



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος*

*από τον Φλαμουρτζόγλου Φίλιππα*

*A.M. 4242015037*

**ΘΕΜΑ: ΑΕΙΟΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

<b>Φώκιαλη Περσεφόνη</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα</b>
<b>Σταμάτης Παναγιώτης</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Παπαβασιλείου Βασίλειος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**Ρόδος, 2017**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Περίληψη	6
Abstract	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	10

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση

1.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της “Αειφόρου Ανάπτυξης”	12
1.2. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	14
1.3. Εφαρμοστικοί προβληματισμοί	20

#### 2. Βιωματική μάθηση

2.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της βιωματικής μάθησης	22
2.2. Η παιδαγωγική της βιωματικής μάθησης	28
2.3. Βιωματικές δραστηριότητες	31

#### 3. Το παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης

3.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού	40
3.2. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση	46
3.3. Στάσεις και απόψεις για το παιχνίδι	52

#### 4. Ο υπαίθριος χώρος ως μαθησιακό περιβάλλον

4.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της υπαίθριας εκπαίδευσης	54
4.2. Εκπαίδευση στην ύπαιθρο και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	56
4.3. Υπαίθριες δραστηριότητες μέσα στο φυσικό περιβάλλον	58
4.4. Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις	60

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Προβληματική, Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας	66
5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	67

5.3. Ερευνητική στρατηγική	68
5.4. Ερευνητικοί άξονες – Διερευνητικά ερωτήματα	68
5.5. Μέσα συλλογής δεδομένων – Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου – Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα	69
5.6 Περιγραφή του τελικού δείγματος	71
5.7 Μέθοδοι και τεχνικές	73
<b>6. Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας</b>	
6.1. Εισαγωγή	75
6.2. 1η ενότητα – Γενική προσέγγιση του παιχνιδιού ως δραστηριότητα	75
6.3. 2η ενότητα – Εξέταση απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το υπαίθριο παιχνίδι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα	77
6.4. 3η ενότητα – Γνώσεις, στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες	80
6.5. 4η ενότητα – Λόγοι, ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο	86
<b>7. Μελέτη αποτελεσμάτων – Επαγωγική ανάλυση</b>	
7.1. Εισαγωγή	87
7.2. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού	88
7.3. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών	89
7.4. Μελέτη των αποτελεσμάτων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	93
<b>8. Συζήτηση – Ερμηνεία</b>	94
<b>9. Γενικά συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις</b>	96
<b>10. Βιβλιογραφία</b>	98
<b>11. Παράρτημα</b>	103

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
Πίνακας 5.6.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	71
Πίνακας 5.6.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις ειδικότητες των εκπ/κών	72
Πίνακας 5.6.3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας	73
Πίνακας 6.2.1: Κατανομή συχνοτήτων και απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι	76
Πίνακας 6.3.1: Κατανομή συχνοτήτων και απαντήσεων των ατόμων αναφορικά με τις απόψεις τους για το υπαίθριο παιχνίδι	78
Πίνακας 6.4.1: Κατανομή συχνοτήτων και απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες	81
Πίνακας 6.5.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο	86
Πίνακας 7.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, άλογα νε το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	89
Πίνακας 7.3.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μ.ο.	91
Πίνακας 7.4.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μ.ο.	93

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	<b>Σελ.</b>
Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	72
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών	73
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας	74
Γράφημα 4: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε δήλωση, αναφορικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι	77
Γράφημα 5: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε δήλωση, αναφορικά με τις απόψεις τους για το υπαίθριο παιχνίδι	79
Γράφημα 6: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες	85
Γράφημα 7: Κατανομή των μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο	87
Γράφημα 8: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπ/κών, ανάλογα με το φύλο	89
Γράφημα 9: Μέσοι όροι για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών	92
Γράφημα 10: Μέσοι όροι ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	94

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανθρωπότητα στο απόγειο της εξέλιξής της στον πλανήτη, έχει παραμελήσει τη σχέση της με το φυσικό περιβάλλον. Τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα έχουν φέρει τον πλανήτη στα όριά του και η αντιμετώπισή τους αποτελεί καθοριστικό κοινωνικό στόχο για την σωτηρία του, που προϋποθέτει αλλαγή νοοτροπίας και διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης, αξιών και στάσεων που θα οδηγήσουν σε ανάληψη δράσης σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο. Σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη των παραπάνω στόχων αποτελεί η εκπαίδευση. Το σχολείο σήμερα απομονωμένο “εντός των τειχών του” αδυνατεί να επιτελέσει τον σημαντικό ρόλο του στην αλλαγή πλεύσης προς ένα αειφόρο μέλλον. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη της αλληλένδετης σχέσης μάθησης και φυσικού περιβάλλοντος που απορρέει από το τρίπτυχο, εκπαίδευση από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον για το περιβάλλον. Στόχοι της εργασίας αυτής αποτελούν, η θεωρητική προσέγγιση σύγχρονων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση και το παιχνίδι εφαρμοσμένα μέσα στην ύπαιθρο, η διερεύνηση των γνώσεων των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε αυτές και τους προβληματισμούς τους για την πραγματοποίησή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μεθολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το Δεκέμβριο του έτους 2016. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ιδιαίτερα θετικοί πάνω σε καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι στο πεδίο αλλά σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες εμποδίζουν την πραγματοποίησή τους κυρίως στους δασκάλους που αποτελούν και τον κύριο κορμό της έρευνας. Η μικρή επιλογή του δείγματος της έρευνας αφαιρεί τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Για το λόγο αυτόν προτείνεται η περαιτέρω διεύρυνση του δείγματος πληθυσμιακά αλλά και ποιοτικά με τη συμμετοχή ενός γενικευμένου συνόλου ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων από διαφορετικές γεωγραφικές ζώνες.

## **ABSTRACT**

The educational procedure traditionally connected to the curriculum mainly applied in the classroom. Most of the times it is connected to the modules which have to be taught through memorizing and revision. However, the relationship which is cultivated with knowledge is superficial and as a consequence most of the times it is easily forgotten or not adequately understood.

On the other hand experiential learning with experiential activities and educational games emphasizes the important role that the experience has in the learning procedure as well as the connection between school and environment. As a rule, for the children playing is a natural procedure that reinforces the participation, their learning, their social integration and the creation of their personal attitudes and beliefs. Playing is necessary prerequisite for the successful participation in the learning procedure which brings children together with new concepts and experiences. Outdoor games may have an alternative role in the acquisition of knowledge and at the same time in the environmental awareness. In the countryside, the necessary conditions are produced so as to create reliable and active citizens, capable of realizing and being involved in actions aiming at the protection of the environment, sustainable development and improving life over all.

The purpose of the current study was to investigate the interrelated relationship between experimental learning with outdoor activities and games as a means of educating children of primary school and at the same time the inspire of environmental awareness.

This study organized in two parts. Part 1 contains articles on the theory and principles of sustainable development, experiential learning, educational games and outdoor education and advice on the evaluation of programs. Part 2 was to evaluate the opinions and attitudes of teachers on outdoor education.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τα πρώτα χρόνια κιόλας που βρέθηκα στους κόλπους της ειδικής αγωγής ένιωσα την αδυναμία των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας να με βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό μου έργο. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει την ανάγκη συνεχών αυτοσχεδιασμών και αναζήτησης καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του. Καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να δώσουν μια καινούρια πνοή στην εκπαίδευση και να οδηγήσουν στο σχολείο του μέλλοντος.

Η γνώση που απέκτησε η ανθρωπότητα διαχρονικά ώστε να εξελιχθεί και να φτάσει στο επίπεδο που βρίσκεται σήμερα προέρχεται από τη συνεχή μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος και της Θείας Σοφίας. Ο άνθρωπος παρατήρησε πως πετούν τα πουλιά κι έφτιαξε αεροπλάνα, παρατήρησε τα θαλάσσια όντα κι έφτιαξε πλοία και υποβρύχια, παρατήρησε τα “δώρα” της φύσης και πήρε ενέργεια, τροφή και φάρμακα, μελέτησε τη Θεία Σοφία και πήρε γνώση.

Το σημερινό σχολείο επιδίδεται κυρίως στην “εικονική” μεταφορά αυτών των γνώσεων μέσω μιας στείρας απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης χωρίς να δίνεται έμφαση στην αποσαφήνιση αξιών. Η σχέση που καλλιεργείται όμως με τη γνώση, είναι μηχανική και επιφανειακή με αποτέλεσμα πολλές φορές να ξεχνιέται εύκολα ή να μη κατανοείται επαρκώς.

Παράλληλα ο σύγχρονος τρόπος ζωής με την ιλιγγιώδη εξέλιξη της τεχνολογίας και την ανασφάλεια που πυροδότησαν μεταναστευτικό και οικονομική κρίση, ουσιαστικά απομόνωσε τις νέες γενιές από το φυσικό τους περιβάλλον, δημιουργώντας μια ανθρωπότητα χωρίς περιβαλλοντική συνείδηση, εναρμονισμένη στο εγωιστικό μοντέλο του να εκμεταλλεύεται ανεξέλεγκτα τους φυσικούς πόρους, χωρίς να υπολογίζει τις συνέπειες, με μόνο στόχο τον πρόσκαιρο πλουτισμό.

Η κρισιμότητα των ζητημάτων του πλανήτη κάνει επιτακτική την ανάγκη για αντιστροφή των αντιλήψεων αυτών και τη δημιουργία νέων γενιών που θα στρέψουν το βλέμμα τους σε έναν αειφόρο ορίζοντα, ώστε να εξασφαλιστεί το μέλλον του πλανήτη κι η διαίωσιση του ανθρώπινου είδους.

Βασικό μέσο της Αειφόρου Ανάπτυξης αποτελεί η εκπαίδευση η σημασία της οποίας έχει τονιστεί από μια σειρά επισήμων κειμένων και διακηρύξεων, ώστε από μικρή ηλικία να αναπτυχθεί περιβαλλοντική συνείδηση απαραίτητη για τη στάση του αυριανού πολίτη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα.



Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσέγγιση σε ένα εναλλακτικό, καινοτόμο τρόπο εκπαίδευσης μέσα στη φύση με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι ώστε να αναδειχθεί η αλληλένδετη σχέση φυσικού περιβάλλοντος και εκπαίδευσης, όπου το παιδί μαθαίνει από τη φύση και συγχρόνως αποκτά περιβαλλοντική συνείδηση απαραίτητη για να ευαισθητοποιηθεί και μελλοντικά να δράσει και να οδηγήσει την ανθρωπότητα στην Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Φώκιαλη Περσεφόνης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Την καθηγήτρια Πέρσα Φώκιαλη που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, τον επίκουρο καθηγητή Παναγιώτη Σταμάτη και τον επίκουρο καθηγητή Βασίλειο Παπαβασιλείου.

Πρωτίστως ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Μουστάκα Λουκά που με ενέπνευσε πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο που ανταποκρίνεται απόλυτα στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα. Τον ευχαριστώ επίσης για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε, για την ενθαρρυντική του στάση, για την γόνιμη κριτική του, για την αμέριστη συμπαράστασή του σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές και τους συντελεστές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την άψογη συνεργασία που είχαμε και για την υψηλού επιπέδου διδασκαλία μέσα από τα μαθήματά τους.

Ευχαριστώ την μητέρα μου για την στήριξη που μου παρείχε σε όλη μου την ζωή, τον θείο μου και πνευματικό μου πατέρα και τον γιο μου για την υπομονή και την ωριμότητα που έδειξε. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και τους διευθυντές των σχολείων για την συνεργασία τους.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται παραδοσιακά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται κατά το μεγαλύτερο του ποσοστό στη σχολική τάξη.

Αντίθετα η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ σχολείου και περιβάλλοντος.

Κατά κανόνα, για τα παιδιά το παιχνίδι είναι μια φυσική διαδικασία που ενισχύει τη συμμετοχή τους, τη μάθησή και την απόδοσή τους, την κοινωνική τους ένταξη και τη δημιουργία των προσωπικών τους στάσεων και των πεποιθήσεων. Το παιχνίδι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με καινούργιες έννοιες και εμπειρίες.

Τα υπαίθρια παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν ένα εναλλακτικό τρόπο στην προσπάθεια για την απόκτηση γνώσης αλλά συγχρόνως και ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον. Στην ύπαιθρο, μέσα στη φύση, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μελλοντικά υπεύθυνων και δραστήριων πολιτών, ικανών να συνειδητοποιήσουν, να κατανοήσουν και να εμπλακούν σε δράσεις και ενέργειες προσανατολισμένες στην προστασία του περιβάλλοντος, στην αειφόρο ανάπτυξη και στην γενικότερη βελτίωση της ζωής.

Στην παρούσα εργασία γίνεται διερεύνηση αυτής της εμπειρικής μορφής μάθησης με βιωματικές δραστηριότητες και το υπαίθριο εκπαιδευτικό παιχνίδι, ως μέσο εκπαίδευσης και ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου και ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης με συγκεκριμένες δράσεις και παιχνίδια που θα μπορούσαν προσαρμοστούν υποστηρικτικά στο γνωστικό πεδίο του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας και γίνεται προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης, της έννοιας της βιωματικής μάθησης, του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, του υπαίθριου παιχνιδιού και της υπαίθρου ως μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης μελετούνται και κατηγοριοποιούνται οι δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων και στάσεων, θετικών προς την αειφόρο ανάπτυξη και γίνεται προσαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών και βιωματικών δραστηριοτήτων στις γνωστικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αειφόρο ανάπτυξη. Γίνεται μελέτη πάνω στο θεωρητικό υπόβαθρο της αειφόρου ανάπτυξης και της σημασίας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Στο τέλος του κεφαλαίου αναπτύσσεται μια προβληματική ως προς την εφαρμογή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη βιωματική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα προσεγγίζεται η έννοια της βιωματικής μάθησης, εξετάζεται η παιδαγωγική της πλευρά και στο τέλος κατηγοριοποιούνται και περιγράφονται οι πιο σημαντικές βιωματικές δραστηριότητες.

Το τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφεί το παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού, την προσέγγιση του παιχνιδιού ως μέσο εκπαίδευσης ενώ στο τέλος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται διάφορες στάσεις και απόψεις που επικρατούν για το παιχνίδι.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο υπαίθριος χώρος ως μαθησιακό περιβάλλον. Περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο, η σχέση υπαίθριας εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σκιαγραφούνται οι υπαίθριες δραστηριότητες και στο τέλος προτείνεται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιέχει την προβληματική, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας, τους σκοπούς και στόχους της, την ερευνητική στρατηγική και τα διερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, τον πληθυσμό αναφοράς, τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, την περιγραφή του τελικού δείγματος και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, ενώ το έβδομο κεφάλαιο αφορά τη μελέτη των αποτελεσμάτων με επαγωγική ανάλυση. Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων, περιορισμών της μελέτης, προτάσεων και της βιβλιογραφίας.

Στο τέλος της εργασίας έχει τοποθετηθεί το παράρτημα, που αντιστοιχεί στα γραπτά ερωτηματολόγια, όπως ακριβώς αυτά επιδόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1. ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

#### 1.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της “Αειφόρου Ανάπτυξης”

Η εικοσαετία από το 1960 έως το 1980 είναι ευρέως διαδεδομένα γνωστή, μεταξύ άλλων, γιατί γέννησε την περιβαλλοντική αφύπνιση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση εμφανίζεται ως ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα στα πλαίσια της προβληματικής που έθεσε και ανέπτυξε το σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα, όπου αιχμή της αναδεικνύεται η κριτική στην κυρίαρχη ιδεολογία της ανάπτυξης με βασικές της αξίες τον ανταγωνισμό και το κέρδος. Η χωρίς όρια αυτή οικονομική ανάπτυξη που εμφανίζεται ως ο δρόμος για την κοινωνική πρόοδο και ευημερία και σίγουρα επέδρασε θετικά σε εκατομμύρια ανθρώπους, συγχρόνως διατάραξε τα όρια της οικολογικής και κοινωνικής ισορροπίας, προκάλεσε περιβαλλοντικές καταστροφές, κοινωνικές ανισότητες και κρίνεται ως η βασική αιτία για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα (Φλογαίτη, 2006).

Τη δεκαετία που ακολούθησε η έννοια που προσδιορίζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η αειφορία, η οποία συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας ζωής, την οικολογική προστασία, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δίκαιη κατανομή πλούτου, τη δημοκρατία, τη συμμετοχή της κοινότητας. Η έννοια της «αειφορίας» εισάγεται στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάμε και τους όρους «βιωσιμότητα», «βιώσιμη ανάπτυξη», «αειφορική ανάπτυξη», «αυτοσυντηρούμενη ανάπτυξη», «διατηρήσιμη ανάπτυξη», «διαρκής ανάπτυξη», «αέναη ανάπτυξη». Στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ως Sustainability ή Sustainable Development (Καλαϊτζίδης, Ουζούνης, 2000). Η αειφορία προέρχεται από όρο δασολογικό, αποτέλεσμα των ιδεολογικών, πολιτικών και κοινωνικών συζητήσεων και ζυμώσεων στο χώρο των περιβαλλοντικών κινημάτων την δεκαετία αυτή. (Καΐλα κά. 2013). Γνώμονας της αειφορίας είναι η μέγιστη δυνατή απολαβή αγαθών από το περιβάλλον, χωρίς όμως να διακόπτεται η φυσική παραγωγή αυτών των προϊόντων σε ικανοποιητική ποσότητα και στο μέλλον. Η ανάπτυξη είναι δυνατή αλλά πρέπει να γίνεται με υπεύθυνο τρόπο ώστε να μην βλάπτει το περιβάλλον (Λιθοξοΐδου, 2011).

Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης προσδιορίζεται το 1987 από την έκθεση Bruntland ως το είδος της ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Ακολουθεί

ένας δεύτερος ορισμός, αποτέλεσμα της ανησυχίας για το φυσικό περιβάλλον και τα φυσικά οικοσυστήματα, όπου Αειφόρο θεωρείται το είδος εκείνο της ανάπτυξης που δεν υπερβαίνει τα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη (Κάτζη, 2013). Ο πρώτος ορισμός αφορά στη διαγενεακή αλληλεγγύη ενώ ο δεύτερος ορισμός στην αλληλεγγύη με το περιβάλλον και τα φυσικά οικοσυστήματα (Φλογαΐτη, 2006). Το 1987 η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη του ΟΗΕ διατυπώνει τον όρο “βιώσιμη ανάπτυξη” στην έκθεσή της με τίτλο “Το Κοινό μας Μέλλον” (WCED, 1987). Η έννοια της Αειφορίας ή βιωσιμότητας δίνει έμφαση σε βελτιωμένα επίπεδα κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας για τους λιγότερο προνομιούχους, στην προστασία της βιόσφαιρας από την οποία εξαρτάται η ζωή στον πλανήτη μας και στο ότι οι μελλοντικές γενιές θα πρέπει να κληρονομήσουν τουλάχιστον όσο πλούτο, φυσικό και ανθρωπογενή, κληρονομήσαμε και εμείς.

Η έννοια της αειφορίας όπως κι αν ερμηνεύεται, εμπεριέχει τρεις πυλώνες ίσης προτεραιότητας, οι οποίες την στηρίζουν ισότιμα σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο: την οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία. Οι τρεις τομείς αυτοί, ίσης σπουδαιότητας, διασυνδέονται μέσω της πολιτισμικής διάστασης και δεν υπάρχει καμία αιτιολόγηση επιλογής ενός από αυτούς ως πιο προνομιακός έναντι των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ότι τα τρία διακριτά και αλληλοεξαρτώμενα αυτά συστήματα λειτουργούν ικανοποιητικά (Παπαβασιλείου, 2011).

Οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, αναφέρονται στην διακήρυξη του Ρίο, η οποία συντάχτηκε στα πλαίσια της Συνδιάσκεψης του Ρίο (Earth Summit, 1992). Αφορούν γενικές έννοιες όπως τα ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση σε φυσικούς πόρους σε όλες τις γενεές, ισότητα ανάμεσα στα φύλα,, ειρήνη, μείωση της φτώχειας, διατήρηση και αναβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, προστασία και διατήρηση των φυσικών πόρων και κοινωνική δικαιοσύνη και διέπουν όλες τις προσπάθειες για προσδιορισμό των επιδιώξεων και στόχων για επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης σε παγκόσμιο, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Οι θεμελιώδεις αξίες για την Αειφόρο Ανάπτυξη προσδιορίζονται από το “καταστατικό χάρτη της γης (The Earth Charter) με σκοπό να εμπνεύσει σε όλη την ανθρωπότητα το αίσθημα της οικουμενικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συνευθύνης για την ευημερία ανθρώπου και φύσης. Οι βασικές αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ελευθερίας, της ισότητας, της ειρήνης, της δημοκρατίας, της φροντίδας του περιβάλλοντος, ανάγονται από το σύστημα αξιών που διέπουν την Αειφόρο Ανάπτυξη σε ένα υψηλότερο επίπεδο, όπου εξετάζονται υπό το πρίσμα της διαγενεακής αλληλεγγύης. Στις αειφορικές αξίες συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της βιοποικιλότητας, ως

εγγενής αξία και δείκτης αειφορίας (Κάτζη, 2013).

Στη Διακήρυξη και στο Σχέδιο Εφαρμογής της Παγκόσμιας Συνόδου κορυφής στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 τονίζεται η ανάγκη ενσωμάτωσης της ΕΑΑ σε όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον, προτείνεται η δεκαετία 2005 -2014 να αφιερωθεί στην ΕΑΑ. Το Δεκέμβριο του 2002 στην 57<sup>η</sup> Γενική Συνέλευση η UNESCO χαρακτηρίζει τη δεκαετία 2005 – 2014 ως «Δεκαετία Εκπαίδευσης για την Αειφορία» και για κάθε σχολικό έτος προτείνει τις εξής θεματικές ενότητες:

2006: Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης

2007: Καταναλωτισμός & Περιβάλλον

2008: Δάσος – Πράσινος Πλανήτης

2009: Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής

2010: Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες

2011: Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

2012: Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες

2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση

2014: Ενεργοί Πολίτες (Παπαβασιλείου, 2011).

## **1.2. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης προϋποθέτει πολίτες ενήμερους, ενεργούς, ευαισθητοποιημένους οι οποίοι διέπονται από κοινωνικές, ηθικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές αξίες και αρχές και διαθέτουν δεξιότητες συστημικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλήματος. Για την μεταφορά γνώσεων και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων και αξιών θεωρήθηκε αναγκαία η συμβολή της εκπαίδευσης (Κάτζη, 2013). Η εκπαίδευση ήδη από την πρωτοβάθμια βαθμίδα έχει ιδιαίτερη και σημαντική αξία διότι διαμορφώνει από μικρή ηλικία συνείδηση απαραίτητη για την στάση του πολίτη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και καθοριστική για την αντιμετώπισή τους (Καΐλα κ.ά. 2015). Οι στάσεις οι οποίες καθορίζουν την ετοιμότητα του ανθρώπου για την εκδήλωση συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από τρεις διαστάσεις: μια γνωστική, της γνώσης δηλαδή του προβλήματος, μια συναισθηματική, όπου το πρόβλημα προκαλεί αίσθημα λύπης, κ.ά. και μια συμπεριφοριστική όπου τροποποιείται η συμπεριφορά (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Βασικό μέσο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί η εκπαίδευση, η σημασία της οποίας έχει τονιστεί μέσα από μια σειρά επισήμων κειμένων και διακηρύξεων. Η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση των αλλαγών στις στάσεις και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά καθώς επίσης και στην παροχή σε όλους τους πολίτες των

θεμελιωδών ικανοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (EU, 2006, σ.22). Μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν οι γνώσεις οι δεξιότητες και οι αξίες που θα καταστήσουν τους ηγέτες και τους μελλοντικούς πολίτες όλων των ηλικιών, υπεύθυνους για να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ένα αειφόρο μέλλον (UNECE, 2005). Αξίες που θα προωθηθούν και θα διοχετευτούν σε παγκόσμιο επίπεδο ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές περιβαλλοντικής επικοινωνίας μετάδοσης μηνυμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, συμβάλλοντας στην αντικειμενικότερη ενημέρωση των πολιτών, αποτρέποντας φαινόμενα αποπροσανατολισμού και παραπληροφόρησης (Σταμάτης, στο Καΐλα κά. 2013). Με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορούν να κατανοηθούν βαθύτερα τα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά ζητήματα, συνειδητοποιώντας ότι αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και για τον λόγο αυτό οι αιτίες και οι λύσεις τους είναι κοινές (Ζαχαρίου, Καΐλα & Κατσίκης, 2009).

Σύμφωνα με την Φλογαΐτη (2006), βασικό στόχο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία αποτελεί η διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών οι οποίοι είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, έχουν κατανοήσει τη σχετική γνώση και έχουν συνειδητοποιήσει την σοβαρότητα των ζητημάτων, αλλά κυρίως διαθέτουν τις ικανότητες και την θέληση να αγωνιστούν για αλλαγές που θα επιφέρουν την επίλυσή τους. Πολίτες που δεν είναι παθητικοί και δεν προσαρμόζονται σε επιλογές και επιταγές κέντρων εξουσίας, αλλά αντίθετα ερευνούν, σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και παρεμβαίνουν δυναμικά και δημοκρατικά στα κοινωνικά δρώμενα με απώτερο στόχο πάντα τις αλλαγές που απαιτούνται για τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης. Πολίτες και μελλοντικούς ηγέτες με οράματα και αξίες που τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν ατομικά και συλλογικά τους κοινωνικούς όρους της αειφορίας προσδιορίζοντας το παρόν τους και επαγρυπνώντας για το μέλλον των γενεών που θα έρθουν.

Οι παραπάνω στόχοι πρωταρχικά εκφράστηκαν από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και υιοθετούνται και από την εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αφού η δεύτερη αποτελεί μετεξέλιξη της πρώτης και προϋπόθεση για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον (Παπαβασιλείου, 2011) η εκπαίδευση για την αειφορία δεν πρέπει να εξισώνεται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γιατί η τελευταία αποτελεί ένα καθιερωμένο πεδίο, το οποίο εστιάζει στη σχέση ανθρωπότητας και φυσικού περιβάλλοντος ενώ ο γενικός στόχος της εκπαίδευσης για την αειφορία στοχεύει στον επαναπροδιορισμό του συστήματος αξιών και στάσεων ζωής, με αποτέλεσμα την αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων και των κοινωνιών, όχημα για ένα αειφόρο μέλλον. Η σχέση τους επιδέχεται πολλών διαφορετικών θέσεων, ερμηνειών και

προτάσεων. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη εντάσσεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και το αντίθετο και αποτελεί μετεξέλιξη αυτής. Και οι δύο έχουν συγκλίνουσες και αποκλίνουσες πορείες.

Τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποσκοπούν σε ένα νέο παιδαγωγικό πρότυπο που προάγει τη διεπιστημονικότητα, την ολιστικότητα τον προσανατολισμό στις αξίες, την κριτική σκέψη, την συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη συστημική σκέψη, τη διαθεματικότητα, την επίλυση προβλήματος, το όραμα και χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό καινοτόμους διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές στρατηγικές όπως η εμπειρία, η τέχνη, το δράμα και η συμμετοχή με συζήτηση, όπου εκπαιδευτικός και παιδί διαμορφώνουν μαζί το περιβάλλον των εκπαιδευτικών θεσμών (UNESCO, 2006). Σηματοδοτεί ένα νέο όραμα και μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση που θα επιτρέψει στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που ζουν, να αντιληφθούν τα προβλήματα, να ευαισθητοποιηθούν και τελικά να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα, να δραστηριοποιηθούν και να δώσουν λύσεις (Σπυροπούλου, κ.άλ. 2013).

Οι παραπάνω στόχοι και τα χαρακτηριστικά της Αειφόρου Ανάπτυξης αποτελούν τους θεμέλιους λίθους που δομούν το παιδαγωγικό πλαίσιο που περιβάλλει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ο μεταρρυθμιστικός και ριζοσπαστικός τύπος εκπαίδευσης που προωθεί η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία έρχεται σε αντίθεση και αποδομεί τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο στη διαδικασία μάθησης, όπως η επιστημονική κατάκτηση, η παθητική μετάδοση της γνώσης, η εξειδίκευση, η ανακατασκευή, η υιοθέτηση ιεραρχικών μορφών επικοινωνίας, η απομόνωση του σχολείου από την πραγματική ζωή (Φλογαίτη, 2006). Μέσα από τη αναδόμηση του σχολείου με επανακαθορισμό των ρόλων των εμπλεκόμενων στην διαδικασία της εκπαίδευσης, με αναθεώρηση των περιεχομένων της μάθησης, με επανεξέταση και εμπλουτισμό των παιδαγωγικών μεθόδων, τεχνικών και προσεγγίσεων και με την ενίσχυση και δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών (Ζαχαρίου, 2013), υιοθετούνται ο διάλογος, η σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη, η κριτική σκέψη, η δράση, η ενεργός συμμετοχή, η διεπιστημονική, διαθεματική, συστημική προσέγγιση των θεμάτων, η ανακαλυπτική και βιωματική μορφή μάθησης και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στη ζωή, στο περιβάλλον, στην φύση ως πηγών και χώρων μάθησης (Φλογαίτη, 2006). Η εκπαίδευση για την αειφορία προάγει την μαθητοκεντρική εκπαίδευση με ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης του ανθρώπου μέσω της τυπικής, μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης



(Παπαβασιλείου, 2011).

Μέσα από το παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκει στόχους όπως, η διδασκαλία να αφορά συγκεκριμένες και σημαντικές έννοιες που προκύπτουν από το θέμα αειφόρου ανάπτυξης που εξετάζεται, η προσεκτικά σχεδιασμένη προσφορά μαθησιακών ευκαιριών των μαθητών για αφύπνιση στα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης που θα τον οδηγήσουν σε αειφορική συμπεριφορά και δράση σε τοπικό επίπεδο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, συστημικής σκέψης και λήψης αποφάσεων, δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον πολίτη ενεργό (Κατζή, 2013). Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη έρχεται να απαντήσει σε τρεις αλληλένδετες καταστάσεις κρίσης: α) της υποβάθμισης του περιβάλλοντος β) της απομάκρυνσης ανθρώπων και κοινωνιών μεταξύ τους γ) της ανεπάρκειας των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών να συνδέσουν την εκπαίδευση με τα ουσιαστικά προβλήματα της ζωής και το ιδανικό ενός αυτόνομου και ενεργού πολίτη (Φλογαίτη, 2006).

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για αειφόρο ανάπτυξη ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης (quality education). Ο συμβατικός ορισμός την αναφέρει ως την εκπαίδευση που περιλαμβάνει τον αλφαριθμητικό, τον αριθμητικό αλφαριθμητικό και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και απορρέει άμεσα από τις συνιστώσες της εκπαίδευσης όπως το πρόγραμμα σπουδών, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τα συστήματα αξιολόγησης, την οργάνωση και την διοίκηση των σχολείων και γενικά την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική. Παραπέμπει σε μια εκπαίδευση η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά με την χρήση ποικιλίας διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων στο κάθε μάθημα και εξυπηρετεί τέσσερις στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: α) την προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης με την υιοθέτηση αειφορικών τρόπων ζωής β) τον επαναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών δομών προς το πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης για αειφόρο ανάπτυξη γ) την ανάπτυξη της συνείδησης και κατανόησης της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης και δ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον κόσμο της εργασίας οι οποίες θα συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Κατζή, 2013).

Η αειφορία δε θα πρέπει να εκληφθεί ως μια δεδομένη έννοια που πρέπει να μεταδοθεί στους μαθητές. Δεν θα πρέπει να καταστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μηχανισμοί επιβολής συγκεκριμένων ιδεών, απόψεων και αξιών, όποιες κι αν είναι από όπου κι αν προέρχονται. Η έννοια της αειφορίας αποδέχεται πολλές ερμηνείες, είναι ρευστή και αδιαμόρφωτη όπου οι κοινωνίες οφείλουν να δράσουν για να την ανακαλύψουν, να την διερευνήσουν να θέσουν προτεραιότητες και στόχους για αυτήν, στόχους που θα συνδέσουν με

τις αξίες, αφού αυτές αποτελούν τις θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς την ζωή και τα διάφορα γεγονότα γύρω του και προσανατολίζουν τις επιλογές του, τις αποφάσεις του, τις συμπεριφορές του, τις στάσεις του και τις δράσεις του (Φλογοαίτη, 2006).

Το σχολείο σήμερα επιδίδεται κυρίως στη μετάδοση γνώσεων κι όχι στην αποσαφήνιση των αξιών. Οι αξίες του ανταγωνισμού και του ατομικισμού που το κυριαρχούν διαφέρουν κατά πολύ από αυτές που προωθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Χρειαζόμαστε ένα σχολείο προσανατολισμένο σε περιβαλλοντικές και κοινωνικές αξίες όπως η αξία της αλληλεγγύης η οποία συσχετίζεται με την αλληλεγγύη προς όλα τα είδη του πλανήτη αλλά και την αλληλεγγύη προς τις επόμενες γενεές, η αξία του σεβασμού στο δικαίωμα της ζωής προς όλους τους ζωντανούς οργανισμούς, η αξία της υπευθυνότητας ώστε να αναλάβουμε τις ευθύνες που μας αναλογούν και να δράσουμε ανάλογα, η αξία της συμμετοχής και της δημοκρατίας, η αξία της σωστής διαχείρισης του περιβάλλοντος, αξίες που θεμελιώνουν την αειφόρο ανάπτυξη και είναι αναγκαίο να γίνουν σαφείς ώστε να μπορούν να εξεταστούν, να συζητηθούν και να εφαρμοστούν (Παπαβασιλείου, 2011).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με τις αξίες αυτές πρωτίστος, καθώς επίσης και με τα χαρακτηριστικά της, τους στόχους της και τις καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, αγκαλιάζει τον πιο ευαίσθητο και ιδιαίτερο χώρο της εκπαίδευσης, την Ειδική Αγωγή. Στο σημερινό σχολείο, με το συγκεκριμένο αξιακό μοντέλο, του ανταγωνισμού και του ατομικισμού, η Ειδική Αγωγή ακροβατεί ανάμεσα στα όρια της “αναγνώρισης” και της “αποδοχής”. Οι συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες διευρύνονται στο χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτήν ισότητα από όλους τους ανθρώπους. Το σχολείο και η εκπαίδευση είναι για όλους χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις και αποκλεισμούς.

Σύμφωνα με την Δημακοπούλου, (2010), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή συγκλίνουν αρμονικά με κοινούς στόχους και κοινά σημεία και μεταξύ τους υπάρχει αμοιβαία σχέση και άμεση αλληλεπίδραση. Βασικός σκοπός και των δύο αποτελεί η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σεβασμό, εκτίμηση και υπευθυνότητα και η οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών μεταξύ πολιτισμού και φύσης, ταυτότητας και ετερότητας, υποκειμένου και αντικειμένου και κοινωνίας, ομάδας και ατόμου.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δε χρησιμοποιείται από την Ειδική Αγωγή μόνο για να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο

βοηθώντας σημαντικά την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή επηρεάζουν θετικά το γνωστικό, συναισθηματικό και συμμετοχικό πεδίο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Παπαδόπουλος, κ.ά., 2007, Μπούτσκου, 2006, Αντωνάτου, 2006). Η ενασχόληση των παιδιών με τη φύση και οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες μέσα σε αυτήν ελκύουν τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους, που στα μάτια τους φαντάζει τεράστιος και συγχρόνως αποκομίζουν μεγάλα οφέλη στην ψυχοκινητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις, ερευνητικές εμπειρίες και με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, ενισχύεται η ενταξιακή εκπαίδευση και η κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Η σημαντικότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους κόλπους της Ειδικής Αγωγής την αναδεικνύει αναγκαία στην κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Σύμφωνα με τις Λιαράκου και Φλογαίτη (2007) μόνο μέσα από τον πλήρη εκδημοκρατισμό της οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής σφαίρας, θα μπορέσουν οι άνθρωποι να πραγματώσουν το κοινό τους συμφέρον με μορφές ανάπτυξης που είναι οικολογικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αειφόρες. Συνεπώς η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει να εφαρμοστεί εκεί όπου οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν και να νοιώσουν ικανοί να δράσουν κι αυτό δεν μπορεί να είναι παρά το τοπικό επίπεδο και η κοινότητα. Εδώ έρχεται ο σημαντικός ρόλος που καλείται να παίξει το αειφόρο σχολείο.

Το Αειφόρο Σχολείο αποτελεί το όραμα για το σχολείο του μέλλοντος. Είναι μία νοητική σύλληψη, μια θεωρητική μελέτη που αναφέρεται σε ένα ιδεατό σχολείο του μέλλοντος (Αγγελίδου & Κρητικού, 2010), απόλυτα εναρμονισμένο σε όλες τις διαστάσεις του με τις αρχές, τις αξίες, τα χαρακτηριστικά και το παιδαγωγικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το Αειφόρο Σχολείο δομείται πάνω σε πολλαπλές συνιστώσες, έχει πολύπλευρες διαστάσεις και μεγάλες προοπτικές. Η διαχειριστική αντίληψη του σχολείου αυτού, εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν την κτηριακή υποδομή, κτήριο και αύλειους χώρους, την εξοικονόμηση ενέργειας που καταναλώνει και την ανακύκλωση των απορριμμάτων που παράγει, την βιωσιμότητα δηλαδή του σχολείου. Ως προς την δομή, την οργάνωσή του, όλες τις λειτουργίες του και το επίπεδο σχέσεων του σχεδιάζονται ώστε να εξασφαλίζουν την ευημερία της εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας, ώστε να εξυπηρετεί τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την οικονομία και την ορθή διαχείριση των φυσικών πόρων. Ενδιαφέρεται να αναπτύξει μαθησιακά περιβάλλοντα, μαθησιακές εμπειρίες και συμπεριφορές προσβλέποντας στην επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης και θέτει ως επίκεντρο των

εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Παπαβασιλείου, 2011).

Η βασική ιδέα για το αειφόρο σχολείο είναι η ενσωμάτωση της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του, στη μαθησιακή διαδικασία και στις σχέσεις του σχολείου τόσο με τη μαθησιακή όσο και με την τοπική κοινότητα. Το αειφόρο σχολείο συνδέει το έργο του με θέματα που ενδιαφέρουν τις τοπικές κοινωνίες, αναζητώντας, όμως, και ερμηνεύοντας μεθοδικά τη σύνδεση τους με τις εθνικές και παγκόσμιες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Στοχεύει να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τις επιλογές τους, μέσα όμως από την ελεύθερη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και το χώρο. Εφαρμόζει εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους, εξοικειώνοντας τους μαθητές στο πεδίο της καθημερινής διδακτικής-μαθησιακής πράξης σε συνεργατικές προσπάθειες και ομαδικές δράσεις. Αναπτύσσει μαθησιακά περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες που θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργαστούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης ποιότητας ζωής (Gough, 2005, από Αρ. Ζαχαρίου - Μ. Καίλα - Απ. Κατσίκης 2008 ) και την ευημερία της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας (Cough, 2005).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε αειφόρο βασίζεται πάνω σε οκτώ αειφόρους πυλώνες, όπως αποτυπώνονται από (Αγγελίδου & Κρητικού, 2010).

- Δημοκρατία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- Αλληλεγγύη.
- Ορθολογική διαχείριση, μείωση οικολογικού αποτυπώματος. (Ενέργεια, μετακινήσεις, διαχείριση νερού και απορριμμάτων).
- Προαγωγή της υγείας.
- Προαγωγή του Πολιτισμού και των τεχνών.
- Παιδαγωγικό και Διδακτικό-Μαθησιακό πλαίσιο.
- Αειφορικές κτηριακές υποδομές. (Κτήρια, αυλές, κήπος).
- Από την τοπική στην Πλανητική Κλίμακα.

Διεθνώς έχουν αναληφθεί πολλές πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση προώθησης της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και το Αειφόρο Σχολείο, οργανώνονται διασκέψεις κορυφής και ταυτόχρονα αναπτύσσονται διεθνή και εθνικά προγράμματα και δίκτυα σχολείων με τίτλο τον όρο Αειφόρο Σχολείο και στόχο την σταδιακή οικοδόμησή του.

### **1.3. Εφαρμοστικοί προβληματισμοί**

Η εφαρμογή προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο

αποτυπώνεται κυρίως με την εκπόνηση project όποιων τάξεων του σχολείου το επιθυμούν. Από την αρχική εφαρμογή όμως διατυπώνονται πολλά προβλήματα και περιορισμοί που αφορούν την αποσπασματικότητα, τον κατακερματισμό και την ασυνέχεια με ορατό τον κίνδυνο τα προγράμματα αυτά να χάσουν την δυναμική τους.

Πιο συγκεκριμένα τα project αυτά: κατακερματίζονται και προσεγγίζονται σε διαφορετικό χρόνο, δεν εντάσσονται σε μια γενική στρατηγική, σε ένα συνολικό σχέδιο δράσης του σχολείου, διατίθεται ελάχιστος χρόνος υλοποίησής τους, δεν υπάρχει ευελιξία διασύνδεσης και συνδυασμού θεμάτων για να επιτευχθεί σφαιρική, ολιστική προσέγγιση του θέματος, οργανώνονται και συντονίζονται από μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, χωρίς την αξιοποίηση συχνά της προηγούμενης εμπειρίας και του ανθρώπινου δυναμικού, εκτελούνται συνήθως εντός της σχολικής μονάδας μη δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα του βιώματος και της εμπειρίας στη φύση, αποτελούν παραπάνω εργασία και φόρτο για τον εκπαιδευτικό και γίνονται επιφανειακά για την περαιτέρω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας.

Είναι αναγκαίο στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο να γίνει μια διαφορετική προσέγγιση, ώστε να μην έρχονται σαν ένα βάρος για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ασφυκτιά στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος της τάξης του, αλλά να λειτουργούν υποστηρικτικά προς στον ίδιο και στην επίτευξη της υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αναγκαίο να εκτελούνται εκτός των τειχών, στην ύπαιθρο ώστε το παιδί να αποκτά το βίωμα και την εμπειρία. Μέσα στο φυσικό χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον να αναπτυχθούν δεσμοί και να αναδειχθεί η αλληλεπίδραση απόκτησης γνώσης και ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον. Στην ύπαιθρο, μέσα στη φύση, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μελλοντικά υπεύθυνων και δραστήριων πολιτών, ικανών να συνειδητοποιήσουν, να κατανοήσουν και να εμπλακούν σε δράσεις και ενέργειες προσανατολισμένες στην προστασία του περιβάλλοντος, στην αειφόρο ανάπτυξη και στην γενικότερη βελτίωση της ζωής. Πρόσφορο έδαφος διαφαίνεται στη βιωματική μάθηση-εμπειρία, η οποία δίνει τη δυνατότητα να αποκτηθεί καλύτερη αντίληψη των προβλημάτων στις πραγματικές τους διαστάσεις, έτσι ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή στη βελτίωση των προβλημάτων (Παπαβασιλείου, κ.α., 2011).

## **2. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

### **2.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της βιωματικής μάθησης.**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε την ιδιαίτερη θέση που κατέχει η Βιωματική Μάθηση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι διδακτικές επιλογές της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, απαιτούν τη Βιωματική Μάθηση, η οποία αξιοποιεί τη γνώση και την εμπειρία των παιδιών, υποστηρίζουν τη δράση και την αυτονομία στη σκέψη, αναπτύσσουν τη συμμετοχή, τη συλλογικότητα, τη συναπόφαση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών ως βασικό κίνητρο για τη μάθηση και δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στο σχολείο καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από αυτό, ανοίγοντάς το στην τοπική κοινωνία. Συγχρόνως λειτουργεί ως μια διαφορετική, ανανεωτική και καινοτόμος προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου απαντά σε τρεις συνδεδεμένες καταστάσεις κρίσης της σημερινής ανθρωπότητας, της υποβάθμισης του περιβάλλοντος, της απομάκρυνσης των ανθρώπων και των κοινωνιών μεταξύ τους και της ανεπάρκειας του σημερινού σχολείου με το παραδοσιακό παιδαγωγικό πλαίσιο, να συνδέσει την εκπαίδευση με τα ουσιαστικά προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας και το ιδανικό ενός ενεργού, αυτόνομου πολίτη (Φλογαΐτη, 2006).

Η φιλοσοφία του παραδοσιακού σχολείου είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με πληθώρα γνώσεων, ώστε να είναι ικανοί την κατάλληλη στιγμή στην ενήλικη ζωή τους να τις ανασύρουν για να επιλύσουν τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν (Χρυσυφίδης, 1996).

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται παραδοσιακά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται κατά το μεγαλύτερό του ποσοστό στη σχολική τάξη. Τις περισσότερες φορές συνδέεται με τα γνωστικά αντικείμενα της ύλης που πρέπει να διδαχθεί, μέσω απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση που καλλιεργείται όμως με τη γνώση είναι μηχανική και επιφανειακή με αποτέλεσμα πολλές φορές να ξεχνιέται εύκολα ή να μη κατανοείται επαρκώς (Δεδούλη, 2003). Η όλη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι, να επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο τρόπο διατύπωσης ώστε να είναι γνωστή εκ των προτέρων η πορεία που θα ακολουθηθεί και παράλληλα προστίθεται η παρέμβαση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, στραγγαλίζοντας την αναζήτηση, θυσιάζοντας την πολυμορφία και την ευρηματικότητα για χάρη της ομοιομορφίας και της

εναιιοποίησης του διδακτέου από όλους τους μαθητές. Οι καταπιεστικές του δομές και η πληθώρα της ύλης στερούν από τον εκπαιδευτικό τα περιθώρια για αναζητήσεις, αυτοσχεδιασμούς και άλλες καινοτόμες δράσεις (Χρυσοφίδης, 1996).

Το φαινόμενο της μάθησης, πολύ σημαντικό για τη διατήρηση και την εξέλιξη της ζωής, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, έχει ποικίλες διαστάσεις, είναι πολύπλοκο, συνδέεται με διάφορες διαδικασίες, πραγματοποιείται διαμέσου της εμπειρίας και της άσκησης, αναπτύσσει κίνητρα, διαμορφώνει στάσεις και σχετίζεται με την εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών ως εργαλεία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει στο έργο του (Ξανθάκου, 2011). Η μάθηση που εξερευνά, ανακαλύπτει και οικειοποιείται κάποιος μόνος του, είναι η μόνη που επηρεάζει αμεσότερα την συμπεριφορά του (Rogers, 2006).

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι μόνο η συσσώρευση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και το ενδιαφέρον, η επιθυμία του παιδιού για μάθηση σε όλους τους τομείς που πηγάζει από το θετικό βίωμα των συγκινήσεων. Η φύση και ο ρόλος των συγκινήσεων αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες συγκρότησης του ψυχικού κόσμου του παιδιού και συναισθηματικής επαφής με τους γύρω του. Το συγκινησιακό βίωμα, όταν είναι θετικό, ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες και δημιουργούνται νέες. Συνοδεύεται από ευφορία, ενεργοποίηση, κίνηση και χαλάρωση και κινητοποιεί τις διεργασίες της επιλογής, της απόφασης και της δράσης. Ενεργό δράση απαραίτητη, η οποία ενδυναμώνει τα έμφυτα κίνητρα για γνώση, επικοινωνία και κατανόηση του κόσμου και του εγώ, αναπτύσσει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες αναγκαίες για την μάθηση και την επίλυση προβλημάτων και διευκολύνει την μεταφορά γνώσης σε νέες καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2011).

Αντίθετα όταν το συγκινησιακό βίωμα είναι αρνητικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού ή και τις αντιστρατεύεται. Συνοδεύεται από άγχος, αγωνία, απάθεια, κλείσιμο και κινητοποιεί τις διεργασίες της απόθησης, της αρνητικής στάσης και συμπεριφοράς, και πολλές φορές της απόσυρσης. Συνεπώς το συγκινησιακό βίωμα αποτελεί μια βασική και πρωταρχική ανάγκη και λειτουργία, συνυφασμένη με το ίδιο το βίωμα της ζωής και καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία της μάθησης και της ανάπτυξης. Αφού λοιπόν σύμφωνα και με το νόμο του αποτελέσματος του Thorndike και βασική αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής, “μαθαίνουμε μόνο ό,τι μας συγκινεί”, βασικός στόχος του διδακτικού έργου και του σχολείου πρέπει να είναι η επιδίωξη θετικού συγκινησιακού βιώματος (Μπακιρτζής, 2003). Παράλληλα γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης, μελέτης και καλλιέργειας των συναισθημάτων (Γεωργόπουλος, 2011). Η γνώση χωρίς το συναίσθημα είναι κενή και το συναίσθημα χωρίς γνώση τυφλό (Scheffler, 1977).

Κεντρική και βασική θέση για την επίτευξη αυτού του στόχου στην εκπαίδευση κατέχει η Βιωματική Μάθηση μέσω της εμπειρίας. Η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης δίνει μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς του σχολείου και της καθημερινής ζωής των μαθητών με την κοινωνία (Δεδούλη, 2003). Σε αντίθεση με τη στείρα απομνημόνευση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία ανάπτυξης της σκέψης, του συναισθήματος και της δράσης (Brody, 2005), μια ενεργητική προσέγγιση μάθησης, που καθιστά ικανούς τους μαθητές να μαθαίνουν επεξεργαζόμενοι τις εμπειρίες τους. Η ενεργός δράση των μαθητών ενεργοποιεί τα κίνητρά τους και αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για τη διαδικασία της μάθησης και τη δημιουργική διαχείριση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Wudinger 2005, από Ματσαγγούρα, 2011). Η κεντρική ιδέα της Βιωματικής Μάθησης απορρέει από τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την εκπαίδευση, όπου επιδιώκεται η άμεση επαφή των μαθητών με την πραγματικότητα, η απευθείας εμπλοκή με το αντικείμενο της μάθησης, η φυσική συνάντηση μαζί του, η συμμετοχή σε ενέργειες σε σχέση με αυτό και όχι η απλή συλλογιστική για το τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτό (Γεωργόπουλος, 2011). Οι εμπειρίες που εμπλέκονται με την εκπαίδευση, έχουν μεγάλη σημασία και προσφέρουν σημαντικά κίνητρα στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο στην απόκτηση γνώσης, γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων αλλά και στην μεταφορά της γνώσης και εφαρμογής της στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την επίλυση προβλήματος. Η σημαντική αυτή παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της μεταφοράς γνώσεων και δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται, όταν τα παιδιά έχουν εμπειρίες ποικίλων προβλημάτων, ώστε να τους καλλιεργηθεί η εντύπωση πως κάθε πρόβλημα λύνεται με διαφορετικό τρόπο, όταν μαθαίνουν να δρουν με αρχές σε πολύπλοκες καταστάσεις, ώστε να ξεχωρίσουν την κατάλληλη αρχή που θα εφαρμόσουν στην κατάλληλη κατάσταση και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν να χρησιμοποιούν την γνώση σε μια ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων και προβλημάτων (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Η γνώση που κατακτιέται μέσα από την επίλυση αληθινών προβλημάτων, δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η θεωρία συνδυάζεται αρμονικά με την πράξη, οδηγώντας στην αυθεντική μάθηση (Crew, 1987). Σύμφωνα όμως με τους Dewey, Lewin και Piaget, οι εμπειρίες αποτελούν τη βάση της μάθησης, μόνο όταν έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές, έχουν συνέχεια, στοχοποιούνται ως αντικείμενο ερευνητικής εξέτασης και κριτικής και εξετάζονται σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο που τις γέννησε (Ματσαγγούρας, 2011). Παράλληλα η βαθιά γνώση αποκτιέται όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και δεν απειλείται η αυτοεκτίμησή τους (Rogers, 2006).



Το βίωμα της εμπειρίας στην αρχή μπορεί να προκαλέσει στο παιδί, συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας μπροστά στο άγνωστο και να κινητοποιήσει τους αμυντικούς μηχανισμούς της αδρανοποίησης, της αρνητικής στάσης και της απόσυρσης. Σύντομα όμως η έκπληξη, ο αυθορμητισμός, η δημιουργικότητα και η ανακάλυψη, μεταλλάσσουν τα αρχικά αρνητικά συναισθήματα σε ικανοποίηση, αποδοχή και ευφορία χαράσσονται ανεξίτηλα στη μνήμη και στην καρδιά των παιδιών και οδηγούν στην αληθινή μάθηση. Το παιδί αναγνωρίζει τη βιωμένη εμπειρία, συγκινείται και παράλληλα την μοιράζεται, επικοινωνώντας με το περιβάλλον και οδηγείται στην βαθιά κοινωνικοποίηση (Μπακιρτζής, 2003). Υπάρχουν όμως πολλών ειδών εμπειρίες και οι μαθητές δεν έχουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν ποιες από αυτές είναι εκπαιδευτικές και ποιες όχι (Dewey, 1963). Εδώ εισέρχεται η συμβολή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και γενικά της εκπαίδευσης να κατευθύνει τα παιδιά σε εκπαιδευτικές εμπειρίες και να τα βοηθήσει να μάθουν μέσα από αυτές.

Η μάθηση λογίζεται ως επικοινωνιακή διαδικασία, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου οι συμμετέχοντες θεωρούνται ικανά για δράση άτομα, όπου καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους, τα επιχειρήματά τους, συνδιαλεγόμενα ως ισότιμα μέλη της ομάδας (Χρυσυφίδης, 1996). Η επικοινωνία, συνιστά την εμπειρία επαφής του ανθρώπου με το περιβάλλον, μέσω της οποίας διαμορφώνεται, διαπαιδαγωγείται, προσεγγίζει και δίνει νόημα στον κόσμο των πραγμάτων (Φράγκος, 1964, 1983, από Μπακιρτζή, 2003).

Αν θέλαμε λοιπόν συμπερασματικά να βρούμε τον κωδικό συνδυασμό που ξεκλειδώνει την έννοια του βιώματος και της Βιωματικής Μάθησης, θα εισάγαμε τις λέξεις δράση, συγκίνηση, συναίσθημα, εμπειρία και επικοινωνία.

Η Βιωματική Μάθηση δεν αποτελεί μια καινούρια έννοια της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι ρίζες της βρίσκονται στις αρχές του 20ου αιώνα σε ΗΠΑ και Ευρώπη. Πρωτοεμφανίζεται μέσα στα πλαίσια αναζήτησης παιδαγωγικών μεθόδων και στρατηγικών για την διδασκαλία και μεταφορά των αξιών (Caduto, 1985). Στην Αμερική αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Προοδευτικής Παιδαγωγικής του Dewey, που ανέδειξε την σημασία της εμπειρίας και των κοινωνικών σχέσεων στη διαδικασία της μάθησης. Στην Γερμανία αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Σχολείου Εργασίας των Kerschenstreiner και Guiding όπου τόνιζε τη σημασία της δράσης εντός του σχολείου και της κοινωνίας για την ανάπτυξη κινήτρων. Στην υπόλοιπη Ευρώπη αναπτύχθηκε στα πλαίσια του παιδοκεντρικού σχολείου των Key, Montessori που τόνιζε τη σημασία που έχουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την αναγκαιότητα αυτά να εμπλακούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των δράσεων (Ματσαγγούρας, 2011).

Ο Kolb συνέθεσε τους τρόπους θεώρησης, της φιλοσοφικής προοπτικής του

πραγματισμού του Dewey, της δυναμικής της ομάδας του Lewin και της γνωστικής ψυχολογίας του Piaget καταλήγοντας σε ένα μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης που περνάει από τέσσερα στάδια: του βιώματος της αρχικής συγκεκριμένης εμπειρίας, της στοχαστικής παρατήρησης, της αφηρημένης εννοιοποίησης και του ενεργού πειραματισμού (Γεωργόπουλος, Α). Αυτός ο κύκλος της Βιωματικής Μάθησης (Kolb 1984), παραπέμπει σε μια ολιστική προσέγγιση ανάμειξης λογικής, συναισθημάτων και αισθήσεων, αναγνώρισης και ενεργητικής χρήσης των εμπειριών των μαθητών και διαρκή αναστοχασμού των νέων εμπειριών (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Εκτός από τις τρεις αυτές βασικές θεωρήσεις υπάρχουν κι άλλα ρεύματα σκέψης που στηρίζουν τη Βιωματική Μάθηση. Από το χώρο της ψυχολογίας προέρχεται η έννοια της συναισθηματικής εμπειρίας. Η Καμαρινού (2000), αναφέρει ότι η Βιωματική Μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και ανάπτυξης ολόκληρης της προσωπικότητας. Το σχολείο πρέπει μέσα στους στόχους του, να έχει και την κάλυψη των αναγκών της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των παιδιών, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον και η Βιωματική Μάθηση διαμορφώνει αυτό το περιβάλλον με τις εμπειρίες ως μέσο διευκόλυνσης των ψυχικών διεργασιών, ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας, των αναγκών, των επιθυμιών και των κινήτρων (Μπακιρτζής, 2000). Από τον χώρο των Νευρο-επιστημών διαπιστώνεται ύστερα από πειραματικούς ελέγχους ότι η Βιωματική Μάθηση προκύπτει από τη δομή του εγκεφάλου (Zull 2002, από Ματσαγκούρα 2011). Στο χώρο της εκπαίδευσης, προτείνεται η καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.ά. (learning by doing), ενώ το πεδίο της δια βίου μάθησης επανεκπαίδευσης των ενηλίκων εστιάζει στα βιώματα, όπου σύμφωνα με την Unesco το 1972, κεντρική ιδέα πρέπει να είναι η ενσωμάτωση των εμπειριών των μαθητών σε αυτή. Στο χώρο του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky αναδεικνύεται ο σπουδαίος ρόλος της ομάδας στη διαμόρφωση ατομικής άποψης. Η επιστημολογία Κριτικού Ορθολογισμού (Popper), τονίζει την ανάγκη επιβεβαίωσης ή διάψευσης των υποθέσεων και αντιλήψεών μας, μέσω της διερεύνησης και η Κριτική Θεωρία (Habermas), “επισημαίνει την αναγκαιότητα της ανάδειξης των συνεπειών πράξεων και θεσμών στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας” (Ματσαγγούρας, 2011).

Η έννοια της Βιωματικής Μάθησης παραπέμπει σε μια σύνθεση παιδαγωγικο-διδασκτικής και Ψυχολογικής αντίληψης (Δεδούλη, 2003). Κοινή συνισταμένη όλων των σχολών που στηρίζουν την Βιωματική Μάθηση είναι ότι προτάσσουν τον μαθητή στην

εκπαίδευση, διότι θεωρούν την μάθηση μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία αξιοποιεί τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις, ώστε να αποκωδικοποιήσει τις εμπειρίες του, μέσα από την προσωπική του αυτονομία και με τη βοήθεια της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θέτοντας την βάση για την επίλυση των προβλημάτων του (Ματσαγκούρας, 2011). “Δεν μπορούμε να διδάξουμε κάποιον, αλλά μπορούμε να τον βοηθήσουμε να μάθει” (Rogers, 2006).

Η διαδικασία της Βιωματικής Μάθησης χαρακτηρίζεται από ρευστότητα (Δεδούλη, 2003) και ακολουθεί σύμφωνα με τον Jorlin πέντε βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο εστιάζεται η προσοχή των παιδιών με την παρουσίαση της δραστηριότητας και γίνεται προετοιμασία για συμμετοχή σε δράση. Ακολουθεί στο δεύτερο στάδιο η δράση, σωματική, νοητική, συναισθηματική και διαπροσωπική, όπου αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και κατόπιν συνεννόησης επιλύονται τα προβλήματα. Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά υποστηρίζονται και βοηθούνται σωματικά, γραπτά και προφορικά ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειάς τους και να οδηγηθούν σε περισσότερη προσπάθεια. Στο τέταρτο στάδιο γίνεται ανατροφοδότηση με σχόλια που πληροφορούν τον μαθητή για την δράση του, τη στάση του στην ομάδα και το μέγεθος της προσπάθειας. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται ανασκόπηση των πεπραγμένων, οργάνωση της πληροφορίας που αντλήθηκε και αποστασιοποίηση (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Από τα πέντε αυτά στάδια που λαμβάνει χώρα η διαδικασία της Βιωματικής Μάθησης διακρίνουμε την βαθύτερη σχέση της Βιωματικής Εκπαίδευσης και του χρονικού παράγοντα. Στα πλαίσια της Βιωματικής διδασκαλίας θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά ο απαραίτητος χρόνος και η ευκαιρία, ως άτομα και ως ομάδα, να προβληματίζονται, να διερευνούν τις υποθέσεις τους, να αναζητούν λύσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα ως αποτέλεσμα της ευρηματικής τους ενασχόλησης (Χρυσοφίδης, 1996). Αν συνυπολογίσουμε και τα μεγάλα χρονικά διαστήματα που απαιτούνται, για την έκφραση του προσωπικού ενδιαφέροντος των παιδιών που συνήθως είναι ιδιαίτερα ζωηρό, για τη σύνδεση ανάμεσα στις αποσπασματικές γνώσεις που συλλέγονται από τα παιδιά στο στάδιο της έρευνας (Γεωργόπουλος, 2011) και το ότι η διάρκεια των Βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων αποτελεί έναν αστάθμητο παράγοντα που δεν μπορεί να προσδιορισθεί αφού εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, την έκταση και την ένταση των ενδιαφερόντων τους και τις αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου, 1952), δημιουργείται μια έντονη συνάφεια ανάμεσα στη βιωματικότητα και το χρόνο, που εκφράζεται με τη δυσφορία του εκπαιδευτικού κόσμου να εντάξει τέτοια προγράμματα στη σχολική ζωή των μαθητών (Γεωργόπουλος, 2011). Εδώ επισημαίνεται η αναγκαιότητα εκπόνησης προγραμμάτων

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού αυτά διαφαίνονται ως τη μόνη ευκαιρία, το “δούρειο ίππο” εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση ώστε οι εκπαιδευτικοί να πειραματιστούν και να εξοικειωθούν μαζί τους και να τις χρησιμοποιήσουν και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Στο πολυσύνθετο κομμάτι της εκπαίδευσης, την Ειδική Αγωγή, εκεί που το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποτελεί πανάκεια, τίθεται το πρόσφορο έδαφος για την υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων.

Το παραδοσιακό σχολείο, “ευνοεί κυρίως τους μαθητές που έχουν αναπτυγμένη την λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη και αφετέρου η όλη διαδικασία της μάθησης έχει ως κέντρο την ανάπτυξη γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων. Αντιθέτως, οι βιωματικές δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής, μουσικής, κιναισθητικής) και ευνοούν την κινητοποίηση και την έκφραση των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική και την λογικομαθηματική νοημοσύνη” (Δεδούλη, 2003).

Η Βιωματική Μάθηση αναγνωρίζεται ως σημαντικό εργαλείο που προσφέρει στους εμπλεκόμενους μια σειρά από οφέλη. Οι μαθητές ειδικής αγωγής μέσα από την εμπλοκή τους σε βιωματικές δραστηριότητες, αναπτύσσονται σε διανοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Moon, 1990). Ανακαλύπτουν νέα δεδομένα, συνεργάζονται και συνάπτουν δεσμούς, ικανοποιούνται και διασκεδάζουν και σχηματίζουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Η θετική αυτοεικόνα που αναπτύσσεται και συνοδεύει την βιωματική εκπαίδευση, σχετίζεται ποικιλότροπα με την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Τα παιδιά που βλέπουν θετικά τον εαυτό τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δουν θετικά και τους άλλους ανθρώπους και λιγότερες πιθανότητες να υπομείνουν, τις διακρίσεις, την ανισότητα και την αδικία, δίνοντας ώθηση στην ενταξιακή πορεία των παιδιών ειδικής αγωγής. “Εξαιρετικά κρίσιμος παράγοντας κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης είναι να μάθουν τα παιδιά τόσο να επισημαίνουν όσο και να αναγνωρίζουν τις αρετές των άλλων”(Γεωργόπουλος, 2011).

## **2.2. Η Παιδαγωγική της Βιωματικής Μάθησης.**

Συνοψίζοντας από το προηγούμενο κεφάλαιο οι κυριότερες αρχές της Βιωματικής Μάθησης είναι, η αξιοποίηση των βιωμάτων και η πρόκληση νέων, η ενθάρρυνση του μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης όπου προσεγγίζει το θέμα και ενδιαφέρεται προσωπικά γι αυτό, η προτροπή να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη

φαντασία του και την δημιουργικότητά του, η στόχευση στην αναζήτηση του νοήματος κι όχι στην απομνημόνευση πληροφοριών, η κινητοποίηση του μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά πυροδοτώντας τη σχέση γνώσης-συναισθήματος, η προώθηση της αυτογνωσίας του και του κοινωνικού του γίνεσθαι και η συνειδητοποίηση των παραγόντων και των συνιστωσών που επηρεάζουν την προσωπική του ζωή (Δεδούλη, 2003).

Η Βιωματική Παιδαγωγική δομείται πάνω στις αρχές της Βιωματικής Μάθησης. Εκφράζεται επιγραμματικά από το τρίπτυχο: Ακούω-Προτείνω-Συνοδεύω και ορίζεται “ως την πρόταση δραστηριοτήτων οι οποίες επιτρέπουν τη βίωση εμπειριών σε όλους τους τομείς, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες του ψυχοσωματικού οργανισμού, στα πλαίσια της εμπλοκής στο πεδίο της επικοινωνίας και της παιδαγωγικής σχέσης αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής. Η διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξης επιτυγχάνεται με την κατάλληλη επεξεργασία και παρουσίαση των προτάσεων, όπως και με τη συνοδεία τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και στο επίπεδο του τρόπου, και ιδιαίτερα στο επίπεδο μοιράσματος του συγκινησιακού βιώματος”(Μπακιρτζής, 2003).

Η Βιωματική Παιδαγωγική ως παιδαγωγική σχολή, διατυπώνει ένα συγκροτημένο, ολοκληρωμένο σύστημα προτάσεων και θέσεων, για τα βασικά θέματα της εκπαίδευσης. Απώτεροι Σκοποί της Βιωματικής Παιδαγωγικής είναι, το σχολείο να διαμορφώσει μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται ατομικά και συλλογικά, με αυτονομία, κριτική στάση, δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα τις μαθησιακές, προσωπικές και κοινωνικές καταστάσεις και η διασφάλιση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ, ατομικού αυτο-καθορισμού και κοινωνικής ευθύνης, κοινωνικής συνέχειας και κοινωνικής αλλαγής (Ματσαγγούρας, 2011). Μαθητές, που ως αυριανοί δημοκρατικοί πολίτες θα αναπτύξουν ανταντακλαστικά όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, κατανόηση του άλλου και συμμετοχή στις αποφάσεις της κοινότητας (Freire, από Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η Βιωματική Παιδαγωγική α) προσανατολίζεται προς ένα σχολείο όπου στον δασκαλικό μονόλογο και στη δασκαλοκεντρική αφομοιωτική μάθηση, αντιπαραθέτει τις μαθητικές εμπειρίες και την επεξεργασία αυτών μέσω της μαθητοκεντρικής ενεργητικής μάθησης. Στο μονοπώλιο του νου και της θεωρητικής γνώσης, αντιπαραθέτει τη συνδυαστική δράση νου και χεριού και την χρήση της βιωματικής γνώσης για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων. Στην αξιολόγηση της αφομοίωσης συγκεκριμένης γνώσης αντιπαραθέτει την αξιολόγηση ικανοτήτων και στάσεων (Ματσαγκούρας, 2011) β) παραπέμπει σε ανοικτές διδακτικές διαδικασίες μάθησης και σε ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών και όχι σε κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα και κυριαρχία σχολικών εγχειριδίων

(Δεδούλη, 2003) γ) υποστηρίζει την προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης, την προσωπική αγωγή μέσα από βιώματα, την μόρφωση μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, την σύνδεση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, την ενίσχυση της ομαδικής δράσης ενάντια στην αποξένωση και την εισαγωγή της καθημερινής ζωής στους θεσμούς μόρφωσης (Χρυσ αφίδης, 1996).

Μια από τις Αρχές της Βιωματικής Μάθησης που θεμελιώνουν την Βιωματική Παιδαγωγική επισημαίνει ότι οι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές είναι αναγκαίο να γίνονται, αντικείμενο σύνθεσης, συστηματικής επεξεργασίας και αναστοχασμού (Ματσαγγούρας, 2011). Σύνθεση δεδομένων σημαίνει να οργανωθούν κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά από όλους, να κοινοποιηθούν και να αναδείξουν και να υποστηρίξουν την φυσιογνωμία του προγράμματος (Παπαβασιλείου, 2011). Παρόλα αυτά, στο όνομα του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, συχνά οπαδοί της Βιωματικής Μάθησης γειμίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με ανεπεξέργαστες εμπειρίες και μπουκώνουν τους μαθητές με βιώματα όπως το παραδοσιακό σχολείο τους μπουκώνει με γνώσεις, ελπίζοντας ότι χωρίς την ανάλογη επεξεργασία, τα βιώματα αυτά θα οργανωθούν από μόνα τους μέσα στους μαθητές. Αυτό δεν συμβαίνει και οδηγούνται σε αντίθετα αποτελέσματα, διασπώντας ψυχικά τα παιδιά, αυτόακυρώνοντας το νόημα της δράσης τους και καταργώντας τα ωφέλη της βιωματικής διαδικασίας (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου 1952). Η διαδικασία του αναστοχασμού από την άλλη, αποτελεί αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι της κάθε βιωματικής δραστηριότητας. Ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία που μπορεί να ανήκει στο κομμάτι της αξιολόγησης αλλά και να το υπερβαίνει (Παπαβασιλείου, 2011). Με τον αναστοχασμό δίνεται νόημα στην εμπειρία ώστε να καταλήξει σε γνώση. Χωρίς αναστοχασμό η βιωματική δραστηριότητα αχρηστεύεται και μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα, συμπεράσματα, γνώσεις και πεποιθήσεις (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008). Απαιτείται προβληματισμός και κριτική σκέψη για να αναλυθεί το κατά πόσο οι εμπειρίες και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν, διαμόρφωσαν νέες αξίες και συμπεριφορές, μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλάζοντας τις παλιές στάσεις και οδήγησαν σε δράση, αλλαγές που αποτελούν την ουσία της πραγματικής μάθησης (Παπαβασιλείου, 2011).

Η Βιωματική Παιδαγωγική δεν έρχεται να αμφισβητήσει, να καταργήσει ή να αντικαταστήσει την παιδαγωγική του παραδοσιακού σχολείου. Άλλωστε δε μπορεί να αμφισβητηθεί από πουθενά ότι ένα μεγάλο κομμάτι της γνωστικής περιοχής του αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο από τις ανάγκες δημιουργίας ενός γνωστικού υπόβαθρου που θα βοηθήσει το κάθε παιδί αλλά και την ομάδα στις παραπέρα αναζητήσεις της (Χρυσ αφίδης, 1996). Στόχος της Βιωματικής Παιδαγωγικής είναι να συνυπάρξει αρμονικά με την

παραδοσιακή παιδαγωγική και να υποστηρίξει τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού, οδηγώντας σε ένα καλύτερο και πληρέστερο πλαίσιο εκπαίδευσης όπου το σχολείο δε θα αποτελεί μόνο την κοιτίδα αναπαραγωγής γνώσεων αλλά θα καλλιεργεί συγχρόνως στα παιδιά την ικανότητα να αναζητούν την γνώση και να μαθαίνουνε. Ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν καταργείται αλλά η κυριαρχία του δασκαλικού μονολόγου αντικαθίσταται από την χρήση αμεσότερων μορφών διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011). Απαιτείται όμως από την πλευρά του εκπαιδευτικού η απαραίτητη προετοιμασία για να ανακαλύψει τα κενά του Αναλυτικού Προγράμματος όπου θα μπορούσε να φιλοξενηθεί η Βιωματική διδασκαλία ώστε να συμβάλει και να συμμετέχει συνειδητά και δημιουργικά, στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση και στις νέες αναζητήσεις (Χρυσυφίδης, 1996). Ως προς το περιεχόμενο το περιβάλλον οφείλει να παρέχει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα εμπειριών με δυνατότητες επιλογής, χωρίς εξεζητημένες υπερβολές, με την καλύτερη δυνατή ποιότητα, απαντώντας στις ανάγκες των παιδιών προσαρμοσμένες ανάλογα στην αναπτυξιακή τους πορεία ώστε να διευκολύνει την προσέγγιση και την βίωση των εμπειριών αυτών (Μπακιρτζής, 2003). Η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί κάτω από την πίεση του χρόνου και της ταχύτητας επίτευξης της γνώσης και δεν μπορεί να τυποποιηθεί με δοσμένες συνταγές στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ή κάποιου σχολικού εγχειριδίου. Το κάθε άτομο, η κάθε ομάδα έχει την ιδιαιτερότητά της και την μοναδικότητά της και κατά συνέπεια ο τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων που την απασχολούν θα οριστεί από τις ανάγκες, την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα των μελών της, ώστε να δώσει την δυνατότητα, “να ανθίσουν χιλιάδες λουλούδια στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού μας συστήματος, λουλούδια που θα φέρουν οπωσδήποτε καρπούς και δεν θα χαθούν μέσα στην αδιαφορία, την τυποποίηση και την αδράνεια” (Χρυσυφίδης, 1996).

### **2.3. Βιωματικές Δραστηριότητες.**

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται και προσανατολίζεται από τρεις βασικές αρχές: την βιωματική ή εμπειρική αρχή (experiential), που αναφέρεται στο βίωμα και την εμπειρία των συμμετεχόντων, στην αρχή της συνοδείας όπου ο εκπαιδευτικός εμπνυχώνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και την αρχή της παρέμβασης όπου ο εκπαιδευτικός εκτός από ενεργός ακροατής λειτουργεί και ως δημοκρατικός ηγέτης προτείνοντας δραστηριότητες στους μαθητές (Μπακιρτζής, 2003).

Βασικές επιδιώξεις κάθε προσπάθειας σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας, με

βάση τις αρχές της Βιωματικής Μάθησης, πρέπει να είναι:

α) Η σοβαρότητα των προθέσεων και η αυθεντικότητα των κινήτρων του εκπαιδευτικού. Οι Βιωματικές δραστηριότητες δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιηθούν ως τρικ εντυπωσιασμού των παιδιών ή των συναδέλφων εκπαιδευτικών αφού τα μεν πρώτα έχουν την ικανότητα διαισθητικά να αντιληφθούν τις προθέσεις, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να δημιουργηθούν προστριβές και να διαταραχθεί η ομαλή και αρμονική σχολική ζωή.

β) Η σωστή επιλογή των θεμάτων των βιωματικών δραστηριοτήτων. Υπάρχουν δυο βασικά κριτήρια που μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή των βιωμάτων εκείνων που θα οδηγήσουν στη διδακτική δράση: η ένταση του προβληματισμού, το κατά πόσο δηλαδή αυτός ο προβληματισμός εκδηλώνεται αυθόρμητα και τυχαία ή αποτελεί προϊόν συνεχούς και επαναλαμβανόμενου ενδιαφέροντος, και το αν και κατά πόσο ο προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει και να προκαλέσει το ενδιαφέρον της ομάδας. Και στις δυο περιπτώσεις οι δυσκολίες είναι μεγάλες και οι επιλογές θέλουν μεγάλη προσοχή, αφού χωρίς συνταγές ως προς τις αποφάσεις της ομάδας πρέπει να αποφευχθούν καταστάσεις περιθωριοποίησης ή αυταρχικής επιβολής κάποιων ατόμων (Χρυσυφίδης, 1996). Η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να βασίζεται ενδεικτικά, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μαθητών και εκπαιδευτικού είτε για το παρόν είτε για το μέλλον, σε σχέση με τον κοινωνικό προβληματισμό, στο πλαίσιο του κοινωνικού περιγύρου και των προβλημάτων της κοινότητας, στην σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων, σε θέματα που άπτονται ενδιαφέροντος της σχολικής ζωής και στο σύνολο του γνωστικού περιεχομένου που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δεδούλη, 2003).

γ) Οι κατάλληλες συνθήκες που πρέπει να εξασφαλιστούν μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας. Οι βιωματικές δραστηριότητες έχουν μεγάλο εμπειρικό και συναισθηματικό βάρος και είναι αναγκαία η διεξαγωγή τους σε ασφαλή περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της απόρριψης και της γελοιοποίησης. Για να εξασφαλιστεί ένα τέτοιο περιβάλλον πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία και στην παραμικρή σχεδιαστική λεπτομέρεια και παράμετρο που μπορεί να οδηγήσει σε αστοχία. Καλό είναι για παράδειγμα να αποφεύγονται βιωματικές σωματικές δραστηριότητες, όταν υπάρχουν στην ομάδα μαθητές με κινητικά προβλήματα, να αποφεύγονται βιωματικές συναισθηματικές δραστηριότητες, όταν γνωρίζουμε από το οικογενειακό ιστορικό των παιδιών ότι υπάρχουν στην ομάδα ψυχοσυναισθηματικά πληγωμένα παιδιά, να αποφεύγονται βιωματικές δραστηριότητες ενάντια στον ρατσισμό αφού οδηγούμαστε στο αντίθετο αποτέλεσμα ενίσχυσης του κ.ά.



δ) Η γνωστική και συναισθηματική αφύπνιση των μαθητών ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα για την νέα προσέγγιση. Η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει “ότι η μάθηση φαίνεται να επιτυγχάνει καλύτερα όταν οι μαθητές οι ίδιοι επιτυγχάνουν μια ισορροπία της καθαρής θέασης, της αυτοκατεύθυνσης, της υψηλής ποιότητας υποστήριξης και μια αληθινή αίσθηση επιτεύγματος και ανάπτυξης (Whitaker, από Δεδούλη, 2003).

ε) Η ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους και της δραστηριότητας. Κάθε βιωματική δραστηριότητα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα, ζωντανή και ευχάριστη, αλλά συγχρόνως να υπερβαίνει την προσωπική εμπειρία του παιδιού και να δομεί νέα, ώστε να αποκτήσουν βαθιά γνώση για το περιβάλλον που τα περιβάλλει (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου, 1952).

στ) Η διάθεση του αναγκαίου, όπως είδαμε, χρόνου στο τέλος για αναστοχασμό, οργάνωση των εμπειριών και σύνδεσής τους με το άμεσο περιβάλλον και την προσωπική ζωή του μαθητή.

Οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να καταταγούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) Ασκήσεις και δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας, όπου τα παιδιά επικεντρώνονται στον εαυτό τους, δηλαδή στην αναπνοή, στην στάση, στην κίνηση, στην άνεση και στην ελεύθερη έκφραση, στην φαντασία και στο άνοιγμα του εαυτού τους.
- β) Παιχνίδια ρόλων, όπου τα παιδιά στο πλαίσιο κατανόησης ενός προβλήματος, παίζουν ένα δρώμενο θέτοντας και αναπτύσσοντας επί σκηνής τα βασικά στοιχεία του.
- γ) Εξάσκηση στην ενεργό ακρόαση όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται με δραστηριότητες και ασκήσεις, στις σχέσεις βοήθειας, συμπάθειας, γνησιότητας και θετικής αποδοχής.
- δ) Θεωρητική ανάλυση και πληροφόρηση, όπου γίνεται συζήτηση στηριζόμενη στις γνώσεις και στην εμπειρία των συμμετεχόντων, ώστε να καλυφθούν τα βασικά θεωρητικά και μεθοδολογικά σημεία της προτεινόμενης παιδαγωγικής (Μπακιρτζής, 2003).

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας είναι αναγκαίο να διατίθεται αρκετός χρόνος για ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών και την πραγματοποίηση της απαραίτητης για την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των Βιωματικών Δράσεων αποτελείται από τρεις συνιστώσες:

- α) Αξιολόγηση Μαθησιακών Προϊόντων, όπου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κωδικοποιήσουν, να αναπαραστήσουν και να κοινοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με ποικίλους τρόπους όπως αγγελίες, αυτοβιογραφίες, αφίσες, γραφικές παραστάσεις, δημιουργίες με υπολογιστές, διαγράμματα, δοκίμια, εικονογραφήσεις, εκθέσεις, επιδείξεις, επιστολές, ερευνητικές εργασίες, ημερολόγια, κολάζ, μαγνητοσκοπήσεις, παραστάσεις και παρουσιάσεις σε κοινό, φυλλάδια, φακέλους εργασιών, χαρτογραφήσεις, χειροποίητα

αντικείμενα, κείμενα, περιγραφές, προγράμματα, προτάσεις και οδηγίες κατασκευών.

β) Αξιολόγηση Ικανοτήτων Διερεύνησης, όπου αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών για δημοσκοπικές έρευνες, βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, δραματοποιήσεις, διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, ειδησεογραφίες, εξηγήσεις, επεξεργασία δεδομένων, επιχειρηματολογία, ερευνητικές εκθέσεις, ερμηνευτικές έρευνες, πειράματα, πειραματικές έρευνες, οργάνωση δράσεων, περιγραφικές έρευνες, προφορικές αναδιηγήσεις, συζητήσεις, συλλογής δεδομένων και συνεργασίας.

γ) Αξιολόγηση Επικοινωνίας και Συνεργασίας, όπου αξιολογούνται οι μαθητές:

- στις ικανότητες επικοινωνίας, όπως είναι οι ικανότητες προσεκτικής ακρόασης και εκ περιτροπής συμμετοχής στην επικοινωνία, της υποβολής και της απάντησης ερωτήσεων, της κοινοποίησης πληροφοριών, του συντονισμού και της διεξαγωγής οργανωμένης συζήτησης
- στις ικανότητες συνεργασίας, όπως είναι οι ικανότητες της αλληλοβοήθειας, της προσφοράς εμπύχωσης και θετικής ανατροφοδότησης, της εποικοδομητικής κριτικής, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της διαχείρισης των διαφωνιών και των συγκρούσεων, της λήψης αποφάσεων και της διαχείρισης του χρόνου και των πόρων (Ματσαγγούρας, 2011).

Υπάρχουν πολλές μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως βάση για να σχεδιάσει, να δημιουργήσει, να αυτοσχεδιάσει και να προσαρμόσει στις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε μερικές δημοφιλείς μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν δοκιμαστεί με πολύ θετικά αποτελέσματα και μεγάλη απήχηση στους μαθητές:

- Μέθοδος project: Η ιστορία της ξεκινά από τις αρχές του 19ου αιώνα και μέχρι σήμερα αποτελεί την πιο γνωστή και την πιο δημοφιλή μέθοδο που χρησιμοποιείται ευρεία σε όλα τα επιστημονικά πεδία και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και αναφορών από πλειάδα επιστημών παγκοσμίως. Η μέθοδος αυτή “είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, εξελίσσονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων” (Frey, 1998). Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται από το 1982 και μετά κυρίως για την εφαρμογή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Αποτελεί την πλέον ολοκληρωμένη και ευρεία μέθοδο με τα πλέον διακριτά και ολιστικά χαρακτηριστικά (Παπαβασιλείου, 2011). Το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα ανήκει στην κορυφή των επιλογών του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει την αξία της και την λειτουργικότητά της ως εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά συγχρόνως φανερώνει και την αδυναμία της εκπαίδευσης να πειραματιστεί στο νέο και να εφαρμόσει και άλλες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

• Προσομοίωση: Αποτελεί μια μορφή δραστηριότητας ή μοντέλου που επιτρέπει την αναπαράσταση και ανασύσταση πραγματικών, κοινωνικών, πολιτικών και βιολογικών (Unesco, 1985) καταστάσεων της ζωής (Δεδούλη, 2003). Για να έχει παιδαγωγική και μαθησιακή αξία η προσομοίωση πρέπει να εφοδιάζει τα παιδιά λεπτομερειακά με απόψεις κάποιου μοντέλου της πραγματικότητας ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης οι δεξιότητες να κατακτηθούν και να μεταφερθούν στην πραγματική ζωή (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Το διδακτικό μοντέλο της προσομοίωσης λειτουργεί σε τέσσερις φάσεις: α) του προσανατολισμού (orientation), όπου ο εκπαιδευτικός επεξηγεί σύντομα και με σαφήνεια τους κανόνες, β) της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (participant training), όπου ο εκπαιδευτικός συντονίζει τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών, συνθέτει κατάλληλα τις ομάδες και προβαίνει σε μια σύντομη πρακτική εξάσκηση, γ) της εκτέλεσης της προσομοίωσης (simulatio itself), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει, συμβουλεύει και ενθαρρύνει και δ) της ανασκόπησης της όλης διαδικασίας (debriefing) όπου γίνεται η τελική συζήτηση, ανακεφαλαιώνονται τα αποτελέσματα, οι αντιλήψεις και οι δυσκολίες των μαθητών και αναλύονται οι διαδικασίες που έλαβαν μέρος (Παπαβασιλείου, 2011). Δραστηριότητες και παιχνίδια προσομοίωσης στην πιο σύγχρονη μορφή γίνονται και με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπου αναπτύσσονται εφαρμογές απεικόνισης της πραγματικότητας. Στο ψηφιακό, δυναμικό, τεχνητό περιβάλλον με την προσομοίωση δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για να μελετηθεί κάτι που υπάρχει ή θα μπορούσε να υπάρξει στην πραγματικότητα (Linser και Lp 2004, από Παπαβασιλείου, 2011). Στις δραστηριότητες της προσομοίωσης, εκτός από τα παιχνίδια προσομοίωσης και τα παιχνίδια προσομοίωσης με την χρήση υπολογιστή ανήκουν και τα παιχνίδια ρόλων (Unesco, 1983).

• Παιχνίδια ρόλων: Το παιχνίδι ρόλων (role play), είναι μια βιωματική δραστηριότητα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα τη διαθεματικότητα, τον μαθητοκεντρισμό και την ομαδοσυνεργατικότητα όπου εξετάζονται, αναλύονται και τεκμηριώνονται τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί ώστε να ακολουθήσει η δράση όπου οι μαθητές, βάση των στοιχείων αυτών θα υποδυθούν κάποιο ρόλο (Παπαβασιλείου, 2011). Στόχος δεν είναι τα παιδιά να φερθούν σαν ηθοποιοί αλλά να συμπεριφερθούν κατά τρόπο ανάλογο με την κατάσταση που έχει επιλεγεί ώστε να γευτούν την εμπειρία μιας κατάστασης εμπλεκόμενα ενεργά σε αυτή (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Για να έχει επιτυχή εκπαιδευτική εξέλιξη το παιχνίδι ρόλων πρέπει να είναι ρεαλιστικό και ενδιαφέρον, να είναι σύντομο, απλό και προσαρμόσιμο, να έχει σαφείς στόχους, να εμπεριέχει κάποιο δίλημμα ή σύγκρουση και να περιλαμβάνει ξεκάθαρους ρόλους και χαρακτήρες (Παπαβασιλείου, 2011). Τα “παιχνίδια ρόλων δε βοηθούν μόνο τα παιδιά να απελευθερωθούν και να απολαύσουν τη γνώση, αλλά παίζουν ένα

σημαντικό ρόλο στη μάθηση και ενισχύουν την κατανόησή τους, καθώς σχετίζονται με βασικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Πρεβεζάκου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Παρόλο που τα παιχνίδια προσομοίωσης είναι πιο πολύπλοκα από τα παιχνίδια ρόλων, λόγω των συγκεκριμένων κανόνων και της αυστηρότερης δομής που έχουν, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ στο παιχνίδι ρόλων δίνεται το βάρος στην καλλιέργεια του χαρακτήρα και των συναισθημάτων και στις δυο διαδικασίες τα παιδιά εμπλέκονται σε θέματα και προβλήματα που αφορούν την ζωή τους (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

- **Ηθικό δίλημμα:** Βιωματική δραστηριότητα με απώτερο σκοπό την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, βασισμένη στις θεωρίες του Piaget και κυρίως του Kohlberg, όπου η σωστή εκπαιδευτική διαδικασία για να βοηθήσει τα παιδιά μέσα από το πέρασμά τους από τα διαδοχικά στάδια προοδευτικής ηθικής ωρίμανσης, τα εκθέτει σε καταστάσεις ηθικών συγκρούσεων μέσω ηθικών διλημάτων που απαιτούν επιχειρηματολογία με όρους του αμέσως επόμενου ηθικού σταδίου από αυτό στο οποίο βρίσκονται εκείνη τη στιγμή τα παιδιά (Γεωργόπουλος, 2002). “Ως ηθικό δίλημμα (moral dilemma) μπορεί να οριστεί μια εκπαιδευτική στρατηγική, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και στο πλαίσιο της οποίας παρακινούνται μαθητές (και εκπαιδευτικοί) να προσεγγίσουν ζητήματα που απαιτούν κάποια μορφή ηθικής έρευνας και αφορούν αποκλειστικά τις αξίες” (Παπαβασιλείου, 2011). Για να είναι αποτελεσματική η δραστηριότητα, πρέπει το ηθικό δίλημμα που παρουσιάζεται στα παιδιά, να στηρίζεται στο γνωστικό τους επίπεδο, να είναι όσο πιο απλό γίνεται, να εμπλέκει δυο ή περισσότερες καταστάσεις που έχουν ηθική προέκταση, να έχει ανοικτό τέλος και να προσφέρει επιλογή δραστηριοτήτων που απαντούν στην ερώτηση, “Τι πρέπει να κάνουμε: (Caduto, 1985). Τα διλήμματα πρέπει να έχουν σχέση με την καθημερινότητα, να είναι σύντομα και ενδιαφέροντα, να μην έχουν προφανή “σωστή” λύση και να επιδέχονται αρκετές εναλλακτικές λύσεις (Γεωργόπουλος, 2002). Με τη χρήση ηθικών διλημάτων δημιουργείται στα παιδιά αξιακή σύγκρουση, την οποία καλούνται να επιλύσουν με απαντήσεις που ανταποκρίνονται στη δική τους πραγματικότητα (Κοσκινάς, 2000, από Παπαβασιλείου, 2011). Παρόλο που η μέθοδος αυτή έχει υποβληθεί σε κριτική, αποτελεί μια δυναμική και αποτελεσματική δραστηριότητα η οποία οικοδομεί δραματικές συγκρούσεις ανάμεσα σε αλληλοαποκλειόμενες αξιακές επιλογές, οδηγώντας τα παιδιά προς την αυτοσυνείδηση και την ωρίμανση (Γεωργόπουλος, 2002).

- **Δραματοποίηση:** Συγγενής βιωματική δραστηριότητα με τα παιχνίδια ρόλων είναι η δραματοποίηση αλλά όχι ταυτόσημη αφού δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο δραματικό στοιχείο και αναφέρεται στο εκπαιδευτικό δράμα μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό

χαρακτήρα, η οποία χρησιμοποιεί τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης με στόχο την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης καθώς και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Παπαβασιλείου, 2011). “Πρόκειται για έναν ολόκληρο κόσμο δημιουργικότητας και αυθορμητισμού που συνοδεύει την ανθρωπότητα από τις πλέον αρχέγονες και μακρινές εποχές μέχρι σήμερα, μεταφέροντας κυρίως μέσα από τη λαϊκή παράδοση και το θέατρο ένα πλουσιότατο και πολύπλοκο φάσμα πρακτικών έκφρασης και επικοινωνίας, δρώμενων, τελετουργικών και πολλών άλλων, με αστείρευτο πλούτο και κοινωνική λειτουργία” (Μπακιρτζής, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό που ωθεί την δραματοποίηση είναι η δραματική ένταση μεταξύ των εμπλεκομένων της θεατρικής απόδοσης του δράματος, με συγκρούσεις, παρεξηγήσεις, εκπλήξεις, διλημματικές, μυστήριες και πολύπλοκες καταστάσεις (Γεωργόπουλος, 2002). Με τη δραματοποίηση αποδίδεται θεατρική μορφή σε μια ιστορία, σε ένα μύθο, σε ένα κείμενο ή ακόμα και σε ένα μάθημα (Δεδούλη, 2003). Οι λέξεις που ανήκουν στην οικογένεια της λέξης δράμα, έχουν στην ρίζα τους το ρήμα δρω που σημαίνει ότι η δραματοποίηση είναι μια δραστηριότητα βιωματικής δράσης όπου οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν επίκαιρα θέματα και να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αντιμετωπίσουν διλήμματα και προβλήματα και να πάρουν αποφάσεις για την επίλυσή τους, να δράσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους και τις συνέπειές τους (Παπαβασιλείου, 2011).

- Επισκέψεις σε χώρους τέχνης και πολιτισμικού ενδιαφέροντος: Κεντρική θέση όπως είδαμε στην Βιωματική Μάθηση κατέχει η συγκίνηση και το συναίσθημα στην κατανόηση του βιώματος (Μπακιρτζής, 2003). Μια βιωματική δραστηριότητα που στηρίζεται περισσότερο στο συναίσθημα είναι η εμπειρία της τέχνης, η οποία συνδέεται τόσο με την δημιουργία έργων από τους μαθητές όσο και με την επαφή με σημαντικά έργα τέχνης σε Μουσεία Αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις, κ.ά. Η τέχνη είναι απαραίτητη στην ζωή του ανθρώπου και κυρίως του παιδιού, αφού από την μια ενεργοποιεί τις αισθήσεις, εμπλουτίζει με εμπειρίες και ερεθίσματα, αναπτύσσει την φαντασία, την δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση, την ελεύθερη έκφραση και την κριτική και δίνει νέες γνώσεις, και από την άλλη αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας, συμμετοχής και ενδυνάμωσης συμβάλλοντας, στη ανάπτυξη δεσμών αλληλεγγύης, στη δημιουργία σχέσεων και δικτύων υποστήριξης και στην καλλιέργεια της ατομικής και της τοπικής κοινότητας (Παπαβασιλείου, 2011).

- Ιδεοθύελλα: Η τεχνική της ιδεοθύελλας εφαρμόζεται κυρίως στην σχολική τάξη, με τον εκπαιδευτικό να θέτει ένα θέμα και οι μαθητές να εκφράζουν οποιαδήποτε λέξη, φράση, ιδέα τους έρχεται στο μυαλό χωρίς τον φόβο του λάθους, της αποτυχίας και της αποδοκιμασίας (Ξανθάκου, 1998). Ο καταγιγισμός ιδεών εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της

προσέγγισης κάποιου θέματος ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο των μαθητών παρέχοντάς τους την ευκαιρία, να μάθουν να αντιδρούν γρήγορα με προσεκτικές κρίσεις σε σύντομο χρόνο, να ξεπερνούν την ντροπή και να παρουσιάζουν και να νιώθουν ελεύθεροι και ειλικρινείς όταν συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Παπαβασιλείου, 2011). Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να έχει και συγκρουσιακή μορφή, με αντιτιθέμενες απόψεις ανάμεσα σε ομάδες παιδιών όπου καλούνται να υπερασπιστούν τις θέσεις τους με τα κατάλληλα επιχειρήματα.

- Ο ρόλος της αφήγησης: Μπορεί εκ πρώτης όψεως η αφήγηση να μην παραπέμπει σε μια βιωματική δραστηριότητα με μαθητοκεντρική διάσταση, παρόλα αυτά όπως είδαμε κεντρική θέση στη Βιωματική Παιδαγωγική κατέχει το βίωμα το οποίο για να το κατακτήσουμε πρέπει να συναισθανθούμε και να συγκινηθούμε και “από τη στιγμή που μια κατάσταση, ένα αντικείμενο, μια σχέση, μια δραστηριότητα βιώνεται συγκινησιακά, ενεργοποιείται ακριβώς το συγκινησιακό υπόβαθρο της ανθρώπινης υπόστασης και αρχίζουν να λειτουργούν οι διεργασίες της μάθησης” (Μπακιρτζής, 2003). Η αφήγηση αποτελεί το πιο γνωστό και το πλέον ισχυρό εργαλείο που χρησιμοποιείται ώστε τα παιδιά να εμπλακούν συναισθηματικά με τη γνώση. Άλλωστε όλοι μας θυμόμαστε στα μαθητικά μας χρόνια στο παραδοσιακό σχολείο την συγκινησιακή και τη συναισθηματική μας φόρτιση μετά από μια γλαφυρή, ζωντανή και πομπώδη αφήγηση του δασκάλου στο μάθημα της ιστορίας για τα κατορθώματα των προγόνων μας, ενώ αν μπορούσαμε να δούμε πιο βαθιά στο παρελθόν θα λησμονούσαμε τα παραμύθια στην προσχολική και στην νηπιακή μας ηλικία.

Με τον όρο αφήγηση νοείται η εξιστόρηση συμβάντων με μια ορισμένη σειρά, όπου μια αρχική κατάσταση μεταβάλλεται από σκόπιμες ενέργειες και πράξεις των ηρώων της ιστορίας και διακρίνεται σε τρεις τύπους: την μυθώδη με την μυθοπλαστική αφήγηση παραμυθιών, την ιστορική με εξιστόρηση γεγονότων του παρελθόντος και την ρεαλιστική με την αφήγηση σύγχρονων ως προς τον χρόνο γεγονότων (Παπαβασιλείου, 2011).

Η χρήση της αφήγησης μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για την ανάπτυξη γνώσεων, συμπεριφορών, στάσεων και αξιών στα χέρια του εκπαιδευτικού και μπορεί να συμβάλει πολύ θετικά στην διαδικασία της μάθησης (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Με την αφήγηση οξύνονται οι νοητικές ικανότητες και βελτιώνονται οι μαθησιακές ικανότητες των παιδιών και δημιουργείται το κατάλληλο δημιουργικό και επικοινωνιακό μαθησιακό περιβάλλον για την μετάδοση των κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων και αξιών (Παπαβασιλείου, 2011). Η αφήγηση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ως εργαλείο μάθησης, αφού σύμφωνα με τις έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας του Bruner, “καταλαβαίνουμε πιο εύκολα και θυμόμαστε περισσότερο μια σειρά πληροφοριών όταν έχουν ενσωματωθεί στην πλοκή μιας ιστορίας, παρά όταν οι ίδιες

πληροφορίες παρουσιάζονται με ένα λογικό ή εννοιολογικό συσχετισμό (Bruner, 1997, από Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Δυο είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της αφήγησης, ένας αντικειμενικός και ένας υποκειμενικός. Ο αντικειμενικός παράγοντας έχει να κάνει με το τεχνικό κομμάτι και την δομή της εξιστόρησης που περιλαμβάνει τον προσανατολισμό, την περιπέτεια, την αξιολόγηση, την λύση και την κατάληξη (Παπαβασιλείου, 2011), ενώ ο υποκειμενικός παράγοντας έχει να κάνει με τον αφηγητή ως υπόσταση με τις φυσικές ικανότητες και τα φυσικά χαρακτηριστικά του.

Η αφήγηση είναι μια παρόρμηση αρχέγονη, όπου για τα παιδιά οι ιστορίες αυτές αποτελούν εργαλείο σκέψης και έξαψης της φαντασίας τους με το οποίο δίνουν συναισθηματικό νόημα στις εμπειρίες τους και κατανοούν τον κόσμο, αφού σε αντίθεση με την πολυπλοκότητα των καθημερινών γεγονότων αυτές έχουν ένα τέλος και δεν σταματούν σε κάποιο αυθαίρετο σημείο (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Ως διδακτικό εργαλείο, η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και έξω στην ύπαιθρο, μέσα στην φύση, στο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την δημιουργία μελλοντικά υπεύθυνων και δραστήριων πολιτών.

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όλες οι βιωματικές δραστηριότητες: παρέχουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά με το περιβάλλον, να εμπλουτίσουν τις περιβαλλοντικές τους γνώσεις, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις αντιθέσεις των κοινωνικών ομάδων, να μάθουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να τις συνυπολογίζουν ώστε να υπάρχει δυνατότητα εξεύρεσης λύσης κοινά αποδεκτής, και λειτουργούν όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης γνώσης αλλά και ως μέσο αφύπνισης και ευαισθητοποίησης του τοπικού και παγκόσμιου περιβαλλοντικού γίγνεσθαι που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της στάσης και του κώδικα συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, στην αποσαφήνιση και διαμόρφωση αξιών και ενός νέου ήθους και πρότυπου ζωής έτσι ώστε να μπορούν να δράσουν για την εξασφάλιση ενός αειφόρου μέλλοντος (Παπαβασιλείου, 2011).

### **3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **3.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού.**

Το παιχνίδι ένα οικουμενικό φαινόμενο, αρχαιότερο από τον ίδιο τον ανθρώπινο πολιτισμό αποτελεί ζωτική ανάγκη για κάθε νεαρή ζωή στη φύση. Είναι μια πανανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα από τις πιο σημαντικές στη ζωή του ανθρώπου και κυρίαρχη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας. Η “δουλειά των παιδιών”, μια δημιουργική εμπειρία που λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο της φαντασίας και στον κόσμο της πραγματικότητας όπου το παιδί βρίσκει ασφαλή και πρόσφορο έδαφος για φανταστικό ρίσκο παραγωγής ιδεών (Ξανθάκου, Καΐλα, 2002). Διαχρονικό, αφού κατά την ιστορική του διαδρομή παρακολουθεί την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του πολιτισμού και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες που διαμορφώνονται από τις οικονομικές καταστάσεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, τις κοινωνικές δομές αλλά και από τις εκάστοτε αντιλήψεις για την παιδική ηλικία προσδιορίζοντας ενίοτε την έννοιά του κοινωνικά και πολιτισμικά (Πανταζής, 2004).

Διαπολιτισμικές καταγραφές παιχνιδιών της παλαιολιθικής εποχής αποδεικνύουν την ύπαρξη παιχνιδιού από τα προϊστορικά χρόνια ενώ αρχαιολογικές ανασκαφές που έγιναν στις περιοχές που αναπτύχθηκαν οι κυριότερες μορφές πολιτισμού στην ιστορία της ανθρωπότητας, στην Μεσοποταμία, στην αρχαία Αίγυπτο, στην Κίνα, στην Ινδία, στην Περσία, στο Βυζάντιο, στην Ελλάδα και αλλού, αποκάλυψαν κεραμικά και μεταλλικά παιχνίδια των παιδιών της εποχής αλλά και ζωγραφιές που απεικόνιζαν παιχνίδια και παιδιά που παίζουν (Σκουμπουρδή, 2015).

Ιστορικά, η μεγάλη βαρύτητα που κατέχει το παιχνίδι στην ελληνική κοινωνία αναδεικνύεται από τη στενή σχέση που έχουν οι λέξεις παιδί και παιχνίδι ετυμολογικά, αφού και οι δυο προέρχονται από την κοινή ρίζα “παις” και ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τις λέξεις παιδεία, παιδεύω, παίγνιον, παίζω, αποδεικνύοντας την αλληλένδετη σχέση μεταξύ τους, όπου η μία λέξη συνεπάγεται την άλλη (Κιτσαράς, 2001). Στην αρχαία Ελλάδα έδιναν μεγάλη σημασία στο ομαδικό παιχνίδι ως μέσο αγωγής, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, συντροφικότητας και ευγενούς άμιλλας, στην άσκηση του σώματος και στην καλλιέργεια του νου. Στην Ολυμπιακή περίοδο τα παιχνίδια, κυρίως αθλητικά, αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή και θεωρούνταν σημαντικά για την άσκηση του σώματος, για την διαπαιδαγώγηση του χαρακτήρα, την ανάπτυξη κοινωνικής



και πολιτικής ευσυνειδησίας και την προετοιμασία της μελλοντικής τους ζωής, αφού μέσα από αυτά μάθαιναν να σέβονται και να τηρούν κανόνες καθώς επίσης και να προσανατολίζονται σύμφωνα με τον Πλάτωνα στην εκμάθηση κάποιου επαγγέλματος. Στα χρόνια της τουρκοκρατίας και της επανάστασης του 1821 τα παιχνίδια ήταν σύμφωνα με το πνεύμα της εποχής αγωνιστικά, πολεμικά και μιμητικά εμπνευσμένα από τους άθλους των ηρώων (Σκουμπουρδή, 2015).

Παρόλο που για το πολυσύνθετο φαινόμενο του παιχνιδιού παρουσιάζεται μεγάλη δυσκολία έως αδυναμία στην επιχείρηση προσπάθειας απόδοσης συγκεκριμένου ορισμού, που πηγάζει από τη φύση, την πολυπλοκότητα και την ιδιομορφία του προκαλώντας ασυμφωνία για την ερμηνεία του ανάλογα με την οπτική παρατήρησής του από τους ειδικούς, όλοι συμφωνούν ότι συνδέεται με το αίσθημα της ευχαρίστησης και της ανεξαρτησίας (Κιτσαράς, 2001), εννοιολογικά διαχωρίζεται σε παιχνίδι ως “αντικείμενο” και παιχνίδι ως “διαδικασία”, συνδέεται άμεσα με τη ζωή και ουσιαστικά χαρακτηρίζει όλες τις ηλικίες των ανθρώπων αλλά και των ζώων (Σαγωνάς, 2013). Κάποιοι ορισμοί που έχουν δοθεί διαχρονικά και το αναφέρουν ως μια δραστηριότητα: που πραγματοποιείται σε καθορισμένα όρια, συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς που το διαφοροποιούν από τη ρουτίνα της ζωής (Χουζίνγκα, 2010), ανταποκρίνεται στην ανάγκη των ανθρώπων για ψυχαγωγία και διασκέδαση (wikipedia), ελεύθερη και αυτόνομη χωρικά και χρονικά, απρόβλεπτη και ανεξάρτητη συνδέει το πραγματικό με το φανταστικό (Caillois, από Μποτσόγλου, 2010), αποτελείται από κανόνες οι οποίοι ορίζουν το στόχο που πρέπει να επιτευχθεί (kelley, 1998), ενέχει συναγωνισμό (Dempsey et al., 1990), οδηγεί στην μάθηση μέσω πράξης ( Feeney, Christensen & Moravcil, 1996), αναδεικνύει στην ουσία τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του.

Λόγω αυτής της πολυπλοκότητας και της πολυμορφίας του παιχνιδιού, έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες και προσεγγίσεις που το μελετούν από διαφορετική σκοπιά.

Στις βιολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν τη βιολογική ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι αναπτύχθηκε η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας από τον φιλόσοφο, κοινωνιολόγο και παιδαγωγό Spncer και αναφέρει το παιχνίδι ως την διέξοδο της πλεονάζουσας λόγω παρατεταμένης αδράνειας της παιδικής ενέργειας, η οποία πρέπει να εκτονωθεί και να ελευθερωθεί από τον οργανισμό προσφέροντας αίσθημα ανακούφισης και ευχαρίστησης, μια θεωρία όμως που είναι μονοδιάστατη και αποτυγχάνει να εξηγήσει το ότι το παιδί συνεχίζει να παίζει αφού εκτονωθεί με παιχνίδια που δεν απαιτούν ενέργεια (Σκουμπουρδή, 2015). Στον ίδιο θεωρητικό χώρο και σε μια από τις παλαιότερες προσεγγίσεις αυτής της κατηγορίας, γνωστή ως θεωρία της προπαρασκευής ο Gross αναφέρει το παιχνίδι ως προεισαγωγή και προγύμναση του παιδιού, που το προετοιμάζει για την

μετέπειτα ενήλικη ζωή του μια θεωρία όμως που αδυνατεί να εξηγήσει την συνειδητή ανάγκη του παιδιού να παίζει γιατί του αρέσει (Γερμανός, 1993). Στις βιολογικές θεωρίες κατατάσσεται και η θεωρία του αταβισμού όπου σύμφωνα με τον ψυχολόγο Hall το παιχνίδι αλλάζει ανάλογα με την ηλικία και αντανακλά την πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου, ανακεφαλαιώνοντας τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού, μια θεωρία που όμως αγνοεί το σημαντικό χαρακτηριστικό, του παιδικού αυθορμητισμού στο παιχνίδι (Σκουμπουρδή, 2015).

Οι ψυχολογικές θεωρίες εστιάζουν στις σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες και συγκροτημένες θεωρήσεις που συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη του παιδιού είναι η ψυχογενετική προσέγγιση του Piaget σύμφωνα με τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο ψυχικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού κατά την διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γερμανός, 1993). Σημαντική είναι η διάκριση του παιχνιδιού με κριτήριο την ηλικία από τον Piaget σε αισθησιοκινητικά παιχνίδια (ή παιχνίδια άσκησης), σε συμβολικά παιχνίδια (ή φανταστικά παιχνίδια προσποίησης), και σε παιχνίδια κανόνων (Σκουμπουρδή, 2015).

Η ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης και σύμφωνα με την φροϋδική άποψη, το παιχνίδι κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση του Εγώ του παιδιού και αναπτύσσεται στη βάση ενός συνεχούς συμβιβασμού ανάμεσα στις παρορμήσεις και τους κανόνες, στο φανταστικό και το πραγματικό (Γερμανός, 1993). Το παιχνίδι για τον Freud αποτελεί την προβολή του εσωτερικού και συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, η αρχή της ηδονής και θεωρείται ένας μηχανισμός κάθαρσης όπου το παιδί απαλλάσσεται από ψυχικά συμπλέγματα, αγωνίες, δειλίες και τραύματα σε ένα ασφαλές πλαίσιο όπου μπορεί να αποδεσμευτεί από περιορισμούς, να εκδηλώσει μη αποδεκτές συμπεριφορές χωρίς συνέπειες (Σκουμπουρδή, 2015), μια θεωρία όμως που επικεντρώνεται στα τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος χωρίς προσανατολισμό στο μέλλον.

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως ένα μέσο επαφής με το κοινωνικό περιβάλλον και ως ένα σημαντικό εργαλείο προσαρμογής του παιδιού στο χωρο-πολιτισμικό περίγυρο. Ο Caillois εξετάζει τον κοινωνικό προσανατολισμό του παιχνιδιού και καταλήγει στην ύπαρξη αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε κατηγορίες παιχνιδιών και πολιτισμικούς παράγοντες όπου μέσα από το παιχνίδι το παιδί έρχεται σε επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο, τον βιώνει, προσπαθεί να προσαρμοστεί ενώ συγχρόνως έχει την δυνατότητα ως υποκείμενο του παιχνιδιού να παρέμβει και να το μεταλλάξει (Γερμανός, 1993). Η θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης των Piaget και Vygotsky εστιάζει στην κοινωνική φύση και προέλευση του παιχνιδιού σύμφωνα με την οποία αναδεικνύεται σε

ιστορικό φαινόμενο όπου η εμφάνισή του καθορίζεται από την θέση που κατέχει το παιδί στην ιστορική και την κοινωνική εξέλιξη της ανθρωπότητας (Σμαραγδά, Τσιαντζή, 1996). Ειδικότερα ο Vygotsky επισημαίνει ότι το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει και προσδιορίζει την ανάπτυξη των παιδιών που για να την πραγματοποιήσουν χρειάζονται την αποδοχή του κοινωνικού πλαισίου και την υποστήριξη των ενηλίκων (Σκουμπουρδή, 2015). Αυτό γίνεται μέσα από τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης που μοιάζει με την πραγματικότητα, εξελίσσεται με την ανάληψη ρόλων και καταλήγει στο τέλος σε παιχνίδι με κανόνες (Σμαραγδά, Τσιαντζή, Μ. 1996). Το παιδί μέσα στον φανταστικό χώρο του παιχνιδιού εντάσσεται στον κόσμο των ενηλίκων προσομοιώνοντας καταστάσεις και εικόνες που έχει αποτυπώσει από την ζωή του (Vygotsky, 2000).

Οι ανθρωπολογικές θεωρίες διαφοροποιούν την μορφή και το νόημα του παιχνιδιού ανάλογα με το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο. Ο Huizinga θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με τους κοινωνικούς θεσμούς και συμμετέχει στη διαμόρφωση όλων των σημαντικών μορφών συλλογικής ζωής όπως η ποίηση, η μουσική, ο χορός, η επιστήμη κá (Γερμανός, 1993). Ο Huizinga δίνει έμφαση στο ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού θεωρώντας ότι μέσα από αυτό αναπτύχθηκαν πλευρές του πολιτισμού οι οποίες θεμελιώθηκαν στην συνείδησή μας (Σκουμπουρδή, 2015) και υπογραμμίζει ότι ο πολιτισμός δεν γεννιέται από το παιχνίδι όπως το βρέφος που αποσπάται από την μήτρα αλλά γεννιέται στο παιχνίδι ως παιχνίδι χωρίς να εγκαταλείπει το χώρο του παιχνιδιού ποτέ (Χουιζίνγκα, 2010). Ο Caillois αντίστοιχα εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις μορφές και τα περιεχόμενα του παιχνιδιού με την πολιτισμική διάσταση μιας κοινωνίας και μέσα από εθνολογικές προσεγγίσεις καθορίζει τα επίπεδα αυτής της προσέγγισης, τις ανθρώπινες σχέσεις και την σχέση του ανθρώπου με το υλικό περιβάλλον (Γερμανός, 1993).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες τονίζουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού κατά την διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τον Comenius όταν η εκπαίδευση παρέχεται με τρόπο παιχνιδιώδη και διασκεδαστικό προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση και επισήμανε τις ευεργετικές συνέπειες του παιχνιδιού στην υγεία, στην φυσική ανάπτυξη και στην προετοιμασία για μελλοντική εργασία (Σκουμπουρδή, 2015). Ο Frobel επισημαίνει την σημασία του παιχνιδιού στην διαδικασία μόρφωσης των παιδιών καθώς και στη προσπάθεια προσαρμογής τους στην ίδια την ζωή (Κιτσαράς, 2001) και υποστήριξε την έμφυτη προδιάθεση του παιδιού για παιχνίδι καθώς μέσα από αυτό κατανοούν τον ίδιο τους τον εαυτό και τον κόσμο γύρω τους (Σκουμπουρδή, 2015). Η γνωστή παιδαγωγός Montessori συνδέει το παιχνίδι με την δημιουργικότητα, τον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων και το παραλληλίζει με την εργασία των ενηλίκων (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996) και ο

φιλόσοφος Dewey το αναδεικνύει ως τον συνδετικό κρίκο καθημερινής ζωής και σχολείου που συμβάλλει στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Σκουμπουρδή, 2015).

Υπάρχουν και άλλες θεωρίες που προσπαθούν να προσδιορίσουν την έννοια του παιχνιδιού, δημιουργώντας ένα ευρύ φάσμα ποικίλων προσεγγίσεων όπου κάθε μια προβάλλει μια διαφορετική λειτουργία της πολυσύνθετης σύστασής του και που μόνο στο σύνολό τους μπορούν να μας αποδώσουν μια εικόνα όπως μας την αποκαλύπτουν τα κομμάτια ενός παζλ για να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητά του. Μέσα όμως από αυτό το ευρύ φάσμα των ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων αναδεικνύεται η τεράστια δυναμική του παιχνιδιού και η ανεκτίμητη αξία του ως διαδικασία της ζωής, που ουσιαστικά είναι συνυφασμένη με την ίδια την ζωή.

Η ποικιλία αυτή των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού και η πολυδιάστατη δομή του εκφράζεται ανάλογα και στην ποικιλία των μορφών του και των τρόπων εκδήλωσής του. Έχουν υπάρξει πολλές προσπάθειες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των παιχνιδιών με κριτήρια εμφανή που όμως δεν αποκλείουν την ύπαρξη ενός παιχνιδιού σε πολλαπλές κατηγορίες. Ο Piaget όπως προαναφέραμε με κριτήριο την ηλικία τα είχε διακρίνει σε αισθησιοκινητικό, συμβολικό και παιχνίδι κανόνων και η Montessori αναφέρεται στο διδακτικό παιχνίδι. Με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσής του το διακρίνουμε σε αυθόρμητο, κατευθυνόμενο, ατομικό και ομαδικό (Μπότσογλου, 2010). Ο Caillois εξετάζοντας τον κοινωνικό προσανατολισμό του παιχνιδιού τα κατατάσσει σε παιχνίδια συναγωνισμού ή πρόκλησης, σε παιχνίδια τύχης, παιχνίδια μίμησης και παιχνίδια ιλίγγου (Γερμανός, 1993). Το παιχνίδι αποτελώντας μια από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες του ανθρώπου, έχει αναπτύξει γύρω του μια τεράστια εμπορική βιομηχανία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα συνεχώς να παρουσιάζονται καινούριες ιδέες, καινούρια παιχνίδια, αυξάνοντας συνεχώς τα είδη παιχνιδιών κάνοντας ουσιαστικά την ολοκληρωμένη καταμέτρησή τους και την τελική κατηγοριοποίησή τους σχεδόν αδύνατη. Χρησιμοποιώντας γενικές περιγραφές των δημοφιλών τύπων παιχνιδιών, ενδεικτικά αφού υπάρχει πλειάδα κατηγοριών, μπορούμε επίσης να τα ταξινομήσουμε:

- Σε παιχνίδια άθλησης: δρομικά παιχνίδια, παιχνίδια γενικής κινητικής δεξιότητας, παιχνίδια με μπάλα, παιχνίδια με μορφή σκυταλοδρομίας, παιχνίδια κυνηγητού, παιχνίδια εξάσκησης φυσικών ικανοτήτων, παιχνίδια δεξιοτήτων χειρισμού, παιχνίδια ακρίβειας στόχου, παιχνίδια με μουσική και ρυθμό, παιχνίδια αντίδρασης και συνεργασίας.
- Σε παιχνίδια που περιέχουν ένα βασικό σενάριο: παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια πρωτοβουλίας, παιχνίδια που ενισχύουν την εμπιστοσύνη, παραδοσιακά παιχνίδια, παιχνίδια άλλων χωρών, παιχνίδια για γιορτές και εκδηλώσεις, στρατηγικά παιχνίδια, θεατρικά

παιχνίδια, παιχνίδια αθλοπαιδιών, παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις.

- Σε παιχνίδια αισθήσεων: παιχνίδια περιπέτειας, ριψοκίνδυνα παιχνίδια, κατασκευαστικά παιχνίδια, παιχνίδια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παιχνίδια στο νερό, παιχνίδια με χορό, παιχνίδια προσανατολισμού, παιχνίδια ανακάλυψης, παιχνίδια χαλάρωσης και ηρεμίας, παιχνίδια με μορφή διαγωνισμού.
- Σε παιχνίδια που εφαρμόζονται σε χώρους αναψυχής: γνωστά παιχνίδια βιβλίων που εφαρμόζονται είτε αυτούσια είτε τροποποιημένα από τον εμπνευστή και προσαρμοσμένα στις ανάλογες συνθήκες είτε τροποποιημένα από τον εμπνευστή και τους συμμετέχοντες, νέα παιχνίδια που σχεδιάζονται από τον εμπνευστή και τους συμμετέχοντες.
- Σε “καθιστικά” παιχνίδια: επιτραπέζια παιχνίδια, κατασκευαστικά παιχνίδια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, διερευνητικά παιχνίδια (στήσιμο τούβλων, τοποθέτηση το ένα μέσα στο άλλο, κ.ά.), παιχνίδια με κάρτες, παζλ, λογικά παιχνίδια, σταυρόλεξα, ντόμινο, ζωγραφικά παιχνίδια.
- Σε κινητικό παιχνίδι: τρέξιμο, κνημητό, σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, τραμπάλα, σκληρό παιχνίδι και άτσαλο (πόλεμος, πάλη, σπρωξίματα με διάθεση παιχνιδιού και όχι επιθετικότητας), σκοινάκι, αναζήτηση θησαυρού.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: όλα τα παιχνίδια που έχουν θετική επίδραση στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών (Neuman, 2004).

Είναι φανερό ότι οι κατηγορίες διαπλέκονται μεταξύ τους και κάποια παιχνίδια μπορεί να κατατάσσονται σε πολλαπλές κατηγορίες παιχνιδιών.

“Το παιχνίδι αποτελεί φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα και βασικό συστατικό της ζωής των παιδιών σε όλους τους πολιτισμούς, προσφέρει διασκέδαση και βαθιά ικανοποίηση και συγχρόνως συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Ίσως αυτός να είναι ένας από τους κύριους λόγους που οι τεχνικές αυτές γίνονται ολοένα και περισσότερο δημοφιλείς, ως εκπαιδευτικές καινοτομίες που συνεισφέρουν αποτελεσματικά στις μαθησιακές διαδικασίες” (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Το φαινόμενο του παιχνιδιού, ως μια δραστηριότητα απαραίτητη για την σωματική, και την κοινωνική ανάπτυξη, την συναισθηματική και την ψυχική υγεία του παιδιού αποτελεί συγχρόνως την κινητήρια δύναμη μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης και λειτουργεί ως μια ανεξάντλητη πηγή παραγωγής και μετάδοσης γνώσεων. “Επίσης η μελέτη των ενδεικτικών διαδρομών του παιχνιδιού στην ιστορία κάνει εμφανή την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού του ρόλου στο πέρασμα των χρόνων και την αυξανόμενη τάση για ένταξή του στην εκπαίδευση, με κάποιες νέες παιδαγωγικές θεωρίες να προτείνουν το παιδαγωγικές θεωρίες

να προτείνουν το παιχνίδι ως κύρια διδακτική μέθοδο ”(Vankus, 2005, από Σκουμπουρδή, 2015). Η κορυφαία αυτή δραστηριότητα υιοθετείται και εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και μέσα από αυτή αναδεικνύεται ως ένα από τα πολυτιμότερα εργαλεία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να πετύχει στο έργο του.

### **3.2. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση.**

Μελετώντας την ιστορική διαδρομή του παιχνιδιού και τον παιδαγωγικό ρόλο του στο πέρασμα των χρόνων δημιουργούνται τρεις χαρακτηριστικοί περίοδοι. Κατά την πρώτη περίοδο και ως τον 18ο αιώνα όπου το παιδί έχει ρόλο παθητικό στην κοινωνία το παιχνίδι δεν έχει εκπαιδευτική αξία, διαχωρίζεται παντελώς από την εκπαίδευση, δεν έχει σκοπό αλλά αποτελεί ένα αναγκαίο διάλειμμα ώστε το παιδί να διοχετεύσει και να ανανεώσει την ενέργειά του για ανασυγκρότηση δυνάμεων. Κατά την δεύτερη περίοδο και μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα όπου η παιδική ηλικία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως μέσο σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, ταυτίζεται με τον ελεύθερο χρόνο του και τη διαπαιδαγώγησή του και συνδέεται εν μέρη με την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτώντας θεωρητικό υπόβαθρο. Κατά την τρίτη περίοδο από τη δεκαετία του 70 και μετά η παιδική ηλικία αναγνωρίζεται με συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, όπου το παιδί αποκλείεται από την εργασία και η εκπαίδευσή του γίνεται υποχρεωτική, οι νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις τροφοδοτούν την παιδαγωγική σκέψη και το παιχνίδι “συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμη και στην ελεύθερη και αυθόρμητη μορφή του” (Σκουμπουρδή, 2015).

Τα δεδομένα που προηγήθηκαν στην θεωρητική προσέγγιση, παρουσιάζουν το σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία ανάπτυξης και στη διαδικασία επικοινωνίας και ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό και χωροπολιτισμικό του περιβάλλον. Οι διεργασίες αυτές επειδή προκαλούν το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση του παιδιού, ενεργοποιούν το σύνολο του δυναμικού της παιδικής προσωπικότητας, του δημιουργούν κίνητρα και ευνοϊκό κλίμα επικοινωνίας με το εξωτερικό ερέθισμα και τους δίνουν τις δυνατότητες να το προσλάβει και να το αφομοιώσει αναδεικνύοντας το παιχνίδι σε παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση που δίκαια χαρακτηρίζεται ως “φυσικό παιδαγωγικό μέσο”(Γερμανός, 1993).

Το παιχνίδι εξ' ορισμού διαθέτει μια διάσταση εκπαιδευτική, αφού ως μια δραστηριότητα αυθόρμητη που εκπληρώνει την βιολογική ανάγκη του ανθρώπου για πειραματισμό, ανακάλυψη και επικοινωνία, καλλιεργεί στάσεις, αποτελεί τρόπο έκφρασης, πηγή πληροφοριών, μέσο επικοινωνίας και προσφέρει άφθονα ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, σχεδιασμό, ερμηνεία, κατανόηση, επίλυση και αυτοσχεδιασμό (Μάρκου,

2015).“Το παιχνίδι όχημα αυτοσχεδιασμών και συνδυασμών (Bruner, 1986) επιτρέπει στον μαθητή να δει μέχρι που φτάνει μια ιδέα και να τη δοκιμάσει σε διαφορετικές καταστάσεις” (Ξανθάκου, 2011).

Οι θετικές επιδράσεις του παιχνιδιού δεν λειτουργούν μονοδιάστατα αλλά ενοποιητικά ως ένας μηχανισμός ολιστικής προσέγγισης μάθησης και ανάπτυξης. Οι επιδράσεις του παιχνιδιού στην μάθηση μπορεί να μην φαίνονται αρχικά αφού ως μια βιωματική δραστηριότητα χρειάζεται χρόνο για περαιτέρω επεξεργασία, ανάλυση και αναστοχασμό, αλλά αργότερα η δραστηριότητα της μάθησης κυριαρχεί. Η υψηλή παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού καθορίζεται από την επιρροή που ασκεί στο παιδί σε όλη την πορεία ανάπτυξης του, απαλάσσοντάς το από το άγχος και την ψυχική υπέρταση, συνέπεια της εξελικτικής του πορείας και παρέχοντάς το τις ευεργετικές επιπτώσεις στην αγωγή στην κοινωνικότητα και στην σχολική προσαρμοστικότητα, συμβάλλοντας θετικά στη σωματική, νοητική, πνευματική, ηθική, κοινωνική, συναισθηματική και δημιουργική εξελικτική πορεία του (Ματσαγγούρας, 2003).

“Τα παιχνίδια προκαλούν ευχαρίστηση, διασκεδάζουν και ψυχαγωγούν, αυξάνουν το ενδιαφέρον, καλλιεργούν δεξιότητες, προσφέρουν ένταση και ενεργό ενασχόληση, παρέχουν κίνητρα, καλλιεργούν την ευγενή άμιλλα, προκαλούν συναισθήματα, συμβάλλουν στη μάθηση, αυξάνουν την δημιουργικότητα, προωθούν την επικοινωνία και αναπτύσσουν την συνεργασία” (Prensk, 2001 – Scoullos & Malotidi, 2004, από Παπαβασιλείου, 2001). Αποτελούν ισχυρό κίνητρο μάθησης και προσφέρουν έναν πλούτο γνώσεων στο παιδί που πουθενά αλλού δε θα αποκτούσε με τόσο ευχάριστο και δελεαστικό τρόπο. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι τα παιδιά πολύ πριν έρθουν στο σχολείο και πριν ακόμα μάθουν τους αριθμούς και τις βασικές μαθηματικές πράξεις γνωρίζουν άπταιστα να απαγγέλλουν ρυθμικά την προπαίδεια του πέντε από το γνωστό παραδοσιακό παιχνίδι του κρυφτό.

Αν και τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν, ωστόσο το παιχνίδι αποτελεί και τρόπο μάθησης για αυτά, αλλά και τρόπο μάθησης για το πως να μαθαίνουν. Μέσα από το παιχνίδι υποκινούνται και ενδυναμώνονται διαδικασίες που αφορούν την μάθηση όπως η επανάληψη, η εξάσκηση, η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η σύνθεση, η μίμηση, η απομνημόνευση και καλλιεργούνται στα παιδιά δεξιότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με την μαθησιακή διαδικασία όπως η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, τα εσωτερικά κίνητρα, η υπομονή και η επιμονή (Μάρκου, 2015). Το παιχνίδι αντιπροσωπεύει δυναμικά μια πολύ ισχυρή παιδαγωγική τεχνολογία διότι η διασκεδαστική καινούρια κατάσταση μέσα από αυτό που ξεφεύγει από την ρουτίνα της σχολικής τάξης, εντείνει την προσοχή των παιδιών που αποτελεί προαπαιτούμενο της διαδικασίας της μάθησης, γίνεται σε

ρεαλιστικό σκηνικό μέσα στο φυσικό περιβάλλον με ενεργή συμμετοχή των παιδιών αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης και με την επανάληψη και το τεταμένο ενδιαφέρον που προκαλεί, βοηθά στην εμπέδωση της γνώσης (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι παιχνίδι και μάθηση ταυτίζονται από μόνα τους, αφού οι διεργασίες αφομοίωσης και ταξινόμησης που χαρακτηρίζουν μια πραγματικά κατεκτημένη γνώση δε γίνονται πάντα σωστά από το παιδί στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του αυθόρμητου παιχνιδιού, κρίνοντας αναγκαίο για την ανάδειξη της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού την επεξεργασία και τον προσανατολισμό του προς τις διαδικασίες αγωγής, ώστε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο αγωγής στα χέρια του εκπαιδευτικού (Γερμανός, 1993).

Όταν γίνεται λόγος για το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, το παιχνίδι πρέπει να προσαρμόζεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική κατάσταση, υπακούοντας σε συγκεκριμένους κανόνες και αποσκοπώντας σε σαφείς στόχους, χωρίς να χάνεται το στοιχείο της ευθυμίας και κάθε εκπαιδευτικός που το υιοθετεί ως μέρος της διδακτικής του μεθόδου οφείλει να ελέγχει την καταλληλότητά του κατά περίπτωση, προκειμένου αυτό να αποβεί εποικοδομητικό (Μάρκου, 2015). Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του παιχνιδιού, είναι η σωστή επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού ύστερα από προσεκτική διερεύνηση. “Η επιλογή τους πρέπει να γίνεται ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών καθώς και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μαθησιακούς στόχους λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις δυνατότητες και τα όρια των δραστηριοτήτων αυτών”(Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Δυο είναι οι μέθοδοι για τη χρησιμοποίηση του παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Η πρώτη μέθοδος διαμορφώνεται από τη χρησιμοποίηση του παιχνιδιού για την εκπόνηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπου μέσα από το παιχνίδι προσφέρονται στα παιδιά γνώσεις, εμπειρίες, ανάλυση εννοιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην μέθοδο αυτή το παιχνίδι εκτελεί δυο βασικές λειτουργίες: τη λειτουργία της αρχικής μάθησης, όπου μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές και τη λειτουργία της εξάσκησης και της εμπέδωσης όπου μέσα από την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων οι μαθητές εξασκούν τις δεξιότητες που απέκτησαν. Η δεύτερη μέθοδος βασίζεται στην λεπτομερή παρατήρηση και σωστή κριτική του εκπαιδευτικού ο οποίος παρακολουθεί τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού τους και καταγράφει τα ενδιαφέροντά τους, στα οποία θα εστιάσει για να διδάξει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και



συγχρόνως εντοπίζει τις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν σχέση με τις έννοιες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών. Η μέθοδος αυτή πραγματοποιείται σε τρία στάδια: α) το στάδιο της αντιπαράθεσης, όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα, εντοπίζουν συγκεκριμένα σημεία και οργανώνουν δραστηριότητες για να διδάξουν έννοιες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, β) το στάδιο της ενσωμάτωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι ενσωματώνοντας σε αυτό τα δεδομένα που έχουν συλλέξει και γ) το στάδιο του διαχωρισμού, όπου οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα στοιχεία που θέλουν να διδάξουν από το παιχνίδι για περαιτέρω ανάλυση στα παιδιά (Σκουμπουρδή, 2015).

Το παιχνίδι ενσωματωμένο σε περιβάλλον αγωγής, μπορεί να λειτουργήσει τόσο στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής διαδικασίας. Στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης όπου η χρήση της γλώσσας από μόνη της αποδεικνύεται ανεπαρκής το παιχνίδι αξιοποιείται, ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού και παράλληλα λειτουργεί ως διέξοδος τόσο στα προβλήματα σχέσεων, όσο και στις δυσχερείς συνεργασίες που εμφανίζονται στην τάξη, βοηθώντας τον παιδαγωγό να κατανοήσει βαθύτερα το παιδί και να διαγνώσει τυχόν προβλήματα ψυχολογικής λειτουργίας και κοινωνικο-πολιτισμικής προσαρμογής του. Στο επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας, το παιδί παίζοντας αναπτύσσει τις σωματικές, τις νοητικές, τις συναισθηματικές, τις λεκτικές και επικοινωνιακές του ικανότητες, εξοικειώνεται σε συμπεριφορές και ρόλους ενηλίκων και προσανατολίζεται προς συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα (Γερμανός, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαμορφώνονται έτσι ώστε τα παιδιά:

- να αναπτύξουν την περιέργεια,
- να μάθουν να χρησιμοποιούν νέες τεχνικές,
- να μάθουν να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά,
- να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει και να αποκτήσουν νέες,
- να μάθουν να κάνουν λογικούς συλλογισμούς λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες (φυσικούς, οικονομικούς, ηθικούς, κοινωνικούς κ.ά.),
- να κατανοήσουν τον πολύπλοκο ρόλο των βιολογικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών παραγόντων,
- να μάθουν να αξιολογούν τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου χώρου, συνυπολογίζοντας τα συμφέροντα και τις δυνατότητες και να επιλέγουν τις λύσεις που θεωρούν καλύτερες,

- να μάθουν να αντιπαραθέτουν τις δικές τους αξίες με τις αξίες των άλλων ώστε να καταλήξουν σε συμφωνία.
- Να αποκτήσουν ικανότητες ανάληψης αποφάσεων και δράσης με τρόπο υπεύθυνο απέναντι στο περιβάλλον προβλέποντας τις συνέπειες,
- να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση,
- να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες (Γαρδέλη, 1988, στο Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Η εφαρμογή των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί έξι στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας αποφασίζονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα αντικείμενα, η εξέλιξη, ο χώρος, το χρονοδιάγραμμα και οι κανόνες του παιχνιδιού.
- Στο επόμενο στάδιο του ορισμού, του σχεδιασμού και της περιγραφής των κανόνων, ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τους στόχους, τις δραστηριότητες και τον ρόλο του καθενός εμπλεκόμενου και δίνονται σαφείς οδηγίες που αφορούν την υλοποίηση του παιχνιδιού.
- Ακολουθεί ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων με σκοπό την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά.
- Το τέταρτο και πιο σημαντικό στάδιο αφορά την υλοποίηση του παιχνιδιού.
- Μετά το τέλος της υλοποίησης, ακολουθεί συζήτηση ώστε τα παιδιά να προσπαθήσουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- Στο τελικό στάδιο γίνεται η ανακεφαλαίωση, όπου δίνεται έμφαση στα κυριότερα σημεία της δραστηριότητας (Παπαβασιλείου, 2011).

“Ενεργοποιώντας λοιπόν το σύνολο της παιδικής προσωπικότητας το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο μετάδοσης του παιδαγωγικού μηνύματος αλλά και ως πεδίο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού” (Γερμανός, 1993).

Το παιχνίδι ως “παγκόσμια γλώσσα” αποτελεί τον κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα παιδιά του κόσμου ανεξαρτήτου εθνικότητας, γλώσσας, χρώματος, θρησκείας ή άλλων χαρακτηριστικών. Ειδικότερα στον χώρο της ειδικής αγωγής η ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού ως ένα μέσο ελκυστικό και αποτελεσματικό που βοηθά τα παιδιά να “ανοιχτούν”, να επικοινωνήσουν, να καλλιεργήσουν την φαντασία τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να επεξεργαστούν αντικείμενα, αλλά και να συνυπάρξουν με άλλα παιδιά έχοντας έναν κοινό στόχο, αναγνωρίζεται ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει όχι μόνο ευχαρίστηση αλλά και μια σειρά από οφέλη (Μάρκου, 2015).

Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, στο παιχνίδι, η σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την διαδικασία λήψης αποφάσεων ενισχύει τη συγκράτηση

πληροφοριών και την μάθηση ιδιαίτερα σε αυτούς τους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν μέσα από τα βιβλία και τις διαλέξεις και κινητοποιεί τους διστακτικούς μαθητές που δεν έχουν ανεπτυγμένη αυτοπεποίθηση και δεν είναι σίγουροι για τον εαυτό τους (Παπαβασιλείου, 2011).

Οι μαθητές ειδικής αγωγής μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αναπτύσσονται σε συναισθηματικό, διανοητικό και κοινωνικό επίπεδο, ανακαλύπτουν νέα δεδομένα, διδάσκονται κανόνες, συνεργάζονται και συνάπτουν δεσμούς, ψυχαγωγούνται, ικανοποιούνται και διασκεδάζουν και το πιο σημαντικό, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να βελτιώσουν κατά το δυνατόν τις όποιες δεξιότητές τους και να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη και την ευρύτερη κοινωνία ως ενεργά μέλη της (Μάρκου, 2015).

Τα παιχνίδια, στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε ως κίνητρο μαθησιακών διαδικασιών, είτε ως στοιχείο ενίσχυσης και βελτίωσης των μαθησιακών διαδικασιών, είτε ως εργαλείο σύνθεσης και τελικής αξιολόγησης στο τέλος μιας σειράς δραστηριοτήτων διευκολύνοντας την επεξεργασία αντίθετων απόψεων, στάσεων, αξιών και την εξαγωγή και τον έλεγχο συμπερασμάτων που βασίζονται στα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί, είτε ως σημείο εκκίνησης δραστηριοτήτων για την έρευνα συγκεκριμένου θέματος, είτε στο πλαίσιο προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο την αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών, την καταγραφή των πρότερων γνώσεων των παιδιών, τον εντοπισμό των ερωτημάτων και ζητημάτων προς διασαφήνιση (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Τα παιχνίδια, ως δημιουργική δραστηριότητα και καινοτόμος δράση αποτελεί σπουδαίο εργαλείο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μετατρέποντας την θεωρία αρχικά σε γνώση και στην συνέχεια σε δράση, εμπλέκοντας τα παιδιά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την τοπική περιβαλλοντική προβληματική ώστε αυτά να ευαισθητοποιηθούν, να αποκτήσουν άποψη και να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με το τοπικό και παγκόσμιο περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που αποσκοπεί: στην απόκτηση γνώσεων και κριτικών ικανοτήτων, στη δημιουργία στάσεων απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά και στην διαμόρφωση στάσεων απέναντι στους συνανθρώπους, στην φύση, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στις αρνητικές επεμβάσεις στο περιβάλλον αλλά και στον ίδιο μας τον εαυτό, μέσα από το τρίπτυχο γνωρίζω – μπορώ – νιώθω (ΚΠΕ Φιλίππων).

Τα οικολογικά παιχνίδια παρέχουν στα παιδιά ερεθίσματα που οδηγούν στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και την απόκτηση περιβαλλοντικής ταυτότητας. Μέσω

των παιχνιδιών οι μαθητές έχουν την δυνατότητα, να αποκτήσουν γνώσεις και να κατανοήσουν την δομή του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να εξασκηθούν στην πραγματοποίηση λογικών συλλογισμών και “υγιή” αντιπαραθέσεων και να ασκήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Παπαβασιλείου, 2011). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτά σχετίζονται με τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να βοηθήσουν τα παιδιά στην κατανόηση νοημάτων πολύ στενά συνδεδεμένα με την οικολογική ισορροπία και να επηρεάσουν την στάση τους σε περιβαλλοντικά θέματα, ενώ οι δεξιότητες που τα παιχνίδια αυτά αναπτύσσουν είναι η κριτική σκέψη, η εκτίμηση λύσεων και συνεπειών και η επίλυση προβλήματος (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

“Τα παιχνίδια δίνουν έμφαση σε πολιτιστικές, οικονομικές και πολιτικές πλευρές του περιβάλλοντος με τον σχεδιασμό ολιστικών προσεγγίσεων” (Παπαβασιλείου, 2011), δομικά χαρακτηριστικά άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους που ταυτίζονται με τα δομικά στοιχεία που διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συγχρόνως προκαλούν έντονα συναισθήματα, ενοποιώντας έτσι συναίσθημα και σκέψη (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

### **3.3. Στάσεις και απόψεις για το παιχνίδι.**

Ερευνητικές επισκοπήσεις που έχουν γίνει, αναδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και αναφέρουν ότι το παιχνίδι πράγματι συμβάλλει στην μάθηση και την ανάπτυξη, ενώ συγχρόνως επισημαίνουν την σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε το παιχνίδι αλλά και κάθε άλλη καινοτόμος δραστηριότητα να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκουμπουρδή, 2015). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να εντάξουν στην διδασκαλία τους το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο, χωρίς ωστόσο ο αριθμός αυτών να είναι ικανοποιητικός. Ο δισταγμός της υιοθέτησης του παιχνιδιού αλλά και άλλων καινοτόμων μεθόδων στην διαδικασία της μάθησης πηγάζει από ένα σύνολο εμπλεκόμενων παραγόντων: Πέραν από τον εθισμό στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, που αποτελεί τον κύριο παράγοντα δισταγμού, άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι ο φόβος των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν μια δραστηριότητα που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη σοβαρή από τους γονείς ή άλλους φορείς επιφέροντάς τους δυσάρεστα αξιολογικά αποτελέσματα και προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον, η φοβία σε δεύτερο στάδιο της ορθής ή μη επιλογής παιχνιδιού, η ανησυχία εκπλήρωσης των διδακτικών στόχων, οι δικλείδες ασφαλείας και οι ελλειπείς τεχνικές υποδομές των σχολείων (Μάρκου, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με το παιχνίδι, χαρακτηρίζοντάς το στις θεωρητικές τους προσεγγίσεις ως μια δραστηριότητα διασκεδαστική και δημιουργική που μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο και να ενταχθεί στην διδασκαλία όταν προσφέρει στοχευμένη και ελεγχόμενη μαθησιακή εμπειρία, που είναι σταθερή και επαναλαμβανόμενη και εστιάζει σε συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να εξασκηθούν. Δεν αφήνουν εύκολα την πρωτοβουλία στα παιδιά, τα οποία από την πλευρά τους με αυτόν τον τρόπο δεν αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας που έχει επιλεγεί και βασίζεται στην εμπειρία τους και αποτελεί αυτοσκοπό αλλά σαν μια δραστηριότητα που έχει επιλεγεί και κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό (Σκουμπουρδή, 2015). Ο σύγχρονος τρόπος ζωής από την άλλη με την γενικότερη ανασφάλεια που επικρατεί στην κοινωνία και την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των παιδιών έχει περιορίσει σημαντικά το παιχνίδι και τις θετικές από αυτό επιπτώσεις. Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας, με την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει δημιουργήσει ηλεκτρονικά παιχνίδια σε εικονικά και "ασφαλή" περιβάλλοντα, έχει εθίσει τα παιδιά σε ένα καθιστικό τρόπο ζωής, απομυζώντας από το παιχνίδι τα τεράστια οφέλη του στην σωματική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά κυρίως στις μεγαλουπόλεις έχουν αποξενωθεί από τον φυσικό τους χώρο την ύπαιθρο αδυνατώντας να κατανοήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν. Η εκπαίδευση μπροστά σε αυτά τα νέα δεδομένα πρέπει να ενεργοποιηθεί και να αποτελέσει αντίβαρο στις εξελίξεις. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να βρει τον τρόπο και τον χρόνο να εντάξει στην διαδικασία μάθησης, το παιχνίδι αλλά και άλλες βιωματικές δραστηριότητες στο φυσικό τους χώρο στην ύπαιθρο εξασφαλίζοντας τεράστια οφέλη στον ψυχισμό των παιδιών αλλά και των ίδιων, αφού «όλοι κρύβουμε ένα παιδί μέσα μας» και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με υπαίθριες δραστηριότητες αποτελεί μια διαρκή εκπαίδευση, ενδείκνυται και ωφελεί όλες τις ηλικίες, σε όλη την διάρκεια της ζωής (Μουστάκας, στο Θεοδωροπούλου, κ.ά. 2015). Ο εκπαιδευτικός με το παιχνίδι στο πεδίο δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που συνεπαίρνει όλα τα παιδιά και συγχρόνως αναπτύσσει σε αυτά περιβαλλοντική συνείδηση και στάση φιλική προς το περιβάλλον, οικοδομώντας μέσα τους τον σεβασμό εκείνο που κατέχει ο εκπαιδευόμενος προς τον εκπαιδευτή του, ο μαθητής προς τον διδάσκαλό του, το δημιουργήμα προς τον Δημιουργό του, το ανθρώπινο ον προς την Θεϊκή Σοφία.

## 4. Ο ΥΠΑΙΘΡΙΟΣ ΧΩΡΟΣ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### 4.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της υπαίθριας εκπαίδευσης.

Η παραδοσιακή αντίληψη της απομόνωσης του σχολείου από το κοινωνικό γίγνεσθαι διατηρείται ως τις μέρες μας επειδή η εκπαιδευτική κοινότητα αδυνατεί να πειστεί για την μεγάλη σημασία αυτού του τρόπου επαφής με το κοινωνικό περιβάλλον, την προσπάθεια δηλαδή εξόδου του σχολείου από το σχολικό κτήριο ώστε αυτό να μπορεί σε μεγάλο βαθμό να παίξει τον παιδευτικό του ρόλο και να μετασχηματιστεί από “γκέτο” που είναι στην παραδοσιακή του μορφή, σε μια ζωντανή ομάδα ενταγμένη στην ίδια την ζωή (Χρυσυφίδης, 1996).

Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο διεξάγεται με το σκεπτικό πως η ενεργός μάθηση μέσα από την εμπειρία και την προσωπική εμπλοκή είναι πιο αποτελεσματική από την “ιδρυματική” μάθηση μέσα στους τέσσερις τοίχους καθώς δίνει την δυνατότητα μέσα στο φυσικό περιβάλλον, για τη δημιουργία καταστάσεων περιπέτειας, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλήματος και ανάληψης υπευθυνοτήτων σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο, καλλιεργώντας κατά αυτό τον τρόπο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία διαφορετική από τις άλλες αφού γίνεται αποκλειστικά και μόνο έξω από την σχολική αίθουσα (Swan, 1975), όπου μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης που την διακρίνει (Nash, 1976), μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν στο σύνολο των μαθημάτων και των γνωστικών απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδημητρίου, 1998). Μια ολιστικού τύπου εκπαίδευση όπως διατυπώθηκε από τον Comenius, έχοντας τις θεωρητικές της ρίζες ιστορικά στις θεωρίες των Johann Pestalozzi, John Dewey, Paolo Freiere και Patrick Geddes και βασίζεται στις έρευνες για την υπαίθρια εκπαίδευση σε σχέση με τα άτομα, τον χώρο και τις δραστηριότητες (Higgins, Nicol, 2002).

Ιστορικά αναφέρονται πολλά παιδαγωγικά εγχειρήματα και σε παγκόσμια κλίμακα όπου η σχολική μάθηση εφαρμόζεται έξω από το σχολικό κτίριο και εντάσσει τις δραστηριότητες της στον κοινωνικό ιστό που περιβάλλεται, όπως για παράδειγμα το μοντέλο “Parkway Programm” της Φιλαδέλφειας των Η.Π.Α. και το εγχείρημα του Nyerere στην Τανζανία, που επιχειρούν να γκρεμίσουν τα τείχη ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, στο σχολείο και την ζωή (Χρυσυφίδης, 1996). Οι ρίζες της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο βρίσκονται

στις αρχές του 20ου αιώνα στις Η.Π.Α όπου ως αντίβαρο στην βιομηχανική επανάσταση και την αστικοποίηση δημιουργήθηκε ένα κίνημα επιστροφής στην φύση με υποστηρικτές τους Sharpe και Smith (Stapp, 1974) και η εκπαίδευση προσανατολίστηκε στις αρχές της Βιωματικής Μάθησης μέσω της εμπειρίας (Swan, 1975).

Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που ορίζεται από ένα συνδυασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων που γίνεται έξω από το σχολικό κτίριο (Γ.Δ, 2008), όπου οι μαθητές μέσω της ενεργητικής μάθησης οικειοποιούνται σε συμπεριφορές ευγενούς άμιλλας, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται προσωπικά και κοινωνικά και αναπτύσσουν μια βαθύτερη σχέση με το φυσικό περιβάλλον (Priest, 1986). Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Υπαίθριας Εκπαίδευσης και Βιωματικής Μάθησης ορίζει την εκπαίδευση στην ύπαιθρο ως το πεδίο που συμπεριλαμβάνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τις υπαίθριες δραστηριότητες και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Higgins, Nicol, 2002).

Βασικοί πυλώνες στήριξης της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο αποτελούν η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης και η θεωρία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εξετάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, ενώ υπάρχει και ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων που την υποστηρίζουν (Cook, 1999).

Σε μια εξειδικευμένη προσέγγιση της σχέσης άνθρωπος – χώρος, που διαμορφώνεται από τις έρευνες που εξετάζουν τη σημασία αυτής της σχέσης για τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, όπου ο χώρος αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο δραστηριότητας του παιδιού το οποίο μέσα από τις ιδιότητες και τις δυνατότητες που παρέχει επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, διαμόρφωσης συμπεριφοράς και γενικά ωρίμανσης του παιδιού, το παιδαγωγικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, ένα καθοριστικό παράγοντα της διαδικασίας αγωγής (Γερμανός, 1993).

Το πόσο σημαντικό είναι να έρχεται σε επαφή το παιδί με το φυσικό περιβάλλον παρουσιάζεται μέσα από μελέτες ψυχολόγων και παιδαγωγών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το φυσικό περιβάλλον: προάγει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την βελτίωση της ικανότητας του συλλογισμού, μειώνει το στρές και βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τις διάφορες δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία, βοηθάει στην ανάπτυξη, των ικανοτήτων της συγκέντρωσης, της αυτοπειθαρχίας, της παρατήρησης και της δημιουργικότητας των παιδιών και της αίσθησης απορίας και θαυμασμού που αποτελούν κίνητρα και εργαλεία μάθησης και συμβάλλει θετικά στην υγεία των παιδιών (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Η ευαισθησία προς την φύση και αίσθηση απλότητας και ολοκλήρωσης μέσα σε αυτή προάγουν την παιδική αυτογνωσία (Kaplan, 1984). Για την παιδαγωγική το φυσικό περιβάλλον αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το παιδί αλλά και

για τον εκπαιδευτικό, αφού θεωρείται τόσο πηγή ποικίλων ερεθισμάτων αγωγής (Ταμουτσέλη, 1998), όσο και πεδίο διδασκαλίας, που φέρνει το σχολείο κοντά στη ζωή, με ιδιαίτερα σημαντικές επιδράσεις στην διαδικασία γνωστικής και πολιτισμικής ανάπτυξης του παιδιού (Γερμανός, 1993). “Η αμεσότητα και η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο διδακτέο και τους διδασκόμενους αποτελούν βασική προϋπόθεση για κάθε γνήσια μαθησιακή προσπάθεια του σχολείου” (Gudjons, 1989, από Χρυσafiδη, 1996). Η διαδικασία μάθησης πραγματοποιείται μέσα σε όμορφα φυσικά περιβάλλοντα ανακουφίζοντας εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους τόσο από την “υπερφόρτωση της ανθρώπινης επικοινωνίας”, όσο και από το “περιεχόμενο της δουλειάς” τους (Hammit και Brown, 1984).

#### **4.2. Εκπαίδευση στην ύπαιθρο και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.**

Μια από τις διαστάσεις που συγκροτούν το μεθοδολογικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί η προσέγγιση και η μελέτη θεμάτων από το άμεσο περιβάλλον καθώς και ιδέες για την χρήση της φύσης και του συνολικού περιβάλλοντος ως πηγών και χώρων μάθησης και εκφράζεται από το τρίπτυχο:

- εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, όπου δίνεται έμφαση στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις λειτουργίες του περιβάλλοντος, την αειφόρο ανάπτυξη, τις επιπτώσεις των ενεργειών του ανθρώπινου παράγοντα στο περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα κλπ, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατάκτηση της γνώσης και το περιβάλλον θεωρείται αντικείμενο μάθησης,

- εκπαίδευση για το περιβάλλον, όπου δίνεται έμφαση στον προσανατολισμό και την φιλοσοφία της εκπαίδευσης ώστε τα παιδιά να εξελιχθούν σε φορείς κοινωνικής αλλαγής σε αειφόρες και δημοκρατικές κοινωνίες και το περιβάλλον θεωρείται μαθησιακό πλαίσιο,

- εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον, όπου δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον που βοηθά την ευαισθητοποίηση των παιδιών ώστε να αναπτυχθούν στάσεις και αξίες και θα διαμορφωθούν συμπεριφορές που θα εξασφαλίζουν την αειφόρο διαχείριση του πλανήτη και το περιβάλλον θεωρείται μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης (Φλογαΐτη, 2011). Μέσα στο περιβάλλον αναπτύσσονται έντονοι συναισθηματικοί δεσμοί ανάμεσα στο παιδί και την φύση που οικοδομούνται πάνω στην καλλιέργεια των συναισθημάτων του ενδιαφέροντος, του σεβασμού και της εκτίμησης για την φύση και αναδεικνύουν την αλληλένδετη σχέση εκπαίδευσης και φυσικού περιβάλλοντος όπου το παιδί μέσα στην φύση μαθαίνει από την φύση και συγχρόνως μαθαίνει για την φύση.

Το φυσικό περιβάλλον είναι το σπίτι και το σχολείο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία παρέχει σε κάθε παιδί την δυνατότητα να αποκτήσει γνώσεις και



δεξιότητες, να διαμορφώσει αξίες και στάσεις ώστε να αναπτύξει νέα πρότυπα συμπεριφοράς και να καθορίσει την περιβαλλοντική του ταυτότητα. Η περιβαλλοντική ταυτότητα του παιδιού συνδέεται άμεσα με το βαθμό εμπλοκής του στο φυσικό περιβάλλον και την σχέση που έχει ήδη αναπτύξει με αυτό στις διάφορες εκφάνσεις του και συγχρόνως το βοηθάει να αναπτύξει την αυτογνωσία και να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα αφού όπως υποστηρίζεται η σχέση μας με την φύση καθορίζει και τον εαυτό μας αλλά και τη σχέση μας με τον ευρύτερο κόσμο (Bonnnett, 2004, από Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η αγάπη του παιδιού για την φύση αναπτύσσεται από τα πρώτα σχολικά του χρόνια, με βιώματα και εμπειρίες που έχει αποκτήσει από την επαφή του με αυτή (Καλαϊτζίδης, 1999) και την συναισθηματική σχέση που έχει αναπτύξει. Η συναισθηματική σχέση ανάμεσα σε παιδί και φυσικό περιβάλλον αναπτύσσεται μέσα από την συχνή επαφή του παιδιού με την φύση και την συνειδητοποίηση της σχέσης του με αυτή, κατανοώντας ότι και αυτό αποτελεί ένα κομμάτι της και οδηγεί στην αλληλεπίδραση παιδιού – φυσικού περιβάλλοντος που παίζει κρίσιμο ρόλο στην διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον εξασφαλίζονται βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι όπως η διεπιστημονικότητα με τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία, η ολιστική και σφαιρική προσέγγιση του περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτοεκτίμησης και της παρατηρητικότητας, η σφυρηλάτηση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αλλά και διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και η ενίσχυση των ικανοτήτων δράσης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλήματος (ΓΓΝ, 1995). Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι οι στάσεις του παιδιού απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και η ανάπτυξη μιας σχέσης με αυτό για να αναπτυχθούν μέσα από τις εμπειρίες σε αυτό, είναι απαραίτητη η συμβολή των ενηλίκων, γονιών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να αποτελέσουν πρότυπα και με την καθοδήγησή τους να τους δώσουν άριστες ευκαιρίες μάθησης με άμεσες εμπειρίες αλληλεπίδρασης παιδιού – περιβάλλοντος ώστε αυτά να εξερευνήσουν, να διερευνήσουν και γενικά να ικανοποιήσουν την έμφυτη περιέργειά τους (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Ο εκπαιδευτικός, είναι αυτός που οργανώνει και διευκολύνει τις δραστηριότητες μέσα στην ύπαιθρο και αυτός που ελέγχει και καθοδηγεί την μαθησιακή διαδικασία (Guddemi, 1990). Είναι ο εμπνευστής των παιδιών, με καταλυτικό ρόλο για την ανάπτυξη της δραστηριότητας των παιδιών καθώς κατευθύνει και παρεμβαίνει ανάλογα, περιορίζοντας ή ενισχύοντας τις δραστηριότητες των παιδιών (Αυγητίδου, 2001). Η σχέση αυτή της υπαίθριας εκπαίδευσης με την δημιουργική παιδαγωγική, όπου το παιδί για να ανακαλύψει την πραγματικότητα είναι αναγκαίο να έρθει σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τον

εκπαιδευτικό και τους γύρω του περιγράφεται μέσα από ένα Ευρωπαϊκό παραμύθι: “Ένας γέροντας στην Κρακοβία είδε στο όνειρό του ότι κάτω από την γέφυρα της Πράγας υπάρχει ένας μεγάλος θησαυρός. Ταξίδεψε στην Πράγα, πήγε στο σημείο που ονειρεύτηκε και επί ώρες καθόταν και παρατηρούσε την γέφυρα για να ανακαλύψει τον θησαυρό. Αυτό συνεχίστηκε για μέρες μέχρι που ένας αστυνομικός τον πρόσεξε και θεωρώντας την συμπεριφορά αυτή παράξενη τον πλησίασε και τον ρώτησε τι ψάχνει. Ο γέροντας αποκάλυψε το όνειρό του στον αστυνομικό ο οποίος χαμογέλασε και του είπε ότι δεν είναι λογικό να ακολουθούμε τα όνειρα που βλέπουμε και ότι και ο ίδιος πριν λίγες μέρες είχε δει στον ύπνο του έναν γέροντα να βρίσκει ένα θησαυρό με χρυσάφι πίσω από την κουζίνα του σπιτιού του. Ο γέροντας αφού ευχαρίστησε τον αστυνομικό επέστρεψε στο σπίτι του στην Κρακοβία, κοίταξε πίσω από την κουζίνα του και βρήκε τον θησαυρό. Για τη δόμηση της πραγματικότητας και τη μετατροπή του φανταστικού σε αληθινό, το παιδί πρέπει να βγει να ψάξει και να ανακαλύψει στο φυσικό περιβάλλον και συγχρόνως να επικοινωνήσει, να ανταλλάξει εικόνες, πληροφορίες και απόψεις, να κατανοήσει και να κατανοηθεί και να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό και τους γύρω του (Higgins, Nicol, 2002).

Η επαφή με τη φύση και η συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες προσφέρει αμέτρητα οφέλη στον ψυχισμό όλων των παιδιών. Ιδιαίτερα στα παιδιά ειδικής αγωγής η ενασχόληση με την φύση ασκεί μια ιδιαίτερα θετική επίδραση. Τους δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν το φυσικό περιβάλλον που στα μάτια τους φαντάζει αχανές, χρησιμοποιώντας το σύνολο των αισθήσεών τους. Αναπτύσσουν τις οπτικοκινητικές τους δεξιότητες, επεξεργάζονται αντικείμενα, ανοίγονται και επικοινωνούν, χαίρονται, ψυχαγωγούνται και ηρεμούν και συγχρόνως οικοδομούν το γνωστικό τους επίπεδο με χρήσιμες πληροφορίες για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Οι υπαίθριες δραστηριότητες στην φύση και τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαμορφώνουν πολίτες ικανούς να στρέψουν το βλέμμα τους στον αειφόρο ορίζοντα, μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία αποδοχής και αναγνώρισης όλων των ανθρώπων.

#### **4.3. Υπαίθριες δραστηριότητες μέσα στο φυσικό περιβάλλον.**

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη προωθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο προάγει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, υποστηρίζοντας τη βιωματική εκπαίδευση, αξιοποιώντας πολλαπλές στρατηγικές-μεθόδους-τεχνικές, με κυριότερη τη Μελέτη Πεδίου, η οποία εφαρμόζεται με στόχο την ανάδειξη περιβαλλοντικών εννοιών, την κατανόηση περιβαλλοντικών θεμάτων και την παρατήρηση περιβαλλοντικών προβλημάτων στο φυσικό τους χώρο (Καΐλα, κ.ά., 2013).

Βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης πεδίου (field study) αποτελεί η έξοδος από την αίθουσα διδασκαλίας στο πεδίο που μπορεί να ανήκει είτε στο φυσικό περιβάλλον (δάσος, λίμνη, ποτάμι, κ.λπ.), είτε στο ανθρωπογενές περιβάλλον (βοτανικοί κήποι, πάρκα, κ.λπ.), όπου τα παιδιά υλοποιώντας προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την ενεργό μάθηση αναπτύσσουν ερευνητικές, αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες (Παπαβασιλείου, 2011).

Υπαίθριες δραστηριότητες είναι οι βιωματικές δραστηριότητες που διεξάγονται μέσα στη φύση και κατά την διαδικασία τους δημιουργείται κάποια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και του φυσικού περιβάλλοντος (Miles & Priest 1990).

Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες στη φύση συμβάλλει στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, τα παρακινεί να μάθουν περισσότερα για τη φύση, τα βοηθά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής υπευθυνότητας και τα οδηγεί σε μια αρχική ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, η οποία αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων του τοπικού τους περιβάλλοντος, των προβλημάτων του και την αναγκαιότητα ανάληψης δράσης για την προστασία και διατήρησή του (Καΐλα, κ.ά., 2013).

Τα σημαντικά σημεία των δραστηριοτήτων αυτών φαίνονται να είναι:

Οι στόχοι: Η επιλογή της δραστηριότητας πρέπει να υπηρετεί τους προκαθορισμένους στόχους

Περιπέτεια: Αποτελεί την ουσία της εμπειρίας στην ύπαιθρο και σχετίζεται με την κλίμακα έντασης της δραστηριότητας όπου η πρόκληση των περιστάσεων διεγείρει δημιουργικά τα συμμετέχοντα άτομα, με βαθμό δυσκολίας που διαφέρει σημαντικά από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από τις δυνατότητες και τις ανάγκες του.

Ασφάλεια: Η πιο σημαντική παράμετρος στην εκπαίδευση, όπου τα συμμετέχοντα άτομα ενθαρρύνονται να δοκιμάζουν καινούργιες εμπειρίες, ενώ συγχρόνως λαμβάνεται μέριμνα για τα ζητήματα ασφαλείας και σε επίπεδο δραστηριότητας αλλά και σε επίπεδο χώρου και μετακίνησης (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Κίνητρα για την υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων αλλά και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτελούν μια σειρά από βασικά στοιχεία όπως η χαλάρωση, η πνευματική καλλιέργεια, η συναισθηματική ανάπτυξη, η ιδανική διέγερση και η πλήρης απορρόφηση των εμπλεκομένων (Χρόνη, Ζουρμπάνος, 2001).

Τα βασικά στάδια για τη διεξαγωγή ενός επιτυχημένου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με βιωματικές δραστηριότητες στο πεδίο είναι: α) το στάδιο της προετοιμασίας, όπου ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί προπαρασκευαστική επίσκεψη για την εξοικείωσή του με τον χώρο, μεριμνά για την επίλυση πρακτικών θεμάτων και την

αντιμετώπιση τυπικών διαδικασιών (άδεια μετακίνησης, μεταφορικό μέσο, συνοδεία, κ.λπ.) και σε συνεργασία με τους μαθητές καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, οργανώνονται οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν και διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό β) το στάδιο της εργασίας στο πεδίο, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και γ) της σύνθεσης-παρουσίασης-αξιολόγησης, με δραστηριότητες στην τάξη για την επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων και στοιχείων, σύνθεση στοιχείων, ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, διατύπωση συμπερασμάτων, κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και αξιολόγηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης (Παπαβασιλείου, 2011).

Ο παιγνιώδης τρόπος προσέγγισης θεμάτων μέσα από τις κατάλληλες υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, οι δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι και ο χορός βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτογνωσία, να κατανοήσουν και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον ώστε να διαμορφώσουν μια καινούργια στάση και να δράσουν αναλόγως (Τσίγκρα, 1995).

Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να οργανώνονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους για δράση, να δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει και να δίνει έμφαση σε κάποια κρίσιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία σημεία και να αφιερώνεται ο κατάλληλος χρόνος στο τέλος για συζήτηση και αξιολόγηση (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Μέσα από την υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων προκύπτουν μια σειρά από ψυχολογικά οφέλη όπως η ανάπτυξη του αυτοελέγχου και της αυτό πειθαρχίας όπου το παιδί μη μπορώντας να επηρεάσει και να αλλάξει το εξωτερικό περιβάλλον στρέφεται στο εσωτερικό του και με την επιτυχημένη αντιμετώπιση προκλητικών καταστάσεων ενισχύει την αυτοαντίληψή του και χτίζει την αυτοπεποίθησή του ότι μπορεί να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις, προάγοντας έτσι την πνευματική του υγεία και την εσωτερική παρακίνηση παράγοντες που επηρεάζουν την υγιή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και αυτή με την σειρά της την ευημερία (Χρόνη, Ζουρμπάνος, 2001).

Παρόλα τα οφέλη όμως που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τέτοιες δραστηριότητες η τάση του σχολείου να ζει απομονωμένο, μακριά από την πραγματικότητα είναι έντονη και η αδιαφορία του για τον κόσμο των παιδιών δεδομένη και αυτό ισχύει όχι μόνο για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά για όλα τα σχολεία της γης που διστάζουν ακόμα να γκρεμίσουν τους τοίχους τους, ώστε να μπει λίγο φως από την καθημερινότητα στη ζωή τους (Χρυσοφίδης, 1996).

#### 4.4.Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την καταγραφή των αποτελεσμάτων των ερευνών για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με δραστηριότητες στο πεδίο, διαπιστώθηκε ότι οι σημαντικότερες κατηγορίες κινήτρων αφορούν: α) την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων του σχολείου και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, β) την επαγγελματική αυτονομία, γ) τα ενδογενή κίνητρα (αυτοπραγμάτωση, προσωπική ανάπτυξη) – κίνητρα επαγγελματικής ανέλιξης (προσδοκίες επίτευξης στόχων – απόκτηση κύρους), δ) το Διευθυντή του Σχολείου, ε) το εκπαιδευτικό υλικό - την επιμόρφωση, εκπαίδευση του δασκάλου – τον υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων και στ) τη μοριοδότηση των προγραμμάτων (Θεοδωροπούλου, 2015).

Συγχρόνως σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει οι βασικοί λόγοι που αναφέρονται ότι λειτουργούν αποτρεπτικά και κάνουν τους εκπαιδευτικούς να διστάζουν να εκπονήσουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα στην ύπαιθρο είναι ο φόρτος του Αναλυτικού Προγράμματος, η ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών κατά την μετάβαση και την παραμονή τους σε ένα χώρο άγνωστο και χωρίς όρια στην φύση και η όχι σωστή οργάνωση των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν. Μια συνήθη εξόρμηση σχολικής μονάδας ή τάξης στο φυσικό περιβάλλον γίνεται με τα παιδιά να παίζουν χωρίς καθοδήγηση κάποιο από τα παιχνίδια που ήδη γνωρίζουν κυρίως με μπάλα και ο εκπαιδευτικός αρκείται σε προτροπές και συμβουλές που έχουν να κάνουν με την συμπεριφορά και την ασφάλεια των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο όμως τα παιδιά δεν αποκομίζουν τα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει η επαφή με τη φύση ενώ η σχέση που αναπτύσσεται με αυτή είναι επιφανειακή χωρίς γνώση, συναίσθημα και σεβασμό και οικοδομείται πάνω στο γνωστό εγωιστικό μοντέλο του κυριάρχου ανθρώπου που “παίρνει” χωρίς όρια, με τις ολέθριες συνέπειες για τον πλανήτη. Όμως “τα παιδιά πρέπει να αγαπήσουν τον πλανήτη μας πριν τους ζητήσουμε να τον σώσουν” (Sobel, 1996, από Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο προσφέρει γνώσεις από και για το περιβάλλον, αναπτύσσει ικανότητες από την επαφή μαζί του και δημιουργεί στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις αναγκαίες για αυτό (Higgins, and Nicol, 2002).

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων καλύπτεται σήμερα από Πανεπιστημιακά μαθήματα, μεταπτυχιακά και επιμορφωτικά προγράμματα διαφόρων τύπων και έκτασης ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαίδευσης μπροστά στις συνεχείς αλλαγές και μεταλλάξεις που γνωρίζουν οι σύγχρονες

κοινωνίες, ικανούς να ακολουθούν τις αλλαγές αυτές και να συνοδεύουν τους μαθητές τους εμπλεκόμενοι σε σχέσεις παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Μπακιρτζής, 2003). Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν είναι τα αναμενόμενα. Ο “τοίχος” του σχολείου δείχνει να υψώνεται ανυπέρβλητος. Για να γεφυρωθεί η διαφορά αυτή ανάμεσα σε σχολείο και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτούνται σύγχρονα προγράμματα με κατάλληλο σχεδιασμό, που να εναρμονίζουν τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και να αφογκράζονται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μπροστά στην κρισιμότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων του πλανήτη είναι αναγκαίο να προτείνει λύσεις υπερκερασμού τέτοιων προβλημάτων. Να δώσει το ερέθισμα και τον ασφαλή ιστό που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ώστε να κάνει “το πρώτο βήμα” και να “σπάσει” τα ασφυκτικά δεσμά που τον κρατούν στο σχολείο. Να βγει στο πεδίο με στόχους και πρόγραμμα που καλύπτουν τις ανάγκες του, πρόσφορο έδαφος για να αυτοσχεδιάσει και να δημιουργήσει. Το παρακάτω πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που προτείνεται, δημιουργήθηκε με γνώμονα την ελκυστικότητά του προς την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε πρακτικά να είναι λειτουργικό και να εφαρμοστεί. Δίνει το ερέθισμα στον εκπαιδευτικό με την αλληλένδετη και υποστηρικτική σχέση του με τις γνωστικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Το οργανωτικό παιδαγωγικό περιβάλλον που χρησιμοποιείται είναι οικείο για τον εκπαιδευτικό αφού είναι πανομοιότυπο με αυτό του αναλυτικού προγράμματος προσφέροντάς τον έτσι οργανωτική ασφάλεια και παράλληλα οι δραστηριότητες προσαρμόζονται υποστηρικτικά στο γνωστικό πεδίο του αναλυτικού προγράμματος ως ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης. Συγχρόνως τα παιδιά μέσα στο φυσικό περιβάλλον μαθαίνουν για τα προβλήματα της φύσης, ευαισθητοποιούνται, διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, αναλαμβάνουν δράσεις, αντιλαμβάνονται και σέβονται την Θεία Σοφία της.

Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι η σύγκλιση στόχων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σχολείου και η αμφίδρομη προσφορά τους, το γεφύρωμα της τυπικής και άτυπης μάθησης και η σύνδεση των θεμάτων της τάξης με τις πραγματικές καταστάσεις, καθώς παρέχει άμεση εμπειρία μάθησης, προσθέτοντας ρεαλισμό και βιωματικές γνώσεις στις σπουδές (Παπαβασιλείου, 2011). Εξυπηρετείται το φάσμα των στόχων που οριοθετεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει γνωστικούς (συνειδητοποίηση, γνώση του περιβάλλοντος), συναισθηματικούς (στάσεις, αξίες για την προστασία του περιβάλλοντος), ψυχοκινητικούς (δεξιότητες, ικανότητα αξιολόγησης για τον προσδιορισμό των

περιβαλλοντικών παραμέτρων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων) και συμμετοχικούς (συμμετοχή στις διαδικασίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων) στόχους (Γαβριλάκης, από Καΐλα, κ.ά., 2005) και συγχρόνως εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Για να λειτουργήσει αυτή η εργασία και ως ένας χρήσιμος οδηγός εκπόνησης Περιβαλλοντικού Προγράμματος για την Αειφόρο Ανάπτυξη και ως «ομφάλιος λώρος» μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, παρατίθεται ενδεικτικά το προτεινόμενο βιβλιογραφικό εκπαιδευτικό υλικό, με δραστηριότητες, παιχνίδια, κρίσιμα περιβαλλοντικά θέματα και περιβαλλοντικά κείμενα, υλικό που μπορεί να διαλέξει και να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός συνδυαστικά σύμφωνα με τις ανάγκες και τα πιστεύω του:

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

- Μετάβαση στο φυσικό περιβάλλον, γνωριμία με τον χώρο και τακτοποίηση
- Κατά αντιστοιχία του μαθήματος της “Γλώσσας” που διδάσκεται συνήθως το πρώτο δίωρο γίνεται αφήγηση από τον εκπαιδευτικό κειμένου περιβαλλοντικού προσανατολισμού. Ενδεικτικά: “Οι κλέφτες του νερού” (από Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012). Ακολουθεί ανάλυση του κειμένου και αρχική αξιολόγηση με ερωτήσεις πάνω στο περιβαλλοντικό ζήτημα που αναδεικνύεται μέσα από το κείμενο και συζήτηση πάνω σε προτεινόμενες λύσεις που έχουν διατυπώσει τα παιδιά με την τεχνική της ιδεοθύελλας.
- Σε συνέχεια του γλωσσικού μαθήματος και στα πλαίσια του “Σκέφτομαι και Γράφω”, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τα παρακινεί είτε να κοιτάξουν γύρω τους και να καταγράψουν δέκα πράγματα που βλέπουν είτε να ακολουθήσουν διαφορετικές κατευθύνσεις και να συλλέξουν από την φύση έξι, επτά αντικείμενα που σχετίζονται με αυτή και να τα καταγράψουν. Όταν τα παιδιά ύστερα από συγκεκριμένο χρόνο τελειώσουν, ζητείται από την κάθε ομάδα να συνθέσει ένα κείμενο που να βασίζεται πάνω στις έννοιες των αντικειμένων που κατέγραψε γραπτά εάν υπάρχει η δυνατότητα ή προφορικά. Αφού διαβαστούν τα κείμενα των παιδιών ακολουθεί συζήτηση.
- Διάλειμμα για φαγητό και ελεύθερες δραστηριότητες.
- Στα πλαίσια του μαθήματος των “Μαθηματικών” που συνήθως ακολουθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Ενδεικτικά: “Ρολογάς” (από Σκουμπουρδή, 2015). Τα παιδιά των μικρών τάξεων και ειδικής αγωγής μπορούν να εξασκηθούν πάνω σε απλές μαθηματικές έννοιες. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των

παιδιών να συλλέξουν για παράδειγμα τρία στρόγγυλα και πέντε τετράγωνα αντικείμενα, ένα μεγάλο και δυο μικρά, ένα μακρύ και τρία κοντά ή να φτιάξουν με ξυλάκια ή πευκοβελόνες αριθμούς και αριθμητικές παραστάσεις. Σε μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να γίνει κάτι σαν μαθηματικός συναγωνισμός με την συγκεκριμένη βιωματική δραστηριότητα, όπου οι ομάδες φτιάχνουν με ότι υλικό τους παρέχει η φύση αριθμητικές πράξεις, κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών (π.χ. Φτιάξτε μια κάθετη πρόσθεση δίψηφων αριθμών με κρατούμενο) και μετά καλείται η κάθε ομάδα να λύσει την αριθμητική πράξη της άλλης.

- Στα πλαίσια του μαθήματος της “Μελέτης Περιβάλλοντος” ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα από τα κρίσιμα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ενδεικτικά: “Βιολογική Ποικιλότητα” (από Αναστασάτος, 2005). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα μέσα από ένα περιβαλλοντικό περίπατο στην φύση ή μέσω κάποιας βιωματικής δραστηριότητας (θεατρική παράσταση, δραματοποίηση κτλ). Ακολουθεί συζήτηση και ενδιάμεση αξιολόγηση.

- Διάλειμμα για ελεύθερες δραστηριότητες.

- Τις τελευταίες ώρες του αναλυτικού προγράμματος βρίσκονται συνήθως μαθήματα γυμναστικής και εικαστικών. Κατά αντιστοιχία ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα περιβαλλοντικό παιχνίδι. Ενδεικτικά: “Παράθυρα στη γη” (από Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Στο τέλος μοιράζονται κόλλες και τα παιδιά ζωγραφίζουν κάποιο τοπίο ή αντικείμενο ή ζήτημα από την φύση που τους έκανε εντύπωση. Κατόπιν οι ζωγραφιές συλλέγονται, παρουσιάζονται και ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση.

- Τελική συζήτηση πάνω σε όλη την διαδικασία του Περιβαλλοντικού Προγράμματος με συμπεράσματα και τελική αξιολόγηση.

- Προετοιμασία για αναχώρηση-Αναχώρηση.

Παρόλο που το περιβαλλοντικό πρόγραμμα αυτό θα κριθεί και θα αξιολογηθεί στην πράξη έχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που αναδεικνύουν την αλληλένδετη σχέση φύσης – εκπαίδευσης όπου το παιδί μέσα στην φύση, μαθαίνει από την φύση και συγχρόνως μαθαίνει για την φύση (Φλογαΐτη, 2011).

Οι ανθρώπινες δραστηριότητες στην φύση έχουν συνήθως αρνητική επιρροή πάνω στο περιβάλλον. Συνεπώς και κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα επιβαρύνει το φυσικό περιβάλλον. Εδώ κρίνεται σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να γαλουχήσει το συναίσθημα και την αγάπη των παιδιών προς την φύση με την κατάλληλη συζήτηση, για το σεβασμό που πρέπει να δείξουν κατά την παραμονή τους σε αυτή, αλλά κυρίως στο τέλος όπου τα παιδιά συνήθως συλλέγουν τα απορρίμματά τους πριν φύγουν,



αυτό δεν πρέπει να γίνει σαν μια δραστηριότητα «αγγαρείας» διαδικαστικού χαρακτήρα αλλά με κατανόηση, αγάπη και σεβασμό για τον φυσικό χώρο που τους φιλοξένησε.

Η στοχοθεσία θα πρέπει να είναι ευέλικτη δεδομένου ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν αποτελεί μια παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία και με την ίδια λογική, η διακριτικά εξατομικευμένη αντιμετώπιση των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες και η διερεύνηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων ή αδυναμιών τους μπορεί να οδηγήσει στη θέσπιση «ατομικών πακέτων στόχων» οι οποίοι θα παρακολουθούνται και θα αξιολογούνται χωριστά (Γαβριλάκης, από Καΐλα, κ.ά., 2005). Το ζητούμενο είναι ο εκπαιδευτικός να πειραματιστεί, να αυτοσχεδιάσει, να εφαρμόσει και να οικειοποιηθεί προγραμμάτων περιβαλλοντικού χαρακτήρα και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας ώστε να βάλει την προσωπική του σφραγίδα στο αειφόρο μέλλον του πλανήτη.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Προβληματική, Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίζεται πάνω στους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης αυτής. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο τείνουν να χάνουν την δυναμική τους και συγχρόνως η εκπαιδευτική κοινότητα δυσκολεύεται να εντάξει και να εφαρμόσει στη διδασκαλία καινοτόμους εκπαιδευτικές μεθόδους. Από την άλλη τα περιβαλλοντικά ζητήματα του πλανήτη διογκώνονται και κάνουν επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησης της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον.

Στο ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης αυτής διερευνούνται οι απόψεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών πάνω στη χρησιμοποίηση και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, όπως το παιχνίδι και οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο καθώς επίσης εξετάζονται και οι ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησής τους.

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής έγκειται αφενός στην ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος για προοδευτικές μεταρρυθμίσεις, εισαγωγή νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και άνοιγμα του προς τα “έξω” και αφετέρου στην ανάγκη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να ενσωματωθεί αρμονικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διασφαλισθεί το αειφόρο μέλλον του πλανήτη.

Η έρευνα καθίσταται σημαντική επειδή έχει γίνει ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπως η Αυστρία, η Τσεχία, η Γερμανία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Higgins, and Nicol, 2002), όπου η εκπαίδευση ήδη προσανατολίζεται σε ένα πιο αειφόρο ορίζοντα, ενώ αντίστοιχη έρευνα δεν έχει γίνει ακόμα στη χώρα μας. Βέβαια το δείγμα είναι μικρό για να προκύψουν συμπεράσματα με γενική ισχύ, όμως πραγματοποιείται μια αναγνωριστική προσέγγιση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για παρόμοιες προσπάθειες στο μέλλον.

Η μελέτη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας όπως οι βιωματικές δραστηριότητες και

το παιχνίδι στο πεδίο αποτελεί μια πρωτότυπη θεώρηση όπου συνδυάζεται και εναρμονίζεται η μάθηση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με έναν πρακτικό και χρήσιμο τρόπο. Ένα στοιχείο της έρευνας που συμβάλλει στην πρωτοτυπία της αποτελεί το γεγονός ότι απευθύνεται στο σύνολο των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια το δημοτικό σχολείο αλλάζει συνεχώς και στελεχώνεται από πολυδιάστατο έμπυχο δυναμικό. Στο γραφείο των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο βρίσκονται πλέον καθημερινά εκτός των δασκάλων, εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Σε πολλές από αυτές τις ειδικότητες όπως η θεατρική αγωγή, η μουσική, τα εικαστικά και η γυμναστική οι βιωματικές δραστηριότητες και το παιχνίδι αποτελούν ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο και καθιστούν απαραίτητο το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και την φύση για την πραγματοποίησή τους. Η έρευνα αυτή αναφέρεται σε ένα διαφορετικό σχολείο όπου ο εκπαιδευτικός “σπάει τα δεσμά” του σχολικού κτηρίου και του αναλυτικού προγράμματος, ξεπερνάει τις ανασφάλειές του και αντικαθιστά την έδρα, τον πίνακα και τον προτζέκτορα με την αυθεντική ανακάλυψη μέσα στο φυσικό περιβάλλον, αναβαθμίζοντας την σχέση άνθρωπος – φύση. Μια άλλη πτυχή της πρωτοτυπίας αυτής της έρευνας είναι ότι προσδίδει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μια διαφορετική δυναμική, από αυτή της παραπάνω δραστηριότητας που φορτίζει τον εκπαιδευτικό. Εναρμονίζεται με την εκπαίδευση, αγκαλιάζει το σχολείο και αγκαλιάζεται από αυτό με αμφίδρομα και αλληλένδετα οφέλη και για τους δυο κατευθύνοντας την κοινωνία στην “άνοιξη” της αειφορίας.

## **5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.**

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις βιωματικές δραστηριότητες και το παιχνίδι στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό έργο.

Ειδικότερα η έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας όπως οι βιωματικές δραστηριότητες και το παιχνίδι, να αποτυπώσει τον προβληματισμό τους για την οικειοποίηση και χρησιμοποίηση αυτών στο διδακτικό τους έργο και να “αφουγκραστεί” τις ανησυχίες τους για την έξοδό τους από τον ασφαλή χώρο του σχολείου στο πεδίο.

Παράλληλα θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες αυτοί που λειτουργούν ανασταλτικά και αποτρέπουν την πραγματοποίηση εκπαίδευσης στην ύπαιθρο

με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι.

### **5.3. Ερευνητική στρατηγική.**

Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη και Βάμβουκα, (2001), η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

Στο πρώτο στάδιο γίνεται ο καθορισμός του δείγματος, όπου προσδιορίζεται ο πληθυσμός της έρευνας και επιλέγεται το δείγμα στο οποίο θα χορηγηθεί το ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια πραγματοποιείται η εκπόνηση του ερωτηματολογίου και αποφασίζεται ο τρόπος χορήγησής του. Στο επόμενο στάδιο υλοποιείται η πιλοτική έρευνα στο Δημοτικό Σχολείο Μαριτσών για την άρση παρανοήσεων και δυσχερειών, υλοποίηση ενδεχόμενων τροποποιήσεων για την τελική διαμόρφωσή του και κατόπιν υλοποιείται η έρευνα στα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία. Ακολουθεί η κωδικοποίηση και η καταχώρηση των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν. Τα δεδομένα μεταφέρονται στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S., όπου επεξεργάζονται και αναλύονται στατιστικά. Αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης και μεταφέρονται στο Microsoft Excel όπου δημιουργούνται οι πίνακες και οι απαιτούμενες γραφικές παραστάσεις που θα πλαισιώσουν τις αναλύσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων του δείγματος και μέσω της επαγωγικής στατιστικής διενεργείται η μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί στη στοχοθεσία της έρευνας.

Τέλος ακολουθεί η ερμηνεία των περιγραφικών και των επαγωγικών αποτελεσμάτων και διατυπώνονται τα συμπεράσματα.

### **5.4. Ερευνητικοί άξονες – Ερευνητικές υποθέσεις.**

Οι ερευνητικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε και η κατασκευή του εργαλείου συλλογής των δεδομένων είναι:

- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την βιωματική μάθηση και τις βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας συνοψίζονται στις ακόλουθες προτάσεις:

- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο τους.

- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ειδικότητά τους.

- Οι γνώσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

### **5.5. Μέσα συλλογής δεδομένων – Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου – Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα.**

“Η διερεύνηση κάθε προβλήματος προσδιορίζει και την επιλογή ανάλογων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία ανταποκρίνονται περισσότερο στις ιδιαιτερότητές του και εγγυούνται εγκυρότερα αποτελέσματα” (Dytham, 2003 και Βάμβουκας, 2002, από Μουστάκας, Λ., στο Θεοδωροπούλου, κ.ά., 2015).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο υπάρχει η δυνατότητα να συγκεντρωθούν πολλές και ποικίλες πληροφορίες σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, διασφαλίζοντας την ανωνυμία τους και χωρίς να είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 2000, από Παυλούς, Φώκιαλη, στο Θεοδωροπούλου, κ.ά., 2015).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες, αυτή της συνοδευτικής επιστολής, των προσωπικών στοιχείων και του κυρίως σώματος το οποίο εμπεριέχει το σύνολο των ερωτήσεων.

Με τη συνοδευτική επιστολή ουσιαστικά αυτοπροσδιορίζεται το ερωτηματολόγιο με την αποκάλυψη της ταυτότητας του ερευνητή, των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν και του σκοπού, της σοβαρότητας και του πλαισίου όπου εντάσσεται η συγκεκριμένη έρευνα.

Στη δεύτερη ενότητα καλείται ο ερωτώμενος να δώσει κάποια από τα προσωπικά του στοιχεία, πάνω στα οποία θα βασιστούν οι αναλύσεις που θα πραγματοποιηθούν στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, ζητούνται το φύλο, η ειδικότητα και τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (Javeau, 2000), για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, με τις διαβαθμίσεις: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, οι οποίες διαμορφώθηκαν για τη διερεύνηση των γνώσεων, των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδι καθώς και τις γνώμες τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησής τους:

- Στη Β ερώτηση καλύπτεται ο άξονας για το παιχνίδι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα μέσω οκτώ δηλώσεων των εκπαιδευτικών. Κατά την πρώτη δήλωση αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση και στη δεύτερη δήλωση εάν αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στις επόμενες δυο δηλώσεις εξετάζεται το παιχνίδι ως δραστηριότητα διασκεδαστική και δημιουργική ενώ στην πέμπτη και στην έκτη δήλωση διαπιστώνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το παιχνίδι θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Στην έβδομη δήλωση αναγνωρίζεται το ποσοστό δυσκολίας που εμπεριέχει η ορθή επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού για την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και στην τελευταία δήλωση η αναγκαιότητά του από τα παιδιά ως αντιστάθμιση στο σύγχρονο καθιστικό τρόπο ζωής.

- Στη Γ ερώτηση καλύπτεται ο άξονας για το παιχνίδι στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτική δραστηριότητα με οκτώ δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα ερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το παιχνίδι στην ύπαιθρο: συνεπαίρνει τους συμμετέχοντες, αναπτύσσει περιβαλλοντική συνείδηση, προάγει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες, βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία, προάγει την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς.

- Στο Δ σκέλος όπου καλύπτεται ο άξονας για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ως εκπαιδευτική δραστηριότητα περιλαμβάνονται δεκαεπτά δηλώσεις. Αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν και κατά πόσο οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο: υποστηρίζουν τη γνώση και την κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών, υπάρχουν περιορισμοί στην πραγματοποίησή τους, απαιτείται ειδική γνώση από τον εκπαιδευτικό και είναι ελκυστικές για την ατομική του ανάπτυξη, θεωρούνται ευεργετικές για

μαθητές με “ειδικές ανάγκες”, οδηγούν σε μείωση της απόδοσης των μαθητών, η δομή του σχολείου αποτελεί τροχοπέδη, εμπεριέχουν μεγάλο κίνδυνο ατυχημάτων, προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες, υποστηρίζουν τη γνωστική και την κοινωνική μάθηση, είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές και ενδείκνυνται ιδιαίτερα σε μαθητές με “ειδικές ανάγκες”, προϋποθέτουν την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, βελτιώνουν εν τέλη και την ατμόσφαιρα στην τάξη και προάγουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- Στην Ε ερώτηση καλύπτεται ο άξονας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο με έξι δηλώσεις εκ των οποίων οι πέντε αναφέρονται: στην ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών, στο φόρτο του αναλυτικού προγράμματος, στη δυσκολία οργάνωσης τέτοιων δραστηριοτήτων, στη μη παρακολούθηση ειδικής εκπαίδευσης και στη δομή του σχολείου, ενώ στην έκτη δίδεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διατυπώσει κάποιο άλλο κατά τη γνώμη του ανασταλτικό παράγοντα πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Η επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου έγινε για λόγους οικονομίας χρόνου των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι ελκυστικό και φιλικό προς αυτούς για την μεγαλύτερη απόδοση της συμμετοχής τους και της ολοκλήρωσής του.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Δεκέμβριο του 2016 στα δημοτικά σχολεία: Μαρितσών, Παστίδας, Κρεμαστής, Παραδεισίου, 1ο, 2ο και 3ο Ιαλυσού, κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των εν λόγω σχολείων. Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία.

## 5.6. Περιγραφή του τελικού δείγματος.

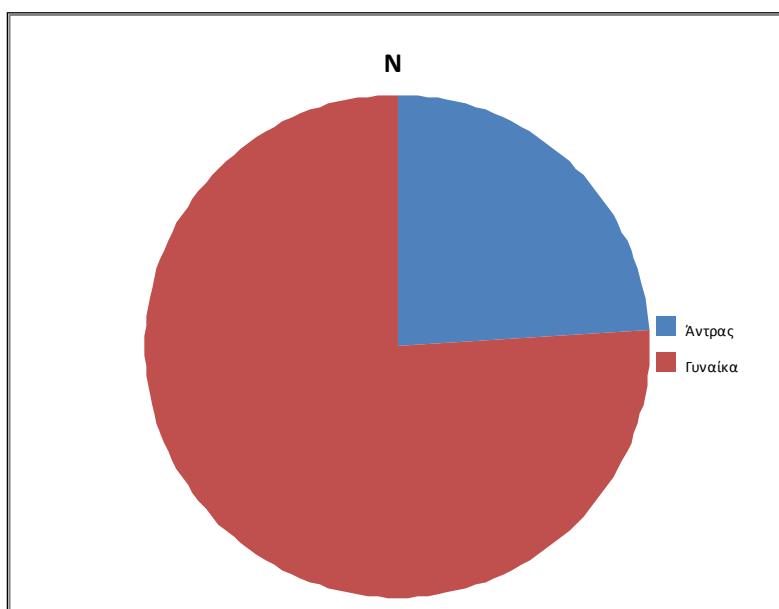
Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει, ότι το δείγμα των 118 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νησί της Ρόδου αποτελείται από 28 άντρες (ποσοστό 23,9%) και 89 γυναίκες (ποσοστό 76,1%), ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 5.6.1. : Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	28	23,9

Γυναίκα	89	76,1
ΣΥΝΟΛΟ	117	99,2

Γραφική παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο



Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει, ότι από το δείγμα των 118 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νησί της Ρόδου οι 77 είναι δάσκαλοι (ποσοστό 65,3%), οι 11 είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (ποσοστό 9,3%), οι 10 γυμναστές (ποσοστό 8,5%) και 20 εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (ποσοστό 16,9%).

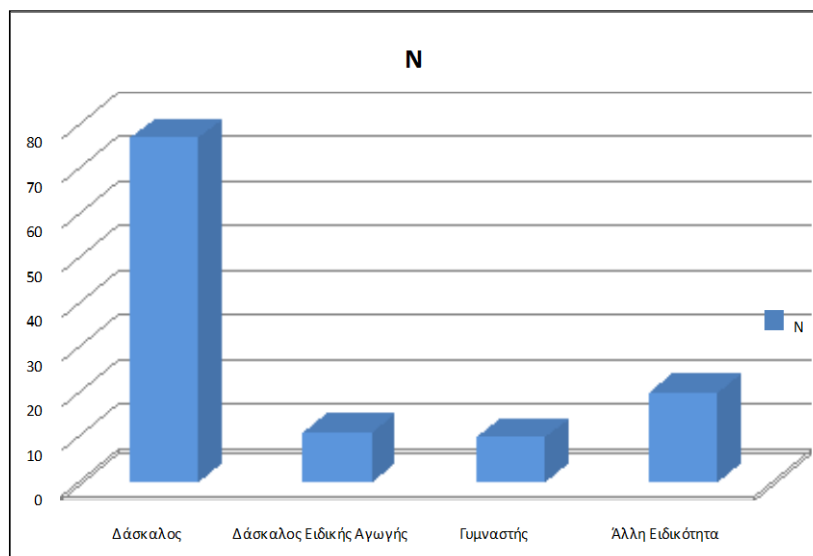
Πίνακας 5.6.2. : Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	N	%
Δάσκαλος	77	65,3
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής	11	9,3
Γυμναστής	10	8,5
Άλλη Ειδικότητα	20	16,9



ΣΥΝΟΛΟ	118	100,0
--------	-----	-------

Γραφική παράσταση 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών

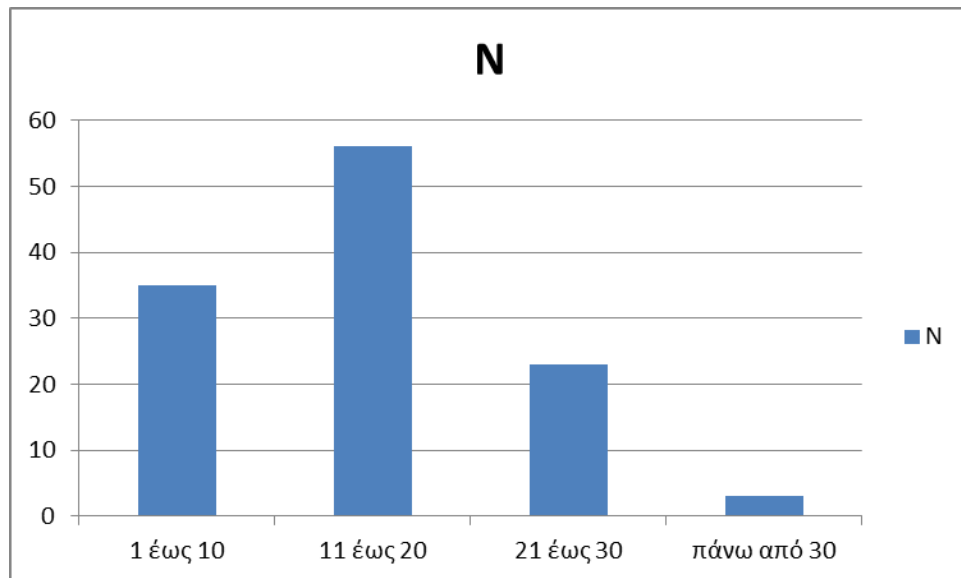


Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα προκύπτει ότι οι 35 έχουν προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη (ποσοστό 29,7 %), οι 56 από 11 – 20 έτη (ποσοστό 47,5%), οι 23 από 21 -30 έτη (ποσοστό 19,5%) και 3 πάνω από 30 έτη (ποσοστό 2,5%), ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 5.6.3. : Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	N	%
1-10	35	29,7
11-20	56	47,5
21-30	23	19,5
>30	3	2,5
ΣΥΝΟΛΟ	117	99,2

Γραφική παράσταση 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας



### 5.7. Μέθοδοι και τεχνικές.

Όσον αφορά το σύνολο των κλειστών ερωτήσεων που εξ ολοκλήρου έχουν χρησιμοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο, οι ερευνητικές μεταβλητές ταξινομούνται ανάλογα με το είδος των τιμών που λαμβάνουν και εν συνεχεία επιλέγονται τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια, στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής ώστε να ελεγχθεί η συνάφεια μεταξύ τους.

Ακολουθούν τα δυο σημαντικά βήματα της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

Στο στάδιο της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται οι πίνακες κατανομής συχνότητας των ποιοτικών μεταβλητών και παράλληλα πλαισιώνονται με γραφικές παραστάσεις.

Στο στάδιο της επαγωγικής στατιστικής για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες και σε μια ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή όπως για παράδειγμα η μεταβλητή “φύλο” με την μεταβλητή “ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο”, εφαρμόζεται το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα Mann Whitney ή U-test (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας 2009).

Για τον έλεγχο της συνάφειας ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δυο κατηγορίες και σε μια ποιοτική διαβαθμιστική μεταβλητή, όπως για παράδειγμα η μεταβλητή “ειδικότητα” με την μεταβλητή “σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι” εφαρμόζεται το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal – Wallis.

Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου οριοθετήθηκε ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το  $p=,05$ .

## **6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **6.1. Εισαγωγή.**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, με τη σειρά που εμφανίζονται και στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη ομάδα δεδομένων προσανατολίζεται σε μια γενική προσέγγιση του παιχνιδιού ως δραστηριότητα. Ακολουθεί η εξέταση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την χρησιμοποίηση του υπαίθριου παιχνιδιού ως εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανίχνευση των γνώσεων, των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες. Τέλος αποκαλύπτονται οι λόγοι και οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πραγματοποίηση εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται πίνακες καταγραφής συχνοτήτων και κατά την διαδικασία περιγραφής των αποτελεσμάτων επειδή χρησιμοποιούνται τετραβάθμιες διαβαθμιστικές κλίμακες εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αντίστοιχα ώστε να σχηματιστεί μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα. Με την τετραβάθμια κλίμακα Likert, το 4 αποτελεί τη μέγιστη τιμή που θα δίδεται κάθε φορά για την περιγραφή των αποτελεσμάτων.

### **6.2. 1η ενότητα – Γενική προσέγγιση του παιχνιδιού ως δραστηριότητα.**

Στον Πίνακα 6.2.1. εμφανίζονται: η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ως προς τις απόψεις τους για το παιχνίδι ως δραστηριότητα.

Από τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτει ότι οι δημοφιλέστερες προτιμήσεις ανά

δήλωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος πιστεύουν ότι το παιχνίδι: συμβάλλει πάρα πολύ στη μάθηση, με ποσοστό 59,3%, αποτελεί πολύ καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα, με ποσοστό 59,3%, είναι δραστηριότητα πάρα πολύ διασκεδαστική, με ποσοστό 68,6%, είναι δραστηριότητα πάρα πολύ δημιουργική, με ποσοστό 54,2%, θεωρείται δραστηριότητα λίγο δευτερεύουσας σημασίας από τους γονείς, με ποσοστό 54,2%, θεωρείται δραστηριότητα λίγο δευτερεύουσας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 51,7%, εμπεριέχει λίγη δυσκολία στην ορθή επιλογή του για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων, με ποσοστό 48,3% και είναι δραστηριότητα πάρα πολύ αναγκαία για τα παιδιά, με ποσοστό 55,9%.

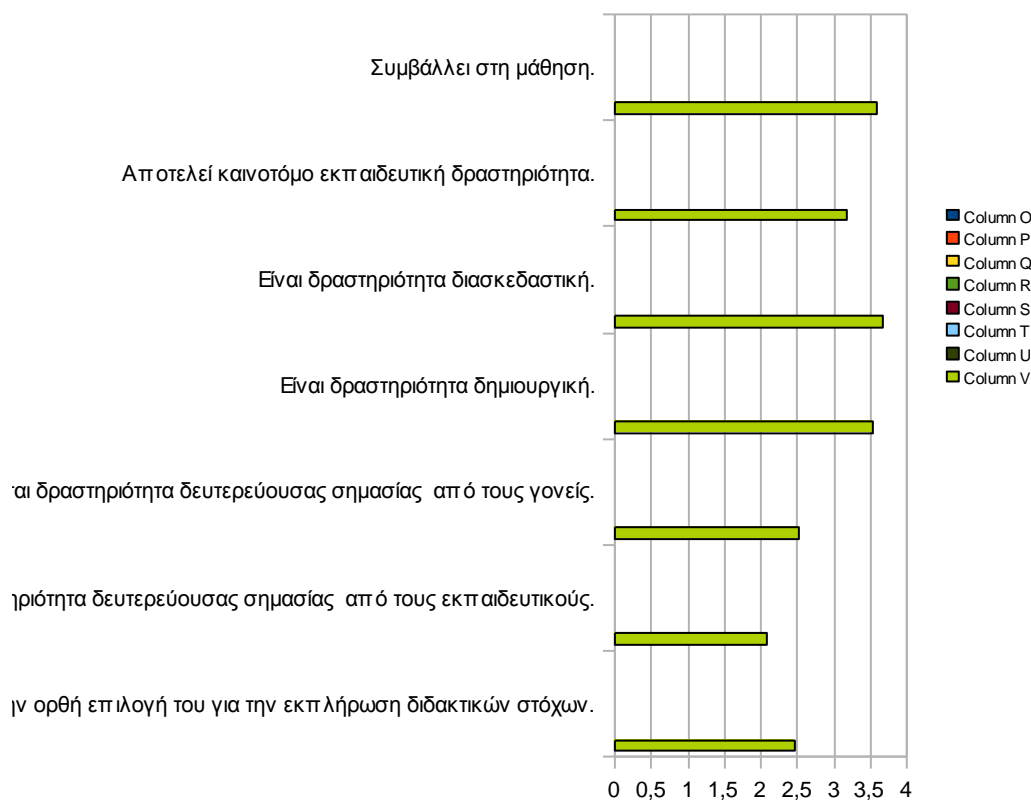
Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι με ιεραρχική σειρά το παιχνίδι είναι κατά πρώτο λόγο μια δραστηριότητα πάρα πολύ διασκεδαστική (μ.ο 3,68), η οποία ακολούθως συμβάλλει πάρα πολύ στη μάθηση (μ.ο. 3,58), μια δραστηριότητα πάρα πολύ δημιουργική (μ.ο. 3,53), πάρα πολύ αναγκαία για τα παιδιά ως αντιστάθμιση στο σύγχρονο καθιστικό τρόπο ζωής (μ.ο. 3,52), μια πολύ καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα (μ.ο. 3,19), η οποία θεωρείται λίγο δευτερεύουσας σημασίας από τους γονείς (μ.ο. 2,53), εμπεριέχει κάποια δυσκολία ως προς την ορθή επιλογή του για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων (2,46) και θεωρείται λίγο, δευτερεύουσας σημασίας δραστηριότητα από τους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 2,09).

Πίνακας 6.2.1.: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι.

ΒΑΘΜΟΣ  ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
Συμβάλλει στη μάθηση.	0	0,0	1	0,8	47	39,8	70	59,3	3,58	,512
Αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα.	1	0,8	11	9,3	70	59,3	36	30,5	3,19	,631
Είναι δραστηριότητα διασκεδαστική.	0	0	1	0,8	36	30,5	81	68,6	3,68	,487
Είναι δραστηριότητα δημιουργική.	0	0	2	1,7	52	44,1	64	54,2	3,53	,534
Θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από τους γονείς.	1	0,8	64	54,2	43	36,4	10	8,5	2,53	,663

Θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς.	25	21,2	61	51,7	27	22,9	4	3,4	2,09	,761
Εμπεριέχει δυσκολία στην ορθή επιλογή του για την εκπλήρωση διδακτικών στόχων.	8	6,8	57	48,3	92	33,6	10	8,5	2,46	,749
Είναι αναγκαίο για τα παιδιά ως αντιστάθμιση στο σύγχρονο καθιστικό τρόπο ζωής.	2	1,7	1	0,8	49	41,5	66	55,9	3,52	0,61

Γραφική παράσταση 4: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε δήλωση, αναφορικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι.



## 2η ενότητα – Εξέταση απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το υπαίθριο παιχνίδι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Στον Πίνακα 6.3.1. που ακολουθεί εμφανίζονται: η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι

τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Από τα δεδομένα του Πίνακα διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους το υπαίθριο παιχνίδι: συνεπαίρνει πάρα πολύ τους συμμετέχοντες, με ποσοστό 54,2%, αναπτύσσει πολύ την περιβαλλοντική συνείδηση, με ποσοστό 55,1%, προάγει πολύ την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με ποσοστό 56,8%, αναπτύσσει πάρα πολύ τις δεξιότητες και ικανότητες, με ποσοστό 55,1%, βοηθάει πολύ τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία, με ποσοστό 51,7%, προάγει πάρα πολύ την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, με ποσοστό 48,3%, προσφέρει πάρα πολλά ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά, με ποσοστό 68,6% και πολλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 44,1%.

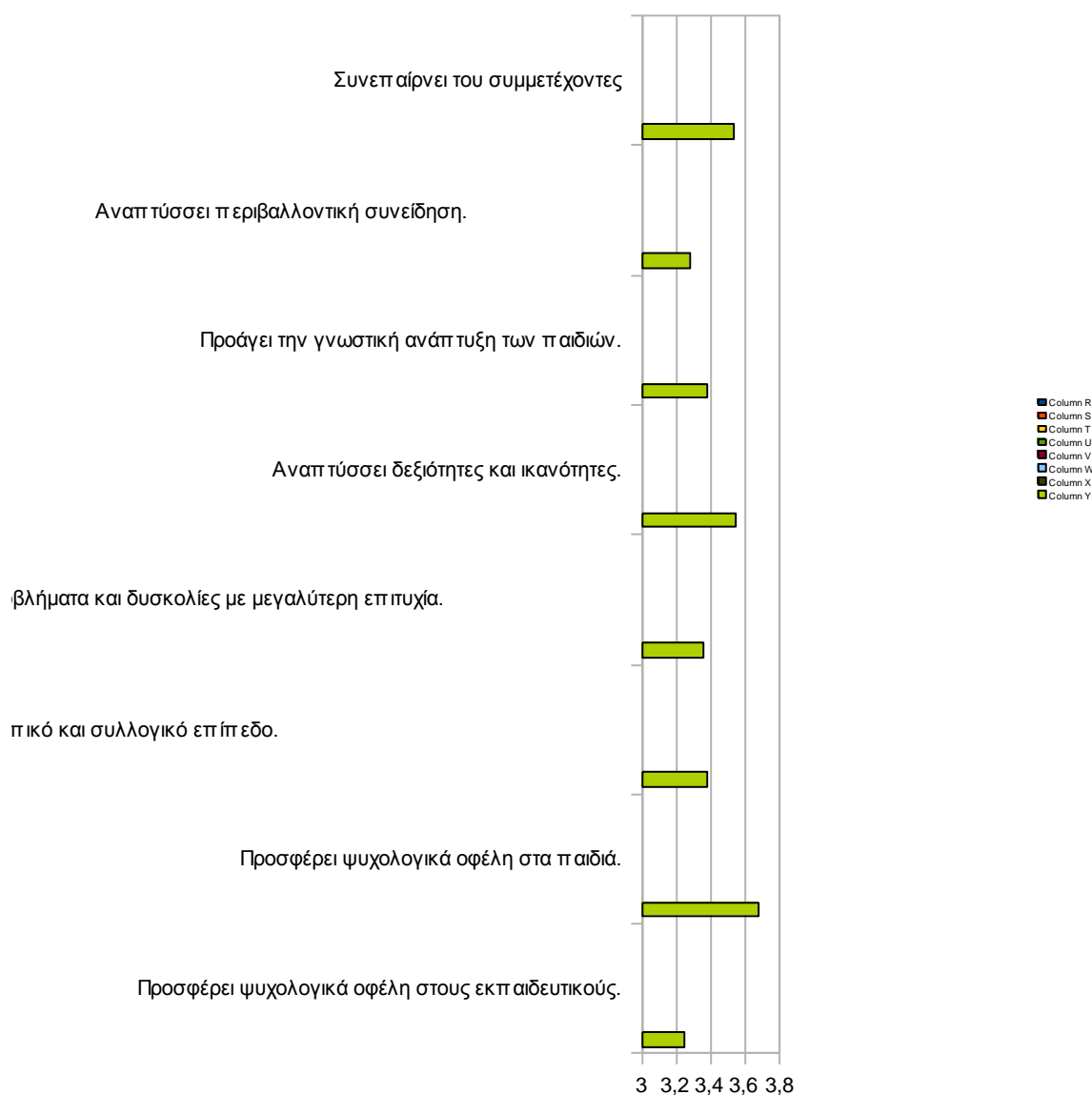
Τοποθετώντας σε ιεραρχική σειρά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το υπαίθριο παιχνίδι κατά πρώτο λόγο προσφέρει πάρα πολλά ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά (μ.ο. 3,68) και ακολούθως αναπτύσσει πάρα πολύ, δεξιότητες και ικανότητες (μ.ο. 3,54), συνεπαίρνει πάρα πολύ τους συμμετέχοντες (μ.ο. 3,53), προάγει πολύ την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (μ.ο. 3,38) και την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (μ.ο. 3,38), βοηθάει πολύ τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία (μ.ο. 3,36), αναπτύσσει πολύ την περιβαλλοντική συνείδηση (μ.ο. 3,28) και προσφέρει πολύ, ψυχολογικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 3,25).

Πίνακας 6.3.1.: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για το υπαίθριο παιχνίδι.

ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
Συνεπαίρνει του συμμετέχοντες	0	0	2	1,7	52	44,1	64	54,2	3,53	.534
Αναπτύσσει περιβαλλοντική συνείδηση.	0	0	10	8,5	65	55,1	43	36,4	3,28	.612
Προάγει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.	0	0	3	2,5	67	56,8	48	40,7	3,38	.538
Αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες.	0	0	2	1,7	50	42,4	65	55,1	3,54	.534
Βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα	0	0	7	5,9	61	51,7	50	42,4	3,36	.594

και δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία.										
Προάγει την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.	0	0	12	10,2	49	41,5	57	48,3	3,38	.666
Προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά.	0	0	1	0,8	36	30,5	81	68,6	3,68	.487
Προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς.	4	3,4	12	10,2	52	44,1	50	42,4	3,25	.776

Γραφική παράσταση 5: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε δήλωση, αναφορικά με τις απόψεις τους για το υπαίθριο παιχνίδι.



### **3η ενότητα – Γνώσεις, στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες.**

Στον Πίνακα 6.4.1. εμφανίζονται: η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ως προς τις απόψεις τους αναφορικά με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες.

Από τα δεδομένα του Πίνακα προκύπτει ότι οι δημοφιλέστερες προτιμήσεις ανά δήλωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος πιστεύουν ότι οι υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες: υποστηρίζουν πολύ, τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών, με ποσοστό 67,8% καθώς επίσης και την κοινωνικοποίησή τους, με ποσοστό 67,8%, εμπεριέχουν πολύ, κάποιους περιορισμούς στην πραγματοποίησή τους, με ποσοστό 47,5%, απαιτούν πολύ, την ειδική γνώση, με ποσοστό 50%, είναι λίγο ελκυστικές για την προσωπική τους ανάπτυξη, με ποσοστό 45,8%, θεωρούνται πάρα πολύ ευεργετικές για μαθητές με “ειδικές ανάγκες” ,με ποσοστό 54,2%, δεν οδηγούν σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών να πετύχουν στόχους και επιτεύγματα στο σχολείο, με ποσοστό 58,5%, περιορίζονται λίγο για την πραγματοποίησή τους από τη δομή του σχολείου, με ποσοστό 44,9%, εμπεριέχουν λίγο, μεγάλο κίνδυνο ατυχημάτων, με ποσοστό 60,2%, προσφέρουν πάρα πολύ, καινούριες μαθησιακές εμπειρίες, με ποσοστό 55,1%, υποστηρίζουν πολύ τη γνωστική μάθηση, με ποσοστό 58,5%, υποστηρίζουν πάρα πολύ την κοινωνική μάθηση, με ποσοστό 50%, είναι πολύ κατάλληλες για όλους τους μαθητές, με ποσοστό 36,4%, ενδείκνυνται πολύ ιδιαίτερα για μαθητές με “ειδικές ανάγκες”, με ποσοστό 48,3%, απαιτούν πολύ, την ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θέλουν να τις συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους, με ποσοστό 44,1%, βελτιώνουν πάρα πολύ την ατμόσφαιρα της τάξης, με ποσοστό 49,2% και προάγουν πολύ, την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 47,5%.

Ιεραρχώντας τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών διατυπώνεται ότι οι υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες πρωταρχικά θεωρούνται πάρα πολύ ευεργετικές για μαθητές με “ειδικές ανάγκες” (μ.ο. 3,52) και ακολούθως, προσφέρουν πάρα πολύ, καινούριες μαθησιακές εμπειρίες (μ.ο. 3,51), υποστηρίζουν πάρα πολύ την κοινωνική μάθηση (μ.ο. 3,48), βελτιώνουν πάρα πολύ την ατμόσφαιρα της τάξης (μ.ο. 3,44), υποστηρίζουν πολύ τη διαδικασία



κοινωνικοποίησης των συμμετεχόντων μαθητών (μ.ο. 3,40), τη γνωστική μάθηση (μ.ο. 3,31) και τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών (μ.ο. 3,22), ενδείκνυται πολύ, ιδιαίτερα για μαθητές με “ειδικές ανάγκες” (μ.ο. 3,19), προάγουν πολύ την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (μ.ο. 3,08), είναι πολύ κατάλληλες για όλους τους μαθητές (μ.ο. 3,06), απαιτούν πολύ, ειδική γνώση (μ.ο. 2,95), εμπεριέχουν πολύ, περιορισμούς στην πραγματοποίησή τους (μ.ο. 2,89), προϋποθέτουν πολύ, την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να τις συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους (μ.ο. 2,69), είναι λίγο ελκυστικές για την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (μ.ο. 2,54), εμπεριέχουν λίγο, μεγάλο κίνδυνο ατυχημάτων (μ.ο. 2,38), περιορίζονται λίγο για την πραγματοποίησή τους από τη δομή του σχολείου (μ.ο. 2,17) και δεν οδηγούν σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών να πετύχουν στόχους και επιτεύγματα στο σχολείο (μ.ο. 1,60).

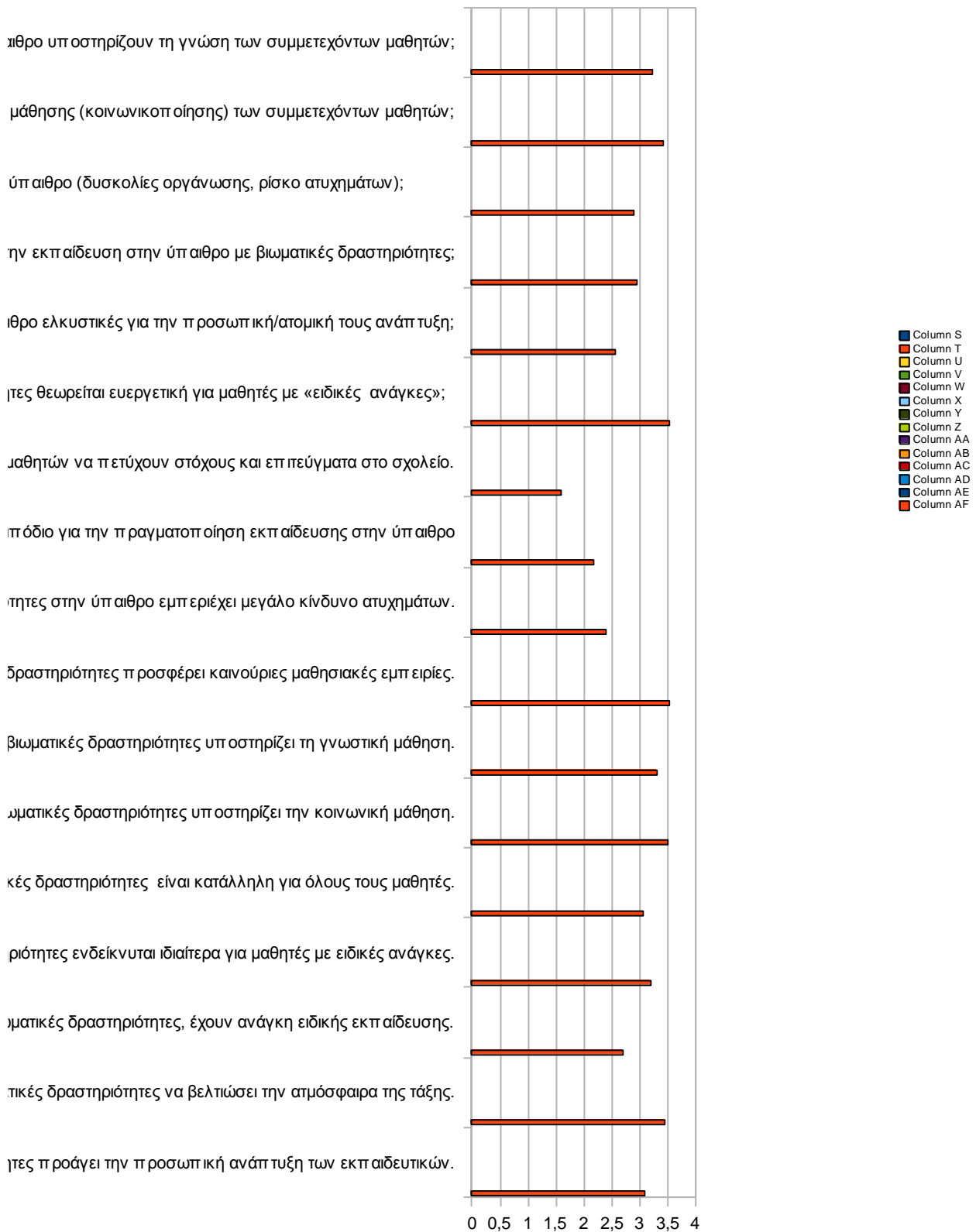
Πίνακας 6.4.1. : Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες.

ΒΑΘΜΟΣ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ										
Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών;	0	0	6	5,1	80	67,8	32	27,1	3,22	.525
Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης (κοινωνικοποίησης) των συμμετεχόντων μαθητών;	0	0	5	4,2	61	51,7	52	44,1	3,4	.572
Υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο	0	0	37	31,4	56	47,5	24	20,3	2,89	.717

(δυσκολίες οργάνωσης, ρίσκο ατυχημάτων);											
Η ειδική γνώση είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες;	2	1,7	29	24,6	59	50	27	22,9	2,95	.741	
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες εκπαίδευσης στην ύπαιθρο ελκυστικές για την προσωπική /ατομική τους ανάπτυξη;	7	5,9	54	45,8	42	35,6	14	11,9	2,54	.783	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες θεωρείται ευεργετική για μαθητές με «ειδικές ανάγκες»;	0	0	3	2,5	50	42,4	64	54,2	3,52	.551	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών να πετύχουν στόχους και επιτεύγματα στο σχολείο.	69	58,5	31	26,3	12	10,2	5	4,2	1,6	.841	
Η δομή του σχολείου αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση εκπαίδευσης στην ύπαιθρο	22	18,6	53	44,9	31	26,3	5	4,2	2,17	.796	
Η εκπαίδευση με δραστηριότητες στην ύπαιθρο εμπεριέχει μεγάλο κίνδυνο ατυχημάτων.	5	4,2	71	60,2	31	26,3	9	7,6	2,38	.694	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες προσφέρει καινούριες μαθησιακές εμπειρίες.	0	0	5	4,2	47	39,8	65	55,1	3,51	.582	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει τη γνωστική μάθηση.	0	0	6	5,1	69	58,5	42	35,6	3,31	.564	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει την κοινωνική μάθηση.	0	0	3	2,5	55	46,6	59	50	3,48	.551	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες είναι	3	2,5	29	24,6	43	36,4	42	35,6	3,06	.844	

κατάλληλη για όλους τους μαθητές.											
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες.	3	2,5	14	11,9	57	48,3	42	35,6	3,19	.745	
Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους, την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες, έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης.	5	4,2	43	36,4	52	44,1	17	14,4	2,69	.771	
Είναι πολύ πιθανό η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες να βελτιώσει την ατμόσφαιρα της τάξης.	1	0,8	4	3,4	54	45,8	58	49,2	3,44	.608	
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες προάγει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	5	4,2	18	15,3	56	47,5	37	31,4	3,08	.804	

Γραφική παράσταση 6: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες



#### 4η ενότητα – Λόγοι, ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Στον Πίνακα 6.5.1. εμφανίζονται: η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ως προς τη γνώμη τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Από την στατιστική ανάλυση για τη δημοφιλέστερη προτίμηση ανά ανασταλτικό παράγοντα γίνεται αντιληπτό ότι η ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών με ποσοστό 39%, ο φόρτος του αναλυτικού προγράμματος με ποσοστό 49,2%, η δυσκολία στην οργάνωση των δραστηριοτήτων με ποσοστό 50,8%, η μη παρακολούθηση ειδικής εκπαίδευσης με ποσοστό 40,7% και η δομή του σχολείου με ποσοστό 52,5%, είναι πολύ ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο ενώ για την τελευταία δήλωση ελεύθερου περιεχομένου για κάποιο άλλο λόγο δεν υπήρξε κάποιο αξιοσημείωτο δεδομένο που χρήζει αναφοράς.

Κατά την ιεραρχική καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο αποτελεί η ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών (μ.ο. 3,04) και ακολουθούν ο φόρτος του αναλυτικού προγράμματος (μ.ο. 3,20), η δομή του σχολείου (μ.ο. 2,97), η δυσκολία στη οργάνωση των δραστηριοτήτων (μ.ο. 2,68), η μη παρακολούθηση ειδικής εκπαίδευσης (μ.ο. 2,53) και τέλος κάποιος άλλος λόγος (μ.ο. 2,38).

Πίνακας 6.5.1. : Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο

ΒΑΘΜΟΣ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΑΙΘΡΟ										
Ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών.	1	0,8	32	27,1	46	39	39	33,1	3,04	.800
Φόρτος αναλυτικού προγράμματος.	0	0	18	15,3	58	49,2	42	35,6	3,2	.686
Η δυσκολία στην οργάνωση των δραστηριοτήτων	5	4,2	40	33,9	60	50,8	12	10,2	2,68	.717

Η μη παρακολούθηση ειδικής εκπαίδευσης.	10	8,5	47	39,8	48	40,7	12	10,2	2,53	.794
Η δομή του σχολείου.	2	1,7	27	22,9	62	52,5	27	22,9	2,97	.727
Άλλος λόγος:	1	0,8	3	2,5	4	3,4	8	6,8	2,38	.744

Γραφική παράσταση 7: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις τους για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο



## 7. ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

### 7.1. Εισαγωγή.

Σύμφωνα με την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται σαφές ότι κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Για το λόγο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να ελέγξουμε το φύλο, την ειδικότητα καθώς επίσης και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις τους ανάλογα με αυτά για το παιχνίδι ως δραστηριότητα, το υπαίθριο παιχνίδι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα και τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην

εκπαίδευση καθώς και στους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να ελεγχθεί η συνάφεια ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποιοτική διαβαθμιστική εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο Mann – Witney, και ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δυο κατηγορίες και μια ποιοτική διαβαθμιστική εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal – Wallis.

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p = ,05$ , ενώ για τις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες το επίπεδο σημαντικότητας με την ακριβή του τιμή.

## **7.2. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού.**

Στο Πίνακα 7.2.1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στις δηλώσεις τους για το παιχνίδι και την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες, ανάλογα με το φύλο. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων για τη συμφωνία με τις δηλώσεις είναι από το 4 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.:3,26) ότι «το παιχνίδι αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα» από τους άντρες (μ.ο.: 3,00), ( $t(114) = -1,906$ ,  $p = ,050$ ). Αντίθετα οι άντρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 1,89) ότι «η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών», από ότι οι γυναίκες (μ.ο.: 1,52) ( $t(114) = 2,035$ ,  $p = ,044$ ).

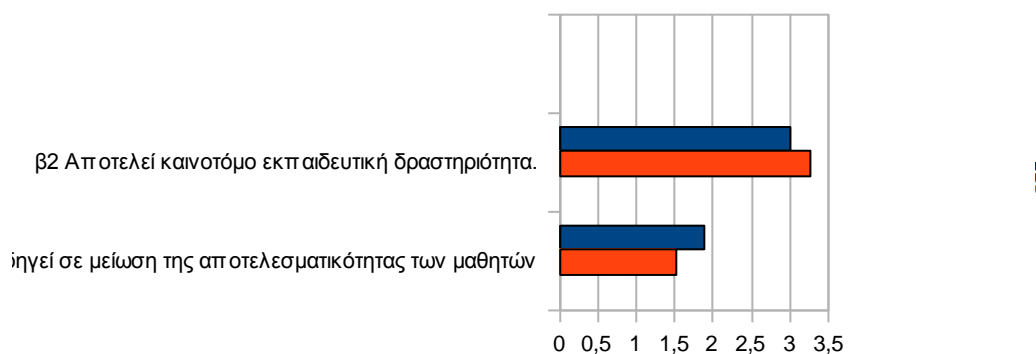
Πίνακας 7.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	t	df	p
<b>ΔΗΛΩΣΕΙΣ</b>							
β2 Αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα.	3,00	,667	3,26	,613	-1,906*	114	.050
δ7 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών	1,89	,892	1,52	,813	2,035	114	.044

\*

\*Οι περιπτώσεις οι οποίες κατά τις οποίες τα αποτελέσματα προέκυψαν από το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Witney επειδή οι τιμές των μεταβλητών μας δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov < ,050).

Γραφική παράσταση 8: Κατανομή μ.ο. των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο



### 7.3. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Στο Πίνακα 7.3.1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στις δηλώσεις τους για το υπαίθριο παιχνίδι, την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες και τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων για τη συμφωνία με τις δηλώσεις είναι από το 4 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.



- Απόψεις των εκπαιδευτικών για το υπαίθριο παιχνίδι με βάση την ειδικότητα:

Από τα περιγραφικά στοιχεία του Πίνακα προκύπτει ότι οι γυμναστές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,90) από όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ότι το παιχνίδι στην ύπαιθρο αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,65), οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,49) και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,36). Αντίστοιχα οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι αυτοί που πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4) ότι το υπαίθριο παιχνίδι προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά και ακολουθούν οι γυμναστές (μ.ο. 3,9), οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,7) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,6).

- Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών:

Από τα δεδομένα στον Πίνακα διαπιστώνεται ότι οι γυμναστές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,6) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων ότι οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,4), οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,27) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,12). Οι γυμναστές είναι αυτοί επίσης που σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,9) πιστεύουν ότι οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν την διαδικασία κοινωνικοποίησης των συμμετεχόντων μαθητών και ακολουθούν στην ίδια σειρά με την προηγούμενη δήλωση οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,5), οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,45) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,3). Οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,15) σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο και ακολουθούν οι δάσκαλοι (μ.ο. 2,91), οι γυμναστές (μ.ο. 2,7) και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 2,45). Οι γυμναστές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4) ότι η εκπαίδευση στην ύπαιθρο προσφέρει καινούριες μαθησιακές εμπειρίες ενώ ακολουθούν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,73), οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,65) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,38). Οι γυμναστές και πάλι πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει την κοινωνική μάθηση και ακολουθούν στην ίδια σειρά με την προηγούμενη δήλωση, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,73), οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,6) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,34). Η ίδια σειρά ακολουθείται και στην επόμενη δήλωση όπου και πάλι οι γυμναστές είναι αυτοί που σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,7) συμφωνούν ότι η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες ενδεικνύεται ιδιαίτερα για μαθητές με “ειδικές ανάγκες” και μετά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (μ.ο. 3,5), οι

εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (μ.ο. 3,2) και οι δάσκαλοι (μ.ο. 3,08).

- Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών:

Σύμφωνα με τον πίνακα με τον ανασταλτικό παράγοντα της δυσκολίας οργάνωσης των δραστηριοτήτων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 2,84) οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων και ακολουθούν οι δάσκαλοι (μ.ο. 2,74), οι γυμναστές (μ.ο. 2,3) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (μ.ο. 2,27).

Πίνακας 7.3.1.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

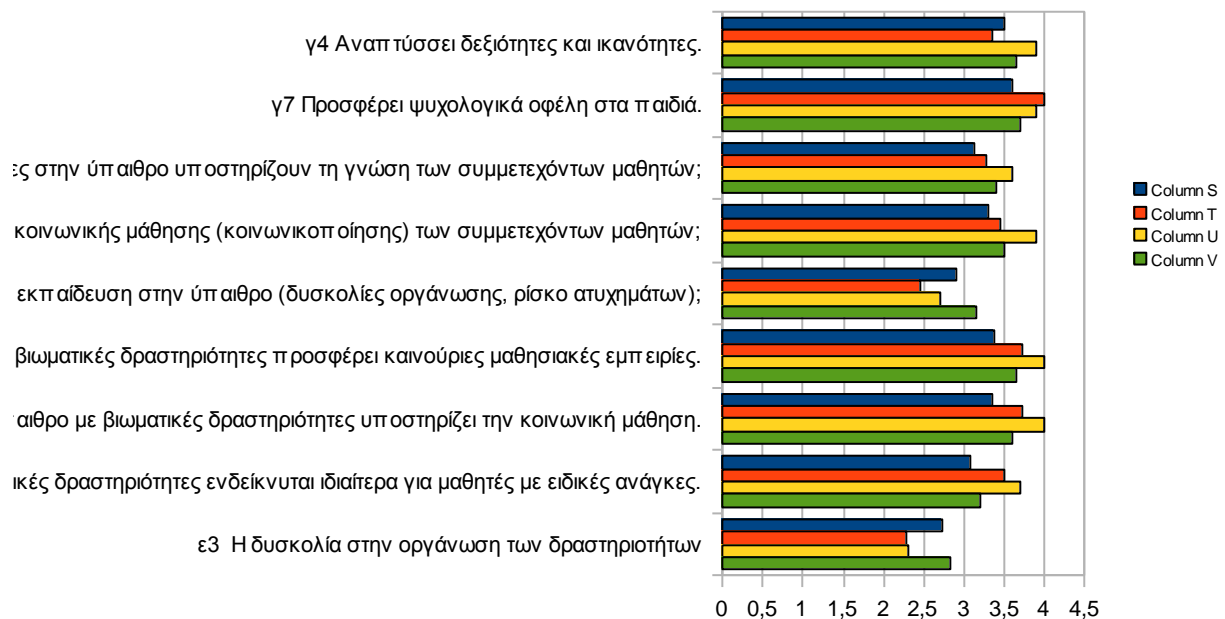
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ		ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ		ΓΥΜΝΑΣΤΗΣ		ΆΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								f	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
γ4 Αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες.	3,49	,554	3,36	,505	3,90	,316	3,65	,489	7,608*	3	.050
γ7 Προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά.	3,6	,520	4	0	3,9	,316	3,7	,470	9,182*	3	.027
δ1 Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών;	3,12	,512	3,27	,467	3,6	,516	3,4	,503	10,674*	3	.014
δ2 Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης (κοινωνικοποίησης) των συμμετεχόντων μαθητών;	3,3	,586	3,45	,522	3,9	,316	3,5	,513	10,992*	3	.012
δ3 Υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο (δυσκολίες οργάνωσης, ρίσκο ατυχημάτων);	2,91	,751	2,45	,522	2,7	,675	3,15	,587	7,580*	3	.050
δ10 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες προσφέρει καινούριες μαθησιακές εμπειρίες.	3,38	,610	3,73	,467	4	0	3,65	,489	13,901*	3	.003

δ12 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει την κοινωνική μάθηση.	3,34	,555	3,73	,467	4	0	3,6	,503	17,347*	3	.001
δ14 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες.	3,08	0,74	3,5	0,71	3,7	0,48	3,2	0,77	9,17	3	.027
ε3 Η δυσκολία στην οργάνωση των δραστηριοτήτων	2,74	,750	2,27	,647	2,3	,675	2,84	,501	7,9	3	.047

Οι περιπτώσεις οι οποίες κατά την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova το τεστ της ομοιογένειας των διασπορών levene's test έδειξε ανομοιογένεια διασπορών ( $p \leq .05$ ) εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis

Γραφική παράσταση 9: Μέσοι όροι για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.



#### 7.4. Μελέτη των αποτελεσμάτων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

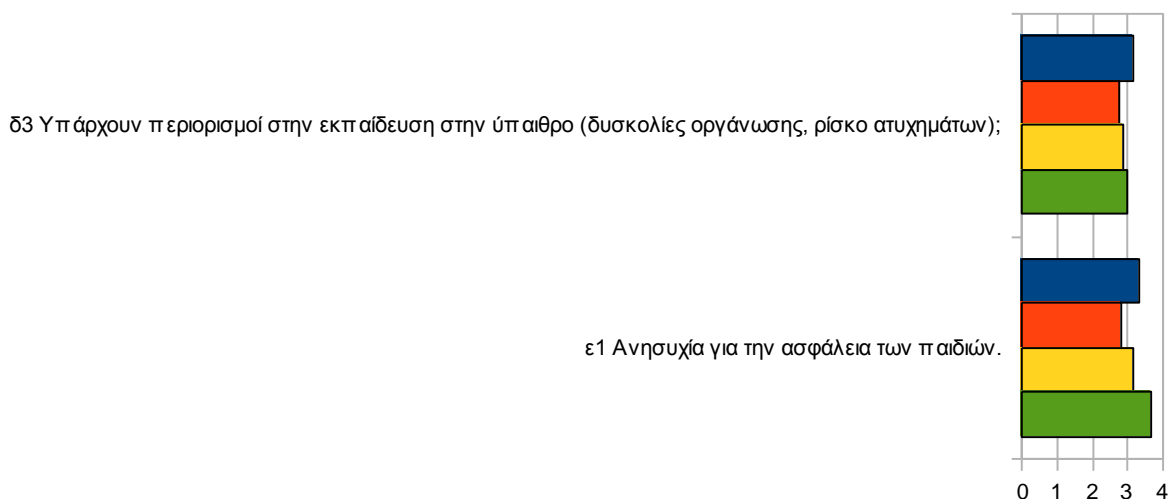
Στο Πίνακα 7.4.1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στις δηλώσεις τους αναφορικά με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες και τους ανασταλτικούς παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων για τη συμφωνία με τις δηλώσεις είναι από το 4 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων. Με βάση στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1-10 έτη πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,14) σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο. Ακολουθούν οι έχοντες πάνω από τριάντα έτη υπηρεσίας (μ.ο. 3), οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη υπηρεσίας (μ.ο. 2,87) και οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας (μ.ο. 2,73). Συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας εκφράζουν την ανησυχία τους για την ασφάλεια των παιδιών ως ανασταλτικό παράγοντα υπαίθριας εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,67) σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ακολουθούν, με 1-10 έτη (μ.ο. 3,31), με 21-30 έτη (μ.ο. 3,13) και με 11-20 έτη (μ.ο. 2,79).

Πίνακας 7.4.1.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1-10		11-20		21-30		>30		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	f	df	p
δ3 Υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο (δυσκολίες οργάνωσης, ρίσκο ατυχημάτων);	3,14	,648	2,73	,706	2,87	,757	3,00	1,00	4,331	3	.006
ε1 Ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών.	3,31	,758	2,79	,780	3,13	,757	3,67	,577	7,434*	3	.050

Γραφική παράσταση 10: Μέσοι όροι ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.



## 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος ήταν γυναίκες (76,1%). Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που κυριαρχεί στο δείγμα είναι αυτή των δασκάλων (77%) ενώ από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα υπερτερούν αυτοί που έχουν υπηρεσία από 11 έως 20 έτη (47,5%). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως δραστηριότητα είναι θετικές και καθολικά συμφωνούν (αφού η συγκέντρωση προτιμήσεων, πολύ και πάρα πολύ ξεπερνά το 90% με μ.ο μεγαλύτερους από τρία) ότι συμβάλλει ενεργά στην μάθηση, αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα, δραστηριότητα διασκεδαστική και δημιουργική αναγκαία για τα παιδιά. Αντίθετα οι απόψεις δίστανται για το αν το παιχνίδι θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από παιδιά και εκπαιδευτικούς και για τη δυσκολία ορθής επιλογής του ανάλογα με το διδακτικό στόχο. Πολύ θετικές είναι και οι απόψεις τους για το παιχνίδι στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτική δραστηριότητα αφού με επίσης υψηλά ποσοστά (συγκέντρωση προτιμήσεων, πολύ και πάρα πολύ ξεπερνά το 90% με μ.ο μεγαλύτερους από τρία) συμφωνούν ότι το παιχνίδι στην ύπαιθρο συνεπαίρνει τους συμμετέχοντες, αναπτύσσει περιβαλλοντική συνείδηση, δεξιότητες και ικανότητες, προάγει την γνωστική ανάπτυξη και την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο και προσφέρει ψυχολογικά οφέλη σε παιδιά και εκπαιδευτικούς. Για τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, ότι υποστηρίζουν τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, είναι ευεργετικές για τα παιδιά με

“ειδικές ανάγκες”, προσφέρουν καινούριες μαθησιακές εμπειρίες και βελτιώνουν την ατμόσφαιρα της τάξης χωρίς να μειώνουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών να επιτύχουν στόχους και επιτεύγματα στο σχολείο. Συγχρόνως όμως θεωρούν ότι υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο (δυσκολίες οργάνωσης, κίνδυνος ατυχημάτων, κ.α.) ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίησή της αποτελεί η ύπαρξη ειδικής γνώσης. Οι κυριότεροι λόγοι που δρουν ανασταλτικά στην πραγματοποίηση εκπαίδευσης στην ύπαιθρο με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες είναι η ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών και ο φόρτος του αναλυτικού προγράμματος.

Διαφοροποίηση στις δηλώσεις ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος δε φαίνεται να υπάρχει εκτός από το ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το παιχνίδι αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα και οι άντρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος γίνεται αντιληπτό ότι οι γυμναστές είναι πιο θετικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες, αφού σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι το υπαίθριο παιχνίδι αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες και προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά και ότι οι βιωματικές δραστηριότητες στο πεδίο υποστηρίζουν την γνωστική και κοινωνική μάθηση, προσφέρουν καινούριες μαθησιακές εμπειρίες και ενδείκνυται ιδιαίτερα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Συγχρόνως δε φαίνεται να προβληματίζονται όσο οι εκπαιδευτικοί των υπολοίπων ειδικοτήτων από τους περιοριστικούς παράγοντες και τις οργανωτικές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Αντίθετα οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι οι πιο επιφυλακτικοί για την πραγματοποίηση εκπαίδευσης στο πεδίο με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες αφού στις αντίστοιχες δηλώσεις παρουσιάζουν τα μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων του δείγματος ενώ φαίνεται να προβληματίζονται αρκετά με τους περιοριστικούς παράγοντες και τις οργανωτικές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων ενώ είναι θετικοί για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες με ποσοστά κοντινά σε αυτά των γυμναστών εντούτοις φαίνεται να προβληματίζονται με τους περιοριστικούς παράγοντες και τις οργανωτικές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι θετικοί με την υπαίθρια εκπαίδευση συμφωνώντας ότι ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες, συγκεντρώνοντας υψηλά ποσοστά σε ότι έχει να κάνει με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και τις καινούριες μαθησιακές εμπειρίες, παράγοντες σημαντικότερους

στην ειδική αγωγή.

Τέλος από τα στατιστικά ευρήματα της έρευνας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας προβληματίζονται περισσότερο σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τους περιορισμούς στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο και για την ασφάλεια των παιδιών. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας φαίνεται να προβληματίζονται λιγότερο σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος με τους αντίστοιχους λόγους.

## **9. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Βασικό μέσο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί η εκπαίδευση, ως βασική προϋπόθεση για την προώθηση των αλλαγών στη συμπεριφορά καθώς και στην παροχή σε όλους τους πολίτες των θεμελιωδών γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που θα καταστήσουν τους μελλοντικούς πολίτες όλων των ηλικιών, υπεύθυνους για να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ένα αειφόρο μέλλον (EU, 2006, UNECE, 2005).

Η εκπαίδευση ήδη από μικρή ηλικία έχει ιδιαίτερη και σημαντική αξία διότι διαμορφώνει συνείδηση απαραίτητη για την στάση του πολίτη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και καθοριστική για την αντιμετώπισή τους (Καΐλα, κ.ά., 2015).

Διεθνώς έχουν αναληφθεί πολλές πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφορία και το αειφόρο σχολείο, ένα σχολείο που θα επιδίδεται όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην αποσαφήνιση των αξιών.

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, με την χρήση ποικιλίας διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων σε κάθε μάθημα (Κατζή, 2013). Καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση και το παιχνίδι που όταν διεξάγονται μέσα στη φύση δημιουργείται κάποια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και του φυσικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων έχουν ιδιαίτερα θετική άποψη για το παιχνίδι και τις βιωματικές δραστηριότητες στο πεδίο. Παρόλα αυτά ανασταλτικοί παράγοντες φαίνεται να εμποδίζουν τη θεωρία να γίνει πράξη. Εκπαιδευτικοί στο πιο παραγωγικό κομμάτι της καριέρας τους με 11-20 και 21-30 έτη υπηρεσίας καθώς επίσης οι γυμναστές σε πρώτο λόγο και κατόπιν οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων και της ειδικής αγωγής δείχνουν να μη προβληματίζονται τόσο από αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες, οι

εκπαιδευτικοί όμως που βρίσκονται στην ανατολή και στη δύση της καριέρας τους και οι δάσκαλοι που αποτελούν τον κορμό αυτής της έρευνας ανησυχούν για την οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων, το φόρτο του αναλυτικού προγράμματος και την ασφάλεια των παιδιών.

Η ασφάλεια των παιδιών είναι συνυφασμένη με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζει το αξιόπαινο έργο τους. Το σχολείο αποτελεί το «θησαυροφυλάκιο» της διαίωξης του ανθρώπινου είδους. Ως εκ τούτου η μέριμνα για την ασφάλεια των παιδιών κατέχει πρωταρχικό ρόλο στο εκπαιδευτικό έργο και συγχρόνως αποτελεί την κυριότερη πηγή προβληματισμών των εκπαιδευτικών.

Το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας έγινε με γνώμονα να «αφοπλίσει» τους κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες, της οργάνωσης των δραστηριοτήτων αυτών και του φόρτου του αναλυτικού προγράμματος αφού είναι δομημένο και οργανωμένο “φιλικά” προς το σύνθετο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά ενσωματώνεται στις γνωστικές ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος εξυπηρετώντας συγχρόνως και τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Περιοριστικός παράγοντας, ο οποίος αφαιρεί από την έρευνα την δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό αποτελεί η επιλογή του δείγματος.

Με την παρούσα έρευνα στην οποία έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης του θέματος, τόσο βιβλιογραφικά όσο και εμπειρικά, προκειμένου να δοθούν κάποια πρώτα στοιχεία που θα μπορούσαν να δώσουν ώθηση για περαιτέρω διερεύνηση, χρήσιμη είναι η διατύπωση των παρακάτω προτάσεων:

- Να διεξαχθεί έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας αλλά ακόμα και Β/θμιας σχετικά με την εκπαίδευση στο πεδίο με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες.
- Να γίνει μια συγκριτική έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία αστικών κέντρων και σε σχολεία αγροτικών ή ημιαστικών περιοχών, σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.
- Να διεξαχθεί συγκριτική έρευνα μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.
- Να πραγματοποιηθεί συγκριτική έρευνα μεταξύ των απόψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών άλλων ευρωπαϊκών χωρών που έχει γίνει ήδη η έρευνα (Higgins, and Nicol, 2002).



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brody, M. (2005). *Learning in nature*. Environmental Education Research, 11(5).
- Cook, L. (1999). *The 1944 Education Act and outdoor education: from policy to practice*. History of Education, 28(2), 157-172.
- Cough, A. (2005). *Education for Sustainability – Quality outcomes for sustainable schools*, [www.eqa.edu.au/site/qualityoutcomesfor.html](http://www.eqa.edu.au/site/qualityoutcomesfor.html)
- Crew, A. (1987). *A rationale for Experiential Education*. Contemporary Education, 58(3), 145-147
- Dempsey, J.V., Lucassen, B.A., Haynes, L.L., Casey, M.S. (1996). *Instructional applications of computer games*. American educational research association, New York: Eric document reproduction service No 394 500
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. London: Collier – Macmillan.
- Feeney, S., Christensen, D., Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος project*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Guddemi, M. (1990). *Play and Learning for the Special Child, Early Education for the Handicapped*
- Hammit, W.E. & Brown, G.S.Jr. (1984). *Functions of privacy in wilderness environments*. Leisure Sciences 6(2): 151-166
- Higgins, P. and Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (Volume 2).
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, Αθήνα: Γνώση.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο-Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaplan, R. (1984). *Wilderness perception and psychological benefits: An analysis of a continuing program*. Leisure Sciences, 6, 271-290.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience old nature: A psychological perspective*, New York: Cambridge University Press.
- Kelley, D. (1998). *The Art of Reasoning*, W.W. Norton and Co
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Miles, J.C. & Priest, S. (1990). *Adventure education*, State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Moon, A.(1990, 1998). *Εργαστήρια για το σχολείο*, Selford, TACADE, ΚΕ.ΘΕ.Α

- Nash, R. (1976). *Logs universities and the enviromental education compromice*. In Mariet, R. (ed) Current issues in environmental education II, (Colombus OH: ERIC/SMEAC).
- Neuman, J. (2004). *Παιχνίδια και ασκήσεις στην φύση*, Θεσσαλονίκη: Salto.
- Priest, S. (1986). *Redefining outdoor education: A matter of many relationships*. Journal of Environmental Education.
- Rio Decleration,(1992).
- Rogers,C.(2006). *Η Γένεση του Προσώπου. Η Ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Scheffler,I. (1977). *In Praise of the Cognitive Emotion*.Teachers College Record,79(2),171-176.
- Stapp, W., et al. (1969). *Historical settings of environmental education*. The Swan, J. & Stapp, W. (επιμ.), *Environmental Education: strategies toward a more livable future*, 42-49, (N.Y., Sage).
- Swan, M. (1975). *Forerunners of environmental education*, In N. McInnis & D. Albrecht (eds). What makes the education environmental? Louisville, KY: Data Courier, 4-20.
- U.N.E.C.E., (2005). *Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Συνάντηση Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας*, Vilnius, 17-18 Μαρτίου.
- Unesco-UNEP, *International Environmental Education*, Series, No 2, 1983.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*.
- Ανακτημένο στις 12/04/20116 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>
- UNESCO (2006). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation for Sustainable Development*.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους και κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg. (μτφ. Βοσνιάδου, Σ. & Μπίμπου, Α.).
- WCDE (1987). *Our Common Future*. Oxford:Oxford University Press.WCED, (1987). *Our Common Future*, World Commission on Environment and Development: the Brundtland Report, Oxford: Oxford Univercity Press.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2010). *Αειφόρο σχολείο: από τη θεωρητική σύλληψη στη σχολική πραγματικότητα. Όψεις-τάσεις-προβληματισμοί*. Εισήγηση στο 4ο πανελλήνιο συμπόσιο, Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος, Αθήνα: 22-24 Ιανουαρίου 2010.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από την θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνάτου, Χ. (2006). *Η βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την οπτική της ειδικής Αγωγής. Η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων ΠΕ σε ειδικό σχολείο*, 2ο συνέδριο σχολικών προγραμμάτων ΠΕ, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι*, Αθήνα: τυπωθήτω.
- ΓΔ Εκπαίδευση και πολιτισμός. Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2008). *Comenius. Ιστορίες επιτυχίας. Η Ευρώπη δημιουργεί ευκαιρίες*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Οικολογική Εταιρία Ανακύκλωσης (1995). *Απορίες για τα Απορρίμματα. Προτάσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, για τα σκουπίδια και την ανακύκλωση*, Αθήνα: Χειμώνας
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική ηθική*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2011). Εκπαίδευση φοιτητριών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και εφαρμογή τους στο νηπιαγωγείο, προς δημοσίευση στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δεδούλη, Μ. (2003). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ενέλικτης Ζώνης*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 5.
- Δημακοπούλου, Μ. (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες*, 5ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 26-28 Νοεμβρίου.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια ουσιαστική συμβολή στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*. Επίσημη εφημερίδα C79 της 01/04/2006. Ανακτημένο στις 12/04/2016 από [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11091](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11091)

- Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). *Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές*. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση.
- Θεοδωροπούλου, Ε., Φώκιαλη, Π., Παπαβασιλείου, Β., Καΐλα, Μ. (2015). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη*, Αθήνα: Διάδραση.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α., Παπαβασιλείου, Β. (2013). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Διάδραση.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (1999). *Η αναγκαιότητα του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ: Φώτα πορείας*, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 15, 22-23.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*
- Κατζή, Χ. & Ζαχαρίου, Α. (2013). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση, εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Frederick Research Centre.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα.
- ΚΠΕ Φιλίππων: *Μαθαίνω για το περιβάλλον παίζοντας*.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2011). *Ηθικές διαστάσεις της σχέσης «ανθρώπου-Φύσης» Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Ε. Καΐλα, Μ. Bonnett, Μ. Larrene, C. (επιμ.). Περιβαλλοντική ηθική Από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή (σελ. 118-136)*. Αθήνα : Διάδραση.
- Μάρκου, Π. (2015). *Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή*, ISSN: 2241-4665, Αθήνα: 28 Αυγούστου 2015.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές*, Αθήνα: Παρασκευή 21 Οκτωβρίου 2011.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπούτσου, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: πρακτική εφαρμογή*

- και προβληματισμοί, 2ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων ΠΕ, Αθήνα.
- Ξανθάκου, Γ., Καίλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα: Διάδραση
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαβασιλείου, Β.(2011). *Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντικά κέντρα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.χ.7, 68-72
- Παπαδόπουλος, Α., Χατζή, Μ., Κόκκοτας, Π., (2007). *Η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 2ο συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από [www.peakpe.gr](http://www.peakpe.gr)
- Πρεβεζάνου, Β., Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν...το Φυσικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαγωνάς, Γ. (2013). *Παραδοσιακά παιχνίδια*, τόμος Α & Β, Αθήνα: Τα Νέα.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σμαραγδά – Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Δ., κ.άλ. (2013). *Πρόγραμμα Σπουδών Επιστημονικό Πεδίο: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από [www.ebooks.edu.gr/2013/newps.php](http://www.ebooks.edu.gr/2013/newps.php)
- Ταμουτσέλη, Κ. (1998). *Αστικό πράσινο και Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση*, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Τ. 13-14, σ. 19-21.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση – Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Τόπος.
- Τσίγκρα, Μ. (1995). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο*. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. τ.32, 27-33.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα: Πεδίο.
- Χρόνη, Σ., Ζουρμπάνος, Ν. (2001). *Ψυχολογικά Οφέλη από Συμμετοχή σε Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής*: Ανασκόπηση Θεωρίας και Έρευνας, ηλ. Περ. Ειδικό τεύχος 1.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει δοθεί σε εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες της Ευρώπης και αποτελεί κομμάτι έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού φοιτητή του Τμήματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου Φλαμουρτζόγλου Φίλιππα, Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. Αναφέρεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, με παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο.

#### Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

-ΦΥΛΟ: Άνδρας   Γυναίκα

#### -ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

Δάσκαλος  Δάσκαλος Ειδικής  Αγωγής   
Γυμναστής  
Άλλη  Ειδικότητα

#### -ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1-10  11-20  21-  30  31 Και   
πάνω

#### B. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμβάλλει στη μάθηση.				
Αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα.				
Είναι δραστηριότητα διασκεδαστική.				
Είναι δραστηριότητα δημιουργική.				
Θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από τους γονείς.				
Θεωρείται δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς.				
Εμπεριέχει δυσκολία στην ορθή επιλογή του για την εκπλήρωση διδακτικών στόχων.				
Είναι αναγκαίο για τα παιδιά ως αντιστάθμιση στο σύγχρονο καθιστικό τρόπο ζωής.				

Γ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το υπαίθριο παιχνίδι:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεπαίρνει του συμμετέχοντες				
Αναπτύσσει περιβαλλοντική συνείδηση.				
Προάγει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.				
Αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες.				
Βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες με μεγαλύτερη επιτυχία.				
Προάγει την υπευθυνότητα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.				
Προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά.				
Προσφέρει ψυχολογικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς.				

Δ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αναφορικά με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ισχύουν τα παρακάτω:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη γνώση των συμμετεχόντων μαθητών;				
Οι βιωματικές δραστηριότητες στην ύπαιθρο υποστηρίζουν τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης (κοινωνικοποίησης) των συμμετεχόντων μαθητών;				
Υπάρχουν περιορισμοί στην εκπαίδευση στην ύπαιθρο (δυσκολίες οργάνωσης, ρίσκο ατυχημάτων);				
Η ειδική γνώση είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες;				
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες εκπαίδευσης στην ύπαιθρο ελκυστικές για την προσωπική/ατομική τους ανάπτυξη;				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες θεωρείται ευεργετική για μαθητές με «ειδικές ανάγκες»;				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών να πετύχουν στόχους και επιτεύγματα στο σχολείο.				
Η δομή του σχολείου αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση εκπαίδευσης στην ύπαιθρο				

Η εκπαίδευση με δραστηριότητες στην ύπαιθρο εμπεριέχει μεγάλο κίνδυνο ατυχημάτων.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες προσφέρει καινούριες μαθησιακές εμπειρίες.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει τη γνωστική μάθηση.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες υποστηρίζει την κοινωνική μάθηση.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες.				
Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους, την εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες, έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης.				
Είναι πολύ πιθανό η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες να βελτιώσει την ατμόσφαιρα της τάξης.				
Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο με βιωματικές δραστηριότητες προάγει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.				

Ε. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι ανασταλτικοί παράγοντες πραγματοποίησης εκπαίδευσης στην ύπαιθρο:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών.				
Φόρτος αναλυτικού προγράμματος.				
Η δυσκολία στην οργάνωση των δραστηριοτήτων				
Η μη παρακολούθηση ειδικής εκπαίδευσης.				
Η δομή του σχολείου.				
Άλλος λόγος:				

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΑΣ