



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ»**

ΦΡΟΝΙΜΑΔΗ ΜΑΡΙΑ

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΦΡΟΝΙΜΑΛΗ ΜΑΡΙΑ
A.M: 415/2020039

**«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ»**

**«THE VIEWS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS ON THE
CONTRIBUTION OF EDUCATION TO THE DEVELOPMENT OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND
DISABILITIES»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Μουστάκας Λουκάς	Επιβλέπων	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσιμπιδάκη Ασημίνα	Μέλος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δάρρα Μαρία	Μέλος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΪΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της
υπαίθριας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες και αναπηρίες**

ο

**The views of Primary education teachers on the contribution of education to the
development of children with special educational needs and disabilities**

ΦΡΟΝΙΜΑΔΗ ΜΑΡΙΑ

Επιβλέπων: Μουστάκας Λουκάς, Διδάσκων Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 9 Μαΐου 2022

Μουστάκας Λουκάς, Διδάσκων Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική
Αγωγή»

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, Μάιος 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς, είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Φρονιμάδη Μαρία

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα με θέμα «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες» πραγματοποιήθηκε κατά το 4ο εξάμηνο σπουδών μου στο ΠΜΣ Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Στο σημείο αυτό, αναλογιζόμενη την όλη πορεία μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Αρχικά, έχω την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μουστάκα Λουκά, που καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν πάντα στην διάθεση μου για να με βοηθήσει, να με ενθαρρύνει και να με καθοδηγήσει με τον καλύτερο τρόπο. Επίσης, θα ήθελα να τον ευχαριστήσω για την κατανόηση και την ηθική υποστήριξη του, που με βοήθησαν να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα κατά την διάρκεια της έρευνας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, η οποία μέσα από τα μαθήματα της με έκανε να στρέψω το ενδιαφέρον μου στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και την κα. Δάρρα Μαρία που δέχθηκε να συμμετάσχει στην επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους/τις καθηγητές/-τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν κατά την φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό.

Κλείνοντας, οφείλω να ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου, τα αδέρφια μου, τους φίλους, τον σύντροφο μου, τους συμφοιτητές μου και όλους όσους πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν με τη αγάπη τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στους μικρούς μου μαθητές, που μου έδειξαν πόσο σημαντική είναι η συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη τους.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	8
Κατάλογος Γραφημάτων.....	9
Περίληψη	10
Abstract.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	12
1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.3. Αναγκαιότητα/ Προβληματικής της έρευνας.....	14
1.4 Δομή της εργασίας.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	16
2.1. Ιστορική αναδρομή του όρου.....	16
2.2. Προσδιορισμός του όρου «Υπαίθρια Εκπαίδευση».....	18
2.3. Η Συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών.....	21
2.4. Υπαίθρια Εκπαίδευση και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΥΕ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΥΕ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α./Α. 26	
3.1 Προσδιορίζοντας τον όρο «Ειδική Αγωγή».....	26
3.2. Η Παιδαγωγική αξία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α/Α.....	27
3.3. Ο ρόλος της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΙΔΙΚΉ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	31
4.1. Η συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε μαθητές με ΔΑΦ	31
4.1.1. Προσδιορισμός του όρου Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και Βασικά Χαρακτηριστικά.....	31
4.1.2. Παιδιά με ΔΑΦ και Υπαίθρια Εκπαίδευση.....	32
4.2. Η παιδαγωγική αξία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/ και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).....	33
4.2.1. Προσδιορισμός ΔΕΠ-Υ και Βασικά Γνωρίσματα	33
4.2.2. Η επίδραση της ΥΕ σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ	34
4.3. Η συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες	35
4.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικά Χαρακτηριστικά	35
4.3.2. Υπαίθρια Εκπαίδευση και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο :ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΥΕ	38
5.1. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην Υπαίθρια Εκπαίδευση.....	38
5.1.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	38
5.1.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης.....	39
5.2. Υλικοτεχνική δομή- σχολικός αύλειος χώρος	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΥΑΙΘΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	44
6.1. Rudolf Steiner- Παιδαγωγική Waldorf	44
6.2. Montessori- Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική	47
6.3. Τα σχολεία του δάσους	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	53
7.1. Μεθοδολογία της Έρευνας	53
7.2. Ερευνητικό εργαλείο: Περιγραφή ερωτηματολογίου	55
7.3. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα Ερευνητικού Εργαλείου.....	57
7.4. Η διαδικασία της έρευνας	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	59
8.1. Το δείγμα της έρευνας- Δημογραφικά χαρακτηριστικά	59
8.2. Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων.....	63
8.3. Επαγωγική Ανάλυση.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
10.1. Συμπεράσματα	93
10.2. Περιορισμοί έρευνας.....	94
10.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	94
Βιβλιογραφία	96
Παράρτημα Α.....	110

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	55
Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου (Cronbach's Alpha).....	57
Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο.....	59
Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία.....	60
Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο	61
Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος σε σχέση με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	62
Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	65
Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	69
Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	73
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	77
Πίνακας 11. Κατανομή δείγματος σε σχέση την συχνότητα εφαρμογής υπαίθριων δραστηριοτήτων στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.....	78
Πίνακας 12. Κατανομή δείγματος σε σχέση τους τρόπους εφαρμογής υπαίθριων δραστηριοτήτων στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.....	79
Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	81
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις αντιλήψεις αναφορικά με την συμβολή της ΥΕ στην εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	86

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με το φύλο.....	59
Γράφημα 2. Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ηλικία.....	60
Γράφημα 3. Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο	61
Γράφημα 4. Απεικόνιση του δείγματος αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας	62
Σχήμα 1. Εύρος και πεδία της ΥΕ.....	19

Συντομογραφίες

ΥΕ	Υπαίθρια Εκπαίδευση
Ε.Ε.Α./Α	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης (ΥΕ) στην ανάπτυξη των μαθητών Ε.Ε.Α./Α.. Η ΥΕ αναφέρεται σε συντονισμένες δραστηριότητες και διδασκαλίες που διενεργούνται σε υπαίθριο χώρο με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μία παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία βοηθά τους μαθητές να συνδεθούν με τη φύση, παρέχοντας τους ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Μέσω της εφαρμογής της ΥΕ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία εμπειρικών βιωμάτων. Σύμφωνα με τις μέχρι στιγμής έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθησιακές εμπειρίες που πραγματοποιούνται στη φύση σημειώνουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της σε μαθητές με ή χωρίς Ε.Ε.Α./Α., δεν εφαρμόζεται ιδιαίτερα εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής δομής και το μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και περιείχε αποκλειστικά κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 172 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Νέας Ιωνίας, Αττικής. Τα ευρήματα που προέκυψαν έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ΥΕ πληροί τις προϋποθέσεις για τη ενίσχυση των σωματικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Ε.Ε.Α./Α. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά της ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν θετικότερη στάση ως προς τα οφέλη της ΥΕ.

Λέξεις-Κλειδιά:

Υπαίθρια Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, παιδιά με Ε.Ε.Α./Α

Abstract

The purpose of this study is to explore the perceptions of pre-school and primary school teachers about the contribution of outdoor education to the development of pupils with learning or other disabilities. The outdoor education includes concerted activities and teaching, which are conducted outdoors and have educational character. It's about a pedagogical approach, which helps pupils get in touch with the nature, providing them with an authentic learning environment. The application of outdoor education gives pupils the opportunity to participate actively in empirical experiences. According to the researches that have been conducted so far, it has been found out that the learning experiences that take place in the natural world offer high levels of learning results. Despite the encouraging findings concerning the effectiveness of outdoor education to kids without or with learning or other disabilities, it is not applied very often because of many factors, like the deficiency of proper equipment and the absence of properly trained staff.

The data collection tool was the electronic questionnaire, which was designed exclusively to examine this specific issue and it included only closed-ended questions. The sample consisted of 172 pre-school and primary school teachers, who work in nursery or primary schools in Nea Ionia, Attiki. The findings showed that teachers consider that outdoor education fulfills the requirements for the physical, cognitive and social enhancement of kids with learning or other disabilities. It is worthy mentioning that during the analysis of multiple comparisons, women appeared to be more positive to the benefits of outdoor education.

Key words:

outdoor education, special education, kids with special needs

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Προβληματική της έρευνας

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι η συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης (ΥΕ) στην ανάπτυξη των μαθητών. Στην προκειμένη περίπτωση, θα γίνει συστηματική προσπάθεια για τη διερεύνηση του κατά πόσο η ΥΕ μπορεί να βοηθήσει στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α).

Ειδικότερα, η ΥΕ πρόκειται για μία διεθνώς υπάρχουσα εκπαιδευτική περιοχή, η οποία αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως ενισχύει αποτελεσματικά την τυπική εκπαίδευση μέσω της βιωματικής μάθησης (Κουθούρης, 2009), την οποία προωθεί. Βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αυτής είναι προσαρμοστικότητα και ευελιξία και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση πρακτικών μαθησιακών εμπειριών στο φυσικό περιβάλλον, εμπειριών που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της σωματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Η σημαντικότητα της ΥΕ προκύπτει και από την δυνατότητα της να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Σύμφωνα με τις επιταγές του ΟΗΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ένας βασικός στόχος των σύγχρονων αειφόρων σχολείων είναι να φέρουν εις πέρας την νέα πρόκληση που αφορά την προώθηση της ισότιμης, ποιοτικής και ελεύθερη εκπαίδευσης (Unesco, 2015), μέσω της παροχής ευκαιριών μάθησης σε όλους. Η επίτευξη της ισότιμης εκπαίδευσης είναι δυνατόν να οδηγήσει την διαμόρφωση μιας κοινωνίας που θα βασίζεται και θα πρεσβεύει τις αξίες της αποδοχής, της συνεργασίας και της ασφάλειας. Σύμφωνα με αυτό, φαίνεται πως ο σκοπός της Αειφόρου Ανάπτυξης συνάδει με αυτόν της ειδικής αγωγής, ο οποίος συνοψίζεται στην δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους». Η ουσιαστική ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση, καθώς οι προσπάθειες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης απασχολεί τα τελευταία χρόνια της ελληνική πραγματικότητα. Η υιοθέτηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οδηγεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης (Bryant, Smith & Bryant, 2008). Έτσι, λοιπόν, ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο η ΥΕ μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός για

την επίτευξη της συνεκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, η ΥΕ παρουσιάζει πολλά σημεία σύγκλισης με την Αειφόρο Ανάπτυξη και με την Ειδική Αγωγή. Συνεπώς, η διερεύνηση της συμβολής της ΥΕ στην εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Ε.Α./Α. αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο στην σύγχρονη παιδαγωγική.

Οι μελέτες για το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα βρίσκονται ακόμα σε αρχικό στάδιο, όμως παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, αν και οι προσπάθειες διάδοσης της (ΥΕ) και εφαρμογής της είναι σε πρωταρχικό στάδιο, όπως και η έρευνα, ιδίως στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα βασίζεται κυρίως σε ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όμως παρουσιάζονται και ορισμένες από τις λιγότες μελέτες Ελλήνων ερευνητών.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της ΥΕ- ή αλλιώς αγωγή της υπαίθρου- στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που θα αναλυθούν στο θεωρητικό μέρος, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ΥΕ σε σχέση με την Ειδική Αγωγή;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό επίδρασης της ΥΕ στη γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.;
3. Πώς εφαρμόζεται η ΥΕ στην Ελλάδα και ποιοι είναι ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της, σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο;

Βασικός σκοπός των παραπάνω ερωτημάτων είναι η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας μέσω των προσωπικών εκτιμήσεων τους.

1.3 Αναγκαιότητα/ Προβληματικής της έρευνας

Μελετώντας τις μέχρι στιγμής έρευνες, γίνεται σαφές πως οι μαθησιακές εμπειρίες που πραγματοποιούνται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως η φύση, σημειώνουν σημαντικά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bögeholz, 2006; Brody, 2005; Lavie & Tal, 2015). Οι υποστηρικτές της παιδαγωγικής της υπαίθρου- ουσιαστικά της εκπαίδευσης έξω από την τάξη- θεωρούν πως ό,τι μπορεί να διδαχθεί μέσα στη σχολική τάξη, είναι δυνατόν να διδαχθεί και έξω από αυτήν. Για αυτό οι ερευνητές συνιστούν τη μελέτη των δυνατοτήτων για μάθηση που παρέχει το φυσικό περιβάλλον.

Η μελέτη των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την σημαντικότητα της ΥΕ για μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. βρίσκεται ακόμα σε πρωταρχικό στάδιο. Το ζήτημα είναι άξιο έρευνας, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από μελέτες στην Ευρώπη και την Αμερική παρουσιάζουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικών υπαίθριων προγραμμάτων σε μαθητές με ή χωρίς Ε.Ε.Α./Α

1.4 Δομή της εργασίας

Η μελέτη αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος και περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή της ΥΕ, δίνοντας έμφαση στους θεμελιωτές της και την πορεία της μέχρι σήμερα. Εν συνεχεία, αναλύεται ο όρος της ΥΕ και των βασικών χαρακτηριστικών της. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη των παιδιών σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα που καλλιεργείται μέσω της ΥΕ, εστιάζοντας στις γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών με Ε.Ε.Α./Α., κάνοντας εκτενή αναφορά στις μέχρι στιγμής έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το ζήτημα. Επιπλέον, τονίζεται η σχέση της ΥΕ με τους στόχους της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και με ποιους τρόπους αυτές οι προσεγγίσεις προωθούν την ελευθερία και την ισοτιμία στην εκπαίδευση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ΥΕ, εστιάζοντας κυρίως στο ρόλο του εκπαιδευτικού και της υλικοτεχνικής υποδομής του αύλειου χώρου του σχολείου.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζονται παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμπνέονται από την ΥΕ, εφαρμόζονται σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, και λειτουργούν ως εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, γίνεται λόγος στην μεθοδολογία της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο, δίνοντας έμφαση στους ελέγχους αξιοπιστίας, εγκυρότητας και τους περιορισμούς που προέκυψαν. Έπειτα, αναλύεται ο τρόπος που διενεργήθηκε η έρευνα. Ακολουθεί η παρουσίαση του δείγματος, η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τέλος, γίνεται έλεγχος συνάφειας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας -συζήτηση-με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την καταγραφή των βιβλιογραφικών αναφορών που συνέβαλλαν στην σύνθεση της εργασίας, αλλά και του παραρτήματος, που περιέχει το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ιστορική αναδρομή του όρου

Οι βάσεις της θεωρίας της ΥΕ εντοπίζεται στις θεωρίες των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, όπως του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα. Σύμφωνα με τις φιλοσοφικές τους θεωρήσεις, η αρμονία ανάμεσα στο πνεύμα και το σώμα και η σύστασή του κόσμου αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της φύσης (Αγαθαγγέλου, Λαζαρίδης & Χούσανλης, 2018).

Ο θεσμός της υπαίθριας αγωγή είναι αποτέλεσμα του κινήματων περί «φιλανθρωπικού υγιεινισμού», που σημειώνεται από την δεκαετία του 1920 και έκτοτε αποτελεί αντικείμενο μελέτης ιδιαίτερα για τους επιστήμονες που προσπάθησαν να προωθήσουν τις νέες παιδαγωγικές αρχές, που προωθούσαν έντονα την κοινωνική δράση στο σχολείο και γενικότερα μια σειρά παιδαγωγικών μεταρρυθμίσεων (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004). Η ίδρυση των τότε υπαίθριων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είχε ως στόχο την απομάκρυνση από τον ανθυγιεινό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ακινητοποιούσαν τους μαθητές σε κλειστούς χώρους, χωρίς τις απαραίτητες προϋποθέσεις (ανεπαρκής χωρητικότητα, έλλειψη φυσικού φωτισμού, κακός εξαερισμός του χώρου κ.α.).

Ειδικότερα, η ΥΕ πρωτοεμφανίστηκε στις Η.Π.Α. περίπου το 1920, με υποστηρικτές τους Smith και Sharpe. Όπως αναφέρει ο Swan (1975), η εδραίωση της χαρακτηρίστηκε ως αντίδραση στο φαινόμενο της αστικοποίησης που είχε ως απόρροια την απομάκρυνση του ανθρώπου από το φυσικό περιβάλλον. Επίσης, συνδέθηκε με τις προοδευτικές απόψεις των Dewey και Kilpatrick αναφορικά με τη σημασία της «ΥΕ» στην παροχή ευκαιριών μάθησης στα παιδιά, με εμπειρίες εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η ΥΕ συνδέεται, επίσης, με την ανάπτυξη της κίνησης ως αντίδραση στον «τεμαχισμό» της γνώσης, προωθώντας ένα από τα βασικά γνωρίσματα της που είναι η διεπιστημονική προσέγγιση (Nash, 1976).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία για την ιστορική αναδρομή της ΥΕ, αναγνωρίζονται οι: J. Dewey, J. Locke, J.Z. Rousseau κ.α., ενώ οι K. Hahn και W. Unsoeld θεωρούνται οι θεμελιωτές της φιλοσοφίας της. Επίσης, στην προσπάθεια οριοθέτησης και κατανόησης της προσέγγισης αυτής γίνεται αναφορά σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών θεωριών και επιστημών, όπως η θεωρία της εμπειρικής μάθησης κ.ο.κ. (Cook, 1999).

Κατά τον Smith (1970), η παιδαγωγική της υπαίθρου αναπτύχθηκε κυρίως την δεκαετία του '40, κατά την οποία δόθηκε έμφαση στη διαμονή έξω από το σχολείο, ενώ την

δεκαετία του '50 το ενδιαφέρον στράφηκε στη χρήση του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου με σκοπό την παιδαγωγική του αξιοποίηση.

Αναφορικά με την σύγχρονη ΥΕ αναπτύχθηκε βάσει των αρχών από πρωτοβουλίες διαφόρων κρατών -Ευρώπης, Αυστραλίας, ΗΠΑ κ.α.- που σημειώθηκαν στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Σημαντική επίδραση είχε το κίνημα του προσκοπισμού που εφαρμόστηκε υπό τη μορφή μη τυπικής μάθησης δίνοντας έμφαση σε πρακτικές υπαίθριες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα δύο βασικοί σταθμοί που πρώτα εφαρμόστηκε η Πέτρον εκπαίδευση μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν στην Ουαλία το κέντρο Aberdovey, καθώς και η λειτουργία δασικών σχολείων στην Δανία (Outdoor Education, 2005).

Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη της ΥΕ σε περισσότερες από 40 χώρες παγκοσμίως. Αξίζει να σημειωθεί πως οι πρωτεργάτες της ΥΕ ήταν ο Kurt Hahn, ο οποίος ίδρυσε σχολεία όπως το «Schule Schloss» στη Γερμανία, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας στα σχολεία ήταν η προώθηση της ανάπτυξης των φυσικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων αλλά και των υπαίθριων δραστηριοτήτων, που βασίζονται στην εμπειρική μάθηση. Έτσι, λοιπόν, το πρόγραμμα του Hahn, «Outward Bound», αποτέλεσε το θεμέλιο, γιατί με βάση αυτό λειτούργησαν τα περισσότερα κέντρα υπαίθριων δραστηριοτήτων σε πολλές χώρες της Ευρώπης, όπως Φινλανδία, Γερμανία, Σουηδία και Αγγλία (Outdoor Education, 2005).

Στην Αγγλία, η ΥΕ εμφανίστηκε πολύ αργότερα, περίπου το 1970- έτος ίδρυσης και της «National Association for Outdoor Education»- ως αποτέλεσμα της παραδοσιακής ενασχόλησης στη φύση. Αξίζει να σημειωθεί, πως χρονικά αναπτύχθηκε παράλληλα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Sterling, 1992).

Συνοψίζοντας, η ΥΕ αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής που στόχευε- μέσω των αρχών της- την εκπαίδευση των μαθητών μακριά από την προβληματική διάσταση της πόλης και του πολιτισμού, εστιάζοντας στην επαφή με την φύση σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση του νου και της λογικής. Μια σειρά από πρακτικές εφαρμογές, όπως οι περίπατοι, η γυμναστική στη φύση, η καλλιέργεια και η φροντίδα ενός κήπου κ.α., αποτέλεσαν στοιχεία έκφρασης της παιδαγωγικής και πηγή έμπνευσης για τους μεταγενέστερους παιδαγωγούς (Πυργιωτάκης, 2007).

2.2.Προσδιορισμός του όρου «Υπαίθρια Εκπαίδευση»

Η ΥΕ δεν απαντά σε ένα συγκεκριμένο πεδίο έρευνας, καθώς αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων- σωματική κίνηση, μουσική, πολιτισμός, φύση, κ.α.- αλλά προσδιορίζει την παιδαγωγική προσέγγιση, που γίνεται εκτός της σχολικής αίθουσας (Παπαδημητρίου, 1998).

Με την έννοια της ΥΕ γίνεται αναφορά σε συντονισμένες μαθησιακές δραστηριότητες και διδασκαλίες που διενεργούνται σε υπαίθριο χώρο. Τις περισσότερες φορές τα υπαίθρια προγράμματα εκπαίδευσης περιλαμβάνουν μία εξόρμηση, ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων και παιχνιδιών σε υπαίθριο χώρο, που έχει ως βάση τη σημασία της εμπειρίας. Στη διάρκεια των υπαίθριων δραστηριοτήτων οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορους τύπους προκλήσεων. Συνεπώς, ΥΕ συγκροτείται με βάση τη φιλοσοφία, τη θεωρία και τις πρακτικές της εμπειρικής μάθησης (Priest, 1986).

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, μερικοί από τους βασικούς στόχους της ΥΕ είναι να ενισχύσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, να καλλιεργήσει την επιθυμία για φυσική δραστηριότητα και να δημιουργήσει μία βαθύτερη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης (Heitzler, Martina, Dukeb, et.al., 2006).

Ο προσδιορισμός της ΥΕ σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό είναι δύσκολο να διατυπωθεί, καθώς η ερμηνεία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον πολιτισμό και την κουλτούρα της κάθε χώρας. Σύμφωνα με την ερμηνεία των Higgins, Loynes & Crowther (1997), ΥΕ ορίζεται από τη σχέση μεταξύ τριών διαστάσεων, που είναι οι εξής:

1. Υπαίθριες δραστηριότητες.
2. Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.
3. Περιβαλλοντική αγωγή.

Η σχέση των παραπάνω διαστάσεων απεικονίζεται στο σχήμα που ακολουθεί.



Σχήμα 1. Εύρος και πεδία της ΥΕ

(Higgins & Loynes, 1997 στο Αγαθαγγέλου κ.α., 2018).

Οι Szczepanski & Nicol (2005) εμπλουτίζουν το παραπάνω σχήμα μέσω του μοντέλου των πέντε σταδίων της υπαίθριας μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει: υπαίθριες δραστηριότητες, περιβαλλοντική εκπαίδευση, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, πτυχές της ανθρώπινης υγείας, ευημερίας και βιώσιμης ανάπτυξης,

Σύμφωνα με τον Smith (1987), η ΥΕ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των εμπειρικών βιωμάτων, τα οποία προάγουν την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και βελτιώνουν την εκπαίδευση και την καλύτερη αντιμετώπιση ορισμένων θεμάτων. Η παιδαγωγική αυτή χρησιμοποιεί παρόμοιες πρακτικές με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (στο Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019). Κατά αυτόν τον τρόπο, η ΥΕ μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυδιάστατη, καθώς συνδέεται με διάφορες έννοιες, όπως αυτή της αειφορίας¹.

¹ Η αειφορία προϋποθέτει ότι τα τρία αλληλεξαρτώμενα, αλλά και διακριτά στοιχεία που την περιγράφουν -η οικονομία, η φύση και η κοινωνία- να λειτουργούν ικανοποιητικά (Παπαβασιλείου, 2011). Κατ' επέκταση, η αειφόρος ανάπτυξη συγκροτείται από το συνδυασμό τριών πτυχών που είναι η οικονομική μεγέθυνση, η προστασία του περιβάλλοντος και η κοινωνική συνοχή. Στο πλαίσιο της αειφορίας περιλαμβάνονται οι

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο Bartunek και οι συνεργάτες του (2005), η ΥΕ εμπνέεται από την εκπαιδευτική ιδέα που συγκροτείται από την εμπειρία και την δράση, κάτι που δημιουργεί ένα πλήθος επαφών, σχέσεων και επιδράσεων με τη φύση, την κοινωνία, αλλά και την κουλτούρα. Σύμφωνα με τους ίδιους, ένας από τους βασικούς σκοπούς της ΥΕ είναι η ανάπτυξη ενδιαφέροντος, τόσο για το φυσικό, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και η καλλιέργεια της υπευθυνότητας για τη ζωή. Η προσέγγιση της ΥΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών.

Όπως ισχυρίζεται ο Fenought (2005), με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής αυτής τα παιδιά μαθαίνουν με το μυαλό, την καρδιά και με αυτά που πράττουν. Χαρακτηριστικά, η προσέγγιση αυτή περιγράφεται με την αναφορά στα «3 Η», που συμβολίζουν τα εξής:

Head: μέσα από συλλογισμούς και αναστοχασμούς .

Heart: μέσω της ενεργοποίησης των αισθήσεων.

Hand: μέσω κινητικών δραστηριοτήτων.

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα υπαίθριας μάθησης είναι η εργασία εκτός της σχολικής αίθουσας, οι εκδρομές και γενικότερα οι δραστηριότητες μάθησης σε εξωτερικούς, υπαίθριους χώρους (Turner & Fulmer, 2013). Γενικότερα, η ΥΕ περιλαμβάνει συνολικές διεπιστημονικές πτυχές του κόσμου έξω από την σχολική μονάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνονται αντιληπτοί οι σκοποί της ΥΕ. Βασική επίδιωξη της είναι η «βιωματική» ενασχόληση των μαθητών με εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία συνδυάζουν κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια, δράσεις ανάπτυξης και βελτίωσης κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων καθώς και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Για την επίτευξη της βιωματικής μάθησης στην ύπαιθρο πρωταρχικό ρόλο παίζουν όλες οι αισθήσεις μέσω της έκθεσης στο φυσικό περιβάλλον.

διαστάσεις της οικολογικής εφορείας της κοινωνικής δικαιοσύνης της οικονομικής αποτελεσματικότητας της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών της δημοκρατικής συμμετοχής (Seitz, 2002 στο Παπαβασιλείου, 2011). Για να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη θεωρείται αναγκαία η συμβολή της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης, ώστε να συμβάλει στην προώθηση της (Παπαβασιλείου, 2011).

2.3. Η Συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών

Αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της ΥΕ, έχει τονιστεί πως περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς στόχους, περιεχόμενα και περιβάλλοντα μάθησης (Lavie & Tal, 2015), ωστόσο όλες οι δραστηριότητες του πεδίου αυτού χαρακτηρίζονται από αυθεντική οργάνωση, συνήθως σε φυσικά περιβάλλοντα, που βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν την θεωρητική τους σκέψη με εμπειρίες διαφόρων ειδών στην φύση (Jeronen, Palmberg & Yli-Panula, 2017).

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η ΥΕ μπορεί να πάρει πολλές διαστάσεις, όπως είναι η βιωματική εκπαίδευση, εκπαιδευτική δράση, υπαίθρια περιβαλλοντική εκπαίδευση, περιπέτεια στη φύση, θεραπευτική εκπαίδευση κ.α. (Turner & Fulmer, 2013; Gairn, 1997). Η ανάπτυξη μιας στενής σχέσης των μαθητών με τη φύση αποτελεί ένα σημαντικό πρόδρομο για την κατανόηση της βιωσιμότητας (Bögeholz, 2006). Η ιδέα της βιωσιμότητας, και συγκεκριμένα της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, συνοψίζεται στη φράση «να παραδώσουμε τη Γη στις μελλοντικές γενιές στην κατάσταση που την παραλάβαμε ή σε ακόμα καλύτερη». Βασική προϋπόθεση είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα να αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην εξαντλεί τους φυσικούς πόρους υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος (Τσακίρης & Πόλεμος, 2011).

Μέσω των διαφορετικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και της μάθησης στην ύπαιθρο, σημειώνεται βελτίωση του «οικολογικού γραμματισμού» (Brody, 2005), ειδικά μέσα από τις εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά από την επιτόπια εργασία, τις εκδρομές, τις μελέτες στην φύση. Επί της ουσίας, οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με τέτοιες εμπειρίες κατανοούν τα βασικά οικολογικά συστήματα, καλλιεργώντας την υγιή οικολογική σκέψη, εφόσον η κατανόηση της φύσης συνδέεται με την κοινωνία (Berkowitz Ford, & Brewer, 2005). Αντιστοίχως, ενισχύεται και ο «περιβαλλοντικός γραμματισμός²», ο οποίος περιγράφεται ως *η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί περιβαλλοντικά ζητήματα* (Buethé & Smallwood, 1987 στο Παπαβασιλείου, 2011), και προάγει δεξιότητες, γνώσεις, κατανόηση και ενεργό συμμετοχή.

Επίσης, η συμβολή της μάθησης σε υπαίθριο χώρο είναι σημαντική, καθώς οι μαθητές συνδέονται με τη φύση και κατ' επέκταση καλλιεργούνται θετικές περιβαλλοντικές

² Κατά τον Golley (1998), ο περιβαλλοντικός γραμματισμός ορίζεται ως οργανωμένος τρόπος του να σκέφτεται κάποιος για το περιβάλλον (στο Παπαβασιλείου, 2011).

στάσεις και ενισχύεται η περιβαλλοντική συνείδηση (Ernst & Theimer, 2011; Rios & Brewer, 2014). Η συγκρότηση της περιβαλλοντικής συνείδησης συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις Θεοδωροπούλου και Καϊλα (2006), η περιβαλλοντική συνείδηση συγκροτείται από το συνδυασμό των γνώσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνει ένα άτομο απέναντι στο περιβάλλον και αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες είναι η συναισθηματική εμπλοκή, η λεκτική δέσμευση, η πραγματική δέσμευση και η περιβαλλοντική γνώση.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί μέσω των πορισμάτων αρκετών ερευνών η ευεργετική επίδραση των δράσεων σε υπαίθριους χώρους, τόσο στις ατομικές, όσο και ομαδικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (Hans, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Higgins και οι συνεργάτες του (1997), η επαφή με το ελεύθερο φυσικό περιβάλλον είναι δυνατόν να βοηθήσει στην οικοδόμηση μιας «ιδανικής» προσωπικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο από την επαφή του με την φύση ενδέχεται να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα παρακίνησης ενδιαφέροντος αναφορικά με τη βιολογία (Uitto, Juuti, Lavonen, & Meisalo, 2006). Όπως συμπεραίνουν οι Brown, Collins & Duguid (1989), η μάθηση των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί με την ενασχόλησή τους με θέματα, όπως τα οικοσυστήματα, μέσω άμεσων αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της μελέτης, δηλαδή, στην ύπαιθρο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ, δεδομένου ότι στην Ελλάδα υπάρχει ερευνητικό κενό, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στα σχολεία των ΗΠΑ σπάνια πραγματοποιείται στην ύπαιθρο, παρά τα αποδεδειγμένα οφέλη της ΥΕ στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα (Rios & Brewer, 2014).

Εξίσου σημαντική είναι και η προσέγγιση του Szczepanski (2010), ο οποίος τονίζει πως η εκπαίδευση έξω από την τάξη συνδέεται με την υγεία και την ευημερία του ανθρώπου, αλλά και με την έννοια της «Αειφόρου Ανάπτυξης», παράμετροι που έχουν καθοριστική διάσταση για τη παιδαγωγική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Δελίδου και τους συνεργάτες της (2012 στο Αγαθαγγέλου κ.α., 2018), οι υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής συνδέονται στενά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αλλά και με τη Φυσική Αγωγή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην προσέγγιση της υπαίθριας εκπαίδευσης, όπως τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις, προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που λειτουργεί ως «εργαλείο» μάθησης και δράσης (Bunting & Donley, 2002). Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Ζήκα, Μυρωνάκη και Παπαδομαρκάκη (2010 στο Αγαθαγγέλου κ.α., 2018), οι μαθητές επιθυμούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να πραγματοποιείται σε υπαίθριο χώρο, διότι πιστεύουν ότι το μάθημα γίνεται ελκυστικότερο και πιο ενδιαφέρον.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω για τη συμβολή της ΥΕ έχει αποδειχθεί ότι η ΥΕ έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη της κοινωνικής και οικολογικής συνείδηση, ενώ παράλληλα προωθούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Μέσω της ΥΕ οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες για κινητική δραστηριοποίηση, επικοινωνία, συναναστροφή με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι, λοιπόν, η ΥΕ είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως «εργαλείο μάθησης», μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να εκτιμήσουν το φυσικό περιβάλλον, μεταφέροντας τις εμπειρίες μάθησης από τη φύση στη σχολική ζωή, και κατ' επέκταση στη μετέπειτα ενήλικη προσωπική και κοινωνική τους ζωή.

2.4. Υπαίθρια Εκπαίδευση και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στο σημείο αυτό, θα γίνει αναφορά στη σύνδεση της ΥΕ με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές, καθώς η ψυχική υγεία των παιδιών απαντά σε έναν από τους σημαντικότερους στόχους της σύγχρονης παιδαγωγικής. Σύμφωνα με πορίσματα σύγχρονων ερευνών, έχει αποδειχθεί ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας η εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευημερία των παιδιών αποφέρουν ιδιαίτερα οφέλη στην ανάπτυξη τους, καθώς είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν ευκολότερα γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Masten, 2011· Taket, et. al. 2014). Η συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας σε προγράμματα που σχετίζονται με τη φύση, μπορεί να συμβάλει στην ολιστική και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Kahrman-Pamuk, & Ahi, 2019; Knight, 2012).

Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει «την ικανότητα ενός συστήματος να αντέχει ή να αναρρώνει από σοβαρές προκλήσεις που θέτουν σε κίνδυνο τη σταθερότητα και την ανάπτυξη του» (Masten, 2011,2014). Βάσει αυτού, η Masten (2011) εξηγεί πως η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά την προσαρμογή ενός ατόμου στο περιβάλλον, ακόμα και αν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με αντίξοες ή επικίνδυνες συνθήκες, στις οποίες ενδέχεται να εκτεθεί. Οι Ernst και οι συνεργάτες του (2019), συμπληρώνουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν απαντά

μόνο στην ικανότητα προσαρμογής και επιβίωσης, αλλά πολύ περισσότερο στην ικανότητα του ατόμου να «ευημερεί».

Η προώθηση της ανθεκτικότητας στα παιδιά θεωρείται επιτακτική, καθώς σύμφωνα με τα πρόσφατα ευρήματα αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη, τόσο στο να προληφθεί και να μειωθεί η τυχόν έκθεση των παιδιών σε αντίξοες καταστάσεις, όσο και στην προώθηση δεξιοτήτων, που μπορούν να συμβάλουν στη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη τους (Masten, 2011).

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος που επιτάσσει την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παιδική ηλικία είναι πως, ενώ μπορεί να αναπτυχθεί και να επιτευχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία, αναπτύσσεται καλύτερα κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων ανάπτυξης του εγκεφάλου (Taket et. al., 2014). Βάσει αυτού, η πρώιμη ηλικία αποτελεί μία κρίσιμη φάση ανάπτυξης λόγω των συνάψεων του εγκεφάλου των παιδιών, ο οποίος αναπτύσσεται σε μια κατάσταση «νεύρο-πλαστικότητας», που επιδρούν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής (Masten, 2014; Taket et. al., 2014). Έτσι, λοιπόν, μία παιδαγωγική που στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών θα πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας (Ernst et .al. 2019).

Υπάρχει πληθώρα εμπειρικών ερευνών που καταδεικνύουν πως η εμπειρία των παιδιών σε υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και γενικότερα στην υγιή και ομαλή ανάπτυξη τους (Coraliza, Collado & Bethelmy, 2012; Whitebread, 2017). Με βάση της έρευνες αυτές διαπιστώνεται ότι η επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, επιδρά θετικά, στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, στη μείωση των επιπέδων στρες στον οργανισμό, στην ανθεκτικότητα και την ψυχική ευημερία. Ως εκ τούτου, οι Ernst et al. (2019) συμπληρώνουν πως το παιχνίδι στην φύση περιλαμβάνει θετικές εμπειρίες με συνομηλίκους και θετικές σχέσεις με τους ενήλικες- γονείς και εκπαιδευτικούς,- οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την ανθεκτικότητα.

Σύμφωνα με τους Coates & Pimlott-Wilson (2019), τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδέονται με την φύση μέσα από το παιχνίδι και τις βιωματικές δραστηριότητες- όπως άναμμα της φωτιάς, ξυλογλυπτική, χρήση εργαλείων και επαναλαμβανόμενες μικρές εργασίες- προσφέρουν ευκαιρίες για ομαδική δουλειά και συνεργασία και επιτυγχάνουν την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως της ανεξαρτησίας, της αυτοπεποίθησης της

αυτορρύθμισης, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας, δεξιότητες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι τα μικρά παιδιά μέσα από την εμπειρία τους στην υπαίθρια αγωγή αναπτύσσουν την κατανόηση τους για το φυσικό περιβάλλον και τα βασικά στοιχεία της ζωής, όπως τα δέντρα, τα φυτά, το χώμα, τα ζώα, τον αέρα, το νερό. Η μάθηση αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα από την εμπειρία τους με την ίδια τη ζωή π.χ. διαφορά καιρικών συνθηκών, συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον λόγω εποχών κ.α., αναπτύσσει προσαρμοστικές ικανότητες στα παιδιά, έχει δια βίου επίδραση και τα προετοιμάζει ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν πιθανές δύσκολες καταστάσεις (Kahriman et.al., 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά αποτελέσματα των Harris (2017) & Turtle et. al. (2015), τα σχολεία που βασίζονται στην ΥΕ αποτελούν χώρους, όπου οι μαθητές καλούνται να προβούν σε ανάληψη ρίσκων, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, ανακάλυψη ταλέντων, καθώς και να διερευνούν τη μάθηση τους, να δοκιμάζουν νέα πράγματα, να πειραματίζονται και γενικότερα να μπορούν να πετύχουν ως άτομα με αυτοπεποίθηση.

Συνοψίζοντας, η φοίτηση σε υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρει πολλαπλά ερεθίσματα, μέσω των οποίων καλλιεργούνται δεξιότητες ζωής, που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες και καθιστούν τα παιδιά έτοιμα να αντιμετωπίσουν πιθανούς κινδύνους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΥΕ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΥΕ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α./Α.

3.1 Προσδιορίζοντας τον όρο «Ειδική Αγωγή»

Ο προσδιορισμός της έννοιας της ειδικής αγωγής είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, διότι είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε άτομα με Ε.Ε.Α./Α., που ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες αναπηρίας που συγκαταλέγονται στην ειδική αγωγή. Οι ορισμοί που έχουν προταθεί μέχρι στιγμής δεν καλύπτουν πλήρως όλες τις διαστάσεις της.

Σύμφωνα με την Ιμβριώτη, η Ε.Α. περιγράφει την επιστήμη εκείνη που μεριμνά για τη διδασκαλία και τη μόρφωση όλων των ατόμων που η ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη εμποδίζεται από ορισμένους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ουσιαστικά, η ερμηνεία αυτή δίνει στην Ε.Α. το χαρακτήρα της διδασκαλίας που εστιάζει στην φροντίδα των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Νόμο 94 142/1985 των ΗΠΑ, η Ε.Α. πρόκειται για μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, η οποία περιέχει ειδικά εξειδικευμένα προγράμματα, τα οποία παρέχονται συνήθως σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους και έχουν ως βασική επιδίωξη την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών των παιδιών.

Ανατρέχοντας στο νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, βάσει του Νόμου 3699/2008, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί «*το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με επιβεβαιωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ή χωρίς αναπηρία*». Βασικός στόχος της ειδικής αγωγής είναι να ενταχθεί ο μαθητής με Ε.Ε.Α./Α. στην κοινωνία ως ένα παραγωγικό, αυτόνομο και ανεξάρτητο μέλος. Ουσιαστικά, η Ε.Α. περιλαμβάνει ό,τι προσφέρεται στο μαθητή και έχει βοηθητικό ρόλο, το οποίο παρέχεται στο σχολικό πλαίσιο.

Μια ακόμα παράμετρος που προσδιορίζει την Ε.Α. είναι η αναγκαιότητα χρήσης εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και ιδιαίτερων εκπαιδευτικών σχημάτων, τα οποία σχεδιάζονται με βάση τις ατομικές ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Επί της ουσίας, η Ε.Α. επικαλείται, αλλά και εφαρμόζει ειδικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να φέρει εις πέρας συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς. Η

παροχή των ειδικών προσεγγίσεων προσφέρεται, ανάλογα με τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας, μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου σε κάποιο τμήμα ένταξης, το οποίο λειτουργεί εντός του «τυπικού» σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2012) ή σε ειδικό σχολείο.

Υπό την έννοια αυτή, η ειδική αγωγή είναι η αγωγή που μεριμνά για την παροχή κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων για άτομα με Ε.Ε.Α./Α., με βασικό σκοπό την παροχή μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διασφάλισης της ισότιμης εκπαίδευσης και της «αυτόνομης» διαβίωσης των ατόμων αυτών.

3.2. Η Παιδαγωγική αξία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α/Α

Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών υπάρχουν 4 εκατομμύρια μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία κάτω των 18 ετών, που έχουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες, με τον αριθμό αυτό ολοένα και αυξάνεται (National Center For Education Statistics, 2017). Το ποσοστό των ατόμων με Ε.Ε.Α./Α. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως καταγράφει η Eurostat (1995) συγκριτικά με το ποσοστό του γενικού πληθυσμού ανέρχεται στο 12%, με διαφορές μεταξύ των κρατών – μελών, με την Ελλάδα να φτάνει το 9,3% (Statistics in Focus 1995/10 Disabled Persons Statistical Data).

Στην Ελλάδα, αν και μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών, παρουσιάζονται αδυναμίες στην κάλυψη των αναγκών τους στους τομείς της κινητικής δραστηριότητας, αλλά και στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διάρθρωση της εκπαίδευσης δεν παρέχει πολλές ευκαιρίες για σωματική δραστηριότητα, επικοινωνία και σύνδεση με το περιβάλλον. Η μαθησιακή διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην απόκτηση γνώσεων και πολύ λιγότερο στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Στρογγυλός, Τραγουλιά & Καΐλα, 2011). Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009), η ΥΕ μπορεί να αποτελέσει λύση στο παραπάνω πρόβλημα.

Αν ληφθούν υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτός ο λόγος που αναζητούνται νέα εναλλακτικά προγράμματα μάθησης, προγράμματα που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μη τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Η δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος για τα άτομα αυτά υποδεικνύει

την ανάγκη για δημιουργικούς τρόπους μάθησης (Alexander, Salmon & Alexander, 2015), οι οποίοι θα βοηθήσουν τους μαθητές με συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές αναπηρίες να μειώσουν τις προκλήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά, αλλά και να σημειώσουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις μέχρι στιγμής έρευνες για την συμβολή της αγωγής της υπαίθρου στην ανάπτυξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, φαίνεται πως έχει θετική επίδραση Michimi & Wimberly, 2012; Cleland et al., 2008; Taylor & Kuo, 2009; Wells & Evans, 2003; Fox & Avramidis, 2003; Mygind & Mygind, 2009 κ.α.

3.3. Ο ρόλος της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΥΕ αναδεικνύεται μέσω της αύξησης της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η απόδοση του νοήματος της έννοιας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μια δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, διότι περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ζητημάτων (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Ειδικότερα, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η προώθηση και η ενίσχυση της «δυναμικής» της σχολικής μονάδας, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της παροχής ισότιμης και ποιοτικότερης μάθησης για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς Ε.Ε.Α./Α., διαφορετική εθνικότητα, οικονομική κατάσταση κ.ο.κ. Θα πρέπει να τονιστεί πως η συμπερίληψη δεν περιγράφει μια απλή μετακίνηση των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α ή ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στο τυπικό σχολείο, αλλά μεριμνά για την εξασφάλιση ενός ειδικού σχεδιασμού, που θα πληροί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική ένταξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συμπερίληψης, ένα σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει και να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού (Τσιμπιδάκη, 2007). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό τίθεται ως βασική προϋπόθεση η «ενεργός» και «ουσιαστική» συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών τόσο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και στις υπόλοιπες δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας είναι σημαντική, ώστε να εξλειφθεί η

περιθωριοποίηση ορισμένων ευάλωτων ομάδων (Σούλης, 2008). Επίσης, μια άλλη αρχή που πρεσβεύει η συνεκπαίδευση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, καθώς και ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, προσαρμόζεται με τρόπο που να προωθεί την κοινωνική του ένταξη, διατηρώντας ωστόσο τις ατομικές διαφορές. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η διαφορετικότητα αποτελεί αναγκαία πηγή μάθησης (Ainscow, 2018; Angelides et al., 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, όπως και στην ΥΕ, καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων. Οι αντιλήψεις και η στάση τους -το κατά πόσο οραματίζονται τη συμπερίληψη των παιδιών με δυσκολίες στη γενική τάξη (Πέννα, 2008)- μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά το βαθμό και την ποιότητα της συμπεριληπτικής πρακτικής. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής προσέγγισης (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011). Για την διαμόρφωση της θετικής στάσης, είναι σημαντικό να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις ειδικής αγωγής (Αγγελίδου, 2019; Hammond & Ingalls, 2003; Τζουριάδου, 2008), προκειμένου να μπορούν να δουλέψουν αποτελεσματικά με τους μαθητές Ε.Ε.Α./Α. που φοιτούν στη τυπική τάξη (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Επιπροσθέτως, δύο ακόμα σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η συνεργασία σχολείου- οικογένειας- κοινότητας, αλλά και η στάση της ηγεσίας. Αρχικά, η συνεργασία μεταξύ των τριών παραμέτρων βασίζεται στην αρχή του σεβασμού της αξίας του κάθε παιδιού, του σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον, καθώς και την ολιστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Booth & Ainscow, 2011). Η συνύπαρξη του σχολείου μαζί με «άτυπα» περιβάλλοντα μάθησης είναι δυνατόν να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για κοινωνική αλληλεπίδραση και ολοκλήρωση του ατόμου (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Αναφορικά με το ρόλο της ηγεσίας, έρευνες έχουν δείξει ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης (Χαραλάμπους, 2016). Σύμφωνα με τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης, η ηγεσία είναι διαμοιρασμένη και εκφράζει ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο, στο οποίο οι απόψεις των μαθητών ακούγονται (Donnelly, 2011).

Με βάση τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών έχει φανεί πως η ΥΕ αποτελεί ισχυρό «εργαλείο» για την προώθηση της συνεκπαίδευσης και τον περιορισμό του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών που αντιμετωπίζουν γνωστικές ή/ και συναισθηματικές δυσκολίες. Ο Szczytko και οι συνεργάτες του (2018), οι οποίοι διερεύνησαν ποια είναι τα

αποτελέσματα ενός υπαίθριου περιβαλλοντικού προγράμματος σε μαθητές με δυσκολίες, διαπίστωσαν πως η ΥΕ είναι μια μέθοδος διδασκαλίας τουλάχιστον εξίσου αποτελεσματική με την διδασκαλία της τάξης και είναι δυνατόν να αποτελέσει μια αποτελεσματική στρατηγική για την μάθηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Επίσης, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Αγγελίδη και Αβρααμίδου (2011), επισημαίνοντας ότι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως ο υπαίθριος χώρος, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά προς την προώθηση μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ή χωρίς Ε.Ε.Α./Α. καλούνται να βρουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα εντός ενός αυθεντικού περιβάλλοντος, κάτι που είναι δύσκολο εφικτό στην παραδοσιακή διδασκαλία. Έτσι, λοιπόν, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός της παραδοσιακής τάξης διαπιστώνεται ότι είναι άμεσα συνδεδεμένες με στόχους και γεγονότα άμεσα συνυφασμένα με το ζητούμενο της διδασκαλίας, καθώς η διδασκαλία σε «άτυπα» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συνδέεται με την καθημερινή ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΉ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΙΔΙΚΉ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Η συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε μαθητές με ΔΑΦ

4.1.1. Προσδιορισμός του όρου Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και Βασικά Χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια, ο ορισμός του αυτισμού σύμφωνα με το DSM-IV, «οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος» (ΔΑΦ) συντελούν ένα γενικό όρο, καθώς υπό τον όρο αυτό υπάγονται πέντε συναφείς διαταραχές της παιδικής ηλικίας: 1. η αυτιστική διαταραχή, 2. το σύνδρομο Asperger, 3. το σύνδρομο Rett, 4. η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, και τέλος 5. η «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς». Οι διαταραχές αυτές σημειώνουν διαφορές σε σχέση με την ηλικία που εμφανίζονται, καθώς και το βαθμό σοβαρότητας των συμπτωμάτων (Heward, 2011). Από ετυμολογική σκοπιά, ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από τη λέξη «εαυτός», στοιχείο που τονίζει την απομόνωση ή τον αποκλεισμό του ατόμου από τους γύρω του, με συνέπεια τον «εγκλεισμό» στον εαυτό του (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τα άτομα με ΔΑΦ δεν εκδηλώνουν όλα την ίδια αντιπροσωπευτική συμπεριφορά, διότι ανάλογα με το βαθμό της διαταραχής – ήπια, βαρύτερη μορφή, με ή χωρίς νοητική αδυναμία- σημειώνουν διαφορές μεταξύ τους. Κοινός παρονομαστής, ωστόσο, των ατόμων αυτών είναι ότι παρουσιάζουν εκπτώσεις στο νοητικό τομέα, τον επικοινωνιακό, το γνωστικό, το συναισθηματικό, καθώς και των «αισθητηριακών αντιδράσεων» (Heward, 2011; Γεννά, 2002).

Ειδικότερα, ο αυτισμός είναι μια σύνθετη νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή που αφορά κυρίως αποκλίσεις στην τυπική ανάπτυξη του ατόμου, αποκλίσεις που εντοπίζονται στο γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και αισθητηριακό τομέα. Τα ελλείμματα στους τομείς αυτούς υπάρχουν από την γέννηση και συνοδεύουν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Μπορεί να σημειωθεί πρόοδος, αλλά όχι θεραπεία (Φρανσίς, χ.η: 5).

Το πρωταρχικό στοιχείο της αυτιστικής διαταραχής εντοπίζεται στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη «θεωρία του νου» τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να αντιληφθούν τις επιθυμίες, ιδέες και προθέσεις των άλλων ανθρώπων, οι οποίες διαφέρουν από τις δικές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ποιοτική έκπτωση στη

διαντίδραση, καθώς δεν δημιουργούνται ουσιαστικοί δεσμοί με τα άτομα της οικογένειας ή τα άτομα που τα φροντίζουν, δηλαδή υπάρχει έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τα σοβαρά ελλείμματα στην επικοινωνία, (λεκτική και μη λεκτική) και την γλωσσική ανάπτυξη δυσχεραίνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, σημειώνονται ελλείμματα στη φαντασία και στο παιχνίδι, μη μπορώντας να αναπτύξουν συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι μίμησης. Επίσης, η έμμονη ενασχόληση με κάτι, οι στερεοτυπικές κινήσεις και μορφές συμπεριφοράς, η «υπερευαισθησία» σε ήχους κ.ο.κ είναι παράμετροι που λειτουργούν ως τροχοπέδη για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Wilmshurst, 2011).

Αναλυτικότερα, η συμπτωματολογία της αυτιστικής διαταραχής διακρίνεται από ελλείψεις και πλεονασμούς στη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό (Γενά, 2002). Ένα σύνηθες σύμπτωμα είναι τα άτομα με αυτιστική διαταραχή να χαρακτηρίζονται από ελλειμματική προσοχή και αποφυγή της βλεμματικής επαφής. Ελλείψεις ενδέχεται να υπάρχουν στο λόγο ως προς την άρθρωση, σημαντικές ιδιαιτερότητες στη φωνή και «ηχολαλία» (Γενά, 2002).

Υπάρχουν, επίσης, περιπτώσεις όπου τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν συνοδά προβλήματα, εκδηλώνοντας αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, διαταραχές σε σχέση με τον ύπνο και το φαγητό, κρίσεις επιληψίας, φοβικές αντιδράσεις, ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Στασινός, 2020).

4.1.2. Παιδιά με ΔΑΦ και Υπαίθρια Εκπαίδευση

Παρότι υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της ΥΕ για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στη διεθνή κοινότητα (Dirksa & Orvis, 2005· Lohr & Pearson-Mims, 2005· Waliczek, Bradley & Zajicek, 2001 κ.α.) δεν υπάρχουν πολλές που να εξειδικεύονται στην εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α και δη μαθητών με ΔΑΦ. Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν ορισμένες πρόσφατες εμπειρικές κυρίως έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο ζήτημα αυτό.

Η έρευνα των Zachor, Vardi, Baron-Eitan et. Al. (2016) είναι μια μελέτη που έχει διεξαχθεί για την επίδραση της ΥΕ στην ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ. Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα εφάρμοσε ένα καινοτόμο πρόγραμμα ΥΕ για μικρά παιδιά με ΔΑΦ. Από

τα αποτελέσματα που προέκυψαν φάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα δράσης σε εξωτερικό χώρο παρουσίασαν μείωση των συμπτωμάτων της ΔΑΦ, ιδιαίτερα στο τομέα της κοινωνικής επικοινωνίας, δηλαδή βελτίωση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη μίμηση και τις κοινωνικές αμοιβαίες συμπεριφορές. Το πρόγραμμα αυτό πρόσφερε ευκαιρίες στα παιδιά να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους και ενώ προωθούσε παράλληλα τη χρήση διαπροσωπικής επικοινωνίας για την επίτευξη στόχων της ομάδας. Με βάση το σχεδιασμό της παρέμβασης, προωθούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, καθώς παρότρυνε τους μαθητές να επικοινωνήσουν, στοιχεία του προγράμματος που διευκόλυναν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας (Zachor et.al. 2016) .

Επίσης, σε αρκετές έρευνες για την επίδραση προγραμμάτων ΥΕ -σε νέους και ενήλικες- οι περισσότερες αναφέρουν ενδείξεις βελτιώσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς, την ευεξία, την αυτοεκτίμηση, το μειωμένο άγχος και τις βελτιωμένες δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αισθητηριακή ολοκλήρωση και σημαντική μείωση στις περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Holm, Baird, Kim, et. al. 2014· Rosenthal-Malek & Mitchell,1997· Sutherland & Stroot, 2010).

Συνοψίζοντας, μέσα από τις παραπάνω μελέτες απορρέει το συμπέρασμα ότι τα προγράμματα ΥΕ είναι δυνατόν να προσφέρουν στους μαθητές με ΔΑΦ ευκαιρίες μάθησης, μειώνοντας την συχνότητα παρουσίασης των συμπτωμάτων.

4.2.Η παιδαγωγική αξία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/ και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

4.2.1.Προσδιορισμός ΔΕΠ-Υ και Βασικά Γνωρίσματα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας αποτελεί μία από τις συχνότερες διαταραχές συμπεριφοράς και αναφέρεται ως η πιο συνηθισμένη διαταραχή νευροανάπτυξης σε παιδιά (Shaffer et.al., 1996). Σύμφωνα με μελέτες, εκτιμάται ότι ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζει συμπτώματα για ΔΕΠ-Υ κυμαίνεται στο 3-7%, ενώ εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια (Pechlivanidis, et.al., 2012).

Πρόσφατες μελέτες έδειξαν πως η ΔΕΠ-Υ δεν αφορά μια διαταραχή, η οποία μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αλλά συνεχίζει να υφίσταται και στην ενηλικίωση, με

επιπτώσεις στην κλινική και ψυχοκοινωνική εικόνα του ατόμου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Βάσει των ευρημάτων της έρευνας των Pechlivanidis και των συνεργατών του (2012), τα 2/3 των παιδιών με διάγνωση ΔΕΠΥ εξακολουθούν να εκδηλώνουν κλινικά συμπτώματα και στην ενήλικη ζωή τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως είναι αρκετά σύνηθες τα άτομα με ΔΕΠΥ να παρουσιάσουν συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, μεταξύ άλλων: εναντιωματική προκλητική διαταραχή, συναισθηματική διαταραχή, μαθησιακές διαταραχές (Fazzi & Petersmeyer, 2001). Επίσης, η ΔΕΠΥ έχει διαπιστωθεί ότι συσχετίζεται με παραβατική συμπεριφορά κατά την εφηβεία, αλλά και την ενηλικίωση, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει ως συννοσηρότητα από την παιδική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα δυσκολιών, σημειώνοντας ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΕΠΥ παραπέμπονται για διάγνωση, εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζουν στο σχολείο, ενώ ένας στους τρεις μαθητές δεν προάγεται στην επόμενη τάξη (Αποστολοπούλου, 2009).

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους αναθέτονται, αποσπάται εύκολα η προσοχή τους και έχουν δυσκολία στην επικοινωνία με άλλα άτομα (Shaffer et. al., 1996). Συμπληρωματικά, τα άτομα με διαταραχή συμπεριφοράς φαίνεται να αντιμετωπίζουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία.

4.2.2. Η επίδραση της ΥΕ σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Τα οφέλη των υπαίθριων εκπαιδευτικών εμπειριών έχουν διερευνηθεί ενδελεχώς σε μαθητές με ΔΕΠΥ. Ειδικότερα, οι Taylor & Taylor (2004) ερεύνησαν αυτό το θέμα και απέδειξαν ότι ο χώρος πρασίνου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος για μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ (Taylor & Taylor, 2004; 2011).

Σε μια άλλη έρευνα μεγάλης εμβέλειας, που πραγματοποιήθηκε το 2004 από τους Taylor & Taylor, καταγράφηκαν οι αξιολογήσεις γονέων για τις εμπειρίες των παιδιών τους σε πράσινους εξωτερικούς χώρους. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το παιχνίδι σε χώρους πρασίνου μείωσε σημαντικά τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ των μαθητών. Επίσης, σε μια παρόμοια μελέτη, οι Taylor & Taylor (2011)

διαπίστωσαν ότι για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, το εύρος προσοχής τους βελτιώθηκε, όταν συμμετείχαν σε παιχνίδι ρουτίνας σε υπαίθριους χώρους.

Αναζητώντας αντίστοιχες έρευνες, διαπιστώνεται ότι ο χώρος πρασίνου κοντά σε σπίτια και σχολεία σχετίζεται με βελτιωμένη συγκέντρωση, καλύτερη προσοχή και λιγότερη υπερκινητικότητα των παιδιών. Σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε βιωματική πεζοπορία στη φύση και οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία είχαν βελτιώσει σημαντικά τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τη συμμετοχή τους στην παραδοσιακή τάξη, σημειώνοντας αυξημένα επίπεδα προσοχής.

4.3. Η συμβολή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

4.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικά Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς 50% των μαθητών που φοιτούν σε ειδικές σχολικές μονάδες, έχουν λάβει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, ενώ το 80% των μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2010). Πρόκειται για μια από τις συχνότερες μαθησιακές διαταραχές στον εκπαιδευτικό χώρο και παρουσιάζεται περίπου στο 7% του μαθητικού πληθυσμού (Γάκης, Καμπυλαυκά & Πολυχρόνη, 2014).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών συγκριτικά με τους συμμαθητές τους αναφορικά με το γνωστικό περιεχόμενο διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Τζιβινίκου, 2019). Παρότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την απόδοση ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει προκύψει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο, οι περισσότερες προσεγγίσεις αναφέρουν κάποια κοινά σημεία, όπως ότι παρουσιάζουν ανομοιογένεια αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους, συνδέονται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αφορά μια δια βίου κατάσταση, δεν είναι απόρροια άλλης ανεπάρκειας (πχ. χαμηλή νοημοσύνη κλπ.), σχετίζονται με ψυχολογικές διεργασίες και εκδηλώνονται στον προφορικό και γραπτό λόγο, στο συλλογισμό και τη μάθηση (Τζουριάδου, 2011; Τζιβινίκου, 2019).

Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρου ή χαμηλά κίνητρα. Επίσης, παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον και απάθεια για τις σχολικές δραστηριότητες, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν συνεχής σχολικές αποτυχίες. Τα παιδιά αυτά λόγω των συνεχών αποτυχιών υιοθετούν την πεποίθηση πως δεν είναι ικανοί να τα καταφέρουν. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται στους μαθητές αυτούς η προσδοκία της αποτυχίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με τη Παντελιάδου (2010) επισημαίνεται ότι αυτοί οι μαθητές έχουν την τάση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας να αυτό-αξιολογούνται αρνητικά και να ζητούν βοήθεια από τους άλλους.

Κλείνοντας, έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν αναπτύξει τα εσωτερικά τους κίνητρα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δεν επιστρατεύονται μαθησιακές στρατηγικές και σημειώνουν μικρότερη επιμονή για την επίτευξη μιας δραστηριότητας (O' Shea et al., 2017).

4.3.2. Υπαίθρια Εκπαίδευση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Σημαντικά ευρήματα έχουν προκύψει και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το ρόλο της ΥΕ στην ανάπτυξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με έρευνα των Farnham και Mutrie (2003) φάνηκε ότι η ΥΕ μείωσε σημαντικά το άγχος και βελτίωσε την εμπιστοσύνη και τη συνοχή της ομάδας για μια σειρά μαθητών με ήπιες έως μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μελέτη των Melber και Brown (2008), οι οποίοι σημείωσαν τα οφέλη της άτυπης ΥΕ για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες- αλλά και άλλες αναπηρίες- που λαμβάναν ειδική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στη μελέτη των Szczytko, Carrier και Stevenson (2018) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την ΥΕ ως μια «βιώσιμη» εκπαιδευτική στρατηγική για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, καθώς φαίνεται εξίσου αποτελεσματική στην υποστήριξη της εκμάθησης φυσικών επιστημών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με την παραδοσιακή διδασκαλία των φυσικών επιστημών.

Στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί πως συχνά αισθάνονται πρόκληση, όταν πρόκειται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικά γνωστικά επίπεδα, προκλήσεις που συχνά επιδεινώνονται όταν διδάσκουν φυσικές επιστήμες (Tobin & Tippert, 2014). Άλλες μελέτες έχουν αποδείξει ότι η εκπαίδευση σε υπαίθριο χώρο έχει θετικά αποτελέσματα ως προς τη

βελτίωση της γνώσης στις φυσικές επιστήμες για όλους τους μαθητές, ακόμα και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Wells, Myers, Todd, et al., 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα εκτιμάται ότι η ΥΕ δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για το σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μπορεί να λάβει υπόψη του τα κίνητρα των μαθητών αυτών, αλλά και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Έτσι, λοιπόν, η ΥΕ ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην Υπαίθρια Εκπαίδευση

5.1.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο/Η παιδαγωγός πρέπει να έχει ρόλο «διευκολυντή» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει γνώσεις και εμπειρίες στους μαθητές του, κατάλληλες για το στάδιο στο οποίο βρίσκονται, ώστε να διευκολύνει την ομαλή ανάπτυξη τους (Βάος, 2008).

Είναι σημαντικό το πλαίσιο μάθησης να έχει νόημα για τους μαθητές, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω των κατάλληλων συνθηκών και ερεθισμάτων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Στις περιπτώσεις που πραγματοποιούνται εξωσχολικές δραστηριότητες είναι σημαντικό να συσχετίζονται με τις σχολικές εμπειρίες, ώστε οι μαθητές σταδιακά να «μάθουν να μαθαίνουν» εκτός των στενών ορίων της τάξης. Έτσι, λοιπόν, οι προσωπικές ιστορίες και τα βιώματα των μαθητών είναι δυνατόν να ενσωματωθούν στις δραστηριότητες, δημιουργώντας την αίσθηση της συνύπαρξης τους και της σύνδεσης τους με την κοινότητα και τη μάθηση. Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός, καθώς πέρα από τη δημιουργία και την παροχή ενός πλούσιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να λειτουργεί και ως διαμεσολαβητής, τόσο των κοινωνικών, όσο και πολιτισμικών νοημάτων για τους μαθητές, βοηθώντας τους να εσωτερικεύσουν ότι χρειάζεται για να αναπτυχθούν και να καταφέρουν να οικοδομήσουν τα νέα γνωστικά σχήματα (Βάος, 2008).

Η ΥΕ είναι φύσει και θέσει παιδοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση. Με την τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος σηματοδοτείται και η αποδοχή του, ανεξάρτητα από τις ατομικές ιδιαιτερότητες αδυναμίες και γνώσεις που διαθέτει. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως μοναδικό και ξεχωριστό άτομο, και κατ' επέκταση με διαφορετικές ανάγκες σκέψεις ικανότητες και επιθυμίες (Βάος, 2008).

Με βάση τις αρχές της ΥΕ, ο παιδαγωγός-συντονιστής θα πρέπει να καλλιεργήσει την ικανότητα του να οργανώνει, αλλά και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής και πρακτικής μάθησης, κάτι που είναι προαπαιτούμενο για την εφαρμογή μιας τέτοιας βιωματικής προσέγγισης. Επίσης, θα πρέπει να ενεργοποιεί τους μαθητές στην αναζήτηση

της γνώσης, να καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, να μπορεί να συντονίζει επιτυχώς τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά να δίνει ελευθερία στους μαθητές (Ναυρίδης, 1997· Knight, 2013).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να στηρίξει την ΥΕ θα πρέπει να είναι σε θέση να ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να ερευνούν, να παίρνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται και να σκέφτονται με δημιουργικό και κριτικό τρόπο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αφουγκράζεται την σύνθεση της τάξης του (Ναυρίδης, 1997). Ένας τέτοιος παιδαγωγός θα πρέπει να μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1997: 21). Στην προσέγγιση της ΥΕ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητή και συνεργάτη. Επίσης, όπως και στην παραδοσιακή προσέγγιση της μάθησης, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών, καθώς και την παροχή κατάλληλης καθοδήγησης.

Με βάση τα παραπάνω, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις της ΥΕ θα πρέπει ο ίδιος να έχει εμπειρία συμμετοχής σε παρόμοιες βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και να διαθέτει ο ίδιος κριτική και αναστοχαστική σκέψη, διάθεση να ρυθμίσει να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και ιδέες. Ο παιδαγωγός που θα υιοθετήσει τις παιδαγωγικές αρχές της ΥΕ θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για ενεργότερη συμμετοχή στο μάθημα.

5.1.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης

Από τις έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη των παιδιών και δη των παιδιών με Ε.Ε.Α./Α, κυρίως στο εξωτερικό, σημειώνονται διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της μελέτης των Szczytko, Carrier και Stevenson (2018) σχετίζονται με την προσοχή και τη συμπεριφορά των μαθητών που σημειώνουν δυσκολίες στο σωματικό, συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο υπαίθριος χώρος λειτούργησε θετικά ως προς την αύξηση της προσοχής και

την μείωση των προκλητικών συμπεριφορών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέλεξαν και προγενέστερες έρευνες σχετικά με τη βελτίωση της προσοχής και την μείωση της υπερκινητικότητας (Amoly, Dadvand, Forns, et al., 2014; Flouri, Midouhas, & Joshi, 2014; Moore, Lynn & Thomas, 2016).

Τα ευρήματα από την έρευνα των Ernst και Tornabene (2012) έδειξαν ότι χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν την υπαίθρο ως αποδεκτό χώρο για επίσημη διδασκαλία, πέρα από την προσχολική αγωγή. Επίσης, σύμφωνα με μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ και στην Αγγλία επί του θέματος, μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων δήλωσε την ανησυχία του για την συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης και την δυσκολία διαχείρισης της τάξης σε εξωτερικό χώρο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ernst, 2009; Fox & Avramidis, 2003).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση ή μη υπαίθριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εφαρμογή της ΥΕ συνοδεύεται από μια σειρά προκλήσεων και απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της κατάλληλης ειδίκευσης και ενημέρωσης για τα οφέλη της υπαίθριας αγωγής είναι δυνατόν να δημιουργηθεί θετική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

5.2. Υλικοτεχνική δομή- σχολικός αύλειος χώρος

Έρευνες σχετικά με το ρόλο των σχολικών αυλών έδειξαν πως θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν ιδανικό τόπο για την προαγωγή της ανάπτυξης των παιδιών μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού, των δραστηριοτήτων περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και γενικότερα της εκπαίδευσης έκτος σχολικής αίθουσας. Μέσω της ΥΕ δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν άμεσες εμπειρίες, να γίνουν υπεύθυνοι για το περιβάλλον γύρω τους, να μάθουν για τα οικοσυστήματα και τη φύση και γενικά να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Βελοπούλου, Ανδρεαδάκης & Πολεμικού, 2011).

Στην Ελλάδα, οι σχολικές αυλές δεν είναι κατάλληλα οργανωμένες για να προσφέρουν στα παιδιά ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, με ή χωρίς Ε.Ε.Α./Α., ώστε να ενισχύει την σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη τους (Τσακίρης, Δημητρίου & Πολεμικός, 2011).

Η εφαρμογή της ΥΕ δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί με βάση την οργάνωση και την υλικοτεχνική δομή των σχολικών μονάδων. Για να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας βιωματικής παιδαγωγικής χρειάζεται ριζικές αλλαγές και εκσυγχρονισμό στην υλικοτεχνική υποδομή. Ο χώρος του σχολείου είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης ποικιλία αντιληπτικά ερεθίσματα μέσω των λειτουργικών και ευέλικτων χώρων, κάτι που απαιτεί αναβάθμιση των σχολικών κτιρίων (Βελόπουλου κ.α., 2011).

Η προσθήκη στοιχείων της φύσης στο σχολικό περιβάλλον είναι δυνατόν να ενισχύσουν θετικά την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς επίσης και την υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων μέσω της ανάληψης ενεργού ρόλου, τόσο στη διαμόρφωση του χώρου, όσο και στη διατήρηση του (Βελόπουλου κ.α. 2011).

Η διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αυλής πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια. Σύμφωνα με τον Γερμανό (2001), ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση, η οργάνωση καθώς και λειτουργία του αύλειου χώρου παρέχει πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τα πολιτισμικά δεδομένα μιας κοινότητας (στο Τσακίρης & Πολεμικός, 2011). Η σχολική αυλή είναι ένας χώρος που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση από τους μαθητές της σχολικής ηλικίας και αποτελεί κέντρο της εμπειρίας τους, διότι μαθαίνει τους μαθητές για το πώς είναι ο κόσμος και τη λειτουργία του, ενώ παράλληλα βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και στη διαμόρφωση συμπεριφορών (Geertz, 1996 στο Τσακίρης & Πολεμικός, 2011).

Ειδικότερα, ο αύλειος χώρος του σχολείου αποτελεί χώρο συνάντησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης έκφρασης και επικοινωνίας μέσω των δομημένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων. Κατά αυτό τον τρόπο η αυλή του σχολείου αποτελεί ένα χώρο που παίρνει ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις (Τσακίρης & Πολεμικός, 2011). Αναλυτικότερα οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος παίζουν, συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, παίρνουν πρωτοβουλίες και γενικότερα έχουν την ελευθερία για μία κοινωνικά ανεξάρτητη ζωή έξω από τη σχολική τάξη. Με λίγα λόγια, τα παιδιά αξιοποιούν το χώρο της σχολικής αυλής ως χώρο ανάπτυξης, επικοινωνίας νοητικών αναπαραστάσεων και δραστηριότητας (Τσακίρης & Πολεμικός, 2011).

Η ύπαρξη διαφορετικών ατόμων ή ομάδων στη σχολική αυλή προϋποθέτει τη μέριμνα για την ανάπτυξη μιας ισότιμης κοινότητας που βασίζεται στην κοινωνική

δικαιοσύνη. Η αυλή του σχολείου προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, αλλά και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Τσακίρης & Πολεμικός, 2011). Η σχολική αυλή αποτελεί έναν ουσιαστικό παιδαγωγικό χώρο, εφόσον διαθέτει αντιληπτική κοινωνιολογική οικολογική ιδεολογική και ηθική διάσταση.

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί η ΥΕ στο σχολείο απαιτείται η κατάλληλη διαμόρφωση του υπαίθριου χώρου του σχολείου. Η αειφόρος σχολική αυλή βρίσκεται πολύ κοντά στις αρχές της παιδαγωγικής της υπαίθρου, καθώς ενσωματώνει ιδέες και αξίες της αειφορίας, κατά κύριο λόγο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ενίσχυση του περιβαλλοντικού πλαισίου, καθώς και τη δημιουργία συνδετικού κρίκου ανάμεσα στο σχολείο με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα (Τσαλίκης & Πολεμικός, 2011).

Ειδικότερα αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, η σχολική αυλή θεωρείται ότι μπορεί να διευκολύνει την ανακάλυψη και την απόκτηση της νέας γνώσης με διεπιστημονικό και συστηματικό τρόπο με την προϋπόθεση του κατάλληλου σχεδιασμού. Με βάση την πρακτική αυτή γίνεται σύνδεση με το τυπικό και άτυπο πρόγραμμα σπουδών και προωθείται η διαπολιτισμικότητα, η αποδοχή, η κριτική σκέψη, η συμμετοχή και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης (Φλογαΐτη, 2006 στο Τσακίρης & Πολεμικός, 2011), στοιχεία που συνθέτουν την ιδέα της ΥΕ.

Σε σχέση με την παράμετρο της ενίσχυσης του περιβαλλοντικού πλαισίου, η σχολική αυλή τοποθετεί την αειφορία στο κέντρο του σχολικού σχεδιασμού και της καθημερινής πρακτικής. Η σχολική αυλή θα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύει συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων που θα σέβονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σημαντικός παράμετρος είναι ο σχεδιασμός και η κατασκευή του αύλειου χώρου σύμφωνα με τις αρχές της οικολογικής δόμησης και αρχιτεκτονικής (Τσακίρης & Πολεμικός, 2011).

Για τον σχεδιασμό των σχολικών υπαίθριων χώρων, ώστε να βοηθούν στην βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης- που συνδυάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα- θα πρέπει να βασίζονται στα παρακάτω στοιχεία:

- Συνεργατική διδασκαλία.
- Συνδυασμό συνεργατικής και ανεξάρτητης μάθησης.
- Έμφαση στην επίλυση προβλήματος.

- Διεπιστημονική προσέγγιση.
- Δόμηση εννοιών (Τσακίρης κα., 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας School of Natural Resources (1998), όπου συμμετείχαν περισσότεροι από 500 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα, ανέδειξαν την θετική επίδραση της σχολικής αυλής στην εμπειρία της μάθησης των παιδιών, όπως είναι η ενεργητική εμπειρία, η χρήση των αισθήσεων, η ευκαιρία εμπλοκής και συμμετοχής (Τσακίρης, κ.α., 2011).

Συνοψίζοντας, η σωστή οργάνωση και σχεδιασμός της σχολικής αυλής συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της αειφορίας, της κοινωνίας, της φύσης και του πολιτισμού. Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει να συμβαδίζει με την οικολογική προσέγγιση που βασίζεται στη «διαλογική διαδικασία μεταξύ της φύσης και της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Τσακίρης, κ.α., 2011). Έτσι, λοιπόν, ο σχολικός υπαίθριος χώρος θα πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αποτελέσει χώρο εκπαιδευτικής πραγματικότητας που να προωθεί στάσεις, αξίες και αντιλήψεις σε ανθρωπιστικά ζητήματα, όπως η οικολογία, η αισθητική, η περιβαλλοντική συνείδηση, η φιλοσοφία, η τέχνη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΥΑΙΘΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά σε παιδαγωγικές που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαφή του παιδιού με την φύση, όπως είναι η παιδαγωγική Waldorf, Montessori και τα σχολεία του δάσους, παρουσιάζοντας τις βασικές αρχές τους, οι οποίες ταυτίζονται με την ΥΕ.

6.1. Rudolf Steiner- Παιδαγωγική Waldorf

Η παιδαγωγική Waldorf στηρίζεται στη θεωρία που ανέπτυξε ο Ρούντολφ Στάινερ. Πρόκειται για μία πολύ σημαντική φυσιογνωμία του 20ου αιώνα που γεννήθηκε το 1861 στην Ουγγαρία και μεγάλωσε μαζί με την οικογένειά του στην ύπαιθρο. Στα πρώτα επαγγελματικά του βήματα εργάστηκε ως ιδιωτικός εκπαιδευτής σε μία οικογένεια για παιδί με Ε.Ε.Α/Α. Μέσα από τις πρώτες εκπαιδευτικές εμπειρίες του συνδέει το σώμα την ψυχή και το πνεύμα ως τρίπτυχο για μία επιτυχή εκπαιδευτική προσέγγιση. Η θεωρία του βασίστηκε πολύ στα έργα του Γκαίτε (Barnes, 1991).

Ειδικότερα, το πρώτο σχολείο βασισμένο στην παιδαγωγική του Steiner ιδρύθηκε στο Βερολίνο, σε ένα πρώην εργοστάσιο καπνοβιομηχανίας³. Έτσι, λοιπόν, λειτούργησε το πρώτο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να διδάξουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που κυριαρχούσε μέχρι τότε, προσεγγίζοντας εκπαιδευτικά ζητήματα που στο παραδοσιακό σχολείο ήταν ανύπαρκτα. Βασική προϋπόθεση της ίδρυσης του σχολείου ήταν να είναι ανοιχτό σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου, να είμαι ενιαίο με δωδεκαετή φοίτηση και χωρίς θρησκευτικές κατευθύνσεις (Barnes, 1991).

Βασική αρχή της παιδαγωγικής του ήταν πως η συνειδητή γνώση αποκτάται μέσω της πνευματικής διερεύνησης, η οποία μπορεί να κατακτηθεί μόνο μέσα από την συνεχή επαφή του ανθρώπου με τη φύση. Ο ρόλος του παιδαγωγού σε αυτό έχει καθοριστική σημασία, καθώς παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον, προσφέροντας ευνοϊκές συνθήκες στους μαθητές όποτε χρειαστεί. Κυρίαρχο στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών είναι η αυτοδιδασκαλία. Για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση και στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, το οποίο πρέπει να διαμορφώνεται με τα κατάλληλα έπιπλα, τις κατάλληλες δραστηριότητες, τον απαραίτητο

³ Έτσι προέκυψε η ονομασία της παιδαγωγικής.

προγραμματισμό, αλλά και την καλή συνεργασία μεταξύ των ενηλίκων, γονέων και παιδαγωγών. Όλα τα παραπάνω συντελούν στη διαμόρφωση των εσωτερικών και εξωτερικών εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά μικρής ηλικίας, ώστε στη συνέχεια να μετατραπούν σε «νόρμες» (Stainer, 1996).

Αναλυτικότερα, κατά την παιδαγωγική αυτή, για να εκπαιδευτεί ένα παιδί με υγιή τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει αγάπη, ζεστασιά, δημιουργική σκέψη, φαντασία, σημαντική ενήλικη δραστηριότητα (που θα αποτελέσει παράδειγμα για το παιδί), να διαθέτει χιούμορ, να είναι χαρούμενος, να δείχνει ευλάβεια και σεβασμό και τέλος να παρέχει προστασία στα παιδιά, ώστε να νιώθουν ασφάλεια και να μπορέσουν να επεξεργαστούν το συγκεκριμένο περιβάλλον (Stainer, 1996).

Τα παιδιά επεξεργάζονται το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων, (αισθητηριακές εμπειρίες) στα πρώτα σχολικά χρόνια και για αυτό είναι απαραίτητο να προσφέρονται ευκαιρίες για ενεργή «αυτοδιδασκαλία» (Stainer, 1996). Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να παρέχουν ελευθερία στους μαθητές, προκειμένου να εξερευνήσουν και να αναζητήσουν τις διαφορετικές ποιότητες της γης και των στοιχείων της.

Πρωταρχική σημασία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών προσχολικής ηλικίας είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν την πνευματική ευελιξία και φαντασία, τη δημιουργικότητά τους, την κρίση και την ηθική τους, την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας (Sainer, 1996), στοιχεία που ταιριάζουν στις αρχές της ΥΕ. Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, η εξάλειψη των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών και η προώθηση του διαλόγου μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων (McDermott, Henry, Dillard, Byers et al., 1996).

Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στην ολόπλευρη εκπαίδευση των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων που μπορούν να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα για μάθηση, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές πρακτικές καλλιτεχνικές και τεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με την καθημερινή ζωή (Houssaye, 2000).

Η διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει μαθήματα χορού, μουσικής, τραγουδιού, κηπουρικής, θεάτρου, μαγειρικής και πλεξίματος, τα οποία προσεγγίζονται με βιωματικό τρόπο (Barnes, 1991). Επομένως, η μάθηση με βάση την θεωρία του Steiner απορρέει αβίαστα μέσω της εμπλοκής των παιδιών σε βιωματικές πρακτικές.

Μια ακόμα βασική παράμετρος της παιδαγωγικής αυτής είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά σε καθημερινή βάση παίζουν για δύο ώρες ελεύθερο παιχνίδι στα σχολεία Waldorf, κάνοντας χρήση παιχνιδιών από φυσικά υλικά, στοιχείο που αποτελεί συνδυαστικό κρίκο με την φύση. Το κάθε παιδί είναι απαραίτητο να ενεργεί με ελευθερία κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ως «δημιουργός», εκφράζοντας και εξωτερικεύοντας τις εσωτερικές του ανάγκες, χωρίς να επηρεάζεται από κανόνες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι παρατηρητής, αναγνωρίζοντας την ατομική ποιότητα του παιχνιδιού και διαμορφώνοντας το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο που να προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη ενός υγιούς παιχνιδιού (Stainer, 2001) και πάντα σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Επομένως, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προβλέπεται ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, μέσω του οποίου ανακαλύπτουν, εξερευνούν, πειραματίζονται, και δημιουργούν με τα υλικά που τους προσφέρει το φυσικό περιβάλλον.

Οι παιδόκηποι (kindergarten) πρόκειται για δασικά νηπιαγωγεία ή νηπιαγωγεία στη φύση, τα οποία βρίσκονται κατά βάση σε εξωτερικό περιβάλλον ή σε κάποιο «αστικό» δάσος. Όταν τα καιρικά φαινόμενα είναι δύσκολα, υπάρχει μια καλύβα που είναι τοποθετημένη στην δασική έκταση. Όσον αφορά τα νηπιαγωγεία, είναι εγκατεστημένα σε κανονικές κτηριακές δομές, οι οποίες όμως είναι ειδικά σχεδιασμένες. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο φωτισμό της τάξης, την ακουστική της, τα χρώματα, ακόμα και στον προσανατολισμό του κτιρίου, με σκοπό να προσφέρουν στους μαθητές αισθήματα, όπως η ασφάλεια και η ηρεμία (Bjørnholt, 2014). Η σχολική αίθουσα στα σχολεία Waldorf είναι σχεδιασμένη, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να εξασκήσουν τη σκέψη τους, τις ικανότητές τους, αλλά και τα συναισθήματα τους, ανεξάρτητα από το ποια είναι η «προσωπικότητά» και η «ιδιοσυγκρασία» τους (Edwards, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία Waldorf διαφοροποιούνται σε σχέση με τα παραδοσιακά, τόσο ως προς τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών, όσο και στη διοίκηση τους. Όσον αφορά τη διοίκηση, τα σχολεία αυτά δεν ανήκουν σε κάποιο κρατικό ή ιδιωτικό οργανισμό. Λειτουργούν αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα και η διοίκηση τους οργανώνεται από τον σύλλογο εκπαιδευτικών και γονέων. Ειδικότερα, η εσωτερική διοίκηση των σχολείων αυτών δεν ορίζεται από κάποιον διευθυντή, καθώς διοικείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με ελευθερία λαμβάνουν αποφάσεις (Uhmacher, 1995). Για να καταστεί λειτουργική η διοίκηση του σχολείου οργανώνονται παιδαγωγικές συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση στο χώρο του σχολείου (Houssaye, 2000).

Μια άλλη σημαντική ειδοποιός διαφορά με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ότι ο πρώτος παιδαγωγός συντροφεύει το παιδί για τα επόμενα 8 χρόνια της εκπαίδευσης του, κάτι που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας μακροχρόνιας σχέσης μεταξύ των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, μέσω της μακροχρόνιας συνεργασίας, οι γονείς εμπλέκονται ενεργά και δρουν συλλογικά στην σχολική ζωή (Houssaye, 2000).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές δεν βαθμολογούνται, όπως γίνεται στα παραδοσιακά σχολεία, αλλά λαμβάνουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς μια ετήσια έκθεση, όπου αναφέρεται αναλυτικά η πορεία τους. Το σχολικό πρόγραμμα διαμορφώνεται από τον παιδαγωγό (Easton, 1997), με σκοπό την αποφυγή της ομοιομορφίας στα σχολεία. Ο Steiner προέβλεψε ώστε κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέξει τα θέματα, στα οποία υπερτερεί και επιθυμεί να διδάξει στους μαθητές του, μεταδίδοντάς τα με θετικό τρόπο (Uhrmacher, 1995).

6.2. Montessori- Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική

Η Μαρία Μοντεσσόρι, με καταγωγή από την Ιταλία, υπήρξε από τις πρώτες γυναίκες γιατρούς, η οποία έγινε διεθνώς γνωστή για τις παιδαγωγικές της μεθόδους. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της Μοντεσσόρι βασίστηκε στην προσεκτική παρατήρηση των παιδιών, αλλά και την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Έτσι, λοιπόν, βασική αρχή της παιδαγωγικής αυτής είναι ότι το περιβάλλον μάθησης των παιδιών θα πρέπει να συνάδει με το επίπεδο ανάπτυξης τους. Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση- η οποία θεμελιώνεται το 1907- προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν μία αυτόνομη προσωπικότητα, που διέπεται από «αυτό-υπευθυνότητα» και «αυτο-καθορισμό» (Meisterjahn-Knebel, 2014).

Τα σχολεία που υιοθετούν την παιδαγωγική αυτή, προσφέρουν ένα περιβάλλον μάθησης στο παιδί, στο οποίο μπορεί να επιλέξει αυτό που το προσελκύει, προκειμένου το ίδιο να αναπτύξει μια σχέση μαζί του, ξεκινώντας από το πραγματικό ενδιαφέρον του παιδιού. Δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ασχοληθεί με αυτό που πραγματικά το ενδιαφέρει, για όσο χρόνο αυτό επιθυμεί, να το επεξεργαστεί και εν συνεχεία, όταν το ίδιο θελήσει να μοιραστεί τις ανακαλύψεις του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η ίδια σημειώνει πως αυτό μπορεί να συμβεί στο εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή εκτός της σχολικής τάξης, διότι λόγω των φυσικών τάσεων του ανθρώπου και της σύνδεσης του

ανθρώπου με την φύση είναι πιο ευνοϊκές οι συνθήκες για παρακίνηση του ενδιαφέροντος σε σχέση με τα ερεθίσματα που παρέχει η τάξη για πειραματισμό.

Αξίζει να σημειωθεί πως το εξωτερικό περιβάλλον, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικό και χρήσιμο για την εκπαίδευση μαθητών με E.E.A./A. (Vaz, 2009). Σύμφωνα με τον Vaz (2009), η μοντεσσοριανή εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, καθώς ωφελούνται σημαντικά από την επαφή τους με την φύση μέσω της πληθώρας των φυσικών ερεθισμάτων.

Η Μοντεσσόρι στο βιβλίο της «The Discovery of the child» τόνισε την σημαντικότητα της επαφής με τη φύση, προτρέποντας τους ενήλικες να αφήνουν ελεύθερα τα παιδιά να βιώνουν αυθεντικές καταστάσεις (Montesory, 1988), όπως να τρέχουν με γυμνά πόδια στο γρασίδι, να κοιμούνται κάτω από την σκιά των δέντρων κ.α. Παίρνοντας ως παράδειγμα ένα άτομο με προβλήματα όρασης που κάνει έναν περίπατο στο δάσος, του δίνεται η δυνατότητα μέσω των υπόλοιπων αισθήσεων να επεξεργαστεί, να κατανοήσει και να μάθει μέσω των ήχων, των μυρωδιών, της αφής και της κίνησης εμπειρίες που εντός της τάξης δεν είναι εφικτές.

Οι θεμελιώδεις αρχές της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Η μάθηση βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή ασχολιών από τον ίδιο τον μαθητή, σε ένα περιβάλλον, το οποίο είναι κατάλληλα οργανωμένο με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.
- Δεν απαιτείται μελέτη στο σπίτι, εφόσον ότι χρειάζεται το παιδί το μαθαίνει μέσα από την επαφή του με το κατάλληλο επιστημονικό περιβάλλον.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει παιδαγωγική συνείδηση, προκειμένου να φέρει εις πέρας το εκπαιδευτικό έργο. Είναι σημαντικό να μπορεί να προσαρμόζεται στις προκλήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται με σεβασμό απέναντι στην ατομικότητα του κάθε μαθητή. Έτσι, η αγωγή έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, ώστε να ακολουθείται ο προσωπικός ρυθμός μάθησης του κάθε ατόμου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

- Αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής αυτής είναι οι ομαδικές εργασίες και η ελευθερία των μαθητών να συνεργάζονται μεταξύ τους ήσυχα μέσα στην τάξη, όποτε και όταν τα ίδια επιθυμούν, καλλιεργώντας έτσι την κοινωνικοποίηση τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους συμμαθητές τους.
- Το κλίμα του σχολείου βασίζεται στις αρχές της ψυχικής ηρεμίας και της αποδοχής.
- Η αξιολόγηση δεν γίνεται σύμφωνα με τα παραδοσιακά σχολεία, δηλαδή με βαθμούς και επαίνους. Βασικός στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να αγαπούν την μάθηση και την εργασία, ενισχύοντας τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Επίσης, προωθείται η βαθιά κατανόηση των εννοιών, μέσω της ελευθερίας της ανακάλυψης της γνώσης από τους ίδιους του μαθητές και απορρίπτονται μέθοδοι μάθησης, όπως η αποστήθιση (Montessori, 1988).

Για την σωστή λειτουργία των μοντεσοριανών σχολείων είναι απαραίτητη η κατάλληλη κατάρτιση των παιδαγωγών, οι οποίοι με τη στάση τους σέβονται την ανθρώπινη φύση και κατ' επέκταση το φυσικό περιβάλλον, οδηγώντας τους μαθητές «να επιθυμούν την ειρήνη επειδή την βιώνουν μέσα τους» (McFarland, 2004).

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική αυτή χαρακτηρίζεται ως «παιδοκεντρική», διότι είναι προσαρμοσμένη στις πνευματικές και σωματικές ανάγκες των παιδιών και μεριμνά για την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Εξασφαλίζει την άμεση επαφή των παιδιών με την φύση, καθώς το φυσικό περιβάλλον είναι δυνατόν να προωθήσει την ελεύθερη μάθηση.

6.3.Τα σχολεία του δάσους

Η παιδαγωγική των Σχολείων του Δάσους αναπτύχθηκε βάσει πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και θεωρητικών, οι οποίες προωθούν την βιωματική και ΥΕ, όπως είναι ο Dewey, Steiner, Montessori κ.α. (Doyle & Milchem, 2012; Knight, 2013). Το 2012, η Erica Welling σε συνεργασία με το «Forest School NGB Development Officer» κατέληξαν στον επίσημο ορισμό των Σχολείων των Δασών, περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά τους και τις βασικές αρχές τους. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, τα Σχολεία του Δάσους αποτελούν μια «εμπνευστική διαδικασία», η οποία προσφέρει στους εκπαιδευόμενους όλα τα απαραίτητα εφόδια και τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μέσω των βιωματικών εμπειριών στο φυσικό περιβάλλον.

Πρόκειται για μια εξειδικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση, που προκύπτει και εμπνέεται από το ευρύτερο περιεχόμενο της ΥΕ (Knight, 2013).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Close (2012), τα Σχολεία του Δάσους αποτελούν μια πρωτοβουλία της ΥΕ μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η μάθηση στο φυσικό περιβάλλον, εκτός της σχολικής αίθουσας. Τέτοιου είδους σχολεία συναντώνται στην Δανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Γερμανία, την Σουηδία και την Νορβηγία (Doyle & Milchem, 2012). Τα σχολεία αυτά κατηγοριοποιούνται σε τρεις τύπους:

1. στα σχολεία που βρίσκονται σε δασικές εκτάσεις,
2. στα σχολεία που επισκέπτονται ανά ομάδες δασικές εκτάσεις σε εβδομαδιαία βάση, και
3. στα σχολεία που διαθέτουν και χρησιμοποιούν το δικό τους υπαίθριο χώρο, με σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων της Παιδαγωγικής του Δάσους (Doyle & Milchem, 2012).

Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής του Δάσους είναι η ενδυνάμωση της σχέσης των συμμετεχόντων με την φύση μέσω της μακροχρόνιας επαφής, διαμορφώνοντας μια «φιλοπεριβαλλοντική» συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση εστιάζει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών μέσω της ψυχικής και πνευματικής καλλιέργειας, με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Με άλλα λόγια, προωθείται η γνωστική, σωματική, γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ενδυνάμωση των μαθητών. Επίσης, τα σχολεία αυτά προωθούν την ανάληψη ρίσκων κατά την διάρκεια του παιχνιδιού σε ένα ασφαλές περιβάλλον, με βάση τις ατομικές δυνατότητες του καθενός, αλλά και τα προσωπικά κίνητρα (Knight, 2013). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των σχολείων αυτών βασίζεται σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι το ελεύθερο παιχνίδι, όπως και στις προαναφερθείσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Επίσης, στην παιδαγωγική του Δάσους, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα επιλογών, όπως και στην Μοντεσσοριανή Σχολή. Τα σχολεία αυτά δεν επηρεάζονται από τις καιρικές συνθήκες, καθώς οι συμμετέχοντες – εκπαιδευτές και παιδιά- είναι κατάλληλα ντυμένοι και προετοιμασμένοι, ώστε το σχολείο να λειτουργήσει ανεξαρτήτως καιρού. Βέβαια λαμβάνονται οι απαραίτητες προφυλάξεις (Knight, 2013), για

παράδειγμα όταν φυσάει πολύ και υπάρχει κίνδυνος να σπάσουν κλαδιά δέντρων, επιλέγεται ένα πιο ασφαλές σημείο (ξέφωτο). Συνεπώς για να λειτουργήσει επιτυχώς ένα σχολείο του δάσους καθοριστική σημασία έχει η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, παιδαγωγών και μαθητών, ιδίως σε ζητήματα κανόνων και ασφάλειας.

Για την στελέχωση των Σχολείων του Δάσους απαιτείται ειδικά πιστοποιημένο προσωπικό και είναι απαραίτητο να έχουν πιστοποιητικό στις πρώτες βοήθειες. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στα σχολεία αυτά οι παιδαγωγοί έχουν υπό την ευθύνη τους έναν μικρό αριθμό παιδιών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Knight, 2013).

Σύμφωνα με τους Murray & O' Brien (2005), τα Σχολεία του Δάσους προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών μέσω της συστηματικής επαφής με την φύση. Μερικά από αυτά τα οφέλη είναι τα εξής:

- ✓ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και της πίστης στον εαυτό τους: Τα παιδιά ωφελούνται λόγω της ελευθερίας, χρόνου και χώρου, ώστε να αναπτυχθούν, να ανεξαρτητοποιηθούν και να μάθουν.
- ✓ Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: Οι μαθητές των σχολείων αυτών έχουν επίγνωση των επιπτώσεων της συμπεριφοράς τους στους άλλους και επιδεικνύουν καλύτερες ικανότητες συνεργασίας.
- ✓ Ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας: Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που φοιτούν σε Σχολεία του Δάσους παρουσιάζουν συνθετότερη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου, που προάγονται μέσω των αισθητηριακών και οπτικών εμπειριών στο δάσος.
- ✓ Βελτίωση της συγκέντρωσης και κίνητρα μάθησης: Τα παιδιά που συμμετέχουν σε μια ομάδα στο δάσος παρουσιάζουν αυξημένο ζήλο συμμετοχής σε δράσεις ανακαλυπτικής μάθησης, αλλά και βελτίωση στην ικανότητα της συγκέντρωσης σε συγκεκριμένο ζητούμενο για αρκετή χρονική περίοδο.
- ✓ Ανάπτυξη σωματικών ικανοτήτων: Οι μαθητές των σχολείων αυτών παρουσιάζουν αυξημένη σωματική αντοχή και κινητικές ικανότητες, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της ελεύθερης και άνετης κίνησης στην δασική έκταση.
- ✓ Ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία χειροτεχνιών, κατασκευών και αντικειμένων.
- ✓ Αυξημένα επίπεδα ενδιαφέροντος και σεβασμού απέναντι στη φύση.

- ✓ Βελτίωση της προσοχής και της παρατηρητικότητας (Murray & O' Brien; 2005; Turtle, Convery & Convery, 2015).

Εν κατακλείδι, μια βασική πρακτική των σχολείων αυτών είναι ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει και εξερευνά το περιβάλλον, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και την περιέργεια του (Karavida, Tymra & Charissi 2020). Έτσι, λοιπόν, η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Σχολείου του Δάσους βασίζεται στο φυσικό περιβάλλον και την αυθόρμητη εξερεύνηση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

7.1. Μεθοδολογία της Έρευνας

Το στάδιο επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου αποτελεί καθοριστικό σημείο στην διεξαγωγή της έρευνας, καθότι μέσω αυτού οργανώνεται το υποστηρικτικό πλαίσιο για την διεκπεραίωση της. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη παιδιών με Ε.Ε.Α./Α. Γι' αυτό επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της συμπλήρωσης δομημένου ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο, το οποίο περιλαμβάνει δομημένες ερωτήσεις, με συγκεκριμένη σειρά παρουσίασης, το οποίο καλούνται οι συμμετέχοντες της έρευνας να απαντήσουν με γραπτό τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1993), είτε μέσω Google forms, είτε σε έντυπη μορφή.

Ειδικότερα, βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας είναι η εφαρμογή συστηματική μεθοδολογίας, τόσο κατά την συστηματική μεθοδολογία συλλογής των δεδομένων μέσα από συγκεκριμένο δείγμα του πληθυσμού (Κουλικούρδη, 2009), όσο και κατά την καταγραφή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Ο ερευνητής είναι συνήθως και το άτομο που αναλαμβάνει το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, τη διανομή, τη συγκέντρωση, την επεξεργασία των δεδομένων και την στατιστική ανάλυση, καθώς και την ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η ποσοτική ανάλυση προσφέρει μία αντικειμενική εκτίμηση του συγκεκριμένου πληθυσμού, όταν οι απαντήσεις έχουν παρθεί από ευρύ δείγμα (Creswell, 2011). Επιπλέον, μέσω της ποσοτικής μεθόδου, ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων.

Αξιόπιστη καθίσταται κάθε έρευνα που το ερωτηματολόγιο έχει διαμορφωθεί με ερωτήματα που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και κατανόηση, διατυπωμένα με τέτοια μέθοδο, ώστε να μην προκαλεί συναισθήματα άγχους και σύγχυσης στους συμμετέχοντες (Creswell, 2011). Ακόμη υψίστης σημασίας για ένα επιτυχημένο ερωτηματολόγιο εκτός της σωστής διατύπωσης των ερωτήσεων, αποτελεί η σύνταξή του σε ευδιάκριτες ενότητες με

συνεκτικότητα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν προς διερεύνηση (Javeau, 2000).

Η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων για τη διεξαγωγή μίας έρευνας έχει αρκετές θετικές επιπτώσεις, μεταξύ άλλων το χαμηλό κόστος, ευκολία στην συλλογή δεδομένων (Παρασκευόπουλος 1993). Επιπροσθέτως, η διενέργεια έρευνας μέσω ερωτηματολογίου εξασφαλίζει την προστασία των προσωπικών στοιχείων μέσω της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, οι οποίοι- δίχως έγνοια για τις απαντήσεις τους- καταθέτουν ελεύθερα τη γνώμη τους, γεγονός που σε διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, όπως οι συνεντεύξεις, δεν είναι εφικτό. Επιπλέον, η επεξεργασία των απαντήσεων είναι πιο εύκολη για τον ερευνητή, καθώς τα αποτελέσματα των ερωτημάτων είναι κωδικοποιημένα, με αποτέλεσμα να αναλύονται ευκολότερα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Από την άλλη πλευρά η διαμόρφωση έρευνας με φύλλο ερωταπαντήσεων, εκτός των πολλών θετικών επιπτώσεων που προαναφέρθηκαν, έχει και ορισμένα μειονεκτήματα. Μία αδυναμία της μεθόδου είναι η διαχείριση ερωτήσεων ανοικτών τύπου, η οποία είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς ο ερευνητής καλείται να επεξεργαστεί πλήθος ανόμοιων απαντήσεων που έλαβε από το δείγμα (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, η δυσκολία επεξεργασίας ερωτήσεων ανοιχτού τύπου επιφέρει κατ' επέκταση ένα ακόμη μειονέκτημα που είναι η δομημένη σύσταση του ερωτηματολογίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό η ελευθερία έκφρασης των ερωτηθέντων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε η αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων της, ειδικότερα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που λόγω της πανδημίας υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και περιορισμοί. Αυτός είναι ο λόγος που στη συγκεκριμένη εργασία διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στους ερευνητικούς στόχους της μελέτης αυτής, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατίθεται στο Παράρτημα. Κυρίως αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, για να ολοκληρωθεί ευκολότερα η στατιστική ανάλυση και η διαδικασία λήψης απαντήσεων, με σεβασμό προς τον περιορισμένο χρόνο των ερωτηθέντων (Creswell, 2011). Στις περισσότερες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα του Likert.

7.2. Ερευνητικό εργαλείο: Περιγραφή ερωτηματολογίου

Στην αρχή του ερωτηματολογίου παρατίθεται ένα ερευνητικό σημείωμα από την ερευνήτρια, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Σκοπός του σημειώματος αυτού είναι η ενημέρωση όσων ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στην έρευνα για το περιεχόμενο της το σκοπό της έρευνας καθώς και οδηγίες συμπλήρωσης ερευνητικό εργαλείο. Επίσης, επισημαίνεται η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και δεν βασίστηκε σε προϋπάρχουσες κλίμακες. Ερωτηματολόγιο έχει δομηθεί σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, όπως το φύλο η ηλικία το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Πρόκειται για μία πολύ σημαντική ενότητα καθώς είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η δεύτερη ενότητα απαρτίζεται από μία σειρά κλειστών ερωτημάτων σε κλίμακα Likert, με σκοπό την ανίχνευση των γενικών γνώσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συμβολή της ΥΕ στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Άξονας Α).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου (Άξονας Β) αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξία της ΥΕ στις γνωστικές (Β1), κοινωνικές (Β2) και σωματικές δεξιότητες (Β3) των παιδιών που χρήζουν ειδικής αγωγής.

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της ΥΕ στην Ελλάδα και τους ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της (Άξονας Γ).

Πίνακας 1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Άξονες Ερευνητικών Ερωτημάτων		Ερωτήματα
Ερευνητική Υπόθεση 1 ^η	Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών Πρωτοβάθμιας	q1

	Εκπαίδευσης σχετικά με την ΥΕ σε σχέση με την Ειδική Αγωγή;	
Ερευνητική Υπόθεση 2 ^η	Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό επίδρασης της ΥΕ στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.;	q2
	Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό επίδρασης της ΥΕ στη κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.;	q3
	Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό επίδρασης της ΥΕ στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.;	q4
Ερευνητική Υπόθεση 3 ^η	3Πώς εφαρμόζεται η ΥΕ στην Ελλάδα και ποιοι είναι ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της, σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;	q7

7.3. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα Ερευνητικού Εργαλείου

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής σε μια κλίμακα μέτρησης εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha, που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Το ερευνητικό εργαλείο, με το οποίο διεξήχθη η έρευνα, ελέγχθηκε και βρέθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας καθώς ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν μεγαλύτερος του ,700, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου (Cronbach's Alpha)

Ομάδα ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
Q1	,913
Q2	,938
Q3	,955
Q4	,903
Q7	,754

7.4. Η διαδικασία της έρευνας

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, σύμφωνα με την οποία δομήθηκε το ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο. Πριν την επίσημη διανομή του για την συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε πιλοτική διανομή, ώστε να ελεγχθεί η συνάφεια του ερωτηματολογίου. Εφόσον δεν καταγράφηκαν συστηματικά προβλήματα στο πιλοτικό δείγμα, πραγματοποιήθηκε η διανομή του σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

Λόγω των δυσκολιών στην εξασφάλιση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εξαιτίας των ιδιαίτερα αυστηρών υγειονομικών μέτρων στα σχολεία για την αντιμετώπιση της πανδημίας, το δείγμα περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στο Δήμο Νέας Ιωνίας Αττικής (τόπος διαμονής της ερευνήτριας). Στο Δήμο Νέας Ιωνίας λειτουργούν 14 Δημοτικά σχολεία και 17 Νηπιαγωγεία, στα οποία εργάζονται περίπου 550 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέρχονται στους 172, όποτε το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό.

Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την προσωπική ευθύνη της ερευνήτριας, με την αποστολή του μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος στην ηλεκτρονική διεύθυνση των σχολείων. Όλες οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στην εφαρμογή Google Drive. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση μέσω της χρήσης του προγράμματος SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

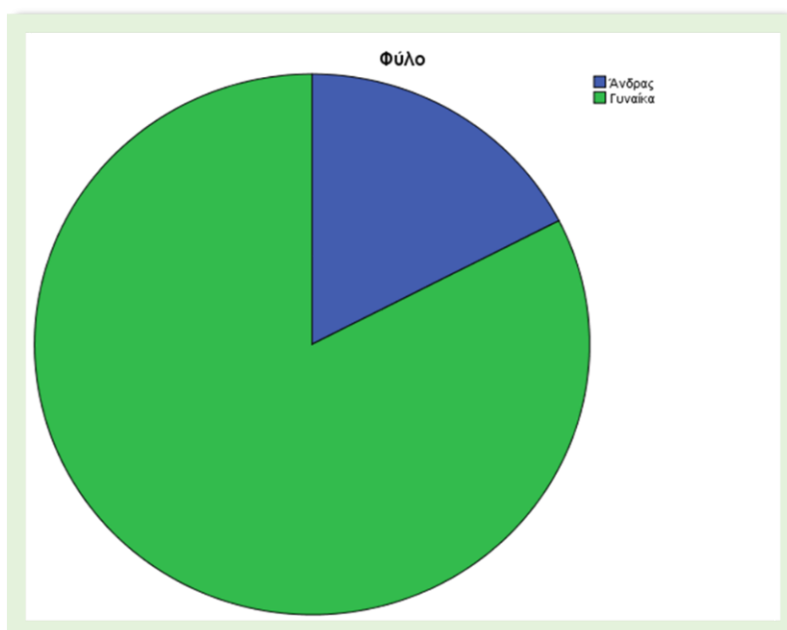
8.1. Το δείγμα της έρευνας- Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Νέας Ιωνίας Αττικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν (Πίνακας 1), από τους 172 συμμετέχοντες, οι 142 είναι γυναίκες, με ποσοστό: 82,6% και οι 30 είναι άνδρες, με ποσοστό: 17,4%.

Πίνακας 3.Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρας	30	17,4
Γυναίκα	142	82,6
Σύνολο	172	100

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω συχνότητες, οι οποίες απεικονίζονται στο κυκλικό γράφημα που ακολουθεί, είναι εμφανής η πλειοψηφία των γυναικών.



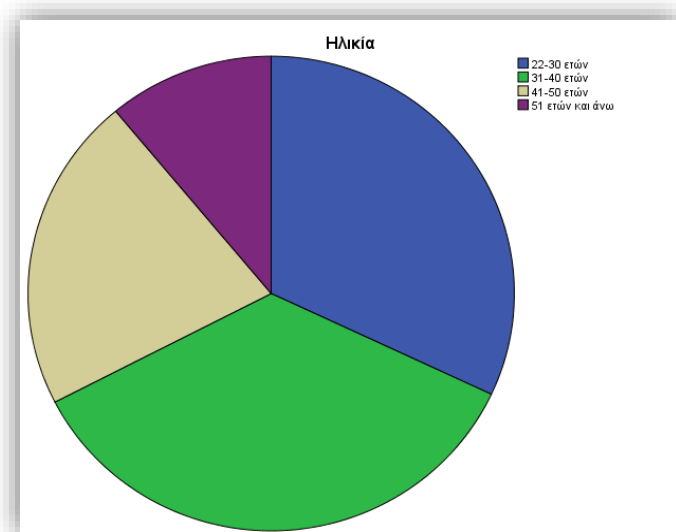
Γράφημα 1. Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με το φύλο

Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνα διαμορφώθηκαν ως εξής: Η πλειοψηφία του δείγματος ανήκε στις ηλικιακές κατηγορίες 22-30 ετών και 31-40 ετών, με ποσοστό 32% και 35,5% αντιστοίχως. Ακολουθούν οι συμμετέχοντες ηλικίας 41-50 ετών, με ποσοστό 21,5%, ενώ μόνο το 11% του δείγματος αντιστοιχεί στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω, όπως περιγράφεται στο Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ηλικία	N	%
22-30 ετών	55	32,0
31-40 ετών	61	35,5
41-50 ετών	37	21,5
51 ετών και άνω	19	11,0
Σύνολο	172	100

Η κατανομή του δείγματος παρουσιάζεται μέσω του παρακάτω γραφήματος, στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 22-30 και 31-40 ετών.



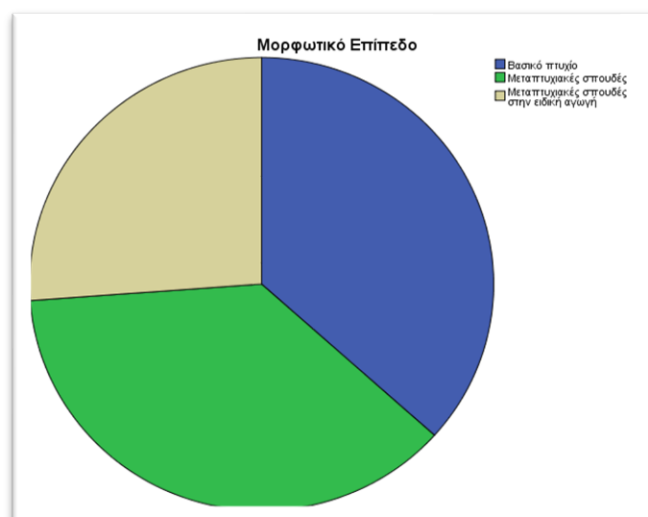
Γράφημα 2. Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 37,2% των εκπαιδευτικών διαθέτουν βασικό πτυχίο, το 36,6% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου ΑΕΙ και το 26,2% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοστά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, χωρίς ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των κατηγοριών.

Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	N	%
Βασικό πτυχίο ΑΕΙ	63	36,6
Μεταπτυχιακές σπουδές	64	37,2
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή	45	26,2
Σύνολο	172	100.0

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ακολουθούν όσοι είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου, με τους συμμετέχοντες με σπουδές στην ειδική αγωγή να υπολείπονται, χωρίς ωστόσο σημαντική διαφορά, όπως απεικονίζεται και στο ακόλουθο γράφημα.



Γράφημα 3. Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

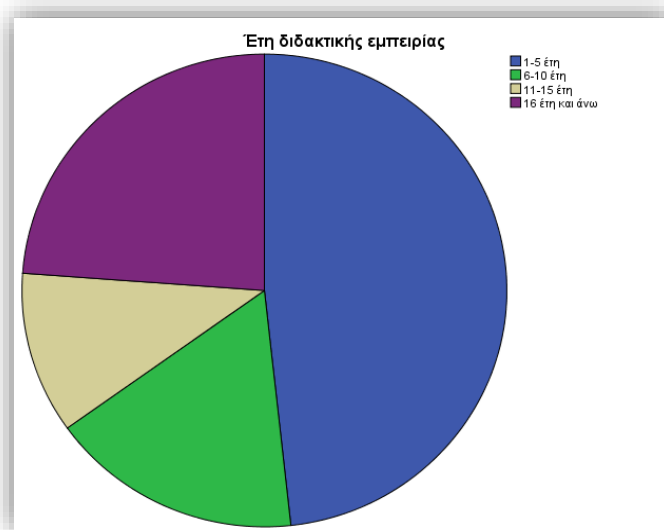
Όσον αφορά τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εργάζονται από 1 έως 5 έτη (με ποσοστό: 48,3 %). Ακολουθούν οι ομάδες

εκπαιδευτικών με 16 έτη και άνω και με 11 έως 15 έτη διδακτικής εμπειρίας με ποσοστό 23,8 % και 16,9 %, αντίστοιχα. Τέλος, το 11% του πληθυσμού του δείγματος διαθέτουν από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσία. Συνεπώς, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διαθέτει από 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος σε σχέση με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	N	%
1-5 έτη	83	48,3
6-10 έτη	29	16,9
11-15 έτη	19	11,0
16 έτη και άνω	41	23,8
Σύνολο	172	100.0

Όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω γράφημα, η πλειοψηφία του δείγματος έχει από 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας- σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες- και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 16 ετών και άνω.



γράφημα 4. Απεικόνιση του δείγματος αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

8.2. Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων

Στο σημείο αυτό θα πραγματοποιηθεί η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση θα γίνει σύμφωνα με τη δομή του ερωτηματολογίου και τους άξονες που τέθηκαν προς διερεύνηση. Στον Άξονα Α', τα ερωτήματα εστιάζουν στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ΥΕ και την ειδική αγωγή. Ειδικότερα, η ερώτηση q_1 απαρτίζεται από 9 υποερωτήματα, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκθέτοντας τις απόψεις τους σχετικά με την γενική άποψη τους για την ΥΕ στην ειδική αγωγή.

Στο ερώτημα q1_1 σχετικά με το αν «η υπαίθρια αγωγή προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές», η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε «αρκετά», με ποσοστό 41,3% και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «πολύ» με ποσοστό 33,1%. Οι υπόλοιπες μεταβλητές κινήθηκαν σε χαμηλά ποσοστά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ερώτημα αυτό σημείωσαν ουδέτερη προς θετική στάση.

Στην ερώτηση q1_2 αναφορικά με το βαθμό που η ΥΕ μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ», με ποσοστά 36,6% και 41,3% αντιστοίχως.

Στο ερώτημα q1_3, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το βαθμό που η ΥΕ σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, με την πλειοψηφία του δείγματος να δηλώνει «αρκετά», με ποσοστό 37,8%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «πολύ» και «πάρα πολύ» με ποσοστό 32,6% και 18% αντίστοιχα, ενώ όσοι απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αποτέλεσαν το 11,1% του δείγματος. Βάσει των παραπάνω μεταβλητών διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση ως προς αυτό το ζήτημα.

Στο επόμενο ερώτημα (q1_4) αναφορικά με το βαθμό ανταπόκρισης της ΥΕ στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή, οι συμμετέχοντες σημείωσαν ουδέτερη στάση, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 45,3%, δήλωσε «αρκετά», ενώ ορισμένοι απάντησαν «πολύ», με ποσοστό 26,2%. Ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν «πάρα πολύ», με ποσοστό 14% και «λίγο» με ποσοστό 12,8%. Μόνο 2 συμμετέχοντες απάντησαν πως ΥΕ δεν ανταποκρίνεται «καθόλου» στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω μεταβλητές η εκπαιδευτικοί σημειώνουν ουδέτερη προς θετική στάση.

Στην ερώτηση q1_5, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν θετική στάση αναφορικά με το ότι η ΥΕ αποτελεί ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, με την πλειοψηφία του δείγματος να δηλώνει «πολύ» και «πάρα πολύ», με το ποσοστό να ανέρχεται

στο 69,2%. Έτσι, λοιπόν, γίνεται φανερό πως εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν την ΥΕ ως αυθεντικό περιβάλλον μάθησης.

Και στην ερώτηση q1_6 οι παιδαγωγοί είχαν θετική στάση ως προς την παράμετρο της προαγωγής της διαθεματικότητας μέσω της εφαρμογής της ΥΕ. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησα «πολύ» και «πάρα πολύ», με ποσοστό 37,8 και 30,2% αντίστοιχα, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί που κράτησαν ουδέτερη στάση, απαντώντας «αρκετά», με το ποσοστό αυτό να φτάνει το 23,8%.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα q1_7, στο κατά πόσο η ΥΕ είναι δυνατόν να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση. Από τους 172 συμμετέχοντες της έρευνας οι 79 συμμετέχοντες δήλωσαν «πάρα πολύ» και οι 54 «πολύ», με το συνολικό ποσοστό να αγγίζει το 77,3 %.

Η ερώτηση q1_8 στοχεύει στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που η ΥΕ είναι δυνατόν να συνδέσει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική. Και εδώ σημειώθηκαν υψηλά ποσοστά στις δηλώσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» με ποσοστό 34,3% και 41,9% αντιστοίχως. Σύμφωνα με τις παραπάνω μεταβλητές διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η ΥΕ μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος της γνώσης με την καθημερινή πρακτική.

Ανάλογη στάση σημείωσαν και στο τελευταίο υποερώτημα q1_9 του άξονα Α., καθώς μέσω των δηλώσεων του δείγματος προέκυψε η θετική στάση σχετικά με την προώθηση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα μέσω της ΥΕ. Το 64,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η ΥΕ προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό και ακολουθούν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν «αρκετά», με ποσοστό 28,5%. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κρίνεται πως η υπαίθρια αγωγή είναι σε θέση να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΥΕ Εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλο υ		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
q1_1 Προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές	22	12,8	57	33,1	71	41,3	17	9,9	3	1,7	3,46	0,904
q1_2 Λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματική μάθησης	71	41,3	63	36,6	32	18,6	4	2,3	1	0,6	4,16	0,852
q1_3 Σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών	31	18	56	32,6	65	37,8	18	10,5	1	0,6	3,57	0,926
q1_4 Ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή	24	14	45	26,2	78	45,3	22	12,8	2	1,2	3,39	0,923
q1_5 Αποτελεί αυθεντικό περιβάλλον μάθησης	60	34,9	59	34,3	39	22,7	11	6,4	1	0,6	3,98	0,948
q1_6 Προάγει την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης	52	30,2	65	37,8	41	23,8	10	5,8	1	0,6	3,93	0,917

q1_7 Προκαλεί το ενδιαφέρον για την μάθηση	79	45,9	54	31,4	31	18	5	2,9	1	0,6	4,21	0,883
q1_8 Συνδέει την γνώση με την καθημερινή πρακτική	72	41,9	59	34,3	32	18,6	7	4,1	1	0,6	4,13	0,901
q1_9 Προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα	56	32,6	55	32	49	28,5	10	5,8	1	0,6	3,91	0,947

Στη συνέχεια ακολουθούν τα ερωτήματα του Άξονα Β', σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με Ε.Ε.Α.Α. Ο άξονας αυτός χωρίζεται στη γνωστική (Β.1), κοινωνική (Β.2) και σωματική (Β.3) ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Οι ερωτήσεις του Άξονα Β.1. αποσκοπούν στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της ΥΕ στην γνωστική ανάπτυξη μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Στην ερώτηση q2_1 που καλούσε τους συμμετέχοντες να απαντήσουν κατά πόσο αξιοποιείται η υπάρχουσα γνώση των μαθητών στην υπαίθρια αγωγή, οι περισσότεροι θεωρούν ότι αξιοποιείται «πολύ», με ποσοστό 38,4%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «αρκετά», με ποσοστό 34,9% και «πάρα πολύ», με ποσοστό 17,4% . Μόνο το 8,7% των συμμετεχόντων απάντησε «λίγο» και «καθόλου».

Στην ερώτηση q2_2 που αφορούσε την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως πιστεύουν ότι η ΥΕ είναι δυνατόν να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη σε πολύ μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 43%. Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «πάρα πολύ» και «αρκετά» με ποσοστά 27,3% και 24,4% αντιστοίχως. Μόνο το 4,7% των συμμετεχόντων δήλωσε «λίγο» και «καθόλου». Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι μέσω της ΥΕ είναι δυνατόν να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη στους μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.

Ακολούθως, στην ερώτηση q2_3 αναφορικά με τη δυνατότητα της ΥΕ να προάγει την κριτική σκέψη, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε «πολύ», με ποσοστό 37,8%, ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος απάντησε «αρκετά», με ποσοστό 32%. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η ΥΕ μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε ικανοποιητικό βαθμό.

Παρόμοια ποσοστά σημειώθηκαν και στο ερώτημα q2_4 που αφορούσε την επίλυση προβλημάτων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η ΥΕ βοηθά στην επίλυση προβλημάτων σε πολύ μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 39,5%. Υψηλά ποσοστά σημείωσαν, επίσης, και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν την επιλογή «αρκετά», με ποσοστό 33,1% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 18,6%. Γίνεται αντιληπτό πως το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι η ΥΕ προωθεί την ανάπτυξη της δεξιότητας σχετικά με την επίλυση προβλημάτων στους μαθητές με Ε.Ε.Α./Α σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Εν συνεχεία στο επόμενο ερώτημα (q2_5), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το βαθμό που η ΥΕ προωθεί την αναζήτηση της γνώσης. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ», με ποσοστό 41,9% και 26,2% αντίστοιχα. Σημαντικά υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων επέλεξε την απάντηση «αρκετά», με ποσοστό 24,4%. Μία μικρή μερίδα των συμμετεχόντων δήλωσαν «λίγο», με ποσοστό 4,7 και μόλις 2 από τους 172 ερωτηθέντες απάντησαν «καθόλου», με ποσοστό 1,2%. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι ξεκάθαρη η θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυνατότητα της ΥΕ να προάγει την αναζήτηση της γνώσης.

Η ερώτηση q2_6 αποσκοπούσε στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που η ΥΕ είναι δυνατόν να βελτιώσει τον προφορικό λόγο των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Το 37,2% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και ακολούθως το 32,6 % του δείγματος δήλωσε «αρκετά». Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να βελτιωθεί ο προφορικός λόγος των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. μέσω της εμπλοκής τους σε προγράμματα ΥΕ.

Όσον αφορά το ερώτημα q2_7 σχετικά με τη συμβολή της ΥΕ στη βελτίωση του γραπτού λόγου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβάλλει «αρκετά» και «λίγο», με ποσοστό 40,1% και 27,3% αντίστοιχα. Το 19,8% του δείγματος δήλωσε «πολύ». Οι άλλες επιλογές κυμάνθηκαν σε χαμηλά ποσοστά. Τα δεδομένα που προέκυψαν δείχνουν πως οι

εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχημάτισαν ουδέτερη προς αρνητική στάση σχετικά με τη βελτίωση του γραπτού λόγου μέσω της εμπλοκής των παιδιών σε πλαίσια ΥΕ.

Αντιθέτως, στην ερώτηση q2_8 αναφορικά με την ενίσχυση της μνήμης σε σχέση με την ΥΕ, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος σημείωσε θετική στάση, καθώς απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ», με ποσοστό 39,5% και 26,2% αντίστοιχα. Επίσης, υψηλό ποσοστό συγκέντρωσαν και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ενισχύεται η μνήμη «αρκετά», με ποσοστό 27,3%. Είναι φανερό πως η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως ΥΕ μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της μνήμης.

Στην ερώτηση q2_9 οι ερωτώμενοι έπρεπε να συμπληρώσουν σε τι βαθμό θεωρούν αποτελεσματική την ΥΕ για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας. Η θετική στάσεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται μέσω των δηλώσεων των 145 εκπαιδευτικών-εκ των 172 που ήταν στο σύνολο- όπου το 46,5% δήλωσε «πάρα πολύ» και το 37,8% «πολύ». Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως μέσω της ΥΕ βελτιώνεται η παρατηρητικότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στην επόμενη ερώτηση q2_10 σχετικά με τη διαχείριση και χρήση υλικών άμεσα συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή. Το 77,1% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η ΥΕ βοηθά «πολύ» και «πάρα πολύ» στη βελτίωση της διαχείρισης και της χρήσης υλικών που έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή.

Εν συνεχεία στο ερώτημα q2_11, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό βελτίωσης του χρόνου διατήρησης της προσοχής των μαθητών Ε.Ε.Α./Α. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράστηκαν μεταξύ των επιλογών, με τους περισσότερους να δηλώνουν «πολύ», με ποσοστό 36,6% και ορισμένους «αρκετά», με ποσοστό 27,7%, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί που υποστήριξαν ότι η εφαρμογή της υπαίθριας αγωγής βελτιώνει «πάρα πολύ» το χρόνο διατήρησης της προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 20,9%.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών (q2_12) σε σχέση με την ΥΕ σημειώθηκε θετική στάση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το 37,8% του δείγματος δήλωσε «πολύ» και το 28,5% «αρκετά», ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ των υπολοίπων επιλογών. Μέσω των παραπάνω αποτελεσμάτων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η ΥΕ βοηθάει στην ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών.

Πίνακας 8.Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΥΕ Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
q2_1 Αξιοποίηση προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών	30	17,4	66	38,4	60	34,9	14	8,1	1	0,6	3,64	,885
q2_2 Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης	47	27,3	74	43,0	42	24,4	6	3,5	2	1,2	3,92	,875
q2_3 Καλλιέργεια της κριτικής σκέψη	38	22,1	65	37,8	55	32,0	11	6,4	1	0,6	3,75	,896
q2_4 Επίλυση προβλημάτων	32	18,6	68	39,5	57	33,1	13	7,6	1	0,6	3,68	,884
q2_5 Αναζήτηση της γνώση	45	26,2	72	41,9	42	24,4	8	4,7	2	1,2	3,89	,896
q2_6 Βελτίωση προφορικού λόγου	27	15,7	64	37,2	56	32,6	20	11,6	4	2,3	3,53	,972
q2_7 Βελτίωση του	10	5,8	34	19,8	69	40,1	47	27,3	10	5,8	2,92	,973

γραπτού λόγου													
q2_8 Ενίσχυση μνήμης	45	26,2	68	39,5	47	27,3	9	5,2	2	1,2	3,85	,914	
q2_9 Βελτίωση παρατηρητικότητας	80	46,5	65	37,8	18	10,5	7	4,1	1	0,6	4,26	,851	
q2_10 Διαχείριση και χρήση υλικών άμεσα συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή	75	43,6	59	34,3	28	16,3	6	3,5	2	1,2	4,17	,910	
q2_11 Βελτίωση στο χρόνο διατήρησης της προσοχής στο μάθημα	36	20,9	63	36,6	48	27,9	22	12,8	2	1,2	3,64	,993	
q2_12 Ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	21	12,2	65	37,8	49	28,5	31	18,0	3	1,7	3,41	,985	

Στον άξονα Β.2. θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβουλή της ΥΕ στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.

Στο ερώτημα q3_1 οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το κατά πόσο η ΥΕ είναι σε θέση να ενισχύσει την αλληλεπίδραση με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Το υψηλότερο ποσοστό των δηλώσεων συγκεντρώθηκε στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», με ποσοστό 44,2% και 27,3%

αντίστοιχα. Επίσης, αρκετά υψηλό ποσοστό του δείγματος- 23,8%- απάντησε «αρκετά». Παρατηρώντας τις παραπάνω μεταβλητές γίνεται αντιληπτό πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι ενισχύεται η αλληλεπίδραση με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος μέσω της υπαίθριας αγωγής σε πολύ υψηλό βαθμό.

Στην επόμενη ερώτηση (q3_2) αναφορικά με την συμβολή της υπαίθριας αγωγής στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως είναι δυνατόν να προωθηθεί η ενίσχυση της σε πολύ υψηλό βαθμό, με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 46,5%.

Η ερώτηση q3_3 έχει ως σκοπό την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της αυτονομίας μέσω της εμπλοκής των παιδιών με την ΥΕ. Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, η ΥΕ μπορεί να ενισχύσει σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό την αυτονομία των μαθητών, με ποσοστά 39,5% και 25,6% αντίστοιχα. Πολλοί ερωτηθέντες απάντησαν «αρκετά», με ποσοστό 26,7%, ενώ ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν «λίγο» και «καθόλου». Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί- μέσω των δηλώσεών τους- θεωρούν ότι η ΥΕ ενισχύει την αυτονομία των μαθητών.

Εν συνεχεία στο ερώτημα q3_4 αναφορικά με την παροχή ευκαιριών για έκφραση ιδεών, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε «πολύ», με ποσοστό 37,8%. Ακολουθούν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν «αρκετά», συγκεντρώνοντας το ποσοστό 32% και όσοι απάντησαν «πάρα πολύ», με ποσοστό 23,8%. Μόνο οι 8 από τους 172 συμμετέχοντες απάντησαν πως παρέχονται λίγες ευκαιρίες για έκφραση ιδεών, με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 4,7%. Συνεπώς, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν πως η αγωγή της υπαίθρου μπορεί να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσω του οποίου παρέχονται ευκαιρίες για έκφραση των ιδεών.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, πέρα από την παροχή ευκαιριών έκφρασης των ιδεών, η ΥΕ φαίνεται να παρέχει ευκαιρίες και για την έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους (q3_5). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος σημείωσε πως πιστεύει ότι παρέχονται πολλές ευκαιρίες για έκφραση συναισθημάτων, με το ποσοστό αυτό να αγγίζει το 41,3%. Ακολουθεί μερίδα των εκπαιδευτικών που δήλωσε «αρκετά» και «πάρα πολύ», με ποσοστό 26,2 και 25% αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δηλώσεις φαίνεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους.

Το επόμενο ερώτημα q3_6 είχε ως στόχο να συλλέξει δεδομένα σχετικά την άποψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μέσω των δηλώσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η ΥΕ είναι δυνατόν να βελτιώσει σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με Ε.Ε.Α/Α., με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 37,7% και 26,7 αντίστοιχα. Το 29,1% του δείγματος, δηλαδή 50 εκ των 172 συμμετεχόντων, απάντησαν «αρκετά», δηλώνοντας έτσι την ουδετερότητα τους ως προς τη θέση αυτή. Βάσει των παραπάνω δεδομένων, οι ερωτηθέντες παρουσιάζουν θετική στάση ως προς τη συμβουλή της ΥΕ στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Παρόμοια ήταν και η στάση των εκπαιδευτικών στο επόμενο ερώτημα (q3_7) σχετικά με την προώθηση της αξίας της ομαδικής εργασίας με σεβασμό απέναντι στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι η ΥΕ είναι δυνατόν να προωθήσει την ομαδική εργασία και το σεβασμό στη μοναδικότητα του καθενός σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, με το άθροισμα των δηλώσεων αυτών να φτάνει το 71% του συνολικού ποσοστού. Ακολουθεί η μερίδα των εκπαιδευτικών που δήλωσε «αρκετά», με ποσοστό 23,8%, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου», με ποσοστό 2,9% και 1,2%. Οι παραπάνω μεταβλητές δείχνουν ολοφάνερα τη θετική στάση των παιδαγωγών της πρωτοβάθμιας ως προς την αξία της ΥΕ σχετικά με την προώθηση της ομαδικής εργασίας και του σεβασμού της μοναδικότητας του κάθε ατόμου.

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η εκμάθηση των βασικών κανόνων υγιεινής και προστασίας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα q3_8 φαίνεται πως το φυσικό περιβάλλον λειτουργεί θετικά ως προς την εκμάθηση των βασικών κανόνων υγιεινής και προστασίας. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ» με ποσοστό 47,1% και 28,1%, αντιστοίχως.

Όσον αφορά τη γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος σε σχέση με την ΥΕ (q3_9), το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος πιστεύει ότι το φυσικό περιβάλλον συμβάλει στην γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος σε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 37,8% και 36% αντίστοιχα. Ακολουθούν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως η ΥΕ βοηθάει «αρκετά» στη γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, με ποσοστό 16,9%, ενώ ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου», όπως φαίνεται στο παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα.

Η επόμενη ερώτηση (q3_10) είχε ως σκοπό να συλλέξει δεδομένα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον. Το 55,2% του δειγματικού πλήθους απάντησε «πάρα πολύ», τον 27,3% δήλωσε «πολύ», 12,8% «αρκετά», το 3,5% «λίγο», ενώ καθόλου απάντησε μόνο ένα άτομο. Γίνεται αντιληπτό πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ΥΕ μέσω της σύνδεσης με το φυσικό περιβάλλον είναι δυνατόν να προωθήσει το σεβασμό απέναντι στους ζωικούς και φυτικούς οργανισμούς, κάτι που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Εν συνεχεία στην ερώτηση q3_11 σχετικά με το αν η ΥΕ βοηθά στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον, οι ερωτηθέντες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: το 47,7% πιστεύει πως μέσω της υπαίθριας αγωγής προάγεται «πάρα πολύ», το 31,4% απάντησε «πολύ», το 14% δήλωσε «αρκετά», το 5,8 «λίγο» και το 0,6% «καθόλου». Παρατηρώντας τα ποσοστά της απάντησης, διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η ΥΕ συμβάλλει στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας αυτής q3_12 αφορά σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ΥΕ βοηθά στην κατανόηση των καιρικών φαινομένων σε μαθητές με Ε.Ε.Α/Α. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν: το 44,2% του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλει «πάρα πολύ», το 36,6% απάντησε «πολύ», το 9,3% δήλωσε «αρκετά», το 8,1 % «λίγο» και μόνο το 0,6% απάντησε καθόλου. Επομένως, μέσω των παραπάνω μεταβλητών φαίνεται ξεκάθαρα η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της αγωγής της υπαίθρου αναφορικά με την κατανόηση των καιρικών φαινομένων.

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΥΕ	Πάρα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθό- λου	Δείκτες
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων						

μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.												
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
q3_1 Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος	47	27,3	76	44,2	41	23,8	5	2,9	2	1,2	3,94	,859
q3_2 Ενίσχυση της αυτοαντίληψης	29	16,9	80	46,5	50	29,1	11	6,4	1	0,6	3,73	,839
q3_3 Ενίσχυση της αυτονομίας	44	25,6	68	39,5	46	26,7	10	5,8	1	0,6	3,85	,897
q3_4 Παροχή ευκαιριών για έκφραση ιδεών	41	23,8	65	37,8	55	32	8	4,7	1	0,6	3,81	,879
q3_5 Παροχή ευκαιριών για έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους	43	25,0	71	41,3	45	26,2	11	6,4	1	0,6	3,84	,897
q3_6 Βελτίωση των	46	26,7	64	37,2	50	29,1	10	5,8	1	0,6	3,84	,910

επικοινωνιακών δεξιοτήτων												
q3_7 Προώθηση της αξίας της ομαδικής εργασίας, σεβόμενοι την μοναδικότητα του κάθε ατόμου	56	32,6	66	38,4	41	23,8	5	2,9	2	1,2	3,99	,894
q3_8 Εκμάθηση βασικών κανόνων υγιεινής και προστασίας	50	29,1	81	47,1	29	16,9	9	5,2	2	1,2	3,98	,884
q3_9 Γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος	62	36,0	65	37,8	29	16,9	13	7,6	1	0,6	4,02	,948
q3_10 Σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον (ζωικούς και φυτικούς οργανισμούς)	95	55,2	47	27,3	22	12,8	6	3,5	1	0,6	4,34	,876
q3_11 Κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου- περιβάλλοντος	82	47,7	54	31,4	24	14	10	5,8	1	0,6	4,20	,933

q3_12	Κατανόηση των καιρικών φαινομένων	76	44,2	63	36,6	16	9,3	14	8,1	1	0,6	4,17	,949
-------	-----------------------------------	----	------	----	------	----	-----	----	-----	---	-----	------	------

Ο Άξονας Β3 αποτελείται από ερωτήματα που σχετίζονται με τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α/Α. σε σχέση με την ΥΕ.

Στο πρώτο ερώτημα της υποενότητας αυτής (q4_1), το οποίο αφορά το βαθμό κατανόησης του ανθρώπινου οργανισμού, η πλειοψηφία του δείγματος μοιράστηκε μεταξύ των απαντήσεων «αρκετά» και «πολύ», με τις δύο κατηγορίες να συγκεντρώνουν ποσοστό 36% η καθεμία. Αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν «πάρα πολύ», με ποσοστό 15,7%, ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που απάντησαν «λίγο» και «καθόλου», με συνολικό ποσοστό 11.1%.

Στην επόμενη ερώτηση q4_2 αναφορικά με τη βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας, η πλειοψηφία του δείγματος σημείωσε θετική στάση με τους περισσότερους να δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» με το συνολικό ποσοστό να φτάνει το 73,9%. Ορισμένοι απάντησαν «αρκετά», με ποσοστό 21,5%, ενώ ελάχιστοι ήταν όσοι απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου», με το ποσοστό αυτών να έρχεται συνολικά στο 2,9%. Με βάση την ποσοτική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά κόρον θεωρούν ότι η αγωγή της υπαίθρου βοηθά στη βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Παρόμοια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών και στην επόμενη ερώτηση q4_3, η οποία αφορούσε την ενίσχυση της σωματικής αντοχής και ενδυνάμωσης των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. που εμπλέκονται σε προγράμματα ΥΕ. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε ότι η ΥΕ είναι σε θέση να ενισχύσει τη σωματική αντοχή και την ενδυνάμωση των μαθητών σε «πολύ και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 33,1% και 40,7% αντίστοιχα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι μέσω της ΥΕ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με Ε.Ε.Α./Α να ενισχύσουν τη σωματική τους αντοχή και να ενδυναμώσουν.

Τέλος, αναφορικά με τη βελτίωση της στάσης του σώματος, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν και εδώ θετική στάση με τους περισσότερους να επιλέγουν τη δήλωση «πολύ» και «πάρα πολύ», με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στα 37,2% και 30,2% αντιστοίχως. Επιπλέον, το 26,7% του δείγματος δήλωσε «αρκετά», το 4.1% απάντησε «λίγο» και το 0,6%

«καθόλου». Βάσει των παραπάνω μεταβλητών απορρέει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι μέσω της ΥΕ είναι δυνατόν να βελτιωθεί η στάση του σώματος των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΥΕ Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
q4_1 Κατανόηση του ανθρώπινου οργανισμού	27	15,7	62	36,0	62	36,0	17	9,9	2	1,2	3,56	,916
q4_2 Βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας	55	32,0	72	41,9	37	21,5	4	2,3	1	0,6	4,04	,833
q4_3 Ενίσχυση σωματικής αντοχής – ενδυνάμωση	70	40,7	57	33,1	35	20,3	4	2,3	2	1,2	4,13	,904
q4_4 Βελτίωση της στάσης του σώματος	52	30,2	64	37,2	46	26,7	7	4,1	1	0,6	3,94	,891

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα του Άξονα Γ', που περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της ΥΕ στην Ελλάδα και τους ανασταλτικούς παράγοντες, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ειδικότερα, η ερώτηση q5 έχει σκοπό να διερευνήσει το κατά πόσο συχνά εφαρμόζεται η ΥΕ στο σχολείο που εργάζονται οι συμμετέχοντες. Οι 89 εκ των 172 συμμετεχόντων, δηλαδή το 51,7% του δείγματος δήλωσε πως δεν εφαρμόζονται καθόλου, 4,2% του δείγματος απάντησε μία έως δύο φορές εβδομαδιαίως. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους λαμβάνουν χώρα προγράμματα ΥΕ τρεις φορές την εβδομάδα, με ποσοστό 2,9% και καθημερινά, με ποσοστό 1,2%. Με λίγα λόγια, στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην έρευνα δεν εφαρμόζεται η ΥΕ, (Μ.Ο.= 1,53, Τ.Α.= 6,16).

Πίνακας 11. Κατανομή δείγματος σε σχέση την συχνότητα εφαρμογής υπαίθριων δραστηριοτήτων στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Συχνότητα εφαρμογής ΥΕ	N	%
Καθόλου	89	51,7
1-2 φορές την εβδομάδα	76	44,2
3 φορές την εβδομάδα	5	2,9
Καθημερινά	2	1,2
Σύνολο	172	100.0

Στο ερώτημα q6, που αφορούσε τον τρόπο εφαρμογής της ΥΕ στο σχολείο που υπηρετούν, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε μέσω εκδρομών σε υπαίθριο χώρο, με ποσοστό 48,3% και μάθημα σε υπαίθριο χώρο, με ποσοστό 37,8%. Μόνο το 7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εφαρμόζεται με την υλοποίηση προγραμμάτων ΥΕ, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 12. Κατανομή δείγματος σε σχέση τους τρόπους εφαρμογής υπαίθριων δραστηριοτήτων στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Τρόποι εφαρμογής ΥΕ	N	%
Εκδρομές σε υπαίθριο χώρο	83	48,3
Μάθημα σε υπαίθριο χώρο	65	37,8
Υλοποίηση προγραμμάτων ΥΕ	12	7,0
Δεν απάντησαν	12	7,0
Σύνολο	172	100,0

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής της ΥΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο ερώτημα της ενότητας αυτής (q7_1), καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν σε τι βαθμό θεωρούν ότι η έλλειψη οικονομικών πόρων δυσχεραίνει την εφαρμογή της ΥΕ. Σύμφωνα με τις δηλώσεις που προέκυψαν: το 33,1% απάντησε «αρκετά», το 27,3% απάντησε «πολύ», το 6,9% απάντησε «πάρα πολύ», το 16,9% απάντησε «λίγο» και το 5,8% απάντησε «καθόλου». Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω μεταβλητές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράμετρος της έλλειψης οικονομικών πόρων παίζει αρκετά έως και πολύ σημαντικό ρόλο στην δυσκολία εφαρμογής της ΥΕ.

Όσον αφορά την παράμετρο του περιορισμένου διδακτικού χρόνου (q7-2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ένας αρκετά σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της ΥΕ σε μαθητές με Ε.Ε.Α.,/Α. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν «πολύ», με ποσοστό 30,8% και «πάρα πολύ», με ποσοστό 27,3%. Ορισμένοι συμμετέχοντες απάντησαν «λίγο» με ποσοστό 4,7% και «καθόλου», με ποσοστό

2,9%. Βάση των παραπάνω δηλώσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ σημαντική την παράμετρο του περιορισμένου διδακτικού χρόνου για την εφαρμογή της ΥΕ.

Εν συνεχεία αναφορικά με την ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρου (q7_3), η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως αποτελεί «πολύ» και «πάρα πολύ» σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα, με ποσοστό 31,4 % και 40,7%, αντίστοιχα. Σημαντικό μέρος του δείγματος δήλωσε «αρκετά», με το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 20,9%, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν «λίγο» με ποσοστό 5,8% και «καθόλου», με ποσοστό 1,2%.

Στην ερώτηση q7_4 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την παράμετρο του μη καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού ως ανασταλτικό παράγοντα της εφαρμογής της υπαίθριας αγωγής. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: το 29,7% απάντησε «αρκετά», το 27,9% απάντησε «πάρα πολύ», το 25% δήλωσε «πολύ», το 15,1% «λίγο» και το 2,3% «καθόλου». Επομένως και εδώ εκπαιδευτικοί σημειώνουν ουδέτερη στάση ως προς αυτή την παράμετρο.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικινδυνότητα και την ασφάλεια των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. κατά την εφαρμογή της ΥΕ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως η επικινδυνότητα για την ασφάλεια των παιδιών λειτουργεί ανασταλτικά σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 33,7%, ενώ εξίσου πολλοί ήταν αυτοί που απάντησαν «πολύ» και «αρκετά», με ποσοστό 27,9% και 26,7% αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό πως η παράμετρος της επικινδυνότητας και ανησυχίας των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των μαθητών δημιουργεί δυσκολία ως προς την εφαρμογή της υπαίθριας αγωγής.

Εν συνεχεία στην ερώτηση q7_6 οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την παράμετρο της αρνητικής στάσης της σχολικής ηγεσίας ως προς την εφαρμογή της υπαίθριας. Στην περίπτωση αυτή βλέπουμε ότι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών μοιράστηκαν και στις πέντε επιλογές, με τους περισσότερους να δηλώνουν ουδέτερη στάση, με ποσοστό 28,5%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν «πολύ», με ποσοστό 23,3% και «λίγο», με ποσοστό 20,9%. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η αρνητική στάση της σχολικής ηγεσίας δυσχεραίνει «πάρα πολύ» την εφαρμογή της ΥΕ, με ποσοστό 15,7%, ενώ το 11,6% των ερωτηθέντων απάντησε «καθόλου». Και εδώ η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την στάση της σχολικής ηγεσίας απέναντι στην εφαρμογή της υπαίθριας αγωγής είναι ουδέτερη.

Παρόμοια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας των μαθητών στην ερώτηση q7_7, με την πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 33,1%, να δηλώνει πως αποτελεί έναν «αρκετά» σημαντικό παράγοντα για την αναστολή της εφαρμογής μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής. Υψηλό ποσοστό συγκέντρωσαν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «πολύ», με το ποσοστό να ανέρχεται στο 27,9%. Το υπόλοιπο δείγμα απάντησε «καθόλου», με ποσοστό 15,1%, «λίγο», με ποσοστό 14,5% και «πάρα πολύ», με ποσοστό 9,3%. Βάσει των παραπάνω μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ουδέτερη στάση ως προς τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας των μαθητών για την δυσκολία εφαρμογής της υπαίθριας αγωγής.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (q7_8) καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος ως προς την εφαρμογή της ΥΕ. Εν συντομία και εδώ η στάση των εκπαιδευτικών εκτιμάται ουδέτερη σύμφωνα με τις δηλώσεις που προέκυψαν: το 29,1% απάντησε «πολύ», το 28,5% δήλωσε «αρκετά», το 22,7% «πάρα πολύ», το 13,4% «λίγο» και το 6,4% «καθόλου».

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από δηλώσεις για την ΥΕ σε σχέση με την ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΥΕ	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
q7_1 Έλλειψη οικονομικών πόρων	29	16,9	47	27,3	57	33,1	29	16,9	10	5,8	3,33	1,118
q7_2 Περιορισμένος διδακτικός χρόνος	47	27,3	53	30,8	59	34,3	8	4,7	5	2,9	3,75	1,004

q7_3	Ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρου	70	40,7	54	31,4	36	20,9	10	5,8	2	1,2	4,05	,978
q7_4	Μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	48	27,9	43	25	55	29,7	26	15,1	4	2,3	3,61	1,116
q7_5	Επικινδυνότητα και ανησυχία για την ασφάλεια των μαθητών	58	33,7	48	27,9	46	26,7	15	8,7	5	2,9	3,81	1,089
q7_6	Αρνητική στάση Σχολικής Ηγεσίας	27	15,7	40	23,3	49	28,5	36	20,9	20	11,6	3,10	1,238
q7_7	Τύπος και βαθμός αναπηρίας των μαθητών	16	9,3	48	27,9	57	33,1	25	14,5	26	15,1	3,02	1,187
q7_8	Αναλυτικό πρόγραμμα	39	22,7	50	29,1	49	28,5	23	13,4	11	6,4	3,48	1,167

8.3. Επαγωγική Ανάλυση

Πριν τη διενέργεια της επαγωγικής έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των τιμών των διαβαθμιστικών μεταβλητών με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, από τον οποίο διαπιστώθηκε ότι σε καμία περίπτωση δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις κανονικότητας ($KS \text{ sig} < .05$). Για τον λόγο αυτό για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο (που έχει δύο κατηγορίες), χρησιμοποιήθηκε το μη

παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι διεξήχθησαν με επίπεδο σημαντικότητας ,05.

Ύστερα από τη διεξαγωγή στατιστικού ελέγχου με το Mann Whitney, διαπιστώθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ του φύλου σε αρκετές προτάσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Στο ερώτημα q1_2 αναφορικά με το αν η ΥΕ «λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματική μάθησης», διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Οι γυναίκες (Μ.Ο.:4,23) φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με τη θέση αυτή από ότι οι άντρες (Μ.Ο.: 3,87), $U = 1636,000$, $p=.037$.

Εν συνεχεία, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και στο ερώτημα q1_5 σχετικά με το βαθμό που η ΥΕ αποτελεί αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, με τις γυναίκες (Μ.Ο.: 4,06) να σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σχετικά με το ζήτημα αυτό από ότι οι άντρες (Μ.Ο.:3,60), $U= 1568,500$, $p=. 022$.

Επίσης, στο ερώτημα q1_6 αναφορικά με το βαθμό που ΥΕ προάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διαπιστώθηκε ότι οι άντρες (Μ.Ο.: 3.55) σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας συγκριτικά με το γυναικείο φύλο (Μ.Ο.:4,01). Συνεπώς, οι γυναίκες δηλώνουν θετικότερη στάση ως προς αυτή την παράμετρο σε σχέση με τους άντρες, $U=1487.500$, $p= .017$.

Στο ερώτημα q1_7 σχετικά με το κατά πόσο η ΥΕ προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες (Μ.Ο.:4,30) φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ως προς το γεγονός ότι η ΥΕ μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση έναντι των άντρων (Μ.Ο: 3,76), που σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά, $U=1395.000$, $p=.004$.

Όσον αφορά το ερώτημα q1_8 που διερευνά το κατά πόσο η ΥΕ συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική, οι απόψεις μεταξύ των φύλων διαφοροποιήθηκαν, καθώς οι γυναίκες (Μ.Ο: 4,22) σημείωσαν μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας συγκριτικά με τους άντρες (Μ.Ο: 3,73), $U=1556 500$, $p= .015$.

Στην ερώτηση q1_9 σχετικά με την προώθηση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τις γυναίκες (Μ.Ο:3,99) να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ΥΕ μπορεί να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα από ότι οι άντρες (Μ.Ο:3,50), $U=1594 000$, $p=.026$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και στην ερώτηση q2_1 ως προς την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών κατά την εφαρμογή της υπαίθριας εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση οι γυναίκες (Μ.Ο.:3,72) τάσσονται θετικότερα στη θέση αυτή σε σχέση με τον ανδρικό πληθυσμό (Μ.Ο.:3,30) που συμμετείχε στην έρευνα, $U=1618.500$, $p=.033$.

Στο ερώτημα q2_2, οι γυναίκες (Μ.Ο.:4,01) σημείωσαν θετικότερη στάση ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσω των προγραμμάτων της ΥΕ συγκριτικά με τους άντρες (Μ.Ο.:3,50), $U=1490.000$, $p=.007$.

Αναφορικά με το ερώτημα για την επίλυση προβλημάτων (q2_4), οι γυναίκες (Μ.Ο.:3,76) σημείωσαν θετικότερη στάση συγκριτικά με τους άνδρες του δείγματος (Μ.Ο.:3,33). Συνεπώς, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό την συμβολή της ΥΕ ως προς την διάσταση της να βελτιώνει την δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, $U=1620.000$, $p=.034$.

Στο ερώτημα q2_5, πάλι οι γυναίκες (Μ.Ο.:3,98) σημειώνουν μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας ως προς την προώθηση της αναζήτησης της γνώσης μέσω της αγωγής της υπαίθρου σε σχέση με τους άντρες συμμετέχοντες (Μ.Ο.: 3,47), με τις γυναίκες να θεωρούν πως η ΥΕ είναι ωφέλιμη ως προς την παράμετρο αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, $U=1549.500$, $p=.019$.

Εν συνεχεία στο ερώτημα q2_8 αναφορικά με την ενίσχυση της μνήμης, οι άντρες (Μ.Ο.: 3,40) σημείωσαν χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας συγκριτικά με τις γυναίκες του δείγματος (Μ.Ο.: 3,94). Επομένως, οι γυναίκες πιστεύουν πως η ΥΕ ωφελεί ως προς την ενίσχυση της μνήμης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες, $U=1499.000$, $p=.008$.

Σχετικά με το ερώτημα q 2_9 για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας, οι γυναίκες (Μ.Ο.: 4,35) τάσσονται θετικότερα σε αυτή την πρόταση έναντι των αντρών (Μ.Ο.:3,83). Έτσι, λοιπόν, ο γυναικείος πληθυσμός του δείγματος θεωρεί ότι βελτιώνεται η παρατηρητικότητα μέσω της ΥΕ σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες, $U=1559.000$, $p=.014$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και στο ερώτημα q2_10 ως προς τη διαχείριση και χρήση υλικών που είναι άμεσα συνυφασμένα με την καθημερινή ζωή. Αναλυτικότερα, και στο ερώτημα αυτό οι γυναίκες έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην

θέση αυτή σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο: 3,69), που σημείωσαν λιγότερο ποσοστό συμφωνίας, αλλά ωστόσο διατύπωσαν και οι ίδιοι θετική στάση, $U=1510.500$, $p=.018$.

Διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων προέκυψαν και στην ερώτηση q2_11 που αφορά τη βελτίωση στο χρόνο διατήρησης της προσοχής στο μάθημα, με παρόμοια αποτελέσματα. Και εδώ οι άντρες (Μ.Ο.:3,30) σημειώνουν λιγότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τις γυναίκες (Μ.Ο.: 3,71). Με βάση τα παραπάνω και οι δύο κατηγορίες σημείωσαν θετική στάση ως προς την συμβολή της αγωγής της υπαίθρου στην ενίσχυση της προσοχής κατά την διάρκεια του μαθήματος, με τις γυναίκες ωστόσο να σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής της πρότασης αυτής, $U=1609.000$, $p=.032$.

Εν συνεχεία, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και στο ερώτημα q3_5, αναφορικά με την παροχή ευκαιριών για έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους, με τις γυναίκες (Μ.Ο.: 3,91) να σημειώνουν θετικότερη στάση έναντι των ανδρών (Μ.Ο.: 3,50). Με λίγα λόγια, οι γυναίκες τάσσονται υπέρ αυτής της θέσης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες που συμμετείχαν στην έρευνα, $U=1652.000$, $p=.047$.

Εν συνεχεία και στο ερώτημα q3_6, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι άντρες του δείγματος (Μ.Ο.:3,43), δήλωσαν χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με την θέση αυτή, με τις γυναίκες (Μ.Ο.: 3,93) να θεωρούν περισσότερο στις δυνατότητες βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, $U=1549.500$, $p=.016$.

Αρκετά σημαντική ήταν η απόκλιση μεταξύ των δύο φύλων στο ερώτημα q3_9 σχετικά με την γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Και εδώ οι γυναίκες (Μ.Ο.:4,10) σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σε σχέση με το αντρικό πλήθος του δείγματος (Μ.Ο.:3,67), $U=1621.000$, $p=.038$.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο εντοπίστηκαν και στο ερώτημα q3_12 το οποίο αφορά την επίδραση της ΥΕ στην κατανόηση των καιρικών φαινομένων. Οι γυναίκες (Μ.Ο.:4,26) θεωρούν πως η υπαίθρια αγωγή συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό, από αυτό που δήλωσαν οι άντρες της έρευνας (Μ.Ο.:3,77), ως προς την κατανόηση των καιρικών φαινομένων, $U=1573.000$, $p=.020$.

Επίσης, στο ερώτημα q4_2 αναφορικά με την βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας, οι άντρες (Μ.Ο.: 3,63) σημείωσαν χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας με την θέση αυτή συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 4,13), $U=1523.500$, $p=.014$.

Στο ερώτημα q4_3 το οποίο αφορά την ενίσχυση της σωματικής αντοχής και ενδυνάμωσης, οι άνδρες παιδαγωγοί (Μ.Ο.: 3,62) σημείωσαν λιγότερο θετική στάση ως προς την παράμετρο αυτή σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος (Μ.Ο.: 4,23), $U=1447.500$, $p=.011$.

Αναφορικά με το ερώτημα q4_4, σχετικά με τη βελτίωση της στάσης του σώματος, οι γυναίκες (Μ.Ο.: 4,04) δηλώσαν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας ως προς την θέση αυτή σε σχέση με την ΥΕ και εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α, ενώ οι άντρες του δείγματος (Μ.Ο.: 3,43) σημείωσαν χαμηλότερο ποσοστό, $U=1403.500$, $p=.003$.

Στο ερώτημα q7_3 αναφορικά με την ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρου, πάλι οι γυναίκες (Μ.Ο.: 4,12) συμφώνησαν ως προς την θέση αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες του δείγματος (Μ.Ο.: 3,70), οι δηλώσεις των οποίων συμφωνούν με το ότι η υλικοτεχνική δομή της σχολικής αυλής του σχολείου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της ΥΕ, όμως όχι στο βαθμό που παρουσιάζει το δείγμα των γυναικών, $U=1641.000$, $p=.037$.

Τέλος, για το ερώτημα q6 πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 , επειδή και η εξαρτημένη και η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορικές, ωστόσο δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις αντιλήψεις αναφορικά με την συμβολή της ΥΕ στην εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΥΕ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
q1_2 Λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματική μάθησης	3,87	0,900	4,23	0,831	1636,000	,037
q1_5 Αποτελεί αυθεντικό περιβάλλον μάθησης	3,60	1,003	4,06	,920	1568,500	,022
q1_6 Προάγει την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης	3,55	,910	4,01	,902	1487,500	0,17

q1_7 Προκαλεί το ενδιαφέρον για την μάθηση	3,76	,988	4,30	,834	1395,000	,004
q1_8 Συνδέει την γνώση με την καθημερινή πρακτική	3,73	1,048	4,22	,846	1556,500	0,15
q1_9 Προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα	3,50	1,075	3,99	,898	1594,000	0,26
q2_1 Αξιοποίηση προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών	3,30	1,022	3,72	,839	1618,500	,033
q2_2 Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης	3,50	,974	4,01	,828	1490,000	,007
q2_4 Επίλυση προβλημάτων	3,33	1,028	3,76	,836	1620,500	,034
q2_5 Αναζήτηση της γνώσης	3,47	1,106	3,98	,821	1549,500	,019
q2_8 Ενίσχυση μνήμης	3,40	1,070	3,94	,852	1499,000	,008
q2_9 Βελτίωση παρατηρητικότητας	3,83	1,117	4,35	,757	1559,000	,014
q2_10 Διαχείριση και χρήση υλικών άμεσα συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή	3,69	1,228	4,27	,801	1510,500	,018
q2_11 Βελτίωση στο χρόνο διατήρησης της προσοχής στο μάθημα	3,30	,837	3,71	1,011	1609,000	,032
q3_5 Παροχή ευκαιριών για έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους	3,50	1,042	3,91	,849	1652,000	,047
q3_6 Βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων	3,43	1,006	3,93	,867	1549,5	,016
q3_9 Γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος	3,67	1,093	4,10	,900	1621,000	,038
q3_12 Κατανόηση των καιρικών φαινομένων	3,77	1,135	4,26	,884	1573,000	,020
q4_2 Βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας	3,63	,999	4,13	,769	1523,500	,014
q4_3 Ενίσχυση σωματικής αντοχής - ενδυνάμωση	3,62	1,208	4,23	,792	1447,500	,011
q4_4 Βελτίωση της στάσης του σώματος	3,43	1,040	4,04	,821	1403,500	,003
q7_3 Ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρου	3,70	1,055	4,12	,949	1641,000	,037

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της ΥΕ στη διαμόρφωση των γνωστικών, κοινωνικών και σωματικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε δείγμα 172 εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Νέας Ιωνίας Αττικής. Από την περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος προέκυψε ότι οι 142 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και μόνο οι 30 ήταν άντρες. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ηλικίας από 22 έως 51 ετών και άνω, με τις επικρατούσες ηλικιακές ομάδες να ανήκουν στις κατηγορίες των 22 έως 30 ετών και 31 έως 40 ετών. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι περισσότεροι δήλωσαν πως διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ μόνο το 26,2% του δείγματος έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ειδική αγωγή. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαθέτει από 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση της ΥΕ με την ειδική αγωγή, η πλειοψηφία του δείγματος σημείωσε σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις ουδέτερη προς θετική στάση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν πως η ΥΕ μπορεί να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές αρκετά έως πολύ. Εν συνεχεία, θετική στάση διαπιστώθηκε μέσω των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και ως προς τον σεβασμό στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών. Παρόμοια συμπεράσματα καταγράφονται και στην έρευνα των Szczytko et. al. (2018), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η ΥΕ αποτελεί ισχυρό «εργαλείο» για την προώθηση της συνεκπαίδευσης και την μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α., καθώς και την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (McDermott, Henry, Dillard, Byers et al., 1996).

Επίσης, οι συμμετέχοντες μέσω των δηλώσεων τους σημείωσαν πως η αγωγή της υπαίθρου λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, κάτι που τονίζεται στις μελέτες των Murray & O' Brien; 2005; Knight,

2013; Turtle, Convery & Convery, 2015, σχετικά με τις παιδαγωγικές που ενστερνίζονται τις παιδαγωγικές αρχές της αγωγής της υπαίθρου.

Στη δυνατότητα της ΥΕ να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες και εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διατήρησαν ουδέτερη στάση.

Στο ερώτημα σχετικά με το αν η ΥΕ αποτελεί ένα αυθεντικό περιβάλλον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σημείωσε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τη θέση αυτή, με το 69,2% του δείγματος να απαντά θετικά. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν, ενδεικτικά, με τις έρευνες των Bögeholz, 2006· Brody, 2005· Karavida et. al. 2020· Jeronen, Palmberg & Yli-Panula, 2017· Lavie & Tal, 2015 κα.

Αντίστοιχη ήταν η στάση των συμμετεχόντων και στα ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα της ΥΕ να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, άλλα και να συνδέσει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική, όπως αναφέρεται στο ερευνητικό έργο των Bunting & Donley, 2002· Ζήκα κα., 2010· Murray & O' Brien, 2005· Turtle, Convery & Convery, 2015 κ.α. Ανάλογη ήταν και η θέση τους στο ερώτημα σχετικά με την δυνατότητα της ΥΕ να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα.

Έτσι, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη ερευνητική υπόθεση εκτιμάται πως θεωρούν την ΥΕ ικανή να προωθήσει τους βασικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, όπως παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα, τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής.

Εν συνεχεία, στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της ΥΕ για την προώθηση γνωστικών κοινωνικών και σωματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Ε.Ε.Α./Α. τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση ως προς τα οφέλη που δύναται να παρέχει στους μαθητές αυτούς.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες που προάγει ΥΕ, οι περισσότεροι δήλωσαν υψηλά ποσοστά αποδοχής των θέσεων σχετικά με τις παραμέτρους της αξιοποίησης της υπάρχουσας γνώσης, την προαγωγή της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, την προώθηση της αναζήτησης της γνώσης, την βελτίωση του προφορικού λόγου, της παρατηρητικότητας, την διαχείριση και χρήση υλικών άμεσα συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή, τη βελτίωση του χρόνου διατήρησης της προσοχής των μαθητών, αλλά και την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών. Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στις ερευνητικές μελέτες των: Flouri, et al., 2014· Kuo, et.al, 2018· Martensson, et al., 2009· Moore et al. ,2016· Murray & O' Brien, 2005· Turtle, et. al., 2015

κα. Όσον αφορά τη συμβολή της ΥΕ στη βελτίωση του γραπτού λόγου η πλειοψηφία του δείγματος διατήρησε ουδέτερη προς αρνητική στάση ως προς αυτή τη μεταβλητή.

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης αναδείχθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. μέσω της υπαίθριας αγωγής. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος σημείωσε υψηλό ποσοστό συμφωνίας με τις προτάσεις σχετικά με τη δυνατότητα της ΥΕ να ενισχύει την αλληλεπίδραση με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος, την αυτοαντίληψη και αυτονομία, την παροχή ευκαιριών για έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη προώθηση της ομαδικής εργασίας και του σεβασμού απέναντι στην μοναδικότητα. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με τις έρευνες των: Heitzler, et.al., 2006· Masten, 2011· Taket, et. al. 2014· Dirksa & Orvis, 2005· Lohr & Pearson-Mims, 2005 κ.α.

Ανάλογη στάση διαπιστώνεται και ως προς τη συμβολή της υπαίθριας αγωγής για την εκμάθηση των βασικών κανόνων υγιεινής και προστασίας, σχετικά με το ανθρωπογενές περιβάλλον το σεβασμό απέναντι στο φυσικό περιβάλλον αλλά και την κατανόηση των καιρικών φαινομένων. Βάσει των παραπάνω στοιχείων απορρέει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ΥΕ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης για την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι παρακάτω έρευνες: Harris, 2017· Uitto, et. al. ,2006· Brown, et.al. 1989· Rios & Brewer, 2014· Szczepanski, 2010 κ.α.

Σχετικά με τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών με Ε.Ε.Α/Α. το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε υψηλό ποσοστό συμφωνίας με τις θέσεις αναφορικά με την κατανόηση του ανθρώπινου οργανισμού, τη βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας, την σωματική ενδυνάμωση και τη βελτίωση της στάσης του σώματος, με τις οι γυναίκες του δείγματος να σημειώνουν θετικότερη άποψη. Ανάλογες έρευνες παρουσιάζουν συνάφεια με τα παραπάνω αποτελέσματα, όπως των: Kahriman et.al., 2019· McFarland, 2004· Murray & O' Brien, 2005· Turtle, et. al., 2015 κ.α.

Σημαντικά ήταν και τα ευρήματα που προέκυψαν από τα ερωτήματα της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, που αφορούσε την εφαρμογή και τους ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής της ΥΕ στο σχολείο που εργάζονται οι συμμετέχοντες. Αξίζει να σημειωθεί πως το 51,7% του δείγματος δήλωσε πως δεν εφαρμόζεται καθόλου η υπαίθρια αγωγή στο σχολείο τους. Η εφαρμογή της ΥΕ- όταν πραγματοποιείται- γίνεται μέσω των υπαίθριων εκδρομών και των μαθημάτων σε υπαίθριο χώρο.

Για την ουσιαστική εφαρμογή της ΥΕ θα πρέπει να διευκρινιστούν οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της στα σχολεία, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Για το ζήτημα αυτό δόθηκαν ορισμένες προτάσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν εκφράζοντας τις απόψεις του σχετικά με το ζήτημα.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η έλλειψη οικονομικών πόρων παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση της ΥΕ, καθώς σχετίζεται με την έλλειψη κατάλληλων υλικοτεχνικών δομών. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας της εφαρμογής της αγωγής της υπαίθρου θεωρείται και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, που σχετίζεται με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, που και εδώ σημείωσαν παρόμοιες θέσεις. Επίσης, η απουσία γνώσεων και εξειδίκευσης από μέρους των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με ζητήματα της παιδαγωγικής αυτής. Η επικινδυνότητα για την ασφάλεια των παιδιών λειτουργεί εξίσου ανασταλτικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια λόγω της δυσκολίας ελέγχου των παιδιών σε εξωτερικό υπαίθριο χώρο. Αναφορικά με την στάση της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ουδέτερη στάση, δηλώνοντας κατά τον τρόπο ότι δεν παίζει, τόσο καθοριστικό ρόλο για την προώθηση της υπαίθριας αγωγής. Τέλος, ο τύπος και ο βαθμός αναπηρίας των μαθητών φάνηκε να λειτουργεί ως εμπόδιο στην υλοποίηση προγραμμάτων της ΥΕ - σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό- σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό σημειώνεται δυσκολία συνάφειας σχετικά με τις παραπάνω θέσεις, διότι δεν υπάρχει πληθώρα αντίστοιχων ερευνών. Σύμφωνα υπάρχουσες μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Ernst (2009) και Fox & Avramidis, (2003)- στις ΗΠΑ και στην Αγγλία -διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έντονη ανησυχία για την συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, αλλά και την δυσκολία διαχείρισης της τάξης σε εξωτερικό χώρο κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Στην ερευνητική μελέτη του Ernst (2014) αναδεικνύονται παρόμοιοι περιορισμοί με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως προς την εφαρμογή της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους, με σημαντικότερους την απόσταση του φυσικού περιβάλλοντος από την σχολική δομή, την έλλειψη χρόνου και τα θέματα ασφάλειας. Επίσης, σε έρευνα των Sandseter & Sando (2016) έχει αναδειχθεί ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας η υπερβολική προσοχή και ανησυχία των εκπαιδευτικών για την επικινδυνότητα της έκθεσης των παιδιών σε εξωτερικούς χώρους.

Λαμβάνοντας υπόψη το σχεδιασμό των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που ενστερνίζονται τις παιδαγωγικές αρχές της ΥΕ διαπιστώνεται πως υπάρχει ο απαραίτητος σχεδιασμός, που προϋποθέτει τη καταλληλότητα χώρου, τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη ιδιαίτερη διοικητική οργάνωση, το διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό- σχολικό πρόγραμμα, την ανάπτυξη δεσμών και συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κ.α., ώστε να είναι εφικτή η εφαρμογή τους (Bjørnholt, 2014· Edwards, 2002· Meisterjahn-Knebel, 2014 κ.α.), όπως παρουσιάστηκαν στο 4^ο κεφάλαιο.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σε 22 ερωτήματα. Μέσω των αποτελεσμάτων φάνηκε πως οι γυναίκες καταγράφουν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας ως προς τις θέσεις των περισσότερων ερωτημάτων, (q1_2, q1_5, q1_6, q1_7, q1_8, q1_9, q2_1, q2_2, q2_4, q2_5, q2_8, q2_9, q2_11, q3_5, q3_6, q3_9, q3_12, q4_2, q4_4 & q4_3). Δεν υπάρχουν έρευνες που να καταδεικνύουν τις διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά φύλο στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Λόγω της αδυναμίας αυτής, έγιναν προσπάθειες αναζήτησης διαφορών μεταξύ φύλων των εκπαιδευτικών σε συγγενικά πεδία της ΥΕ, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στην έρευνα των Hutson et al. (2010), παρουσιάστηκαν οι διαφορετικές προοπτικές των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε ζητήματα αξιών ως προς τη συμβολή του φυσικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί μέσω των δηλώσεών τους φάνηκε να κρατούν πιο ουδέτερη στάση για την διδασκαλία στην ύπαιθρο. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και στις έρευνες Robertson & Krugly-Smolka, 2005· Tan & Pedretti, 2010.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10.1. Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική προσέγγιση της ΥΕ βασίζεται στην βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μέσω παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής τάξης, είτε στον αύλειο χώρο του σχολείου, είτε στην φύση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, μέσω των δηλώσεων τους, θεωρούν πως η ΥΕ είναι δυνατόν να προωθήσει τους στόχους της ειδικής αγωγής, καθώς είναι δυνατόν να προωθήσει την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, αποτελεί αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, συνδέει την γνώση με την καθημερινή πρακτική, ενώ παράλληλα προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, που αποτελούν βασικές επιδιώξεις της Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, οι δηλώσεις τους αναφορικά με το αν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή που χρίζει ειδικής αγωγής ήταν αμφιλεγόμενες.

Το υψηλό ποσοστό συμφωνίας των θέσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητούμενα που κλήθηκαν να απαντήσουν, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η ΥΕ είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, αλλά και να ωφεληθούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως οι φυσικές επιστήμες, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά και να ενδυναμώσει το σώμα. Εν ολίγοις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημείωσε μεγάλο ποσοστό συμφωνίας σχετικά με τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η υπαίθρια μάθηση, εκτιμώντας πως βελτιώνει τις γνωστικές τους δεξιότητες- πλην του γραπτού λόγου- ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και ενδυναμώνει ψυχικά και σωματικά τους μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αλλά και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προκύπτει η σημαντικότητα της υπαίθριας μάθησης για την ομαλή και υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλες τις ευεργετικές διαστάσεις της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης, είναι μηδαμινή έως σπάνια η εφαρμογή της στο διδακτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω διαφόρων περιορισμών, όπως η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των μαθητών, η υλικοτεχνική δομή, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, ο ελλιπής διδακτικός χρόνος.

Για την ουσιαστική εφαρμογή της υπαίθριας μάθησης προτείνεται η εκπαίδευση των παιδαγωγών σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της ΥΕ, δηλαδή η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για την υπαίθρια εκπαίδευση, οι οποίοι μέσω της πιο εμπειριστατωμένης κατάρτισης θα νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για ένα τέτοιο εγχείρημα. Παίρνοντας ως παράδειγμα τα παιδαγωγικά μοντέλα που έχουν ενστερνιστεί την φιλοσοφία της ΥΕ- Παιδαγωγική Waldorf, Montessori και σχολεία του δάσους- γίνεται αντιληπτό πως η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε φυσικό περιβάλλον απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς το σχεδιασμό, την οργάνωση, την διοίκηση, την ειδίκευση των παιδαγωγών.

Συνοψίζοντας, η ΥΕ έχει ως βασική επιδίωξη να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με τη φύση και να εκτιμήσουν το φυσικό περιβάλλον, να επικοινωνήσουν και να συναναστραφούν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, να δραστηριοποιηθούν κινητικά, καθώς και να μαθαίνουν στη φύση «έξω από την τάξη». Το τελευταίο αποτελεί σημαντικό εφόδιο, καθώς καλλιεργεί στους μαθητές την επιδεξιότητα να συνεχίσουν να μαθαίνουν και εκτός του σχολικού πλαισίου, κάτι που είναι σημαντικό για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

10.2. Περιορισμοί έρευνας

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της εν λόγω έρευνας είναι το δείγμα (N=172), που αντιπροσωπεύει μόνο ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικός περιοριστικός παράγοντας κρίνεται και το σύντομο χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και οι δυσκολίες που προέκυψαν λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών λόγω της πανδημίας. Επίσης, αντιμετωπίστηκαν πολλές δυσκολίες ως προς την εύρεση αντίστοιχων ερευνών που να ανιχνεύουν απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζητούμενο προς διερεύνηση.

10.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ΥΕ, αν και εμφανίζεται ως παιδαγωγική προσέγγιση τουλάχιστον έναν αιώνα, δεν έχουν γίνει ιδιαίτερες προσπάθειες, τόσο για θεωρητική εμβάθυνση του θέματος, όσο και για την εφαρμογή της. Μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, που να αντιπροσωπεύει τόσο αστικές, όσο και μη αστικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε υπάρχει η δυνατότητα για περισσότερους συσχετισμούς, αλλά και για πιο ασφαλή γενίκευση

των αποτελεσμάτων. Εξαιρετικά ενδιαφέρον θα ήταν να συγκριθούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την υλοποίηση ενός προγράμματος ΥΕ.

Τέλος, θα ήταν σημαντική η εφαρμογή της υπαίθριας μάθησης σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, με σκοπό να συλλεχθούν πληροφορίες για την πρακτική διάσταση της ΥΕ στην Ελλάδα. Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στις εμπειρίες και τις σκέψεις των παιδιών για την υπαίθρια μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

Alexander, K., Salmon, R. G., and Alexander, F. K. (2015). *Financing Public Schools: Theory, Policy, and Practice*. New York: Routledge.

Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., et al. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in barcelona schoolchildren: the BREATHE Project. *Environ. Health Perspect.* 122, 1351–1358.

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education* , 22 (4), 513-522.

Barnes, H. (1991). Waldorf Education: An Introduction. Educational Leadership Magazine. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2021 από www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/barnes_introwaldorfed.pdf

Bartunek , D., Brugge, B., Fenoughty, S., Fowler D., Hensel M., Higgins H., Lascinski H., Lohtmann I., Neuman J., Robbie N., Seyfried C., Szczepanski A. (2002): *Introduction. What is outdoor Education?* Sweden. European in service training courses. EU.

Berkowitz, A.R.; Ford, M.F.; Brewer, C.A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. In *Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education*; Johnson, E.A., Mappin, M.J., Eds.; Cambridge University Press: New York, 227–266.

Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking - The Spatial Dimension of Waldorf Education. *Research on Steiner Education*, 115-130. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2021 www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/190/201.

Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: Recent German empirical contributions. *Environ. Educ. Res.* 65-84. doi.org/10.1080/13504620500526529

Booth, T. & Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE

- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environ. Educ. Res.*, 11, 603–621.
- Brown, J. S., Collins, A., and Duguid, P. (1989). Situated cognition the culture of learning. *Educ. Res.* 18, 32–42.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bunting, C. J., & Donley, J. P. (January 11-13, 2002). *Ten Years of Challenge Course Research: A Review of Affective Outcome Studies*. In 6th Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods, IN.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Res. Sci. Educ.* 39, 75–91.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32(11), 1685–1693.
- Close, M. (2012). *The Forest School initiative and its perceived impact on children's learning and development: an investigation into the views of children and parents*. Cardiff University. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2022 : <http://orca.cf.ac.uk/41186/>
- Coates, J.K., Pimlott-Wilson, H., (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Cook, L. (1999). The 1944 Education Act and outdoor education: from policy to practice. *History of Education*, 28(2), 157-172.
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2012). Nature as a Moderator of Stress in Urban Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 253-263.
- Dirks, A. E., & Orvis, K. (2005). An evaluation of the junior master gardener program in third grade classrooms. *HortTechnology*, 15(3), 443-447.

Doyle, J., & Milchem, K. (2012). *Developing a Forest School in early years provision*. London: Practical Pre-School Books.

Easton, F. (1997). *Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience Theory into Practice*.

Edwards, C. P. (2002). *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Early Childhood Research & Practice*. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου 2022 <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/edwards.html>

Ernst, J. (2009). Influences on US middle school teachers' use of environment-based education. *Environ. Educ. Res.* 15, 71–92.

Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environ. Educ. Res.* 18, 643–664.

Ernst, J. & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environ. Educ. Res.*, 17, 577–598.

Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7–18. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου 2022 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225648.pdf>

Eurostat (1995). *Statistics in Focus 1995/10 Disabled Persons Statistical Data*.

Farnham, M., and Mutrie, N. (2003). Research section: the potential benefits of outdoor development for children with special needs. *Br. J. Special Educ.* 24, 31–38.

Fazzi D.L. & Petersmeyer B.A. (2001). *Imagining the possibilities. Creative approaches to orientation and mobility instruction for persons who are visually impaired*, New York: AFB Press.

Fenought S. (2005). *The landscape of the School Ground*. Sweden. National Association for Environmental Education EU.

Flouri, E., Midouhas, E., and Joshi, H. (2014). The role of urban neighbourhood green space in children's emotional and behavioural resilience. *J. Environ. Psychol.* 40, 179–186.

Fox, P., and Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotion. Behav. Difficul.* 8, 267–283.

- Gairn, N. (1997). *Outdoor Education: Theory and Practice*; Cassel: London, UK.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (1), 24-30.
- Hans, T. (2000). *A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control*. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τόπος.
- Heitzler, C.D., Martina, S. L., Dukeb, J., Huhmana, M., (2006). *Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9–13 years*, *Preventive Medicine*, 42, 254-260.
- Higgins P., Loynes C. and Crowther N.eds. (1997) *A guide for outdoor Education. Scotland*. SNH: Perth.
- Hohard, S. (2012) *Essentials of Waldorf Early Childhood Education- Mentoring Task Force*, 1-6. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2022 από: <http://www.waldorfearlychildhood.org/uploads/Howard%20Article.pdf>
- Holm, M. B., Baird, J. M., Kim, Y.J, et al. (2014). Therapeutic horseback riding outcomes of parent-identified goals for children with autism spectrum disorder: an ABA' multiple case design examining dosing and generalization to the home and community. *J Autism Dev Disord*; 44, 937–947.
- Hutson, G., Montgomery, D. & Caneday, L., 2010. Perceptions of outdoor recreation professionals toward place meanings in natural environments: a Q-method inquiry. *Journal of Leisure Research*, 42 (3), 417- 442.
- Kahriman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1386-1407.
- Karavida, V., Tympa, E., Charissi, A., (2020) Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education & Social Policy*. 7 (4).

- Knight, S., (2011). Forest School as a Way of Learning in the Outdoors in the UK. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 1 (1).
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: SAGE Publications.
- Lavie Alon N.L. & Tal, T. (2015) Student self-reported learning outcomes of field trips: The pedagogical impact. *IJESE*, 37, 1279–1298.
- Lohr, V. I. & Pearson-Mims, C. H. (2005). Children’s active and passive interactions with plants influence their attitude and action toward tree and gardening as adults. *HortTechnology*, 15(3), 472-476.
- Martensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., and Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health Place* 15, 1149–1157.
- Masten, A.S. (2011) Resilience in Children Threatened by Extreme Adversity: Frameworks for Research, Practice, and Translational Synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Masten, AS. (2014). Global perspectives on resilience in children. *Child Development*, 85, (1), 6-20.
- McDermott R., Henry E. M., Dillard C., Byers P., Easton F., Oberman I., and Uhrmacher B. (1996). *Waldorf Education in an Inner-City Public School*. The Urban Review.
- McFarland, S. (2004). Education for Peace: a Montessori Best Practice. *Montessori life*. Vol. 29, No. 2 , από <https://www.questia.com/magazine/1P4-1940082721/theheart-of-peace>
- Melber, L., and Brown, K. D. (2008). “Not like a regular science class”: informal science education for students with disabilities. *Clear. House J. Educ. Strategies Issues Ideas* 82, 35–39.
- Mygind, E., & Mygind, E. (2009). A comparison of children’s statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.

Michimi, A., & Wimberly, M. C. (2012). Natural Environments, Obesity, and Physical Activity in Nonmetropolitan Areas of the United States. *Journal of Rural Health*, 28(4), 398–407.

Montessori, M. (1988). The Discovery Of The Child. *Namta Journal*, 38(1), 21-27.

Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2022 από:
<https://eric.ed.gov/?q=montessori+nature&id=EJ1078035>

Moore, A., Lynn, K., and Thomas, A. K. (2016). Engaging students in science through a nature hike : a case of two students with ADHD. *Am. J. Undergrad. Res.* 13, 73–80.

Murray, R., and E. O'Brien. (2005). *Such enthusiasm – a joy to see: An evaluation of Forest School in England*. Report to the Forestry Commission by the New Economics Foundation and Forest Research.

National Center for Education Statistics (2017). *Children and youth with disabilities*, 1–5.

O' Shea, A., Booth, J.L., Barbieri, C., McGinn, K.M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2016). Algebra performance and motivation differences for students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*

Outdoor Education. Authentic Learning in the context of landscapes (2005). *Vol. 2. An international collaboration project supported by the European Union. Comenius action 2.1. European in service training courses*. EU.

Pechlivanidis A., Spyropoulou A., Galanopoulos A., Papachristou C.A., Papadimitriou G.N. (2012). Attention Deficit Disorder hyperactivity disorder (ADHD) in adult's clinical recognition, diagnosis and therapeutic interventions. *Archives of Hellenic Medicine*, 29(5): 562-576.

Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2022 από:
[http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=976bb00b-1260-4919-b928-
adf4cc185fe9%40pdc-v
sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSszY29wZT1zaXRl#AN=90253572&db=as
n](http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=976bb00b-1260-4919-b928-
adf4cc185fe9%40pdc-v
sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSszY29wZT1zaXRl#AN=90253572&db=as
n)

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.

- Rios, J.M. & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Appl. Environ. Educ. Commun.*, 13, 234–240.
- Robertson, C.L. & Krugly-Smolka, E., (1997). Gaps between advocated practices and teaching realities in environmental education. *Environmental Education Research*, 3 (3), 311-326.
- Rosenthal-Malek, A. & Mitchell, S. (1997). Brief Report: the effects of exercise on the self-stimulatory behaviors and positive responding of adolescents with autism. *J Autism Dev Disord.* 27. 193–202.
- Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). “We Don’t Allow Children to Climb Trees”—How a focus on safety affects norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*,8(2), 178–200.
- Shaffer, D., Gould, M.S., Fisher, P., Trautman, P., Moreau, D., Kleinman, M., & Flory, M. (1996). Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide. *Archives of general psychiatry*, 53(4), 339-348.
- Stapp, W., «Historical settings of environmental education», στο: Swan, J. & Stapp, W. (επιμ.), *Environmental education: strategies toward a more liveable future*, N.Y.: Sage, 1974, 42-49.
- Steiner, R. (1996). *The Child’s Changing Consciousness - As the Basis of Pedagogical Practice*. N. Y. : Anthroposophic Press.
- Sterling, S. (1992). Coming age – a short history of environmental education (to 1989). *National Association for Environmental Education*. Walsall.
- Sutherland, S. & Stroot S,A. (2010). The impact of participation in an inclusive adventure education trip on group dynamics. *J Leis Res.* 42. 153–176.
- Swan, M., (1975). Forerunners of environmental education, In McInnis, N. & Albercht, D. (επιμ.), *What makes education environmental?*, Louisville, K.Y, 4-20.
- Szczepanski, A., & Nicol, R. (2005). *Defining outdoor education*. Linköping: Linköping University
- Szczepanski, A. (2010). Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable

Learning - Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What, Why and When. *Journal of Developmental Science*, (10), 83–98.

Taket, A. R., Nolan, A., & Stagnitti, K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(3), 289–300.

Tan, M. & Pedretti, E., (2010). Negotiating the complexities of environmental education: a study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10 (1), 61-78.

Tobin, R., & Tippet, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *Int. J. Sci. Math. Educ.* 12, 423–443.

Turner, J.C.& Fulmer, S.M. (2013). Observing interpersonal regulation of engagement during instruction in middle school classrooms. In *Interpersonal Regulation of Learning and Motivation: Methodological Advances*; Volet, S., Vauras, M., Eds.; Routledge: New York, 147–169.

Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8-11 years. *Cogent Education*, 2, 1100103.

Uhrmacher, B. (1995). *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education*. Curriculum Inquiry.

UNESCO. (2015). *Education for all 2000- 2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.

Uitto, A.; Juuti, K.; Lavonen, J.; Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *JBE*, 40, 124–129.

Vaz, N. (2009). Montessori Special Education II. A Contemporary Assessment. *Burton: Nampa Journal*, 38 (1), 71-79.

Waliczek, T. M., Bradley, J. C., & Zajicek, J. M. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes toward school. *HortTechnology*, 11(3), 466-468.

Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behaviour*, 35(3), 311–330.

Wells, N. M., Myers, B. M., Todd, L. E., Barale, K., Gaolach, B., Ferenz, G., et al. (2015). The effects of school gardens on children's science knowledge: a randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Int. J. Sci. Educ.* 37, 2858–2878.

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167-169.

Zachor, A., Vardi, S., Baron-Eitan, S., Brodai-Meir, I., Ginossar, N., & Ben-Itzhak, E. (2016). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(5), 550-556.

Ελληνόγλωσση

Αγαθαγγέλου, Α., Λαζαρίδης, Στ. & Χούσανλης, Α. (2018). Υπαίθριες Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό εκπαιδευτικός κύκλος*. 6 (3), 126-146.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 17-42.

Αγγελίδου, Κ. (2019). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. (2018). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα Μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αποστολοπούλου, Κ. (2009). *Σύγχρονες Διεθνείς Παράμετροι στην Κλινική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ και των Συνοδών Καταστάσεων. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ): Διεθνή δεδομένα και Ελληνική Πραγματικότητα*. 6ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό συνέδριο.

Βάος Α (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως καλλιτεχνική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Βελοπούλου, Φ., Ανδρεαδάκης, Ν., & Πολεμικού, Α. (2011). Η επίδραση του σχολικού χώρου στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Μ. Καΐλα, Μόγιας, Α. & Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Ζεφύρι: Διάδραση, 335–366

Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ. & Πολυχρόνη, Φ. (2014). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014, Αθήνα: ΕΚΤ, 413-424.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση - Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: [χ.ε.]

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Donnelly, V. (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*. Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση.

Ζώνιου-Σιδέρη. Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοδωροπούλου, Ε. & Καΐλα, Μ. (2006), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Δημοκρατία: Ζητήματα Διαμόρφωσης Συνείδησης. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Θεοδώρου, Β. & Δ. Καρακατσάνη (2004) *Η εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. Μια συγκριτική προσέγγιση*. 3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορία Εκπαίδευσης, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*, (5η έκδ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *ΔΕΠ-Υ θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Κουθούρης, Χ. (2009). *Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, ακραία αθλήματα μανάτζμεντ υπηρεσιών & εκπαίδευση στελεχών*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Κουλικούρδη, Α. (2009). *Πληροφοριακή Συμπεριφορά των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) και οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες σε περιβάλλον Βιβλιοθηκών*. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17257#page/1/mode/>

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Λάππα, Σ. Χ., Μαντζίκος Ν. Κ. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η Συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 1–16.

Meisterjahn-Knebel, G. (2014). Η διεθνής διάδοση της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής: Παγκόσμιες οπτικές και διαπολιτισμικές πτυχές. Στο Χασάπης, Δ. (επιμ.) *Το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 20-21 Δεκεμβρίου 2013, Αθήνα, 13-28.

Ναυρίδης Κ. (1997). *Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο: Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολεία, Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: χ.ε.

Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η Προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική Προσέγγιση. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδοι.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα

Πυργιωτάκης, Γ. (2007) *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ., (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027: Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στρογγυλός, Β. , Τραγουλία, Ε. & Καΐλα Μ. (2010). *Παιδιά με πολλαπλές ειδικές ανάγκες : Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα , Μ. , Θεοδωροπούλου, Ε, Στρογγυλός Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες : μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα : Πεδίο.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζιβινίκου, Κ. Σ. (2019). *Αξιολογώ σχεδιάζω διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Readnet Publications.

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.

Τσακίρης, Ι., Δημητρίου, Α., & Πολεμικός, Ν. (2011). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης. Καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης του περιβάλλοντος χώρου των δημόσιων δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Στο Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί. Ζεφύρι: Διάδραση, 689–722.

Τσακίρης, Ι. & Πολεμικός, Ν. (2011). Αειφόρος σχολική αυλή. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημόσιων δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου, Στο Μ. Καίλα, Μόγιας, Α. & Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Ζεφύρι: Διάδραση, 497-524.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο- μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). Εκπαιδευτικός νόμος για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ Α' §§ 199-1-37). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2022 από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

Φρανσίς, Κ, (χ.η), *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος*. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2022 από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_2.pdf

Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*, μτφρ. Κουλεντιανού, Μ., Αθήνα: Gutenberg.

Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. μτφρ. Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Παράρτημα Α΄: Ερευνητικό Εργαλείο

Ερωτηματολόγιο

Ονομάζομαι Φρονιμάδη Μαρία και είμαι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ 60).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος της έρευνας που εκπονείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της υπαίθριας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες» του μεταπτυχιακού προγράμματος "Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή" του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στο οποίο φοιτώ.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- Γενικής και Ειδικής αγωγής- με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την Υπαίθρια Εκπαίδευση και τις διαστάσεις της στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α).

- Θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε την λίγη ώρα που απαιτείται για τη συμπλήρωση του (εκτιμώμενος χρόνος 7-8 λεπτά) και να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας στην προσπάθεια αυτή.

-Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η ανάλυση του αφορά αποκλειστικά την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, επιλέξτε με γνώμονα την προσωπική σας άποψη. Μπορείτε να επικοινωνήσετε για οποιαδήποτε πληροφορία στο ακόλουθο email mariafronimadi@gmail.com

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια σας,

Με εκτίμηση,

Φρονιμάδη Μαρία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Μη-δυναδικό

2. Ηλικία:

- 22-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51 ετών και άνω

3. Μορφωτικό Επίπεδο:

- Βασικό Πτυχίο
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή

4. Έτη προϋπηρεσίας :

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16 έτη και άνω

Q1. Κατά την γνώμη σας, η Υπαίθρια Εκπαίδευση σε τι βαθμό εξυπηρετεί τις παρακάτω παραμέτρους για την εκπαίδευση μαθητών Ε.Ε.Α./Α.

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Υπαίθρια Εκπαίδευση Εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
q1_1 Προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές					
q1_2 Λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της βιωματική μάθησης					
q1_3 Σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών					
q1_4 Ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή					
q1_5 Αποτελεί αυθεντικό περιβάλλον μάθησης					
q1_6 Προάγει την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης					
q1_7 Προκαλεί το ενδιαφέρον για την μάθηση					
q1_8 Συνδέει την γνώση					

με την καθημερινή πρακτική					
q1_9 Προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα					

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ Ε.Ε.Α./Α.

Q4. Στο πλαίσιο της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, οι μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. σε τι βαθμό μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω γνωστικές δεξιότητες:

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Υπαίθρια Εκπαίδευση Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με Ε.Ε.Α./Α	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
q2_1 Αξιοποίηση προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών					
q2_2 Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης					
q2_3 Καλλιέργεια της κριτικής σκέψη					
q2_4 Επίλυση προβλημάτων					
q2_5 Αναζήτηση της γνώση					
q2_6 Βελτίωση					

προφορικού λόγου					
q2_7 Βελτίωση του γραπτού λόγου					
q2_8 Ενίσχυση μνήμης					
q2_9 Βελτίωση παρατηρητικότητας					
q2_10 Διαχείριση και χρήση υλικών άμεσα συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή					
q2_11 Βελτίωση στο χρόνο διατήρησης της προσοχής στο μάθημα					
q2_12 Ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών					

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

Q3 .Οι μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. στο πλαίσιο της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, σε τι βαθμό μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες:

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Υπαίθρια Εκπαίδευση Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με Ε.Ε.Α./Α	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
q3_1 Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος					
q3_2 Ενίσχυση της αυτοαντίληψη					

q3_3 Ενίσχυση της αυτονομίας					
q3_4 Παροχή ευκαιριών για έκφραση ιδεών					
q3_5 Παροχή ευκαιριών για έκφραση συναισθημάτων με πολλαπλούς τρόπους					
q3_6 Βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων					
q3_7 Προώθηση της αξίας της ομαδικής εργασίας, σεβόμενοι την μοναδικότητα του κάθε ατόμου					
q3_8 Εκμάθηση βασικών κανόνων υγιεινής και προστασίας					
q3_9 Γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος					
q3_10 Σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον (ζωικούς και φυτικούς οργανισμούς)					
q3_11 Κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος					
q3_12 Κατανόηση των καιρικών φαινομένων					

ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Q4. Οι μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. στο πλαίσιο της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, σε τι βαθμό μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω σωματικές και κινητικές δεξιότητες:

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Υπαίθρια Εκπαίδευση Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων μαθητών με Ε.Ε.Α./Α	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
q4_1 Κατανόηση του ανθρώπινου οργανισμού					
q4_2 Βελτίωση της κίνησης και της ισορροπίας					
q4_3 Ενίσχυση σωματικής αντοχής – ενδυνάμωση					
q4_4 Βελτίωση της στάσης του σώματος					

Η ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ & ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Q5. Πόσο συχνά εφαρμόζεται η Υπαίθρια Εκπαίδευση στο σχολείο που εργάζεστε;

- Καθόλου
- 1-2 φορές την βδομάδα
- 3 φορές την βδομάδα
- Καθημερινά

Q6. Αν εφαρμόζεται η Υπαίθρια Εκπαίδευση στο σχολείο σας, σημειώστε με ποιον τρόπο από τους παρακάτω τρόπους εφαρμόζεται κατά βάση :

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

- Εκδρομές σε υπαίθριο χώρο
- Μάθημα σε υπαίθριο χώρο
- Υλοποίηση προγραμμάτων Υπαίθριας Εκπαίδευσης

Άλλο:.....

Q7. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Παρακαλώ να επιλέξετε μια έλλειψη

Υπαίθρια Εκπαίδευση Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
q7_1 Έλλειψη οικονομικών πόρων					
q7_2 Περιορισμένος διδακτικός χρόνος					
q7_3 Ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρο					
q7_4 Μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό					
q7_5 Επικινδυνότητα και ανησυχία για την ασφάλεια των μαθητών					
q7_6 Αρνητική στάση Σχολικής Ηγεσίας					
q7_7 Τύπος και βαθμός αναπηρίας των μαθητών					

q7_8 Αναλυτικό πρόγραμμα					
q7_1 Έλλειψη οικονομικών πόρων					
q7_2 Περιορισμένος διδακτικός χρόνος					
q7_3 Ακατάλληλη υλικοτεχνική δομή του αύλειου χώρου					
q7_4 Μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό					

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας!!!