν, ευκαιρίες για συνεργασία ή για αντιπαράθεση μεταξύ τους κ.ο.κ.

Ε) Το στυλ διδασκαλίας και διεύθυνσης της σχολικής τάξης το οποίο υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό και επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές και τη διάθεσή τους ή μη για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κυριολεκτικά αναφερόμαστε στο γενικότερο στυλ συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, αφού αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριές του τόσο στο ευρύτερο πλαίσιο της διεύθυνσης της σχολικής τάξης όσο και στο πιο συγκεκριμένο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Τρία στυλ συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη έχουν παρατηρηθεί (Ματσαγγούρας, 2003α· Καψάλης, 1996· Φράγκος, 1984· Κωνσταντίνου, 2001· Τσιπλητάρης, 2004):

1. Το αυταρχικό, κατά το οποίο «απόλυτος άρχων» της σχολικής τάξης είναι ο εκπαιδευτικός.
2. Το δημοκρατικό, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όσο και στις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής ζωής.

3. Το ελευθεριάζον στυλ, κατά το οποίο κυριαρχεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή, η οποία ενδέχεται, σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, να οδηγήσει σε δύσκολα διαχειρίσιμες καταστάσεις.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης συχνά αλληλεξαρτώνται και σε πολλές περιπτώσεις βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Ο/Η εκπαιδευτικός, όμως, εξαιτίας του ιδιαίτερου ρόλου του στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2003α, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, 2020: 1) είναι εκείνος ο παράγοντας που σε μεγάλο βαθμό μπορεί να καθορίσει και να επηρεάσει τη λειτουργία και των υπόλοιπων παραγόντων που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η παιδαγωγική Φρενέ

2.1. Σύντομο βιογραφικό του Φρενέ

Ο Celestin Freinet, γεννημένος το 1896 σε μια αγροτική περιοχή της Γαλλίας, διαμόρφωσε την παιδαγωγική του θεωρία με βάση τις εμπειρίες του στην παιδική του ηλικία και στην αγροτική ζωή (Muñoz & Meleán, 2008). Η στρατιωτική του υπηρεσία κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, όπου τραυματίστηκε σοβαρά, επηρέασε επίσης σημαντικά την προσωπικότητά του και τις απόψεις του για την εκπαίδευση (Legrand, 2000).

Το 1921, άρχισε να εργάζεται ως δάσκαλος στο Le Bar-sur-Loup, όπου ανέπτυξε δραστηριότητες με το κομμουνιστικό κόμμα, και στη συνέχεια μετακόμισε στο St. Paul-de-Vence το 1928, όπου άρχισε να διδάσκει τις μεθόδους του. Οι ακροδεξιές τοπικές αρχές αντιδρούσαν σφοδρά στις προοδευτικές του απόψεις, ιδίως κατά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, με τη μορφή διώξεων και απειλών (Jacques, 2007· Legrand, 2000). Το 1935, αναγκάστηκε να αποχωρήσει από τη δημόσια εκπαίδευση και ίδρυσε ένα ανεξάρτητο σχολείο στην πόλη Vence με τη συνεργασία ομοϊδεατών του.

Το 1940, ο Φρενέ συνελήφθη και κρατήθηκε ως πολιτικός κρατούμενος από τη φιλογερμανική κυβέρνηση του Vichy, αλλά απελευθερώθηκε λόγω της κακής υγείας του (Schlemminger, 1999). Το 1948, ίδρυσε τον Συνεταιρισμό Κοσμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος εξελίχθηκε στο Ινστιτούτο Σύγχρονου Σχολείου. Το έργο του συνεχίστηκε από την σύζυγό του Élise μετά τον θάνατό του το 1966 (Jacques, 2007).

2.2. Το κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό όραμα του Φρενέ

Το παιδαγωγικό όραμα του Σελεστέν Φρενέ ήταν να δημιουργηθεί ένα «Νέο Λαϊκό Σχολείο», το οποίο θα προωθούσε την εκπαιδευτική και πολιτική μεταμόρφωση της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον LeGal (2003), ο Φρενέ θεωρούσε την εκπαίδευση ως κύριο μέσο για την πραγματοποίηση κοινωνικής αλλαγής και χειραφέτησης. Αυτή η προσέγγιση στην παιδαγωγική έχει στόχο να δημιουργήσει μια γενιά ανθρώπων ικανή να αντιμετωπίσει την ακραία καπιταλιστική εκμετάλλευση.

Όπως αναφέρουν οι Muñoz και Meleán (2008), το όραμα του Φρενέ αποκτά έναν έντονο ιδεολογικό και πολιτικό χαρακτήρα. Η παιδαγωγική του, που εφαρμόζεται μέσα από την πράξη, λαμβάνει πολιτικές διαστάσεις που στοχεύουν στην κοινωνική αναδόμηση. Σύμφωνα με την προσέγγιση των Καρακατσάνη και Νικολοπούλου (2015), η παιδαγωγική του Φρενέ μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνιο-κεντρική, καθώς επιδιώκει την αναδόμηση και τη βελτίωση της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης.

2.3. Η παιδαγωγική προσέγγιση του Φρενέ

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Σελεστέν Φρενέ προέκυψε ως εναλλακτική στις παραδοσιακές μεθοδολογίες διδασκαλίας, απορρέοντας από την κριτική που ασκούσε ο ίδιος στον σχολαστικισμό. Η κριτική του στοχευμένη στον τρόπο που λειτουργούσαν τα σχολεία της εποχής του τον οδήγησε στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πρακτικής (Santaella, 2016).

Επηρεασμένος από τις ιδέες της Νέας Αγωγής, ο Φρενέ ενστερνίστηκε παιδαγωγικές τεχνικές που στόχευαν στην απελευθέρωση των μαθητών και των δασκάλων, επιδιώκοντας να αλλάξει την παραδοσιακή σχέση μεταξύ παιδιών, γνώσης και ενηλίκων. Η προσπάθειά του ήταν να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον βασισμένο στην αυτοδιοίκηση, με εργαλεία και συνθήκες που ενθαρρύνουν την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών (Καρακατσάνη, Καριώτογλου & Μαρκαντές, 2016).

Η παιδαγωγική του Φρενέ τάσσεται υπέρ της ελευθερίας στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρώνεται στον μαθητή και να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του. Ο ίδιος θεωρούσε ότι ο πρωταρχικός στόχος της παιδαγωγικής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα σε μια λογική κοινότητα που τόσο το υπηρετεί όσο και υπηρετείται από αυτό (Freinet, 1977).

Ο Φρενέ εμπνεύστηκε επίσης από άλλους θεμελιωτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως τον Georg Kerschensteiner, τον Dewey, τον Lietz και άλλους, δημιουργώντας μια νέα εκπαιδευτική αντίληψη που τονίζει τη σημασία της ελευθερίας του μαθητή και της ενεργού ανακάλυψης της γνώσης. Στη διδακτική του μέθοδο, η εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει τα παιδιά στη διαδικασία αυτομάθησης (Piaton, 1974).

Σε 30 σταθερές, ο Φρενέ, ξετυλίγει όλη τη θεωρία του για τη «Φύση του Παιδιού», τις «Αντιδράσεις του Παιδιού» και τις «Εκπαιδευτικές Τεχνικές». Σταθερές τις ονομάζει γιατί δεν αλλάζουν σε καμιά περίπτωση, ανεξάρτητα από τη χώρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λαού (παρ. 1).

2.4. Τεχνικές – Μέθοδοι Freinet

Η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου κυριαρχούν η αδελφосύνη και η ελευθερία, σύμφωνα με τη «Χάρτα του Μοντέρνου Σχολείου». Στόχος είναι η ανάπτυξη μαθητών με υπευθυνότητα, αυτονομία και κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές με στόχο την ανανέωση του ρόλου του

σχολείου και την παροχή ολοκληρωμένης ανάπτυξης σε όλα τα παιδιά, ειδικά σε εκείνα που ουσιαστικά εξαιρούνται από το σχολικό σύστημα (Λάχλου, 2015).

Η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία των μαθητών/τριών διεγείρει την ενεργητική τους συμμετοχή στη μάθηση και την έρευνα. Αντί να «παραδίδεται» η γνώση από τον/τη δάσκαλο/α, οι μαθητές/τριες την «ανακαλύπτουν» μέσω μιας φυσικής, επαγωγικής μεθόδου μάθησης, με τη γραφή και την ανάγνωση να αποκτώνται μέσω των «μικρών βιβλίων», της σχολικής εφημερίδας και των κειμένων των ίδιων των μαθητών/τριών. Η «αυθεντικότητα» των κειμένων τους και το γεγονός ότι αυτά θα διαβαστούν από ένα ευρύ κοινό, αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις της παραγωγής τους (Λάχλου, 2015).

Ο πειραματικός ψηλαφισμός (experimental palpation), μια μέθοδος απόκτησης γνώσης μέσω της εμπειρίας και του πειράματος, αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής Φρενέ. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσω της δοκιμής και του λάθους, ακολουθώντας τις προσωπικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα (Λάχλου, 2015).

Η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα είναι επίσης ένα θεμελιώδες στοιχείο, με τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του δημοσίου χώρου και να αντιλαμβάνονται τη σημασία της εμπλοκής τους στην κοινότητα. Τέλος, τα συμβούλια των μαθητών/τριών στην τάξη αναπτύσσουν το δημοκρατικό πνεύμα, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοβοήθεια (Λάχλου, 2015).

Η παιδαγωγική Φρενέ συγκροτείται από θεμελιακές αρχές, όπως:

- συνεργασία και πολιτειότητα
- κοινοτική-συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής
- ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία
- «φυσική» μέθοδος μάθησης
- έρευνα-πειραματικός ψηλαφισμός
- σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία
- σεβασμός στο παιδί και στα δικαιώματά του

Ο Φρενέ προκειμένου να εφαρμόσει τις αρχές αυτές εισήγαγε παιδαγωγικές καινοτομίες και εκπαιδευτικές τεχνικές που άλλαξαν τον τρόπο λειτουργίας και την φιλοσοφία του παραδοσιακού σχολείου και διατηρούν στο ακέραιο, ακόμη και τώρα, την αξία τους.

Μερικές χαρακτηριστικές τεχνικές του, που προάγουν τη φυσική μέθοδο μάθησης, τη συνεργατική και συμμετοχική μάθηση, την ελευθερία έκφρασης και λόγου και την πολιτειότητα, είναι:

- Τυπογραφείο (εφημερίδα, μικρά βιβλία)
- Ελεύθερα κείμενα
- Τι νέα;

- Έρευνες
- Σχέδια εργασίας
- Κινηματογράφος
- Αλληλογραφία
- Συμβούλια Τάξης
- Σχολικοί συνεταιρισμοί
- Έξοδος στην κοινότητα
- Εργαστήρια τέχνης

(Λάχλου, 2015)

Παρακάτω συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά ορισμένων από τις πιο βασικές τεχνικές του Φρενέ.

Σχολική Εφημερίδα

Καλλιεργεί στους μαθητές τη φιλιαναγνωσία και αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και κατ' επέκταση προς την κοινότητα. Εκτός από την έντυπη μορφή, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: εφημερίδα τοίχου και ηλεκτρονική εφημερίδα (Foteínos, 2012, p. 122).

Η έκδοση του σχολικού εντύπου συνδέει πολλές εκφάνσεις του βίοκοσμου της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας και επιτρέπει τον αναστοχασμό για τις δυνατότητες και την επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων αλλαγών, μέσω της συλλογικής δράσης και της πολιτειότητας. Η αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας, η έξοδος από τη σχολική ρουτίνα και η ανατροπή του τρόπου με τον οποίον αποδεχόμαστε την καθημερινότητα και τον χρόνο είναι το αίτημα και το στοίχημα. Η σχολική εφημερίδα βγάζει τα παιδιά από το πλαίσιο της τάξης, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Η έξοδος αυτή σηματοδοτεί το τρίπτυχο τάξη-αυλή-κοινότητα (Μπαλτάς, 2016).

Δημόσιο σχολείο και Κινηματογράφος

Ο κινηματογράφος κατέχει πρωταρχική θέση στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Σελεστέν Φρενέ. Ο ίδιος ο Φρενέ θεωρεί την οπτικοακουστική παιδεία σημαντικότερη. Σε ομιλία του το 1952 ο Φρενέ σημειώνει ότι ο κινηματογράφος είναι και πρέπει να γίνει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό μέσο. Εκφράζει όμως και μια επιφύλαξη επειδή θεωρεί ότι οι ταινίες, και γενικά τα οπτικοακουστικά μέσα, παρουσιάζουν μια ψευδαίσθηση της ζωής και μένουν στο επίπεδο της πληροφορίας (Θεοδοσίου, 2015). Για το σύγχρονο σχολείο πρέπει να επισημανθεί ότι ο κινηματογράφος ως τέχνη είναι ένας θησαυρός πολιτισμικού πλούτου, ενώ συγχρόνως αποτελεί το βασικό πεδίο πειραματισμού και καινοτομίας για την οπτικοακουστική γλώσσα. Συνεπώς, η εξοικείωση με αυτόν αποτελεί τόσο μέσο καλλιέργειας όσο και είσοδο στην καινοτόμο χρήση της οπτικοακουστικής γλώσσας (Βαλντέν, 2016).

Μαθητικά συμβούλια

Τα μαθητικά συμβούλια έχουν καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Γίνονται συστηματικά μια ή δυο φορές την εβδομάδα έχουν εκ περιτροπής υπεύθυνο λόγου, γραμματέα. Κάθε μαθητής/τρια που έχει κάποιο θέμα το οποίο επιθυμεί να συζητηθεί, το δηλώνει σημειώνοντας στη λίστα ομιλητών το όνομά του και το θέμα του. Μέσα από διαδικασίες διαλόγου παίρνονται οι αποφάσεις οι οποίες σημειώνονται από τον γραμματέα στο βιβλίο της ζωής της τάξης. Τα μαθητικά συμβούλια δεν αποβλέπουν στην επιβολή της τάξης για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά, υπηρετώντας τις αρχές του διαλόγου, της αλληλοκατανόησης, του αλληλοσεβασμού και της δικαιοσύνης, στοχεύουν στην καλλιέργεια της πολιτειότητας, της ειρήνης και της δημοκρατίας στην πράξη (Λάχλου, 2015).

«Τι νέα;» («Quoi de neuf?»)

Ο Le Gal (1995) στο έργο του στο βιβλίο "Les pédagogies autogestionnaires" εξετάζει την τεχνική «Τι νέα;» ως μέρος της αυτοδιαχείρισης στην εκπαίδευση του κινήματος Φρενέ, επισημαίνοντας τη σημασία της στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

Η συγκεκριμένη τεχνική, η οποία συναντάται πολύ στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στη θεσμική παιδαγωγική. Υιοθετήθηκε από μια ομάδα εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής Φρενέ τη δεκαετία του '70 προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση δασκάλου και μαθητή με τα νέα δεδομένα της ψυχανάλυσης. Τα παιδιά επικοινωνούν στην τάξη όσα βιώνουν έξω από αυτή. Σκοπός είναι να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο ελεύθερου λόγου, όπου ο/η κάθε μαθητής/τρια θα μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις του και με αυτόν τον τρόπο θα μειώνεται η ένταση και η συναισθηματική φόρτιση που κουβαλά μέσα του/της, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η αλληλοκατανόηση μεταξύ των μελών της τάξης, αυξάνεται το αίσθημα εμπιστοσύνης και διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, μέσα από αυτήν τη διαδικασία προκύπτουν ιδέες που μπορεί να ενδιαφέρουν την τάξη και να προχωρήσουν σαν ερευνητικά σχέδια.

2.5. Αποσαφήνιση κυριότερων όρων

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναλυθούν οι κυριότεροι όροι της παιδαγωγικής Φρενέ για την περαιτέρω εμβάθυνση και κατανόηση.

Συνεργασία - Συνεργατική μάθηση: Πρόκειται για τον θεμέλιο λίθο της παιδαγωγικής Φρενέ. Μέσα από τη συνεργασία συσφίγγουν οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, των μελών της κοινότητας του σχολείου στην προκειμένη περίπτωση. Με την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές αποκτούν εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές τους, είναι πρόθυμοι τόσο να βοηθήσουν όσο και να βοηθηθούν. Επίσης, συνεργάζομαι σημαίνει να είμαι υπεύθυνος για την διεκπεραίωση της δουλειάς που μου έχει ανατεθεί ως μέλος της ομάδας αλλά και όλα τα μέλη της ομάδας να αναλαμβάνουν

τις ευθύνες του αποτελέσματος συλλογικά, χωρίς να επιρρίπτουν ευθύνες σε κάποιο μέλος (Foteinos, 2012, p. 120).

Βιωματική μάθηση: Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με εμπειρίες πραγματικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής. Η βιωματική μάθηση συνδέει αυτή την εμπειρία με την ακαδημαϊκή γνώση και η γνώση «δομείται διαμέσου του μετασχηματισμού της μαθησιακής εμπειρίας σε θεωρία» (Καλδή & Κόνσολας, 2016, σ. 75). Ακόμα η βιωματική μάθηση επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των μαθητών σε χειρωνακτικές δραστηριότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να βιώσουν με πολυαισθητηριακό τρόπο αυτό που πρέπει να μάθουν (ό.π.: σ. 75).

Τάξη Φρενέ: Μία τάξη για να χαρακτηριστεί «τάξη Φρενέ» είναι αδήριτη ανάγκη να διέπεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Foteinos, 2012, σ. 123):

- **Τα συλλογικά σχέδια εργασίας,** τα οποία απαιτούν συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας και είναι σύμφωνα με τη μέθοδο Project που προτείνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών.
- **Τα ατομικά σχέδια εργασίας,** τα οποία αποτελούν εξατομικευμένα σχέδια εργασίας που συμπληρώνουν από κοινού ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για εβδομαδιαία πλάνα στα οποία ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών αυξάνεται με τους ρυθμούς και την πορεία του ίδιου του μαθητή, συγκριτικά πάντα με τον εαυτό του.
- **Η εξουσία των παιδιών.** Τα παιδιά έχουν λόγο και μαθαίνουν να εκφράζονται και να συνδιαλέγονται μέσα από διαδικασίες όπως το συμβούλιο της τάξης. Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, ο οποίος θέτει τα όρια και εξηγεί τους κανόνες, διασφαλίζοντας τη σωστή κατεύθυνση της ομαδικής εργασίας και της αυτοδιαχείρισης.
- **Η τάξη είναι ανοιχτή στον έξω κόσμο.** Η τάξη επικοινωνεί με άλλες τάξεις, άλλα παιδιά, άλλους ενήλικους. Βγαίνει έξω από το σχολείο, κάνει επισκέψεις και προσκαλεί ανθρώπους που μπορούν να προσδώσουν κάτι, να μοιραστούν μια εμπειρία ζωής. Οτιδήποτε αξιόλογο υλικό παράγεται από τους μαθητές, μπορούν να αποφασίσουν να το μοιραστούν με άλλα σχολεία, με τους γονείς και κατ' επέκταση με την κοινότητα.
- **Η έκδοση εφημερίδας.** Στα πλαίσια του ανοίγματος της τάξης στον έξω κόσμο κινείται και η σχολική εφημερίδα. Οτιδήποτε συμβαίνει και βιώνεται στο σχολείο δημοσιεύεται στην εφημερίδα.
- **Ο πειραματικός ψηλαφισμός.** Αναζήτηση γνώσης ατομικά ή συλλογικά μέσα από συζητήσεις, μέσα από εύρεση των κατάλληλων βιβλίων της βιβλιοθήκης του σχολείου, μέσα από το διαδίκτυο σε οπτικοακουστικά αρχεία, μέσα από ενημερωτικά φυλλάδια. Ακόμα, μύηση των μαθητών στην ταξινόμηση και τη διαχείριση του αρχειακού υλικού.
- **Η ελεύθερη έκφραση,** μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, θέατρο, μουσική, συγγραφή.
- **Η συνεργασία.** Οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως για την διεκπεραίωση των εργασιών χρειάζονται τη βοήθεια των συμμαθητών τους, επομένως κανένας δεν αναλαμβάνει κάτι εξ' ολοκλήρου μόνος του αλλά μαθαίνουν να συνεργάζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κλιματική Αλλαγή – Κλιματική Εκπαίδευση

3.1. Φαινόμενο του θερμοκηπίου

Η κλιματική αλλαγή σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Η παρατήρηση της αύξησης της μέσης θερμοκρασίας της Γης από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 άρχισε να προβληματίζει τους επιστήμονες, οι οποίοι απέδωσαν αυτή την διαφοροποίηση στο φαινόμενο του θερμοκηπίου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη δυνατότητα ύπαρξης ζωής πάνω στη Γη. Τα αέρια του θερμοκηπίου, όπως το διοξείδιο του άνθρακα, το μεθάνιο και το υποξείδιο του αζώτου, απορροφούν ένα μέρος από την υπέρυθη ακτινοβολία της Γης και συμβάλλουν στην αύξηση της θερμοκρασίας της επιφάνειάς της (NRC, 2012b).

Η αρχική χρήση του όρου «Φαινόμενο του Θερμοκηπίου» αναφερόταν απλά στην επιστημονική ερμηνεία της λειτουργίας των ατμοσφαιρικών αερίων και δεν παρέπεμπε σε κάτι αρνητικό. Καθώς όμως, από το 1950 και μετά, οι αλλαγές στο κλίμα ήταν όλο και πιο εμφανείς ο όρος συνδέθηκε με τον προβληματισμό για την εξέλιξη της ζωής πάνω στη Γη, αποκτώντας έτσι μια αρνητική εννοιολογική φόρτιση (Κατσαφάδος & Μαυροματίδης, 2015). Είναι σαφές πια, ότι ο ίδιος ο άνθρωπος προκαλεί την αύξηση ενός σημαντικού μέρους των εκπομπών πολλών από αυτά τα αέρια, με τις δραστηριότητές του (NRC, 2012b).

Ανθρωπογενείς δραστηριότητες που ενισχύουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου αφορούν κυρίως την καύση των ορυκτών καυσίμων, την αποψίλωση των δασών, τις γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες, τη διαχείριση των απορριμμάτων καθώς και βιομηχανικές διαδικασίες (NRC, 2012b).

3.2. Κλιματική αλλαγή

Η Σύμβαση-Πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για την κλιματική αλλαγή, καθώς και το πρωτόκολλο του Κιότο που υπογράφηκε στη συνέχεια, αποτελούν το βασικό διεθνές πλαίσιο για την καταπολέμηση των αιτίων της κλιματικής αλλαγής και των συνέπειών της. Σύμφωνα με αυτή τη σύμβαση: «Κλιματική αλλαγή» σημαίνει αλλαγή του κλίματος που αποδίδεται άμεσα ή έμμεσα στην ανθρώπινη δραστηριότητα που μεταβάλλει τη σύνθεση της παγκόσμιας ατμόσφαιρας και η οποία είναι επιπλέον της φυσικής μεταβλητότητας του κλίματος που παρατηρείται σε συγκρίσιμες χρονικές περιόδους (United Nations Framework Convention on Climate Change, United Nations, 1992, Αρ.1, παρ.2).

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μία σύγχρονη πρόκληση (Alberta Council for Environmental Education, 2017) και επηρεάζει τη ζωή σε κάθε γωνιά της Γης ανεξάρτητα από την οικονομική της ανάπτυξη (Leal Filho & Hemstock, 2019a). Η

επίδρασή της είναι τεράστια σε πολλούς κρίσιμους τομείς για την ύπαρξη και τη βιωσιμότητα των ανθρώπινων κοινωνιών και του φυσικού περιβάλλοντος. Η καθολικότητα των επιπτώσεών της σε όλα τα πλάτη και μήκη της Γης καθιστά την ανάγκη για ενεργό δράση, προκειμένου να αντιμετωπιστεί, κάτι παραπάνω από άμεση (Chopra et al., 2019).

Οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής ξεπερνούν τα όρια ενός περιβαλλοντικού ζητήματος και επεκτείνονται σε κάθε διάσταση της ανθρώπινης ζωής, αγγίζοντας κρίσιμα ζητήματα που αφορούν την επισιτιστική κρίση, την έλλειψη πόσιμου νερού, τις υγειονομικές συνθήκες, την ανισότητα του πλούτου και τα ίδια τα ανθρώπινα δικαιώματα (Anderson, 2012· Boyd & Tompkins, 2010· Dow & Downing, 2011).

3.3. Κλιματική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η εκπαίδευση συνιστά τον πιο σημαντικό παράγοντα για να κατανοήσουν οι κοινωνίες τις παγκόσμιες προκλήσεις που φέρνει η κλιματική αλλαγή και να προετοιμαστούν να τις αντιμετωπίσουν. Αποτελεί το μέσο για να διαμορφωθούν ανθρώπινες κοινότητες, τα μέλη των οποίων θα είναι εξοπλισμένα με γνώση, ικανότητες και στάσεις, στοιχεία που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη δημιουργία βιώσιμων και ανθεκτικών κοινωνιών στην κλιματική αλλαγή και παράλληλα θα σέβονται το περιβάλλον συμβάλλοντας στην ανάπτυξη πράσινων τεχνολογιών και θα έχουν μικρό ανθρακικό αποτύπωμα (UNESCO, 2017).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο (ή Βιώσιμη) Ανάπτυξη (ΕΑΑ) θεωρείται βασικός άξονας πάνω στον οποίο στηρίζεται κάθε προσπάθεια για να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, η εφαρμογή διεθνών συμφωνιών και η επίτευξη των Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης (ΣΑΑ). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση και τον επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων, καθώς τους βοηθά να επανεξετάσουν και πιθανώς να διαμορφώσουν εκείνες τις στάσεις και νοοτροπίες που θα τους επιτρέψουν να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και συνάδουν με την αειφορία (UNESCO, 2017).

Οι Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ιδιαίτερα ο Στόχος 4 (Εκπαίδευση) και ο Στόχος 13 (Κλιματική Αλλαγή), αναγνωρίζουν την κρισιμότητα της ΕΑΑ και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Ειδικότερα, ο Στόχος 4.7 υπογραμμίζει την ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης έως το 2030, ενώ ο Στόχος 13.3 καλεί για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης σχετικά με την κλιματική αλλαγή (UNESCO, 2017).

Η σημασία της εκπαίδευσης στην κλιματική δράση επίσης αναδεικνύεται στη Συμφωνία του Παρισιού (UNFCCC, 2015), όπου το Άρθρο 12 τονίζει την ανάγκη να υπάρξει συντονισμός των προσπαθειών για την προώθηση της εκπαίδευσης αναφορικά με την κλιματική αλλαγή. Αυτό το συνεχές ενδιαφέρον φανερώνει ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής είναι κρίσιμος (Δασκολιά, 2023).

Οι επικεφαλής της UNESCO και της UNFCCC συμφωνούν ότι «η εκπαίδευση παρέχει τις δεξιότητες που χρειάζονται οι άνθρωποι για να ευδοκιμήσουν στη νέα βιώσιμη οικονομία, εργαζόμενοι σε τομείς όπως οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, η έξυπνη γεωργία, η αποκατάσταση των δασών, ο σχεδιασμός πόλεων με αποδοτική χρήση των πόρων και η ορθή διαχείριση υγιών πόλεων. Ίσως το πιο σημαντικό είναι ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει μια θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, ενεργούμε και εκπληρώνουμε τις ευθύνες μας ο ένας απέναντι στον άλλο και στον πλανήτη» (UNESCO, 2017, σελ.3). Η ΕΑΑ καθιερώνεται όλο και πιο πολύ σε παγκόσμιο επίπεδο ως κύριος παράγοντας για ένα πιο βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 2017, σελ.3).

3.3.1. Προετοιμασία των επόμενων γενεών για την κλιματική αλλαγή

Οι γνώσεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά σήμερα καθορίζουν το μέλλον του κόσμου στον οποίο θα ζήσουν. Γι' αυτό, η Εκπαίδευση σχετικά με την Κλιματική Αλλαγή για την Αειφορική Ανάπτυξη (CCESD) διαδραματίζει έναν βασικό ρόλο στο να βοηθήσει τόσο τον γενικό πληθυσμό όσο και τις νεότερες γενιές να αναγνωρίζουν τα ζητήματα αυτά, να κάνουν αλλαγές στην καθημερινή τους ζωή και να προσπαθούν προκειμένου να μειώσουν τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου, και να εξοικειωθούν με τις μεταβολές στο περιβάλλον τους (UNESCO, 2010α).

Αν και η CCESD είναι απαραίτητη σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο σε τυπικά όσο και σε μη τυπικά πλαίσια, η καλλιέργεια του πνεύματος ευαισθητοποίησης και κατανόησης έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μεταβολή αντιλήψεων και συμπεριφορών όσο πιο νωρίς ηλικιακά ξεκινά. Μέσα από την εκπαίδευση, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της αειφορίας, αποκτούν ένα αίσθημα ευθύνης προς το περιβάλλον και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Αυτή η διαδικασία δεν ενισχύει μόνο την άμεση δράση για την κλιματική αλλαγή αλλά επίσης συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη αλλαγή της κοινωνίας προς μια πιο βιώσιμη κατεύθυνση (UNESCO, 2010α).

Η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή, ως υποσύνολο ή βασικό πεδίο της ΕΑΑ, θα έχει μεγαλύτερη επίδραση, όταν δεν αφορά μόνο τη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων, αλλά είναι προσαρμοσμένη στις τοπικές ανάγκες, περιλαμβάνοντας την παραδοσιακή γνώση και σοφία τοπικών κοινωνιών, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί και φαίνεται να συγκλίνουν προς την αειφόρο ανάπτυξη και, επομένως, μπορούν να συμβάλουν στη επίλυση σύγχρονων περιβαλλοντικών προκλήσεων (UNESCO, 2010α).

Η ΕΑΑ έχει αναδειχθεί ως ένα κρίσιμο εκπαιδευτικό πεδίο που στοχεύει στη μετασχηματιστική αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Όπως δείχνει η έρευνα (π.χ. Diemer et al., 2019) η ΕΑΑ δεν αντιμετωπίζεται ως μία μορφή παραδοσιακής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα επιστημονικά αντικείμενα, όπου η γνώση θεωρείται σταθερή, αλλά ως μια διαδικασία που ενθαρρύνει

τη διεπιστημονικότητα, την κριτική σκέψη και τη δέσμευση για την αειφόρο αλλαγή. Εξάλλου, όλα δείχνουν ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν είναι το καταλληλότερο πεδίο για δράση προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται σε παγκόσμιο επίπεδο η κλιματική εκπαίδευση και η ενημέρωση για την κλιματική αλλαγή είναι συχνά αποσπασματικός. Ένα τόσο σοβαρό ζήτημα απαιτεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση με κατάλληλα προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, νέο τρόπο σχεδίασης σχολικών κτιρίων και συνεργασία με την τοπική κοινωνία (UNESCO, 2023).

Η ΕΑΑ προωθεί ένα μοντέλο βασισμένο στη συμμετοχή και τη γνώση των διάφορων ενδιαφερόμενων μερών στην επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση. Επιδιώκει την ανάπτυξη κοινωνικών και ηθικών ικανοτήτων μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης και στοχεύει σε μια κριτική και αφοσιωμένη μορφή παιδαγωγικής (Diemer et al., 2019).

Οι Legardez και Alpe (2013) τονίζουν τέσσερα σημαντικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την ΕΑΑ από την κλασική εκπαίδευση: τη θεματική, τη διεπιστημονική και διαθεματική φύση της, τη στενή της σχέση με τα κοινωνικά σύγχρονα θέματα, τη σημαντική θέση που παραχωρεί στη διαπραγμάτευση αξιών και τον στόχο της για αλλαγή συμπεριφοράς, προετοιμάζοντας για δράση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ΕΑΑ αποτελεί μια αυθεντική προσπάθεια για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλογιστούν κριτικά τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του σήμερα, διδάσκοντάς τους να είναι ενεργοί πολίτες, ικανοί για αειφορικές αλλαγές. Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα που προωθεί, ανοίγει καινούργιους δρόμους για την εξερεύνηση και την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων, ξεπερνώντας τα συμβατικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Diemer et al., 2019).

3.3.2 Το Αειφόρο Σχολείο ως παράγοντας βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος

Η ιδέα του «αειφόρου σχολείου» προσανατολίζει τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας στις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Βασική αρχή ανάμεσά τους είναι ότι οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής ζωής. Έχουν, δηλαδή, ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με θέματα και διαδικασίες που αφορούν την τάξη και το σχολείο τους (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015).

Σύμφωνα με την Τρικαλίτη (2014), το Αειφόρο Σχολείο παρουσιάζεται ως μια κοινότητα με βασικό όραμα τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτό το πλαίσιο, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση και την επίλυση κοινωνικών θεμάτων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η δημοκρατική λειτουργία και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα. Το Αειφόρο Σχολείο έχει βασική προτεραιότητα την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, την αειφόρο ανάπτυξη και την υγεία, βάζοντας στόχο τη διαμόρφωση μαθητών που θα λειτουργούν ως δημιουργικοί και ενεργοί πολίτες.

Η έννοια του Αειφόρου Σχολείου άρχισε να εμφανίζεται και να αναπτύσσεται αρχικά σε χώρες όπως η Αυστραλία, με την Gough (2005) να κάνει σημαντικές παρατηρήσεις και προτάσεις για την υιοθέτηση του Αειφόρου Σχολείου ως του καταλληλότερου μαθησιακού περιβάλλοντος για την απόκτηση εμπειριών που θα οδηγήσουν σε καλύτερη ποιότητα ζωής. Πρωτοπόρος σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε και η Μεγάλη Βρετανία, όπου το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιότητων (DfES, 2007) τονίζει την ανάγκη για εκπαίδευση που προωθεί βασικές αρχές και αξίες σε παγκόσμια κλίμακα, όπως η φροντίδα για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για το περιβάλλον. Το αειφόρο σχολείο στοχεύει να αναπτύξει ένα περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές να συμβάλλουν στην εξασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής για όλους, μέσω της οικολογικής βιωσιμότητας, της ενεργού συμμετοχής στις τοπικές κοινότητες και της προώθησης της περιβαλλοντικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Το σημαντικό εδώ είναι ότι το αειφόρο σχολείο δεν επιδιώκει να επιβάλει συγκεκριμένες ιδεολογικές αντιλήψεις στους μαθητές, αλλά να τους εμπιστευτεί ώστε να κάνουν τις δικές τους ενημερωμένες επιλογές μέσω της άμεσης εμπειρίας και επαφής τους με το περιβάλλον (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009).

Για να εξασφαλιστεί η επιτυχία ενός σχολείου που επιδιώκει την αειφορία, η διαδικασία μάθησης πρέπει να διέπεται από μια συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία εξερευνά τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, κοινωνίας και φύσης (Sterling, 2000). Παράλληλα, η προσέγγιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προκλήσεων θα πρέπει να είναι ολιστική (Tilbury 1995· Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Η «ολιστική σχολική προσέγγιση», όπως αναφέρει ο Jensen (2005), θα πρέπει να υιοθετηθεί σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου, συνδυάζοντας την εκπαίδευση και τη μάθηση με κοινωνικές, οργανωτικές και οικονομικο-τεχνικές διαστάσεις (Posch, 1999). Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων του σχολείου, της τάξης, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.

Σύμφωνα με την Τρικαλίτη (2014), οκτώ πυλώνες που συνάδουν με την αειφορία στο σχολείο παρέχουν μια ολοκληρωμένη στρατηγική για την ενσωμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθεί μια σύντομη επισκόπηση των προτεινόμενων πυλώνων:

1. Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο

Υπογραμμίζεται η σημασία της δημοκρατίας και της συμμετοχικής διαδικασίας ως βασικών αρχών για τη δημιουργία ενός βιώσιμου σχολικού περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας τον σεβασμό, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

2. Βελτίωση του Πλαισίου Μάθησης

Επικεντρώνεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω διαδραστικών και ερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, προάγοντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

3. Προαγωγή του Πολιτισμού και των Τεχνών

Ενθαρρύνει την ενσωμάτωση του πολιτισμού και των τεχνών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της αισθητικής εκπαίδευσης και την κριτική σκέψη των μαθητών.

4. Αειφορικό Κτίριο και Βιοποικιλότητα

Αναδεικνύεται η ανάγκη για ανάπτυξη και διαχείριση αειφόρων σχολικών κτιρίων με στόχο τη μείωση της περιβαλλοντικής τους επίδρασης και την προώθηση της βιοποικιλότητας.

5. Εξοικονόμηση Ενέργειας και Μετακινήσεις

Στοχεύει στη μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και στην προώθηση αειφόρων μετακινήσεων, με σκοπό την ελαχιστοποίηση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου.

6. Ορθολογική Διαχείριση Φυσικών Πόρων

Καλεί για αειφόρο διαχείριση φυσικών πόρων όπως το νερό, τα υλικά και τα απορρίμματα, προάγοντας την ανακύκλωση και την επαναχρησιμοποίηση.

7. Προαγωγή της Υγείας

Τονίζει την προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας της σχολικής κοινότητας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υποστήριξης.

8. Από την Τοπική στην Πλανητική Κλίμακα

Υπογραμμίζει την αξία της ΕΑΑ και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική και παγκόσμια κοινότητα, προτρέποντας σε δράσεις με θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον και την κοινωνία.

Αυτοί οι πυλώνες αντικατοπτρίζουν μια ολιστική προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αειφορίας, η οποία μπορεί να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον, να ενισχύσει τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών και να προάγει την οικολογική συνείδηση και την κοινωνική ευθύνη.

Ένας εκπαιδευτικός φορέας με επίκεντρο την αειφορία υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της εσωτερικής του κουλτούρας, ενσωματώνοντας στις καθημερινές του λειτουργίες αλλαγές που αντανάκλουν τις αρχές της αειφορίας (Gough, 2005). Αυτή η διαδικασία τον μετατρέπει σε έναν ζωντανό οργανισμό που εκπαιδύεται, αναπτύσσεται και προσαρμόζεται συνεχώς, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Senge, 1990). Έτσι, καταδεικνύεται η σημασία της δια βίου μάθησης και η αξία της συλλογικής προσπάθειας για την προώθηση μιας αειφόρου εκπαιδευτικής μεθοδολογίας.

Σύμφωνα με την UNESCO (2004b, όπ. αναφ. Gough, 2005, 4:339):

«Η εφαρμογή της ΕΑΑ στα σχολεία περιλαμβάνει προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση που ενσωματώνουν στόχους για διατήρηση, κοινωνική δικαιοσύνη, κατάλληλη ανάπτυξη και δημοκρατία σε ένα όραμα και μια αποστολή προσωπικής και κοινωνικής

αλλαγής. Περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη των πολιτικών αρετών και δεξιοτήτων που μπορούν να ενδυναμώσουν όλους τους πολίτες και, μέσω αυτών, τους κοινωνικούς μας θεσμούς, προωθώντας την ηγεσία για ένα αειφόρο μέλλον. Ως εκ τούτου, η ΕΑΑ περιλαμβάνει ένα όραμα για την παγκόσμια κοινωνία που δεν είναι μόνο οικολογικά αειφόρο αλλά και κοινωνικά και οικονομικά» (Gough, 2005).

Έτσι, η ΕΑΑ αντιλαμβάνεται την αξία της οικονομικής αειφορίας και της παραγωγικής απασχόλησης σε επίπεδο κοινότητας, περιφέρειας, εθνικό και παγκόσμιο και εφοδιάζει τους μαθητές με όλα τις απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα τους επιτρέψουν να είναι χρήσιμοι και ενεργοί πολίτες, για να συμβάλλουν στη δημιουργία ένα ειρηνικού και αειφόρου μέλλοντος (Gough, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανασκόπηση ερευνών

4.1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει παιδαγωγικές μεθόδους που προάγουν τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Εστιάζει στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης του κλίματος στην τάξη μέσω της προώθησης της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Στόχος είναι να αναδειχθούν πρακτικές που συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της διαδραστικότητας και της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, εμπλουτίζοντας έτσι την εκπαιδευτική εμπειρία. Για το σκοπό αυτό έλαβε υπόψη την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία που αφορά μελέτες στο πεδίο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ). Σύμφωνα με τη μελέτη των Stevenson, Nicholls και Whitehouse (2017) τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά προγράμματα για την κλιματική αλλαγή. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αφορούν και τις δυο έννοιες: το κλίμα και την αλλαγή. Το «κλίμα», περιλαμβάνει τις φυσικές επιστήμες, ενώ η «αλλαγή» ή η εκπαίδευση για αλλαγή, περιλαμβάνει την ενασχόληση με τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

4.2. Η ανασκόπηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε έρευνες που αναζητούν κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες θα οδηγήσουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος και θα αναπτύξουν μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που θα είναι στραμμένη προς την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της αυτονομίας και της συμμετοχής τους. Κεντρικός άξονας των ερευνών που αναζητήθηκαν είναι η μεθοδολογική επιλογή της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της ΕΠΑ. Συστατικό στοιχείο της αναζήτησης που πραγματοποιήθηκε ήταν επίσης η παιδαγωγική Φρενέ στο πλαίσιο της ΕΠΑ.

Υπήρξε δυσκολία να εντοπιστούν έρευνες που να μελετούν ταυτόχρονα την παιδαγωγική μέθοδο του Φρενέ και τα ζητήματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ή ΕΠΑ). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, η παιδαγωγική Φρενέ προωθεί την ενσωμάτωση της φύσης στην εκπαίδευση, υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω της δράσης, προτείνει δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε πρακτικές εφαρμογές των γνώσεών τους, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ενεργού μάθησης, επιδιώξεις που είναι κοινές με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επομένως, τα άρθρα που μελετούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία

υιοθετούν αντίστοιχες πρακτικές και αξίες είναι συμβατά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Συνολικά, η κριτική και συνθετική προσέγγιση των άρθρων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιδιώκουν οι ερευνητές τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που δημιουργούν ένα παιδαγωγικό κλίμα το οποίο ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα, την ευαισθητοποίηση, τη δράση και τη δημιουργικότητα, με στόχο την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

4.3. Εκπαίδευση για την αειφορία και έρευνα δράση

Η μελέτη των κοινωνικών αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά θέματα και τη σημασία της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτεία (global citizenship education) και την αειφόρο ανάπτυξη, αποτελεί κομβικό σημείο για την ενδυνάμωση των μελλοντικών γενεών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να συμβάλουν στη δρομολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης.

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στην εξέταση των απόψεων και των πεποιθήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα περιβάλλοντος και κοινωνικής δικαιοσύνης όπως προκύπτουν μέσα από την επισκόπηση σχετικών ερευνών που χρησιμοποιούν ως προσέγγιση την έρευνα δράση. Πιο συγκεκριμένα, μελετά την ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα όπως η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση, οι κοινωνικές ανισότητες και άλλα ζητήματα αειφορίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρέχουν ενδείξεις σχετικά με το επίπεδο ευαισθητοποίησης και ενδιαφέροντος των μελλοντικών εκπαιδευτικών για αυτά τα θέματα. Επιπροσθέτως, αναδεικνύεται πώς η εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν παγκόσμιες προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, η ανισότητα και η δικαιοσύνη.

4.3.1. Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών

Η μελέτη των De Sousa et al. (2021), επικεντρώνεται στη διερεύνηση των κοινωνικών αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει σε ένα πρόγραμμα συμμετοχικής έρευνας δράσης για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση θεμάτων κλιματικής αλλαγής στη διδασκαλία στη Νότια Αφρική. Οι ερευνητές καταγράφουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και τις αλλαγές στη σκέψη και τις πρακτικές τους προκειμένου να υιοθετήσουν μια πιο συμμετοχική προσέγγιση. Το άρθρο καταδεικνύει τη σημασία της συμμετοχικής έρευνας στην εκπαίδευση και προτείνει τη συνεργασία των πανεπιστημίων σε θέματα

κλιματικής αλλαγής για τη δημιουργία δίκαιων και βιώσιμων κοινωνιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε σε μια κριτική, συνεργατική μέθοδο αυτοδιδασκαλίας, που στόχευε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την κατανόηση του σήμερα μέσα από εμπειρίες του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της κοινότητας ενέπλεξαν τους μαθητές στην ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση των εντοπισμένων ζητημάτων μέσω της ενσωμάτωσης στο πρόγραμμα σπουδών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα αυτή προέκυψαν α) η ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων σε συμμετοχικούς σχεδιασμούς, β) η σημασία της οικοδόμησης υποστηρικτικών σχέσεων, γ) η σημασία της συνεργασίας για την επίτευξη αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης, δ) η αναθεώρηση των υφιστάμενων αντιλήψεων για τη συμμετοχική έρευνα δράση.

Παρομοίως, η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Pérez-Guilarte et al. (2022), στο ευρύτερο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης, εξετάζει τη σημασία της εκπαίδευσης για την αειφορία στο πλαίσιο των παγκόσμιων προκλήσεων, όπως η κλιματική αλλαγή και η φτώχεια. Η έρευνά τους στόχευε στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που έχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά προβλήματα, την αειφορία, τους σκοπούς της κοινωνικο-περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τις στρατηγικές κατάρτισης στην Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτότητα και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για την αειφορία σε αντίστοιχα προβληματικά πεδία όπως η κλιματική αλλαγή και η φτώχεια. Όπως έδειξε η έρευνα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν επαρκή κατάρτιση σε αυτά τα θέματα, κάτι που απαιτεί βελτίωση. Αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας του κοινωνικο-περιβαλλοντικού προβλήματος, η ρύπανση προτάθηκε από το 41,5% των φοιτητών, ενώ η κλιματική αλλαγή από το 32%. Προβλήματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες ή η φτώχεια δεν φάνηκε να θεωρούνται κοινωνικο-περιβαλλοντικά προβλήματα. Παρόλα αυτά, διαφάνηκε ότι υπήρχε συναίνεση για την ανάγκη προώθησης στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ενώ η προβολή της πολιτικής ιδεολογίας των εκπαιδευτικών δεν θεωρείται αποδεκτή. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες για την εισαγωγή βελτιώσεων στη διδασκαλία-μάθηση των κοινωνικο-περιβαλλοντικών προβλημάτων και της αειφορίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν καλύτερα σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της εποχής.

4.3.2. Ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και την Παγκόσμια Ιθαγένεια μέσω έρευνας δράσης

Το άρθρο των Rivas Hermann et al. (2022), εξετάζει τον τρόπο ενσωμάτωσης των μαθησιακών στόχων της επιχειρηματικότητας και της αειφορίας σε ένα πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε, και σε αυτή την περίπτωση, η έρευνα δράση ως μεθοδολογικό πλαίσιο σε ένα μεταπτυχιακό μάθημα διεπιστημονικής ομάδας φοιτητών στις κοινωνικές επιστήμες από πανεπιστήμια-εταίρους στη Βραζιλία και τη

Νορβηγία. Η έρευνα περιλάμβανε παρατηρήσεις, ανάλυση εργασιών μαθητών και συνεντεύξεις με συμμετέχοντες, με στόχο να γίνει κατανοητό πώς η ενεργός μάθηση ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Το άρθρο επισημαίνει τη σχέση μεταξύ της επικεντρωμένης στο πρόβλημα μάθησης (problem based learning - PBL) και των μαθησιακών στόχων της επιχειρηματικότητας και της αειφορίας, καθώς και τη διαδικασία ενσωμάτωσης της PBL στο σχεδιασμό μαθημάτων και τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση εντάσεων. Η έρευνα δράση επιτρέπει τον προβληματισμό σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, τονίζοντας τη σημασία της στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Ο συνδυασμός της έρευνας δράσης και της PBL φαίνεται ότι επιτρέπει νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, καθώς και την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών ιδρυμάτων και εταιρών. Ωστόσο, η έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς αναφορικά με την εξωτερική εγκυρότητα και προτείνει πειραματικά σχέδια για την περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση του πλαισίου. Συνολικά, η έρευνα αυτή συμβάλλει στη συζήτηση για τον ρόλο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στη δημιουργία μιας αειφόρου και καινοτόμου κοινωνίας.

Στη μελέτη των Iglesias da Cunha et al. (2020), παρουσιάζεται η έρευνα την οποία διεξήγαγε η Ερευνητική Ομάδα για την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (SEPA-Interea) του Πανεπιστημίου του Santiago de Compostela για τον τρόπο με τον οποίο οι πολίτες αντιλαμβάνονται την κλιματική αλλαγή και πώς κοινωνικές πρωτοβουλίες επηρεάζουν την κατανόηση και την υλοποίηση δράσεων που προάγουν την αλλαγή στον τρόπο ζωής. Το έργο "Decarbonize! Que non é rouco..." (Απανθρακοποίηση) που αναπτύχθηκε από την SEPA-Interea εστιάζει στον ενήλικο πληθυσμό της υπαίθρου και αποτελεί ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης. Μέσω της μεθόδου συμμετοχικής δράσης-έρευνας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των δημοτικών δομών, και μέσω της εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά κοινωνικο-πολιτιστικά κέντρα, επιδιώχθηκε να ενημερωθεί και να εμπλακεί η κοινότητα στην κλιματική δράση. Αν και το έργο αντιμετώπισε προκλήσεις, όπως η κοινωνική απομόνωση της ομάδας στην οποία απευθυνόταν, διαπιστώθηκε ότι αυτή η ομάδα είχε σοβαρή επίδραση στην κατανόηση και αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης. Η ενεργός συμμετοχή των μελών της κοινότητας σε συνομιλίες και η συλλογική μνήμη προσέφεραν στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας της κοινότητας και στην ανάδειξη του ρόλου των γυναικών ως κινητήριων δυνάμεων για την οικολογική μετάβαση.

4.4. Ο Ρόλος του Τόπου στην έρευνα δράση για την αειφορία

Στα άρθρα που ακολουθούν εξετάζεται η σημασία του τόπου ως κρίσιμου παράγοντα στην έρευνα περιβαλλοντικών θεμάτων και την προσπάθεια για δρομολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης. Επιπλέον, αναδεικνύεται η έρευνα δράση που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική μέθοδος.

4.4.1. Βιοπολιτισμική κληρονομιά και τοπική αειφορία

Το άρθρο των McRuer και Zethelius (2017) αναλύει τη λατινοαμερικανικής προέλευσης έννοια της συλλογικής βιοπολιτισμικής κληρονομιάς και τη σημασία του τόπου στη μεθοδολογία μιας έρευνας που διερευνά τις βιοπολιτισμικές σχέσεις τόπων σε σχέση με την ευημερία και την αειφορία. Η έρευνα επικεντρώθηκε στο Isla Grande, ένα νησί στην Κολομβία, και χρησιμοποίησε μια συμμετοχική και προσανατολισμένη στη δράση ερευνητική προσέγγιση για την υποστήριξη της αειφόρου ανάπτυξης. Στο άρθρο, τονίζεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην επικεντρωμένη στον τόπο έρευνα, δηλαδή στην κατανόηση της σημασίας του τόπου στη ζωή των ανθρώπων, ιδίως των νέων, και στην ενδυνάμωσή τους για δράση προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε συμπεριλάμβανε τη συμμετοχή της τοπικής νεολαίας και την ενσωμάτωση του παράγοντα του τόπου. Αυτή η μελέτη στόχευσε στη σημασία του τόπου στην καθημερινή ζωή της αφροκολομβιανής νεολαίας - από τη δική της οπτική. Πέρα από τον στόχο της παρατήρησης και συλλογής δεδομένων, η μεθοδολογία περιλάμβανε έναν ερευνητικό σχεδιασμό που ενέπλεκε ενεργά την τοπική νεολαία και ενσωμάτωνε την πτυχή του τόπου. Οι συγγραφείς περιγράφουν και προβληματίζονται σχετικά με τις διαδικασίες, τη μάθηση και τη δράση που προέκυψαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και τους περιορισμούς της μελέτης. Το άρθρο αναλύει πώς η έρευνα επηρέασε τις προσπάθειες προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης και πώς ο τόπος αποτελούσε επίκεντρο της μελέτης. Τέλος, το άρθρο προβάλλει τη σημασία της υποστήριξης της φωνής των νέων στις προσπάθειες της κοινότητας για την αναδιαμόρφωση και την αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων όπως η κλιματική αλλαγή και η περιβαλλοντική δικαιοσύνη.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Singh (2012), προκύπτει μια ενδιαφέρουσα προοπτική για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και δράσης στην εκπαίδευση, προωθώντας την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή των φοιτητών μέσα από πρακτικές που έχουν άμεση επίδραση στην κοινότητα. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 64 φοιτητές τρίτου έτους και δύο εκπαιδευτικοί (ένας λέκτορας και ένας επίκουρος καθηγητής) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από ένα ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική. Το πλαίσιο αυτής της έρευνας προτείνει μια συνεκτική μεθοδολογία που συνδυάζει την πρακτική συμμετοχή των φοιτητών στις καθημερινές δραστηριότητες της κοινότητας με τη διεξαγωγή έρευνας δράσης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι φοιτητές ενισχύουν τις γνώσεις τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η έρευνα δράση που χρησιμοποιείται στη μελέτη αυτή επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν σε κύκλους δράσης και αντίδρασης στα περιβαλλοντικά προβλήματα της κοινότητάς τους. Η ενεργός συμμετοχή τους ενισχύει την κατανόηση των ιδιαίτερων προκλήσεων και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινότητα, ενώ η συνεργασία τους με τα μέλη της κοινότητας δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς και ενισχύει την εμπιστοσύνη. Αναδεικνύεται έτσι, η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της ομαδικής εργασίας και της ενίσχυσης των σχέσεων με τις κοινότητες. Η προφορική αξιολόγηση που προτείνεται στην εργασία αποτελεί έναν τρόπο να ενθαρρυνθεί η κριτική σκέψη και η συστημική κατανόηση των μαθητών, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

4.5. Κλιματική αλλαγή και τοπική αειφορία

Το άρθρο των Krasny et al. (2019) αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από την οποία εξετάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής ταυτόχρονα με την προσαρμογή σε αυτήν. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν στη Νέα Υόρκη από εκπαιδευτικούς μετά τις καταστροφικές πλημμύρες που προκάλεσε ο τυφώνας Sandy και παρέχουν πληροφορίες για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπίσει την πρόκληση προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή με τρόπο που να σέβεται τις περιβαλλοντικές αξίες. Επίσης, αναδεικνύουν ότι η έρευνα δράση μπορεί να αναπτυχθεί και να ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση και τη συμμετοχική δράση σε περιβαλλοντικά προβλήματα τοπικού επιπέδου. Επιπροσθέτως, τονίζεται η απαίτηση συντονισμού για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που αυξάνουν την ανθεκτικότητα ιδιαίτερα των ευάλωτων κοινοτήτων στις αναπτυσσόμενες χώρες, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν τόσο προληπτικά σχετικά με την προετοιμασία της νέας γενιάς για τις μελλοντικές προκλήσεις όσο και προς την κατεύθυνση της επίλυσης των προβλημάτων που ήδη υπάρχουν.

Σύμφωνα με την έρευνα του Trajber et al. (2019), που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Children's Geographies*, η προώθηση του μετριασμού της κλιματικής αλλαγής με τους νέους στη Βραζιλία επιτεύχθηκε μέσω μιας μεθοδολογίας ερευνητικής δράσης που ακολούθησε μια προσέγγιση βρόχου (looping). Το άρθρο αναδεικνύει την αξία της συνεργασίας μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων σε δύο έργα που ασχολούνται με τις προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής, τη μείωση του κινδύνου καταστροφών, και τη σχέση τροφίμων-νερού-ενέργειας. Ο στόχος ήταν να βγουν στο προσκήνιο οι εμπειρίες από την καθημερινή ζωή και οι γνώσεις των νέων, καθώς οι δικές τους ζωές είναι αυτές που θα επηρεαστούν περισσότερο από τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής. Η συμμετοχική έρευνα δράση ενθάρρυνε τους νέους να συμμετάσχουν σε συλλογικές αποφάσεις και να δραστηριοποιηθούν, δίνοντάς τους το δικαίωμα να αμφισβητήσουν τις βασικές αιτίες της μη αειφορίας. Η έρευνα δράση πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς και ερευνητές και αποτελεί ένα παράδειγμα για τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων σε έργα που ασχολούνται με ζητήματα περιβαλλοντικής και κλιματικής αλλαγής, καθώς και την ανάγκη για μετα-αναλυτική προσέγγιση που στοχεύει στη δράση και τον μετασχηματισμό. Η έρευνα επισημαίνει τρεις βασικές ιδέες που δείχνουν την αξία της συνεργασίας αυτής: α) Δημιουργία υποκειμενικής γνώσης σχετικά με τη μείωση του κινδύνου καταστροφών και τη χάραξη πολιτικής για την κλιματική αλλαγή. Στα δύο έργα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και η πολιτική λογοδοσία ήρθαν στο προσκήνιο. β) Εστίαση στους νέους ως βασικούς παράγοντες στη δημιουργία γνώσης και δράσης, που θα οδηγήσουν σε συμπράξεις αλληλεγγύης, φροντίδας και κοινότητας και θα αφορούν όλες τις γενιές μιας και οι νέοι δε φαίνονται διατεθειμένοι να αναλάβουν την αποκλειστική ευθύνη για τη διάδοσή τους. γ) Ανάδειξη μιας μετασχηματιστικής πολιτικής σκέψης και δράσης μέσω της διαδικασίας έρευνας δράσης, η οποία είναι

επιτακτική σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από αδικίες και ανισότητες, συμπεριλαμβανομένης της Βραζιλίας.

4.6. Ο ρόλος της Τέχνης στην έρευνα δράση για την αειφορία

Στη διεθνή αρθρογραφία εντοπίζονται, επιπλέον, ορισμένες έρευνες που διερευνούν τη χρήση της τέχνης ως εργαλείου για την έκφραση ιδεών, την προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της δημιουργικότητας σε μικρούς μαθητές, με κεντρικό άξονα την έρευνα δράση.

4.6.1. Χρήση της Τέχνης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Το άρθρο των Kalafati et al. (2024) ξεδιπλώνει ενδιαφέρουσες πτυχές αναφορικά με τον τρόπο που η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και της δημιουργικότητας στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της έρευνας εκπαιδευτικής δράσης ως η προσφορότερη για να διερευνηθεί η δημιουργικότητα μεταξύ των μαθητών νηπιαγωγείου μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της εφαρμογής ενός σχεδίου δράσης που επιτρέπει στα παιδιά να έχουν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και να μπορούν να διατυπώνουν τις ιδέες τους ελεύθερα και αποφασιστικά. Η διαδικασία αυτή έδειξε ότι ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στα παιδιά, επιτρέποντας τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού κλίματος το οποίο καλλιεργεί την ελεύθερη έκφραση και την εξερεύνηση. Οι συγγραφείς σημειώνουν επίσης τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην ομάδα, με την ενθαρρυντική και υποστηρικτική στάση του. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι η ενσωμάτωση της τέχνης στο πλαίσιο του μαθήματος αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και την έκφραση ιδεών αναφορικά με την αειφορία, καθώς συνδέει τα παιδιά με το περιβάλλον και την κοινότητα γύρω τους και μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο ως προς την κατανόηση της σύνθετης αυτής έννοιας από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, στο άρθρο του Trott (2019) παρουσιάζεται μια συνεργατική προσπάθεια που υλοποιήθηκε ανάμεσα σε τρεις λέσχες αγοριών και κοριτσιών (BGC) στο Βόρειο Κολοράντο, στις ΗΠΑ. Το BGC είναι ένας από τους πιο παλιούς και ισχυρούς οργανισμούς ανάπτυξης νέων με βάση την κοινότητα στις ΗΠΑ (Boys and Girls Clubs of America, 2014). Η πλειονότητα των μελών του BGC λαμβάνουν δωρεάν ή μειωμένης τιμής σχολικά γεύματα, βάσει των ομοσπονδιακών κατευθυντήριων γραμμών για τη φτώχεια. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως στόχο να στηρίξει την αποστολή του BGC εμπλέκοντας τα μέλη του στο πρόγραμμα «Επιστήμη, Κάμερα, Δράση» (SCA). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μετά το σχολείο το οποίο εφαρμόζε συνδυαστικά πρακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την κλιματική αλλαγή με το

photovoice, μια συμμετοχική ερευνητική μέθοδο δράσης που χρησιμοποιεί την ψηφιακή φωτογραφία. Η χρήση του photovoice ως μέσου είναι ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν μέσω της τέχνης. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, τα παιδιά όχι μόνο ενισχύθηκαν ως φορείς αλλαγής (change agents) στις κοινότητές τους αλλά κλήθηκαν επίσης να στοχαστούν και να εφαρμόσουν στην πράξη δράσεις για να συμβάλουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος και στην προώθηση της αειφορίας. Τέλος, όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, τα παιδιά κατανόησαν τις τοπικές έως παγκόσμιες συνέπειες της κλιματικής αλλαγής και τη σημασία της ενεργού δράσης για την επίλυση του προβλήματος, ενώ εκδήλωσαν αισθήματα αισιοδοξίας για το μέλλον και τη βούληση να είναι ενεργοί πολίτες συμμετέχοντας στην προσπάθεια της παγκόσμιας μετάβασης προς έναν πιο αειφόρο κόσμο.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία

5.1. Έρευνα δράση

«Η έρευνα δράση δίνει έμφαση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προβλήματα της τάξης τους και έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και όχι την απόκτηση γενικών γνώσεων στον τομέα της εκπαίδευσης».

(Borg, 1965, σ. 313)

5.1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το μοντέλο της Έρευνας Δράσης (ΕΔ) αναπτύχθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin τη δεκαετία του 1940. Η ιδέα του ήταν να εμπλέξει κοινωνικές ομάδες και ερευνητές για να λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις πάνω σε προβλήματα με στόχο κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (Katsarou & Tsafos, 2003). Ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά πεδία τη δεκαετία του 1950, αλλά έμεινε στο περιθώριο για 20 χρόνια για να επανεμφανιστεί τη δεκαετία του '70.

Από τότε, ο αγγλικός όρος “action research” έχει μεταφραστεί στα ελληνικά με διάφορους όρους και έχει αποδοθεί ως έρευνα δράση (Παπακωνσταντίνου, 1991· Μπαγάκης 1993:36· Βάμβουκας, 2002), ως έρευνα-δράση (Γώγου, 1989), ως πραγματολογική έρευνα (Ξωχέλλης, 1985:67), ως ενεργός έρευνα (Κοσμίδου, 1989), ως ενεργός συμμετοχική έρευνα (Κατσαρού, 1994), ως κριτική αυτοδιερεύνηση (Ματσαγγούρας, 2002), ως συνεργατική ενεργός έρευνα και συνδιαλεκτική έρευνα (Κεκές, 2000) ανάλογα την ερμηνευτική οπτική και την επιστημολογική βάση του καθενός συγγραφέα (όπ. αναφ. Πεδιαδίτης, 2009, σελ. 91).

5.1.2. Ορισμός

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997: 215 κ.ε.), η έρευνα δράση είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λογική και τη συνέπεια των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται.

Η έρευνα δράση σε πολύ μεγάλο βαθμό περιγράφεται από την ίδια την έννοιά της. Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996) κατασκεύασαν έναν πίνακα στον οποίο περιγράφονται και αντιστοιχούνται έννοιες χρήσιμες για τον προσδιορισμό αυτής της

πρακτικής, μέσα στις οποίες καταγράφονται η έννοια της δράσης, της εξέτασης, της παρέμβασης, αλλά και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και της αναθεώρησης τους.

5.1.3. Εκπαιδευτική έρευνα δράση

Η έρευνα δράση, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με ευρύτερο στόχο να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη, στην οποία πρωτοστατεί ο εκπαιδευτικός (Hitchcock & Hughes 1998: 31-32).

Στην «εκπαιδευτική έρευνα δράση (McNiff 1988: 26) ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την καθημερινή πρακτική και προσπαθεί να ανακαλύψει τους τρόπους και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει συγκεκριμένα προβλήματα και να υιοθετήσει καλύτερη δράση, προκειμένου να τα αντιμετωπίσει· προσπαθεί, δηλαδή, να ασκεί το επάγγελμά του καλύτερα (Corey 1949/1988:63-64· Elliott 1978: 121).

Ο στόχος αυτός συνοψίζει το ουσιαδές χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, που αποτελεί ταυτόχρονα και τη θεωρητική αφετηρία της, να ενώσει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη. Προκειμένου δε να επιτύχει τη σύνδεση αυτή εστιάζει την προσοχή της στην υλοποίηση των εξής βασικών στόχων:

- Να εντάξει ενεργά τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικό, μαθητές κ.ά.) ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, με στόχο να εξουδετερώσει τη διάκριση «υποκειμένου» και «αντικειμένου» της έρευνας (Grundy & Kemmis 1981/1988: 322).
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής: να τα εντάξει στο «φυσικό» πλαίσίό τους, να τα μελετήσει σε συνάρτηση με τις πραγματικές προθέσεις και την οπτική των συμμετεχόντων, να εμβαθύνει σ' αυτά και να τα ξεπεράσει (Elliott 1978: 121-122· Grundy & Kemmis 1981/1988: 322).
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του: να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση, να αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1997: 262· Altrichter 2001: 22,118).

Σύμφωνα με τους Rawlinson & Little (2004) «η έρευνα δράση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τις δικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς παρακολουθούν τη βελτιωμένη μάθηση των μαθητών».

Η Έρευνα Δράση είναι «η δοκιμή και ο προβληματισμός σχετικά με τις ιδέες στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ως μέσο αύξησης της γνώσης» (Kemmis & McTaggart, 1982:8). Οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω της Έρευνας Δράσης εξετάζονται προσεκτικά για να καθοριστεί εάν μπορεί να αναληφθεί κάποια δράση για την πραγματοποίηση θετικών αλλαγών στο σχολείο και τους μαθητές. Οι έρευνες στο πλαίσιο της Έρευνας Δράσης εξετάζουν εάν μια συγκεκριμένη δράση επιτυγχάνει τους

στόχους της. Αν όχι, η δράση τροποποιείται και ο κύκλος της έρευνας συνεχίζεται (Henry & Kemmis, 1985).

5.1.4. Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράση έχει χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν από την παραδοσιακή εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα:

α) Εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη ως αφετηρία και πηγή θεωρίας, ακολουθώντας ένα κυκλικό μοντέλο εφαρμογής, παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής βάσει του οποίου εξελίσσεται η έρευνα (Kemmis, 1991).

β) Προσανατολίζεται στο μέλλον, με στόχο την ανάλυση, κατανόηση και επίλυση των πρακτικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Αυτός ο προσανατολισμός επιτρέπει την εξερεύνηση και την κατανόηση των προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο, αντανακλώντας τις άμεσες εμπειρίες των εμπλεκομένων και επιδιώκοντας την εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων (Carr & Kemmis, 1997).

γ) Ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές αρχές και τις συνθήκες διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τεχνικές ώστε να μη διαταράσσει το σχολικό πρόγραμμα. Οι προσεγγίσεις της είναι ευέλικτες, επιδιώκοντας την ενσωμάτωση θεωρίας και πράξης για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Κάθε ερευνητικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο και αξίες των συμμετεχόντων (Ευσταθίου, 2007).

δ) Ενθαρρύνει μια συνεργατική προσέγγιση, όπου η συμμετοχή και η ενεργή επικοινωνία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας. Μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας στήριξης, διευκολύνεται η ανταλλαγή ιδεών, η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και η προαγωγή ενός περιβάλλοντος που στηρίζει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κοινωνική αλλαγή (Kemmis, 1994).

5.1.5. Οι 4 φάσεις της έρευνας δράσης

Αν και υπάρχει ποικιλία από μοντέλα έρευνας δράσης εν τούτοις όλα σχεδόν αποδέχονται την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία, που αποτελείται από τέσσερα στάδια:

α) αναγνώριση / παρατήρηση

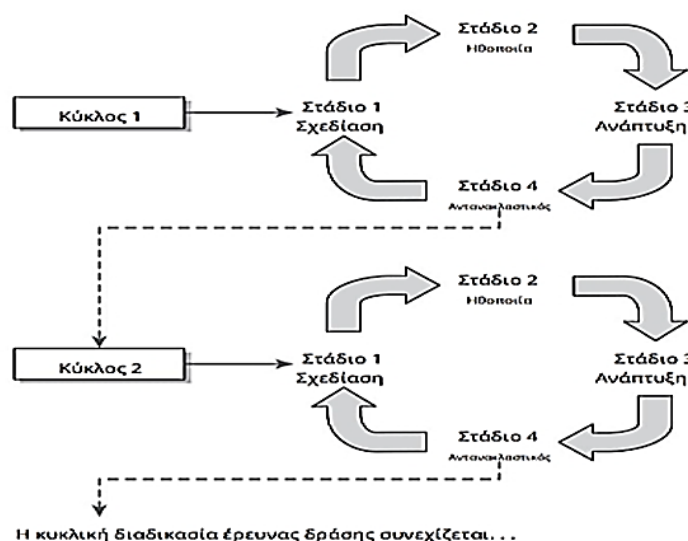
β) σχεδιασμός

γ) δράση / παρακολούθηση

δ) κριτικός στοχασμός / αξιολόγηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:75).

Αυτή η κυκλική διάταξη επαναλαμβάνεται από τους ερευνητές όσες φορές χρειάζεται προκειμένου να βελτιωθεί το αποτέλεσμα. Έτσι, δημιουργείται ένα σπειροειδές σχήμα που εμπεριέχει τον δημιουργικό αναστοχασμό. Κάθε μία στιγμή (κύκλος) «κοιτάζει

πίσω» στην προηγούμενη στιγμή, για να την αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στην επόμενη στιγμή για να την πραγματοποιήσει (Carr & Kemmis, 2002: 245).



Πηγή: Προσαρμογή από Mertler and Charles, 2008.

Εικόνα 1: Η Διαδικασία της Έρευνας Δράσης

5.1.6. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες μέθοδοι για τη συλλογή δεδομένων με τον επαρκέστερο και προσφορότερο για κάθε περίπτωση τρόπο και την εγκυρότητα των διαπιστώσεων και των αποτελεσμάτων:

- Παρατήρηση (ερευνητικά ημερολόγια, σημειώσεις, ανάλυση ντοκουμέντων, καρτέλες, μαγνητοφώνηση, φωτογράφιση, βιντεοσκόπηση, γραπτά κείμενα, φύλλα εργασίας).
- Συνέντευξη – Ερωτηματολόγια.
- Άλλες τεχνικές (παιχνίδια γνώσεων, ρόλων κ.ά.) (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 127-172).

Ο συνδυασμός μεθόδων, που ονομάζεται «τριγωνοποίηση» και επιδιώκεται σε μια έρευνα δράση, συγκεντρώνει δεδομένα από τρεις οπτικές γωνίες και επιτρέπει την αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 173-175), αυξάνοντας έτσι την αξιοπιστία των ευρημάτων.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο που ήδη αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, διαμορφώθηκε η ερευνητική μας υπόθεση, η οποία αφορά την εφαρμογή και τη μελέτη των επιπτώσεων διαφορετικών εκπαιδευτικών/διδασκικών πρακτικών σχετικά με την κλιματική αλλαγή στο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να εξεταστεί το κατά πόσο οι δραστηριότητες, οι οποίες θα βασιστούν στις τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ, μπορούν να ενισχύσουν τις αξίες της συνεργασίας και του διαλόγου, να καλλιεργήσουν την επικοινωνία και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών και να βελτιώσουν το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Εξίσου ενδιαφέρον είναι να εξεταστεί το κατά πόσο αυτές οι δραστηριότητες, μπορούν να αναπτύξουν στα παιδιά μηχανισμούς για την προστασία του περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα να συμβάλουν στην ευαισθητοποίησή τους για την κλιματική αλλαγή. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να γίνουν υποστηρικτικό υλικό για επόμενες προσπάθειες εφαρμογής αντίστοιχων ερευνών σε άλλες σχολικές μονάδες ή βαθμίδες. Καινοτομία της παρούσας έρευνας αποτελεί η προσπάθεια σύνδεσης της κλιματικής αλλαγής με την αλλαγή του κλίματος της τάξης με κύριο όχημα την παιδαγωγική Φρενέ. Επιχειρείται η διεύρυνση της αξίας σε δραστηριότητες κλιματικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας παράλληλα και τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος σε μια σχολική τάξη.

5.3. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας

Η ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, αλλά ουσιαστικά διέτρεχε διακριτικά όλη τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος κατά την οποία η δασκάλα/ερευνήτρια ήταν στην τάξη (πλην δηλαδή των ωρών των ειδικοτήτων), εφαρμόζοντας συγκεκριμένες τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ με στόχο τη βελτίωση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μέσα σε αυτή. Διήρκησε 8 μήνες (Σεπτέμβριος 2023 – Μάιος 2024) και υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Αμφιλοχίας, μιας ημιαστικής παραθαλάσσιας περιοχής.

Ο διδακτικός χρόνος που διατέθηκε ήταν αυτός των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και συμπληρωματικά διατίθετο η ώρα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ή της Γεωγραφίας, που αντιστοιχούσαν σε 2 ώρες την εβδομάδα, ενώ ταυτόχρονα δύο φορές την εβδομάδα κάθε Δευτέρα και Τετάρτη αφιερωνόταν το πρώτο τέταρτο της διδακτικής ώρας στην τεχνική «Τι νέα». Τα εργαστήρια πραγματοποιούνταν πάντοτε την Παρασκευή δύο ώρες και ενίοτε αυξήθηκαν, ανάλογα με την κρισιμότητα εξέλιξης των δράσεων που η τάξη αναλάμβανε και τις ανάγκες που προκύπταν από τις αποφάσεις των μαθητών.

5.4. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα δράση συμμετείχαν οι 13 μαθητές /τριες, 10 αγόρια και 3 κορίτσια, της Ε΄ τάξης του σχολείου εκ των οποίων τρεις από τους μαθητές ήταν παιδιά μεταναστών αλβανικής καταγωγής και δύο μαθητές είχαν διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης).

5.5. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε, αποτελεί μέρος της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής. Αναφερόμαστε στην έρευνα δράση, η οποία διακρίνεται για την ευέλικτη, ανοιχτή αλλά και δημοκρατική φύση της (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008) και επικεντρώνεται στη «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliott, 1991).

Στόχο της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή ενός φαινομένου αλλά η ολιστική κατανόησή του (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.6. Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων αναφέρονται στα εργαλεία και στις τεχνικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής στην έρευνά του (Μαντζούκας, 2007). Στην παρούσα έρευνα ως βασικό ποιοτικό εργαλείο η ερευνήτρια χρησιμοποιεί τη συμμετοχική παρατήρηση (Κυριαζή, 2002: 275). Η δασκάλα-ερευνήτρια σε κάθε παρέμβαση παρακολουθεί και καταγράφει διακριτικά στο ημερολόγιο καταγραφής τις υπό έρευνα συμπεριφορές της ομάδας. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρευρίσκεται η διευθύντρια του σχολείου, ως κριτική φίλη, συμβάλλοντας στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων (Σαραφίδου, 2011).

Ως επιπλέον ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια συνεντεύξεων και φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές, τη φωτογράφιση δραστηριοτήτων και δημιουργιών των μαθητών και τη μαγνητοφώνηση των εργαστηρίων, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στο να μην επηρεαστεί η συμπεριφορά της ομάδας και τηρώντας την ηθική δεοντολογία της έρευνας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

5.7. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή της εργασίας, ο λόγος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο εντοπισμός μιας προβληματικής κατάστασης την οποία η ίδια η

δασκάλα της τάξης αντιλήφθηκε από τις πρώτες μέρες που ανέλαβε τη συγκεκριμένη τάξη. Το ζήτημα της αδιαφορίας και της απάθειας όπως αποτυπωνόταν στα πρόσωπα των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης, αλλά και η έλλειψη φιλικών σχέσεων μεταξύ τους τέθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου από τη δασκάλα της τάξης. Η προβληματική αυτή κατάσταση υπήρχε ήδη από την προηγούμενη χρονιά, είχε εντοπιστεί και από τις δασκάλες που είχαν την ίδια τάξη παλιότερα και σε κάποιο βαθμό αποδόθηκε στην περίοδο εγκλεισμού των παιδιών την περίοδο της πανδημίας του covid-19. Τα παιδιά της εν λόγω τάξης πέρασαν τα δύο πρώτα κρίσιμα χρόνια (Α' & Β') για την κοινωνικοποίησή τους μακριά από το σχολείο, καθώς τα μαθήματα γινόταν μέσω τηλεκπαίδευσης, αλλά και τα διαστήματα που επέστρεφαν σε αυτό τα μέτρα προστασίας που ίσχυαν δεν επέτρεπαν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία ενός κλίματος ομαδικότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Η αποστασιοποίηση, η χρήση μάσκας, η διάταξη των θρανίων, η αποφυγή σωματικής επαφής, μέτρα που ασφαλώς ήταν απαραίτητα για τη διαφύλαξη της δημόσιας υγείας, φαίνεται πώς έπαιξαν κάποιο ρόλο στην μη καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και στη στάση τους προς το ίδιο το σχολείο. Επιπλέον η τάξη την προηγούμενη χρονιά δέχτηκε δύο νέους μαθητές, έναν μαθητή με προβλήματα τόσο συμπεριφοράς όσο και μαθησιακά και μια μαθήτριά στη μέση της σχολικής χρονιάς, η οποία ήταν από οικογένεια μεταναστών και δεν γνώριζε καθόλου την ελληνική γλώσσα, ενώ και τη χρονιά που διανύουμε η τάξη δέχτηκε ένα νέο μαθητή από άλλη πόλη. Επομένως, συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητο να αποτελέσει στόχο η βελτίωση του κλίματος της τάξης κινητοποιώντας τους μαθητές/τριες μέσα από ζητήματα που θα τους ενδιέφεραν ενώ παράλληλα θα τους ενέπλεκαν σε δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες.

Με βάση τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω στην εργασία, παρέχονται πολλοί λόγοι για την αναγκαιότητά της, ένας από τους οποίους είναι, σύμφωνα με τον Kemmis (1984, όπ. αναφ. Πεδιαδίτης, 2009, σελ. 98), η συνειδητοποίηση ότι όταν η εκπαιδευτική πραγματικότητα ερμηνεύεται μέσα από γενικεύσεις δεν ικανοποιεί όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναζητούν πιο άμεσες και συγκεκριμένες λύσεις για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων.

5.8. Κριτική Φίλη

Σύμφωνα με τον Stenhouse (1975, όπ. αναφ. στο Κοσμίδου et al., 2021) ο όρος «κριτικός φίλος» αφορά έναν συνεργάτη, που ο ίδιος ο ερευνητής έχει επιλέξει, ώστε να συνεισφέρει τη βοήθειά του μέσα από τη συνεργασία και την κριτική του ματιά στην έρευνα. Αν και πρωταρχικός σκοπός του είναι η παροχή βοήθειας για την επαγγελματική εξέλιξη του ερευνητή, εν τούτοις φαίνεται ότι συμβάλλει ταυτόχρονα στην πρόοδο και της έρευνας. Τα πρόσωπα που επιλέγονται γι' αυτόν το ρόλο είναι έμπιστα, έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρία του πεδίου που θα ερευνηθεί (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης, η εμπλοκή του κριτικού φίλου αφορά τη φάση του αναστοχασμού, καθώς δίνοντας τη δική του θεώρηση προσφέρει ανατροφοδότηση της δράσης του εκπαιδευτικού ερευνητή (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, αφενός επαληθεύεται η γνησιότητα της έρευνας και αφετέρου αυξάνεται η εγκυρότητά της (McNiff, 2002). Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι εξ ορισμού συναινετικός ως προς τις θέσεις και τα συμπεράσματα του ερευνητή, αλλά ελεγκτικός και συμπληρωματικός, ενώ παράλληλα μπορεί να προτείνει εναλλακτικούς δρόμους, διευρύνοντας την οπτική του ερευνητή (Κατσαρού, 2016, McNiff, 2002). Είναι ουσιώδες να ξεκαθαριστεί ότι ο κριτικός φίλος δεν είναι υπεύθυνος για την έρευνα ούτε αποφασίζει την πορεία της, αλλά συμμετέχει κυρίως υποστηρικτικά προσφέροντας διευκόλυνση στον ερευνητή και εμπλουτίζοντας την ερευνητική διαδικασία.

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε πως τον ρόλο της κριτικής φίλης θα αναλάβει η διευθύντρια του σχολείου, η οποία έχοντας και το ρόλο της διδάσκουσας ξένων γλωσσών στην εν λόγω τάξη, είναι ένα πρόσωπο με το οποίο οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι και η συμπεριφορά τους δεν θα επηρεαζόταν από την παρουσία του. Η παρατηρήτρια ενημερωνόταν για τους στόχους της κάθε παρέμβασης, παρατηρούσε, κατέγραφε, συζητούσε στο τέλος κάθε παρέμβασης με τη δασκάλα/ερευνήτρια, αλλά και βοηθούσε στην διεκπεραίωση των δράσεων. Η παρουσία μιας κριτικής φίλης παρατηρήτριας, η οποία κατ' ουσία δεν συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες αλλά παρέμεινε παρατηρήτρια και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της ως εξωτερικός παρατηρητής, εξασφάλισε μια διαφορετική προοπτική και περιόρισε την υποκειμενικότητα της ερευνήτριας-δασκάλας.

Η συνεργασία μεταξύ της δασκάλας /ερευνήτριας και της κριτικής φίλης οργανώθηκε με βάση τόσο εβδομαδιαίο πλάνο όσο και σε βάθος κύκλου. Κάθε Παρασκευή μετά το πέρας των μαθημάτων και την πραγματοποίηση του εργαστηρίου ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ των δύο όπου γινόταν εκτίμηση της κατάστασης και ανταλλαγή παρατηρήσεων σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών και το ενδιαφέρον ή μη που επέδειξαν στο εν λόγω εργαστήριο. Κάποιες παρατηρήσεις της κριτικής φίλης ήταν ιδιαίτερα εύστοχες, καθώς η ίδια γνώριζε τα παιδιά ως μαθητές/τριες της από την προηγούμενη χρονιά και μπόρεσε να αντιληφθεί την οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά τους και να ενθαρρύνει τη δασκάλα/ ερευνήτρια στο έργο της.

Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση ενός μαθητή που ήταν εξαιρετικά ντροπαλός, εσωστρεφής, αγέλαστος και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μετά τα πρώτα εργαστήρια η κριτική φίλη σημείωσε ότι

Κ.Φ: *«Σήμερα ο Νίκος χαμογέλασε και ακούσαμε να μιλάει για κάτι που τον ενδιαφέρει...»*. (Από σημ. Κ.Φ)

Επίσης, παρατήρησε ότι ένας μαθητής ένιωθε αμήχανα και δεν επιθυμούσε να παίρνει το λόγο...

Κ.Φ: *«Ο Αντρέ πάλι δεν θέλησε να μιλήσει στον κύκλο, ίσως νιώθει άσχημα για τον εαυτό του λόγω σωματικού βάρους ...»*. (Από σημ. Κ.Φ)

... και αυτό μας οδήγησε να οργανώσουμε παιχνίδια εμπιστοσύνης πριν τα εργαστήρια. Σημείωσε την απογοήτευση των παιδιών και τη λύπη τους όταν συζητήθηκαν τα ζητήματα των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής...

Κ.Φ.: *«Το βίντεο για την κλιματική αλλαγή προκάλεσε άγχος σε κάποια παιδιά, ίσως θα πρέπει να δοθεί βάρος στο τι μπορεί να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση...»* (Από συζήτηση με την δ/ε)

... και αυτό μας έκανε να σκεφτούμε να μη δίνεται τόσο μεγάλη έκταση σε αυτά, αλλά να ενδυναμωθεί η φωνή των μαθητών/τριών μέσα από την ενεργό δράση, ώστε να τους καλλιεργήσουμε την αισιοδοξία. Έτσι αποφασίσαμε να κάνουν τα ίδια τα παιδιά έρευνα στον χώρο του σχολείου και να αναλάβουν την ενημέρωση όλων των μαθητών για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Η στενή συνεργασία που αναπτύχθηκε οδήγησε στον τρίτο κύκλο της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες βιωματικές με εκπαιδευτικά σημασία. Ο ρόλος της υπήρξε πράγματι διευκολυντικός και υποστηρικτικός. Οι παρατηρήσεις και οι συμβουλές της είχαν μεγάλη συμβολή στην ορθή διεξαγωγή της έρευνας. Οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν την παρουσία της σε όλα τα εργαστήρια, καθώς κάποιες φορές ο ρόλος της διευθύντριας του σχολείου την εμπόδιζε, το κενό αυτό καλυπτόταν από την άμεση ενημέρωση του τι είχε συμβεί από τη δασκάλα/ερευνήτρια και δύο φορές το ρόλο του παρατηρητή πήρε ο σχολικός ψυχολόγος εμπλουτίζοντας με τα σχόλια του τη διαδικασία ανατροφοδότησης.

5.9. Δεοντολογία της έρευνας

Για τη δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε «η αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων» (Mertler 2012, 102-108· Cohen & Manion 1994, 475), καθώς εξασφαλίστηκε η συναίνεση από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Αρχικά ενημερώθηκε ο σύλλογος διδασκόντων και η διευθύντρια της σχολικής μονάδας, στη συνέχεια οι γονείς των μαθητών/τριών στην πρώτη συνάντηση με τη δασκάλα της τάξης και φυσικά οι ίδιοι οι μαθητές/τριες. Από την πλευρά της δασκάλας/ερευνήτριας υπήρξε δέσμευση ότι θα τηρηθούν «οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας» (Cohen & Manion 1994, 496-501, 511). Οι ίδιοι οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον και στάθηκαν αρωγοί κατά τη διάρκεια της έρευνας όπου χρειάστηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Περιγραφή της έρευνας

6.1. Η παιδαγωγική Φρενέ στην τάξη μας

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εφαρμόζονται οι τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ ως κεντρική φιλοσοφία της λειτουργίας της τάξης. Σύμφωνα με την Bureau (2017) «το να δουλεύεις με την παιδαγωγική του Φρενέ, σημαίνει ότι επιτρέπεις στη ζωή να μπει μέσα στην τάξη, οργανώνοντας στιγμές διαλόγου, ανταλλαγών, παρουσιάσεων, συνεργασίας, στιγμές που τα παιδιά είναι δρώντα πρόσωπα σε σχέση τόσο με τη δική τους παραγωγή όσο και με των άλλων. Σημαίνει ότι βάζεις τη ζωή μέσα στην τάξη λαμβάνοντας το βίωμα του κάθε παιδιού. Τα βιωμένα γεγονότα είναι αυτά που θα του επιτρέψουν να έχει σημεία αναφοράς στην προσέγγιση των εννοιών» (Παπαδόπουλος, 2017).

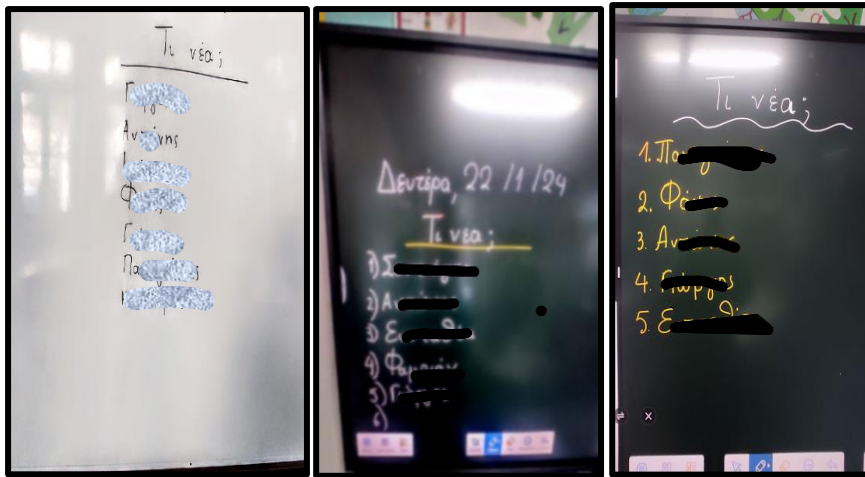
Έτσι στην τάξη αξιοποιούνται στο μέγιστο αρκετές από τις τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ, ενισχύοντας τη φιλοσοφία της και θέτοντας στόχους που την υπηρετούν όπως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της ελευθερίας έκφρασης, της κριτικής σκέψης, της ισότητας και του σεβασμού. Στόχοι που η επίτευξή τους θα βοηθήσει στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τη δασκάλα τους.

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία από την έναρξη της σχολικής χρονιάς να έρθουν σε επαφή άλλους τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Τρόπους τους οποίους δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον. Είναι σημαντικό να καταγράψουμε εδώ ότι η τάξη αυτή δεν είχε στο παρελθόν οποιαδήποτε επαφή με αντίστοιχες τεχνικές.

Συγκεκριμένα εφαρμόζονται οι παρακάτω τεχνικές:

1. Τι νέα;

Η διαδικασία αυτή άρχισε μαθαίνοντας τι είναι νέα για μας. Ύστερα ακολούθησε η πιο θεσμική μορφή τους με αρμοδιότητες των παιδιών. Αποφασίστηκε να γίνεται σταθερά κάθε Δευτέρα και Τετάρτη πρωί για 15' καθώς ήταν οι μέρες που υπήρχε δίωρο Γλώσσας. Στα νέα τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα κάνοντας τις δικές τους ανακοινώσεις και παρουσιάσεις θεμάτων, περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν όταν τους δοθεί ο λόγος από τον «φύλακα του λόγου» και μπορούν να σχολιάσουν ή να ρωτήσουν κάτι από όσα ακούστηκαν από τους συμμαθητές τους.



Εικ. 2: «Τι νέα»

Μέσα από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν οι πρώτες έρευνες των παιδιών για θέματα που τα ενδιέφεραν όπως τα αδέσποτα ζώα, η κλιματική αλλαγή, το οικολογικό αποτύπωμα ενώ παράλληλα αναδείχτηκαν τα ενδιαφέροντά τους, πολλά από τα οποία ήταν κοινά, όπως το ψάρεμα.

2. Συμβούλιο Τάξης & Κουτί Επικοινωνίας

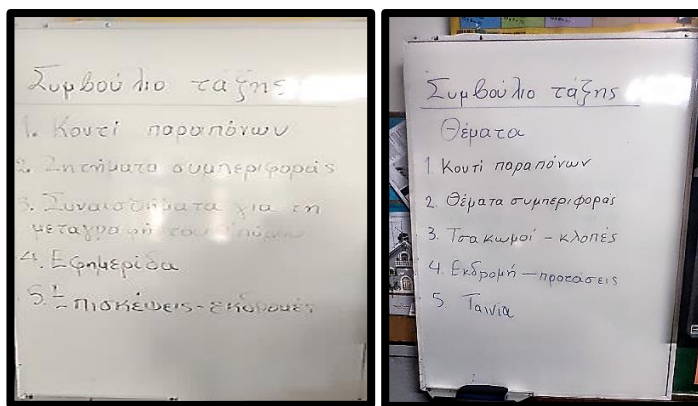
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η δασκάλα ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά και κατόπιν συναποφάσισαν τη διεξαγωγή τακτικών συνελεύσεων τάξης. Χρειάστηκε να γίνει συζήτηση για να αντιληφθούν το περιεχόμενο και τη σημασία αυτής της διαδικασίας ώστε να την υποστηρίξουν με τη συμπεριφορά και τη στάση τους κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς.

- **Χώρος:** Στη συνέλευση τα θρανία έμπαιναν στην άκρη και οι καρέκλες τοποθετούνται κυκλικά, ώστε να υπάρχει οπτική επαφή, να διευκολύνεται η επικοινωνία και να υπάρχει η αίσθηση ισοτιμίας των μελών.



Εικ. 3: Κυκλική διάταξη για ολομέλεια τάξης.

- **Χρόνος:** η τακτική συνέλευση γινόταν μία φορά την εβδομάδα, κάθε Δευτέρα στην αρχή και στη συνέχεια κάθε δύο εβδομάδες. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η ώρα από το μάθημα της Κ.Π.Α. καλλιεργώντας έτσι το αίσθημα της εμπιστοσύνης στη διαδικασία και την ασφάλεια ότι τα προβλήματα θα συζητηθούν και θα γίνει προσπάθεια να επιλυθούν. Τα θέματα που μπορούσαν να τεθούν προτεινόταν είτε πριν τη συνέλευση είτε κατά την έναρξή της είτε κατά τη διάρκειά της. Μια καινοτομία που μας βοήθησε ιδιαίτερα ήταν η χρήση ενός «κουτιού επικοινωνίας-παραπόνων» όπου τα παιδιά μπορούσαν όλη τη βδομάδα πριν τη συνέλευση να γράφουν μικρά σημειώματα επώνυμα με τα προβλήματα που τυχόν προέκυπταν, τις διαφωνίες μεταξύ τους, τους τσακωμούς ακόμα και παράπονα προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Επίσης έμπαιναν ζητήματα που αφορούσαν τη συνδιαμόρφωση της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών όπως σχολικές εκδρομές, επισκέψεις, προβολή ταινιών, δράσεις, εφημερίδα, κ.α.



Εικ. 4: Θέματα στο συμβούλιο τάξης



Εικ. 5: «Κουτί παραπόνων»

Κάποιες φορές που δημιουργήθηκαν προβλήματα με τους μαθητές άλλων τάξεων ή χρειάστηκε να παρθεί απόφαση για μια εκπαιδευτική εκδρομή πραγματοποιήθηκε διευρυμένη συνέλευση με τη συμμετοχή μαθητών από δύο τάξεις και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών τους.



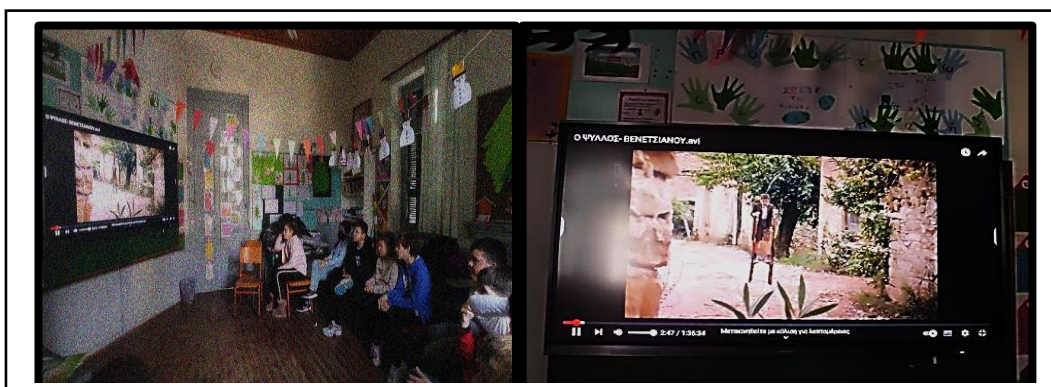
Εικ. 6: «Διευρομένη ολομέλεια»

3. Κινηματογράφος και Λογοτεχνία

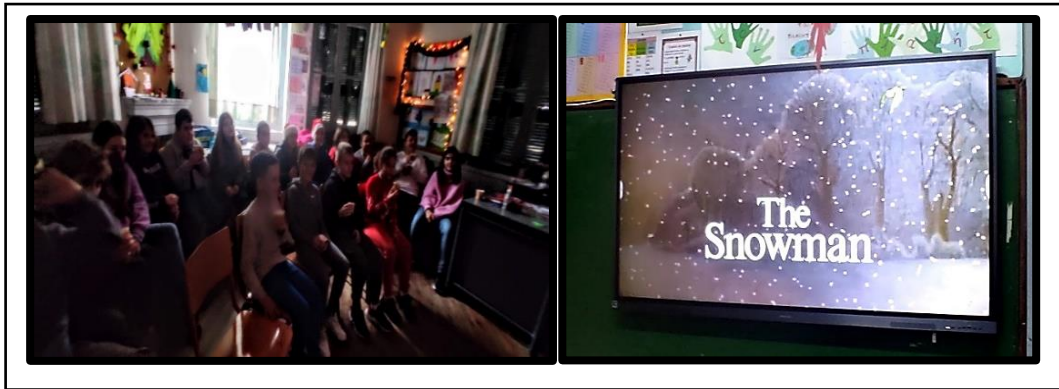
- Η προβολή κινηματογραφικών ταινιών, ταινιών μικρού μήκους ή ντοκιμαντέρ αποτέλεσε για την τάξη μια ευκαιρία να γίνει κάτι έξω από τα πλαίσια των μαθημάτων. Προβλήθηκαν ταινίες όπως το Καναρινί Ποδήλατο και ο Ψύλλος, The Snowman, ταινίες μικρού μήκους για τους κλιματικούς μετανάστες και ντοκιμαντέρ για την κλιματική αλλαγή.



Εικ. 7: Απογευματινή προβολή της ταινίας «Το καναρινί ποδήλατο»



Εικ. 8: Απογευματινή προβολή της ταινίας «Ο Ψύλλος»



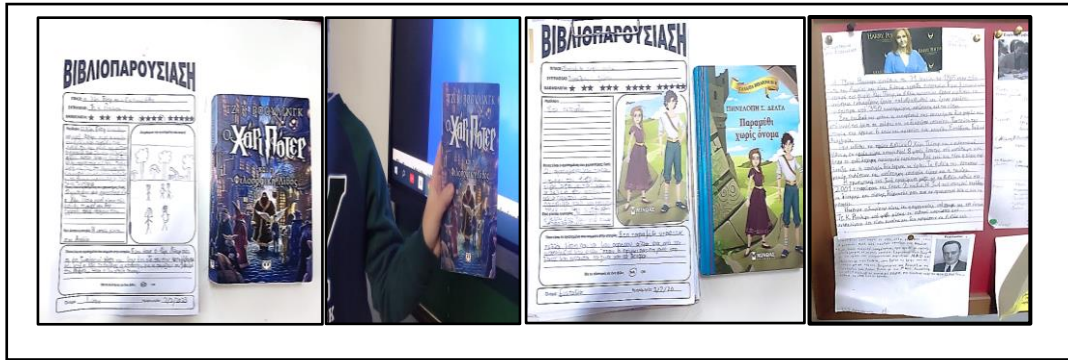
Εικ. 9: Προβολή της ταινίας «The Snowman»



Εικ. 10: Προβολή ντοκιμαντέρ για την κλιματική αλλαγή και της ταινίας animation «Migrants»

Η εμπειρία μας με τις ταινίες, εμπλουτίστηκε με δραστηριότητες όπως δημιουργική γραφή, κατασκευές, ζωγραφική και συζητήσεις. Μάλιστα, οι ταινίες αυτές και τα ντοκιμαντέρ τροφοδότησαν το συμβούλιο της τάξης με νέες ιδέες και προτάσεις για ενεργό δράση όπως η έκδοση εφημερίδας, η κομποστοποίηση και η δημιουργία πόστερ. Η επιλογή των ταινιών είχε στόχο τόσο την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα όσο και την πρόκληση συζητήσεων για παιδαγωγικά ζητήματα όπως αυτά που παρουσιάζονται στο Καναρινί Ποδήλατο αλλά και στην ταινία ο Ψύλλος.

- **Λογοτεχνία:** Η δημιουργία και λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης τάξης έδωσε στα παιδιά το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής να δανείζονται όταν θέλουν βιβλία και με υπευθυνότητα να τα επιστρέφουν στον καθορισμένο χρόνο. Οι υπεύθυνοι της βιβλιοθήκης που άλλαζαν κάθε μήνα σημείωναν σε τετράδιο δανεισμού τα ονόματα όσων συμμαθητών τους έπαιρναν βιβλία. Τα παιδιά διάβασαν αρκετά βιβλία και για όσα επιθυμούσαν έκαναν παρουσίαση μέσα στην τάξη.



Εικ. 11: Βιβλιοπαρουσίαση



Εικ. 12: Δανειστική βιβλιοθήκη τάξης


4. Σχολική εφημερίδα: Η προσπάθεια να εκδώσουμε σχολική εφημερίδα ξεκίνησε μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, όταν μας επισκέφτηκε η Δ΄ τάξη ενός άλλου δημοτικού σχολείου της πόλης για να μας παρουσιάσει την εφημερίδα της. Τότε τα παιδιά στο επόμενο συμβούλιο τάξης που κάναμε έβαλαν το θέμα της έκδοσης εφημερίδας της τάξης. Καθώς ήδη τα εργαστήρια που είχαμε πραγματοποιήσει για την κλιματική αλλαγή είχαν κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, αποφασίστηκε η εφημερίδα μας να ασχολείται με ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και ο τίτλος της να είναι «**Αλλάζουμε εμείς, όχι το κλίμα**». Η διαδικασία επιλογής του τίτλου, του εξωφύλλου και των θεμάτων έγινε μέσα από τη συνέλευση μας. Οι μαθητές/τριες έγραψαν άρθρα, κάποια ατομικά και κάποια σε συνεργασία, με θέματα που σχετίζονταν με την προστασία του περιβάλλοντος και των ζώων, αλλά και ελεύθερα κείμενα με τα δικά τους ενδιαφέροντα. Στόχος ήταν να εκδοθούν δύο τουλάχιστον τεύχη, ένα για το κάθε τρίμηνο που είχε μείνει στη σχολική χρονιά που διανύαμε. Το πρώτο τεύχος εκδόθηκε στα μέσα Μαρτίου και διανεμήθηκε στο χώρο του σχολείου δωρεάν και σε συγγενείς των παιδιών. Τα κείμενα των μαθητών/τριών αφού συγκεντρώθηκαν και επιλέχθηκαν από αυτά όσα θεωρήθηκαν από την ολομέλεια τα καλύτερα, γράφτηκαν από τη δασκάλα ερευνήτρια στον υπολογιστή και τυπώθηκαν αντίτυπα για κάθε παιδί και κάποια για το σχολείο. Το δεύτερο τεύχος δεν εκδόθηκε, γιατί ήδη τα παιδιά ήταν κουρασμένα από όλες τις δραστηριότητες της χρονιάς και αποφασίστηκε η συνέχεια της εφημερίδας με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς.

Αλλάζουμε εμείς, όχι το κλίμα!!

Τεύχος: 1^ο

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΚΦΕΡΕΙΑ ΤΗΣ Ε' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ 3ου ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΡΧΑΪΟΥΣ Μάιος 2024

Θέματα Περιβάλλοντος



Η Κλιματική Αλλαγή

Η κλιματική αλλαγή είναι ένα από τα πιο σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας. Η αύξηση της θερμοκρασίας της Γης προκαλεί την τήξη των πάχων, την άνοδο της στάθμης της θάλασσας και σοβαρά κλιματικά φαινόμενα όπως καταιγίδες και ξηραχές. Είναι σημαντικό να μειώσουμε τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου, προωθώντας τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και προστατεύοντας τα δάση μας.

Οι Εκπομπές της Κλιματικής Αλλαγής

Η κλιματική αλλαγή επιταχύνει τη ζωή μας με διάφορους τρόπους:

- Άκραια Καύρα Φαινόμενα: Πλημμύρες, ξηραχές, καταιγίδες και κύματα καύσωνα γίνονται όλο και πιο συχνά και έντονα.
- Άνοδος της Στάθμης της Θάλασσας: Η τήξη των πάχων στους πόλους προκαλεί την άνοδο της στάθμης της θάλασσας, απειλώντας τις παράκτιες περιοχές με πλημμύρες.
- Οι αλλαγές στο κλίμα μπορούν να επηρεάσουν την υγεία μας, αυξάνοντας τον κίνδυνο για ασθένειες που μεταδίδονται μέσω των κοινών εντόμων, όπως οι δειρματικές παθήσεις, και προκαλώντας διαταραχές.
- Πολλά είδη ζώων και φυτών κινδυνεύουν να εξαφανιστούν καθώς δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες κλιματικές συνθήκες. **Γ.Κ.**

Προβλημα Ημέρα Περιβάλλοντος

Κάθε χρόνο, στις 5 Ιουνίου, γιορτάζεται η Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος. Είναι μια ημέρα αφιερωμένη στην ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη λήψη δράσεων για την προστασία του πλανήτη μας. Στη σχολική μας κοινότητα, οργανώσαμε δραστηριότητες όπως καθαρισμούς σχολικών χώρων, φύτευση δέντρων και ενημερωτικές ομιλίες για την κλιματική αλλαγή.

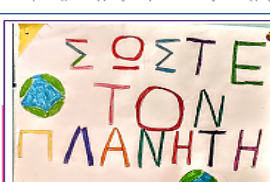
Γ.Γ.

Ένα βιοσφαιρικό γεγονός

Πριν λίγες ημέρες στην πόλη όπου ζει συνήθι και πολύ σοβαρά. Απέθανε από Κέντρο Υγείας της Αρχαΐου ένας σκύλος που κλάει στην άσχημη του περιβάλλον και ένα γεγονός που ήταν μαζί τους αλλά και πολύ διαφορετικό. Ένας κάποιος της περιοχής αυτής, έδωσε στα ζώα να φάνε δηλητηριώδη σφαγή. Εκείνα το έφαγαν και μετά από λίγο πέθαναν. Το μεγαλύτερο σκύλο ήταν πολύ ήρεμο από και δεν εννοείται κανένα όπως και όλα τα ζώα δεν εννοείται κανένα. Το σκύλο αυτό πήγαμε βόλτες στην Αρχαΐου. Το ίδιο και οι γειτονίες. Το σκύλο επίσης καταλαβαίνει ολόκληρο στην πόλη. Μόλις ήρθαμε από το περιβαλλοντικό ζήτημα από και παρέχουμε πληροφορίες από και κέρδη που φροντίζουμε και συστημάται από το σκύλο. Το πήραμε και στον κτηνίατρο για τα καλύτερα, μηδέν τον. Πριν 2 μήνες πήρε να ζυγανότα το ίδιο περιστατικό, αλλά σφαγή αυτή η κυρία πρόλαβε το σκύλο, όμως την τελευταία φορά δεν το πρόλαβε και αυτό μου αρρώσισε και από πολύ άσχημο.

Β.Π.

ΣΤΟ ΣΤΕ ΤΟΝ ΠΛΑΝΗΤΗ




Ας δώσουμε όλα μαζί το καλύτερο παράδειγμα και ως φροντιστήριο το περιβάλλον μας για ένα καλύτερο μέλλον!

Από τι κινδυνεύει το δάσος

Το δάσος είναι ένας πολύτιμος φυσικός πύργος, προσφέροντας καθαρό αέρα, ποτάμι, καθαρό νερό και κέρδη στον αέρα. Επομένως, αντιμετωπίζουμε σοβαρούς κινδύνους:

- 1. Αποφύλαξη:** Τα δέντρα κερδίζουν για ζωική ή για να δημιουργήσει χώρος για καλύτερη και πόλη.
- 2. Πυρκαγιά:** Συχνά προκαλείται από ανθρώπινη αμέλεια ή φυσικά αίτια όπως κεραυνός.
- 3. Κλιματική αλλαγή:** Η άνοδος της θερμοκρασίας και οι αλλαγές στις εποχές βροχόπτωσης καθιστούν τα δάση πιο αδύνατα.
- 4. Μόλυνση:** Οι τοξικές ουσίες από βιομηχανίες και γεωργία βλάπτουν τα δάση.
- 5. Παράνομη υλοτόμηση:** Δέντρα κερδίζουν χωρίς άδεια, καταστρέφοντας τη βιοποικιλότητα.

Για να προστατεύσουμε τα δάση, πρέπει να διασφαλίσουμε ότι, να υποστηρίξουμε την αναδάσωση και να μειώσουμε την κατανομή ζωικής. Η προστασία των δέντρων είναι απαραίτητη για ένα βιώσιμο μέλλον. **Γ.Κ. - Ε.Σ.**



Α.Γ. - Π.Λ. - Φ.Α.

Τι Μπορούμε να Κάνουμε για να Βοηθήσουμε;

Εδώ είναι μερικές ενέργειες που μπορούμε να κάνουμε:

- **Μείωση των Εκπομπών Αερίων του Θερμοκηπίου:** Χρησιμοποιούμε λιγότερο αυτοκίνητο και εναλλακτικά τα μέσα μαζικής μεταφοράς, το ποδήλατο ή το περπάτημα. Προτιμάμε τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας όπως η ήλιακη και η αιολική.
- **Εξοικονόμηση Ενέργειας:** Σβήνουμε τα φώτα και τις ηλεκτρικές συσκευές όταν δεν τις χρειαζόμαστε, και χρησιμοποιούμε λαμπτήρες χαμηλής κατανάλωσης.
- **Προστασία των Δάσων:** Τα δάση απορροφούν το διοξείδιο του άνθρακα από την ατμόσφαιρα. Μπορούμε να υποστηρίξουμε οι προσπάθειες αναδάσωσης και να υποστηρίξουμε τη βιώσιμη δασοκομία.
- **Ανακύκλωση και Μείωση Απορριμμάτων:** Ανακυκλώνουμε υλικά όπως το χαρτί, το πλαστικό και το γυαλί και μειώνουμε τη χρήση πλαστικών μιας χρήσης.

Γ.Γ.

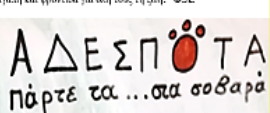
Τα Αδέσποτα Ζώα στην Πόλη μας

Τα αδέσποτα ζώα είναι ένα κοινό πρόβλημα σε πολλές πόλεις, συμπεριλαμβανομένης και της δικής μας. Τα ζώα αυτά, κυρίως σκύλοι και γάτες, συχνά εγκαταλείπονται από τους ιδιοκτήτες τους ή γίνονται τους ήφους. Η ζωή για τα αδέσποτα ζώα είναι δύσκολη, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως η έλλειψη τροφής και νερού, οι ασθένειες και η καταστολή από ανθρώπους. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το πρόβλημα και να βρούμε τρόπους να βοηθήσουμε αυτά τα ζώα. **Σ.Μ.**

Πώς Μπορούμε να Βοηθήσουμε τα Αδέσποτα Ζώα;

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να βοηθήσουμε τα αδέσποτα ζώα:

- **Υιοθεσία:** Αν η οικογένειά μας είναι σε θέση να φροντίσει ένα ζώο, η υιοθεσία από καταφύγιο είναι μια υπέροχη λύση. Επιπλέον, οι δότες ζώα την ευκαιρία για μια καλύτερη ζωή.
- **Εξοικονόμηση:** Μπορούμε να προσφέρουμε τον χρόνο μας με τον κατάλληλο τρόπο. Οι εθελοντές βοηθούν στην καθαριότητα, στη φροντίδα και στο πάτημα των ζώων.
- **Δραστήρια:** Τα καταφύγια ζώων χρειάζονται πόρους για να λειτουργούν. Δραστήρια όπως η πώληση, η φάρμακα ή χρησιμεύουν για να κάνουν μεγάλη διαφορά.
- **Εκπαίδευση:** Η εκπαίδευση του κοινού για την κατάλληλη υιοθεσία ζώων είναι κρίσιμη. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι τα ζώα δεν είναι παιχνίδια και χρειάζονται αγάπη και φροντίδα για όλη τους τη ζωή. **Φ.Α.**



Ποίηση για την Προστασία του Περιβάλλοντος

Η Φύση

Η φύση είναι, αυτή ζωή,
Μας δίνει αέρα, νερό, τροφή
Ας την αγαπήσουμε με αγάπη,
Με πράξεις απλές, καθημερινές, μικρές.

Ας μην πούμε ποτέ ποτέ στη γη,
Ας προστατεύουμε κάθε σπυρίδι.

Τα δέντρα, τα πεύκα, τον σπαστό,
Είναι δώρο μας, ας τα φροντίσουμε καλά.

Φ.Σ.

Το Μέλλον των Δέντρων


Τα δέντρα γοητεύουν με τη σφήρα τους,
"Φυλάγμε περιστασιακά, είναι απλό και σωστό."
Κάθε δέντρο σε σπαστό, κάθε φύλλο και ζωή,
Ας τα σεβαστούμε, ας τους δώσουμε ζωή.

Ας μην κλέβουμε δέντρα χωρίς σκέψη και φροντίδα,
Γιατί η φύση μας δίδασκε με αγάπη και ελπίδα.
Μαζί μπορούμε να αλλάξουμε τη γη,
Να φροντίσουμε σε αγανάκτηση, εθελοντικά μαζί.

Α.Γ.

Η Ιστορία του Λοιού: Ένα Αδέσποτο που Βρήκε Σπίτι

Ο Λοιός είναι ένα σκύλο που βρήκε αδέσποτο στην πόλη μας. Ήταν καταρτισμένο και φοβισμένο, αλλά μια οικογένεια αποφάσισε να τον υιοθετήσει. Τώρα, ο Λοιός ζει μια υπέροχη ζωή με τους νέους του ιδιοκτήτες, παίχνοντας και εξερευνώντας τον κόσμο τους. Η ιστορία του Λοιού μας δείχνει πόσο σημαντικό είναι να δώσουμε μια δεύτερη ευκαιρία στα αδέσποτα ζώα. **Σ.Μ.**



Η Χαλάνια Καρτε-Καρτε: Ένας Θαλάσσιος Φορητός

Η χαλάνια Καρτε-Καρτε (**Card-Card**) είναι μια από τις πιο υπέροχες χαλάνιες στον κόσμο. Αυτή η εντυπωσιακή χαλάνια ζει σε θερμά νερά και συχνά την συναντούμε στις ακτές της Μεσογείου, μετριάζοντας την Ελλάδα.

Π.Π.

Κινδυνεύουν από;


- **Καταστροφή Συνέπειες:** Οι παράλιες όπου φτάνουν τις φυλές τους συχνά καταστρέφονται λόγω της παραταχτικής ανάπτυξης και της άσχημης.
- **Θαλάσσια Ρύπανση:** Τα πλαστικά απόβλητα είναι ιδιαίτερα επικίνδυνα για τη χαλάνια, καθώς μπορούν να τα καταπνέουν και να πεθάνουν.
- **Παράνομη Ύληση:** Πολλές χαλάνιες παρτίσονται κατά λάθος σε δίχτυα και πλοία.

Σ.Φ.

Υπόθεση: Η Συνεργαστική Σχέση Ανθρώπου και Θαλάσσιου

Το ψάρι μας αποτελεί μια δραστηριότητα που συνδέεται την εκπαίδευση της φύσης με την αναζήτηση. Για τους περισσότερους από εμάς, το ψάρι είναι πολύ περισσότερο από απλά μια δραστηριότητα. Είναι ένας τρόπος να φέρουμε από τα θαλάσσια οικοσυστήματα και να ανακαλύψουμε την ηρεμία που προσφέρει η επαφή με την φύση. Η αναζήτηση για το ταξίδι, η αναζήτηση με φίλους και η αναζήτηση κάθε φορά που καταφέρνουμε να πιούμε ένα μεγάλο φλιώ, κάνουν το ψάρι μια μοναδική εμπειρία.

(Οι Φωτοδελτί της τάξης)

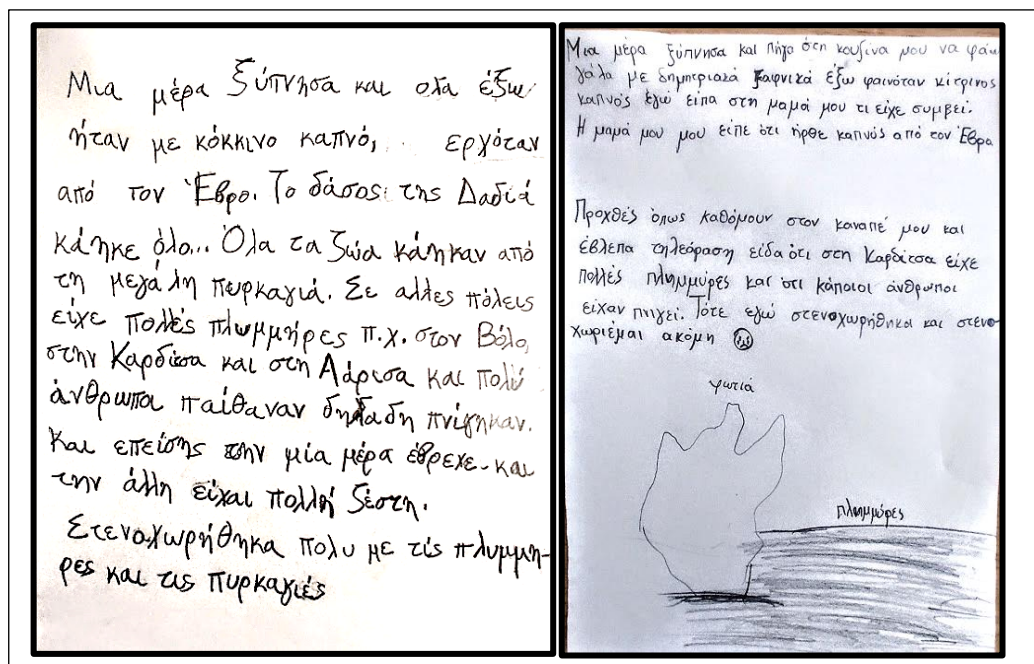


Α.Π.

Εικ. 13: Η εφημερίδα μας

6.2. Η επιλογή του θέματος της κλιματικής αλλαγής

Η επιλογή του θέματος προέκυψε μέσα από τη συζήτηση που είχε η δασκάλα ερευνήτρια με τους μαθητές της, όταν προσπαθώντας να διερευνήσει τα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες τους ζήτησε να γράψουν πώς πέρασαν το καλοκαίρι κι αν υπήρξε κάτι πού τους έκανε εντύπωση. Όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στις πυρκαγιές που είχαν προκληθεί και κυρίως στον καπνό που μερικές μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους είχε φτάσει στην πόλη τους, ενώ η φωτιά έκαιγε δάσος στον Έβρο. Επισήμαναν μάλιστα και τις αστάθειες του καιρού με σχόλια όπως «τη μία μέρα έκανε πολλή ζέστη και την άλλη έβρεχε ασταμάτητα».



Εικόνα 14: Σημειώματα μαθητών/τριών (α)

Η δασκάλα/ερευνήτρια συνειδητοποιώντας ότι αυτό το ζήτημα κινητοποίησε όλους κι όλες, ρώτησε τους μαθητές/τριες αν θα ήθελαν οι ίδιοι/ες να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν το περιβάλλον και να συμβάλλουν στην αποτροπή της κλιματικής αλλαγής. Με τον τρόπο αυτό αποφασίστηκε να οργανωθούν δραστηριότητες για την κλιματική αλλαγή στις ώρες των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Οι κύκλοι της έρευνας

Για λόγους κωδικοποίησης και διατήρησης της ανωνυμίας των παιδιών, στους διαλόγους που θα παρουσιάσουμε από εδώ και πέρα η δασκάλα ερευνήτρια εμφανίζεται με το γράμμα (Δ), η κριτική φίλη με τα γράμματα (Κ.Φ.) και τα παιδιά με ψευδώνυμα τα οποία όμως διατηρούν το φύλο. Επίσης οι δύο μαθητές και η μία μαθήτρια με καταγωγή από άλλη χώρα επιλέξαμε να έχουν ονόματα παρεμφερή των πραγματικών, δηλ. όχι ελληνικά.

7.1. ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Ενδυνάμωση ομάδας»

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενες ενότητες, η προβληματική κατάσταση που αποτελεί την αφορμή αυτής της έρευνας είναι το κλίμα που υπήρχε στην τάξη και την έκανε να μοιάζει περισσότερο με «Αγέλαστη Πολιτεία», παρά με ένα περιβάλλον που επικρατούν η συνεργασία, η χαρά και οι φιλικές σχέσεις.

«Ως γνωστόν ένα σύνολο ανθρώπων για να χαρακτηριστεί “ομάδα” χρειάζεται να βιώνει κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, να αλληλεπιδρά μεταξύ του και να διακατέχεται από την αίσθηση του “ανήκειν”» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010).

Μια σχολική τάξη, ακόμα κι αν τα μέλη της έχουν συνυπάρξει για χρόνια, δεν αποτελεί απαραίτητα “ομάδα”. Με αυτό ως δεδομένο, πρωταρχικό μέλημα ενός εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει στη δημιουργία ακριβώς αυτού του ομαδικού κλίματος που θα επιτρέψει στη συνέχεια το “ξεδίπλωμα” των μελών, με στόχο τη γνήσια επαφή και το αυθεντικό βίωμα (Παντελέρη, 2012).

Μέχρι τη δημιουργία ασφαλούς κλίματος, ο εκπαιδευτικός, εν προκειμένω η δασκάλα ερευνήτρια, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με την επιλογή των δραστηριοτήτων, προκειμένου να μην εκτεθούν οι μαθητές/τριες σε έντονο άγχος και δύσκολα επανορθώσιμες καταστάσεις. Καθώς προχωρούν οι συναντήσεις και αυξάνει η εμπιστοσύνη των μελών (ενδυνάμωση), εισάγονται σταδιακά δραστηριότητες και ασκήσεις που απαιτούν εντονότερη κίνηση και μεγαλύτερη έκθεση (Παντελέρη, 2012).

Μαθησιακοί στόχοι:

1. Να εξοικειωθούν με συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης.
2. Να καλλιεργηθούν η συνεργασία και η ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών.
3. Να εξοικειωθούν με τον ομαδικό τρόπο δουλειάς.
4. Να αναγνωρίσουν τα οφέλη της συνεργασίας και να προβληματιστούν για το πότε χρειάζεται η συνεργασία.
5. Να εντοπίσουν στάσεις και συμπεριφορές που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη συνεργασία και ενισχύουν την καλή λειτουργία της ομάδας.
6. Να ανιχνευθούν και να καλλιεργηθούν συναισθήματα.
7. Να μάθουν να αναγνωρίζουν αυτό που νιώθουν.
8. Να εξοικειωθούν στο να αντιλαμβάνονται πώς νιώθουν οι άλλοι.
9. Να εξοικειωθούν με την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους.
10. Να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων.
11. Να επικοινωνήσουν μέσα από τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών καναλιών.
12. Να εντοπίσουν στοιχεία που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την επικοινωνία.
13. Να αναδειχθούν τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών και να αποτελέσουν μέρος του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων.
14. Να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης απέναντι στην τάξη.
15. Να ενισχυθεί η αίσθηση της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας μέσα στην ομάδα.
16. Να διερευνηθεί η στάση και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.
17. Να ενδυναμωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών, να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και η αυτοπεποίθησή τους.

Διδακτικές επιλογές

Η δομή και το περιεχόμενο των διδακτικών επιλογών του πρώτου κύκλου ακολουθεί την παρακάτω διάταξη:

1ο Εργαστήριο: «Ομαδικότητα και συνεργασία στην τάξη»

- Δραστηριότητα 1η : «Γνωρίζω τους/τις συμμαθητές/τριες μου»
- Δραστηριότητα 2η: «Το παζλ του/της καλού/καλής συμμαθητή/τριας»

2ο εργαστήριο: «Εργαστήριο επικοινωνίας και εμπιστοσύνης»

- Δραστηριότητα 1η: «Βοήθεια»
- Δραστηριότητα 2η: «Πέτρες»

3ο Εργαστήριο: « Τα συναισθήματα»

- Δραστηριότητα 1η: «Ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών»
- Δραστηριότητα 2η: «Η ζήλια» - «Δεμένοι», βιωματικό παιχνίδι

4ο Εργαστήριο: «Γινόμαστε ομάδα»

- Δραστηριότητα 1η: «Κόκκινη κλωστή δεμένη»
- Δραστηριότητα 2η: «Ερωτηματολόγια για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα την τάξη»

Χρονικό διάστημα εργαστηρίων πρώτου κύκλου: Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα τριών μηνών, από τα τέλη του Σεπτεμβρίου (21/09/2023) και διήρκησαν έως τα μέσα του Δεκεμβρίου (15/12/2023).

1^ο Εργαστήριο: «Ομαδικότητα και συνεργασία στην τάξη»

Δραστηριότητα 1η : «Γνωρίζω τους/τις συμμαθητές/τριές μου»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 17 του πρώτου κύκλου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καθισμένοι σε κυκλική διάταξη, ώστε να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους, καλούνται από τη δασκάλα ερευνήτρια να πούνε τα ονόματά τους. Αρχικά χαμηλόφωνα, έπειτα με μέτρια ένταση και στο τέλος δυνατά. Ακολουθεί δεύτερος κύκλος που επαναλαμβάνουν τα ονόματά τους, αλλά αυτή τη φορά με εναλλασσόμενο τρόπο «χαμηλά, μέτρια, δυνατά» ανάλογα με τη σειρά που έχουν στην κυκλική διάταξη. Ο τρίτος κύκλος συνδέει την εκφώνηση του ονόματος με μια λέξη που ελεύθερα τους έρχεται στο μυαλό (π.χ. Μαρία – θάλασσα). Η δασκάλα ερευνήτρια αρχίζει πρώτη ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν και να ξεπεράσουν την αμηχανία. Στη συνέχεια κι αφού έχει επιτευχθεί ένα χαλαρό κλίμα ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι θα γίνει ένα εργαστήριο που αφορά την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Η δ/ε διαβάζει την ιστορία για τον τσακωμό ανάμεσα στα δάχτυλα του χεριού με αφορμή τη σημαντικότητά τους.

Κοιτάζτε το χέρι μου γιατί θέλω να σας πω μια ιστορία. Μια μέρα τα δάχτυλα άρχισαν να τσακώνονται μεταξύ τους για το ποιο ήταν το καλύτερο. Πρώτος μίλησε ο Δείκτης: «Νομίζω ότι είμαι το καλύτερο και το πιο σημαντικό δάκτυλο γιατί όταν κάποιος θέλει να μάθει προς τα πού να πάει εγώ μπορώ να του δείξω τον δρόμο. Χωρίς εμένα όλοι θα ήταν χαμένοι!». «Για μισό λεπτό!», είπε ο Μέσος. «Εγώ είμαι το πιο μακρύ δάκτυλο από όλα. Και, αφού είμαι το μεγαλύτερο, είμαι και το καλύτερο». «Ορίστε;», είπε ο Παράμεσος. «Αυτό που ξέρω εγώ είναι ότι εγώ είμαι το πιο σημαντικό δάκτυλο, αφού φοράω χρυσό, ασήμι και διαμάντια. Μα δεν είμαι πολύ όμορφο;».

«Σσςςς... σειρά μου τώρα», είπε το Δακτυλάκι. «Μπορεί να είμαι το πιο μικρό απ' όλα, αλλά ποιο άλλο δάκτυλο μπορεί να γλείφει τη σοκολάτα από τα τοιχώματα του μπολ, όταν ανακατεύουμε;».

Τίποτα δεν ακουγόταν. Μόνο ο Αντίχειρας δεν είχε πάρει ακόμα τον λόγο. «Είμαι ο Αντίχειρας και, ναι, μπορεί να είμαι μόνος μου στο πλάι της παλάμης, αλλά χωρίς εμένα πώς θα κρατούσατε το μολύβι, πώς θα ξεκουμπώνατε το παλτό σας, πώς θα ξεφλουδίζατε μια μπανάνα και πώς θα βουρτσίζατε τα δόντια σας; Θα σας ήταν πολύ δύσκολο, όπως θα ήταν και για μένα, εάν δεν είχα όλους εσάς να με βοηθάτε. Χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον. Κανένα δάκτυλο δεν είναι καλύτερο από τα υπόλοιπα. Είμαστε όλοι εξίσου σημαντικοί. Ας δώσουμε λοιπόν τα χέρια και ας θυμόμαστε ότι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον για να γινόμαστε καλύτεροι».

(Πηγή: *The Right Start, Διεθνής Αμνηστία στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας LIFT OFF Θέματα: Διαφορετικότητα, ισότητα, συνεργασία*)

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τα παιδιά παρακολουθούν με ενδιαφέρον χωρίς να σχολιάζουν. Στο τέλος η ιστορία καταλήγει με τη φράση «Ας δώσουμε λοιπόν τα χέρια και ας θυμόμαστε ότι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον για να γινόμαστε καλύτεροι». Η δ/ε καλεί τα παιδιά να δώσουν τα χέρια όπως είναι καθισμένα ώστε να σχηματιστεί ένας κύκλος με τα χέρια τους και τα ρωτάει τι κατάλαβαν από την ιστορία που μόλις είχαν ακούσει.

Δ: Τι καταλάβατε από αυτή την ιστορία;

Άρης: Ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι ίσα, απλά μας το εξήγησε με τα δάχτυλα, που ο ένας έλεγε είμαι καλύτερος από τους άλλους.

Ελπίδα: ..όπως και τα δάχτυλα, έτσι κι εμείς είμαστε σημαντικοί για διαφορετικούς λόγους ο καθένας.

Δ: Ο ένας δηλαδή συμπληρώνει τον άλλο σε μία ομάδα.

Τάσος: Πρέπει να συνεργαζόμαστε.

Κώστας: Συμφωνώ με την Ελπίδα.

Δ: Θέλει να συμπληρώσει κάποιος κάτι άλλο;

Λίζα: Ναι, ότι πρέπει να είμαστε όλοι αγαπημένοι, να μην πιστεύουμε ότι εμείς είμαστε οι καλύτεροι, αλλά αν κάποιος είναι διαφορετικός να τον δεχόμαστε.

Δ: Άρα, μπορεί να είμαστε διαφορετικοί, αλλά είμαστε ίσοι.

Η δ/ε στο σημείο αυτό δίνει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές/τριες στο οποίο ζητάει να καταγράψουν το αγαπημένο τους χρώμα, φαγητό, άθλημα, επιτραπέζιο παιχνίδι, μια ξένη γλώσσα που θα ήθελαν να μάθουν, μια χώρα που θα ήθελαν να επισκεφτούν και ένα διάσημο πρόσωπο που θα ήθελαν να γνωρίσουν. Τα παιδιά ζητούν διευκρινίσεις σε ό,τι δεν καταλαβαίνουν, ειδικά στο θέμα της χώρας. Ο χρόνος που τους δόθηκε είναι δέκα λεπτά. Κάποια παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα ζητούν βοήθεια. Δυσκολία έχουν και στο να βρουν διάσημο πρόσωπο.

Λίζα: Αυτό το διάσημο πρόσωπο που θα γράψω δεν το ξέρει κανένας.

Έφη: Δεν ξέρω ποιο επιτραπέζιο να γράψω...

Άρης: Γράψε το φιδάκι.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται καθώς τα παιδιά διαβάζουν πλέον τις προτιμήσεις τους στην ολομέλεια και οι υπόλοιποι σημειώνουν αν υπάρχουν κοινά σημεία με κάποιους άλλους. Ανακαλύπτουν ότι ταιριάζουν οι προτιμήσεις τους με κάποιους συμμαθητές/τριες τους και προκαλείται ένα ευχάριστο κλίμα καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν γνώριζαν αρκετές από τις ομοιότητες και τα κοινά τους ενδιαφέροντα. Κάποια παιδιά δείχνουν ενόχληση καθώς οι επιλογές τους δεν ταιριάζουν με τις επιλογές των υπόλοιπων παιδιών κι αυτό τα κάνει να νιώθουν άβολα. Η δ/ε τους εξηγεί ότι αυτό δεν πρέπει να τους απασχολεί. Πολλά παιδιά δηλώνουν ότι τους αρέσει το ψάρεμα, αλλά όταν δηλώνει το ίδιο και ο Στάθης, μια μαθήτριά σχολιάζει υποτιμητικά λέγοντάς του «Εσύ δεν πιάνεις ψάρια». Η δ/ε είπε πως αυτό δεν έχει σημασία για να το δηλώσει κάποιος ως αγαπημένο χόμπι. Πολλά παιδιά δηλώνουν αγαπημένο επιτραπέζιο τη Μονόπολη και τότε ο Στάθης άλλαξε αυτό που είχε γράψει για να ανήκει κι αυτός στην ομάδα με τους περισσότερους. Η δ/ε είπε πως καλό είναι να κρατήσουν την αρχική τους προτίμηση. Η δραστηριότητα αυτή φανερά κινητοποιεί τα παιδιά και τα κάνει να προσέχουν και να δίνουν σημασία στο τι έλεγαν τα υπόλοιπα παιδιά. Στο τέλος, ελέγχουν με ποιους συμμαθητές/τριές τους είχαν τα πιο πολλά κοινά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις.

Δ: Τι καταλάβατε μετά από αυτή τη δραστηριότητα που κάναμε;

Όλα τα παιδιά: Ότι όλοι έχουμε κάποια κοινά μεταξύ μας.

Έφη: Μάθαμε κάποια πράγματα για τους συμμαθητές μας που δεν τα γνωρίζαμε.

Η δ/ε ανακοινώνει στα παιδιά ότι θα κάνουν στη συνέχεια μια ομαδική δραστηριότητα αυτή τη φορά.

Δραστηριότητα 2η: «Το παζλ του/της καλού/καλής συμμαθητή/τριας»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 9, 10, 13, 14, 17 του πρώτου κύκλου.

Στον κύκλο με τα παιδιά η δασκάλα ερευνήτρια τους ζητάει να διατυπώσουν τις σκέψεις τους στην ερώτηση «Τι είναι η φιλία;». Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας έννοιες, πρόσωπα, γεγονότα που σχετίζονται με τη φιλία.

Οι μαθητές/τριες συζητούν στην ολομέλεια τις ιδέες τους και στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια συμπληρώνει λέγοντας:

**Τι είναι η φιλία;
Καταιγισμός ιδεών**

*αγάπη
να έχουμε παρέα
να μη νιώθω μόνη μου
εμπιστοσύνη
να παίζουμε
να βοηθάμε ο ένας τον άλλο
να μην κοροϊδεύουμε*

Δ: Με άλλους ανθρώπους έχουμε κοινά ενδιαφέροντα και αυτό μας φέρνει πιο κοντά και με άλλους δεν ταιριάζουμε και τόσο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει και στην τάξη μας. Μπορεί να μην είμαστε όλοι μεταξύ μας καλοί φίλοι ή κολλητοί, αλλά μπορούμε να είμαστε όλοι καλοί συμμαθητές και συμμαθήτριες ο ένας για τον άλλο. Τώρα θα δουλέψουμε σε δύο ομάδες, γι' αυτό θα χωριστούμε.

Την ιδέα γι' αυτή τη δραστηριότητα την αντλήσαμε από το βιβλίο «Βάγια: Ένα Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού/Bullying για το Δημοτικό Σχολείο» της Μαργαρίτα Γερούκη.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται και πλέον κάθονται στα θρανία που είναι διαμορφωμένα σε δύο ομάδες. Τους δίνεται το φύλλο εργασίας στο οποίο συμπληρώνουν το παζλ του καλού συμμαθητή/συμμαθήτριας.

Κάθε ομάδα έχει δέκα λεπτά στη διάθεσή της για να συζητήσει

- τι είναι...
- τι κάνει...
- τι λέει...
- τι δεν είναι...

...ο καλός/ή συμμαθητής/τρια και να συμπληρώσει το παζλ. Καθώς εργάζονται οι ομάδες, η δασκάλα ερευνήτρια ενθαρρύνει τα παιδιά να συζητήσουν τις κατηγορίες και να εργαστούν ομαδικά.

Δ: Θα το συζητάτε όλοι μαζί, αλλά ένας θα γράψει πάνω στο χαρτί.

Οι μαθητές/τριες συζητούν έντονα και ο Νίκος ακούγεται να λέει στην ομάδα του ότι «ο καλός συμμαθητής δεν πρέπει να βρίζει τους άλλους» και ο Κώστας έκπληκτος τον

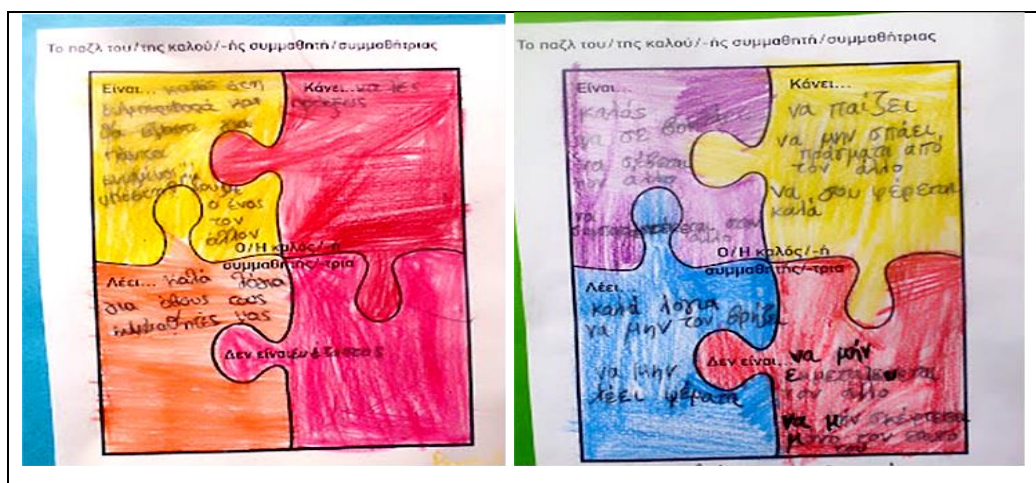
ρωτάει «ποιος το κάνει αυτό;». Κάποια παιδιά συζητάνε ότι ο καλός συμμαθητής «δεν προκαλεί τσακωμούς και δεν λέει ψέματα».

Δ: Αν έχετε ολοκληρώσει θα ήθελα κάθε ομάδα να παρουσιάσει το δικό της παζλ. Ας αρχίσουμε από την ομάδα του Γ...

Έφη: Εμείς κυρία γράψαμε ότι καλός συμμαθητής/τρια είναι αυτός που είναι καλός στη συμπεριφορά, υποστηρίζει τους άλλους, κάνει καλές πράξεις, λέει καλά λόγια για τους συμμαθητές του και δεν είναι ευέξαπτος. (1^η ομάδα)

Κώστας: Εμείς λέμε ότι είναι αυτός που φέρεται καλά σε όλους, δηλαδή είναι καλός, βοηθάει τους άλλους και τους συμπαραστέκεται. Λέμε πως είναι αυτός που παίζει με όλους δεν σπάει τα πράγματα των άλλων και δεν κάνει αδικίες. Ο καλός συμμαθητής λέει καλά λόγια, δε λέει ψέματα, δεν εκμεταλλεύεται τους άλλους και δε σκέφτεται μόνο τον εαυτό του. (2^η ομάδα)

Δ: Πολύ καλές σκέψεις κάνατε. Τα παζλ που φτιάξατε θα τα βάλουμε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης για μας να θυμίζει καθημερινά τον στόχο μας να γίνουμε καλοί/ές συμμαθητές /τριες.



Εικ. 15: «Το παζλ του καλού/ής συμμαθητή/τριας» - Ομαδικές εργασίες των μαθητών

Το εργαστήριο τελειώνει με μια άσκηση χαλάρωσης. Η δασκάλα ερευνήτρια έχει βάλει ήρεμη μουσική υπόκρουση και καλεί τους μαθητές/τριες να σηκωθούν όρθιοι/ες σε κύκλο και να εκφράσουν με μια λέξη το συναίσθημα που νιώθουν.

Τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν θετικά συναισθήματα όπως «χαρούμενος, όμορφα» ενώ ο Άρης, αναφέρει ως συναίσθημα τη λέξη «κανονικά» και ο Φώτης δεν θέλει να εκφράσει κάτι.

2^ο Εργαστήριο: «Εργαστήριο επικοινωνίας και εμπιστοσύνης»

Οι δύο δραστηριότητες που ακολουθούν αποτελούν εκπαιδευτικό υλικό από εδώ: «ΑΝΤΙΓΟΝΗ-Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία».

Δραστηριότητα 1^η: «Βοήθεια»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 17 του πρώτου κύκλου.

Ειδικότερα, στόχος αυτού του εργαστηρίου είναι η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών, η προώθηση της ομαδικότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους, αλλά και η προσωπική τους ενδυνάμωση μέσα από την ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και του αισθήματος της αυτοπεποίθησης.

Το εργαστήριο ξεκινάει με μια άσκηση /παιχνίδι γνωριμίας και ενεργοποίησης των μαθητών/τριών, που δίνει στην ομάδα κοινό στόχο ο οποίος για να επιτευχθεί προϋποθέτει όλοι κι όλες να ακούσουν προσεκτικά τις οδηγίες της δασκάλας ερευνήτριας και να συνεργαστούν. Οι μαθητές/τριες είναι όρθιοι/ιες σε κύκλο και με ελεύθερη κίνηση στο χώρο αλλάζουν γρήγορα θέσεις ή δημιουργούν μικρές ομάδες σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει κάθε φορά η δασκάλα ερευνήτρια. Αρχικά η δασκάλα ερευνήτρια έθεσε ως κριτήρια ομοιότητες που αφορούν το χρώμα ή το είδος των ρούχων, το ύψος, το φύλο, το χρώμα και το μήκος των μαλλιών ή των ματιών. Σταδιακά τέθηκαν και κριτήρια που αφορούν προτιμήσεις των μαθητών/τριών σε φαγητά, αθλήματα, ικανότητες, επιθυμίες.

Δ: Να φτιάξουν ομάδα όσοι έχουν το ίδιο χρώμα μαλλιών.

Δ: Να βρείτε όσους φοράνε το ίδιο χρώμα μπλούζας.

Δ: Σε ποιους/ποιες αρέσουν τα μακαρόνια;

Δ: Σε ποιους/ποιες αρέσει το ψάρεμα;

Δ: Σε ποιους/ποιες αγαπημένο ζώο είναι ο σκύλος;

Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης η οποία κρατάει 15΄ η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τους μαθητές/τριες να καθίσουν στις καρέκλες με κυκλική διάταξη και τους ζητάει να αφήσουν αρκετό χώρο στο κέντρο του κύκλου, ώστε να μπορούν να σηκώνονται οι «παίχτες/τριες» της επόμενης δραστηριότητας. Η δασκάλα ερευνήτρια είχε φροντίσει να υπάρχει χαμηλή μουσική υπόκρουση σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου και αρχίζει να εξηγεί στα παιδιά τη δραστηριότητα η οποία είχε τον τίτλο «**Βοήθεια**».



Εικ. 16: *Κοκλική διάταξη*

Η δασκάλα ερευνήτρια περιγράφει μια ιστορία που περιλαμβάνει μια προβληματική κατάσταση στην οποία κάποιος/α χρειάζεται βοήθεια από κάποιον εθελοντή. Κάποιος/α θα μπει στον κύκλο και θα αναπαραστήσει (με κινήσεις του σώματος ή με περιορισμένο λόγο) την προβληματική κατάσταση, στη συνέχεια ο επόμενος που θα μπει στον κύκλο θα είναι ο εθελοντής ο οποίος θα προσπαθήσει να τον βοηθήσει.

Δ: Ο Μάνος πηγαίνει στο σχολείο και δεν έχει κάνει τις εργασίες του, η δασκάλα του το ανακαλύπτει και τον μαλώνει. Θέλω να σκεφτείτε την κατάσταση και όποιος από σας θέλει να μπει στο κέντρο του κύκλου και να αναπαραστήσει τον Μάνο, δηλαδή πώς αισθάνεται, χωρίς πολλά λόγια, περισσότερο με κινήσεις.

Άρης: Δηλαδή σαν παντομίμα;

Φώτης: Κυρία κάντε εσείς ένα παράδειγμα...

Άρης: Κυρία θέλω εγώ να το κάνω, αλλά να το σκεφτώ λίγο!

Δ: Ωραία, θέλουμε να μπεις στη θέση του Μάνου.

Άρης: Κυρία, δεν μπορώ να το κάνω.

Κώστας: Κυρία, θα το κάνω εγώ!!

Δ: Ωραία, μπες στο κέντρο και δείξε τα συναισθήματα που θα ένιωθες αν ήσουν στη θέση του Μάνου.

Κώστας: Να κάνω και τη δασκάλα;

Δ: Όχι, μόνο τον Μάνο.

Ο Κώστας δείχνει με κινήσεις και την έκφραση του προσώπου του πόσο στενοχωρημένος είναι και ότι νιώθει ντροπή. Στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια, ζητάει από κάποιον εθελοντή να μπει στον κύκλο και να βοηθήσει τον «Μάνο». Υπήρξε μεγάλη προσφορά εθελοντών, τελικά αυτός που σηκώνεται είναι ο Τάσος ο οποίος παρηγορεί τον «Μάνο».

Τάσος: Καλά δεν πειράζει, θα τα κάνεις και θα τα φέρεις αύριο.

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην πρώτη αναπαράσταση και δημιουργείται στην ομάδα μια γενικευμένη αναστάτωση, αρχικά κανένας δεν θέλει να πάρει τη θέση του μαθητή που βρίσκεται σε δύσκολη θέση, αντίθετα αρκετοί θέλουν να τον βοηθήσουν.

Η δασκάλα ερευνήτρια περιγράφει μια νέα προβληματική κατάσταση όπου ένα παιδί χάνει στη σχολική εκδρομή το πορτοφόλι του, το οποίο πήρε μαζί του κρυφά από τους γονείς του. Όταν τους αποκαλύπτει την απώλεια οι γονείς τον μαλώνουν και ξεσπάει έντονος καβγάς στο σπίτι. Στο άκουσμα αυτής της προβληματικής κατάστασης τα παιδιά μιλούν και πάλι μεταξύ τους. Ο Αντρέ παίρνει τη θέση του παιδιού κι αρχίζει να κάνει πως κλαίει. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά αρχίζουν να γελάνε κι ο Αντρέ είπε πως σε αντίστοιχες περιπτώσεις αυτό κάνει.

Αντρέ: Αυτό κάνω, κλαίω...

Τα παιδιά συνεχίζουν να γελάνε και ο Άρης ζητάει να μπει αυτός στη θέση του παιδιού που βιώνει την προβληματική κατάσταση ενώ αρχίζει να παριστάνει ότι κλαίει δυνατά. Η δασκάλα ερευνήτρια ενημερώνει τα παιδιά ότι το εργαστήριο θα τελειώσει αν η συμπεριφορά τους δεν βελτιωθεί και τα ρωτάει αν ντρέπονται να παίξουν ρόλους ή τι άλλο αισθάνονται και φέρονται με αυτό τον τρόπο.

Μετά από αυτή την παρέμβαση οι μαθητές/τριες ζήτησαν να συνεχιστεί η δραστηριότητα και η δασκάλα ερευνήτρια έθεσε εκ νέου την ίδια προβληματική κατάσταση. Το ρόλο αναλαμβάνει η Ελπίδα που μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και δείχνει με κινήσεις πώς αισθάνεται σε αυτή την κατάσταση. Εθελοντής να της προσφέρει βοήθεια αναλαμβάνει ο Άρης .

Άρης: Δεν πειράζει, θα μαζέψεις κι άλλα χρήματα... όμως γιατί το πήρες μαζί σου το πορτοφόλι χωρίς να το ξέρουν οι γονείς σου;

Δ: Με όσα της λες νομίζεις ότι τη βοηθάς; Τι λέτε οι υπόλοιποι;

Τάσος: Αυτή είναι βοήθεια, κυρία!

Άρης: Ναι, γιατί το πήρες; Το λέω για να μην το ξαναπάρει.

Η δασκάλα ερευνήτρια περιγράφει μια νέα προβληματική κατάσταση κατά την οποία ο πρωταγωνιστής νιώθει έναν πολύ μεγάλο πονοκέφαλο και δεν αισθάνεται καλά. Ο Τάσος πρότεινε να υποδυθεί το ρόλο ο Ορφέας.

Τάσος: Ο Ορφέας να αναλάβει το ρόλο, γιατί το νιώθει από το πρωί.

Ορφέας: Δεν θέλω!!

Τελικά την προβληματική κατάσταση αναπαριστά ο Νίκος και το ρόλο του εθελοντή ανέλαβε η Έφη.

Έφη: Πάρε ντεπόν!!! (γέλια από όλα τα παιδιά)

Δ: Δε θα τον ρωτήσεις τίποτε άλλο;

Έφη: Όχι...

Η δασκάλα ερευνήτρια περιγράφει μια νέα προβληματική κατάσταση στην οποία ο πρωταγωνιστής βιώνει τον τραυματισμό του σκύλου του, τον οποίο χτύπησε

αυτοκίνητο και τώρα κινδυνεύει να πεθάνει. Τον ρόλο προσφέρεται να παίξει ο Ερμής, ο οποίος έχει σκύλο και στην πραγματικότητα και εθελοντής αναλαμβάνει ο Νίκος.

Νίκος: *Μην ανησυχείς, θα γίνει καλά!*

Η δασκάλα ερευνήτρια περιγράφει μια άλλη προβληματική κατάσταση κατά την οποία ο πρωταγωνιστής εμπιστεύεται το μυστικό του στον καλύτερό του φίλο, αλλά αυτός το είπε σε όλους και τώρα όλοι το γνωρίζουν. Τη θέση του πρωταγωνιστή παίρνει η Έφη που σηκώνεται και παριστάνει ότι κλαίει, ενώ επισημαίνει ότι έχει σημασία το είδος του μυστικού. Τον εθελοντή παριστάνει ο Νίκος.

Νίκος: *Δεν έπρεπε να πεις το μυστικό σου!*

Δ: *Ο εθελοντής υποτίθεται παρηγορεί αυτόν που ζει την προβληματική κατάσταση, νομίζω δεν είμαστε ιδιαίτερα παρηγορητικοί!*

Η δασκάλα ερευνήτρια αφηγείται την προβληματική κατάσταση όπου ένα παιδί γυρίζει στο σπίτι από το σχολείο και βρίσκει τον πατέρα του πολύ στενοχωρημένο, γιατί μόλις έχει απολυθεί από τη δουλειά του. Ο Άρης ζητάει και πάλι να υποδυθεί τον ρόλο και δεν περιορίζεται μόνο στη σωματική έκφραση, αλλά χρησιμοποιεί και τη λεκτική έκφραση «Πωω, τι πάθαμε».

Τάσος: *Κυρία, να τον παρηγορήσω;*

Δ: *Νομίζω, ο Κώστας σήκωσε πρώτος το χέρι.*

Κώστας: *Δεν πειράζει, ο πατέρας σου θα βρει μια νέα δουλειά και θα παίρνει περισσότερα λεφτά.*

Η δασκάλα ερευνήτρια στη συνέχεια περιγράφει μια προβληματική κατάσταση που αφορά ένα παιδί το οποίο ζει σε μια χώρα που βρίσκεται σε πόλεμο και ξαφνικά μια βόμβα πέφτει στο διπλανό σπίτι και ένα συγγενικό σου πρόσωπο (η γιαγιά σου) σκοτώνεται. Το ρόλο αναλαμβάνει η Ελπίδα.

Ελπίδα: *Ωχ, όχι η γιαγιά μου!!!*

Δ: *Ποιος θα την παρηγορήσει;*

Φώτης: *Κυρία, σε αυτό δεν μπορείς να παρηγορήσεις...*

Έφη: *Εγώ θα της έλεγα, δεν πειράζει.*

Άρης: *Δεν πειράζει... δηλ. πειράζει, αλλά δεν μπορείς να κάνεις κάτι.*

Ερμής: *Δεν πειράζει, ας έχει φύγει από τη ζωή θα σε φροντίζει ακόμα, θα σε προσέχει.*

Ένας μαθητής δημιουργεί φασαρία και χωρίς να έχει πάρει τον λόγο σχολιάζει όσα λένε αυτοί που έχουν το ρόλο του εθελοντή. Τα υπόλοιπα παιδιά διαμαρτύρονται.

Άρης: *Σταμάτα, δεν είναι αστείο...*

Δ: *Ποιος άλλος θα ήθελε να βοηθήσει;*

Αντρέ: *Μη φοβάσαι, η γιαγιά σου θα είναι πάντα στην καρδιά σου.*

Φώτης: *Κυρία, εσείς τι θα λέγατε;*

Δ: Εγώ θα έλεγα πώς λυπάμαι, ότι ο πόλεμος είναι κάτι φριχτό κι ότι είναι άδικο που σκοτώθηκε η γιαγιά του, αλλά θα είμαι δίπλα του αν με χρειαστεί. Αυτά θα του έλεγα εγώ.

Από αυτή τη δραστηριότητα φαίνεται η δυσκολία των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και ιδίως να μουν στη θέση του άλλου, ενώ αντίστοιχη δυσκολία έχουν και στην προσπάθεια να βοηθήσουν κάποιον να ξεπεράσει μια δύσκολη στιγμή ή να του συμπαρασταθούν. Χρειάζεται να ενδυναμωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις τους και να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Κάποια παιδιά δείχνουν ότι δεν έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση και γι' αυτό δείχνουν απρόθυμα να μουν στη θέση του εθελοντή. Σιγά σιγά όμως μέσα από τη δραστηριότητα άρχισαν να ξεπερνούν τον αρχικό δισταγμό τους και μπόρεσαν να συνεργαστούν και να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων, χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία μόνο.

Δραστηριότητα 2η: «Πέτρες»

Η δραστηριότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν οι μαθητές/τριες διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας, τόσο, εκείνες που την επιτρέπουν εύκολα όσο και αυτές που της βάζουν εμπόδια. Ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17 του πρώτου κύκλου.

Η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο ήρεμα και ελεύθερα, αφήνοντας τη μουσική υπόκρουση να τους ταξιδέψει.

Δ: Κινηθείτε ελεύθερα και ήρεμα στον χώρο, αφήστε τη μουσική να σας ταξιδέψει. Μόλις πω «Στοπ» θα σταματήσετε να κινείστε και θα γίνετε ζευγάρι με αυτόν/ή που είναι πιο κοντά σας.

Με το άκουσμα του «Στοπ» τα παιδιά προσπαθούν να φτιάξουν τα ζευγάρια, κάτι που προξενεί μια αναταραχή και κάποιοι χρειάζονται τη βοήθεια της δασκάλας για να τα καταφέρουν. Ένας μαθητής μένει χωρίς ζευγάρι καθώς ο αριθμός των παιδιών ήταν περιττός, οπότε η δασκάλα ερευνήτρια του είπε πως θα είναι μαζί ζευγάρι. Στη συνέχεια όσους αγγίζει η δασκάλα ερευνήτρια μετατρέπονται σε «πέτρες». Σε κάθε ζευγάρι ο ένας /η μία είναι η «πέτρα» και μένει ακίνητη, χωρίς να μπορεί να κάτι οτιδήποτε, παρά μόνο να ακούει και να κοιτάζει στα μάτια το άλλο παιδί, που θα πρέπει να διηγηθεί στην πέτρα μια **φανταστική ιστορία**.

Τα παιδιά αρχίζουν να διηγούνται στις πέτρες διάφορες ιστορίες και σε λίγο η δασκάλα χτυπάει τα χέρια και λέει να αντιστραφούν οι ρόλοι στα ζευγάρια. Οι πρώην «πέτρες» γίνονται αυτοί/ές που λένε μια φανταστική ιστορία. Κάποια παιδιά αρχίζουν να γελάνε, γιατί ακούγονται αστείες ιστορίες. Στη συνέχεια τα ζευγάρια διαλύονται, τα παιδιά κινούνται στο χώρο και με το «Στοπ» φτιάχνουν νέα ζευγάρια διαφορετικά από την πρώτη φορά. Κάποιοι έτυχε να βρεθούν με το ίδιο ζευγάρι και η δασκάλα ερευνήτρια τους ζητάει να αλλάξουν. Έπειτα με ένα άγγιγμα το ένα μέλος κάθε ζευγαριού μετατρέπεται σε «πέτρα», η οποία μένει ακίνητη, αλλά αυτή τη φορά θα κοιτάζει χαμηλά και όχι στα μάτια το παιδί που θα εξιστορεί μια **πραγματική ιστορία**. Οι ρόλοι

και πάλι αντιστρέφονται ώστε να περάσουν και τα δυο μέλη κάθε ζευγαριού από τις δύο θέσεις.

Η άσκηση συνεχίζεται και τρίτη φορά και σχηματίζονται ζευγάρια.

*Δ: Τώρα κανένας από τους δύο στο κάθε ζευγάρι δεν θα είναι πέτρα, αλλά αυτός που θα αγγίξω στην πλάτη θα ακούσει τον άλλο θα τον κοιτάει στα μάτια και αν το νιώσει μπορεί να του κάνει νοήματα, να του πει δυο παρηγορητικά λόγια. Η ιστορία που θα αφηγηθείτε θα είναι κάτι **προσωπικό**, μπορεί και στενάχωρο.*

Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους και πάλι και όταν ολοκληρώνεται η άσκηση τα παιδιά κάθονται στις καρέκλες σε κύκλο. Η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να συζητήσουν τα συναισθήματά τους .



Εικ. 17: *Παιχνίδι ρόλων*



Εικ. 18: *Παιχνίδι ρόλων*

Δ: Θέλω να συζητήσουμε πώς νιώσατε όταν ήσασταν «πέτρα» και πώς όταν ήσασταν αυτός που έλεγε την ιστορία; Πώς ήταν η εμπειρία να είσαι «πέτρα» και να μην μπορείς να αντιδράσεις σε αυτά που ακούς;

Ελπίδα: Δε μου άρεσε, γιατί ήθελα να δείξω συμπαράσταση στον απέναντί μου.

Αντρέ: Χάλια!!

Ερμής: *Ντρεπόμουν κι ήταν λιγάκι αστείο.*

Άρης, Τάσος: *Κι εγώ το ίδιο ...ντρεπόμουν.*

Κώστας: *Όταν ήμουν πέτρα μπορούσα να καταλάβω πολλά πράγματα, αλλά ήταν και λίγο αστείο, γιατί γενικά δεν μπορώ και πολύ εύκολα να κοιτάω κάποιον στα μάτια.*

Ανιάν: *Εγώ μέσα μου γέλαγα.*

Νίκος: *Δεν ένιωσα κάπως να γελάσω.*

Φώτης: *Δεν μπορούσα να υπερασπιστώ ή να πω κάτι σε αυτόν πουμίλαγε.*

Έφη: *Αρχικά δε με δυσαρέστησε, γιατί όταν μιλάει κάποιος προσπαθώ να μην τον διακόπτω, αλλά στο τέλος θα ήθελα να μπορούσα να τον βοηθήσω να του πω κάτι.*

Λίζα: *Δε μου άρεσε αυτή η θέση.*

Δ: *Την τελευταία φορά που μπορούσατε να μιλήσετε και να κάνετε κάτι αν το θέλατε πώς νιώσατε;*

Κώστας: *Μου άρεσε!!*

Αντρέ: *Μου άρεσε, ήταν το καλύτερο πράγμα.*

Φώτης: *Ακριβώς το αντίθετο από αυτό που είπα για την «πέτρα».*

Ερμής: *Το ίδιο με τον Φώτη.*

Άρης: *Ωραία ήταν.*

Δ: *Πότε μοιράζομαι, λοιπόν πιο εύκολα τα συναισθήματά μου; Τι με διευκολύνει; Τι με δυσκολεύει;*

Έφη: *Στην τελευταία φορά που μπορούσα να βοηθήσω τον άλλο, να του συμπαρασταθώ, αυτό με διευκόλυνε ενώ όταν δεν μπορούσα να κινηθώ με εμπόδιζε αυτό.*

Δ: *Τι νιώσατε όταν λέγατε κάτι, διηγηθήκατε τις ιστορίες σας κι ο άλλος δεν σας κοίταζε καν στα μάτια;*

Κώστας: *Ένιωσα λίγο άβολα, ξέρω ότι δε μου δίνει σημασία, ότι μιλάω σ' ένα τίποτα.*

Άρης: *Κυρία, σαν να μιλάς στον τοίχο!!*

Ελπίδα: *Δε μου άρεσε, γιατί όταν μιλάω σε κάποιον θέλω να τον κοιτάω στα μάτια για να τον κατανοήσω.*

Νίκος: *Ήταν λες και μιλάγες μόνος σου.*

Έφη: *Ένιωσα απόρριψη κι εκνευρισμό, γιατί δε μου αρέσει να μιλάς σε κάποιον κι αυτός να μη σε προσέχει.*

Φώτης: *Το βρήκα αγένεια, γιατί δεν είναι ωραίο να σου μιλάει ο άλλος κι εσύ να μην τον κοιτάς.*

Στο τέλος του εργαστηρίου η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να δηλώσουν πώς νιώθουν για την ομάδα τους.

Δ: Θέλω να μου πείτε τι σας αρέσει ή τι δεν σας αρέσει στην ομάδα μας. Μπορείτε και να συμπληρώσετε ο ένας τον άλλον.

Αντρέ: Μου αρέσει που είμαι στην ίδια ομάδα με τους φίλους μου.

Έφη: Μου αρέσει γιατί κάνουμε ωραίες δραστηριότητες όλοι μαζί.

Άρης: Συνεργαζόμαστε όλοι μαζί και δεν αφήνουμε κανέναν απ' έξω.

Τάσος: Μου αρέσει να είμαι με τους φίλους μου.

Η δασκάλα ερευνήτρια εμβαθύνοντας αναστοχαστικά ρωτάει τους μαθητές/τριες σχετικά με το πώς ένιωσαν στο εργαστήριο, τι τους έκανε εντύπωση και αν κάποια θέση στην οποία βρέθηκαν τους προκάλεσε κάποια ιδιαίτερα συναισθήματα.

Έφη: Μου άρεσε η τελευταία δραστηριότητα, γιατί μπορούσαμε να δηλώσουμε τα συναισθήματά μας, να δείξουμε συμπόνοια.

Κώστας: Μου άρεσε όλο το εργαστήριο, μάθαμε πολλά νέα πράγματα για τους συμμαθητές μας.

Δ: και για τον εαυτό μας ίσως...θα ήθελα να μου πείτε κι αν υπάρχει κάτι που δεν σας άρεσε.

Τάσος: Δεν μου άρεσε όταν ήμασταν «πέτρες».

Έφη: Δε μου άρεσε όταν ήμασταν «πέτρες», που μας μιλούσαν κι εμείς κοιτάζαμε κάτω.

Δ: Ένιωσα ότι στην 1^η δραστηριότητα με τις προβληματικές καταστάσεις δυσκολευτήκατε, έχω δίκιο;

Παιδιά: Ναι, κυρία.

Δ: Στη δεύτερη νομίζω ήσασταν πιο άνετα.

Έφη: Η 1^η δραστηριότητα αν και μας δυσκόλεψε μας προετοίμασε για τη 2^η, στην οποία νιώθαμε όντως πιο άνετα.

Τέλος, τα παιδιά εκφράζουν με μια λέξη το συναίσθημα που τους άφησε το εργαστήριο με λέξεις όπως «ηρεμία, ωραία, μια χαρά, καλά, φανταστικά ...». Η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να σηκωθούν και να κάνουν έναν κύκλο αγκαλιασμένα.



Εικ. 19: Αγκαλιά

3^ο Εργαστήριο: «Τα συναισθήματα»

Όπως έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η δασκάλα ερευνήτρια χρησιμοποιεί τις τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ στην τάξη. Οι μέθοδοι αυτές τροφοδοτούν τα εργαστήρια, αξιοποιώντας τις προτάσεις των ίδιων των μαθητών και τις ευκαιρίες που προσφέρονται από τα ζητήματα που προκύπτουν, είτε από την ενότητα που έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε Δευτέρα και Τετάρτη το πρώτο τέταρτο το «Τι νέα;» είτε από το «Συμβούλιο της τάξης» που πραγματοποιείται μία φορά την εβδομάδα ή μια φορά στις 15 μέρες, ανάλογα με την κρισιμότητα των θεμάτων και το χρόνο που υπάρχει.

Το 3^ο εργαστήριο σχεδιάστηκε με αφορμή κάποια περιστατικά που σημειώθηκαν στην τάξη.

- Ένας μαθητής που απουσιάζει αρκετά συχνά και δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του, επέστρεψε στην τάξη ύστερα από δύο μέρες που έλειπε και έχει μια έντονα προκλητική συμπεριφορά προς τους/τις συμμαθητές/τριες του. Κάποιοι μαθητές ενοχλούνται, ενώ κάποιοι άλλοι μιμούνται τη συμπεριφορά του.
- Στο «κουτί παραπόνων», που η δασκάλα έχει τοποθετήσει από την αρχή της χρονιάς στην έδρα της, πολλά παιδιά έχουν αφήσει σημειώματα για την εξαφάνιση προσωπικών τους αντικειμένων και όλα αφορούν συγκεκριμένο μαθητή.

Είναι φανερό πως οι κανόνες της τάξης, που είχαν αποφασίσει όλοι μαζί στο πρώτο συμβούλιο τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν γίνονται σεβαστοί. Το ίδιο φανερό γινόταν και η διάθεση στοχοποίησης συγκεκριμένης μαθήτριας, η οποία είχε

συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (παιδί μεταναστών), από μια μερίδα μαθητών/τριών.

- Από τα σημειώματα των μαθητών στο κουτί παραπόνων

Κώστας: Ο Ερμής και ο Φώτης κοροϊδεύουν τη Λίζα συνέχεια για την προφορά της επειδή δεν ξέρει να μιλάει καλά ελληνικά.

Φώτης: Κυρία Μαρία, η Λίζα κάποιες φορές μου παίρνει τα πράγματα και με ενοχλεί. Επίσης με απειλεί πως θα το πει στην Κυρία, επειδή παίζουμε.

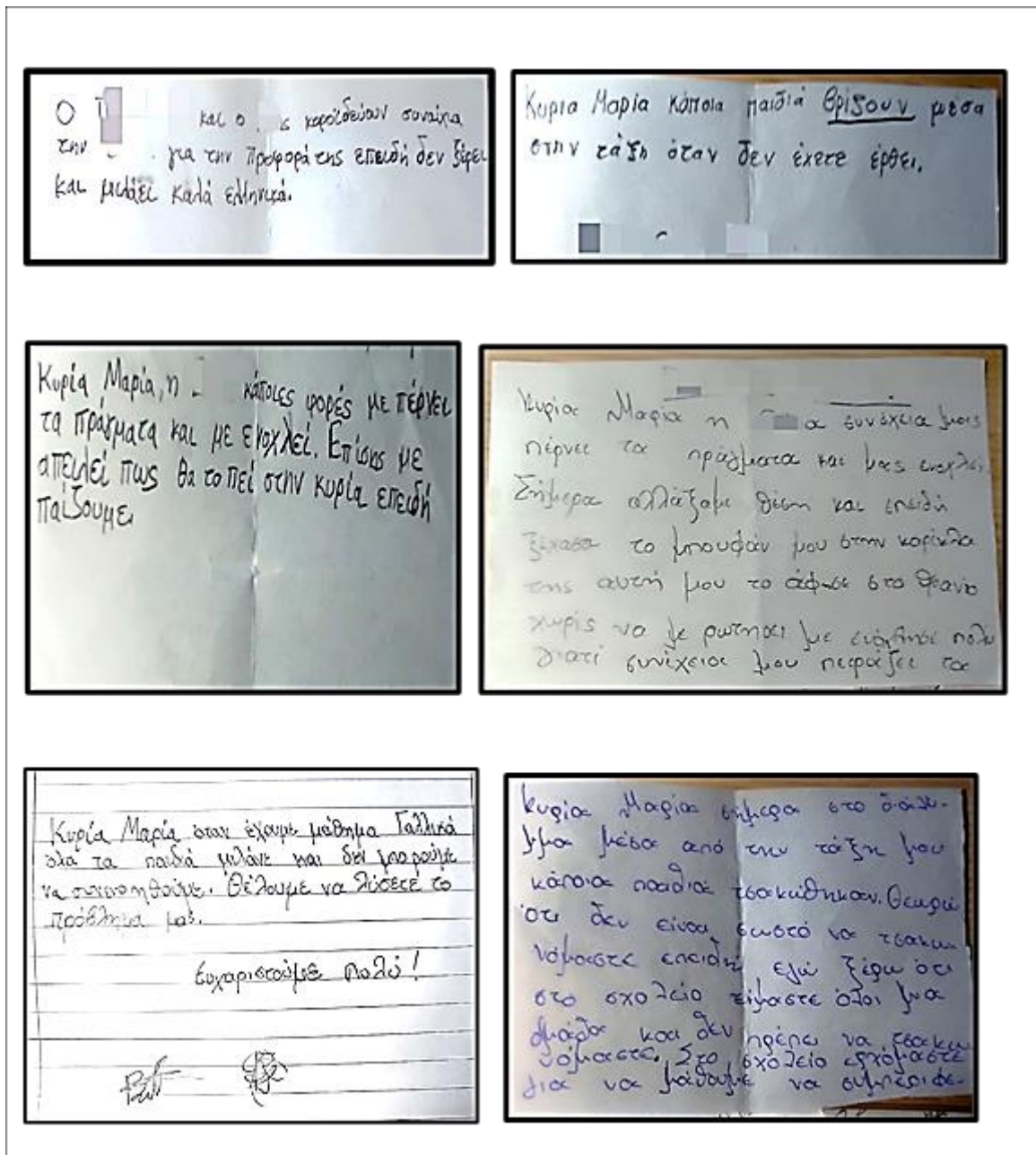
Ελπίδα: Κυρία Μαρία, η Λίζα συνέχεια μας παίρνει τα πράγματα και μας ενοχλεί. Σήμερα αλλάξαμε θέση και επειδή ξέχασα το μπουφάν μου στην καρέκλα της αυτή μου το άφησε στο θρανίο χωρίς να με ρωτήσει, με ενόχλησε πολύ, γιατί συνέχεια πειράζει τα πράγματα και όταν της τα είπα αυτή μου είπε ότι το έκανε καταλάθος. Εγώ όμως δεν το πίστεψα, γιατί θεωρώ ότι δεν έγινε καταλάθος. Έχω βαρεθεί να ακούω το «καταλάθος» της Λίζας. Και συγγνώμη δεν ζητάει ποτέ και συνέχεια επαναλαμβάνει τα λάθη της.

Ορφέας: Κυρία Μαρία, κάποια παιδιά βρίζουν μέσα στην τάξη όταν δεν έχετε έρθει.

Έφη: Κυρία Μαρία, σήμερα στο διάλειμμα μέσα από την τάξη μας κάποια παιδιά τσακώθηκαν. Θεωρώ ό,τι δεν είναι σωστό να τσακωνόμαστε, επειδή ξέρω ό,τι στο σχολείο είμαστε όλοι μια ομάδα (...) Σας παρακαλώ, κάντε κάτι!

Νίκος: Σήμερα ο Αντρέ στο διάλειμμα με βάρωσε στο πρόσωπό μου.

Κώστας & Άρης (συνυπογράφουν το χαρτάκι): Κυρία Μαρία, όταν έχουμε μάθημα γαλλικά όλα τα παιδιά μιλάνε και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε. Θέλουμε να λύσετε το πρόβλημά μας. Ευχαριστούμε πολύ!



Εικ. 20: Σημειώματα από το κουτί παραπόνων

Η δασκάλα ερευνήτρια αποφασίζει να γίνει ολομέλεια της τάξης και να τεθούν αυτά τα ζητήματα προς συζήτηση. Το συμβούλιο της τάξης, πραγματοποιείται στην ώρα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και εκεί συζητούνται όλα τα θέματα που είχαν προκύψει. Η ολομέλεια αποφασίζει να πραγματοποιηθεί ένα ακόμα εργαστήριο που να αφορά τη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών.

- Ενδεικτικά από την ολομέλεια

Λίζα: Κα. Μαρία, νιώθω πως κάποια παιδιά δε με συμπαθούν και με κατηγορούν συνέχεια...θα ήθελα αυτό να τελειώσει!

Κώστας: Δεν είναι ωραίο να τα ρίχνουμε όλα σε έναν, αλλά ίσως κι αυτός κάτι κάνει που μας ενοχλεί...

Νίκος: Η κυρία στα Γαλλικά είπε ότι θα βάλει σε όλους κακό βαθμό, γιατί κάποιιοι κάνουν φασαρία στο μάθημα, θέλω να συζητηθεί αυτό το θέμα.

Έφη: Κα. Μαρία, δε θέλουμε να κατηγορούμε άδικα κανέναν, αλλά εδώ μέσα χάνονται τα πράγματά μας, να μιλήσουμε λιγάκι για να σταματήσει όποιος το κάνει.



Εικ. 21: Ολομέλεια τάξης

Δραστηριότητα 1η: «Ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 5, 5, 7, 8, 9, 10 11, 16, 17 του πρώτου κύκλου.

Προκειμένου να διερευνηθεί η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, πριν και κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στο σχολείο, αλλά και σαν αφορμή για να ανοίξει μια ειλικρινής συζήτηση στα πλαίσια της τάξης, η δασκάλα ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο.

Η δραστηριότητα ξεκινάει με μια άσκηση χαλάρωσης, οι μαθητές/τριες κινούνται ήρεμα στο χώρο της τάξης ακολουθώντας τη μουσική που ακούγεται. Μόλις η μουσική σταματάει, σταματάει και η κίνηση και όλοι/όλες μένουν ακίνητοι για μερικά δευτερόλεπτα σε όποια στάση έχουν βρεθεί, σαν παγωμένη εικόνα, μέχρι η μουσική να ξαναρχίσει. Η άσκηση αυτή γίνεται τέσσερις φορές και έπειτα οι μαθητές καλούνται να καθίσουν σε κύκλο. Η δασκάλα ερευνήτρια προκειμένου να διερευνηθεί η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών, πριν και κατά τη διάρκεια που τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο, αλλά και σαν αφορμή για να ανοίξει μια ειλικρινής συζήτηση στα πλαίσια της τάξης, σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο. Αφού τους εξηγήει τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, τους μοιράζει το έντυπο και αρχίζει να τους εξηγεί τα ερωτήματα και τον τρόπο που πρέπει να επιλέξουν αυτό που τους ταιριάζει. Τους επισημαίνει πως το ερωτηματολόγιο δεν είναι διαγώνισμα ούτε θα βαθμολογηθούν.

Τους ζητάει να απαντήσουν χωρίς να επηρεάζονται από τις επιλογές των άλλων παιδιών και εξηγεί τις απορίες που προκύπτουν και τις λέξεις που δεν γίνονται κατανοητές.

Ερωτηματολόγιο

Επίλεξε αυτό που σε εκφράζει και απάντησε όπου χρειάζεται με δικά σου λόγια.

1. Πώς νιώθεις το πρωί πριν πας σχολείο;

- Πολύ χαρούμενος/η
- Χαρούμενος/η
- Μέτρια
- Λίγο απογοητευμένος/η
- Πολύ απογοητευμένος/η

2. Πώς αισθάνεσαι κατά τη διάρκεια της μέρας στο σχολείο;

- Ευχαριστημένος/η
- Άνετος/η
- Ανήσυχος/η
- Στεναχωρημένος/η
- Άλλο.....

3. Έχεις καλούς φίλους στο σχολείο που σε υποστηρίζουν;

- Ναι, πάντα.
- Συχνά
- Περιστασιακά
- Σπάνια
- Καθόλου

4. Ποιες καταστάσεις αλληλεπίδρασης με συμμαθητές σου, σε κάνουν να νιώθεις άνετα ή αμήχανα;

.....
.....

5. Α) Πώς αντιδράς όταν αντιμετωπίζεις δυσκολίες στα μαθήματα;

- Ψάχνω βοήθεια από τον/την δάσκαλό/ά μου.
- Τα ξεπερνάω μόνος μου.
- Αισθάνομαι αποθαρρημένος
- Άλλο.....

Β) Πώς αισθάνεσαι όταν λαμβάνεις θετική ανατροφοδότηση από τους δασκάλους ή τους συμμαθητές σου;

.....
.....

6. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο σχολείο για να βελτιωθεί η συναισθηματική σου κατάσταση;

.....
.....

7. Ποιες δραστηριότητες ή πρωτοβουλίες πιστεύεις ότι θα βοηθούσαν ώστε να αισθάνεσαι καλύτερα στο σχολείο;

.....
.....

Διαπιστώνεται ότι κάποιες λέξεις και φράσεις, όπως είναι διατυπωμένες, δυσκολεύουν τα παιδιά και πολλές φορές η δασκάλα ερευνήτρια χρειάζεται να δώσει παραδείγματα και να εξηγήσει αναλυτικά τι ακριβώς ζητούν τα ερωτήματα. Η φράση «θετική ανατροφοδότηση» χρειάζεται να εξηγηθεί αρκετές φορές και με πολλά παραδείγματα. Οι μαθητές /τριες που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γλώσσα δέχονται τη συνδρομή από άλλους συμμαθητές/τριες τους, οι οποίοι αναλαμβάνουν τον ρόλο του «μεταφραστή», μια διαδικασία που βοηθάει ταυτόχρονα την ανάπτυξη της ομαδικότητας. Παρά τις δυσκολίες όλοι ολοκληρώνουν το ερωτηματολόγιο μέσα στον καθορισμένο χρόνο. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι ότι τα παιδιά αρχίζουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, προσπαθώντας να απαντήσουν ιδιαίτερα στις ανοιχτές ερωτήσεις. Κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται στην απάντηση της 7^{ης} ερώτησης. Ο μαθητής που είχε την προκλητική συμπεριφορά και αποτελούσε αφορμή γι' αυτό το εργαστήριο, αρχικά δεν ήθελε να το συμπληρώσει, μετά από παραίνεση της δασκάλας ερευνήτριας αλλά και της κριτικής φίλης αποφασίζει να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Αφού όλοι κι όλες το ολοκληρώνουν το ερωτηματολόγιο, η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να καθίσουν στον κύκλο και να διαβάσουν τις απαντήσεις τους εφόσον το θέλουν και τα ίδια.

Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι:

- τα περισσότερα παιδιά έχουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα το πρωί πριν πάνε σχολείο καθώς 4/11 δήλωσαν απογοήτευση, 4/11 νιώθουν μάλλον αδιαφορία ή ενδεχομένως δεν έχουν συναισθήματα στη συγκεκριμένη φάση, επιλέγοντας το «μέτρια», και μόνο 3/11 δήλωσαν χαρούμενα.
- η συναισθηματική τους κατάσταση φαίνεται να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της μέρας στο σχολείο, καθώς 9/11 δήλωσαν ότι αισθάνονται άνετα και ευχαριστημένα, ένα παιδί δήλωσε υπέροχα και ένα ανήσυχο.
- έχουν καλούς φίλους στο σχολείο που τους υποστηρίζουν, αφού οι 9/11 δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα έχουν και 2/11 ότι έχουν συχνά ή περιστασιακά.
- στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στα μαθήματα ότι οι περισσότεροι απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς (4/11), αρκετοί δηλώνουν πως το ξεπερνούν μόνοι τους (3/11) ή απευθύνονται σε φίλους και συμμαθητές. Ένας μαθητής, ο Στάθης, είχε κυκλώσει την επιλογή «άλλο».

Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι μαθητές/τριες δίνουν απαντήσεις που είναι ενδιαφέρουσες.

- Στην 4^η ερώτηση, που αναφέρεται στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές/τριες που τους κάνουν να νιώθουν άνετα ή αμήχανα, οι μαθητές/τριες δηλώνουν τα παρακάτω και μαζί με τη δασκάλα ερευνήτρια προσπαθούν, μέσα από συζήτηση μεταξύ τους, να αποδώσουν τη

συναισθηματική κατάσταση του καθενός/καθεμίας με μια λέξη (είναι η λέξη, φράση στις παρενθέσεις)

Αντρέ: *Νιώθω χαρούμενος, όταν κάποιος παίζει με μένα και είμαι στενοχωρημένος όταν η συμμαθήτριά μου λέει στην κυρία ότι ξέχασα να κάνω την άσκηση. (αποδοχή, προδοσία)*

Έφη: *Με ενοχλεί όταν μερικοί συμμαθητές μου διακόπτουν το μάθημα και μου αρέσει όταν παίζουμε μαζί. (ενόχληση, ομαδικότητα)*

Λίζα: *Όταν παίζω με τα κορίτσια νιώθω χαρούμενη, όταν με κοροϊδεύουν τα παιδιά νιώθω άσχημα. (αποδοχή, απόρριψη)*

Άρης: *Νιώθω άνετα όταν όλοι οι φίλοι μου με παίζουν και δεν τσακωνόμαστε, αλλά μερικές φορές νιώθω αμήχανα, γιατί τσακωνόμαστε με τα παιδιά. (αποδοχή, άγχος)*

Νίκος: *Δε με κάνει να νιώθω κάτι αμήχανα. (ηρεμία)*

Φώτης: *Νιώθω άνετα, όταν οι φίλοι μου με παίζουν και δε με πειράζουν. Αμηχανία όταν με κοροϊδεύουν. (αποδοχή, φόβος απόρριψης)*

Κώστας: *Νιώθω άνετα, όταν αγχώνομαι σε ένα μάθημα που δεν ξέρω και με βοηθάει ο/η διπλανός/ή και όταν η τάξη είναι ήρεμη. Νιώθω αμήχανα όταν τσακώνομαι με κάποιον και όταν η τάξη μου μιλάει όταν φεύγει η κυρία και γίνεται φασαρία. (συμπαράσταση, άγχος)*

Στάθης: *Κανείς δε μου έχει κάνει τίποτα και κανείς δε με έκανε να νιώσω άσχημα. (επιφυλακτικότητα)*

Ορφέας: *Όταν πέφτω και οι φίλοι μου με βοηθάνε, νιώθω άνετα. Το ίδιο και όταν δεν έχω φαγητό και μου δίνουν. Όταν με κοροϊδεύουν και με βαράνε νιώθω αμηχανία. (συμπαράσταση, απόρριψη, φόβος)*

Ερμής: *Νιώθω άνετα, αλλά στο ποδόσφαιρο τσακωνόμαστε. (απογοήτευση)*

- Στην ερώτηση που διερευνά την επίδραση της θετικής ανατροφοδότησης όλες οι απαντήσεις περιγράφουν θετικά συναισθήματα που ανέπτυξαν οι μαθητές όπως χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση.
- Στα ερωτήματα που αφορούν προτάσεις για να βελτιωθεί η συναισθηματική τους κατάσταση στο χώρο του σχολείου δίνονται οι εξής απαντήσεις:

Νίκος: *Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερη γυμναστική.*

Άρης: *Να είχαμε χώρους για να παίζουμε ποδόσφαιρο και μπάσκετ.*

Λίζα: *Θα ήθελα όταν πέφτω κάτω να μην γελάνε.*

Αντρέ: *Να μην κάνουμε μάθημα και να τρώγαμε φαγητό από κυλικείο.*

Έφη: *Θέλω να μη σταματάει το μάθημα και να μην διακόπτεται. Ακόμη θέλω να κάνουμε πολλές δραστηριότητες όπως **ανακύκλωση, κομποστοποίηση, κάποια δραστηριότητα για τα αδέσποτα.***

Ερμής: *Να είχαμε μιάμιση ώρα γυμναστική και να μην κάνουμε ότι θέλουν τα κορίτσια.*

Ορφέας: *Να βοηθάω τους συμμαθητές μου πάντα και να μην γελάω όταν πέφτουν.*

Στάθης: *Να ανοίξει κυλικείο.*

(τα υπόλοιπα παιδιά αρχίζουν να γελάνε)

Κώστας: *Μου αρέσει πολύ το σχολείο και θα ήθελα να έχουμε πιο πολλές ώρες.*

Φώτης: *Τίποτα, απλά να φτιαχτεί λίγο καλύτερα το κτίριο.*

- Τέλος, στο ερώτημα για το ποιες δραστηριότητες ή πρωτοβουλίες θα βοηθούσαν ώστε να νιώθουν οι μαθητές καλύτερα στο σχολείο αναφέρονται τα εξής:

Νίκος: *Να είχαμε λιγότερη ώρα σχολείο.*

Αντρέ: *Να μην χτυπάμε τους άλλους και να μην βρίζουμε. Θα ήθελα να είχαμε μια τάξη (αίθουσα) που να μπορούμε να κοιμηθούμε.*

Άρης: *Εάν στο σχολείο είχαμε πιο πολύ ώρα διάλειμμα.*

Ερμής: *Να κάναμε όλα τα μαθήματα στο σχολείο.*

Έφη: *Να μην μας ενοχλούν κάποια παιδιά στο μάθημα και να μην τσακωνόμαστε μεταξύ μας.*

Ορφέας: *Να πηγαίνουμε πιο πολλές εκδρομές, να παίζουμε στο διάλειμμα,*

Στάθης: *Να ανοίξει κυλικείο.*

(τα παιδιά γέλασαν και πάλι, καθώς ήταν φανερό πως η απάντηση δινόταν για να προκαλέσει)

Κώστας: *Να έχουμε πιο πολλές ώρες στο σχολείο και να έχουμε Θεατρική αγωγή στην Ε' και Στ'.*

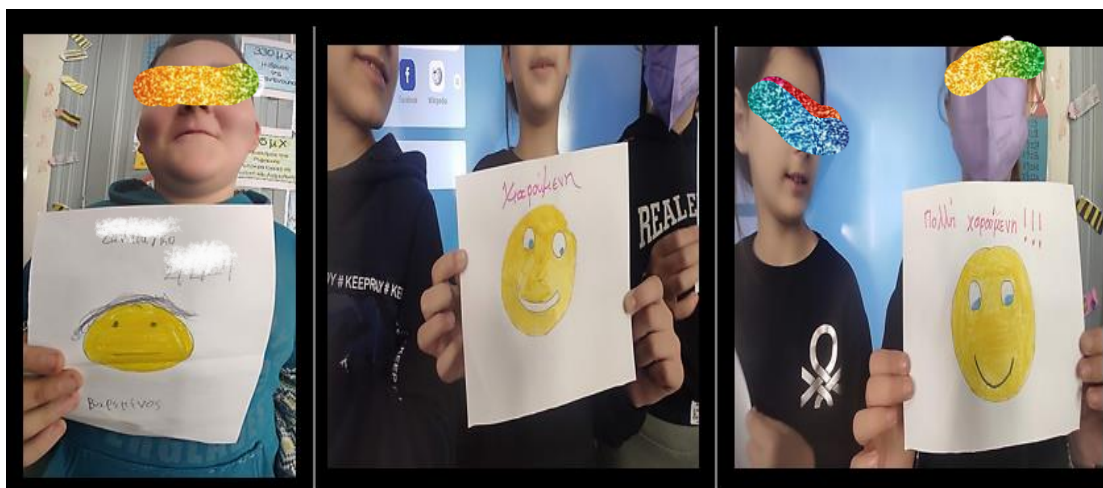
Φώτης: *Ο κύριος της γυμναστικής να μας αφήνει να παίζουμε πιο συχνά μπάλα. Να μπορούμε να κάνουμε γυμναστική στο ολοήμερο.*

Όταν τελειώνουν όλοι οι μαθητές/τριες τις ανακοινώσεις τους, η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να καθίσουν στον κύκλο και να συζητήσουν όσα έγραψαν και για τη σημασία των συναισθημάτων. Ένας μαθητής, ο Φώτης δείχνει στενοχωρημένος .

Φώτης: *Στο σπίτι μου ποτέ δε συζητάμε, γιατί η μητέρα μου δουλεύει κι εγώ με τον αδερφό μου μετά το ολοήμερο πηγαίνουμε στο ΚΔΑΠ.*

Η δασκάλα ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους, μετά το εργαστήριο που έκαναν, σε χαρτί φτιάχνοντας ένα σκίτσο και στη συνέχεια να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια λέγοντας πώς αισθάνονται. Τα παιδιά συμφωνούν και για τον σκοπό αυτό η δασκάλα ερευνήτρια τους μοιράζει κόλλες Α4 κομμένες στη μέση. Όταν τελειώνουν όλοι αρχίζει η παρουσίαση των σκίτσων. Ένα ένα τα παιδιά δείχνουν τη ζωγραφιά τους και δηλώνουν το συναίσθημά τους. Κάποια παιδιά δηλώνουν σαν συναίσθημα τη λέξη «κανονικά» ενώ ο Αντρέ δηλώνει πώς βαριέται. Ο Νίκος ζωγράφησε ένα πρόσωπο που αποτύπωνε δύο συναισθήματα, τη χαρά που ένιωσε για τη συμμετοχή του στο εργαστήριο και τη λύπη του για τον πρόσφατο θάνατο του

παππού του, κάτι που συζητήθηκε στην τάξη τις προηγούμενες μέρες στο «Τι νέα». Η δασκάλα ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές πώς τους φάνηκε αυτή η δραστηριότητα και όλοι δηλώνουν ευχαριστημένοι, ακόμα και ο Στάθης και θεώρησαν πως αυτή η δραστηριότητα εξελίχθηκε καλύτερα από τις προηγούμενες.



Εικ. 22: «Αποτυπώνουμε συναισθήματα» (α)



Εικ.23: «Αποτυπώνουμε συναισθήματα» (β)

Δραστηριότητα 2η: Η ζήλια

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 17 του πρώτου κύκλου.

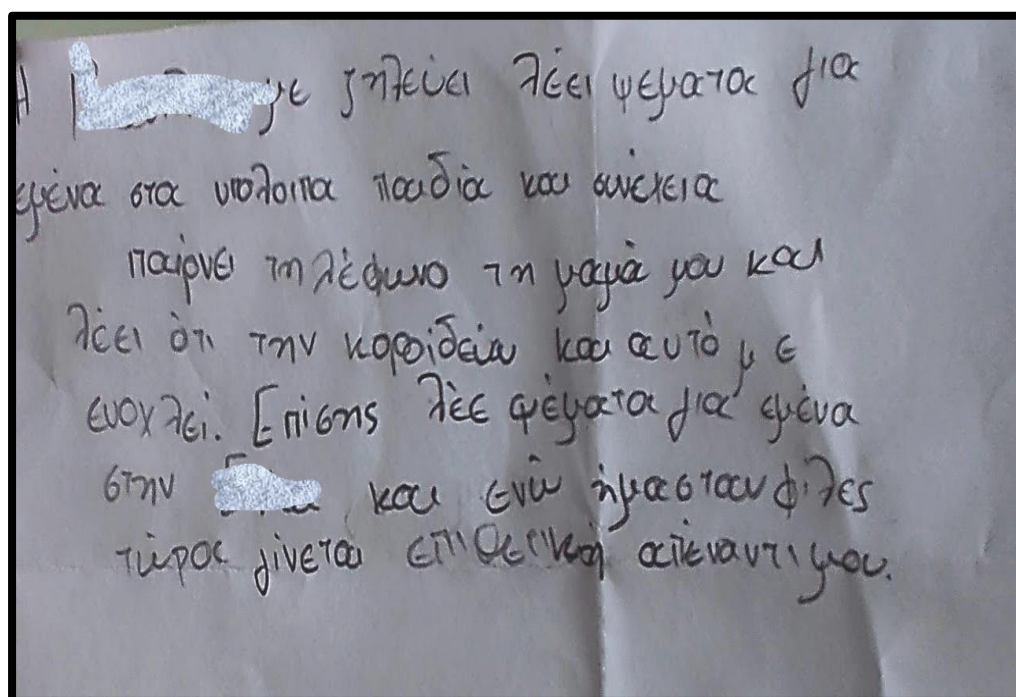
Ανάμεσα στα ανθρώπινα συναισθήματα είναι και η ζήλια, η οποία αποτελείται συνήθως από θυμό και φόβο ή από θυμό, φόβο και λύπη (Hurka, 1984).

Είναι πολύ σημαντικό να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι δεν υπάρχουν καλά ή κακά συναισθήματα, αλλά υπάρχουν καλοί και κακοί τρόποι που τα εκφράζουμε (Κουρλέση

& Κυρίτση, 2020). Το να εκπαιδευτούν και να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να μιλάνε γι' αυτά καταρχάς θα βοηθήσει να καταπραυνθεί η έντασή τους και στη συνέχεια θα επιτρέψει την αλληλοκατανόηση μεταξύ τους, αναπτύσσοντας ένα κλίμα στο πλαίσιο της τάξης που θα ωφελήσει τόσο το μαθησιακό/διδασκτικό έργο όσο και το παιδαγωγικό.

Αφορμή για να επιλέξουμε το συναίσθημα της ζήλιας μεταξύ των υπολοίπων, ήταν ένα σημείωμα που άφησε μια μαθήτρια, η Έφη, στο κουτί παραπόνων της τάξης. Όταν έγινε συμβούλιο τάξης και διαβάστηκαν όλα τα σημειώματα, το συγκεκριμένο θεωρήθηκε αρκετά σοβαρό, διότι από τη συζήτηση που ακολούθησε προέκυψε ότι μεταξύ δυο μαθητριών της τάξης υπάρχει έντονο πρόβλημα ζήλιας και εχθρικότητας.

«Η Ελπίδα με ζηλεύει, λέει ψέματα για εμένα στα υπόλοιπα παιδιά και συνέχεια παίρνει τηλέφωνο τη μαμά μου και λέει ότι την κοροϊδεύω και αυτό με ενοχλεί. Επίσης, λέει ψέματα για εμένα στην Λίζα και ενώ ήμασταν φίλες τώρα γίνεται επιθετική απέναντί μου».



Εικ. 24: Σημείωμα από το κουτί παραπόνων

Η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να καθίσουν στις καρέκλες με κυκλική διάταξη, ενώ ήδη ακούγεται μια χαλαρωτική μουσική υπόκρουση. Στη συνέχεια μοιράζει στα παιδιά χαρτάκια (μισό Α4) και τους ζητάει να γράψουν κάτι που τους προκαλεί ζήλια. Κάποια παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολία στο να εκφράσουν το συναίσθημά τους.

Άρης: Κυρία, δε ζηλεύω τίποτα.

Ερμής: Δεν ξέρω τι να γράψω!!

Δ: Προσπάθησε να σκεφτείς κάτι και μετά θα τα συζητήσουμε στην ολομέλεια. Προσπαθήστε να μην επηρεάζεστε από τους άλλους. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος.

Τάσος: *(γελάει)*...δεν ξέρω τι να γράψω!

Νίκος: *Δεν έχω τίποτα να γράψω.*

Δ: *Αν δεν έχεις μη γράφεις.*

Ορφέας: *Μπορώ να γράψω δύο πράγματα που μου προκαλούν ζήλια;*

Φώτης: *Μπορεί ο Νίκος να ζηλεύει κάτι προσωπικό και να μη θέλει να το πει.*

Τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται και να γράφουν, το κλίμα στην τάξη είναι φιλικό και ήρεμο. Όταν όλοι οι μαθητές/τριες τελειώνουν, ρίχνουν διπλωμένα και χωρίς να έχουν γράψει το όνομά τους τα χαρτάκια σε ένα μεγάλο φάκελο.

Κ.Φ.: *Τα πρόσωπά τους έδειχναν χαρούμενα.* (Από σημ. κριτικής φίλης)

Η δασκάλα ερευνήτρια εξηγεί τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν, δηλαδή κάθε παιδί θα τραβάει ένα χαρτάκι στην τύχη και θα το διαβάζει στην ολομέλεια. Αν τραβήξει το δικό του χαρτάκι δεν το διαβάζει αλλά το ξαναρίχνει στο φάκελο. Το ήρεμο κλίμα αρχίζει να χαλάει καθώς ένας μαθητής πετάει τη γόμα του προς έναν άλλο μαθητή και γενικά είναι ανήσυχος.

Κ.Φ.: *Ο Τάσος είναι ιδιαίτερα ζωηρός.* (Από σημ. κριτικής φίλης)

Οι μαθητές/τριες αρχίζουν να παίρνουν από το φάκελο και να διαβάζουν τα ανώνυμα χαρτάκια. (σημ. Τα ονόματα στους διαλόγους αφορούν τα παιδιά που διαβάζουν τα χαρτάκια)

Χαρτάκι 1^ο

Ανιάν: *Ζηλεύω τον Άρη, γιατί πηγαίνει πιο συχνά για ψάρεμα από μένα.*

Δ: *Πώς σου φαίνεται αυτό που διάβασες; Θα σχολιάσουμε χωρίς να αποκαλύψουμε το όνομα.*

Ανιάν: *Μου φαίνεται καλό.*

Φώτης: *Είναι θετικό που το λέει.*

Δ: *Τι θα λέγαμε σε αυτόν που το έγραψε; Ίσως θα μπορούσε να ζητήσει στον Άρη να πάει μαζί του κάποιες φορές.*

Ερμής: *Του Φώτη του χάλασε το καλάμι και δεν μπορεί να πάει για ψάρεμα.*

Σε αυτό το σημείο ο Τάσος αποκαλύπτει ποιος έχει γράψει το χαρτάκι.

Τάσος: *Ο Ερμής ζηλεύει γιατί δεν μπορεί να το κάνει, δεν ξέρει να ψαρεύει καλά.*

Κ.Φ.: *Η συμπεριφορά του Τάσου έφερε σε δύσκολη θέση τον Ερμή, είναι φανερό ότι θέλει να τραβάει συνεχώς την προσοχή.* (Από σημ. κριτικής φίλης)

Δ: *Θεωρείς σωστό αυτό που έγινε; Θα παρακαλούσα να μην επαναληφθεί από κανέναν στη συνέχεια. Θα ήθελα να πω κάτι πάνω σε αυτό, αν κάτι δεν μπορούμε να το κάνουμε, αλλά το θέλουμε, μπορούμε να εξασκηθούμε και ίσως τα καταφέρουμε.*

Χαρτάκι 2^ο

Ελπίδα: *Ο Κώστας έχει πιο πολλά πράγματα από μένα.*

Φώτης: *Ο Ανιάν το έγραψε.*

Δ: *Γιατί το αποκαλύπτεις, επίσης ο ίδιος δεν το επιβεβαιώνει. Πώς σας φαίνεται αυτό που λέει το χαρτάκι;*

Έφη: *Ο καθένας έχει τα δικά του.*

Δ: *Δεν καθορίζει την αξία μας το πόσα υλικά αγαθά έχουμε.*

Χαρτάκι 3^ο

Νίκος: *(διαβάζει χαμηλόφωνα) Εμένα με κάνει να ζηλεύω που ο αδερφός μου έχει καλόγηρο στο δωμάτιο για τα ρούχα κι εγώ δεν έχω και που η ξαδέρφη μου έχει σπίτι στην Αθήνα.*

(πολλά παιδιά γέλασαν)

Δ: *Πώς σας φάνηκε αυτό;*

Αντρέ: *Κάπως αστείο, κυρία.*

Δ: *Τι παρατηρείτε; Όλοι κάτι έχουν που το θέλουν οι άλλοι.*

Χαρτάκι 4^ο

Λίζα: *Δε ζηλεύω κάτι.*

Δ: *Αυτό πώς σας φαίνεται;*

Λίζα: *Όλοι κάτι ζηλεύουμε.*

Χαρτάκι 5^ο

Ορφέας: *Εγώ ζηλεύω τους άλλους σπάνια, αλλά ζηλεύω όταν σε μια γιορτή δεν είμαι ο ρόλος με τα περισσότερα λόγια. Εγώ επίσης κάποιες φορές θεωρώ ότι ο κύριος της πληροφορικής με αδικεί, γιατί ο Άρης έχει κάνει δύο φορές και εγώ δεν είχα κάνει. Επίσης, ο Τάσος με ζηλεύει και μου έλεγε πως θέλει να παίξουμε ζύλο παλιά και μπορεί και τώρα.*

Δ: *Θέλει κάποιος να το σχολιάσει αυτό;*

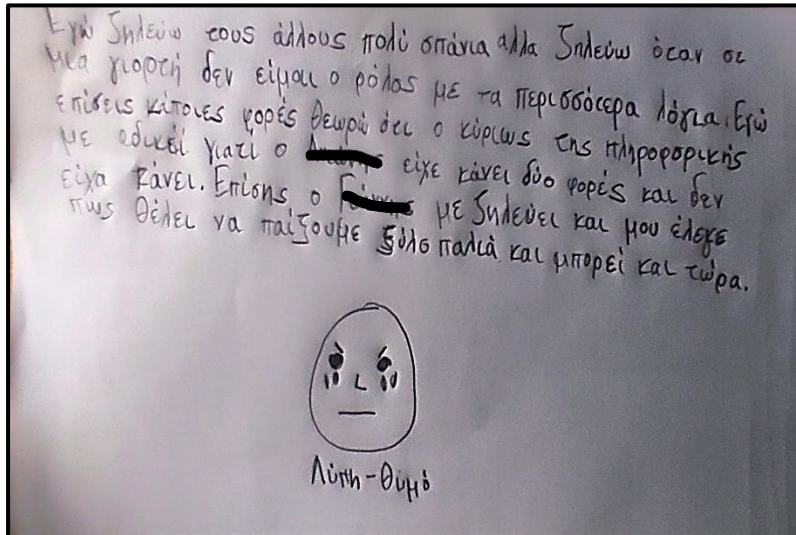
Έφη: *Θέλω να πω ότι αυτός που το έγραψε αδικεί τον κύριο της πληροφορικής, γιατί μπορεί ο κύριος να μην προλαβαίνει να μας βάλει όλους, είναι λίγη η ώρα.*

Τάσος: *Ξέρω ποιος το έγραψε και λέω ότι αυτό το είχα πει παλιά, όχι φέτος, δεν ζηλεύω απλά θυμώνω, γιατί κάνει συνέχεια τον έξυπνο.*

Ελπίδα: *Τα λόγια στη γιορτή και μένα με κάνουν να ζηλεύω, όταν οι άλλοι έχουν περισσότερα.*

Δ: *Είναι καλό που τα έγραψε κάποιος, γιατί συχνά μας κάνουν να ζηλεύουμε και να νιώθουμε άσχημα πράγματα, που μπορεί να μην είναι έτσι όπως ακριβώς νομίζουμε. Για παράδειγμα στις γιορτές πάντα προσπαθούμε όλοι να έχουμε ρόλο και το σημαντικό*

δεν είναι το μέγεθος του ρόλου, αλλά η συμμετοχή σας σε κάτι ομαδικό. Να κρατάμε την ουσία. Χαίρομαι που ο Τάσος δηλώνει ότι αυτό το είχε πει παλιότερα, ελπίζω να γίνετε καλοί φίλοι.



Εικ. 25: Χαρτάκι

Χαρτάκι 6^ο

Φώτης: Ζηλεύω που ο αδερφός μου έχει ένα καλύτερο παιχνίδι που εγώ δεν το έχω.

Δ: Θέλει κάποιος να το σχολιάσει αυτό;

Τα παιδιά δεν θέλουν να σχολιάσουν και δείχνουν να μην έχουν διάθεση να συνεχίσουν αυτή τη συζήτηση. Η δασκάλα ερευνήτρια τους θέτει το εξής ερώτημα:

Δ: Ποιοι είναι οι εναλλακτικοί τρόποι να αντιμετωπίσουμε το συναίσθημα της ζήλιας;

Άρης: Να μη ζηλεύουμε.

Δ: Πώς;

Άρης: Δεν ξέρω πώς.

Δ: Μήπως αν κάνουμε αυτό που τόσο μας αρέσει εστιάζαμε σε ό,τι μπορούμε κι όχι σε όσα δεν μπορούμε; Τι λέτε;

Τα παιδιά αποδέχονται αυτή την πρόταση και η δασκάλα ερευνήτρια ανακοινώνει πως για να τελειώσει το σημερινό εργαστήριο θα παίξουν έναν παιχνίδι με τίτλο «Δεμένοι».

Παιχνίδι: «Δεμένοι»

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο χωρίς να ακουμπούν το ένα το άλλο. Η δασκάλα ερευνήτρια τους ζητάει να ακουμπήσουν δύο παιδιά χωρίς να είναι τα διπλανά παιδιά αυτά. Σχηματίζεται ένα πιάσιμο ιδιαίτερο, όπου αν κάποιος/α αφήσει τον άλλο/η χαλάει όλη η αλυσίδα. Ένας μαθητής δεν συνεργάζεται με τους υπόλοιπους στον σχηματισμό.

Κ.Φ.: *Ο Τάσος δείχνει να μην μπορεί να συμμετάσχει στις ομαδικές δραστηριότητες. (Από σημ. κριτικής φίλης)*

Οι μαθητές/τριες για αρκετή ώρα προσπαθούν να πετύχουν τον σχηματισμό.

Δ: *Τι μας έδειξε αυτή η άσκηση;*

Νίκος: *Ότι έπρεπε να συνεργαστούμε για πετύχουμε έναν σκοπό.*

Δ: *Έχετε στόχους;*

Άρης: *Ναι, πολλούς στόχους.*

Τάσος: *Να μάθω να ψαρεύω.*

Άρης: *Να πιάσω συναγρίδα.*

Ορφέας: *Να μη φοβάμαι να μείνω μόνος.*

Νίκος: *Να γίνω επιστήμονας.*

Ερμής: *Να γνωρίσω μια κοπέλα.*

Δ: *Ωραία, ο καθένας/καθεμιά να εστιάσει στους δικούς του στόχους και να προσπαθεί να φτάσει όσο πιο κοντά μπορεί σε αυτούς.*

Το εργαστήριο τελειώνει με τη δήλωση ενός συναισθήματος. Τα παιδιά δηλώνουν ότι ένιωσαν όμορφα και χαρούμενα και μια μαθήτρια δηλώνει πως αισθάνεται ότι γνώρισε καλύτερα τους συμμαθητές/τριές της.



Εικ. 26: *Κατασκευή σχηματισμού*



Εικ. 27: *«Δεμένοι»*

4^ο Εργαστήριο: «Γινόμαστε ομάδα»

Σε αυτό το εργαστήριο οι στόχοι είναι να δουλέψουν οι μαθητές με την έννοια της ομαδικότητας και να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Είναι το τελευταίο εργαστήριο του πρώτου κύκλου και γι' αυτό η δασκάλα

ερευνήτρια αποφασίζει να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τη συναισθηματική τους κατάσταση και την αυτοαντίληψή τους ως μέλη της ομάδας.

Δραστηριότητα 1η: «Κόκκινη κλωστή δεμένη»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 15, 16, 17 του πρώτου κύκλου.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα σχεδιάστηκε ύστερα από επιθυμία των μαθητών/τριών της τάξης, καθώς μια μέρα είχαν πάρα πολλά νέα να ανακοινώσουν στην πρωινή ενότητα «Τι νέα;» και ο χρόνος δεν επαρκούσε για όλους κι όλες. Τα νέα των παιδιών εκείνη τη μέρα αφορούσαν το αγαπημένο τους χόμπι, το ψάρεμα και όσα συνέβησαν το σαββατοκύριακο, που μια ομάδα της τάξης είχε πάει για ψάρεμα.

Ερμής: Κυρία το Σάββατο πήγα για ψάρεμα με τον Άρη και πιάσαμε καλαμάρια. Είδαμε ένα σαλάχι, το είχε βγάλει ένας ψαράς και ήταν πάνω στην παραλία, του πατήσαμε την κοιλιά και βγήκαν από μέσα μικρά σαλάγια.

Άρης: Πήγαμε μαζί, το σαλάχι ήταν μεγάλο, έχω ζαναδεί αλλά δεν είχε μικρά στην κοιλιά του.

Πολλά παιδιά θέλουν να αναφέρουν όσα είχαν συμβεί κι έτσι η δασκάλα ερευνήτρια τους πρότεινε να μεταφερθεί η συζήτηση στο επόμενο εργαστήριο μέσα από μια δραστηριότητα που σχεδίαζε.

Τα παιδιά είναι καθισμένα σε κύκλο. Ακούγεται μια χαλαρή μουσική υπόκρουση και η δασκάλα ερευνήτρια κρατάει στα χέρια της ένα κουβάρι κόκκινης κλωστής. Εξηγεί στους μαθητές/τριες ότι θα διηγηθούν τα περιστατικά του Σαββάτου σαν μια ιστορία και η ιστορία θα ξεκινάει με τη φράση «Το Σάββατο το πρωί ξύπνησα...». Τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν, όταν έρχεται η σειρά τους να μιλήσουν, να προσθέτουν στην ιστορία ότι θέλουν, από ανάλογες εμπειρίες ή και από τη φαντασία τους. Η δασκάλα ερευνήτρια δίνει την άκρη του κουβαριού σε ένα παιδί και του ζητάει να συνεχίσει την ιστορία λέγοντας τη δική του πρόταση. Στη συνέχεια το παιδί πετάει το κουβάρι σε όποιο/α συμμαθητή/ριά του θέλει, ενώ κρατάει συγχρόνως το κουβάρι της κλωστής. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος των μαθητών/τριών της τάξης και να έχουν μιλήσει όλοι κι όλες.

Ερμής: Το Σάββατο ξύπνησα και πήγα για ψάρεμα με τον Άρη, τον Φώτη και τον Στάθη και πιάσαμε καλαμάρια. (πετάει το κουβάρι στον Άρη)

Άρης: Σε μια στιγμή είδαμε να επιπλέει ένα σαλάχι, το είχε φέρει μια βάρκα και το πέταξε έξω, το είχαν σκοτώσει. (πετάει το κουβάρι στον Φώτη)

Φώτης: Εμείς το καρφώσαμε με το καμάκι και το βγάλαμε έξω, τότε είδαμε ότι του είχαν κόψει τα πτερύγια. (πετάει το κουβάρι στον Στάθη)

Στάθης: Η κοιλιά του ήταν πρησμένη, την πατήσαμε και βγήκαν από μέσα δύο μωρά. (πετάει το κουβάρι στον Ορφέα)

Ορφέας: *Τα μικρά σαλάχια ήταν ακόμα ζωντανά, τα παιδιά αποφάσισαν να τα σώσουν και τα έριξαν πάλι μέσα στη θάλασσα. (πετάει το κουβάρι στο Έφη)*

Έφη: *Αυτοί οι ασυνείδητοι το σκότωσαν για να του πάρουν μόνο τα πτερύγια, όπως κάνουν με τους καρχαρίες. (πετάει το κουβάρι στο Κώστα)*

Κώστας: *Το ίδιο γίνεται και με τις θαλάσσιες χελώνες, αυτές τις σκοτώνουν χωρίς λόγο. (πετάει το κουβάρι στο Νίκο)*

Νίκος: *Είδα μια μέρα τον μαθητή της έκτης να πετάει μια πέτρα σε μια χελώνα που έτρωγε μύδια στην παραλία. (πετάει το κουβάρι στο Αντρέ)*

Αντρέ: *Πέρσι μια μεγάλη χελώνα ξεβράστηκε στην πλαζ με ένα καρφί στο κεφάλι. (πετάει το κουβάρι στην Ελπίδα)*

Ελπίδα: *Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί υπάρχει τόση κακία; (πετάει το κουβάρι στο Ανιάν)*

Ανιάν: *Τα πτερύγια τα πούλησαν και έβγαλαν λεφτά, η χελώνα δεν τρώγεται. (πετάει το κουβάρι στο Λίζα)*

Λίζα: *Ελπίζω τα μικρά σαλάχια να έζησαν.*

Σε αυτό το σημείο ο κύκλος ολοκληρώνεται και το κουβάρι επιστρέφει στη δασκάλα ερευνήτρια, η οποία ζητάει από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον ιστό του κουβαριού, να σηκώσουν όλοι/όλες τα χέρια τους ψηλά και να μετακινηθούν μια θέση πιο δεξιά.

Δ: *Ας σηκώσουμε όλοι τα χέρια μας ψηλά, ας μετακινηθούμε μια θέση πιο δεξιά, καθίστε στις καρέκλες ξανά και αφήστε το κουβάρι κάτω.*

Στην ολομέλεια πια μαζί με τη δ/ε αρχίζουν να συζητάνε τις εντυπώσεις από τη δραστηριότητα, τι χρειάστηκε για να συνεργαστούν και αν υπήρχε κάτι που τα δυσκόλεψε.

Άρης: *Μου άρεσε, γιατί όλοι μιλήσαμε και περιμέναμε τη σειρά μας και δεν πεταγόμασταν.*

Έφη: *Το κουβάρι μοιάζει με ιστό της αράχνης και έπρεπε να προσέξουμε να μη χαλάσει όταν σηκώσαμε τα χέρια και πήγαμε πιο δεξιά.*

Το γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από αυτή τη δραστηριότητα είναι ότι αν θέλουν να συζητάνε πρέπει να συνεργάζονται και να ακολουθούν τους κανόνες της ομάδας. Επίσης, κάτι άλλο που συμπέραναν είναι ότι για να μη χαλάσει ο ιστός του κουβαριού έπρεπε να εμπιστευτεί ο ένας τον άλλο και να λειτουργήσουν όλοι/όλες σαν ενιαίο σύνολο.

Δραστηριότητα 2η: Ερωτηματολόγια για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα την τάξη

Φτάνοντας, στο τέλος του πρώτου κύκλου, ο οποίος είχε σχεδιαστεί με στόχο την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και τη βελτίωση του κλίματος που επικρατούσε στην τάξη, η δασκάλα ερευνήτρια αποφασίζει να δώσει στα παιδιά δύο ερωτηματολόγια (παρ. 2, 3) στα οποία θα αποτυπωθούν οι απόψεις τους, αλλά θα

διαφανεί και η πορεία του προγράμματος, μέσα από τα ερωτήματα που διερευνούν. Αφού εξηγήθηκε και πάλι στα παιδιά ότι δεν πρόκειται για διαγώνισμα στο οποίο θα βαθμολογηθούν, ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος, αλλά ο καθένας/η καθεμιά θα πρέπει να απαντήσει αυτό που πιστεύει και αισθάνεται, τους μοιράστηκαν τα δύο φύλλα με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ήταν με απλά λόγια διατυπωμένες, ώστε να αποφευχθούν οι δυσκολίες που είχαν προκύψει την προηγούμενη φορά, λαμβάνοντας και τη σχετική επισήμανση της κριτικής φίλης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών:

Από το 1^ο ερωτηματολόγιο:

- *Αναφορικά με τα μαθήματα στην τάξη*

Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι η ώρα του μαθήματος περνάει ευχάριστα και τα μαθήματα τους φαίνονται εύκολα. Οι περισσότεροι/ες (9/13) δηλώνουν ευχαριστημένοι με την τάξη, δεν δυσκολεύονται με τις ασκήσεις (7/13) και όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σε ασκήσεις ζητάνε τη βοήθεια της δασκάλας (7/13). Η τάξη φαίνεται να αρέσει σε όλους κι όλες και θεωρούν ότι δεν ανταγωνίζονται μεταξύ τους (8/13), δεν επιζητούν να είναι οι πρώτοι/ες στις επιδόσεις (8/13) και δηλώνουν πώς δεν ζηλεύουν όταν οι άλλοι/ες τα καταφέρνουν καλύτερα από αυτούς/ές (9/13).

*Οι ερωτήσεις αυτές επιδέχονταν μία απάντηση Σ (συμφωνώ) ή Δ (διαφωνώ)

- *Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ τους*

Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι αισθάνονται φίλοι με τους περισσότερους/ες στην τάξη (10/13), όμως κάποια παιδιά δεν είναι φίλοι/ες μεταξύ τους (6/13). Δηλώνουν ότι δεν τους αρέσουν οι τσακωμοί (13/13) και δεν τσακώνονται συχνά στα διαλείμματα (8/13). Θεωρούν ότι παίζουν περισσότερο ομαδικά, συνεργατικά παιχνίδια και λιγότερο ανταγωνιστικά (10/13). Συμπαθούν τους συμμαθητές/τριές τους (11/13), αλλά θυμώνουν όταν δε γίνεται αυτό που θέλουν (7/13).

*Οι ερωτήσεις αυτές επιδέχονταν μία απάντηση Σ (συμφωνώ) ή Δ (διαφωνώ)

Από τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να δούμε ότι οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό αισθάνονται ευχαρίστηση από τα διδασκόμενα αντικείμενα, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους και από άλλες σχολικές δραστηριότητες, ενώ επίσης εμφανίζεται ότι υπάρχει και συνεκτικότητα, δηλαδή αισθάνονται σε σημαντικό βαθμό να συμμετέχουν στην ομάδα της τάξης. Οι μισοί μαθητές/τριες φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν τη σχολική εργασία, ενώ ο ανταγωνισμός που υπάρχει στα πλαίσια της τάξης (είτε ομαδικός είτε ατομικός) είναι σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, σε πολύ μικρότερο βαθμό εμφανίζονται διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου.

Από το 2^ο ερωτηματολόγιο:

- *Αναφορικά με προβλήματα που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών/τριών*

Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι δεν μένουν ποτέ μόνοι/ες στο διάλειμμα (10/13), ενώ κάποιοι/ες δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει κάποιες φορές (3/13). Δεν έχουν βιώσει άσχημη συμπεριφορά το τελευταίο τρίμηνο από συμμαθητές/τριες τους **ποτέ** (5/13), **μία φορά** (5/13) και **μερικές φορές** (3/13). Τα άσχημα πράγματα που έχουν βιώσει δηλώνουν πως είναι η κλοπή αντικειμένων που τους ανήκουν (4/13) και η διάδοση φημών (2/13). Τα άσχημα περιστατικά συμβαίνουν την ώρα μαθήματος (1/13), μες την τάξη με παρουσία εκπαιδευτικού (1/13), στο προαύλιο του σχολείου (5/13) και έξω από το σχολείο (6/13). Όσα από τα παιδιά δήλωσαν ότι είχαν βιώσει κάτι άσχημο στο σχολείο (8/13) απάντησαν στα επόμενα ερωτήματα και δήλωσαν ότι θεωρούν πως αυτό συνέβη χωρίς σοβαρό λόγο (5/8), γιατί δεν με συμπαθούν, θέλουν να με μειώσουν (2/8), είχα χτυπήσει κι εγώ και μου το ανταπέδωσαν (1/8). Στο ερώτημα πώς αντέδρασε σε μια τέτοια περίπτωση οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι ζήτησαν βοήθεια από φίλους/ες μέσα στο σχολείο (3/8), από την οικογένειά τους (2/8), ότι έφυγαν χωρίς να κάνουν κάτι (2/8) και ότι άρχισαν να τσακώνονται (1/8). Τα συναισθήματα που προκαλούν αυτά τα περιστατικά σε όλους τους μαθητές/τριες είναι θυμός (6/13), λύπη (4/13), επιθυμία για εκδίκηση (3/13). Αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε περιστατικά άσχημης συμπεριφοράς στα οποία είναι παρόντες/παρούσες δήλωσαν ότι θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν το συμμαθητή/τρια τους (9/13), ενώ κάποιοι/ες (4/13) δήλωσαν πως δεν θα κάνουν τίποτα, αλλά σκέφτονται ότι πρέπει να βοηθήσουν το συμμαθητή/τρια τους.

Γενικά συμπεράσματα:

Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών διαπιστώνουμε ότι:

- ένας παράγοντας που θεωρείται θετικός για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, δηλαδή η **ικανοποίηση**, την οποία φαίνεται να αισθάνονται οι μαθητές/τριες από τις μεταξύ τους σχέσεις, τα μαθήματα που διδάσκονται και την αλληλεπίδραση με τη δασκάλα τους, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι τα εργαστήρια που προηγήθηκαν στην τάξη, όπως και η εφαρμογή των τεχνικών της παιδαγωγικής Φρενέ, έχουν βοηθήσει στην προσπάθεια βελτίωσης του κλίματος της τάξης.
- ένας δεύτερος θετικός παράγοντας, η **συνεκτικότητα**, που αποκαλύπτει τις σχέσεις φιλίας και το κλίμα αποδοχής μεταξύ των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι σε μέτριο επίπεδο, αλλά συνυπολογίζοντας την αρχική εικόνα που παρουσίαζε η τάξη, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι κι εδώ όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της τάξης μέχρι τώρα έχουν συμβάλει στην προσπάθεια καλύτερευσης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

- οι παράγοντες που θεωρούνται επιβαρυντικοί για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, όπως η **ανταγωνιστικότητα** και **διενεκτικότητα** φαίνεται να υπάρχουν σε μικρό βαθμό, γεγονός που μας ενθαρρύνει να συνεχίσουμε το πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες των ίδιων των μαθητών/τριών όπως αποκαλύφθηκαν μέσα από τα εργαστήρια.
- η **δυσκολία** στα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες είναι σε αναμενόμενο βαθμό, καθώς η ύλη του Α.Π. για την Ε΄ τάξη είναι ιδιαίτερα απαιτητική και η συγκεκριμένη τάξη έχει μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα, γεγονός που εξηγεί σε κάποιο βαθμό τις δυσκολίες τους στις σχολικές εργασίες.

Έπειτα, από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές/τριες κάθονται σε κυκλική διάταξη, ενώ στην αίθουσα ακούγεται μουσική σε χαμηλή υπόκρουση και η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να κάνουν ένα ταξίδι με το μυαλό τους. Τους προτρέπει να κλείσουν τα μάτια, να θυμηθούν πώς ένιωθαν στην αρχή όχι μόνο του σημερινού εργαστηρίου, αλλά του πρώτου που πραγματοποιήθηκε στην τάξη τους. Να ανατρέξουν σε όλες τις δραστηριότητες, τις συζητήσεις που πήραν μέρος και τους ρόλους που βίωσαν. Στη συνέχεια τους μοιράζει μικρά άσπρα χαρτάκια κόλλας Α4, και τους ζητάει να εκφράσουν με όποιο τρόπο επιθυμούν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους για την μέχρι τώρα πορεία τους μέσα στο πρόγραμμα.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά και αφού, ολοκληρώνουν τα σημειώματά τους, όσοι κι όσες επιθυμούν διαβάζουν ότι έγραψαν στην ολομέλεια.

Έφη: Στην αρχή της χρονιάς πιστεύω πως δεν ήμασταν δεμένοι σαν ομάδα και κάποιοι δεν έλεγαν ελεύθερα τη γνώμη τους. Τώρα πιστεύω πως έχουμε δεθεί περισσότερο σαν ομάδα και ο καθένας μετά από πολλά πράγματα που κάναμε έχει κάνει τη δική του εξέλιξη.

Κώστας: Στην αρχή της χρονιάς ανυπομονούσα ποια θα είναι η νέα κυρία μας και ήταν η κα Μαρία. Στην αρχή δεν την ήξερα καθόλου. Η μόνη ανάμνηση που θυμάμαι ήταν σε μία εκδρομή, που χτύπησα το πόδι μου και με βοήθησε.(...) Τσακώθηκα με έναν συμμαθητή μου και τον εκδικήθηκα. Η κυρία μου είπε πως δεν είναι σωστό να εκδικούμαστε κι έτσι έμαθα ένα μάθημα. Πολλοί συμμαθητές μου έγιναν φίλοι μου και κάποιοι που τους μισούσα, έγιναν καλοί μου φίλοι.

Άρης: Μόλις αρχίσαμε την πέμπτη τάξη ήρθε ο Σπύρος και ο Φάνης, τότε είχαμε πολλή φασαρία. Τώρα είμαστε πιο ήσυχη τάξη, συνεργαζόμαστε και γίναμε φίλοι μεταξύ μας.

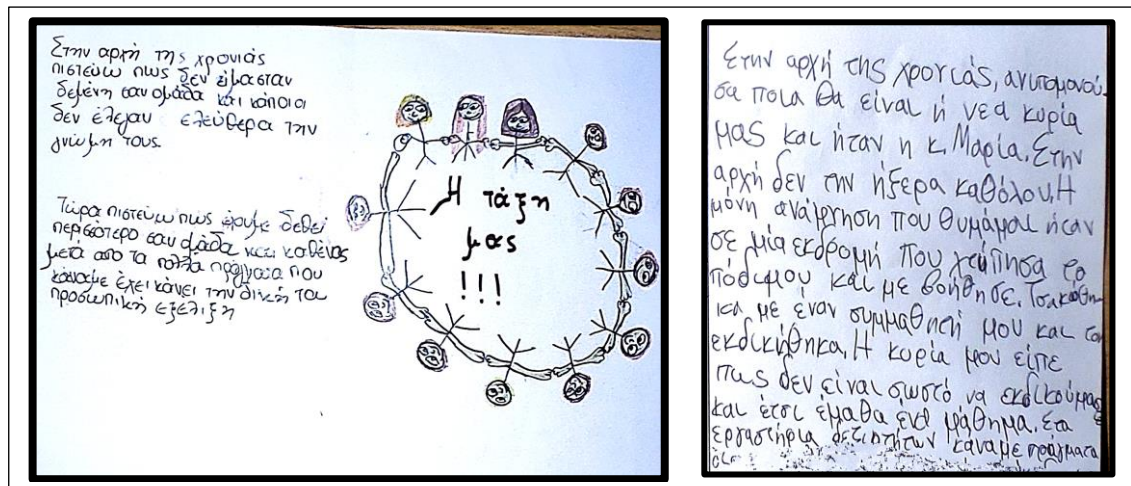
Νίκος: Στην αρχή της πέμπτης ένιωθα λίγο άγχος. Γιατί είχα ακούσει πολλά πράγματα, ότι είναι δύσκολη. Αργότερα το ξεπέρασα κι απέκτησα ένα φίλο. Μέχρι τώρα συνεχίζω να διαβάζω τα μαθήματά μου.

Τάσος: Μου άρεσε τόσο πολύ που ήρθε ο Φάνης (ο νέος μαθητής με μεταγραφή), αλλά δεν μου άρεσε που είναι στην τάξη η Λίζα..

Αντρέ: Στην πέμπτη η τάξη ήταν μικρή, αλλά μας άρεσε πολύ.

Ανιάν: Στην αρχή της χρονιάς ήμασταν σαν ξένοι και δεν μπορούσαμε να συνεργαστούμε και είχα φίλους τρεις. Ενώ τώρα έχω όλους τους συμμαθητές μου φίλους και μπορούμε να συνεργαζόμαστε.

Η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να της δώσουν τα χαρτάκια με τις σκέψεις τους και ανακοινώνει ότι ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος των εργαστηρίων και σύντομα θα αρχίσει ένας νέος πολύ ενδιαφέρον κύκλος, που όπως είχαν όλοι μαζί αποφασίσει, θα έχει σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και ειδικότερα με την κλιματική αλλαγή.



Εικόνα 28: Οι σκέψεις των παιδιών

Αναστοχασμός πρώτου κύκλου – Επανασχεδίαση

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, ο οποίος διήρκησε τρεις μήνες (τέλη Σεπτεμβρίου-μέσα Δεκεμβρίου), είχε στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων που επιτρέπουν την επικοινωνία και έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής τους. Μετά από κάθε εργαστήριο τα δύο εμπλεκόμενα με την έρευνα πρόσωπα, η δασκάλα ερευνήτρια και η κριτική φίλη, πραγματοποιούσαν παιδαγωγικό συμβούλιο όπου συζητούσαν την πορεία των εργαστηρίων.

Οι σημειώσεις που κρατούσαν και η απομαγνητοφώνηση έδωσαν χρήσιμα και ουσιαστικά στοιχεία ανατροφοδότησης που οδήγησαν τη δασκάλα ερευνήτρια στον σχεδιασμό των επόμενων κύκλων και εργαστηρίων. Σε αυτόν τον κύκλο το κρίσιμο ήταν να δεθεί η ομάδα, να βελτιωθεί το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και να μπορέσουν να αναδειχθούν οι περιβαλλοντικές ευαισθησίες των μαθητών/μαθητριών, ώστε να εμπλακούν σε δημοκρατικές διαδικασίες και να οδηγηθούν σιγά σιγά μέσα από τα εργαστήρια των επόμενων κύκλων σε πιο ενεργές δράσεις στα πλαίσια του σχολείου κι έξω από αυτά.

Αναφορικά με όλα τα παραπάνω από τις παιδαγωγικές συναντήσεις του πρώτου κύκλου:

- Από την πλευρά των μαθητών/τριών

Αναδείχθηκαν οι δυσκολίες των παιδιών να εκφραστούν και η απροθυμία τους κάποιες φορές να πάρουν τον λόγο. Επίσης, διαφάνηκε ότι δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους αν και ήταν ήδη αρκετά χρόνια συμμαθητές.

Δ: Ένιωθα ότι κάποια παιδιά δεν ήθελαν να εκτεθούν καθόλου, ενώ ένας μαθητής έκανε τα πάντα για να τραβήξει την προσοχή. Ίσως ήμουν αρκετά καθοδηγητική και αφοσιωμένη στον στόχο, χρειάζεται να τους αφήνω περισσότερο χώρο. (από τη συζήτηση με την Κ.Φ.)

Κ.Φ: Το εργαστήριο με την προβληματική κατάσταση τα δυσκόλεψε, ίσως δεν ήταν ακόμα έτοιμα για κάτι τέτοιο. Αυτό που ήταν πολύ καλό ήταν η δραστηριότητα με τις «πέτρες», πιστεύω κατάλαβαν πόσο σημαντική είναι η βλεμματική επικοινωνία. (από τη συζήτηση με την Κ.Φ.)

Δ: Σ' αυτό το εργαστήριο ένιωσα πως άρχισαν να ξεκλειδώνονται και τα σχόλια τους ήταν ουσιαστικά. Στο τέλος η αγκαλιά ήταν δυνατή στιγμή. (από τη συζήτηση με την Κ.Φ.)

Κ.Φ: Η δραστηριότητα με το ερωτηματολόγιο τα έκανε να συνεργαστούν, κάποια παιδιά βοήθησαν όσους/ες αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κατανόηση της γλώσσας. Φαίνεται πώς τέτοιες δραστηριότητες τα κινητοποιούν, ίσως θα πρέπει να γίνουν κι άλλες αντίστοιχες. (από τη συζήτηση με την Κ.Φ.)

Δ: Το σημαντικό ήταν ότι αποκαλύφθηκαν τα βαθύτερα συναισθήματά τους, ο φόβος της απόρριψης και η απογοήτευση από τις συγκρούσεις μεταξύ τους. (από τη συζήτηση με την Κ.Φ.)

Αποκαλύφθηκε η δυσκολία κάποιων παιδιών να εργαστούν ομαδικά. Δύο μαθητές προκαλούσαν φασαρία προσπαθώντας να τραβήξουν την προσοχή και συχνά έδιναν αστείες απαντήσεις για να προκαλέσουν γέλιο.

Κ.Φ.: Πολύ καλά πήγε η δραστηριότητα που έφτιαζαν τον σχηματισμό, παρατηρούσα την προσπάθεια να τα καταφέρουν, τελικά μπόρεσαν και συνεργάστηκαν. Όμως στη δραστηριότητα με το συναίσθημα της ζήλιας ήταν απρόθυμα να μιλήσουν, λίγα είπαν πραγματικά τι τα κάνει να αισθάνονται έτσι. (Από σημ. της Κ.Φ.)

Δ: Τους αρέσουν οι δραστηριότητες που έχουν σωματική εμπλοκή, που κινούνται, το βλέπουν σαν παιχνίδι. Όταν τους ζητάω να πουν την άποψή τους νομίζω σκέφτονται πως είναι μάθημα. Χρειάζεται να τους δώσω σιγά σιγά πιο ενεργό ρόλο, αυτό νιώθω... (Από σημ. δασκάλας ερευνήτριας)

Το τελευταίο εργαστήριο αποκάλυψε το οικολογικό ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από τα σχόλια που έκαναν για το σαλάχι και τη θαλάσσια χελώνα, αλλά επιπροσθέτως έγινε σαφές ότι έχουν φτιαχτεί παρέες στην τάξη, οι οποίες έχουν και εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο Φώτης, που είναι νέος μαθητής στην τάξη, κάνει παρέα με τον Άρη και τον Ερμή και πηγαίνουν οι τρεις τα σαββατοκύριακα για ψάρεμα. Τον τελευταίο καιρό πηγαίνει μαζί τους ο Στάθης και καμιά φορά και ο Αντρέ. Κάθε Δευτέρα πρωί, περιμένουν τη δασκάλα ερευνήτρια έξω από την αίθουσα και της ανακοινώνουν πώς

σήμερα έχουν πολλά νέα να πουν και γράφονται σταθερά στον κατάλογο των ομιλητών του «Τι νέα».

(απομαγνητοφώνηση παιδαγωγικής συνάντησης)

Κ.Φ.: Είναι πολύ σημαντικό που αναγνωρίζουν ήδη ότι έχει βελτιωθεί το κλίμα στην τάξη, αλλά και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Δ: Έχουν δείξει ενδιαφέρον για τα ζητήματα της προστασίας του περιβάλλοντος και των ζώων, είναι παιδιά που τους αρέσει να είναι έξω, τα βλέπω πολύ συχνά να ψαρεύουν και ο Άρης γνωρίζει τα πάντα για τα ζώα.

Κ.Φ.: Αυτό κάπως πρέπει να το αξιοποιήσουμε, θα βοηθήσει να έχουν έναν κοινό σκοπό.

Δ: Ναι, σκέφτομαι να κάνουμε μια εκπαιδευτική εκδρομή αργότερα με παρατήρηση στο πεδίο.

Κ.Φ.: Η δραστηριότητα με το κουβάρι ήταν ωραίος συμβολισμός, ο ιστός που φτιάχτηκε θύμιζε την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων.

Κ.Φ.: Το σημερινό ερωτηματολόγιο ήταν πιο κατανοητό από το προηγούμενο, παρατήρησα ότι δεν χρειάστηκαν βοήθεια.

- Από την πλευρά της δασκάλας ερευνήτριας

Μέσα από τις συζητήσεις, έπειτα από τα εργαστήρια, η δασκάλα ερευνήτρια άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι η ίδια είχε αρκετή αγωνία για την εξέλιξη του προγράμματος και αυτό την οδηγούσε να καθοδηγεί τα παιδιά περισσότερο απ' ό,τι θα επιθυμούσε. Επίσης, υπήρχε κι ένα αίσθημα απογοήτευσης καθώς κάποιοι μαθητές/τριες δεν άλλαζαν καθόλου τη στάση τους μέσα στην τάξη, δημιουργούσαν καταστάσεις που πυροδοτούσαν ένταση κι αυτό χαλούσε το ήρεμο κλίμα που επιθυμούσε να υπάρχει. Η κατανόηση ότι η συμπεριφορά και η διάθεση των μαθητών αλλάζει αργά, αλλά υπάρχει βελτίωση τη βοήθησε να αποδεσμευτεί από το άγχος που της είχε επιφέρει ο ρόλος της ερευνήτριας και να εμπιστευτεί περισσότερο τη διαδικασία της έρευνας δράσης.

Ο αναστοχασμός βοήθησε να σχεδιαστεί ο νέος κύκλος εργαστηρίων λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που είχαν προκύψει, όπως η απροθυμία των παιδιών να διατυπώνουν ανοιχτά τις απόψεις τους, η δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων και η προσπάθεια της δασκάλας ερευνήτριας να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες με δημοκρατικές διαδικασίες, που συχνά εμποδίζονταν από τον καθοδηγητικό ρόλο τον οποίο η ίδια υιοθετούσε. Η προώθηση περιβαλλοντικής σκέψης έδειξε να αφορά τους μαθητές/τριες και διαφάνηκε το ενδιαφέρον τους για πιο άμεσες διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

7.2. ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Παίρνουμε θέση – Δράσεις στο σχολείο »

Ο σχεδιασμός του δεύτερου κύκλου αφορά τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχεδίου δράσης που σχετίζεται με το βασικό ζητούμενο της έρευνας για τη βελτίωση του κλίματος της τάξης, αλλά ταυτόχρονα προσδοκά, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε φιλοπεριβαλλοντικές δραστηριότητες, να διερευνήσει την επιρροή τέτοιων δραστηριοτήτων, τόσο στην ευαισθητοποίησή τους για την προστασία του περιβάλλοντος όσο και στη καλύτερευση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

Ειδικότερα, βασική επιδίωξη αυτού του κύκλου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την κλιματική αλλαγή. Να συνδέσουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου με καθημερινές συνήθειες και πρακτικές και να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα πρόληψης και προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή, αλλά και μετριασμού των συνεπειών της.

Οι μαθητές/τριες επιδιώκουμε να εξοικειωθούν με την έννοια του οικολογικού αποτυπώματος και να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζουν οι καθημερινές μας επιλογές στο μέγεθος και το είδος του αποτυπώματος. Θα εμπλακούν και οι ίδιοι/ες στην έρευνα και θα καταγράψουν το δικό τους οικολογικό αποτύπωμα, αλλά και τις αντιλήψεις των άλλων μαθητών του σχολείου για τα ζητήματα της κλιματικής αλλαγής. Θα εξασκηθούν σε διάφορες μορφές συζητήσεων και στο να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις και να επιχειρηματολογούν με αυτοπεποίθηση.

Μαθησιακοί Στόχοι:

Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να διερευνούν τις αρχικές ιδέες και γνώσεις τους για την κλιματική αλλαγή και να θέτουν ερωτήματα.
2. Να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα, ιδέες, εμπειρίες και πρότερες γνώσεις.
3. Να ενισχύσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
4. Να γνωρίσουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου και της κλιματικής αλλαγής.
5. Να συνδέσουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες με την αύξηση συγκέντρωσης αερίων του θερμοκηπίου.
6. Να ανακαλύψουν τα αίτια της υπερθέρμανσης του πλανήτη.
7. Να διερευνήσουν επιμέρους ζητήματα, που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή (επιπτώσεις στο περιβάλλον και τον άνθρωπο).

8. Να ασκηθούν στη συλλογική εξεύρεση λύσεων.
9. Να συνδέσουν την κλιματική αλλαγή με τις καθημερινές συνήθειες (κατασπατάληση ενέργειας, πόρων) και να επιλέγουν τρόπο ζωής για την αντιμετώπιση της.
10. Να αντιληφθούν την επίδραση καθημερινών επιλογών στην κλιματική αλλαγή.
11. Να αποκτήσουν γνώση για ζητήματα για τα οποία υπάρχει παρανόηση - παραπληροφόρηση - άγνοια στην ομάδα, όπως η χρήση ανεμογεννητριών.
12. Να μπορούν να αναπτύξουν επιχειρηματολογία.
13. Να συζητούν και να μαθαίνουν από τους άλλους.
14. Να ασκηθούν στην ανάλυση και σύνθεση πληροφορίας από πηγές καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.
15. Να συνδέσουν τη γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες.
16. Να γίνουν φορείς ενημέρωσης-διάχυσης της πληροφορίας στην οικογένεια τους.
17. Να προτείνουν ζητήματα με τα οποία θέλουν να ασχοληθούν.

Διδακτικές επιλογές

Η δομή και το περιεχόμενο των διδακτικών επιλογών του δεύτερου κύκλου ακολουθεί την παρακάτω διάταξη:

1ο Εργαστήριο: « Η κλιματική αλλαγή είναι εδώ»

- Δραστηριότητα 1η: «Τι ξέρουμε για την κλιματική αλλαγή;»
- Δραστηριότητα 2η: «Πάρε θέση!»

2ο Εργαστήριο: «Ερευνώντας την κλιματική αλλαγή»

- Δραστηριότητα 1η: «Ενημερωνόμαστε/ευαισθητοποιούμε για την κλιματική αλλαγή»

3ο Εργαστήριο: «Οι μαθητές ερευνούν»

- Δραστηριότητα 1η: « Βρες κάποιον/α που...»

4ο Εργαστήριο: «Το οικολογικό αποτύπωμα»

- Δραστηριότητα 1η: «Τι είναι το οικολογικό αποτύπωμα;»
- Δραστηριότητα 2η: «Ποιο είναι το οικολογικό μου αποτύπωμα;»

5ο Εργαστήριο: «Αιολική ενέργεια»

- Δραστηριότητα 1η: «Η χρήση των ανεμογεννητριών και οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις»
- Δραστηριότητα 2η: «Λίγο πριν τη δράση»

Χρονικό διάστημα εργαστηρίων δεύτερου κύκλου:

Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα **τριών μηνών**, ξεκίνησαν στα **μέσα του Δεκέμβρη 2023 και ολοκληρώθηκαν αρχές Μαρτίου 2024.**

1^ο Εργαστήριο : « Η κλιματική αλλαγή είναι εδώ»

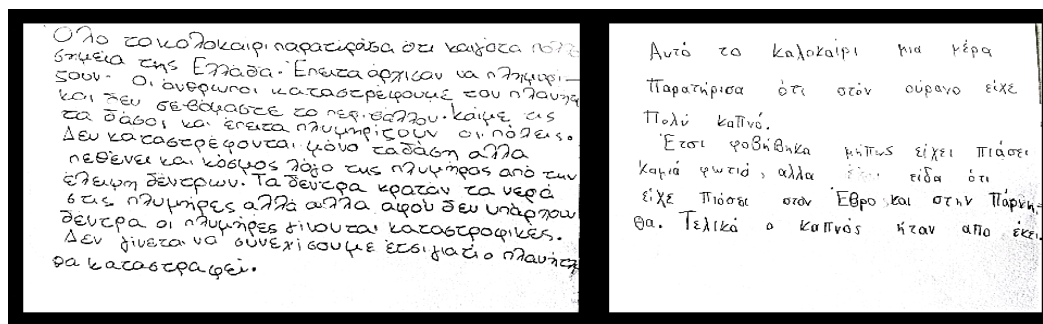
Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τρόπους βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Όπως έχει αναφερθεί ήδη στην ενότητα για την επιλογή του θέματος, στην αρχή της σχολικής χρονιάς η δασκάλα ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές/τριες της τάξης να αποτυπώσουν γραπτά κάτι που τους προξένησε εντύπωση το προηγούμενο καλοκαίρι αναφορικά με περιβαλλοντικά ζητήματα. Σχεδόν όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν στις πυρκαγιές που είχαν ξεσπάσει και έκαψαν τεράστιες δασικές εκτάσεις, στο φαινόμενο μεταφοράς του καπνού και της στάχτης από την πυρκαγιά στον Έβρο στη δική τους περιοχή, στις πλημμύρες που προκάλεσαν μεγάλες καταστροφές, καθώς και στις απότομες εναλλαγές του καιρού από τη μία μέρα στην άλλη. Μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά σχόλια που έγραψαν τότε οι μαθητές/τριες είναι:

Κώστας: Μια μέρα ξύπνησα και όλα έξω ήταν με κόκκινο καπνό, που ερχόταν από τον Έβρο. Το δάσος της Δαδιάς κάηκε ολόκληρο. Όλα τα ζώα κάηκαν από τη μεγάλη πυρκαγιά. Σε άλλες περιοχές είχε πολλές πλημμύρες όπως στον Βόλο, στην Καρδίτσα και στη Λάρισα όπου πολλοί άνθρωποι πέθαναν δηλ. πνίγηκαν. Επίσης, τη μία μέρα έβρεχε και την άλλη είχε πολλή ζέστη. Στενοχωρήθηκα με τις πλημμύρες και τις πυρκαγιές.

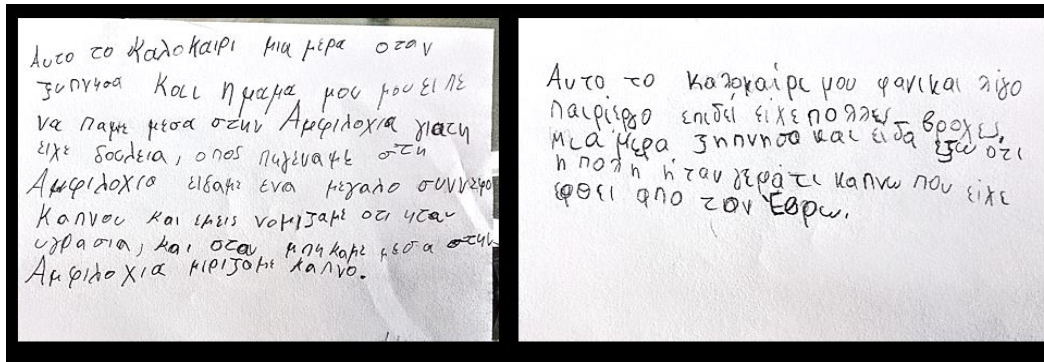
Φώτης: Αυτό το καλοκαίρι μου φάνηκε λίγο περίεργο, επειδή είχε πολλές βροχές. Μια μέρα ξύπνησα και είδα έξω ότι η πόλη ήταν γεμάτη καπνό που είχε έρθει από τον Έβρο.

Ανιάν: Μου έκανε εντύπωση ότι τη μία μέρα έβρεχε και την άλλη είχε πολλή ζέστη.

Έφη: Όλο το καλοκαίρι παρατήρησα ότι καιγόταν πολλά σημεία της Ελλάδας. Έπειτα άρχισαν οι πλημμύρες. Οι άνθρωποι καταστρέφουμε τον πλανήτη και δε σεβόμαστε το περιβάλλον. Καίμε τα δάση και έπειτα πλημμυρίζουν οι πόλεις...τα δέντρα κρατάνε τα νερά, αλλά αφού δεν υπάρχουν δέντρα οι πλημμύρες γίνονται καταστροφικές. Δε γίνεται να συνεχίσουμε έτσι, γιατί ο πλανήτης θα καταστραφεί.



Εικ. 29: Σημειώματα των μαθητών/τριών (α)



Εικ. 30: Σημειώματα των μαθητών/τριών (β)

Τα σημειώματα με τις παρατηρήσεις των μαθητών διαβάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης και οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να ασχοληθούν με τα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και ειδικότερα το φαινόμενο της **κλιματικής αλλαγής** με στόχο να μάθουν περισσότερα για το θέμα και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην προσπάθεια πρόληψης των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής. Η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση για ανάληψη δράσης από τους μαθητές/τριες, συμβαδίζει και ενισχύει την προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση του κλίματος της τάξης.

Σ' αυτό το εργαστήριο θα γίνει η εισαγωγή του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής μέσα από την ανάκληση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων με καταγισμό ιδεών και αντιλήψεων, την αποτύπωσή τους σε εννοιολογικό χάρτη και δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν την επίδραση καθημερινών επιλογών στην κλιματική αλλαγή. Οι μαθητές/τριες θα εμπλακούν στη διερεύνηση του προβλήματος της κλιματικής αλλαγής και τη σύνδεσή του με το φαινόμενο του θερμοκηπίου μέσα από την προβολή εκπαιδευτικού βίντεο (φαινόμενο του θερμοκηπίου NOESIS SCIENCE CENTER), τη διαλογική συζήτηση και την ενεργητική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας. Θα γίνει διδακτική αξιοποίηση έργων τέχνης για την ευαισθητοποίηση στο πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής και θα ζωγραφίσουν και οι ίδιοι/ες για το θέμα.

Δραστηριότητα 1^η: «Τι ξέρουμε για την κλιματική αλλαγή»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, του δεύτερου κύκλου.

(Οι δραστηριότητες είχαν ιδέες από τα ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ Υποθεματική: Κλιματική Αλλαγή-φυσικές καταστροφές - πολιτική προστασία)

Οι μαθητές βρίσκονται καθισμένοι σε κύκλο και η δασκάλα ερευνήτρια τους θέτει το εξής ερώτημα «Ποια πιστεύετε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση-δυσκολία που αντιμετωπίζει σήμερα ο πλανήτης;» προκειμένου να διερευνηθούν οι ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια δίνει το λόγο στα παιδιά τα οποία ένα ένα αρχίζουν να διατυπώνουν σύντομα τις σκέψεις τους πάνω στο ερώτημα.

Αντρέ: *Οι άνθρωποι που κόβουν τα δέντρα.*

- (Από ημερολόγιο δ/ε)

Δ: Σε αυτή τη φάση δεν έγινε ανάλυση των εννοιών των φράσεων και λέξεων που έγραψαν τα παιδιά, είναι φανερό ότι δεν κατανοούν πλήρως τι σημαίνουν αυτά που έγραψαν, θα δοθεί χρόνος για εμβάθυνση στις επόμενες δραστηριότητες. (Από σημ. δ/ε)

Η δασκάλα ερευνήτρια προβάλλει τώρα σε power point δύο διάσημους πίνακες ζωγραφικής και τις παραλλαγές τους, τις οποίες δημιούργησε το Μουσείο Πράδο της Μαδρίτης, σε συνεργασία με την WWF, θέλοντας να αναδείξει τις σοβαρότατες συνέπειες που έχει στον πλανήτη, αλλά και τη ζωή των ανθρώπων η κλιματική απορρύθμιση. Ο πρώτος πίνακας «Felipe IV a Caballo» (Philip IV on Horseback) του Ντιέγκο Βελάσκεθ χρησιμοποιήθηκε για να υπερτονιστεί το πρόβλημα της συνεχούς αύξησης στην στάθμη της θάλασσας.



Εικ. 32 : Ο πίνακας «Felipe IV a Caballo» του Diego Velázquez

Δ: Τι συναισθήματα σας δημιουργεί ο κάθε πίνακας;

Ελπίδα: Στην πρώτη εικόνα ένας βασιλιάς πάει βόλτα με το άλογό του, εγώ νιώθω κανονικά. Στη δεύτερη εικόνα το άλογο κι ο βασιλιάς κινδυνεύουν να πνιγούν, αισθάνομαι άγχος.

Νίκος: Κυρία εγώ όταν βλέπω τον πρώτο πίνακα σκέφτομαι ότι το άλογο είδε κάτι και σταμάτησε, γιατί έχει σηκώσει τα πόδια του. Στον δεύτερο πίνακα έχει γίνει πλημμύρα.

Έφη: Η πρώτη εικόνα με κάνει να νιώθω ήρεμα και ωραία, η δεύτερη με κάνει να ανησυχώ ...το νερό ανέβηκε πολύ.

Στάθης: Αυτό θα γίνει όταν λιώσουν οι πάγοι.

Δ: Ποιον τίτλο θα βάζατε στον κάθε πίνακα;

Ανιάν: «Η βόλτα με το άλογο», στον πρώτο και «Η μεγάλη πλημμύρα».

Η δασκάλα ερευνήτρια δείχνει και τον επόμενο πίνακα και την παραλλαγή του, πρόκειται για το έργο «El paso de la laguna Estigia» (Landscape with Charon Crossing the Styx) του Χοακίμ Πατινίρ χρησιμοποιήθηκε ως απεικόνιση της επίδρασης που έχει η έντονη ξηρασία σε ποτάμια και καλλιέργειες.

Δ: Θέλω να δείτε και τις επόμενες εικόνες τώρα.



Εικ. 33: «*El paso de la laguna Estigia*» του Χοακίμ Πατινίρ

Δ: Τι σας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση;

Αντρέ: Το ποτάμι ξεράθηκε.

Ερμής: Όλα ξεράθηκαν, δεν υπάρχει καθόλου πράσινο και υπάρχει πυρκαγιά.

Ορφέας: Κυρία, είναι σαν το πριν και το μετά.

Δ: Ποιον τίτλο θα βάζατε στον κάθε πίνακα;

Φώτης: «Ένα όμορφο τοπίο» και «Η γη ξεράθηκε».

Έφη: «Η γαλάζια λίμνη κινδυνεύει», γιατί η φωτιά υπάρχει και στον πρώτο πίνακα και στον δεύτερο θα έλεγα «Η λίμνη δεν υπάρχει πια».

Δ: Οι πίνακες αυτοί έχουν κάποιο κοινό στοιχείο; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Μήπως επιδιώκουν να περάσουν κάποιο μήνυμα;

Κώστας: Εγώ νομίζω μας προειδοποιούν για την κλιματική αλλαγή. Είναι το πριν και το μετά.

Τάσος: Συμφωνώ με τον Κώστα, μας δείχνουν μάλλον τι θα γίνει, εγώ εύχομαι να μη γίνει.

Δ: Θα θέλατε να αποτυπώσετε και πάλι τις σκέψεις σας για την κλιματική αλλαγή;

Η δασκάλα ερευνήτρια, απλώνει στο κέντρο του κύκλου χαρτί του μέτρου και γράφει τη φράση «Κλιματική αλλαγή». Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να γράψουν ξανά γύρω από τη φράση αυτή όποια λέξη τους έρχεται στο μυαλό (καταιγισμός ιδεών) ώστε να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης. Η επανάληψη της δραστηριότητας, σε χαρτί του μέτρου αυτή τη φορά, στοχεύει στον βαθμιαίο εμπλουτισμό του εννοιολογικού χάρτη της κλιματικής αλλαγής, αλλά και στην ενίσχυση της ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν γύρω από τη φράση λέξεις και φράσεις όπως: «οι μεγάλες πλημμύρες», «μόλυνση του περιβάλλοντος», «παράνομη αλιεία», «το φαινόμενο του θερμοκηπίου», «αλλαγή του καιρού», «μόλυνση της θάλασσας», «εξαφάνιση ζώων», «φωτιές».

- Από ημερολόγιο της δ/ε

Η δασκάλα για να αποφορτίσει το κλίμα στην τάξη και για να μην μείνει στα παιδιά το συναίσθημα της απογοήτευσης προβάλλει ένα δεύτερο βίντεο με τρόπους που μπορούν να βελτιώσουν ακόμα και να ανατρέψουν τις συνέπειες του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής, όπως [οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας](#).

Αυτό άρεσε στα παιδιά και μια μαθήτρια, η Έφη, ζήτησε από τη δασκάλα ερευνήτρια αν μπορούν να ασχοληθούν με τις **ανεμογεννήτριες**, καθώς σε όλη την περιοχή που ζουν υπάρχουν πάρα πολλές.

Δ: Τί σας άρεσε/δεν σας άρεσε και γιατί από αυτές τις δραστηριότητες;

Έφη: Εμένα μου άρεσε πολύ που μάθαμε περισσότερα για την κλιματική αλλαγή και ειδικά που είδα πώς μπορούμε να κάνουμε κάτι γι' αυτό.

Ορφέας: Μου άρεσε που είδαμε αυτούς τους πίνακες και καταλάβαμε τη διαφορά ανάμεσα στον κανονικό και σ' αυτόν που άλλαξαν .

Λίζα: Εγώ νιώθω κάπως στενοχωρημένη, γιατί η γη κινδυνεύει.

Κώστας: Εμένα μου άρεσε που συνεργαστήκαμε όλοι μαζί και γράψαμε στο πάτωμα για την κλιματική αλλαγή, δε μου άρεσε μάλλον με στενοχώρησε λίγο το βίντεο για την κλιματική αλλαγή, γιατί πολλά ζώα κινδυνεύουν αν λιώσουν οι πάγοι.

Έφη: Κυρία, μπορούμε να δούμε λίγο περισσότερο για τις ανεμογεννήτριες; Όλος ο Πεταλάς έχει γεμίσει.

Αρης: Ναι κυρία, στο χωριό μου υπάρχουν εκεί κοντά.

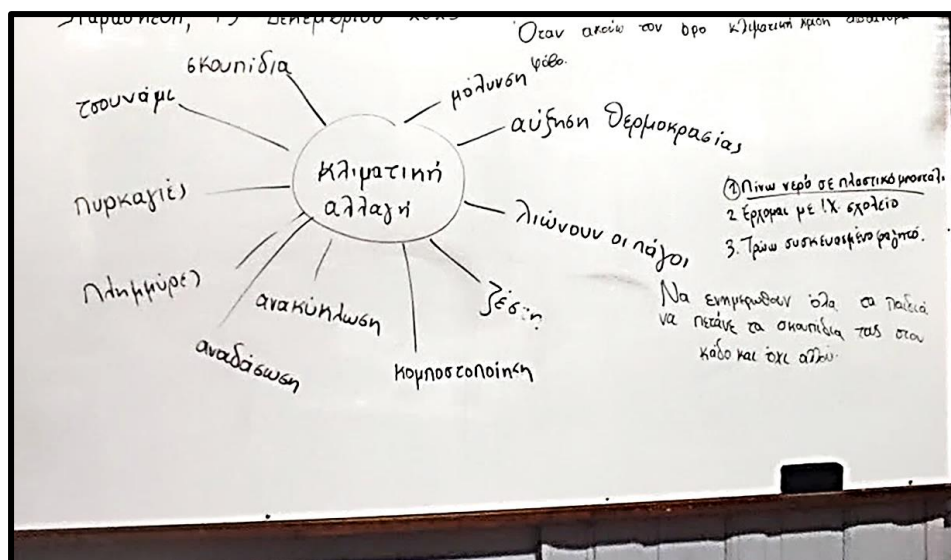
Κ.Φ.: Τα παιδιά εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για κάτι που βλέπουν στον περιβάλλοντα χώρο. Με εντυπωσίασε το γεγονός ότι θέλουν να μάθουν περισσότερα. (σημ. Κ.Φ.)

Το θέμα μπήκε στην ολομέλεια και όλοι συμφώνησαν να γίνει μια δραστηριότητα «παιχνίδι ρόλων» για το ζήτημα με τις ανεμογεννήτριες. Η δασκάλα ερευνήτρια τους ζήτησε να προετοιμαστούν για το θέμα κάνοντας μια σχετική έρευνα στο διαδίκτυο.

Για το κλείσιμο αυτής της δραστηριότητας η δασκάλα ερευνήτρια κάλεσε τα παιδιά να επιστρέψουν στον πίνακα και τώρα πια να συμπληρώσουν, να σβήσουν, να γράψουν κάτι νέο από όσα έμαθαν για την κλιματική αλλαγή και να προσθέσουν πιθανούς τρόπους που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

- Από το ημερολόγιο της δασκάλας ερευνήτριας

«Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους και δούλεψαν ομαδικά. Έγραψαν στον πίνακα τις σκέψεις τους και στη συνέχεια τις αποτύπωσαν και στο χαρτί του μέτρου. Ήταν πολύ όμορφο να τα βλέπω να δουλεύουν έτσι όλα μαζί. Η Ελπίδα και μερικά άλλα παιδιά αγχώθηκαν με το βίντεο, ίσως έπρεπε να τα προετοιμάσω πριν το δούμε».



Εικ. 36: *Ιδεοθύελλα*

- Από την συζήτηση της Κ.Φ. με τη Δ.Ε

Κ.Φ: Η δημιουργία ιστογράμματος πήγε πολύ καλά, όλα τα παιδιά συμμετείχαν.

Δ: Ναι, και ο Στάθης που στην αρχή γελούσε με τον Άρη στη συνέχεια σταμάτησαν. Νομίζω το θέμα τους ενδιαφέρει.

Κ.Φ.: Η Έφη πρότεινε να ασχοληθείτε με τις **ανεμογεννήτριες**. Πώς σκέφτεσαι να το κάνετε;

Δ: Θα το δοκιμάσω με την τεχνική του «ντιμπέιτ», είναι κάτι που θα τα βοηθήσει να χρησιμοποιούν επιχειρηματολογία και θα εξασκηθούν στον δομημένο διάλογο.

Η δραστηριότητα αν και αρχικά είχε προγραμματιστεί για μια διδακτική ώρα, κάλυψε το δώρο κι έτσι η επόμενη δραστηριότητα του εργαστηρίου μεταφέρθηκε την αμέσως επόμενη μέρα.

Δραστηριότητα 2^η: «Πάρε θέση»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 του δεύτερου κύκλου.

(Τη δραστηριότητα «Πάρε Θέση» τη βρήκαμε στο εκπαιδευτικό υλικό του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου «Εκπαιδευτικά Παιχνίδια για την Κλιματική Αλλαγή».)

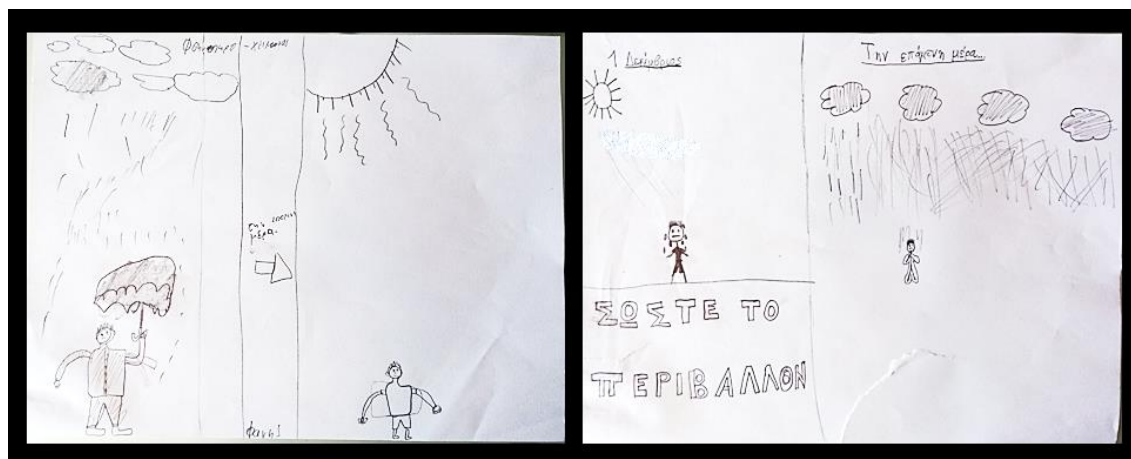
Η δραστηριότητα αυτή είναι συνέχεια της προηγούμενης και έχει στόχο να εισάγει τους μαθητές/τριες σε ζητήματα κλιματικής αλλαγής, να αναδείξει την επίδραση που έχουν καθημερινές συνήθειες και επιλογές στην κλιματική αλλαγή, να αποκαλύψει παρανοήσεις γι' αυτό το ζήτημα, να βοηθήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και

επιχειρηματολογίας και τέλος να δημιουργήσει μια χαλαρή και διασκεδαστική ατμόσφαιρα στην τάξη.

Αρχικά οι μαθητές/τριες βλέπουν πάλι την ομαδική εργασία τους (νοητικό χάρτη για την κλιματική αλλαγή) και «εικονογραφούν» προκειμένου να γίνει η σύνδεση με το εργαστήριο της προηγούμενης μέρας, αφού και οι σημερινή δραστηριότητα αφορά το ίδιο ζήτημα.



Εικ. 37: Ζωγραφιές των παιδιών



Εικ. 38: Ζωγραφιές των παιδιών

Στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια έχει διαμορφώσει την αίθουσα έτσι ώστε να υπάρχει αρκετός ελεύθερος χώρος για κίνηση και ακούγεται χαμηλά μουσική. Πρώτα ζητάει από τους μαθητές /τριες να σταθούν όρθιοι/ιες και τους εξηγεί ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι στο οποίο η ίδια θα τους ανακοινώνει μια δήλωση-ερώτηση και οι παίχτες θα απαντούν παίρνοντας μια θέση μέσα στο χώρο. Συμφωνούν ότι η μία πλευρά της αίθουσας θα αντιστοιχεί στην απάντηση «ναι» ή «πολύ», η απέναντι πλευρά αντιστοιχεί στην απάντηση «όχι» ή «καθόλου» και στη μέση του χώρου η απάντηση «δεν ξέρω» ή «λίγο». Μετά την απάντηση οι παίχτες θα επιστρέφουν στην αρχική τους θέση και ένας-δύο από κάθε ομάδα-απάντηση θα επιχειρηματολογούν υπέρ της θέσης που πήραν.

Ερώτηση 1^η

Δ: Η στάθμη τη θάλασσας αυξάνεται στην Ελλάδα;

Όλοι οι μαθητές πηγαίνουν στη μία πλευρά, στην απάντηση «ναι».

Έφη: *Λιώνουν οι πάγοι, η θάλασσα είναι ενιαία άρα παντού θα αυξηθεί η στάθμη της θάλασσας.*

Ερώτηση 2^η

Δ: Η τηλεόραση καταναλώνει ηλεκτρικό ρεύμα όταν είναι στην αναμονή;

Στην ερώτηση αυτή 4 μαθητές απαντούν «όχι» και 9 «ναι».

Άρης: *Η τηλεόραση δεν καίει ρεύμα, γιατί η οθόνη είναι σβηστή.*

Κώστας: *Όλες οι συσκευές καίνε ρεύμα, όταν είναι σε αναμονή, απλά καίνε λιγότερο.*

Ερώτηση 3^η

Δ: Η κλιματική αλλαγή θα επηρεάσει την οικονομία της χώρας μας;

Σε αυτή την ερώτηση 3 μαθητές απαντούν «Δεν ξέρω» και οι άλλοι 10 απαντούν «ναι».

Ελπίδα: *Δεν μπορώ να πάρω θέση, γιατί δεν ξέρω πώς θα είναι τα πράγματα.*

Ορφέας: *Το πετρέλαιο είναι δυσέρετο, άρα η τιμή του θα αυξηθεί κι άλλο, γι' αυτό πιστεύουμε πως θα επηρεαστεί η οικονομία.*

Ερώτηση 4^η

Δ: Πόσο ανησυχείς για την κλιματική αλλαγή; (πολύ, λίγο, καθόλου)

Σε αυτή την ερώτηση όλοι οι μαθητές/τριες πηγαίνουν στην πλευρά της απάντησης «πολύ» και η δασκάλα ερευνήτρια τους/τις ρωτάει γιατί πήραν αυτή τη θέση. Τα παιδιά επιχειρηματολογούν με όσα είχαν ήδη γράψει στον εννοιολογικό χάρτη, αλλά προσθέτουν και νέες σκέψεις όπως την ξηρασία και την ερημοποίηση, προφανώς οι γνώσεις τους εμπλουτίστηκαν από τη συζήτηση και τα βίντεο που προηγήθηκαν

Ερώτηση 5^η

Δ: Γνωρίζεις τι είναι το φαινόμενο του θερμοκηπίου; (ναι, όχι, λίγο-δεν είμαι σίγουρος/η)

Σε αυτή την ερώτηση 5 παιδιά απαντούν «ναι», 4 παιδιά απαντούν πώς «δεν ξέρουν σίγουρα» και 4 παιδιά απαντούν «όχι».

Έφη: *Από την τρύπα του όζοντος μπαίνουν μέσα στη γη περισσότερες ακτίνες του ήλιου κι έτσι αυξάνεται η θερμοκρασία.*

Ερώτηση 6^η

Δ: Ποια πιστεύεις ότι είναι η μεγαλύτερη απειλή για την Ελλάδα; (Δίνονται 4 επιλογές: δασικές πυρκαγιές, άνοδος στάθμης θάλασσας, πλημμύρες, καύσωνες)

Στην ερώτηση αυτή 8 παιδιά θεωρούν τις δασικές απειλές μεγαλύτερη απειλή, 2 παιδιά την άνοδο της στάθμης της θάλασσας και 3 παιδιά τους καύσωνες. Τις πλημμύρες παρόλο που στον εννοιολογικό χάρτη τις είχαν καταγράψει δεν τις θεώρησαν τη μεγαλύτερη απειλή.

Ελπίδα: *Οι καύσωνες είναι μεγάλη απειλή, επειδή μπορεί να ανάψουν φωτιές.*

Τάσος: *Οι καύσωνες, γιατί αυξάνεται πολύ η θερμοκρασία.*

Φώτης: *Οι πυρκαγιές είναι η μεγαλύτερη απειλή, γιατί καίγονται δέντρα, ζώα, σπίτια, πεθαίνουν άνθρωποι.*

Έφη: *Αν καούν τα δέντρα πώς οι ρίζες να συγκρατούν τα νερά;*

Άρης: *Με τις πυρκαγιές καίγονται και οι καλλιέργειες, άρα θα μειωθεί το φαγητό.*

Στο σημείο αυτό η δασκάλα ερευνήτρια βάζει στο κέντρο της αίθουσας τρία στεφάνια γυμναστικής που το ένα αντιστοιχεί στο «ναι» και το άλλο στο «όχι» και το τρίτο στο «δεν ξέρω».

Ερώτηση 7^η

Δ: *Χρησιμοποιείς τις σκάλες αντί για το ασανσέρ;*

Οι απαντήσεις που δίνονται από τα παιδιά είναι οι εξής: 8 παιδιά «ναι», 1 παιδί «όχι» και 3 παιδιά απαντούν «και ναι και όχι».

Αντρέ: *Εγώ πάντα ασανσέρ, βαριέμαι να ανεβαίνω σκάλες.*

Ανιάν: *Ανεβαίνω από τις σκάλες, δεν έχουμε ασανσέρ έτσι κι αλλιώς.*

Ερώτηση 8^η

Δ: *Χρησιμοποιείς το καλοκαίρι ανεμιστήρα ή κλιματιστικό; (εδώ η χωροθέτηση των απαντήσεων έγινε με δύο στεφάνια)*

Ανεμιστήρα δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν 7 παιδιά, ενώ κλιματιστικό 8 παιδιά.

Κώστας: *Τον ανεμιστήρα μπορείς να τον πάρεις μαζί σου.*

Αντρέ: *Καίει λιγότερο ρεύμα.*

Ορφέας: *Το κλιματιστικό είναι καλύτερο, ο ανεμιστήρας δε δροσίζει.*

Ερώτηση 9^η

Δ: *Η σπατάλη τροφής (υπερκατανάλωση) συμβάλλει στην κλιματική αλλαγή;*

Σ' αυτή την ερώτηση 2 παιδιά απαντούν «όχι», 6 παιδιά «ναι» και 5 παιδιά δηλώνουν «δεν ξέρω».

Στάθης: *Αν εγώ τρώω κάθε μέρα κρέας, πού βλάπτει αυτό για το θέμα της κλιματικής αλλαγής;*

Έφη: *Αν εσύ Στάθη, θες να τρως κάθε μέρα κρέας, τα ζώα πρέπει να τρώνε πολύ χορτάρι και θα πρέπει να σκοτώνουμε πολλά ζώα, το σκέφτηκες αυτό;*

Παρατηρήσεις σε αυτή τη δραστηριότητα:

- Πολλά παιδιά άλλαζαν θέση όταν άκουγαν την αιτιολόγηση της αντίθετης άποψης.
- Η στενότητα της αίθουσας δυσκόλευε την κίνηση των μαθητών/τριών.
- Πήραν θέση όλοι κι όλες και αιτιολογήθηκαν οι επιλογές τους.
- Δόθηκε ο λόγος σχεδόν σε όλα τα παιδιά δύο φορές.

Αφού ολοκληρώθηκε το παιχνίδι η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να μοιραστούν στην ομάδα τα συναισθήματα που έχουν από αυτή τη μέρα και να συζητήσουν για τη δραστηριότητα που μόλις τελείωσε.

Δ: Πόσο εύκολο ή δύσκολο σας φάνηκε;

Άρης: Εμένα μου φάνηκε και εύκολο και δύσκολο, γιατί άλλα τα γνώριζα άλλα όχι.

Ερμής: Είχε πλάκα πάντως, γιατί ήταν σαν ομαδικό παιχνίδι.

Δ: Τι μάθατε για τους συμμαθητές σας ή για τον εαυτό σας;

Ελπίδα: Έμαθα για τις συνήθειες των άλλων, ας πούμε αν χρησιμοποιούν ανεμιστήρα ή κλιματιστικό. Για μένα έμαθα ότι δεν πρέπει να επιμένω αν δεν είμαι σίγουρη.

Δ: Έχετε αλλάξει γνώμη για κάποιο θέμα μετά από αυτό παιχνίδι; Αν ναι, σε ποιο;

Στάθης : Εγώ δεν ήξερα ότι αν τρως πολύ κρέας βοηθάς στην κλιματική αλλαγή.

Φώτης: Εγώ νόμιζα πώς η τηλεόραση σε αναμονή δεν καίει ρεύμα.

Δ; Πώς αισθάνεστε μετά από αυτό το εργαστήριο;

Κώστας: Σήμερα νιώθω χαρούμενος, γιατί αυτή η μέρα είχε πολλές δραστηριότητες και μάθαμε πολλά πράγματα,

Νίκος: Νιώθω χαρούμενος, έρχεται το σαββατοκύριακο και θα πάω για ψάρεμα με τους φίλους μου.

Έφη: Νιώθω χαρούμενη, γιατί σήμερα κάναμε ωραίες δραστηριότητες.

Λίζα: Μου άρεσε που μιλήσαμε με τα άλλα παιδιά.

Αντρέ: Είμαι λυπημένος γιατί ο μπαμπάς μου δουλεύει πολλή ώρα και ενώ πηγαίνει για ψάρεμα, όταν του ζητάω να πάω μαζί του δε με παίρνει κι ας μην έχω σχολείο.

Άλλα πέντε παιδιά δηλώνουν πως νιώθουν επίσης χαρούμενα και το εργαστήριο κλείνει με ένα ρυθμικό παιχνίδι. Ο καθένας/καθεμία προφέρει το όνομά του /της χτυπώντας ρυθμικά παλαμάκια.



Εικ. 39 : «Πάρε θέση»

Αυτή η δραστηριότητα στόχευε στην ανάδειξη της επίδρασης καθημερινών επιλογών στην κλιματική αλλαγή, αλλά και στην ανάδειξη ζητημάτων για τα οποία υπάρχει παρανόηση - παραπληροφόρηση - άγνοια στην ομάδα. Οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και στην εποικοδομητική συζήτηση.

(Από σημ., κριτικής φίλης)

ΚΦ: Στη δραστηριότητα αυτή επικράτησε μια ατμόσφαιρα ελαφριάς δημιουργικής αναστάτωσης, κάτι που ήταν αναμενόμενο. Το εύρημα με τα στεφάνια έδωσε στη δραστηριότητα πιο παιγνιώδη μορφή και τα παιδιά χάρηκαν τη συμμετοχή τους σε αυτό.

2^ο Εργαστήριο: «Ερευνώντας την κλιματική αλλαγή»

Το εργαστήριο εστιάζει στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Στην αρχή γίνεται μια εισαγωγή στις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος. Στη συνέχεια καταγράφονται οι απόψεις των μαθητών και γίνεται διερεύνηση των ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων αλλαγής συνηθειών και πρακτικών στο πλαίσιο της προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή και στην προσπάθεια μετριασμού των δυσμενών επιπτώσεών της. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας, ενισχύεται η ομαδικότητα και η αυτοπεποίθησή τους μέσα από το ρόλο του «ερευνητή» που αναλαμβάνουν. Γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές/τριές τους και ενδυναμώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Το εργαστήριο πραγματοποιείται λίγες μέρες πριν τα Χριστούγεννα και οι καιρικές συνθήκες που επικρατούν όλο το μήνα Δεκέμβριο είναι ασυνήθιστες για την εποχή, η θερμοκρασία είναι υψηλή και δε θυμίζει σε τίποτα χειμώνα. Το πρωί της συγκεκριμένης μέρας ξαφνικά γίνεται μια απότομη αλλαγή και ξεσπάει καταιγίδα. Τα νερά της βροχής τρέχουν ορμητικά έξω από την κατηφόρα του σχολείου και τα παιδιά ανησυχούν, γιατί δεν έχουν φέρει μαζί τους ομπρέλες.

Το μάθημα ξεκινάει με την ενότητα «Τι νέα;» όπου καταγράφονται οι σκέψεις τους.

Αρης: *Φοράμε κοντομάνικα ενώ σε λίγο είναι τα Χριστούγεννα.*

Έφη: *Χτες ήταν σαν καλοκαίρι.*

Κώστας: *Τώρα βρέχει...*

Λίζα: *Δεν έχω ομπρέλα και θα γίνω μούσκεμα το μεσημέρι.*

Ερμής: *Κανένας δεν έχει ομπρέλα, εδώ φοράμε ακόμα κοντομάνικα.*

Ελπίδα: *Κυρία, είναι η κλιματική αλλαγή μάλλον...*

Αντρέ: *Κυρία, μπορούμε να μιλήσουμε για την κλιματική αλλαγή στο εργαστήριο δεξιοτήτων;*

Δ: *Ναι, θα το κάνουμε.*

Δραστηριότητα 1^η: «Ενημερωνόμαστε/εναισθητοποιούμαστε για την κλιματική αλλαγή»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 του δεύτερου κύκλου

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία, να πληροφορηθούν μέσα από την προβολή εκπαιδευτικών βίντεο, να ανακαλύψουν πτυχές του προβλήματος της κλιματικής αλλαγής (συνέπειες στο περιβάλλον και τον άνθρωπο) και στη συνέχεια να αποτυπώσουν τις σκέψεις στην ολομέλεια.

- *Παιχνίδι ενεργοποίησης*

Η δραστηριότητα αρχίζει με ένα παιχνίδι ενεργοποίησης με τίτλο: « **Η συνάντηση** » (Πηγή: 205 βιωματικές ασκήσεις για την εμπύχωση ομάδων, σελ. 114)

Η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να προχωρήσουν αργά στο χώρο και να χαιρετάνε τους άλλους/ες σαν τα τους συναντούν για **πρώτη φορά**. Στη συνέχεια τους δίνει την οδηγία να χαιρετήσουν όποιον/α συναντούν σαν να τον συναντούν **μετά από πολύ καιρό**. Αντίστοιχα, δίνει οδηγίες για διαφορετικές συναντήσεις (σαν να ήμασταν μαλωμένοι/ες και να ξανανταμώσαμε, σαν να ντρεπόμαστε κοκ). Η άσκηση αυτή ενισχύει τη μη λεκτική επικοινωνία. Η διάρκεια αυτού του παιχνιδιού δεν ξεπερνάει τα 10 λεπτά.

- *Προβολή βίντεο*

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κάθονται σε κυκλική διάταξη και η δ/ε τους/τις ενημερώνει πως θα προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα ένα βίντεο για την κλιματική αλλαγή ([Το κλίμα της γης και οι ανθρώπινες δραστηριότητες](#)) και ένα για τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής ([Η Κλιματική Αλλαγή & οι Συνεπειές της - Climabiz](#)) η διάρκεια των οποίων είναι 2:30 λεπτά. Σε αυτό το σημείο η δ/ε ενημερώνει τα παιδιά ότι θα πρέπει να καθίσουν στις ομάδες τους, γιατί θα χρειαστεί να απαντήσουν γραπτά σε ένα ερωτηματολόγιο που θα τους δώσει.

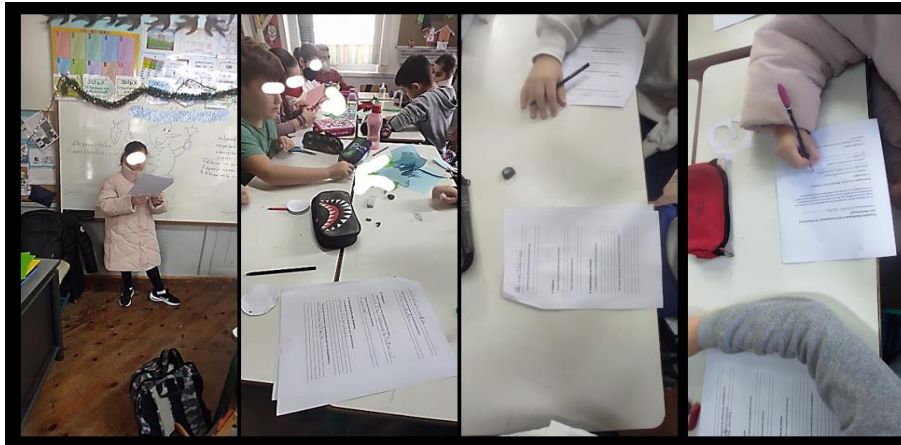
Κ.Φ. : Τα βίντεο ήταν μικρά και κατανοητά για τα παιδιά, δεν τα κούρασαν και δείχνουν ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Υπάρχει μια αναστάτωση με το θέμα των ομάδων, ο Αντρέ δεν χωράει στην ομάδα που ήθελε, η Μαρία του έβαλε μια καρτέκλα δίπλα από τον Κώστα. (Από σημ. κριτικής φίλης)

• **Ερωτηματολόγιο για την κλιματική αλλαγή**

1. Τι σκέφτεσαι/αισθάνεσαι όταν ακούς τον όρο «κλιματική αλλαγή»;
2. Ποιες από τις καθημερινές σου συνήθειες στο σχολείο πιστεύεις πως σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή;
3. Ποια από τα παρακάτω πιστεύεις ότι είναι πρόβλημα στο σχολείο μας και συμβάλλει στην κλιματική κρίση; α) Τα φώτα και η θέρμανση σπατάλη ενέργειας) β) Ηλεκτρικές συσκευές ξεχασμένες ανοιχτές γ) Τα σκουπίδια (σπατάλη χαρτιού, χρήση πλαστικού μιας χρήσης) δ) Σπατάλη τροφής (και της ενέργειας που χρειάστηκε για να παραχθεί) ε) Πολύ συσκευασμένο και τυποποιημένο φαγητό που έχει στοιχίσει πολύ σε ενέργεια στ) Έλλειψη πράσινου ζ) Η σπατάλη του νερού (αφού η κλιματική κρίση κάνει το νερό πολύτιμο) η) Οι μεταφορές, πολλοί ερχόμαστε με Ι.Χ. θ) Η έλλειψη ενημέρωσης και ενδιαφέροντος για την κλιματική κρίση Άλλο;.....
4. Ποιο από τα παραπάνω πιστεύεις ότι είναι το πιο σημαντικό;
5. Γράψε ένα πράγμα που θα σου άρεσε να κάνεις εσύ για να βοηθήσεις στην πρόληψη της κλιματικής αλλαγής στο χώρο του σχολείου;
6. Γράψε ένα πράγμα που θα δυσκολευόσουν πολύ να αλλάξεις σε σχέση με τις καθημερινές σου συνήθειες στο σχολείο.
7. Γράψε μια «τρελή» λύση που θα πρότεινες για να μειωθεί το ανθρακικό αποτύπωμα του σχολείου (ποσότητα διοξειδίου του άνθρακα και άλλων εκπομπών αερίων που προκαλούν το φαινόμενο του θερμοκηπίου).

Η δ/ε μοιράζει στα παιδιά τα ερωτηματολόγια και τους εξηγεί τι ακριβώς ζητάει κάθε ερώτηση.

Στη συνέχεια, όταν όλα τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει τις απαντήσεις τους η δ/ε τους προτείνει να τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια.



Εικ. 40: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου και ανακοίνωση απαντήσεων

Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτουν τα εξής:

- Στην 1^η ερώτηση αναφορικά με το πώς νιώθουν, όταν ακούνε το όρο «κλιματική αλλαγή» ενδεικτικά απάντησαν:

(Από ημερολόγιο δ/ε)

Ελπίδα: Νιώθω ευθύνη, ότι κάτι πρέπει να κάνω εγώ.

Αντρέ: Νιώθω λυπημένος για ότι γίνεται στη γη.

Άρης: Αισθάνομαι πολύ λυπημένος.

Ορφέας: Αισθάνομαι φόβο, ανησυχία.

Κώστας: Αισθάνομαι πολύ απογοητευμένος και προσπαθώ να κάνω ότι μπορώ να σταματήσει η κλιματική αλλαγή.

Έφη: Νιώθω λυπημένη για την κατάληξη της γης.

(Από το ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Σχεδόν όλα τα παιδιά αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα φόβου, λύπης, ανησυχίας και απογοήτευσης για την κλιματική αλλαγή. Αυτό χρειάζεται να το επεξεργαστούμε και να μπορέσουν να αποκτήσουν αισιοδοξία ότι μπορούν κάτι να κάνουν.

- Στη 2^η ερώτηση που αφορούσε το ποιες καθημερινές τους συνήθειες πιστεύουν ότι σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή έδωσαν τις εξής απαντήσεις (ενδεικτικά):

Έφη: Πίνω πολύ νερό σε πλαστικό μπουκάλι και έρχομαι σχολείο με I.X.

Κώστας: Τρώω συσκευασμένο φαγητό και έρχομαι σχολείο με I.X.

Λίζα: Τρώω κρουασάν και πίνω νερό από πλαστικό μπουκάλι.

Ελπίδα και Άρης: Τρώω συχνά φαγητό σε συσκευασία και πίνω νερό σε πλαστικό μπουκάλι.

- (Από την παιδαγωγική συζήτηση της δ/ε με την κριτική φίλη)

Δ: Τα περισσότερα παιδιά εστιάζουν στο συσκευασμένο φαγητό και τα πλαστικά μπουκάλια νερού. Κάθε μέρα τους τονίζουμε να μην τρώνε κρουασάν, πατατάκια και να φέρνουν ατομικό παγούρι, αλλά αυτό δεν το έχουμε καταφέρει. Υπάρχει και η ευθύνη της οικογένειας, χρειάζεται συλλογική προσπάθεια. Επίσης και οι δασκάλες πρέπει να δείξουμε το καλό παράδειγμα, αν θέλουμε όντως να αλλάξει κάτι.

Κ.Φ.: Είναι μια καλή ευκαιρία αφού το αντιλαμβάνονται να ξεκινήσουμε μια προσπάθεια ενημέρωσης και πάλι. Θα ζητήσω από το δήμο να μας φέρει κάδο ανακύκλωσης στο σχολείο και να βάλουμε τις ειδικές τσάντες συλλογής χαρτιού σε κάθε τάξη.

- Στην 3^η ερώτηση που πρέπει να επιλέξουν ποια από τα προτεινόμενα θεωρούν ότι συμβάλλουν στην κλιματική κρίση στο χώρο του σχολείου απάντησαν:

- α) Τα φώτα και η θέρμανση (σπατάλη ενέργειας). 12/13
- β) Ξεχασμένες ηλεκτρικές συσκευές ανοιχτές. 12/13
- γ) Έλλειψη πράσινου. 10/13
- δ) Τα σκουπίδια, το συσκευασμένο φαγητό, η σπατάλη τροφής και η έλλειψη ενημέρωσης για την κλιματική αλλαγή. 9/13
- ε) Οι μεταφορές με Ι.Χ. 6/13
- στ) Η σπατάλη νερού. 4/13

- Στην 4^η ερώτηση που ρωτάει ποιο από τα προτεινόμενα πιστεύουν ότι είναι το πιο σημαντικό οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

- α) Η έλλειψη πράσινου (7/13)
- β) Η σπατάλη ενέργειας (4/13)
- γ) Τα σκουπίδια (2/13)
- δ) Οι μεταφορές (1/13)

- (Από την παιδαγωγική συζήτηση της δ/ε με την κριτική φίλη)

Δ: Το σχολείο μας δεν έχει μεγάλη αυλή και σε αυτή υπάρχει στο κέντρο μια νεραντζιά, που αρρώστησε και δεν έχουμε καθόλου φυσική σκιά ούτε κήπο. Το βρίσκω λογικό να απασχολεί τα παιδιά η έλλειψη πρασίνου.

Κ.Φ.: Η σπατάλη ενέργειας αφορά τα φώτα που μένουν πάντα ανοιχτά στις τάξεις, αλλά και τους θερμοπομπούς που δεν τους χαμηλώνουμε από το θερμοστάτη και καμιά φορά τους ξεχνάμε ανοιχτούς.

Δ: Απορώ που δε θεωρούν τα σκουπίδια πρόβλημα, συχνά η αυλή και οι τάξεις έχουν πεταμένα φαγητά κάτω και χαρτιά.

- Στην 5^η ερώτηση που πρέπει να αναφέρουν τι θα έκαναν οι ίδιοι/ιες μέσα στο σχολείο για να βοηθήσουν στην πρόληψη της κλιματικής αλλαγής, απάντησαν ενδεικτικά:

Ορφέας: *Θα προσπαθούσα να μην είναι η σόμπα όλη μέρα ανοιχτή.*

Αντρέ: *Οι μαθητές δεν κλείνουν τα φώτα μετά το σχολείο. Αυτό θα άλλαζα.*

Έφη: *Θα μου άρεσε να ενημερωθούν όλα τα παιδιά για την κλιματική αλλαγή και να μην πετάμε τα σκουπίδια κάτω.*

Στάθης και Άρης: *Να μην πετάμε τα σκουπίδια κάτω.*

Ελπίδα: *Θα ήθελα να γίνει ανακύκλωση σε όλες τις τάξεις και να πετάνε όλοι οι μαθητές τα σκουπίδια στον κάδο, όχι κάτω.*

Κώστας: *Να ενημερωθούν όλα τα παιδιά να πετάνε σκουπίδια στον κάδο κι όχι έξω από αυτόν. Να ενημερωθούν όλα τα παιδιά να ανακυκλώνουν το χαρτί σε ειδικούς κάδους.*

Ανιάν: *Εγώ θα έκλεινα τα φώτα όταν βγαίνω από την τάξη.*

Νίκος: *Εμένα θα μου άρεσε να μην πετάμε τις μπανάνες στα σκουπίδια, να τις κάνουμε λίπασμα.*

Τάσος: *Θα προσπαθήσω να φέρνω παγούρι στο σχολείο, να μην παίρνω μπουκάλι.*

- (Από την παιδαγωγική συζήτηση της δ/ε με την κριτική φίλη)

Δ: *Τελικά από τις απαντήσεις τους φαίνεται να αναγνωρίζουν το πρόβλημα με τα πεταμένα σκουπίδια. Ο Νίκος πρότεινε λίπασμα από τις μπανανόφλουδες και η Έφη είχε αναφερθεί στην κομποστοποίηση παλιότερα. Αξίζει να το δούμε αν μπορούμε να το κάνουμε.*

Κ.Φ.: *Το πρόβλημα με τα μπουκαλάκια νερό είναι πολύ μεγάλο, καθημερινά καταλήγουν στα σκουπίδια 50 το λιγότερο πλαστικά μπουκαλάκια. Η καθαρίστρια του σχολείου επίσης έχει παραπονεθεί για τα σκουπίδια ειδικά σε μια συγκεκριμένη τάξη. Η ιδέα της κομποστοποίησης είναι πολύ καλή, δεν ξέρω αν μπορούμε να την υλοποιήσουμε.*

- Στην 6^η ερώτηση που διερευνά τις συνήθειες που θα δυσκολεύονταν να αλλάξουν στο σχολείο για να αποκτήσουν πιο «πράσινη» συμπεριφορά τα παιδιά απάντησαν τα εξής:

Κώστας: *Θα δυσκολευόμουν να πηγαίνω με τα πόδια στο σχολείο και όχι με το αυτοκίνητο και να τρώω φαγητό που δεν είναι συσκευασμένο.*

Ελπίδα: *Θα δυσκολευόμουν να μην τρώω συσκευασμένο φαγητό και να μην πίνω νερό σε πλαστικό μπουκαλάκι.*

Στάθης: *Είναι πολύ δύσκολο να μην τρώω συσκευασμένο φαγητό, δε μου αρέσει το τσστ.*

Άρης: *Θα δυσκολευόμουν να μην τρώω συσκευασμένο φαγητό.*

Έφη: Θα δυσκολευόμουν να πηγαίνω με τα πόδια στο σχολείο.

Ορφέας: Θα δυσκολευόμουν να μην ξεχνάω το φαγητό στο προαύλιο, να πέφτει η χαρτοπετσέτα κάτω και να μην το καταλαβαίνω.

(γέλια από όλα τα παιδιά)

Αντρέ: Θα δυσκολευόμουν να μην τρώω συσκευασμένο φαγητό.

Λίζα: Θα δυσκολευόμουν αν έπρεπε να παίρνω παπούρι, γιατί μια φορά άνοιξε και όλα τα βιβλία στην τσάντα μου έγιναν χάλια.

Φώτης: Θέλω να έρχομαι με τα πόδια, αλλά αυτό είναι αδύνατο γιατί μένω στην Μπούκα.

Ερμής: Εγώ δε θέλω να τρώω συσκευασμένο φαγητό, αλλά δεν μου δίνουν κάτι άλλο.

- (Από την παιδαγωγική συζήτηση της δ/ε με την κριτική φίλη)

Κ.Φ.: Η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στο συσκευασμένο φαγητό και το πλαστικό μπουκάλι νερό. Πολλά παιδιά θα άλλαζαν συνήθειες αν βοηθούσε και η οικογένεια. Νομίζω όλη η διαδικασία σήμερα τα έχει προβληματίσει αρκετά ως προς τις συνήθειες που έχουν.

Δ: Κάποια παιδιά έχουν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως ο Φώτης που μένει σε διπλανό χωριό, οπότε όντως δεν μπορεί να έρχεται με τα πόδια ή ο Ερμής...

- Στην 7^η ερώτηση που ζητάει να προτείνουν μια «τρελή» λύση για να μειωθεί το ανθρακικό αποτύπωμα του σχολείου τα παιδιά απάντησαν :

α) Να έρχονται όλα τα παιδιά με ποδήλατο στο σχολείο. (10/13)

β) Να χτιστεί το σχολείο από την αρχή. (1/13)

γ) Να αποκτήσει το σχολείο ηλιακό θερμοσίφωνα. (1/13)

δ) Να αποκτήσει το σχολείο κυλικείο, αλλά τα φαγητά να δίνονται δωρεάν. (1/13)

- (Από την παιδαγωγική συζήτηση της δ/ε με την κριτική φίλη)

Δ: Ο Αντρέ πρότεινε το κυλικείο με τα δωρεάν φαγητά, αυτό δείχνει ότι επιλέγεται το συσκευασμένο, γιατί ίσως είναι μια φτηνή λύση για τους γονείς. Αν μια οικογένεια έχει δύο ή τρία παιδιά, το να τους ψωνίζει από το φούρνο καθημερινά είναι αρκετά δαπανηρό.

Κ.Φ.: Η πρόταση για τη μετακίνηση με το ποδήλατο είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, έτσι όπως είναι οι δρόμοι όντως θα ήταν μια «τρελή» λύση.

Όταν όλα τα παιδιά έχουν διαβάσει τις απαντήσεις τους η δ/ε τα καλεί να επιστρέψουν στις ομάδες τους και να φτιάξουν ζωγραφίες για την κλιματική αλλαγή. Τα παιδιά εμπνέονται από εικόνες για την κλιματική αλλαγή που προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα της τάξης. Ζωγραφίζουν τη γη πριν και μετά τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής.



Εικ. 41: Ζωγραφιές για την κλιματική αλλαγή (α' ομάδα)



Εικ. 42: Ζωγραφιές για την κλιματική αλλαγή (β' ομάδα)

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται στον κύκλο όπου τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Δ: Πώς σας φάνηκε η διαδικασία; Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία με την ομάδα;

Έφη: Η διαδικασία μου φάνηκε δημιουργική, συνεργαστήκαμε αρκετά καλά και εγώ βοήθησα δύο συμμαθητές μου να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Αντρέ: Μου άρεσε που διαβάσαμε όσα γράψαμε, έμαθα πολλά για την κλιματική αλλαγή και συνεργάστηκα με την ομάδα μου στη ζωγραφιά.

Ορφέας: Η διαδικασία ήταν τέλεια, μου άρεσαν τα βίντεο και η ζωγραφιά που κάναμε.

Στάθης: Καλά ήταν, το ερωτηματολόγιο μου φάνηκε μεγάλο, πιο πολύ μου άρεσε που ζωγραφίσαμε μαζί με το Φώτη και τον Ερμή.

Λίζα: Νομίζω έμαθα νέα πράγματα, στο ερωτηματολόγιο με βοήθησε η Έφη να το γράψω και ήταν ωραία που το διαβάσαμε.

Ελπίδα: Η διαδικασία ήταν πολύ όμορφη, μάθαμε για την κλιματική αλλαγή και ακούστηκαν χρήσιμες ιδέες από όλους μας, μου άρεσε που συνεργαστήκαμε στη ζωγραφική.

Κάποια παιδιά δηλώνουν μόνο τα συναισθήματά τους με λέξεις όπως «χαρούμενος», «τέλεια», «ωραία».

- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Το κλίμα στην τάξη ήταν καλό. Ο Στάθης έδειχνε να παρακολουθεί το βίντεο αν και είχε δηλώσει πως θέλει να ζωγραφίζει. Τα παιδιά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, ο Στάθης το συμπλήρωσε απρόθυμα, ενώ η Λίζα που δεν ξέρει καλά τη γλώσσα όπως και ο Ερμής που έχει δυσλεξία χρειάστηκαν τη βοήθεια συμμαθητών τους. Η Έφη βοήθησε τη Λίζα κάνοντας τη γραμματέα της και ο Κώστας έκανε το γραμματέα του Ερμή. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργήθηκε το κλίμα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας στην τάξη. Η ομαδική ζωγραφιά ενίσχυσε το δέσιμο της ομάδας και η ανακοίνωση των απαντήσεων στην ολομέλεια βοηθάει να καλλιεργηθεί η δεξιότητα του ακροατή και τα μαθαίνει να συζητούν με δημοκρατικό τρόπο.

3^ο Εργαστήριο: «Οι μαθητές ερευνούν»

Οι έννοιες της έρευνας και της δημιουργίας είναι στενά συνδεδεμένες με την παιδαγωγική Φρενέ που στοχεύει στη διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων, με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα. Σ' αυτό το εργαστήριο οι μαθητές ανακαλύπτουν, ερευνούν, παρουσιάζουν και συνεργάζονται. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία θα βιώσουν την εμπειρία της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, βασικά συστατικά που μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

Δραστηριότητα 1^η: « Βρες κάποιον/α που...»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 2, 3, 7, 8, 11, 12, 13 του δεύτερου κύκλου.

Μετά την προηγούμενη δραστηριότητα αποφασίσαμε να κάνουμε μια έρευνα για να διερευνήσουμε και να διαπιστώσουμε τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών/τριών των μεγάλων τάξεων του σχολείου για διάφορα ζητήματα που μπορούν να συσχετιστούν με την κλιματική αλλαγή.

(Η ιδέα της δραστηριότητας αποτελεί παραλλαγή αντίστοιχης δραστηριότητας από το εκπαιδευτικό υλικό για τα εργαστήρια δεξιοτήτων του «Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου – Εκπαιδευτικά Παιχνίδια για την Κλιματική Αλλαγή»)

Η δασκάλα ερευνήτρια εξηγεί στους μαθητές/τριες ότι οι ίδιοι θα γίνουν για λίγο δημοσιογράφοι/ερευνητές και θα κάνουν μια μικρή έρευνα. Το κάθε παιδί αναλαμβάνει ένα κεντρικό ερευνητικό θέμα, για το οποίο πρέπει να βρει τρία παιδιά να του απαντήσουν θέτοντάς τους τρία απλά υποερωτήματα. Η διαδικασία προκαλεί ενθουσιασμό στα παιδιά τα οποία με μεγάλη χαρά αναλαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή. Η έρευνα πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των δύο διαλειμμάτων, επομένως έχουν συνολικά 15' στη διάθεσή τους.

Η δασκάλα ερευνήτρια μοιράζει από ένα διαφορετικό φύλλο εργασίας σε κάθε μαθητή/τρια και αφού απαντάει στις απορίες τους οι μαθητές/τριες κατεβαίνουν στο προαύλιο κι αρχίζουν την έρευνα. Τα παιδιά της Στ΄ τάξης αποτελούν το ερευνητικό κοινό μας, αλλά οι μαθητές/τριες που ερευνούν παίρνουν την πρωτοβουλία να καταγράψουν τις απόψεις και των εκπαιδευτικών που ήταν στο προαύλιο και είχαν εφημερία. Όταν η έρευνα ολοκληρώθηκε πραγματοποιείται ολομέλεια στην τάξη για να συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συναισθήματα από τη διαδικασία.

Δ: Ας ξεκινήσουμε με τα αποτελέσματα της έρευνάς σας. Θα διαβάσετε ο καθένας το ερώτημά του και τις απαντήσεις που πήρατε. Βλέπω ότι κάποιοι εργαστήκατε σαν ομάδα, πώς προέκυψε αυτό; Αντιμετωπίσατε δυσκολίες;

Λίζα: Κυρία, εγώ δυσκολεύομαι να γράψω και έτσι συνεργάστηκα με την Ελπίδα.

Ερμής: Κι εγώ επειδή γράφω αργά έγινα ομάδα με τον Κώστα.

Ανιάν: Εγώ μπόρεσα να βρω μόνο ένα παιδί να μου απαντήσει.

Κώστας: Ήταν λίγος ο χρόνος, νιώθαμε πίεση.

Δ: Εντάξει, δεν πειράζει. Εξάλλου σημασία σε όλο αυτό έχει η ίδια η διαδικασία και θα μιλήσουμε στη συνέχεια πώς το βιώσατε και τι αισθανθήκατε. Πρόσεξα ότι ρωτήσατε και τις δασκάλες που ήταν στην αυλή. Πολύ καλή ιδέα, έχει ενδιαφέρον ότι πήρατε αυτή την πρωτοβουλία.

• Η έρευνα των μαθητών/τριών

Δ: Νίκο, ποιους βρήκες και τι απάντησαν στα ερωτήματα ;

*Νίκος: Μου απάντησαν 3 παιδιά της έκτης ο Γιώργος, ο Παναγιώτης και ο Στέφανος. Το θέμα μου ήταν «**Βρες κάποιον/α που...έχει ακούσει ότι οι πλημμύρες αυξήθηκαν τα τελευταία χρόνια**» και στα ερωτήματα που τους έθεσα μου απάντησαν τα εξής: Στο 1^ο ερώτημα « Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;» ο Γ. και ο Σ. είπαν ότι συμβαίνει «λόγω της βροχής» και ο Π. είπε «λόγω της μείωσης των δέντρων». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν και τα τρία παιδιά «Επειδή κόβονται τα δέντρα». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;», ο Γ. απάντησε «Δεν νιώθω ωραία, λόγω των πολλών καταστροφών», ο Π. απάντησε «Άσχημα» και ο Σ. δήλωσε πως αισθάνεται «Φόβο».*

Δ: Άρη, ποιους βρήκες και τι απάντησαν στα ερωτήματα;

*Άρης: Μου απάντησαν 2 παιδιά της έκτης ο Έκτορας και ο Νίκος. Το θέμα μου ήταν «**Βρες κάποιον/α που...έχει μια ιδέα τι είναι η κλιματική αλλαγή**» και στα ερωτήματα που τους έθεσα μου απάντησαν τα εξής: Στο 1^ο ερώτημα « Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;» ο Ε. είπε « Καταστρέφει τη γη» και ο Ν. «Αλλάζει πολύ τον τρόπο ζωής». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν ο Ε. «Συμβαίνει λόγω της κακομεταχείρισης του πλανήτη από τους ανθρώπους» και ο Ν. «Λόγω των αλλαγών της θερμοκρασίας, κι αυτό κάνει πιο δύσκολη τη ζωή των αγροτών». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» ο Ε. απάντησε «Δεν αισθάνομαι καλά, γιατί οι βαθμοί της*

γης θα αυξηθούν και το ανθρώπινο είδος θα μειώνεται ραγδαία». Ο Ν. δεν απάντησε σε αυτό το ερώτημα.

Δ: Εντάξει, πολύ ενδιαφέρουσες οι απαντήσεις που καταγράφετε, θα συζητήσουμε στο τέλος τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε, ας συνεχίσουμε με τον Ανιάν.

Ανιάν: Βρήκα μόνο έναν να μου απαντήσει, τον Γιάννη. Το θέμα μου ήταν «**Βρες κάποιον/α που...έχει χρησιμοποιήσει ανεμιστήρα και όχι κλιματιστικό για να δροσιστεί**» και στα ερωτήματα που του έθεσα μου απάντησε τα εξής: Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;» είπε «Πολλοί χρησιμοποιούν τον ανεμιστήρα, αντί για το κλιματιστικό». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησε «Λόγω αύξησης του ρεύματος». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» απάντησε «Ο ανεμιστήρας δεν παράγει το ίδιο κύμα δροσιάς, όπως το κλιματιστικό και γι' αυτό ζεσταίνομαι περισσότερο».

Δ: Φώτη και Στάθη εργαστήκατε μαζί όπως βλέπω, πείτε μας τα αποτελέσματά σας.

Φώτης: Μας απάντησαν 3 παιδιά της Δ' τάξης, γιατί τα παιδιά της Στ' ήταν απασχολημένα με άλλους που έκαναν την έρευνα ή απλά έπαιζαν. Ρωτήσαμε τον Παναγιώτη, τη Ραφαέλα και την Κατερίνα. Το θέμα μας ήταν «**Βρες κάποιον/α που...σβήνει το φως όταν βγαίνει από το δωμάτιο**» και στα ερωτήματα που τους θέσαμε μας απάντησαν τα εξής: Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;» ο Π. απάντησε «Σβήνω το φως», η Ρ. απάντησε «Το κάνουν για οικονομία ή για το περιβάλλον» και η Κ. είπε «το κάνουν όσοι νοιάζονται για το περιβάλλον». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν ο Π. «Για να μη σπαταλάνε άδικα ηλεκτρική ενέργεια», η Ρ «Για να μη χαλάνε ηλεκτρικό ρεύμα» και η Κ. «Γιατί μερικά παιδιά εκεί έξω δεν έχουν να φάνε, ενώ εμείς εδώ χάνουμε ηλεκτρισμό και τον πληρώνουμε». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» ο Π. είπε «Όταν σβήνω το φως, τρέχω γιατί νομίζω πως με κυνηγάει ένα τέρας», η Ρ. δεν απάντησε και η Κ. είπε «Νιώθω φυσιολογικά».

Δ: Πολύ ωραία, ο Π. σας έκανε και αστεία...(γέλια από όλους/ες). Ερμή και Κώστα ήσασταν ομάδα και βλέπω ρωτήσατε και την κυρία Αμαλία. Σας ακούμε!

Κώστα: Μας απάντησαν η Ελένη από τη Δ' τάξη, ο Γιώργος από τη Στ' τάξη και η κυρία Αμαλία. Το θέμα μας ήταν «**Βρες κάποιον/α που...αισθάνεται ότι έχουν αλλάξει οι εποχές**». Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;», η Ε. απάντησε «Έχω ακούσει ότι οι θερμοκρασίες των εποχών έχουν αλλάξει», ο Γ. «Ότι τώρα θα έπρεπε να κάνει κρύο, αλλά έχει ζέστη για χειμώνα» και η κα. Αμαλία είπε «Έχω ακούσει ότι έχει αλλάξει το κλίμα». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν η Ε. «Επειδή ο πλανήτης υπερθερμαίνεται». ο Γ. είπε «Λόγω της υπερθέρμανσης του πλανήτη» και η κα. Αμαλία απάντησε «Λόγω της κλιματικής αλλαγής». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» η Ε. απάντησε «Λύπη», ο Γ. είπε «Λύπη» και η κα. Αμαλία απάντησε πως αισθάνεται «προβληματισμένη».

Δ: Κάνατε όλοι πολύ καλή δουλειά, συνεχίζουμε με σένα Τάσο, πες μας τα δικά σου αποτελέσματα.

Τάσος: Βρήκα μόνο δύο να μου απαντήσουν, την Άρτεμη από την Στ' τάξη και την κα. Δήμητρα. Το θέμα μου ήταν «**Βρες κάποιον/α που...αγοράζει πράγματα που δεν χρησιμοποιεί**». Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;», η Α. απάντησε ότι «Χαλάνε τζάμπα λεφτά» και η κα. Δήμητρα είπε «Έχω ακούσει ότι οι άνθρωποι αγοράζουν συνέχεια πράγματα που δεν χρειάζονται». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν η Α. «Γιατί οι γυναίκες χρειάζονται πολλά πράγματα» και η κα. Δήμητρα «Γιατί οι άνθρωποι προσπαθούν να καλύψουν ανάγκες, όπως η ευτυχία με υλικά αγαθά». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» η Α. είπε «Ενθουσιασμένη» και η κα. Δήμητρα δήλωσε «Προβληματισμένη».

Δ: Μάλιστα, πολύ ωραία! Προχωράμε με σας κορίτσια, ήσαстан μαζί Ελπίδα και Λίζα, σας ακούμε.

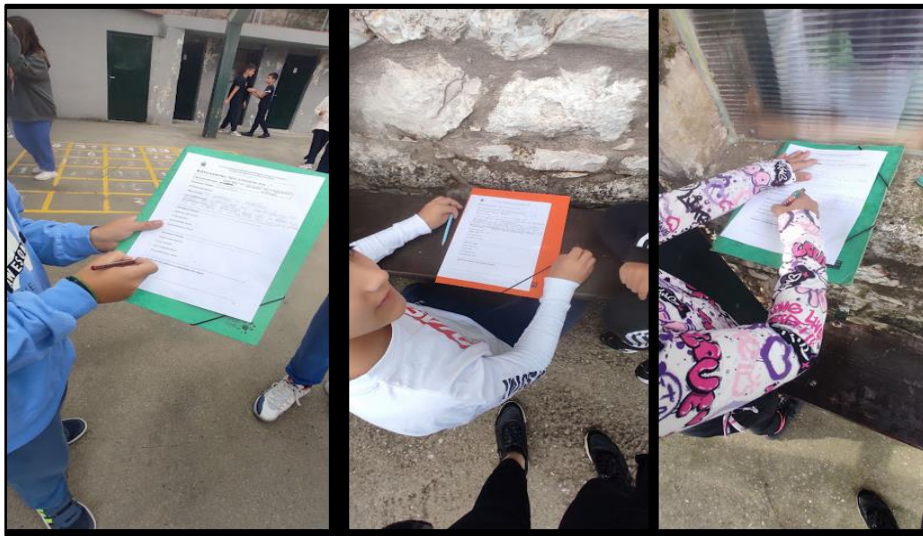
Ελπίδα: Μας απάντησαν 3 παιδιά της Στ' τάξης, η Δώρα, η Κωνσταντίνα και ο Στέφανος. Το θέμα μας ήταν «**Βρες κάποιον/α που...ανησυχεί για την κλιματική αλλαγή**». Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;», η Δ. απάντησε «Έχω ακούσει για το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την τρύπα του όζοντος», η Κ. είπε «Έχω ακούσει για την υπερθέρμανση του πλανήτη» και ο Σ. απάντησε ότι «Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το φαινόμενο και μπορεί να επηρεάσει τη ζωή των ανθρώπων». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» απάντησαν η Δ. και η Κ. «Από τα καυσαέρια» και ο Σ. «Από τη μόλυνση του περιβάλλοντος και το λιώσιμο των πάγων». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» η Δ. είπε «Λύπη», η Κ. αισθάνεται «Μέτρια» και ο Σ. δήλωσε «Φόβο πως θα επιταχυνθεί».

Δ: Πολύ ωραία, φτάσαμε στην τελευταία ομάδα, τη Έφη και τον Αντρέ. Πείτε μας τα αποτελέσματα της έρευνάς σας.

Έφη: Μας απάντησαν μια μαθήτριά της Στ' τάξης, η Γωγώ, μια μαθήτριά από την Δ' τάξη, η Βασιλική και η κα. Ελπίδα. Το θέμα μας ήταν «**Βρες κάποιον/α που...έχει ακούσει ότι οι πάγοι στους πόλους λιώνουν**». Στο 1^ο ερώτημα «Τι έχεις ακούσει γι' αυτό;», μας απάντησαν η Γ. «Αν λιώσει ο πάγος, η τρύπα του όζοντος μεγαλώνει, γιατί δεν την προστατεύει ο πάγος τόσο καλά πια», η Β. «Είναι κακό, γιατί αν ένα ζώο είναι πάνω στον πάγο υπάρχει πιθανότητα να πέσει στην κρύα θάλασσα» και η κα. Ελπίδα «Έχω ακούσει ότι οι πάγοι πραγματικά λιώνουν». Στο 2^ο ερώτημα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» μας απάντησαν η Γ. «Γιατί εμείς οι άνθρωποι μολύνουμε το περιβάλλον και έτσι ο πάγος λιώνει, γιατί οι ακτίνες του ήλιου χτυπάνε το πλαστικό, δημιουργείται κάτι σαν θερμότητα και ο πάγος λιώνει», η Β. «Γιατί πετάμε πολλά σκουπίδια στο περιβάλλον και μολύνεται» και η κα. Ελπίδα «λόγω της αύξησης της θερμοκρασίας της γης». Στο 3^ο ερώτημα «Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;» η Γ. απάντησε «Αισθάνομαι πολύ στενοχωρημένη», η Β. είπε «Αισθάνομαι στενοχώρια και απογοήτευση, τα ζώα πεθαίνουν» και η κα. Ελπίδα είπε «Αισθάνομαι πολύ άσχημα».



Εικ. 43: « Μικροί ερευνητές» (1)



Εικ. 44: « Μικροί ερευνητές» (2)

Η διαδικασία ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποίησαν οι μαθητές/τριες ολοκληρώθηκε και η δασκάλα ερευνήτρια αρχίζει τη συζήτηση με τα παιδιά θέτοντάς τους διάφορα ερωτήματα .

Δ: Πώς σας φάνηκε η διαδικασία; Πώς νιώσατε; Μάθατε κάτι καινούργιο;

Φώτης: Μου άρεσε, ένιωθα ωραία και έμαθα και τις απόψεις και γνώσεις κάποιων παιδιών.

Τάσος: Μου άρεσε πολύ, ήταν λες και μπήκαμε σε κάποια αποστολή.

Άρης: Μου άρεσε πάρα πολύ που ρωτούσαμε τα παιδιά. Έμαθα τι ξέρουν τα άλλα παιδιά, αν γνωρίζουν για την κλιματική αλλαγή.

Νίκος: Ήταν πολύ διασκεδαστική δραστηριότητα κι έμαθα κι άλλα πράγματα από αυτά που ήξερα.

Κώστας: Μου άρεσε πολύ, αλλά ήμουν αγχωμένος, ήταν πολύ δύσκολη η ερώτηση, ίσως κάποια παιδιά δεν την ήξεραν. Κάποιες στιγμές ήταν ωραίες και κάποιες με άγχωσαν, αλλά μου άρεσε αρκετά.

Έφη: Μου άρεσε η έρευνα, έμαθα τις γνώμες των υπόλοιπων παιδιών, νέα πράγματα που δεν τα είχα σκεφτεί έτσι.

Λίζα: Μου άρεσε που έβλεπα τα παιδιά της Δ΄ τάξης να βοηθάνε τον Κώστα.

Αντρέ: Μου άρεσε η διαδικασία, δεν έμαθα κάτι καινούργιο.

Ορφέας: Μου άρεσε η δραστηριότητα. Το νέο που έμαθα είναι ότι, όταν δεν έβρισκα κανένα μαθητή να μου απαντήσει τα παράτησα και κατάλαβα ότι δεν πρέπει να τα παρατάμε με ευκολία.

Δ: Χαίρομαι που σας άρεσε η δραστηριότητα και που νιώθετε ότι κάτι μάθατε από όλη τη διαδικασία. Θέλω να μου πείτε τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση και τι σκέψεις σας δημιούργησε όλη η διαδικασία. Θα ήθελα να σκεφτείτε και το σχόλιο που μόλις έκανε ο Ορφέας, ότι δεν πρέπει να τα παρατάμε.

Αντρέ: Μου έκανε εντύπωση πως όλοι ξέρουν τα προβλήματα και τα παιδιά μας βοήθησαν στην έρευνα.

Κώστας: Γι΄ αυτό που είπε ο Ορφέας, δεν πρέπει να τα παρατάμε, γιατί ακόμα και την τελευταία στιγμή μπορεί να προλάβεις κάτι και να τα καταφέρεις.

Ελπίδα: Μου άρεσε η διαδικασία και ο τρόπος που γινόταν αυτές οι ερωτήσεις, τα παιδιά σκεφτόντουσαν τι να απαντήσουν.

Δ: Σκεφτήκατε κάτι πάνω στο θέμα της συνεργασίας;

Τάσος: Κάποια παιδιά ήξεραν να πουν πράγματα, αλλά δεν με βοήθησαν και μερικά παιδιά δεν ήξεραν τίποτα. Γι΄ αυτό πήγα και στην κυρία Δήμητρα.

Στάθης: Να είμαστε δίκαιοι, τα παιδιά της Στ΄ μας βοήθησαν και έχασαν χρόνο από το διάλειμμα.

Ανιάν: Μου άρεσε, γιατί έβλεπα τα παιδιά από τις τρεις τάξεις να συνεργάζονται.

Φώτης: Συμφωνώ με τον Ανιάν, νομίζω άρεσε και στα παιδιά των άλλων τάξεων και εμείς νιώθαμε και κάπως σπουδαίοι. (γέλια)

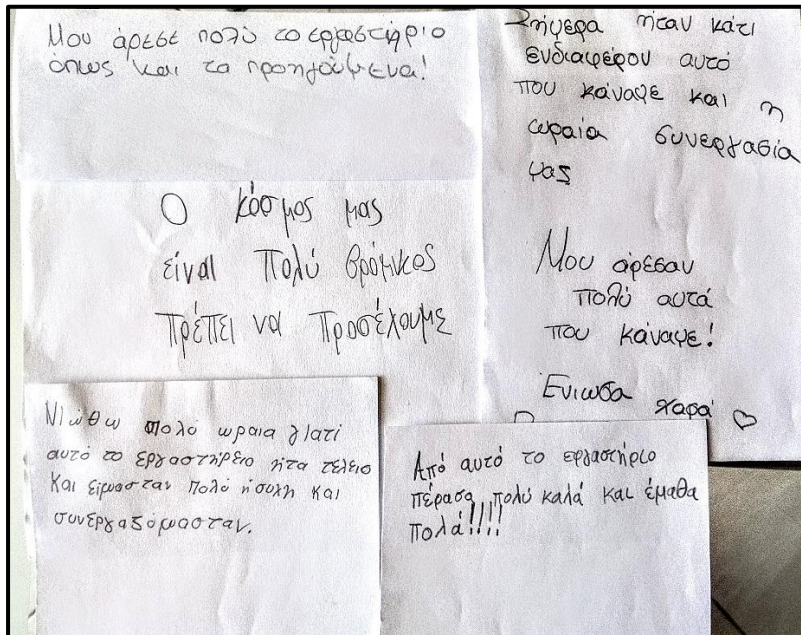
Δ: Θέλει κάποιος να σχολιάσει κάποια από τις απαντήσεις που σας δόθηκαν;

Έφη: Η Γωγώ απάντησε «αν λιώσει ο πάγος η τρύπα του όζοντος μεγαλώνει, γιατί ο πάγος δεν την προστατεύει τόσο καλά, γιατί οι ακτίνες του ήλιου χτυπάνε το πλαστικό, δημιουργείται κάτι σαν θερμότητα και ο πάγος λιώνει... Αισθάνομαι πολύ στενοχωρημένη». Δεν ξέρω αν όσα είπε είναι σωστά. Έχω προβληματιστεί.

Δ: Η Γωγώ δεν έχει άδικο, οι ακτίνες του ήλιου μπορούν να θερμάνουν το πλαστικό, το οποίο με τη σειρά του μεταφέρει τη θερμότητα στον πάγο, προκαλώντας το λιώσιμό του. Αυτό συμβαίνει επειδή το πλαστικό απορροφά μέρος της ηλιακής ενέργειας και μετατρέπεται σε θερμότητα.

Η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με όποιον τρόπο επιθυμούν. Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια τις σκέψεις τους και τα διαβάζει η δασκάλα ερευνήτρια στην ολομέλεια. Όλα τα παιδιά δηλώνουν χαρούμενα από τη δραστηριότητα και εκφράζουν τη χαρά τους που τους δόθηκε ένας ξεχωριστός ρόλος,

αλλά και ικανοποίηση από το γεγονός ότι έμαθαν νέα πράγματα και συνεργάστηκαν μεταξύ τους.



Εικ. 45: Σημειώματα με τις σκέψεις των παιδιών

- (Από το ημερολόγιο της δασκάλας ερευνήτριας)

Δ: Η εικόνα να βλέπω τους μαθητές μου να τρέχουν από το ένα παιδί στο άλλο, να ρωτούν, να σημειώνουν, να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται ήταν καταπληκτική. Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά των άλλων τάξεων ήταν εποικοδομητική, η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών μου ενισχύθηκε μέσα από την ανάληψη του ρόλου του «ερευνητή» και της ευθύνης να διεκπεραιώσουν την έρευνα.

- (Από τις σημειώσεις της κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα από τη διαδικασία, όλα προσπάθησαν να κάνουν το καλύτερο που μπορούσαν. Το ότι το πρόγραμμα βγήκε έξω από την αίθουσα και ενέπλεξε και μαθητές/τριες και άλλων τάξεων ήταν θετικό, γιατί είδαμε τα παιδιά να συνεργάζονται και τους μαθητές/τριες της έκτης και της τετάρτης να βοηθάνε την έρευνα της πέμπτης τάξης. Δεν υπήρξαν τσακωμοί ούτε διαμαρτυρίες κι αυτό δείχνει πως τους αρέσουν αυτές οι δραστηριότητες που τα εμπλέκουν ενεργά.

4^ο Εργαστήριο: «Το οικολογικό αποτύπωμα»

Σκοπός σε αυτό το εργαστήριο είναι οι μαθητές/τριες, αφού ενημερωθούν για το οικολογικό αποτύπωμα με πολλούς τρόπους, να προβληματιστούν για τις καθημερινές τους συνήθειες και την επίπτωση αυτών στο κλίμα και στο περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν και να προχωρήσουν σε αλλαγές συμπεριφοράς/πρακτικών. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιηθούν τα τεχνολογικά μέσα που διαθέτει η τάξη και το

διαδίκτυο. Επιπροσθέτως μέσα από τις δραστηριότητες θα αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, θα γνωριστούν καλύτερα και θα τους δοθεί η ευκαιρία μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ότι ανήκουν ισότιμα στην ομάδα.

Δραστηριότητα 1^η: «Τι είναι το οικολογικό αποτύπωμα;»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14 του δεύτερου κύκλου.

Τα παιδιά στέκονται όρθια σε μια γραμμή και η δασκάλα ερευνήτρια τα καλεί να κάνουν ένα βήμα μπροστά αν επιθυμούν να πάρουν μέρος στο σημερινό εργαστήριο.

- (Από σημ. της κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: Στο κάλεσμα της δασκάλας για τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο ακόμα και οι πιο διστακτικοί μαθητές, όπως ο Στάθης και ο Ερμής, επηρεάστηκαν θετικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και έκαναν ένα βήμα μπροστά. Ο Κώστας έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό για την έναρξη του εν λόγω εργαστηρίου και εκδήλωσε την επιθυμία του να έχει πιο συχνά εργαστήρια.

Η δασκάλα ερευνήτρια λέει στα παιδιά να καθίσουν σε ημικόκλιο και ανακοινώνει ότι πρόκειται να ασχοληθούν με το οικολογικό αποτύπωμα.

- (απομαγνητοφωνημένο υλικό)

Δ: Σήμερα θα ασχοληθούμε με το οικολογικό αποτύπωμα. Ξέρουμε όμως τι είναι; Η λέξη αποτύπωμα ξέρουμε τι σημαίνει;

Αρης, Τάσος: Ναι, ξέρουμε.

Κώστας: Αποτύπωμα, όπως σε ένα όπλο σε μια ληστεία βλέπουμε το αποτύπωμα του κλέφτη πάνω σε αυτό.

Αρης: Όπως στην ταυτότητα που έχει δακτυλικό αποτύπωμα.

Δ: Ωραία, δηλαδή το αποτύπωμα είναι ένα ίχνος το οποίο αφήνουμε, ένα χνάρι σαν αυτό που αφήνουν τα ζώα και μπορούν οι ιχνηλάτες να δουν ποιο ζώο πέρασε από αυτό το σημείο. Κάτι τέτοιο έκαναν πολύ καλά οι Ινδιάνοι. Η αρκούδα αν πατήσει στο χιόνι αφήνει ένα αποτύπωμα, το ίδιο κι εμείς αν πατήσουμε στο χιόνι. Το έχετε παρατηρήσει;

Αρης: Κυρία, εγώ γνωρίζω τα αποτυπώματα από τα ζώα.

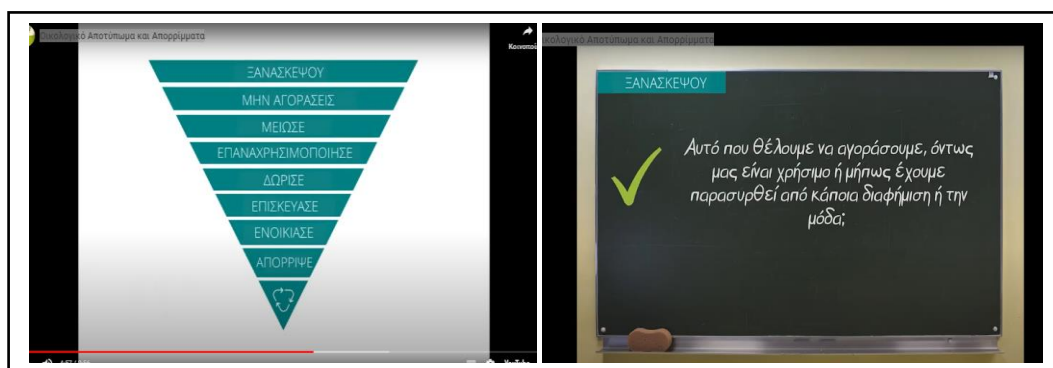
Δ: Πολύ ωραία Άρη, ίσως μας χρειαστεί σε κάποια εκδρομή στη φύση. Όμως αναρωτιέμαι αν ξέρετε τι είναι το οικολογικό αποτύπωμα. Είναι ένα αποτύπωμα που αφορά το περιβάλλον. Θα δούμε τώρα μαζί μια παρουσίαση σε power point ([εδώ](#)) για να ενημερωθούμε πάνω σ' αυτό.

Στη συνέχεια γίνεται σύντομη συζήτηση και ανάλυση σε όσα περιείχε η παρουσίαση. Η δασκάλα ερευνήτρια ενημερώνει τα παιδιά ότι θα παρακολουθήσουν ένα βίντεο με τίτλο [Οικολογικό Αποτύπωμα και Απορρίμματα](#) και κατόπιν θα γίνει συζήτηση στην ολομέλεια.

- (Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: Κατά τη διάρκεια της προβολής ο Στάθης και ο Άρης, προσπαθούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των υπόλοιπων, κάνοντας σχόλια αναφορικά με όσα παρουσιάζονταν. Η δασκάλα έκανε παρατήρηση διακριτικά στο αφτί του Στάθη και άλλαξε τις θέσεις τους, ώστε να σταματήσουν. Σε γενικές γραμμές οι υπόλοιποι μαθητές/τριες παρακολούθησαν με ενδιαφέρον συμμετέχοντας ενεργά με παραδείγματα που συναντάμε στην καθημερινότητά μας, αναφορικά με την κατανάλωση προϊόντων και την ανακύκλωση υλικών. Στην πορεία συμμετείχαν ενεργά και ο Άρης με το Στάθη, παίρνοντας και το λόγο.

Μετά την ολοκλήρωση και του βίντεο οι μαθητές/τριες καθισμένοι σε κυκλική διάταξη αρχίζουν να συζητούν με τη δασκάλα ερευνήτρια να έχει το συντονισμό της συζήτησης.



Εικ. 46: Βίντεο «Οικολογικό Αποτύπωμα και Απορρίμματα»

Με αφορμή τα όσα ακούστηκαν στο βίντεο η δασκάλα καλεί τα παιδιά να τοποθετηθούν για το **θέμα της κατανάλωσης**.

Δ: Πώς σας φαίνονται όσα ακούσατε;

Όλα μαζί! Σωστά!!

Δ: Συχνά αγοράζουμε πράγματα που δεν τα χρειαζόμαστε. Στο βίντεο μας είπαν «ξανασκέψου το» δηλ. τα έχουμε πραγματικά ανάγκη;

Ορφέας: Ενώ έχουμε πολλά ρούχα στο σπίτι μας πηγαίνουμε κι αγοράζουμε κι άλλα κι άλλα και χαλάμε τζάμπα λεφτά ...

Τάσος: Ε ναι, να φοράμε συνέχεια τα ίδια; (ειρωνικό σχόλιο)

Δ: Δε λέμε αυτό Τάσο.

Ορφέας: Αγοράζουμε συνέχεια και οι ντουλάπες δε χωράνε άλλα ρούχα.

Δ: Μήπως στα σπίτια σας είναι γεμάτες οι ντουλάπες σας όπως λέει ο Ορφέας και δεν έχετε τι να τα κάνετε;

Στάθης: Εγώ δεν έχω τόσα πολλά ρούχα.

Ερμής: Εγώ τα ρούχα που είχα από μικρός τα δίνω στα ξαδέρφια μου.

Δ: Μπράβο, πολύ ωραίο είναι αυτό. Ξέρετε πώς λέγεται; **Επαναχρησιμοποίηση.**

Νίκος: Κι εγώ όσα ρούχα δεν μου κάνουνε τα δίνω σε παιδιά που έχουν ανάγκη.

Δ: Ωραία, αλλά δεν είναι μόνο το θέμα των ρούχων, πολλά είναι, μπορεί να έχουμε πολλά παπούτσια, πολλά παιχνίδια... που καταλήγουν όλα αυτά;

Τάσος: Εγώ τα πηγαίνω στη γιαγιά μου και τα παιχνίδια τα μοιράζω στα ξαδέρφια μου.

Δ: Επαναχρησιμοποίηση δηλαδή.

Στάθης: Η αδερφή μου έχει άπειρα ρούχα, έχει δύο ντουλάπες με ρούχα και λέει δεν έχω καθόλου ρούχα. Δεν ξέρω τι θα τα κάνει και έχει και δύο κούτες με παπούτσια. Εγώ δεν έχω τίποτα.

Κώστας: Εγώ έχω πολλά περιττά παιχνίδια, αλλά τα παίζω πότε το ένα πότε το άλλο... όμως έχουμε ένα μικρό παιδάκι στη γειτονιά και του τα δίνουμε όσα δε θέλουμε.

Ορφέας: Εγώ όσα ρούχα δε χρειάζομαι τα δίνουμε σε μία κυρία που τα πηγαίνει σε παιδάκια που δεν έχουν.

Δ: Ωραία, τον πρώτο στόχο δηλ. να ξανασκεφτόμαστε πριν αγοράσουμε κάτι τον καταλάβαμε. Ας δούμε τώρα αν όταν αγοράζουμε κάτι κοιτάζουμε το υλικό κατασκευής του, αν είναι φιλικό προς το περιβάλλον, αν ανακυκλώνεται.

Νίκος: Στα σούπερ μάρκετ έχουν τέτοιες πλαστικές σακούλες, που ανακυκλώνονται.

Τάσος: Μια μέρα είδα ένα παιδί που πήγαινε με μια μεγάλη σακούλα γυάλινα μπουκάλια για να τα ρίξει στον κάδο της ανακύκλωσης.

Δ: Προσέχετε αν αυτά που αγοράζετε έχουν το σύμβολο της ανακύκλωσης;

Ελπίδα: Εγώ ναι .

Κώστας: Ποτέ δεν το είχα σκεφτεί αυτό κυρία.

Δ: Γι' αυτό τα κάνουμε τώρα για να αρχίσουμε όλοι να τα προσέχουμε.

Φώτης: Εγώ έχω παρατηρήσει ότι στα πατατάκια ή στο κουτί των δημητριακών έχουν μεγάλη συσκευασία, αλλά μέσα είναι στη μέση το προϊόν.

Δ: Αυτό δεν έχει να κάνει με την ανακύκλωση, αλλά με τη βιομηχανία τροφίμων και τα τρικ που χρησιμοποιούν για να κερδίζουν χρήματα εις βάρος του καταναλωτή. Κάτι άλλο στο οποίο θα έπρεπε να εστιάσουμε είναι οι ουσίες που περιέχουν κάποια προϊόντα οι οποίες είναι επικίνδυνες όχι μόνο για μας και την υγεία μας, αλλά και για το περιβάλλον. Το προσέχουμε αυτό; Κοιτάζουμε τις ετικέτες;

Ανιάν: Τα απορρυπαντικά.

Έφη: Τα αποσμητικά που είναι σε σπρέι.

Νίκος: Ένα καυστικό υγρό για την τουαλέτα.

Αντρέ: Η χλωρίνη μυρίζει χάλια, καίνε τα ρουθούνια σου αν την μυρίζεις ώρα.

Δ: Υπάρχουν ειδικοί κάδοι για τα χημικά απορρίμματα, για να μη ρυπαίνουμε το περιβάλλον. Κάτι άλλο που πρέπει να σκεφτούμε είναι τα πλαστικά μιας χρήσης που

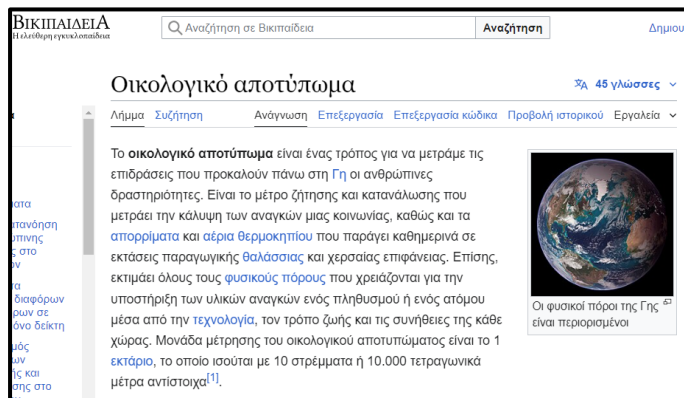
χρησιμοποιούμε. Το πλαστικό είναι ένα υλικό που δεν ανακυκλώνεται φυσικά και μένει στο περιβάλλον για πολύ καιρό. Έχετε σπίτι σας πλαστικά μιας χρήσης;

Όλα μαζί: Ναι...

Νίκος: Έχουμε πλαστικές σακούλες.

Έφη: Και τα πλαστικά μπουκάλια νερού.

Σε αυτό τη σημείο η δασκάλα ερευνήτρια κάνει αναζήτηση στο διαδραστικό πίνακα τη φράση οικολογικό αποτύπωμα και καλεί τα παιδιά να διαβάσουν από τη wikipedia



Εικ. 47: *Wikipedia*

Δ: Το οικολογικό αποτύπωμα είναι ένας τρόπος για να μετράμε τις επιδράσεις που προκαλούν πάνω στη Γη οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Όλα όσα κάνουν οι άνθρωποι πάνω στη γη με τις δραστηριότητές τους. Τα απορρίμματα, τα καυσαέρια, όλοι οι φυσικοί πόροι που απαιτούνται για να καλύπτουμε τις ανάγκες μας. Θα σας κάνω τώρα την εξής ερώτηση, ποιες χώρες νομίζετε ότι παράγουν τα περισσότερα απορρίμματα σε σχέση με τον πληθυσμό τους;

Κώστας: Η Ρωσία, οι Η.Π.Α.

Στάθης: Η Γερμανία.

Δ: Τι πιστεύετε πού παράγονται τα περισσότερα σκουπίδια στις αναπτυγμένες πλούσιες χώρες ή στις φτωχές υπανάπτυκτες χώρες;

Κώστας: Στις υπανάπτυκτες χώρες.

Δ: Πόσοι συμφωνείτε με τον Κώστα; Σηκώστε τα χέρια ...όλοι;

Έφη: Εγώ δεν είμαι σίγουρη.

Δ: Ακούστε ένα παράδειγμα, ας πάρουμε ένα χωριό της Αφρικής. Υπάρχουν εκεί πολυκαταστήματα να πάνε οι άνθρωποι να αγοράσουν πολλά ρούχα, παπούτσια, παιχνίδια, κτλ;

Κώστας: Αααααα... τώρα το κατάλαβα!

Δ: Ακόμα κι αν υπήρχαν, έχουν οι άνθρωποι στις φτωχές χώρες χρήματα να αγοράσουν παραπάνω πράγματα;

Ελπίδα: Αυτοί αγοράζουν τα απαραίτητα.

Δ: Πόσες σακούλες σκουπίδια πετάμε εμείς κάθε μέρα;

Όλα τα παιδιά: Πολλές...

Ελπίδα: Αυτοί δεν έχουν σκουπίδια, γιατί δεν υπερκαταναλώνουν.

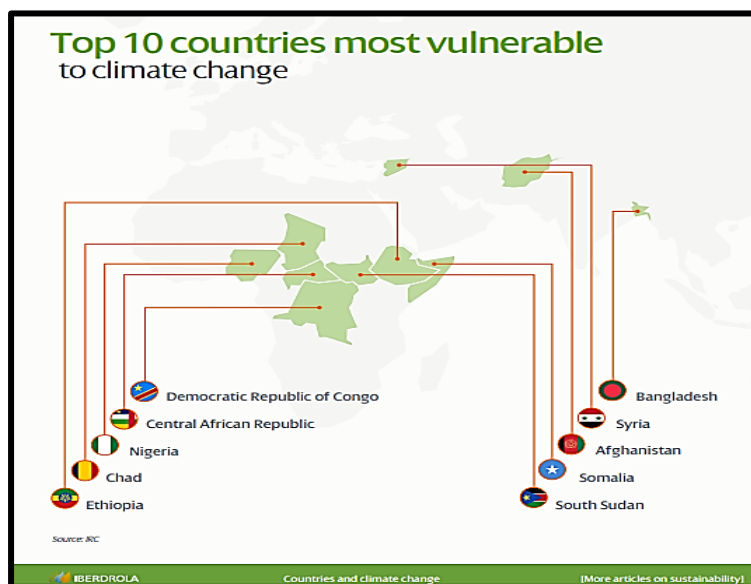
Στάθης: Εγώ νομίζω λένε ψέματα, έχουν να φάνε και έχουν και κινητά.

Δ: Οι έρευνες και οι ειδικοί επιστήμονες λένε ότι, τα άτομα με υψηλότερο εισόδημα όχι μόνο καταναλώνουν περισσότερα αγαθά συνολικά, αλλά και χρησιμοποιούν αγαθά με μεγαλύτερη συγκέντρωση σύνθετων ανθεκτικών υλικών, όπως αυτοκίνητα, ηλεκτρικές συσκευές, ηλεκτρονικό εξοπλισμό.

Νίκος: Στις φτωχές χώρες δεν έχουν ούτε σπίτι ούτε αυτοκίνητο, έτσι πώς να παράγουν απορρίμματα;

Δ: Σωστά, για να δούμε όμως τώρα. Ποιες χώρες και ποιοι άνθρωποι βιώνουν τα αποτελέσματα από την καταστροφή του περιβάλλοντος και τις συνέπειες από την κλιματική αλλαγή;

Η δασκάλα ερευνήτρια κάνει αναζήτηση στον διαδραστικό και δείχνει στα παιδιά γράφημα με τις 10 χώρες που απειλούνται περισσότερο από την κλιματική αλλαγή τον 21ο αιώνα.



Εικ. 48: Χώρες που πλήττονται περισσότερο από την κλιματική αλλαγή

Τα παιδιά διαβάζουν τα ονόματα των χωρών και αντιλαμβάνονται ότι οι 8 από τις 10 χώρες ανήκουν στην Αφρική ενώ και οι 10 είναι χώρες πάμφτωχες. Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία καλούνται να οδηγηθούν στο λογικό συμπέρασμα ότι αυτοί που συνεισφέρουν σε μικρότερο βαθμό στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και είναι αυτοί που βιώνουν τις μεγαλύτερες συνέπειες από την κλιματική αλλαγή.

- (Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: *Τα παιδιά ένιωσαν αμηχανία μετά την προβολή του γραφήματος στο διαδραστικό πίνακα και η Έφη είπε πως αυτό είναι αδικία.*

Στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια προβάλλει στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα ένα βραβευμένο animation για την κλιματική αλλαγή και τη μετανάστευση με τίτλο «*Migrants*», με βασικούς χαρακτήρες τις πολικές αρκούδες, οι οποίες είναι από τα είδη που πλήττονται περισσότερο από την κλιματική αλλαγή.



Εικ. 49: *Migrants*



Εικ. 50: Παρακολούθηση της ταινίας

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, η τάξη επιστρέφει στην ολομέλεια προκειμένου να γίνει αναστοχασμός και να εκφράσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους.

Δ: *Θα ήθελα να μου πείτε τι σας άρεσε/δεν σας άρεσε από το εργαστήριο και γιατί;*

Φώτης: *Κυρία, σήμερα μάθαμε πάρα πολλά και είδαμε και αυτή την ταινία που ήταν κάπως λυπητερή. Εμένα μου άρεσαν όσα κάναμε.*

Κώστας: *Κι έμενα μου άρεσαν και κατάλαβα και κάτι σήμερα για την αδικία που υπάρχει, οι φτωχές χώρες να πετάνε λίγα σκουπίδια κι όμως να παθαίνουν αυτές τα χειρότερα από την κλιματική αλλαγή.*

Ελπίδα: *Ήταν πολύ ωραία όσα μάθαμε για το οικολογικό αποτύπωμα και μου άρεσε που βλέπαμε και στο διαδραστικό αυτές τις πληροφορίες και μετά τις κουβεντιάζαμε. Το βίντεο με τις αρκούδες μου προκάλεσε λύπη. Οι πάγοι λιώνουν και κάποια ζώα κινδυνεύουν.*

Έφη: *Το βίντεο μιλάει και για τους ανθρώπους που θα γίνουν κι αυτοί μετανάστες λόγω της κλιματικής αλλαγής, όταν θα πλημμυρίσουν οι χώρες τους...*

Κώστας: *...ή από την ξηρασία, δεν θα έχουν ούτε νερό.*

Άρης: *Οι καφέ αρκούδες φέρθηκαν άσχημα στις πολικές, αυτό δε μου άρεσε. Μου άρεσε όμως που μάθαμε κάποια πράγματα που δεν τα ήξερα για το οικολογικό αποτύπωμα και τα σκουπίδια.*

Δ: Πώς αισθάνεστε μετά από αυτό το εργαστήριο;

Αντρέ: Νιώθω κάπως λυπημένος.

Τάσος: Καλά.

Στάθης: Κανονικά.

Ελπίδα: Νιώθω προβληματισμένη.

Κώστας: Προβληματισμένος.

Η Λίζα, ο Φώτης, ο Ανιάν και ο Ορφέας δηλώνουν επίσης προβληματισμένοι.

Έφη: Νιώθω υπεύθυνη και λυπημένη.

Άρης: Άγχος.

Νίκος: Μέτρια.

Ερμής: Νιώθω όπως και η Έφη, λύπη και ευθύνη.

Δ: Μιας και βλέπω ότι οι περισσότεροι/ες νιώθετε προβληματισμό τι θα λέγατε να συνεχίσουμε με το ίδιο θέμα του οικολογικού αποτυπώματος και στο επόμενο εργαστήριο;

Η ολομέλεια της τάξης αποφασίζει να συνεχιστεί το θέμα και στο επόμενο εργαστήριο.

- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Ο Στάθης και ο Ερμής είχαν αρχικά μια αρνητική στάση, αλλά όταν όλα τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν προθυμία για το εργαστήριο, άλλαξαν τη συμπεριφορά τους. Παρόλα αυτά ο Στάθης μιλούσε με τον Άρη και χρειάστηκε να του πω να σταματήσει την ώρα που βλέπαμε το βίντεο. Νομίζω ήταν μεγάλος ο όγκος πληροφοριών που πήραν σήμερα, οπότε η ταινία μικρού μήκους στο τέλος ήταν καλή επιλογή.

- (Από την παιδαγωγική συνάντηση)

Κ.Φ.: Παρατηρώ μια αλλαγή στα παιδιά και νομίζω πρέπει να στο πω. Τα βλέπω πιο συγκεντρωμένα και σαν να έχουν ωριμάσει. Κάνετε συζητήσεις ενδιαφέρουσες και βλέπω ότι συμμετέχουν και παρακολουθούν με προσοχή.

Δ: Ο Στάθης όμως ακόμα προσπαθεί με λάθος τρόπο να τραβήξει την προσοχή πάνω του. Σήμερα έλεγε ότι οι κάτοικοι φτωχών χωρών λένε ψέματα... και μετά μιλούσε την ώρα της προβολής.

Κ.Φ.: Το σημαντικό είναι όμως ότι συμμετέχει και νομίζω το χειρίστηκες καλά όταν τους άλλαζες θέση.

Δραστηριότητα 2^η: «Ποιο είναι το οικολογικό μου αποτύπωμα;»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθησιακούς στόχους του δεύτερου κύκλου.

Η δραστηριότητα ξεκινάει με το «Τι νέα;» το οποίο ζητούν οι μαθητές/τριες καθώς θέλουν να κάνουν κάποιες ανακοινώσεις. Αφού ορίζεται ο «φύλακας του λόγου» και ο «φύλακας του χρόνου» γράφεται ο κατάλογος όσων θέλουν να μιλήσουν. Ο χρόνος που δίνεται είναι τα 10 λεπτά, για να μπορεί να γίνει και η δραστηριότητα του εργαστηρίου.

Αρης: Έχω να πω δύο πράγματα, πρώτον χτες πήγα με τα παιδιά για ψάρεμα και έπιασα δύο σουπιές και δεύτερον ο Ερμής κι εγώ πήγαμε στις μαρίνες κι εκεί ένας άγνωστος μας ζήτηγε να του δώσουμε νερό.

Δ: Τι ώρα πήγατε στις μαρίνες; Πώς ήταν ο άγνωστος;

(στο σημείο αυτό έχει σταματήσει η κανονική διαδικασία, γιατί η δασκάλα θέλει να εξακριβώσει αν είχε συμβεί κάτι επικίνδυνο)

Ερμής: Μετά το ολοήμερο κυρία, δεν τον ξέρουμε, ήταν κάπως περίεργος.

Δ: Εντάξει, να είστε προσεκτικοί λοιπόν. Ποιος άλλος θέλει να πάρει το λόγο;

Φώτης: Χτες ήμουν μαζί με τα παιδιά κι εγώ και έπιασα ένα καλαμάρι, θα έπιανα κι άλλο, αλλά μια σουπιά μου έκοψε το «ψαράκι»,

Τάσος: Κυρία ήμουν κι εγώ με τα παιδιά, αλλά εγώ δεν έπιασα τίποτα. Μετά εγώ και ο Ορφέας πήγαμε μπροστά στα ταξί κι εκεί έπιασα ένα καλαμάρι, αλλά δεν το ήθελα και το έδωσα στον Ορφέα.

Δ: Μάλιστα, η τάξη μας αποτελείται από ψαράδες... μπράβο που πηγαίνετε όλοι μαζί, αλλά ο Αντρέ γιατί δεν ήταν μαζί σας;

Αντρέ: Είχα αγγλικά κυρία.

Δ: Ο χρόνος για το «Τι νέα;» έχει τελειώσει. Θα ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα για το οικολογικό μας αποτύπωμα.

(Η δραστηριότητα υπάρχει στο υλικό του Κέντρου Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία - ANTIGONH στο Πρόγραμμα: «Τα σχολεία προστατεύουν το κλίμα»).

Είναι μία δραστηριότητα ευχάριστη για τα παιδιά, που παρουσιάζεται με τη μορφή παιχνιδιού, έτσι ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να τα κινητοποιήσει να κουβεντιάσουν και να προβληματιστούν γύρω από το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και των καθημερινών τους επιλογών.

Η δασκάλα ερευνήτρια δίνει στα παιδιά ένα κουίζ, στο οποίο θα απαντήσει ο καθένας ξεχωριστά. Το κουίζ περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που διερευνούν τις καθημερινές συνήθειες των μαθητών/τριών. Το κάθε παιδί επιλέγει την απάντηση που του ταιριάζει σε κάθε ερώτηση. Μόλις απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, το κάθε παιδί υπολογίζει τους πόντους του. Συνήθως οι μαθητές/τριες επιθυμούν να συγκεντρώσουν πολλούς πόντους, η έκπληξη όμως σε αυτό το παιχνίδι είναι ότι όσους περισσότερους πόντους συγκεντρώσει κάποιος/α, τόσο λιγότερο φιλοπεριβαλλοντικές είναι οι καθημερινές του/της συνήθειες.

- (Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ: Η δασκάλα έδωσε στα παιδιά ένα κουίζ, αυτά έδειξαν ενδιαφέρον να το κάνουν και στην τάξη επικράτησε μια χαρούμενη και ζωνηρή ατμόσφαιρα. Κάποια παιδιά όπως η Λίζα και ο Ερμής και πάλι χρειάστηκαν βοήθεια την οποία τους την έδωσαν οι συμμαθητές/τριες τους.

Κουίζ

Ας υπολογίσουμε το οικολογικό μας αποτύπωμα και ας δούμε πόσους πλανήτες γη θα χρειαζόμασταν αν όλοι οι άνθρωποι στον κόσμο ζούσαν όπως εμείς... Απαντήστε στις ερωτήσεις και συγκεντρώστε πόντους!

<p>1. Όταν κάνω μπάνιο:</p> <ul style="list-style-type: none"> > γεμίζω την μπανιέρα με νερό κάθε φορά 20 > κάποιες φορές γεμίζω τη μπανιέρα με νερό 10 > κάνω ντουζ και η βρύση τρέχει συνέχεια 15 > κάνω ντουζ και κλείνω τη βρύση όταν σαπουνίζομαι 5 	<p>2. Η βρύση στάζει:</p> <ul style="list-style-type: none"> > στην κουζίνα, στο μπάνιο & στο μπαλκόνι 20 > στην κουζίνα ή στο μπάνιο ή στο μπαλκόνι 15 > καμία βρύση δε στάζει 5
<p>3. Όταν τελειώσει μία πλαστική συσκευασία που χρησιμοποίησα (πχ ένα μπουκαλάκι νερό):</p> <ul style="list-style-type: none"> > την ανακυκλώνω 5 > την ξαναχρησιμοποιώ 2 > την πετάω στα σκουπίδια 10 > τη μαζεύουν οι γονείς/κηδεμόνες μου ή υπάλληλοι καθαριότητας 15 	<p>4. Τι φορώω συνήθως;</p> <ul style="list-style-type: none"> > κάποια καινούργια ρούχα και κάποια ρούχα που παλιότερα είχαν άλλοι (τα αδέρφια μου κλπ.) 15 > σχεδόν όλα τα ρούχα μου παλιότερα τα φορούσαν άλλοι (τα αδέρφια μου κλπ) 10 > μόνο καινούργια ρούχα 20
<p>5. Πόσα οχήματα έχουμε στο σπίτι;</p> <ul style="list-style-type: none"> > ένα μικρού-μεσαίου μεγέθους αυτοκίνητο 20 > ένα μεγάλο αυτοκίνητο 25 > μία μηχανή 10 > δύο ή περισσότερα οχήματα 30 > κανένα όχημα 5 	<p>6. Πόσο συχνά αγοράζω πράγματα που δε χρησιμοποιώ;</p> <ul style="list-style-type: none"> > ποτέ 5 > πάντα, το δωμάτιό μου είναι γεμάτο πράγματα που δε χρησιμοποιώ 20 > συχνά (κάθε βδομάδα/μήνα) 15 > μια στις τέσσες 10
<p>7. Το σπίτι μου έχει ηλιακό θερμοσίφωνα;</p> <ul style="list-style-type: none"> > ναι 0 > όχι 15 > δεν ξέρω 5 	<p>8. Πόσα άτομα ζούμε στο σπίτι;</p> <ul style="list-style-type: none"> > 3-4 άτομα 10 > 5+ άτομα 5 > 1-2 άτομα 20

Εικ. 51(α): Κουίζ «Ποιο είναι το οικολογικό μου αποτύπωμα;»

<p>9. Πόσο συχνά τρώω τυποποιημένο φαγητό σε σακουλάκια (πατατάκια, σοκολάτες κλπ.) ή έτοιμο φαγητό; (πίτσα, γύρο κλπ.);</p> <ul style="list-style-type: none"> > σχεδόν ποτέ 5 > μία φορά την εβδομάδα 15 > πάνω από τρεις φορές την εβδομάδα 20 > 2 φορές τον μήνα ή λιγότερο 10 	<p>10. Πόσα δωμάτια έχει το σπίτι μου (χωρίς τα μπάνια);</p> <ul style="list-style-type: none"> > 8+ δωμάτια 15 > 2-4 δωμάτια 5 > 5-7 δωμάτια 10 > Είναι διώροφο 20
<p>11. Πόσες φορές την εβδομάδα τρώω κρέας;</p> <ul style="list-style-type: none"> > Ποτέ 0 > 2-3 φορές 5 > 4-5 φορές 10 > Κάθε μέρα 20 	<p>12. Είναι χειμώνας και ζεσταίνομαι...</p> <ul style="list-style-type: none"> > ανοίγω το παράθυρο 15 > βγάζω τη ζακέτα μου 10 > ζητώ να χαμηλώσουμε τη θέρμανση 5
<p>13. Πώς μετακινούμαι στην πόλη;</p> <ul style="list-style-type: none"> > με λεωφορείο 10 > με τα πόδια 0 > με ποδήλατο 5 > με αυτοκίνητο 15 	<p>14. Πόσες ώρες ταξιδεύω με αεροπλάνο μέσα σε έναν χρόνο;</p> <ul style="list-style-type: none"> > 0 ώρες 0 > 25 ώρες 40 > 5 ώρες 10 > 10 ώρες 15
<p>15. Στο σχολείο...</p> <ul style="list-style-type: none"> > παίρνω μαζί μου το παγούρι με το νερό μου 5 > αγοράζω μπουκαλάκι με νερό 15 > έχω πλαστικό μπουκάλι και το ξαναγεμίζω 10 	<p>16. Πόσο φαγητό αφήνω στο πιάτο μου μετά από κάθε γεύμα;</p> <ul style="list-style-type: none"> > περισσότερο από το μισό 15 > καθόλου 5 > λιγότερο από το μισό 10
<p>17. Πόσο συχνά σβήνω τα φώτα όταν βγαίνω από το δωμάτιο;</p> <ul style="list-style-type: none"> > πάντα 5 > κάποιες φορές 10 > ποτέ 20 	<p>18. Όταν βουρτσίζω τα δόντια μου:</p> <ul style="list-style-type: none"> > αφήνω το νερό να τρέχει 15 > κλείνω τη βρύση όσο δε χρειάζομαι το νερό 5

Εικ. 51(β): *Κουίζ «Ποιο είναι το οικολογικό μου αποτύπωμα;»*

Τα παιδιά ολοκληρώνουν το κουίζ και αρχίζουν να υπολογίζουν τους πόντους που συγκέντρωσαν. Όταν όλοι/ες ήξεραν το προσωπικό τους σκορ η δασκάλα ερευνήτρια τους ανακοινώνει σε ποια ομάδα ανήκουν ανάλογα με τους πόντους τους.

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά ανήκουν στη μεσαία ομάδα και συγκέντρωσαν από 151 ως 250 πόντους (7/13). Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όσοι κι όσες συγκέντρωσαν πόντους από 77 ως 150 πόντους (4/13). Στην τελευταία

ομάδα ανήκουν όσοι συγκέντρωσαν τους πόντους από 250 ως 345 και ήταν μόνο ένας (1/13). Ο Στάθης δεν ανακοίνωσε τους πόντους που συγκέντρωσε.

Συγκέντρωση 77-150 πόντους

Εγώ και η οικογένεια μου ζούμε αρκετά οικολογικά! Σίγουρα μπορούμε να βελτιώσουμε κι άλλο τις επιλογές μας και φυσικά να παρακινήσουμε και άλλα άτομα (συγγενείς, συμμαθητές/~~τριες~~ και φίλους/ες) να προχωρήσουν σε αλλαγή συνηθειών. Τι μπορούμε να κάνουμε;

Συγκέντρωση 151-250 πόντους

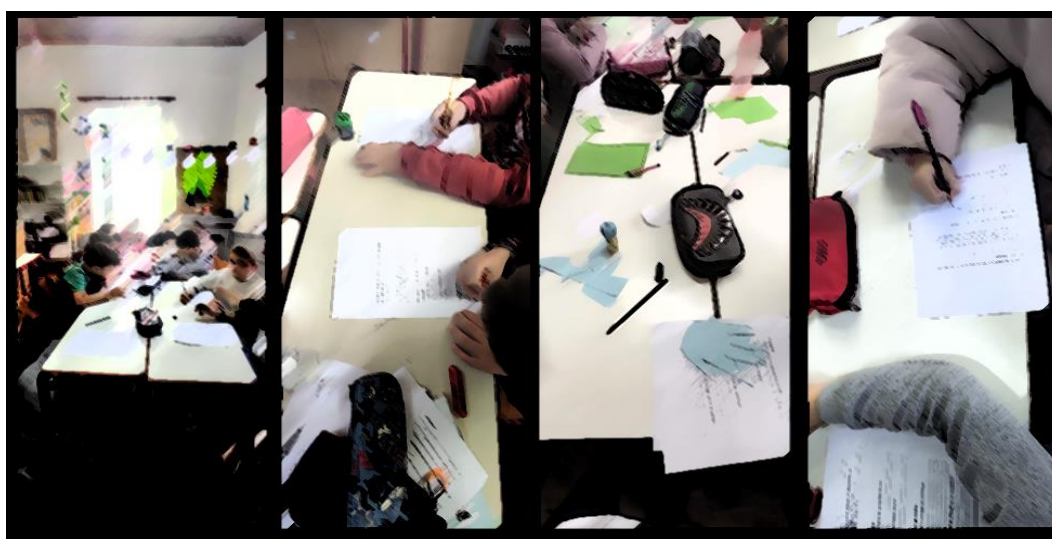
Οι καθημερινές μου συνήθειες έχουν μέτριες επιπτώσεις στο περιβάλλον. Παρόλα αυτά, αν όλα τα άτομα στην πόλη που ζω έχουν τις ίδιες συνήθειες με εμένα, όλοι/ες μαζί επιβαρύνουμε το περιβάλλον. Μπορούμε να προσπαθήσουμε περισσότερο με διάφορους τρόπους. Ποιοι είναι αυτοί;

Συγκέντρωση 250-345 πόντους

Δυστυχώς, δεν είχα σκεφτεί πώς οι καθημερινές μου επιλογές και οι συνήθειες μου βλάπτουν τόσο πολύ το περιβάλλον. Χρειάζεται να αλλάξω πολλά πράγματα στην καθημερινότητά μου από δω και πέρα. Από πού μπορώ να ξεκινήσω;

Εικ. 52: Υπολογισμός πόντων

Στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια αρχίζει να συζητάει με τα παιδιά, κάθε ερώτηση αποτελεί μία ευκαιρία να εντοπιστούν παρανοήσεις και να δοθούν πληροφορίες, ώστε να γίνουν συνδέσεις μεταξύ της πληροφορίας και της ζωής των παιδιών.



Εικ. 53: Συμπλήρωση κούιζ

Δ: *Τι απαντήσατε στην ερώτηση «Πόσα αυτοκίνητα έχει η οικογένειά μου;»*

Ακούγονται διάφορες απαντήσεις. Ο Στάθης λέει πως έχει απαντήσει κανένα όχημα.

Κώστας: *Το αυτοκίνητο μας έδωσε πολλούς πόντους, έχει αποτύπωμα, γιατί βγάζει καυσαέρια.*

Νίκος: *Εμείς έχουμε δύο αυτοκίνητα...*

Έφη: *Δεν θέλω να πω πόσα έχουμε... ο μπαμπάς μου έχει μεταφορική εταιρεία.*

Δ: *Πόσες φορές τρώτε κρέας τη βδομάδα;*

Στάθης: *Κάθε μέρα!!*

Δ: *Αυτό δεν είναι καλό για την υγεία σου, χρειάζεται ισορροπία στη διατροφή. Βλέπω όμως ότι οι περισσότεροι τρώτε 2-3 φορές τη βδομάδα.*

Ελπίδα: *Εγώ καμία φορά, δε μου αρέσει το κρέας.*

Δ: *Και αυτό χρειάζεται προσοχή, γιατί είστε μικρά παιδιά ακόμα. Όμως τι σχέση έχει η κατανάλωση κρέατος με το οικολογικό μας αποτύπωμα; Τι σκέφτεστε ;*

Ορφέας: *Αν θέλουμε να τρώμε συνέχεια κρέας χρειαζόμαστε πολλά ζώα και αυτά χρειάζονται πολλή τροφή, όπως έλεγε και το βίντεο.*

Δ: *Σωστή σκέψη και για να υπάρχει τροφή για τόσα ζώα τι χρειάζεται;*

Αντρέ: *Χωράφια με χορτάρι και τριφύλλι.*

Δ: *Μεγάλες εκτάσεις με καλλιέργειες, που σημαίνει λιγότερες δασικές περιοχές.*

Δ: *Τι κάνουμε όταν ζεσταινόμαστε το χειμώνα;*

Λίζα: *Βγάζουμε τη ζακέτα.*

Άρης: *Ανοίγω τα παράθυρα.*

Έφη: *Ναι Άρη και φεύγει έξω η ζέστη αντί να κλείσεις το θερμοπομπό.*

Φώτης: *Εγώ κάθομαι δίπλα στο θερμοπομπό και σκάω, θέλω να τον κλείσω, αλλά εσείς που κάθεστε μακριά λέτε πως κρυνόνετε κι έτσι βγάζω τα ρούχα μου και είμαι με το κοντομάνικο μες το χειμώνα... (γέλια)*

Δ: *Μπορούμε να χαμηλώνουμε το θερμοστάτη να μην είναι στο max κι έτσι θα κάνουμε και εξοικονόμηση ενέργειας και θα έχουμε ισορροπία στη θερμοκρασία της αίθουσας. Τα φώτα βλέπω απαντήσατε ότι τα κλείνετε όλοι βγαίνοντας από το δωμάτιο, μπράβο σας, αυτό είναι πολύ καλό.*

Η συζήτηση συνεχίζεται και στην τάξη επικρατεί ένα ευχάριστο κλίμα, οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία έρχονται ακόμα πιο κοντά και γνωρίζονται ακόμα καλύτερα. Η δασκάλα στο σημείο αυτό δίνει στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας και τους ζητάει να απαντήσουν στα ερωτήματα. Τους ενημερώνει ότι γι' αυτό το σκοπό έχουν 5 λεπτά στη διάθεσή τους. Όταν τα παιδιά συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας η δασκάλα ερευνητρια τους ζητάει να διαβάσουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης.

Το φύλλο εργασίας έχει δύο ερωτήσεις:

1. Τι ανακάλυψα για το οικολογικό μου αποτύπωμα;
2. Πώς μπορώ να μειώσω την επίδρασή μου στο περιβάλλον;

Άρης: (1) Ανακάλυψα ότι δεν πρέπει να χαλάω πάρα πολύ ρεύμα. (2) Θα προσπαθήσω να μην πετάω σκουπίδια και να μην αγοράζω ακριβά πράγματα.

Έφη: (1) Ανακάλυψα ότι έχω κάποιες συνήθειες οι οποίες βλάπτουν το περιβάλλον, αφήνω ανοιχτά τα φώτα. Θα κάνω ανακύκλωση σε καθημερινή βάση, **τις φλούδες από φρούτα θα τις κάνω λίπασμα**, αντί να τις πετάω. (2) Θα ανακυκλώνω περισσότερα πράγματα, θα κλείνω τα φώτα, θα κάνω περισσότερες αποστάσεις με τα πόδια και τέλος **η κομποστοποίηση**.

Κώστας: (1) Κατάλαβα ότι έχω κάποιες βλαβερές συνήθειες, αλλά όχι και πολύ. (2) Θα προσπαθήσω να κλείνω τα φώτα και τις βρύσες πιο συχνά.

Φώτης: (1) Το δικό μου οικολογικό αποτύπωμα είναι και καλό και κακό. (2) Μπορώ να κάνω πιο πολύ ανακύκλωση.

Στάθης: (1) Ανακάλυψα ότι χαλάω πολύ ρεύμα. (2) Μπορώ να κλείνω τα φώτα.

Αντρέ: (1) Ανακάλυψα ότι οι άνθρωποι μπορούν να προσπαθούνε μαζί και να σώσουνε τον κόσμο. (2) Μπορώ να κάνω όσο πιο πολλή ανακύκλωση γίνεται.

Ορφέας: (1) Ανακάλυψα ότι κάποιες φορές δεν χαλάμε πολύ ρεύμα, αλλά τις πιο πολλές φορές χαλάμε πολύ ρεύμα. (2) Μπορώ να μην πετάω σκουπίδια στο περιβάλλον και να κάνω ανακύκλωση.

Λίζα: (1) Εγώ όταν κάνω μπάνιο το βράδυ δεν κλείνω το φως. (2) Κατάλαβα ότι πρέπει να κλείνω το φως και την βρύση.

Ελπίδα: (1) Πίστευα ό,τι δε βλάπτω το περιβάλλον, αλλά τελικά το βλάπτω. (2) Θα προσπαθήσω να κλείνω τα φώτα πιο συχνά, να ανακυκλώνω πράγματα και να μην ψωνίζω ρούχα της μόδας.

Τάσος: (1) Ανακάλυψα ότι πρέπει να κλείνω το φως και να μην τρώω συσκευασμένα φαγητά. (2) Μπορώ να κλείνω το φως και να μην αγοράζω κρουασάν και πατατάκια.

Ανιάν: (1) Άφηνα τα φώτα ανοιχτά και τη βρύση να τρέχει. (2) Μπορώ να κλείνω τα φώτα και θα τρώω όλο μου το φαγητό.

Ερμής: (1) Δεν ανακάλυψα κάτι. (2) Μπορώ να έρχομαι στο σχολείο με τα πόδια και όχι με το αυτοκίνητο.

Δ: Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση από αυτή τη δραστηριότητα;

Άρης: Άκουσα τις σκέψεις των άλλων παιδιών που δεν τις ήξερα.

Λίζα: Μου άρεσε, γιατί ήταν σαν παιχνίδι.

Ελπίδα: Μάθαμε ένα καινούργιο πράγμα, το οικολογικό μας αποτύπωμα.

Κώστας: Εμένα μου έκανε εντύπωση αυτό που είπε η Έφη για την κομποστοποίηση, να φτιάχνουμε λίπασμα από φλούδες και φύλλα. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα γι' αυτό το πράγμα.

Δ: Είναι μια πολύ καλή ιδέα η κομποστοποίηση, θα σας ενδιέφερε όλους/ες να ασχοληθούμε με κάτι τέτοιο;

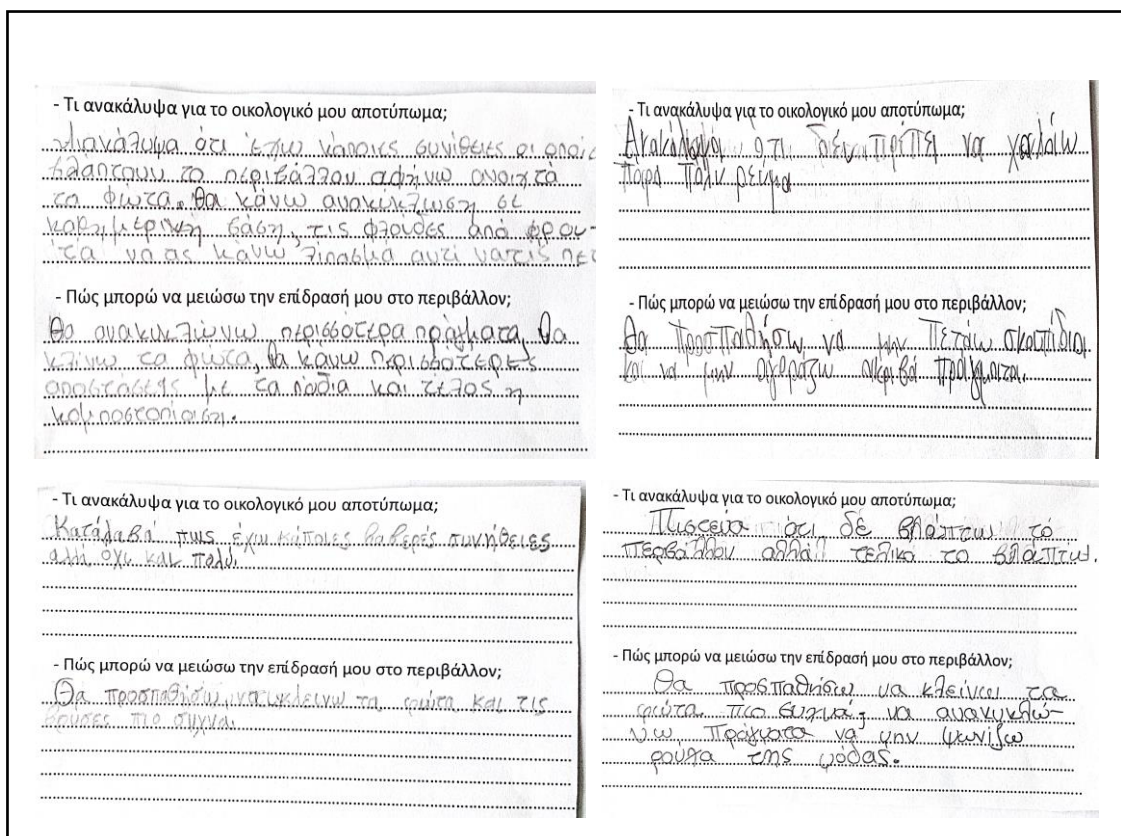
Έφη: Εμένα σίγουρα, το έχω δει να το κάνουν σε μερικά σχολεία.

Δ: Ας ψηφίσουμε λοιπόν, σηκώστε τα χέρια αν συμφωνείτε με την ιδέα της κομποστοποίησης.

Οι μαθητές/τριες αποφασίζουν ομόφωνα ότι θέλουν να ασχοληθεί η τάξη με την κομποστοποίηση και να ενημερωθεί η διεύθυνση του σχολείου γι' αυτή τη δράση που θα αναλάβουν.

Ελπίδα: Το λίπασμα θα το ρίξουμε στα λουλούδια στον κήπο του σχολείου.

Τα υπόλοιπα παιδιά δηλώνουν ότι συμφωνούν με την Ελπίδα.



Εικ. 54: Συμπεράσματα και σκέψεις

- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Ξαφνικά τα παιδιά άρχισαν να προτείνουν διάφορες ιδέες, το κλίμα στην τάξη ήταν πολύ θετικό και επικρατούσε ένας ενθουσιασμός. Η Έφη πρότεινε την κομποστοποίηση, μου φαίνεται δύσκολο να τα καταφέρουμε, αλλά δε θέλω να

απογοητευτούν. Ο Ορφέας πρότεινε να μαζεύουν τις **μπαταρίες** και να τις ρίχνουν στον ειδικό κάδο που έχουμε στο σχολείο και ο Κώστας είπε να μαζέψουν τα καπάκια από τα πλαστικά μπουκάλια να τα στείλουμε στην **ανακύκλωση**.

Τελειώνοντας τη δραστηριότητα η δασκάλα ερευνήτρια δίνει στα παιδιά χρωματιστές κόλλες Α4 χαρτί και τους καλεί να φτιάξουν μια ομαδική κατασκευή με τα αποτυπώματα των χεριών τους. Τα παιδιά σχεδιάζουν τις παλάμες τους στο χαρτί και κατόπιν τις κόβουν. Στο τέλος τις κολλάνε όλες σε χαρτόνια και φτιάχνουν μια αφίσα για την προστασία του περιβάλλοντος, Πάνω σε κάθε παλάμη γράφουν ένα γράμμα της φράσης « Προστατεύω τον πλανήτη». Η φράση προέκυψε μετά από ψηφοφορία μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά, αλληλοβοηθήθηκαν, μοιράστηκαν τα ψαλίδια και τα χρώματα και ήταν χαρούμενα. Η κατασκευή τους αναρτήθηκε πάνω από τον πίνακα της τάξης.



Εικ. 55: *Χαρτοκοπτική*



Εικ. 56: *Ομαδική κατασκευή*

Το εργαστήριο κλείνει με τον κύκλο των παιδιών όπου ο καθένας/καθεμία λέει μια φράση για να εκφράσει τα συναισθήματά του/της. Όλα τα παιδιά εκφράζονται θετικά

λέγοντας φράσεις όπως «τέλεια», «νιώθω όμορφα», «υπέροχα». Ο Φώτης λέει μια πρόταση.

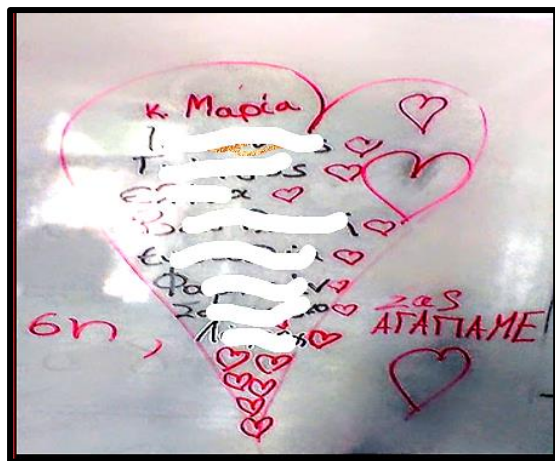
Φώτης: Νιώθω πολύ όμορφα, γιατί έμαθα περισσότερα, για το πώς να προστατεύω το περιβάλλον.

- (Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: Το εργαστήριο έγινε με διάταξη των θρανίων σε μια μεγάλη ομάδα. Το κλίμα σε όλη τη διάρκεια ήταν ήρεμο και θετικό. Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους. Έδειξαν ενδιαφέρον για τη συμπλήρωση του κουίζ. Η δασκάλα τους εξήγησε με πολύ απλό και κατανοητό τρόπο τι είναι το οικολογικό αποτύπωμα. Η συμπεριφορά των παιδιών είναι πραγματικά βελτιωμένη, δουλεύουν χωρίς γκρίνιες όλα μαζί. Αυτό πλέον φαίνεται και στα υπόλοιπα μαθήματα. Ο Στάθης μόνο εξακολουθεί να αδιαφορεί ή να θέλει να δείχνει έτσι και συχνά παρασέρνει και τον Ερμή.

- (Από ημερολόγιο δ/ε)

Δ: Νιώθω ότι οι μαθητές/τριες μου με εμπιστεύονται και ότι η τάξη έχει αρχίσει να δένεται. Τα αγόρια πηγαίνουν όλα μαζί για ψάρεμα και θέλουν να λένε στο «Τι νέα;» τις περιπέτειές τους. Συνεργάζονται και επιτέλους μοιράζονται τα πράγματα για τη ζωγραφική. Σήμερα η Έφη έκοψε τις παλάμες σε όσους δεν μπορούσαν και ο Στάθης μοίρασε τα ψαλίδια σε όλους/ες. Η διαδικασία ήταν από τις πιο όμορφες και ο τρόπος που διεξήχθη το εργαστήριο με έκανε να νιώσω χαρά, ικανοποίηση και πληρότητα. Στο τέλος, ζωγράφισαν στον πίνακα μια καρδιά με όλα τα ονόματά τους μέσα και έγραφαν «Σας αγαπάμε»...



Εικ. 57: Μήνυμα στον πίνακα

Εργαστήριο 5^ο: «Αιολική ενέργεια»

Το εργαστήριο αυτό προκύπτει σαν απόρροια του 1^{ου} εργαστηρίου αυτού του κύκλου για την κλιματική αλλαγή, όπου στο αρχικό ερώτημα που θέσαμε στα παιδιά «Ποια

πιστεύετε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση-δυσκολία που αντιμετωπίζει σήμερα ο πλανήτης;» πολλά από αυτά απάντησαν ότι «οι ανεμογεννήτριες» αποτελούν πρόβλημα. Στο ίδιο εργαστήριο προβάλλαμε βίντεο με τρόπους που μπορούν να βελτιώσουν ακόμα και να ανατρέψουν τις συνέπειες του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής, όπως [οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας](#), κάτι που άρεσε στα παιδιά και μια μαθήτρια, η Έφη, ζήτησε από τη δασκάλα ερευνήτρια αν μπορούν να ασχοληθούν με τις **ανεμογεννήτριες**, καθώς σε όλη την περιοχή που ζουν υπάρχουν πάρα πολλές.

Η πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης του εργαστηρίου, αναλύεται στους βασικούς άξονες που ακολουθούν:

- Ο πρώτος άξονας αφορά μια γενική παρουσίαση, μέσα από την προβολή σύντομων εκπαιδευτικών βίντεο, των βασικών εννοιών οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της αιολικής ενέργειας και της λειτουργίας μιας ανεμογεννήτριας. Γίνεται συζήτηση με τις ομάδες εργασίας των μαθητών/τριών αναφορικά με τα ερωτήματα που προκύπτουν ή τους προβληματισμούς που διατυπώνουν στο πλαίσιο μιας εισαγωγικής διερεύνησης του θέματος.
- Ο δεύτερος άξονας αφορά την προετοιμασία της δραστηριότητας «Αντιπαράθεση απόψεων –παιχνίδι ρόλων». Ο στόχος είναι να εξετάσουν κριτικά οι μαθητές/τριες επιμέρους ζητήματα που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή και να αντιληφθούν τη πολυπλοκότητά τους, να συνθέσουν τη δική τους άποψη πάνω στο υπό διαπραγμάτευση θέμα και να εξασκηθούν στη δόμηση επιχειρημάτων καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.

Δραστηριότητα 1^η: «Η Χρήση των Ανεμογεννητριών και οι Περιβαλλοντικές Επιπτώσεις»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 του δεύτερου κύκλου.

Στόχος σε αυτή τη δραστηριότητα είναι καταρχάς η ενημέρωση των μαθητών/τριών για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και πιο συγκεκριμένα την αιολική ενέργεια και τις ανεμογεννήτριες. Στη συνέχεια πραγματοποιείται η αντιπαράθεση μεταξύ ομάδων των μαθητών/τριών μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, που αποσκοπεί στην προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών, όχι μόνο με την ερευνητική διαδικασία, φωτίζοντας πλευρές που ενδεχομένως οι μαθητές/τριες δεν είχαν προηγουμένως επεξεργαστεί, αλλά επίσης με τις αναγκαίες δεξιότητες παρουσίασης των θέσεων και απόψεών τους και με την τεκμηρίωση της άποψής τους με επιχειρήματα.

Η επικοινωνία αποτελεί επίσης σημαντικό κομμάτι στην παρούσα δραστηριότητα. Μέσα από την αντιπαράθεση των απόψεων αναπτύσσονται μορφές επικοινωνίας, όπως η ενεργητική ακρόαση, η αποδοχή, ο σεβασμός στην άποψη του/ης άλλου/ης, καθώς επίσης μαθαίνουν να αντικρούουν τις απόψεις των άλλων με ορθολογικό τρόπο. Αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021). Επίσης, το να έρχονται σε επαφή με την διαφορετική άποψη, με την οποία μπορεί και να διαφωνούν, αφενός τα βοηθάει να επανεξετάσουν τις ήδη

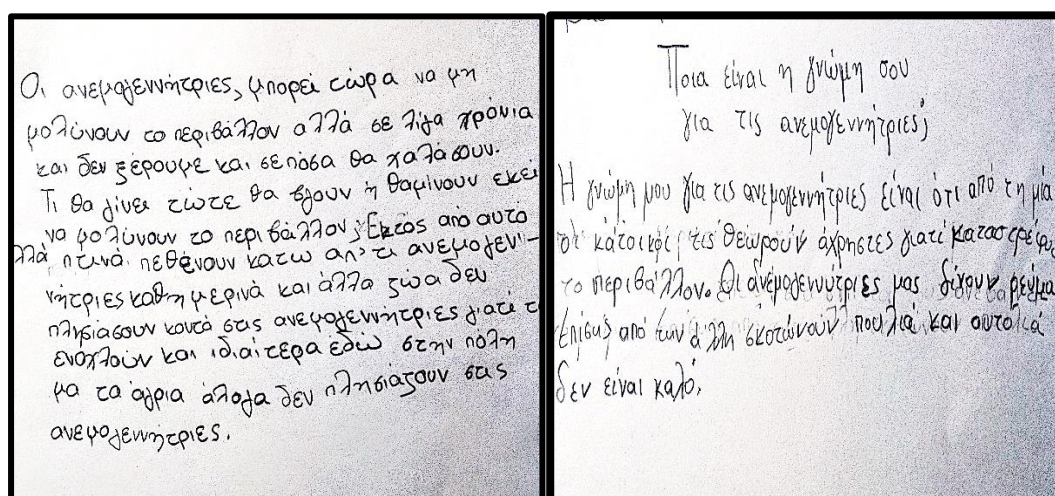
υπάρχουσες απόψεις τους, αφετέρου είναι πιθανό να ενισχύσει την ενσυναίσθησή τους. Ταυτόχρονα ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών μέσα από τη λειτουργία των ομάδων.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος γίνεται για δύο κυρίως λόγους. Αρχικά, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δήλωσαν το ενδιαφέρον τους να συζητηθεί το θέμα των ανεμογεννητριών έχοντας ως ερέθισμα το αιολικό πάρκο του Δήμου Αμφιλοχίας στη θέση «Πεταλάς», το οποίο αποτελείται από 24 ανεμογεννήτριες και θεωρείται από τα μεγαλύτερα της Ελλάδας. Επομένως, υπάρχει ο προβληματισμός των παιδιών σε σχέση με τις επιπτώσεις ιδιαίτερα στον τόπο τους, από τα γιγαντιαία αιολικά πάρκα. Εν συνεχεία, η διασύνδεση του συγκεκριμένου θέματος με το μάθημα:

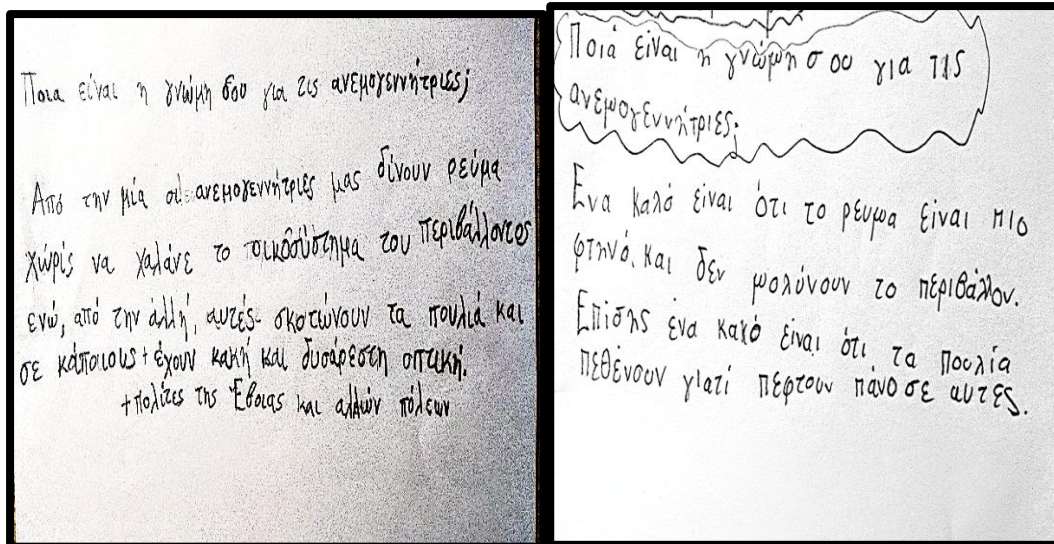
- της Γλώσσας της Ε΄τάξης, στην 1^η Ενότητα με τίτλο «Ο φίλος μας το περιβάλλον», στο κείμενο «Ο φίλος μας ο άνεμος», όπου γίνεται εισαγωγή της έννοιας της αιολικής ενέργειας και η πορεία μετάβασης από τον ανεμόμυλο στις ανεμογεννήτριες,
- Φυσικά της Ε΄τάξης, στο Κεφάλαιο 3^ο με τίτλο «Ενέργεια», στο ΦΕ 1 - Η ενέργεια έχει πολλά πρόσωπα, όπου αναφέρονται όλες οι μορφές ενέργειας,

είχαν δώσει ένα επιπλέον κίνητρο στα παιδιά της τάξης να θέλουν να ασχοληθούν με αυτό το θέμα.

Πριν ξεκινήσει η κεντρική δραστηριότητα η δασκάλα ερευνήτρια θέλοντας να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών, ζητάει από τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτί τη γνώμη τους για τις ανεμογεννήτριες. Αυτό θα αποτελέσει ένα στοιχείο αξιολόγησης κατά τον αναστοχασμό, που θα πραγματοποιηθεί στο τέλος της δραστηριότητας, ώστε να αναδειχθεί η πιθανή μετατόπιση της γνώμης κάποιων παιδιών μετά την ολοκλήρωσή της. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν γραπτά στην ερώτηση: «**Ποια είναι η γνώμη σου για τις ανεμογεννήτριες;**». Οι μαθητές απαντούν και κάποιοι/ες κάνουν σκίτσα με τις ανεμογεννήτριες. *γράφουν...*



Εικ.58(α): Τα παιδιά γράφουν...



Εικ. 58(β): Τα παιδιά γράφουν...

Η δραστηριότητα ξεκινάει με την ενημέρωση των μαθητών για το εργαστήριο και την αρχική κυκλική διάταξη των καθισμάτων, ώστε όλοι/ες να βλέπουν όλους/ες, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούν να παρακολουθούν και την προβολή στον διαδραστικό, που θα ακολουθήσει. Η δασκάλα ερευνήτρια προβάλλει στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα τρία μικρής διάρκειας βίντεο, το πρώτο [«Πώς παράγεται η αιολική ενέργεια:»](#) και το δεύτερο [«Πώς δουλεύει μια ανεμογεννήτρια:»](#), τα οποία προσφέρουν πληροφόρηση και γνώση στα παιδιά, ενώ το τρίτο βίντεο [«Αντιδράσεις κατοίκων στις ανεμογεννήτριες»](#) θα βοηθήσει τις δύο ομάδες να αντιληφθούν το ρόλο τους. Αμέσως μετά την προβολή γίνεται συζήτηση για όσα είδαν οι μαθητές/τριες και καλούνται να επιλέξουν ομάδα και άποψη την οποία θα υποστηρίξουν. Η δασκάλα ερευνήτρια διατυπώνει στην ομάδα της τάξης μία θέση/πρόταση που σχετίζεται με τις ανεμογεννήτριες:

- Ανεμογεννήτριες: Είστε υπέρ ή κατά;

Οι ομάδες που συγκροτούνται και λόγω αριθμού μαθητών είναι δύο. Την εισήγηση στο θέμα αναλαμβάνει η δασκάλα ερευνήτρια.

Δ: Στον δήμο μας πρόκειται να τοποθετηθούν και νέες ανεμογεννήτριες στο βουνό «Πεταλάς». Η εταιρεία έχει στείλει εκπροσώπους της και μαζί με τους υπεύθυνους από το δήμο συζητούν με τους κατοίκους και μέλη περιβαλλοντικών οργανώσεων που αντιδρούν και δε θέλουν κι άλλες ανεμογεννήτριες.

Οι δυο ομάδες αποτελούνται από 6 παιδιά η καθεμία και ένα παιδί αναλαμβάνει να είναι ο συντονιστής και να δίνει το λόγο ή να παρεμβαίνει αν χρειαστεί. Οι δύο ομάδες δηλώνουν τη σειρά των ομιλητών και αρχίζει η διαδικασία με την ομάδα που αντιδρά στην τοποθέτηση ανεμογεννητριών. Η Λίζα θα είναι ο συντονιστής.

Λίζα: Αρχίζουμε με την ομάδα που είναι κατά. Θα πάμε με τη σειρά όπως έχετε γράψει.

Έφη: Αντιδρώ, γιατί οι ανεμογεννήτριες χαλάνε τη φυσική ομορφιά. Μπορεί τώρα να λένε ότι είναι ωφέλιμες στο περιβάλλον, αλλά σε λίγα χρόνια που θα χαλάσουν τι θα γίνει; Θα τις βγάλουν ή θα μείνουν για πάντα εκεί να ρυπαίνουν το περιβάλλον; Κάτι άλλο που θέλω να πω είναι ότι δεν είναι υπέρ του περιβάλλοντος, γιατί καθημερινά βρίσκονται ζώα νεκρά κάτω από τις ανεμογεννήτριες. Τα ζώα τα ενοχλεί ο ήχος και τα απωθεί, όπως απωθεί κι εμάς και θέλω να πω ότι τα άγρια άλογα του Πεταλά απωθούνται και φεύγουν κι έτσι μπαίνουν στο δρόμο και σκοτώνονται.

(Ακούγονται χειροκροτήματα)

Λίζα: Περνάμε στον επόμενο.

Αντρέ: Θέλω να πω ότι είναι σοβαρό αυτό που είπε η Έφη δηλ. τι θα απογίνουν οι ανεμογεννήτριες. Αυτό με απασχολεί κι εμένα.

Στάθης: Εγώ δε θέλω άλλες ανεμογεννήτριες, γιατί μου χαλάσανε το δάσος που είχα πίσω από το σπίτι μου, εγώ ήθελα να βλέπω δέντρα όχι κάτι άσπρα σίδερα. (γελάει)

Λίζα: Να είστε σοβαροί. Θα μιλήσει ο επόμενος.

Νίκος: Εγώ για τις ανεμογεννήτριες πιστεύω ότι καταστρέφουν το περιβάλλον και τα ζώα που ζουν στο βουνό ενοχλούνται από τη φασαρία και φεύγουν και μαζεύονται όλα σε ένα συγκεκριμένο μέρος.

Ανιάν: Δε θέλω τις ανεμογεννήτριες, γιατί κάνουν θόρυβο, ενοχλούν τα ζώα και καταστρέφουν το δάσος.

Λίζα: Ο τελευταίος ομιλητής που είναι από την ομάδα «κατά».

Τάσος: Εγώ δε θέλω τις ανεμογεννήτριες, γιατί κόβουν πάρα πολλά δέντρα για να τις βάλουν, καταστρέφουν το δάσος, δε φαίνεται κάτι όμορφο και σκοτώνονται τόσα ζώα.

Κάποιοι ομιλητές ζητούν τον λόγο για να συμπληρώσουν τα όσα είπαν και η συντονίστρια τους επιτρέπει.

Στάθης: Θα μπορούσαν να βάλουν μερικές, αλλά όχι τόσες πολλές.

Έφη: Θέλω να πω ότι οι ανεμογεννήτριες μπήκαν και έλεγαν ότι θα μειωθεί η τιμή στο ρεύμα, αλλά δεν μειώθηκε.

Ανιάν: Ίδια είναι η τιμή.

Τάσος: Μπορεί να πέσει και κεραυνός εκεί πέρα, είναι πολύ επικίνδυνο να είσαι εκεί κοντά όταν βρέχει.

Νίκος: Να πέσει ο κεραυνός και να πιάσει φωτιά και να καεί το δάσος,

Λίζα: Έχουμε τελειώσει με την ομάδα όσων αντιδρούν και θα συνεχίσουμε με την ομάδα του «υπέρ».

Φώτης: Οι ανεμογεννήτριες βοηθάνε να έχουμε παραπάνω ρεύμα, δεν μολύνουν το περιβάλλον, είναι πάνω στα βουνά και δεν ενοχλούν τον κόσμο.

Ορφέας: Με τις ανεμογεννήτριες η τιμή του ρεύματος θα μειωθεί, είναι πάνω στα βουνά και ο θόρυβος δεν ενοχλεί τους ανθρώπους.

Άρης: Έχω να πω ότι οι ανεμογεννήτριες δεν ενοχλούν τον κόσμο, είναι πάνω στα βουνά και είναι ψηλές και δεν φοβούνται τα ζώα που είναι από κάτω.

Κώστας: Θέλω να πω ότι η ανεμογεννήτρια κινείται με φυσικό τρόπο, τις βάζουν σε ανεμόδαρτα σημεία, γιατί αν τις έβαζαν σε άλλα σημεία προφανέστατα δε θα είχαμε ρεύμα και επίσης είναι φυσικός τρόπος, ο άνεμος είναι άπειρος, ενώ τα ορυκτά καύσιμα είναι πολύ λίγα κι αν ήμασταν ακόμα μόνο με τα ορυκτά καύσιμα μπορεί να μην είχαμε καν ρεύμα και να ήμασταν στα σκοτάδια. Επίσης πρέπει να πω ότι η αιολική ενέργεια μετατρέπεται σε κινητική και μετά ηλεκτρική. (εκπρόσωπος του Δήμου)

Λίζα: Άρα να μην αντιδρούν οι κάτοικοι;

Κώστας: Θα τους έλεγα να μην αντιδρούν, γιατί μπορεί να τις βάλουμε πράσινες και θα μοιάζουν με δέντρα, θα γίνουν όμορφες, αυτή είναι μια καλή ιδέα κάτοικοι! (εκπρόσωπος του Δήμου)

Ελπίδα: Μου αρέσουν οι ανεμογεννήτριες, είναι ψηλά στα βουνά, τα ζώα μπορούν να πάνε σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο να μην τις πλησιάζουν, ώστε να μην κινδυνεύουν.

Ερμής: Είναι πολύ μεγάλες, δεν νομίζω ότι φοβίζονται τα ζώα, γιατί είναι στα βουνά.

Κάποιοι ομιλητές θέλουν ξανά το λόγο και η συντονίστρια το δέχεται.

Ορφέας: Τις ανεμογεννήτριες τις βάζουν σε σημεία που δεν υπάρχουν πολλά ζώα, πάνε ελάχιστα ούτε έχει πολλούς δρόμους εκεί, δεν ενοχλούν κανέναν.

Κώστας: Θέλω να συμπληρώσω τα εξής, τώρα οι ανεμογεννήτριες θα είναι και στη θάλασσα, που κι εκεί έχει αέρα και να μην ενοχλούν τους κατοίκους, αφού δεν τις θέλουν στο βουνό θα τις βάλουμε στη θάλασσα. (εκπρόσωπος του Δήμου)

Κ.Φ.: Η συζήτηση έχει ανάψει, οι υπερασπιστές φαίνεται να μην τα παρατάνε και προσπαθούν με κάθε τρόπο να πείσουν τους κατοίκους να δεχτούν. (Από σημ. κριτικής φίλης)

Φώτης: Θέλω να συμπληρώσω δύο πράγματα. Τα ζώα πρώτον που είναι στο έδαφος δεν μπορούν οι ανεμογεννήτριες να τα χτυπήσουν, γιατί είναι πολύ ψηλές και τα πουλιά δεν είναι χαζά να πάνε πάνω της να τα χτυπήσει. (εκπρόσωπος της εταιρείας)

(Πετάγεται ένας κάτοικος)

Τάσος: Αυτό όμως με τα πουλιά έχει συμβεί...

Φώτης: Σπάνια... και κάτι άλλο, όποιον τον ενοχλεί η ανεμογεννήτρια να φύγει.

Δ: Σκληρός ο εκπρόσωπος της εταιρείας, θα πειστούν όμως οι κάτοικοι; Τώρα θα κάνουμε έναν δεύτερο κύκλο τοποθετήσεων για να δούμε αν κάποιος από τους κατοίκους πείστηκε από τα επιχειρήματα των εκπροσώπων του Δήμου και της εταιρείας.

Λίζα: Ξεκινάμε με την Έφη, που είναι μέλος περιβαλλοντικής οργάνωσης.

Έφη: Είπε ένας εκπρόσωπος ότι το ρεύμα θα μειωθεί, αυτή την καραμέλα την ακούμε από τότε που μπήκαν οι ανεμογεννήτριες και το ρεύμα δεν μειώθηκε. Είπε ένας άλλος εκπρόσωπος τα ζώα να απομακρυνθούν, έχουν γεμίσει το δάσος ανεμογεννήτριες, πού να πάνε τα ζώα; Είπε επίσης ο εκπρόσωπος ότι μπορούμε να τις βάλουμε, υπάρχει χρώμα για κάτι τέτοιο; Και πάλι δε θα είναι το ίδιο θα υπάρχει αυτό το τεράστιο πράγμα, απλά θα 'ναι πράσινο.

Λίζα: Εσύ Στάθη πείστηκες;

Στάθης: Όχι, και στη θάλασσα να τις βάλεις θα πειράζει τα ψάρια. Μπορεί να θέλω να πάω ταξίδι με καράβι και να θέλω να βουτήξω μες τη θάλασσα κι αν είναι από κάτω αυτό το πράγμα και πέσω πάνω του και με πετύχει;

(πετάγεται ο εκπρόσωπος του Δήμου)

Κώστας: Θα φαίνεται, θα 'ναι ψηλό.

Στάθης: Και κάτι άλλο και πράσινο να το βάλεις θα 'ναι ακόμα πιο άσχημο, γιατί θα φαίνεται ένα πράσινο πράγμα να κουνιέται. Και με τα ζώα; Καλά μας λέτε τα πουλιά δε θα πάνε εκεί, οι μέλισσες;

Κώστας: Οι μέλισσες δεν πάνε τόσο ψηλά.

Λίζα: Τάσο, πείστηκες από τα επιχειρήματα της άλλης ομάδας;

Τάσος: Όχι, γιατί και τα δάση τα καταστρέφουν, αφού κόβουν όλα τα δέντρα και αν τις βάλουν στη θάλασσα θα ενοχλούν τα ψάρια και καταστρέφουν γενικά τον πλανήτη.

Κώστας: Όμως τις βάζουν βαθιά.

Τάσος: Το ίδιο και χειρότερο, όσο πιο βαθιά τόσο χειρότερο.

Δ: Η ομάδα του «υπέρ» να κάνει υπομονή, θα μιλήσει μετά.

Λίζα: Εσύ Νίκο πείστηκες;

Νίκος: *Εγώ δεν πείστηκα, γιατί κάποια δέντρα δεν πρέπει να τα κόβουμε επειδή έχει βγει έτσι ο νόμος κι αν προστατεύουμε τα δέντρα αυτό θα βγει παράνομο. Επίσης, αν τις βάλουν στη θάλασσα θα ενοχλούν τα ψάρια.*

Έφη: *Δηλαδή τι μας λένε οι εκπρόσωποι, να βγούνε από το βουνό και να μπούνε στη θάλασσα; Εκεί δεν θα υπάρχουνε πουλιά;*

Κώστας: *Και πού θέλετε να τις βάλουμε; Στους δρόμους;*

Στάθης: *Πουθενά!!*

Κώστας: *Κι από που θα έχουμε ρεύμα τότε Στάθη;*

Δ: *Όπως βλέπουμε τα επιχειρήματα της ομάδας υποστήριξης δεν ήταν ικανά να πείσουν τους κατοίκους και τους οικολόγους. Μήπως δεν εξηγήσατε αρκετά τη σημασία της ανανεώσιμης πηγής, το πόσο σημαντική είναι για να παράγουμε ηλεκτρικό ρεύμα; Μέχρι σήμερα πώς παίρναμε ηλεκτρικό ρεύμα; Με την καύση του λιγνίτη, ο οποίος βγάζει πολύ καυσαέριο στην ατμόσφαιρα, έτσι δημιουργούνται τα αέρια του θερμοκηπίου. Τα γνωρίζατε, αλλά δεν τα χρησιμοποιήσατε ως επιχειρήματα.*

Φώτης: *Κυρία, θέλω να κάνω μια ερώτηση σ' αυτούς που είναι «κατά». Αν δεν έχουμε τις ανεμογεννήτριες, τι να κάνουμε; Να συνεχίσουμε να καίμε το κάρβουνο;*

Έφη: *Εμένα με έπεισαν, να μπουν στη θάλασσα τουλάχιστον.*

(Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: *Ο Στάθης και ο Φώτης κάνουν διάλογο μεταξύ τους και η αντιπαράθεσή τους ξεφεύγει, γιατί ο Φώτης μιλάει ειρωνικά στον Στάθη που εναντιώνεται στις ανεμογεννήτριες, επαναλαμβάνοντας τα όσα λέει με αστείο τρόπο. Η παρέμβαση της δασκάλας επανέφερε το κλίμα ηρεμίας και σεβασμού στον συνομιλητή. Τα παιδιά δείχνουν να έχουν πάρει στα σοβαρά τον ρόλο τους.*

Δ: *Θα σας παρακαλέσω να μην κάνετε έτσι διάλογο, είναι κρίμα να χαλάσουμε την ωραία μας συζήτηση. Λοιπόν, σε αυτό το σημείο θα σας θυμίσω ότι πριν ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα γράψατε στα χαρτάκια τη γνώμη σας για τις ανεμογεννήτριες. Θέλω να σκεφτείτε τώρα αν έχει αλλάξει η γνώμη σας, αν επηρεαστήκατε ο ένας από τον άλλον.*

Κάποια παιδιά: *Ναι!*

Δ: *Πόσοι/ες από σας πιστεύουν ότι οι ανεμογεννήτριες είναι χρήσιμες;*

Τα παιδιά σηκώνουν τα χέρια, η δασκάλα μετράει.

Δ: *Μόνο δύο...τέσσερις. Εντάξει, ότι πιστεύετε. Οι υπόλοιποι επηρεαστήκατε περισσότερο από την ομάδα του «κατά»;*

Έφη: *Το είπα και πριν, διαφωνώ τελείως για τα βουνά, δέχομαι να μπουν στη θάλασσα με μέτρο.*

Τάσος: *Να μπουν δυο τρεις, αλλά όχι αυτό το χάλι!*

Άρης: *Όσο πιο πολλές ανεμογεννήτριες βάζουν, κόβουν τα δέντρα και λιγοστεύει η αναπνοή.*

Δ: *Λιγοστεύει το οξυγόνο, μάλλον θέλεις να πεις.*

Η δασκάλα ερευνήτρια ζητάει από την ομάδα που ήταν κατά της τοποθέτησης ανεμογεννητριών να συνεδριάσει για λίγο και αφού συναποφασίσουν να ανακοινώσουν στην ολομέλεια, αν τελικά θα δεχτούν να μπουν κι άλλες ανεμογεννήτριες, αν ναι πόσες και με ποιες προϋποθέσεις. Η Έφη εκπρόσωπος της ομάδας «κατά», που έχει το ρόλο μέλους περιβαλλοντικής ομάδας ζητάει εκ νέου το λόγο.

Έφη: *Πριν συνεδριάσει η ομάδα μας θα ήθελα να πω, ότι δεν άκουσα από κανέναν εδώ μέσα να πει, τι θα γίνουν οι ανεμογεννήτριες όταν χαλάσουν, γιατί δεν μπορεί να μείνουν έτσι για πάντα. Και στο βουνό, ακόμα και στη θάλασσα που κι εγώ συμφώνησα να μπουν. Τι θα γίνουν:*

Κώστας: *(εκπρόσωπος Δήμου) Θα τις ξαναφτιάξουμε.*

Έφη: *Δεν θα χρειαστεί να φτιαχτεί μια καινούργια, αφού αυτή δε θα λειτουργεί πια;*

Κώστας: *Θα φέρουμε και θα φτιάξουμε εργοστάσια, θα τη σπάσουμε και θα βάλουμε άλλη.*

Έφη: *Έχει βρεθεί τρόπος να γίνει αυτό που είπες;*

Κώστας: *Ναι...*

Δ: *Πολύ ωραίο το ερώτημά σου Έφη και είναι βάσιμο. Ουσιαστικά θέτεις το ερώτημα τι θα γίνουν τα απόβλητα, τα σκουπίδια που θα προκύψουν από τις ανεμογεννήτριες, οι οποίες είτε ξεπερνιούνται τεχνολογικά είτε καταστρέφονται για κάποιο λόγο, σκουριάζουν, χαλάνε... δηλαδή αν σκεφτούμε πόσο δύσκολα τις ανέβασαν εκεί πάνω, ποιος θα αναλάβει το οικονομικό κόστος να τις μεταφέρει και πού, όταν ξεπεραστούν ή χαλάσουν. Έχει βρεθεί άραγε τρόπος να τις καταστρέψουν εκεί επί τόπου και με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη ρυπαίνουν το περιβάλλον; Είναι ένα ερώτημα...*

Οι εκπρόσωποι της ομάδας «υπέρ» λένε δυνατά ότι γίνεται. Ένας εκπρόσωπος της ομάδας, παίρνει το λόγο.

Ορφέας: *Γίνεται κυρία, να πάνε τα φορτηγά πάλι και να τις πάρουν.*

Δ: Ωραία, θα επανέλθω τώρα και θα ζητήσω ξανά από την ομάδα «κατά» να συνεδριάσει και να μας πουν, αν μπορούν να κάνουν λίγο πίσω και να δεχτούν τις ανεμογεννήτριες.

Κ.Φ.: Ο Ορφέας λέει στη δασκάλα του ότι αυτός δε θέλει τις ανεμογεννήτριες, αλλά παίζει τον ρόλο του. Η Μαρία γέλασε. (Από σημ. κριτικής φίλης)

Δίνεται λίγος χρόνος στην ομάδα και η δασκάλα ερευνήτρια καλεί τα μέλη να τοποθετηθούν και να δηλώσουν αν άλλαξε η αρχική τους άποψη.

Τάσος: Δεν άλλαξα γνώμη είτε στο βουνό είτε στη θάλασσα οι ανεμογεννήτριες πάλι το ίδιο είναι, καταστρέφουν και το βυθό της θάλασσας και το περιβάλλον.

Στάθης: Δεν άλλαξα γνώμη.

Έφη: Δεν άλλαξα, γιατί και στο βουνό και στη θάλασσα θα καταστραφούν οικοσυστήματα και τα απόβλητά τους επιβαρύνουν το περιβάλλον.

Ανιάν: Όχι, δεν άλλαξα γνώμη.

Νίκος: Εγώ δεν άλλαξα, γιατί και στο βουνό και στη θάλασσα μπορεί να κάνουν κακό. Στη θάλασσα μπορεί να τις βάλουν κάπου που να ενοχλεί τα ψάρια ή πάνω από κάποιο κοράλλι και να το καταστρέψει.

Δ: Μάλιστα, δεν πειστήκατε λοιπόν.

Κώστας: Κυρία θέλω να πω κάτι. Αφού δε θέλετε να τις βάλουμε στο βουνό δε θέλετε να τις βάλουμε στη θάλασσα, πού θέλετε;

Νίκος: Στο δρόμο να τις βάλετε.

Κώστας: Μεξ το δρόμο; Μήπως και στην εκκλησία;

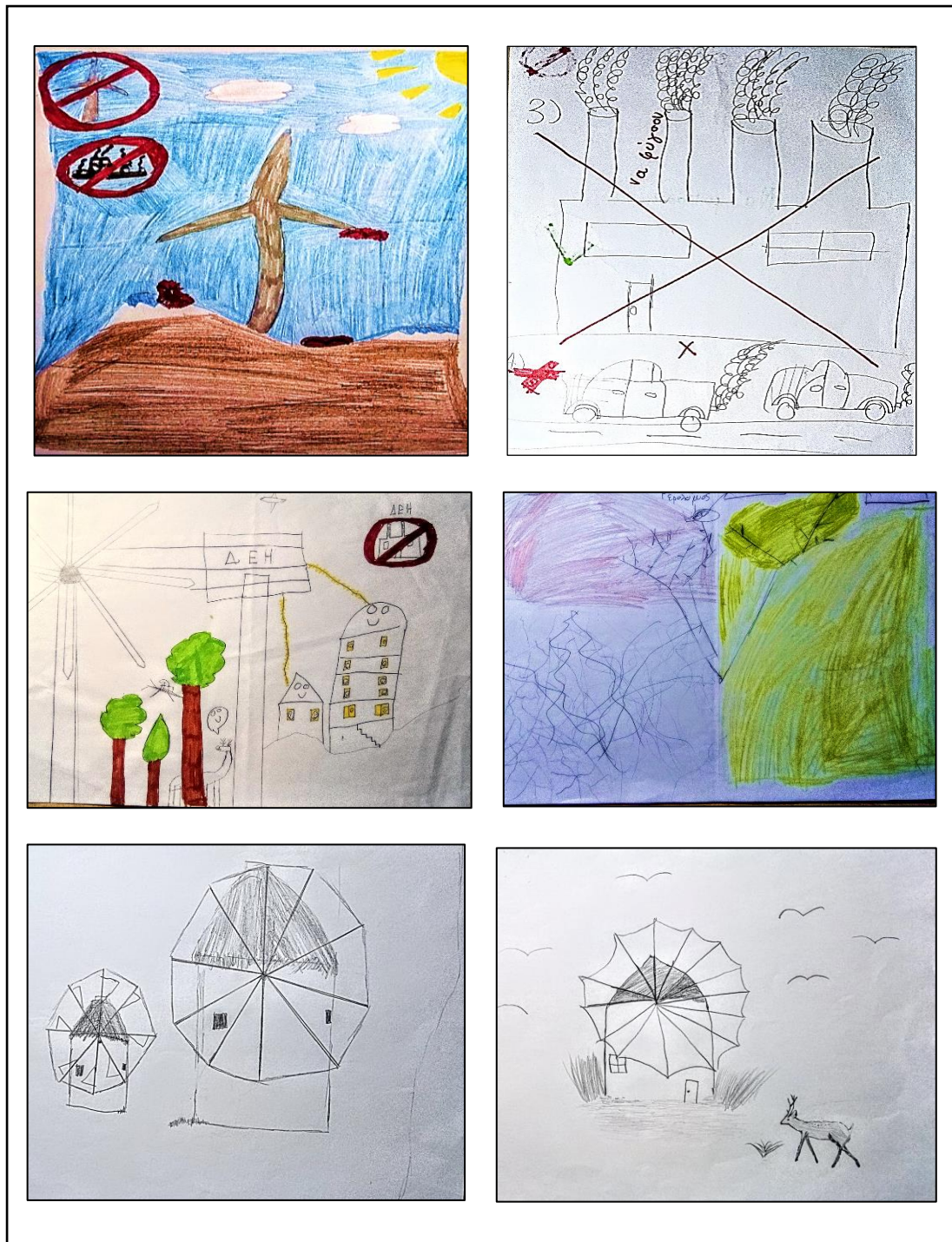
Τα παιδιά συνομιλούν μεταξύ τους και καθώς η πίεση του χρόνου είναι μεγάλη η δασκάλα επεμβαίνει.

Δ: Δεν γίνεται έτσι διάλογος. Θα σταματήσουμε τώρα τη διαδικασία και θα σας δώσω τρεις επιλογές. Μπορείτε να φτιάξετε μόνοι σας ένα σκίτσο ή ανά δύο ή σαν ομάδα.

Φτιάξτε κάτι σχετικό με ότι συζητήσαμε για τις ανεμογεννήτριες, μπορείτε να φτιάξετε και μια αφίσα, ακόμα και τον ανεμόμυλο που έχει σχέση με την αιολική ενέργεια.



Εικ. 59(α): Τα παιδιά ζωγραφίζουν...



Εικ. 59(β): Τα παιδιά ζωγραφίζουν...

Τα παιδιά δείχνουν τις ζωγραφιές τους στην ολομέλεια και στη συνέχεια εκφράζουν με μια λέξη πώς αισθάνονται μετά από αυτή τη δραστηριότητα, κατόπιν της προτροπής της δασκάλας ερευνήτριας.

Τα παιδιά δηλώνουν χαρούμενα και ικανοποιημένα από τη διαδικασία, αισθάνονται όμορφα. Το εργαστήριο αυτό τους άρεσε, γιατί τους δόθηκε ο λόγος και ένιωσαν μέλη ομάδων με κοινά συμφέροντα και οπτική και κατάλαβαν ότι οι ομάδες είναι πιο ισχυρές από τα άτομα κι ότι πρέπει να έχουν ισχυρά επιχειρήματα, αλλά και τρόπο να τα

αναδείξουν, προκειμένου να πετύχουν να πείσουν κι άλλους ότι αυτό που προτείνουν είναι το λογικό.

- (Από παιδαγωγική συζήτηση)

Δ: Νιώθω πως κάτι πήγε αρκετά καλά εδώ μέσα σήμερα. Όλοι είχαν ενεργή συμμετοχή και κάποια παιδιά παθιάστηκαν με τον ρόλο τους. Ακολούθησαν τους κανόνες του διαλόγου, αν και σε κάποιες περιπτώσεις ζέφυγαν.

Κ.Φ.: Θα συμφωνήσω ότι ήταν από τα καλύτερα εργαστήρια, υπήρχε μεγάλη αλληλεπίδραση και οι τοποθετήσεις τους ήταν καλές για τόσο δύσκολο θέμα. Με εξέπληξε ο Στάθης, συμμετείχε και σε γενικές γραμμές κάθισε ήσυχος και έδειχνε να ενδιαφέρεται αληθινά. Έχουν ευαισθησία για τα ζώα, πολύ καλό αυτό που βγήκε.

Δ: Είναι ευαίσθητα και αγαπάνε τα ζώα. Κάποια παιδιά έχουν καταπληκτικό λόγο, όπως η Έφη και ο Κώστας. Ακόμα και η Λίζα μπόρεσε να σταθεί πολύ καλά στο ρόλο της. Και οι ζωγραφίες τους πολύ καλές. Το κλίμα της τάξης ήταν πολύ όμορφο και δημιουργικό σήμερα.

Δραστηριότητα 2^η: «Λίγο πριν τη δράση»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, του δεύτερου κύκλου.

Φτάνοντας στο τέλος του δεύτερου κύκλου θεωρήσαμε σωστό να δώσουμε το λόγο στα ίδια τα παιδιά να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θέλουν να τον κλείσουμε. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν ένα ακόμα συμβούλιο τάξης και αποφάσισαν να δούμε ένα ντοκιμαντέρ για την κλιματική αλλαγή το οποίο υπήρχε στο ERTFLIX.



Εικ. 60: Προβολή ντοκιμαντέρ

Τα παιδιά παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την ταινία και η δασκάλα ερευνήτρια τους εξηγεί όποιες απορίες έχουν. Στη συνέχεια προβάλλεται σύντομο βίντεο του euro news με τίτλο [«Οι νέοι κατά της κλιματικής αλλαγής: Αλλάξτε το σύστημα, όχι το κλίμα»](#) προκειμένου να ενημερωθούν τα παιδιά για το κλιματικό

κίνημα των μαθητών τόσο στη χώρα τους όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακολουθεί διαλογική συζήτηση με επίκεντρο τις δράσεις, που θα ήθελαν και θα μπορούσαν οι ίδιοι/ες, να πραγματοποιήσουν στα πλαίσια του σχολείου και εκτός αυτού. Ακούγονται πολλές απόψεις.

Κώστας: *Προτείνω να φτιάξουμε κι εμείς ένα πανό και να πάμε στην πλατεία της πόλης.*

Ορφέας: *Να καθαρίσουμε μια παραλία της πόλης.*

Έφη: *Να πάρουμε μέρος σε μια εκδήλωση για το περιβάλλον και να πούμε τη γνώμη μας.*

Νίκος: *Να κάνουμε κομποστοποίηση και ανακύκλωση, όπως έχουμε ξαναπεί.*

Άρης: *Να πάμε μια εκδρομή και να δούμε τα πουλιά.*

Ανιάν: *Να φτιάξουμε αφίσες για την κλιματική αλλαγή.*

Στάθης: *Συμφωνώ με τον Άρη, να πάμε εκδρομή και να δούμε και τα πουλιά.*

Ελπίδα: *Να κάνουμε δενδροφύτευση.*

Φώτης: *Συμφωνώ με την Έφη, να πάμε κι εμείς σε μια εκδήλωση όπως τα παιδιά στο βίντεο.*

Η δασκάλα ερευνήτρια λέει στα παιδιά ότι οι ιδέες του είναι πολύ ωραίες και τους ζητάει να σκεφτούν με ποιες από αυτές θα ήθελαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα. Τους δίνει γι' αυτό το σκοπό 5 λεπτά να συζητήσουν μεταξύ τους.



Εικ. 61: *Τα παιδιά της τάξης συζητούν.*

Από τη μεταξύ τους συζήτηση προκύπτουν κάποιες αποφάσεις τις οποίες ανακοινώνουν στη δασκάλα ερευνήτρια διαμέσου της εκπρόσωπου τους.

Δ: Λοιπόν παιδιά, τι σκέφτεστε; Πώς θα θέλατε να συνεχίσουμε; Επειδή είναι η τελευταία ώρα θα ήθελα να κάνει ένας/μία από σας την ανακοίνωση για να προλάβουμε πριν χτυπήσει το κουδούνι.

Έφη: Θα μιλήσω εγώ κυρία.

Δ: Πολύ ωραία, σε ακούμε.

Έφη: Κυρία, αποφασίσαμε να προτείνουμε την κομποστοποίηση και πάνω σε αυτό έχουμε να σας πούμε και μια ιδέα, Θα μπορούσε ο πατέρας του Ορφέα να μας βοηθήσει που είναι γεωπόνος. Θα του μιλήσει σήμερα ο Ορφέας.

Δ: Πολύ καλή ιδέα, το θέμα είναι να βρούμε κάδο κομποστοποίησης.

Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η κριτική φίλη, με το ρόλο της διευθύντριας.

Κ.Φ.: Παιδιά, η ιδέα σας είναι εξαιρετική και μαζί με τη δασκάλα σας θα προσπαθήσουμε να την υλοποιήσουμε.

Δ: Έφη συνέχισε!

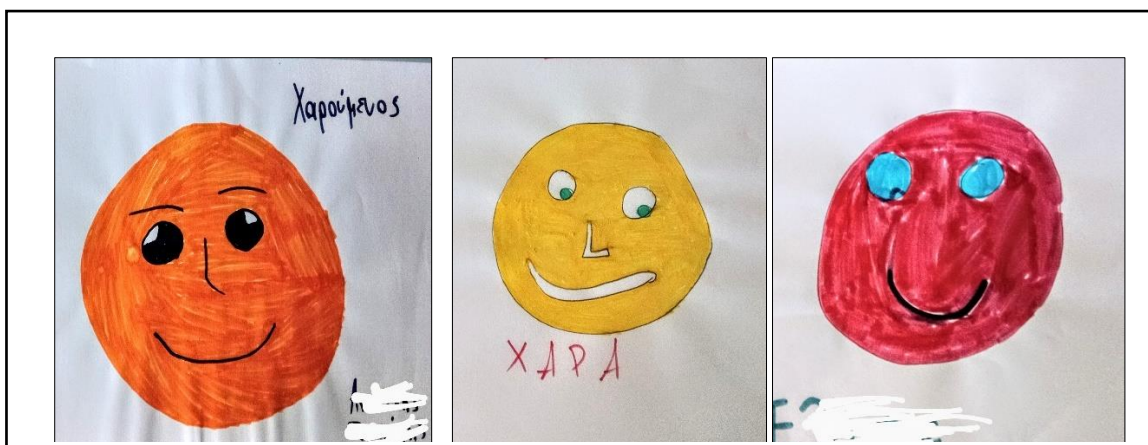
Έφη: Το άλλο που θέλουμε να σας πούμε είναι ότι μας είχατε υποσχεθεί μια εκδρομή στο Ρίβιο στη λίμνη Αμβρακία, τότε που πήγαμε όλοι μαζί εκδρομή με το δημοτικό σχολείου του Ριβίου. Σκεφτήκαμε να πάμε εκεί και να δούμε και τα πουλιά που είπε ο Άρης και ο Στάθης.

Δ: Μάλιστα, αυτό μπορούμε να το προγραμματίσουμε. Απλά επειδή είναι χειμώνας πρέπει να βρούμε μια καλή μέρα να μην βρέχει.

Έφη: Και αν γίνεται να πάρουμε μέρος σε μια εκδήλωση για το περιβάλλον, δεν ξέρουμε ακριβώς σε τι, να πάμε στο δημαρχείο... σε αυτό ίσως μας βοηθήσετε εσείς.

Δ: Αυτό θα το δω και εγώ και θα σας προτείνω τι θα μπορούσαμε να κάνουμε. Χαίρομαι που σκεφτήκατε τόσο ωραίες ιδέες. Τώρα θα ήθελα σε αυτά τα χαρτάκια να μου ζωγραφίσετε πώς νιώθετε μετά από το εργαστήριο που κάναμε σήμερα.

Εικ. 62: Ζωγραφίζουμε τα συναισθήματά μας



- (Από ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το ντοκιμαντέρ, τα ενδιαφέρουν οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής ειδικά σε ότι αφορά τα ζώα. Έδειξαν ωριμότητα με τις προτάσεις που διατύπωσαν για το πως θέλουν να συνεχίσουμε. Συνεργάστηκαν και τα είδα να λειτουργούν με σεβασμό μεταξύ τους.

Αναστοχασμός δεύτερου κύκλου – Επανασχεδίαση

Στο δεύτερο κύκλο η συμμετοχή των μαθητών/τριών και η προθυμία τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες ήταν διαφορετική από τον προηγούμενο κύκλο. Οι δραστηριότητες που είχαν περιεχόμενο περιβαλλοντικό τα κινητοποίησαν και τα έκαναν να λειτουργήσουν περισσότερο ομαδικά και συνεργατικά. Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν, η έρευνα που έκαναν, η τοποθέτηση σε ζητήματα και η υποστήριξη των θέσεών τους τόνωσαν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και δημιούργησαν ένα πιο θετικό κλίμα στην τάξη.

- **Ενεργή συμμετοχή των παιδιών**

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για όλες τις δραστηριότητες, ακόμα και οι απρόθυμοι μαθητές του πρώτου κύκλου άρχισαν να συμμετέχουν με θετικό τρόπο.

Δ: Αυτό που νιώθω είναι ότι με όλες αυτές τις δραστηριότητες απέκτησαν ενδιαφέρον για το σχολείο. Με περιμένουν το πρωί να μου πουν τα νέα τους, με ρωτάνε με αγωνία αν θα κάνουμε εργαστήριο. Αισθάνονται ότι γίνεται κάτι διαφορετικό στην τάξη μας. Κάνουν παρέα μεταξύ τους και σταμάτησαν να τσακώνονται τόσο πολύ.

Κ.Φ.: Το γεγονός ότι δέχονται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια, να ρωτάνε άλλα παιδιά, να βοηθάνε όσους/ες δυσκολεύονται και να δείχνουν ότι διασκεδάζουν με τις δραστηριότητες είναι πολύ αισιόδοξο.

Δ: Νομίζω έχουν αισθανθεί ικανοποίηση από όσα κάνουμε και τα ενδιαφέρει πραγματικά το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Η δραστηριότητα με το παιχνίδι ρόλων για τις ανεμογεννήτριες μου έδειξε ότι θέλουν να έχουν λόγο στα πράγματα. Μπόρεσαν να συντονίσουν τις ομάδες τους και να μπου στη θέση του ρόλου που κλήθηκαν να υπερασπιστούν.

- **Τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και εκφράζουν τη γνώμη τους**

Τα παιδιά όλο και περισσότερο δείχνουν διάθεση, να εμπλακούν σε δραστηριότητες, που ενδέχεται να επηρεάσουν θετικά την έκβαση της υπόθεσης της κλιματικής αλλαγής. Από την αρχή αυτού του κύκλου άρχισαν να θέτουν προτάσεις για κομποστοποίηση και ανακύκλωση. Έδειξαν να ευαισθητοποιούνται με το ζήτημα της υπερκατανάλωσης και της επαναχρησιμοποίησης όσων υλικών αγαθών δεν μας είναι πλέον χρήσιμα.

Δ: Τα παιδιά μας οδηγούν με την επίμονη επιθυμία τους για κομποστοποίηση να το προσπαθήσουμε.

Κ.Φ.: Πραγματικά, τους το υποσχέθηκα άλλωστε και θα βρούμε τρόπο να γίνει.

Δ: Είναι πολύ θετικό που κάθισαν όλα μαζί και αποφάσισαν τι να ζητήσουν να κάνουμε στον επόμενο κύκλο. Θέλουν να γίνει η εκδρομή στην Λίμνη Αμβρακία, νομίζω μπορούμε να το οργανώσουμε και να βρούμε και ειδικό τηλεσκόπιο για παρακολούθηση πουλιών.

Κ.Φ.: Ο Άρης ξέρει όλα τα πουλιά, είναι λογικό που το πρότεινε. Μου έκανε εντύπωση ότι μετά το βίντεο για τις δράσεις των νέων για το κλίμα, πρότειναν με τόσο ενθουσιασμό τόσες ιδέες.

Δ: Η πρόταση για συμμετοχή σε μια αντίστοιχη εκδήλωση, όπως ζήτησαν είναι δύσκολη. Ίσως πρέπει να σκεφτούμε να τους προτείνουμε κάτι άλλο, που να τους δώσει την ευκαιρία να εκφραστούν και να μιλήσουν για το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή.

Κ.Φ.: Υπάρχει ένα μαθητικό συνέδριο στο οποίο μπορούμε να δηλώσουμε συμμετοχή, αν το θέλεις εσύ και τα παιδιά φυσικά.

Δ: Νομίζω είναι καλή ιδέα, χρειάζεται όμως να ενημερωθώ περισσότερο.

Κάτι αξιοπρόσεκτο σε αυτόν τον κύκλο είναι η συμμετοχή των παιδιών στις ολομέλειες και η τοποθέτησή τους με ήρεμο κατά κύριο λόγο τρόπο. Στη δραστηριότητα «Πάρε θέση» προσπαθούσαν να είναι κοντά στις απόψεις της πλειονότητας, παρόλα αυτά στις επόμενες δραστηριότητες επέδειξαν και σημάδια αυτονομίας. Στο κουίζ του οικολογικού αποτυπώματος αναδείχθηκαν οι διαφορές στις συνήθειες που έχουν αναφορικά με ζητήματα περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Με αυτά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά συμμετέχουν πλήρως αυτόνομα ή ότι πλέον όλες οι μεταξύ τους διαφορές επιλύονται μέσω δημοκρατικών διαδικασιών. Απλά επισημαίνουμε τη βελτίωση, που έχει πραγματοποιηθεί στο επίπεδο του κλίματος της τάξης.

- ***Η χρήση του διαδραστικού πίνακα και οι προβολές***

Σε αυτόν τον κύκλο χρησιμοποιήθηκε ο διαδραστικός πίνακας σαν μέσο για την αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων, αλλά και για την προβολή εκπαιδευτικού υλικού για την κλιματική αλλαγή, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, το οικολογικό αποτύπωμα και την ενεργή δράση μαθητών. Η χρήση όλου αυτού του υλικού εμπλούτισε το πρόγραμμα, έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να ενημερωθούν για όλα αυτά τα θέματα, τους έδειξε τρόπους να κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο και να κατανοήσουν τη σωστή χρήση της τεχνολογίας,

Δ: Σε πολλές περιπτώσεις η προβολή των βίντεο ήταν καταλυτική. Το animation για τους κλιματικούς πρόσφυγες έδωσε πολλά μηνύματα στα παιδιά. Μπορεί στην αρχή κάποια παιδιά με τα πρώτα βίντεο για την κλιματική αλλαγή να αγχώθηκαν, αλλά σιγά σιγά μέσα από τις πολλές δραστηριότητες κατανόησαν ότι όλα είναι στο χέρι μας.

Κ.Φ.: Τα βίντεο για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας τα βοήθησαν να καταλάβουν ότι μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα. Από την άλλη ήταν τόσο αρνητικά στις

ανεμογεννήτριες. Υπάρχουν πολλές παρανοήσεις πάνω σε αυτό το θέμα, αλλά ακούστηκαν και πολύ λογικά επιχειρήματα.

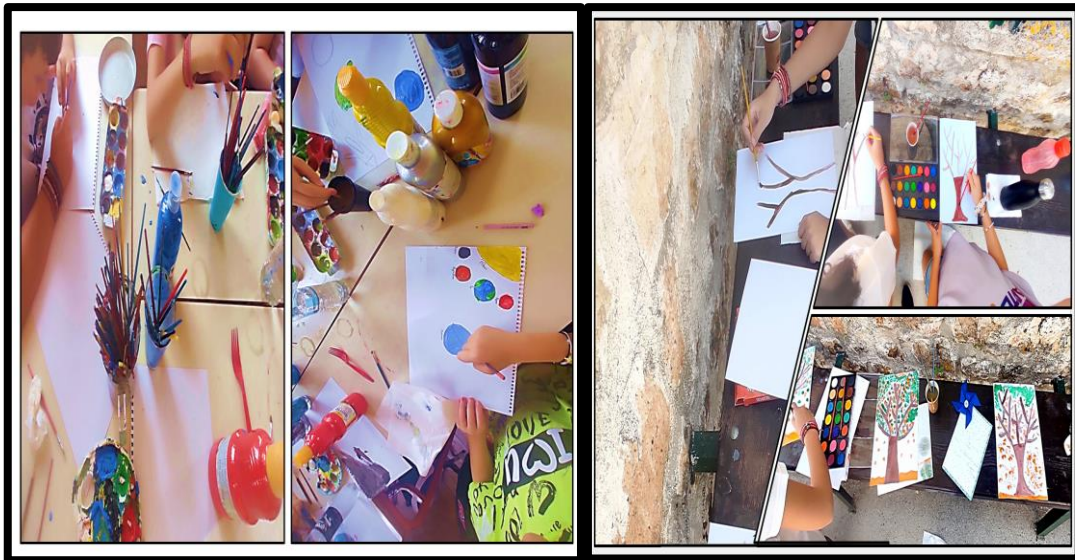
Δ: Σκέφτομαι ότι ίσως στον επόμενο κύκλο δημιουργήσουμε δικό μας υλικό με τις δραστηριότητες που θα κάνουμε και να το δώσουμε στα παιδιά σαν αναμνηστικό.

- **Η συμβολή της εικαστικής τέχνης**

Η ζωγραφική ατομικά ή ομαδικά, η κατασκευή αφίσας όπως και η αποτύπωση των συναισθημάτων τους με σκίτσα ήταν τα χαρούμενα διαλείμματα ή το όμορφο τέλος των δραστηριοτήτων. Δόθηκε μέσα από τα εικαστικά η ευκαιρία να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να δώσουν και τα δικά τους μηνύματα. Η δραστηριότητα με τις παραλλαγές διάσημων πινάκων ήταν μια ακόμη ευκαιρία να δοθεί χώρος στην τέχνη για να περάσουν μηνύματα για την καταστροφή του περιβάλλοντος.

Κ.Φ.: Κάνατε πολύ ωραίες ζωγραφιές και τα παιδιά έγραψαν και αυτά που πιστεύουν πάνω σε αυτές.

Δ: Θεωρώ ότι η τάξη δένει μέσα από την ζωγραφική. Νιώθουν αποδεκτά και όμορφα καθώς μπορούν αν εκφραστούν ελεύθερα. Επίσης, είναι το κατάλληλο πεδίο να αναπτυχθούν η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Τους αρέσει να ζωγραφίζουν και έξω από την τάξη, είναι κάτι που βοηθάει στην οικειοποίηση του σχολικού χώρου, κάτι που συνάδει με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής Φρενέ. Επομένως, θα την αξιοποιήσουμε και στον επόμενο κύκλο.



Εικ.63(α): Ζωγραφική μέσα στην τάξη και έξω απ' αυτή



Εικ. 63(β): Ζωγραφική μέσα στην τάξη και έξω απ'αυτή



Εικ. 63(γ): Ζωγραφική μέσα στην τάξη και έξω απ'αυτή

- **Επανασχεδίαση**

Με βάση όλα όσα συζητήθηκαν τόσο στην ολομέλεια των μαθητών όσο και στην παιδαγωγική ομάδα ο επόμενος κύκλος θα είναι ένας κύκλος με περισσότερο ενεργητικές δράσεις και θα περιλαμβάνει αυτά που και οι ίδιοι μαθητές/τριες πρότειναν. Για το σκοπό αυτό θα κάνουμε έναν προγραμματισμό και στη συνέχεια θα τον συζητήσουμε με τα ίδια τα παιδιά.

7.3. ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ: «Δράσεις μέσα κι έξω από το σχολείο»

Ο τρίτος κύκλος είναι ο πιο διευρυμένος της σπειροειδούς διαδικασίας με την οποία πραγματοποιείται η παρούσα εργασία. Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Φρενέ, που αποτελεί την παιδαγωγική μέθοδο που ακολουθούμε, οι δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες μπορούν να επιδράσουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό, βελτιώνοντας την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, αν εργαστούν κριτικά. Στην Παιδαγωγική Φρενέ, η μάθηση είναι βιωματική και προκύπτει από τις εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές/τριες, πρόκειται για την λεγόμενη από τον Φρενέ «ψηλαφητή διερεύνηση» και «φυσική» μέθοδο μάθησης με έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες τους. Τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της πρωτοβουλίας, της ελεύθερης επιλογής, της δημιουργίας και του οράματος για την βελτίωση της ζωής τους μέσα από τη μάθηση και την εργασία τους στο σχολείο (Λάχλου, 2015).

Η σπουδαιότητα αυτού του κύκλου είναι ότι οι ιδέες των μαθητών θα γίνουν πράξη και αυτό θα ενισχύσει το αίσθημα ότι οι αποφάσεις τους και η γνώμη τους, όταν προκύπτουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες γίνονται σεβαστές στα πλαίσια του σχολείου, μπαίνουν σε διαβούλευση και υλοποιούνται εφόσον είναι αυτό εφικτό.

Με βάση τον αναστοχασμό του δεύτερου κύκλου και θέτοντας τις προτάσεις των μαθητών/τριών στο επίκεντρο της δραστηριοποίησής μας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

Μαθησιακοί Στόχοι:

1. Να ενισχυθεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε νέες δραστηριότητες.
2. Να αναγνωρίζουν τα οφέλη της κομποστοποίησης και να γνωρίζουν τη διαδικασία.
3. Να αναγνωρίζουν ποια συστατικά πρέπει και ποια όχι να χρησιμοποιούνται στην κομποστοποίηση.
4. Να συμμετέχουν ενεργά στην κομποστοποίηση και να αναλάβουν τη διάχυση του τρόπου κομποστοποίησης και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.
5. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ανακύκλωσης.
6. Να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ τους και η αλληλεπίδραση με τα παιδιά του σχολείου.
7. Να εμπλακούν σε ρεαλιστικές και αυθεντικές καταστάσεις μάθησης.
8. Να γνωρίσουν το οικοσύστημα της λίμνης Αμβρακίας (βιοτικοί και αβιοτικοί παράγοντες) και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν

10. Να γνωρίσουν τα είδη των πουλιών που εντοπίζονται στη λίμνη Αμβρακία.
11. Να εξοικειωθούν με την παρατήρηση στο πεδίο με ειδικό τηλεσκόπιο.
12. Να αναπτύξουν θετικές στάσεις σε σχέση με την προστασία και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και ειδικότερα της βιοποικιλότητας στη λίμνη Αμβρακία.
13. Να μπορούν να συνεργάζονται για να φτιάξουν αφίσα/ πανό για το περιβάλλον.
14. Να μπορούν να κατασκευάσουν μάσκες πουλιών.
15. Να μπορούν να επικοινωνήσουν με μαθητές/τριες του άλλων σχολείων και να γνωρίσουν διαφορετικής μορφής σχολεία (μονοθέσια).
16. Να μπορούν να συνεργάζονται για την προετοιμασία και την οργάνωση της συμμετοχής τους σε δράσεις όπως η συμμετοχή τους στο 1^ο Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών «Ενεργός Πολιτεότητα Πολίτης στο Σχολείο-Πολίτης του Κόσμου» του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.
17. Να εξοικειωθούν ακόμα περισσότερο με δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες.

Πρόκειται για στόχους σε πολλά επίπεδα που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και τη συνεργασία των μαθητών, της δασκάλας ερευνήτριας, της διευθύντριας του σχολείου και των γονιών τους. Γι' αυτό το λόγο και οι μαθητές/τριες ενημερώνονται στο συμβούλιο της τάξης από τη δασκάλα ερευνήτρια ποιες δραστηριότητες, από όσες έχουν προτείνει μπορούν να υλοποιηθούν.

Διδακτικές επιλογές

Η δομή και το περιεχόμενο των διδακτικών επιλογών του τρίτου κύκλου ακολουθεί την παρακάτω διάταξη

1^ο Εργαστήριο: «Κομποστοποίηση»

- Δραστηριότητα 1^η: «Είμαστε χόμα και νερό»
- Δραστηριότητα 2^η: «Κομποστοποίηση... στη σχολική αυλή»

2^ο Εργαστήριο: «Περιβαλλοντική εκδρομή στη λίμνη Αμβρακία»

- Δραστηριότητα 1η: «Παρατήρηση πουλιών στη λίμνη Αμβρακία- Birdwatching»
- Δραστηριότητα 2η: «Διασχολική επίσκεψη- Συνεργατική κουλτούρα»

3^ο Εργαστήριο: «Πάμε συνέδριο;»

- Δραστηριότητα 1^η: «Προετοιμασία για το συνέδριο»
- Δραστηριότητα 2η: «Το συνέδριο»

Η χρονική διάρκεια αυτού του κύκλου ήταν τρεις μήνες Μάρτιος – Μάιος 2024.

1ο Εργαστήριο: «Κομποστοποίηση»

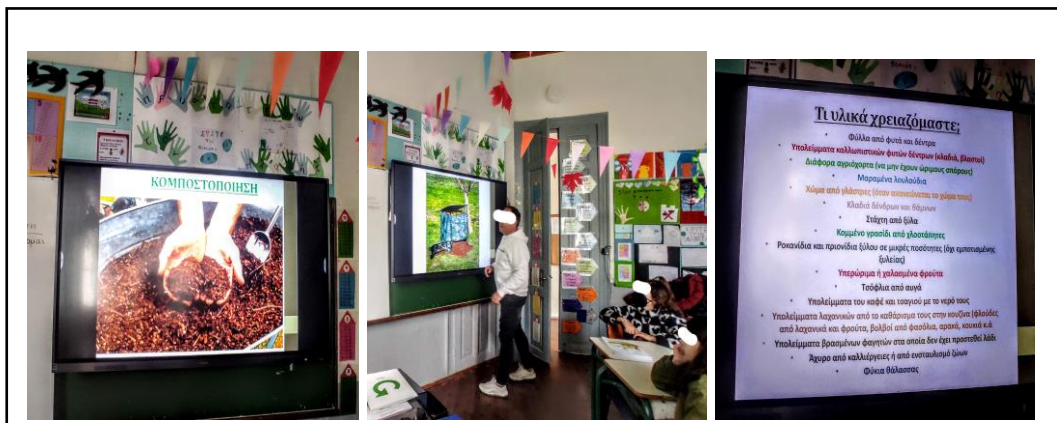
Η κομποστοποίηση στα σχολεία συνιστά μια μοναδική ευκαιρία για βιωματική μάθηση. Σκοπός αυτού του εργαστηρίου είναι να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν οι μαθητές/τριες για τη διαδικασία της κομποστοποίησης και τα οφέλη της, ώστε να μειωθεί ο όγκος των απορριμμάτων που καταλήγει στους ΧΥΤΑ. Επίσης θα συμβάλλουν με πρακτικό και βιωματικό τρόπο στη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου μέσω της ανακύκλωσης οργανικών αποβλήτων.

Σε όλα τα στάδια του εργαστηρίου θα γίνει σύνδεση με την κλιματική αλλαγή και τον μετριασμό του φαινομένου μέσα από την τροποποίηση καθημερινών συνηθειών, που σχετίζονται με τη μείωση των απορριμμάτων και την ανακύκλωση των οργανικών αποβλήτων. Παράλληλα, το εργαστήριο συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης συλλογικότητας και τη διάδοση της πράσινης συνείδησης στις οικογένειες και το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Είναι σαφές, ότι εντάσσοντας τη διαδικασία της κομποστοποίησης στην καθημερινότητα της μελλοντικής γενιάς των πολιτών, μπορούμε να έχουμε σημαντικά οφέλη τόσο σε περιβαλλοντικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο.

Η απόκτηση κάδου κομποστοποίησης έγινε με τη βοήθεια της διευθύντριας, η οποία έκανε αίτημα σε δημόσιο φορέα, συγκεκριμένα στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και έτσι αρχές Μαρτίου λάβαμε τον κάδο.

Δραστηριότητα 1^η: «Είμαστε χώμα και νερό»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 5, 13 του τρίτου κύκλου. Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει την ενημέρωση των παιδιών για την αξία της κομποστοποίησης με προβολή του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού και τη συζήτησή τους με τον γεωπόνο που δέχτηκε να επισκεφτεί την τάξη μας και να μας βοηθήσει. Πρέπει να σημειώσουμε ότι ο γεωπόνος ήταν πατέρας μαθητή της τάξης, ο οποίος με χαρά μας βοήθησε σε όλα τα στάδια της κομποστοποίησης. Αρχικά τα παιδιά παρακολουθούν το εκπαιδευτικό βίντεο [«Πώς να κάνεις οικιακή κομποστοποίηση»](#) για την αξία και τον τρόπο που γίνεται η κομποστοποίηση και στη συνέχεια παρουσίαση power point για τη σωστή τοποθέτηση και χρήση του κομποστοποιητή.



Εικ. 64: «Προβολή οπτικοακουστικού υλικού»

Πολύ σημαντικό είναι να αντιληφθούν τα υλικά που μπορούν να τοποθετηθούν στον κάδο και τη σωστή αναλογία τους κάθε φορά.

Γεωπόνος: *Φλούδες από φρούτα και λαχανικά, τσόφλια αυγών, χρησιμοποιημένος καφές και τσάι, φύλλα ξερά, πριονίδι, στάχτη από τζάκι και πολλά άλλα υλικά, μπορούμε να τα βάλουμε στον κομποστοποιητή μας και να φτιάξουμε λίπασμα, δηλαδή θρεπτική τροφή για τα φυτά μας!*

Έφη: *Για τα αυγά δεν το ήξερα, μου κάνει εντύπωση!*

Κώστας: *Στο σχολείο τρώμε μόνο μπανάνες, μήλο καμιά φορά, τα υπόλοιπα μπορούμε να τα φέρουμε από το σπίτι μας;*

Γεωπόνος: *Η αξιοποίηση των περισσευμάτων δεν είναι «ντροπή» ή «τσιγκουνιά»! Φυσικά να τα φέρνετε από το σπίτι, αρκεί να τα βάζετε στη σωστή αναλογία όπως είπαμε.*

Δ: *Μπορείτε να φέρνετε περισσεύματα όπως φλούδες από πατάτες, υπολείμματα από σαλάτες, χωρίς τα υγρά. Θα τα μαζεύουμε στο κουζινάκι και μέχρι να έχουμε σωστή αναλογία υλικών θα τα βάζουμε στο ψυγείο.*

Ορφέας: *Μπορούμε να μαζεύουμε και τα πεσμένα φύλλα.*

Δ: *Θα σας τυπώσω τα υλικά που μπορούμε και δεν μπορούμε να βάλουμε στον κάδο.*

Φώτης: *Αυτό μήπως πρέπει να το μάθουν όλα τα παιδιά; Αν δεν το ξέρουν θα ριζούν στον κάδο κανονικά σκουπίδια.*

Ελπίδα: *Πρέπει να ενημερώσουμε και τα άλλα παιδιά, επίσης αν μπουν το απόγευμα στην αυλή τα μεγάλα παιδιά και μας τον σπάσουν;*

Ερμής: Μπορεί να πουν τι είναι αυτό;

Δ: Όλα αυτά που λέτε μπορεί να συμβούν. Συμφωνώ όμως ότι πρέπει να ενημερωθούν όλα τα παιδιά και οι δασκάλες του σχολείου, Εσείς που τώρα ξέρετε κάποια πράγματα μπορείτε να τα πείτε και στα υπόλοιπα παιδιά.

Ανιάν: Εγώ λέω στα διαλείμματα να προσέχουμε τον κάδο μην πάνε τα μικρά και ρίζουν μέσα σκουπίδια κανονικά.

Λίζα: Εγώ θέλω να φυλάω τον κάδο, θα προσέχω μην ρίχνουν χαρτιά από κρουασάν.

Δ: Πολύ ωραίες ιδέες!

Νίκος: Να τυπώσετε για όλες τις τάξεις τον κατάλογο τι πρέπει και τι δεν πρέπει να βάζουμε στον κομποστοποιητή.

Αντρέ: Πού θα τον βάλουμε όμως;

Γεωπόνος: Όπως είπαμε πρέπει να είναι στο χόμα.

Κώστας: Το μόνο σημείο που μπορεί να μπει είναι δίπλα στη ροδιά.

Δ: Ναι ακριβώς εκεί θα μπει, ελπίζω να χωρέσει.

Τάσος: Αν βάζουμε τόσες φλούδες μπορεί να βρωμάει; Αυτό δεν θα είναι ωραίο.

Γεωπόνος: Γι' αυτό είπαμε να βάζουμε σωστή αναλογία, για να μην έχετε πρόβλημα σας έφερα εγώ ένα σακί πριονίδι.

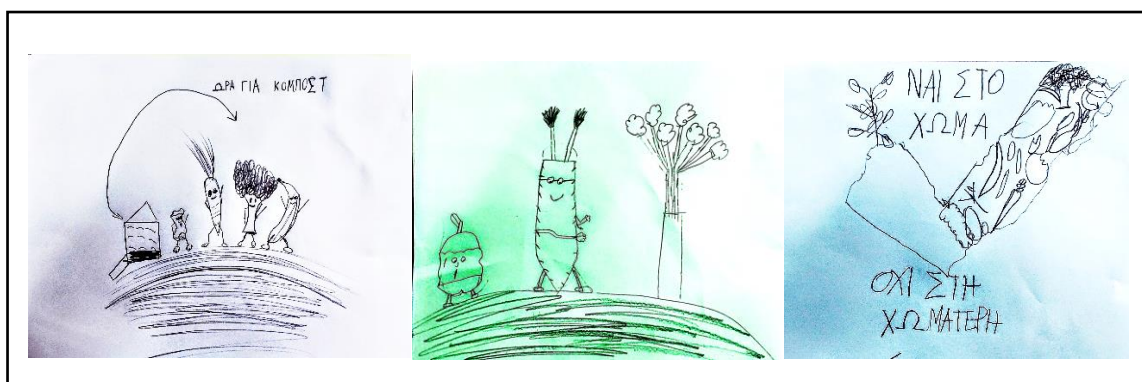
Στη συνέχεια η δασκάλα ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να ζωγραφίσουν και να φτιάξουν πόστερ για την κομποστοποίηση. Τα παιδιά κάθονται στις ομάδες τους και ανά δύο συνεργάζονται.



Εικ. 65: «Κατασκευή πόστερ»



Εικ. 66: «Πόστερ κομποστοποίησης»



Εικ. 67: «Πόστερ κομποστοποίησης»



Εικ. 68: «Πόστερ κομποστοποίησης»

Μόλις ολοκληρώνονται τα πόστερ κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της στην ολομέλεια και κατόπιν όλα αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

- (από το ημερολόγιο της δ/ε)

Δ: Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της ανακύκλωσης οργανικών αποβλήτων, κάτι που δεν το περίμενα, γιατί δεν το έχουν δει κάπου να γίνεται. Επίσης ένιωσα ότι αισθάνονται ιδιαίτερα χαρούμενα, γιατί συμμετέχουν σε κάτι που και τα ίδια θεωρούν σημαντικό και πρωτοπόρο στο χώρο του σχολείου μας. Η παρουσία του γεωπόνου ενίσχυσε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς άκουγαν με προσοχή και μπορούσαν να υποβάλλουν ερωτήματα και απορίες και να πάρουν έγκυρες απαντήσεις. Τα πόστερ που έφτιαζαν ήταν πολύ όμορφα και μπόρεσαν να συνεργαστούν και πάλι. Το κλίμα μέσα στην τάξη είναι πολύ ωραίο, τα παιδιά έχουν πλέον καταλάβει ότι λαμβάνονται υπόψη τα αιτήματά τους και οι αποφάσεις τους.

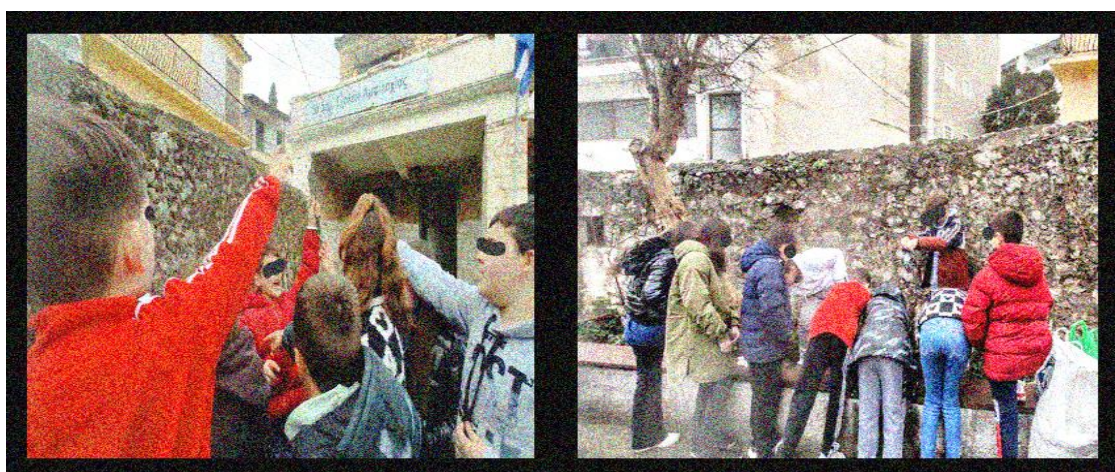
Δραστηριότητα 2^η: «Κομποστοποίηση... στη σχολική αυλή»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, του τρίτου κύκλου.

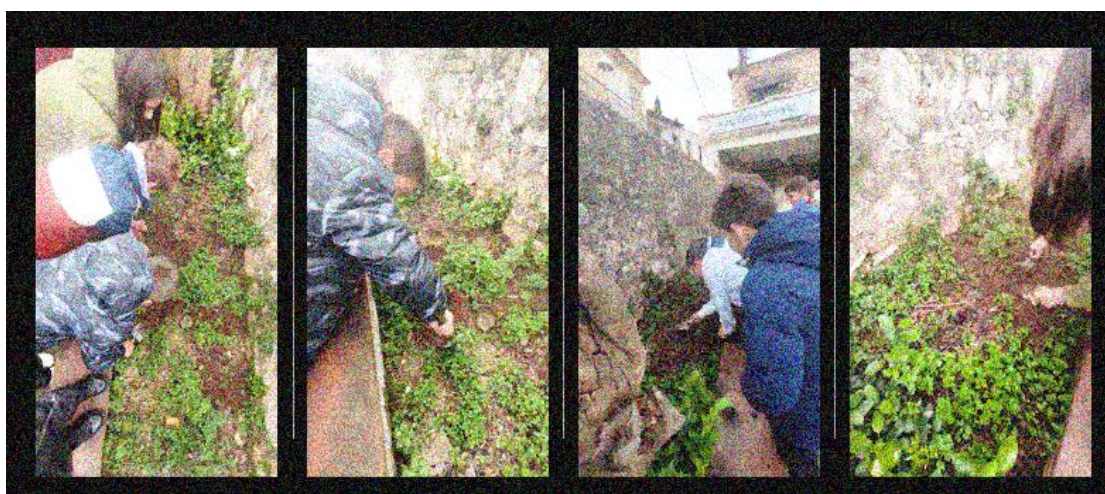
Μετά την ενημέρωση των παιδιών μέσα από το οπτικοακουστικό υλικό και τον ίδιο το γεωπόνο, φτάνει η ώρα της δράσης. Αρχικά έπρεπε να καθαρίσουμε τον χώρο που θα τοποθετήσουμε τον κάδο. Τα παιδιά παίρνουν τα εργαλεία σκαψίματος, μάλιστα ο Κώστας με δική του πρωτοβουλία αναλαμβάνει να τα μοιράσει και έπειτα όλα μαζί αρχίζουν να ξεχορταριάζουν το μικρό παρτέρι της αυλής.

- (Από ημερολόγιο δ/ε)

Δ: Η προθυμία τους ήταν πολύ μεγάλη και η χαρά τους απερίγραπτη. Ο Άρης μαζί με τον Ερμή αμέσως έπιασαν δουλειά. Μετά όλα μαζί, έσκαβαν, έβγαζαν τα χόρτα και τις πέτρες. Συνεργάζονταν και κανένα παιδί δεν γκρίνιαζε ούτε διαμαρτυρήθηκε ότι μπορεί να λερωθεί.



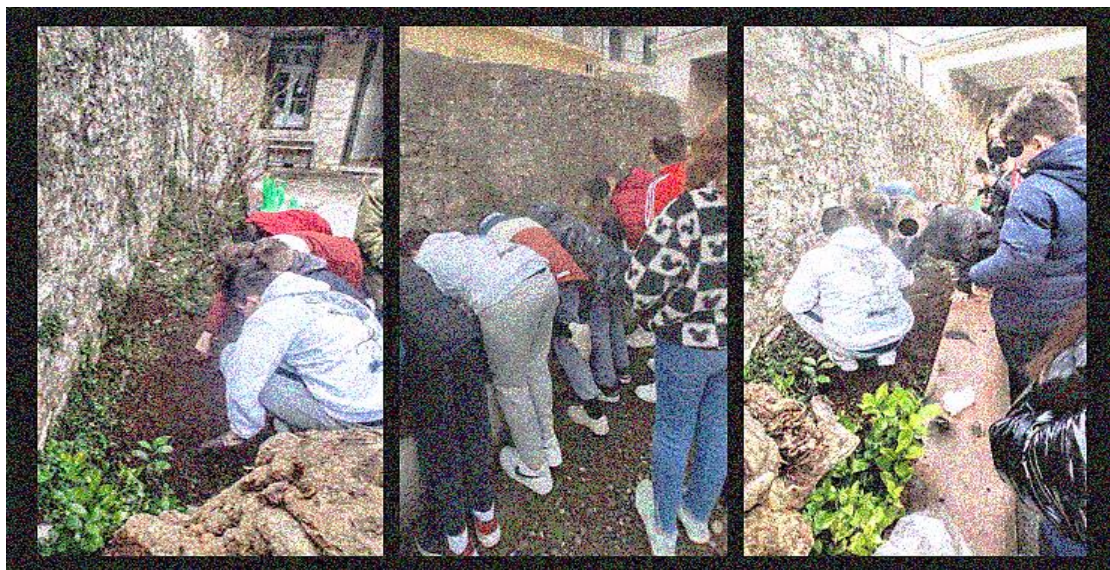
Εικόνα 69: «***Μοίρασμα των εργαλείων***»



Εικ. 70: «***Προετοιμασία του χώρου τοποθέτησης του κάδου***»



Εικ. 71: «Ομαδική δουλειά»



Εικ.72: «Συνεργασία και ομαδικότητα»

Αφού ο χώρος στο παρτέρι καθάρισε σύμφωνα και με τις οδηγίες του γεωπόνου, ο οποίος καθοδηγούσε τα παιδιά, ήρθε η ώρα να τοποθετήσουμε τον κάδο. Πριν από αυτό όμως, ο γεωπόνος κάνει μια επίδειξη του κάδου και βιωματικά πλέον εξηγεί πώς λειτουργεί. Τα παιδιά παρακολουθούν με προσοχή και εκφράζουν την αγωνία τους για το αν ο κάδος θα χωρέσει στο σημείο που είχε επιλεγεί.



Εικ. 73: «Ο κάδος μπαίνει στον κήπο»

Μετά την επιτυχημένη τοποθέτηση του κάδου στον κήπο, ο γεωπόνος εξηγεί στα παιδιά ότι πρέπει πρώτα να μπει ένα στρώμα από «καφέ» υλικά, όπως το πριονίδι που έχει φέρει ο ίδιος. Έτσι, αρχικά τοποθετεί ένα στρώμα κομπόστ στη βάση του κάδου και πάνω από αυτό βάζει ο ίδιος το πριονίδι. Τα παιδιά για να βιώσουν τη διαδικασία παίρνουν με τη σειρά από το τσουβάλι λίγο πριονίδι με τα χέρια και το ρίχνουν στον κάδο κομποστοποίησης.



Εικ. 74: « Τα παιδιά ρίχνουν πριονίδι στον κάδο»

Ο γεωπόνος είχε φέρει ήδη έτοιμο κομπόστ για να το δουν τα παιδιά και να κατανοήσουν τι ακριβώς θα γίνουν τα υλικά που θα ρίχνουμε στον κάδο. Τους εξηγεί ότι θα πρέπει τα υλικά να ανακατεύονται με το ειδικό εξάρτημα και ότι θα πρέπει να ρίχνουμε νερό για να υπάρχει πάντα υγρασία στον κάδο.



Εικ. 75: «Κομπόστ και ανακάτεμα υλικών»

Τέλος, αφού η διαδικασία με το πριονίδι και το ανακάτεμα είχε τελειώσει τα παιδιά αποφασίζουν να μαζέψουν όλα τα πεσμένα φύλλα που υπάρχουν στην αυλή για να τα χρησιμοποιήσουμε στο μείγμα που θα φτιάξουμε για τον κάδο. Η χαρά και η ικανοποίηση είναι ζωγραφισμένη στα πρόσωπά τους. Όλη αυτή η βιωματική διαδικασία απελευθέρωσε θετική ενέργεια και τα έδεσε σαν ομάδα. Τώρα έχουν ένα κοινό σκοπό στα πλαίσια του σχολείου, να κάνουν κομποστοποίηση και να δημιουργήσουν εδαφοβελτιωτικό (λίπασμα από οργανικά απορρίμματα).



Εικ. 76: «Μάζεμα φύλλων από την αυλή»

Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να κάνουν έναν κύκλο εκεί στην αυλή και αφού ευχαριστήσουν τον γεωπόνο που τους βοήθησε σε όλη αυτή τη δραστηριότητα, τους υπενθυμίζει πως από αύριο θα πρέπει να αρχίσουν να φέρνουν υλικά από το σπίτι και τα προτρέπει να μιλήσουν και στους γονείς τους γι' αυτό που κάνουν στο σχολείο. Ύστερα τους ζητάει να περιγράψουν τα συναισθήματά τους από αυτή τη δραστηριότητα που μόλις ολοκλήρωσαν.

Όλα δηλώνουν χαρούμενα και ικανοποιημένα. Μερικά παιδιά είναι φανερά ενθουσιασμένα.

Άρης: Ήταν η καλύτερη μέρα στο σχολείο! Μου άρεσε, γιατί μάθαμε τόσα χρήσιμα πράγματα, αλλά και γιατί το μάθημα έγινε έξω στην αυλή. Ήταν σαν παιχνίδι!!

Έφη: Όντως ήταν από τις πιο ωραίες μέρες στο σχολείο. Δε βαρέθηκα καθόλου, μου άρεσε και που μάθαμε τόσα χρήσιμα πράγματα και που συνεργαστήκαμε τόσο καλά. Έχουμε όμως τώρα και την ευθύνη να προσέχουμε και τον κάδο και να φέρνουμε τα σωστά απόβλητα.

Κώστας: Εμένα μου άρεσε πολύ, γιατί σπάνια σκάβω σε κήπο και μου άρεσε που ρίζαμε το πριονίδι και έμαθα πόσο σημαντικά είναι τα σκουλήκια της γης. Είμαι χαρούμενος.

Ελπίδα: Ήταν πολύ ωραία, γιατί βγήκαμε έξω από την τάξη και κάναμε τόσο ωραία πράγματα για να βοηθήσουμε τη γη.

Φώτης: Για μένα ήταν πολύ καλή μέρα, μου αρέσει το σκάψιμο και ήμουν με τους φίλους μου. Κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι να φτιάχνουμε λίπασμα από τα φαγητά που περισσεύουν.

Ερμής: Ήταν πολύ ωραία, μακάρι να φτιάχναμε κήπο και να είχαμε περισσότερο χώρο για να σκάβουμε στο σχολείο.

Δ: Αυτό θα ήταν πολύ ωραίο, αν όντως είχαμε μεγαλύτερο χώρο θα φτιάχναμε και κήπο.

Η δραστηριότητα κλείνει με τα παιδιά σε ημικυκλική διάταξη στην αυλή να φωνάζουν «Αλλάζουμε εμείς, όχι το κλίμα»



Εικ. 77: «Ολομέλεια στην αυλή μετά την τοποθέτηση του κάδου»

- (Από σημ. κριτικής φίλης)

Κ.Φ.: Πολύ καλή εμπειρία για τα παιδιά, τα είδα να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά. Ο Ερμής είχε την πιο θετική στάση από κάθε άλλη φορά και ο Φώτης έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον. Θέλω να δω αν θα θυμούνται να φέρνουν τα οργανικά απόβλητα από το σπίτι τους και αν θα είναι υπεύθυνα στη χρήση του κάδου.

- (Από συζήτηση παιδαγωγικής ομάδας)

Δ: Θεωρώ πως πήγε πολύ καλά όλο το εργαστήριο. Δεν υπήρξαν άσχημα σχόλια ούτε πρόσεξα κάποιο παιδί να βαριέται ή να μη θέλει να πάρει μέρος.

Κ.Φ: Αυτό που πρέπει να προσέξουμε είναι να μην φέρουν πράγματα που δεν μπορούν να μπουν στον κάδο ή να ρίχνουν και άλλα σκουπίδια μέσα. Ίσως πρέπει να βρούμε τρόπο να κλειδώνει ο κάδος.

Δ: Τα ίδια πρότειναν να προσέχουν τον κάδο τις πρώτες μέρες στα διαλείμματα να μην γίνει κάποιο λάθος από τα μικρά παιδιά. Νομίζω θα τα καταφέρουν. Τα υλικά θα τα μαζεύω όλα εγώ στο κουζινάκι το πρωί, μετά θα τα ξεχωρίζουμε με τα παιδιά και θα φτιάχνουμε τη σωστή αναλογία.

2ο Εργαστήριο: «Περιβαλλοντική εκδρομή στη λίμνη Αμβρακία»

Το εργαστήριο αυτό αποτελεί μία ακόμη πρόταση των ίδιων των μαθητών/τριών όπως αποτυπώθηκε στις ολομέλειες των δύο προηγούμενων κύκλων της έρευνας δράσης. Σαν ιδέα προέκυψε όταν πήγαμε εκπαιδευτική εκδρομή μαζί με το μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Ριβίου, το οποίο είναι χτισμένο δίπλα στη λίμνη Αμβρακία. Τα παιδιά των δύο σχολείων γνωρίστηκαν και αντάλλαξαν εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή. Τότε, λοιπόν, συζητώντας για την ιδιαιτερότητα του σχολείου τους, μας αποκάλυψαν ότι στην αυλή του υπήρχε μέχρι πρόσφατα παρατηρητήριο πουλιών. Οι μαθητές/τριες εντυπωσιάστηκαν και υποσχέθηκαν στους 11 μαθητές/τριες του Δ.Σ. Ριβίου ότι θα επισκεφθούμε τη λίμνη για παρατήρηση πουλιών και το σχολείο τους για να το δούμε.

Η επίσκεψη στη λίμνη είναι απόλυτα συμβατή με την παιδαγωγική Φρενέ, η οποία υποστηρίζει κάθε μαθησιακή εμπειρία των παιδιών με βιωματικό τρόπο, ιδίως όταν αυτή γίνεται κοντά στη φύση. Είναι επίσης συμβατή και με τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούν τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, διότι με τέτοιες δραστηριότητες τα παιδιά γνωρίζονται καλύτερα, βγαίνουν έξω από το αυστηρό πλαίσιο του σχολείου, νιώθουν σαν ομάδα και περνούν δημιουργικές και ευχάριστες ώρες μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, η επαφή με τα παιδιά ενός άλλου σχολείου συμβάλλει στην περαιτέρω κοινωνικοποίησή τους και τους δίνει την ευκαιρία για νέες γνωριμίες και φιλίες. Σημαντικός στόχος επίσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να

δραστηριοποιηθούν με κάθε τρόπο τώρα και στο μέλλον, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.

Η Αμβρακία είναι λίμνη της Αιτωλοακαρνανίας και βρίσκεται πολύ κοντά στην Αμφιλοχία. Αποτελεί σημαντικό υδροβιότοπο, διαθέτει πλούσια ορνιθοπανίδα και πλούσια παραλίμνια βλάστηση στη δυτική της όχθη κυρίως. Η λίμνη ανήκει στο δίκτυο NATURA 2000 λόγω του σημαντικού αριθμού πουλιών που φιλοξενεί. Επομένως, τέτοιες επισκέψεις και ξεναγήσεις σε προστατευόμενες περιοχές μπορούν να διαδραματίσουν έναν εκπαιδευτικό ρόλο, συμπληρωματικό του σχολείου, αφού γίνονται αφορμή για στοχασμό και προβληματισμό πάνω σε ποικίλα περιβαλλοντικά και διαχειριστικά θέματα.

Δραστηριότητα 1^η: « Παρατήρηση πουλιών στη λίμνη Αμβρακία- Birdwatching»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1,7, 8, 9, 10, 11, 12 του τρίτου κύκλου.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εκδρομή οργανώνεται για τους μαθητές/τριες της Ε΄ και Δ΄ τάξης του σχολείου μας, διότι το κόστος μεταφοράς μόνο μίας τάξης είναι εξαιρετικά υψηλό. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη στάση σε ένα σημείο από όπου μπορούσε να γίνει παρατήρηση των πουλιών. Το σημείο μάς το υπέδειξε ο διευθυντής του 2^{ου} Δ.Σ., ο οποίος ασχολείται με την παρατήρηση πουλιών και μας βοήθησε με την παρουσία του εκεί, καθώς μίλησε στα παιδιά για την αξία του συγκεκριμένου οικοσυστήματος, τον πλούτο της πανίδας και χλωρίδας, αλλά και τους κινδύνους που πλέον αντιμετωπίζει τόσο από τις ανθρώπινες δραστηριότητες όσο και από την απόρροιά τους, την κλιματική αλλαγή.



Εικόνα 78 (α): «*Λίμνη Αμβρακία*»



Εικ. 78 (β): «Λίμνη Αμβρακία»

Στη συνέχεια ακολουθεί το στήσιμο του ειδικού τηλεσκοπίου, το οποίο μας παραχώρησε γι'αυτή τη δραστηριότητα ο Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και επιβλέπων της έρευνας μας κος Κώστας Γαβριλάκης, για την παρακολούθηση πουλιών σε μια κατάλληλη θέση, ώστε κάθε παιδί να μπορεί να παρατηρήσει ένα ζευγάρι ερωδιών στις όχθες της λίμνης, κάργιες, λαγγόνες και κορμοράνους. Η παρατήρηση των πουλιών (birdwatching) είναι μια διαδεδομένη δραστηριότητα που δίνει την δυνατότητα γνωριμίας, κυρίως με τα αποδημητικά πτηνά κατά την κατάλληλη εποχή. Τα οφέλη της παρατήρησης πουλιών για τα παιδιά είναι απεριόριστα, καθώς καλλιεργεί την αγάπη για το περιβάλλον, ενισχύει την ενσυναίσθηση για τα έμβια και άβια στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, και παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε κάθε επίπεδο.

Η εμπειρία είναι μοναδική για όλους κι όλες, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά ένα ένα παρατηρούν μέσα από το τηλεσκόπιο και έπειτα βλέπουν τις κάργιες που πετούν ή κάθονται πάνω στη βελανιδιά. Η παρατήρηση πουλιών για παιδιά είναι μια εξαιρετική δραστηριότητα που τους επιτρέπει να απολαύσουν το περιβάλλον και την ηρεμία του κόσμου γύρω τους.

Τα παιδιά ενημερώνονται για την αξία της λίμνης ως σταθμό για τα μεταναστευτικά πουλιά και μαθαίνουν για την πλούσια ιχθυοπανίδα της. Είχαμε συμφωνήσει με τα παιδιά ότι θα πλησιάζαμε τις όχθες της λίμνης και ίσως να επιδίδονταν στο αγαπημένο

τους χόμπι, το ψάρεμα. Κάτι τέτοιο στάθηκε αδύνατο λόγω της ύπαρξης πολλών ελεύθερων σκύλων, που κυκλοφορούσαν στην περιοχή για τη φύλαξη κοπαδιών προβάτων. Επομένως, μετά την παρατήρηση και την πληροφόρησή τους αποφασίσαμε να περάσουμε στο δεύτερο μέρος αυτού του βιωματικού εργαστηρίου.



Εικ. 79: «Παρατήρηση πουλιών στη λίμνη Αμβρακία- Birdwatching»

- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)
Δ: Η εμπειρία καταπληκτική, τα παιδιά ήταν πολύ συνεργάσιμα και χαρούμενα. Όλα ζητούσαν να δουν δεύτερη και τρίτη φορά στο τηλεσκόπιο. Ο Κώστας εντυπωσιάστηκε και έλεγε διαρκώς πόσο τέλεια είναι κοντά στη φύση. Ο Γιώργος (Δ/ντής) ήταν εξαιρετικός στην ξενάγηση και κράτησε το ενδιαφέρον των παιδιών. Η μόνη δυσκολία ήταν τα ελεύθερα σκυλιά, τα οποία δεν μας επέτρεψαν να φτάσουμε στις όχθες. Αυτό απογοήτευσε τους μαθητές/τριές μου, διότι θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να ψαρέψουν.

- (Από σημειώσεις κριτικής φίλης)
Κ.Φ.: Απίστευτο πόσο άρεσε στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς που τα συνοδεύσαμε, όλη αυτή η διαδικασία. Τα παιδιά παρακολουθούσαν ήσυχα τον Δ/ντή που τους εξηγούσε για τη λίμνη και το οικοσύστημά της. Σε μια στιγμή είδαμε να πετάει ένα

κοπάδι κάργιες πάνω από τη λίμνη και τα παιδιά χάρηκαν. Αξέχαστη εμπειρία η παρατήρηση πουλιών με τηλεσκόπιο.

Δραστηριότητα 2^η: «Διασχολική επίσκεψη- Συνεργατική κουλτούρα»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 του τρίτου κύκλου.

Η ύπαρξη μικρών μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων στην περιοχή μας καθιστά τις εκπαιδευτικές εκδρομές για τους μαθητές/τριες τους δύσκολες, λόγω των αυξημένων εξόδων μετακίνησης. Για να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία, συχνά οι εκπαιδευτικοί, ολιγοθέσιων και θέσιων σχολείων, συνεργάζονται μεταξύ τους και οργανώνουν εκδρομές από κοινού όταν αυτό είναι εφικτό. Έτσι λοιπόν, μετά από μία τέτοια κοινή εκπαιδευτική εκδρομή προέκυψε η ιδέα, να επισκεφτούμε το δημοτικό σχολείο του Ρίβιου και να το συνδυάσουμε με περιβαλλοντικό πρόγραμμα και την παρατήρηση πουλιών. Πέρα από την επιθυμία των παιδιών να συναντηθούν με τους μαθητές/τριες του σχολείου, υπάρχουν και σημαντικοί παιδαγωγικοί λόγοι, όπως η προώθηση της κουλτούρας συνεργασίας μέσα από ανταλλαγές επισκέψεων και διασχολικές συνεργασίες. Με τον τρόπο αυτό αίρεται το στοιχείο της απομόνωσης που βιώνουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων, ενώ η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης,

Έπειτα από την παρατήρηση των πουλιών, μεταφερόμαστε στο σχολείο του Ρίβιου όπου μας υποδέχονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες του. Η θέα από την αυλή του σχολείου είναι εκπληκτική.



Εικόνα 80: «Δημοτικό Σχολείο Ρίβιου»

Εικόνα 81: «Η θέα από το σχολείο»

Μετά το καλωσόρισμα και την ξενάγηση στους χώρους του σχολείου αποφασίζουμε να ολοκληρώσουμε την δραστηριότητα με την κατασκευή αφίσας οικολογικού περιεχομένου εκεί έξω στην αυλή έχοντας μπροστά μας τη λίμνη. Για το σκοπό αυτό είχαμε πάρει μαζί μας χαρτόνια, μαρκαδόρους και μολύβια. Τα παιδιά του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί μας προσφέρουν τη βοήθειά τους βγάζοντας στην αυλή θρανία και καρέκλες, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να ζωγραφίσουν. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα της Ε΄ τάξης και η άλλη της Δ΄ τάξης και τους μοιράζονται τα

υλικά τα οποία πρέπει από κοινού να χρησιμοποιήσουν. Τα παιδιά του Δ.Σ. Ρίβιου προτιμούν να μας παρακολουθούν και κάποια από αυτά παίζουν με τη μπάλα ποδόσφαιρο. Το κλίμα είναι εξαιρετικά όμορφο και υπάρχει διάθεση συνεργασίας από όλους κι όλες.



Εικ. 82: «Ζωγραφική με θέμα τη λίμνη»

Όταν οι δύο ομάδες ολοκληρώνουν τις αφίσες τους μαζευτήκαμε όλοι μαζί να τις δούμε και να τις δείξουμε και στα παιδιά του σχολείου που μας φιλοξενούσε.



Εικ. 83: «Ομαδική κατασκευή οικολογικής αφίσας»

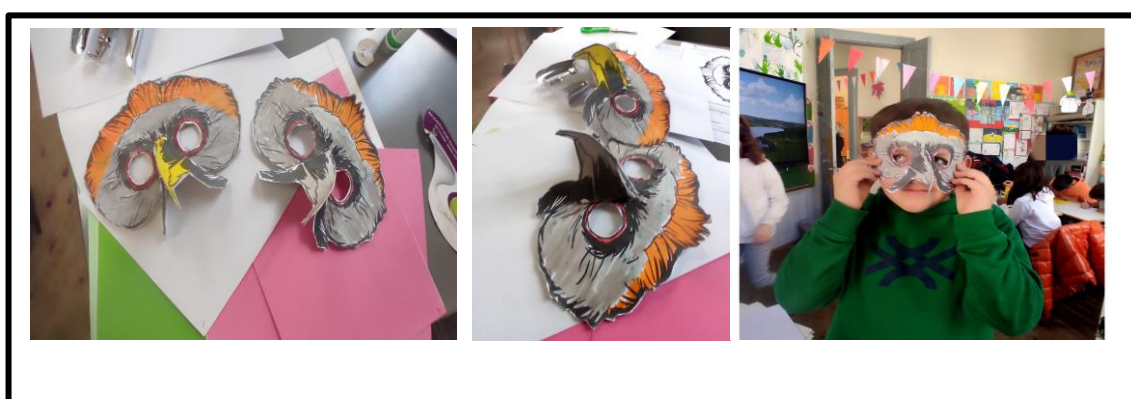
Τα παιδιά αποφασίζουν στην αφίσα τους να γράψουν το σύνθημα « Προστατεύουμε το περιβάλλον» και όλοι μαζί κάτω από την ελιά του σχολείου αποθανατίζουν τη στιγμή.

Τα παιδιά είναι πολύ χαρούμενα και φανερά ικανοποιημένα από όλη αυτή τη δραστηριότητα, που τους έδωσε τη δυνατότητα να βρεθούν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και να αλληλεπιδράσουν τόσο με φυσικά πρόσωπα όσο και με το ίδιο το φυσικό περιβάλλον.



Εικ. 84: «Στον ίσκιο της ελιάς»

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται επιστρέφοντας στο σχολείο με την κατασκευάζοντας μάσκες πουλιών με το υλικό που μας είχε στείλει η Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία.



Εικ. 85: «Κατασκευή μάσκας πουλιού»

Στο τέλος, πραγματοποιείται μια σύντομη ολομέλεια όπου τα παιδιά δηλώνουν τα συναισθήματά τους και τις εντυπώσεις τους από αυτή τη μέρα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε.

- (Απομαγνητοφωνημένο υλικό)

Κώστας: Πέρασα πάρα πολύ ωραία και μου έχουν μείνει πάρα πολλά στο μυαλό. Μου έκανε εντύπωση πόσο μεγάλα ήταν τα πουλιά, ποτέ δεν το περίμενα μέσα να υπάρχουν τόσο σπάνια πουλιά στη λίμνη Αμβρακία. Χάρηκα που πήγαμε στο σχολείο του Ρίβιου, δεν μπορώ να το πιστέψω ότι υπάρχει σχολείο με δύο δασκάλους.

Ερμής: Είμαι χαρούμενος, η φύση είναι πολύ όμορφη, είδαμε πολλά πουλιά με το τηλεσκόπιο, μου άρεσε που ζωγραφίσαμε όλοι μαζί και είδαμε και ένα διαφορετικό σχολείο. Αυτά τα παιδιά είναι τυχερά, γιατί έχουν μεγάλη αυλή και παίζουν μπάλα.

Έφη: Σήμερα ήταν μια πολύ όμορφη μέρα, πήγαμε στη λίμνη που εγώ δεν είχα ξαναπάει, είδαμε τα πουλιά και μάθαμε πολλά νέα πράγματα, στενοχωρήθηκα που δεν μπορούσαμε να πάμε κοντά στις όχθες της λίμνης, αλλά χάρηκα που πήγαμε στο σχολείο του Ρίβιου και μας δέχτηκαν με τόση φιλοξενία.

Ορφέας: Συμφωνώ κι εγώ με όσα είπαν και τα παιδιά, εμένα αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι παλιά υπήρχε ένα είδος ελαφιού στην περιοχή, όπως μας είπε ο κύριος Βασίλης. Το άλλο που μου έκανε εντύπωση είναι ότι το σχολείο στο Ρίβιο έχει μόνο ένα δάσκαλο και μια δασκάλα στο ολοήμερο.

Ελπίδα: Είμαι πολύ χαρούμενη, η εκδρομή ήταν πολύ ωραία. Είδαμε τα πουλιά και μάθαμε νέα πράγματα για την προστασία του περιβάλλοντος. Μου άρεσε που ζωγραφίσαμε έξω και μου άρεσαν και οι μάσκες που φτιάξαμε.

Φώτης: Ήταν πολύ ωραία όλα, αλλά εγώ περίμενα ότι θα ψαρεύαμε κιόλας... αυτό με απογοήτευσε λίγο, αλλά τουλάχιστον είδαμε τόσα σπάνια πουλιά.

Τάσος: Θέλω να πω κάτι που δεν το είπε κανένας, αν προσέξατε γύρω γύρω υπήρχαν ανεμογεννήτριες, σκέφτομαι ότι τα πουλιά θα κινδυνεύουν να σκοτωθούν.

Λίζα: Εγώ το πρόσεξα αυτό που λέει ο Τάσος, αλλά ευτυχώς ήταν πολύ ψηλά στο βουνό. Εμένα μου άρεσε πολύ σήμερα, η λίμνη ήταν πολύ όμορφη και νομίζω τα παιδιά είναι τυχερά που βλέπουν τη λίμνη από το σχολείο τους.

Δ: Χαίρομαι που όλοι νιώθετε χαρούμενοι/ες και περάσατε όμορφα. Αν θέλετε οι υπόλοιποι να απαντήσετε μονολεκτικά πώς νιώθετε, γιατί σε λίγο θα σχολάσουμε.

Ανιάν: Όμορφα!!

Αντρέ: Τέλεια!!

Νίκος: Πολύ ωραία!!

Στάθης: Χαρούμενος!!

- (Από το ημερολόγιο δ/ε)

Δ: Τα παιδιά σήμερα ήταν πραγματικά χαρούμενα, η επαφή με τη φύση, η εμπειρία με την παρακολούθηση πουλιών και η ζωγραφική στην αυλή του σχολείου τα έφερε πιο

κοντά. Νιώθω πως είναι περισσότερο δεμένα σαν ομάδα πια. Δεν μαλώνουν ούτε διαμαρτύρονται με το παραμικρό όπως παλιότερα.

3^ο Εργαστήριο : «Πάμε συνέδριο;»

Το τελευταίο εργαστήριο του τρίτου κύκλου της έρευνας δράσης είναι και μια αποτύπωση της συνολικής προσπάθειας που έγινε σε όλο το πρόγραμμα. Τα ίδια τα παιδιά στις ολομέλειες που προηγήθηκαν εξέφρασαν την επιθυμία τους να πάρουν μέρος σε μια εκδήλωση που να έχει σχέση με όλα τα ζητήματα με τα οποία ασχοληθήκαμε και ιδιαίτερα με αυτό της κλιματικής αλλαγής. Μαζί με την διευθύντρια του σχολείου, που είναι και η κριτική φίλη, αναζητήσαμε τις δυνατότητες που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των μαθητών/τριών μας, να δραστηριοποιηθούν πιο ενεργά και να επικοινωνήσουν προς τα έξω, όσα οι ίδιοι/ιες αποκόμισαν από τα εργαστήρια στα οποία συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μας.

Η ιδέα για τη συμμετοχή μας στο 1ο Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με θέμα: «Ενεργός Πολιτειότητα - Πολίτης στο Σχολείο – Πολίτης του Κόσμου» από το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, προτάθηκε από την διευθύντρια του σχολείου προς την δασκάλα ερευνήτρια της τάξης στα πλαίσια της παιδαγωγικής ομάδας που οι δυο τους συγκροτούν για την παρούσα εργασία.



Εικόνα 86: «Πάμε συνέδριο;»

Ο σκοπός του συνεδρίου, όπως αναγραφόταν στην ανακοίνωση, είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να διερευνήσουν τις σύγχρονες διαστάσεις της πολιτειότητας και να αναδείξουν το ρόλο του ενεργού πολίτη, ως προϋπόθεση δημοκρατικού πολιτισμού και δημιουργικής συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτική ζωή της τοπικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινωνίας. Το Μαθητικό Συνέδριο δίνει τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη των παιδιών σε θέματα που τα απασχολούν, δικαίωμα που απορρέει από τη Διεθνή Σύμβαση των Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC) και ειδικότερα του άρθρου 12.

Οι στόχοι του συνεδρίου ήταν οι μαθητές /τριες:

- να αναλάβουν ρόλο ερευνητή/τριας, καθώς θα τους δοθεί η δυνατότητα να διερευνήσουν και να διαμορφώσουν τεκμηριωμένες απόψεις για κοινωνικά-πολιτικά ζητήματα που τους απασχολούν
- να παρουσιάσουν καλές πρακτικές συλλογικών δράσεων εθελοντισμού, αλληλεγγύης και ακτιβισμού, που υλοποίησαν στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία
- να επεξεργάζονται κριτικά πηγές και πληροφορίες που σχετίζονται με κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα φαινόμενα και οικουμενικά ζητήματα
- να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία και να αρθρώνουν δημόσιο λόγο
- να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη κοινού έργου
- να αποκτήσουν εμπειρία στις εργασίες ενός συνεδρίου

Ο σκοπός και οι στόχοι του συνεδρίου όπως αποτυπώνονται στην αρχική ανακοίνωση από το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, είναι απόλυτα συμβατοί τόσο με τις αρχές και αξίες της Παιδαγωγικής Φρενέ όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει για τη βελτίωση του κλίματος της τάξης μέσα από την εφαρμογή τεχνικών της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μεθόδου και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής.

Επομένως, η ιδέα/πρόταση γίνεται αποδεκτή από την δασκάλα ερευνήτρια η οποία με τη σειρά της θέτει την πρόταση στην ολομέλεια των μαθητών/τριών της τάξης. Οι μαθητές/τριες δέχονται με μεγάλη χαρά την ανακοίνωση, ιδιαίτερα χάρηκαν που θα μπορούσαν να βρεθούν στο χώρο του πανεπιστημίου όλοι μαζί και να συμμετέχουν σε μια κοινή δράση πολλών σχολείων από όλη την Ελλάδα. Τη χαρά διαδέχεται κάποιος σκεπτικισμός ως προς το περιεχόμενο της δικής τους παρουσίας εκεί και της δουλειάς που θα πρέπει να γίνει, προκειμένου να λάβουν μέρος.

- (Απομαγνητοφωνημένο υλικό)

Λίζα: Πολύ ωραία ιδέα, θα πάμε στα Γιάννενα, τι ακριβώς θα κάνουμε εκεί;

Κώστας: Ποιος θα μιλήσει από μας; Με ποιο θέμα θα πάμε;

Νίκος: Πώς θα πάμε; Θα έρθουν και οι γονείς μας;

Έφη: Θα μιλήσουμε για την κλιματική αλλαγή; Εγώ θα ήθελα να παρουσιάσω.

Ορφέας: Αν είναι μπορούμε να πούμε για όλα όσα έχουμε κάνει.

Κώστας: Θα είναι διαγωνισμός; Θα έχει βραβείο;

Ανιάν: Εγώ δεν μπορώ να μιλήσω μπροστά σε πολύ κόσμο, ντρέπομαι.

Τα παιδιά εκφράζουν τις αγωνίες και τις απορίες τους στη δασκάλα ερευνήτρια η οποία τους εξηγεί αναλυτικά τι θα πρέπει να κάνουν, ποιο ρόλο θα αναλάβει ο καθένας και τι θα κάνουν όλοι μαζί.

Δραστηριότητα 1^η: «Προετοιμασία για το συνέδριο»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 7, 13, 16, 17 του τρίτου κύκλου.

Αφού πάρθηκε η απόφαση για συμμετοχή έπρεπε να γίνουν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες, να επιλέξουμε την ενότητα του θεματικού άξονα στον οποίο θα κάναμε παρουσίαση και το εργαστήριο στο οποίο θα παίρναμε μέρος.

Η ενότητα που είχε άμεση σχέση με όσα είχαμε ασχοληθεί ήταν η δεύτερη με τίτλο: Εθελοντισμός-Διαμεσολάβηση (δράσεις: **περιβαλλοντικές, αγωγής υγείας, πολιτιστικές, αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, διαχείριση σχέσεων, επίλυση συγκρούσεων κ.λπ.**)

Από τα προτεινόμενα workshop το 1ο εργαστήριο με τίτλο «**Κλιματική αλλαγή και ενέργεια**» είναι απόλυτα σύμφωνο με τη θεματολογία των δικών μας εργαστηρίων.

Η διευθύντρια του σχολείου αναλαμβάνει να συντάξει την αίτηση συμμετοχής της τάξης μας στο συνέδριο και η δασκάλα ερευνήτρια να γράψει την περίληψη της συμμετοχής μας προκειμένου να κριθεί από την επιτροπή του συνεδρίου και να γίνει αποδεκτή η συμμετοχή μας.

Όταν όλα τα διαδικαστικά ζητήματα τακτοποιήθηκαν αρχίζει η προετοιμασία της παρουσίας μας στο συνέδριο.

Αρχικά τα παιδιά αποφασίζουν τα θέματα που θα παρουσιάζαμε και στη συνέχεια ο τρόπος που θα γίνει αυτό. Η παρουσίαση θα έχει τρεις άξονες: α) την κλιματική αλλαγή β) την κομποστοποίηση και γ) τη λίμνη Αμβρακία και την παρατήρηση πουλιών. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες ανάλογα με την προτίμηση που είχαν στα τρία θέματα. Η δασκάλα ερευνήτρια αναθέτει σε κάθε ομάδα να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο και να γράψει ένα κείμενο παρουσίασης για το θέμα που επέλεξε.

Οι ομάδες εργάζονται τόσο στο σχολείο όσο και τα απογεύματα σε συναντήσεις που πραγματοποιούν στη δημοτική βιβλιοθήκη. Κάθε ομάδα γράφει ένα κείμενο παρουσίασης και όταν είναι και οι τρεις έτοιμες τα διαβάζουν στην ολομέλεια, ώστε να γίνουν οι σχετικές παρατηρήσεις για βελτίωση.

Το πρώτο κείμενο αφορά την κλιματική αλλαγή, τις συνέπειές της καθώς και προτεινόμενες λύσεις πάνω στο πρόβλημα. Η ομάδα που το επεξεργάστηκε αποτελείται από την Έφη, τον Ανιάν, τον Ερμή και τον Φώτη. Η Έφη μάλιστα δήλωσε έγκαιρα την επιθυμία της να παρουσιάσει το θέμα τους. Η ομάδα της κάνει αποδεκτή την επιθυμία της και στη συνέχεια ασχολούνται με το φωτογραφικό υλικό που έχει συγκεντρωθεί για να φτιάξουν το βίντεο που θα συνοδεύει την παρουσίαση του θέματος τους.

Κλιματική αλλαγή.....ομάδα 1η

Καλημέρα σε όλους κι όλες! Σήμερα θα σας μιλήσω για ένα θέμα που αφορά εμάς αλλά και τις επόμενες γενιές, την κλιματική αλλαγή.

Εσκανώντας, θα ήθελα να σας πω τι είναι η κλιματική αλλαγή. Με απλά λόγια, είναι μια μεγάλη αλλαγή στο κλίμα της Γης που δεν συμβαίνει απότομα, αλλά σιγά-σιγά, μέσα σε πολλά χρόνια. Αυτό σημαίνει ότι μέρη του κόσμου μας μπορεί να γίνονται πιο ζεστά ή πιο κρύα, να βρέχει περισσότερο ή λιγότερο, και να υπάρχουν περισσότερες καταιγίδες, ξηρασίες και άλλα ακραία καιρικά φαινόμενα.

Αυτή η αλλαγή προκαλείται κυρίως από δραστηριότητες μας, όπως η καύση ορυκτών καυσίμων που εκπέμπουν αέριες στην ατμόσφαιρα, τα οποία με τη σειρά τους αυξάνουν τη θερμοκρασία του πλανήτη. Ίσως να έχετε ακούσει ότι οι πάγοι λιώνουν και οι θάλασσες ανεβαίνουν. Αυτό συμβαίνει επειδή η θερμοκρασία της Γης αυξάνεται.

Όταν οι πάγοι λιώνουν, περισσότερο νερό καταλήγει στις θάλασσες και αυτό μπορεί να προκαλέσει πλημμύρες σε παραθαλάσσιες περιοχές. Επίσης, η κλιματική αλλαγή επηρεάζει τα ζώα και τα φυτά. Πολλά είδη ζώων και φυτών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και απειλούνται με εξαφάνιση. Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε; Υπάρχουν απλά βήματα που μπορούμε όλοι να κάνουμε για να μειώσουμε το αποτύπωμά μας στο περιβάλλον:

- Να μετακινούμαστε περισσότερο με τα πόδια, με ποδήλατο ή να χρησιμοποιούμε τα μέσα μαζικής μεταφοράς.
- Να εξοικονομούμε την ενέργεια που χρησιμοποιούμε στα σπίτια μας, σβήνοντας τα φώτα όταν δεν χρειάζονται και χρησιμοποιώντας συσκευές που καταναλώνουν λιγότερη ενέργεια.
- Να ανακυκλώνουμε όσο το δυνατόν περισσότερο και να μειώνουμε τα απορρίμματα που παράγουμε.
- Να φυτεύουμε δέντρα και να στηρίζουμε προστασία των δασών, γιατί τα δέντρα απορροφούν το διοξείδιο του άνθρακα από την ατμόσφαιρα.
- Να ενημερωνόμαστε και να ενημερώνουμε τους γύρω μας για την κλιματική αλλαγή και τις συνέπειές της, ώστε να γίνεται ολοένα και πιο δυνατή η φωνή μας για πιο "πράσινες" πολιτικές.

Μπορεί να φαίνεται ότι αυτά τα βήματα είναι μικρά και δεν θα κάνουν μεγάλη διαφορά. Όμως, αν όλοι μας συνεργαστούμε και κάνουμε ο καθένας αυτό που μπορεί, ίσως καταφέρουμε να κάνουμε τον πλανήτη μας ένα καλύτερο μέρος για να ζούμε. Μην ξεχνάτε, η Γη δεν είναι μόνο το σπίτι μας αλλά και το σπίτι των επόμενων γενιών. Έχουμε την ευθύνη να τη φροντίσουμε και να την προστατεύουμε. Ας αρχίσουμε σήμερα, μαζί να κάνουμε τη διαφορά για ένα πιο βιώσιμο και πράσινο αύριο. Ευχαριστώ!

Εικ. 87: «Κείμενο παρουσίασης για κλιματική αλλαγή»

Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει το θέμα της κομποστοποίησης και αφού πραγματοποίησε αναζήτηση στο διαδίκτυο επεξεργάστηκε και έγραψε το κείμενο της παρουσίασης. Η ομάδα που ασχολήθηκε με αυτό το θέμα αποτελείται από τον Κώστα, ο οποίος θα κάνει και την παρουσίαση μετά από συμφωνία με την ομάδα του, τον Τάσο, την Λίζα και τον Ορφέα. Στη συνέχεια και η ομάδα της κομποστοποίησης με τη βοήθεια

της δασκάλας ερευνήτριας επεξεργάζεται το υλικό για την δημιουργία συνοδευτικού βίντεο.

Κομποστοποίηση.....ομάδα 2^η

Καλημέρα σε όλους! Σήμερα θα σας μιλήσω για κάτι πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο που μπορούμε να κάνουμε για το περιβάλλον: την **κομποστοποίηση**.

Ίσως να αναρωτιέστε, τι είναι η κομποστοποίηση; Είναι ένας φυσικός τρόπος για να μετατρέψουμε τα οργανικά απόβλητα, όπως φλούδες φρούτων, καφές, φύλλα και άλλα υπολείμματα φυτών, σε κομπόστ, ένα είδος φυσικού λιπάσματος. Αυτό το λίπασμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στους κήπους και τα φυτά μας για να τα βοηθήσει να μεγαλώσουν υγιή και δυνατά.

Γιατί είναι σημαντική η κομποστοποίηση;

Πρώτον, βοηθάει στη μείωση των απορριμμάτων. Σκεφτείτε πόσα οργανικά απόβλητα πετάμε κάθε μέρα. Αντί να καταλήξουν στα σκουπίδια, μπορούν να γίνουν κάτι χρήσιμο.

Δεύτερον, το κομπόστ που παράγεται είναι πολύ καλό για τα φυτά μας, γιατί τα βοηθάει να αναπτυχθούν καλύτερα και τα προστατεύει από ασθένειες.

Πώς μπορούμε να κάνουμε κομποστοποίηση;

Είναι πιο απλό από ό,τι φαντάζεστε. Μπορούμε να ξεκινήσουμε συγκεντρώνοντας τα οργανικά απόβλητα σε έναν ειδικό κάδο κομποστοποίησης που μπορούμε να τοποθετήσουμε στον κήπο ή ακόμα και στο μπαλκόνι μας. Είναι σημαντικό να ανακατεύουμε τακτικά τα υλικά και να εξασφαλίζουμε ότι παραμένουν υγρά, αλλά όχι πολύ βρεγμένα. Με τον καιρό, αυτά τα υλικά θα αρχίσουν να αποσυντίθενται, μετατρέποντας τα οργανικά απόβλητα σε πολύτιμο κομπόστ.

Ένα σημαντικό κόλπο για να επιτύχετε καλή κομποστοποίηση είναι να διατηρείτε μια καλή ισορροπία ανάμεσα σε 'καφέ' υλικά, όπως ξηρά φύλλα και κλαδιά, και 'πράσινα' υλικά, όπως φρούτα, λαχανικά και υπολείμματα κήπου. Τα «καφέ» υλικά προσθέτουν ίνες και άνθρακα, ενώ τα «πράσινα» προσφέρουν νιτρογόνο. Αυτή η ισορροπία βοηθά στην ταχύτερη αποσύνθεση των υλικών. Η κομποστοποίηση δεν είναι μόνο εξαιρετικά ωφέλιμη για τα φυτά και τον κήπο μας, αλλά επίσης μειώνει την ποσότητα των απορριμμάτων που καταλήγουν στα σκουπίδια και τελικά στους χώρους ταφής. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουμε στη μείωση του αποτυπώματος άνθρακα και βοηθάμε στην προστασία του περιβάλλοντος.

Κλείνοντας, η κομποστοποίηση είναι μια απλή, αλλά πολύ σημαντική δραστηριότητα που μπορεί να κάνει ο καθένας.

Ας αρχίσουμε σήμερα να κάνουμε κομποστοποίηση, όπως καναμε στο σχολείο μας και να δώσουμε το δικό μας στίγμα για έναν καλύτερο κόσμο.

Ευχαριστούμε για την προσοχή σας!

Εικ. 88: «Κείμενο παρουσίασης κομποστοποίησης»

Η τρίτη ομάδα ανέλαβε την παρουσίαση της λίμνης Αμβρακίας και της εκπαιδευτικής επίσκεψης της τάξης εκεί. Αφού αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες συγκέντρωσαν τα πιο σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να αναφέρουν στην σύντομη

παρουσίαση τους. Η τρίτη ομάδα αποτελείται από τον Άρη, τον Νίκο, το Στάθη, τον Αντρέ και την Ελπίδα, η οποία ανέλαβε και την παρουσίαση της ομάδας. Όπως και οι άλλες ομάδες έτσι και η ομάδα της λίμνης Αμβρακίας σε συνεργασία με τη δασκάλα ερευνήτρια επεξεργάζεται το υλικό για το βίντεο της παρουσίασης.

Λίμνη Αμβρακία.....ομάδα 3η

Καλημέρα σε όλους!

Σήμερα θέλουμε να σας ταξιδέψουμε σε έναν πανέμορφο φυσικό προορισμό της Ελλάδας, τη λίμνη Αμβρακία, την οποία πρόσφατα επισκεφτήκαμε και κάναμε παρατήρηση στο πεδίο.

Η λίμνη Αμβρακία βρίσκεται στη δυτική Ελλάδα πολύ κοντά στην Αμφιλοχία και είναι ένας εκπληκτικός υγρότοπος που φιλοξενεί πλούσια πανίδα και χλωρίδα. Η λίμνη αποτελεί σημαντικό υδροβιότοπο και είναι ενταγμένη στο δίκτυο Natura 2000.

Ένα από τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά της λίμνης Αμβρακίας είναι η πλούσια ορνιθοπανίδα! Η λίμνη αποτελεί ένα σημαντικό σταυροδρόμι για εκατοντάδες είδη πουλιών, κάποια από τα οποία επισκέπτονται την περιοχή για να αναπαραχθούν, ενώ άλλα τη χρησιμοποιούν ως σταθμό στο μακρύ τους ταξίδι μετανάστευσης.

Μεταξύ των πιο ενδιαφέροντων επισκεπτών είναι οι πελεκάνοι, οι ερωδιοί, οι αγριόπαπιες, οι λευκοτσικνιάδες, οι σταχτοτσικνιάδες, οι κορμοράνοι, τα μπεκατσίνια, κ.α ανάλογα με την εποχή.

Για να διατηρηθεί αυτό το πολύτιμο οικοσύστημα, είναι σημαντικό να εφαρμόσουμε πρακτικές που σέβονται το περιβάλλον και να προστατεύουμε τη λίμνη από τη ρύπανση και την υπερεκμετάλλευση. Η προστασία της λίμνης Αμβρακίας δεν αφορά μόνο τη διαφύλαξη της άγριας ζωής που ζει εκεί, αλλά επίσης τη διατήρηση του νερού και την προστασία του από την ρύπανση.

Η συνθήκη Natura 2000 βοηθάει στην προστασία της λίμνης Αμβρακίας με πολλούς τρόπους. Εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες ανθρώπων, όπως η αλιεία, η γεωργία και ο τουρισμός, διεξάγονται με τρόπο που δεν βλάπτει τον φυσικό πλούτο της περιοχής.

Η προστασία της λίμνης Αμβρακίας όμως δεν είναι μόνο υποχρέωση των επιστημόνων και των πολιτικών, αλλά και δική μας, των πολιτών, που μπορούμε να συμβάλουμε στη διαφύλαξη του φυσικού πλούτου για τις επόμενες γενιές.

Ως μαθητές και πολίτες αυτού του πλανήτη, έχουμε την ευθύνη να μάθουμε, να ενδιαφερόμαστε και να δράσουμε για την προστασία τέτοιων σημαντικών περιοχών. Μέσω της εκπαίδευσης και της συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις, μπορούμε να συμβάλλουμε στη διατήρηση των υδροβιότοπων και στη μάχη ενάντια στην κλιματική αλλαγή.

Ας ενώσουμε λοιπόν τις δυνάμεις μας για την προστασία των υδροβιότοπων, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους όχι μόνο για την άγρια ζωή και τη βιοποικιλότητα, αλλά και για τη βιωσιμότητα του πλανήτη μας στο σύνολό του.

Ευχαριστούμε για την προσοχή σας!!

Εικ. 89: «Κείμενο παρουσίασης λίμνης Αμβρακίας»

Αφού τα κείμενα γράφονται από τις ομάδες και οι παρουσιαστές τους αρχίζουν να τα διαβάζουν στην τάξη, η ολομέλεια θέτει το ζήτημα της ομαδικής παρουσίασης ενός πανό στο κλείσιμο της συμμετοχής μας.

- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)

Τάσος: Νομίζω πρέπει να φτιάξουμε ένα πανό που θα το κρατάμε όλοι μαζί στο τέλος και να έχει και ένα οικολογικό μήνυμα.

Ορφέας: Συμφωνώ με τον Τάσο.

Ελπίδα: Κυρία, να το φτιάξουμε σε χαρτί του μέτρου για να το κρατήσουμε όλοι μαζί.

Ερμής: Σε χαρτί του μέτρου θα σκιστεί, καλύτερα σε χαρτόνι.

Ελπίδα: Τα χαρτόνια είναι μικρά, ποιος θα το κρατάει;

Δ: Είναι πολύ ωραία η ιδέα, θα προσπαθήσουμε σε χαρτί του μέτρου, θα το μαζέψουμε προσεκτικά και δε θα σκιστεί.

Τις επόμενες μέρες αφιερώνεται χρόνος να ετοιμαστεί το πανό της παρουσίασης μας και δημιουργείται μια πολύ όμορφη ατμόσφαιρα για όλους κι όλες μας καθώς υπάρχει συνεργασία και καλή διάθεση για να μπορέσουμε σχετικά γρήγορα να έχουμε το πανό έτοιμο.



Εικ. 90: «Κατασκευή οικολογικού πανό»

Όλα είναι πλέον έτοιμα και το μόνο που μας έμεινε είναι να κανονίσουμε την μετακίνησή μας στα Γιάννενα. Η συμμετοχή μας με βάση το πρόγραμμα του συνεδρίου είναι ημέρα Σάββατο στις 10.30 το πρωί, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ξεκινήσουμε αρκετά πρωί ώστε να είμαστε έγκαιρα στο χώρο του πανεπιστημίου για να γίνει και η πιστοποίηση της συμμετοχής μας. Το γεγονός της συμμετοχής μας δεν άφησε αδιάφορους τους γονείς οι οποίοι αποδέχονται την πρόσκληση που τους έγινε από τη διεύθυνση του σχολείου να συνοδέψουν τα παιδιά τους στο συνέδριο. Τα έξοδα της μεταφοράς ανέλαβε η σχολική επιτροπή κατόπιν αιτήματος του σχολείου μας.

Δραστηριότητα 2^η: « Το συνέδριο»

Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους 1, 7, 13, 16, 17 του τρίτου κύκλου.

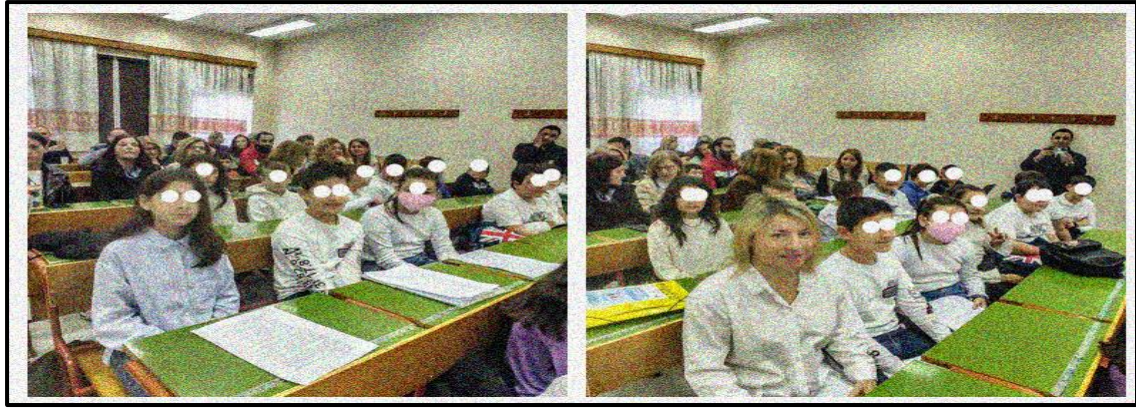
Αφού όλες οι προετοιμασίες είχαν ολοκληρωθεί, συναντηθήκαμε το Σάββατο 6 Απριλίου οι μαθητές/τριες, οι γονείς, η δασκάλα ερευνήτρια και η διευθύντρια του σχολείου και με πούλμαν ξεκινήσαμε για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τα παιδιά ήταν χαρούμενα, το ίδιο και οι γονείς, πολλοί από τους οποίους δεν είχαν ξαναβρεθεί σε κάτι ανάλογο, όπως ένα συνέδριο. Φτάσαμε στο πανεπιστήμιο και αφού παραλάβαμε τα διαπιστευτήριά μας κάναμε μια μικρή περιήγηση στο χώρο και είδαμε την εικαστική έκθεση που υπήρχε.



Εικ. 91: «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Ιωαννίνων*»

Στη συνέχεια κατευθυνθήκαμε στην αίθουσα παρουσιάσεων και καθίσαμε στις θέσεις μας. Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν τις παρουσιάσεις και των άλλων σχολείων με προσοχή και περίμεναν με υπομονή και αγωνία την ώρα της δικής τους παρουσίασης.



Εικ. 92: «Αίθουσα παρουσιάσεων»

Όταν ανακοινώθηκε το όνομα του σχολείου μας τα παιδιά μαζί με τη δασκάλα ερευνήτρια ανέβηκαν στο χώρο παρουσίασης και ξεκίνησαν να διαβάζουν τα κείμενα και στη συνέχεια για κάθε θέμα προβαλλόταν και το αντίστοιχο βίντεο.



Εικ. 93: «Η παρουσίαση της κλιματικής αλλαγής»



Εικ. 94: «Παρουσίαση κομποστοποίηση και Λίμνη Αμβρακία»

Στο τέλος όλα τα παιδιά μαζί άνοιξαν το πανό και φώναξαν: «Αλλάζουμε εμείς, όχι το κλίμα»



Εικ. 95: «Οικολογικό πανό - Σώστε τη γη μας»

Η παρουσίαση τελείωσε και τα παιδιά απάντησαν σε απλές ερωτήσεις που έθεσε η επιτροπή και στη συνέχεια κάθισαν στις θέσεις τους και πάλι. Η παρουσία τους ήταν εξαιρετική και οι παρευρισκόμενοι την επιδοκίμασαν, το ίδιο έκαναν και οι γονείς των μαθητών/τριών όπως και οι εκπαιδευτικοί που τα συνόδευαν. Το πιο σημαντικό όμως ήταν η χαρά που τα ίδια φάνηκε ότι ένιωσαν από τη συμμετοχή τους στην διαδικασία.

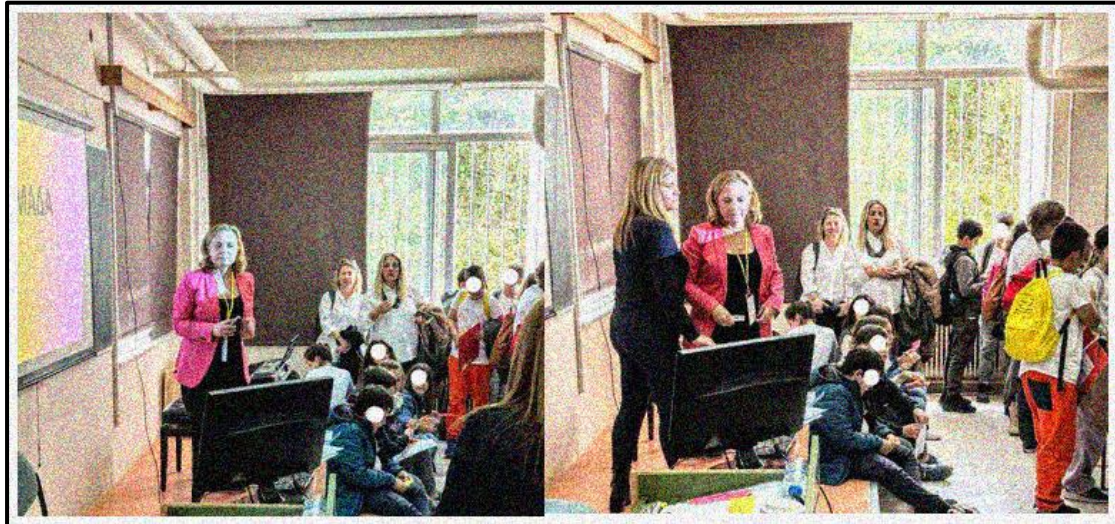
- (Από το ημερολόγιο της δ/ε)
Δ: *Ένιωσα μεγάλη συγκίνηση και χαρά βλέποντάς τα να συνεργάζονται και να αποδέχονται το ένα το άλλο. Να αλληλοϋποστηρίζονται και να νιώθουν ικανοποίηση ότι έκαναν κάτι που είχε αξία και σημασία.*
- (Από σημειώσεις κριτικής φίλης)
Κ.Φ.: *Σήμερα ζήσαμε μια πολύ όμορφη στιγμή που με έκανε να νιώσω περήφανη για τους μαθητές/τριες μας, μια μεγάλη προσπάθεια που έγινε όλη τη χρονιά σ' αυτή την τάξη σήμερα έδωσε καρπούς. Πολλά από τα προβλήματα που υπήρχαν δείχνουν να έχουν εξαλειφθεί.*

Όταν τελείωσαν οι παρουσιάσεις όλων των σχολείων και μέχρι να ξεκινήσει το επόμενο εργαστήριο στο οποίο είχε η τάξη δηλώσει συμμετοχή, υπήρχε χρόνος ελεύθερος και αποφασίσαμε να τον εκμεταλλευτούμε με περιήγηση στον εξωτερικό χώρο του πανεπιστημίου και επίσκεψη στη φοιτητική λέσχη, όπου και όλη η αποστολή του σχολείου μας γευμάτισε.



Εικ. 96: «Περιήγηση στο χώρο του πανεπιστημίου»

Το τελικό στάδιο της διοργάνωσης περιλάμβανε τη συμμετοχή μας σε βιωματικό εργαστήριο για την κλιματική αλλαγή, το οποίο οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν και στη συνέχεια συμπλήρωσαν κατά ομάδες ερωτηματολόγια που τους μοιράστηκαν. Μετά και από αυτό το εργαστήριο ήρθε η ώρα της αποχώρησης και επιβιβαστήκαμε στο πούλμαν για την επιστροφή.



Εικ. 97: «Εργαστήριο για την κλιματική αλλαγή»

Αναστοχασμός τρίτου κύκλου

Στον τρίτο κύκλο τα παιδιά συμμετείχαν σε πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που τα ίδια σε κάποιο βαθμό είχαν προτείνει στον προηγούμενο κύκλο. Η ενεργή συμμετοχή τους διαδραματίζεται τόσο εντός του σχολείου όσο και έξω από αυτό. Έγιναν ταυτόχρονα ουσιαστικές συζητήσεις στις οποίες πήραν μέρος με προθυμία, δείχνοντας ότι ευαισθητοποιήθηκαν και ενεργοποιήθηκαν σκεπτόμενοι το οικολογικό τους αποτύπωμα και μεταφέροντας όσα είχαν μάθει και στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

- **Ενεργή συμμετοχή και προθυμία συμμετοχής σε δράσεις που τα ίδια τα παιδιά προτείνουν**

Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου η προθυμία των παιδιών για εμπλοκή σε πιο ενεργητικές δράσεις ήταν μεγάλη. Επέδειξαν μεγάλη άνεση στη συμμετοχή τους σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και σε ολομέλειες για τη λήψη αποφάσεων. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες και εργάστηκαν από κοινού για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Αυτό αποτυπώθηκε σε πολλές δραστηριότητες, όπως η κατασκευή πόστερ, η δημιουργία οικολογικού πανό, η συγγραφή κειμένου παρουσίασης για το συνέδριο, η

δημιουργία βίντεο σε συνεργασία με τη δ/ε, η ομαδική δουλειά για την τοποθέτηση του κάδου κομποστοποίησης.

- **Ενίσχυση δεσμών μεταξύ των μαθητών/τριών**

Μέσα από όλες τις δραστηριότητες του τρίτου κύκλου προωθήθηκε η συνεργασία και η εμπιστοσύνη στην ομάδα. Καμία από τις τρεις δράσεις που υλοποιήθηκαν δε θα μπορούσε να επιτευχθεί αν δεν υπήρχε ένα τέτοιο κλίμα. Ειδικά η δραστηριότητα της κομποστοποίησης και της προετοιμασίας/συμμετοχής στο συνέδριο, ενίσχυσαν το αίσθημα ότι μπορούν να βασίζονται στην ομάδα και την πεποίθηση ότι μπορούν να υλοποιούν τις αποφάσεις τους. Επίσης, όλες αυτές οι δραστηριότητες εμπέδωσαν την επικοινωνία στην ομάδα και τη λειτουργία της με δημοκρατικό τρόπο.

- **Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών**

Η ενεργή συμμετοχή ενίσχυσε τη θετική αυτοεικόνα των παιδιών, ιδιαίτερα η συμμετοχή τους στο συνέδριο και η εμπειρία της έκθεσης σε ένα άγνωστο κοινό με υλικό το οποίο οι ίδιοι είχαν προετοιμάσει βοήθησε σε μεγάλο βαθμό προς αυτή την κατεύθυνση. Τα παιδιά γενικότερα κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου πήραν πολλές πρωτοβουλίες και κατάφεραν να ανταπεξέλθουν γεγονός που τα έκανε να πιστέψουν στον ίδιο τους τον εαυτό και να αισθάνονται ότι είναι ίσοι απέναντι στους/στις άλλους/άλλες.

Δ: Το συνέδριο ήταν μια καλή ευκαιρία για να δοκιμαστούν στην πράξη και να αποδείξουν ότι μπορούν να ξεπερνάνε το άγχος και το φόβο της έκθεσης, αλλά και ότι έχουν μάθει να στηρίζονται από την ομάδα και να τη στηρίζουν και οι ίδιοι/ιες.

- **Βελτίωση παιδαγωγικού κλίματος τάξης**

Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες ήταν θετική, συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον και ανυπομονούσαν για την ώρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές/τριες ως άτομα, αλλά και ως μέλη της ομάδας, που αντιμετωπίστηκαν από τη δασκάλα ερευνήτρια με σεβασμό, αποδοχή και ενσυναίσθηση, αισθάνθηκαν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη και ανέπτυξαν ευνοϊκότερη συμπεριφορά προς τα άλλα μέλη της ομάδας. Αυτή η συνθήκη επέτρεψε την καλλιέργεια ευνοϊκότερου κλίματος στην τάξη, βασισμένο στην καλή συνεργασία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών.

- **Κόπωση των μαθητών/τριών**

Ο τρίτος κύκλος χρονικά συμβάδιζε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς κι αυτό, με δεδομένο ότι οι διακοπές του Πάσχα ημερολογιακά ήταν στο τέλος του Απρίλη και αρχές του Μάη, δημιούργησε μια κόπωση στα παιδιά τα οποία μετά τις διακοπές του Πάσχα προτιμούσαν να βλέπουν ταινίες και ντοκιμαντέρ ή να ζωγραφίζουν, παρά να συμμετέχουν σε άλλα εργαστήρια. Παρόλα αυτά τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης του προγράμματος που παρακολούθησαν στα πλαίσια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην τάξη τους.

7.4. Αποτίμηση προγράμματος

7.4.1. Από τη δασκάλα ερευνήτρια

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Για το σκοπό αυτό υιοθετήθηκαν τεχνικές και μέθοδοι της παιδαγωγικής Φρενέ, συνδυάζοντάς την με ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως η κλιματική αλλαγή. Ο στόχος μας ήταν να καλλιεργηθεί ένα θετικό, συνεργατικό και ενεργό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν και να συνεργαστούν, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύξουν συνειδητότητα για την προστασία του περιβάλλοντος και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.

Η παιδαγωγική Φρενέ, με έμφαση στη συμμετοχή, την αυτενέργεια και τη συνεργασία, θεωρήθηκε ιδανική για την επίτευξη των στόχων αυτής της έρευνας. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης βασίστηκε στην πεποίθηση ότι ένα ελεύθερο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν, τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της θεματικής της κλιματικής αλλαγής είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα της εποχής μας. Μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες, παρεμβάσεις και εργαστήρια τόσο μέσα στην τάξη, το σχολείο όσο και έξω από αυτά. Οι δραστηριότητες /εργαστήρια είχαν στον πυρήνα τους τις παιδαγωγικές αρχές Φρενέ ενώ ταυτόχρονα διερευνούσαν ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την κλιματική αλλαγή.

Η μέθοδος με την οποία εργαστήκαμε ήταν η έρευνα δράση, η οποία έβαλε τα ενδιαφέροντα και τις ευαισθησίες των μαθητών στο κέντρο όλων των δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση και η καταγραφή όλων όσων λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, η αποτύπωση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους με ποικίλους τρόπους, οι αναστοχαστικές συζητήσεις στον κύκλο, όλα αυτά αποτέλεσαν χρήσιμα εργαλεία για την αποτίμηση της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Με βάση όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο συνδυασμός της παιδαγωγικής Φρενέ με ζητήματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως η κλιματική αλλαγή βοήθησε να βελτιωθεί το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, αργά αλλά σταθερά. Η βελτίωση άρχισε να γίνεται πιο φανερή, όταν τα παιδιά σταμάτησαν να διαμαρτύρονται για προβλήματα συμπεριφοράς συμμαθητών τους, έφτιαζαν παρέες, απέκτησαν κοινά ενδιαφέροντα, γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους κι άρχισαν να αλληλοκατανοούνται και να αλληλοβοηθούνται. Το να παρατηρεί κανείς αυτή την προοδευτική αλλαγή μιας τάξης μαθητών/τριών, που δεν είχε τα χαρακτηριστικά

ομάδας να τα αποκτά, είναι για κάθε εκπαιδευτικό συγκινητικό και ταυτόχρονα είναι αυτό που νοηματοδοτεί το ρόλο που ο ίδιος καλείται να φέρει εις πέρας.

7.4.2. Από τα παιδιά

Ύστερα από το συνέδριο οι κύκλοι της έρευνας δράσης είχαν ολοκληρωθεί, θέλοντας όμως να βάλουμε τα παιδιά σε μια αναστοχαστική διαδικασία τους δώσαμε ένα φύλλο περιγραφικής αυτο-αξιολόγησης (παρ. 4) με το οποίο επιχειρείται να αποτιμηθεί η εμπειρία των μαθητών/τριών, τα μαθησιακά γεγονότα, τα συναισθήματα, οι μαθησιακές προσδοκίες και αποτελέσματα και οι δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής. Θεωρούμε σημαντικό ο τελευταίος κύκλος να κλείσει με τις σκέψεις των ίδιων των παιδιών γι' αυτό θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις απαντήσεις τους.

Οι άξονες πάνω στους οποίους κινείται η αξιολόγηση των μαθητών έχουν σχέση με τους βασικούς άξονες της έρευνάς μας. Αρχικά αξιολογούν στον άξονα **Εμπειρία** τις προυπάρχουσες γνώσεις τους για την κλιματική αλλαγή και στη συνέχεια στον άξονα **Γεγονότα** κάνουν αποτίμηση των όσων έμαθαν μέσα από το πρόγραμμα. Οι δύο αυτοί άξονες ακουμπούν τόσο στην παιδαγωγική Φρενέ που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης όσο και στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής με το οποίο ασχοληθήκαμε.

Ο επόμενος άξονας της αξιολόγησης τα **Συναισθήματα** διερευνά τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και τα ωθεί να αναστοχαστούν όσα βίωσαν στα εργαστήρια, διαδικασία που είναι συμβατή με την παιδαγωγική Φρενέ η οποία έχει στον πυρήνα της αρχές και αξίες που αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.

Οι επόμενοι άξονες η **Μάθηση** που αφορά τις προσδοκίες των παιδιών από το πρόγραμμα και η **Πρακτική Εφαρμογή** που διερευνά την πρόθεση και επιθυμία για δράση συνδέονται με τους βασικούς άξονες της έρευνάς μας την κλιματική αλλαγή καθώς διερευνώνται τόσο οι μαθησιακές τους προσδοκίες για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και η επίδραση που είχε το πρόγραμμα στην ενεργοποίησή τους και την απόκτηση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Τέλος συνδέονται και με την παιδαγωγική Φρενέ η οποία αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, τόσο ως άτομο όσο και ως μέλος μιας κοινότητας. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

- **Εμπειρία:**

«Τι ήξερες για την κλιματική αλλαγή πριν την παρακολούθηση αυτού του προγράμματος;»

Αρης: *Ήξερα ότι πρέπει να μην πετάμε σκουπίδια και πλαστικά στους δρόμους.*

Έφη: Δεν ήξερα πολλά πράγματα, μόνο κάποιες δράσεις που έπρεπε να κάνουμε, όπως ανακύκλωση, αλλά δεν ξέραμε γιατί ήταν σημαντικό. Επίσης ήξερα ότι είχε να κάνει με την αλλαγή του κλίματος.

Ελπίδα: Ήξερα ότι πρέπει να κάνουμε ανακύκλωση, αλλά δεν ήξερα και πολλά πράγματα.

Λίζα: Δεν ήξερα τίποτα.

Κώστας: Ήξερα ότι πρέπει να κάνουμε ανακύκλωση και ότι δεν πρέπει να μολύνουμε το περιβάλλον.

Ορφέας: Ήξερα ότι πρέπει να πετάμε τα σκουπίδια στον κάδο.

Ανιάν: Ήξερα ότι πρέπει να πετάω τα σκουπίδια στον κάδο.

Νίκος: Ήξερα ότι δεν πρέπει να πετάμε τα σκουπίδια κάτω, να μετακινούμαστε με το λεωφορείο και όχι με τα αυτοκίνητα. Γι' αυτό λιώνουν οι πάγοι, υπάρχουν πυρκαγιές και η ξηρασία, από αυτό το πράγμα.

Ερμής: Ήξερα για τις ξηρασίες, τις πλημμύρες και τις πυρκαγιές.

Αντρέ: Ήξερα ότι δεν πρέπει να πετάμε τα σκουπίδια κάτω.

Φώτης: Το μόνο που ήξερα ήταν ότι πρέπει να διατηρούμε τον πλανήτη καθαρό.

- **Γεγονότα:**

«Τι καινούριο έμαθες για την κλιματική αλλαγή; Πώς σου φάνηκαν αυτά που μάθατε; Αν πέρα από γνώσεις μάθατε και κάτι άλλο να το γράψεις. Τι από αυτά που μάθατε θεωρείς το πιο σημαντικό; »

Άρης: Έμαθα ότι οι πάγοι λιώνουν από την πολλή ζέστη, και η ζέστη έχει αυξηθεί πολύ. Επίσης έμαθα ότι με την πολλή ζέστη πιάνει πιο εύκολα φωτιά. Το πιο σημαντικό που μάθαμε ήταν να προσέχουμε πιο πολύ το περιβάλλον.

Έφη: Μάθαμε για το λιώσιμο των πάγων, ότι τα ορυκτά καύσιμα τελειώνουν, αλλά παράλληλα η χρήση τους ρυπαίνει την ατμόσφαιρα. Επίσης μάθαμε δράσεις που γίνονται όπως η αιολική ενέργεια, η κομποστοποίηση, η ανακύκλωση και ότι το νερό λιγοστεύει. Έμαθα ακόμα να συνεργάζομαι καλύτερα με τους συμμαθητές μου σαν ομάδα και ότι πρέπει όλοι να συνεργαστούμε για να πετύχουμε κάτι. Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό που μάθαμε είναι η ανακύκλωση και η κομποστοποίηση.

Ελπίδα: Για την κλιματική αλλαγή έμαθα πως πρέπει να φροντίζουμε πιο πολύ το περιβάλλον γενικότερα. Επίσης ότι οι πάγοι λιώνουν στις μακρινές περιοχές.. Θεωρώ

ότι το πιο σημαντικό ήταν που κάναμε κομποστοποίηση και μάθαμε να φροντίζουμε το περιβάλλον περισσότερο.

Λίζα: Έμαθα να μην πετάμε σκουπίδια. Κάτι άλλο που μάθαμε είναι να λέμε τα νέα μας. Το πιο σημαντικό που έμαθα είναι ότι οι πάγοι θα λιώσουν.

Κώστας: Έμαθα ότι λιώνουν οι πάγοι και να κάνω κομποστοποίηση. Επίσης έμαθα πολλά πράγματα για τη λίμνη Αμβρακία και για τα σπάνια πουλιά. Πήγαμε στο μαθητικό συνέδριο και φτιάξαμε πανό για την κλιματική αλλαγή. Έμαθα πολύ να νοιάζομαι για το περιβάλλον και να συνεργάζομαι. Το πιο σημαντικό που έμαθα ήταν η κομποστοποίηση και το λιώσιμο των πάγων. Να ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε.

Ορφέας: Έμαθα ότι κάποιες παραλίες είναι γεμάτες σκουπίδια και τα πουλιά πεθαίνουν, ότι οι πάγοι λιώνουν πολύ γρήγορα και οι πόλεις πλημμυρίζουν. Το πιο σημαντικό είναι ότι έμαθα για την ξηρασία.

Ανιάν: Έμαθα να κάνω ανακύκλωση, να μην πετάω σκουπίδια κάτω. Το πιο σημαντικό ότι το νερό (πάγος) θα λιώσει.

Νίκος: Τα πράγματα που έμαθα μου φάνηκαν πάρα πολύ ωραία. Έμαθα πώς γίνεται η κομποστοποίηση κι αυτό θεωρώ το πιο σημαντικό.

Ερμής: Έμαθα για την κομποστοποίηση και άλλα πολλά. Το πιο σημαντικό ήταν τα εργαστήρια που κάναμε.

Αντρέ: Έμαθα ότι μπορούμε να σώσουμε τη γη εάν δεν πετάμε σκουπίδια κάτω, πρέπει να τα πετάμε στους κάδους. Επίσης μάθαμε για το κομπόστ. Το πιο σημαντικό είναι να προσπαθούμε να σώσουμε τη γη.

Φώτης: Έμαθα ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε τα εργοστάσια για να έχουμε ρεύμα και να χρησιμοποιούμε τις ανεμογεννήτριες. Ακόμα έμαθα για την κομποστοποίηση. Θεωρώ ότι όλα ήταν σημαντικά.

- **Συναισθήματα:**

«Τι σου άρεσε περισσότερο από όσα κάνατε στο πρόγραμμα; Τι άλλο θα ήθελες να κάνεις; Ποια συναισθήματα σου προκάλεσε η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;»

Άρης: Περισσότερο μου άρεσε που πήγαμε στα Γιάννενα και στη λίμνη Αμβρακία. Θα ήθελα να πηγαίναμε εκδρομή στη φύση.

Έφη: Περισσότερο μου άρεσε η κομποστοποίηση και η εκδρομή μας στο μαθητικό συνέδριο. Θα ήθελα να πάμε κάποια εκδρομή σε ένα περιβαλλοντικό κέντρο ή να κάνουμε αναδάσωση. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου προκάλεσε χαρά και δημιουργικότητα, ταυτόχρονα όμως και λύπη για την κατάσταση που βρισκόμαστε.

Ελπίδα: Από όσα κάναμε μου άρεσε στο μαθητικό συνέδριο που πήγαμε. Θα ήθελα να παίζουμε περισσότερα παιχνίδια, θεωρώ ότι ήταν αρκετά αυτά που κάναμε για την κλιματική αλλαγή. Η συμμετοχή μου, μου προκάλεσε χαρά και δημιουργικότητα.

Λίζα: Εμένα μου άρεσε η κομποστοποίηση, θα ήθελα να παίζουμε κι άλλα παιχνίδια για την κλιματική αλλαγή. Το συναίσθημα που μου προκάλεσε είναι χαρά.

Κώστας: Μου άρεσαν τα παιχνίδια και το μαθητικό συνέδριο. Θα ήθελα να κάνουμε δεινόσαυρο ή ένα μικρό σκετσάκι (θεατρικό) για να το καταλάβουν οι άνθρωποι (την κλιματική αλλαγή). Η συμμετοχή μου δημιούργησε χαρά, ικανοποίηση και ενθουσιασμό.

Ορφέας: Μου άρεσε το πρόγραμμα που κάναμε στα Γιάννενα (μαθητικό συνέδριο). Θα ήθελα να καθαρίσουμε μια παραλία. Μου προκάλεσε χαρά και ντροπή.

Ανιάν: Περισσότερο μου άρεσε η κομποστοποίηση. Θα ήθελα να κάνουμε δεινόσαυρο. Στο πρόγραμμα ένιωθα ωραία.

Νίκος: Περισσότερο μου άρεσε που πήγαμε στη λίμνη Αμβρακία. Θα ήθελα να πηγαίναμε κι άλλες εκδρομές γι' αυτά τα θέματα. Μου προκάλεσε πολλά συναισθήματα.

Ερμής: Πιο πολύ μου άρεσε η κομποστοποίηση. Δεν έχω ιδέα τι άλλο θα ήθελα να κάνουμε.

Αντρέ: Μου άρεσε η κομποστοποίηση και θα ήθελα να καθαρίσουμε τη γη από τα σκουπίδια. Η συμμετοχή μου με έκανε να σκεφτώ τι άλλο θα ήθελα να κάνω.

Φώτης: Μου άρεσαν όλα. Αυτό που θα ήθελα είναι να σταματήσει η κλιματική αλλαγή. Αυτό που μου προκάλεσε το πρόγραμμα είναι ότι για λίγο ασχοληθήκαμε με τον πλανήτη.

• Μάθηση

«Τι περίμενες ότι θα μαθαίνατε σε αυτό το πρόγραμμα εργαστηρίων: Τι έμαθες στα εργαστήρια; Αυτά που έμαθες συνδέονται ή συνδυάζονται με όσα ήξερες από πριν για την κλιματική αλλαγή: Αν ναι, γράψε πώς:»

Άρης: Περίμενα ότι θα μάθαινα για όλα τα φυτά και τα δέντρα. Έμαθα ότι πρέπει να κάνουμε όλοι ανακύκλωση. Πριν δεν ήξερα σχεδόν τίποτα.

Έφη: Περίμενα να μάθω κάποιες πληροφορίες για την κλιματική αλλαγή. Έμαθα να συνεργάζομαι καλύτερα με τους συμμαθητές μου και να κάνω κομποστοποίηση. Ναι συνδυάζονται με όσα ήξερα, όπως π.χ., να κλείνω τα φώτα.

Ελπίδα: Περίμενα να μάθω περισσότερα πράγματα από αυτά που ήξερα, ότι θα πρέπει να φροντίζουμε περισσότερο το περιβάλλον. Μάθαμε ότι πρέπει να αφήνουμε καθαρό το περιβάλλον για να μπορούμε να ζήσουμε σε μια πεντακάθαρη πόλη γεμάτη με πράσινο. Αυτά που έμαθα πιστεύω πως συνδέονται με όσα ήξερα, επειδή σκεφτόμουν θετικά για το περιβάλλον και δεν πέταγα σκουπίδια στους δρόμους.

Λίζα: Πριν μάθω για την κλιματική αλλαγή προστάτευα το περιβάλλον και δεν έκανα καταστροφές. Από τα εργαστήρια έμαθα να κάνω ανακύκλωση και να κλείνω τα φώτα.

Κώστας: Περίμενα ότι θα μάθω πολλά πράγματα για το περιβάλλον, τα έμαθα και είμαι ικανοποιημένος. Αυτά που έμαθα μου φάνηκαν εντυπωσιακά, ωραία και χρήσιμα και συνδέονται με όσα ήξερα.

Ορφέας: Περίμενα ότι θα μάθουμε να προσέχουμε το περιβάλλον. Έμαθα ότι πρέπει να κάνουμε όλοι ανακύκλωση.

Ανιάν: Περίμενα να μάθουμε πώς να κάνουμε ανακύκλωση, μάθαμε πώς να προστατεύουμε το δάσος από τις πυρκαγιές. Αυτά που έμαθα συνδέονται με όσα ήξερα όπως το να κλείνουμε τα φώτα όταν βγαίνουμε από το δωμάτιο.

Νίκος: Περίμενα να μάθω πολλά πράγματα, έμαθα ότι πρέπει να κάνουμε ανακύκλωση και ήδη εγώ έκανα.

Ερμής: Δεν είχα ιδέα τι θα μάθουμε. Είδαμε βιντεάκια για την κλιματική αλλαγή και φτιάξαμε ζωγραφιές. Όσα έμαθα συνδέονται με όσα ήξερα όπως το να μην πετάω τα σκουπίδια κάτω.

Αντρέ: Περίμενα να μάθω πάρα πολλά πράγματα. Έμαθα ότι πρέπει να πηγαίνουμε για δουλειά με το λεωφορείο αντί για το αμάξι.

Φώτης: Δεν ήξερα τι θα μάθουμε, αλλά πίστευα ότι θα κάναμε κάτι σχετικό με την προστασία του πλανήτη. Έμαθα ότι τα σκουπίδια προκαλούν κι αυτά την κλιματική αλλαγή. Όσα έμαθα δεν συνδέονται με όσα ήξερα, γιατί δεν ήξερα σχεδόν τίποτα για την κλιματική αλλαγή.

- **Πρακτική εφαρμογή**

«Πώς αυτά που έμαθες θα μπορούσες να τα χρησιμοποιήσεις στα μαθήματα του σχολείου, αλλά και στην καθημερινή σου ζωή;»

Άρης: Έμαθα να κλείνω το φως.

Έφη: Στα μαθήματα θα μπορούσα να χρησιμοποιώ μαρκαδόρους από κερήθρα, ανακυκλωμένο χαρτί και στην καθημερινή μου ζωή να κάνω ανακύκλωση, κομποστοποίηση και να κλείνω τα φώτα.

Ελπίδα: Για το σχολείο έμαθα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου. Στην καθημερινή ζωή έμαθα να σβήνω τα φώτα όταν δε βρίσκομαι σε αυτό το συγκεκριμένο χώρο. Επίσης, έμαθα να ξεχωρίζω τα σκουπίδια και αυτά που είναι ανακυκλώσιμα.

Λίζα: Θα κλείνω τα φώτα στο σπίτι, θα μαζεύω φλούδες για την κομποστοποίηση και θα σέβομαι το περιβάλλον.

Κώστας: Θα μου χρησιμεύσουν πολύ στη φυσική, στη γεωγραφία και στη βιολογία στο γυμνάσιο και το λύκειο, αλλά και στη ζωή μου αν ξέρω πολλά πράγματα.

Ορφέας: Στην καθημερινή ζωή και στο σχολείο θα πρέπει να πετάμε τα σκουπίδια στους κάδους, να κάνουμε ανακύκλωση και να σβήνουμε τα φώτα.

Ανιάν: Στο σχολείο και την καθημερινή ζωή θα πρέπει να κλείνουμε τα φώτα όταν βγαίνουμε από το δωμάτιο.

Νίκος: Και στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή θα πρέπει να κλείνουμε τα φώτα, να μην αφήνουμε τη βρύση ανοιχτή να τρέχει.

Ερμής: Θα πρέπει να μην αφήνουμε ανοιχτά τα φώτα όταν φεύγουμε από το δωμάτιο.

Φώτης: Έμαθα να κλείνω τα φώτα στους χώρους που δεν χρησιμοποιούμε και να κάνουμε ανακύκλωση.

7.5. Αποχαιρετώντας την Ε' τάξη

Τελευταίες μέρες του Μαΐου στο σχολείο η δασκάλα ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά μια τελική αποτύπωση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους αναφορικά με τη λήξη του σχολικού έτους.

Δ: Θέλω να γράψετε πώς περάσατε στην Ε' τάξη, τι αναμνήσεις έχετε και ποια συναισθήματα σας αφήνει αυτή η χρονιά.

Στη συνέχεια τους μοίρασε χαρτιά κι ο καθένας εκφράστηκε με όποιο τρόπο ήθελε. Όταν όλα τα παιδιά τελείωσαν, κάθισαν σε κυκλική ολομέλεια και διάβασαν τι είχαν γράψει.

Ορφέας: Εγώ στην Ε' τάξη πέρασα υπέροχα, γιατί πήγαμε πολλές εκδρομές και μάθαμε πολλά πράγματα για το περιβάλλον. Κάναμε πολλά ωραία πράγματα μέσα στην τάξη και μάθαμε πολλά καινούργια πράγματα, εγώ πέρασα πολύ ωραία.

Έφη: Η φετινή χρονιά μου άρεσε πολύ, καθώς πιστεύω πως δεθήκαμε περισσότερο σαν ομάδα, κάναμε εκδηλώσεις και εκδρομές. Ελπίζω την επόμενη χρονιά να συνεχίσουμε να κάνουμε τέτοιες εκδηλώσεις και να σας έχουμε δασκάλα.

Λίζα: Αυτή τη χρονιά πέρασα πολύ ωραία στην Ε' τάξη.

Φώτης: Αυτή τη χρονιά πέρασα πολύ ωραία με τις εκδρομές, τις γιορτές και τις εκδηλώσεις. Γνώρισα καινούργιους φίλους.

Άρης: Στην Ε' τάξη πέρασα πολύ καλά. Πηγαίναμε συχνά εκδρομές και μαθαίναμε καινούργια πράγματα.

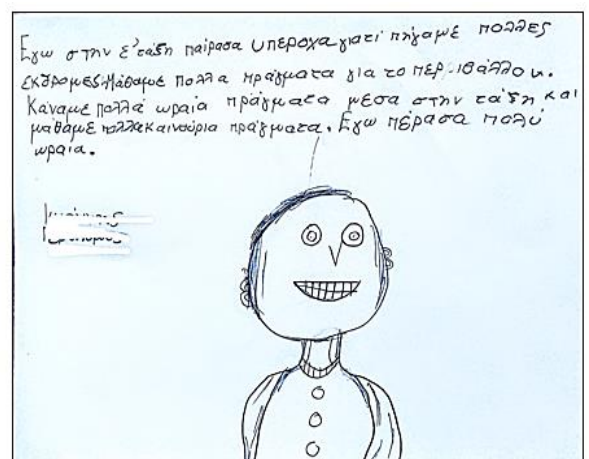
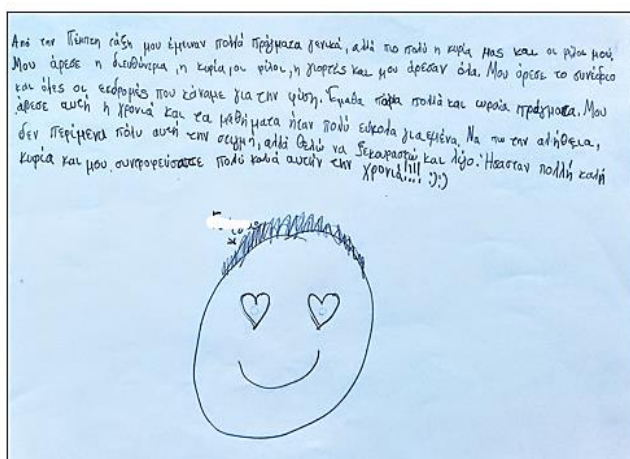
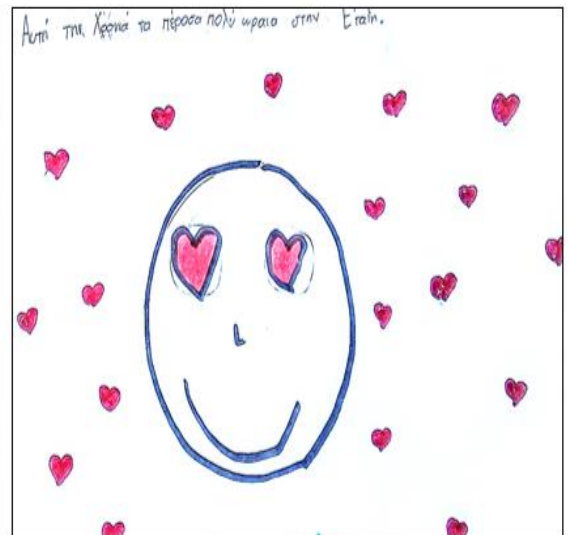
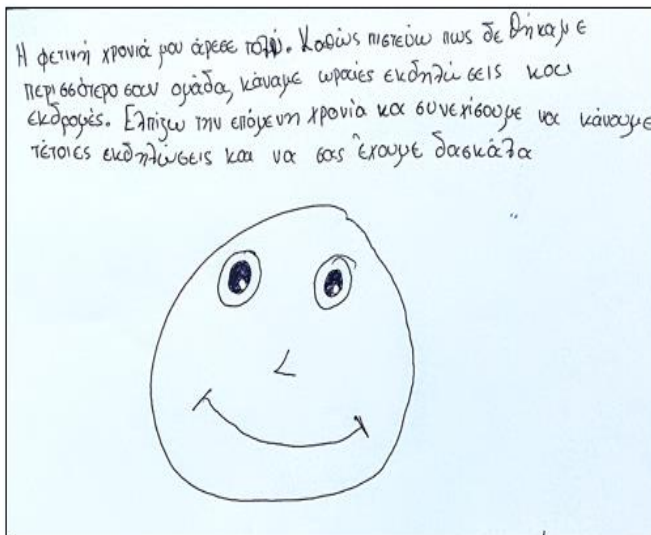
Ανιάν: Φέτος τα πέρασα πολύ ωραία και έκανα καλύτερες παρέες. Έμαθα καινούργια πράγματα.

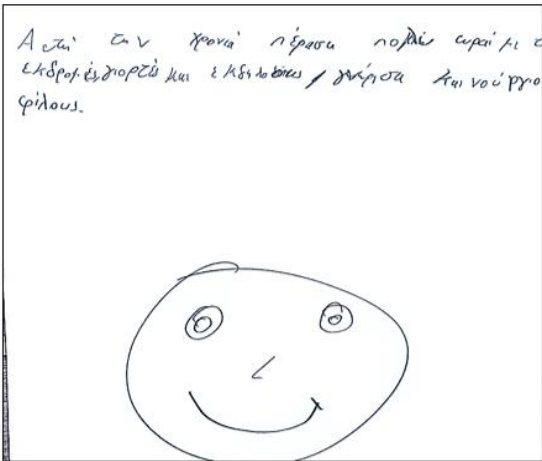
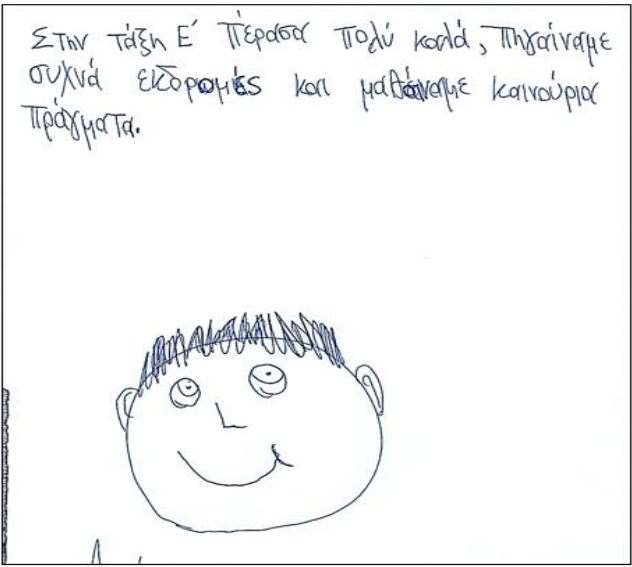
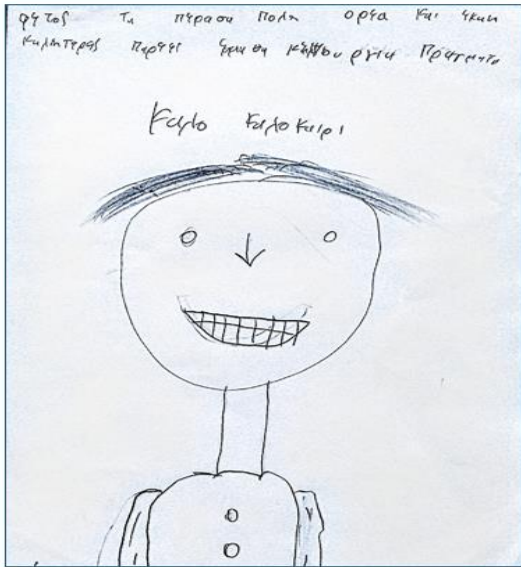
Νίκος: Φέτος την χρονιά μου την πέρασα πολύ ωραία και αυτή η χρονιά πέρασε πολύ γρήγορα. Στις εκδρομές που πηγαίναμε τα πέρναγα πάρα πολύ ωραία.

Κώστας: Από την πέμπτη τάξη μου έμειναν πολλά πράγματα γενικά, αλλά πιο πολύ η κυρία μας και οι φίλοι μου. Μου άρεσε η διευθύντρια, η κυρία, οι φίλοι, οι γιορτές και μου άρεσαν όλα! Μου άρεσε το συνέδριο και όλες οι εκδρομές που κάναμε στη φύση. Έμαθα πάρα πολλά και ωραία πράγματα. Μου άρεσε αυτή η χρονιά και τα μαθήματα ήταν πολύ εύκολα για μένα. Να πω την αλήθεια δεν περίμενα πολύ αυτή τη στιγμή, αλλά θέλω αν ξεκουραστώ και λίγο. Ήσαστε πολύ καλή κυρία και με συντροφεύσατε πολύ καλά αυτή τη χρονιά!!

Αντρέ: Στην αρχή έκανα έναν καινούργιο φίλο, το Φώτη. Μετά μάθαμε για το κομπόστ και την κλιματική αλλαγή.

Κάποια παιδιά απλά ζωγράρισαν γράφοντας καλό καλοκαίρι και έδειξαν τις ζωγραφιές τους.





Εικ. 98 (α, β, γ, δ, ε, στ, ζ, η): Οι ζωγραφιές των παιδιών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αφορά την έρευνα δράση την οποία πραγματοποιήσαμε προκειμένου να απαντήσουμε στην προβληματική κατάσταση που εντοπίσαμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και είχε να κάνει με το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Τα παρακάτω συμπεράσματα προκύπτουν ως σύνοψη μέσα από την ανάλυση όλων των δεδομένων που συλλέξαμε στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνάς μας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Αναφορικά με το **πρώτο** μας **ερευνητικό ερώτημα**, *το κατά πόσο δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή και βασίζονται στις τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ, μπορούν να βελτιώσουν το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, μέσα από την ενίσχυση των αξιών της συνεργασίας και του διαλόγου, της καλλιέργειας της επικοινωνίας και της κατανόησης μεταξύ των μαθητών*, διαπιστώσαμε τα ακόλουθα.

Μέσα από τις δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη στα πλαίσια των εργαστηρίων, σταδιακά το **παιδαγωγικό κλίμα** της τάξης βελτιώθηκε αισθητά. Η «αγέλαστη πολιτεία» όπως χαρακτηριστικά αποκαλέσαμε την εικόνα που έδινε η τάξη στην αρχή της χρονιάς μετατράπηκε σε ένα ζωντανό οργανισμό που έμαθε να συνεργάζεται, να αλληλεπιδρά, να αποδέχεται και να εμπιστεύεται. Τα αδιάφορα βλέμματα ελαχιστοποιήθηκαν, η απάθεια και η αδιαφορία βαθμιαία έδωσαν τη θέση τους στη διάθεση για δράση και συμμετοχή. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έρχονται να συμφωνήσουν με το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, ότι δηλ. βασική αποστολή του σχολείου είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε να αναπτυχθεί ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, προκειμένου να επιτευχθούν είτε μαθησιακοί είτε κοινωνικοί στόχοι που το ίδιο το σχολείο έχει θέσει (Παπαγεωργίου, 2006: 77).

Οι **τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ** που εφαρμόστηκαν έδιναν στην έρευνα το υλικό που ήταν απαραίτητο για να συνεχίζονται οι δραστηριότητες με ζητήματα που προκύπταν από τα ίδια τα παιδιά. Οι τεχνικές «Τι νέα;», το συμβούλιο τάξης, το κουτί παραπόνων, η προβολή ταινιών, η αυτοδιαχείριση της δανειστικής βιβλιοθήκης, η εφημερίδα, έβαλαν τα θεμέλια του διαλόγου, της ισότητας και της δικαιοσύνης για τη δημοκρατική λειτουργία της τάξης (Λάχλου, 2015) και όλη η πορεία της έρευνας επιβεβαίωνε το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υιοθετήσαμε.

Ειδικότερα:

- Το βελτιωμένο κλίμα άρχισε να γίνεται ορατό προς το τέλος του **πρώτου κύκλου**, τα εργαστήρια του οποίου αφορούσαν τη συναισθηματική ενδυνάμωση της ομάδας, κάτι που φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα της μετανάλυσης των Wang et al. (2020) από τα οποία προκύπτει ότι το κλίμα της σχολικής τάξης που ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, θεωρείται ένα περιβάλλον που συμβάλλει στη θετική ανάπτυξη των νέων. Τα παιδιά μέσα από πολλές δραστηριότητες γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους, αναγνώρισαν τα συναισθήματά τους και άρχισαν να τα

εκφράζουν είτε λεκτικά είτε ζωγραφίζοντάς τα, καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους μέσα από παιχνίδια ρόλων, κατανόησαν τη σημασία της επικοινωνίας κάθε μορφής (βλεμματική, λεκτική, νοηματική) και αποτύπωσαν τις απόψεις τους σε ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Το παιδαγωγικό κλίμα που αναπτύχθηκε στη σχολική τάξη ήταν αυτό που καθόριζε σε μεγάλο βαθμό πολλές πλευρές της σχολικής ζωής, τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τις σχολικές επιδόσεις, τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο σχολείο και τη συνολική ανάπτυξη τους (Τριλιανός, 2013· Μπαμπάλης, 2012). Με βάση όλα τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τα εργαστήρια αυτά έγινε ο επανασχεδιασμός της έρευνας. Ένα επιπλέον στοιχείο, που συνηγορούσε στο συμπέρασμά μας, ότι το κλίμα στο τέλος του πρώτου κύκλου άρχισε να βελτιώνεται, ήταν η παρατήρηση ότι πλέον τα σημειώματα στο κουτί παραπόνων, δεν αφορούσαν στην πλειονότητά τους προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών και στα θέματα που έμπαιναν στο συμβούλιο κυριαρχούσαν αυτά που ήθελαν τα παιδιά να κάνουν σαν τάξη.

- Τελειώνοντας το **δεύτερο κύκλο** της έρευνας, η αλλαγή στο κλίμα της τάξης ήταν φανερή σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε αυτή. Κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και στην εποικοδομητική συζήτηση, ανέπτυξαν τις δεξιότητες της επικοινωνίας, ενισχύθηκε η ομαδικότητα και η αυτοπεποίθησή τους μέσα από το ρόλο του «ερευνητή» που ανέλαβαν, αποτελέσματα που συνάδουν με την παιδαγωγική Φρενέ, η οποία θεωρεί ότι η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία των μαθητών/τριών διεγείρει την ενεργητική τους συμμετοχή στη μάθηση και την έρευνα (Λάχλου, 2015). Γνώρισαν ακόμα καλύτερα τους συμμαθητές/τριές τους και ενδυναμώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, που ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ότι ανήκουν ισότιμα στην ομάδα. Όλα αυτά είναι συμβατά με την παιδαγωγική Φρενέ, η οποία επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου κυριαρχούν η αδελφοσύνη και η ελευθερία και στοχεύει στην ανάπτυξη μαθητών/τριών με υπευθυνότητα, αυτονομία και κριτική σκέψη (Λάχλου, 2015). Επιπροσθέτως, ενημερώθηκαν για το οικολογικό αποτύπωμα με πολλούς τρόπους, προβληματίστηκαν για τις καθημερινές τους συνήθειες και την επίπτωση αυτών στο κλίμα και στο περιβάλλον και ευαισθητοποιήθηκαν ώστε να προχωρήσουν σε αλλαγές συμπεριφοράς/πρακτικών. Σύμφωνα με την UNESCO (2017) η Εκπαίδευση για την Αειφόρο (ή Βιώσιμη) Ανάπτυξη (EAA) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση και τον επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων, καθώς τους βοηθά να επανεξετάσουν και πιθανώς να διαμορφώσουν εκείνες τις στάσεις και νοοτροπίες που θα τους επιτρέψουν να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και συνάδουν με την αειφορία. Στην κατεύθυνση αυτή βοήθησε πολύ και η αξιοποίηση των τεχνολογικών

μέσων που διέθετε η τάξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, καθώς εξελισσόταν ο δεύτερος κύκλος τα παιδιά σταμάτησαν να μαλώνουν, ήταν συνεργάσιμα και είχαν χτίσει φιλίες μεταξύ τους. Οι παρέες που δημιουργήθηκαν λειτούργησαν κι εκτός σχολείου, ενώ και μέσα στην τάξη διαμορφώθηκαν συνθήκες αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας τόσο στα μαθήματα όσο και στις δραστηριότητες, κάτι που επιβεβαιώνει τη βασική αρχή της ΕΑΑ ότι, όταν οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με θέματα και διαδικασίες που αφορούν την τάξη και το σχολείο τους (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015) ευνοείται η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος (Τρικαλίτη, 2014),

- Η **ομαδοσυνεργατική** μέθοδος που καλλιεργεί η παιδαγωγική Φρενέ ωφέλησε τα παιδιά (Παπαδόπουλος, 2017), σύμφωνα και με τον Ματσαγγούρας (2008) η μέθοδος αυτή δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, αλλά και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, ενισχύεται η κοινωνική συνοχή και η συναισθηματική ανάπτυξή τους. Αυτό το κλίμα συνεργασίας βοηθά στη μείωση της έντασης και των συγκρούσεων, προάγοντας έναν αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών της ομάδας και μειώνοντας τις τάσεις ανταγωνισμού (Ματσαγγούρας, 2008). Παρόλο που η Ε' τάξη είναι θεωρητικά εξαιτίας του Α.Π. η πιο δύσκολη μαθησιακά τάξη και έχει και το στοιχείο της αριθμητικής βαθμολογίας που προκαλεί άγχος στα παιδιά (Φρενέ, 1977: 151), δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα ανταγωνισμού ούτε συγκρούσεις για τις επιδόσεις. Η θετική διάθεση αποτυπώθηκε στις ατομικές και ομαδικές εικαστικές δημιουργίες τους, στα πολλά χαρτάκια, σημειώματα, ερωτηματολόγια που έγραψαν και κυρίως στη συμμετοχή τους στις συζητήσεις και στις δράσεις που πρότειναν να οργανώσουμε. Ένα πολύ χαρακτηριστικό στοιχείο που φανερώνει την αλλαγή στη διάθεσή τους είναι η χαρά με την οποία περίμεναν κάθε φορά την ώρα που θα κάναμε εργαστήριο ή ολομέλεια ή θα μοιράζονταν τα νέα τους.
- Ο **τρίτος κύκλος** της έρευνας δράσης αποτυπώνει τα αποτελέσματα τόσο της παιδαγωγικής Φρενέ όσο και των εργαστηρίων που προηγήθηκαν. Σύμφωνα με την παιδαγωγική Φρενέ, «Η συμμετοχή του παιδιού σε συλλογικότητες, το να ανήκει σε ομάδα και τη σχολική κοινότητα το βοηθάει να καλλιεργήσει το μυαλό, την καρδιά και το πνεύμα του. Η υποστήριξη της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη της φιλίας, της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού. Η συμμετοχή το κάνει να αισθάνεται μέρος της σχολικής κοινότητας, το ωθεί να αναλαμβάνει ρόλους και να αναπτύσσει υπευθυνότητα μέσα από αυτούς και από τις δράσεις που η ομάδα επιλέγει να πραγματοποιήσει» (Λάχλου, 2015). Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας αναφορικά με τον τρίτο κύκλο συμβαδίζουν με τις αρχές της παιδαγωγικής Φρενέ, καθώς όλες οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν: α) προτάσεις-αποφάσεις της ολομέλειας της τάξης, β) απαιτούσαν συνεργασία και

ομαδικότητα, όπως το να φροντίσουν τον κάδο κομποστοποίησης και να φέρνουν υλικά για κομποστοποίηση, γ) στηρίχτηκαν στην αλληλοβοήθεια από το πιο απλό, όπως κάποιος να κάνει τον γραμματέα του/της άλλου/ης στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, μέχρι να λειτουργήσουν ως ομάδα και να επιλέξουν τι θα γράψουν στο κείμενο παρουσίασης για το μαθητικό συνέδριο, δ) έδρασαν ως κοινότητα και ανέλαβαν ρόλους για την συμμετοχή τους στο μαθητικό συνέδριο.

Αναφορικά με το **δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα**, *το κατά πόσο αυτές οι δραστηριότητες, μπορούν να αναπτύξουν στα παιδιά μηχανισμούς για την προστασία του περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα να συμβάλουν στην ευαισθητοποίησή και ενεργοποίησή τους για την κλιματική αλλαγή*, διαπιστώσαμε ότι:

- Καθώς εισαγάγαμε δραστηριότητες περισσότερο στοχευμένες σε περιβαλλοντικά ζητήματα, αυτές λειτούργησαν θετικά τόσο στο ίδιο το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης όσο και στην κατεύθυνση ευαισθητοποίησης των παιδιών για προβλήματα όπως η κλιματική αλλαγή.
- Η προθυμία για συμμετοχή στα εργαστήρια και η επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργά και να κάνουν κάτι που θα συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος αποδεικνύει ότι όντως ανέπτυξαν μηχανισμούς αποτροπής της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και της κλιματικής αλλαγής.
- Η διενέργεια έρευνας από τα ίδια τα παιδιά για το οικολογικό αποτύπωμα, η διαλογική αντιπαράθεση για τις ανεμογεννήτριες, η κατασκευή πόστερ, τα έκανε να νιώσουν σημαντικά, να δουν τον εαυτό τους ως σημαντικό πρόσωπο στο πλαίσιο του σχολείου.
- Το κλείσιμο του δεύτερου κύκλου τα βρήκε ενδυναμωμένα συναισθηματικά και ενθαρρυσμένα με θέληση να δημιουργήσουν τα ίδια γεγονότα στα οποία θα συμμετάσχουν. Ο τρίτος κύκλος αποτέλεσε την κατάληξη μιας πορείας προς την ενεργό δράση.
- Η ιδέα της κομποστοποίησης ήταν κάτι που προκάλεσε τεράστιο ενδιαφέρον στα παιδιά, το οποίο δεν «έσβησε» μετά το εργαστήριο, αλλά συνεχίστηκε όλη τη μετέπειτα περίοδο. Τα παιδιά έφερναν υλικά, κυρίως φλούδες, τσόφλια αυγών, φύλλα και υπολείμματα από καφέ φίλτρου, τα οποία διαχωρίζαμε στην κουζίνα του σχολείου και τα ρίχναμε στον κάδο. Αυτή η δράση είχε αντίκτυπο τόσο στην ψυχολογία τους, διότι ένιωσαν πως από τη δική τους τάξη, με δική τους πρωτοβουλία, ξεκίνησε κάτι πολύ σημαντικό, που αφορά την προστασία του περιβάλλοντος και την κλιματική αλλαγή, αλλά και στο μαθησιακό κομμάτι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους θεωρητικά, αλλά κυρίως βιωματικά.
- Η εκδρομή στη λίμνη Αμβρακία και η παρατήρηση πουλιών τα έφερε σε επαφή με τη φύση και ανέπτυξε ακόμα περισσότερο τα φιλοπεριβαλλοντικά τους αντανακλαστικά, όπως αποτυπώθηκαν στο πόστερ που έφτιαξαν όλα μαζί γράφοντας «Προστατεύουμε το περιβάλλον». Η επίσκεψη στο μονοθέσιο Δ.Σ. Ρίβιου ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία, τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν ένα άλλου τύπου σχολείο, να παρατηρήσουν τη λειτουργία του, να συνυπάρξουν με τους

μαθητές/τριες του, να αλληλεπιδράσουν με τα πρόσωπα και το φυσικό περιβάλλον του.

- Τέλος, η προετοιμασία και η συμμετοχή στο μαθητικό συνέδριο τα έκανε να πιστέψουν στις δυνάμεις τους τόσο τις ατομικές όσο και σε αυτές της ομάδας τους. Η επιθυμία τους να κάνουν κάτι έμπρακτα που να έχει σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος έγινε πραγματικότητα. Τη μέρα του μαθητικού συνεδρίου, όταν όλα μαζί σήκωσαν το οικολογικό πανό που είχαν ομαδικά ζωγραφίσει, η «αγέλαστη πολιτεία» είχε μείνει οριστικά στο παρελθόν.

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε με σιγουριά να πούμε ότι η προβληματική κατάσταση, την οποία η δασκάλα ερευνήτρια εντόπισε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς στην τάξη της, είχε σημαντικά βελτιωθεί και αυτό συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική μέθοδο Φρενέ στην οποία στηρίχτηκε για να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτή και τους/τις μαθητές/τριες της, αλλά και να δομηθεί η δημοκρατική λειτουργία της τάξης. Τα παιδιά μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου η παρουσία και η άποψή τους γινόταν ορατή και σεβαστή, ένιωσαν σταδιακά ασφάλεια κι εμπιστοσύνη και πείστηκαν να δοκιμάσουν ένα νέο τρόπο λειτουργίας της τάξης στα πλαίσια του σχολείου, λιγότερο δασκαλοκεντρικό περισσότερο ομαδοσυνεργατικό.

Τα εργαστήρια του **πρώτου κύκλου**, ενδυνάμωση ομάδας, ένωσαν τα παιδιά, τα έφεραν κοντά, δημιούργησαν την απαραίτητη οικειότητα για να πέσουν τα τείχη της απάθειας και να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση.

Η σύνδεση των εργαστηρίων του **δεύτερου κύκλου**, με τα ζητήματα της κλιματικής αλλαγής, εμπλούτισε το περιεχόμενο τους, που εξακολουθούσε να έχει στον πυρήνα του σαν στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος.

Αυτή η σύνδεση έφερε εξαιρετικά αποτελέσματα. Η ευαισθητοποίησή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα, με επίκεντρο την κλιματική αλλαγή, ενεργοποίησε τα παιδιά ώστε να αναλάβουν από κοινού πρωτοβουλίες, τα ώθησε στη συνεργασία, τα μετέτρεψε σε ομάδα, που θέτει ζητήματα, δημοκρατικά αποφασίζει (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015) και, όπως καταγράφηκε από τις δράσεις του **τρίτου κύκλου**, υλοποιεί τις αποφάσεις που παίρνει με επιτυχία. Αυτή η διαδικασία πρόσφερε στα παιδιά αισθήματα ικανοποίησης, χαράς και τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους.

8.1. Περιορισμοί

Η εφαρμογή της παρούσας έρευνας δράσης αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες και περιορισμούς που αφορούν είτε το μεθοδολογικό μας πλαίσιο είτε διάφορα πρακτικά και οργανωτικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα:

- **Μέγεθος δείγματος:** Το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό και γι' αυτόν το λόγο δε μπορεί να γίνει γενίκευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων. Βέβαια,

όπως σημειώθηκε και στη σχετική ενότητα της μεθοδολογίας, σε μια ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει αυτή η στόχευση και η φιλοδοξία.

- **Έλλειψη προηγούμενης έρευνας επί του θέματος:** Η βιβλιογραφική επισκόπηση που κάναμε δεν μπόρεσε να εντοπίσει άρθρα που να ερευνούν ταυτόχρονα την παιδαγωγική μέθοδο του Φρενέ και τα ζητήματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έτσι αρκεστήκαμε σε άρθρα που κεντρικό μεθοδολογικό άξονα έχουν την έρευνα δράση στο πλαίσιο της ΕΠΑ και μελετούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία υιοθετούν αντίστοιχες πρακτικές και αξίες, που είναι συμβατά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.
- **Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών:** Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας (δασκάλα ερευνήτρια, κριτική φίλη) δεν είχαν εμπλακεί ξανά σε έρευνα δράση, πράγμα που αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για εμάς.
- **Χρονικοί περιορισμοί:** Ο χρόνος που χρειαστήκαμε για τα εργαστήρια συχνά ξεπερνούσε τον προβλεπόμενο.
- **Μεροληψία:** Ο διττός ρόλος της ερευνήτριας/δασκάλας ενδεχομένως να επηρεάζει την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, ένα ζήτημα εγγενές και γνωστό στην ποιοτική έρευνα.
- **Το μέγεθος της αίθουσας:** Η σχολική αίθουσα δεν είχε επαρκή ελεύθερο χώρο για την πραγματοποίηση κινητικών παιχνιδιών.

Οι παραπάνω περιορισμοί της έρευνάς μας, επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τον τρόπο διεξαγωγής της, όπως λ.χ. αναγκαστήκαμε να χρησιμοποιήσουμε διδακτικές ώρες κι από άλλα μαθήματα για να ξεπεράσουμε το πρόβλημα του χρόνου κι έτσι διασπάσαμε την ενότητα κάποιων εργαστηρίων σε δύο διαφορετικές μέρες. Το πρόβλημα της έλλειψης χώρου μας ταλαιπώρησε, καθώς κάθε φορά πριν τα εργαστήρια έπρεπε να αλλάξει όλη η διάταξη των θρανίων, ώστε να μπορούμε να έχουμε ελεύθερο χώρο για κίνηση και για να τοποθετήσουμε σε κυκλική διάταξη τις καρέκλες. Η έλλειψη εμπειρίας της δασκάλας που οργάνωσε την έρευνα την τροφοδότησε αρχικά με άγχος το οποίο την ωθούσε να εμπλουτίζει διαρκώς τα εργαστήρια με νέες δραστηριότητες, που πιθανόν κάποιες στιγμές να κούρασαν τα παιδιά. Η αγωνία της υποκειμενικής οπτικής που υπάρχει σε κάθε ερευνητή που διεξάγει ποιοτική έρευνα προσπαθήσαμε να αντισταθμιστεί με τη μέθοδο του τριγωνισμού και ειδικά με τη χρήση πολλών εργαλείων αποτύπωσης της επίδρασης των εργαστηρίων τόσο στο κλίμα της τάξης όσο και στον βαθμό ευαισθητοποίησης των παιδιών σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η ιδέα της Έρευνα Δράση είναι ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα και ζητήματα εντοπίζονται και διερευνώνται καλύτερα εκεί όπου υπάρχει δράση: στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Ένα σημαντικό μέρος κάθε έρευνας είναι η αναφορά ή η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων με άλλους στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνά μας είναι μικρό και για τον λόγο αυτό δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση αντιμετώπισης μιας αντίστοιχης παιδαγωγικής κατάστασης στην οποία θα κληθεί να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη του.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως η παιδαγωγική μέθοδος Φρενέ, όταν συνδυάζεται με ζητήματα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία έχει θετικές συνέπειες στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Θα μπορούσε μια έρευνα δράση με τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία να επεκταθεί σε μια ολόκληρη σχολική μονάδα, ώστε να υπάρχει εμπλοκή μεγάλου αριθμού παιδιών, περισσότερων εκπαιδευτικών και οικογενειών κατ'έκταση.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας έγινε προσπάθεια το σχολείο να ανοίξει στην κοινότητα, εμπλέκοντας τους γονείς στις δράσεις μας είτε μέσω της επαγγελματικής τους ιδιότητας, όπως πράξαμε με τον πατέρα μαθητή μας ο οποίος ήταν γεωπόνος, είτε κάνοντάς τους συμμετοχούς στο μαθητικό συνέδριο στο οποίο συνόδεψαν τα παιδιά τους και παρακολούθησαν τις εργασίες του. Η εμπλοκή τους και το άνοιγμα στην κοινότητα θα μπορούσε να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό και αυτό θα είχε ενδιαφέρον να καταγραφεί δηλαδή πώς επηρεάζεται και ενδεχομένως τροποποιείται η στάση τους και οι αντιλήψεις τους για το δημόσιο σχολείο, όταν και οι ίδιοι εμπλέκονται στις δράσεις του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΗ

1. Alberta Council for Environmental Education. (2017). *What is excellent climate change education? A guidebook based on peer-reviewed research and practitioner best practices*. Ανακτήθηκε από: [http://www.abcee.org/sites/abcee.org/files/3-%27What%20is%20Excellent%20Climate%20Change%20Education%20\(7%20Dec%202017\).pdf](http://www.abcee.org/sites/abcee.org/files/3-%27What%20is%20Excellent%20Climate%20Change%20Education%20(7%20Dec%202017).pdf)
2. Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μετάφραση: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. Anderson, A. (2012). Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191–206. doi:10.1177/0973408212475199
4. Borg, W. R. (1965). *Educational Research: An Introduction* (Reprint)
5. Boyd, E., & Tompkins, E. L. (2010). *Climate change: A beginner's guide*. Oxford: OneWorld.
6. Bureau, F. (2017). *Ξεκινώντας με την Παιδαγωγική Φρενέ*. Αθήνα: Ανεξάρτητη Έκδοση.
7. Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. (Μετάφραση: Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
8. Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research* (Rev. ed.). Routledge.
9. Chopra, R., Joshi, A., Nagarajan, A., Fomproix, N., & Shashidhara, L. S. (2019). Climate Change Education Across the Curriculum. Στο W. Leal Filho & S. L. Hemstock (Επιμ.), *Climate Change and the Role of Education*. Climate Change Management. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32898-6_4
10. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
11. Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφραση: Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκφραση.
12. Corey, S. (1988). "Action research, fundamental research and educational practices." In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader* (σελ. 63-65). Βικτόρια: Deakin University Press.
13. De Sousa, L. O., Hay, E. A., Raath, S. P., Fransman, A. A. and Richtig, B.W. (2021). Shifting Gears: Lessons Learnt from Critical, Collaborative, Self-Reflection on Community-Based Research. *Educational Research for Social Change*, 10 (1), 70-82.
14. Department for Education and Skills (2007) *Sustainable Schools for Pupils, Community and the Environment*, DfES 2007. Ανασύρθηκε από <http://www.dfes.gov.uk/>

15. Diemer, A., Ndiaye, A., Khushik, F., & Pellaud, F. (2019). Education for sustainable development: A conceptual and methodological education for sustainable development. *Social Sciences Learning Education Journal*, 4, 43–45. DOI: 10.1080/13504622.2023.2291319
16. Dow, K., & Downing, E. T. (2011). *The Atlas of Climate Change: Mapping the World's Greatest Challenge*. Berkeley: University of California Press.
17. Elliott, J. (1978). "What is action research in schools?" In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader* (σελ. 121-122). Victoria: Deakin University Press.
18. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
19. Foteinos, I. (2012). Η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από το IKEE: <https://ikee.lib.auth.gr/record/285830>
20. Freinet, C. (1977). *Education Through Work: A Model for Child-Centered Learning*; translated by John Sivell. Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993. ISBN 0-7734-9303-4
21. Gough, A. (2005) Sustainable Schools: Renovating educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication* 4, 339-351.
22. Grundy, S., & Kemmis, S. (1988[1981]). "Educational action research in Australia: the state of the art (an overview)." In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader* (σελ. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
23. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
24. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
25. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? Volume 76, Issue 5
26. Henry, C., & Kemmis, S. (1985). "A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers." *The Australian Administrator*, 6(4).
27. Hermann, R. R., Bossle, M. B., & Amaral, M. (2022). Lenses on the post-oil economy: integrating entrepreneurship into sustainability education through problem-based learning. *Educational Action Research*, 30(3), 480-506. DOI: 10.1080/09650792.2020.1823239.
28. Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge
29. Hupka, R. B. (1984). "Jealousy: Compound emotion or label for a particular situation?" *Motivation and Emotion*, 8, 141–155
30. Iglesias Da Cunha, L., Pardellas Santiago, M., & Gradaílle Pernas, R. (2020). Públicos invisibles, espacios educativos improbables: El proyecto "Descarboniza!

- Que no é pouco..." como educación para el cambio climático. *Environmental Education Research*, (36, 81-93) DOI:10.7179/PSRI_2020.36.05
31. Jacques, P. (2007). *Célestin Freinet*. Encyclopaedia Universalis. Retrieved from [Encyclopaedia Universalis](#)
 32. Jensen, D. (2005). *Education for sustainable development-building capacity and empowerment*. Conference report on Education for Sustainable Development 5–23, in Esbjerg, Denmark.
 33. Kalafati, M., Flogaiti, E., & Daskolia, M. (2024, January 19). Enhancing preschoolers' creativity through art-based environmental education for sustainability. *Environmental Education Research*.
 34. Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action research to encourage pupils' active participation in the sustainable school. *Applied Environmental Education & Communication*, 14(1), 14-22.
 35. Kemmis, S. (1991). "Improving education through action research." In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Action Research for Change and Development* (σελ. 57-75). Aldershot: Avebury.
 36. Kemmis, S. (1994). Action research. In T. Husén & N. T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 42-48). Oxford: Pergamon.
 37. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
 38. Klinzing, H.G., Πολεμικός, N., Κοντάκος, A., & Σταμάτης, Π. (Επιμ.).(2014). Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Διάδραση.
 39. Krasny, M. E., & DuBois, B. (2019). Climate adaptation education: embracing reality or abandoning environmental values. *Environmental Education Research*, 25(6), 883-894. DOI: 10.1080/13504622.2016.1196345.
 40. Le Gal, J. (1995). Une aventure autogestionnaire dans le mouvement Freinet. Σε P. Boumard & A. Lamihi (Επιμ.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Yvan Davy. [Μετάφραση: Ιωάννης Φωτεινός]. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024 από Παιδαγωγική ομάδα "το Σκασιαρχείο": <https://skasiarxeio.wordpress.com/texts/jean-le-gal-%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/>
 41. Le Gal, J. (2003). Liberté et Autorité. Pédagogie Freinet et discipline. Στο *Bulletin des amis de Freinet*, Vol. 78, 19-39. Ανακτήθηκε από https://www.meirieu.com/ECHANGES/le_gal_freinet_et_discipline.pdf.
 42. Leal Filho, W., & Hemstock, S. L. (Eds.). (2019). *Climate Change and the Role of Education*. Climate Change Management. Springer, Cham.
 43. Legardez, A., & Alpe, Y. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts. *Revue Francophone du développement durable*, 1, 91–108.
 44. Legrand, G. (2000). *Célestin Freinet: Pédagogie et Révolution*. Paris: Editions Sociales.

45. Legrand, R.D . (2007). Reuter Yves: Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Στο Revue française de pédagogie. Vol.161, 262-264. Paris: L' Harmattan.
46. McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development*. 3rd edition. Ανακτήθηκε 8/05/2024 από: https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/McNiff_Action_research11.pdf
47. McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. Λονδίνο: MacMillan.
48. McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
49. McRuer, J., & Zethelius, M. (2017). The difference biocultural "place" makes to community efforts towards sustainable development: Youth participatory action research in a marine protected area of Colombia, 63, 847–870. DOI: 10.1007/s11159-017-9690-x
50. Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*.
51. Mertler, C.A. & Charles, C.M., (2008) *Introduction to education research*, 6th Edition, Allyn & Bacon, Boston, Mass.
52. Muñoz, J.G. & Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. Στο Revista Electrónica de Humanidades. Educación y 109 Comunicación Social. Vol.3, (No. 4), 48-55. Ανακτήθηκε από www.revistas.uam.es
53. National Research Council [NRC]. (2012b). *Climate change. Evidence impacts and choices: PDF Booklet*. Washington, DC: The National Academies Press. Διπλωματική Εργασία 56 <https://doi.org/10.17226/14673>
<https://www.nap.edu/resource/12781/Climate-ChangeLines-of-Evidence.pdf>
54. Pérez-Guilarte, Y., Armas-Quintá, F. X., & Macía-Arce, X. C. (Year). *Social Sciences Teaching: Building a Holistic Approach from Student Teachers' Social Representations*.
55. Piaton, G. (1974). *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat
56. Posch, P. (1999). The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education*. 29 (3), 341-348.
57. Rawlinson, D., & Little, M. (2004). *Improving Student Learning through Classroom Action Research*. Tallahassee: Florida Department of Education.
58. S.A. Ambrose, M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett και M.K. Norman. (2010). Πώς λειτουργεί η μάθηση: Επτά αρχές βασισμένες στην έρευνα για έξυπνη διδασκαλία. Σαν Φρανσίσκο, CA: Jossey-Bass. Βιβλίο
59. Santaella Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI [The Printing and the School Newspaper. Adjust to Freinet Techniques to the Reality of the 21st Century]. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232.
<https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
60. Schlemminger, G. (1999). The Freinet Movement: Past and Present. In Y. Lefranc (Ed.), *Plaisir d'apprendre et travail coopératif. Les méthodes éducatives et la*

philosophie pratique de Célestin Freinet. Actes du séminaire international organisé par le Bureau de Coopération Linguistique et Educative du service culturel de l'Ambassade de France à Londres (pp. 17-26). Londres: Alliance française de Londres. Édition spéciale.

61. Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
62. Sergiovanni, T. & Starratt, R.: *Supervision: A Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw- Hill, 1998
63. Singh, P. (2012). Environmental Education: Enhancing Learning and Awareness Through Assessment. *Environmental Education Research*, (2012), (26:299–314) DOI: 10.1007/s11213-012-9252-x
64. Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). *My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate*. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.
<http://dx.doi.org/10.5330/prsc.9.1.y720844684111402>
65. Sterling, S. (2001). *Sustainable Education – Re-visioning learning and change*, Schumacher Briefing no. 6. Dartington: Schumacher Society/Green Books. ISBN 1-870098-99-4.
66. Stevenson, R.B., Nicholls, J. & Whitehouse, H. What Is Climate Change Education?. *Curric Perspect* 37, 67–71 (2017). <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
67. Tilbury, D. (1995) Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*. 1(2), 195-211.
68. Trajber, R., Walker, C., Monteiro, S. F., & et al. (Year). Promoting climate change transformation with young people in Brazil: participatory action research through a looping approach., 17(1), DOI:10.1177/1476750319829202
69. Trott, C. D. (2020). Children’s constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*, 26(4), 532-554. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675594>
70. UNESCO & UNFCCC. (2015). Η εκπαίδευση ως κλειδί για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στη Διάσκεψη του Παρισιού για το Κλίμα (COP21).
71. UNESCO. (2004b). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. Draft Implementation Scheme*. October 2004. Ανακτήθηκε από http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/03f375b07798a2a55dc39db7aa8211Final+IIS.pdf
72. UNESCO. (2010α). Climate change education for sustainable development: The UNESCO climate change initiative. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190101E.pdf>
73. UNESCO. (2017). *Changing Minds, Not the Climate: The Role of Education* (Document Code: ED-2017/WS/49 REV.). Paris: UNESCO. Catalog Number: 0000266203.

74. UNESCO. (2023). *Making education a long-term solution to the climate crisis*. UNESCO. Διαθέσιμο στο <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-cop28-making-education-long-term-solution-climate-crisis>
75. United Nations Framework Convention on Climate Change. (1992). Άρθρο 1, παρ. 2.
76. Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. DOI <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
77. Zachariou, A. & C. Kadji-Beltran, (2009) 'Cypriot primary school principals' understanding of Education for Sustainable Development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*. 15 (3), 315-342

B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

78. Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010): 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
79. Βαλντέν, Ρ. (2016, 26 Ιανουαρίου). "Οπτικοακουστικός εγγραμματισμός και αισθητική Παιδεία." *Εφημερίδα των συντακτών* https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/56400_optikoakoystikos-eggrammatismos-kai-aisthitiki-paideia
80. Δασκολιά, Μ. (2023). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την Κλιματική Αλλαγή. Προκλήσεις και επισημάνσεις με βάση την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Τεύχος: 20 (65) Διάδραση.
82. Ευσταθίου, Μ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό* (σσ. 29-36). Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.
83. Θεοδοσίου, Ν. (2016). "Τεχνικές Φρενέ στο Δημόσιο Σχολείο: Ο Σελεστέν Φρενέ και ο Κινηματογράφος." *Δημερίδα στο Γαλλικό Ινστιτούτο: Ο Σελεστέν Φρενέ σήμερα*, Φεβρουάριο 2016.
84. Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5818>
85. Καΐλα, Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Έκδοση ίδιας.
86. Καλδή, Σ., & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
87. Καρακατσάνη, Δ. & Νικολοπούλου, Π. (2015). Ο Celestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική. Ανακτήθηκε από www.skasiarxeio.wordpress.com
88. Καρακατσάνη, Δ., Καριώτογλου, Α., & Μαρκαντές, Γ. (2016). *Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Celestin Freinet (1896-1966)*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

89. Καρλ Γιάσπερς, *Μαθήματα Φιλοσοφίας*, μτφρ. Χρήστος Μαλεβίτσης (Αθήνα: Αρμός, 2010)
90. Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
91. Κατσαφάδος, Π., & Μαυροματίδης, Η. (2015). Εισαγωγή στη φυσική της ατμόσφαιρας και την κλιματική αλλαγή [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/3708>
92. Καψάλης, Αχ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
93. Κοσμίδου Ε., Αβλάμη Κ., Κωστούδη Φ., & Σφυρόερα Μ. (2021). Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 49–59. <https://doi.org/10.12681/icw.30021>
94. Κουρλέση, Ε., & Κυρίτση, Β. (χ.χ.). Εγώ & εσύ... Δυναμώνουμε Μαζί: Πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών & προσωπικών δεξιοτήτων για την πρόληψη των εξαρτητικών συμπεριφορών σε μαθητές ηλικίας 6-12 ετών. Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ.
95. Κόφφας, Α. (2002). Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων
96. Κυριαζής, Δ. (2002). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Παπαζήση.
97. Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
98. Λάχλου, Σ. (2015, Μάιος). Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Freinet. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024 από Παιδαγωγική ομάδα "το Σκασιαρχείο": <https://skasiarxeio.wordpress.com>
99. Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., & Καρακατσάνη, Δ. (Επιμ.) (2017). *Celestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
100. Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος
101. Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. [CD-ROM].
102. Μακρή Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Αθήνα.
103. Μαντζούκας, Σ. (2007). Οι μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην έρευνα. *Εφημερίδα Νοσηλευτικής*, 46(1).
104. Μαραγκουδάκης, Μ., Γιαβρίμης, Π., & Μαντζαρίδου, Α. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Δημοτικού (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

105. Ματσαγγούρας, Η. (2003α). Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης
106. Ματσαγγούρας, Η. Γ.: Η Σχολική Τάξη. Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2000.
107. Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη.
108. Μπαλτάς, Α. (2016). Η σχολική εφημερίδα βγάζει τα παιδιά από το πλαίσιο της τάξης, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Η έξοδος αυτή σηματοδοτεί το τρίπτυχο τάξη-αυλή- κοινότητα. Παιδαγωγική Ομάδα "Το Σκασιαρχείο". Ανακτήθηκε Ιανουάριος 2024, from <https://skasiarxeio.wordpress.com>
109. Μπαμπάλης, Θ. (2012). Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση
110. Μπαραλός, Γ., Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
111. Μπασέτας, Α. (2007). Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
112. Οικονομίδης, Β. Δ. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
113. Παντελέρη, Ε. (2012). Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο: Σχολείο πιλοτικής εφαρμογής: Γυμνάσιο νησιωτικής περιοχής της Ελλάδας, σχολική χρονιά 2011-2012. http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi6/a13.pdf
114. Παπαγεωργίου, Γ. Ν. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: Σοκόλης.
115. Παπαδόπουλος, Χ. (Μετάφραση). (2017). Ξεκινώντας με την παιδαγωγική Φρενέ: Γιατί; Πώς; (Α. Γιαννακοπούλου, Επιμέλεια). Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «το Σκασιαρχείο». Ανακτήθηκε από <https://skasiarxeio.wordpress.com/book-text-library/skasiarxeio-print-book-editions/ksekinontas/>
116. Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
117. Πεδιαδίτης, Αλέξανδρος Δ. (2009). "Η Εκπαιδευτική Έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης." Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/18783>
119. Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
120. Τρικαλίτη, Α. (2014). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε. *Περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 5(50). Ανακτήθηκε από

<https://www.peakpemagazine.gr/article/%CE%B1%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B9-%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1%CE%B6%CF%8C%CE%BC%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5-%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BC>

121. Τριλιανός, Θ. (2009). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Ατραπός-Περιβολάκι
122. Τριλιανός, Θ. (2013). Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση.
123. Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ
124. Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ., & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές Μέθοδοι Διδασκαλίας και Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Εκδόσεις Νέος Λόγος.
125. Φράγκος, Χρ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Guten
126. Φρενέ, Σ. (1997). *Το σχολείο του λαού* (μτφ. Κ. Δεναζά-Βενιεράτου). Αθήνα: Οδυσσέας. Ανακτήθηκε από εδώ: <https://skasiarxeio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/sxoleio.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Οι σταθερές του Φρενέ

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι τριάντα σταθερές του Φρενέ, έτσι όπως τις διατύπωσε ο ίδιος, και δεν επιχειρείται η ανάλυσή τους (Φρενέ, 1977: 151):

1. Το παιδί έχει την ίδια φύση με εμάς [τους ενήλικες].
2. Το να είσαι μεγαλύτερος σε ηλικία δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είσαι και ανώτερος από τους άλλους.
3. Η ακαδημαϊκή συμπεριφορά ενός παιδιού είναι συνάρτηση της παιδείας, της υγείας και της φυσιολογικής κατάστασής του.
4. Σε κανέναν - ούτε στο παιδί ούτε στον ενήλικα - δεν αρέσει να διοικείται από την εξουσία.
5. Σε κανέναν δεν αρέσει να ευθυγραμμίζεται επειδή το να ευθυγραμμίζεται κάποιος σημαίνει ότι υπακούει παθητικά σε μια εξωτερική εξουσία.
6. Σε κανέναν δεν αρέσει να τον αναγκάζουν να κάνει κάποια δουλειά, ακόμα και αν αυτή η δουλειά δεν τον ενοχλεί ιδιαίτερα.
7. Όλοι θέλουν να επιλέξουν το επάγγελμα που θα ασκήσουν, ακόμα και αν η επιλογή τους δεν είναι συμφέρουσα.
8. Σε κανέναν δεν αρέσει να μετακινείται άσκοπα, να ενεργεί σαν ρομπότ, δηλαδή να κάνει πράξεις και να λυγίζει σε σκέψεις, οι οποίες προβλέπουν τη χρήση μηχανισμών στις οποίες ο μαθητής δεν συμμετέχει.
9. Εμείς [οι δάσκαλοι] πρέπει να παρακινούμε τους μαθητές προς την εργασία.
10. Δεν υφίσταται πλέον σχολαστικισμός.
 1. Όλοι θέλουν να πετύχουν. Η αποτυχία είναι ανασταλτική και καταστροφική για την πρόοδο και τον ενθουσιασμό.
 2. Δεν πρόκειται για παιχνίδια που θεωρούνται φυσιολογικά για το παιδί αλλά για δουλειά.
11. Η φυσιολογική πορεία της απόκτησης της γνώσης δεν είναι η παρατήρηση, η εξήγηση και η επίδειξη - η βασική διαδικασία του σχολείου - αλλά η πειραματική δοκιμή και το σφάλμα, μια φυσική και καθολική διαδικασία.
12. Η απομνημόνευση, με την οποία ασχολείται το σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις, εφαρμόζεται και θεωρείται πολύτιμη όταν πραγματοποιείται προς όφελος της ζωής.
13. Η απόκτηση της γνώσης δεν λαμβάνει χώρα, όπως πιστεύεται μερικές φορές, με τη μελέτη των κανόνων και των νόμων αλλά με την εμπειρία. Το να μελετήσουμε τους κανόνες και τους νόμους στη γλώσσα, στην τέχνη, στα μαθηματικά και στην επιστήμη είναι το ίδιο με το να τοποθετήσουμε ένα καρότσι μπροστά σε ένα άλογο.

14. Η νοημοσύνη δεν είναι, όπως διδάσκει ο σχολαστικισμός, μια συγκεκριμένη σχολή που λειτουργεί ως κλειστό κύκλωμα, ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα ζωτικά στοιχεία του ατόμου.
15. Το σχολείο καλλιεργεί μόνο μια αφηρημένη μορφή νοημοσύνης, η οποία λειτουργεί έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα, μέσω των λέξεων και των ιδεών που εμφυτεύονται μέσω της απομνημόνευσης.
16. Στο παιδί δεν αρέσει να ακούει ένα μάθημα με τη μορφή της παπαγαλίας.
17. Το παιδί δεν κουράζεται όταν κάνει εργασίες που ευθυγραμμίζονται με τη ζωή του, έργο που θεωρείται λειτουργικό για το ίδιο το παιδί.
18. Σε κανέναν, ούτε στο παιδί ούτε στον ενήλικα, δεν αρέσει ο έλεγχος και η τιμωρία, τα οποία θεωρούνται πάντοτε μια επίθεση απέναντι στην αξιοπρέπειά τους, ειδικά όταν ασκούνται δημοσίως.
19. Η βαθμολογία και η κατάταξη των μαθητών αποτελούν ένα λάθος.
20. Μιλήστε όσο το δυνατόν λιγότερο.
21. Στο παιδί δεν αρέσει να εργάζεται όπως το κοπάδι, όπου το άτομο πρέπει να εργάζεται μηχανικά σαν ρομπότ. Αγαπά την ατομική ή την ομαδική εργασία στα πλαίσια μιας κοινότητας συνεργασίας.
22. Η τάξη και η πειθαρχία είναι απαραίτητα στην τάξη.
23. Η σχολική τιμωρία αποτελεί ένα λάθος. Είναι ταπεινωτικές για όλους και ποτέ δεν επιτυγχάνουν τον επιθυμητό στόχο. Στην καλύτερη περίπτωση, αποτελούν την έσχατη λύση.
24. Η ζωή του νέου σχολείου προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, δηλαδή τη διαχείριση από τους χρήστες της, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή, τη διαχείριση της σχολικής ζωής και την διαχείριση της σχολικής εργασίας.
25. Η πολυκοσμία στην τάξη αποτελεί πάντα ένα παιδαγωγικό λάθος.
26. Ο σχεδιασμός των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων έχει ως αποτέλεσμα την ανωνυμία των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συνεπώς αποτελεί σφάλμα και εμπόδιο.
27. Η δημοκρατία του αύριο προετοιμάζεται από την δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δεν μπορεί να διαμορφώνει δημοκρατικούς πολίτες.
28. Κάθε άνθρωπος μπορεί να εκπαιδεύσει μόνο με αξιοπρέπεια. Το να σέβεται τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να σέβονται τους δασκάλους τους, είναι μια από τις πρώτες προϋποθέσεις για την σωστή λειτουργία του σχολείου.
29. Η αντίθεση απέναντι στην παιδαγωγική αντίδραση είναι επίσης μια σταθερά την οποία πρέπει να υπολογίζουμε, εκτός αν είμαστε σε θέση να αποφύγουμε ή να διορθώσουμε τον εαυτό μας.

30. Υπάρχει μια σταθερά που δικαιολογεί τις προσπάθειες και τα λάθη μας και πιστοποιεί τις πράξεις μας: είναι η αισιόδοξη ελπίδα απέναντι στην ζωή.

Παράρτημα 2

Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου

Οδηγίες

Αυτό που κρατάς στα χέρια σου δεν είναι διαγώνισμα, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σου. Με τη λέξη «τάξη» δεν εννοούμε την αίθουσα που κάνετε μάθημα, αλλά τους συμμαθητές σου, τα μαθήματα που κάνετε και όλη τη σχολική ζωή της φετινής χρονιάς. Στη συνέχεια υπάρχουν 25 προτάσεις. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και κύκλωσε το Σ, αν συμφωνείς, ή το Δ, αν διαφωνείς με την πρόταση. Π.χ. «Τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου είναι φίλοι μεταξύ τους». Σ (ΣΥΜΦΩΝΩ), Δ (ΔΙΑΦΩΝΩ). Δεν μπορείς βέβαια να κυκλώσεις και το Σ και το Δ, αλλά μόνο ένα από τα δύο.

Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET)

(Fraser, Anderson, Walberg: My Classroom Inventory)

Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και **κύκλωσε** το ΣΥΜΦΩΝΩ, αν συμφωνείς, ή το ΔΙΑΦΩΝΩ αν διαφωνείς με την πρόταση. **Π.χ.:** Τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου είναι φίλοι μεταξύ τους Σ (Συμφωνώ), Δ (Διαφωνώ). Δεν μπορείς βέβαια να κυκλώσεις και το Σ και το Δ, αλλά μόνο ένα από τα δύο.

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα. Σ Δ
2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους. Σ Δ
3. Στα διαλείμματα οι μαθητές παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια και όχι συνεργατικά. Σ Δ
4. Τα μαθήματα και οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες. Σ Δ
5. Οι περισσότεροι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου. Σ Δ
6. Οι περισσότεροι δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας. Σ Δ
7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα». Σ Δ
8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους. Σ Δ
9. Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι δύσκολες και χρειαζόμαστε τη βοήθεια του δασκάλου. Σ Δ
10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου. Σ Δ
11. Η φετινή τάξη μας αρέσει Σ Δ
12. Στους περισσότερους συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί. Σ Δ
13. Στους περισσότερους κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρουν τόσο καλά όσο οι άλλοι. Σ Δ
14. Οι περισσότερες ασκήσεις μας δυσκολεύουν. Σ Δ

15. Τα περισσότερα παιδιά είμαστε καλοί φίλοι μεταξύ μας. Σ Δ
16. Στους περισσότερους δεν αρέσει η τάξη μας. ΣΔ
17. Οι περισσότεροι θυμώνουν όταν δεν γίνεται πάντα το «δικό» τους. Σ Δ
18. Οι περισσότεροι προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους. Σ Δ
19. Τα μαθήματα και οι ασκήσεις, που κάνουμε, είναι πολύ εύκολες. Σ Δ
20. Οι συμμαθητές μου συμπαθούνται μεταξύ τους. Σ Δ
21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη. Σ Δ
22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά. Σ Δ
23. Οι περισσότεροι θέλουν πάντα να πρωτεύουν. Σ Δ
24. Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες και δεν χρειάζεται να μας βοηθάει ο δάσκαλος. Σ Δ
25. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι. Σ Δ

Παράρτημα 3

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

Στο ερωτηματολόγιο αυτό, μπορείς να εκφράσεις τη γνώμη σου για **το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο μας.**

ΔΕΝ υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Ατομικά Στοιχεία

Αγόρι

Κορίτσι

2. Πόσους καλούς φίλους έχεις μέσα στην τάξη;

Δεν έχω κανέναν φίλο.

Έχω έναν καλό φίλο.

Έχω πολλούς καλούς φίλους.

3. Πόσο συχνά μένεις μόνος στο διάλειμμα (στο τρίμηνο);

Δεν έχει συμβεί.

Μερικές φορές.

Πολλές φορές την εβδομάδα.

4. Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο (στο τρίμηνο);

Δεν μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα.

Μερικές φορές.

Πολλές φορές την εβδομάδα.

5. Με ποιον τρόπο οι συμμαθητές/τριές σου, σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο; (μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση)

Δεν μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα.

Έχω δεχτεί προσβολές για το χρώμα του προσώπου μου.

Έχω δεχτεί προσβολές για την καταγωγή μου.

Έχω δεχτεί σωματική βία (χειροδικία).

Με έχουν απειλήσει.

Κανείς δεν μου μιλούσε.

Διέδιδαν φήμες για εμένα.

Μου είχαν πάρει πράγματα που μου ανήκαν.

6. Αν συνέβη κάποιος ή κάποια άσχημα περιστατικά σε ποιον χώρο συνέβησαν; (μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση)

Σε ώρα μαθήματος.

Μέσα στην αίθουσα την ώρα που υπήρχε δάσκαλος/α.

Στο προαύλιο.

Στις τουαλέτες.

Ακριβώς έξω από το σχολείο.

Σε σχολική εκδήλωση ή σχολική εκδρομή.

7. Για ποιο λόγο νομίζεις ότι συνέβη; (μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση)

Ανταπόδοση, γιατί τον είχα ειρωνευτεί - μειώσει

Γιατί τον είχα απειλήσει

Γιατί τον είχα χτυπήσει

Γιατί υποστήριξα τον φίλο μου ή την παρέα μου

Γιατί δεν με συμπαθούν, θέλουν να με μειώσουν, δεν με αποδέχονται

Γιατί κάνουν επίδειξη δύναμης

Δεν υπήρχε κανένας σοβαρός λόγος

8. Με ποιόν τρόπο αντέδρασες; (μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση)

Ανταπέδωσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Ζήτησα τη βοήθεια των φίλων μου από το σχολείο.

Απάντησα με βρισιές και ειρωνεύτηκα.

Χτύπησα όποιον/α με ενόχλησε.

Το ανέφερα στη διεύθυνση του σχολείου ή σε δάσκαλο/α.

Έφυγα και δεν έκανα τίποτα.

Ζήτησα βοήθεια από την οικογένειά μου.

9. Εσύ τι συναισθήματα ένιωσες εκείνη την στιγμή;

(μπορείς να δώσεις πάνω από μια απάντηση κυκλώνοντας όσα σε εκφράζουν)

Θυμό Φόβο Μοναξιά Άγχος Ντροπή Λύπη Περιφρόνηση Επιθυμία για εκδίκηση

10. Τι κάνεις όταν βλέπεις έναν συμμαθητή/τρια σου να δέχεται αυτή την συμπεριφορά στο σχολείο σου;

Προσπαθώ να τον βοηθήσω.

Τίποτα, αλλά σκέφτομαι ότι πρέπει να τον/την βοηθήσω.

Τίποτα, γιατί είναι κάτι το οποίο δεν με αφορά.

Γελάω.

Επικροτώ.

Παράρτημα 4

Φύλλο περιγραφικής αυτο-αξιολόγησης



Ενδεικτικές δραστηριότητες για την περιγραφική αξιολόγηση

Με το παρακάτω φύλλο επιχειρείται να αξιολογηθεί η εμπειρία των μαθητών/-τριών, τα μαθησιακά γεγονότα, τα συναισθήματα, οι μαθησιακές προσαρμογές και αποτελέσματα και οι δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής.

Φύλλα περιγραφικής αυτο-αξιολόγησης (έως 2 σελίδες)

Εμπειρία

Τι ξέρατε για την κλιματική αλλαγή πριν την παρακολούθηση αυτού του προγράμματος;

Γεγονότα

Τι καινούριο μάθατε για την κλιματική αλλαγή; Πώς σας φάνηκαν αυτά που μάθατε;	
Αν πέρα από γνώσεις μάθατε και κάτι άλλο γράψτε το παρακάτω:	Τι από αυτά που μάθατε θεωρείτε πως ήταν το πιο σημαντικό;

Συναισθήματα

Τι σας άρεσε περισσότερο από όσα κάνατε στο πρόγραμμα;	Τι άλλο θα θέλατε να κάνετε;
Ποια συναισθήματα σας προκάλεσε η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;	

Μάθηση

Τι περιμένετε ότι θα μάθετε πριν παρακολουθήσετε αυτό το πρόγραμμα;	Τι μάθετε στα εργαστήρια του προγράμματος;
Αυτά που μάθετε συνδέονται ή συνδυάζονται με αυτά που ξέρατε από πριν για την κλιματική αλλαγή; Αν ναι, γράψτε πώς:	
Πρακτική εφαρμογή	
Πώς αυτά που μάθετε θα μπορούσατε να τα χρησιμοποιήσετε στα μαθήματα του σχολείου αλλά και στην καθημερινή σας ζωή;	

