



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: *Μιχαήλ Κοντός*

A.M. 4242020012

ΘΕΜΑ: Τα βιωματικά παιχνίδια ως μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Παναγιώτης Σταμάτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων Καθηγητής
Ελένη Νικολάου	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Θωμάς Μπαμπάλης	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αειφόρος ανάπτυξη, εκπαίδευση και βασικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της έρευνας	11
1.1 Τα βιωματικά παιχνίδια.....	11
1.2 Μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες.....	14
1.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση	17
1.5 Το θεωρητικό υπόβαθρο της “Αειφόρου Ανάπτυξης”	23
1.6 Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφορία.....	26
1.7 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη - Εφαρμοστικοί προβληματισμοί.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η βιωματική μάθηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και η διασύνδεση ανθρώπου με τη φύση	36
2.1 Η βιωματική μάθηση και η αξιοποίηση της γνώσης και εμπειρίας	36
2.2 Η βιωματική παιδαγωγική	39
2.3 Οι βιωματικές- υπαίθριες δραστηριότητες και η αξιολόγηση τους	41
2.4 Άνθρωπος και φύση	43
2.5 Το παιχνίδι στην εκπαίδευση	46
2.6 Ψυχολογικά οφέλη στην υγεία των παιδιών	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Αγωγή Υπαίθρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο και το παραδοσιακό παιχνίδι «ο Μπίκος»	54
3.1. Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο ως παιδαγωγικό εργαλείο	54
3.2 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση	55
3.3 Βιωματικές-υπαίθριες δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον.....	57
3.4 Σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αγωγή υπαίθρου.....	63
3.5 Παραδοσιακό παιχνίδι	67
3.6 Παραδοσιακό παιχνίδι και λαϊκή παράδοση	69
3.7 Παραδοσιακό παιχνίδι και Ψηφιακό παιχνίδι	71
3.8 Περιγραφή του παραδοσιακού παιχνιδιού «ο Μπίκος».....	73
3.8.1 Τα προκαταρκτικά των παιχνιδιών: λαχνίσματα ή κλήρωση.....	74

3.8.2	Παραλλαγές του παιχνιδιού για την προσαρμογή του στην σύγχρονη εποχή	75
3.8.3	Χαρακτηρισμός του παιχνιδιού.....	75
3.8.4	Δράσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα η διεξαγωγή του παιχνιδιού «Μπίκος»	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η προβληματική, το δείγμα, το μεθοδολογικό πλαίσιο και οι επιλογές		
	της έρευνας.....	77
4.1	Αναφορά στην προβληματική της έρευνας.....	77
4.2	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	79
4.3	Ερευνητικές στρατηγικές	79
4.4	Ερευνητικά ερωτήματα	80
4.5	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	81
4.6	Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	82
4.7	Η δομή του ερωτηματολογίου.....	82
4.8	Η διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου.....	82
4.9	Το δείγμα της έρευνας.....	83
4.10	Μεθοδολογία της έρευνας.....	84
4.11	Μελέτη περίπτωσης	84
4.12	Μελέτη περίπτωσης ένα χρήσιμο εργαλείο έρευνας	85
4.13	Η μελέτη Περίπτωσης ως εργαστήριο των Κοινωνικών Επιστημών.....	85
4.14	Ανάλυση της πραγματικότητας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης	86
4.15	Η σημασία της μελέτης περίπτωσης στην διδακτική	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας.....		
5.1	Περιγραφή του δείγματος.....	87
5.2	Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας.....	95
5.3	Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	108
5.3.1	Αποτίμηση των στόχων	110
5.3.2	Προτάσεις.....	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....		
		118

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο πλαίσιο υλοποίησης όποιου πονήματος συμβάλλουν αφενός η προσωπική προσπάθεια αυτού που το αναλαμβάνει αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και πολλοί άλλοι, των οποίων ο ρόλος είναι καθοριστικός για την πορεία της εργασίας. Συνεπώς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον Δρ. Παναγιώτη Σταμάτη Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου για τη συνεργασία, την υπομονή, την εμπιστοσύνη και την ελευθερία που μου πρόσφερε ως προς την επιλογή, την οργάνωση και την επεξεργασία του ερευνητικού μου αντικειμένου, παρά τις αντιξοότητες της καθημερινότητας μου κατά την περίοδο επεξεργασίας και συγγραφής της εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, να εκφράσω στην Επίκουρη Καθηγήτρια Ελένη Νικολάου του Πανεπιστημίου Αιγαίου και τον Καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε Θωμά Μπαμπάλη του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της διπλωματικής μου εργασίας ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τα δημοτικά σχολεία της Ρόδου και Καρπάθου που μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω έρευνα στο χώρο τους καθώς και το προσωπικό των δημοτικών σχολείων που συνέβαλαν ουσιαστικά στη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού. Επίσης θερμές ευχαριστίες οφείλω στην διευθύντρια του δημοτικού σχολείου Απερίου Καρπάθου Αναστασία Βδοκάκη για την αμέριστη βοήθεια, είτε μέσω της συγγραφής των παραδοσιακών παιχνιδιών της Καρπάθου σε συνεργασία με τον Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. Καρπάθου, είτε με την εφαρμογή του παραδοσιακού παιχνιδιού από το σχολείο της, βοηθώντας έτσι στο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας μου.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον προϊστάμενο τον Κ.Π.Ε. Πεταλούδων Χαράλαμπο Συργιάννη για τη συνεργασία του και την βοήθεια του με το να ενταχθεί το συγκεκριμένο παιχνίδι ως δράση για τα παιδιά των δημοτικών σχολείων και όχι μόνο από το Κ.Π.Ε. Πεταλούδων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, τους μαθητές των δημοτικών σχολείων που αφιέρωσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα η οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της δια βίου μάθησης για τη συνολική συμβολή τους στην εξέλιξη μου στα δύο χρόνια του προγράμματος. Η αλληλεπίδραση μαζί τους μου παρείχε την παιδεία η οποία ήταν βασικός προσωπικός

εκπαιδευτικός στόχος κατά την είσοδό μου στο Μ.Π.Σ. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ που οφείλω στην οικογένειά μου για την ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση αυτά τα δύο χρόνια καθώς και για την κατανόηση για τη δραματική μείωση του κοινού μας χρόνου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο έκρηξη της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ανθρώπου στον πλανήτη έχει επιφέρει φθορά στη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου έχουν οδηγήσει τον πλανήτη σε δυσμενή θέση και η λύση τους αποτελεί μονόδρομο.

Για τη σωτηρία του πλανήτη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτό προϋποθέτει αλλαγή νοοτροπίας, διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης, αξιών και στάσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν σε έργα και δράσεις σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι βασικός παράγοντας είναι η εκπαίδευση. Το σημερινό σχολείο λόγω των φορτωμένων αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, δεν έχει τη δύναμη να πραγματοποιήσει μόνο του την αλλαγή και να οδηγήσει σε ένα αειφόρο μέλλον. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη σύνδεση και τη σχέση της μάθησης με το φυσικό περιβάλλον. Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση, το παιχνίδι εφαρμοσμένα μέσα στην ύπαιθρο (υπαίθριες δραστηριότητες), καθώς και η διερεύνηση των γνώσεων των απόψεων και των στάσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε αυτές και τους προβληματισμούς τους για την πραγματοποίησή τους. Η έρευνα έλαβε μέρος με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε 62 μαθητές-τριες της πέμπτης (Ε') και έκτης (ΣΤ') τάξης Δημοτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το διάστημα μεταξύ Ιανουαρίου και Μαρτίου του έτους 2022. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι μαθητές-τριες είναι ιδιαίτερα θετικοί πάνω σε καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στο πεδίο, αλλά σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την πραγματοποίησή τους αποτελούν, το βαρυφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα των δασκάλων και καθηγητών και κατά δεύτερον από την υπέρμετρη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από μέρους των παιδιών. Λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας δεν δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Για αυτό το λόγο προτείνεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων να γίνεται σε τοπικό επίπεδο, δίνοντας το περιθώριο για μία περαιτέρω διερεύνηση του δείγματος, πληθυσμιακά, αλλά και ποιοτικά με τη συμμετοχή ενός γενικευμένου συνόλου στο μέλλον.

TITLE:

The experiential games as learning and entertaining activities in environmental education

ABSTRACT

The intense pace of both development and evolution of humanity on the planet have caused severe damage in the relation between humans and the natural environment. The environmental problems of modern world have already led to unfavorable natural conditions to which the solution is simple.

The first step to the salvation of the planet is the preservation of the natural habitat by giving solution to the environmental problems. This movement demands a change of the way people think, development of environmental consciousness, different values and attitude towards nature that may lead to national and even global projects concerning the environment. Therefore, the development of such characteristics leads to base of the society, the education. Nowadays school cannot alone help with the subject of sustainable development as the curriculum is overloaded. The purpose of this thesis is the study of the relation between education and natural environment as this can derive from the triplet: learning from the environment, learning inside the environment and learning about the environment. The aims of this work are the approach of new educational methods such as sustainable learning, the use of games which contain interactions with nature (outdoor activities), the understanding of elementary students' beliefs and knowledge on the subject and discussing with them about the concerns they have on actualizing the projects. The study was executed through the distribution of questionnaires at 62 students of fifth and sixth grade of elementary school for the period between January and March of 2022. The results showed that the majority of students were positive to new education methods with experiential and outdoor activities however there are some factors interfering with the actualization of the project such as the overloaded curriculum and the intense occupation of the students with digital games. Due to the small scale of sample group, it is not possible to convert these results to the whole population. Though the results apply to the population at local level giving the opportunity for further investigation of the subject with bigger sample for populational and also qualitative results.

«Ότι χρειάζεται η ψυχή ενός παιδιού είναι το φως του ήλιου, τα παιχνίδια, το καλό παράδειγμα και λίγη αγάπη».

Φ. Ντοστογιέφσκι- «Αδελφοί Καραμαζώφ»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική μάθηση παραδοσιακά είναι συνδεδεμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος του μέσα στη σχολική τάξη. Σε αντίθεση, η βιωματική μάθηση συνδέει περισσότερο την εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης και τους δεσμούς που μπορεί να δημιουργήσει μεταξύ σχολικού και φυσικού περιβάλλοντος. Το παιχνίδι αποτελεί μία φυσική βιωματική δραστηριότητα των παιδιών, το οποίο προωθεί την έννοια της συμμετοχικότητας, της μάθησης, της αποδοτικότητάς τους, της κοινωνικής τους ένταξης και της δημιουργίας στάσεων αξιών και πεποιθήσεων. Η χρήση των υπαίθριων παιχνιδιών – δραστηριοτήτων, παίρνουν τον χαρακτήρα ενός εναλλακτικού τρόπου κατάκτησης γνώσης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη σύνδεση και τη σχέση της μάθησης με το φυσικό περιβάλλον, όπως απορρέει μέσα από το τρίπτυχο, εκπαίδευση από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον, για το περιβάλλον. Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση, το παιχνίδι εφαρμοσμένα μέσα στην ύπαιθρο (υπαίθριες δραστηριότητες), καθώς και η διερεύνηση των γνώσεων των απόψεων και των στάσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε αυτές και τους προβληματισμούς τους για την πραγματοποίησή τους. Η επαφή του ατόμου με την ύπαιθρο, την φύση, αποτελούν ένα κύριο ρολό για τη δημιουργία ενός σκεπτόμενου ατόμου, ικανού και συνειδητοποιημένου πολίτη, που να μπορεί να αναλάβει δράσεις που να στοχεύουν στην προστασία του περιβάλλοντος, στην αειφόρο ανάπτυξη και τέλος στη διάπλαση ενός ενεργού πολίτη. Στην παρούσα εργασία στο Θεωρητικό Πλαίσιο, στο 1ο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία εννοιολογική προσέγγιση των τριών εννοιών που πραγματεύεται. Αυτά είναι το βιωματικό παιχνίδι, οι μαθησιακές και ψυχολογικές δραστηριότητες που απορρέουν από αυτό, καθώς και η παιδαγωγική σύνδεση του με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στο 2ο κεφάλαιο αναφέρεται στην αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της αειφόρου ανάπτυξης, το πέρασμα από την περιβαλλοντική

εκπαίδευση, στην εκπαίδευση για την αειφορία και τέλος πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση για την αειφορία εντάσσοντας την μέσα στα αναλυτικά προγράμματα των σχολίων και πώς μπορούμε να προσπεράσουμε τα προβλήματα τα οποία αποτελούν φραγμό για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών. Στο 3ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της βιωματικής μάθησης στην αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας, η παιδαγωγική αξία της και το ποσό αξιόλογες είναι για την εκπαιδευτική διαδικασία οι βιωματικές υπαίθριες δραστηριότητες. Στο 4ο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στη διασύνδεση ανθρώπου με τη φύση, του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και τα ψυχολογικά οφέλη αυτών των δύο στην υγεία των παιδιών. Στο 5ο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην αγωγή υπαίθρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο, τη χρήση του στην εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο, την χρήση του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αγωγή υπαίθρου.

Στο κεφάλαιο 6 του θεωρητικού Πλαισίου γίνεται μια παρουσίαση του παραδοσιακού παιχνιδιού «ο Μπίκος». Πραγματοποιείτε γενικά αναφορά στο παραδοσιακό παιχνίδι, τη διασύνδεση του με τη λαϊκή παράδοση και τα θετικά και αρνητικά στοιχεία μεταξύ του παραδοσιακού παιχνιδιού και του ψηφιακού παιχνιδιού. Το δεύτερο μέρος που αποτελείται την έρευνα στο κεφάλαιο 7 γίνεται αναφορά στην προβληματική της έρευνας, στους σκοπούς, στα ερευνητικά ερωτήματα, στα μέσα συλλογής των δεδομένων, καθώς και τη διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου και τη συλλογή δείγματος της έρευνας. Στο κεφάλαιο 8 γίνεται περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας, της Μελέτης περίπτωσης ως εργαλείο έρευνας και την χρήση της στην ανάλυση της πραγματικότητας. Στο 9ο κεφάλαιο καταγράφουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται περιγραφή του δείγματος και αναφορά αυτών, καθώς συμπεράσματα, προβληματισμοί και προτάσεις, όσον αφορά τους στόχους και τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αειφόρος ανάπτυξη, εκπαίδευση και βασικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της έρευνας

1.1 Τα βιωματικά παιχνίδια

Η μάθηση είναι ένα φαινόμενο πάνω στο οποίο στηρίζεται η διατήρηση και η εξέλιξη της ζωής. Αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο πολυδιάστατο, το οποίο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και για την πραγμάτωση του χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι - διαδικασίες. Τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν μέσω της εμπειρίας και της άσκησης, δημιουργώντας κίνητρα και στάσεις και εφαρμόζοντας στρατηγικές και τεχνικές, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ως εργαλεία για την επίτευξη των στόχων στο εκπαιδευτικό του έργο (Ξανθάκου, 2011).

Όταν ένα άτομο ανακαλύπτει εξερευνά και κάνει κτήμα του τη μάθηση αυτή επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του (Rogers, 2006). Στην διαδικασία της εκπαίδευσης εκτός από την κατάκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επιπρόσθετα πρέπει να προωθεί το ενδιαφέρον, την επιθυμία του παιδιού για μάθηση, σε όλους τους τομείς . Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το θετικό βίωμα των συγκινήσεων. Καθοριστικοί λοιπόν παράγοντες του ψυχικού κόσμου ενός παιδιού, αποτελούν η φύση και ο ρόλος των συγκινήσεων από τις επαφές με τους γύρω του. Το βίωμα είναι η βαθιά και η άμεση εμπειρία που κατακτά κάποιος ζώντας κάτι προσωπικά (Δημητράκος, 1965). Το βίωμα μπορεί να ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία, χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί της. Η επιρροή που έχει στην ανθρώπινη ψυχή, αποτελεί και το πιο αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της. Η καταγραφή μιας βιωματικής πράξης στη συνείδηση, εξαρτάται από την αντιληπτική ικανότητα του ανθρώπου και από την ηλικία του. Στα παιδιά ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, του οποίου τα χαρακτηριστικά βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη, επηρεάζεται η καταγραφή της εμπειρίας. Κατά τη διάρκεια μιας βιωματικής πράξης επηρεάζεται ο ο ψυχισμός, χωρίς όμως τη δυνατότητα εξέλιξης του σε γνώση. Το βίωμα αυτό αποθηκεύεται στο υποσυνείδητο για να αναβιώσει μετά από χρόνια. Με αυτόν τον τρόπο παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Βλέπουμε λοιπόν ότι μέσα από το θετικό βίωμα των συγκινήσεων, ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι μόνο η συσσώρευση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά η επιθυμία και το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση. Το συγκινησιακό

βίωμα λοιπόν, αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης του ψυχικού κόσμου του παιδιού και τη δημιουργία συναισθημάτων στην επαφή του με τους γύρω του. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες επέρχεται η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των παιδιών και παράλληλα δημιουργούνται νέες επιθυμίες. Επιπρόσθετα ενεργοποιούνται οι διεργασίες της επιλογής, της απόφασης και τις δράσεις, μέσα από την εφορία και τη χαλάρωση. Όλα αυτά οδηγούν στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητο για τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2011).

Το αρνητικό βίωμα αντιπαρατίθεται στις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού και ακολουθείτε από άγχος, απάθεια, αγωνία, καθώς και τη δημιουργία αρνητικής στάσης και συμπεριφοράς. Όλα τα παραπάνω οδηγούν πολλές φορές στην απόσυρση. Μαθαίνουμε λοιπόν μόνο ότι μας συγκινεί και αυτό πρέπει να αποτελέσει στόχο του σχολείου και του διδακτικού έργου (Μπακιρτζής, 2003).

Η γνώση χωρίς συναίσθημα είναι κενή και το συναίσθημα χωρίς γνώση τυφλό (Scheffler, 1977). Πρωτεύον ρόλο για την επιτυχία αυτού του στόχου, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχει η βιωματική μάθηση. Βασική θέση στη μέθοδο της βιωματικής μάθησης αποτελεί η εμπειρία κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά και οι σχέσεις του σχολείου με την καθημερινότητα της ζωής των μαθητών με την ευρύτερη κοινωνία (Δεδούλη, 2003).

Είναι μία διαδικασία που προωθεί την εξέλιξη της κριτικής σκέψης, των συναισθημάτων, προτρέποντας τους μαθητές να είναι δραστήριοι καθώς και ικανή να προσεγγίζουν και να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους (Brody, 2005). Μέσα από αυτή την ενεργητική διαδικασία οι μαθητές αποκτούν ικανότητες, γνωστικές και κοινωνικές, οι οποίες είναι αναγκαίες στη διαδικασία της μάθησης και στη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2011).

Σε αυτή την διαδικασία μάθησης σπουδαίο εκπαιδευτικό ρόλο διαδραματίζει το παιχνίδι. Στην εκπαίδευση η παροχή γνώσης με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο έλκει το ενδιαφέρον των παιδιών και επιπλέον σύμφωνα με τον Comenius το παιχνίδι έχει ευεργετικές ιδιότητες όσον αφορά την υγεία, την φυσική κατάσταση και προετοιμάζει τα παιδιά για την εργασία τους στο μέλλον (Σκουμπουρδή, 2015).

Η λέξη παιχνίδι ως ορισμός είναι η κατεξοχήν δραστηριότητα των παιδιών ή η μίμηση αυτής. Ετυμολογικά το ρήμα παίζω προέρχεται από το ουσιαστικό παιδί (αρχαιοελληνικό «παις»). Ενώ στο λεξικό του Δημητράκου η ερμηνεία του ρήματος παίζω είναι σχεδόν ταυτολογική «παίζω ως τα παιδιά» (Δημητράκος, 1964). Στην παιδαγωγική διαδικασία

πρωταρχικό ρόλο ως εργαλείο αγωγής κατέχει το παιχνίδι και η αξία του κυριαρχεί σε σχέση με τη μάθηση. Στον τομέα της ψυχανάλυσης το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας, καθώς και σε εργαστηριακά πειράματα για τη συναισθηματική κατάσταση τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι είναι ένα μέσο αλλαγής του περιβάλλοντός τους, μέσα από τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων (Παπαδιονυσίου, 2014).

Όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το παιχνίδι συγκλίνουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, τη σύνδεση του με την ευχαρίστηση και την απόλαυση και δεύτερον, την ανεξαρτησία του από συγκεκριμένους ή προκαθορισμένους σκοπούς (Κιτσαράς, 2001). Ο Huizinga στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι» αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι παλαιότερο από τον πολιτισμό. Υποστηρίζει ότι τα ζώα δεν χρειάστηκαν τον άνθρωπο να τους διδάξει πώς να παίζουν. Αναφέρει επίσης ότι ο πολιτισμός προϋποθέτει πάντα την ανθρώπινη κοινωνία. Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί ένστικτο στα ζώα και στον άνθρωπο. Σύμφωνα με το Huizinga το παιχνίδι έχει δύο βασικές πτυχές. Είναι διασκεδαστικό και ότι ακόμα και στα ζώα το παιχνίδι έχει κανόνες. Για παράδειγμα τα ζώα όταν παίζουν μπορεί να φαίνονται επιθετικά αλλά δεν δαγκώνουν δυνατά το ένα το άλλο (Huizinga, 2010). Οι δεξιότητες λοιπόν που αποκτούν μέσα από αυτό το παιχνίδι, παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιβίωσή τους, καθώς τις χρησιμοποιούν ως μέσω εύρεσης για τροφή στο κυνήγι. Από την άλλη στα ζώα- θηράματα έχει να κάνει με το τρέξιμο, τον ελιγμό και την αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων.

Με βάση τα παραπάνω βλέπουμε ότι το παιχνίδι εκτός από το γεγονός ότι προσφέρει διασκέδαση, δίνει στον παίκτη και οφέλη. Στα παιδιά κατά τη διάρκεια των ομαδικών παιχνιδιών παρατηρούμε ότι έρχονται σε ρήξη η συμφωνία, γιατί κάποιος παίκτης μπορεί να συμπεριφέρεται ατομικά, κάποιος να μην δέχεται την ήττα και κάποιος να εμπνέει την ομάδα επειδή είναι δίκαιος. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο άνθρωπος μέσω του παιχνιδιού γνωρίζετε καλύτερα με τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζει τα όρια ανάμεσα στη δικιά του ελευθερία και την ελευθερία του άλλου, μαθαίνει κανόνες.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία της βιωματικής μάθησης το παιχνίδι αποτελεί μία δραστηριότητα όπου «συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμα και στην ελεύθερη μορφή του», γίνεται δηλαδή ένα βιωματικό παιχνίδι (Σκουμπουρδή, 2015).

Το βιωματικό παιχνίδι αποτελεί ένα όχημα αυτοσχεδιασμών και σχεδιασμών το οποίο επιτρέπει στον μαθητή να κατανοήσει τα όρια που μπορεί να φτάσει μία ιδέα και να προσπαθήσει να τη δοκιμάσει σε διαφορετικές καταστάσεις (Ξανθάκου, 2011). Οι επιδράσεις του παιχνιδιού ως μηχανισμού μάθησης, ολιστικής προσέγγισης και ανάπτυξης μπορεί να μην εμφανίζονται από την αρχή. Αυτό συμβαίνει, διότι ως μία βιωματική δραστηριότητα απαιτεί μία χρονοβόρα διαδικασία επεξεργασίας, ανάλυσης και αναστοχασμού στην οποία η δραστηριότητα της μάθησης κυριαρχεί. Η παιδαγωγική αξία του βιωματικού παιχνιδιού είναι μεγάλη και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο αγωγής στα χέρια του εκπαιδευτικού (Γερμανός, 1993).

Το βιωματικό παιχνίδι μπορεί να προσαρμόζεται κάθε φορά σε συγκεκριμένους κανόνες και πραγματοποιώντας σαφείς στόχους, αλλά παράλληλα να διατηρεί το στοιχείο της ευθυμίας και του αυθορμητισμού. Ο εκπαιδευτικός που κάνει χρήση αυτού ως μέρος της διδακτικής του μεθόδου, είναι απαραίτητο να ελέγχει την καταλληλότητα του, ώστε αυτό να ωφελεί τον μαθητή σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους (Μάρκου, 2015).

1.2 Μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες

Στις αρχές του 20ου αιώνα στις Η.Π.Α. , στον αντίποδα της βιομηχανικής επανάστασης και αστικοποίησης, η εκπαίδευση έστρεψε την προσοχή της στις αρχές της βιωματικής μάθησης μέσω της εμπειρίας (Swan, 1975).

Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση προσανατολίζεται στη χρήση παιδαγωγικών εργαλείων, που αποτελούν έναν συνδυασμό μαθησιακών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στην πλειονότητα τους πραγματοποιούνται έξω από το σχολικό κτίριο. Έτσι οι μαθητές μέσω αυτής της ενεργητικής μάθησης αποκτούν συμπεριφορές ευγενούς άμιλλας, κοινωνικοποιούνται, βελτιώνουν τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον, αλλά παράλληλα βελτιώνονται και σε προσωπικό επίπεδο (Priest, 1986).

Οι έρευνες που σχετίζονται με τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, προσανατολίζονται στη σχέση ανθρώπου και χώρου, όπου ο χώρος αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο μαθησιακών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων του παιδιού. Μέσα από αυτό το πεδίο διαμορφώνονται και αποκτούνται δεξιότητες και συμπεριφορές και γενικότερα στοιχεία ωρίμανσης του παιδιού, με αποτέλεσμα το παιδαγωγικό αυτό περιβάλλον να αποτελεί μία σημαντική παράμετρο στη διαδικασία αγωγής του (Γερμανός, 1993).

Όταν λοιπόν η διαδικασία της μάθησης και ψυχαγωγίας γίνεται στο πλαίσιο ενός ωραίου φυσικού περιβάλλοντος, ανακουφίζει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους τόσο από την υπερφόρτωση της ανθρώπινης επικοινωνίας, όσο και από το περιεχόμενο της δουλειάς τους (Hammitt & Brown Jr, 1984).

Σε ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται συνεχώς, επιβάλλεται η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων. Ως κεντρική δομή αυτών των δραστηριοτήτων είναι η χρήση του παιχνιδιού (Taylor, 2012). Μέσα στον κύκλο μάθησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων οι βιωματικές δραστηριότητες αποκτούν ολοένα μεγαλύτερο μερίδιο στη διαδικασία μάθησης, με τον όρο «ενεργός μάθηση» (Active learning) περικλείοντας «κάθε δραστηριότητα η οποία εμπεριέχει την ενεργό και αναστοχαστική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, όπως η μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, η χρήση Project, οι μελέτες περιπτώσεων, η προσομοίωση και η χρήση παιχνιδιών (Andres & Casas, 2011: 798). Η μέθοδος της προσομοίωσης και του βιωματικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που βασίζονται στην άμεση εμπειρία στην απόκτηση δεξιοτήτων στην αποκατάσταση και σε μεγάλη γκάμα θεραπευτικών εφαρμογών (Ritterfeld, Cody & Vorderer, 2009). Η χρήση των βιωματικών δραστηριοτήτων, καθώς και μεθόδων όπως προσομοιώσεις και παιχνιδιών που ανήκουν στη βιωματική μάθηση, αρχίζουν αποτελούν απαραίτητο μέσω εκπαίδευσης όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενηλίκων (Smith, 2007).

Η μέθοδος της προσομοίωσης και των παιχνιδιών στηρίζονται στην άμεση εμπειρία και γι' αυτό κατατάσσονται στην κατηγορία της βιωματικής μάθησης (Ulrich, 1997). Όπως γνωρίζουμε η άμεση εμπειρία δεν στηρίζεται στην απλή παρατήρηση αλλά επιτυγχάνεται στα πλαίσια μιας ενεργούς δραστηριότητας, ενός βιωματικού παιχνιδιού, θέτοντας το ως κέντρο της βιωματικής μάθησης (Ruben, 1999). Οι βιωματικές δραστηριότητες αποτελούν επιλογή για εκπαίδευση δεξιοτήτων, καθώς αποτελούνται από «απαιτητικές ενέργειες συγκεκριμένους προς βελτίωση στόχους, συνεχή ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για επανάληψη (Taylor, 2012).

Μέσα από τις δραστηριότητες παρέχεται το εμπειρικό βίωμα, είτε μέσα από το επίπεδο της πραγματικής ζωής, είτε μέσα από ένα εικονικό περιβάλλον (Ulrich, 1997). Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, στον εμπλεκόμενο παίχτη παρέχεται μία συνεχόμενη προστασία, ακόμα και όταν κινείται στον πραγματικό κόσμο και δεν είναι κλεισμένος σε ένα δωμάτιο μπροστά από μία οθόνη, όπως στην περίπτωση των παιχνιδιών εναλλασσόμενης πραγματικότητας (Alternate Reality Games A.R.G.).

Μετά από κάθε εμπειρικό βίωμα οδηγούμαστε σε μία περίοδο στοχασμού και ανατροφοδότησης. Οι συνθήκες ανταγωνισμού που δημιουργεί συνήθως μία βιωματική δραστηριότητα καθώς και η επανάληψη της δοκιμασίας μέσα στο παιχνίδι, προτρέπουν επιτακτικά τον παίκτη - μαθητή να αναλύσει να αναστοχαστεί το ερέθισμα που βίωσε. Με αυτόν τον τρόπο ο παίκτης αναλύει και κρίνει πόσο αποτελεσματική ήταν η πράξη του με στόχο την καλύτερη απόδοση του στον επόμενο γύρο ή αποστολή που θα πρέπει να πάρει μέρος ξανά (Ulrich, 1997).

Σύμφωνα με το Mughal and Zafar (2011), ο βιωματικός μαθησιακός κύκλος χωρίζεται σε δύο περιβάλλοντα πλαίσια. Το εσωτερικό περιβάλλον, διανοητικό - συναισθηματικό και στο εξωτερικό περιβάλλον, της υλικής πραγματικότητας. Στο πρώτο, εσωτερικό περιβάλλον, υπερισχύει το συναίσθημα.

Έτσι σε μία παιγνιώδη δραστηριότητα έχουμε τη δημιουργία του αισθήματος της ευχαρίστησης, το οποίο τις πιο πολλές φορές υπερκαλύπτει το αίσθημα του άγχους. Επίσης μπορεί ένα παιδί μέσα από μία βιωματική παιγνιώδη δραστηριότητα να διδαχθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας, παρακάμπτοντας το αίσθημα της ευθυνοφοβίας, για το λόγο ότι το παιχνίδι δραστηριοποιείται σε πλαίσιο διαφορετικό από τον πραγματικό κόσμο.

Το βίωμα σε αντίθεση με το άτομο παρουσιάζει ένα είδος αλληλεπίδρασης «με δομικά στοιχεία της κοινότητας, όπως την Ιστορία, τις αξίες, τους κανόνες, τα εργαλεία με τα οποία προσεγγίζεται η εμπειρία, τεχνολογία, γλώσσα και τη δομή της δραστηριότητας στόχοι προκλήσεις κανόνες» (Fenwick, 1999).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, η εμπειρία που βιώνετε σε μία παιγνιώδη δραστηριότητα επιδρά με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε παίκτης στηρίζεται στο ατομικό του δυναμικό, το οποίο δέχεται επίδραση από τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς παράγοντες, όπως την προέλευσή του, την τάξη και το φύλο.

Μεταξύ της βιωματικής μάθησης και του παιχνιδιού υπάρχουν ομοιότητες σύμφωνα με τον ορισμό του James Gentry (1990). Υποστηρίζει ότι μία βιωματική δραστηριότητα πρέπει να είναι:

1. Υλοποιήσιμη, να είναι σχολαστικά σχεδιασμένη για να μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς εμπόδια
2. Συμμετοχική

3. Διαδραστική, φέρνοντας σε επαφή τους εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές και εκπαιδευτικό περιβάλλον
4. Εμφατική, ολιστική, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο να αντιμετωπίζει προβλήματα σε επίπεδο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφοράς
5. Σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο
6. Ποικιλόμορφη, με αβέβαια αποτελέσματα, όπως συμβαίνει και στον πραγματικό περιβάλλον
7. Δομημένη με προσοχή, ώστε να παρέχει μία ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και αυτονομίας
8. Εύκολη και ικανή στο να αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς
9. Ικανή στην παροχή ανατροφοδότησης

1.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Με τον όρο περιβάλλον γίνεται αναφορά σε οτιδήποτε περιβάλλει κάποιο αντικείμενο. Το περιβάλλον λοιπόν ενός εμβρύου οργανισμού, (ζωντανό ον, ζώο, φυτό ή μικροοργανισμό) είναι η κοντινή ή μακρινή σε αυτόν περιοχή που επηρεάζει άμεσα τον ίδιο και τις συνθήκες διαβίωσής του (Pryce, 1987). Μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, το περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό και ανθρωπογενές. Το πρώτο αναφέρεται στα φυσικά οικοσυστήματα, ενώ το δεύτερο αφορά ότι έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος, στο παρόν ή στο παρελθόν.

Η προσέγγιση του όρου περιβάλλον μπορεί να γίνει από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το αντικείμενο μελέτης, αλλά ταυτόχρονα συνδέονται και μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, ο όρος περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από έναν καθηγητή Πολιτικών Επιστημών, από έναν καθηγητή Θετικών Επιστημών, από έναν καθηγητή της Γεωγραφίας, από τον προϊστάμενο ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), από έναν Κοινωνιολόγο και άλλους (Lucy Sauvé, 1996).

Έτσι συναντούμε διάφορα περιβάλλοντα συστήματα όπως :

1. Το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλους τους ζωντανούς οργανισμούς (έμβια είδη) και την άβια ύλη που βρίσκεται με φυσικό τρόπο στη Γη. Από αυτό το περιβάλλον ο άνθρωπος έχει αποσυνδεθεί, με όλα φυσικά επακόλουθα αυτής της αποσύνδεσης. Τα τελευταία χρόνια γίνονται φιλότιμες προσπάθειες επανασύνδεσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του (Cohen, 1989. Van Matre, 1990).

2. Το περιβάλλον ως φυσικός πόρος και η διαχείριση του. Οι φυσικοί πόροι αποτελούνται από τα πρωταρχικά συστατικά της φύσης, τα οποία είναι ο αέρας, το νερό, το ηλιακό φως, η άγρια πανίδα και η χλωρίδα. Όλα αυτά αποτελούν ένα πλαίσιο χρήσιμων και απαραίτητων αγαθών, για την κάλυψη των βασικών ανθρώπινων αναγκών, Η επιταχυνόμενη υπερκατανάλωση αυτών των πόρων, οδηγεί σε επιτακτική ανάγκη χρήσης της αειφορίας (Hungerford et al, 1992).

3. Το περιβάλλον ως πρόβλημα προς επίλυση. Η υπέρμετρη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, δημιούργησε περιβαλλοντικά προβλήματα όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η μικροπλαστική, διάφορα ενεργειακά προβλήματα, υπερπληθυσμός, οι μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και άλλα, στα οποία καλείται ο άνθρωπος να βρει λύσεις (Hungerford et al, 1992).

4. Περιβάλλον ως τρόπος διαβίωσης. Αποτελεί τον προσωπικό μας χώρο στην καθημερινή μας ζωή, μέσα στην οικογένεια, στο σπίτι, στην γειτονιά, στο σχολείο, στην εργασία και στους χώρους αναψυχής (Orr, 1992).

5. Το περιβάλλον ως οικόσφαιρα. Η αναφορά μας εδώ γίνεται στον αυτοελεγχόμενο οργανισμό που ονομάζεται πλανήτης Γη. Αποτελεί ένα οικοσύστημα το οποίο περιλαμβάνει την βιόσφαιρα, την γεώσφαιρα και τεχνόσφαιρα (Lovelock, 1986).

6. Το περιβάλλον ως κοινότητα. Αποτελείτε από μία ή περισσότερες ομάδες ανθρώπων, οι οποίες ζουν εργάζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον. Βασικό ρόλο παίζει η βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων, μέσα από τη συμμετοχική και τη δημιουργική δραστηριοποίηση των ομάδων στην τοπική κοινωνία (Robottom and Hart, 1993).

Η οικολογία αποτελεί κλάδο της βιολογίας, της γενικής επιστήμης που μελετά τους ζωντανούς οργανισμούς. Ο όρος οικολογία δημιουργήθηκε από τον Γερμανό βιολόγο Έρνστ Χέγκελ το 1866, από τις ελληνικές λέξεις οίκος και λόγος οι οποίες σημαίνουν στην κυριολεξία μελέτη του φυσικού οίκου. Η οικολογία θεωρείται μία ολιστική επιστήμη επειδή επικεντρώνει στην έρευνα της, στην οργάνωση της ζωής και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ζώντων οργανισμών και του περιβάλλοντός τους.

Για το λόγο αυτό βασίζεται σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους όπως γεωλογία, γεωγραφία, μετεωρολογία, εδαφολογία, χημεία και φυσική (ολιστική επιστήμη). Όπως αναφέραμε παραπάνω, η οικολογία μελετά τη σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος και των ειδών, δηλαδή οικολογία των οικοσυστημάτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι οι συνέπειες

των περιβαλλοντικών αλλαγών που επηρεάζουν τις δραστηριότητες των μελισσών. Δηλαδή λόγω της μείωσης μεταφοράς της γύρης οι μέλισσες μπορεί να εκλείψουν επιπρόσθετα η μείωση της μεταφοράς της γύρης από τις μέλισσες, δυσχεραίνει την επιβίωση και άλλων ειδών. Βλέπουμε λοιπόν ότι οι δύο αυτές επιστήμες, περιβάλλον και οικολογία, αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους (Fitoussi, Laurent, 2011).

Ο όρος περιβαλλοντική εκπαίδευση διατυπώνεται για πρώτη φορά στην διάσκεψη της παγκόσμιας ένωσης για την προστασία της φύσης (IUCN) από τον Thomas Richard στο Παρίσι το 1948. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση εμφανίζεται ως κοινωνικό αίτημα για την αντιμετώπιση ενός επιδεινούμενου προβλήματος του περιβάλλοντος (περιβαλλοντική κρίση). Μέσα από τη διακήρυξη για το περιβάλλον του ανθρώπου στη διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, έχουμε τη διεθνή αναγνώριση ενός θεσμού που στόχο έχει τη δημιουργία προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης (Unesco-UNEP, 1983).

Από τότε έχει παρατηρηθεί η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Τα συγκεκριμένα προγράμματα συμπεριλήφθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών, που σκοπό είχαν να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης και να δώσουν έμφαση στη διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της προσφερόμενης γνώσης (CIDREE, 1999).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία μέσα από την οποία αναγνωρίζονται αξίες και έννοιες, οι οποίες έχουν σαν στόχο να αναπτύξουν ικανότητες και στάσεις, που αποτελούν βασικό στοιχείο για την κατανόηση και την εκτίμηση της αμφίδρομης σχέσης του ανθρώπου, του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Αποτελεί επίσης μία πίεση στις διαδικασίες λήψεως αποφάσεων αλλά και τη δημιουργία ενός κώδικα συμπεριφοράς του ανθρώπου, πάνω στα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (I.U.C.N, 1970).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι πολίτες θα αποκτήσουν γνώση για το περιβάλλον, ώστε να γίνουν πιο ικανοί και αποφασιστικοί και να αναπτύξουν τη διάθεση για ατομική και συλλογική εργασία, για να μπορέσουν να συντηρήσουν την εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και στην ποιότητα του περιβάλλοντος (Hungerford, Peyton, & Wilke, 1980). Βλέπουμε λοιπόν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αποτελεί τίποτε άλλο από μία εκπαίδευση των πολιτών, ώστε να τους μετατρέψει σε ενεργούς πολίτες με τη δημιουργία ενός πνεύματος προσωπικής και

κοινωνικής υπευθυνότητας και ταυτόχρονα, τη δημιουργία μιας συστημικής αντίληψης της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση (O'Riordan, 1976).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει τρεις διαστάσεις:

- Την εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, όπου πρόκειται για την κατάκτηση και απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με την περιβάλλον και την περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και τη δημιουργία απαραίτητων ικανοτήτων για την κατάκτηση της γνώσης. Εδώ το περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο μάθησης.
- Η δεύτερη διάσταση είναι η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον. Εδώ γίνεται χρήση του περιβάλλοντος ως μέσο για την απόκτηση γνώσεων και τη δημιουργία ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το περιβάλλον λοιπόν ως πηγή γνώσης, γίνεται μέσω της άμεσης εμπειρίας η οποία πραγματοποιείται με δραστηριότητες που γίνονται μέσα στο ίδιο το περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη διάσταση το περιβάλλον θεωρείται ως μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης.
- Η τρίτη διάσταση είναι η εκπαίδευση για το περιβάλλον. Σε αυτή τη διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δίνεται ένα κοινωνικό και πολιτικό βάθος και βάρος στην έννοια του πολίτη- ενεργού πολίτη, ο οποίος έχει και την ευθύνη για την ποιότητα του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση την ποιότητα της ζωής. Εδώ ο πολίτης γίνεται ενεργός παίρνοντας μέρος στη λήψη αποφάσεων, σε κοινωνικό επίπεδο, με στόχο την πρόληψη και την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Σε αυτή τη διάσταση το περιβάλλον γίνεται σκοπός (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση εισάγεται η έννοια της ευθύνης του πολίτη (ενεργός πολίτης), για την κατάσταση και την τύχη του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσπαθεί να διδάξει στους ανθρώπους αξίες και στάσεις για την προστασία του περιβάλλοντος στο πλαίσιο της καθημερινότητας τους, με την λήψη πάντα των κατάλληλων αποφάσεων. Οι διαστάσεις αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και αποτελούν μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική και πολιτιστική οντότητα. Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί δύο τάσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση η τεχνοκρατική, η οποία υποστηρίζει ότι με τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να δώσει λύση στα περιβαλλοντικά προβλήματα και η οικοκεντρική, η οποία πιστεύει ότι η τεχνολογία και η επιστήμη δεν μπορούν από μόνες τους να δώσουν λύσεις.

Στην έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, αυτές οι τρεις διαστάσεις αλληλοσυμπληρώνονται και οδηγούν στη δημιουργία μιας εκπαίδευσης, η οποία δίνει απαντήσεις στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Επιπρόσθετα βοηθάει και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και στη δημιουργία των αναγκαίων συνθηκών, ώστε να αποτρέψουν στο μέλλον την εμφάνιση παρόμοιων προβλημάτων (περιβαλλοντική κρίση). Επίσης συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο διδακτική των φυσικών επιστημών, αλλά ούτε ορίζεται ως ένα επιστημονικό πεδίο μέσα στο οποίο γίνεται η επεξεργασία των σχέσεων μεταξύ φυτών, ζώων και του γύρω περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει και να διαμορφώσει μία υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον χρησιμοποιώντας ως γνωστικό πεδίο την οικολογία (Hungerford, Peyton, & Wilke, 1980).

Βλέπουμε λοιπόν ότι μία σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποκλειστικά μόνο με τις περιβαλλοντικές Επιστήμες, θεωρείται αναποτελεσματική. Σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου, στη διάσκεψη της Τιφλίδας, ορίζεται ότι η ολιστική προσέγγιση του περιβάλλοντος πρέπει να γίνεται με τη συνεργασία των θετικών επιστημών με τις Επιστήμες του ανθρώπου (Παπαβασιλείου, 2011).

Η έννοια λοιπόν περιβαλλοντική, μας οδηγεί σε ένα διεπιστημονικό πεδίο στο οποίο αναλύεται το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα με τη βοήθεια των θετικών και κοινωνικών επιστημών. Ενώ ως εκπαίδευση μας παραπέμπει στο πεδίο των επιστημών της αγωγής (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2003).

Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες πάνω στα περιβαλλοντικά ζητήματα και να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα προστασίας της φύσης. Βοηθάει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών και στάσεων, προτρέποντας τους στην ενεργό συμμετοχή και τη βελτίωση, προστασία και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Hungerford, Volk, & Ramsey, 1994).

1.4 Σύνοψη των εννοιολογικών προσεγγίσεων της έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, βλέπουμε σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι οι τρεις έννοιες των βιωματικών παιχνιδιών, των μαθησιακών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συνδέονται μεταξύ τους. Και οι τρεις αποτελούν έννοιες

σημαντικές για την ανάπτυξη του ψυχικού κόσμου των παιδιών. Η γνώση που παρέχεται μέσα από αυτές τις έννοιες, η αποθήκευσή τους στο υποσυνείδητό, βοηθάει το άτομο να τις αναβιώσει και μετά από χρόνια, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Όσον αφορά την διαδικασία της μάθησης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της. Αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία που στόχο τους έχουν τη σύνδεση των μαθησιακών, ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και γνώσεις εκτός σχολικών κτιρίων, στη φύση. Η χρήση των τριών αυτών εννοιών γίνεται από όλους τους φορείς εκπαίδευσης πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια. Μέσω αυτών των χρήσιμων εργαλείων εκμάθησης, γίνεται η εκπαίδευση δεξιοτήτων, ικανοτήτων, συναισθημάτων, βελτίωση στόχων και ανατροφοδότησης των γνώσεων, λειτουργώντας μέσα σε ένα περιβάλλον είτε πραγματικό, είτε εικονικό (εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον, εκπαίδευση για το περιβάλλον «Ενεργός Πολίτης»).

Και οι τρεις προσεγγίσεις της έρευνας σε συνδυασμό μεταξύ τους, στόχο τους έχουν τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης ανθρώπου φύσης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και στη δημιουργία θετικών συμπεριφορών, ώστε οι αξίες και στάσεις που θα διδάξουν να αποτελέσουν το πλαίσιο της καθημερινότητας ενός συνειδητοποιημένου, μορφωμένου, αποφασιστικού, ενεργού πολίτη.

1.5 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 (Φλογαΐτη, 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 ως έννοια, πρωτοπαρουσιάστηκε τον 16ο αιώνα στην Δασολογία. Το λήμμα αειφόρος εμφανίζεται σε γερμανικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής 1862 στο οποίο φαίνεται ότι παράγεται από το αεί και το φέρω, πού σημαίνει τον «πάντοτε παράγοντα», τον «πάντα καρποφορούντα» ή «αειφορική κάρπωση». Η λέξη συναντάται επίσης στον Σοφοκλή και στον Αλεξανδρινό λεξικογράφο Ησύχιο, όπου αναφέρεται ότι αειφόρος σημαίνει αειθαλής.

Λόγω της ανεξέλεγκτης επέμβασης του ανθρώπου στα δάση, την υλοτομία και τις πυρκαγιές έχει επέλθει μείωση των δασικών εκτάσεων και της παραγωγικότητάς τους, με αποτέλεσμα την έλλειψη ξυλείας. Η αλόγιστη καταστροφή των δασών, αποτελεί μία τεράστια οικολογική καταστροφή με ανεπανόρθωτες επιπτώσεις όπως πλημμύρες, εκχερσώσεις, ερημοποίηση, μείωση υδάτινων πόρων και το κυριότερο ελάττωση της παραγωγής οξυγόνου στον αέρα. Η επιστήμη της δασοπονίας, στηριζόμενη στην αρχή της αειφορίας, προχώρησε στη διαχείριση μιας ελεγχόμενης υλοτομίας παρέχοντας σταθερή ποσότητα αγαθών στη

μονάδα του χρόνου ώστε να μην έχουμε υποβάθμιση του δασικού οικοσυστήματος. Επίσης λόγω της υπέρμετρης εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων για την κάλυψη αναγκών, πραγματικών και μη, επήλθε δραματική μείωση τους και ειδικά των μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων, οδηγώντας πολλές φορές σε μη αναστρέψιμη κατάσταση. Για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, ο άνθρωπος δανείστηκε την αρχή της αειφορίας από την Δασοπονία, σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαία η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας με σύνεση και μέτρο για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών σήμερα, αλλά και των επόμενων γενεών. Έτσι η αειφορία μετατράπηκε σε ένα μοντέλο διαχείρισης όλων των φυσικών οικοσυστημάτων αλλά και ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (Στάμου, 1985).

Η αειφορία λοιπόν, προέρχεται από όρο δασολογικό, αποτέλεσμα των ιδεολογικών, πολιτικών και κοινωνικών συζητήσεων και ζυμώσεων στο χώρο των περιβαλλοντικών κινημάτων την δεκαετία αυτή. (Καΐλα, Μόγιας, & Παπαβασιλείου, 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 (Κατζή & Ζαχαρίου, 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” (WCDE, 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 αλληλεξαρτώμενα 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 (Sitarz, 1993. 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 τον «καταστατικό χάρτη της γης» (The Earth Charter) με σκοπό να εμπνεύσει σε όλη την ανθρωπότητα το αίσθημα της οικουμενικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συν ευθύνης για την ευημερία ανθρώπου και φύσης. Οι βασικές αξίες της ανθρωπίνης 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 (Κατζή & Ζαχαρίου, 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 57η 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).

1.6 Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφορία

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 (Κατζή & Ζαχαρίου, 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, Παπαβασιλείου, Φώκιαλη, & Θεοδωροπούλου, 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).

Η αειφόρος ανάπτυξη ή βιώσιμη ανάπτυξη αναφέρεται στην οικονομική ανάπτυξη. Μία οικονομική ανάπτυξη, που λαμβάνει σοβαρά υπόψη την προστασία του περιβάλλοντος. Σκοπός και στόχος της αειφορίας, είναι η μεγαλύτερη δυνατή συλλογή αγαθών από το περιβάλλον, χωρίς όμως να σταματάει τη φυσική παραγωγή αυτών των αγαθών σε ικανοποιητική ποσότητα και στο μέλλον. Η βιωσιμότητα αποτελεί μία έννοια που ορίζει το μικρότερο βαθμό εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να ανανεώνονται. Έτσι να μην φτάνουμε στο αρνητικό αποτέλεσμα της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Δηλαδή, να μην μπορεί να υποστηρίξει την ανθρώπινη ζωή, το γήινο οικοσύστημα (οικολογική κρίση).

Σημείο αναφοράς αυτής της ανάπτυξης αποτελεί το πρωτόκολλο του Κιότο 1997, και τέθηκε σε ισχύ το 2005. Οι τάσεις και τα ζητήματα που απασχολούσαν την Ευρώπη την δεκαετία του 90 επικεντρώνονται στη χρήση ενεργειακών καθαρών μορφών μετακίνησης, παραδείγματος χάρη ηλεκτρικά αυτοκίνητα, τη βιωσιμότερη αναγνώριση της κοινής Αγροτικής Πολιτικής, ο οικολογικός χαρακτηρισμός οικολογικών προϊόντων, η βιοτεχνολογία, η εξάλειψη φυλετικών και σεξιστικών διακρίσεων στον εργασιακό τομέα κ.λπ. Ταυτόσημες έννοιες με τα παραπάνω αποτελούν η πράσινη ανάπτυξη και η πράσινη οικονομία. Εδώ όμως η πράσινη ανάπτυξη δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην περιβαλλοντική βιωσιμότητα και όχι στην οικονομική ανάπτυξη.

Από την άλλη πλευρά η πράσινη οικονομία δίνει έμφαση στις ήπιες μορφές ενέργειας. Οι παραπάνω όροι επωφελούνται από την προσφορά τεχνολογικών εργαλείων, που τους παρέχει η επιστήμη της Περιβαλλοντολογικής μηχανικής, καθώς και από τις αρχές της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε ότι το Εργαστήριο Τοπικής και Νησιωτικής Ανάπτυξης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στα πλαίσια του προγράμματος ISTOS (ETNA, 2005), μέσα από μία ιστορική διερεύνηση ανέλυσε τους διάφορους ορισμούς.

Αναφέρει πως μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης. Έτσι λοιπόν βιώσιμη ανάπτυξη μπορεί να είναι η ποιότητα της ζωής η οποία στηρίζεται στην υποστήριξη των διαφόρων οικοσυστημάτων. Βιώσιμη επίσης είναι η κοινωνία η οποία μπορεί να υποστηρίξει την ύπαρξη της από γενιά σε γενιά, μπορεί να κάνει μακροπρόθεσμα σχέδια, να είναι ευέλικτοι και σοφή, με σκοπό να μην υπονομεύει ούτε τα φυσικά αλλά ούτε και τα κοινωνικά της συστήματα (Meadows et al, 1995).

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). 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 (U.N.E.C.E., 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 (Καΐλα , Μόγιας, & Παπαβασιλείου, 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, 2008).

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 επαναπροσδιορισμό 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, 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 κατάρτιση, η παθητική μετάδοση της γνώσης, η εξειδίκευση, η ανακατασκευή, η υιοθέτηση ιεραρχικών μορφών επικοινωνίας, η απομόνωση του σχολείου από την πραγματική ζωή (Φλογαΐτη, 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 (Κατζή & 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 (Φλογαΐτη, Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, 2006). Η εκπαίδευση για την αειφορία προάγει την μαθητοκεντρική εκπαίδευση με ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και αποτελεί μια διαρκεί 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 (Φλογαΐτη, 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 & Ζαχαρίου, 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 γι' 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 (Φλογαΐτη, 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 πρωτίστως, 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 ισότιμα από όλους τους ανθρώπους. Το σχολείο και η εκπαίδευση είναι για όλους χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις και αποκλεισμούς.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή συγκλίνουν αρμονικά με κοινούς στόχους, κοινά σημεία και μεταξύ τους υπάρχει αμφίδρομη 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 (Δημακοπούλου, 2010).

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, Χατζή, & Κόκκοτας, 2007). 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 (Μπούτσου, 2006). 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 (Αντωνάτου, 2006).

Σύμφωνα με τις Λιαράκου και Φλογαΐτη (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, απόλυτα εναρμονισμένο σε όλες τις διαστάσεις του με τις αρχές, τις αξίες, τα χαρακτηριστικά και το παιδαγωγικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Αγγελίδου & Κρητικού, 2010).

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 (Ζαχαρίου, Καΐλα, & 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.

1.7 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη - 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, 2011).

Δώδεκα σχόλια για την οικολογία και τη αειφόρο ανάπτυξη.

- A. Το πρόβλημα της λειψυδρία.
- B. Η καταστροφή των τροπικών δασών.
- Γ. Πλημμύρες και ερημοποίηση.
- Δ. Διάβρωση ακτογραμμής και απώλεια αιγιαλού.
- E. Επιπτώσεις στην βιοποικιλότητα.
- ΣΤ. Αειφόρος ανάπτυξη.
- Z. Οικολογικές βιώσιμες πόλεις.
- H. Στρατηγικά σχέδια ανάπτυξης των πόλεων.
- Θ. Διαχείριση προστατευόμενων περιοχών.
- I. Οικοτουρισμός, περιβαλλοντικός τουρισμός, αγροτικός τουρισμός.
- K. Οικολογική σήμανση.
- Λ. Περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- M. Μεγάλες οικολογικές ιδέες- Χαμένες ευκαιρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η βιωματική μάθηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και η διασύνδεση ανθρώπου με τη φύση

2.1 Η βιωματική μάθηση και η αξιοποίηση της γνώσης και εμπειρίας

Το παραδοσιακό σχολείο προσφέρει στους μαθητές ένα μεγάλο όγκο γνώσεων, για να μπορούν να επιλύσουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους. Για τον εφοδιασμό αυτών των γνώσεων, η εκπαιδευτική διαδικασία περνάει μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο σε μεγάλο ποσοστό πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να διδαχτούν, βασίζονται στη διαδικασία της απομνημόνευσης και της συνεχούς επανάληψης. Με αυτόν τον τρόπο όμως, η απόκτηση της γνώσης γίνεται μηχανικά και επιφανειακά και τις περισσότερες φορές δεν την θυμούνται, ή δεν την κατανοούν επαρκώς (Δεδούλη, 2003).

Ακολουθώντας όμως το μοτίβο επιβολής συγκεκριμένου τρόπου διατύπωσης, προδιαγράφοντας πορεία μέσω ενός σχολικού εγχειριδίου, τα αναλυτικά αυτά προγράμματα καταστρατηγούν την πολυμορφία και την ευρηματικότητα, την αναζήτηση και τον αυτοσχεδιασμό και άλλες καινοτόμες δράσεις, στο βωμό της ομοιομορφίας και της ενιαίας διδακτέας ύλης για όλους τους μαθητές (Χρυσ αφίδης, 1996).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι το φαινόμενο της μάθησης, δεν πρέπει να είναι μόνο συγκέντρωση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και παράγοντας ανάπτυξης του συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου του παιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκινήσεις, οι οποίες προσφέρονται μέσω της εμπειρίας και της άσκησης. Έτσι λοιπόν, μέσα από αυτή την ενεργό δράση οι επιθυμίες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα πραγματοποιούνται, δημιουργείτε το συναίσθημα της εφορίας, της κίνησης και χαλάρωσης και ενεργοποιούνται οι διαδικασίες επιλογής, απόφασης και δράσης. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται δεξιότητες, γνωστικές και κοινωνικές, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση και επίλυση διαφορών προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2011).

Αυτό είναι το αποτέλεσμα ενός θετικού συγκινησιακού βιώματος. Στον αντίποδα όταν αυτό το βίωμα είναι αρνητικό, τότε ακολουθείται από συναισθήματα αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών, όπως αγωνία, απάθεια, κλείσιμο και αρκετές φορές απόσυρση από τις διεργασίες του εκάστοτε προγράμματος. Όπως έχει αναφέρει και ο Thorndike στην ψυχολογική το βασικό πλαίσιο συγκλίνει στην εξής αρχή «μαθαίνουμε μόνο ότι μας συγκινεί» (Scheffer, 1977). Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για την επιτυχία ενός διδακτικού

έργου στο σχολείο, είναι η επίτευξη ενός θετικού, συγκινησιακού βιώματος και η δημιουργία συναισθημάτων, τα οποία συνδέονται με τη γνώση και αλληλοσυμπληρώνονται (Γεωργόπουλος, 2011).

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων στην εκπαίδευση εξέχουσα θέση και σημαντικό ρόλο έχει η βιωματική μάθηση. Στη θεωρία αυτή, κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, αποτελεί η εμπειρία και η σύνδεση του σχολείου και της καθημερινότητας των μαθητών με την κοινωνία (Δελούδη, 2003). Μέσα από τη βιωματική μάθηση ενεργοποιείται η διαδικασία της κριτικής σκέψης, των συγκινήσεων, των δράσεων και της θετικής προσέγγισης της μάθησης, με τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να επεξεργάζονται και να μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους (Brody 2005). Η βιωματική μάθηση, προωθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες που αποτελούν βάση για τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές (Ματσαγκούρας, 2011). Η αναγκαία σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία αποτελεί και το κεντρικό πλαίσιο πάνω στο οποίο, λειτουργεί και βασίζεται η βιωματική μάθηση. Η διασύνδεση αυτή της εμπειρίας με την εκπαίδευση, προωθεί την καλύτερη απόκτηση γνώσης, τη δημιουργία δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και την εφαρμογή της γνώσης στις διαδικασίες λήψεως αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Γεωργόπουλος, 2011).

Η μεταφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιείται καλύτερα στα παιδιά, όταν έχουμε την παράμετρο της εμπειρίας ποικίλων δραστηριοτήτων, ώστε με αυτόν τον τρόπο να αποτυπωθεί η εντύπωση πως κάθε πρόβλημα έχει διαφορετικό τρόπο λύσης. Έτσι μαθαίνουν οι μαθητές να εφαρμόζουν στην κάθε περίπτωση τη γνώση που απόκτησαν και να τη χρησιμοποιούν για την επίλυση ποικίλων, αληθινών, διαφορετικών καταστάσεων και ζητημάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Τα συναισθήματα που δημιουργούνται σε ένα παιδί χρησιμοποιώντας το βίωμα της εμπειρίας, είναι ο φόβος και η ανασφάλεια μπροστά στο άγνωστο. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται αμυντικοί μηχανισμοί της αρνητικής στάσης και της απόσυρσης. Βέβαια μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα αυτά αντικαθίστανται από τον αυθορμητισμό, την ανακάλυψη και τη δημιουργικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αρνητικά συναισθήματα να εναλλάσσουν τη θέση τους με συναισθήματα ικανοποίησης, αποδοχής και ευφορίας, τα οποία προωθούν τα παιδιά στην πραγματική μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί μαθαίνει να συγκινείται, να μοιράζεται, να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και τέλος να κοινωνικοποιείται (Μπακιρτζής, 2003).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές-τριες, είναι να τους βοηθήσει να αποκτήσουν την ικανότητα να ξεχωρίζουν ποια από αυτές τις εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορεί να τους οδηγήσει στην επίλυση και αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων (Dewey, 1963). Ως συμπέρασμα των παραπάνω για να συνδυάσουμε την έννοια του βιώματος και της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούμε τις λέξεις-κλειδιά, δράση, συγκίνηση, συναίσθημα, εμπειρία και επικοινωνία (Χρυσ αφίδης, 1996). Σύμφωνα με τον Kolb ένα μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης έχει τέσσερα στάδια: του βιώματος της αρχικής συγκεκριμένης εμπειρίας, της στοχαστικής παρατήρησης της αφηρημένης ενοποίησης και του ενεργού πειραματισμού (Kolb, 1984).

Όσον αφορά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, το σχολείο πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον. Για τη δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος, η βιωματική μάθηση, χρησιμοποιεί ως μέσο διεργασιών και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου και της προσωπικότητας του παιδιού (Μπακιρτζής, 2003). Στην εκπαίδευση για τη χρήση της βιωματικής μάθησης συστήνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η παρατήρηση, η εργασία πεδίου, οι συνεντεύξεις, οι δημιουργικές συνθέσεις και άλλα (Learning by doing). Στη Δια Βίου Μάθηση, η επανεκπαίδευση των ενηλίκων δίνει μεγαλύτερη βάση στα βιώματα και στην ενσωμάτωση των εμπειριών των συμμετεχόντων σε αυτή (UNESCO, 1972).

Η βιωματική μάθηση ως διαδικασία σύμφωνα με τον Gorlin έχει πέντε βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η παρουσίαση της δραστηριότητας και η προετοιμασία για συμμετοχή σε δράση. Στο δεύτερο στάδιο επιλύονται προβλήματα, με την αντιμετώπιση των δυσκολιών μέσω της συνεννόησης των εμπλεκομένων στη δράση. Στο τρίτο στάδιο δίνεται υποστήριξη και βοήθεια στα παιδιά ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας τους, αλλά προτρέποντας τα ταυτόχρονα να προσπαθήσουν περισσότερο. Στο τέταρτο στάδιο σχολιάζοντας και δίνοντας πληροφορίες στο μαθητή όσον αφορά τη δράση του, τη στάση του στην ομάδα και το ποσοστό συμμετοχής του στην προσπάθεια, δίνεται η ανάλογη ανατροφοδότηση. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο γίνεται μία ανασκόπηση των πεπραγμένων, μία συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν και τα αποτελέσματα της δράσης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ένα μειονέκτημα της βιωματικής εκπαίδευσης είναι ο χρονικός παράγοντας. Οι δράσεις της βιωματικής διδασκαλίας απαιτούν μεγάλα χρονικά διαστήματα για να μπορούν τα παιδιά να εκφράσουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον, που ως συνήθως είναι ζωηρό, για να μπορεί

να γίνει σύνδεση των γνώσεων που λαμβάνουν τα παιδιά μέσα από την έρευνα (Γεωργόπουλος, 2011). Βλέπουμε λοιπόν ότι η χρονική διάρκεια των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, αποτελεί αστάθμητο παράγοντα για το λόγο ότι εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τις αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους & Παπαδημητρίου, 1952).

Για τους παραπάνω λόγους, είναι δύσκολη η ένταξη των βιωματικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως πρόγραμμα στη σχολική ζωή των μαθητών. Η εμφάνιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, μέσο της οποίας μπορούμε να εισάγουμε και να εφαρμόσουμε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτά τα προγράμματα και να τα χρησιμοποιήσουν και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Γεωργόπουλος, 2011).

Στην ειδική αγωγή, η εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, βοηθάει στη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών εργαλείων. Η διδασκαλία μάθησης σε ένα παραδοσιακό σχολείο, προωθεί κυρίως τους μαθητές που έχουν αναπτύξει μία γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη, καθώς η όλη διαδικασία της μάθησης έχει ως σκοπό την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Οι βιωματικές δραστηριότητες αντίθετα έχουν ως κύριο πλαίσιο τη δημιουργία και άλλων νοητικών μορφών, όπως για παράδειγμα κιναισθησης, μουσικής, διαπροσωπικής σχέσης και βοηθούν στην κινητοποίηση των μαθητών με μικρότερο βαθμό νοημοσύνης. Ως εργαλείο η βιωματική μάθηση βοηθάει τους μαθητές ιδιαίτερα αυτούς της ειδικής αγωγής μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες να αναπτύξουν τον ψυχικό, το διανοητικό και κοινωνικό τους κόσμο (Moon, 1990).

Με τη βιωματική εκπαίδευση αυξάνεται και η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Έχουν αρχίσει να βλέπουν τον εαυτό τους, αλλά και τους γύρω τους με θετικό πρόσημο, το οποίο θα τους βοηθήσει και θα δώσει ώθηση στην κοινωνική ένταξη τους και ιδιαίτερα των παιδιών της ειδικής αγωγής (Γεωργόπουλος, 2011).

2.2 Η βιωματική παιδαγωγική

Η βιωματική παιδαγωγική, στηρίζεται και αναπτύσσεται πάνω στις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης. Οι αρχές της βιωματικής μάθησης, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, επικεντρώνονται στην αξιοποίηση των βιωμάτων, στην προτροπή του μαθητή για ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, στη συμμετοχή στην έρευνα και ανακάλυψη και στην προσωπική ενασχόληση με το ζήτημα. Η διαδικασία αυτή της

βιωματικής μάθησης, βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του αποφεύγοντας την αποστήθιση πληροφοριών, χρησιμοποιώντας τη γνώση και το συναίσθημα. Έτσι οδηγεί τον μαθητή στη γνωριμία με τον εαυτό του και το κοινωνικό του Περιγύρο (Δεδούλη, 2003). Η παιδαγωγική της βιωματικής μάθησης ακολουθεί το τρίπτυχο ακούω, προτείνω, συνοδεύω. Αυτή η διαδικασία οδηγεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες, στη βίωση εμπειριών, στην ανακάλυψη ψυχοσωματικών αναγκών του μαθητή και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους άλλους μαθητές. Με τον κατάλληλο σχεδιασμό και τον κατάλληλο τρόπο προώθησης των προτάσεων, πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα από τον εκπαιδευτικό, προάγεται με μεγαλύτερη ευκολία η μάθηση, η έρευνα και η αποκάλυψη των λύσεων του θέματος. Από τους μαθητές, βασισμένο πάντα πάνω στο πλαίσιο της σχέσης γνώσης και συναισθήματος (Μπακιρτζής, 2003).

Μέσα στη σχολική κοινότητα βασικός σκοπός της βιωματικής Παιδαγωγικής είναι να δημιουργήσει μαθητές Ικανός να διευθετούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, με κριτική σκέψη, εφευρετικότητα, υπευθυνότητα και αλληλεγγύη τις μαθησιακές ατομικές και κοινωνικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2011). Αυτοί οι μαθητές θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι αποκτώντας τα απαραίτητα εφόδια, όπως σεβασμό στη διαφορετικότητα, κατανόηση των βασικών δημοκρατικών αξιών και στάσεων, θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν θέματα της κοινωνίας και να γίνουν ενεργοί πολίτες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η βιωματική παιδαγωγική προωθεί, τη μαθητοκεντρική ενεργητική μάθηση και μέσω αυτής μπορεί να γίνει η ανάλυση και η έρευνα των μαθητικών εμπειριών. Αποφεύγει λοιπόν τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης και τον μονόλογο. Μέσω της βιωματικής γνώσης και εμπειρίας, η βιωματική παιδαγωγική οδηγεί τον μαθητή στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Αποφεύγει τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα και ακολουθεί τη διαδικασία της ανοικτής διδακτικής μάθησης και εμπειρίας. Συνδέει τη σωματική και πνευματική εργασία με την μάθηση, κάνοντας χρήση ρεαλιστικών καταστάσεων. Προωθεί την ομαδικότητα και εισάγει την καθημερινότητα στο πλαίσιο της μόρφωσης (Χρυσάφιδης, 1996).

Σύμφωνα με τη βιωματική παιδαγωγική, πρέπει οι εμπειρίες τις οποίες βιώνουν οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες, να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και αναστοχασμού (Ματσαγγούρας, 2011). Η συλλογή λοιπόν των δεδομένων από αυτές τις δραστηριότητες, πρέπει να κατηγοριοποιηθούν και να ανασυνταχθούν, με σκοπό να γίνουν

κατανοητά σε όλους, ώστε κατά την κοινοποίησή τους να μπορούν να στηρίξουν τον χαρακτήρα του προγράμματος (Παπαβασιλείου, 2011). Δεν πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός κάνοντας χρήση της βιωματικής μάθησης, να εισάγει στο πρόγραμμα πληθώρα εμπειριών, τις οποίες δεν έχει επεξεργαστεί. Έτσι κάνει το ίδιο λάθος με το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο βομβαρδίζει τους μαθητές-τριες με πληθώρα γνώσεων, χωρίς την κατάλληλη επεξεργασία, περιμένοντας να γίνουν κατανοητές και χρήσιμες στους μαθητές. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, είναι να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά και η διαδικασία της βιωματικής μάθησης να μην έχει κανένα όφελος (Κλεάνθους & Παπαδημητρίου, 1952).

Η κάθε βιωματική δραστηριότητα οφείλει να είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία του αναστοχασμού και της αξιολόγησης. Μόνο έτσι η εμπειρία καταλήγει να γίνει γνώση. Για να επιτύχουμε το αποτέλεσμα της πραγματικής μάθησης, πρέπει να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη, να έχουμε επεξεργαστεί τις εμπειρίες και τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί μέσα από τις δράσεις, ώστε να οδηγήσουν σε νέες αξίες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών-τριών και εκπαιδευτικών (Παπαβασιλείου, 2011).

Σκοπός της βιωματικής παιδαγωγικής, δεν είναι η αμφισβήτηση, αλλά η συνύπαρξη με την παραδοσιακή παιδαγωγική, υποστηρίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και βοηθώντας τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο στη διάδοση των γνώσεων του σχολείου, αλλά κάνοντας χρήση άμεσα μορφών διδασκαλίας να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γνώση για την επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Η βιωματική μέθοδος εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό για να καλύψει κενά του αναλυτικού προγράμματος, κάνοντας χρήση δράσεων, οι οποίες προσαρμόζονται ανάλογα με την αναπτυξιακή πορεία, της ανάγκης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη μοναδικότητα και τα συναισθήματά του κάθε ατόμου και της κάθε ομάδας (Χρυσοφίδης, 1996).

2.3 Οι βιωματικές- υπαίθριες δραστηριότητες και η αξιολόγηση τους

Οι βιωματικές - υπαίθριες δραστηριότητες ως εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί τρεις βασικές αρχές:

- την βιωματική αρχή ή εμπειρική αρχή (experiential),
- αρχή της συνοδείας,
- αρχή της παρέμβασης.

Η πρώτη αναφέρεται στα βιώματα και τις εμπειρίες όσων συμμετέχουν σε αυτή. Στη δεύτερη γίνεται μία προτροπή και ψύχωση των μαθητών-τριών από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αλληλοεπιδράσουν ελεύθερα μεταξύ τους. Στην Τρίτη, ο εκπαιδευτικός ακούει και προτείνει δραστηριότητες στους μαθητές-τριες (Μπακιρτζής, 2003).

Ακολουθώντας αυτές τις βασικές αρχές, ο σχεδιασμός μιας βιωματικής-υπαίθριας δραστηριότητας πρέπει να βασίζεται σε έξι κανόνες, που βοηθούν στο σχεδιασμό του εκάστοτε προγράμματος η δραστηριότητας. Στον πρώτο κανόνα, οι βιωματικές- υπαίθριες δραστηριότητες δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως μέσο εντυπωσιασμού των παιδιών ή συναδέλφων εκπαιδευτικών. Αντίθετα πρέπει να παρουσιάζουν προθέσεις και να παρέχουν κίνητρα, ώστε να αποφευχθούν τυχόν προστριβές λόγω της αδιαφορίας των μαθητών-τριών για το αντικείμενο. Στον δεύτερο κανόνα, η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών-υπαίθριων δραστηριοτήτων πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών-τριών και του εκπαιδευτικού και στη σύνδεση αυτών, με τον κοινωνικό περίγυρο και τα κοινωνικά ή επιστημονικά θέματα που μπορούν να συνδεθούν με τα γνωστικά αντικείμενα, που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα (Δεδούλη, 2003).

Στο τρίτο κανόνα, πρέπει να εξασφαλιστούν από τον εκπαιδευτικό, οι συνθήκες πάνω στις οποίες μπορεί να διεξαχθεί η βιωματική - υπαίθρια δραστηριότητα με ασφάλεια, δηλαδή σε ελεγχόμενο περιβάλλον αλλά ταυτόχρονα να προσφέρει να προσφέρεται η ελευθερία της έκφρασης και η αποφυγή της αποτυχίας και της απόρριψης της συγκεκριμένης διαδικασίας. Ο τέταρτος κανόνας , αναφέρει ότι μέσα από αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία να επιτυγχάνονται οι ισορροπίες μεταξύ των σχέσεων των μαθητών-τριών ή ομάδων και να προωθείται η γνωστική και συναισθηματική τους αφύπνιση από τον εκπαιδευτικό, για να καταφέρουν έτσι να προσεγγίζουν και να κατανοήσουν την δραστηριότητα στην οποία παίρνουν μέρος (Δεδούλη, 2003).

Στον πέμπτο κανόνα, πρέπει να προωθηθεί το δημιουργικό μέρος, καταφέροντας μέσα από αυτή την προσπάθεια ο μαθητής-τρια να αποκτήσει προσωπική εμπειρία και γνώση, όσον αφορά το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται (Κλεάνθους & Παπαδημητρίου, 1952). Στον τελευταίο κανόνα, αναγκαία θέση κατέχει ο αναστοχασμός, η συλλογή εμπειριών και η διασύνδεση τους με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται ο μαθητής-τρια. Οι βιωματικές-υπαίθριες δραστηριότητες κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Ασκήσεις και δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας.
2. Παιχνίδια ρόλων.

3. Εξάσκηση στην ενεργό ακρόαση.
4. Θεωρητική ανάλυση και πληροφόρηση (Μπακιρτζής, 2003).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, στο πέρας κάθε δραστηριότητας πρέπει να δίνεται αρκετός χρόνος, ώστε μέσα από τη συλλογή των πληροφοριών και εμπειριών να πραγματοποιείται η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση των βιωματικών υπαίθριων δραστηριοτήτων, βασίζεται σε τρεις παράγοντες:

- Στην αξιολόγηση των μαθησιακών προσόντων. Εδώ οι μαθητές κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που δέχονται, τις αναπαριστούν και τις μεταδίδουν για κοινή χρήση, χρησιμοποιώντας αφίσες, γραφικές παραστάσεις, υπολογιστικές δημιουργίες, εκθέσεις, εικονογράφησης, μαγνητοσκοπήσεις, φυλλάδια, θεατρικές παραστάσεις και δρώμενα, χειροποίητες κατασκευές και άλλους τρόπους κοινοποιήσεις τους.
- Στην αξιολόγηση ικανοτήτων διερεύνησης. Εδώ έχουμε μία αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών-τριών πάνω στην έρευνα, είτε αυτή είναι δημοσκοπική, είτε δημοσιογραφική, είτε ερμηνευτική, είτε πειραματική, είτε περιγραφική, είτε προέρχεται από συλλογή πληροφοριών από βιβλία, γόνιμους διαλόγους, από προφορικές διηγήσεις και εκθέσεις, επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέγουν.
- Στην αξιολόγηση επικοινωνίας και συνεργασίας. Εδώ ο μαθητής αξιολογείται αν μπορεί να είναι προσεκτικός ακροατής, η ικανότητα συμμετοχής του σε έναν διάλογο και η ευκαιρία δημιουργίας ερωτημάτων και απαντήσεων, καθώς επίσης και η ικανότητα εξαγωγής και κοινοποιήσεις πληροφοριών μέσα σε μία οργανωμένη συζήτηση. Όσον αφορά την ικανότητα συνεργασίας, αναφέρεται στην αλληλοβοήθεια, στη θετική ανατροφοδότηση, στην εποικοδομητική κριτική, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην αντιμετώπιση τυχόν διαφωνιών ή συγκρούσεων για τη λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2011).

2.4 Άνθρωπος και φύση

Η φύση ως ευρύτερη έννοια παραπέμπει στο φαινόμενο του φυσικού κόσμου και της ζωής γενικότερα. Η φύση προέρχεται από το αρχαιοελληνικό Φύω, το οποίο σημαίνει φυτρώνω, θεριεύω, αναπτύσσομαι. Η χρήση του όρου φύση έχει συνδεθεί με το φυσικό περιβάλλον ως μία συνολική έννοια. Ο όρος όμως του περιβάλλοντος εμπεριέχει μία

ανθρωποκεντρική αντίληψη, η οποία ξεκινά από τον άνθρωπο και από αυτά που βρίσκονται γύρω του, χωρίς να συμπεριλάβει απαραίτητα τον εαυτό του (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ο άνθρωπος συνδέεται με τη φύση και το περιβάλλον. Ο δεσμός αυτός είναι ισχυρός όχι επειδή ο ίδιος αποτελεί μέρος της φύσης, αλλά διότι η ίδια η φύση του παρέχει τα αγαθά που χρειάζεται για την επιβίωση του. Από την αρχή της ιστορίας του ο άνθρωπος ανακαλύπτει, εφευρίσκει και εξελίσσεται διαρκώς. Έτσι ξεκινώντας ως άγριος κυνηγός, μετεξελίχθηκε σε γεωργό και κτηνοτρόφο, κατέκτησε ολόκληρη τη γη δημιουργώντας οικισμούς, πόλεις-κράτη και πολιτισμό. Μέσα από τις εφευρέσεις του δημιούργησε τα μεταφορικά μέσα, τις τηλεπικοινωνίες, όπλα συμβατικά και πυρηνικά και γενικά ανέπτυξε μία τεχνολογία, η οποία τον διευκολύνει αλλά παράλληλα επιβαρύνει το περιβάλλον (Campbell, 2017).

Σε όλη τη διάρκεια της πορείας του, ο άνθρωπος σεβόταν τη φύση γιατί αυτή του πρόσφερε τα απαραίτητα αγαθά για την επιβίωση του, νερό, τροφή, αέρα και τις απαραίτητες κλιματολογικές συνθήκες και τους φυσικούς πόρους, προσφέροντας του ασφάλεια και άνεση, οι οποίες τον βοηθούσαν να παρεμβαίνει στο περιβάλλον με την ανάπτυξη οικισμών και πόλεων (Αριανούτσου, 1999).

Οι ανθρώπινες παρεμβάσεις όμως στη φύση και ιδιαίτερα μετά τη βιομηχανική επανάσταση, δημιούργησε πολλαπλά περιβαλλοντικά ζητήματα με πολλές συνέπειες για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (Bourdeau, 2004). Η απίστευτη τεχνολογική ανάπτυξη έδωσε στον άνθρωπο το αίσθημα της παντοδυναμίας απομακρύνοντάς τον από την φύση, την οποία παλιά την είχε θεοποιήσει, την είχε υμνήσει και τραγουδήσει. Το περιβάλλον περιλαμβάνει τη φύση και τον πολιτισμό και διακρίνεται στο φυσικό και το ανθρωπογενές (Bourdeau, 2004).

Το ανθρωπογενές περιβάλλον είναι ότι έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος, ενώ το φυσικό αποτελείται από την έμβια και άβια ύλη, η οποία βρίσκεται στη γη με φυσικό τρόπο και αποτελεί τον φυσικό κόσμο μέσα στον οποίο ζει ο άνθρωπος και η φύση που τον περιβάλλει (Σμοκοβίτη, 1989). Επίσης έννοιες σχετικές με τη φύση και το περιβάλλον, είναι η χλωρίδα, η πανίδα, ο άνθρωπος και φυσικές λειτουργίες του. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο άνθρωπος αποτελεί κομμάτι της φύσης, ζει από αυτήν, μέσα σε αυτήν, από την αρχή της ύπαρξης του και από την φύση εξαρτάται η επιβίωση του (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 1998).

Κάνοντας μία αναδρομή στο παρελθόν βλέπουμε ότι ο άνθρωπος που παλιά παρέμβαινε στη φύση αλλά δεν δρούσε καταστροφικά. Στην εποχή μας όμως, η φύση απειλείται από τον

άνθρωπο λόγω της τεχνολογικής δύναμης που έχει αποκτήσει (Bourdeau, 2004). Ο άνθρωπος έχει μάθει πώς να καλλιεργεί φυτά, να εκτρέφει ζώα, να αυξάνει την απόδοσή τους. Έχει καταφέρει να εξορύξει πρώτες ύλες, ώστε να παράγει ενέργεια και να εκμεταλλεύεται όσο περισσότερους φυσικούς πόρους σε μία προσπάθεια να κυριαρχήσει στη φύση (Γεωργόπουλος, 2002).

Στην προσπάθειά του αυτή όμως δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει τον έλεγχο, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζει το περιβάλλον, ρυπαίνοντας την ατμόσφαιρα, το νερό, το έδαφος (Κεφαλογιάννη, 2008). Μέσα από αυτή την υπεράντληση των φυσικών πόρων έχει επηρεάσει τις εποχές του χρόνου, επιφέροντας την κλιματική αλλαγή. Βλέπουμε λοιπόν ότι παρόλη τη συνεχόμενη τεχνολογική εξέλιξη του ανθρώπου και τη χρησιμοποίησή της για τον έλεγχο και την κυριαρχία πάνω στη φύση, αυτή συνεχίζει να του προσφέρει αέρα, τροφή, νερό, πρώτες ύλες και προστασία από τα διάφορα φυσικά φαινόμενα (Γεωργόπουλος, 2002).

Επομένως δεν επιδρά μόνο το φυσικό περιβάλλον στον άνθρωπο, αλλά και ο άνθρωπος στο φυσικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος και η φύση συνδέονται με μία σχέση αλληλεπίδρασης, μέσα σε ένα πεδίο αμοιβαίας μεταμόρφωσης του ανθρώπου από τη φύση και της φύσης από τον άνθρωπο το οποίο αποτελεί το περιβάλλον (Bourdeau, 2004). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που έχουν προκύψει, λόγω της αλλαγής της στάσης και της συμπεριφοράς του ανθρώπου, οδηγούν στην ανάγκη για ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία με κύριο σκοπό να ευαισθητοποιήσουν, να ενεργοποιήσουν και να δημιουργήσουν κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που θα βοηθήσουν στην επίλυση αυτών των προβλημάτων (Δημητρίου & Φλογαΐτη, 2008).

Η έννοια του περιβάλλοντος του ανθρώπου και της αειφορίας - βιωσιμότητας αποτελεί το συνδυασμό δράσης των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και βιοφυσικών συστημάτων. Μέσα από τη συστημική προσέγγιση του περιβάλλοντος ή βιωσιμότητα παρουσιάζεται ως μία διαδικασία αλλαγής, που έχει ως αποτέλεσμα την οικολογική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική βιωσιμότητα. Ένα βασικό σημείο του προγράμματος είναι ο συνδυασμός της τοπικής κοινότητας και το περιβάλλον της, με την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι εμπειρίες που θα βιώνουν οι μαθητές να έρχονται από τον πραγματικό κόσμο της κοινωνίας που ζουν, αλλά και σε πραγματικό χρόνο. Μέσα από αυτό προάγεται η εκτίμηση των μαθητών - ενεργών πολιτών για τον τόπο τους, και μέσα από τη δράση και συμμετοχικότητα τους βελτιώνουν προς το καλύτερο τη ζωή τους, μέσα στην τοπική κοινωνία που κατοικούν (Sobel, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές όλων των ηλικιών. Βασικό γνώρισμα της όλης διαδικασίας είναι ότι η μάθηση βασίζεται στη βιωματική εμπειρία. Οι μαθητές παίζουν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία, η οποία διαφαίνεται μέσα από το ενδιαφέρον τους για τη γνώση, τη μελέτη και την προαγωγή της πορείας ανάπτυξης του τόπου, μέσα από την κουλτούρα και την περιβαλλοντική συνείδηση τους (Smith, 2002. Sanger, 1997).

Παράλληλα αναπτύσσεται στους μαθητές το αίσθημα της αλληλεξάρτησης της ζωής τους με τις ζωές των άλλων μελών της κοινότητας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στην προώθηση της γνώσης μέσα από τη χρήση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, όπως η μάθηση λόγω διερεύνησης, η ομαδική εργασία, η δημοκρατική συμμετοχικότητα και άλλα. Έτσι προκύπτει η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η οποία αποβλέπει στο κοινό καλό και στη βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας ζωής μέσα από την αλληλεγγύη και την δικαιοσύνη.

2.5 Το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με την ανθρώπινη φύση. Αποτελεί μία βασική δραστηριότητα στη ζωή του ανθρώπου. Είναι μία έμφυτη διαδικασία για το παιδί, αφού από μωρό ξεκινάει να παίζει πριν καν αρχίσει να μιλάει (Κουφού, 2015). Σύμφωνα με την Garvey (1977) το παιχνίδι ορίζεται ως μία δραστηριότητα η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία για τον παίκτη, προσφέρει εσωτερικά κίνητρα, επιλογές και είναι συναρπαστική. Στο παιχνίδι δεν έχει σημασία το αποτέλεσμα, αλλά το νόημα της δραστηριότητας (Soderman, Kostelnik, & Whiren, 1993).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα φαινόμενο πιο παλιό και από τον ανθρώπινο πολιτισμό και είναι βασική ανάγκη για κάθε νεαρή ζωή στη φύση. Επιπρόσθετα είναι η γέφυρα που ενώνει τον κόσμο της φαντασίας με τον κόσμο της πραγματικότητας, όπου το παιδί με ασφάλεια μπορεί να ρισκάρει και να παράγει ιδέες (Ξανθάκου & Καΐλα, 2002). Είναι διαχρονικό, διότι ακολουθεί την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού, μεταλλάσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις (Πανταζής, 2004).

Από την αρχαιότητα το παιχνίδι κατέχει ιδιαίτερο ρόλο στην ελληνική κοινωνία και αυτό φαίνεται από τη στενή σχέση που έχουν οι λέξεις παιδί και παιχνίδι. Ετυμολογικά, απόδειξη αποτελούν τα κεραμικά και μεταλλικά παιχνίδια αλλά και ζωγραφίες που έχουν

ανακαλυφθεί, οι οποίες απεικονίζουν παιχνίδια και παιδιά που παίζουν. Στα αρχαία χρόνια στην Ελλάδα ένα ιδιαίτερης σημασίας μέσο αγωγής αποτελούσε το ομαδικό παιχνίδι. Μέσω αυτού προωθούσαν το ομαδικό πνεύμα, την ευγενή άμιλλα την άσκηση του σώματος και την καλλιέργεια του νου (Σκουμπουρδή, 2015).

Έτσι βλέπουμε κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών περιόδων, να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στα αθλητικά παιχνίδια, μέσω των οποίων εκτός από τη διάπλαση του σώματος είχαμε και τη διαπαιδαγώγηση του χαρακτήρα, την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι μάθαιναν να σέβονται και να τηρούν κανόνες. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, τα παιχνίδια αυτά στόχευαν και στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών (Σκουμπουρδή, 2015). Λόγω της πολυμορφίας και του πολυδιάστατου χαρακτήρα που έχει ένα παιχνίδι, έχουν δημιουργηθεί διάφορες θεωρίες οι οποίες προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο το ρόλο του παιχνιδιού. Έτσι λοιπόν έχουμε τις βιολογικές θεωρίες, που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι ως βιολογική ανάγκη του ανθρώπου. Αυτές βασίζονται στη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας του κοινωνιολόγου και παιδαγωγού Spence, κατά τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί εκτόνωση της παιδικής ενέργειας. Στην ίδια θεωρία έρχεται να προστεθεί και θεωρία της προπαρασκευής του Gross, ο οποίος θεωρεί το παιχνίδι ως μία προγύμναση και προετοιμασία για τη μελλοντική ενήλικη ζωή του παιδιού (Γερμανός, 1993).

Η ψυχολογική θεωρία του Piaget υποστηρίζει, ότι το παιχνίδι αποτελεί το ψυχικό, το νοητικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό μέσο ανάπτυξης του παιδιού, που το βοηθάει στην ένταξη του στην κοινωνία (Γερμανός, 1993). Στην ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της κάθαρσης του Freud υποστηρίζει, ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποβάλλει ψυχικά συμπλέγματα, αγωνίες, ζήλιες, τραύματα και οδηγείται σε ένα ασφαλές πεδίο (παιχνίδι), όπου ελευθερώνεται από περιορισμούς και μπορεί να συμπεριφερθεί με το δικό του τρόπο χωρίς συνέπειες (Σκουμπουρδή, 2015). Στις κοινωνιολογικές θεωρίες, η θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης του Piaget και Vygotsky, θεωρεί ότι το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο και βοηθάει το παιδί μέσα από έναν φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού, να ενταχθεί στην κοινωνία των ενηλίκων, χρησιμοποιώντας τον μέσω της προσομοίωσης καταστάσεων και εικόνων μέσα από την κοινωνία στην οποία ζει (Vygotsky, 2000).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες εκφράζουν την αξία του παιχνιδιού μέσα από την εκπαίδευση, κατά τη διαδικασία μάθησης. Ο Comenius, επισημαίνει ότι μέσα από το παιχνίδι η εκπαίδευση προσφέρεται με τρόπο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά και ότι οι συνέπειές του παιχνιδιού είναι ευεργετικές για την υγεία τους, για τη φυσική τους κατάσταση

και για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Σκουμπουρδή, 2015). Η παιδαγωγός Montessori θεωρεί ότι η δημιουργικότητα, ο πειραματισμός και η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα από ένα παιχνίδι, είναι κάτι αντίστοιχο με την εργασία των ενηλίκων (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996).

Υπάρχουν και άλλες θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να δώσουν τη δική τους εννοιολογική προσέγγιση στον ορισμό του παιχνιδιού, προσπαθώντας να προσεγγίζουν την πολύπλευρη λειτουργικότητα και την πολυσύνθετη σύσταση του. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες, ώστε τα παιχνίδια να ταξινομηθούν και να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με κάποια κριτήρια. Ο Piaget χρησιμοποιεί ως κριτήριο την ηλικία και ταξινομεί το παιχνίδι σε αισθητικοκινητικό, συμβολικό και παιχνίδι κανόνων. Η Montessori το αναφέρει ως διδακτικό παιχνίδι. Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης ενός παιχνιδιού κατατάσσεται σε αυθόρμητο, κατευθυνόμενο, ατομικό και ομαδικό (Μπότσογλου, 2010). Το παιχνίδι από πλευράς κοινωνικού προσανατολισμού, διαχωρίζεται σε παιχνίδι συναγωνισμού, πρόκλησης, τύχης, μίμησης και ιλίγγου σύμφωνα με τον Caillois (Γερμανός, 1993).

Γύρω από το παιχνίδι έχει αναπτυχθεί μία τεράστια εμπορική βιομηχανία. Έτσι για να συντηρηθεί αυτή η βιομηχανία, παράγονται ολοένα καινούργιες ιδέες, καινούργια παιχνίδια, ώστε ακόμα και η καταμέτρηση τους να μην είναι δυνατή. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε παρακάτω κάποιους τύπους δημοφιλών παιχνιδιών τα οποία μπορούμε να τα κατατάξουμε και να τα ταξινομήσουμε ως εξής:

- Σε παιχνίδια άθλησης όπως δρομικά παιχνίδια, παιχνίδια κινητικών δεξιοτήτων, παιχνίδια με μπάλα, παιχνίδια κυνηγητού, παιχνίδια εξάσκησης, φυσικών ικανοτήτων, παιχνίδια σκυταλοδρομίας, παιχνίδια ακρίβειας στόχου, με μουσική και ρυθμό, παιχνίδια αντίδρασης και συνεργασίας.
- Σε παιχνίδια που περιέχουν ένα βασικό σενάριο, όπως παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια που ενισχύουν την εμπιστοσύνη, παραδοσιακά παιχνίδια, παιχνίδια άλλων χωρών, παιχνίδια για γιορτές και εκδηλώσεις, στρατηγικά παιχνίδια, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις, παιχνίδια αθλοπαιδιών και παιχνίδια πρωτοβουλίας.
- Σε παιχνίδια αισθήσεων, όπως κατασκευαστικά παιχνίδια, παιχνίδια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παιχνίδια ανακάλυψης, παιχνίδια χαλάρωσης και ηρεμίας, παιχνίδια με μορφή διαγωνισμού, παιχνίδια στο νερό, παιχνίδια με χορό.

- Σε παιχνίδια που εφαρμόζονται σε χώρους αναψυχής, όπως κάποια παιχνίδια βιβλίων τα οποία προσαρμόζονται ανάλογα κάθε φορά με τις καταστάσεις και τις συνθήκες από τους συμμετέχοντες σε αυτά.
- Τα καθιστικά παιχνίδια, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα διερευνητικά παιχνίδια, παιχνίδια με κάρτες, παιχνίδια με παζλ, παιχνίδια σταυρόλεξα, παιχνίδια ντόμινο, παιχνίδια ζωγραφικής, επιτραπέζια παιχνίδια, κατασκευαστικά παιχνίδια.
- Στο κινητικό παιχνίδι όπως το κυνηγητό, η τσουλήθρα, η τραμπάλα, το κυνηγητό, το τρέξιμο, το σχοινάκι.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια αυτά έχουν μία ιδιαίτερη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών, είτε αυτή είναι στο γνωστικό, είτε στον συναισθηματικό, είτε στο ψυχοκινητικό επίπεδο (Neuman, 2004).

Μέσα από τις διεργασίες ενός παιχνιδιού, προωθείται και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση του παιδιού, η δημιουργία κινήτρων, ένα ευχάριστο κλίμα επικοινωνίας, μέσω των εσωτερικών ερεθισμάτων και η δυνατότητα αφομοίωσης του θέματος κάθε παιχνιδιού.

Όλα αυτά χαρακτηρίζουν το παιχνίδι ως ένα φυσικό παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση (Γερμανός, 1993). Εξ ορισμού το παιχνίδι έχει μία εκπαιδευτική διάσταση και είναι ένας μηχανισμός ολιστικής προσέγγισης μάθησης και ανάπτυξης. Οι επιδράσεις του παιχνιδιού, ως μία βιωματική δραστηριότητα χρειάζονται περισσότερο χρόνο επεξεργασίας, ανάλυσης και αναστοχασμού του αντικείμενου στο οποίο αναφέρεται, ώστε στο τέλος η δραστηριότητα της μάθησης να κυριαρχήσει (Ματσαγγούρας, 2003).

Βέβαια το παιχνίδι και η μάθηση είναι δύο έννοιες οι οποίες δεν πρέπει να θεωρηθούν ταυτόσημες από μόνες τους, διότι η αφομοίωση της γνώσης δεν γίνεται πάντα σωστά από το παιδί κατά τη διάρκεια της δράσης ενός αυθόρμητου παιχνιδιού. Για να αναδείξουμε λοιπόν την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού πρέπει οι διαδικασίες εισαγωγής να προσανατολιστούν σε μία κατάλληλη επεξεργασία του βιωματικού παιχνιδιού, ώστε αυτό να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης και αγωγής για τον εκπαιδευτικό (Γερμανός, 1993).

Η σωστή επιλογή του παιχνιδιού, για να έχουμε το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, πρέπει να γίνεται με την κατάλληλη διερεύνηση ανάλογα με την ηλικία, τις επιθυμίες, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, τις ανάγκες τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Στην πρώτη μέθοδο, οι δραστηριότητες είναι οργανωμένες και οι εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση των δεξιοτήτων που αφομοιώνουν οι μαθητές-τριες. Στη φάση αυτή οι μαθητές-

τριες κάνουν εξάσκηση των δεξιοτήτων που κατέκτησαν. Στη δεύτερη μέθοδο ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, παρατηρεί και κρίνει τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου, αυθόρμητου παιχνιδιού και συλλέγει πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους. Γνωρίζοντας ο εκπαιδευτικός τα ενδιαφέροντά τους, μπορεί να σχεδιάσει τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος του συνδέοντας τις μαθησιακές εμπειρίες, έννοιες και δεξιότητες που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η μέθοδος αυτή χωρίζεται σε τρία στάδια:

1. Το στάδιο της αντιπαράθεσης. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός συλλέγει, αναλύει και επεξεργάζεται στοιχεία καθώς τα παιδιά παίζουν ελεύθερα. Στη συνέχεια τα ταξινομεί και τα οργανώνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί με τη χρήση αυτών των δεδομένων να διδάξει έννοιες και δεξιότητες σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών.
2. Το στάδιο της ενσωμάτωσης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός κάνει τη χρήση του ελεύθερου παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας μέσα σε αυτό τις πληροφορίες και τα δεδομένα που έχει συλλέξει.
3. Το στάδιο του διαχωρισμού, στο οποίο ο εκπαιδευτικός διαλέγει τα στοιχεία εκείνα του παιχνιδιού που τον ενδιαφέρουν να διδάξει, να επεξεργαστεί και να κάνει την ανατροφοδότηση στα παιδιά (Σκουμπουρδή, 2015).

Το παιχνίδι όσον αφορά τη λειτουργία του στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, όπου ο διάλογος μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού δεν είναι επαρκής, λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών-τριών και μεταξύ των παιδιών και εκπαιδευτικού, εξομαλύνοντας τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν στις σχέσεις τους.

Με αυτό τον τρόπο δίνεται βοήθεια στον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει τυχόν ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα του παιδιού καθώς επίσης και της πολιτισμικής προσαρμογής του. Κατά τη λειτουργία του παιχνιδιού στο επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας, το παιδί εξελίσσεται σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, λεκτικά. Αναπτύσσει τις ικανότητες επικοινωνίας με τους άλλους, συνηθίζει και αποκτάει οικειότητα απέναντι σε συμπεριφορές και ρόλους ενηλίκων και στρέφει το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα (Γερμανός, 1993).

Μέσα στο παιχνίδι εκπαιδευτικοί στόχοι διαπλάθονται με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να μπορεί:

- να αναπτύξει την περιέργεια.
- να ανακαλύψει την χρήση νέων τεχνικών.

- να αντιληφθούν τα οφέλη της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας.
- να μάθουν να θέτουν σε εφαρμογή τις γνώσεις που έχουν κατανοήσει και να κατακτούν νέες.
- να αντιλαμβάνεται παράγοντες φυσικούς, οικονομικούς, ηθικούς, κοινωνικούς και άλλους και να κάνει λογικούς συλλογισμούς.
- να μάθουν να αντιλαμβάνονται τη συνθετότητα του ρόλου των βιολογικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων.
- να μάθουν να αποτιμούν με αντικειμενικό τρόπο ένα χώρο και να υπολογίζουν τις συμφέρουσες δυνατότητες, προτείνοντας τις καλύτερες λύσεις.
- να μάθουν να αντιπαραβάλουν τις δικές τους αξίες σε σχέση με τις αξίες των άλλων φτάνοντας σε συμφωνία.
- να μάθουν να δρουν με υπευθυνότητα απέναντι στο περιβάλλον και στις συνέπειες των αποφάσεων τους.
- να διαμορφώσουν περιβαλλοντική συνείδηση.
- να αντιληφθούν το ρόλο τους και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία για να εφαρμοστούν τα παιχνίδια χρειάζονται έξι στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας όπου επιλέγεται ο σκοπός, οι στόχοι, τα αντικείμενα, οι κανόνες και το χρονοδιάγραμμα του παιχνιδιού.
2. Το στάδιο του ορισμού όπου γίνεται ένας σχεδιασμός παρουσίαση των κανόνων και των στόχων από τον εκπαιδευτικό, καθώς και των δραστηριοτήτων και των ρόλων που πρέπει να αναλάβει ο καθένας για να μπορεί να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι.
3. Το στάδιο κατανομής αρμοδιοτήτων. Σκοπός του συγκεκριμένου σταδίου είναι η λήψη αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά.
4. Το στάδιο υλοποίησης του παιχνιδιού.
5. Το στάδιο της συζήτησης και έκφρασης συναισθημάτων.
6. Και τέλος το στάδιο της ανακεφαλαίωσης, όπου γίνεται ανατροφοδότηση των κυριότερων σημείων της δραστηριότητας (Παπαβασιλείου, 2011).

Το παιχνίδι σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, μπορεί να συνδέσει τη διαδικασία μάθησης με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενδυναμώνοντας έτσι

την ικανότητα συλλογής πληροφοριών και μάθησης από τους μαθητές-τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στο να μάθουν μέσα από τα βιβλία, αλλά και τους μαθητές με μειωμένη αυτοπεποίθηση που δεν είναι σίγουροι για τον εαυτό τους (Ειδικής Αγωγής) (Παπαβασιλείου, 2011).

2.6 Ψυχολογικά οφέλη στην υγεία των παιδιών

Το παιχνίδι είναι μία φυσική δραστηριότητα του ανθρώπου και αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία ανάπτυξης της ζωής των παιδιών, προσφέροντας διασκέδαση και ικανοποίηση. Συντείνει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική πρόοδο των παιδιών. Ως μία νέα τεχνική εκπαιδευτικής μάθησης, το παιχνίδι κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Στο πεδίο της παιδαγωγικής διδασκαλίας συμβάλλει αποτελεσματικά στις μαθησιακές διαδικασίες (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Ως δραστηριότητα, το παιχνίδι συνεισφέρει στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως μία παραγωγική δύναμη μάθησης και προσφοράς γνώσεων.

Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες, έχει αρχίσει να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση, ως μία νέα τεχνική της διδακτικής μεθόδου (Σκουμπουρδή, 2015). Η δραστηριότητα αυτή μέσα στο χρόνο μεταλλάσσεται σε ένα πολύτιμο εργαλείο, που βοηθά τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους προσδοκώμενους στόχους του (Scoulllos & Malotidi, 2004). Η διασκέδαση, η ευχαρίστηση και η ψυχαγωγία που δημιουργούν τα παιχνίδια, μεγαλώνουν το ενδιαφέρον του παιδιού, αναπτύσσοντας δεξιότητες και ικανότητες συμβάλλουν στην ενεργό ενασχόληση, δίνουν κίνητρα, βοηθούν στην καλλιέργεια της ευγενούς άμιλλας, προμοτάρουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας (Prensky, 2001).

Το παιχνίδι μέσα από έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο προσφέρει γνώσεις και κίνητρα για μάθηση. Έτσι, βλέπουμε μέσα από το παραδοσιακό παιχνίδι το κρυφτό, τα παιδιά που δεν έχουν πάει ακόμα σχολείο να χρησιμοποιούν την προπαίδεια του 5 με πολύ μεγάλη άνεση. Είναι ένα μέσο μάθησης για τα παιδιά, αλλά και ένας τρόπος για το πώς να μαθαίνουν. Βοηθάει στην ανάπτυξη των διαδικασιών της μάθησης όπως, η επανάληψη, η εξάσκηση, η ανακάλυψη, η μίμηση, η απομνημόνευση και προωθεί μέσα από τη μαθησιακή διδασκαλία δεξιότητες όπως, η αυτοεκτίμησή, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η υπομονή, η επιμονή και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα (Μάρκου, 2015).

Βοηθάει το παιδί να ξεφύγει μέσα από τη ρουτίνα της σχολικής τάξης, προσφέροντας του μία διασκεδαστική καινούργια ενασχόληση, τραβώντας την προσοχή του. Το παιχνίδι πραγματοποιείται μέσα σε ένα φυσικό ρεαλιστικό περιβάλλον, όπου προτρέπει και βοηθάει στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών, οδηγώντας έτσι στην κατάκτηση της γνώσης και ισχυροποίηση της ψυχικής και σωματικής τους υγείας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Σύμφωνα με μελέτες ψυχολόγων και παιδαγωγών όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον μέσω του παιχνιδιού, προωθείται η γνωστική του ανάπτυξη, η ικανότητά του συλλογισμού, μειώνεται το στρες με αποτέλεσμα να έχουμε καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Επιπρόσθετα αναπτύσσονται ικανότητες παρατήρησης, συγκέντρωσης, δημιουργικότητας και αισθήματα απορίας και θαυμασμού, οδηγώντας σε μία θετική ανάπτυξη της μάθησης και προάγοντας την υγεία των παιδιών (Πρεβεζάνου & Χατζηγεωργίου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Αγωγή Υπαίθρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο και το παραδοσιακό παιχνίδι «ο Μπίκος»

3.1. Η εκπαίδευση στην υπαίθρο ως παιδαγωγικό εργαλείο

Η εκπαίδευση στην υπαίθρο, διενεργείται ως ένα αποτελεσματικό μέσο, που μέσα από την ενεργή μάθηση, την εμπειρία και την ατομική συμμετοχή, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να δραστηριοποιείται μέσα στο φυσικό περιβάλλον, ξεφεύγοντας από την «κλειστή» μάθηση της αίθουσας του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η περιπέτεια, η διαδικασία λήψης αποφάσεων και λύσης προβλήματος, καθώς οι μαθητές-τριες γίνονται πιο υπεύθυνοι σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσωπικές και κοινωνικές τους στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Τα προγράμματα της υπαίθριας εκπαίδευσης μπορεί να είναι μία εξόρμηση, μία ποικιλία δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, κατά τα οποία σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση τους έχει η εμπειρία, μέσα από την οποία οι μαθητές συμμετέχουν και αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις.

Βασικά πεδία πάνω στα οποία στηρίζεται η υπαίθρια εκπαίδευση είναι:

- Πρώτον η φιλοσοφία
- Δεύτερον οι πρακτικές και οι θεωρίες της εμπειρικής μάθησης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Priest, 1986).

Ορισμένοι από τους στόχους της Υπαίθριας εκπαίδευσης είναι:

1. Η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης
2. Η αύξηση της επιθυμίας για φυσική δραστηριότητα
3. Η δημιουργία μιας πιο ουσιαστικής σχέσης με τη φύση

Έχει διαπιστωθεί μέσα από μελέτες ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υπαίθρου, έχουν θετική επίδραση στην οικολογική και κοινωνική συνείδηση, ενώ συγχρόνως βασικός στόχος τους είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Heitzler, Martin, Duke, & Huhman, 2006). Η γνωριμία με το περιβάλλον γίνεται μέσω της κίνησης. Μέσα από κάθε προσπάθεια του ο άνθρωπος, θέλει να ερμηνεύσει το γίνεσθαι του περιβάλλοντος, μέσα από τη δική του σκοπιά. Έτσι λοιπόν στη Φυσική Αγωγή το φυσικό περιβάλλον αποτελεί το πεδίο μάθησης. Η μάθηση αυτή επιτυγχάνεται κάνοντας χρήση των εργαλείων της, που είναι οι υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια. Υπάρχουν

πολλά στοιχεία τα οποία συγκλίνουν στην άποψη ότι μέσω των υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής συνδέεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη Φυσική Αγωγή (Δελίδου, Ματσούκα, Βενέτη, & Διγγελίδης, 2012).

Τα υπαίθρια παιχνίδια ως μέθοδο διδασκαλίας, κάνουν χρήση της προσομοίωσης, ενισχύουν τον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχικότητα των μαθητών-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδυναμώνοντας τη σχέση των μαθητών με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Βλαστάρης, Σκαναβή, & Πετρενίτη, 2008). Μέσα από την έρευνα των Ζήκα, Μυλωνάκη και Παπαδομαρκάκη (2010), προκύπτει ότι οι μαθητές-τριες εκφράζουν την επιθυμία το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον-ύπαιθρο (Ζήκας, Μυρωνάκη, & Παπαδομαρκάκης, 2010). Έτσι το μάθημα μεταμορφώνεται σε παιχνίδι, κάνοντας το πιο ελκυστικό, πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο, προκαλώντας και ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους. Η Υπαίθρια Αγωγή, αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία που διαφέρει από τις άλλες, γιατί γίνεται αποκλειστικά έξω από την σχολική αίθουσα (Swan, 1975).

Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης, στα μαθήματα και τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδημητρίου, 1998). Στις αρχές του εικοστού αιώνα οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, αποτελούν τους πρωτοπόρους που χρησιμοποιούν την εκπαίδευση στην ύπαιθρο, ως αντιστάθμισμα στη βιομηχανική επανάσταση και αστικοποίηση, προωθώντας έτσι ένα κίνημα επανασύνδεσης του ανθρώπου με τη φύση (Starr, 1969). Για να επιτευχθεί αυτό, κάνει χρήση των αρχών της βιωματικής μάθησης μέσω της εμπειρίας (Swan, 1975).

Βλέπουμε λοιπόν ότι η εκπαίδευση στην ύπαιθρο είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο, που αποτελείται από ένα συνδυασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται εκτός της σχολικής αίθουσας και των σχολικών κτιρίων (ΓΔ, Ε.Π., 2008).

3.2 Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία χρησιμοποιεί ως μέθοδο μάθησης την επεξεργασία και ανάλυση θεμάτων μέσα από το άμεσο περιβάλλον. Προωθεί και επικαιροποιεί ιδέες και τρόπους που αφορούν τη χρήση της φύσης και του συνολικού γενικότερα περιβάλλοντος. Η χρήση αυτή των υπαίθριων δραστηριοτήτων εκφράζεται από το τρίπτυχο:

- Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον

- Εκπαίδευση για το περιβάλλον
- Εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον

Στην εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, το περιβάλλον γίνεται ένα εργαλείο μάθησης. Δίνεται βάρος στην κατάκτηση γνώσεων όσον αφορά το περιβάλλον, τις λειτουργίες του, την αειφόρο ανάπτυξη και των ζητημάτων που προκαλούνται στο περιβάλλον από τη δράση του ανθρώπου, καθώς και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εμφανίζονται. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται για την απόκτηση της γνώσης. Στην εκπαίδευση για το περιβάλλον, το περιβάλλον αναλαμβάνει τη θέση του μαθησιακού πλαισίου, στο οποίο τα παιδιά εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν ενεργοί, κοινωνικοί φορείς, μέσα σε αειφόρες και δημοκρατικές κοινωνίες. Στην εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον, το περιβάλλον εμφανίζεται ως μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης. Εδώ προτάσσεται η αμφίδρομη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλέσει την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των παιδιών, αναπτύσσοντας έτσι στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, που θα οδηγήσουν σε μία καλύτερη αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη (Φλογαίτη, 2011).

Στην περιβαλλοντική εκπαίδευση με τον όρο σπίτι και σχολείο, αναφερόμαστε στο φυσικό περιβάλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και τη δημιουργία αξιών και στάσεων που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, δημιουργώντας την περιβαλλοντική ταυτότητα του παιδιού. Η ταυτότητα αυτή, καθορίζεται από τη σχέση του παιδιού με τη φύση, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία (Πρεβεζάνου & Χατζηγεωργίου, 2012).

Μέσα από έρευνες αποδεικνύεται ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες που έχει αποκτήσει το παιδί από την επαφή του με τη φύση ξεκινούν από τα πρώτα σχολικά του χρόνια (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999). Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης παιδιού και φυσικού περιβάλλοντος είναι σημαντική για τη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης, η οποία δημιουργείται από τη συχνή επαφή του παιδιού με το περιβάλλον (Πρεβεζάνου & Χατζηγεωργίου, 2012).

Με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον επιτυγχάνουμε την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών στόχων. Τέτοιοι στόχοι είναι η διεπιστημονική σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, η αύξηση της παρατηρητικότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η προώθηση της φαντασίας, αλλά και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μιας ομάδας

ή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, καθώς και η ισχυροποίηση της ικανότητας για δράση, λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλήματος (Γενική Γραμματεία & Οικολογική, 1995).

Για τη δημιουργία και για την ενίσχυση αυτής της σχέσης αλληλεπίδρασης παιδιού και περιβάλλοντος, σημαντικό ρόλο παίζουν οι στάσεις, τα πρότυπα και η καθοδήγηση των ενηλίκων γονιών και των εκπαιδευτικών (Πρεβεζάνου & Χατζηγεωργίου, 2012). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της σχέσης αυτής οργανώνοντας δραστηριότητες μέσα στην ύπαιθρο και ελέγχοντας και καθοδηγώντας τη μαθησιακή διαδικασία (Guddemi, 1990). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα ενθαρρύνει τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, είναι αυτός που θα τα εμπνεύσει, αλλά και ταυτόχρονα θα τα περιορίσει ανάλογα, κάνοντας τις δραστηριότητες πιο παραγωγικές (Αυγητίδου, 2001).

Η ενασχόληση των παιδιών με τη φύση παίρνοντας μέρος σε υπαίθριες δραστηριότητες ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Στην ειδική αγωγή, η ενασχόληση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον έχει θετική επίδραση πάνω σε αυτά. Μέσα από αυτή την ενασχόληση τα παιδιά μπορούν να ερευνήσουν, να επεξεργαστούν και να αισθανθούν το φυσικό περιβάλλον που τους φαίνεται τεράστιο. Στα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η χρήση των υπαίθριων δραστηριοτήτων βοηθάει στη δημιουργία πολιτών ενεργών και ικανών να δράσουν θετικά για την αειφορία μέσα σε μία Δημοκρατική κοινωνία.

3.3 Βιωματικές-υπαίθριες δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον

Οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι μία έννοια που εμπεριέχει δραστηριότητες περιβαλλοντικές, αθλητικές, κοινωνικές, ευαισθητοποίησης, αναψυχής και πραγματοποιούνται σε ελεύθερο φυσικό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες αυτές οργανώνονται, κάτω από το πρίσμα της απλής εμπειρίας ή του σχεδιασμένου προγράμματος. Οι τόποι διεξαγωγής τους είναι οι δασικές εκτάσεις, λίμνες, ποτάμια, παράκτιες εκτάσεις, εθνικοί δρυμοί, αγροτικές περιοχές, αστικά πάρκα, ελεύθεροι χώροι πρασίνου, ποδηλατόδρομοι, αυλές σχολείων, πλατείες και άλλα. Βασικοί στόχοι των υπαίθριων δραστηριοτήτων είναι η αναψυχή, η εκπαίδευση, η βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων, των προσωπικών δεξιοτήτων και της υγείας, κοινωνικοποίηση και η ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο-ομάδα.

Επιπρόσθετα βοηθάει στη δημιουργία στάσεων και αξιών, στην απόκτηση ενός καλύτερου επιπέδου ποιότητας ζωής, στην ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά

ζητήματα και την προώθηση αειφορικών συμπεριφορών. Οι υπαίθριες δραστηριότητες χωρίζονται στους εξής τομείς:

1. Τομέας υπαίθριων δραστηριοτήτων και ακραίων αθλημάτων
2. Υπαίθριες δραστηριότητες τουρισμού και αναψυχής
3. Τομέας αγωγής υπαίθρου η υπαίθρια εκπαίδευση. (Κουθούρης, 2009)

Στην παρούσα έρευνα κατά την αναφορά μας υπαίθριες δραστηριότητες επικαλούμαστε τον τρίτο τομέα.

Δεν είναι εύκολο να αποδοθεί ένας κοινός ορισμός για την υπαίθρια εκπαίδευση και αυτό, διότι εξαρτάται από παράγοντες του πολιτισμού και της κουλτούρας κάθε χώρας. Οι Higgins και Loynes, (1997) αποδίδουν ως ορισμό της υπαίθριας εκπαίδευσης, τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τριών διαστάσεων: «των υπαίθριων δραστηριοτήτων της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής αγωγής (Higgins, Loynes, & Crowther, 1997) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Εύρος και πεδία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης (Higgins & Loynes, 1997)

Οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι βιωματικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται μέσα στη φύση, όπου κατά τη διαδικασία τους αναπτύσσεται μία σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και στο φυσικό περιβάλλον (Miles & Priest, 1990).

Ένας από τους κύριους σκοπούς της υπαίθριας εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενδιαφέροντος για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης για τη ζωή (Bartunek, et all, 2002). Η περιβαλλοντική αγωγή κάνοντας χρήση των μεθόδων της υπαίθριας εκπαίδευσης, καταφέρνει να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της, αναπτύσσοντας γνώσεις, συμπεριφορές και ικανότητες. Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται ως 3H:

- Hand: με κινητικές δραστηριότητες

- Heart: μέσα από ενεργοποίηση των αισθήσεων
- Head: μέσα από συλλογισμούς και αναστοχασμός

Δηλαδή μαθαίνω με το μυαλό, με την καρδιά και με αυτά που κάνω πρακτικά (Fenought, 2005).

Η υπαίθρια εκπαίδευση μελετά τα περιβαλλοντικά θέματα μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια, βοηθώντας έτσι τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες και εμπειρίες στο φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να πετύχει τους στόχους της περιβαλλοντικής αγωγής (Dahlgren & Szczeranski, 2005).

Κάνοντας μία σύνοψη των παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η υπαίθρια εκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία της μάθησης, η οποία δραστηριοποιείται εκτός της σχολικής τάξης και υποστηρίζεται από την άμεση επαφή, εμπειρία και το βίωμα, ως ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης στο φυσικό περιβάλλον. Αποτελεί εναλλακτικό, μεθοδολογικό εργαλείο στη φαρέτρα του κάθε εκπαιδευτικού με στόχο την επεξεργασία, την οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη, (1993) έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, όσον αφορά την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

«Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφηνίσεις εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος.» (I.U.C.N., 1970).

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μία διαρκής διαδικασία δια της οποίας άτομα και κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις τις αξίες τις ικανότητες την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος.» UNESCO (1997), Nairobi - Paris 1988.

«Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώσεις του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος.» (Hungerford, Peyton, & Wilke, 1980).

Βλέπουμε λοιπόν, μέσα από διάφορους ορισμούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που κατά καιρούς δόθηκαν από τις παγκόσμιες διασκέψεις και διακηρύξεις, υπάρχουν λέξεις κλειδιά όπως κρητικά σκεπτόμενα άτομα, ενεργός και συμμετοχός πολίτης, εκπαίδευση στις ευθύνες, περιβαλλοντικά υπεύθυνοι πολίτες, μέσα από τα οποία φαίνεται ο διεπιστημονικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Δομές οι οποίες δραστηριοποιούνται για το περιβάλλον και την αειφορία είναι τα Κ.Π.Ε. ή όπως έχουν μετονομαστεί Κέντρα Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Τα κέντρα αυτά ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1993 και μέχρι σήμερα λειτουργούν 53 σε όλη την χώρα. Στηρίζονται στο ίδιο θεσμικό πλαίσιο για αυτό και οι δραστηριότητες τους, οι δράσεις τους, λειτουργίες και οι στόχοι τους είναι οι ακόλουθοι:

- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που επισκέπτονται τα Κ.Π.Ε.
- Παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού, έντυπου, οπτικοακουστικού και άλλα.
- Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και Υπεύθυνος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Σύσταση θεματικών δικτύων.
- Στήριξη των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία της περιφέρειας τους σε συνεργασία με τους Υπευθύνους περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των νόμων.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με διάφορους φορείς (Α.Ε.Ι., Μ.ΚΟ. κ.λπ.).
- Προώθηση της έρευνας στο χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Βασικοί στόχοι κάθε Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων με στόχο την ενεργή τους συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.
- Η απόκτηση νέων γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικά με το περιβάλλον.
- Η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να μεταφέρουν τις παραπάνω γνώσεις στην τάξη.

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια ως υπαίθριες κινητικές δεξιότητες κινούνται πάνω στο μοτίβο ζώ, ασκούμε, μαθαίνω, κοινωνικοποιούμαι. Χρησιμοποιούν τις βιωματικές δραστηριότητες χαρακτηριστικά των οποίων είναι η κίνηση, η ενεργή συμμετοχή, πραγματοποιούνται σε φυσικό περιβάλλον και βοηθούν στην πραγματοποίηση των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Πολυμενάκου-Παπακυριακού, 1988).

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια ανάλογα με τους στόχους που έχουν να επιτύχουν χωρίζονται σε κατηγορίες:

1. Παιχνίδι για το σπάσιμο του πάγου (ice breakers). Αποτελούν εισαγωγικά παιχνίδια που ο κύριος στόχος τους είναι να φέρουν πιο κοντά τα μέλη μιας ομάδας, να δημιουργήσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και να προετοιμάσουν το πεδίο για την ομαδική εργασία - παιχνίδι (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).
2. Παιχνίδια συνεργασίας (trust building activities). Είναι παιχνίδια τα οποία καλλιεργούν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας (Neuman, 2004).
3. Παιχνίδια γνωριμίας (Games of acquaintance). Τα παιχνίδια αυτά αποσκοπούν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων των συμμετεχόντων (Neuman, 2004).
4. Ψυχοκινητικά μουσικοκινητικά παιχνίδια (Psycho-Kinetic and motor-music skills building games). Τα παιχνίδια αυτά βοηθούν στην ανάπτυξη της έκφρασης της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, χρησιμοποιώντας ως μέσο τον χορό, την φαντασία και την κίνηση (Αναγνώστου, 2014).
5. Παραδοσιακά παιχνίδια (traditional games). Τα παιχνίδια αυτά γίνονται στο πάρκο, στην αλάνα, έξω στη φύση. Βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διεγείρουν τις αισθήσεις, βοηθούν στη λύση προβλήματος και δεν χρειάζεται να χρησιμοποιούν πλαστικά, μεταλλικά ή κάποιο άλλο τεχνητό αντικείμενο, αλλά μπορούν να κάνουν χρήση υλικών από τη φύση. Με αυτόν τον τρόπο το οικολογικό τους αποτύπωμα είναι ανύπαρκτο, δηλαδή είναι φιλικά προς το περιβάλλον.
6. Παιχνίδια διαχωρισμού (Team-making game), τα οποία χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθούν ομάδες.

7. Παιχνίδια αξιολόγησης - ανατροφοδότησης (Evaluation-Feedback games). Είναι παιχνίδια τα οποία αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς να χρησιμοποιούν διαγράμματα και ερωματολόγια.
8. Παιχνίδια αναψυχής και περιπετειώδεις δραστηριότητες στη φύση (Adventures activities in nature). Τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιούν κινητικές δραστηριότητες με τις οποίες ωθούν το μαθητή να ρισκάρει, να επιλύει προβλήματα, να παίρνει αποφάσεις και προωθούν την ομαδικότητα (Neuman, 2004).
9. Γνωστικά παιχνίδια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Cognitive games on Environmental Education). Τα παιχνίδια αυτά ασχολούνται με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κάνοντας χρήση κάθε φορά, ανάλογα με την ηλικία, το θέμα και το σκοπό, των αντίστοιχων παιχνιδιών.
10. Καλλιτεχνικές δημιουργίες (Artistic Creations). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές προωθείται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και έκφρασης των παιδιών χρησιμοποιώντας καλλιτεχνικές δράσεις.
11. Παιχνίδια επαφής με τη φύση-ενεργοποίησης των αισθήσεων (Games for making contact with nature-Energizers of the senses). Στόχος των παιχνιδιών αυτών είναι η δραστηριοποίηση όσο γίνεται περισσότερων αισθήσεων των παιδιών μέσα από την επαφή τους με τη φύση. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοών, περισυλλογής, νοερής εξάσκησης, ασκήσεις άμεσης σωματικής επαφής των ασκούμενων με τη φύση, όπως κύλισμα στο έδαφος, εναγκαλισμός κορμών και φυτών, σκαρφάλωμα σε δέντρα και άλλα (Cornell, 1994).
12. Δραστηριότητες προσομοίωσης (Simulation Activities). Εδώ συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες - αθλήματα όπως αναρρίχηση, σκοποβολή και άλλα.
13. Πεζοπορία - περιβαλλοντικό μονοπάτι (Hiking-Environmental Path). Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μέρος του σχεδίου εργασίας (Project) και πιο συχνά της μεθόδου μετακίνησης στο πεδίο εργασίας (field trip) (μέθοδος εξερεύνησης). Το περιβαλλοντικό μονοπάτι (Environmental trial). Είναι μία διαδρομή μέσα στη φύση ή και στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Γίνεται πεζοπορία και εφαρμογή δραστηριοτήτων ανακάλυψης, συλλογής,

εξερεύνησης και επεξεργασίας πληροφοριών, χωρίς χρήση φύλλων εργασίας και άλλων υλικών, παρά μόνο με τα υλικά που μας προσφέρει η φύση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

3.4 Σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αγωγή υπαίθρου

Μέσα από το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, προωθείται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και γίνεται χρήση πολλών στρατηγικών - μεθόδων με βασικό στόχο την παρουσίαση περιβαλλοντικών εννοιών, την παρατήρηση και επεξεργασία περιβαλλοντικών θεμάτων, μέσα από μία βιωματική δράση σε φυσικό χώρο. Η κυριότερη μέθοδος-τεχνική που υποστηρίζει τη βιωματική εκπαίδευση είναι η μελέτη πεδίου (Καΐλα, Μόγιας, & Παπαβασιλείου, 2013).

Η μελέτη πεδίου (field study) χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή της εκτός αίθουσας διδασκαλίας, σε πεδίο το οποίο μπορεί να είναι φυσικό περιβάλλον, δάσος, ποτάμια, λίμνες, ακτές και άλλα, είτε σε ανθρωπογενές περιβάλλον όπως είναι βοτανικοί κήποι, πάρκα, αθλητικοί χώροι, αυλές σχολείων και άλλα, όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν υπαίθριες προγραμματισμένες δραστηριότητες, δίνοντας ώθηση στην ενεργό μάθηση, στην ανάπτυξη ερευνητικών και σύνθετων δεξιοτήτων των παιδιών (Παπαβασιλείου, 2011).

Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά αποκτούν ενδιαφέρον για το περιβάλλον, τα ευαισθητοποιεί και τα βοηθάει να αναπτύξουν περιβαλλοντική υπευθυνότητα - συνείδηση. Όλα τα παραπάνω δίνουν μία ώθηση στο μαθητή να εμπλακεί και να κατανοήσει τα ιδιαίτερα περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου του και πόσο αναγκαία είναι η δράση του, ώστε να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη στο μέλλον (Καΐλα, Μόγιας, & Παπαβασιλείου, 2013).

Βασικά σημεία της υπαίθριας αγωγής ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι τα εξής:

- I. Οι στόχοι. Η κάθε δραστηριότητα που επιλέγει πρέπει να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους.
- II. Περιπέτεια. Το σημείο αυτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας της υπαίθριας αγωγής, εξαρτάται από την ένταση της δραστηριότητας, το βαθμό δυσκολίας και τη δημιουργία προκλήσεων στους συμμετέχοντες. Αυτά βέβαια διαφέρουν μεταξύ τους γιατί εξαρτώνται από τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε ατόμου.

- III. Ασφάλεια. Κύρια μέριμνα των εκπαιδευτικών για τη πραγματοποίηση μιας υπαίθριας δραστηριότητας, αποτελεί η ασφάλεια του χώρου, των μετακινήσεων και της ενεργής συμμετοχής στη δραστηριότητα, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να αφομοιώνουν και να εκφράζονται ελεύθερα και με ασφάλεια (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).
- IV. Κίνητρα. Για την πραγματοποίηση των υπαίθριων δραστηριοτήτων και προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, υπάρχουν κάποια στοιχεία τα οποία βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Τέτοια είναι η χαλάρωση, καλλιέργεια πνευματική ή συναισθηματική, η διέγερση και η ενεργοποίηση των ατόμων που συμμετέχουν στις δραστηριότητες (Χρόνη & Ζουρμπάνος, 2001).

Για την επιτυχία ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη χρήση υπεύθυνο βιωματικών δραστηριοτήτων, πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα εξής στάδια:

- Το στάδιο της προετοιμασίας. Εδώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει για την επίλυση πρακτικών και διαδικαστικών θεμάτων όπως η άδεια μετακίνησης, η χρήση μεταφορικού μέσου, η συνοδεία και άλλα. Στο συγκεκριμένο στάδιο με τη συνεργασία των μαθητών ορίζονται σκοποί και στόχοι, σχεδιάζονται δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα γίνει προώθηση του εκπαιδευτικού υλικού. Όλα αυτά βέβαια γίνονται ύστερα από την επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο χώρο, για την εξοικείωση του και για τυχόν παρεμβάσεις που απαιτούνται.
- Το στάδιο της εργασίας στο πεδίο. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές-τριες χωρίζονται σε ομάδες, μέσω των οποίων πραγματοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Το στάδιο της σύνθεσης, παρουσίασης, αξιολόγησης. Το στάδιο αυτό λαμβάνει χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου έχουμε ανταλλαγή απόψεων, επεξεργασίας και αξιολόγησης, κοινοποίηση αυτών και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας (Παπαβασιλείου, 2011). Η προσέγγιση των θεμάτων μπορεί να γίνει με τις κατάλληλες υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο χορός, η δραματοποίηση στο παιχνίδι, τα οποία προωθούν στους μαθητές στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της κατανόησης και της ευαισθητοποίησης απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ώστε να μπορούν να δράσουν ανάλογα (Τσίγκρα, 1995).

Παρά τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί από τέτοιου είδους υπαίθριες δραστηριότητες, το σχολείο παραμένει απομακρυσμένο από τα προγράμματα

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, λόγω φόρτου του αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο κλειδώνει «απ' έξω» τα παιδιά από την πραγματικότητα και την καθημερινότητά τους. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών (Χρυσ αφίδης, 1996).

Από την καταγραφή των αποτελεσμάτων σύγχρονων ερευνών, αποδεικνύεται ότι υπάρχουν βασικοί λόγοι, οι οποίοι λειτουργούν αρνητικά στο να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με δραστηριότητες σε υπαίθριο πεδίο. Εκτός λοιπόν, από το φόρτο εργασίας του αναλυτικού προγράμματος που αναφέραμε παραπάνω, είναι οι δυσκολίες που ενέχει μία μετακίνηση-μετάβαση σε ένα πεδίο στην φύση, χωρίς περιοριστικά όρια και η αδυναμία διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων αυτών, λόγω μη σωστής πληροφόρησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός, σε μία σχολική εκδρομή του σχολείου του ή της τάξης του, αναλώνεται στις συμβουλές και παρεμβάσεις που θα κάνει, σε μία δραστηριότητα γνώριμη για τα παιδιά και οι οποίες θα αφορούν φυσικά μόνο την ασφάλεια και τη συμπεριφορά των μαθητών. Με τον συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης, οι μαθητές δεν αποκομίζουν κάποια οφέλη από τη δραστηριότητα αυτή και την επαφή τους με την φύση. Δημιουργείται λοιπόν μία επιφανειακή σχέση μεταξύ των παιδιών και της φύσης, με τελικό αποτέλεσμα το πέρασμα στη συνείδηση των παιδιών ενός μοντέλου, κατά το οποίο ο άνθρωπος είναι κυρίαρχος απέναντι στη φύση, την οποία μπορεί να διαχειρίζεται και να εκμεταλλεύεται χωρίς όρια (Πρεβεζάνος, Χατζηγεωργίου, 2012).

Βλέπουμε λοιπόν, ότι η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες, αποτελεί μονόδρομο. Μέσα από σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, μαθήματα του πανεπιστημίου, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις συνεχόμενες αλλαγές και διαφοροποιήσεις, είτε στο φυσικό, είτε στο ανθρωπογενές περιβάλλον, ώστε να αισθάνονται ικανοί να μεταδώσουν τη γνώση και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή στους μαθητές τους (Μπακιρτζής, 2003).

Πρέπει οι στόχοι των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να συμπίπτουν με τους στόχους του αναλυτικού σχολικού προγράμματος και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση των σύγχρονων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έχοντας να αντιμετωπίσουμε κρίσιμα περιβαλλοντικά

προβλήματα του πλανήτη, είναι απαραίτητο η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη να αποτελέσει ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, που θα τον βοηθήσει στην πραγματοποίηση των στόχων του. Έτσι θα μπορέσει να τροφοδοτήσει τους μαθητές του με γνώσεις, από και για το περιβάλλον, να βοηθήσει στη δημιουργία στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και νοοτροπίας, οι οποίες θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στη δημιουργία ενός ενεργού και συνειδητοποιημένου πολίτη (Higgins and Nicol, 2002).



Εικόνα 2: Ο «Μπίκος» και το τενεκούδι

3.5 Παραδοσιακό παιχνίδι

Ο λόγος όπου οι δύο έννοιες παιδί και παιχνίδι συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, μέσα στα βάθη της ιστορίας, είναι η φύση. Το παιχνίδι υπάρχει αιώνες πριν ανακαλυφθεί η γραφή. Ξεκινά από την εποχή των αρχαίων Αιγυπτίων και Ελλήνων και φτάνει μέχρι τις μέρες μας. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Παιδικά παιχνίδια αρχαίων Αιγυπτίων και Ελλήνων

Από τις προσωπικές μας εμπειρίες το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης του παιδιού και όχι μόνο. Αποτελεί ολόκληρη τη ζωή του, τη χαρά, τη δημιουργία, την ψυχαγωγία, τη μάθηση, τον αυθορμητισμό, την ελεύθερη έκφραση της σκέψης και του συναισθήματος. Στην καθημερινότητα όλοι μας, άνδρες, γυναίκες και παιδιά ασχολούμαστε με το παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα μας. Τα παραδοσιακά παιχνίδια είναι τα παιχνίδια που παίζονται από τους παλαιότερους και κληρονομούνται από γενιά σε γενιά, μέσω της προφορικής περιγραφής ή της βιωματικής επιδείξεως των μεγαλύτερων προς τους μικρότερους. Είναι ομαδικά παιχνίδια όπως το κρυφτό, η Μακριά γαϊδούρα, η τυφλόμυγα, το μαντήλι και άλλα. Υπάρχουν και κάποια που στο ξεκίνημα τους δίνουν την αίσθηση ότι είναι ατομικά, αλλά στο τέλος καταλήγουν να είναι ομαδικά γιατί υπάρχει μία διαδοχικότητα στο παιχνίδι, καθώς παίζει κάθε παιδί μέσα στην ομάδα.

Τα συγκεκριμένα, σχετίζονται με την τεχνολογία της κάθε εποχής και το δεξιότητων που κατέχουν τα παιδιά, όπως η σβούρα, το τσιλίκι, η σφεντόνα, οι μπίλιες και άλλα. Βλέπουμε λοιπόν ότι το παραδοσιακό παιχνίδι αποτελεί την έκφραση της κάθε εποχής και κοινωνίας όπου η δημιουργία τους σχετίζεται με τους εξής παράγοντες:

1. τις κοινωνικές σχέσεις,
2. την οικονομική κατάσταση,
3. τις Πολιτιστικές αξίες,
4. την τεχνολογία,
5. τον πολιτισμό το φύλο,
6. την ηλικία,
7. την αντίληψη για την πολιτική των σχέσεων με άλλους λαούς.

Έτσι λοιπόν πολλά από αυτά τα παραδοσιακά παιχνίδια εξελίσσονται με κάποιες παραλλαγές, ταξιδεύουν πέρα από τα σύνορα των κρατών και γίνονται κτήμα άλλων λαών όπως για παράδειγμα το κρυφτό, η μπάλα, το κυνηγητό, το σχοινάκι, η βόλοι και άλλα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το παραδοσιακό παιχνίδι κεραμιδάκια ή κουτάκια ή τρικαμούτσι, το οποίο παίζεται στα Βαλκάνια από τσιγγάνους, Ρώσους και βλάχους (Διαμαντόπουλος, 2009).

Τα παιχνίδια αυτά μπορούμε να τα κατατάξουμε και στις εξής κατηγορίες:

- Πρώτον παιχνίδια για πολύ μικρά παιδιά όπως η φωτίτσα, τα Κουλουράκια, η γύρω-γύρω εκκλησούλα και άλλα.
- Παιχνίδια για μικρά παιδιά όπως η μικρή Ελένη, γύρω γύρω όλοι ο Μανώλης, και άλλα.
- Παιχνίδια για μεγάλα παιδιά όπως τζαμιά, μήλα, Αυγερινός, μάδες, τη Μακριά γαϊδούρα και άλλα.
- Παιχνίδια αντικείμενα. Τα παιχνίδια αυτά παίζονταν με την χρησιμοποίηση διαφόρων αντικειμένων της εποχής όπως φούσκες, γκαζιές, κότσια, λάστιχο, σχοινάκι, καπάκια, χαρτόνια, καλάμι- αλογάκι, σβούρες, τσαμπούνες, σφεντόνες, σαΐτες και άλλα (Εικόνα 4). Στην κατηγορία των παιχνιδιών αντικειμένων έρχεται να προστεθεί και ο Καραγκιόζης όπου τα παιδιά έπαιρναν μεγάλη ευχαρίστηση στήνοντας μία παράσταση του Καραγκιόζη και δημιουργώντας από μόνα τους τις φιγούρες από χοντρό χαρτόνι ή κόντρα πλακέ και στη συνέχεια έστειλαν τη δική τους θεατρική παράσταση με το δικό τους σενάριο αυτοσχεδιάζοντας.



Εικόνα 4: Παραδοσιακό παιχνίδι Σβούρες

3.6 Παραδοσιακό παιχνίδι και λαϊκή παράδοση

Όλα τα παραδοσιακά λαϊκά παιχνίδια παίζονταν στις γειτονιές, στις πλατείες, στα πάρκα, στις εξοχές, στις αυλές των σχολείων. Παρακάτω θα αναφέρουμε κάποια από τα παραδοσιακά λαϊκά παιχνίδια: κρυφτό, κυνηγητό, Μπίκο το κουτί, κουτσό, μακριά γαϊδούρα, το λουρί, πυροστιά, σέγκια δηλαδή κότσια, γκαζιές, βαρελάκια, πετροπόλεμος, ρολογάς, λουκουμάδες, πινακωτή- πινακωτή, το μαντηλάκι, τσιγκολελέτα, κόκκαλο- ξεροκόκαλο και άλλα πολλά. (Εικόνα 5, 6, 7)



Εικόνα 5: Τα κεραμιδάκια



Εικόνα 7: το μαντηλάκι



Εικόνα 6: Μακριά γαϊδούρα

Τα περισσότερα από αυτά αποτελούν κληρονομιά και δημιουργία του ανώνυμου λαού. Αποτελούν την προφορική παράδοση του λαού και του πολιτισμού μας, τα οποία μαζί με τα λαϊκά παραμύθια, τις ιστορίες και τους θρύλους, αποτελούν παράγοντα διασύνδεσης των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα. Τα παιχνίδια αυτά είναι μέρος των πολιτιστικών στοιχείων ενός τόπου. Ποιος δεν έχει παίξει κουτσό, κρυφτό, μπίκο, κυνηγητό (Εικόνες 8, 9, 10). Πριν το ξεκίνημα κάθε παιχνιδιού, τα παιδιά όριζαν ποιος θα παίξει πρώτος, ποιος θα τα

φυλάει, όριζαν τη μάνα ή τον αρχηγό με ένα τραγούδι ή λάχνισμα ή με κλήρωση, το οποίο αποτελούσε και τον προθάλαμο της βιωματικής αυτής δραστηριότητας. Με αναφορά το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, τα παραδοσιακά παιχνίδια και η διδασκαλία τους είναι αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.



Εικόνα 8: το κουτσό



Εικόνα 9: το κρυφό



Εικόνα 10: το κυνηγητό

Από αυτό βλέπουμε ότι το παραδοσιακό παιχνίδι αποτελεί τη βάση εξέλιξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, αλλά και μία ευχάριστη μορφή ψυχαγωγίας κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί αναπτύσσεται σωματικά και συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα παραμένουν σε εγρήγορση τα αντανακλαστικά και η νόηση. Με την ενασχόληση των παιδιών με τα παραδοσιακά παιχνίδια, βλέπουμε ότι τα παιδιά διασκεδάζουν συναναστρέφονται με ανθρώπους από το κοινωνικό τους περιβάλλον, είτε είναι οικογένεια, είτε φίλοι, είτε το σχολείο (Χρόνη & Ζουρμπάνος, 2001).

Με βάση τη σχέση των παιχνιδιών με τον τόπο τους, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους και ανάλογα με τη δράση που έχουν αναπτύξει μέχρι τώρα τα χωρίζουμε σε 6 κατηγορίες παιχνιδιών:

1. Κινητικά,
2. Στόχου,
3. Γνωστικά,
4. Κατασκευής,
5. Τύχης,
6. Ψυχαγωγίας.

Μέσα από έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι στις αστικές περιοχές δεν υπήρχε ιδιαίτερη σχέση των παιχνιδιών με την παράδοση και τα έθιμα. Σε αντίθεση στις αγροτικές περιοχές τα περισσότερα παιχνίδια ήταν κινητικά, λεπτών δεξιοτήτων και ήταν συνδεδεμένα με την θρησκευτική και εθιμική παράδοση του τόπου. Εδώ παρατηρούμε ότι ο εξοπλισμός, ο οποίος

χρησίμευε στο παραδοσιακό παιχνίδι, αποτελούσε τον καθρέφτη του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου ενός τόπου, των αντιλήψεων και των Θεσμών του. Ο Κολλέ Όσβαλντ αναφέρει ότι όποιος εμποδίζει τα παιδιά στο παιχνίδι τα εμποδίζει στο να ζουν (Κουτρούλου & Μείντανά, 2014).

3.7 Παραδοσιακό παιχνίδι και Ψηφιακό παιχνίδι

Στις προηγούμενες παραγράφους αναφέραμε ότι η ιστορία του παιχνιδιού χάνεται στα βάθη των αιώνων. Αναφέραμε επίσης ότι η έννοια αυτή είναι συνδεδεμένη με το παιδί, αφού η φύση του είναι να παίζει. Αποτελεί δείκτη ενδείξεις της ψυχικής υγείας και ανάπτυξης του παιδιού. Μέσω αυτής της βιωματικής δραστηριότητας, το παραδοσιακό παιχνίδι μαθαίνει στο παιδί την εξερεύνηση του περίγυρού του, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του, την αντιμετώπιση δυσκολιών και τη ζωή σε φανταστικούς κόσμους. Έχει παρατηρηθεί ότι με το πέρασμα του χρόνου το παιχνίδι μεταλλάσσεται, αλλάζει μορφή, καθώς και τρόπο διεξαγωγής του. Σε αυτή την αλλαγή σημαντικό ρόλο παίζει η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Παύουμε λοιπόν να μιλάμε για το παραδοσιακό παιχνίδι, αλλά για την εμφάνιση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, το οποίο έχει κατακτήσει τις τελευταίες δεκαετίες το παιδικό πληθυσμό και όχι μόνο. Το ηλεκτρονικό παιχνίδι με τη συνδρομή των σύγχρονων μέσων και της τεχνολογίας, τα οποία αποτελούν και τους δύο θεμελιώδεις βασικούς παράγοντες της ύπαρξης του, εισάγεται στην διαδικασία του «παίζει» με νέους όρους και κανόνες διασκέδασης.

Αυτοί οι κανόνες και οι όροι επηρεάζουν τον τρόπο κοινωνικοποίησης του παιδιού, την δραστηριότητα, την άθληση και στην κίνηση τους, επιβάλλοντας νέους ρυθμούς και επηρεάζοντας έτσι τα βασικά συστατικά της έννοιας του παιχνιδιού. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν την καθημερινότητά του παιδιού και των γονιών του.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έκαναν την εμφάνισή τους ως video games το 1971. Το 1980 αποτελούσε ένα μέσο εμπορικής διασκέδασης και την βάση μιας βιομηχανίας ψηφιακής ψυχαγωγίας σε Ευρώπη, Αμερική και Ιαπωνία. Στις μέρες μας έχουν εξελιχθεί σε βιομηχανίες με τεράστια κέρδη παγκοσμίως, σε σημείο να ανταγωνίζονται τη βιομηχανία του κινηματογράφου (Κουφού, 2015).

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

- Παιδικά,
- Πολεμικά,

- Αθλητικά,
- Αγωνιστικά,
- Εκπαιδευτικά,
- Δράσης,
- Επιστημονικής φαντασίας,
- Στρατηγικής.

Τα ψηφιακά παιχνίδια επηρεάζουν θετικά και αρνητικά τη ζωή των παιδιών αλλά και των μεγάλων. Είναι διασκεδαστικά και βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών. Αποτελούν απαραίτητο βοηθό για να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη νέα τεχνολογία. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ελέγχει το παιχνίδι και με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους. Βοηθάει τα παιδιά στο να αναπτύξουν την ικανότητα απομνημόνευσης. Αποτελούν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέθοδο κοινωνικοποίησης (Μανώλη & Αργυροπούλου, 2008).

Από την άλλη πλευρά, σε κάθε δράση υπάρχουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία. Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια το αρνητικό είναι ότι καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Πολλά από αυτά τα παιχνίδια έχουν επιθετικό περιεχόμενο και η συχνή ενασχόληση με αυτά αυξάνουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Ένα μεγάλο αρνητικό στοιχείο, είναι ότι η πολύωρη ενασχόληση με αυτά τα παιχνίδια οδηγούν στην απομόνωση των παιδιών από τον κοινωνικό τους περίγυρο, με αποτέλεσμα να γίνονται αντικοινωνικά. Η Καθημερινή δραστηριοποίηση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να προκαλέσουν εθισμό. Ο εθισμός αυτός με τη σειρά του οδηγεί στη δημιουργία προβλημάτων υγείας, καταναλωτικής συμπεριφοράς, καθώς και στην κακή επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Ως γνωστόν μέσα από έρευνες τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μαζί με την τηλεόραση αποτελούν τον δεύτερο παράγοντα πρόκλησης παιδικής παχυσαρκίας και όχι μόνο (Gentile & Anderson, 2003).

Αυτό βέβαια συμβαίνει, γιατί η ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια πραγματοποιείται από σταθερή θέση, δηλαδή κάποια καρέκλα, ένα γραφείο, δεν βρίσκονται σε κίνηση όπως σε ένα παραδοσιακό παιχνίδι.

“Τα παιδιά παίζει...”



Εικόνα 7: Το παραδοσιακό παιχνίδι

«Αν θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν με επιτυχία τώρα και στο μέλλον, θα πρέπει να τα μάθουν να σκέφτονται για τους εαυτούς τους, να επιλύουν προβλήματα και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες κατακτιόνται όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά και να συνεργάζονται με άλλους για την ολοκλήρωση των εργασιών. Όλα αυτά, τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν» (Dodge, Colker, & Heroman, 2002).

3.8 Περιγραφή του παραδοσιακού παιχνιδιού «ο Μπίκος»

Ο «Μπίκος» είναι ένα παραδοσιακό παιχνίδι της Καρπάθου. Το παιχνίδι αυτό παίζονταν στα Πηγάδια, πρωτεύουσα του νησιού και συγκεκριμένα στην περιοχή του Επαρχείου, το παλιό Ιταλικό διοικητήριο ή στο λιμάνι. Παίζονταν από μικρούς και μεγάλους. Τα παιδιά σχημάτιζαν έναν κύκλο στο έδαφος όπου μέσα σε αυτόν έστηναν ένα κονσερβοκούτι το «Μπίκο». Σε απόσταση 5 μέτρων από τον κύκλο χάραζαν μία γραμμή για σημάδι.

Στη συνέχεια όριζαν τον φύλακα, όπου ήταν ο παίκτης που θα τα φυλούσε. Ένας από τους άλλους παίκτες κλωτσούσε το τενεκούδι (κονσερβοκούτι) που βρίσκονταν μέσα στον κύκλο με δύναμη προς τη γραμμή που είχαν χαραξεί. Ο φύλακας-παίκτης έπρεπε να πάει να πιάσει το τενεκούδι και να επιστρέψει μέσα στον κύκλο περπατώντας με την όπισθεν. Τοποθετούσε το τενεκούδι στο κέντρο του κύκλου και μετρούσε ανά πεντάδες μέχρι το 100. Όσο ο φύλακας μετρούσε το πόδι του πάνω στο τενεκούδι, οι υπόλοιποι παίκτες προσπαθούν να κρυφτούν κάπου πριν τελειώσει το μέτρημα. Ο φύλακας όταν τελείωνε το μέτρημα, φώναζε δυνατά «φτου και βγαίνω», έπρεπε να βρει τους υπόλοιπους παίκτες,

αλλά συγχρόνως να προσέχει να μην κλωτσήσουν οι άλλοι παίκτες το κονσερβοκούτι - «τενεκούδι» έξω από τον κύκλο.

Ο τελευταίος παίκτης είχε το δικαίωμα εάν προλάβει, να ελευθερώσει τους υπόλοιπους παίκτες, που είχε πιάσει ο φύλακας, τρέχοντας πρώτος, πατώντας το τενεκούδι μέσα στον κύκλο, λέγοντας «φτου ελευθερία για όλους» και ταυτόχρονα κλωτσώντας το τενεκούδι μακριά προς τη γραμμή που είχαν χαράξει. Έτσι το παιχνίδι άρχιζε από την αρχή με τον ίδιο φύλακα. Αν ο φύλακας καταφέρει να «κάψει», τον τελευταίο παίκτη τότε το παιχνίδι αρχίζει από την αρχή με νέο φύλακα τον τελευταίο παίκτη που «κάηκε» (Βδοκάκη, 2014).

3.8.1 Τα προκαταρκτικά των παιχνιδιών: λαχνίσματα ή κλήρωση

Όπως κάθε ομαδικό παιχνίδι, έτσι και ο «Μπίκος» ξεκινούσε με ένα λάχνισμα ή κλήρωση για να βρουν ποιος θα τα φυλάει. Τα λαχνίσματα είναι στιχάκια με ομοιοκαταληξία. Το λάχνισμα το λέει ένα από τα παιδιά δείχνοντας τους υπόλοιπους με το δάχτυλο του. Τον τελευταίο στίχο τον λένε πιο αργά από τους υπόλοιπους. Όποιος έμενε τελευταίος τα φιλούσε.

Η κλήρωση, γίνονταν με κορώνα γράμματα, με βηματισμό, με χλωρό ή ξερό, μονά-ζυγά, με το ξυλάκι και τα λοιπά.

Εδώ στο συγκεκριμένο παραδοσιακό παιχνίδι θα χρησιμοποιήσουμε για την κλήρωση το ξυλάκι. Για λάχνισμα θα χρησιμοποιήσουμε κάποιο από τα παρακάτω:

➤ Αμπεμπαμπλομ

Το λάχνισμα αυτό ήταν το εξής: αμπεμπαμπλομ του κίθε μπλομ αμπεμπαμπλομ του κίθε μπλομ μπλιμ μπλομ. Το έλεγαν δύο φορές.

Ένα ακόμα λάχνισμα ήταν το:

➤ Άκατα Μάκατα

(Άκατα μάκατα σούκουτου μπε άμπε φαμπερ ντομινε, άκατα μάκατα σούκουτου μπε άμπε φαμπερ βγές).

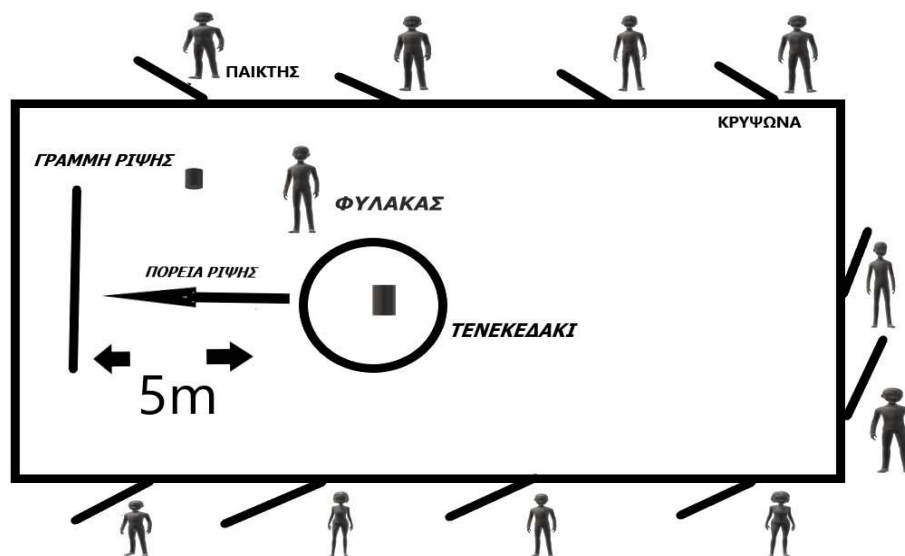
Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι οι βασικοί κανόνες των παιχνιδιών αυτών ήταν η ευρηματικότητα, η κίνηση, η φαντασία και το γέλιο.

Η κλήρωση με το ξυλάκι γίνονταν ως εξής. Μάζευαν μικρά ξυλάκια-κλαδάκια, όσοι ήταν οι παίκτες και τραβούσε ο κάθε παίκτης ένα ξυλάκι-κλαδάκι. Αυτός που θα είχε το ποιο μικρό τα φυλούσε (Βδοκάκη, 2014).

3.8.2 Παραλλαγές του παιχνιδιού για την προσαρμογή του στην σύγχρονη εποχή

Οι διαδικασίες παραλλαγής του παιχνιδιού γίνονται με βάση την ασφάλεια, τον έλεγχο των παιδιών και του χώρου, όπου πραγματοποιείται το παιχνίδι. Έτσι λοιπόν περιορίσαμε τους χώρους που θα κρύβονται τα παιδιά σε δέκα θέσεις (10) το ανώτερο. Σε κάθε σημείο-θέση τοποθετούμε και μία εικόνα ενός φυτού ή δέντρου από τον βιότοπο των πεταλούδων, με την ονομασία τους σε λεζάντα κάτω από την εικόνα. Με τον τρόπο αυτό πρέπει ο φύλακας να αναφέρει, όταν βρίσκει ένα παίκτη, την τοποθεσία, το όνομα του φυτού ή δέντρου, καθώς και το όνομα του παίκτη που βρήκε. Αν το παιχνίδι διεξάγεται σε περιοχή υπαίθρια εκτός σχολείου, χρησιμοποιούμε για «τενεκούδι» ένα κονσερβοκούτι ή ένα σκληρό κουτάκι, ενώ στην αυλή του σχολείου χρησιμοποιούμε για περισσότερη ασφάλεια μία μικρή μπάλα ποδοσφαίρου.

Πιο κάτω παραθέτουμε ένα διάγραμμα για το πώς μπορεί να στηθεί ο χώρος διεξαγωγής του παιχνιδιού:



Διάγραμμα 1 : Σχέδιο παραδοσιακού παιχνιδιού ο «Μπίκος»

3.8.3 Χαρακτηρισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι ο «Μπίκος» ως παραδοσιακό, είναι ομαδικό παιχνίδι. Τοποθετείται στην κατηγορία των δρομικών παιχνιδιών αλλά και στα παιχνίδια κίνησης, αντίληψης, ταχύτητας. Περιέχει τέσσερις από τις επτά βασικές κινητικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά. Αυτές είναι:

1. Το τρέξιμο

2. Η ισορροπία
3. Το λάκτισμα.
4. Η ρίψη.

Το παιχνίδι είναι διαχρονικό και αποτελεί υποχρέωσή μας, είτε ως εκπαιδευτικοί, είτε ως γονείς, να το μεταφέρουμε στα παιδιά μας, είτε προφορικά, είτε παίζοντας το μαζί τους.

3.8.4 Δράσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα η διεξαγωγή του παιχνιδιού «Μπίκος»

Οι δράσεις με τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η διεξαγωγή του παιχνιδιού «Μπίκος» είναι δύο:

- Η πρώτη δράση θα πραγματοποιηθεί στην αυλή του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ρόδου την πρώτη εβδομάδα του Ιανουαρίου μετά τις χριστουγεννιάτικες διακοπές.
- Η δεύτερη δράση θα λάβει μέρος στην αυλή του δημοτικού σχολείου Απερίου Καρπάθου την ίδια χρονική περίοδο που αναφέραμε παραπάνω, με το 11^ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, γιατί ως παραδοσιακό παιχνίδι ο «Μπίκος» πρέπει να παιχθεί από τα παιδιά σε σχολείο της περιοχής που προέρχεται, την Κάρπαθο.

Τέλος, κλείνουμε το θεωρητικό κεφάλαιο της έρευνας με κάποιους που είπαν για το παιχνίδι:

«Το παιχνίδι είναι έκφραση του υποσυνειδήτου και της φαντασίας», **FREUD**

«Τα παιχνίδια είναι μέσω φυσικής και ηθικής ανάπτυξης», **KARL GROOS**

«Τα παιχνίδια σε έναν λαό βοηθούν να ανακαλύψουμε την ποιότητά τους και την αξία της τέχνης τους», **SCHILLER**

«Το παιδί στο παιχνίδι απαλλάσσεται από ψυχικά συμπλέγματα, αγωνίες και δειλίες, γίνεται ελεύθερο, πειθαρχικό και κοινωνικό», **ERICKSON**

«Τα παιχνίδια είναι μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης και των άλλων γνωστικών δεξιοτήτων»,

PIAGET

«Μία φορά και έναν καιρό ήταν το παιδί και μαζί του το παιχνίδι,

γιατί παιδί χωρίς παιχνίδι είναι σαν.....

πηγή χωρίς νερό, στυλό χωρίς μελάνι,

φθινόπωρο χωρίς χρώματα,

άνθρωπος χωρίς φαντασία», **VYGOTSKY.**

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η προβληματική, το δείγμα, το μεθοδολογικό πλαίσιο και οι επιλογές της έρευνας

4.1 Αναφορά στην προβληματική της έρευνας

Αφορμή για την ενασχόληση με το παρόν θέμα αποτέλεσε η ενασχόληση και το ενδιαφέρον του γράφοντα αναφορικά με το αντικείμενο της Φυσική Αγωγής ως διδασκων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δεδεκανήσου του εν λόγω αντικειμένου. και ως ενεργό μέλος της κοινωνίας που ανησυχεί για το μέλλον όλων μας.

Ένα έντονο ερώτημα που έχει δημιουργηθεί τις τελευταίες δεκαετίες είναι, πώς μπορούμε να σταματήσουμε την περιβαλλοντική παρακμή.

Για να επέλθει μία αλλαγή της σημερινής κατάστασης, θα πρέπει να γίνει μία αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνείδησης σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Θα πρέπει ο άνθρωπος να ξεκινήσει να ενδιαφέρεται περισσότερο για τη φύση και την προστασία της. Λόγω της ιδιότητας του ερευνητή και της πολυετής πείρας του στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και από την προϋπηρεσία του στην σωματειακή αθλητική κοινότητα παρατήρησε ότι οι μαθητές-τριες απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την φύση, για το λόγο ότι τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια (τα παιχνίδια της «αλάνας»), έχουν παραγκωνιστεί και αποκατασταθεί από τις καθιστικές δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση της τηλεόρασης, η υπέρμετρη ενασχόλησή τους με το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Κουθούρης, 2009).

Από έρευνες έχει αποδειχθεί, ότι έχει μειωθεί σε ποσοστό 50% η ενασχόληση με υπαίθριες δραστηριότητες των παιδιών ηλικίας 9 έως 12 ετών, από το 1997 έως και το 2003 (Hofferth and Curtin, 2006). Λόγω αυτής της χαμηλής κινητικής ενεργοποίησης των μαθητών-τριών, εμφανίζεται και η μείωση της ευαισθητοποίησης τους για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα. Πολλές από αυτού του είδους τις έρευνες έχουν φτάσει στο συμπέρασμα πως στη σύγχρονη εποχή και ιδιαίτερα οι μαθητές-τριες που ζουν στις αστικές περιοχές, υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος μη ανάπτυξης φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών και στάσεων λόγω του ιδιαίτερα μικρού βαθμού αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Kimbell, 2009).

Έτσι λοιπόν γεννάται το ερώτημα, κατά πόσο θα μπορούσε να βοηθήσει ένα πρόγραμμα υπαίθριων δραστηριοτήτων - παραδοσιακών παιχνιδιών σε συνδυασμό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην αφύπνιση και ενεργοποίηση περιβαλλοντικών εννοιών σε μαθητές και μαθήτριες. Με την παρούσα εργασία διερευνάται κατά πόσο η συμμετοχή ή αποχή σε παραδοσιακά παιχνίδια επηρεάζει περιβαλλοντικά, γνωστικά και συναισθηματικά, την περιβαλλοντική δράση παιδιών ηλικίας 9 έως 12 ετών, μαθητές-τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η έρευνα επίσης συμβάλλει στη διαμόρφωση του ποσοστού ενασχόλησης με τα υπαίθρια παραδοσιακά παιχνίδια των μαθητών-τριών που ζουν σε αστικό περιβάλλον πόλεως, σε σύγκριση με τους μαθητές-τριες που ζουν σε χωριά ή κοινότητες. Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα έρευνα έγινε μία προσπάθεια αξιολόγησης των γνωστικών και συναισθηματικών σκέψεων των μαθητών/τριών Πέμπτης και Έκτης τάξης (Ε' – ΣΤ') της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου και η ύπαρξη πιθανής σχέσης αυτών με δημογραφικά χαρακτηριστικά και με τη συμμετοχή τους σε υπαίθρια παραδοσιακά παιχνίδια, σε αντιπαράθεση με το ποσοστό ενασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αποτελέσουν ερέθισμα τόσο για εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με σκοπό τον εμπλουτισμό με προγράμματα υπαίθριων κινητικών δραστηριοτήτων (παραδοσιακά παιχνίδια), για παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι μόνο. Το παρόν παραδοσιακό παιχνίδι «Ο Μπίκος» της παρούσας έρευνας, θα προστεθεί στα προγράμματα δραστηριοτήτων του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεταλούδων του Νομού Δωδεκανήσου, ως υπαίθρια βιωματική δράση για τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους προβληματισμούς της έρευνας, βασικός σκοπός της είναι να παρουσιάσει τα στοιχεία της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών-τριών των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου, καθώς για να διερευνήσει τη συσχέτιση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης τους, με την διαφορετική συχνότητα συμμετοχής τους σε υπαίθριες δραστηριότητες.

Πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει:

1. τις γνώσεις των μαθητών-τριών, για το βιωματικό παιχνίδι σε σχέση με το περιβάλλον,
2. τα συναισθηματικά πιστεύω των μαθητών-τριών, για το περιβάλλον, τις υπαίθριες δραστηριότητες ή τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια.
3. τη συχνότητα συμμετοχής των μαθητών-τριών, σε υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες, παραδοσιακά παιχνίδια ή περιβαλλοντικά προγράμματα, σε σχέση με τα ψηφιακά παιχνίδια.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη της σημασίας της ενασχόλησης των παιδιών με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες, τα παραδοσιακά παιχνίδια και οι σχέσεις τους με την φύση και το φυσικό περιβάλλον κατ επέκταση. Είναι ένα θέμα το οποίο κατά τον ερευνητή χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, πάραυτα επικρατεί αδράνεια, παθητικότητα, αδιαφορία, αναβλητικότητα και χειραγώγηση.

Η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται στην προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας που έχει η ενασχόληση των παιδιών με το παραδοσιακό παιχνίδι και γενικά με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ενισχύοντας τον συναισθηματικό, κοινωνικό, ηθικό κόσμο τους, εμπλουτίζοντας τον με εμπειρίες, γνώσεις και ανακαλύψεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν στο απώτερο μέλλον. Μέσω αυτής της έρευνας θα προσπαθήσουμε να επιδείξουμε τη σημαντικότητα που έχει το να ασχολείσαι με τα βιωματικά υπαίθρια παιχνίδια σε σχέση με το μαθητή-τρια και φυσικό περιβάλλον, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα αυτής της σχέσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.3 Ερευνητικές στρατηγικές

Η στρατηγική της έρευνας που ακολουθήθηκε είναι εμπειρική, αφού στηρίχθηκε στις απόψεις των μαθητών-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μοιράστηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, μέσω ηλεκτρονικού συνδέσμου, στα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε η

έρευνα. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε δημοτικό σχολείο της πόλεως Ρόδου και σε δημοτικό σχολείο της νήσου Καρπάθου, τα οποία απαντήθηκαν με βάση τα προσωπικά βιώματά του καθενός μαθητή-τριας από την ενασχόλησή του με το επιλεγόμενο παραδοσιακό παιχνίδι «ο Μπίκος».

Μετά από τη μελέτη των απαντήσεων αυτών, πραγματοποιήθηκε και η μελέτη των δεδομένων.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέσαμε στους μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, διατυπώθηκαν με βάση πέντε ερευνητικούς άξονες. Ο πρώτος έρευνα την γνωριμία με το βιωματικό παιχνίδι, ο δεύτερος τις εμπειρίες των μαθητών/τριών σε βιωματικά παιχνίδια και η σχέση τους με αυτά. Ο τρίτος αναλύει τη σχέση τους με την εκπαίδευση - μάθηση μέσα από το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Ο τέταρτος έρευνα την εμπειρία τους σε παραδοσιακά παιχνίδια και ο πέμπτος την επιλογή τους μεταξύ παραδοσιακού και ψηφιακού παιχνιδιού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που παραθέτουμε με βάση τους πέντε ερευνητικούς άξονες είναι τα εξής:

1. Να ερευνήσουμε κατά πόσο η ενασχόληση και η γνωριμία με βιωματικές δραστηριότητες, όπως τα παραδοσιακά παιχνίδια, μπορούν να αφυπνίσουν και να δραστηριοποιήσουν στάσεις, συμπεριφορές και αξίες οι οποίες θα οδηγήσουν σε γνωριμία με τη φύση και στο τέλος στην δημιουργία ενός ενεργού πολίτη.
2. Να ερευνήσουμε σε τι ποσοστό ένα βιωματικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης για τους μαθητές-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Πόσο θετική μπορεί να είναι η δημιουργία εμπειριών μέσω των παραδοσιακών παιχνιδιών, για τους μαθητές-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Αν τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια, μπορούν να υποστηρίξουν μία περιβαλλοντική αφύπνιση αυτών των μαθητών-τριών.
5. Πόσο θετική μπορεί να είναι, η προσέγγιση των υπαίθριων παραδοσιακών παιχνιδιών στη διαμόρφωση χαρακτήρων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων και

νοοτροπιών, σε σχέση με την ενασχόληση των μαθητών-τριών με τα ψηφιακά παιχνίδια.

Οι υποθέσεις της έρευνας γίνονται όπως αναφέραμε πιο πάνω σε πέντε άξονες:

1. Θα διαπιστωθεί διαφορά στα γνωστικά και συναισθηματικά πιστεύω και απόψεις ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών-τριών που αφορούν την ενασχόληση και γνωριμία με βιωματικά παιχνίδια.

2. Θα διαπιστωθεί διαφορά στα περιβαλλοντικά γνωστικά και συναισθηματικά πιστεύω μεταξύ μαθητών-τριών που κατοικούν σε χωριό ή σε πόλη και αφορούν τη συμμετοχή τους σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο.

3. Θα διαπιστωθεί διαφορά στα πιστεύω των μαθητών-τριών ως προς την προτίμησή τους για εκπαίδευση- μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια.

4. Θα διαπιστωθεί διαφορά στα πιστεύω και στα γνωστικά πιστεύω όσον αφορά τη συχνότητα των μαθητών-τριών σε υπαίθριες παραδοσιακές κινητικές δραστηριότητες παιχνίδια ή σε ψηφιακά παιχνίδια.

5. Θα διαπιστωθεί διαφορά στα συναισθηματικά πιστεύω και στα γνωστικά πιστεύω αναφορικά με την προτίμησή τους σε υπαίθρια παραδοσιακά παιχνίδια ή σε ψηφιακά παιχνίδια.

4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα της συγκεκριμένης εργασίας στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικές με τις έννοιες της εργασίας βιωματικές υπαίθριες δραστηριότητες παραδοσιακά παιχνίδια και περιβαλλοντική εκπαίδευση και όλα αυτά κάτω από το πρίσμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε το εν λόγω εργαλείο διότι συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα (Κελπανίδης, 1999)

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία εισαγωγική επιστολή, που εξηγεί τους λόγους της διανομής και συμπλήρωσής του μαζί με τις πέντε ερωτήσεις. Όλο το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ένα σύνολο τριών σελίδων. Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε με σκοπό την δραστηριοποίηση της σκέψης και της κριτικής ενεργοποίησης, πάνω στο πρόβλημα με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω στόχος είναι η διερεύνηση των εννοιών βιωματική δραστηριότητα και παραδοσιακό παιχνίδι, μαθησιακά και

ψυχολογικά οφέλη και η σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη δραστηριοποίηση ενός ενεργού πολίτη και η επίτευξη αυτού του στόχου μέσα από την εκπαίδευση.

4.6 Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Μετά την δημιουργία και τη σύνταξη των ερωτήσεων μελετήθηκε εάν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πληροί τις προϋποθέσεις για ένα τόσο σοβαρό θέμα για το οποίο γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε εάν διαθέτει τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας της αξιοπιστίας και της ορθότητας των απαντήσεων και αν βοηθάει στο να καταλήξουμε σε αντικειμενικά συμπεράσματα.

Στη συνέχεια μοιράστηκε σε δύο σχολεία, ένα της πόλεως της Ρόδου και σε άλλο της νήσου Καρπάθου. Τα ερωτηματολόγια αυτά στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού συνδέσμου για να συμπληρωθούν σωστά και με χρονική άνεση. Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2021.

4.7 Η δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από μία εισαγωγική επιστολή η οποία εξηγεί τους λόγους της έρευνας και της σύνταξής του. Στη συνέχεια δίνονται οδηγίες για τη συμπλήρωση του και προτρέπει τους ερωτώμενους να εκφραστούν με ειλικρίνεια και σαφήνεια, ώστε με αυτό τον τρόπο η έρευνα να είναι έγκυρη και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τις απαντήσεις τους αξιόπιστα.

Αρχικά στο ερωτηματολόγιο παρατίθενται οι γενικές ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, το σχολείο και την τάξη του Δημοτικού σχολείου και την διαφοροποίηση ανάμεσα στην πόλη και στο χωριό. Στην συνέχεια ακολουθούν οι ειδικές ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται γύρω από τις έννοιες της έρευνας όπως είναι οι υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες, το παραδοσιακό παιχνίδι, το ηλεκτρονικό παιχνίδι και η σχέση τους με το περιβάλλον και την εκπαίδευση.

4.8 Η διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου πού βρίσκεται εντός της πόλεως Ρόδου και στο νησί της Καρπάθου. Τα ερωτηματολόγια αυτά στάλθηκαν μέσω ενός ηλεκτρονικού συνδέσμου, μέσα από το διαδίκτυο στα σχολεία, ώστε μετά την εφαρμογή του παραδοσιακού παιχνιδιού στην αυλή

του σχολείου, οι μαθητές/τριες να μπορούν να μεταβούν στην αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, και με τη βοήθεια του καθηγητή της πληροφορικής να συμπληρώσουν διαδικτυακά το ερωτηματολόγιο. Με αυτό τον τρόπο δεν σπαταλάτε φωτοτυπικό χαρτί, στέλνοντας ένα μήνυμα στους μαθητές για οικολογική συνείδηση.

4.9 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο του 2022 σε δημοτικά σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου. Τον πληθυσμό της έρευνας συνιστούν όλοι οι μαθητές/τριες που φοιτούν στην 5^η (Ε') και 6^η (ΣΤ') Δημοτικού. Το δείγμα των μαθητών σχηματίστηκε με τυχαία επιλογή. Εξαιτίας της πιθανότητας και της τύχης, το δείγμα αναμένεται να περιλαμβάνει υποκείμενα, με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολο του. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν μόνο στο συγκεκριμένο νόμο.

Στην έρευνα επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας το οποίο αποτέλεσαν 62 μαθητές και μαθήτριες ($n = 62$) που φοιτούν στην 5^η (Ε') και 6^η (ΣΤ') Δημοτικού του Νομού Δωδεκανήσου. Η επιλογή των δημοτικών σχολείων και αντίστοιχα των μαθητών/τριών έγινε τυχαία τόσο στην πόλη της Ρόδου όσο και στη νήσο Κάρπαθο (Δημοτικό Σχολείο Απερίου) του Νομού Δωδεκανήσου.

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν όμως μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα ή με συνδυασμό άλλων ερευνητικών εργαλείων και ανάλυσης δεδομένων.

4.10 Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει την πρόθεση να διερευνήσει τους προβληματισμούς που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και να καταλήξει σε ένα όσο το δυνατόν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας προτιμήθηκε η ποσοτική μέθοδος, ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μία απλή και διαδοσμένη τεχνική λήψης πληροφοριών. Ένα κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε μαθητές της πέμπτης και της έκτης δημοτικού, σε δημοτικά σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου, με σκοπό να διερευνήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ της περιβαλλοντικής συνείδησης και της συμμετοχής ή μη των μαθητών σε υπαίθριες δραστηριότητες και σε ψηφιακά παιχνίδια. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη, καθώς τα χαρακτηριστικά της προσιδιάζουν καλύτερα στο εγχείρημα μας.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων της ποσοτικής έρευνας έγινε με την εισαγωγή του σε ηλεκτρονικό υπολογιστή για στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μας, έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS όπου πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των συχνοτήτων, των μέσων όρων, η δημιουργία των διαγραμμάτων, καθώς και ο έλεγχος των υποθέσεων, για διαφοροποιήσεις του δείγματος.

4.11 Μελέτη περίπτωσης



Εικόνα 8: Μελέτη περίπτωσης ως εργαλείο έρευνας και γνώσης

4.12 Μελέτη περίπτωσης ένα χρήσιμο εργαλείο έρευνας

Ο χαρακτηρισμός ως εργαλείο έρευνας της Μελέτης Περίπτωσης αναφέρετε στην προώθηση της ερευνητικής διαδικασίας, αποκαλύπτει το ενδιαφέρον του ερευνητή, για να μάθει και να αναλύσει όσο γίνεται περισσότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση .

Η μελέτη περίπτωσης ως εργαλείο έρευνας, προσπαθεί να αποκαλύψει το “πώς” και το “γιατί”, τον τρόπο και την αιτία σε παρόντα χρόνο και ελεγχόμενο από τον ερευνητή, όσο αυτό επιτρέπεται. Συνοψίζοντας τα παραπάνω η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιείται ευρέως από τους τομείς της φυσικής επιστήμης, της επιστήμης της Διοίκησης και Οργάνωσης Επιχειρήσεων, από τους τομείς της ανθρωπολογίας, της πολιτικής επιστήμης, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, κλινική επιστήμη, την κοινωνική εργασία και διοικητική επιστήμη.

4.13 Η μελέτη Περίπτωσης ως εργαστήριο των Κοινωνικών Επιστημών

Μια μελέτη περίπτωσης για τις κοινωνικές επιστήμες, αποτελεί μοναδική διαδικασία, η οποία μελετά μία ενιαία οντότητα, που μπορεί να είναι ένα άτομο, μία ομάδα, ένα γεγονός, μία οργάνωση, ενέργεια ή κατάσταση. Σε αντίθεση με την εμπειρική έρευνα, στη μελέτη περίπτωσης η επιλογή του σκοπού της έρευνας γίνεται με βάση συγκεκριμένων λόγων και όχι τυχαία. Οι ερευνητές κατά τη χρήση της μελέτης περίπτωσης, μπορούν να ανακαλύψουν και να μάθουν πολλά πράγματα για τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές δυνάμεις που απορρέουν από τη μελέτη αυτής της υπόθεσης.

Παρόλο που η διαδικασία των κοινωνικών σχέσεων, δομών και διαδικασιών, μπορεί να οδηγήσουν σε απόκλιση από το στόχο της υπόθεσης, η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιεί, ως μία ποιοτική μέθοδος έρευνας, τα ευρήματα μιας περίπτωσης σε άλλες καταστάσεις.

Έτσι, με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, μπορεί η έρευνα να προχωρήσει και περαιτέρω. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, ότι η μελέτη περίπτωσης είναι βασική, στα πρώτα στάδια μιας έρευνας, κατά τη διερεύνηση κάποιων κοινωνικών στόχων και αποτελεί το τέλειο όργανο μέτρησης μεμονωμένων περιπτώσεων. Επομένως η Μ.Π. αποτελεί το προπαρασκευαστικό στάδιο και την προετοιμασία μιας μεγαλύτερης μελέτης. Για το λόγο αυτό αναγνωρίζεται ως μία ισχυρή μέθοδος έρευνας γιατί βοηθάει στην ολιστική και σε βάθος ανάλυση κοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων.

4.14 Ανάλυση της πραγματικότητας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης

Ως ερευνητική μέθοδος, η μελέτη περίπτωσης, διερευνά σε πραγματικό χρόνο διάφορα φαινόμενα της ζωής. Μέσω αναλυτικής διαδικασίας και επεξεργασίας, ενός μικρού αριθμού γεγονότων ή συνθηκών, μπορεί να αναδείξει την αλληλεπίδραση των σχέσεων τους. Με την αναλυτική μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση), μέσα στο πραγματικό φυσικό του περιβάλλον, μπορεί να άντληση σημασίες και ερμηνείες των φαινομένων αυτών μέσω των ευρημάτων της αναλυτικής διαδικασίας.

4.15 Η σημασία της μελέτης περίπτωσης στην διδακτική

Η μελέτη περίπτωσης, με τη διδακτική σημασία της, παρουσιάζεται με την εφαρμογή της στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και τα λοιπά. Με το διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες, η τάξη μπορεί να μελετήσει για παράδειγμα ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι μαθητές κάθε ομάδας καλούνται να πρωταγωνιστήσουν στη συγκέντρωση, διερεύνηση και ανάλυση των δεδομένων του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προβλήματος. Οι απόψεις κάθε ομάδας παρουσιάζονται στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση με στόχο τη σύνθεση των απόψεων που ακούστηκαν (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2005: 60-70).

Τέλος, η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει και μάθηση μέσω πράξης (learning by doing). Έτσι εγείρει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών και τους ωθεί στην ενασχόληση του θέματος, χτίζοντας δεξιότητες ανάλυσης και λήψης αποφάσεων, ομαδική εργασία, γνώση χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και άλλα (Herreid, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Περιγραφή του δείγματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει, ότι το δείγμα των 62 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ε΄ και Στ΄ τάξης από τα νησιά της Ρόδου και της Καρπάθου αποτελείται από 34 αγόρια (ποσοστό 54,8%) και 28 κορίτσια (ποσοστό 45,2%).

ΦΥΛΟ	N	%
Αγόρι	34	54,8
Κορίτσι	28	45,2
ΣΥΝΟΛΟ	62	100

Πίνακας 1.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

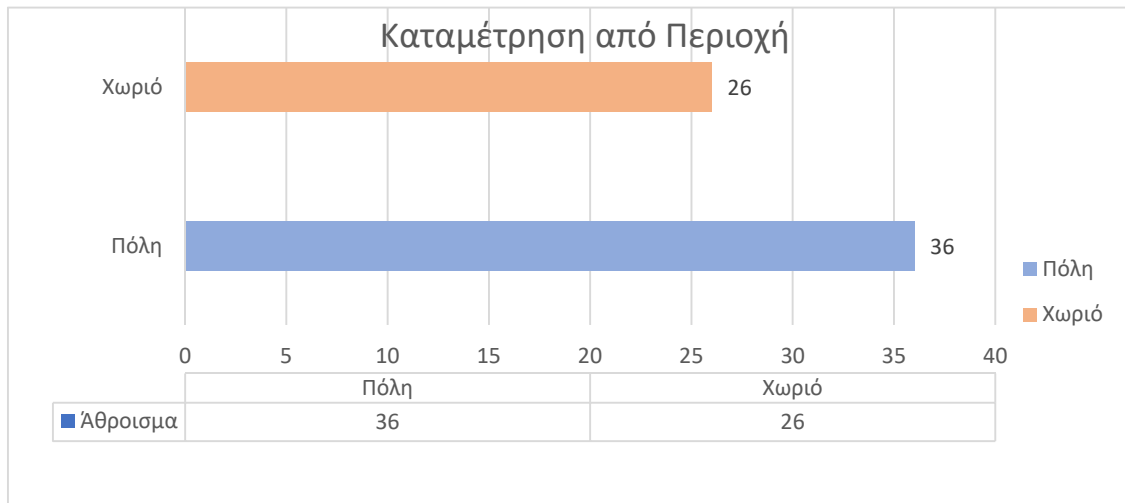


Γραφική παράσταση 1.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

Ως προς την περιοχή που διαμένουν οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα προκύπτει ότι 26 μαθητές διαμένουν σε χωριό (ποσοστό 41,9%) και 36 σε πόλη (ποσοστό 58,1%).

Περιοχή κατοικίας	Καταμέτρηση από περιοχή κατοικίας
Πόλη	36
Χωριό	26

Πίνακας 1.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση την περιοχή

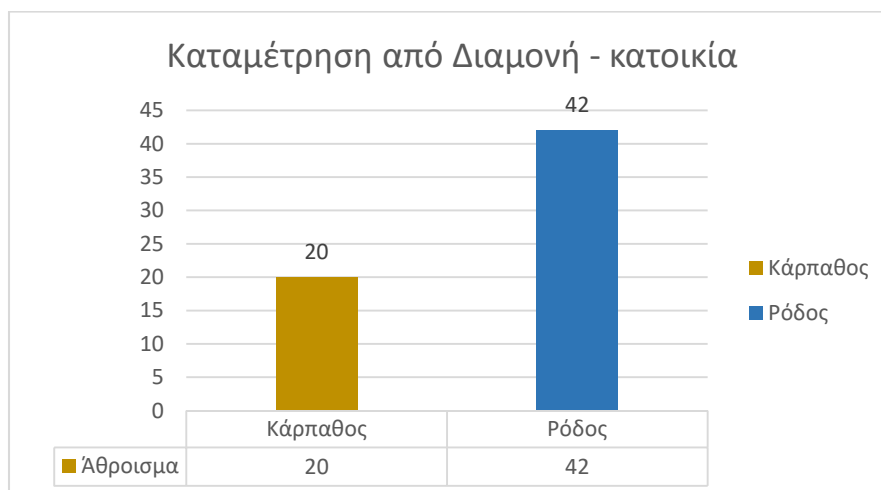


Γραφική παράσταση 1.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την περιοχή

Αναφορικά με τον τόπο διαμονής των μαθητών του δείγματος προκύπτει ότι 20 μαθητές ήταν από Κάρπαθο (ποσοστό 32,3%) και 42 από Ρόδο (ποσοστό 67,7%).

Διαμονή - κατοικία	Καταμέτρηση από Διαμονή - κατοικία
Κάρπαθος	20
Ρόδος	42

Πίνακας 1.3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση την διαμονή – κατοικία

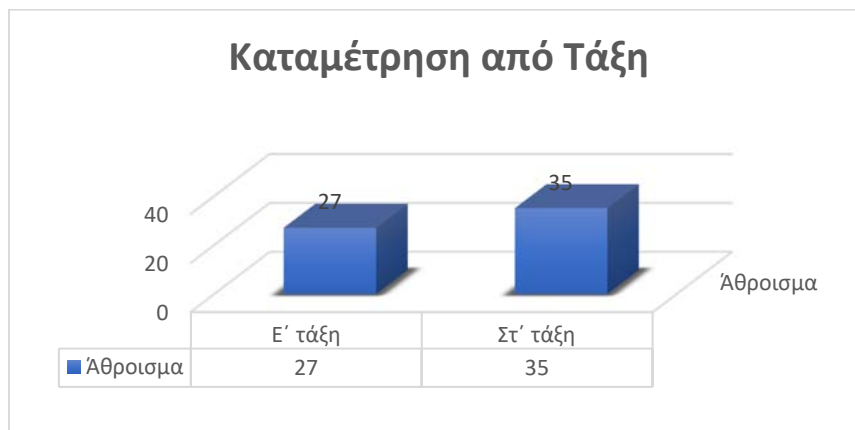


Γραφική παράσταση 1.3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την διαμονή - κατοικία
Τέλος, ως προς την ηλικία των μαθητών του δείγματος και την τάξη φοίτησης τους προκύπτει, ότι το δείγμα των 62 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από 27 μαθητές της Ε' (ποσοστό 43,5%) και 35 της Στ' τάξης (ποσοστό 56,5%).

Τάξη	Καταμέτρηση από Τάξη
------	----------------------

Ε' τάξη	27
Στ' τάξη	35

Πίνακας 1.4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση την ηλικία – τάξη



Γραφική παράσταση 1.4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία – τάξη

Ενότητες στην περιγραφή του δείγματος με βάση το ερωτηματολόγιο:

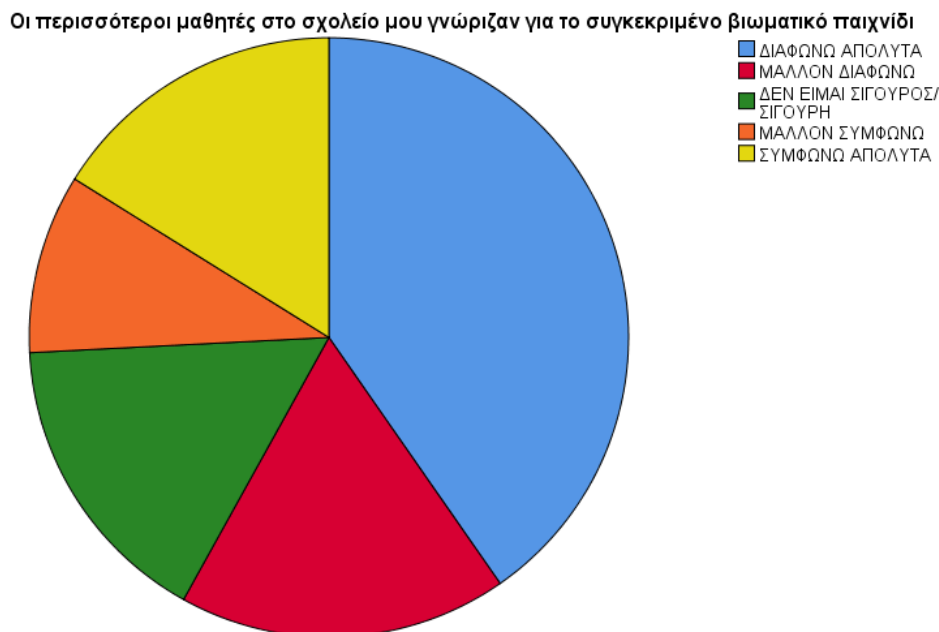
Ενότητα 1^η: Γνωριμία με το βιωματικό παιχνίδι «Ο Μπίκος»

Σε αυτή την ενότητα γίνεται μια προσπάθεια για ανίχνευση του επιπέδου γνωριμίας των μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ' τάξης) με το παραδοσιακό και βιωματικό παιχνίδι της περιοχής «Ο Μπίκος» (πίνακας 2.1).

Από τα δεδομένα του πίνακα 2.1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν γνώριζαν το συγκεκριμένο παραδοσιακό παιχνίδι σε ποσοστό 57,6% (το σύνολο των απαντήσεων ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ + ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ) ενώ από την άλλη το ποσοστό των μαθητών που γνώριζαν το βιωματικό παιχνίδι «Ο Μπίκος» πολύ λιγότερο σε ποσοστό μόλις 25,8% (το σύνολο των απαντήσεων ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ + ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ).

ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ		ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό παιχνίδι	25	40,3	11	17,7	10	16,1	6	9,7	10	16,1	2,44	1,5

Πίνακας 2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους για το παραδοσιακό - βιωματικό παιχνίδι



Γραφική παράσταση 2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με το αν γνώριζαν το παραδοσιακό - βιωματικό παιχνίδι «Ο Μπίκος»

Ενότητα 2^η: Συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Στον πίνακα 2.2 εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος σε σχέση με την συμμετοχή τους, μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή, σε βιωματικά παιχνίδια που πραγματοποιούνται στην ύπαιθρο σε μικρές ή μεγάλες ομάδες παιδιών.

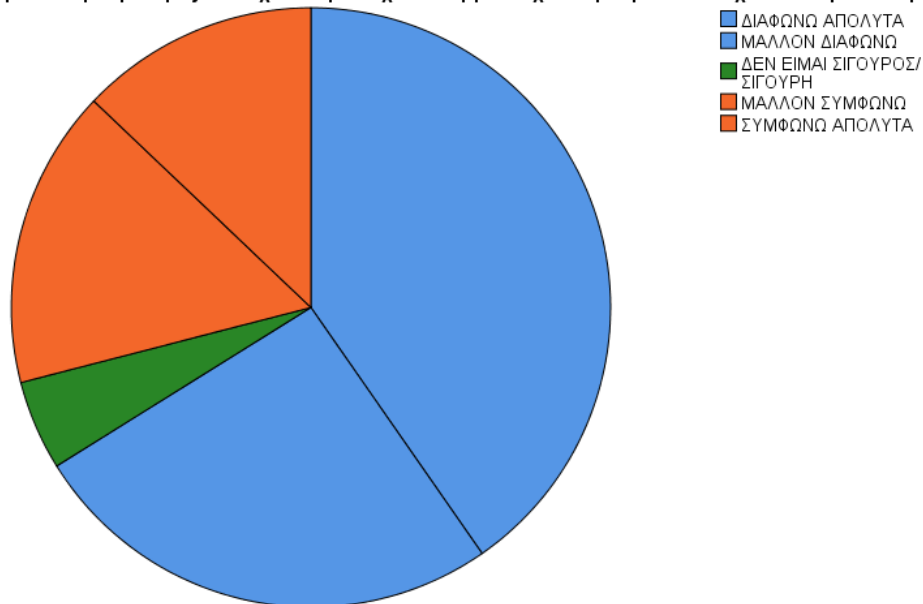
ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ΣΙΓΟΥΡΗ		ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	ΤΑ
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο	25	40,3	16	25,8	3	4,8	10	16,1	8	12,9	2,35	1,47

Πίνακας 2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με την συμμετοχή τους σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Από τα δεδομένα του πίνακα 2.2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο σε πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 66,1% σε αντίθεση με το πολύ χαμηλό 19% των μαθητών του δείγματος που έχουν συμμετάσχει έστω και μια φορά σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο.

Στη γραφική παράσταση 2.2 φαίνεται σε έντονο βαθμό το πολύ υψηλό ποσοστό των μαθητών που δεν έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο (γαλάζιο χρώμα = ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ + ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ) έναντι του χαρακτηριστικά πολύ μικρού ποσοστού που υποδηλώνει την συμμετοχή τους σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο (πορτοκαλί χρώμα = ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ + ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ).

Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο



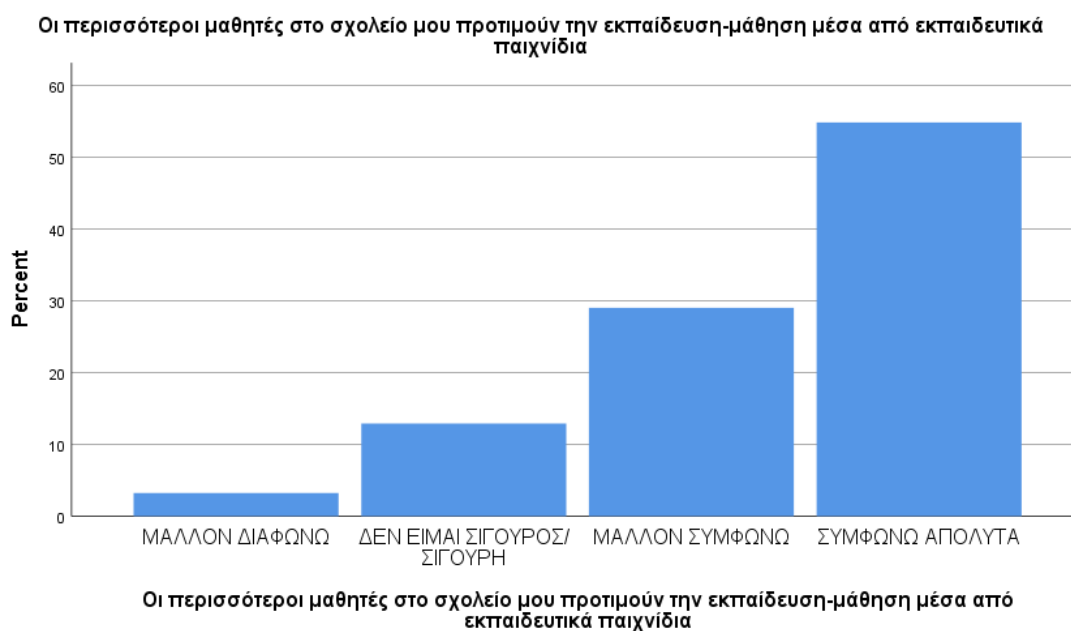
Γραφική παράσταση 2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Ενότητα 3^η: Εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια

Σε αυτή την ενότητα ανιχνεύεται η άποψη των μαθητών του δείγματος σχετικά με την προτίμησή τους για εκπαίδευση – μάθηση μέσα από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια (πίνακας 2.3). Τα δεδομένα του πίνακα 2.3 είναι σαρωτικά σε σχέση με την άποψη των μαθητών για την εκπαίδευση – μάθηση τους μέσα από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σε ποσοστό 83,8% έναντι του μόλις 3,2% που μάλλον διαφωνούν. Σημειωτέων βέβαια του 0% στην επιλογή για απόλυτη διαφωνία με την άποψη ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δεν είναι στις προτιμήσεις τους όσον αφορά την εκπαίδευση – μάθηση τους.

ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ		ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου προτιμούν την εκπαίδευση-μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια	0	0	2	3,2	8	12,9	18	29	34	54,8	4,35	0,83

Πίνακας 2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με την εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια



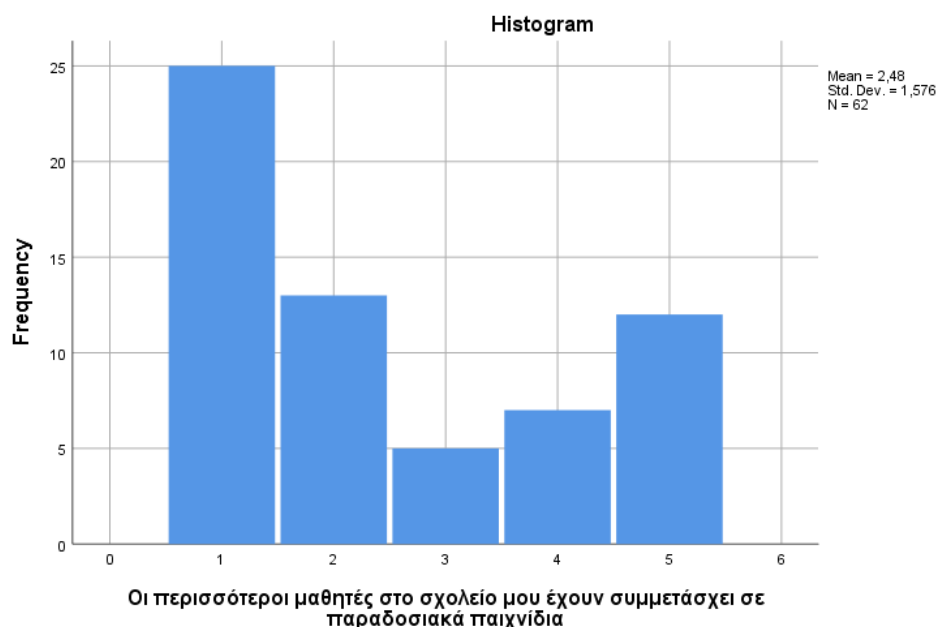
Γραφική παράσταση 2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια

Ενότητα 4^η: Συμμετοχή μαθητών σε παραδοσιακά παιχνίδια

Στον πίνακα 2.4 εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος σε σχέση με την συμμετοχή τους, μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή, σε παραδοσιακά παιχνίδια που πραγματοποιούνται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες παιδιών.

ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ		ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝ Ω		ΣΥΜΦΩΝ Ω ΑΠΟΛΥΤΑ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	TA
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά παιχνίδια	25	40,3	13	21	5	8,1	7	11,3	12	19,4	2,48	1,57

Πίνακας 2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 2.4: Κατανομή συχνοτήτων (ιστόγραμμα) των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια

Στη γραφική παράσταση 2.4 φαίνεται η υψηλή συγκέντρωση των απαντήσεων σε ποσοστό 61,4% στην μη συμμετοχή των μαθητών σε παραδοσιακά παιχνίδια έναντι του μικρότερου ποσοστού 30,7 που υποδηλώνει την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Ενότητα 5^η: Συμμετοχή μαθητών σε περισσότερα ψηφιακά παρά παραδοσιακά παιχνίδια

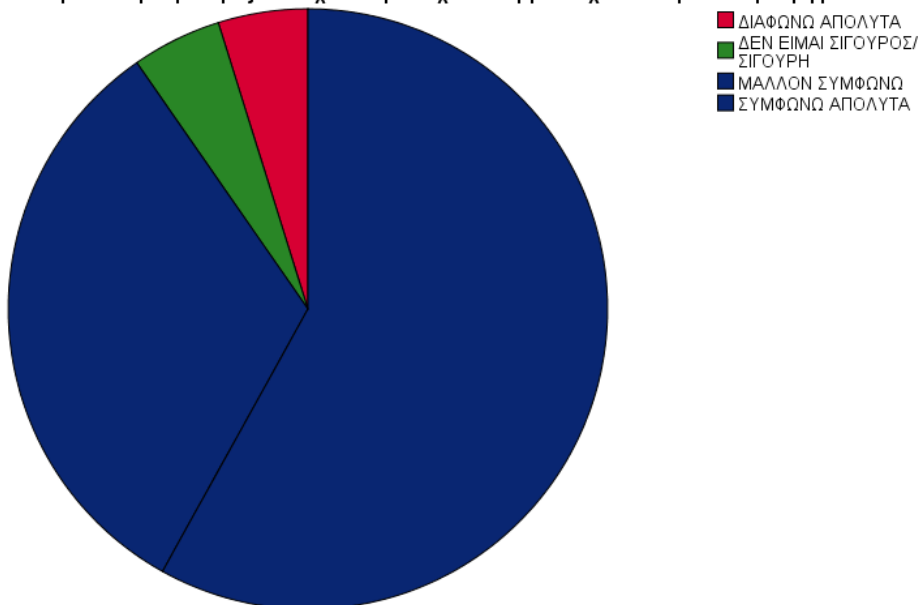
Σε αυτή την ενότητα γίνεται μια ανίχνευση του επιπέδου συμμετοχής των μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ' τάξης) σε ψηφιακά παιχνίδια σε σχέση με τα παραδοσιακά παιχνίδια.

Από τα δεδομένα του πίνακα 2.5 προκύπτει το σαρωτικό ποσοστό 90,4% συμμετοχής σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια ενώ από την άλλη το ποσοστό είναι μόλις 9,6% και παράλληλα βλέπουμε ποσοστό 0% στην επιλογή δεν είμαι σίγουρος/η.

ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ		ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	ΤΑ
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια	3	4,8	3	4,8	0	0	20	30,2	36	58,1	4,39	0,96

Πίνακας 2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά



Γραφική παράσταση 2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Κατά την ιεραρχική καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος προκύπτει ότι η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο επηρεάζεται σε σαρωτικό βαθμό από τα ψηφιακά παρά από τα παραδοσιακά παιχνίδια (μ.ο. 4,39) ενώ παράλληλα

υποστηρίζουν και την εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια (μ.ο. 4,35), ακολουθούν σε πολύ μικρότερο βαθμό η συμμετοχή σε παραδοσιακά παιχνίδια (μ.ο. 2,48), η χαμηλή συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο (μ.ο. 2,44) και τέλος η πολύ χαμηλή επίσης γνωριμία με το παραδοσιακό - βιωματικό παιχνίδι «Ο Μπίκος» (μ.ο. 2,44).

5.2 Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας

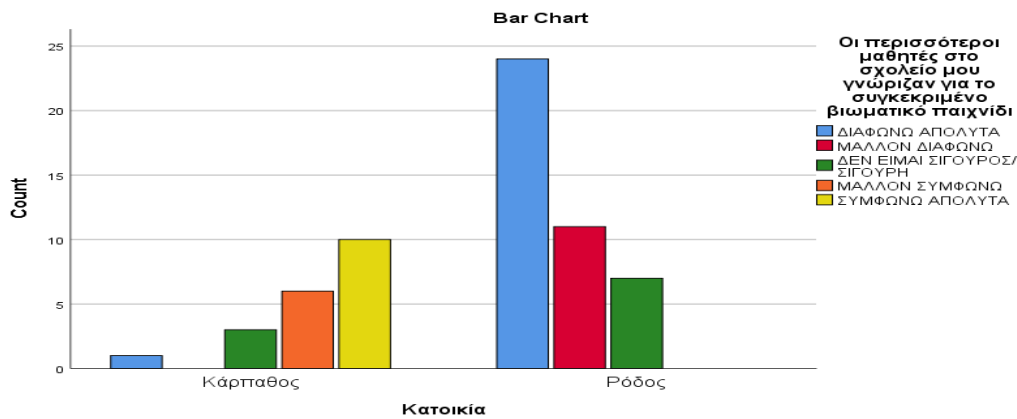
Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται πίνακες καταγραφής συχνοτήτων και κατά την διαδικασία περιγραφής των αποτελεσμάτων επειδή χρησιμοποιούνται πενταβάθμιες διαβαθμιστικές κλίμακες εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αντίστοιχα ώστε να σχηματιστεί μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα. Με την πενταβάθμια κλίμακα Likert, το 5 αποτελεί τη μέγιστη τιμή που θα δίδεται κάθε φορά για την περιγραφή των αποτελεσμάτων. Παρακάτω ακολουθούν στατιστικά σημαντικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση χωρισμένα σε ενότητες ανάλογα με τις ενότητες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε αφού προηγήθηκε η επεξεργασία σε Crosstabs στο SPSS.

1^η Ενότητα: Εξέταση απόψεων των μαθητών για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι (ο Μπίκος)

Στον πίνακα 3.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς τις απόψεις τους, ανά τόπο κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι.

Κατοικία * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό παιχνίδι Crosstabulation							
Count		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό παιχνίδι					Total
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Κατοικία	Κάρπαθος	1	0	3	6	10	20
	Ρόδος	24	11	7	0	0	42
Total		25	11	10	6	10	62

Πίνακας 3.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους, ανά τόπο κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι



Γραφική παράσταση 3.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους, ανά τόπο κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι

Από τα δεδομένα του πίνακα 3.1 και της γραφικής παράστασης 3.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από την Κάρπαθο γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές από την Ρόδο.

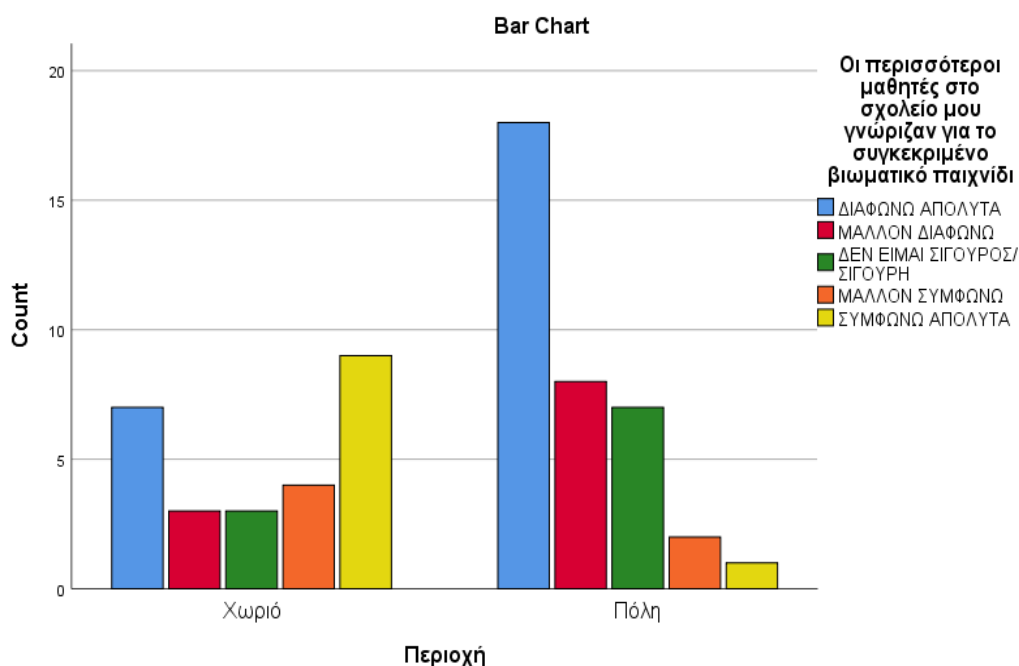
Αυτό συμβαίνει, γιατί το παραδοσιακό παιχνίδι «ο Μπίκος» αποτελεί κληρονομικό και πολιτιστικό στοιχείο του τόπου της Καρπάθου. Είναι μια προφορική παράδοση και παράγοντας διασυνδέσεις των παιδιών με τον τόπο τους. Αποτελεί ένα στοιχείο που κληρονομήθηκε από γενιά σε γενιά, είτε μέσω προφορικής περιγραφής ή της βιωματικής επιδείξης των μεγαλύτερων προς τους μικρότερους (Βδοκάκη, 2014).

Στον πίνακα 4.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς τις απόψεις τους, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι.

Περιοχή * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό παιχνίδι Crosstabulation							
Count		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό παιχνίδι					Total
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Περιοχή	Χωριό	7	3	3	4	9	26
	Πόλη	18	8	7	2	1	36
Total		25	11	10	6	10	62

Πίνακας 4.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις

τους, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι



Γραφική παράσταση 4.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς το αν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι

Από τα δεδομένα του πίνακα 4.1 και της γραφικής παράστασης 4.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από το χωριό γνώριζαν για το συγκεκριμένο βιωματικό – παραδοσιακό παιχνίδι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές από την πόλη.

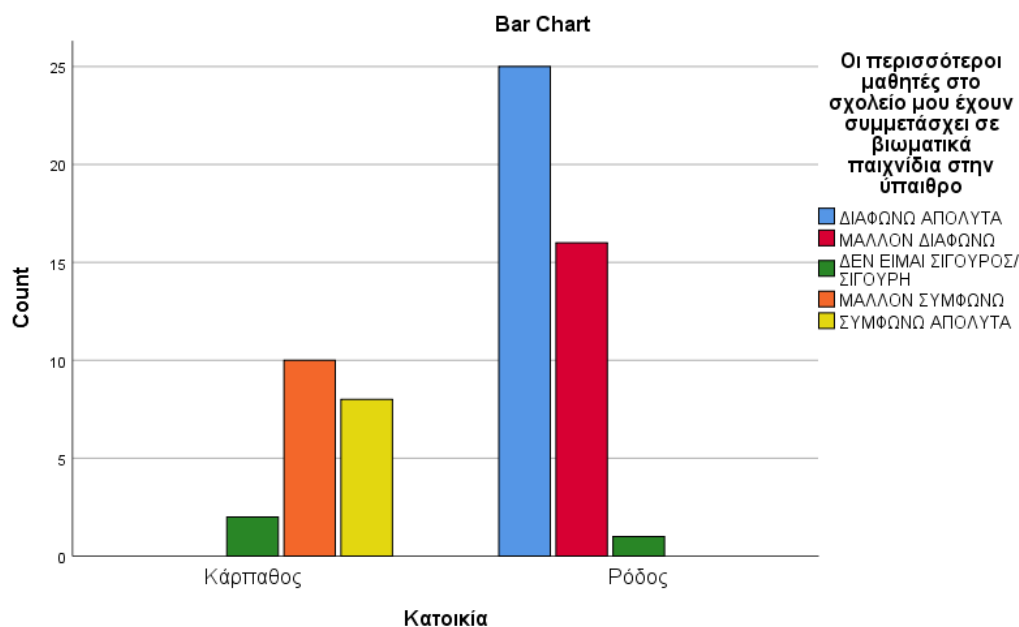
Βλέπουμε λοιπόν ότι το παραδοσιακό βιωματικό παιχνίδι αποτελεί την ταυτότητα ενός τόπου, η οποία πρέπει να διατηρείται για να μπορεί να προσφέρει τα οφέλη που έχουμε αναφέρει στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Να αποτελεί δηλαδή, την έκφραση των κοινωνικών σχέσεων, των πολιτιστικών αξιών, καθώς και την ευχαρίστηση της δημιουργικότητας και της επίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Διαμαντόπουλος, 2009).

2^η Ενότητα: Εξέταση απόψεων μαθητών ως την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Στον πίνακα 5.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο.

Κατοικία * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο Crosstabulation							
Count							
		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο					
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Κατοικία	Κάρπαθος	0	0	2	10	8	20
	Ρόδος	25	16	1	0	0	42
Total		25	16	3	10	8	62

Πίνακας 5.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο



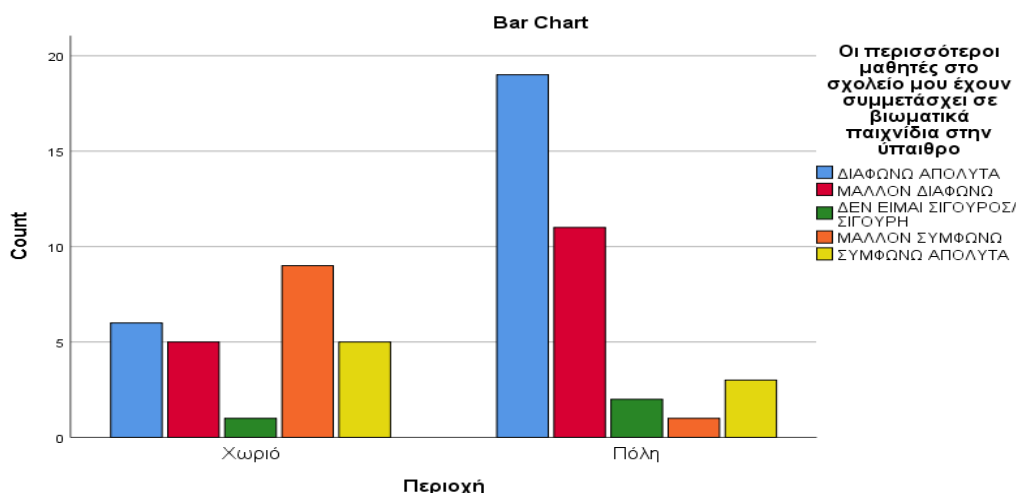
Γραφική παράσταση 5.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Από τα δεδομένα του πίνακα 5.1 και της γραφικής παράστασης 5.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από την Κάρπαθο συμμετείχαν σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές από την Ρόδο.

Στον πίνακα 6.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο.

Περιοχή * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο Crosstabulation							
Count							
		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο					
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Περιοχή	Χωριό	6	5	1	9	5	26
	Πόλη	19	11	2	1	3	36
Total		25	16	3	10	8	62

Πίνακας 6.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο



Γραφική παράσταση 6.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή κατοικίας, ως προς την συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο

Από τα δεδομένα του πίνακα 6.1 και της γραφικής παράστασης 6.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από το χωριό συμμετείχαν σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές από την πόλη.

Στην ενότητα αυτή της παρούσας έρευνας παρατηρούμε άλλο ένα δημογραφικό στοιχείο, ότι τα βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο είναι πιο δημοφιλείς στα παιδιά του χωριού, από τα παιδιά της πόλης. Τα παιδιά της πόλης λόγω του ασφυκτικού κλειού των αστικών περιοχών και της επικινδυνότητας που ενέχει λόγω των ταχύτερων ρυθμών ζωής στις πόλεις, (κυκλοφοριακό, ρύπανση, εγκληματικότητα, κ.τ.λ.) οι γονείς στέλνουν τα παιδιά

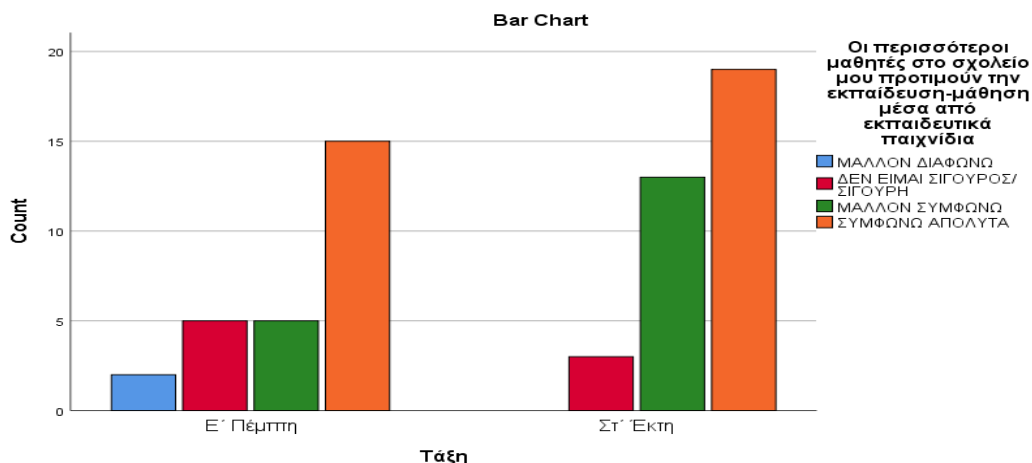
σε ασφαλείς, έγκλειστους χώρους, (αθλητικές εγκαταστάσεις, παιδότοπους και άλλα) για να εκτονώσουν την ενέργειά τους, σε ένα ασφαλές και αποστειρωμένο περιβάλλον, χωρίς πολλές φορές να καταφέρνουν να εμπλουτίσουν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο, με κάτι καινούργιο. Στις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες- παιχνίδια, το παιδί έρχεται σε επαφή με την φύση, με άλλα παιδιά της ηλικίας του, μπορεί να συνδεθεί και να παρατηρήσει συμπεριφορές και να αλληλοεπιδράσει (interaction) με τους άλλους (Μπακιρτζής, 2003).

3^η Ενότητα: Εξέταση απόψεων μαθητών ως την προτίμηση τους για εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια

Στον πίνακα 7.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά τάξη, ως την προτίμηση τους για εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Τάξη * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου προτιμούν την εκπαίδευση-μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια Crosstabulation						
Count						
		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου προτιμούν την εκπαίδευση-μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια				
		ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Τάξη	Ε΄ Πέμπτη	2	5	5	15	27
	Στ΄ Έκτη	0	3	13	19	35
Total		2	8	18	34	62

Πίνακας 7.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τάξη, ως την προτίμηση τους για εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 7.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τάξη, ως την προτίμησή τους για εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.1 και της γραφικής παράστασης 7.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης προτιμούν εκπαίδευση – μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της Έ τάξης.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι οι μαθητές-τριες, ιδίως των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, θέλουν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης να χρησιμοποιούνται τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Όπως λοιπόν αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αποτελεί θετικό στοιχείο μάθησης η χρήση των υπαίθριων δραστηριοτήτων, παραδοσιακών παιχνιδιών, στα προγράμματα της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διότι μέσα από αυτά γίνεται η ενεργοποίηση των ατόμων που συμμετέχουν στη δραστηριότητα, καθώς και η προώθηση των στοιχείων όπως, η χαλάρωση, η καλλιέργεια πνευματική και συναισθηματική (Χρόνη, Ζουρμπάνος, 2001).

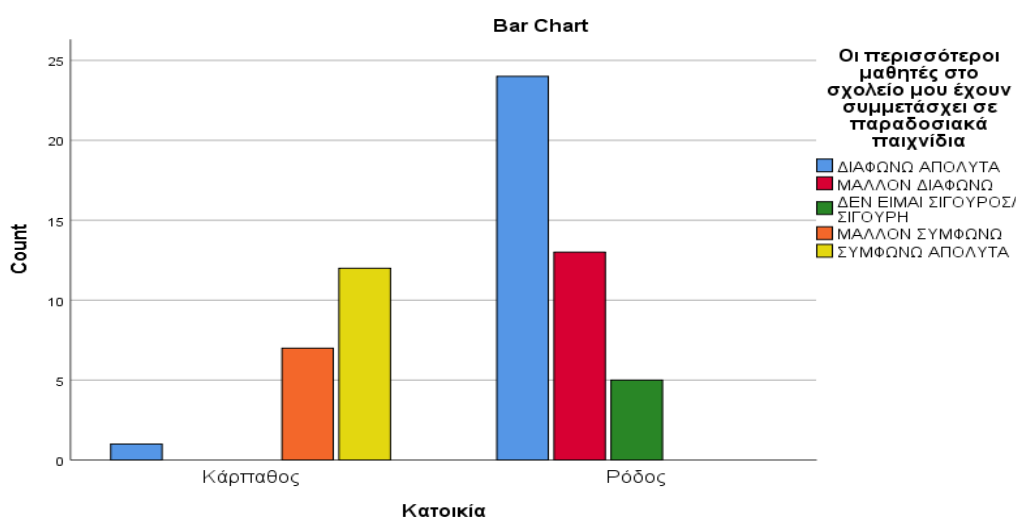
4^η Ενότητα: Εξέταση απόψεων μαθητών ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια

Στον πίνακα 8.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Κατοικία * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά παιχνίδια Crosstabulation		
Count		
	Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά παιχνίδια	Total

		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Κατοικία	Κάρπαθος	1	0	0	7	12	20
	Ρόδος	24	13	5	0	0	42
Total		25	13	5	7	12	62

Πίνακας 8.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 8.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο κατοικίας, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια

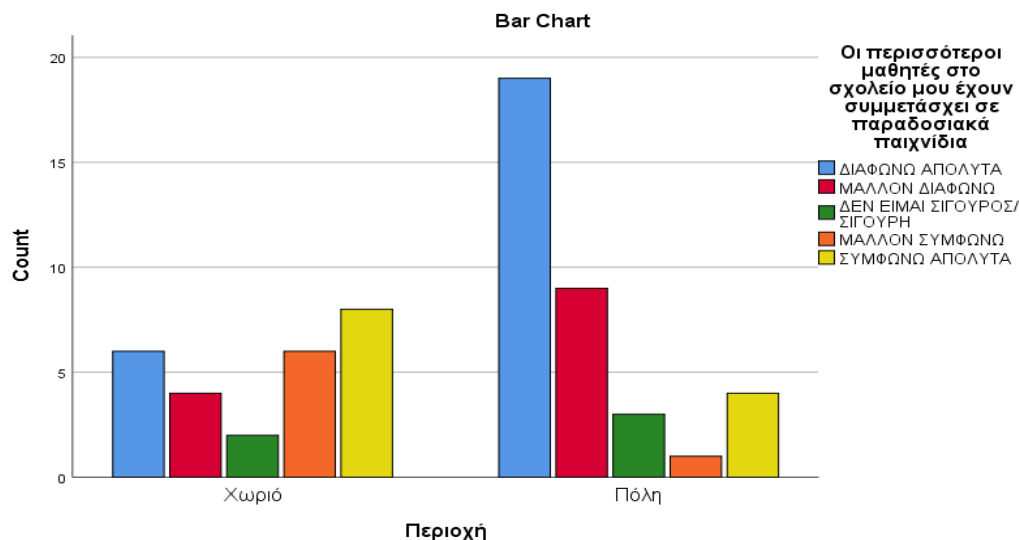
Από τα δεδομένα του πίνακα 8.1 και της γραφικής παράστασης 8.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από την Κάρπαθο συμμετέχουν σε παραδοσιακά παιχνίδια σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της Ρόδου.

Στον πίνακα 9.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Περιοχή * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά παιχνίδια Crosstabulation						
Count						
Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά παιχνίδια						
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total

Περιοχή	Χωριό	6	4	2	6	8	26
	Πόλη	19	9	3	1	4	36
Total		25	13	5	7	12	62

Πίνακας 9.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 9.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια

Από τα δεδομένα του πίνακα 9.1 και της γραφικής παράστασης 9.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από το χωριό συμμετέχουν σε παραδοσιακά παιχνίδια σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της πόλης.

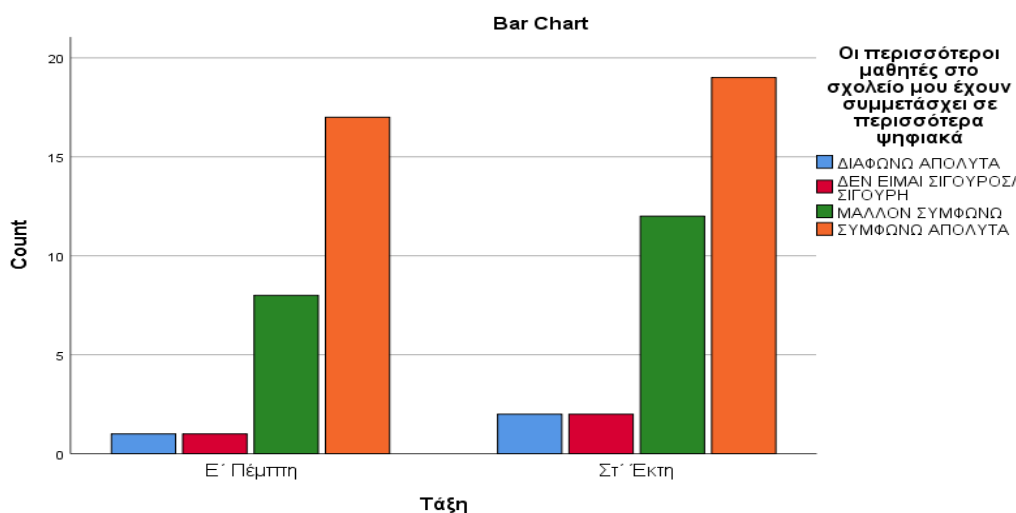
Στην ενότητα αυτή έχουμε ένα διαχωρισμό των μαθητών-τριών που διαμένουν σε πόλη (αστική περιοχή) και σε χωριό (αγροτική περιοχή). Στο δημογραφικό αυτό στοιχείο οι μαθητές-τριες που διαμένουν στο χωριό, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά από την Κάρπαθο, συμμετέχουν σε περισσότερα παραδοσιακά παιχνίδια από ότι τα παιδιά στην πόλη της Ρόδου. Παρατηρούμε λοιπόν μέσα από την έρευνα να βεβαιώνεται, πάντα σε τοπικό επίπεδο, ότι τα παιδιά που βρίσκονται πιο κοντά στη φύση, ασχολούνται περισσότερο με τα υπαίθρια παραδοσιακά παιχνίδια παρά με τα ηλεκτρονικά. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται περισσότερο σωματικά και συναισθηματικά, ενώ παραμένουν σε εγρήγορση τα αντανακλαστικά και η νόηση τους, μέσα από αυτή την ενασχόληση με τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια (Χούνος, 2003).

5^η Ενότητα: Εξέταση απόψεων μαθητών ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Στον πίνακα 10.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά τάξη, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Τάξη * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά Crosstabulation		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά				Total
Count		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Τάξη	Ε΄ Πέμπτη	1	1	8	17	27
	Στ΄ Έκτη	2	2	12	19	35
Total		3	3	20	36	62

Πίνακας 10.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τάξη, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια



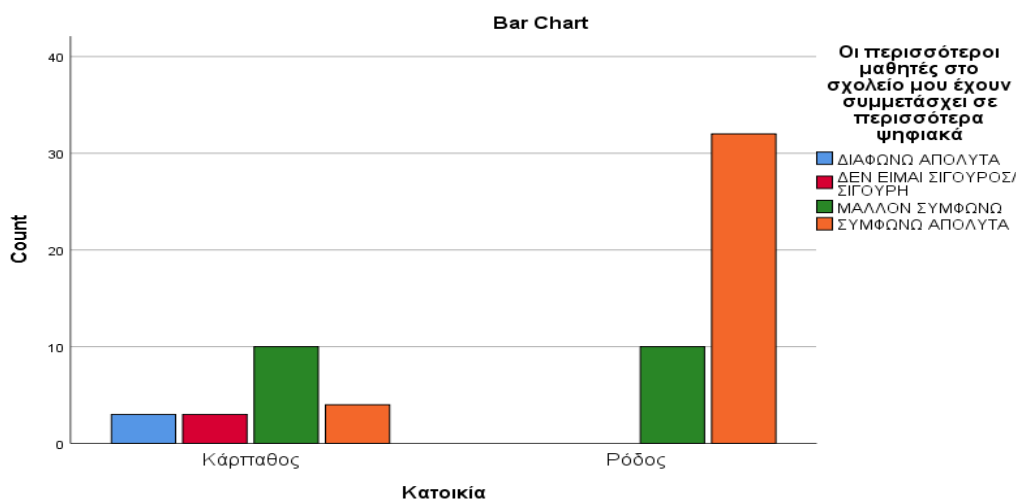
Γραφική παράσταση 10.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τάξη, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Από τα δεδομένα του πίνακα 10.1 και της γραφικής παράστασης 10.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης συμμετέχουν σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης.

Στον πίνακα 11.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά τόπο, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Κατοικία * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά Crosstabulation						
Count						
		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά				Total
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Κατοικία	Κάρπαθος	3	3	10	4	20
	Ρόδος	0	0	10	32	42
Total		3	3	20	36	62

Πίνακας 11.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 11.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά τόπο, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Από τα δεδομένα του πίνακα 11.1 και της γραφικής παράστασης 11.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από τη Ρόδο συμμετέχουν σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές της Καρπάθου.

Παρατηρούμε με βάση τα παραπάνω δεδομένα και την αναφορά μας στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος του

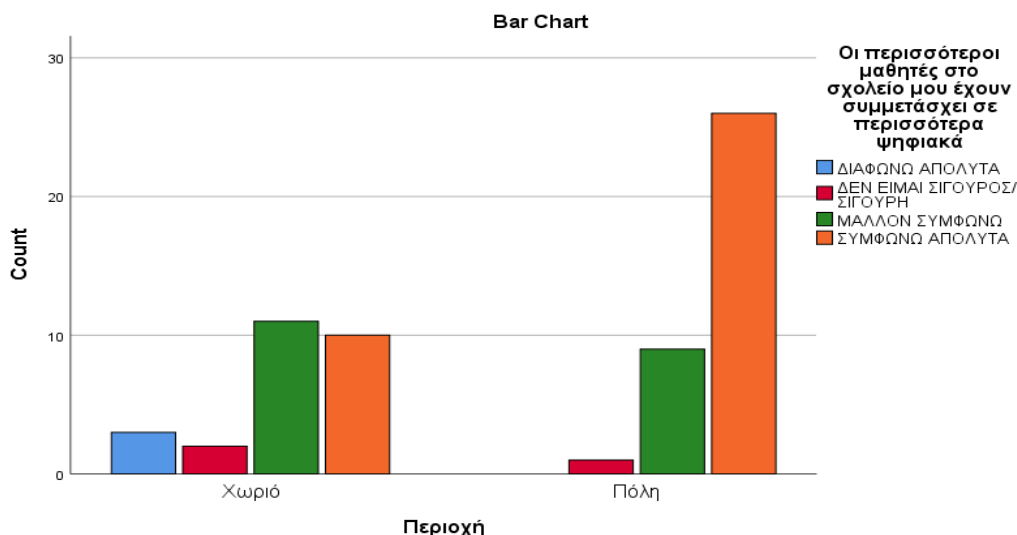
ελεύθερο χρόνο των παιδιών και από τα δεδομένα του πίνακα 10.1 και της γραφικής παράστασης 10.1 διαπιστώνεται ότι τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικίας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά παιχνίδια παρά οι μαθητές της μικρότερης ηλικίας . Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται περισσότερο σε αστικές περιοχές, στη συγκεκριμένη περίπτωση της πόλεως της Ρόδου, όπου παρατηρείται η πολύωρη ενασχόληση και κατά συνέπεια η απομόνωση των παιδιών από τον κοινωνικό τους περίγυρο, με αποτέλεσμα να γίνονται αντικοινωνικά και συχνά να αναπτύσσουν επιθετικές συμπεριφορές (Χούνος, 2003).

Σε αντίθεση με τις αστικές περιοχές, στις αγροτικές περιοχές στη συγκεκριμένη περίπτωση των παιδιών της νήσου Καρπάθου, τα περισσότερα παιχνίδια είναι κινητικά, λεπτών δεξιοτήτων και συνδεδεμένα με την εθιμική παράδοση του τόπου.

Στον πίνακα 12.1 εμφανίζονται τα στατιστικά σημαντικά δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια.

Περιοχή * Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά Crosstabulation						
Count						
		Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά				Total
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Περιοχή	Χωριό	3	2	11	10	26
	Πόλη	0	1	9	26	36
Total		3	3	20	36	62

Πίνακας 12.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια



Γραφική παράσταση 12.1: Κατανομή απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, ανά περιοχή, ως την συμμετοχή τους σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια

Από τα δεδομένα του πίνακα 12.1 και της γραφικής παράστασης 12.1 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες από την πόλη συμμετέχουν σε ψηφιακά παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές του χωριού.

Η έρευνά μας στη συγκεκριμένη ενότητα ταυτίζεται με άλλες έρευνες, στις οποίες παρατηρήθηκε ότι στις αστικές περιοχές δεν υπήρχε ιδιαίτερη σχέση των παιχνιδιών με την παράδοση και τα έθιμα. Ως επί το πλείστον παρατηρούμε ότι η χρήση του εξοπλισμού, ο οποίος χρησιμοποιείται στο παραδοσιακό παιχνίδι, αποτελεί τον καθρέφτη του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου ενός τόπου των αντιλήψεων και των θεσμών του. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η έννοια του παιχνιδιού είναι συνδεδεμένη με το παιδί, αφού η φύση του είναι να παίζει. Αποτελεί δείκτη ένδειξης της ψυχικής υγείας και ανάπτυξης του. Μέσω λοιπόν αυτής της βιωματικής δραστηριότητας, του παραδοσιακού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να εξερευνά τον περίγυρό του, να αναπτύσσει την κριτική σκέψη του, να αντιμετωπίζει δυσκολίες και τη ζωή σε φανταστικούς κόσμους. Με το πέρασμα του χρόνου όμως τα παιχνίδια μεταλλάσσονται, αλλάζουν μορφή και τρόπο διεξαγωγής. Στη σημερινή εποχή μας παύουμε να μιλάμε για το παραδοσιακό παιχνίδι, αλλά για την εμφάνιση του ψηφιακού παιχνιδιού το οποίο έχει κατακτήσει τις τελευταίες δεκαετίες τον παιδικό πληθυσμό και όχι μόνο. Το ψηφιακό παιχνίδι με τη συνδρομή των σύγχρονων μέσων της τεχνολογίας εισάγει στη διαδικασία του «παίζει» νέους όρους και κανόνες διασκέδασης. Οι νέοι αυτοί όροι επηρεάζουν τον τρόπο κοινωνικοποίησης του παιδιού, την δραστηριότητα,

την άθληση και την κίνηση του και επιβάλλουν νέους ρυθμούς, επηρεάζοντας τα βασικά συστατικά της έννοιας του παιχνιδιού. Όλες αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν όπως είναι φυσικό την καθημερινότητά του παιδιού και των γονιών του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, δυστυχώς στην σύγχρονη εποχή το ψηφιακό παιχνίδι καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Τα περισσότερα από αυτά τα παιχνίδια έχουν επιθετικό περιεχόμενο και η συχνή ενασχόληση τους με αυτά αυξάνουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Όλα αυτά οδηγούν στην απομόνωση των παιδιών από τον κοινωνικό της περίγυρο με αποτέλεσμα να γίνονται αντικοινωνικά και να προκαλέσουν εθισμό. Ο εθισμός αυτός με τη σειρά του οδηγεί στη δημιουργία προβλημάτων υγείας, καταναλωτικής συμπεριφοράς, κακής επίδοσης των παιδιών στο σχολείο. Όπως είναι γνωστό από έρευνες, τα ψηφιακά παιχνίδια μαζί με την τηλεόραση αποτελούν τον δεύτερο παράγοντα πρόκλησης παιδικής παχυσαρκίας και όχι μόνο. Αυτό συμβαίνει γιατί η ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά ηλεκτρονικά παιχνίδια πραγματοποιείται από σταθερή θέση, δηλαδή κάποια καρέκλα, ένα γραφείο, δεν βρίσκεται σε κίνηση όπως σε ένα παραδοσιακό παιχνίδι (Dodge and Colner, 2002).

5.3 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες ή το παιχνίδι στη φύση, σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, μπορεί να συνδέσει την διαδικασία μάθησης με την διαδικασία λήψης αποφάσεων ισχυροποιώντας έτσι την ικανότητα συλλογής πληροφοριών και μάθησης από τους μαθητές-τριες, ιδιαίτερα όταν αυτοί παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες μάθησης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά για τον εαυτό τους (Ειδική Αγωγή) (Παπαβασιλείου, 2011).

Τα παιχνίδια στην ύπαιθρο, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των διαδικασιών της μάθησης. Αυτές είναι η επανάληψη, η εξάσκηση, η μίμηση, η απομνημόνευση, η ανακάλυψη και με αυτόν τον τρόπο μέσα από αυτές τις δραστηριότητες να προωθηθούν δεξιότητες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η υπομονή, η επιμονή, η αυτοεκτίμηση και τέλος η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων (Μάρκου, 2015).

Ένα σημαντικό στοιχείο που παρατηρούμε είναι ότι μέσα από την ενασχόληση του με τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια, το παιδί ξεφεύγει από την ρουτίνα της σχολικής τάξης,

δραστηριοποιείται μέσα σε ένα φυσικό ρεαλιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο έχει ενεργή συμμετοχή σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Όλο αυτό καταλήγει στο να κατακτήσουν τη γνώση και να ενισχύσουν την ψυχική και σωματική τους υγεία (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Κατά την επαφή του λοιπόν το παιδί με το φυσικό περιβάλλον, μέσω των υπαίθριων βιωματικών δραστηριοτήτων, εκτός από την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου του και της ικανότητας του συλλογισμού, καθώς και τη μείωση του στρες, αναπτύσσονται ικανότητες συγκέντρωσης, παρατήρησης και δημιουργικότητας, καθώς και αισθήματα θαυμασμού και απορίας. Οδηγούμαστε λοιπόν, στην προαγωγή της υγείας των παιδιών και σε μία θετική ανάπτυξη της μάθησης (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012).

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο. Ξεφεύγουν από την «κλειστή» μάθηση της αίθουσας του σχολείου, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων και λύσης προβλήματος, αλλά διαμορφώνοντας νέες αξίες, κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993) .

Έχοντας υπόψιν μας όλα τα παραπάνω καταλήγουμε σε ένα κεντρικό συμπέρασμα, το οποίο βέβαια έχει διαπιστωθεί και μέσα από άλλες μελέτες και έρευνες, ότι τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αγωγής υπαίθρου επιδρούν θετικά στην κοινωνική και οικολογική συνείδηση του ατόμου και ιδιαίτερα των παιδιών, ενώ ένας από τους βασικούς της στόχους είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Βασικός στόχος λοιπόν αυτών των προγραμμάτων, αποτελεί η γνωριμία με το περιβάλλον, η δημιουργία οικολογικής συνειδήσεως και η ανάπτυξη ενός προτύπου, του «ενεργού πολίτη». Αυτό το πρότυπο, μέσα από τα προγράμματα αγωγής υπαίθρου, γίνεται μέσω της κίνησης .

Μέσω λοιπόν των αποτελεσμάτων ερευνών και συλλογής στοιχείων, καταλήγουμε στην άποψη ότι μέσω των υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής, γίνεται η σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη Φυσική Αγωγή (Δελούδη, 2012). Η συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης μπορεί φυσικά να χρησιμοποιηθεί στα μαθήματα και τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης (Παπαδημητρίου, 1998).

5.3.1 Αποτίμηση των στόχων

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξουμε πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η ενασχόληση των παιδιών με τις βιωματικές υπαίθριες δραστηριότητες, για την ενίσχυση του συναισθηματικού, κοινωνικού και ηθικού κόσμου τους. Η σημαντικότητα να εμπλουτίσετε η ζωή ενός παιδιού με εμπειρίες και γνώσεις και ανακαλύψεις, που θα το βοηθήσουν στο μέλλον. Τα ποσοστά μας ανάδειξαν τους φόβους μας και τους επαλήθευσαν σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποδείχτηκε ότι ασχολούνται περισσότερο με τα ψηφιακά παιχνίδια παρά με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες, όπως τα παραδοσιακά παιχνίδια. Βλέπουμε λοιπόν, ότι είναι αναγκαίο να γίνει μία παρέμβαση από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βρεθούν κάποιοι τρόποι αντιμετώπισης της πανδημίας των ψηφιακών παιχνιδιών στον παιδικό πληθυσμό.

Δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε στην παρούσα έρευνα ήταν η αναμονή για τη διεξαγωγή της λόγω της πανδημίας του covid-19, καθώς απαγορευόταν οι μεγάλες συγκεντρώσεις και ο συγχρωτισμός. Παρόλα αυτά η έρευνα διεξήχθη με επιτυχία και τα ποσοστά μας έδωσαν τα ανάλογα αποτελέσματα.

5.3.2 Προτάσεις

Οι προτάσεις που προκύπτουν μέσα από την έρευνα, κινούνται σε τέσσερα πεδία που μπορούν να πραγματοποιούνται οι βιωματικές υπαίθριες δραστηριότητες ή αλλιώς τα παραδοσιακά υπαίθρια παιχνίδια.

- Το πρώτο πεδίο είναι οι υπαίθριοι χώροι όπως το δάσος, οι αλάνες, τα πάρκα, οι παιδικές χαρές.
- Το δεύτερο πεδίο είναι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου, φυσικά κατάλληλα διαμορφωμένος.
- Το τρίτο πεδίο είναι ο χώρος του Σωματειακού Αθλητισμού, όπου ως εργαλείο αποθεραπείας μετά από μία προπόνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα παραδοσιακό παιχνίδι ή μία βιωματική υπαίθρια δραστηριότητα.
- Το τέταρτο πεδίο χρήσης αυτών των δραστηριοτήτων αποτελούν τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που αποτελούν και την αιχμή δόρατος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το τελευταίο, μαζί με την πρωτοβάθμια και την

δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν την αποδοτικότερη βιωματική διαδικασία της μάθησης.

Υπαίθρια αγωγή με τη χρήση των υπαίθρια βιωματικών δραστηριοτήτων, είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που από μόνη της διαφέρει από τις άλλες για το λόγο ότι γίνεται έξω από τη σχολική αίθουσα (Swan, 1975). Όπως αναφέραμε και παραπάνω, με τη χρήση της διεπιστημονικής προσέγγισης μπορούν να χρησιμεύσουν σε μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, με την ενασχόληση με τις υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες αποκομίζουν πολλά οφέλη. Παρόλα αυτά, λόγω του φόρτου του αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολείο παραμένει απομακρυσμένο από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αφήνει τα παιδιά απέξω από την πραγματικότητα και την καθημερινότητά τους. Το συγκεκριμένο φαινόμενο βέβαια δεν συμβαίνει μόνο στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στα άλλα συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών (Χρυσ αφίδης, 1996).

Μέσα από τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών έχει αποδειχτεί, ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αρνούνται να ασχοληθούν με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε υπαίθριο πεδίο, όχι μόνο λόγω του φόρτου εργασίας του αναλυτικού προγράμματος, όπως αναφέραμε παραπάνω αλλά και από τα προβλήματα και τις δυσκολίες που υπάρχουν σε μία μετακίνηση ή μετάβαση στη φύση, καθώς και κάποιοι κίνδυνοι που ελλοχεύουν κατά την διάρκεια αυτής της δράσης. Έτσι ο εκπαιδευτικός αναλώνεται σε θέματα συνεργασίας και ασφάλειας κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας. Καταλήγει να γίνεται φορτικός στους μαθητές, με το να αναλώνεται σε συμβουλές και παρεμβάσεις και να δημιουργεί συνεχώς περιοριστικά μέτρα σε δραστηριότητες γνώριμες για τα παιδιά δημιουργώντας έτσι μία επιφανειακή σχέση των παιδιών και της φύσης. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, είναι να περάσει στη συνείδηση των παιδιών ένα μοντέλο κατά το οποίο ο άνθρωπος είναι ο κυρίαρχος πάνω στη φύση, την οποία μπορεί να τη διαχειρίζεται και να την εκμεταλλεύεται χωρίς όρια (Πρεβεζάνος, Χατζηγεωργίου, 2012).

Σε αυτό το πρόβλημα ως πρόταση λύσης, προβάλλουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ημερίδων πληροφόρησης και εκπαίδευσης, ώστε να εμπλουτίζουν τις

γνώσεις τους και να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συνεχείς αλλαγές και διαφοροποίησης οι οποίες γίνονται, είτε στο φυσικό, είτε στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, γίνονται ποιοί ικανοί να μεταδώσουν τη γνώση και τα οφέλη που απορρέουν από αυτήν τη δραστηριότητα στους μαθητές τους (Μπακιρτζής, 2003).

Καθώς λοιπόν έχουμε να αντιμετωπίσουμε κρίσιμα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη, πρέπει η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη να γίνει το βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού με στόχο να τροφοδοτήσει τους μαθητές με γνώσεις για το περιβάλλον και να δημιουργήσει νέες στάσεις και αξίες πεποιθήσεις και νοοτροπίες, οι οποίες με τη σειρά τους να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός ενεργού και συνειδητοποιημένου πολίτη. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί κάνοντας χρήση των βιωματικών υπαίθριων δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας λοιπόν αυτά τα δύο εργαλεία, ως μέθοδος διδασκαλίας κάνουμε χρήση της προσομοίωσης. Ενδυναμώνουμε έτσι τον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχικότητα των μαθητών-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ισχυροποιούμε τη σχέση των μαθητών με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreu Andrés, M. A., & García Casas, M. (2011). "Perceptions of gaming as experiential learning by engineering students". *International Journal of Engineering Education*, 27(4), 795-804.
- (CIDREE), C. o. (1999). Interdisciplinary teaching and learning in secondary school education.
- Bartunek, D., Brüggge, B., Fenoughty, S., Fowler, D., Hensler, M., Higgins, P., ... & Szczepanski, A. (2002). Outdoor education-authentic learning in the context of landscapes.
- Bourdeau, P. (2004). *The man- nature relationship and environmental ethics. Journal of environmental radioactivity*.
- Brody, M. (2005). *Learning in nature. Environmental Education Research*, 11(5).
- Campbell, J. (2017). *Myths to live by*. Joseph Campbell Foundation.
- Cornell, J. (1994). *Ας μοιραστούμε την φύση με τα παιδιά. Εκδόσεις .: Επίκεντρο*.
- Cough, A. (2005). Education for Sustainability - Quality outcomes for sustainable schools,. p. www.ega.edu.au/site/qualityoutcomesfor.htm/.
- Dahlgren, O. L., & Szczepanski, A. (2005). Outdoor Education. Literary education and sensory experience. *University Linkoping Kinda Education Center for Enviromental heritage interpretation ecotourism and leisure studies Education*. Sweden: Kisa Tryckerier.
- Dewey, J. (1963). *Liberalism and social action (Vol. 74)*. New York: Capricorn books.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). *Connecting content, teaching, and learning: The Creative Curriculum for preschool. Teaching Strategies, Inc., PO Box 42243, Washington, DC 20015*.
- Fenought, S. (2005). *The landscape of the School Ground*. . Sweden: National Association for Enviromental Educaton EU.
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). *Violent video games: The newest media violence hazard. In D.A. Douglas (Ed.) , Media Violence and Children*. Westport: GT: Praeger.
- Guddemi, M. (1990). *Play and Learning for the Special Child, Early Education for the Handicapped*.
- Hammitt, W., & Brown Jr, G. (1984). *Functions of privacy in wilderness environments. Leisure Sciences*, 6(2), 151-166.
- Heitzler, C. D., Martin, S. L., Duke, J., & Huhman, M. (2006). *Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9–13 years*. Preventive medicine.
- Higgins, P., Loynes, C., & and Crowther, N. (1997). *A guide for outdoor Education*. . Scotland: SNH: Perth.
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.
- Hungerford H., R., Peyton R., B., & Wilke R., J. (1980). «Goals for curriculum development in environmental education», *Journal of Environmental Education*, vol. 2, no 3,.
- Hungerford, H., Volk, T., & Ramsey, J. (1994). *A Prototype environmental Education Curriculum forthe Middle School. UNESCO-UNEP-IEEP: Environmental Education Series (29)*.
- I.U.C.N, (. (1970). International Working Meeting on Environmental Education in the School. Carson City -Nevada, U.S.A., June/July 1970.
- Kolb, D. (1984). *Βιωματική μάθηση: Η εμπειρία ως πηγή μάθησης και ανάπτυξης*. Νιου Τζέρσεϋ: Prentice-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.*
- Moon, A. (1990). *Εργαστήρια για το σχολείο*,. Selford, TACADE,: ΚΕ.ΘΕ.Α.
- Neuman, J. (2004). *Παιχνίδια και ασκήσεις στην φύση*,. Θεσσαλονίκη: Salto.

- O'Riordan, T. (1976). *Environmentalism*. Pion Ltd.,Lo.
- Prensky, M. (2001). *Fun, play and games: What makes games engaging. Digital game-based learning*.
- Priest, S. (1986). *Redefining outdoor education: A matter of many relationships. Journal of Environmental Education*.
- Rogers, C. (2006). *Η Γένεση του Προσώπου. Η Ψυχοθεραπεία μέσα απο τα μάτια ενός θεραπευτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Scheffer, I. (1977). In Praise of the Cognitive Emotion.,. *Teachers College Record*, pp. 79(2),171-176.
- Scoullou, M., & Malotidi, V. (2004). *Handbook on methods used in environmental education and education for sustainable development*. Athens: Mio-ECSDE.
- Sitarz, D. (1993). *Agenda 21: The earth summit strategy to save our planet*.
- Soderman, A. K., Kostelnik, M. J., & Whiren, A. P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. Merrill Publishing Company.
- Stapp, W. (1969). Historical settings of environmental education. In J. & The Swan, *Environmental Education: strategies toward a more livable future*, (.,). (pp. 42-49,). N.Y: Sage.
- Swan, A. (1975). *Forerunners of environmental education, In N. McInnis & D. Albrecht (eds). What makes the education environmental?KY*:. Louisville: Data Courier.
- U.N.E.C.E. (2005). Στρατηγική της Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Συνάντηση Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας. Vilnius, 17-18 Μαρτίου.
- UNESCO. (1972). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. Paris 16 November.
- UNESCO. (1997, Δεκέμβριος 8-12). Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action, interanation conference ;o enviroment and society. pp. EPD-97/CONF.401.CLD.I.
- UNESCO. (2006). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation for.
- Unesco-UNEP. (1983). *International Environmental Education, Series, No 2*.
- 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.
- 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.
- Αναγνώστου, Β. (2014). *Όλα είναι ένα παιχνίδι. Η σειρά σου να παίζεις*. Μυτιλήνη: Α. Σάββα.
- 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 Π.Ε.*, Αθήνα.
- Αριανούτσου, Μ. (1999). *Οικολογικά συστήματα–Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές περιβάλλον: Το φυσικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα:: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Βδοκάκη, Α. Γ. (2014). *ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΗΣ ΚΑΡΠΑΘΟΥ*. Χορηγός Έκδοσης. Κάρπαθος: Δήμος Καρπάθου - Κ.Ο.Π.Α.Π. Καρπάθου.
- Βλαστάρης, Κ., Σκαναβή, Κ., & Πετρενίτη, Β. (2008). Παιχνίδια και Προσομοιώσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία στην Α/θμια Εκπαίδευση.
- ΓΔ, Ε. Π. (2008). *Comenius. Ιστορίες επιτυχίας. Η Ευρώπη δημιουργεί ευκαιρίες*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.
- Γενική Γραμματεία, Ν. Γ., & Οικολογική, Ε. Α. (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 Ευέλικτης Ζώνης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 5*.
- Δελίδου, Ε., Ματσούκα, Ο., Βενέτη, Χ., & Διγγελίδης, Ν. (2012). Η επίδραση ενός προγράμματος Φυσικής Δραστηριότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού. *Πρακτικά, 19ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής*. Κομοτηνή,.: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Δημακοπούλου, Μ. (2010, Νοέμβριος 26-28). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) στο σημερινό σχολείο: κοινός ορίζοντας. *5ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*.
- Δημητράκος, Γ. (1965). *Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΠΑΙΔΕΙΑ*. Φιλολόγος.
- Δημητράκος, Δ. (1964). *Μέγα Λεξικόν ὅλης τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης 1–15*. Αθήνα: Ασημακόπουλος.
- Δημητρίου, Α., & Φλογαίτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το περιβάλλον*.
- Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). *Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας*.
- Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). *Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*.
- Ζήκας, Β., Μυρωνάκη, Α., & Παπαδομαρκάκης, Γ. (2010). Φυσική αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα Project για το Λύκειο. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*. Ιωάννινα.
- Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α., & Παπαβασιλείου, Β. (2013). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καΐλα, Μ., Παπαβασιλείου, Β., Φώκιαλη, Π., & Θεοδωροπούλου, Ε. (2015). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (2000). *ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ*. Αθήνα: Σπανίδης.
- 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.

- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη*: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κεφαλογιάννη, Ζ. (2008, Ναύπλιο, 12-14). Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια ηθική της πράξης. Εισηγήση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕ ΕΚ. ΠΕ με. *Θέμα «Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: φυσικοί Πόροι-Κοινωνία-Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κλεάνθους, & Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα.
- Κουθούρης, Χ. (2009). *Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής Ακραία Αθλήματα*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κουτρουλού, Θ., & Μείντανά, Κ. (2014). *Το παιχνίδι από το χθες... στο σήμερα*.
- Κουφού, Δ. (2015). *Ανάπτυξη τεχνικών Gamification, σχεδίαση γενικού μοντέλου και εφαρμογή σε τεχνικές ανάπτυξης καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών*.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, 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*.
- Μανώλη, Β., & Αργυροπούλου, Α. (2008, Μάιος Νάουσα 9-11). Τα ψηφιακά παιχνίδια ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης. *Παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας ""Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών""*.
- 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: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούτσου, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή ,πρακτική εφαρμογή. 2 Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. Αθήνα*.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθηνά: Διάδραση.
- Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα:: Ατραπός.
- 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, pp. 68-72*.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού (Doctoral dissertation)*.

- Παπαδόπουλος, Α., Χατζή, Μ., & Κόκκοτας, Π. (2007). Η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *2ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πολυμενάκου-Παπακυριακού, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πρεβεζάνου, Ζ., & Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν...το Φυσικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σμαράγδα-Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμοκοβίτη, Δ. (1989). Ο άνθρωπος και το περιβάλλον. *Πανελλήνια και Διεθνή Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών*.
- Σπυροπούλου, Δ., & κ.ά. (n.d.). Πρόγραμμα Σπουδών Επιστημονικό Πεδίο: *Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Ανακτήθηκε από, ρ. www.ebooks.edu.gr/2013/newps.php*.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση - Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*.
- Τσίγκρα, Μ. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. τ.32, pp. 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.
- Φλογαΐτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2003). *Η διεπιστημονικότητα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Κατάκτηση ή ζητούμενο. Θέματα στην Εκπαίδευση*.
- Χρόνη, Σ., & Ζουρμπάνος, Ν. (2001). Ψυχολογικά Οφέλη από Συμμετοχή σε Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής: *Ανασκόπηση Θεωρίας και Έρευνας, ηλ. Περ. Ειδικό τεύχος 1*.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

20/3/22, 10:33 π.μ.

Έρευνα για τα βιωματικά παιχνίδια ως μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Έρευνα για τα βιωματικά παιχνίδια ως μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Στα πλαίσια απόκτησης Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του Ι.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου από τον κ.Μιχαήλ Κοντό διεξάγουμε έρευνα για τα βιωματικά παιχνίδια ως μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Παρακαλώ αφιερώστε λίγο από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο (δε θα σας πάρει πέρα από 10 λεπτά). Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και δεν ζητούμε πληροφορίες προσωπικού χαρακτήρα. Σας ευχαρισούμε εκ των προτέρων.

Μιχαήλ Κοντός

Μεταπτυχιακός φοιτητής προγράμματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΛΕΣ),

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

* Απαιτείται

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αγόρι 0

Κορίτσι 1

2. Διαμονή - κατοικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Κάρπαθος 1

Ρόδος 2

3. Περιοχή διαμονής-κατοικίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πόλη 1

Χωριό 2

4. Τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ε' τάξη 1
- Στ' τάξη 2

5. «Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου γνώριζαν για το συγκεκριμένο* βιωματικό παιχνίδι»: Τι πιστεύεις ότι ισχύει για τους περισσότερους συμμαθητές σου; *

*Ο «Μπίκος» είναι ένα παραδοσιακό παιχνίδι της Κερκύρας. Το παιχνίδι αυτό παίζονταν στα Ηγιάδια, πρωτεύουσα του νησιού και συγκεκριμένα στην περιοχή του Ι παρχειού, το παλιό Ιταλικό διοικητήριο ή στο λιμάνι. Παίζονταν από μικρούς και μεγάλους.

“Τα παιδιά παίζει...”



Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΛΙΛΦΟΝΟ ΑΠΟΛΥΤΑ 1
- ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ 2
- ΛΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ 3
- ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ 4
- ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 5

6. «Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε βιωματικά παιχνίδια στην ύπαιθρο*»: Τι πιστεύεις ότι ισχύει για τους περισσότερους συμμαθητές σου; *

*Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο, που αποτελείται από ένα συνδυασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται εκτός της σχολικής αίθουσας και των σχολικών κτιρίων



Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 1 |
| <input type="radio"/> ΜΛΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ | 2 |
| <input type="radio"/> ΔΕΝ ΣΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ | 3 |
| <input type="radio"/> ΜΛΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ | 4 |
| <input type="radio"/> ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 5 |

7. «Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου προτιμούν την εκπαίδευση-μάθηση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια*»: Τι πιστεύεις ότι ισχύει για τους περισσότερους συμμαθητές σου; *

*Βέβαια το παιχνίδι και η μάθηση είναι δύο έννοιες οι οποίες δεν πρέπει να θεωρηθούν ταυτόσημες από μόνες τους, διότι η αφομοίωση της γνώσης δεν γίνεται πάντα σωστά από το παιδί κατά τη διάρκεια της δράσης ενός αυθόρμητου παιχνιδιού.



Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 1 |
| <input type="radio"/> ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ | 2 |
| <input type="radio"/> ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΗΙ ΟΥΡΟΣ/ ΣΗΙ ΟΥΡΗ | 3 |
| <input type="radio"/> ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ | 4 |
| <input type="radio"/> ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 5 |

8. «Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε παραδοσιακά* παιχνίδια»: Τι πιστεύεις ότι ισχύει για τους περισσότερους συμμαθητές σου; *

* Τα παραδοσιακά παιχνίδια είναι τα παιχνίδια που παίζονται από τους παλαιότερους και κληρονομούνται από γενιά σε γενιά, μέσα της προφορικής περιγραφής ή της βιωματικής επιδείξεως των μεγαλύτερων προς τους μικρότερους.



Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- | | | |
|-----------------------|-------------------------------|---|
| <input type="radio"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 1 |
| <input type="radio"/> | ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ | 2 |
| <input type="radio"/> | ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΗ ΟΥΡΟΣ/ ΣΗ ΟΥΡΗ | 3 |
| <input type="radio"/> | ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ | 4 |
| <input type="radio"/> | ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 5 |

9. «Οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο μου έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα ψηφιακά* παρά σε παραδοσιακά παιχνίδια»: Τι πιστεύεις ότι ισχύει για τους περισσότερους συμμαθητές σου; *

* Το ηλεκτρονικό παιχνίδι με τη συνδρομή των σύγχρονων μέσων και της τεχνολογίας, τα οποία αποτελούν και τους δύο θεμελιώδεις βασικούς παράγοντες της ύπαρξης του, εισάγεται στην διαδικασία του «παίξει» με νέους όρους και κανόνες διασκέδασης.



Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- | | | |
|-----------------------|---------------------------|---|
| <input type="radio"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΠΟΛΥΤΑ | 1 |
| <input type="radio"/> | ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ | 2 |
| <input type="radio"/> | ΛΕΝ ΕΓΩ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ ΣΙΓΟΥΡΗ | 3 |
| <input type="radio"/> | ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ | 4 |
| <input type="radio"/> | ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΠΟΛΥΤΑ | 5 |

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google



