

Η σχολική αυλή ως πεδίο διεύρυνσης του χώρου διδασκαλίας

Ιωάννης Γαρίτσος¹, Ντίνα Ταμουτσέλη²

1. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ
garitsis8@gmail.com

2. Επίκουρη καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγική Σχολή
ΑΠΘ
ktam@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διεύρυνση του χώρου διδασκαλίας και μάθησης έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης συνδέεται με την αποδέσμευση από ένα αυταρχικό και δασκαλοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα, τυπικό και «κρυφό». Η σχολική αυλή παρέχει το άμεσο πεδίο για διεύρυνση του περιβάλλοντος μάθησης. Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για αλλαγή στη διδακτική του μεθοδολογία και πεδίο εισαγωγής της αειφορίας στο σχολείο. Η εργασία αυτή αποτελεί μια έρευνα δράσης, στην οποία συμμετείχαν μαθητές/τριες της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στον σχεδιασμό, τη δημιουργία, τη συντήρηση και την αξιοποίηση του σχολικού κήπου, προσέγγισαν βιωματικά, διερευνητικά, ανακαλυπτικά, ολιστικά την ύλη των μαθημάτων τους, ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση συμμετέχοντας στη μαθησιακή διαδικασία και απέκτησαν δεξιότητες ζωής που αποτελούν παιδαγωγικούς στόχους του αειφόρου/βιώσιμου σχολείου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτική έρευνα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολικός κήπος, μάθηση, αειφόρο σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η ενταγμένη και βασισμένη στον σχολικό υπαίθριο χώρο εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη διαφορετική μαθησιακή προσέγγιση και την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που προσφέρει ο χώρος αυτός, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να υλοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη βιωματική, ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, σε ένα ευχάριστο πλαίσιο που ενισχύει τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν παράλληλα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, δεξιότητες ομαδικής εργασίας, επίλυσης προβλημάτων, ανάληψης ευθυνών, αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, σεβασμού του διαφορετικού, ακρόασης, συνδεδεμένες με ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις που κατέχουν κεντρική θέση στους παιδαγωγικούς στόχους της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Υπό την οπτική αυτή καθοριστικής σημασίας προβάλλει η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της εμπειρίας στη σχολική αυλή, της μάθησης που εμφανίζεται, αλλά και των διαδικασιών που επιτρέπουν ή διευκολύνουν αυτή τη μάθηση (Τσακίρης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό αποκτά μεγάλη σημασία ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολικού αύλειου χώρου, ώστε να προάγει μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία να συνδέει τις υπαίθριες δραστηριότητες και με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια δημιουργίας του σχολικού κήπου από τον οραματισμό μέχρι την υλοποίηση, τη συντήρηση και την αξιοποίηση του σε μαθησιακές δραστηριότητες, έχει ως αποτέλεσμα την πρόσκτηση και την επεξεργασία ποικίλων εμπειριών που οδηγούν στην απόκτηση και την τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς, σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης (Shunk, 2010).

Η ποικιλομορφία του σχολικού κήπου, όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα από την εποχιακή και ετήσια εναλλαγή των φυτεύσεων, παρέχει απτικά, οπτικά, ηχητικά και οσφρητικά ερεθίσματα αποτελώντας ένα περιβάλλον με λειτουργική και αισθητική πολυπλοκότητα (Ταμουτσέλη, 2009α), όπου μέσα από την αρμονική ενοποίηση σκέψεων, δράσεων και συναισθημάτων παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες για μια νέα οπτική του τυπικού και του άτυπου προγράμματος σπουδών (Hattie et al., 1997). Έτσι ο χώρος εξελίσσεται σε σημαντικό πεδίο μάθησης για το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, μέσα από την αλληλεπίδραση βιβλίου και των βιωμάτων, αλλά και για το άτυπο πρόγραμμα, μέσα από την ενσωμάτωση του φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Στο μαθησιακό πεδίο του σχολικού κήπου βρίσκουν εφαρμογή οι διαφορετικές μορφές μάθησης. Η **ανακαλυπτική** μάθηση καλλιεργείται με την άμεση επαφή με τα αντικείμενα του φυσικού κόσμου του κήπου και τον χειρισμό, τη διερεύνηση και την ερμηνεία των πραγματικών καταστάσεων. Οι κηπευτικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με τη **βιωματική μάθηση** (Malone & Tranter, 2003; Blair, 2009), καθώς τα παιδιά μέσα στον σχολικό κήπο συνδέονται νοητικά και συναισθηματικά με τις καλλιέργειές τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους, διερευνούν, ανακαλύπτουν, με αποτέλεσμα να επενδύουν με προσωπικό νόημα τις δράσεις τους και να οικειοποιούνται τη γνώση μέσω της εμπειρίας (Δεδούλη, 2001). Η συνεργατική και συμμετοχική διαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου προάγει **την κοινωνική μάθηση** μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης και την επεξεργασία των πληροφοριών μέσα από την κοινωνική συνδιαλλαγή και τη γνωστική σύγκρουση (Vygotsky, 1978). Η **συνεργατική μάθηση** (Χαραλάμπους, 2000) προάγεται μέσα από την ομαδική εργασία, την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση, την προσωπική και συλλογική ευθύνη κατά την εξέλιξη των μαθητικών δράσεων στον σχολικό κήπο. Παράλληλα, η ευελιξία και η προσαρμογή των κηπευτικών δράσεων στους στόχους των επιμέρους επιστημονικών πεδίων, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγουν τη **διεπιστημονική και διαθεματική** προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Purkey & Novak, 1984).

Οι συμμετοχικές διαδικασίες στην κατασκευή και αξιοποίηση του σχολικού κήπου αποτελούν μέρος μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης φυσικών και οικονομικοκοινωνικών παραγόντων, ώστε να γίνονται αντικείμενο στοχαστικής

επεξεργασίας, για να αποσαφηνιστούν σχέσεις, σκέψεις, συναισθήματα και γνώσεις (Hart, Ταμουτσέλη ed. 2011). Οργανώνοντας οι μαθητές/τριες αναστοχαστικά και κριτικά τις εμπειρικές τους δράσεις στον κήπο, προσεγγίζουν τον αιφορικό προσανατολισμό του σχολείου μέσα από την κριτική σκέψη και την ανακαλυπτική, βιωματική, διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης (Φλογαΐτη κά., 2009), την αποσαφήνιση και κατανόηση των σύνθετων και πολύπλοκων σχέσεων που οριοθετούν τον παιδαγωγικό στόχο του αιφορού σχολείου.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων και του τρόπου παιδαγωγικής ένταξης του σχολικού κήπου στο ελληνικό σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονο δασκαλοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και από την παγίωση της σχολικής αίθουσας ως κατεξοχήν χώρου της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα να διερευνηθεί πως μπορεί μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση, τη συντήρηση και τη χρήση του σχολικού κήπου στην εκπαιδευτική διαδικασία να προωθηθεί η βιωματική, ανακαλυπτική, διερευνητική, ολιστική μάθηση, να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα, να καλλιεργηθούν δεξιότητες ζωής που προάγουν τους στόχους του αιφορού σχολείου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα διήρκησε ένα σχολικό έτος (2012-2013) και συμμετείχαν μαθητές/τριες της Γ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της ημιαστικής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Οι συγγραφείς της εργασίας συμμετείχαν, ο πρώτος με την ιδιότητα του ερευνητή-εκπαιδευτικού της τάξης και η δεύτερη στο πλαίσιο ακαδημαϊκής έρευνας.

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν η έρευνα δράσης. Μέσω της έρευνας προσεγγίστηκε κριτικά και αναστοχαστικά η προσπάθεια των παιδιών για τη δημιουργία ενός σχολικού λαχανόκηπου, στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης της αυλής του σχολείου, και αξιολογήθηκαν τα παιδαγωγικά αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής.

Στην ομάδα συμμετείχαν α) οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης και β) ο δάσκαλος της τάξης ως ερευνητής και ο δάσκαλος της Δ' τάξης στον ρόλο του κριτικού φίλου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: το προσωπικό ημερολόγιο του δασκάλου/ ερευνητή, οι μαθησιακές – σχολικές δημιουργίες των μαθητών/τριών, κριτικές- αναστοχαστικές συζητήσεις με τον κριτικό φίλο, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες και τους γονείς, οι ηχογραφημένες διδασκαλίες και οι γραπτές παρατηρήσεις της διδασκαλίας.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας εφαρμόστηκαν τα τέσσερα στάδια σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού του μοντέλου του Kemmis (1980), που αποτέλεσαν το γόνιμο έδαφος για την εξέταση της σταδιακής και κλιμακωτής μαθησιακής αξιοποίησης καθώς και της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός βιώσιμου σχολικού περιβάλλοντος.

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην εξέταση των δυνατοτήτων βιωματικής, διεπιστημονικής και ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης διακριτών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά κ.α, με παράλληλη ανάπτυξη επικοινωνιακής

αλληλεπιδραστικής σχέσης των μαθητών/τριών τόσο μεταξύ τους όσο και με τις οικογένειές τους, την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Γλώσσα : το μάθημα της γλώσσας αντιμετωπίστηκε όχι ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά ως σύστημα επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες που συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών /τριών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και την ευρύτερη κοινωνία. Ο χώρος του κήπου υπήρξε ένα πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας όπου οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο περιγράφοντας, μετατρέποντας και δημιουργώντας την πραγματικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Κατά την εξέλιξη των δράσεων οι μαθητές/τριες στα πλαίσια καλλιέργειας του προφορικού τους λόγου συζήτησαν, επεξεργάστηκαν και ανακοίνωσαν τις προτάσεις τους για τη δημιουργία και την αναμόρφωση του κήπου, εκφράστηκαν με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, διατύπωσαν υποθέσεις, επιχειρηματολόγησαν, έδωσαν και πήραν οδηγίες.

Παράλληλα στα πλαίσια ανάπτυξης του γραπτού τους λόγου οι μαθητές/τριες συντάξανε περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα, ημερολόγια, επιστολές, προσκλήσεις. Μέσα από τα κείμενα αυτά αναγνώρισαν και αναπαρήγαγαν τη δομή ανά είδους λόγου, είτε προσπαθώντας να προκαλέσουν συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές (κατευθυντικός λόγος : πρόσκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία) είτε αναπαριστώντας πρόσωπα, πράγματα, συμβάντα και καταστάσεις (αναφορικός λόγος: περιγραφή, αφήγηση, ανακοίνωση) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Συγκεκριμένα στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της «Γλώσσας» οι μαθητές/τριες:

- Περιγράψανε τον κήπο τους παράγοντας κείμενα αναφορικού λόγου.
- Εξέφρασαν και κατέγραψαν τις απόψεις τους για τις επιμέρους κατηγορίες χρησιμότητας του κήπου.
- Συνέταξαν επιστολές τις οποίες και παρέδωσαν στον πρόεδρο της κοινότητας και στον σύλλογο γονέων ζητώντας τη βοήθειά τους.

Μαθηματικά: Ο χώρος του σχολικού κήπου αποτέλεσε το άμεσο, φυσικό, βιωματικό περιβάλλον και για την εισαγωγή, διαμόρφωση και πρακτική χρήση των μαθηματικών εννοιών. Μέσα από το όλο εγχείρημα του σχολικού κήπου αναδείχτηκε η δυνατότητα εφαρμογής και πρακτικής χρήσης των μαθηματικών, καλλιεργήθηκε η μαθηματική γλώσσα ως μέσου επικοινωνίας και αναπτύχθηκε θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά δημιουργώντας κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Στην καθημερινή τους επικοινωνία, εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, και κατά την προσπάθεια διαμόρφωσης του κήπου, πραγματοποίησαν νοερούς υπολογισμούς κατανοώντας καλύτερα και βαθύτερα την έννοια του αριθμού. Με τη σχεδίαση και υλοποίηση του όραματός τους εξοικειώθηκαν με τα γεωμετρικά όργανα, γεωμετρικά σχήματα και στερεά. Ερεύνησαν και διατύπωσαν τα δικά τους προβλήματα όπου μοντελοποίησαν πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και παρουσίασαν σύνθετες εικόνες από τη ζωή τους στον χώρο του κήπου.

Συγκεκριμένα στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου των «Μαθηματικών» οι μαθητές/τριες:

-Εμβαδομέτρησαν τον χώρο (Εικ. 1), δημιούργησαν παρτέρια και φύτεψαν σε σωστή απόσταση τα φυτά γνωρίζοντας τα συνήθη εργαλεία μέτρησης και τις συνήθειες μονάδες μήκους και επιφάνειας.

- Υπολόγισαν τον αριθμό των φυτών, το κόστος αγοράς τους και προέβησαν στην αγορά τους.

-Κατέγραψαν δεδομένα σχετικά με τη σταδιακή εξέλιξη του ύψους των φυτών και υπολόγισαν τον ρυθμό ανάπτυξής τους απόλυτα και συγκριτικά.

-Προσέγγισαν την έννοια των κλασμάτων χρησιμοποιώντας ως αναπαραστάσεις τον τρόπο χωρισμού των παρτεριών τους στον κήπο (Εικ. 2).



Εικ.1: Εμβαδομέτρηση



Εικ.2. Διαχωρισμός παρτεριών και κλάσματα

Μελέτη Περιβάλλοντος: Σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία, μέσα από την καλλιέργεια των λαχανικών τους, να μελετήσουν τη μορφή των φυτών και να τα κατατάξουν χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια. Ενημερώθηκαν επίσης για τη σημασία των διαφόρων φυτών του κήπου τους στη διατροφή και την προσωπική τους υγεία και ανάπτυξη. Συνέδεσαν τις διατροφικές συνήθειες με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις μέσα από την μελέτη του διατροφικού αποτυπώματος. Παρατήρησαν, περιέγραψαν και ερμήνευσαν τη δυναμική της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσα στην αλληλεπιδραστική σχέση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και ευαισθητοποιήθηκαν στην επίδραση των παρεμβάσεων του ανθρώπου στο περιβάλλον εντοπίζοντας θετικά και αρνητικά σημεία από την ανθρώπινη παρέμβαση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Εξοικειώθηκαν με τις έννοιες και τις πρακτικές της ανακύκλωσης, επανάχρησης, κομποστοποίησης. Κατά την εξέλιξη των δράσεών τους ανέπτυξαν, μέσα από την επικοινωνία τους με ανθρώπους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, κριτικό πνεύμα και κριτική στάση απέναντι στη δυναμική ισορροπία των οικονομικοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Shallercross et al., 2007).

Στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της «Μελέτης Περιβάλλοντος» οι μαθητές/τριες:

-Μελέτησαν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των φυτών παρατηρώντας την πορεία ανάπτυξης των λαχανικών τους.

-Εξοικειώθηκαν με την έννοια του χάρτη σχεδιάζοντας την κάτοψη του κήπου τους με το σχετικό υπόμνημα.

-Σχεδίασαν την τροφική πυραμίδα του κήπου μελετώντας την αλληλεξάρτηση των ειδών και τον συσχετισμό τροφής- ενέργειας και διατροφικού αποτυπώματος.

-Κατασκεύασαν έναν κάδο κομποστοποίησης με απλά υλικά (παλέτες) (Εικ. 3).

-Επικοινωνήσαν με τους γονείς και τους παππούδες τους (διαγενεακή επικοινωνία) και κατασκεύασαν ένα θερμοκήπιο (Εικ. 4).



Εικ. 3: Κάδος κομποστοποίησης



Εικ.4: Θερμοκήπιο

Επικοινωνία-Συνεργασία

Για την πραγματοποίηση του οράματός τους οι μαθητές/τριες επικοινωνήσαν τόσο μεταξύ τους όσο με τις οικογένειές τους, αλλά και με φορείς και επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας. Αποτέλεσμα της επικοινωνίας ήταν να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας, αναπτύσσοντας τις διαπροσωπικές ικανότητες της υπομονής και καθυστερημένης ικανοποίησης, του αυτοελέγχου, της αυτοκατανόησης, της ηγεσίας, της αίσθησης του ανήκειν (Barker, 1992), αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες της από κοινού λήψης αποφάσεων, του σεβασμού του διαφορετικού, της ενεργητικής ακρόασης, του εθελοντισμού, της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων (Strom & Strom, 1996).

Ειδικότερα κατά την εξέλιξη των δράσεων οι μαθητές/τριες:

- Συνεργάστηκαν και αποτύπωσαν σχεδιαστικά το μέρος όπου ήθελαν να δημιουργηθεί ο σχολικός κήπος καθώς και τη μορφή που θα έπαιρνε.
- Χρησιμοποιώντας μεταχειρισμένα λάστιχα αυτοκινήτων, που προμηθεύτηκαν από γειτονικό στο σχολείο βουλκανιζατέρ, κατασκεύασαν μια υπαίθρια τάξη (Εικ. 5).
- Συνεργάστηκαν μεταξύ τους σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, δημιουργίας, συντήρησης, αξιοποίησης του κήπου.
- Οργάνωσαν και πραγματοποίησαν μια μαρουλογιορτή με καλεσμένους τα παιδιά των άλλων τάξεων καθώς και γονείς και εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας.



Εικ.5: Υπαίθρια τάξη με επανάχρηση υλικών

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ.

Μέσα από την αναστοχαστική προσέγγιση διαπιστώθηκαν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συνάντησαν αρχικά τα παιδιά, οι οποίες οφείλονταν στην αντίστασή τους να αποδεχτούν και να προσαρμοστούν σε μια νέα και διαφορετική δημοκρατική επικοινωνιακή σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας. Από τις βιωματικές κηπευτικές δραστηριότητες δεν έλειψε, στα αρχικά στάδια, η ένταση στη μεταξύ τους επικοινωνία, η έλλειψη συγκέντρωσης, οι διαξιφισμοί στον ανοιχτό χώρο του κήπου και της αυλής. Παρά τις κοινές τους προσπάθειες για την υλοποίηση του οράματός τους για τη δημιουργία του κήπου παρουσίασαν συμπεριφορές που εμπόδισαν τη συνεργατική μάθηση και τη βιωματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Αν και η βιωματική προσέγγιση έφερνε την ύλη των μαθημάτων σε άμεση συσχέτιση και σύνδεση με την καθημερινότητά τους, ένας μικρός αλλά σταθερός αριθμός παιδιών δεν έδειχνε επιθυμία συμμετοχής επηρεασμένος από την παγιωμένη αντίληψη ότι η αίθουσα αποτελεί χώρο μάθησης και η αυλή χώρο εκτόνωσης.

Η αναστοχαστική διερευνητική διαδικασία ανέδειξε την ανάγκη καλύτερης οργάνωσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του λαχανόκηπου. Αγοράστηκαν ατομικά κηπευτικά εργαλεία, έγινε ανακατανομή των παρτεριών στις μαθητικές ομάδες, κατασκευάστηκε καθιστικό για υπαίθρια τάξη, υιοθετήθηκε κώδικας

συμπεριφοράς στον κήπο. Αυτά βοήθησαν σε βαθμιαία προσαρμογή της συμπεριφοράς στον υπαίθριο χώρο και στην προσέγγιση με βιωματικό, ανακαλυπτικό και διερευνητικό τρόπο γνωστικών θεμάτων που διδάσκονταν στη σχολική αίθουσα.

Λόγω της πεποίθησης των παιδιών ότι οι «φωνές τους» δεν εισακούονται από τους μεγάλους, αρχικά ήταν πολύ διστακτικά να καλέσουν τους γονείς τους στο σχολείο και να επικοινωνήσουν με την τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση για να θέσουν τις διεκδικήσεις τους. Η ερευνητική ομάδα μέσα από τον στοχασμό κατέληξε στην ανάγκη συνεχούς ενθάρρυνσης και εμπύχωσης των μαθητών/τριων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αυτορρυθμίσουν και να αυτοελέγξουν τη συμπεριφορά τους, να προσεγγίζουν κριτικά και με σεβασμό τη διαφορετική άποψη, να συνεργαστούν και να αναλάβουν πρωτοβουλία για να υποστηρίξουν τις προτάσεις τους, να διεκδικήσουν με επιτυχία τον σεβασμό του έργου τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ανάλυση και διασταύρωση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από 5 διαφορετικές πηγές διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μπόρεσαν, έξω από τη σχολική αίθουσα στο περιβάλλον του σχολικού κήπου, να βρουν το γόνιμο έδαφος για βιωματική δράση. Κατάφεραν να ξεφύγουν από τον ρόλο του παθητικού αποδέκτη και με τις δράσεις τους προβληματίστηκαν, ανέπτυξαν διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και ανακάλυψαν τη νέα γνώση. Μια γνώση που δεν περιορίστηκε μόνο μέσα στο στενό περιβάλλον του σχολείου, αλλά επεκτάθηκε στη στενότερη και ευρύτερη τοπική κοινότητα, την οικογένεια, την τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση. Οι διδακτικές- μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες συμμετείχαν γεφύρωσαν το χάσμα ανάμεσα στο σχολικό και φυσικό- κοινωνικό περιβάλλον, ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και συνέβαλαν στην ανάπτυξη μιας ζωντανής, έντονα ενεργοποιημένης σχολικής κοινότητας (Shallcross et al., 2007).

Ο σχολικός κήπος αναδείχτηκε σε ένα εργαστήριο για την αειφορία. Η ισότιμη συμμετοχή, η συνεργασία, η ολιστική, διεπιστημονική, βιωματική σε αυθεντικές φυσικές καταστάσεις προσέγγιση του τυπικού και άτυπου προγράμματος, η πολύπλευρη αλληλεπιδραστική επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ σχολικής κοινότητας, μαθητών/τριών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης, με την παράλληλη ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προκάλεσαν την κριτική, δημιουργική επαφή, γνωριμία και αποσαφήνιση των φυσικών και οικονομικοκοινωνικών συνδέσεων και συνιστωσών ως αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή. Έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επιμονής και συμμετοχής σε δράσεις για αλλαγή της περιβαλλοντικής πραγματικότητας στην προοπτική ενός αειφορικού προσανατολισμού (Ταμουτσέλη, 2009b).

Βιβλιογραφία

Barker, S. (1992). *The meaning of a youth gardening program: A naturalistic inquiry*. PhD Diss. Indiana Univ, Bloomington.

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*. 40 (2), pp:15-38.

Δεδούλη Μ., 2001, Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 6, σελ. 145-159,

διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/deloudi.PDF>.

Hart, R., Ταμουτσέλη, Κ. (εισαγωγή-επιστημονική επιμέλεια) 2011. *Παιδική Συμμετοχή: Θεωρία και Πράξη της εμπλοκής των νέων στην ανάπτυξη της κοινότητας και την μέριμνα για το περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T. and Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, Vol.67, No.1, 43-87.

Kemmis, St. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, 6-9 November 1980

Malone, K. & P. Tranter (2003). Children's Environmental and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children and Environments*. 13 (2), pp: 1546-2250.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Purkey, W., & Novak, J. (1984). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*. Belmont, CA: Wadsworth.

Shallcross, T., Robinson, J., Pace, P., Tamoutseli, K., (2007) "The Role of Students' Voices and Their Influence on Adults in Creating More Sustainable Environments in Three Schools» in *Improving Schools*, Vol 10; Numb 1, 72-85, Sage publications, UK.

Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Strom, R. & P. Strom (1996). Student evaluation of social skills. *J. Instructional Psychology* 23:111-116.

Ταμουτσέλη, Κ. (2009)α. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ταμουτσέλη, Κ. (εισαγωγή-επιστημονική επιμέλεια) (2009)β. *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσακίρης, Ι. (2013). *Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές". Θεσσαλονίκη: Π.Ε.Ε.

Φλογαίτη, Ε., Χ. Κάτση, Ε. Ναούμ, Χ. Νομικού (2009). *Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης*. Εισ: Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος». Αθήνα.