



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Υπαίθριες δραστηριότητες και σχολική τάξη – Συγκριτική  
ανάλυση για την βιωματική μάθηση σε φορείς τυπικής και  
μη τυπικής εκπαίδευσης**

POSTGRADUATE THESIS

**Outdoor activities and school class – Comparative analysis of  
experiential learning in formal and non formal education**



ΟΝΟΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/NAME OF STUDENTS

Αικατερίνη Γ. Κατσούλη, Δήμητρα Χ. Ουσίνωφ Έρσοφ  
Aikaterini G. Katsouli, Dimitra C. Oustinoof Ersof

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Γ. Παπαγεωργίου  
Efstathia G. Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

## **Outdoor activities and school class – Comparative analysis of experiential learning in formal and non formal education**

AIKATERINI G. KATSOULI

17015

aikaterinikatsouli@gmail.com

DIMITRA C. OUSTINOF ERSOF

17023

oustdimi@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIA G. PAPAGEORGIU

SECOND SUPERVISORS

BASILEIOS TSIANTOS ANASTASIOS KRIEMPARDIS

AIGALEO 2019



## **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αικατερίνη Γ. Κατσούλη, Δήμητρα Χ. Ουσίνωφ Έρσωφ



## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους εκείνους τους ανθρώπους που μας στήριξαν και συνέβαλλαν ο καθένας με το δικό του τρόπο να φέρουμε εις πέρας το δύσκολο αυτό έργο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέποντα καθηγήτρια μου κα Ευσταθία Παπαγεωργίου για την ευκαιρία που μας έδωσε να ασχοληθούμε με την έρευνα και την ανεκτίμητη βοήθεια που μας προσέφερε όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας, αλλά και σε ολόκληρη τη φοιτητική μας πορεία. Νιώθουμε μεγάλη ευγνωμοσύνη για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε, την κατανόηση, την καθοδήγηση και τη συνεχή υποστήριξη που μας παρείχε όλο αυτό το διάστημα.

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας και τους συνεπιβλέποντες κ Βασίλειο Τσιάντο και κ. Αναστάσιο Κριεμπάρδη όχι μόνο για τις συμβουλές που μας προσέφεραν, αλλά και για την άμεση ανταπόκρισή τους τις στιγμές που χρειαστήκαμε τη βοήθειά τους. Επιπλέον, ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές των υπαίθριων σχολείων και των κέντρων βιωματικής μάθησης που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία τους να συμβάλλουν στην έρευνα. Αφιέρωσαν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για την παροχή περαιτέρω πληροφοριών, ενώ με ευκολία άνοιξαν τους χώρους τους για να διεξάγουμε την παρατήρηση. Παρέα με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ευχαριστώ και τους μικρούς φίλους μας για όλα εκείνα που μας έμαθαν.

Τέλος, οφείλουμε ταυτόχρονα ένα πολύ μεγάλο και βαθύ ευχαριστώ στις οικογένειές μας που όλα αυτά τα χρόνια στέκονταν δίπλα μας και μας παρότρυναν να ακολουθήσουμε τα όνειρά μας. Η διαδικασία της μετεκπαίδευσής μας ήταν για εκείνους μια δοκιμασία. Μας περιέβαλαν όμως με όλη τους την αγάπη και στήριξαν την προσπάθειά μας με απίστευτη κατανόηση.





## **Αφιερώσεις**

Στο Χάρη, στον Αλκίνοο,  
& στην Ολυμπία



## Περίληψη

Με τη μελέτη αυτή επιχειρείται ο εντοπισμός διαφορών στο πλαίσιο δράσης των δύο θεσμών εκπαίδευσης σε Ελλάδα και εξωτερικό, παραθέτοντας και μελετώντας συγκριτικά τις διαθέσεις και την στάση που υιοθετείται στα δύο περιβάλλοντα. Διερευνάται λοιπόν ο ρόλος της υπαίθριας εκπαίδευσης και το περιεχόμενο των ενδιαφερόντων της, που προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στους μαθητές να ολοκληρώσουν τους στόχους στους διαφορετικούς θεσμούς.

Το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία της έρευνας. Οι επιμέρους ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει α) με ναι ή όχι, β) με επιλογή διαφορετικού βαθμού προτίμησης γ) με επιλογή μιας απάντησης και δ) μιας σύντομης απάντησης. Η παρατήρηση αφορούσε σε πτυχές και στοιχεία που δεν μπορούσαν να αποτυπωθούν με τις κλειστές ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την υπαίθρια και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το μέσο στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε είναι το SPSS IBM Statistics 24.

Σε ότι αφορά στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, η υπαίθρια εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως εκπαιδευτική δραστηριότητα που σχετίζεται με την ύπαρξη, την παραμονή, την κίνηση και την μάθηση σε υπαίθριο χώρο. Η υπαίθρια εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοτελές μάθημα στο χώρο του σχολείου. Το περιεχόμενο της αγωγής υπαίθρου αφορά ένα πλήθος ατομικών και ομαδικών δεξιοτήτων και τεχνικών για αποτελεσματική κίνηση του ατόμου σ' ένα διαφοροποιούμενο, προκλητικό και πολλές φορές εχθρικό περιβάλλον. Η υπαίθρια εκπαίδευση συμβαίνει, με μία ή την άλλη μορφή, στις περισσότερες, αν όχι σε όλες τις χώρες του κόσμου. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το πολιτιστικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις συνθήκες που τους προσφέρονται σε φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την διδακτική της υπαίθριας εκπαίδευσης. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται και η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται φανερώνει ότι διαμορφώνεται μια επιστημονικά προγραμματισμένη μαθησιακή πορεία για τα παιδιά, όχι όμως για το τελικό στάδιο της διεργασίας, την αξιολόγηση. Από την έρευνα αναδεικνύονται και τα προβλήματα που υποσκάπτουν την

διδασκτική της υπαίθριας εκπαίδευσης ακόμη για εκπαιδευτικούς που έχουν συγκροτημένη γνώση για αυτήν.

## **Abstract**

Outdoor education is the education taking place in and around the natural environment, with the aim of informing and thus providing knowledge to the participant for its care and protection. It is usually part of outdoor recreational programs, which, depending on the content, are aimed at all ages and require active participation and awareness (Coles, 2000). Outdoor education is perceived as an educational activity where learning takes place in the open air. Outdoor education is not an independent subject in schools, but its contents provides students with significant opportunities to complete the goals for which they go to school. The contents of outdoor education concern a multitude of individual and group skills and techniques for the effective coping by the individual to a constantly changing, challenging and often hostile environment.

Outdoor education is internationally divided into or composed of adventure education and environmental education. Outdoor schools, founded at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, were a modern institution of social medicine and an important social instrument that prevented and countered the tuberculosis in children. This institution appears to have received significant input from the principles of New Education, since it was applied at the countryside and adopted a school program that emphasized the students' contact with nature, manual labour, physical education, and initiation to the principles of hygiene. The roots of modern outdoor education can be found in the philosophical work of Comenius, John Dewey, Jean-Jacques Rousseau, and Johann Heinrich Pestalozzi. The fundamental work on the philosophy of outdoor education includes work by Kurt Hahn and the Outward Bound approach.

Outdoor education occurs in one form or another in most, if not in all countries of the world. However, it can be applied very differently depending on the cultural context. Some countries, for example, outdoor education is viewed as synonymous with environmental education, while other countries deal with outdoor education and environmental education separately. Modern forms of outdoor education are more prevalent in the United Kingdom, the US, Australia, New Zealand, Europe and, to some extent, Asia and Africa.

International programs, outdoor training and Comenius training seminars offer trainees direct contact with nature, discovery education, environmental education and individual

education at the same time. For Greek reality with no such infrastructure, outdoor activities, environmental sensitization and rural life skills are proposed. The distinct difference of outdoor education is the combination of natural and built environment, outdoor education and traditional lifestyle.

Outdoor education is a proposal for a new subject for the Greek curriculum in formal education. It is clearly not a compulsory course and can be done with the help and contribution of existing staff. Nowadays, the presence of programs in schools, such as white nights and green classes, express the state's intention to introduce outdoor education programs to the Greek educational reality.

## **Περιεχόμενα**

..... i

.....	i
Δήλωση περί λογοκλοπής .....	iii
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract .....	xi
Συνομογραφίες .....	xv
Πρόλογος .....	1
Α' Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο .....	3
1. Υπαίθρια Εκπαίδευση.....	3
1.1. Ιστορική αναδρομή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης .....	3
1.2. Ορισμός και στόχοι της Υπαίθριας Εκπαίδευσης.....	4
1.3. Έρευνα και απόψεις για την Υπαίθρια Εκπαίδευση .....	6
1.4. Ιστορία.....	11
1.5. Φιλοσοφία και θεωρία για την Υπαίθρια Εκπαίδευση .....	12
1.6. Η μάθηση σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης .....	32
1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Υπαίθρια Εκπαίδευση .....	34
1.8. Πρακτικά ζητήματα .....	37
1.9. Η μετά-γνώση: μαθαίνοντας για τη μάθηση .....	63
2. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στην Υπαίθρια Εκπαίδευση .....	66
2.2. Η υπαίθρια εκπαίδευση στον κόσμο .....	68
2.3. Διεθνή προγράμματα .....	71
Β' Μέρος – Η Έρευνα.....	72
3. Παρουσίαση της Έρευνας.....	72
3.1. Οι προβληματισμοί για την έρευνα .....	72
3.2. Η αξία της ερευνητικής μελέτης.....	75
3.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	76
3.4. Η επιλογή υπαίθριων δραστηριοτήτων .....	76
3.5. Η υπαίθρια εκπαίδευση ως θεσμός.....	78
3.6. Πιλοτική φάση της έρευνας .....	79
4. Μεθοδολογία .....	80
4.1. Επιλογή της μεθόδου: ποσοτική έρευνα .....	80
4.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας .....	81

4.3. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	82
4.4. Η συλλογή των δεδομένων .....	82
4.5. Διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων με την ανάλυση περιεχομένου .....	83
4.6. Η σύσταση των εννοιολογικών κατηγοριών .....	84
4.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας.....	85
4.8. Περιορισμοί της έρευνας .....	85
5. Παρουσίαση και Ανάλυση Δεδομένων .....	85
5.1. Εισαγωγή .....	85
5.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας .....	86
5.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια .....	86
5.4. Η υπαίθρια εκπαίδευση και η διδακτική της εμπειρία .....	88
5.5. Η ενεργή υπαίθρια δραστηριότητα και η σύνδεση με τη διδασκαλία της .....	91
5.6. Τα στάδια της διδακτικής προσέγγισης .....	93
5.7. Η στοχοθεσία στην διδακτική των υπαίθριων δραστηριοτήτων.....	93
5.8. Η θεματολογία και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών.....	94
5.9. Ο παρεμβατικός – καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	94
5.10. Το άνοιγμα προς την κοινωνία.....	95
5.11. Επέκταση των δράσεων και η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών.....	96
5.12. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή υπαίθριων δραστηριοτήτων και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών .....	97
5.13. Η ανάπτυξη συνεργασίας (οργανισμοί και σχολεία).....	98
5.14. Η έννοια της αξιολόγησης και η πορεία των μαθητών.....	98
6. Συγκριτική Ανάλυση .....	99
6.1. Η βιωματική διδασκαλία σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια και ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού .....	99
7. Συμπεράσματα – Συζήτηση .....	102
8. Επίλογος .....	104
9. Πηγές .....	106
10. Παράρτημα .....	112



## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic  
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές  
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

## Πρόλογος

Πολλές έρευνες διεθνώς επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν προάγει την δημιουργικότητα ούτε εξασφαλίζει μια γνωριμία με το αντικείμενο που να έχει βάθος σε ποιότητα αλλά και σε χρονική διάρκεια. Πολλοί μεγάλοι παιδαγωγοί έχουν προτείνει και εφαρμόσει με επιτυχία νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε διαφορετικές τεχνικές, ώστε να εξασφαλίζουν διαφορετικό επίπεδο μάθησης. Ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις κυριαρχεί έντονα το στοιχείο της βιωματικότητας.

Η Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση εκείνη που καλεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το υλικό της μάθησης και της διδασκαλίας σε εξωτερικούς χώρους, σε ένα πάρκο, στη παραλία ακόμα και σε ένα δάσος, με σκοπό τη κατάκτηση της γνώσης και της καλύτερης αφομοίωσής της. Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα και πρακτική διαδικασία, όπου ο κάθε μαθητής αρχίζει να γνωρίζει πού μπορεί να συγκεντρωθεί καλύτερα και με τί τρόπους διεγείρεται το πνεύμα του. Ένας υπαίθριος χώρος αποτελεί μεγαλύτερο κίνητρο από τα σχολικά βιβλία που πολλές φορές είναι ανεπαρκή και ανίκανα να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η υπαίθρια εκπαίδευση απευθύνεται επιπλέον σε όλες τις ηλικίες και, πέραν από την γνωστική καλλιέργεια, αναφέρεται και στην κοινωνική και βοηθά τον ίδιο τον άνθρωπο να κοινωνικοποιηθεί ακόμα περισσότερο και να καλλιεργήσει μέσα του το πνεύμα της ομαδικότητας. Η βιωματική μάθηση, η περιβαλλοντική μάθηση και η θεωρία της εκπαίδευσης είναι οι αρχές της.

Άλλες χώρες θεωρούν αυτονόητο ότι πρέπει η εκπαίδευση να λαμβάνει χώρα στη φύση και έτσι στο πρόγραμμά τους οι πιο πολλές ώρες περιλαμβάνουν εξερεύνηση σε αυτήν. Βασικό τους στόχος να μάθουν τα παιδιά να αγαπούν τη φύση και να την φροντίζουν γιατί όλοι προέρχονται από αυτή και αλλού πάλι το ίδιο το κράτος μεριμνεί με τους νόμους του και τις τοπογραφικές του μεθόδους να δίνει χώρο και χρόνο σε τέτοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την εκπαίδευση στη φύση.

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος για την υπαίθρια εκπαίδευση και τη διδασκαλία της σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα: τη σχολική και την οργανωμένη υπαίθρια τάξη. Η υπαίθρια εκπαίδευση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και παραγωγική διαδικασία. Γι' αυτό και θα ήταν χρήσιμη η ένταξη μαθημάτων στη φύση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Με τη μελέτη αυτή επιχειρείται ο εντοπισμός διαφορών στο πλαίσιο δράσης των δύο θεσμών εκπαίδευσης, παραθέτοντας και μελετώντας συγκριτικά τις διαθέσεις και την στάση που υιοθετούνται στα δύο περιβάλλοντα. Διερευνάται λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η μεθοδολογία που ακολουθείται στους διαφορετικούς θεσμούς. Από τα ερωτηματολόγια και την παρατήρηση των υπαίθριων δραστηριοτήτων αποπειράται να διαπιστωθεί ότι η βιωματική μάθηση είναι αποδεδειγμένα πιο αποτελεσματική από την κλασική εκμάθηση γνωστικής ύλης και δεξιοτήτων: το να δοκιμάζει ο μαθητευόμενος έμπρακτα το αντικείμενο και να βιώνει ο ίδιος/η ίδια το περιεχόμενό του έχει διαφορετικά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά παρέχεται μια θεωρητική προσέγγιση σχετικά με το τι ακριβώς είναι βιωματική μάθηση, ποια παιδαγωγικά μοντέλα θα χρησιμοποιηθούν και πώς μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Από την άλλη μεριά θα εξερευνήσουμε τα βιώματα του εκπαιδευτικού μέσα από αναμνήσεις, μαθησιακό προφίλ και προσωπικό διδακτικό προφίλ

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός, υπαίθρια εκπαίδευση, διδακτική προσέγγιση- πρακτικές, υπαίθριες δραστηριότητες, αξιολόγηση, συνεργασία

## **Α' Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **1. Υπαίθρια Εκπαίδευση**

#### **1.1. Ιστορική αναδρομή της Υπαίθριας Εκπαίδευσης**

Η ΥΕ υπήρξε μέρος των εκπαιδευτικών κινήσεων. Δεν αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, αλλά χαρακτηρίζεται ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που γίνεται μόνο έξω από τη σχολική αίθουσα και αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος, όπως φύση, πολιτισμός, μαθηματικά, μουσική, σωματική κίνηση κα. (Παπαδημητρίου, 1998).

Αναπτύχθηκε γύρω στα 1920 στις Η.Π.Α. με πρωτεργάτες και υποστηρικτές τους L.B. Sharpe και Julian Smith (Stapp, 1974) ως μια κίνηση που συνδεόταν αφενός με το φαινόμενο «επιστροφή στη φύση» σαν αντίδραση στην αστικοποίηση και την έλλειψη επαφής με το φυσικό περιβάλλον και αφετέρου με τις απόψεις της Προοδευτικής Κίνησης των John Dewey και William Kilpatrick σχετικά με τη σημασία που έχει η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να έχουν από πρώτο χέρι εμπειρίες τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν (Swan, 1975). Σύμφωνα με τον Swan:

*«Ίσως ο μεγαλύτερος παράγοντας που διαχωρίζει την υπαίθρια εκπαίδευση από τις άλλες κινήσεις είναι η εφαρμογή της σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος – καλλιτεχνικά, μουσική, μαθηματικά, φυσική κλπ. Αν και υπάρχουν πολλοί που θα έδιναν έναν περιβαλλοντικό προσανατολισμό σε όλα αυτά που γίνονται στο σχολείο, υπάρχει βασική διαφορά ότι η εκπαίδευση για την οποία μιλάμε εδώ συμβαίνει έξω από την αίθουσα. Οι υπόλοιπες κινήσεις κάνουν λόγο για εκπαίδευση που μπορεί και πρέπει να συμβεί και μέσα και έξω από την αίθουσα»*  
(Swan, 1975)

Ο Nash (1976), όπως ακριβώς κάνει και με την περίπτωση της Μελέτης της Φύσης, συνδέει την ανάπτυξη της κίνησης αυτής με την αντίδραση στον τεμαχισμό της γνώσης, καθώς μεταξύ των χαρακτηριστικών της συμπεριλαμβάνεται και η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων.

Οι ρίζες της σύγχρονης ΥΕ βρίσκονται στους: Comenius, John Dewey, John Locke, Pestalozzi, William James, Aldo Leopold, John Muir, Jean-Zak Rousseau, Henry Dvid Thoreau Henry και David Thoreau. Οι Kurt Hahn και Willi Unsoeld είναι οι θεμελιωτές της φιλοσοφίας της ΥΕ. Επιπλέον, ένα ευρύ φάσμα των κοινωνικών επιστημών και πιο

συγκεκριμένα θεωρίες και πρότυπα της ΥΕ έχουν εφαρμοστεί σε μια προσπάθεια κατανόησης και οριοθέτησης της ΥΕ. Μεταξύ αυτών είναι (Cook, 1999):

- Η θεωρία της εμπειρικής μάθησης.
- Η θεωρία της ανάπτυξης της ομαδικότητας.
- Η θεωρία της πίεσης, της βέλτιστης διέγερσης, της άνεσης και της ψυχολογικής ροής.
- Η θεωρία της ανάπτυξης της ψυχολογίας και της αγάπης προς τη φύση.
- Η θεωρία του Outward Bound.

Η ψυχαγωγία αποτελεί μια αρκετά σημαντική σκοπιά της ΥΕ, όπως για παράδειγμα η κατασκήνωση, όπου τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες, πέρα από τους εκπαιδευτικούς στόχους του κλειστού σχολικού προγράμματος, που προκρίνουν τη γνώση παράλληλα με τη διασκέδαση (ορειβασία, ποδηλασία κλπ.). Η ΥΕ άνθισε τη δεκαετία του '40, ενώ στη δεκαετία του '50 εκτός από τη διαμονή έξω από το σχολείο δίνεται έμφαση και στη χρήση του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στη δεκαετία του '60, λόγω οικονομικών συγκυριών, παρατηρείται κάποια κάμψη, καθώς λόγω του κόστους θεωρείτο ως πολυτέλεια και όχι σαν τμήμα του σχολικού προγράμματος (Smith, 1970).

Στη Βρετανία, κατά τον Sterling (1992), η ΥΕ ως κίνηση εμφανίστηκε αργότερα και προήλθε από την παραδοσιακή ενασχόληση στην ύπαιθρο. Χρονολογικά αναπτύχθηκε παράλληλα σχεδόν με την ΠΕ, καθώς το 1970 ήταν το έτος που ιδρύθηκε η National Association for Outdoor Education. Το χάσμα μάλιστα μεταξύ των δύο κινήσεων –ΥΕ και ΠΕ- ενισχύθηκε με τη δημοσίευση το 1979 χωριστού οδηγού προγράμματος για τις δύο κινήσεις από τον κυβερνητικό εκπαιδευτικό οργανισμό HMI (Her Magesties Inspectorate).

## **1.2. Ορισμός και στόχοι της Υπαίθριας Εκπαίδευσης**

Η εκπαίδευση έχει διανύσει μια μακρόχρονη ιστορική πορεία και εξελίσσεται μέχρι σήμερα παράλληλα και σε στενή εξάρτηση με την ανθρώπινη κοινωνία σε κάθε της μορφή. Στις πρωτογενείς κοινωνίες, για παράδειγμα, τα άτομα εκπαιδεύονταν με σκοπό να καλλιεργήσουν εκείνες τις ικανότητες που θα οδηγούσαν στην καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης και της συναλλαγής με τα λοιπά μέλη του κοινωνικού συνόλου (Faure et al, 1972). Στη σύγχρονη κοινωνία, από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση αποτελεί

μια ευρεία έννοια που συναντάται σε διαφορετικές εκδοχές της καθημερινότητας και σε συνδυασμό με κοινωνικούς θεσμούς στοχεύοντας στη διαμόρφωση δίκαιων και ενεργών πολιτών, καθώς και δημοκρατικών κοινωνιών (Farrant, 1980).

Η ΥΕ ορίζεται ως ένας συνδυασμός δραστηριοτήτων στην ύπαιθρο, ΠΕ, προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης. Επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία της μάθησης επιτόπου, σε ένα δάσος, σε ένα πάρκο, σε μια παραλία κλπ. Η ΥΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης (ΓΔ, 2008).

Η ΥΕ συνήθως αναφέρεται σε κάθε συντονισμένη μαθησιακή δραστηριότητα και διδασκαλία ταξίδι, που βασίζεται στη σημασία της εμπειρίας, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε ποικίλου τύπου προκλήσεις, που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθούν τολμηρές. Αυτό μπορεί να γίνει υπό τη μορφή υπαίθριων παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, όπως πεζοπορία, αναρρίχηση, κωπηλασία, μαθήματα σχολικών παιχνιδιών στη φύση. Η ΥΕ βασίζεται στη φιλοσοφία, τη θεωρία και τις πρακτικές της εμπειρικής εκμάθησης και της ΠΕ (Priest, 1986). που διενεργείται στην ύπαιθρο, έξω από τους τοίχους της σχολικής αίθουσας. Τα υπαίθρια προγράμματα εκπαίδευσης σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνουν μια τοπική εξόρμηση ή ένα και άλλων ομαδικών Η ΥΕ μπορεί απλά να οριστεί ως εμπειρική εκμάθηση μέσα, για ή γύρω από την ύπαιθρο. Ο όρος ΥΕ χρησιμοποιείται ευρέως για να αναφερθεί σε ένα φάσμα οργανωμένων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με ποικίλους τρόπους στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Είναι δύσκολο να επιτευχθεί ένας κοινός ορισμός για την ΥΕ, καθώς οι ερμηνείες της ποικίλλουν ανάλογα με τον πολιτισμό, τη φιλοσοφία και τις τοπικές συνθήκες (Donaldson, G.& Donaldson, L., 1958).

Η ΥΕ συχνά εσφαλμένα αναφέρεται ως συνώνυμη με την εκπαίδευση περιπέτειας, τα προγράμματα περιπέτειας, το μάθημα στην ύπαιθρο, το υπαίθριο σχολείο, την αναψυχή, τον τουρισμό περιπέτειας, την εξερεύνηση και την ΠΕ. Η ακριβής διάκριση και η έννοια αυτών των όρων είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Εντούτοις, η ΥΕ χρησιμοποιεί συχνά ή βασίζεται σε αυτά τα σχετικά στοιχεία. Το χαρακτηριστικό της ΥΕ είναι η εστίασή της στην ύπαιθρο εκτιμώντας ότι η εκπαίδευση περιπέτειας θα εστίαζε στην πλευρά της περιπέτειας και η ΠΕ θα εστίαζε κυρίως στο περιβάλλον (Lund, 2002).

Χαρακτηριστικοί στόχοι της ΥΕ είναι (Priest, 1986):

- Η εκμάθηση του τρόπου υπερνίκησης της αντιπαλότητας

- Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης
- Η ανάπτυξη μιας βαθύτερης σχέσης με τη φύση

Η ΥΕ σχετίζεται με το μεμονωμένο άτομο, με την ομάδα και με το φυσικό περιβάλλον. Η σχετική έμφαση αυτών των τριών περιοχών ποικίλλει από το ένα πρόγραμμα στο άλλο. Ένα υπαίθριο πρόγραμμα εκπαίδευσης μπορεί να δώσει έμφαση σε έναν ή περισσότερους από αυτούς τους στόχους. Πιο συγκεκριμένα (Lund, 2002):

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης στην ύπαιθρο
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων
- Η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας
- Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων
- Η κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος
- Η προαγωγή του πνεύματος

Η ΥΕ στηρίζεται στη φύση αναγνωρίζοντας την ικανότητα του φυσικού χώρου να διδάσκει, εκλαμβάνει την κοινότητα ως αναπόσπαστο μέρος της φύσης και επαναπροσδιορίζει το «πού» και το «πώς» μαθαίνει το άτομο (Lewicki, 1998). Πρόκειται για μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης που συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου με ακαδημαϊκά, φυσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη, καθώς μέσα από τις υπαίθριες δραστηριότητες-παιχνίδια ενισχύεται η σχέση μεταξύ του ατόμου και του φυσικού περιβάλλοντος και το σημαντικότερο παρέχει ευκαιρίες διασύνδεσης της γνώσης με την πραγματικότητα (Hattie et Al, 1997).

### **1.3. Έρευνα και απόψεις για την Υπαίθρια Εκπαίδευση**

Η φιλοσοφία και η θεωρία της ΥΕ τείνει να υπογραμμίζει την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στον άνθρωπο, τον εκπαιδευτικό ρόλο των δραστηριοτήτων υπό πίεση και την αξία της πρόκλησης και της εμπειρικής μάθησης. Όταν τα άτομα λαμβάνουν μέρος σε υπαίθριες δραστηριότητες-παιχνίδια ενημερώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς αποτελούν τμήμα του οικοσυστήματος και δεν δεσμεύονται από τους κανόνες και τις συνήθειες της κοινωνίας. Στην ουσία οι συμμετέχοντες μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους και γίνονται ικανότεροι στο να αντιμετωπίζουν τους άλλους ανθρώπους ανεξάρτητα από τη φυλή, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία κ. Η ΥΕ ενισχύει την ομαδικότητα, αφού οι συμμετέχοντες τις περισσότερες φορές χρειάζεται να λειτουργούν ομαδικά και να

στηρίζονται ο ένας στις δυνάμεις και τις ικανότητες του άλλου. Επίσης, προκαλεί το ίδιο το άτομο όχι μόνο σωματικά, αλλά και πνευματικά, καθώς ενισχύει τις διανοητικές του ικανότητες (Cook, 1999).

Η ΥΕ εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Εντούτοις, μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους ανάλογα με το πολιτιστικό πλαίσιο της κάθε περιοχής και του κοινωνικού της συνόλου. Σε μερικές χώρες, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν την ΥΕ ως συνώνυμη με την ΠΕ, ενώ άλλες χώρες τις διακρίνουν μεταξύ τους και τις χειρίζονται ξεχωριστά. Οι σύγχρονες μορφές ΥΕ επικρατούν στην Αγγλία, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ευρώπη και ως ένα βαθμό στην Ασία και την Αφρική (Cook, 1999). Στην Ελλάδα, η ΥΕ, βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες διάδοσής της. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στον τομέα της έρευνας και της βιβλιογραφίας.

Γενικότερα υπάρχουν πολλά ανέκδοτα στοιχεία για τα οφέλη της ΥΕ και τα στοιχεία που αντλούνται μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα είναι λιγοστά. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, συχνά αναφέρουν τη βελτίωση που αναπτύσσεται στις σχέσεις τους με τους μαθητές, έπειτα από μία εκδρομή ή ένα ταξίδι, και τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι μαθαίνοντας και κατανοώντας κάποιους μαθητές, ανανεώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αφομοίωσή τους στη δουλειά τους. Καταγράφηκε, επίσης, η αξία του να έχει κανείς την εμπειρία της άμεσης επαφής με το περιβάλλον και η επιρροή αυτής της εμπειρίας στη συνειδητοποίηση και την κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών και ζητημάτων από τους μαθητές. Επίσης, είναι σημαντική η συμβολή της ΥΕ σε μαθητές που συνήθως δεν τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο και μέσω της ΥΕ τους δίνεται η ευκαιρία να «ανθίσουν» για πρώτη φορά. Υπάρχουν συχνές αναφορές σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και προβλήματα συμπεριφοράς, που παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στην ανεξαρτησία τους, την αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία και τη βελτίωση των σχέσεών τους στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, τα στοιχεία δείχνουν ότι η επίδραση της ΥΕ σε πολλές περιπτώσεις είναι μακροπρόθεσμη ως προς την επίδρασή της στη συμπεριφορά του μαθητή ή την επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης, που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί άμεσα (Hattie κα, 1997).

Ο Loynes (1998) έχει προτείνει ότι η ΥΕ εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο σε ένα πάρκο ψυχαγωγίας γεμάτο εμπειρίες. Ο ίδιος, ακόμη, υποστηρίζει τη συμβολή της ΥΕ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού και της ζωτικότητας. Το ζητούμενο



τελικά είναι να φανεί ξεκάθαρα για εκείνους που εργάζονται πάνω στην ΥΕ ότι το αποτέλεσμα είναι καθαρά εκπαιδευτικό (Hovelynck & Peeters, 2003). Οι Dillon κα. (2005) αναφέρουν τα οφέλη της ΥΕ και τονίζουν ιδιαίτερα ότι συμβάλλει στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης φύσης-κοινωνίας, της συνεργασίας, στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, την ανάληψη πρακτικών μέτρων συντήρησης και τον επηρεασμό της κοινωνίας.

Ο άνθρωπος γενικότερα προσελκύεται από υπαίθρια φυσικά περιβάλλοντα και λειτουργεί αποτελεσματικά σε αυτά (Karlan & Karlan, 1989). Έρευνες έχουν δείξει ότι (Knapp, 2007) άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα ΥΕ έμαθαν να συλλέγουν και να αναλύουν τα στοιχεία (γνωστικά οφέλη), να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (κοινωνικά οφέλη), να οργανώνουν κοινές προσπάθειες, να δημοσιεύουν στον τύπο και να ενημερώνουν σε δημόσιες συγκεντρώσεις με σαφήνεια και εμπιστοσύνη (δράσεις) αυτά που θα μπορούσαν να προστατεύσουν και να βελτιώσουν τη ζωή τους και τη ζωή εκείνων που ζουν γύρω τους και ενδεχομένως να επηρεάσουν την πολιτική και τη λήψη αποφάσεων (Volk & Cheak, 2003).

Ερευνητικά στοιχεία (Dillon & Brandt, 2006), ακόμη, υποστηρίζουν ότι η ΥΕ και τα υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται μαθητικο-κεντρικά και υλοποιούνται με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά και αυτό οφείλεται στους εξής παράγοντες:

1. στην ενεργοποίηση της περιέργειας και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της εξερεύνησης που προσφέρονται στην κάθε περίπτωση, στοιχεία που παρακινούν τη μάθηση και ενθαρρύνουν τη δημιουργία μηχανισμών διασύνδεσης της νέας εμπειρίας με την προγενέστερη γνώση (Brody, 2005).
2. στη φύση και την άμεση εμπειρία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, ενδυναμώνουν και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος και την κριτική σκέψη (Kellert, 2002).
3. στην ομαδικότητα που προάγει τη συνεργασία και την κοινωνικότητα των ατόμων και τέλος
4. στην ανάπτυξη της ευαισθησίας, της περιβαλλοντικής συνείδησης και της συναισθηματικής σύνδεσης με το περιβάλλον (Dillon, et al., 2005).

Ο Drasdo (1972) διακρίνει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία υπαίθριων ενασχολήσεων. Η πρώτη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων και τεχνικών γνώσεων και προωθήθηκε από τα Συμβούλια Φυσικής Ψυχαγωγίας (Councils of Physical Recreation) και η δεύτερη χρησιμοποιεί καταστάσεις αντιμετώπισης προκλήσεων στην ύπαιθρο, προκειμένου να αναπτύξει ατομικές αρετές, όπως η αυτάρκεια και οι ηγετικές ικανότητες. Η δεύτερη προσέγγιση είναι επηρεασμένη από το κίνημα Outward Bound που ίδρυσε το πρώτο του κέντρο στη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1940. Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι υπάρχει και μια τρίτη προσέγγιση που αντιπροσωπεύουν τα κέντρα ΥΕ της τοπικής αυτοδιοίκησης και των εθελοντικών οργανώσεων που έχουν ιδρυθεί από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα. Τα προγράμματα μπορούν να σχεδιαστούν κυρίως για να ενθαρρύνουν τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη. Οι περισσότεροι καθοδηγητές ΥΕ σήμερα θεωρούν την ανάπτυξη αυτών των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ως επίκεντρο του έργου τους.

Η ΥΕ προσαρμόζεται στα στοιχεία που παρέχει ο φυσικός χώρος, ενώ σε άλλες περιπτώσεις προσεγγίζει ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την οικολογική αειφορία, την πολιτική, την οικονομία και τη δικαιοσύνη (Tompkins, 2007). Επιπλέον, δημιουργεί μια βάση γνώσεων, στάσεων και αξιών, επαναπροσδιορίζει την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ του ατομικού, φυσικού και κοινωνικού πλαισίου και συνεισφέρει ουσιαστικά στη θεμελίωση ενός βιώσιμου πολιτισμού (Woodhouse, 2001).

Η ΥΕ προσεγγίζεται με δραστηριότητες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με τη χρήση του υπαίθριου φυσικού χώρου και κατά κανόνα συλλογικά για να προωθήσουν τους αποδεκτούς εκπαιδευτικούς στόχους – γνώση, κοινωνικοποίηση, διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Μια υπαίθρια δραστηριότητα-παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει τη διατύπωση ενός προβλήματος το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εμπλεκόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες, διατυπώνοντας υποθέσεις και ελέγχοντας την ορθότητά τους μέσω δοκιμών. Η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις προβληματισμού, αμηχανίας, αμφιβολίας και σύγχυσης. Απαιτείται συντονισμός, στρατηγική και συνεχής διαπραγμάτευση. Η ανάγκη για κοινά αποδεκτή λύση παρακινεί προς μια βαθύτερη επεξεργασία των αναδυόμενων απόψεων και οδηγεί την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (Χατζηγεωργίου, 2004).

Τα μέλη της ομάδας σε πρώτο στάδιο επεξεργάζονται τα ερεθίσματα με σκοπό να μετατρέψουν την προγενέστερη γνώση και εμπειρία σε νέα εμπειρία και στη συνέχεια αναλαμβάνουν ένα μέρος της δραστηριότητας, αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και συμβάλλουν στον κοινό σκοπό. Το τελικό προϊόν που προκύπτει μέσω της δράσης και της βιωματικής μάθησης είναι η μάθηση ως ενεργητική διαδικασία ανάπτυξης της σκέψης, του συναισθήματος και της δράσης, σε αντίθεση με τη μηχανική και στείρα απομνημόνευση (Brody, 2005).

Οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και αυτό, σύμφωνα με την Ταμουτσέλη (2009), *«οφείλεται στην ποικιλία και τον πλούτο των ερεθισμάτων»*. Οι υπαίθριες δραστηριότητες διεξάγονται σε όμορφα φυσικά περιβάλλοντα γεγονός που βοηθά τα άτομα από πολύ μικρή ηλικία να αναπτύξουν περιβαλλοντικές ευαισθησίες ιδιαίτερα μέσα από τη συμμετοχή τους σε υπαίθρια περιβαλλοντικά παιχνίδια. Όπως επισημαίνουν οι Hammit και Brown (1984) *«η μοναξιά της άγριας φύσης δεν είναι μόνο ένα μέσο για την ανακούφιση από την υπερφόρτωση της ανθρώπινης επικοινωνίας, αλλά επίσης ένα μέσο για την ανακούφιση από το περιεχόμενο της δουλειάς που κάνει κάποιος»*.

Η αξία, ωστόσο, της ΥΕ είναι αναγνωρισμένη, αλλά η εφαρμογή των υπαίθριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι περιορισμένη (Dillon & Brandt, 2006). Παράγοντες, όπως η ασφάλεια των εκπαιδευομένων, η έλλειψη σχετικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου και πόρων και η έλλειψη ευρύτερων αλλαγών, αποτελούν τους κύριους λόγους απαξίωσης των υπαίθριων μορφών εκπαίδευσης (Knapp, 2007).

Η ΥΕ, ωστόσο, αφορά υπαίθριες δραστηριότητες που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης προσφέροντας γνώσεις και δεξιότητες, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συνοχή των εκπαιδευτικών ομάδων, ενώ παράλληλα ψυχαγωγεί μικρούς και μεγάλους συμμετέχοντας σε προγράμματα που εφαρμόζονται ακόμα και σε τύπο παιχνιδιού. Επιδρά θετικά στη στάση των συμμετεχόντων και μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων ανάλογα με τον τρόπο που σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα είναι ότι μετατρέπει μια αγχωτική από τη φύση της διαδικασία, αυτή της αξιολόγησης, σε διασκεδαστικό παιχνίδι, προσφέροντας πολλά στοιχεία ποσοτικά και ποιοτικά στον

«αξιολογητή» τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο για το σύνολο των συμμετεχόντων.

#### 1.4. Ιστορία

Η σύγχρονη υπαίθρια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στο οργανωμένο κάμπινγκ, στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και στις αρχές του εικοστού αιώνα στην Ευρώπη, το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Στο Κίνημα Προσκόπων, που ιδρύθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1907 από τον Robert Baden-Powell, χρησιμοποιήθηκε μη τυπική εκπαίδευση με έμφαση στις πρακτικές υπαίθριες δραστηριότητες. Το πρώτο Outward Bound<sup>1</sup> κέντρο στο Aberdovey στην Ουαλία ιδρύθηκε κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Τα δασικά σχολεία της Δανίας είναι παραδείγματα ευρωπαϊκών προγραμμάτων με παρόμοιους στόχους και στόχους.

Οι βασικοί πρωτοπόροι στην υπαίθρια εκπαίδευση είναι ο Kurt Hahn, γερμανός εκπαιδευτικός που ίδρυσε σχολεία όπως το Schule Schloss Salem στη Γερμανία. Το Ηνωμένο Παγκόσμιο Κίνημα των Κολεγίων, το πρόγραμμα απονομής του Δούκα του Εδιμβούργου (το οποίο δίνει έμφαση στην κοινωνική εξυπηρέτηση, τις δεξιότητες χειροτεχνίας, τις φυσικές δεξιότητες και τις υπαίθριες αποστολές) και το κίνημα Outward Bound.

Το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα παρουσιάστηκε ταχεία ανάπτυξη της υπαίθριας εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς (κρατικό, εθελοντικό και εμπορικό) με όλο και μεγαλύτερη ποικιλία ομάδων πελατών και εφαρμογών. Σε αυτή την περίοδο, το Outward Bound εξαπλώθηκε σε περισσότερες από 40 χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ στη δεκαετία του 1960. Άλλα προγράμματα υπαίθριων εκπαιδευτικών που βασίζονται στις ΗΠΑ περιλαμβάνουν την Περιπέτεια Έργου και την Εθνική Σχολή Ηγεσίας Εξωτερικού (NOLS). Το Project Adventure επικεντρώνεται στην καθημερινή χρήση μαθημάτων σχοιניών. Το NOLS χρησιμοποιεί την υπαίθρια ρύθμιση για να εκπαιδεύσει τους ηγέτες για υπαίθρια προγράμματα και για άλλες ρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένης

---

<sup>1</sup> Το **Outward Bound (OB)** είναι ένα διεθνές δίκτυο σχολών εξωτερικής εκπαίδευσης που ιδρύθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Kurt Hahn και Lawrence Holt το 1941. Σήμερα υπάρχουν σχολεία σε 33 χώρες στις οποίες συμμετέχουν περισσότεροι από 250.000 άνθρωποι κάθε χρόνο. Το **Outward Bound International** είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός συμμετοχής και αδειοδότησης για το διεθνές δίκτυο σχολών Outward Bound.

της κατάρτισης κάθε νέου αστροναύτη των ΗΠΑ και του 10% της αμερικανικής ναυτικής ακαδημίας. Η Ένωση Βιωματικής Εκπαίδευσης είναι μια επαγγελματική ένωση για «βιωματικούς» εκπαιδευτικούς. Η Ένωση Εκπαίδευσης Wilderness (WEA) είναι μια κοινοπραξία προγραμμάτων εξωτερικής εκπαίδευσης κολλεγίων με ένα πρότυπο πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται σε ένα ακαδημαϊκό μοντέλο. Μια ιστορία της υπαίθριας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει τεκμηριωθεί από τον Lyn Cook (1999),<sup>2</sup> και μια ιστορία εξωτερικής εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία έχει δημοσιευθεί στο *Camping Rip Lynch στο πρόγραμμα σπουδών* (2007).<sup>3</sup>

### 1.5. Φιλοσοφία και θεωρία για την Υπαίθρια Εκπαίδευση

Η φιλοσοφία και η θεωρία για την υπαίθρια εκπαίδευση τείνει να τονίσει την επίδραση του περιβάλλοντος στους ανθρώπους, τον εκπαιδευτικό ρόλο του άγχους και της πρόκλησης και την βιωματική μάθηση.<sup>4</sup>

Μια άποψη είναι ότι οι συμμετέχοντες βρίσκονται στο "πιο πρώιμο" επίπεδο τους όταν συμμετέχουν σε υπαίθριες δραστηριότητες επειδή είναι "απογυμνωμένοι" από πολλές από τις ανέσεις της σύγχρονης ζωής. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη συνείδηση ότι αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου οικοσυστήματος και δεν συνδέονται με κοινωνικά έθιμα και πρότυπα. Ουσιαστικά οι συμμετέχοντες μπορούν να είναι αληθινοί στον εαυτό τους και πιο ικανοί να δουν τους άλλους ως άτομα ανεξάρτητα από τη φυλή, την τάξη, τη θρησκεία κλπ. Η υπαίθρια εκπαίδευση βοηθά επίσης να ενσταλάξει τα βασικά στοιχεία της ομαδικής εργασίας, επειδή οι συμμετέχοντες πρέπει συχνά να συνεργάζονται και να βασίζονται σε άλλους. Για πολλούς ανθρώπους μια υψηλή πορεία σχοινού ή μια υπαίθρια δραστηριότητα μπορεί να τεντώσει τη ζώνη άνεσής τους και να τους αναγκάσει να προκαλέσουν τον εαυτό τους σωματικά, πράγμα που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε πρόκληση του εαυτού σας διανοητικά.

Οι ρίζες της σύγχρονης υπαίθριας εκπαίδευσης μπορούν να βρεθούν στο φιλοσοφικό έργο του:

---

<sup>2</sup> Cook L. (1999). The 1944 Education Act and outdoor education: from policy to practice. *History of Education*, 28 (2), 157-172. ISBN 0-473-10583-7

<sup>3</sup> Lynch, P. (?). *Camping in the Curriculum: A History of Outdoor Education in New Zealand Schools*. PML publications, Lincoln University, Canterbury, New Zealand.

<sup>4</sup> Outdoor recreation. (nd). Retrieved from <http://www.trinity.net/lifegermination/topics/view/23121/>

## 1. Comenius

Η πρώτη επιρροή που άσκησε ο Comenius ήταν στην πρακτική εκπαίδευση. Λίγοι άνδρες από την εποχή του είχαν μια μεγαλύτερη επιρροή όμως, για το μεγαλύτερο μέρος του δέκατου όγδοου αιώνα και την αρχή του δέκατου ένατου, υπήρξε μικρή αναγνώριση της σχέσης του με την τρέχουσα πρόοδο στην εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική. Η πρακτική εκπαιδευτική επίδραση του Comenius ήταν τριπλή. Ήταν αρχικά δάσκαλος και διοργανωτής των σχολείων, όχι μόνο μεταξύ των δικών του ανθρώπων, αλλά αργότερα στη Σουηδία, και σε μικρή έκταση στην Ολλανδία. Στη *Didactica Magna* (Μεγάλη Διδακτική), περιέγραψε ένα σύστημα σχολών που είναι το ακριβές αντίγραφο του υπάρχοντος αμερικανικού συστήματος νηπιαγωγείου, δημοτικού, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κολλεγίου και πανεπιστημίου.<sup>5</sup>

Δεύτερον, η επιρροή του Comenius ήταν στη διαμόρφωση της γενικής θεωρίας της εκπαίδευσης. Από την άποψη αυτή, είναι ο πρόδρομος του Rousseau, του Pestalozzi, του Fröbel κ.λπ. και είναι ο πρώτος που διατύπωσε την ιδέα της «εκπαίδευσης σύμφωνα με τη φύση» που είχε τόσο μεγάλη επιρροή κατά το τελευταίο μέρος του δέκατου όγδοου και πρώιμου μέρους του δέκατου ένατου αιώνα. Η επιρροή του Comenius στην εκπαιδευτική σκέψη είναι συγκρίσιμη με αυτή των συγχρόνων του, του Bacon και του Descartes, στην επιστήμη και τη φιλοσοφία. Στην πραγματικότητα επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη σκέψη αυτών των δύο. Η σπουδαιότητά του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι για πρώτη φορά εφάρμοσε ή προσπάθησε να εφαρμόσει με συστηματικό τρόπο τις αρχές της σκέψης και της έρευνας, που πρόσφατα διατυπώθηκαν από τους φιλοσόφους αυτούς, στην οργάνωση της εκπαίδευσης σε όλες τις πτυχές της.

Η τρίτη πτυχή της εκπαιδευτικής επιρροής του ήταν το θέμα και η μέθοδος της εκπαίδευσης, που ασκήθηκε μέσα από μια σειρά από εγχειρίδια μιας εντελώς νέας φύσης. Ο πρώτος που δημοσιεύθηκε ήταν το *Janua Linguarum Reserata*, που εκδόθηκε το 1631. Ακολούθησε αργότερα ένα πιο στοιχειώδες κείμενο, το *Vestibulum* και ένα πιο προηγμένο, το *Atrium* και άλλα κείμενα. Το 1658 δημοσιεύτηκε το *Orbis Pictus*, ίσως το πιο γνωστό και πιο διαδεδομένο σχολικό βιβλίο. Ήταν επίσης η πρώτη επιτυχής εφαρμογή απεικονίσεων στο έργο της διδασκαλίας, αν και όχι, όπως συχνά αναφέρεται, το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά.

---

<sup>5</sup> Gilman, DC ; Peck, HT; Colby, FM, eds. (1905). " Comenius, Johann Amos ". New International Encyclopedia (1st ed.).New York: Dodd, Mead.

Όλα αυτά τα κείμενα βασίστηκαν στις ίδιες θεμελιώδεις ιδέες: (1) εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω της λαϊκής γλώσσας, (2) τη λήψη ιδεών μέσω αντικειμένων και όχι λέξεων. (3) ξεκινώντας με αντικείμενα που είναι πιο οικεία στο παιδί για να τον εισαγάγει τόσο στη νέα γλώσσα όσο και στον πιο απομακρυσμένο κόσμο των αντικειμένων. (4) δίνοντας στο παιδί πλήρη γνώση του περιβάλλοντος του, σωματική και κοινωνική, καθώς και εκπαίδευση σε θρησκευτικά, ηθικά και κλασσικά θέματα. (5) καθιστώντας αυτή την απόκτηση μιας συλλογής γνώσεων μια ευχαρίστηση και όχι μια εργασία. και (6) καθιστώντας την οδηγία καθολική. Η σημασία της επιρροής των υποστηρικτών του Comenius στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα.

## 2. John Dewey

Στο «Το Παιδί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα» (1902), ο Dewey συζητά δύο μεγάλες συγκρουόμενες σχολές σκέψης σχετικά με την εκπαιδευτική παιδαγωγική. Το πρώτο είναι στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών και επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στο αντικείμενο που διδάσκεται. Ο Dewey υποστηρίζει ότι το σημαντικό μειονέκτημα αυτής της μεθοδολογίας είναι η αδράνεια του μαθητή. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, «το παιδί είναι απλώς το ανώριμο όνιο που πρόκειται να ωριμάσει · είναι το επιφανειακό που πρέπει να εμβαθυνθεί» (1902, σελ. 13)<sup>6</sup>. Υποστηρίζει ότι για να είναι η εκπαίδευση πιο αποτελεσματική, το περιεχόμενο πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο που να επιτρέπει στον σπουδαστή να συνδέει τις πληροφορίες με προηγούμενες εμπειρίες, ενισχύοντας έτσι τη σχέση με αυτή τη νέα γνώση.

Ταυτόχρονα, ο Dewey ανησυχούσε για πολλές από τις υπερβολές των παιδαγωγών που είχαν επικεντρωθεί στο παιδί και ισχυρίζονταν ότι η υπερβολική εξάρτηση από το παιδί θα μπορούσε να είναι εξίσου επιζήμια για τη διαδικασία μάθησης. Σε αυτή τη δεύτερη σχολή σκέψης, «πρέπει να πάρουμε τη στάση μας με το παιδί και την αναχώρησή του από αυτόν, είναι αυτός και όχι το αντικείμενο που καθορίζει τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα της μάθησης» (Dewey, 1902, σελ. 13-14 ). Σύμφωνα με τον Dewey, το πιθανό ελάττωμα αυτής της γραμμής σκέψης είναι ότι ελαχιστοποιεί τη σημασία του περιεχομένου καθώς και το ρόλο του δασκάλου.

---

<sup>6</sup> <https://archive.org/details/childandcurriculum00deweuoft/page/n3> Dewey, J. (1902). The child and the curriculum

Προκειμένου να διορθωθεί αυτό το δίλημμα, ο Dewey υποστήριξε μια εκπαιδευτική δομή που επιτυγχάνει μια ισορροπία μεταξύ της παράδοσης γνώσεων, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή. Ο ίδιος σημειώνει ότι «το παιδί και το πρόγραμμα σπουδών είναι απλά δύο όρια που ορίζουν μια ενιαία διαδικασία: Όπως δύο σημεία ορίζουν μια ευθεία γραμμή, έτσι η σημερινή άποψη του παιδιού και τα γεγονότα και οι αλήθειες των μελετών καθορίζουν οδηγίες» (Dewey, 1902, σελ. 16). Αυτός είναι ο λόγος που η Dewey έγινε ένας από τους πιο διάσημους υποστηρικτές της πρακτικής μάθησης ή της βιωματικής εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται, αλλά δεν είναι συνώνυμη με τη βιωματική μάθηση. Ισχυρίστηκε ότι "αν η γνώση προέρχεται από τις εντυπώσεις που μας προκαλούν φυσικά αντικείμενα, είναι αδύνατο να αποκτήσουμε γνώση χωρίς τη χρήση αντικειμένων που εντυπωσιάζουν τον νου" (Dewey, 1916/2009, σελ. 217-18).<sup>7</sup> Οι ιδέες του Dewey συνέχισαν να επηρεάζουν πολλά άλλα βιωματικά μοντέλα και υποστηρικτές. Η βασισμένη σε προβλήματα μάθησης (PBL), για παράδειγμα, μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση σήμερα, ενσωματώνει τις ιδέες της Dewey σχετικά με τη μάθηση μέσω ενεργητικής έρευνας.<sup>8</sup>

### 3. William James

Στην αναζήτηση της αλήθειας και των ποικίλων αρχών της ψυχολογίας, ο William James ανέπτυξε το μοντέλο ελεύθερης θέλησής του σε δύο στάδια. Στο μοντέλο του, προσπαθεί να εξηγήσει πώς είναι οι άνθρωποι έρχονται στη λήψη απόφασης και ποιοι παράγοντες εμπλέκονται σε αυτό. Κατ' αρχάς ορίζει τη βασική μας ικανότητα να επιλέξουμε ως ελεύθερη βούληση. Στη συνέχεια ορίζει τους δύο παράγοντες ως ευκαιρία και επιλογή. "Το μοντέλο δύο σταδίων του James διαχωρίζει αποτελεσματικά την πιθανότητα (το προσδιοριστικό ελεύθερο στοιχείο) από την επιλογή (μια σαφώς καθορισμένη απόφαση που ακολουθεί αιτιωδώς από τον χαρακτήρα, τις αξίες και ιδιαίτερα τα συναισθήματα και τις επιθυμίες κατά τη στιγμή της απόφασης)".<sup>9</sup>

Η πιθανότητα είναι, όπως είπαμε προηγουμένως, ότι το "ελεύθερο στοιχείο" είναι εκείνο το μέρος του μοντέλου που δεν έχουμε τον έλεγχο, τον άγριο επιβήτορα, αν το επιθυμείτε.

---

<sup>7</sup> Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books. (Original work published 1916)

<sup>8</sup> Savery, JR (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Journal of Problem-based Learning*, 1(1)

<sup>9</sup> Bob Doyle. Free Will: the Scandal in Philosophy. I-Phi Press, 2011. The Information Philosopher.



Ο James λέει ότι στην ακολουθία του μοντέλου, η πιθανότητα έρχεται πριν από την επιλογή. Τη στιγμή της απόφασης μας δίνεται η ευκαιρία να πάρουμε μια απόφαση και στη συνέχεια η επιλογή είναι αυτό που κάνουμε (ή δεν κάνουμε) σχετικά με την απόφαση. Ο James ζήτησε από τους μαθητές να εξετάσουν την επιλογή του για το περπάτημα στο σπίτι από το Lowell Lecture Hall μετά από τη συζήτησή τους.

*Τι σημαίνει να λέγαμε ότι η επιλογή μου ποιος τρόπος να πάω σπίτι μετά τη διάλεξη είναι διαφορετικός και τυχαίος ... Αυτό σημαίνει ότι τόσο η λεωφόρος Divinity όσο και η οδός Oxford Street καλούνται, αλλά μόνο μία και αυτή η μία είτε θα είναι εκλεκτός.*<sup>10</sup>

Με αυτό το απλό παράδειγμα, ο Τζέιμς έθεσε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων δύο σταδίων με πιθανότητα σε μια παρούσα στιγμή τυχαίων εναλλακτικών λύσεων, οδηγώντας σε μια επιλογή μιας πιθανότητας που μετατρέπει ένα διαφορετικό μέλλον σε ένα απλό αναλλοίωτο παρελθόν. Το μοντέλο δύο σταδίων του James διαχωρίζει την πιθανότητα (απροσδιόριστες εναλλακτικές δυνατότητες) από την επιλογή (την ελεύθερη δράση του ατόμου, επί της οποίας η τυχαιότητα δεν έχει αποτέλεσμα). Μεταγενέστεροι στοχαστές χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο περιλαμβάνουν τον Henri Poincaré , τον Arthur Holly Compton και τον Karl Popper .

#### **4. Aldo Leopold**

Αρχικά, στο Leopold ανατέθηκε να κυνηγάει και να σκοτώνει αρκούδες, λύκους και λιοντάρια στο Νέο Μεξικό. Οι τοπικοί κτηνοτρόφοι μισούσαν αυτούς τους θηρευτές λόγω απώλειας ζωικού κεφαλαίου, αλλά ο Leopold ήρθε να σεβαστεί τα ζώα. Είχε αναπτύξει μια οικολογική ηθική που αντικατέστησε την προηγούμενη εθνοτική ερημιά που τόνισε την ανάγκη για ανθρώπινη κυριαρχία. Η επανεξέταση της σπουδαιότητας των θηρευτών στην ισορροπία της φύσης είχε ως αποτέλεσμα την επιστροφή των αρκούδων και των λιονταριών σε περιοχές άγριας φύσης του Νέου Μεξικού.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1920, ο Leopold είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ένα ιδιαίτερο είδος διατήρησης πρέπει να αγκαλιαστεί στα εθνικά δάση της Αμερικανικής Δύσης. Τούτο προκλήθηκε από την αχαλίνωτη οικοδόμηση δρόμων για να διευκολυνθεί ο

---

<sup>10</sup> The Dilemma of Determinism, republished in *The Will to Believe* , Dover, 1956, p. 155

«πολλαπλασιασμός του αυτοκινήτου» και οι σχετικές αυξανόμενες βαρύτατες απαιτήσεις αναψυχής στις δημόσιες περιοχές. Ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο "ερημιά" για να περιγράψει αυτή τη συντήρηση. Κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες, πρόσθεσε δεοντολογικές και επιστημονικές λογικές στην υπεράσπισή του για την έννοια της άγριας φύσης. Σε ένα δοκίμιο, ρώτησε ρητορικά: "Για ποιο λόγο υπάρχουν σαράντα ελευθερίες χωρίς ένα κενό σημείο στο χάρτη;" Ο Leopold είδε μια πρόοδο ηθικής ευαισθησίας από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις σχέσεις με την κοινωνία στο σύνολό της, τις σχέσεις με τη γη, οδηγώντας σε μια σταθερή μείωση των ενεργειών που βασίζονται στην σκοπιμότητα, την κατάκτηση και το συμφέρον. Έτσι, ο Leopold απέρριψε την χρησιμότητα των συντηρητών όπως ο Theodore Roosevelt .<sup>11</sup>

Μέχρι τη δεκαετία του 1930, ο Leopold ήταν ο πρώτος εμπειρογνώμονας του έθνους για τη διαχείριση των άγριων ζώων. Υποστήριξε την επιστημονική διαχείριση των βιοτόπων άγριας ζωής τόσο από τους δημόσιους όσο και από τους ιδιωτικούς ιδιοκτήτες γης και όχι από την εξάρτηση από καταφύγια θηραμάτων, νόμους κυνηγιού και άλλες μεθόδους που αποσκοπούν στην προστασία ειδικών ειδών επιθυμητού παιχνιδιού. Στο βιβλίο του το 1933, ο Leopold ορίζει την επιστήμη της διαχείρισης της άγριας φύσης ως «την τέχνη της παραγωγής γης που παράγει σταθερές ετήσιες καλλιέργειες άγριων θηραμάτων για ψυχαγωγική χρήση». Αλλά, όπως επεσήμανε και ο Curt Meine<sup>12</sup> , θεωρεί επίσης ότι αποτελεί μια τεχνική για την αποκατάσταση και διατήρηση της ποικιλομορφίας στο περιβάλλον.

Η έννοια της "έρημου" πήρε επίσης ένα νέο νόημα. Ο Leopold δεν το είδε πλέον ως τόπο κυνηγιού ή αναψυχής, αλλά ως αρένα για μια υγιή βιοτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων λύκων και λιονταριών. Το 1935, βοήθησε να ιδρύσει την κοινωνία Wilderness , αφιερωμένη στην επέκταση και την προστασία των εδαφών άγριων περιοχών. Θεώρησε την κοινωνία ως "ένα από τα κεντρικά σημεία μιας νέας στάσης - μια έξυπνη ταπεινοφροσύνη προς τη θέση του ανθρώπου στη φύση".<sup>13</sup> Ο συγγραφέας της

---

<sup>11</sup> Phillip F. Cramer, *Deep Environmental Politics: The Role of Radical Environmentalism in Crafting American Environmental Policy* (1998)

<sup>12</sup> Curt Meine | The Aldo Leopold Foundation

<sup>13</sup> Susan L. Flader, *Thinking Like a Mountain: Aldo Leopold and the Evolution of an Ecological Attitude toward Deer, Wolves and Forests*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press, 1974, p. 29.

επιστήμης Connie Barlow λέει ότι ο Leopold έγραψε εύγλωττα από μια οπτική που σήμερα θα ονομαζόταν θρησκευτικός νατουραλισμός.<sup>14</sup>

## 5. John Locke

Η φιλοσοφία του Λοκ στηρίζεται στη θεωρία της γνώσης που έχει βάση τον εμπειρισμό και τον υλισμό. Στο «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση» (1690)<sup>15</sup> το οποίο επεξεργάστηκε επί 20 χρόνια ο Λοκ υπογραμμίζει: έμφυτες ιδέες και αρχές θεωρητικές ή ηθικές συμπεριλαμβανομένης και της ιδέας του Θεού δεν υπάρχουν!

Όλες οι ιδέες κατά τον Λοκ προέρχονται από δυο πηγές: την εξωτερική εμπειρία (αίσθηση) και την εσωτερική εμπειρία (σκέψη). Υποστήριζε ότι όλες οι γνώσεις μας στηρίζονται και προέρχονται μόνο από την εμπειρία, μέσω των αισθήσεων και με την εσωτερική παρατήρηση των ιδεών μας. Ότι δε γεννιόμαστε με καμιά (έμφυτη) έννοια ή γνώση και παρά ταύτα, ότι η ύπαρξη του Θεού είναι η πιο εύκολη αλήθεια που μπορεί ν' ανακαλύψει η διάνοιά μας, ενώ αντιθέτως η γνώση για την ύπαρξη των εξωτερικών πραγμάτων είναι λιγότερο βέβαιη.

Αξιοσημείωτη ήταν η προσφορά του Λοκ και στην ανάπτυξη της προοδευτικής παιδαγωγικής. Το έργο του «Μερικές σκέψεις για τη μόρφωση», όπου η πρόταξη των φυσικών τάσεων του παιδιού ως βάθρου για τη στήριξη της πρώτης παιδείας αποτελεί ακόμα «κλασική πραγματεία» της παιδαγωγικής.

Θεωρούσε ιδανική την αγωγή που συνδυάζει τον φυσικό τρόπο ζωής, την σωματική αγωγή και την σκληραγωγία. Πίστευε πως για την διαμόρφωση του χαρακτήρα σημασία έχει περισσότερο το γενικότερο περιβάλλον και η καθημερινή τριβή με τα άτομα παρά η συστηματοποιημένη διδασκαλία.

Έδινε σημασία στην αγωγή του παιδιού μικρής ηλικίας, το οποίο πρέπει είναι κοντά στον φυσικό τρόπο ζωής και μακριά από την χλιδή. Το πνεύμα του παιδιού, με άλλα λόγια, πρέπει να διατηρείται ζωντανό και ελεύθερο.

Ήταν υπέρμαχος των ατομικών μαθημάτων, καθώς πίστευε πως ούτε καν δυο παιδιά δεν μπορείς να τα μεταχειριστείς με τον ίδιο τρόπο. Ο δάσκαλος που θα παραδίδει τα

---

<sup>14</sup> ["Ritualizing Big History"](#) . Metanexus blog. March 14, 2013

<sup>15</sup> Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση John Locke μετάφραση: Χρήστος Ξανθόπουλος επιμέλεια σειράς: Δημήτρης Ν. Λαμπρέλλης Εκδόσεις Παπαζήση, 2016

ιδιαίτερα μαθήματα πρέπει να είναι κυρίως κάτοχος ηθικών αρετών παρά συγκεκριμένων γνώσεων.

Οι γνώσεις αξίζουν όταν τις κατέχουν άνθρωποι με σωστή συμπεριφορά, άνθρωποι όμως χωρίς ψυχική ευγένεια γίνονται κατά τον Locke «εύκολα ακόμη πιο ανόητοι και κακοί».

Έβλεπε την μάθηση ως ένα χαλαρό και παιγνιώδες αντικείμενο. Το παιδί θα πρέπει να αγαπήσει αυτό που μαθαίνει και όχι να εξαναγκαστεί. «Είναι καλύτερα να μάθει το παιδί να διαβάζει ένα χρόνο αργότερα παρά να του δημιουργηθεί αποστροφή προς το διάβασμα». Τέλος θέλει μια μάθηση ανοιχτή στον κόσμο και εκτιμά την χειρωνακτική εργασία για όλους τους ανθρώπους.

## 6. John Muir

Ο Muir αφιέρωσε το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του στη διατήρηση των δυτικών δασών. Η πνευματική ποιότητα και ο ενθουσιασμός του προς τη φύση που εκφράζονται στα κείμενά του έχουν εμπνεύσει τους αναγνώστες, συμπεριλαμβανομένων των προέδρων και των συναδέλφων, να αναλάβουν δράση για να βοηθήσουν στη διατήρηση μεγάλων φυσικών περιοχών. Ο John Muir ήταν φυσιοδίφης, συγγραφέας και συντηρητικός ίσως περισσότερο γνωστός ως ο ιδρυτής του Sierra Club. Ο άνθρωπος που ονομάστηκε πατέρας των εθνικών πάρκων, βοήθησε να δημιουργηθούν εθνικά πάρκα Yosemite και Sequoia σε μια εποχή που δεν υπήρχε το εκτεταμένο σύστημα που απολαμβάνουμε σήμερα. Αγαπούσε τη φύση από τις πρώτες του μέρες, και ήταν ένα θέμα που θα καθόριζε τη ζωή του.

Ο Muir ήταν γνωστός ως οικολογικός στοχαστής, πολιτικός εκπρόσωπος και θρησκευτικός προφήτης, των οποίων τα συγγράμματα έγιναν ένας προσωπικός οδηγός στη φύση για αμέτρητα άτομα, καθιστώντας το όνομα του "σχεδόν πανταχού παρόν" στη σύγχρονη περιβαλλοντική συνείδηση. Σύμφωνα με τον συγγραφέα William Anderson, ο Muir επεσήμανε «το αρχέτυπο της ενότητάς μας με τη γη». Η παλαιότερη φιλοσοφική τάση που μπορεί να χαρακτηριστεί «οικολογική» είναι η τάση θαυμασμού, προστασίας, ακόμη και θεοποίησης της φύσης, τάση που υπάρχει λίγο - πολύ σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή. Για παράδειγμα, πολλές τροφουσυλλεκτικές κοινωνίες είχαν μια κοσμοθεώρηση που τους επέτρεπε μια αρμονική συμβίωση με τη φύση. Η πολύ διαδεδομένη και πανάρχαια είναι

η πίστη ότι μέσα σε κάθε γέρικο δέντρο, ποτάμι, λίμνη ή πηγή κρύβεται μια νεράιδα ή μια θεότητα.<sup>16</sup>

## **7. Jean-Jacques Rousseau**

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Rousseau δεν ασχολείται με ιδιαίτερες τεχνικές απόδοσης πληροφοριών και εννοιών, αλλά με την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της ηθικής αίσθησης του μαθητή, ώστε να μάθει να ασκεί την αυτοπεποίθηση και να παραμένει ενάρετη ακόμη και στην αφύσικη και ατελής κοινωνία στην οποία θα πρέπει να ζήσουν. Στο έργο του «Αιμίλιος», το οποίο αποτελεί την μεγαλύτερη επιστημονική του προσέγγιση αναφέρει: «αν είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος γεννιέται καλός και γίνεται μοχθηρός μόνο μέσα από την κακή επιρροή της κοινωνίας στην οποία ζει, η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει το κατάλληλο όργανο για να δημιουργηθεί μια ανθρωπότητα καινούρια και καλλίτερη. Ο δάσκαλος, πράγματι, δεν πρέπει να διδάσκει κανέναν με άμεσο τρόπο αλλά να περιορίζεται, να διευκολύνει την άφθονη αυθόρμητη ανάπτυξη του μαθητή. Όλες οι αντιλήψεις γεννιούνται από τη σχέση με το περιβάλλον. Επομένως η εκπαίδευση είναι εκείνη που διαμορφώνει τα μυαλά. Ο μαθητής, στον οποίο αντιπαραθέτονται τα διαφορετικά μαθήματα τους, δεν είναι σωστά εκπαιδευόμενος και δεν πρόκειται ποτέ να έρθει σε αρμονία με τον εαυτό του: εκείνος, αντίθετα, στον οποίο αυτές οι διδασκαλίες συμπίπτουν και έχουν τους ίδιους σκοπούς, είναι ο μόνος που προχωρά προς τον σκοπό του και ζει λογικά με τον εαυτό του. Μόνον αυτός είναι σωστά εκπαιδευόμενος. Γεννιόμαστε αδύναμοι και έχουμε ανάγκη από δυνάμεις, γεννιόμαστε απροετοίμαστοι για τα πάντα και έχουμε ανάγκη από βοήθεια, γεννιόμαστε ανόητοι και έχουμε ανάγκη από κρίσεις. Όλα αυτά που δεν έχουμε από την γέννηση και τα οποία έχουμε ανάγκη όταν μεγαλώνουμε, μας τα παρέχει η εκπαίδευση. Αυτήν την εκπαίδευση την παίρνουμε είτε από την φύση, είτε από τους ανθρώπους, είτε από τα πράγματα. Η εσωτερική ανάπτυξη των ιδιοτήτων μας και των οργάνων μας είναι η εκπαίδευση της φύσης, ο τρόπος που διδασκόμαστε να χρησιμοποιούμε αυτήν την εκπαίδευση των ανθρώπων. Η απόκτηση της εμπειρίας μας στα αντικείμενα που μας συγκινούν είναι η

---

<sup>16</sup> Ένα παιδί στην Σκωτία, Κεφάλαιο 1, «Η ιστορία της αγάπης και της νεολαίας μου από τον John Muir» του John Muir (1913) - John Muir Exhibit (Εκπαιδευτικό πρόγραμμα John Muir, Sierra Club Καλιφόρνια

εκπαίδευση των πραγμάτων. Ο καθένας από εμάς, επομένως, είναι εκπαιδευόμενος από τριών ειδών δασκάλους».<sup>17</sup>

## 8. Henry David Thoreau

Ο Henry David Thoreau έζησε για δύο χρόνια, δύο μήνες και δύο ημέρες από τον Walden Pond στο Concord της Μασαχουσέτης. Ο χρόνος του στο Walden Woods έγινε μοντέλο εσκεμμένης και ηθικής διαβίωσης. Τα λόγια και οι πράξεις του συνεχίζουν να εμπνέουν εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο που αναζητούν λύσεις σε κρίσιμες περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις.

Ως κοινωνικός μεταρρυθμιστής των οποίων τα λόγια απηχούν τις αρχές στις οποίες ιδρύθηκαν οι Ηνωμένες Πολιτείες - ότι είναι καθήκον του ατόμου να αντισταθεί στην αδικία, όπου βρίσκεται - Τα έργα του Τόρεου επηρέασαν το έργο του Γκάντι στην Ινδία, τη φιλοσοφία του Τολστόι στη Ρωσία και τα πολιτικά δικαιώματα του Βασιλιά οι Ηνωμένες Πολιτείες. Οπουδήποτε στον κόσμο άτομα και ομάδες αγκαλιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα πάνω στα πολιτικά δικαιώματα, επικαλούνται το όνομα του Henry David Thoreau και τα λόγια του δοκίμιου του. « Πολιτική Ανυπακοή »: «Δεν μπορεί να υπάρξει κυβέρνηση στην οποία οι πλειοψηφίες δεν αποφασίζουν ουσιαστικά το σωστό και το λάθος, αλλά τη συνείδηση ... Πρέπει ο πολίτης να παραιτηθεί για μια στιγμή ή τουλάχιστον να παραιτηθεί από τη συνείδησή του στον νομοθέτη "Γιατί ο κάθε άνθρωπος έχει τότε συνείδηση;"

Ως φυσιοδίφης, ο Thoreau κατάλαβε ότι η πορεία προς μια μεγαλύτερη κατανόηση της ζωής μας στη γη είναι μέσω της κατανόησης του φυσικού κόσμου γύρω μας και του οποίου είμαστε μέρος: «Δεν μπορούμε ποτέ να έχουμε αρκετή φύση. Πρέπει να ανανεωθούμε από την αόριστη σφριγηλότητα, τα τεράστια και τιτανικά χαρακτηριστικά, την ακτή με τα ναυάγια της, την έρημο με τη ζωντανή της ζωή και τα δένδρα της, το κεραυνό σύννεφο και τη βροχή που διαρκεί τρεις εβδομάδες και παράγει ψωμάκια. Πρέπει να είμαστε μάρτυρες των παραβιάσεων των δικών μας ορίων, και κάποιες ζωές που ζωντανεύουν ελεύθερα εκεί που δεν περιπλανούμε ποτέ. "- Υποθέτω ότι ό, τι στους άλλους ανθρώπους είναι η θρησκεία είναι μέσα μου η αγάπη για τη φύση ".

---

<sup>17</sup> Οι Μεγάλοι Αμφισβητίες, Ζαν Ζακ Ρουσσώ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ : ΦΥΚΙΡΗΣ

Ως φιλοσόφος, ο Thoreau βρήκε μια πανθεϊστική αίσθηση του πνεύματος και του Θεού: "Δεν προτιμώ μια θρησκεία ή φιλοσοφία στην άλλη. Δεν έχω καμία συμπάθεια με τη φανατισμό και την άγνοια που κάνουν μεταβατικές και μερικές και μικρές διακρίσεις μεταξύ της πίστης ενός ανθρώπου η μορφή πίστης και οι άλλοι ... Για τον φιλόσοφο όλες οι αιρέσεις, όλα τα έθνη, είναι όμοια, μου αρέσει ο Μπράχμα, ο Χάρι, ο Βούδας, το Μεγάλο Πνεύμα, καθώς και ο Θεός ».

Ως επιστήμονας, ο Thoreau αγκάλιασε το αμφιλεγόμενο έργο του Ντάργουιν και ανέπτυξε θεωρίες για τη διαδοχή των δασών ενώ ταυτόχρονα ένας από τους κορυφαίους φυσιολόγους του Χάρβαρντ, Louis Agassiz, εξακολουθούσε να αφηγείται την αυθόρμητη γενιά φυτών. Ο Thoreau μπόρεσε να επαινέσει την επιστημονική μέθοδο - «Η επιστήμη είναι πάντα γενναία, για να το ξέρει, είναι να γνωρίζει καλά, αμφιβολία και επικίνδυνο ορτύκι μπροστά στο μάτι της» - ενώ δέχεται τους περιορισμούς της: «Με όλη την επιστήμη σου μπορείς να πεις πως είναι - και από πού είναι, ότι το φως μπαίνει στην ψυχή; "<sup>18</sup>

## 9. Johann Heinrich Pestalozzi

Ο Pestalozzi ήταν ένας Ρομαντιστής που θεώρησε ότι η εκπαίδευση πρέπει να κατανεμηθεί στα στοιχεία της προκειμένου να έχει μια πλήρη κατανόηση του. Βασιζόμενος σε αυτό που έμαθε λειτουργώντας στα σχολεία των Neuhof, Stans, Burgdorf και Yverdon, τόνισε ότι κάθε πτυχή της ζωής του παιδιού συνέβαλε στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, του χαρακτήρα και της ικανότητάς του να σκέφτεται. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι του Pestalozzi είχαν ως επίκεντρο τα παιδιά και βασίζονταν στις ατομικές διαφορές, στην αίσθηση της αντίληψης και στην αυτο-δραστηριότητα του μαθητή. Ο Pestalozzi και ο Niederer είχαν σημαντικές επιρροές στη θεωρία της φυσικής αγωγής. ανέπτυξαν ένα σχήμα σωματικής άσκησης και υπαίθριων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη γενική, ηθική και πνευματική εκπαίδευση που αντανakλούσε το ιδανικό της αρμονίας και ανθρώπινης αυτονομίας του Pestalozzi. <sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> <https://www.walden.org/thoreau/>

<sup>19</sup> Dieter, Jedan (1990), "Θεωρία και πρακτική: Johann Heinrich Pestalozzi", Vitae Scholasticae

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Pestalozzi βασίστηκε σε μια τετράσφαιρα έννοια της ζωής και στην υπόθεση ότι η ανθρώπινη φύση ήταν ουσιαστικά καλή. Οι τρεις πρώτες «εξωτερικές» σφαίρες-σπίτι και οικογένεια, η επαγγελματική και ατομική αυτοδιάθεση, και η κατάσταση και το έθνος-αναγνώρισε την οικογένεια, τη χρησιμότητα της ατομικότητας και την εφαρμογή της σχέσης γονέα-παιδιού στην κοινωνία στο σύνολό της στην ανάπτυξη του χαρακτήρα του παιδιού, της στάσης απέναντι στη μάθηση και της αίσθησης του καθήκοντος. Η τελευταία "εξωτερική" σφαίρα - εσωτερική αίσθηση - έθεσε ότι η εκπαίδευση, έχοντας προσφέρει ένα μέσο για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, οδηγεί σε εσωτερική ειρήνη και έντονη πίστη στο Θεό.<sup>20</sup>

Οι θεμελιώδεις εργασίες για τη φιλοσοφία της υπαίθριας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την εργασία από:

- **Κούρτ Χαν**

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Hahn βασίστηκε στον σεβασμό των εφήβων, τους οποίους πίστευε ότι διέθεταν μια έμφυτη ευπρέπεια και ηθική αίσθηση, αλλά οι οποίοι, όπως πίστευε, είχαν καταστραφεί από την κοινωνία καθώς γερνούσαν. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτρέψει αυτή τη διαφθορά, αν δοθεί στους σπουδαστές ευκαιρίες για προσωπική ηγεσία και για να δουν τα αποτελέσματα των δικών τους ενεργειών. Αυτός είναι ένας λόγος για την εστίαση στην εξωτερική περιπέτεια στη φιλοσοφία του. Η εκπαιδευτική σκέψη του Hahn αποκρυσταλλώθηκε από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τον οποίο θεωρούσε ως απόδειξη της διαφθοράς της κοινωνίας και μιας υπόσχεσης για αργότερα καταστροφή εάν οι άνθρωποι, οι Ευρωπαίοι ιδιαίτερα, δεν μπορούσαν να διδαχθούν διαφορετικά. Στο Schule Schloss Salem, εκτός από το ρόλο του διευθυντή, διδάσκει την ιστορία, την πολιτική, την αρχαία ελληνική, τον Σαίξπηρ και τον Schiller. Ήταν βαθιά επηρεασμένος από τη σκέψη του Πλάτωνα. Το Gordonstoun βασίζεται λιγότερο στο Eton παρά στο Salem. Οι νομάρχες του Hahn ονομάζονται Color Bearers και παραδοσιακά προωθούνται σύμφωνα με τις αξίες του Hahn: ανησυχία και συμπόνια για τους άλλους, προθυμία αποδοχής ευθύνης και ανησυχία και επιμονή στην αναζήτηση της αλήθειας. Η τιμωρία κάθε είδους θεωρείται ως έσχατη λύση.

---

<sup>20</sup> Silvia, Schmid (1997), "Pestalozzi's Spheres of Life", Journal of the Midwest History of Education Society



Ο Χαν υπογράμμισε επίσης αυτό που αποκαλούσε «υπηρεσία Σαμαρείτη», καθώς οι μαθητές δίνουν την υπηρεσία σε άλλους. Το διατύπωσε ως εστιασμένο στο να βρει χριστιανικό σκοπό στη ζωή. Εντούτοις, εγκρίθηκε από το πρόγραμμα IB και αποκομίσθηκε.<sup>21</sup>

- **Willi Unsoeld**

Γνωστός ως "Ο Πατέρας της Βιωματικής Εκπαίδευσης", <sup>22</sup> Ο Willi Unsoeld επηρέασε την ανάπτυξη της υπαίθριας εκπαίδευσης, εμπνέοντας εκπαιδευτικούς ηγέτες όπως ο Simon Priest. Η φιλοσοφική προσέγγισή του για τη διαβίωση και την παγκόσμια προοπτική καθοδήγησε περιβαλλοντικούς οραματιστές όπως ο Caril Ridley.

Η φιλοσοφία του επικεντρώθηκε στην εμπειρία του ιερού στη φύση, στη σημασία του κινδύνου στην εκπαίδευση και στην απόκτηση προσωπικής εμπειρίας αντί να στηρίζεται στην εμπειρία άλλων. Το δυναμικό του συλ καθοδήγησης ενέπνευσε χιλιάδες οπαδούς.

*Γιατί δεν μένεις στην έρημο; Επειδή αυτό δεν είναι όπου βρίσκεται; είναι πίσω στην πόλη, πίσω στο κέντρο του St. Louis, πίσω στο Λος Άντζελες. Η τελική δοκιμή είναι εάν η εμπειρία σας από την ιερή φύση σας δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσετε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα των ανθρώπων. Εάν δεν σας επιτρέπει να αντιμετωπίσετε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα - και μερικές φορές δεν το κάνει, μερικές φορές σας χύνει αμέσως στην έρημο και μένετε εκεί το υπόλοιπο της ζωής σας - τότε όταν συμβαίνει αυτό, με την κλίμακα της αξίας μου. αυτό απέτυχε. Πηγαίνετε στη φύση για μια εμπειρία του ιερού ... για να αποκαταστήσετε την επαφή σας με τον πυρήνα των πραγμάτων, όπου πραγματικά βρίσκεται, για να μπορέσετε να επιστρέψετε στον κόσμο των ανθρώπων και να λειτουργήσετε πιο αποτελεσματικά. Ζητήστε πρώτα την βασιλεία της φύσης, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί η βασιλεία του ανθρώπου.*

23

Ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών επιστημών και συγκεκριμένων θεωριών και μοντέλων εξωτερικής εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε

---

<sup>21</sup> [article on Hahn and Samaritan Service](#)

<sup>22</sup> Leamer, Laurence (1999) *Ascent: The Spiritual and Physical Quest of Legendary Mountaineer Willi Unsoeld* Quill books

<sup>23</sup> Unsoeld, W. (1974). Spiritual values in wilderness. Paper presented at the Association for Experiential Education Conference, Estes Park, CO

καλύτερα την υπαίθρια εκπαίδευση. Μεταξύ των βασικών θεωρητικών μοντέλων ή εννοιών είναι:

- **Θεωρίες βιωματικής εκπαίδευσης**

Η βιωματική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που περιγράφει τη διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ ενός δασκάλου και ενός μαθητή που εμπνέει άμεση εμπειρία με το μαθησιακό περιβάλλον και το περιεχόμενο.<sup>24</sup> Ο όρος δεν είναι εναλλάξιμος με την βιωματική μάθηση. Ωστόσο η βιωματική μάθηση είναι υπο-πεδίο και λειτουργεί με τις μεθοδολογίες της βιωματικής εκπαίδευσης.<sup>25</sup> Η Ένωση Βιωματικής Εκπαίδευσης θεωρεί τη βιωματική παιδεία ως "μια φιλοσοφία που ενημερώνει πολλές μεθοδολογίες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητευόμενους με άμεση εμπειρία και στοχευόμενο προβληματισμό, προκειμένου να αυξήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν δεξιότητες, να αποσαφηνίσουν τις αξίες και να αναπτύξουν την ικανότητα των ανθρώπων να συνεισφέρουν στις κοινότητές τους".<sup>26</sup> Η βιωματική εκπαίδευση είναι ο όρος για τη φιλοσοφία και ο εκπαιδευτικός προοδευτισμός είναι το κίνημα.

Αρχικά, αυτοί οι νέοι ρόλοι και δομές μπορεί να φαίνονται άγνωστοι και ανήσυχοι τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ενήλικες στο σχολείο. Παραδοσιακά, οι μαθητές συχνά ανταμείβονται για να ανταγωνίζονται παρά να συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται συχνά να συνεργαστούν. Η διδασκαλία είναι δραστηριότητα που πραγματοποιείται μεμονωμένα από τους συνομηλίκους, πίσω από κλειστές πόρτες. Οι διευθυντές, συνηθισμένοι στην παραδοσιακή ιεραρχική δομή των σχολείων, συχνά δεν ξέρουν πώς να βοηθήσουν τους δασκάλους τους να συνιστούν αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες εργασίας ή πώς να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προπονούν τους μαθητές να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες. Οι τεχνικές της βιωματικής εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και το προσωπικό να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία, ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας μεταρρύθμισης των σχολείων.

---

<sup>24</sup> tin, CM (1999). Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.

<sup>25</sup> Breuning, M., & O'Connell, T. (2008, Spring/Summer). An overview of Outdoor Experiential Education. *Taproot*, 10-16.

<sup>26</sup> ) "[What is Experiential Education?](#)", Association for Experiential Education, Retrieved 8/7/2012

Η εκπαιδευτική περιπέτεια μπορεί να χρησιμοποιήσει τη φιλοσοφία της βιωματικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομάδας και ομαδικού σε μαθητές και ενήλικες (Rohnke, 1989).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ασκείται η βιωματική εκπαίδευση. Παραδείγματα βιωματικών μεθόδων μάθησης που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν:

- Εκπαίδευση βάση δραστηριοτήτων - Όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στη συνεργασία τους προς τους αναφερόμενους στόχους.
- Μαθησιακή μάθηση - Η διαδικασία χρήσης της τοπικής κοινότητας και του περιβάλλοντος ως σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία των εννοιών στις γλωσσικές τέχνες, τα μαθηματικά, τις κοινωνικές σπουδές, την επιστήμη και άλλα θέματα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.
- Εκμάθηση βασισμένη σε προβλήματα - Παρέχει μια δομή για ανακάλυψη που βοηθά τους μαθητές να ενσωματώσουν την εκμάθηση και οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση.
- Μάθηση βασισμένη στο έργο - Μια εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιεί τα έργα ως το επίκεντρο της διδασκαλίας σε διάφορους κλάδους.
- Εκπαίδευση μέσω υπηρεσιών - Παροχή ουσιαστικής υπηρεσίας σε κοινοτική υπηρεσία ή οργανισμό, ενώ ταυτόχρονα αποκτά νέες δεξιότητες, γνώσεις και κατανόηση ως ολοκληρωμένη πτυχή ενός ακαδημαϊκού προγράμματος.
- Εκμάθηση βασισμένη σε προσομοίωση - Συνδυασμός μάθησης βασισμένης σε ενεργά, προβληματικά, έργα και μαθήματα. Οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε προσομοιωμένο περιβάλλον και δίνονται στόχοι που απαιτούν συνεχή προσοχή και φροντίδα.

Όλα αυτά χρησιμοποιούν το πρότυπο του προβλήματος, σχεδιάζουν, δοκιμάζουν και αντανακλούν ως βάση για την εκπαιδευτική εμπειρία.

- **Θεωρίες ανάπτυξης ομάδας**

<b>Στάδιο ομάδας</b>	<b>ανάπτυξης</b>	<b>Στρατηγικές ηγεσίας</b>	<b>Κλειδιά για την επιτυχία</b>
--------------------------	------------------	--------------------------------	-------------------------------------

<p>Δημιουργία (Ρύθμιση της σκηνής)<sup>27</sup></p>	<p>Συντονισμός Συμπεριφορών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Στόχος της ομάδας</li> <li>- Διευκόλυνση της ομάδας να προσδιορίσει τους στόχους</li> <li>- Διασφάλιση της ομαδικής ανάπτυξης ενός κοινού πνευματικού μοντέλου</li> </ul>
<p>Καταπολέμηση (Επίλυση συγκρούσεων και ένταση)</p>	<p>Προπονητικές συμπεριφορές</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δράση ως άτομο πόρου στην ομάδα</li> <li>- Ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης</li> <li>- Ηρεμούμε το περιβάλλον εργασίας</li> </ul>
<p>Norming &amp; Performing (Επιτυχής υλοποίηση και υποστήριξη έργων)</p>	<p>Ενδυνάμωση Συμπεριφορών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Λάβετε σχόλια από το προσωπικό</li> <li>- Επιτρέψτε τη μεταφορά ηγεσίας</li> <li>- Αφήστε χρόνο για προγραμματισμό και συμμετοχή στην ομάδα</li> </ul>

<sup>27</sup> Manges, Kirstin; Scott-Cawiezell, Jill; Ward, Marcia M. (2017-01-01). "[Maximizing Team Performance: The Critical Role of the Nurse Leader](#)". *Nursing Forum* . **52** (1): 21–29. doi : [10.1111/nuf.12161](#) .ISSN [1744-6198](#) . Archived from the original on 2017-03-24.

<p>Υψηλότερη απόδοση και ανανέωση (επέκταση πρωτοβουλίας και ένταξη νέων μελών)</p>	<p>Υποστηρίζοντας Συμπεριφορές</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Επιτρέψτε την ευελιξία στους ρόλους της ομάδας</li> <li>- Βοηθήστε στο χρονοδιάγραμμα και την επιλογή νέου μέλους</li> <li>- Δημιουργήστε μελλοντικές ευκαιρίες ηγεσίας</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Outward Bound Process Model/Μοντέλο Διεργασιών Εξωτερικής Δεσμευμένης Διαδικασίας**

Το πιο μνημονευμένο θεωρητικό μοντέλο υπαίθριας εκπαίδευσης είναι το “*Outward Bound Process Model*”, που κάποιες φορές αναφέρεται και ως “Το μοντέλο των Walsh και Golins” (Walsh & Golins, 1976). Το μοντέλο αυτό προτείνει μια σειρά από επτά διαδικασίες για να εξηγήσει την προφανή ισχύ και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Outward Bound ως εξής:

1. Ένας έτοιμος και με κίνητρο μαθητευόμενος τοποθετείται σε
2. καθορισμένα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου του δίνονται
3. μια σειρά από χαρακτηριστικές εργασίες επίλυσης προβλημάτων, δημιουργώντας μια κατάσταση
4. προσαρμοστικής δυσαρέσκειας που οδηγεί
5. στην απόκτηση γνώσης η ικανότητας, που με την σειρά της οδηγεί
6. στην αναθεώρηση της σημασίας και της αξίας της εμπειρίας. Με αυτόν το τρόπο, ο μαθητευόμενος συνεχίζει

να είναι προσανατολισμένος στο να ζει και να μαθαίνει συνεχώς

- **Στρες , βέλτιστη διέγερση , ζώνη άνεσης και θεωρίες ψυχολογικών ροών**

Η Jeanne Nakamura και η Csíkszentmihályi προσδιορίζουν τους ακόλουθους έξι παράγοντες που περιλαμβάνουν μια εμπειρία ροής: <sup>28</sup>

1. Έντονη και επικεντρωμένη συγκέντρωση στην παρούσα στιγμή
2. Συγχώνευση δράσης και ευαισθητοποίησης
3. Μια απώλεια αντανακλαστικής αυτοσυνείδησης
4. Η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου ή της υπηρεσίας για την κατάσταση ή τη δραστηριότητα
5. Μια παραμόρφωση της χρονικής εμπειρίας, η υποκειμενική εμπειρία του χρόνου μεταβάλλεται
6. Η εμπειρία της δραστηριότητας ως εγγενώς ανταμείβοντας, που επίσης αναφέρεται ως αυτοτελής εμπειρία

Αυτές οι πτυχές μπορούν να εμφανιστούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά μόνο σε συνδυασμό αποτελούν μια αποκαλούμενη *εμπειρία ροής*. Επιπλέον, ο συγγραφέας της ψυχολογίας Kendra Cherry ανέφερε τρία άλλα συστατικά που ο Csíkszentmihályi αναφέρει ως μέρος της εμπειρίας ροής: <sup>29</sup>

1. "Άμεση ανατροφοδότηση"
2. Νιώθοντας ότι έχετε τη δυνατότητα να πετύχετε
3. Αισθάνοντάς την τόσο πλούσια στην εμπειρία, ότι άλλες ανάγκες γίνονται αμελητέες

Όπως και με τις συνθήκες που αναφέρονται παραπάνω, οι συνθήκες αυτές μπορούν να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

- **Η ψυχοεπαγγελματική θεωρία και η υπόθεση της βιοφιλίας**

Η εξελικτική ψυχολογία είναι μια θεωρητική προσέγγιση στις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες που εξετάζει την ψυχολογική δομή από μια σύγχρονη εξελικτική προοπτική. Επιδιώκει να προσδιορίσει ποια ανθρώπινα ψυχολογικά χαρακτηριστικά εξελίσσονται στις προσαρμογές - δηλαδή, τα λειτουργικά προϊόντα της φυσικής επιλογής ή της σεξουαλικής επιλογής στην ανθρώπινη εξέλιξη. Η προσαρμοστική σκέψη για τους

---

<sup>28</sup> Nakamura, J.; Csíkszentmihályi, M. (20 December 2001). "Flow Theory and Research". In CR Snyder Erik Wright, and Shane J. Lopez. *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. pp. 195–206. ISBN 978-0-19-803094-2. Retrieved 20 November 2013.

<sup>29</sup> Cherry, Kendra. "[What is Flow?](#)". *About Education*. Retrieved 30 March 2015

φυσιολογικούς μηχανισμούς, όπως η καρδιά, οι πνεύμονες και το ανοσοποιητικό σύστημα, είναι κοινή στην εξελικτική βιολογία. Μερικοί εξελικτικοί ψυχολόγοι εφαρμόζουν την ίδια σκέψη στην ψυχολογία, υποστηρίζοντας ότι η σπονδυλότητα του μυαλού είναι παρόμοια με εκείνη του σώματος και με διαφορετικές προσαρμογές των αρθρώσεων που εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι το αποτέλεσμα των ψυχολογικών προσαρμογών που εξελίχθηκαν για την επίλυση επαναλαμβανόμενων προβλημάτων στο ανθρώπινο προγονικό περιβάλλον<sup>30</sup>

Οι θεωρίες και τα ευρήματα της εξελικτικής ψυχολογίας έχουν εφαρμογές σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, του περιβάλλοντος, της υγείας, του δικαίου, της διαχείρισης, της ψυχιατρικής, της πολιτικής και της λογοτεχνίας.<sup>3132</sup>

Η κριτική της εξελικτικής ψυχολογίας περιλαμβάνει ζητήματα τεκμηρίωσης, γνωστικές και εξελικτικές υποθέσεις (όπως η αρθρωτή λειτουργία του εγκεφάλου και η μεγάλη αβεβαιότητα σχετικά με το προγονικό περιβάλλον), η σημασία μη γενετικών και μη προσαρμοστικών εξηγήσεων, καθώς και πολιτικά και ηθικά ζητήματα σε ερμηνείες των αποτελεσμάτων της έρευνας.<sup>3334</sup>

Η εξελικτική ψυχολογία βασίζεται σε αρκετούς βασικούς χώρους.

1. Ο εγκέφαλος είναι μια συσκευή επεξεργασίας πληροφοριών και παράγει συμπεριφορά σε απάντηση σε εξωτερικές και εσωτερικές εισόδους.<sup>3536</sup>
2. Οι προσαρμοστικοί μηχανισμοί του εγκεφάλου διαμορφώθηκαν με φυσική και σεξουαλική επιλογή.
3. Διαφορετικοί νευρωνικοί μηχανισμοί είναι εξειδικευμένοι για την επίλυση προβλημάτων στο εξελικτικό παρελθόν της ανθρωπότητας.

---

<sup>30</sup> Confer et al. 2010; Buss, 2005; Durrant & Ellis, 2003; Pinker, 2002; Tooby & Cosmides, 2005

<sup>31</sup> The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology, Edited by Robin Dunbar and Louise Barret, Oxford University Press, 2007

<sup>32</sup> The Handbook of Evolutionary Psychology, edited by David M. Buss, John Wiley & Sons, Inc., 2005

<sup>33</sup> Rose, Hilary (2000). Alas, Poor Darwin : Arguments Against Evolutionary Psychology . Harmony; 1 American edition (10 October 2000). ISBN 0-609-60513-5 .

<sup>34</sup> Lancaster, Roger (2003). The Trouble with Nature: Sex in Science and Popular Culture . Berkeley: University of California Press. ISBN 9780520236202 .

<sup>35</sup> [Cosmides, L. ; Tooby, J. \(13 January 1997\). "Evolutionary Psychology: A Primer" . Center for Evolutionary Psychology .Retrieved 22 July 2016 .](#)

<sup>36</sup> [Buss Lab – Evolutionary Psychology at the University of Texas" . Retrieved 10 August 2016 .](#)

4. Ο εγκέφαλος έχει εξελίξει εξειδικευμένους νευρικούς μηχανισμούς που σχεδιάστηκαν για την επίλυση προβλημάτων που επανήλθαν στη βαθιά εξελικτική εποχή, δίνοντας στον σύγχρονο άνθρωπο μυαλό πέτρινης ηλικίας.<sup>37</sup>
5. Τα περισσότερα περιεχόμενα και διαδικασίες του εγκεφάλου είναι ασυναίσθητα. και τα περισσότερα ψυχικά προβλήματα που φαίνονται εύκολα να επιλυθούν είναι πραγματικά εξαιρετικά δύσκολα προβλήματα που επιλύονται ασυνείδητα από πολύπλοκους νευρικούς μηχανισμούς.
6. Η ανθρώπινη ψυχολογία αποτελείται από πολλούς εξειδικευμένους μηχανισμούς, κάθε ένας από τους οποίους είναι ευαίσθητος σε διαφορετικές κατηγορίες πληροφοριών ή εισροών. Αυτοί οι μηχανισμοί συνδυάζονται για την παραγωγή προφανούς συμπεριφοράς.

### **Υπόθεση βιοφιλίας**

Η υπόθεση της βιοφιλίας υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν μια έμφυτη τάση να αναζητούν συνδέσεις με τη φύση και άλλες μορφές ζωής.<sup>38</sup> Ο Edward O. Wilson εισήγαγε και διαδόθηκε η υπόθεση στο βιβλίο του, *Biophilia* (1984).<sup>39</sup> Ορίζει τη βιοφιλία ως "την ανάγκη να συσχετιστεί με άλλες μορφές ζωής".<sup>40</sup>

Στην αρχιτεκτονική, ο βιοφιλικός σχεδιασμός είναι μια βιώσιμη στρατηγική σχεδιασμού που ενσωματώνει την επανασύνδεση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον. Μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητο συμπλήρωμα στην πράσινη αρχιτεκτονική, η οποία μειώνει τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις του δομημένου κόσμου, αλλά δεν αντιμετωπίζει την ανθρώπινη επανασύνδεση με τον φυσικό κόσμο.<sup>41</sup> Ο βιοφιλικός χώρος έχει οριστεί ως το περιβάλλον που ενισχύει τη ζωή και στηρίζει τις κοινωνιολογικές και ψυχολογικές συνιστώσες<sup>42</sup> ή, με άλλα λόγια, είναι σε θέση να:<sup>43</sup> i) να επιβαρύνει το γνωστικό μας

<sup>37</sup> <http://cognitionandculture.net/webinars/the-shape-of-thought-book-club/i-cant-believe-its-evolutionary-psychology>

<sup>38</sup> biophilia hypothesis." Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2014.

<sup>39</sup> Wilson, Edward O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-07442-4.

<sup>40</sup> Kellert & Wilson 1995, p. 416.

<sup>41</sup> Biophilic Design: The Architecture of Life". www.stephenkellert.net. Retrieved 29 February 2016.

<sup>42</sup> Serafini, S. (2009). Totalitarismo del brutto. No alle archistar. In *Bioarchitettura*, 59 (Ottobre), pp. 4-11.

Caperna, A., Tracada, E. (2012). Biourbanism for a Healthy City. *Biophilia and sustainable urban theories and practices*. Bannari Amman Institute of Technology (BIT), Sathyamangalam, India, 3–5 September 2012

<sup>43</sup> Caperna A., Serafini S. (2015). Biourbanism as new epistemological perspective between Science, Design and Nature. In *Architecture & Sustainability: Critical Perspectives*. "Generating sustainability concepts from an architectural perspective", KU Leuven - Faculty of Engineering, Belgium). ISBN 9789462920880



σύστημα, συλλέγοντας και αναγνωρίζοντας περισσότερες πληροφορίες με τον ταχύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο. (ii) ενθαρρύνει το βέλτιστο αισθητικό σύστημα μας από άποψη νευροκινητικής επιρροής, αποφεύγοντας τόσο την καταθλιπτική όσο και τις συναρπαστικές επιπτώσεις. (iii) προκαλούν ενίσχυση σε συναισθηματικούς και βιολογικούς όρους σε νευρικό επίπεδο. (iv) υποστήριξη, σύμφωνα με πολλές κλινικές ενδείξεις, του νευρο-ενδοκρινικού και ανοσολογικού συστήματος, ειδικά για εκείνους τους ανθρώπους που βρίσκονται σε κακή φυσική κατάσταση.

### **1.6. Η μάθηση σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης**

Η μάθηση είναι μια συνεχής διεργασία που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα και δεν ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συμβολή της μη τυπικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της μαθησιακής κουλτούρας είναι πλέον γεγονός στο σύγχρονο σχολείο.

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, τονίζεται η ανάγκη για ανταπόκριση και προσαρμογή του σχολείου σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται.

Η τυπική εκπαίδευση στο σχολείο οργανώνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώνει τον βασικότερο σκοπό της, που δεν είναι άλλος παρά να γίνεται η μεταβίβαση γνώσεων μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές. Οι βασικές αρχές της οργανωμένης εκπαίδευσης αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο της μάθησης, τον ακριβή καθορισμό στόχων, ωρών, το ρόλο του παιδαγωγού και τη χρησιμοποίηση επιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας. Το σχολείο λειτουργεί ως ο κύριος δρόμος για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες συχνά παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα, τα οποία αποκόπτονται από τις εμπειρίες στην καθημερινή ζωή. Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να δημιουργεί ένα στενό ασφυκτικό πλαίσιο γύρω από την μετάδοση της 'ακαδημαϊκής' γνώσης.

Την ανεπάρκεια αυτή έρχεται να καλύψει η μη τυπική εκπαίδευση. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας συχνά δεν ακολουθούνται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η μη τυπική εκπαίδευση λοιπόν λειτουργεί συμπληρωματικά και έχει ως στόχο να ανταπεξέλθει εκεί όπου αδυνατεί η σχολική εκπαίδευση. Η μορφή αυτή εκπαίδευσης αναφέρεται γενικά στη μάθηση που πραγματοποιείται έξω από το συγκροτημένο, επίσημο δίκτυο εκπαίδευσης και τις δραστηριότητες που είναι βασισμένες

στη λειτουργία της τάξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση να συντελείται κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Ωστόσο, και σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να αναπτυχθεί με σχεδιασμό και οργάνωση. Το βασικότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι ο έλεγχος της μάθησης στηρίζεται κυρίως στα χέρια του μαθητή, ο οποίος συνειδητά επιλέγει να μάθει και εμπλέκεται ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Μπαγάκης, 2000).

Η εμπειρία, ως γνώση που δεν προέρχεται από το σχολικό βιβλίο αλλά από την επαφή του παιδιού με τον κόσμο και τα πράγματα, κατέχει σπουδαία θέση στη μαθησιακή διαδικασία (Κακούρου-Χρόνη, 2002: 125). Επομένως, όσο στη μαθησιακή διαδικασία, δεν χρησιμοποιείται η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στον κόσμο και στα πράγματα, τόσο περισσότερο θα εκτιμάται η συμβολή μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης.

Οι όροι τυπική και μη τυπική εκπαίδευση περιγράφουν ουσιαστικά τη συμβολή της διττής πρακτικής που οφείλει να ακολουθήσει η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις δύο μεγάλες κατηγορίες στόχων που επιδιώκει, γνωστικούς και συγκινησιακούς.

Η τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως σε γνωστικούς στόχους, ενώ η άτυπη εκπαίδευση επιτρέπει να τίθενται στα εκπαιδευτικά προγράμματα στόχοι περισσότερο ανθρωπιστικοί από εκείνους του σχολείου. Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει περισσότερες ευκαιρίες από την τυπική, κυρίως στο να αξιοποιηθούν δημιουργικά τα μορφωτικά αποθέματα των παιδιών και ανταποκρίνεται καλύτερα στο σημερινό αίτημα για ολιστική εκπαίδευση, για γνώση δηλαδή που να αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως όλον και όχι αποσπασματικά. Μέσα από την τέχνη είναι δυνατόν, ένα σύνθετο πρόβλημα, με το συνδυασμό διαφόρων μαθημάτων και τη συμβολή ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων, να αναλυθεί από πολλές πλευρές, να κατανοηθεί και να λυθεί. Η τέχνη μπορεί ταυτόχρονα να αξιοποιήσει δυνατότητες των παιδιών σε σχέση με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον που διαφορετικά θα έμεναν αναξιοποίητες.

Πρωταρχικό, ωστόσο, ρόλο παίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής. Το μοντέλο του σχολείου που συνήθως συναντάμε ακολουθεί πιστά ένα υπερφορτωμένο και μη λειτουργικό πρόγραμμα μέσα σε ένα κλίμα ψυχολογικής ανασφάλειας. Κατ' αυτόν τον τρόπο υπερτονίζεται η καταναμητική γνωστική λειτουργία του σχολείου σε βάρος της κοινωνικοποίησης. Στερεί τη δυνατότητα της ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης, καθώς θέτει ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης την άρτια προετοιμασία εξειδικευμένων ανθρώπων, οι οποίοι θα κληθούν να στελεχώσουν προκαθορισμένες θέσεις. Μέσω, λοιπόν, της κατευθυνόμενης γνώσης και κατά συνέπεια της αυστηρά προσανατολισμένης

εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται απλώς η ελεύθερη έκφραση του παιδιού, αλλά αποπροσανατολίζεται πλήρως.

Το μεγάλο ζήτημα για την εκπαίδευση αφορά ένα πιο «ανοικτό» σχολείο.

Αυτό συνεπάγεται την αποδοχή και τον σεβασμό της μοναδικότητας του μαθητή, την προώθηση της παρατήρησης, της περιέργειας, του διαλόγου και της συνεργασίας. Ασφαλώς, για να κατορθώσει ο εκπαιδευτικός να φθάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα προαπαιτείται χρόνος και χώρος για εξατομικευμένα, αλλά και υποστηρικτική αλληλεπίδραση, για πραγματική εμβάθυνση στον κόσμο του παιδιού.

Σε μια τέτοια διδασκαλία, χωρίς περιχαρακωμένα διδακτικά πλαίσια και αυστηρές δομές, η προσέγγιση των περιεχομένων της από τους μαθητές γίνεται σε αυθεντικά πλαίσια: η ενασχόληση των μαθητών με αυτά προκύπτει από το γνήσιο ενδιαφέρον τους, εφόσον βρίσκουν προσωπικό νόημα σε αυτά και εργάζονται αυτόνομα ή ομαδικά. Η μαθησιακή πορεία κατευθύνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους. Η αξιοποίηση των τεχνών στη διδακτική πράξη συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη του μαθητή. Η εμπλοκή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν τις τέχνες ενεργοποιούν την αισθητική και κοινωνική αντίληψη του παιδιού, καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη του, βοηθούν στην έκφραση των συναισθημάτων του και προσφέρουν ολόπλευρη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον τους.

### **1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Υπαίθρια Εκπαίδευση**

Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως διευκολυντής της μάθησης. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που προσφέρονται στα παιδιά πρέπει να αναφέρονται στο στάδιο στο οποίο θα αναπτυχθούν τα παιδιά στη συνέχεια (Βάος, 2008:82). Όταν προσφερθούν οι κατάλληλες συνθήκες και τα κατάλληλα ερεθίσματα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η μάθηση θα πρέπει να επιτευχθεί σε πλαίσια που να έχουν νόημα. Εμπειρίες εξωσχολικές πρέπει να συσχετιστούν με εμπειρίες σχολικές. Εικόνες, προσωπικές ιστορίες, βιώματα που ενσωματώνονται στις δραστηριότητες, παρέχουν στους μαθητές την αίσθηση της ύπαρξής τους μεταξύ της κοινότητας και της μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που απλά παρέχει στο παιδί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας το να αυτοαναπτυχθεί, αλλά είναι ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον

βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί και να τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση νέων γνωστικών σχημάτων.

Τα παιδιά, βέβαια, δεν ωφελούνται από την αχαλίνωτη ελευθερία. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι να αφήσει να συμβεί οτιδήποτε στο όνομα της αυτοέκφρασης των μαθητών του, αλλά ούτε να προσπαθήσει να επιβάλει έτοιμες, άκαμπτες κατασκευές ιδεών και μεθόδων στα παιδιά. Η διαχωριστική γραμμή είναι πολύ λεπτή και για να διατηρηθεί μια ισορροπία μόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει τα όρια.

Η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος σημαίνει κατ' αρχάς την αποδοχή του έτσι όπως είναι, με τις γνώσεις που διαθέτει και τις αδυναμίες του. Κάθε μαθητής είναι μοναδικό και ξεχωριστό άτομο με διαφορετικά γνωστικά προαπαιτούμενα από το περιβάλλον του και συνεπώς με ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες, σκέψεις και επιθυμίες. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της μορφωτικής διαδικασίας. Η αποδοχή της ιδιαιτερότητας της κάθε προσωπικότητας δεν σημαίνει ότι το σχολείο εντείνει τις διαφορές. Καθώς το παιδί είναι ένα αναπτυσσόμενο άτομο και ακολουθεί μια δυναμική πορεία, στην οποία διευρύνονται οι δυνατότητές του σε όλους τους τομείς, τα ενδιαφέροντά του αλλάζουν και μετατοπίζονται (Βάος, 2008: 75).

#### **1.7.1. Ποιες είναι απαραίτητες δεξιότητες του συντονιστή στην υπαίθρια εκπαίδευση**

Κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό που θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

- Έναν εκπαιδευτικό που θα πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, που θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, που θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, έναν εκπαιδευτικό που θα μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών του και που θα επιτρέπει στους μαθητές να έχουν «ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα» (Κλεάνθους ο.π. 93-94)
- Έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις.
- Έναν εκπαιδευτικό που θα αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης

- Έναν εκπαιδευτικό που θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να μην «γλιστρά» σε ψυχολογικές ερμηνείες συμπεριφορών.
- Έναν εκπαιδευτικό, που όπως γράφει ο Ναυρίδης χρησιμοποιώντας τους όρους του Winnicott, θα είναι «επαρκώς καλός»(good enough) και θα μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1997, 21-22)
- Έναν εκπαιδευτικό που να έχει εμπειρία συμμετοχής σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες.
- Έναν εκπαιδευτικό, τέλος, που θα είναι ο ίδιος ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι αυτός του διαμεσολαβητή και του συνεργάτη. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση και την παρακολούθηση των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών, την παροχή καθοδήγησης, τον εντοπισμό ακαδημαϊκών δεικτών, την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης κάθε μαθητή και την κατεύθυνση σε νέους τομείς κατανόησης και επάρκειας. (Starnes and Carone, 2006). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για να δοκιμάσει το ρόλο διευκολυντή.<sup>44</sup>

- Παρατηρώντας τους μαθητές καθώς συμμετέχουν στο μάθημα
- θέτοντας ερωτήσεις που αυξάνουν τη λήψη αποφάσεων και την ευθύνη των μαθητών
- οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτήσεις και τα προβλήματα που επιλύθηκαν από τους δασκάλους σε μαθητές-απαντήσεις και λύθηκαν από τους μαθητές
- αναρωτώντας συνεχώς τον εαυτό τους: "Τι χρειάζεται και τι λειτουργεί με αυτούς τους μαθητές;"
- ενεργώντας στη διαδικασία εκμάθησης.

---

<sup>44</sup> Το παραπάνω απόσπασμα του Foxfire βρίσκεται στη σελίδα 24 του « From Thinking to Doing: The Foxfire Core Practices» από τις Bobby Ann Starnes και Angela Carone, με την Cynthia Paris (2006, The Foxfire Fund, Inc.)

## 1.8. Πρακτικά ζητήματα

### 1.8.1. Πώς δημιουργούμε μια ομάδα υπαίθριας εκπαίδευσης

Κάθε υπαίθριος χώρος που χρησιμοποιείται για την εξερεύνηση, την έρευνα και τη μάθηση των μαθητών είναι μια υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας. Ορισμένα σχολεία καθιστούν τους κήπους το επίκεντρο των υπαίθριων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Άλλοι εστιάζουν στην ανακύκλωση και την κομποστοποίηση. Τα οικολογικά ενδιαφέροντα όπως τα δάση, οι λίμνες, οι κοιλίσκοι και οι εκκαθαρίσεις είναι δημοφιλείς για τις μελέτες της φύσης, τις έρευνες των επιστημών, τα γεωγραφικά έργα, τις δραστηριότητες μέτρησης και τη σύνταξη περιοδικών.

#### **Βήμα 1: Τι συμβαίνει τώρα;**<sup>45</sup>

Ως σχεδιαστής προγράμματος σπουδών ένα από τα πρώτα σημεία που θα ξεκινήσουμε είναι με την τρέχουσα κατάσταση . Αυτό μπορεί να σημαίνει τη διενέργεια ελέγχου και την κατανόηση του πλήρους φάσματος της ομάδας. Εκμάθηση εκτός του προγράμματος διδασκαλίας, της αίθουσας διδασκαλίας που παρέχεται, παραδείγματος χάριν εντός και μεταξύ των ετών, κλειδί τα στάδια, τις θεματικές περιοχές, τις περιοχές μάθησης, τα προγράμματα και τη παράταση της ημέρας. Έτσι θα προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο, το οποίο αφορά την παροχή υπηρεσιών.

Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει να απαντήσουμε στα δύο βασικά ερωτήματα:

- Τι μάθηση έξω από την αίθουσα διδασκαλίας πραγματοποιείται αυτή τη στιγμή στην περιοχή ενδιαφέροντος;
- Οι δραστηριότητες αυτές αντιστοιχούν σε προγραμματισμένη μάθηση εκτός του προγράμματος σπουδών στην τάξη;

Πριν αρχίσουμε να σχεδιάζουμε τη νέα μάθηση έξω από το πρόγραμμα του σχολείου, ίσως να θέλουμε να σκεφτούμε το φάσμα ευκαιριών που προσφέρετε:

- αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση έξω από την τάξη αποτελεί ουσιαστικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές
- να φέρει τη μάθηση στη ζωή μέσω συναρπαστικών μαθησιακών εμπειριών
- ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών σας για τη βελτίωση των κινήτρων και της εμπλοκής και την αύξηση των προτύπων

---

<sup>45</sup> [www.schoolsnetwork.org.uk](http://www.schoolsnetwork.org.uk)

- προσφέροντας ένα συχνό εύρος μάθησης εκτός των εμπειριών της τάξης, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το σχολείο
- με βάση τις εμπειρίες των μαθητών καθώς μαθαίνουν και ωριμάζουν
- αξιοποίηση μιας ευρείας ποικιλίας εμπειρογνωμοσύνης για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας
- παροχή ευκαιριών για ατομική και ομαδική μάθηση
- αναγνωρίζοντας τις αναπτυξιακές ανάγκες των νέων.

Τα παραπάνω σημεία θα μας βοηθήσουν στον προσανατολισμό του σχεδιασμού του προγράμματος μας.

Οι νέες προσεγγίσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στα σχολεία να βελτιώνουν το επίπεδο εκμάθησης και να βοηθήνε τους μαθητές να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της ζωής σ' ένα κόσμο που αλλάζει συνεχώς και γρήγορα. Η μάθηση έξω από την τάξη μπορεί να το πετύχει αυτό και έχει ομοιότητες με αυτό που αναφέρεται ως «επιτακτική μαθησιακή εμπειρία». Μια επιτακτική μαθησιακή εμπειρία είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι νέοι άνθρωποι αναγνωρίζουν από μόνοι τους τη σημασία της μάθησης για την ζωή τους, για τώρα και στο μέλλον.

## **Βήμα 2: Σχεδιασμός**

Αυτό το βήμα περιλαμβάνει την ερμηνεία των στόχων και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων για να δημιουργήσουμε ένα ολόκληρο πρόγραμμα σπουδών που να έχει σαφή έμφαση στο τι πρέπει να μάθει, πώς και πού θα υπάρξει μάθηση και πώς θα αξιολογηθεί. Οι απαντήσεις στις ακόλουθες ερωτήσεις θα μας βοηθήσουν να ορίσουμε το πλαίσιο για το μελλοντικό πρόγραμμα σπουδών.

- Τι θέλετε να επιτύχετε;
- Πώς παρέχετε συνέχεια και εξέλιξη;
- Έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι επαρκείς ευκαιρίες για μάθηση έξω από την τάξη;
- Πώς προγραμματίζετε το χρόνο;
- Πώς σκοπεύετε να διδάξετε και να μάθετε;
- Τι είναι κατάλληλο;
- Πότε συμβαίνει;
- Πού πρέπει να διεξαχθούν οι δραστηριότητες;

**Τι θέλετε να επιτύχετε;**

Είναι απαραίτητο να είμαστε πολύ σαφείς σχετικά με τους στόχους και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα των εμπειριών εκτός των εμπειριών στην τάξη. Μερικά κοινά χαρακτηριστικά της μάθησης έξω από την τάξη που μπορεί να θέλουμε να ενσωματώσουμε στα σχέδιά μας:

- γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση - που σχετίζονται με τα μαθήματα ή τη μάθηση έξω από τη δραστηριότητα στην τάξη
- Κάθε παιδί έχει σημασία
- Κοινωνική, πολιτική ή εκπαίδευση βιωσιμότητας, π.χ. αξίες, στάσεις, αισθητική συνείδηση
- προσωπικές ικανότητες π.χ. επίλυση προβλημάτων, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, ομαδική εργασία προσωπική απόλαυση και κίνητρο
- προστιθέμενη αξία μέσω της οικοδόμησης π.χ. ΤΠΕ, γραμματισμός και αριθμητική.

#### **Πώς παρέχετε συνέχεια και εξέλιξη;**

Το πιο προφανές μέρος για να ξεκινήσετε είναι από την οπτική γωνία του μεμονωμένου μαθητευόμενου. Πώς μπορεί η μάθηση να παρουσιαστεί σε νέους με τέτοιο τρόπο με τον οποίο ικανοποιεί τους στόχους σας και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα; Πώς μπορεί να οργανωθεί έτσι ώστε να τους υποχρεώσει να μάθουν; Με ποιον τρόπο μπορεί η μάθηση να γίνει ακαταμάχητη; Η κατανόηση του τι θέλεις να επιτύχεις μέσω της μάθησης έξω από τις δραστηριότητες της τάξης παρέχει το κλειδί για τον προγραμματισμό της εξέλιξης. Για παράδειγμα, οι διαδοχικοί κάτοικοι πρέπει να βασίζονται στα επιτεύγματα των προηγούμενων και όχι απλή επανάληψη. Αυτό θα επιτρέψει στους νέους να ζησουν νέες προκλήσεις.

Οι προσεγγίσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν δέσμευση για τη συχνή χρήση των σχολικών χώρων και του τοπικού περιβάλλοντος, ένα ποσοστό του χρόνου σπουδών για μάθηση έξω από την τάξη σε κάθε θέμα ή μια τακτική «υποδοχή» την εβδομάδα για όλους, συγκεκριμένα έργα, μια επίσκεψη σε χώρο τέχνης, μια μέρα σε ένα εκπαιδευτικό κέντρο ή ένα ταξίδι στο εξωτερικό.

#### **Έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι επαρκείς ευκαιρίες για μάθηση έξω από την τάξη;**

Οι ευκαιρίες ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες μάθησης (ηλικία, στάδιο εκπαίδευσης); Ο σχεδιασμός μας βασίζεται στην προηγούμενη υπαίθρια εκπαίδευση για να προσφέρει πρόκληση;

#### **Πώς προγραμματίζουμε το χρόνο;**



Τα ζητήματα που προκύπτουν από την έλλειψη ευελιξίας στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών αναφέρονται συχνά ως εμπόδια στην υπαίθρια εκπαίδευση. Σε πολλά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στρατηγικές για την παροχή λύσεων, παραδείγματος χάριν η αντικατάσταση της διδακτικής ώρας διάρκειας 45 λεπτών έως μιας ώρας, ως το βασικό δομικό στοιχείο του χρονοδιαγράμματος. Απλές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο χρόνος χρησιμοποιείται μπορεί να επηρεάσει έντονα τις εμπειρίες μαθητών από την εκπαίδευση και να διευκολύνει της μάθηση έξω από την τάξη. Διαφορετικές προσεγγίσεις σχεδιάζονται, δίνοντας στον μαθητή μια ποικίλη εμπειρία της σχολικής ημέρας, εβδομάδας, τρίμηνου και έτους.

Παραδείγματα περιλαμβάνουν:

- Μαθήματα διάρκειας μισής ημέρας ή ολόκληρης ημέρας
- Σύντομη εκμάθηση έξω από τις δραστηριότητες της τάξης ενσωματωμένες σε «κανονικά» μαθήματα
- Συγκεντρωμένα μπλοκ χρόνου στην αρχή και στο τέλος ενός θέματος προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε τα θέματα να συσχετίζονται μεταξύ τους.
- «εβδομάδες σπουδών» μέσα σε ένα σχολικό ημερολόγιο όπου ο κανονικός κύκλος τίθεται στην άκρη για πιο εντατική ή ποικιλία στις δραστηριότητες
- Μεγαλύτερης διάρκειας μαθήματα για ορισμένα θέματα για να ξεπεραστεί το εμπόδιο του περιορισμένου χρόνου
- Ομαδοποίηση μαθημάτων για να τη δημιουργία μεγαλύτερης διάρκειας, όπου δύο ομάδες εκπαιδευτικών μπορούν από κοινού να προγραμματίσουν εκμάθηση εκτός τάξης
- Δημιουργία ενός "Μάθηση έξω από την αίθουσα διδασκαλίας" μαθήματος στο χρονοδιάγραμμα, με τουλάχιστον ένα μάθημα με μεγαλύτερη διάρκεια ανά κύκλο σπουδών, είτε για κάποιο σχέδιο δράσης ή για προσωπική μάθηση και δεξιότητες σκέψης

### **Πώς προγραμματίζουμε την διδασκαλία και την εκμάθηση;**

Σημαντικό για όλες τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, αλλά απαραίτητο όταν εργαζόμαστε με το ευρύτερο ανθρώπινο δυναμικό και με τη μάθηση εκτός τάξης. Μερικές εύχρηστες συμβουλές για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης εκτός τάξης:

- Δημιουργήστε ευκαιρίες για περαιτέρω ενασχόληση (καταγραφή δεδομένων, φωτογραφίες, δείγματα κλπ)
- Σχεδιάστε το πρόγραμμα σπουδών σας για να χρησιμοποιήσετε αποτελεσματικά ενήλικες εκτός από εκπαιδευτικούς
- Δημιουργήστε αποτελεσματικές συνεργασίες μεταξύ δασκάλων, σχολείων και παροχών μάθησης εκτός τάξης
- Βεβαιωθείτε ότι κατά τον προγραμματισμό με οποιονδήποτε εταίρο που παρέχει εξωτερική υποστήριξη, υπάρχουν σαφείς ρόλοι για τις δραστηριότητες
- Δημιουργήστε ευκαιρίες αξιολόγησης στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σας

### **Τι είναι κατάλληλο;**

Για να εξασφαλιστεί ότι η μάθηση εκτός τάξης είναι πραγματικά ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών σας, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο στάδιο του σχεδιασμού, έτσι ώστε να αναπτυχθεί συστηματικά για τους νέους στο σχολείο ή σε άλλο περιβάλλον.

Θα χρειαστεί να αποφασίσουμε ποιος τρόπος παράδοσης της μάθησης έξω από την τάξη ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες μας. Θα πρέπει να εξεταστεί η συχνότητα και το χρονικό διάστημα. Υπάρχουν πολλές επιλογές: παιχνίδι - έρευνα - εξερεύνηση - ταξίδι - εργασία - περιπέτεια - αποστολές - και φυσικά κατ' οίκον.

### **Πότε συμβαίνει;**

Η μάθηση έξω από την τάξη πρέπει να αποτελεί μέρος του σχεδιαζόμενου χρόνου διδασκαλίας και εκμάθησης. Ωστόσο υπάρχουν περαιτέρω ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας, των διακοπών και στις δραστηριότητες των νέων εκτός σχολείου. Μπορούμε να σχεδιάσουμε μια σειρά δραστηριοτήτων εκτός των μαθημάτων στη τάξη. Πολλές από αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα σε μουσεία, χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς, χώρους λατρείας και ούτω καθεξής. Εξωτερικές δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν όλο το χρόνο.

### **Πού πρέπει να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες;**

Ο τόπος στον οποίο αποφασίζεις να γίνουν οι δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η συχνότητα είναι πιθανό να σημαίνει ότι πολλές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα κοντά στον συνηθισμένο τόπο εκμάθησης, για παράδειγμα σε σχολικούς χώρους ή σε κοντινή απόσταση. Ωστόσο, θα χρειαστεί επίσης

να σχεδιάσετε μια σειρά από δραστηριότητες πιο μακριά. Οι ευκαιρίες μάθησης έξω από την τάξη προσφέρουν τεράστια ποικιλία και είναι πολύ συχνά δωρεάν!

### **Βήμα 3: Αξιολόγηση**

Καθώς υλοποιείται το πρόγραμμα σπουδών, είναι σημαντικό να παρακολουθείται η εξέλιξη, καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τέλος είναι πολύ σημαντικό να μην ολοκληρωθεί καμία αξιολόγηση χωρίς να ζητηθεί η γνώμη των μαθητών!

#### **1.8.2. Πώς γίνεται η επιλογή των ατόμων; Ποιο είναι το ιδανικό μέγεθος<sup>46</sup>**

Τα πολύ μικρά παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού και των πραγματικών εμπειριών. Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, οι ευκαιρίες για μάθηση είναι ό, τι βλέπουν, ακούν, αισθάνονται ή κάνουν - τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους. Τα νήπια και τα μικρά παιδιά ευδοκιμούν όταν τους παρέχεται άφθονη πρόσβαση σε διεγερτικά εξωτερικά περιβάλλοντα. Μαθαίνουν καλύτερα μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού που έχουν νόημα και βασίζονται στην περιέργεια, τους ενθουσιασμούς και τα ενδιαφέροντά τους.

Η εξωτερική μάθηση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει μια ισορροπία μεταξύ των ακόλουθων ευκαιριών:

1. εμπειρίες που οι επαγγελματίες δημιουργούν και σχεδιάζουν
2. Αυθόρμητες δραστηριότητες που ξεκινούν τα παιδιά για τον εαυτό τους
3. φυσικές ευκαιρίες που συνδέονται με τις εποχές, τον καιρό και τη φύση.

Κατά την οργάνωση του υπαίθριου προγράμματος, οι ασκούμενοι από τα πρώτα χρόνια θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τρία στοιχεία και θα πρέπει να συμμορφωθούν στο πλαίσιο που καθορίζει τα πρότυπα για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση έως πέντε ετών. Το υπαίθριο περιβάλλον αποτελεί ουσιαστικό μέρος υψηλής ποιότητας για βρέφη, μικρά παιδιά και νέους. Η αποτελεσματική χρήση των υπαίθριων χώρων υποστηρίζει την παράδοση και των τεσσάρων θεμάτων κατά τα πρώτα έτη. Στάδιο Ίδρυσης:

1. Ένα μοναδικό παιδί
2. Θετικές Σχέσεις

---

<sup>46</sup> [www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/site/3/3.htm](http://www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/site/3/3.htm)

3. Ενεργοποίηση περιβάλλοντος
4. Μάθηση και ανάπτυξη.

### **Συμμετοχή προσωπικού**

Κάθε σχολείο που εξετάζει το ενδεχόμενο της μάθησής έξω από την τάξη, θα πρέπει να ξεκινήσει μια διαβούλευση με το εκπαιδευτικό προσωπικό που να έχει τους ακόλουθους τέσσερις στόχους.

1. Επιμόρφωση του προσωπικού πάνω στο θέμα της υπαίθριας εκπαίδευσης
2. Ενθάρρυνση του προσωπικού να σχεδιάζει και να συμμετέχει
3. Προσδιορισμός των δασκάλων και του προσωπικού υποστήριξης που είναι πρόθυμοι να ηγηθούν των δραστηριοτήτων μάθησης εκτός της τάξης
4. Εντοπισμός των αναγκών επαγγελματικής εξέλιξης που προκύπτουν από τη μάθηση εκτός της τάξης

### **Συμμετοχή των παιδιών**

Οποιαδήποτε εκμάθηση έξω από την τάξη, θα χρειαστεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών που συμμετέχουν. Ένα σημείο εκκίνησης πρέπει να είναι η τρέχουσα εμπειρία των νέων από τη μάθηση έξω από την τάξη. Επιτυχημένα προγράμματα μάθησης εκτός της τάξης είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν όταν η συμμετοχή των μαθητών ξεκινά από το στάδιο του σχεδιασμού τους.

### **Συμμετοχή των γονέων**

Δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι όλοι οι γονείς θα είναι αυτόματα ενθουσιασμένοι με τη μάθηση εκτός της σχολικής αίθουσας. Ορισμένοι θα έχουν ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια και ίσως χρειαστεί να ενημερωθούν με λεπτομέρειες για τις δραστηριότητες καθώς μπορεί να μην βλέπουν εξαρχής την αξία της εκμάθησης. Η καλύτερη προσέγγιση είναι να συμπεριληφθούν οι γονείς από την αρχή.

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ειδικές ανάγκες πρέπει πάντα να συμμετέχουν στον προγραμματισμό της μάθησης εκτός της τάξης. Αυτό δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν βασικές πληροφορίες με το προσωπικό σχετικά με τα παιδιά τους και πως αυτά μπορεί να αντιδράσουν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

### **Ρυθμιστικοί κανόνες**

Τι κάνει:

- Καθορίζει τι είναι επιτρεπτό και κατάλληλο ή όχι

- Ρυθμίζει συμπεριφορές μεταξύ των μελών
- Καθοδηγεί και οργανώνει συναλλαγές
- Δημιουργεί πλαίσιο αναφοράς και κλίμα ασφάλειας για τη συναλλαγή των μελών

Πώς γίνεται:

- Καθορίζουμε μαζί με τα μέλη της ομάδας τους κανόνες που χρειάζονται για να λειτουργήσει η ομάδα και να αναπτυχθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Μια σειρά βασικοί κανόνες μπορεί να είναι:
- δε φωνάζουμε
- μιλάει μονάχα ένας κάθε φορά
- ακούμε τον άλλο όταν μιλάει
- δε διακόπτουμε
- δε μειώνουμε κανένα
- όλοι είμαστε το ίδιο σημαντικοί
- εμπιστευόμαστε τους άλλους
- δέχομαι όλα τα συναισθήματα, δε δεχόμαστε όλες τις συμπεριφορές
- μιλάμε ειλικρινά
- ότι λέω δε θα μεταφερθεί αλλού

Διεργασίες μιας Ομάδας

- ΣΤΟΧΟΙ
- ΔΙΑΡΚΕΙΑ
- ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ
- ΡΟΛΟΙ
- ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΜΕΛΩΝ
- ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ
- ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ
- ΚΑΝΚΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
- ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
- ΑΛΛΗΛΟΥΧΙΑ ΦΑΣΕΩΝ
- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
- ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ
- ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗ
- ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

- ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ
- ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
- ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ
- ΣΥΝΕΞΕΛΙΞΗ
- ΑΛΛΑΓΗ

### **Χαρακτηριστικά**

**1. ΔΟΜΗ (σύσταση και οργάνωση της ομάδας).** Η επικοινωνία είναι η καρδιά της ομάδας που εξασφαλίζει σ' αυτή τη ζωή και την επιβίωσή της, γιατί καμία ομάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, αν τα μέλη της δεν έχουν την ευχέρεια να επικοινωνούν με ευκολία μεταξύ τους. Η ελεύθερη ροή πληροφοριών (κατανόηση του πράγματος, σκέψεις, συναισθήματα) μεταξύ των μελών μιας ομάδας προσδιορίζει έντονα την αποτελεσματικότητα της ομάδας και την ικανοποίηση και ευχαρίστηση των μελών της (Shaw, 1964, s.111 στο: Graumann, C, στο: Weinert, Fr.κ.ά., Band 1, 1996, σελ. 485). Όμως αυτή η τόσο σημαντική για τη λειτουργία της ομάδας επικοινωνία, εξασφαλίζεται, κατ' αρχήν, από την εξωτερική δομή της ομάδας (Graumann, C, στο: Weinert, Fr.κ.ά., Band 1, 1996, σελ. 483):

Στοιχεία της δομής:

- Κανόνες
- Έργο/ στόχος
- Καθορισμένοι ρόλοι
- Θεματικό πρόγραμμα
- Χρονοδιάγραμμα
- Σύνθεση μέγεθος
- Διάταξη στο χώρο

**2. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ.** Αναφέρεται στον τρόπο που αναπτύσσεται και επιλύει θέματα που προκύπτουν στις σχέσεις των μελών μεταξύ τους

- Επικοινωνία
- Επίλυση δυσκολιών
- Ανάπτυξη ομάδας προσαρμογή σε νέα δεδομένα
- Συναλλαγή μελών με εκπαιδευτή
- Συναλλαγή μελών μεταξύ τους
- Προσέγγιση στο έργο

## Φάσεις

- 1η φάση: Αλληλοσύνδεση των μελών
- 2η φάση: Αποσαφήνιση κανόνων λειτουργίας
- 3η φάση: Διαφορές, διαφωνίες, αντιπαραθέσεις
- 4η φάση: Επανατακτοποίηση θεμάτων
- 5η φάση: Νέες στάσεις
- 6η φάση: Επίτευξη πρώτου επιπέδου στόχων

### **1.8.3. Πώς διαχειριζόμαστε την κοινωνική δυναμική της ομάδας**

Ένας σημαντικός Γερμανός Παιδαγωγός ο W.Klafki, στηριζόμενος στη θέση του Κοινωνιολόγου Martin Buber: ο άνθρωπος γίνεται «Εγώ» μέσω του «Εσύ», υποστηρίζει πως ο άνθρωπος είναι ανθρωπολογικά υπαρκτός όχι στην απομόνωσή του, αλλά στην πληθώρα των σχέσεων μεταξύ αυτού και των άλλων ανθρώπων, «των συνανθρώπων του, οι οποίοι αναγνωρίζουν αυτόν και τους οποίους και αυτός αναγνωρίζει» (Ρέλλος, Ν., 2000, σελ. 159). Αυτό το πεδίο το προσφέρει η ομάδα, η οποία αξιοποιούμενη ως μορφή εργασίας των οργανωμένων διδακτικομαθησιακών διαδικασιών γίνεται υπηρετική της κατ' εξοχήν επιδίωξης αυτών, που είναι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου. Η ομάδα πρέπει να βλέπεται ως μια διατομική ενότητα, όπου μέσα από το κυριαρχικό «Εμείς» οδηγείται το άτομο στην εμπειρία βιώματος του «Εγώ». Κυριαρχεί μεν το «Εμείς», αλλ' όμως χωρίς να συμβαίνει απώλεια του «Εγώ». (Στην τελευταία περίπτωση η κατάσταση θα οδηγούσε στον ολοκληρωτισμό).

Από τη στιγμή που αρχίζει να λειτουργεί η ομάδα της τάξης, με άξονα τη συνεργασία των μελών της για την επίτευξη κοινών στόχων, αρχίζει να λειτουργεί μια δύναμη αλληλεπίδρασης. Το κάθε μέλος της ομάδας επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα, βοηθάει και βοηθιέται, συμπληρώνει και συμπληρώνεται. Η δύναμη λοιπόν της αλληλεπίδρασης, που δημιουργείται από τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, χαρακτηρίζεται ως δυναμική της ομάδας. Έτσι, ο όρος δυναμική χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η πορεία μιας ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της και προέρχεται από την λέξη «δύναμη». Βασικοί παράγοντες προσδιορισμού της δυναμικής της ομάδας. Ως βασικοί παράγοντες προσδιορισμού ισχύουν:

- Σχηματισμός ή σύνθεση των ομάδων
- Μέγεθος της ομάδας

- Δομή της ομάδας

Ρόλος του εκπαιδευτικού

- ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ
- ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗΣ
- ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ
- ΙΣΟΤΙΜΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ
- ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ
- ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ
- ΦΙΛΟΣ
- ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΗΣ

Ρόλοι που αναδύονται από τη διεργασία

- ΗΓΕΤΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ
- Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΣΤΟ ΘΕΜΑ
- Ο ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ
- Ο ΒΟΗΘΟΣ
- Ο ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ
- Ο ΣΥΝΕΧΩΣ ΕΡΩΤΩΝ
- ΗΓΕΤΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ
- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ
- ΓΕΛΩΤΟΠΟΙΟΣ
- ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ
- ΑΜΦΙΣΒΗΤΙΑΣ
- Ο ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΣ
- Ο ΑΠΟΔΙΟΠΟΜΠΑΙΟΣ

Ρόλοι θετικής κοινωνική επιρροής

- Προωθεί την αλληλεγγύη
- Φαίνεται γαλήνιος
- Εγκρίνει
- Δίνει προσανατολισμό και συμβουλές
- Δίνει γνώμη
- Δίνει πληροφορία
- Ζητά μια πληροφορία



- Ζητά μια γνώμη
- Ζητά συμβουλές

#### ΡΟΛΟΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ

- Αμφισβητεί
- Εκδηλώνει ένταση και αρνητισμό
- Εκφράζει το θυμό

#### ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ

- Αλλαγή στάσεων και αξιών
- Ενίσχυση προσωπικής ευθύνης
- Διαμόρφωση αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης
- Υγεία

#### **Ο ρόλος του συντονιστή της Ομάδας**

Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή της ομάδας. Ο ρόλος του αφορά την οργάνωση της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ομάδες να λειτουργούν αποδοτικά. Δεν παραδίδει τον έλεγχο της τάξης στους μαθητές, αλλά τους αναθέτει την ευθύνη για την έκβαση μιας δραστηριότητας, τις αποφάσεις και τα συμπεράσματα που θα βγουν από την συγκεκριμένη ομάδα. Ο σκοπός της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας όπως προαναφέρθηκε, είναι να θεωρήσουν οι μαθητές την μάθηση ως δική τους υπόθεση και να συμμετέχουν οι ίδιοι συνειδητά στις διαδικασίες ανάπτυξής τους. Απαιτούνται, λοιπόν, συγκεκριμένες ικανότητες από τον συντονιστή. Το ήθος και ο ενθουσιασμός που δείχνει – ή αντίστοιχα η έλλειψη τους- είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα παιδιά στην ομάδα και τον τρόπο που αντιδρούν προς αυτήν. Μια από τις βασικότερες λειτουργίες του ρόλου του είναι να δημιουργήσει ατμόσφαιρα και κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρά με τα παιδιά και τους υπόλοιπους ενήλικες, οι αξίες και ο σεβασμός που δείχνει, αποτελούν παράδειγμα για τα παιδιά και βοηθούν στην καθιέρωση της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας. Για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ως συντονιστής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

- να αναγνωρίζει την αξία της ατομικότητας, της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας των μαθητών του
- να αποδέχεται τον μαθητή συνολικά, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι μαζί του
- να αναγνωρίζει τα θετικά του στοιχεία

- να αναγνωρίζει και να ενισχύει τη δυνατότητα του μαθητή για αυτορρύθμιση και αυτοδιάθεση
- να ακούει με προσοχή και ενδιαφέρον αυτά που εκφράζει ο κάθε μαθητής και τέλος,
- να μη βλέπει τους μαθητές ως άτομα «για τα οποία κάνει κάτι», αλλά ως άτομα που μπορούν να δράσουν από μόνα τους, εάν τους δείξει εμπιστοσύνη και σεβασμό.

### **Οι ρόλοι των μελών της Ομάδας**

Σε όλες τις ομάδες, τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές επιλέγουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το τι πιστεύουν ότι απαιτείται από αυτά και ανάλογα με τις ιδέες που έχουν για τις ικανότητές τους. Οι συνήθεις ρόλοι είναι:

- **Ο Αρχηγός έργου (task leader).** Είναι αυτός που καθοδηγεί την εκτέλεση του έργου της ομάδας. Τη συγκαλεί, διαλέγει τα μέλη, θέτει και διαφυλάττει τα όρια.
- **Ο Συναισθηματικός οδηγός (emotional leader).** Είναι αυτός που εκφράζει τα περισσότερα συναισθήματα, βοηθά, αλλάζει ο ίδιος, γίνεται πρότυπο για τους άλλους και στήριγμα στη διεργασία της ομάδας.
- **Ο Αποδιοπομπαίος τράγος (scapegoat leader).** Γίνεται στόχος επίθεσης των υπολοίπων μελών (συσπειρώνοντάς τους παράλληλα), φορτώνεται τα αρνητικά στοιχεία ανακουφίζοντας τους άλλους, ζητά συνεχώς διευκρινίσεις (στην πραγματικότητα για λογαριασμό των άλλων) και γενικά λειτουργεί θετικά για την ομάδα, αλλά ίσως όχι τόσο για τον εαυτό του.
- **Ο Αμφισβητίας οδηγός (defiant leader).** Εκφράζει αμφιθυμία για την συμμετοχή του στην ομάδα, θίγει το θέμα της εξάρτησης και της εξουσίας, συσπειρώνει γύρω του τα άλλα μέλη. Επιλέγει να είναι το προκλητικό μέλος της ομάδας.

Η παρουσία των ρόλων αυτών, καθώς και η αναγνώρισή τους, μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη στην ομάδα, αλλά δεν θα πρέπει να ταυτίζουμε τα άτομα με τους ρόλους που παίρνουν. Η ομάδα προχωρά, όταν οι παραπάνω ρόλοι εναλλάσσονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- συντονιστή είναι βοηθητικός ώστε να μην παγιωθεί η οποιαδήποτε ταμπέλα στο μαθητή. Χρειάζεται να βλέπει την οποιαδήποτε συμπεριφορά, όσο προκλητική και αν είναι, χρήσιμη μέσα στα πλαίσια της ομαδικής δουλειάς.

Η ομαδική εργασία μπορεί να προσφέρει πολλά. Η μάθηση μπορεί να είναι διασκεδαστική, ευχάριστη, αλλά ταυτόχρονα πραγματική και να έχει σχέση με τα παιδιά

και τις ανάγκες τους. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, να αναπτύξουν δεξιότητες, να δημιουργήσουν στενές σχέσεις και τέλος να προάγουν τον σχηματισμό μιας κοινότητας που ενδιαφέρεται, μοιράζεται και στηρίζει.

#### **1.8.4. Ποιά είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν στην υπαίθρια εκπαίδευση**

Στη Σουηδία η εξωτερική εκπαίδευση θεωρείται ως πεδίο έρευνας και εκπαίδευσης (Dahlgren & Szczepanski 1998), γεγονός που σημαίνει ότι πολλά έργα (π.χ. In & Out 2013) και οι έρευνες διεξάγονται σε συνεργασία με τα σχετικά ιδρύματα (πανεπιστήμια, σχολεία, σχολές Φύσης, Υπαίθρια κέντρα κ.λπ.) και σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου να εξεταστούν οι υπαίθριες πρακτικές και οι πρακτικές να ενισχύσει την απόδοση σύμφωνα με την καθιερωμένη έννοια της εξωτερικής εκπαίδευσης. Το ερώτημα, ποια είναι η εξωτερική εκπαίδευση που ξεσπά σε όποιο πλαίσιο έχει τεθεί και ειδικά μεταξύ χωρών με διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, παραδόσεις και υπαίθρια περιβάλλοντα. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η αναπτυξιακή προοπτική της υπαίθριας εκπαίδευσης φτάνει στην ένταξη τέτοιων εννοιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και κλίση προς έναν επαρκή εκπαιδευτικό. Οι συζητήσεις εγείρουν ερωτήματα σχετικά με: τα μαθησιακά αποτελέσματα από υπαίθριες πρακτικές και εμπειρίες που αναπτύχθηκαν σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές καταστάσεις και πλαίσια. Η έννοια των καλύτερων πρακτικών και πώς μπορούν να διαδοθούν οι γνώσεις, οι ιδέες και οι πρακτικές, πρέπει να στοχεύουν στην καθιέρωση και τη νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος σπουδών ή να εξυπηρετούν διαφορετικά, πιο ολιστικά μέσα εκπαίδευσης. Ποιά είναι η κυρίαρχη έννοια του "Φύση" στις έννοιες της εξωτερικής εκπαίδευσης και της βιωματικής μάθησης. ποιο είναι το νόημα στις συναντήσεις, στην εξερεύνηση ή εμπειρίες όταν παίρνετε παιδιά και νέους σε εξωτερικούς χώρους. Τι μπορεί να μάθουν ή να μεταφερθούν από υπαίθριες πρακτικές και εμπειρίες που έχουν αναπτυχθεί σε συγκεκριμένα παιδαγωγικές καταστάσεις και πλαίσια, όπου βρίσκεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και πώς; Πως θα μπορούσαν τα μαθήματα εξωτερικής εκπαίδευσης να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ... (ΕΟΕ, 2010)

Η κατανόηση της έννοιας της υπαίθριας εκπαίδευσης και των θεωρημένων πρακτικών της ποικίλλει ως προς σχολείο, περιοχή, χώρα ή ήπειρο. Περιορισμοί δημιουργούνται μέσα

από την ενοποίηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή των ίδιων των εννοιών. Αυτές οι διαφορές συνδέονται με: η ενοριοποίηση της υπαίθρου / περιβάλλοντος, η κατανόηση της φύσης, το εκπαιδευτικό σύστημα, τις εκπαιδευτικές παραδόσεις και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μπορεί να καταλήξει σε αποτυχία στην κατάλληλη να κατανοήσουν την υπαίθρια εκπαίδευση από το εθνικό έως το συγκεκριμένο επίπεδο, όπως φαίνεται στο προγράμματα βασισμένα στη θεωρία της εξωτερικής εκπαίδευσης που αγνοούν σημαντικές κοινωνικές, πολιτιστικές, γεωγραφικές και ιστορικές διαφορές (Brookes 2002). Η υπαίθρια εκπαίδευση ως διακριτικό μπορεί να αμφισβητηθεί το θέμα στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών (Martin 2010), καθώς και το σκεπτικό στο συνδέοντας τις προθέσεις πολιτικής με τις αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες (Thorburn & Allison 2010). Παρά τον αυξανόμενο αριθμό σπουδών, υλικών και διδακτικών πόρων σε υπαίθριες και περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δεν αυξάνουν τις υπαίθριες πρακτικές διδασκαλίας στα σχολεία, τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και τη συνάφεια με τους στόχους του προγράμματος σπουδών με τις πραγματικές ευκαιρίες εργασίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Pedretti et al., 2012). Κύριος τα εμπόδια στην υπαίθρια εκπαίδευση περιλαμβάνουν (Dillon et al., 2006, 108):

- ο φόβος και η ανησυχία για την υγεία και την ασφάλεια.
- η έλλειψη εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους. απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών ή τον τομέα της εκπαίδευσης και την έλλειψη χρόνου και υποστήριξης.
- Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον : η διευκόλυνση των υπαίθριων δραστηριοτήτων έχει μάλλον αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτές συχνά υιοθετούν μια κυρίαρχη προσέγγιση και με αυτόν τον τρόπο μειώνουν τις ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά (Stan & Humberstone 2011).
- Αναγνώριση και διαχείριση κινδύνου και πιθανά θέματα ασφάλειας διακρίνουν κυρίως την εξωτερική (περιπέτεια) εκπαίδευση από άλλες παιδαγωγικές. Έννοιες κινδύνων αξιολογούνται και μάλλον έρχονται σε αντίθεση με τα οφέλη της εξωτερικής και βιωματικής μάθησης (Brown & Fraser 2009)

#### **1.8.5. Η ένταξη της βιωματικής τεχνικής στη σχολική πραγματικότητα**

Με τον όρο βιωματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν. Τη διαδικασία αυτή,

που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμαστε τη βιωματική μάθηση, ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρωπίνης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού».<sup>47</sup>

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb<sup>48</sup>, προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget.

- Ο Dewey από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, διακηρύσσοντας την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία. Παραφράζοντας το απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας».<sup>49</sup>
- Η δεύτερη μεγάλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin με την εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση.
- Η Τρίτη μεγάλη παράδοση προέρχεται από τη συνεισφορά του Piaget και έγκειται στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Παράλληλα η βιωματική μάθηση ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του ατόμου και όχι μόνο της νοητικής του βελτίωσης.

Επομένως ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται τόσο **στο περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές μεθόδους της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και στο κλίμα της σχολικής τάξης**. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, σύμφωνα με τον Μπακιρτζή, στοχεύει στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και

---

<sup>47</sup> Δελούδη Μ. (2002) *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων». Σελ 148. Online στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

<sup>48</sup> Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall. Σελ. 12

<sup>49</sup> Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. μτφ. Λ. Πολενάκης Σελ. 19.

διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων».<sup>50</sup>

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν **εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης** που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευσή της "ύλης"<sup>51</sup>. Βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. Πρόκειται για μάθηση κατά την οποία ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα στη μελετώμενη πραγματικότητα. Παρέχονται δηλαδή στους μαθητές δυνατότητες να βιώσουν το ζήτημα που ερευνούν.

#### **1.8.6. Η «εργαλειοθήκη» του εκπαιδευτικού: δραστηριότητες, παιχνίδια και ένταξη αυτών στο κανονικό μάθημα**

*«Μόνο ό, τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου»*

*Dewey*

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000), η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που παρέχει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν "τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων". Επομένως, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και της προσωπικότητας συνολικά.

Οι αρχές αυτές μπορεί να εφαρμοστούν με την κατάλληλη οργάνωση, μεθοδολογία και συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε συνδυασμό με την ΥΕ και τη ΦΑ στο υπαίθριο φυσικό περιβάλλον προκρίνοντας τη σωματική άσκηση και την επαφή με το περιβάλλον. Αυτές είναι οι ακόλουθες (Cornell, 1979):

Α) Να μοιραζόμαστε συναισθήματα, παρά να διδάσκουμε γεγονότα. Για παράδειγμα, αντί οι μαθητές να διδάσκονται στοιχεία για το δάσος, προτιμότερη είναι η προσέγγιση κατά την οποία εκφράζουμε το θαυμασμό μας για το πώς τα δέντρα αυτά καταφέρνουν και επιβιώνουν, μερικές φορές χωρίς βροχή ή το χειμώνα, και γενικότερα τις δυσκολίες που

---

<sup>50</sup> Μπακιρτζής Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30. Σελ. 102

<sup>51</sup> Τριλίρα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Τόπος . Αθήνα

προκύπτουν ώστε να προμηθευτούν τα απαραίτητα θρεπτικά συστατικά. Εκφράζουμε το σεβασμό για την καθημερινή πάλη των δέντρων για ζωή. Η κοινωνία συναισθημάτων μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών και γενικότερα των εκπαιδευομένων μπορεί να καταδείξει ότι υπάρχει ειλικρινής αγάπη και ενδιαφέρον για τη φύση, να καλλιεργήσει αμοιβαία εμπιστοσύνη και φιλία μεταξύ των δύο και να συγκινήσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Β) Να είμαστε δεκτικοί, που σημαίνει ότι χρειάζεται να υπάρχει εγρήγορση στις νοητικές λειτουργίες και στις αισθήσεις. Η εκπαίδευση και οι δραστηριότητες στη φύση ενθουσιάζουν τους μαθητές. Επιδέξια μπορούμε τον ενθουσιασμό να τον στρέψουμε προς τη μάθηση. Μπορούμε, για παράδειγμα, να είμαστε ευαίσθητοι, δηλαδή κάθε ερώτηση, κάθε σχόλιο, κάθε έκφραση χαρούμενου ενθουσιασμού είναι μια δυνατότητα επικοινωνίας. Να ανταποκρινόμαστε στην εκάστοτε διάθεση και συναισθήματα των μαθητών. Να αυξήσουμε τα ενδιαφέροντά τους διδάσκοντας ανάλογα με την περιέργειά τους. Να είμαστε σε εγρήγορση για αυτά που η φύση κατορθώνει να κάνει γύρω μας, γιατί πάντα συμβαίνει κάτι ενδιαφέρον.

Γ) Να εστιάζουμε την προσοχή των μαθητών εμπλέκοντάς τα σε δραστηριότητες, κάνοντας ερωτήσεις και δείχνοντας ενδιαφέροντα πράγματα και ήχους. Να δείχνουμε ότι αυτά που βρίσκουν είναι ενδιαφέροντα και για εμάς. 80

Δ) Να βλέπουμε και να βιώνουμε περισσότερο και να μιλάμε λιγότερο. Συχνά οι άμεσες εμπειρίες είναι πολύ εντονότερες από τις πληροφορίες που παίρνουμε από δεύτερο χέρι και σπάνια ξεχνιούνται.

Ε) Να αφήνουμε όλη την εμπειρία να διαποτίζεται από ένα αίσθημα χαράς. Οι μαθητές φυσιολογικά ρέπουν προς τη μάθηση αν μπορεί κάποιος να τους εμπνέει ενθουσιασμό. Ο ενθουσιασμός μεταδίδεται και αυτό είναι ίσως το σημαντικότερο εφόδιο που κατέχουν οι παιδαγωγοί.

Στη συνέχεια παρατίθενται παραδείγματα υπαίθριων παιχνιδιών μέσα στο φυσικό περιβάλλον, τα οποία στηρίζονται στις αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω και μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ΥΕ σε συνεργασία με την ΠΕ και τη ΦΑ (Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1997):

#### **Συνάντηση με ένα δέντρο:**

Δένουμε τα μάτια κάποιου μαθητή (τα παιχνίδια με δεμένα μάτια έχουν ως απώτερο σκοπό να απεγκλωβίσουν τις λιγότερο χρησιμοποιημένες αισθήσεις, ακοή, αφή, όσφρηση

και να τις θέσουν σε πλήρη λειτουργία. Συνήθως στις ασκήσεις αυτές έχουμε και τον βοηθό που οδηγεί, προσέχει για εμπόδια και κατευθύνει προς ενδιαφέροντες ήχους, μυρωδιές ή αντικείμενα). Μετά οδηγούμε προσεκτικά προς οποιοδήποτε δέντρο τραβάει την προσοχή μας. Τον βοηθάμε να εξερευνήσει το δέντρο και να αισθανθεί τη μοναδικότητά του. Προτείνουμε πρακτικούς τρόπους, όπως: τρίψε το μάγουλό σου στο φλοιό, αγκάλιασε τον κορμό, αισθάνεσαι φυτά να μεγαλώνουν πάνω σου ή έντομα; Όταν τελειώσει η εξερεύνηση οδηγούμε το μαθητή πίσω από κει που ξεκίνησε, του λύνουμε τα μάτια και ζητάμε να ψάξει να βρει το δέντρο του. Αυτό που πρώτα ήταν ένα δάσος τώρα γίνεται μια συλλογή από διακεκριμένα μεταξύ τους δέντρα.

#### ***Ακολουθώ ένα μονοπάτι με δεμένα μάτια:***

Μια παρέα μαθητών με δεμένα μάτια ακολουθεί ένα μονοπάτι προκαθορισμένο, οδηγούμενα από ένα τεντωμένο σκοινί. Για να γίνει το μονοπάτι ενδιαφέρον επιδιώκουμε ποικιλία εμπειριών. Ένα παράδειγμα τέτοιου μονοπατιού μπορεί να είναι ένα σκιερό μονοπάτι που ξεκινά με σκαρφάλωμα πάνω σε έναν κορμό δέντρου με λειχήνες, μετά συνεχίζει σε ένα ηλιόλουστο ξέφωτο με βουητό εντόμων, ξανά μέσα στο δάσος περπατώντας με τα τέσσερα πάνω σε πευκοβελόνες ή άλλα φυτά πεσμένα και καταλήγει σε ένα ρυάκι ή μια λίμνη όπου το άκουσμα του νερού θα διεγείρει τη φαντασία και ταυτόχρονα θα ξεκουράσει. Ό, τι δεν είναι οικείο είναι μυστηριώδες. Αυτό το παιχνίδι αναπτύσσει το πνεύμα της δεκτικότητας που χρειάζεται κάθε είδους εμπειρία στη φύση και ταυτόχρονα την άσκηση του σώματος. Ένα άλλο έμμεσο αποτέλεσμα είναι η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ του μαθητή με τα δεμένα μάτια και του εκάστοτε οδηγού που το οδηγεί. Το πρώτο μαθαίνει να εμπιστεύεται το δεύτερο, ενώ ο οδηγός με τη σειρά του αναλαμβάνει την ευθύνη της καθοδήγησης.

#### ***Βιώματα στο σκοτάδι:***

Αφού δέσουμε τα μάτια των μαθητών, τους οργανώνουμε σε μια σειρά με κάθε επόμενο μαθητή να πιάνεται από τον ώμο του προηγούμενου. Ζητάμε να είναι πολύ προσεκτικά, ακούγοντας, μυρίζοντας και αισθανόμενα όσο πιο καλά μπορούν. Αρχίζουμε να τα οδηγούμε βάσει προδιαγεγραμμένου σχεδίου και κάνουμε συχνές στάσεις για να ακούσουν κάποιο ασυνήθιστο ήχο, να μυρίσουν κάτι ή να αισθανθούν μια παράξενη επιφάνεια. Προσπαθούμε να κάνουμε το δρομολόγιο όσο πιο ποικίλο γίνεται. Όταν περπατήσουμε αρκετή ώρα, τους λέμε να λύσουν τα μάτια τους και τους ζητάμε να βρουν το δρόμο από τον οποίο ήρθαν. Ζητάμε ίσως να κάνουν ένα χάρτη για το πώς φαντάζονται



ότι ήταν τα μέρη που πέρασαν. Αυτό τα βοηθάει να μεταφράσουν σε εικόνες τους ήχους, τις μυρωδιές και τα αγγίγματα που γνώρισαν.

**Φτιάξε ένα οικοσύστημα:**

Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί το όνομα του φυτού ή του ζώου που θέλουν να είναι. Αργότερα διαβάζουμε τα ονόματα των φυτών και βάζουμε τους αντίστοιχους μαθητές να σταθούν με τα τέσσερα στο έδαφος. Λέμε ότι θα χτίσουμε μια πυραμίδα και εξηγούμε ότι τα φυτά θα είναι στο κάτω μέρος, γιατί όλα τα ζώα εξαρτώνται άμεσα ή έμμεσα από αυτά για τροφή. Καθώς διαβάζουμε τα ονόματα των ζώων ζητάμε από τους αντίστοιχους μαθητές να πουν, αν το ζώο είναι φυτοφάγο ή σαρκοφάγο. Αν είναι φυτοφάγο του λέμε να ανέβει πάνω στα φυτά και να είναι σαρκοφάγο να σκαρφαλώσει πάνω στα φυτοφάγα. Συνήθως υπάρχουν πολλοί μαθητές που προτιμούν να είναι ελάφια παρά ραδίκια. Το αποτέλεσμα είναι ότι η πυραμίδα δεν

μπορεί να είναι στέρεα. Μερικοί μαθητές-θηρευτές (φυτοφάγα-σαρκοφάγα) πρέπει αναγκαστικά να αλλάξουν ρόλο και να γίνουν φυτά. Προκαλούμε τους μαθητές να συγκεντρώσουν όλες τις ικανότητές τους, ώστε να κατασκευάσουν μια σταθερή πυραμίδα. Παρακινούμε π.χ. τους μεγαλύτερους μαθητές να γίνουν φυτά, ώστε να γίνει περισσότερο ευσταθής η πυραμίδα. Όταν τελικά τα καταφέρουν, θα διαπιστώσουν καθαρά ότι όσο ψηλότερα βρίσκονται τα επίπεδα της τροφικής αλυσίδας, τόσο λιγότερους οργανισμούς μπορούν να υποστηρίξουν. Μπορούμε να δείξουμε τη σπουδαιότητα των φυτών κάνοντας μια απόπειρα να αφαιρέσουμε ένα ή δύο από αυτά από την πυραμίδα, καταδεικνύοντας έτσι τα αποσταθεροποιητικά αποτελέσματα της πράξης αυτής.

Όλα αυτά τα παιχνίδια δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές. Με κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση μπορούν εφαρμοστούν και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, ώστε να βιώσουν και να συνειδητοποιήσουν την αξία της προστασίας του περιβάλλοντος. Το υπαίθριο παιχνίδι ως ανθρώπινη δραστηριότητα, κατά την οποία αναπαρίστανται ρεαλιστικές καταστάσεις με διασκεδαστικό τρόπο, μπορεί να αποτελεί εναλλακτικό «επίκεντρο» τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο και στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αξιών (Bagust, 2008), ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνει τη σωματική άσκηση και αγωγή.

Για να μπορέσει ο μαθητής και ο κάθε εκπαιδευόμενος να δράσει φιλικά προς το περιβάλλον είναι απαραίτητη μια έντονη συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο άτομο

και τον γύρω κόσμο. Η ενεργός συμμετοχή και δράση οδηγούν σε απορίες και προσμονές και επιστρατεύουν εντονότερα το συναισθηματικό κόσμο.

Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι συντονιστικός και εμπνευστικός.

1. Συγκροτεί και οργανώνει την ομάδα και καθοδηγεί και ενθαρρύνει τα παιδιά με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ίδια να αναλάβουν ενεργά την ευθύνη της επιτυχίας του προγράμματος.
2. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε λειτουργήσει η ομάδα μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής(Καμαρινού,1999).
3. Συζητά με τα παιδιά εναλλακτικές λύσεις για αποτελεσματικότερη εφαρμογή του προγράμματος.
4. Φέρνει τους μαθητές σε επικοινωνία με φορείς υγείας και ιδρύματα κοινωνικής ωφέλειας, με σκοπό την σύνδεση των μαθητών με την ευρύτερη κοινωνία.
5. Ενημερώνει και ενεργοποιεί τους συναδέλφους και τους γονείς ώστε να ενισχύουν το πρόγραμμα με κάθε δυνατό τρόπο.
6. Παύει επομένως να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων και ενεργοποιεί τους μαθητές, καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης. Μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών του και επιτρέπει στους μαθητές να έχουν «ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα» (Κλεάνθους, 93-94).
7. Είναι «επαρκώς καλός» (good enough) και μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1977,21-22).
8. Είναι και ο ίδιος ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές.

**1.8.7. Η χρήση των τεχνών στη βιωματική διδασκαλία και μάθηση**

Το πρώτο χαρακτηριστικό των θεωριών μεταρρύθμισης είναι η φύση. τη φύση ως κάτι φυσικό και ως εκ τούτου της φύσης του παιδιού ως κάτι που πρέπει να αποτιμάται από την άποψη της εκπαίδευσης. Η εστίαση είναι στο παιδί και στις βιολογικές διατάξεις κάθε ατόμου (Key, Montessori στο Medveš 2007, 56). Η συμπεριφορά σύμφωνα με τη φύση κάνει μια ισορροπημένη ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα του ανθρώπου την εργασία, την υγεία, την αισθητική εμπειρία και τη γνώση. Η αλήθεια βρίσκεται στον πραγματικό κόσμο σύμφωνα με τους ρεφορμιστές και όχι στα βιβλία, γι 'αυτό και η εκπαίδευση θα πρέπει να

πραγματοποιείται στο φυσικό, πραγματικό κόσμο. Αυτή η δήλωση είναι ισχυρή μεταξύ των θεωριών και της πρακτικής των μεταρρυθμίσεων. Η ίδια η φύση έχει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό δυναμικό και δύναμη (ibid., 57). Σχεδόν ως Emil του Rousseau, Astrid Η κόρη του Λόνγκρενς, η κόρη του ληστή, έμεινε επίσης στη φύση για να βιώσει και μάθετε για τη ζωή. Η ιδέα της εμπειρίας της φύσης και της σημασίας της εκτελείται σε διαφορετικά λογοτεχνικά έργα μαζί με την αρμονική φύση - ανθρώπινες ιδέες. Η επιρροή της φύσης δεν είναι πάντοτε σε παιδαγωγική οργάνωση ή σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό είναι γιατί, προτείνονται κάποιες πρακτικές έννοιες, μέθοδοι και τεχνικές με τα αποτελέσματά τους. Πράγματι, η ευκαιρία για μια κριτική αντίληψη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ήρθε σε παιδαγωγική σκέψη με τα μεταρρυθμιστικά κινήματα (ibid., 58-59).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των μεταρρυθμιστικών κινήσεων είναι η καλλιτεχνική εκπαίδευση. Η τέχνη και η αισθητική είναι σημαντικά στοιχεία για την προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Αισθητική και πολιτιστική οι λογοτεχνικές επιρροές υποστηρίζουν την πνευματική εκπαίδευση νέων ανθρώπων, για αυτό που είναι όμορφο και τι είναι καλό. Η διάσταση της τέχνης ερμηνεύεται ως εκπαιδευτικό μέσο και διάσταση της ανεξαρτησίας ως έννοια και μέθοδο που προκαλεί καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Αισθητικός η εμπειρία και η αποτίμηση αποτελούν το σχηματισμό ενός χαρακτήρα. Η τέχνη με προσωπική έκφραση είναι ως εκ τούτου η προέλευση για την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας και της ατομικότητας του παιδιού (Medveš, Lichtwark στο Medveš 2007, 64-65). Ένα παιδί είναι ένας καλλιτέχνης που μεταμορφώνει τον εξωτερικό κόσμο μέσα σύμφωνα με τη δική του εσωτερική δημιουργικότητα (Götze in ibid., 65), και τη φαντασία και η ανεξαρτησία στη δημιουργία είναι συνεπώς πολύτιμα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών διαδικασιών (ibid.).

Το τρίτο χαρακτηριστικό της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής είναι η σημασία της εμπειρίας στην εκπαίδευση. Οι εμπειρίες δεν επιτρέπουν μόνο την αποτελεσματική μάθηση, αλλά γειώνουν το σχηματισμό μιας προσωπικότητας, χαρακτήρα, θέλησης, συναισθηματικής συμπεριφοράς και ταυτότητας. Η αξία της εμπειρίας ήταν που ήδη έγινε αντιληπτή από τον Pestalozzi τον 18ο αιώνα με την έμφαση που δόθηκε στην εκπαίδευση των χεριών, κεφάλι και καρδιά (στο Medveš 2007, 60). Η αναγνώριση της έννοιας από ένα στοχευόμενο και η αντανakλασμένη πνευματική εμπειρία (Gaudig στο ibid.) διαφοροποιεί την καθημερινή εμπειρία από μια εκπαιδευτική εμπειρία. Παρόλο που υπήρχαν πολλές

έννοιες μεταρρύθμισης που είχαν εμπειρία στο μυαλό (π.χ. Freinet, Ferriere, Decroly), το προοδευτικό στέλεχος στις ΗΠΑ.

Γνώση, νοημοσύνη, σκέψη και συνήθειες πρέπει να εκτελούνται μόνο στη δράση, στην επιτυχή ανθρώπινη δραστηριότητα. Η «εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού» διατυπώθηκε ως φιλοσοφία μάθησης και την έννοια του βιωματικού η μάθηση αυξήθηκε από την πολύπλοκη ανθρωπολογική άποψη του Dewey για την εκπαίδευση. Κάθε εμπειρία επηρεάζει διαφορετικά τη δομή του ατόμου. Ως εκ τούτου οι προσωπικοί στόχοι έρχονται μαζί με οι εκπαιδευτικές προθέσεις ή οι εκπαιδευτικοί στόχοι ξεπερνούνται από την ίδια την προσωπική εμπειρία. Εξίσου δομημένη εμπειρία θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα σε κάθε άτομο. Η σημαντικότητα της παροχής ευκαιριών για κάθε άτομο να αναπτύξει τις δικές του δυνάμεις συμπεριφέροντας συνειδητά (ibid., 60-62). Ένα περιβάλλον που επιτρέπει τη διαμόρφωση κατάλληλων εμπειριών καθίστανται πάλι μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά το σχολείο - δημόσιο σχολείο, όπου η εμπειρία πρέπει να διαρθρωθεί με παιδαγωγική έννοια με στόχο και ένα σχέδιο. Κάθε δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να σκεφτεί το δικό του εκπαιδευτικό ρόλο (και οργάνωση μαθησιακών περιβαλλόντων) για την αποφυγή πιθανών μη παιδαγωγικών αποτελεσμάτων ενός εμπειρία (Kroftlič 2002, 42-43, Dewey 1938, 25).

#### **1.8.8. Η διαθεματικότητα, η ευέλικτη ζώνη και η μέθοδος Project: ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα πλεονεκτήματα, οι δυσκολίες.**

Η συνεισφορά της διαθεματικής προσέγγισης συμβάλει στην ενίσχυση των παιδαγωγικών στόχων που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό τομέα, τον τομέα των δεξιοτήτων αλλά και των γνωστικών ικανοτήτων κάτι που συμβαίνει και με τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και στην ολόπλευρη ολοκλήρωση του μαθητή. Μέσα από τη διαφορετική οπτική των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την εισαγωγή των νέων βιβλίων τα τελευταία χρόνια στην υποχρεωτική εκπαίδευση ενδυναμώθηκε η ποιότητα της διδασκαλίας στη πρωτοβάθμια και υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, όμως, φαίνεται να συνάδει περισσότερο στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τους ακόλουθους λόγους:

Πρώτον, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα περισσότερα από τα σχολικά μαθήματα που προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών για κάθε τάξη. Έτσι, έχοντας μια συνολική αντίληψη των διδασκόμενων μαθημάτων είναι αρκετά εύκολο για τον

εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις κύριες και δευτερεύουσες διαθεματικές ενότητες, να τις προωθήσει κατά τη φάση τη διδασκαλίας και να εμπλέξει τους μαθητές του στη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Δεύτερον, η διαθεματική προσέγγιση δεν χαρακτηρίζεται ως καινοτομία στη παιδαγωγική αλλά μια σύγχρονη μορφή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Ο βαθμός επιτυχίας της διαθεματικής προσέγγισης και η μεταφορά της θεωρίας στη πράξη συνδέεται στενά με τη διάθεση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών που θα προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν.

Βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι:

1. Εκσυγχρονίζεται η δομή του προγράμματος σπουδών και ανανεώνεται η αξιολογή γνώση.
2. Μειώνεται η διδασκόμενη και η διδακτέα απαιτούμενη ύλη.
3. Εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
4. Εισάγεται η Ευέλικτη Ζώνη.
5. Εισάγονται τα σχέδια εργασίας.
6. Ενισχύεται το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον.
7. Γίνεται χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.
8. Εκσυγχρονίζεται η αξιολόγηση των μαθητών.
9. Βελτιώνονται οι κάθε είδους αλφαριθμητισμοί.
10. Εισάγεται καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό.
11. Υπερκαλύπτεται η φιλοσοφία του εναλλακτικού βιβλίου.
12. Απελευθερώνονται τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις.

Στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός που παραλαμβάνει μια τάξη με κανονικά χαρακτηριστικά και όχι μια τάξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή μια που χαρακτηρίζεται ως τάξη υποδοχής, έχει αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να μπορέσει να έχει τη δυνατότητα άτυπα, να πραγματοποιεί καταστάσεις αλληλεπίδρασης των μαθημάτων. Επίσης έχει την δυνατότητα να τα αυξομειώνει, σε ιδιαίτερες συνθήκες ή χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος, σε αρμονία πάντα με τα χρονοδιαγράμματα που έχουν τεθεί από το ωρολόγιο πρόγραμμα με βασικό σκεπτικό να αναδεικνύει τη αισθηματικότητα. (Παναγάκος, 2002).

Ακόμα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τις διάφορες διαθεματικές έννοιες που πλαισιώνουν τους μαθητές, μπορεί να αναγνωρίσει, να ανακαλύψει πολύπλευρα και άρα καλύτερα την εκπαιδευτική τους πορεία ώστε να έχει μια αντικειμενικότερη και ευκολότερη αξιολόγηση τους. (Αλαχιώτης, 2006). Ο/Η παιδαγωγός, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των προγραμμάτων φαίνεται να αλλάζει ρόλο και να λαμβάνει πιο καθοδηγητικό και συντονιστικό χαρακτήρα ενώ μεταβάλλεται και ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής προσέγγισης σε διαθεματική. Η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή σε αλληλεπίδραση με το υλικό των προγραμμάτων σπουδών και τη διαθεματική μεθοδολογική προσέγγιση, συμβάλουν ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει αναφορικά με τα κοινωνικά βιώματα, πάνω στην οποία οι μαθητές θα «ανακαλύψουν» τον εαυτό τους και θα αναπτύξουν διαπροσωπικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, βασικά υλικά για την κατασκευή μιας σωστής και πολύπλευρης προσωπικότητας.

Όλα τα μαθήματα του σχολείου με τη προσθήκη των διαθεματικών προσεγγίσεων είναι σε θέση να συμβάλουν στους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό τομέα και στη πολυδιάστατη ολοκλήρωση του ατόμου. Έτσι, η πνευματική ανάπτυξη και η απόκτηση χειρονακτικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται ταυτόχρονα με:

I. Την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

II. Την ενεργοποίηση για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων σε αρμονική συνεργασία με τους συμμαθητές, δάσκαλους κλπ.

III. Τη κατασκευή αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας.

IV. Την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων με τα οποία ο μαθητής θα αναζητά και θα επιδιώκει τη καλλιτεχνική δημιουργία και θα επανακαθορίζει τις δικές του δημιουργίες με ισορροπία, χάρη και αρμονία.

V. Την απόκτηση σεβασμού για τις απόψεις και τις δημιουργίες των άλλων μαθητών.

VI. Την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων με τα οποία ο μαθητής θα αναζητά και θα επιδιώκει τη καλλιτεχνική δημιουργία και θα επανακαθορίζει τις δικές του δημιουργίες με ισορροπία, χάρη και αρμονία.

Σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι αυστηρά καθορισμένος. Ο εκπαιδευτικός θα παράσχει τα ερεθίσματα στους μαθητές, θα συντονίζει την ομάδα, θα τους καθοδηγήσει στην ανακάλυψη του υλικού, θα τους βοηθήσει στις επισκέψεις τους και θα φροντίσει για τη αναμετάδοση του υλικού και της εμπειρίας την οποία αποκόμισαν, οργανώνοντας π.χ. παρουσιάσεις, συζητήσεις και ανακοινώσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά τον μαθητή συμμετέχει ενεργά σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής - μαθησιακής διαδικασίας, ασκείται τη διαπραγμάτευση προσωπικών καταστάσεων και προβληματισμών, αναδομεί τις επικοινωνιακές του δυνατότητες και τη διάθεσή του για συνεργατική δράση και μετέχει ενεργά στη διαδικασία της ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής επειδή ο μαθητής συνδέεται συναισθηματικά με τη μάθηση, η σχέση του με τη μάθηση είναι κατά συνείδηση, ανακαλύπτει σημαντικές ικανότητες της προσωπικότητάς του και αποκτά εποπτεία του γνωστικού περιεχομένου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη περίπτωση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρμοδιότητα του είναι να δίνει κατευθύνσεις στις επιδόσεις των μαθητών, να οδηγεί τους μαθητές στην ισχυρή δόμηση της γνώσης. Από την πλευρά τους, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ενεργοί συντελεστές της μάθησης και να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. (Παναγάκος, 2002).

Στις ομοιότητες ανάμεσα στις δυο μεθόδους θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη συστηματική προσπάθεια υπέρβασης του μεμονωμένου και του αποσπασματικού τρόπου απόκτησης γνώσεων και μάθησης με τη προβολή σχέσεων και των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων. Επίσης με τη χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων ολιστικής μορφής. Και τέλος με τη δημιουργία διερευνητικού προσανατολισμού, ο οποίος είναι το επακόλουθο της αναζήτησης σχέσεων και προσωπικών νοηματοδοτήσεων, τις οποίες κατά βάση υιοθετούν. (Ματσαγγούρας, 2002).

Στις διαφορές ανάμεσα στις δυο μεθόδους θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τα εξής στοιχεία. Τα διεπιστημονικά προγράμματα, σε αντίθεση με τα διαθεματικά, διαχωρίζουν τα μαθήματα με αρκετά σαφή τρόπο, ως πλαίσια οργάνωσης των σχολικών γνώσεων και προσπαθούν, αφού πρώτα διασφαλίσουν την ενδοκλαδική συνοχή, να επιτύχουν στη συνέχεια τις διεπιστημονικές συσχετίσεις, που αλληλοσυμπληρώνουν και καθιστούν συγκεκριμένο το περιεχόμενο των επιμέρους κλάδων. Ακόμα τα διεπιστημονικά προγράμματα είναι γνωσιοκεντρικά, διότι παρέχουν την οπτική των επιστημονικών

κλάδων και ομαδοποιούνται με βάση τις παραδοχές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Σε αντιδιαστολή με τα διαθεματικά προγράμματα που είναι κοινωνιοκεντρικά, λόγω του γεγονότος ότι οργανώνονται γύρω από ζητήματα που αφορούν πιο προσωπικά ή κοινωνικά ενδιαφέροντα και εφαρμόζουν ολιστικές προσεγγίσεις χωρίς δεσμεύσεις από τους επιστημονικούς κλάδους. Σημείο εκκίνησης των διαθεματικών προγραμμάτων είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν για τους μαθητές ή τη κοινωνία, το κεντρικό θέμα, ζήτημα ή πρόβλημα και όχι τη διδακτέα ύλη που επιλέγεται από κάθε επιστημονικό κλάδο. Τέλος, τα διαθεματικά προγράμματα, σε αντίθεση με τα διεπιστημονικά, προάγουν την ενοποίηση σε διαφορετικά και αρκετά επίπεδα. Ειδικότερα προάγουν: I. Την ενοποίηση δραστηριοτήτων ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρονακτική εργασία. II. Τη διαδικαστική γνώση. III. Το συνδυασμό θεωρίας και πράξης. IV. Τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας

### **1.9. Η μετά-γνώση: μαθαίνοντας για τη μάθηση**

Είναι ένα από τα μυστικά των μυστικών, ένα από τα μεγάλα ζητήματα της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, ένα ερευνητικό πεδίο διαρκούς στοχασμού και αναστοχασμού αλλά και ένα αγκάθι για την τυποποίηση της ανθρώπινης σκέψης. Η πολυπλοκότητα και το πολύπτυχο του όλου θέματος της μάθησης εκκινούν από τον ίδιο τον ορισμό της μάθησης και επεκτείνονται στις γενικές προσεγγίσεις της και στις ατομικές αναλύσεις της. Και επειδή η μάθηση συνιστά το βασικό άξονα της λειτουργίας της παιδαγωγικής και μη έχοντας απόλυτα επιστημονικά προσδιορισμένους κανόνες, η εκπαίδευση και η αγωγή χάνουν μέρος της επιστημονικής εγκυρότητάς τους. Ωστόσο, αυτό το κατ' αρχάς μειονέκτημα γίνεται στοιχείο πλουτισμού του προβληματισμού των ίδιων των διαδικασιών της γνώσης, στοιχείο έντονου διαλόγου μεταξύ των διαφόρων παιδαγωγικών ρευμάτων, των επιστημονικών θεωριών και ακόμα της ιστορίας των εννοιών και των ιδεών. Και όλα αυτά σημαίνουν ότι το να μην καταλήγουμε ποτέ σε τελικές παραδοχές δεν είναι κατ' ανάγκην αρνητικό φαινόμενο. Τουναντίον καταδεικνύεται η πολυσυνθετότητα της ίδιας της λειτουργίας της εκπαίδευσης και της αγωγής αλλά και η ξεχωριστή ιδιαιτερότητα του κάθε προσώπου που επιδρά στον τρόπο μάθησης. Εδώ, λοιπόν, εδράζεται και μια μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση: το σχολείο να βρίσκει και τον ξεχωριστό δρόμο της μάθησης για κάθε παιδί, για κάθε νέο και νέα, για κάθε άνθρωπο. Ας δούμε πρώτα τις κάποιες προσεγγίσεις για τη μάθηση. Μάθηση κατά τον H. Roth είναι η βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, κατά δε τον R.



Gagne είναι η διαδικασία που υποβοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικό σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μην επαναλαμβάνεται σε κάθε νέα περίπτωση. Ο ψυχολόγος G. Allport προσδιόρισε τη μάθηση ως προδιάθεση προς σχηματισμό εντός του ανθρώπου δομικών συνόλων, ενώ ως γνώση προσδιόρισε τα ίδια τα σύνολα τα σχηματιζόμενα εντός του ανθρώπου. Σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, η μάθηση είναι μία διαδικασία η οποία πραγματοποιείται στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή και έχει σαν αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς του, ενώ ο Z. Πιαζέ θεωρούσε τη μάθηση ως διαρκή μεταβολή της συμπεριφοράς σε λειτουργία με τις επίκτητες γνώσεις που οφείλονται στην εμπειρία.

Ο καθηγητής Α. Βερτσέτης στο βιβλίο του *Γενική Διδακτική* μας δίνει μια συστηματική παρουσίαση των θεωριών μάθησης: 1) κλασικά εξαρτημένη μάθηση (classical conditioning theory – Pavlov, 2) μάθηση με δοκιμή και πλάνη (learning by trial and error – Thorndike), 3) συντελεστική εξαρτημένη μάθηση (operant conditioning – Skinner, positive and negative reinforcers), 4) μάθηση με ανακάλυψη (discovery learning – J. Bruner, επίπεδα σκέψης: πραξιακό, εικονικό, συμβολικό), 5) μάθηση ενεργού υποδοχής (active reception learning – D. Ausubel), 6) κοινωνική μάθηση (social learning theory – A. Bandura: ο άνθρωπος δεν είναι μόνο δημιουργήμα του περιβάλλοντος, αλλά είναι και ο ίδιος παραγωγός νοήματος ζωής), 7) η μάθηση ως επεξεργασία πληροφοριών (information processing approach – R. Gagne, ο άνθρωπος καταγράφει καθημερινά πληροφορίες, έτσι συνθέτει έναν γνωστικό πλούτο)<sup>52</sup>.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ένα μεγάλο φάσμα ανάλυσης των θεωριών – επομένως και των δυνατοτήτων – της μάθησης, το οποίο δεν είναι απόρροια μόνο των διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων αλλά και των διαφορετικών ιδεολογικών και κοσμοθεωρητικών απόψεων, κάτι που ισχύει αναπόφευκτα και για κάθε εκπαιδευτικό θέμα.

Υπάρχει και μια παράλληλη αναφορά όσον αφορά την ταξινόμηση των προσεγγίσεων της μάθησης. Τα είδη της ανθρώπινης μάθησης κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: α) σ' εκείνα που αναφέρονται στη μάθηση πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία τους και την αξιοποίησή τους στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων της

---

<sup>52</sup> Βερτσέτης Α. (2003), *Γενική διδακτική*, Αθήνα: έκδοση συγγραφέα, σ. 49

καθημερινής ζωής, β) σ' εκείνα που αφορούν τα συναισθήματα, τα βιώματα, τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου και γ) σ' εκείνα που αναφέρονται στις κινήσεις και τις κινητικές, γενικά δεξιότητες (βάση για το ταξινομικό σύστημα του B. Bloom)<sup>53</sup>.

Τέλος, υπάρχει και μια ευρύτερου περιεχομένου αναφορά που έχει και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, οι γενικές παιδαγωγικοδιδασκτικές κατευθύνσεις, οι οποίες στις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχαν διαμορφωθεί σε τρεις «σχολές»: α) αυτή που στηρίζεται στη γνώση των τρόπων / διαδικασιών ανακαλυπτικής μάθησης (J. Bruner), β) εκείνη της αφομοίωσης των πληροφοριών με προγραμματισμένη διδασκαλία (R. Gagne, D. Ausubel) και γ) η κατεύθυνση της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, που αποτελεί ενδιάμεση μεθοδολογία των δύο προηγούμενων<sup>54</sup>.

Όλες αυτές οι κατηγοριοποιήσεις και οι ταξινομήσεις έχουν σαφώς την αξία τους και προσφέρουν ένα κατ' αρχήν θεωρητικό και εν μέρει πρακτικό υπόβαθρο επί του οποίου μπορεί να στηριχτεί η διδασκαλία.

Αλλά υπάρχουν και άλλα στοιχεία, που είναι καθοριστικά για τη διαδικασία της μάθησης και η γνώση των οποίων δεν είναι τόσο σαφής. Είναι γνωστή και ιδιαίτερα τονισμένη από τον Αριστοτέλη η παρατήρηση ότι η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της φύσης του ανθρώπου. Και πράγματι, δεν μπορεί να υπάρξει άνθρωπος χωρίς να έχει διαρκή – θα έλεγα – επαφή με τη μάθηση. Οι ίδιες οι αισθήσεις του αλλά και η αέναη ανησυχία του πνεύματός του αποτελούν παράθυρα ή πηγές γνώσης, και μάς «προσδιορίζουν» ανά πάσα στιγμή στις σχέσεις μας με το περιβάλλον αλλά και πτυχές του εσωτερικού μας κόσμου. Πέραν αυτής της εκ της φύσεως του ανθρώπου διαρκούς σχέσης μας με τη μάθηση, υπάρχει και ένας ξεχωριστός πόθος – που δεν είναι καλλιεργημένος σε όλους τους ανθρώπους – που δίνει άλλη δυναμική στη σχέση μας με τη μάθηση. Οι βιβλιόφιλοι και οι φιλερευνητικοί επιστήμονες – για παράδειγμα – ανήκουν σ' αυτή την ιερή κατηγορία. Γνωρίζουμε, λοιπόν, και άλλους ενισχυτικούς παράγοντες της μάθησης: το ενδιαφέρον για τη μάθηση, τη μαθησιακή ετοιμότητα (readiness for learning), την ενίσχυση (reinforcement) – οι ενισχύσεις γενικά έχουν εντυπωσιακά αποτελέσματα σε άτομα με ειδικές ανάγκες – αυτισμό, νοητική καθυστέρηση), την παρώθηση (motivation), την επανάληψη, την άσκηση κλπ <sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Μ. Κασσωτάκης, Γ. Φλουρής (2001), *Μάθηση και διδασκαλία* τ. Β', Αθήνα: έκδοση συγγραφέων, σ. 23

<sup>54</sup> Βερτσέτης Α. ο.π., σ. 29

<sup>55</sup> Βερτσέτης Α., ο.π., σ. 56

Η παράθεση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση δεν σταματούν. Ένας εμπνευσμένος εκπαιδευτικός μπορεί να συνεγείρει το πνεύμα του μαθητή με τέτοιο τρόπο, που όλα τα παραπάνω στοιχεία να «εμφανίζονται» στην όλη διαδικασία ως απλό σκηνικό. Ένα μάθημα και από έναν εκπαιδευτικό που δεν θεωρείται εμπνευσμένος μπορεί να λειτουργήσει – υπό απρόβλεπτες συνθήκες – ως καταλυτική διαδικασία για κάποιους μαθητές / κάποιες μαθήτριες, χωρίς να μπορούμε να προσδιορίσουμε επακριβώς το πού οφείλεται αυτό. Ένας μαθητής / μια μαθήτρια μπορεί να βρεθεί σε μια κατάσταση φοβερής μαθησιακής έφεσης – π.χ. σε μια έντονα συγκινησιακά ευχάριστη φάση – και η όποια μορφή διδασκαλίας και μάθησης να γίνει δεκτή ως νερό σωτήριας βροχής σε άνυδρο ερημικό τόπο.

Το πεδίο της μάθησης είναι εν μέρει γνωστός τόπος και μάλλον άγνωστη γη (*terra incognita*), αρκεί να λάβουμε υπόψη μας ότι «η μάθηση ως ψυχολογική λειτουργία εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να μας διαφεύγει στην ουσία της»<sup>56</sup>. Αυτό το στοιχείο όμως είναι και μια μεγάλη εκπαιδευτική και επιστημονική πρόκληση.

Διδάσκουμε και διαρκώς οφείλουμε να μαθαίνουμε, χωρίς ποτέ να καταλαιάζουμε σε έδαφος βεβαιοτήτων. Κάπως έτσι συνταιριάζει και η *ανησυχία* των νέων που μαθαίνουν με την *ανησυχία* των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται με πνεύμα διαρκούς προβληματισμού και αναζήτησης στο διδακτικό τους έργο, ένα έργο φοβερά όμορφο και μεγάλης ευθύνης. Αρκεί να αναλογιστούμε το πόσο μπορεί να επηρεάσουμε τη ζωή κάθε παιδιού και κάθε νέου

## **2. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στην Υπαίθρια Εκπαίδευση**

Υπάρχουν πολλά ανέκδοτα στοιχεία σχετικά με τα οφέλη των εμπειριών της υπαίθριας εκπαίδευσης. οι δάσκαλοι, για παράδειγμα, συχνά μιλάνε για τη βελτίωση που έχουν στις σχέσεις τους με τους μαθητές μετά από ένα ταξίδι. Ωστόσο, είναι δύσκολο να εντοπιστούν τα σοβαρά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η υπαίθρια εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμη επίδραση στη συμπεριφορά ή στην εκπαιδευτική επιτυχία. Αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στη δυσκολία που συνεπάγεται η διεξαγωγή μελετών που διαχωρίζουν τα αποτελέσματα της εξωτερικής εκπαίδευσης σε σημαντικά αποτελέσματα.

---

<sup>56</sup> Μ. Κασσωτάκης, Γ. Φλουρής (2001), ο.π., σ. 17

Μια σημαντική ανάλυση 97 εμπειρικών μελετών έδειξε μια θετική συνολική επίδραση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην περιπέτεια όπως αυτο-ιδέα, ηγεσία και επικοινωνιακές δεξιότητες.<sup>57</sup> Η μελέτη αυτή έδειξε επίσης ότι φαίνεται να υπάρχουν συνεχιζόμενες θετικές επιπτώσεις. Η μεγαλύτερη εμπειρική μελέτη των επιπτώσεων των προγραμμάτων υπαίθριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (κυρίως τα προγράμματα Outward Bound) βρήκε μικρές και μέτριες βραχυπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις σε ένα ευρύ φάσμα γενικών δεξιοτήτων ζωής, με τα ισχυρότερα αποτελέσματα για μακρύτερα προγράμματα με βάση την αποστολή με νέους ενήλικες, και μερική μακρόχρονη διατήρηση αυτών των κερδών.<sup>58</sup>

Στην "Adventure in a Bun", ο Chris Loynes<sup>59</sup> πρότεινε ότι η υπαίθρια εκπαίδευση είναι όλο και περισσότερο είναι μια εμπειρία πάρκου ψυχαγωγίας. Σε μια εργασία με τίτλο «The Generative Paradigm»<sup>60</sup> Loynes ζήτησε επίσης αύξηση στην "δημιουργικότητα, τον αυθορμητισμό και τη ζωτικότητα". Οι διάλογοι αυτοί υποδεικνύουν την ανάγκη για όσους εργάζονται στην εξωτερική εκπαίδευση να εξετάσουν υποθέσεις για να διασφαλίσουν ότι το έργο τους είναι εκπαιδευτικό.

Η υπαίθρια εκπαίδευση έχει βρεθεί πιο επωφελής για εκείνους τους μαθητές που βρίσκουν το μάθημα στη τάξη πιο δύσκολο. Οι Maynard, Waters & Clement (2013)<sup>61</sup> διαπίστωσαν ότι, απαντώντας στα προηγούμενα συμπεράσματά τους, οι δάσκαλοι στη μελέτη τους ανέφεραν ότι "όταν ασχολούνται με δραστηριότητες που ξεκίνησαν από παιδιά στην ύπαιθρο, περισσότερα από τα μισά παιδιά στην τάξη που θεωρούσαν «υποτιμητική» την δραστηριότητα και φέρονταν διαφορετικά» (σελ. 221). Το έργο τους στοχεύει να υποστηρίξει την αντίληψη ότι οι υπαίθριοι χώροι στους οποίους διεξάγονται δραστηριότητες που ξεκίνησαν από παιδιά, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μειώνουν την αντίληψη περί ανεπαρκούς επίτευξης. Αυτό είναι σημαντικό επειδή αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες που βασίζονται στην αντίληψη των μαθητών είναι σημαντικές για τη μάθηση των μαθητών.

---

<sup>57</sup> Hattie, JA, Marsh, HW, Neill, JT & Richards, GE (1997). [Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect](#). *Review of Educational Research*, 67, 43-87.

<sup>58</sup> Neill, JT (2008). [Enhancing personal effectiveness: Impacts of outdoor education programs](#). PhD thesis. Sydney: University of Western Sydney.

<sup>59</sup> Loynes, Chris (1998). ["Adventure in a Bun"](#) (PDF). *Journal of Experiential Education*. 21 (1): 35–39.

<sup>60</sup> Loynes, Chris (2002). ["The Generative Paradigm"](#) (PDF). *JAEO*. 2 (2).

<sup>61</sup> Maynard, Trisha; Waters, Jane; Clement, Jennifer (2013). "Child-initiated learning, the outdoor environment and the 'underachieving' child". *Early Years*. 33 (3): 212. doi : [10.1080/09575146.2013.771152](https://doi.org/10.1080/09575146.2013.771152)

Αυτό μπορεί επίσης να οφείλεται σε ένα μη ακαδημαϊκό οικογενειακό υπόβαθρο, ένα προσωπικό ψυχολογικό χαρακτηριστικό όπως διαταραχή υπερκινητικότητας έλλειψης προσοχής ή επειδή είναι αγόρια.<sup>62</sup>

Όταν τα παιδιά στη Γερμανία από τα δασικά νηπιαγωγεία πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο, οι δάσκαλοι παρατηρούσαν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πολλούς άλλους τομείς.<sup>63</sup> Διεξήχθη μια ετήσια μελέτη όπου μια ομάδα μαθητών της 9<sup>ης</sup> (γ' γυμνασίου) και 12<sup>ης</sup> (γ λυκείου) τάξης έμαθε μέσω της εξωτερικής εκπαίδευσης. Η εστίαση ήταν στην αύξηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών ως μέτρο βελτίωσης, όπου ορίστηκε η κριτική σκέψη, "η διαδικασία σκόπιμης αυτορρυθμιστικής κρίσης και λήψης αποφάσεων". Οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων περιελάμβαναν την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να αναλύουν, να αξιολογούν, να συμπεραίνουν, να εξηγούν και να αυτο-ρυθμίζουν. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τόσο ο 9ος όσο και ο 12ος βαθμολόγησαν υψηλότερα από τις ομάδες ελέγχου στην κριτική σκέψη με σημαντικό ποσό.<sup>64</sup> Η χρήση του περιβάλλοντος ως πλαισίου ολοκλήρωσης για την εκμάθηση αποτελεί το θεμέλιο μιας ουσιαστικής έκθεσης<sup>65</sup> η οποία βρήκε οφέλη στη μάθηση εκτός της τάξης για τυποποιημένα μέτρα ακαδημαϊκής επίδοσης στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, την επιστήμη και την κοινωνικές σπουδές. Μειωμένα προβλήματα πειθαρχίας · και αυξημένο ενθουσιασμό για τη μάθηση και υπερηφάνεια για τα επιτεύγματα.

## 2.2. Η υπαίθρια εκπαίδευση στον κόσμο

Η υπαίθρια εκπαίδευση συμβαίνει, με διάφορες μορφές, στις περισσότερες, αν όχι σε όλες τις χώρες του κόσμου. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το πολιτιστικό πλαίσιο. Ορισμένες χώρες, για παράδειγμα, βλέπουν την υπαίθρια εκπαίδευση ως συνώνυμη με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ άλλες χώρες αντιμετωπίζουν την εξωτερική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση

---

<sup>62</sup> Sax L. (2001) [Reclaiming Kindergarten: Making Kindergarten Less Harmful to Boys](#) in Psychology of Men & Masculinity (2001) 2.1 pp3-12

<sup>63</sup> Gorges R. [Waldkindergartenkinder Im Ersten Schuljahr Archived](#) May 16, 2011, at the [Wayback Machine](#) . (in German)

<sup>64</sup> Ernest; Monroe (2004). "[The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking](#)". *Environmental Education Research* . **10** (4): 522 .Retrieved 14 March 2014 .

<sup>65</sup> Lieberman, Gerald A.; Hoody, Linda L. (1998). [Closing the Achievement Gap \(PDF\)](#) . *State Education and Environment Round Table* .

ξεχωριστά. Οι σύγχρονες μορφές υπαίθριας εκπαίδευσης είναι πιο διαδεδομένες στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ευρώπη και σε κάποιο βαθμό την Ασία και την Αφρική.

**Το Ηνωμένο Βασίλειο:** Το εξωτερικό συμβούλιο της Αγγλίας, ένα όργανο ομπρέλα, ορίζει την υπαίθρια εκπαίδευση ως έναν τρόπο για τους μαθητές και τους δασκάλους να συμμετέχουν πλήρως σε ένα μάθημα, όλο το χρόνο που αγκαλιάζει την ύπαιθρο. Το EOC θεωρεί την υπαίθρια εκπαίδευση ως "την παροχή βάθους στο πρόγραμμα σπουδών και συμβάλλει σημαντικά στη σωματική, προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών".<sup>66</sup> Η εξωτερική εκπαίδευση είναι επίσης ενσωματωμένη στη δασική σχολή.<sup>67</sup>

**Αυστραλία & Νέα Ζηλανδία:** Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία φιλοξενούν διάφορα προγράμματα υπαίθριων σπουδών. Μόλις οι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους, έχουν ευκαιρίες να εργαστούν σε διάφορα κέντρα εξωτερικής εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Το αυστραλιανό υπαίθριο συμβούλιο έχει αναπτύξει έγγραφα σπουδών για να εξασφαλίσει ότι τα σχολεία συμμετέχουν στην εξωτερική εκπαίδευση σε όλη τη χώρα.

**Καναδάς:** Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, κυρίως η υπαίθρια εκπαίδευση στον Καναδά, γίνεται μέσω υπαίθριων προγραμμάτων κατασκηνώσεων και κατοικιών, σχολικών προγραμμάτων και εμπορικών ταξιδιών. Η εξωτερική εκπαίδευση στον Καναδά βασίζεται σε "σκληρές" τεχνικές δεξιότητες -συχνά οι ικανότητες ταξιδιού και κατασκήνωσης -και οι δεξιότητες "μαλακής" ομάδας και οι προσωπικές ιδιότητες ανάπτυξης- αναμειγνύονται με τις "πράσινες" και "ζεστές" δεξιότητες του ατόμου, σε μια συμπληρωματική εστία οικολογικής περιπέτειας». <sup>68</sup> Οι περιπέτειες εντοπίζονται είτε συμμετέχουν σε εργαστήρια οικολογικής συνειδητοποίησης ή οικοδόμησης σε όλο τον Καναδά. Πολλά σχολεία και προγράμματα μετά το σχολείο, όπως τα στρατόπεδα YMCA, κλίνουν προς την εξωτερική εκπαίδευση, ειδικά κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού μήνες.

**Δανία:** Η Δανία είναι γνωστή ως μία από τις πιο περιβαλλοντικά συνειδητές χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους αυτό παρουσιάζεται είναι μέσω του συστήματος δασικών σχολείων που υπάρχει εκεί. Τα παιδιά διδάσκονται στο

---

<sup>66</sup> English Outdoor Council. (nd). ["High Quality Outdoor Education"](#)(PDF) . English Outdoor Council . Retrieved July 19, 2013 .

<sup>67</sup> ["What Is Forest School?"](#) .

<sup>68</sup> Henderson, B., & Potter, GT (nd). Outdoor Adventure Education in Canada: Seeking The Country Way Back In. 227-242.

δάσος χρησιμοποιώντας τη φύση και τα ζώα για να μάθουν για τη βασική περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και για τη βασική στοιχειώδη εκπαίδευση που απαιτείται.<sup>69</sup>

**Φινλανδία:** Στα σχολεία της Φινλανδίας, ο όρος «υπαίθρια εκπαίδευση» αντιπροσωπεύει τη διδασκαλία και τη μάθηση που πραγματοποιείται έξω από την τάξη με στόχο την επίτευξη στόχων στο Εθνικό βασικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση και στο Εθνικό βασικό πρόγραμμα σπουδών για τα ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία. Στα ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μαθητές ηλικίας 16-18 ετών), το θέμα είναι η "Αειφόρος ανάπτυξη". Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν έναν βιώσιμο τρόπο ζωής, να αναλάβουν δράση για την αειφόρο ανάπτυξη και να εξετάσουν τις προκλήσεις της SD.<sup>70</sup> Ορισμένα επαγγελματικά ιδρύματα προσφέρουν δευτεροβάθμιο πτυχίο στη Φύση και τις Περιβαλλοντικές Μελέτες που επικεντρώνονται κυρίως στους τομείς του τουρισμού και της εμπειρίας.<sup>71</sup> Το Humak University of Applied Sciences προσφέρει πτυχίο Bachelor in Adventure και Outdoor Education στο πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας, με επίκεντρο τις τεχνικές δεξιότητες για τα αθλήματα περιπέτειας και την παιδαγωγική, τον τουρισμό και την επιχειρηματικότητα. Κάθε χρόνο εισέρχονται 20 μαθητές στο πρόγραμμα.<sup>72</sup> Επιπλέον, το Humak University of Applied Sciences προσφέρει ενημέρωση για τους εκπαιδευτικούς και τα άτομα που ασχολούνται με τα αθλήματα περιπέτειας στο Open University of Applied Sciences.<sup>73</sup>

**Γαλλία:** Ο Alain Kerjean ίδρυσε το 1986 το "Hors Limites-Outward Bound France", την προσαρμογή στους ενήλικες της ενεργού παιδαγωγικής και εισάγει στη Γαλλία το apprentissage par l'expérience. Το πρώτο μέλος της Λατινικής χώρας αυτού του δικτύου. Πρόεδρος της Honnor: SAS Prince Albert of Monaco. Το 1994 ιδρύθηκαν δύο φορείς: η ένωση Apprendre par l'expérience (νεολαία) και η SARL Expérientiel (εταιρική). Από το 2008, ο Alain Kerjean αναπτύσσει υπαίθρια εκπαίδευση για πανεπιστήμια στη Ρουμανία και συμβουλεύει στη Γαλλία εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιθυμούν να σχεδιάσουν προγράμματα με βάση αυτή την παιδαγωγική. Τα βιβλία

---

<sup>69</sup> [Early Nature Lessons in Denmark's Forest Preschools -The official website of Denmark](#). [denmark.dk](#) . Retrieved 2016-10-06 .

<sup>70</sup> [Opetussuunnitelma ja ympäristökasvatus - LYKE-verkosto](#) . [finland.fi](#) . Retrieved 2018-01-05 .

<sup>71</sup> ["Luonto ja ympäristöalan perustutkinto 2014" \(PDF\)](#) . [finland.fi](#) . Retrieved 2018-01-05 .

<sup>72</sup> [Bachelor's Degree in Adventure and Outdoor Education](#) . [finland.fi](#) . Retrieved 2018-01-05 .

<sup>73</sup> [finland.fi https://www.humak.fi/uutiset/seikkailukasvatus-avoin-amk/](#) . Retrieved 2018-01-05 .

και τα άρθρα του καθιστούν διαθέσιμες αγγλοσαξονικές έρευνες και δημοσιεύσεις σχετικά με το θέμα στο γαλλικό κοινό

### 2.3. Διεθνή προγράμματα

#### FOREST SCHOOL<sup>74</sup>

Μια δασική σχολή είναι μια καινοτόμος εκπαιδευτική προσέγγιση για το υπαίθριο παιχνίδι και τη μάθηση. Η φιλοσοφία των δασικών σχολών είναι να ενθαρρύνουν και να εμπνεύσουν άτομα οποιασδήποτε ηλικίας μέσω θετικών υπαίθριων εμπειριών.

Τα προγράμματα δασικών σχολείων εκτελούνται καθόλη τη διάρκεια του έτους, για περίπου 36 εβδομάδες, πηγαίνοντας στο δάσος σε όλες τις καιρικές συνθήκες (εκτός από τους μεγάλους ανέμους). Τα παιδιά χρησιμοποιούν εργαλεία πλήρους μεγέθους, παίζουν, μαθαίνουν όρια συμπεριφοράς, τόσο σωματικά όσο και κοινωνικά, να εγκαθίστανται και να αναπτύσσονται με αυτοπεποίθηση, αυτοπεποίθηση και να γίνονται αυτο-κίνητρα. Το Forest School, μέσω της εφαρμογής των τεχνικών επιτάχυνσης της μάθησης, δημιουργεί ένα μοναδικό εκπαιδευτικό όχημα που χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει μια σειρά ατόμων, κοινοτικών ομάδων και μεγαλύτερων οργανισμών να αξιοποιήσουν τον τοπικό ανοιχτό χώρο για διαδραστικό παιχνίδι, υγεία, ψυχαγωγία και προσωπική ανάπτυξη.

#### Επαγγελματικές Ενώσεις και Οργανισμοί για την Υπαίθρια Εκπαίδευση

Υπάρχουν πολλές διεθνείς ενώσεις που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της Υπαίθριας Εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη υπάρχουν εδραιωμένα ινστιτούτα και δίκτυα που καλύπτουν τον τομέα της υπαίθριας εκπαίδευσης:

- [European Institute of Outdoor Education](#) Αναπτύσσει θεωρητικές βάσεις στον τομέα των υπαίθριων δραστηριοτήτων.
- [The institute for outdoor learning](#) : Ενθαρρύνει την υπαίθρια μάθηση αναπτύσσοντας υπαίθριες δραστηριότητες και παρέχοντας στήριξη σε όσους ασχολούνται με την υπαίθρια εκπαίδευση.
- [Council for Learning Outside the Classroom](#) Πρεσβεύει την άποψη ότι κάθε άνθρωπος θα πρέπει να βιώνει τον κόσμο, πέρα από τις σχολικές αίθουσες, ως ουσιαστικό μέρος της μάθησης αλλά και της προσωπικής ανάπτυξης.

---

<sup>74</sup> <http://forestschoools.com/what-are-forest-schools/>



Το πρόγραμμα Comenius<sup>75</sup> γίνεται μέρος της συνολικής προσπάθειας, μέσω της διά βίου μάθησης, ανάπτυξης της ΕΕ σε μια προηγμένη κοινωνία γνώσεων με αειφόρο οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Το πρόγραμμα Comenius έχει ως στόχο την διερεύνηση των δυνατοτήτων της υπαίθρου και του ανοιχτού χώρου ως περιβάλλοντος μάθησης και η εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να εργάζονται θεματικά με διεπιστημονικό τρόπο σε αυτό το περιβάλλον. Πρέπει να δίνεται στους δασκάλους η δυνατότητα να δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες μάθησης που μπορούν να βελτιώσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών χρησιμοποιώντας την ύπαιθρο ως τάξη και αντικαθιστώντας τα βιβλία με τις αισθήσεις. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η υπαίθρια τάξη θεωρείται συμπληρωματικό στοιχείο του εσωτερικού χώρου.

## **Β' Μέρος – Η Έρευνά**

### **3. Παρουσίαση της Έρευνας**

#### **3.1. Οι προβληματισμοί για την έρευνα**

Η έννοια της μάθησης είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης και δεν ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία, σε μια ευρεία οπτική για τη μάθηση, παίρνει τη μορφή της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ότι υφίσταται μια σημαντική αλληλοεπικάλυψη και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στην περίπτωση μας θα αναφερθούμε σε εκείνα τα υπαίθρια προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται τόσο εντός όσο και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης.

---

<sup>75</sup> [https://ec.europa.eu/education/node\\_en](https://ec.europa.eu/education/node_en)

Σύμφωνα με τον Jarvis (1987), «Η τυπική – επίσημη εκπαίδευση (formal education) έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα, ενώ η μη τυπική εκπαίδευση (non formal education) είναι οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία η οποία εξελίσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν είναι απαραίτητα γραφειοκρατικό».

Στη σύγχρονη κοινωνία, το σχολείο αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα στο οποίο έχει ανατεθεί επίσημα από το κράτος η εκπαίδευση των παιδιών . Ειδικότερα, η τυπική εκπαίδευση, όπως αναφέρεται από τον Καραλή Θ. (χ.η.), είναι σαφώς το έντονα θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο «εκπαιδευτικό σύστημα», που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση έως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου.

Η τυπική εκπαίδευση στη χώρα μας συνδέεται άμεσα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, αλλά κύριο γνώρισμά της είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη διδασκαλία, οριοθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου (Ανθογαλίδου, 2003). Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη, η οποία κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η γνώση θεωρείται ως ετοιμοπαράδοτο αγαθό το οποίο μεταγγίζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ενώ το παιδαγωγικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδακτέα ύλη και στην εφαρμογή του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι αν αυτή η μορφή εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει το φαινόμενο της τέχνης και να τον οδηγήσει να το εντάξει με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική του ζωή. Η αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου της τυπικής εκπαίδευσης γίνεται εμφανής τα τελευταία χρόνια με την προσπάθεια για αλλαγή. Η διδασκαλία προσανατολίζεται στη σύνδεσή της με τη μαθησιακή διαδικασία και στην υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η παιδαγωγική του δάσους και η υπαίθρια εκπαίδευση είναι υποβιβασμένη στην Ελλάδα και τα αίτια που προβάλλονται ως κυρίαρχα είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, η υποδομή και ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, η διδακτική κουλτούρα που επικρατεί, η επαγγελματική αποκατάσταση, ο χρόνος κ.ά.

Στον αντίποδα, η υπαίθρια εκπαίδευση στην μη-τυπική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται συχνά από πολλούς ως 'ιδανική' και από πολλές πλευρές καλύτερη συγκριτικά με ό,τι προσφέρεται στην τυπική.

Στην μη-τυπική εκπαίδευση, η παιδαγωγική του δάσους οργανώνεται συνειδητά με ρητά εκπεφρασμένους και προκαθορισμένους στόχους, την επίτευξη των οποίων αναλαμβάνει εξειδικευμένο προσωπικό. Διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μέρος της μη τυπικής μάθησης στη χώρα μας τα οποία στοχεύουν στην συνάντηση του παιδιού με το περιβάλλον και τα οποία πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς (π.χ. περιβαλλοντικά κέντρα, μουσεία, πολιτιστικά κέντρα, εκθέσεις κ.ά.). Η μη τυπική μάθηση ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται, και για αυτό το λόγο τίθενται κάποια ερωτηματικά ως προς την επίτευξη των στόχων, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τις πρακτικές που υιοθετούνται, την οργανωτική λειτουργία, τις πιθανές επιχορηγήσεις και τους μηχανισμούς αξιολόγησης των φορέων αυτών.

Υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της τυπικής και της μη-τυπικής εκπαίδευσης, όπως υφίστανται σήμερα. Οι δύο τρόποι εκπαίδευσης συχνά μοιάζουν ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται, μπορεί όμως να διαφέρουν ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Δεν υπάρχει μια ευδιάκριτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα είναι πιθανόν οι διαφορές τους μερικές φορές να ατονούν σε «υβριδικά» προγράμματα που συνδυάζουν βασικά στοιχεία και των δύο (Coombs & Ahmed, 1974: 9).<sup>1</sup>

Τι ακριβώς συμβαίνει λοιπόν σε κάθε μορφή εκπαίδευσης; Πώς λειτουργούν διαφορετικοί θεσμοί ως χώροι υποδοχής για το φαινόμενο της υπαίθριας εκπαίδευσης; Διαμορφώνεται μια επιστημονικά προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία για τα παιδιά; Στη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθούμε να διερευνήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη μεθοδολογία που ακολουθείται σε διαφορετικούς θεσμούς. Με τη μελέτη αυτή επιχειρείται ο εντοπισμός διαφορών στο πλαίσιο δράσης των δύο θεσμών εκπαίδευσης, παραθέτοντας και μελετώντας συγκριτικά τις διαθέσεις και την στάση που υιοθετούνται στα δύο περιβάλλοντα. Διερευνάται λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η μεθοδολογία που ακολουθείται στους διαφορετικούς θεσμούς. Από τα ερωτηματολόγια και την παρατήρηση των υπαίθριων δραστηριοτήτων αποπειράται να διαπιστωθεί ότι η βιωματική μάθηση είναι αποδεδειγμένα πιο αποτελεσματική από την κλασική εκμάθηση γνωστικής ύλης και δεξιοτήτων: το να δοκιμάζει ο μαθητευόμενος έμπρακτα το αντικείμενο και να βιώνει ο ίδιος/η ίδια το περιεχόμενό του έχει διαφορετικά αποτελέσματα. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μελέτης μας.

Πρόκειται για μια πολυμεθοδική προσέγγιση προκειμένου να εξεταστεί μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά και δη μια σύνθετη κατάσταση, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Cohen & Manion, 1996: 321).

### **3.2. Η αξία της ερευνητικής μελέτης**

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος για την υπαίθρια εκπαίδευση και τη διδασκαλία της σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα: τη σχολική τάξη και την ύπαιθρο. Η παιδαγωγική τους δάσους στο σχολικό πλαίσιο δεν έχει λάβει ακόμη τη δέουσα ερευνητική προσοχή που αρμόζει. Οι δράσεις στην υπαίθρια εκπαίδευση, γίνονται αποσπασματικά και συμπληρωματικά στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, ενώ όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δεν έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της υπαίθριας αγωγής στην Ελλάδα.

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να εντοπίσει τις διαφορές στο πλαίσιο δράσης των δύο θεσμών εκπαίδευσης, παραθέτοντας και μελετώντας συγκριτικά τις διαθέσεις και την στάση που υιοθετείται στα δύο περιβάλλοντα στα πλαίσια διαμόρφωσης οικολογικής παιδείας.

Η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στη διαλεύκανση των προβληματισμών που ετέθησαν όσον αφορά την υπαίθρια εκπαίδευση και τις πρακτικές που εφαρμόζονται από συγκεκριμένους φορείς και οργανισμούς στην Ελλάδα, οι οποίοι προσφέρουν τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Η αποπεράτωση της έρευνας αυτής αφενός θα αποτελέσει γόνιμο έδαφος για την έναρξη μιας εις βάθος μελέτης για τη παιδαγωγική του δάσους.

Τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν θα ικανοποιήσουν προσωπικές αναζητήσεις σχετικά με μια διδακτική προσέγγιση που να ενθαρρύνει τη συνάντηση με την αγωγή της υπαίθρου και την απόκτηση αυθεντικών υπαίθριων εμπειριών. Η συλλογή των πληροφοριών και η απορρέουσα εξαγωγή συμπερασμάτων θα μας δώσει μια αδρή εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο χώρο της υπαίθριας εκπαίδευσης, χωρίς να προβαίνει σε γενικεύσεις. Δύναται δε, να αποτελέσει αφετηρία αφύπνισης των αρμοδίων και άλλων εκπαιδευτικών, ώστε να ενεργοποιηθούν και να ευαισθητοποιηθούν ως προς την εκπαίδευση και την καλλιέργεια της αειφόρας ανάπτυξης, τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που να προσβλέπει στην κατάκτηση μιας ευρύτερης περιβαλλοντικής κουλτούρας.

### **3.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Πραγμάτωση μιας παιδαγωγικής διαδικασίας εκτός των στενών ορίων μιας τάξης, που επιδιώκει τη μάθηση στο ύπαιθρο, χωρίς καταναγκασμούς και που προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσω της ελευθερίας. Όπου αφορά πρωτίστως την προσχολική ηλικία καθώς με βιωματικό τρόπο επιτυγχάνονται όχι μόνο οι στόχοι που τίθενται για αυτήν την τρυφερή ηλικία (κοινωνική, κινητική και νοητική αντίληψη), αλλά επιτυγχάνεται και η ανάπτυξη της δημιουργικής, κριτικής και κυρίως αυτόνομης σκέψης τους, όπως μόνο στο ύπαιθρο και με τις προκλήσεις που εκεί υπάρχουν μπορεί να επιτευχθεί. Ακολούθως τόσο τα παιδιά των υπόλοιπων ηλικιών, που προσέρχονται με μία σταθερή συχνότητα και μέσω μίας ομάδας που ασφαλώς και δεν πρέπει να αλλάζει, όσο και κάποιων ειδικών ομάδων (παιδιών θύματα bullying, με αυτισμό, σύνδρομο Down, κ.α.) μπορούν να ωφεληθούν ποικιλοτρόπως, ισορροπώντας τον σύγχρονο τρόπο ζωής που όλο και περισσότερο αποξενώνει τον άνθρωπο από την φύση και τις πρωταρχικές ισορροπίες.

#### **Ερευνητικά ερωτήματα**

- Τι αντιλήψεις για την υπαίθρια εκμάθηση έχουν οι εκπαιδευτικοί, ποιος είναι ο αντίκτυπος μιας υπαίθριας εκπαίδευσης σε αυτές τις αντιλήψεις και την ευημερία των εκπαιδευτικών που μετράται ως αποτέλεσμα σε μια κλίμακα που εκτιμά την διάθεση
- Η διακριτική φύση της υπαίθριας εκπαίδευσης: Η γνώση ως δραστηριότητα, η μέθοδος της εκδρομής στη φύση και μια προοπτική για την υγεία και το περιβάλλον
- Ποια τα οφέλη της υπαίθρια εκπαίδευσης για τα παιδιά

### **3.4. Η επιλογή υπαίθριων δραστηριοτήτων**

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των Νηπιαγωγείων του Δάσους είναι η έμφαση στο παιχνίδι, με τα παιχνίδια που είναι κατασκευασμένα από αντικείμενα που μπορεί να βρεθούν στη φύση, παρά εμπορικά παιχνίδια. Ωστόσο, παρά τις διαφορές αυτές, τα Δασικά Νηπιαγωγεία έχουν ως στόχο να εκπληρώσουν τον ίδιο βασικό σκοπό, όπως τα άλλα Νηπιαγωγεία, δηλαδή, να φροντίσουν για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των νέων παιδιών.

Κάθε Νηπιαγωγείο του Δάσους μπορεί να είναι διαφορετικό, ωστόσο οι τυπικές δραστηριότητες και οι στόχοι μπορεί να περιλαμβάνουν:

Δραστηριότητες :	Αναπτυξιακό όφελος :
Παίζοντας παιχνίδια με ευφάνταστη χρήση των πόρων και όποιες ιδέες έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό	Τα παιδιά μαθαίνουν να εξερευνούν τις σκέψεις τους χωρίς την καθοδήγηση του σχεδιαστή παιχνιδιών
Παιχνίδι ρόλων	Φαντασία, δράμα, ομαδική εργασία, αναστοχασμός των μοντέλων συμπεριφοράς
Δημιουργία καταφυγίων ή άλλων μεγάλων δομών από κλαδιά, με τη βοήθεια των άλλων παιδιών και ενηλίκων	Ο στόχος αυτός απαιτεί τον προσδιορισμό, το σχεδιασμό, τη μηχανική, την ομαδική εργασία και επιμονή
Μετρώντας αντικείμενα ή ψάχνοντας για μαθηματικά μοτίβα	Μαθηματικά, οπτική αναγνώριση
Παιχνίδια μνήμης χρησιμοποιώντας φυσικά διαθέσιμα αντικείμενα	Ενίσχυση της μνήμης, μαθαίνουν την ονομασία αντικειμένων
Ακούγοντας ιστορίες	Προφορική επικοινωνία
Τραγουδώντας τραγούδια και απαγγέλλοντας ποιήματα	Τέχνη, δράμα, συγκέντρωση, αυτοσυγκέντρωση
Τακτοποίηση στοιχείων για να δημιουργήσουν μια εικόνα, ή να κατασκευάσουν παιχνίδια	Τέχνη
Αντλώντας σκηές και εμπειρίες	Τέχνη, δημιουργικότητα, ακριβή επιθεώρησης και λήψη αποφάσεων
Αναρρίχηση σε δέντρα και εξερεύνηση του δάσους	Βελτιώνουν την αντοχή, την ισορροπία και τη σωματική ευαισθητοποίηση
Παίζοντας διαδραστικά και αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους. Περπατώντας στο δάσος, από το νηπιαγωγείο.	Αναπτύσσουν τη θεωρητική σκέψη, μέσω της επιβράβευσης, της ακριβούς πρόβλεψης των σκέψεων και των ενεργειών των άλλων
Εξερευνώντας το δάσος	Βελτιώνουν την δύναμη και την αντοχή. Προετοιμασία(π.χ., επιλογή διαδρομής)

	βελτιώνουν τον προγραμματισμό και τις επικοινωνιακές δεξιότητες
Ανάπαυση	Ενίσχυση της αυτογνωσίας και της ανάπτυξη του χαρακτήρα

### 3.5. Η υπαίθρια εκπαίδευση ως θεσμός<sup>7677</sup>

Σε μια μελέτη που έγινε από την ερευνήτρια Sarah Kicher του Τμήματος Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Φρίμπουργκ της Ελβετίας, διαπιστώθηκε, πως τα παιδιά των Νηπιαγωγείων του Δάσους επιδεικνύουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, σε σχέση με τα παιδιά κανονικών νηπιαγωγείων στη χρήση του ίδιου αντικειμένου για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Επίσης τα παιδιά έδειξαν να είναι πιο εξασκημένα όταν πήραν την εντολή να φτάσουν σε ένα στόχο από διαφορετικούς δρόμους. Τα παραδείγματα αυτά δηλώνουν ότι η απόκτηση διαφοροποιημένης αντίληψης είναι εντονότερη στα παιδιά που περνούν τη μέρα τους στο δάσος, σε ένα χώρο δηλαδή που δεν είναι στενά οριοθετημένος και περιορισμένος με τοίχους και πόρτες, με συγκεκριμένη διακόσμηση και επίπλωση που παραμένει η ίδια καθ' όλη τη διάρκεια του έτους... ή των ετών που θα περάσουν στη σχολική αίθουσα.

Αντίθετα ο χώρος της φύσης υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές, τα όριά του είναι ελαστικά και μπορούν να επεκταθούν όσο το παιδί μεγαλώνει και κατακτά περισσότερες εμπειρίες και σιγουριά. Επίσης τα αντικείμενα του δάσους και οι δυνατότητες δράσης είναι παράμετροι που συνεχώς μεταβάλλονται και απαιτούν από το παιδί μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής και διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και αντιμετώπισης. Διαφοροποιημένη αντίληψη σημαίνει ακόμη και μεγαλύτερη ευελιξία στην ικανότητα διαπραγμάτευσης και πρώτα σπέρματα κριτικής, αυτόνομης σκέψης.

- Ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης: «Προστατεύω ότι αγαπώ» είναι μια φράση που απευθύνεται στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Κοινή άποψη της Παιδαγωγικής του Δάσους είναι ότι τα παιδιά που από την προσχολική ηλικία

<sup>76</sup> Σακελλαρίου Μ., Η Περιβαλλοντική Ηθική, ως δυναμικός παράγοντας για την αειφόρο ανάπτυξη. Η συμβολή της Προσχολικής Εκπαίδευσης, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμ. Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Α.Π.Θ. τ. Μ/Β, Θεσ/νίκη 2006,. 3-19

<sup>77</sup> <https://earlychildhoodpedagogy.gr/>

αναπτύσσουν βιωματική - συναισθηματική σχέση με τη φύση είναι πολύ περισσότερο πρόθυμα αργότερα, ως ενήλικες να δείξουν συμπεριφορές και στάσεις αγάπης και σεβασμού απέναντί της. Με την καθημερινή επαφή με τη φύση βιώνουν άμεσα και με όλες τις αισθήσεις τους την εναλλαγή των εποχών και κατανοούν πολύ νωρίς τους κύκλους της ζωής.

- Η πολυμορφία των ερεθισμάτων θέτει όλες τις αισθήσεις σε εγρήγορση διευκολύνοντας την πρόσληψη εμπειριών.
- Ανεκτίμητης αξίας είναι η αίσθηση της σιωπής που κυριαρχεί στο δάσος και οξύνει την ικανότητα του παιδιού να αυτοσυγκεντρώνεται.
- και να ξεχωρίζει λεπτές αποχρώσεις ήχων όπως: το ελαφρό θρόισμα των φύλλων, τις μακρινές φωνές των πουλιών, τον ήχο από το κοντινό ρυάκι ή ακόμα τον ήχο της αναπνοής του...

Μέσα από το παιχνίδι στη φύση τα παιδιά γνωρίζουν φυτά και ζώα, συνδέονται μαζί τους και αναπτύσσουν αισθήματα στοργής, αλλά και διάθεση να τα προστατεύσουν και να τα φροντίσουν. Αντιλαμβάνονται σιγά σιγά το πλέγμα των σχέσεων και εξαρτήσεων στη βιολογική αλυσίδα και συνηθίζουν να δέχονται τον εαυτό τους σαν κομμάτι αυτής της αλυσίδας. Η βιωματική προσέγγισή της φύσης απλουστεύει την απόκτηση γνώσεων για το φυτικό και ζωικό κόσμο, για τις συνθήκες διαβίωσης και αναπαραγωγής, για τα φυσικά φαινόμενα, όπως τη βροχή, το χιόνι, την παγωνιά, τη ζέστη, την ανθοφορία και την καρποφορία, το πέσιμο των φύλλων, τη διαδικασία της σήψης και της δημιουργίας του χώματος.

Η ολιστική αυτή αντίληψη που αποκτιέται μέσα από τα βιώματα της προσχολικής ηλικίας, συνιστά πολύτιμη υποθήκη για μια βαθύτερη γνώση και εκτίμηση της αξίας του περιβάλλοντος και της ζωής και την ανάπτυξη στάσης ευθύνης απέναντι στους κινδύνους που παραμονεύουν.

### **3.6. Πιλοτική φάση της έρευνας**

Στο στάδιο αυτό, κατά το οποίο τίθεται σε δοκιμή η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης ως εργαλεία έρευνας για τη συλλογή δεδομένων, επιδιώκεται η συλλογή εμπειριών και διαπιστώσεων, τα οποία θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.



Η πιλοτική φάση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριου – Απρίλιο 2019. Η μετάβαση στο χώρο γινόταν συνήθως κατά τις απογευματινές ώρες λειτουργίας, τις πρωινές ώρες του σαββατοκύριακου και πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων -κατόπιν συνεννόησης- διότι παρατηρήθηκε ότι ήταν περισσότερο αποδοτική και λειτουργική η συνάντηση, καθώς υπήρχε χρονικό περιθώριο για ενημέρωση και ουσιαστική συζήτηση με τους υπεύθυνους, που ήταν συνήθως απερίσπαστοι από τις υποχρεώσεις τους.

Πρώτο μέλημα αποτέλεσε η άμεση προσωπική ενημέρωση των διευθυντών των χώρων σχετικά με την έρευνα που επρόκειτο να διεξαγάγει. Κατά τη διάρκεια παράδοσης των ερωτηματολογίων ενθαρρύνονταν να επισημάνουν σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με τη φύση και την κατανόηση των ερωτημάτων ή ακόμα και με τον τρόπο διατύπωσής τους. Το πιλοτικό αυτό στάδιο ανέδειξε ορισμένες αδυναμίες στο προσωρινό σχέδιο του ερωτηματολογίου και προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες που συνετέλεσαν σε μια εποικοδομητική αναμόρφωση και τροποποίηση των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου. Ταυτόχρονα, μας δόθηκε η δυνατότητα να αποσαφηνίσουμε και να επιλύσουμε πρακτικά ζητήματα σχετικά με το υλικό που συλλέγεται κατά την παρατήρηση, ώστε να εξασφαλιστεί η συλλογή δεδομένων μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ειδικότερα, να επιλέξει το τι θα παρατηρήσει, τον τρόπο καταγραφής του υλικού (π.χ. γραπτές σημειώσεις /φωτογραφίες), την ταξινόμηση και ερμηνεία του.

## **4. Μεθοδολογία**

### **4.1. Επιλογή της μεθόδου: ποσοτική έρευνα**

Σε μια έρευνα, η επιλογή ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία. Αντιθέτως, εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη φύση και το σκοπό της έρευνας, καθώς και από το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο «εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται ένα φαινόμενο και τις συνθήκες υπό τις οποίες υπάρχει. Η έρευνα αποτελεί στην ουσία έναν συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων» (Κυριαζή, 2002: 45).

Η διαδικασία διεξαγωγής μιας ποσοτικής έρευνας ακολουθεί δύο διακριτά στάδια. Κατά το πρώτο, το στάδιο σχεδιασμού, διατυπώνονται οι σκοποί της έρευνας και προσδιορίζονται τα ζητούμενα βάσει υποθέσεων εργασίας, ακολούθως δε επιλέγεται η μέθοδος πραγματοποίησης της και σχεδιάζεται βήμα προς βήμα υλοποίησή της.

Κατά το δεύτερο, το στάδιο υλοποίησης, συλλέγονται τα απαραίτητα στοιχεία, ακολουθεί η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν και γίνεται η σύνθεσή τους

και διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2010).

Ο προσδιορισμός και η διατύπωση των ζητούμενων μιας ποσοτικής έρευνας στηρίζονται σε κάποιες βασικές υποθέσεις εργασίας, των οποίων απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση, ούτως ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσον αυτές ισχύουν και να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.

Πρόκειται για μελέτη παρατήρησης, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ελληνικά κέντρα υπαίθριας εκπαίδευσης της Αττικής, των Ιωαννίνων, της Λαμίας και σε αντίστοιχα ξένα σχολεία της Λετονίας, της Γερμανίας, της Ουγγαρίας, της Σλοβενίας, της Ισπανίας, της Αμερικής και της Ισλανδίας.

#### **4.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Στη μελέτη στρατολογήθηκαν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές όλων των βαθμίδων. Ως απαραίτητο κριτήριο επιλογής οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να γνωρίζουν και να ασχολούνται με την υπαίθρια εκπαίδευση ή περιβαλλοντική αγωγή. Βάσει των παραπάνω κριτηρίων στρατολογήθηκαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές .

Παράμετροι που αξιολογήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

##### **1. Βασικά χαρακτηριστικά κατά την εισαγωγή στη μελέτη**

- Φύλο
- Ηλικία

##### **2. Παράμετροι που αφορούν στο θεσμό της υπαίθριας εκπαίδευσης**

- Οι καινοτόμες μεθοδολογίες στη διδασκαλία
- Το προφίλ και τα κίνητρα των μαθητών
- Η αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης
- Η επιλογή του τομέα βελτίωσης και των οργανισμών που συμμετείχαν
- Η αξιολόγηση της σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών
- Η αξιολόγηση των δυσκολιών που προέκυψαν
- Ποια είναι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης

### **4.3. Τα ερευνητικά εργαλεία**

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα μελέτη, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τις ερευνήτριες, με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας μελέτης (παράρτημα). Επιπλέον έγινε προσπάθεια να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια:

- Πληρότητα
- Σαφήνεια
- Συνοχή
- Συντομία
- Κωδικοποίηση των απαντήσεων για στατιστική επεξεργασία

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτώμενοι να αντιλαμβάνονται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορούν να απαντούν με ακρίβεια, σαφήνεια και ταχύτητα σε αυτές. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν όσο το δυνατόν μικρότερος, ώστε να αποφεύγεται η άρνηση, η κούραση και η προχειρότητα στις απαντήσεις.

### **4.4. Η συλλογή των δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα μέσω του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής απόψεων των ερωτηθέντων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν<sup>78</sup>, ενώ μπορεί να συλλέξει πληροφορίες από πολλά άτομα ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους διασπορά.<sup>79</sup>

Αρχικά έγινε η σύνταξη του ερωτηματολογίου βάσει των αρχικών στόχων και των ερωτημάτων που θα έπρεπε να απαντηθούν από την παρούσα μελέτη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας από τους ίδιους τους ερωτώμενους. Σε κάθε περίπτωση δινόταν η δυνατότητα στον ερωτώμενο να επικοινωνήσει με τις ερευνήτριες προς διευκρίνιση τυχόν αποριών.

---

<sup>78</sup> Tharenou, P., Donohue, R. & Cooper, B. (2007), *Management research methods*, New York: Cambridge University Press, σ. 102

<sup>79</sup> Brewerton, P. & Millward, L. (2001), *Organizational research methods*. London: Sage, σ. 99

Το ερωτηματολόγιο δεν μπορεί παρά να χρησιμεύει στην διαφώτιση ορισμένων πτυχών της ανθρώπινης κοινωνίας. Οι έρευνες είναι καθαρά επιστημονικής φύσης και συνδέονται με την πραγματοποίηση της διερευνητικής διαδικασίας σε ένα ορισμένο βαθμό. Η παρατήρηση, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι προσωπικές συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο είναι το απαραίτητο εργαλείο.

Τα ερωτηματολόγια είναι βασικό όργανο για την συλλογή στοιχείων και δεδομένων επειδή μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα και με ένα περιορισμένο κόστος, είναι δυνατόν να συγκεντρώσει τα επιθυμούμενα δεδομένα, τα οποία σχετίζονται με το ζήτημα που διερευνά. Ο όγκος όλων των πληροφοριών μπορεί να πραγματοποιήσει από τα γεωγραφικά απομακρυσμένες ομάδες και οι απαντήσεις που θα δοθούν μπορούν να αφορούν και από την άλλη μεριά πολλά θέματα. Πλεονεκτήματα:

- Παρουσίαση ευκολίας σε ότι αφορά την χρήση και την ανάπτυξή του.
- Άνεση στις απαντήσεις των ερωτώμενων αφού δεν τίθενται πιθανότητα υπογραφής ή οποιοδήποτε άλλου στοιχείου.
- Ο ερευνητής δεν έχει την δυνατότητα να επηρεάσει και να κατευθύνει τις απαντήσεις.
- Είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Τα μειονεκτήματα αφορούν κυρίως την δυσκολία που αντιμετωπίζει ο ερευνητής, στην προσπάθειά του να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία για το εξεταζόμενο φαινόμενο, σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί ανοιχτές. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι ο τρόπος κατά τον οποίο ο ερευνητής «αναγκάζει» τον ερωτώμενο να απαντήσει σε ερωτήσεις με ένα και μοναδικό τρόπο.

#### **4.5. Διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων με την ανάλυση περιεχομένου**

Στη παρούσα μελέτη η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου, η οποία είχε χαρακτήρα ποσοτικό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην παρουσία ή απουσία σημαντικών στοιχείων και μηνυμάτων που εντοπίζονται στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και στην παρατήρηση, ενώ παράλληλα εντοπίζονται άτυπα μοτίβα μέσα από επαναλαμβανόμενες λέξεις και φράσεις, ώστε να ταξινομηθούν κατά αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα σε θεματικές κατηγορίες. (Πηγιάκη, 2004/ Gibbs & Taylor, 2005/ Σωτηρόπουλος 2014)

Με την ανάλυση περιεχομένου δημιουργείται μια αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στη διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης των στοιχείων. Ξεκινά μια αρχική κατηγοριοποίηση των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί και καθώς η συλλογή των στοιχείων συνεχίζεται, οι κατηγορίες εξετάζονται εκ νέου μέχρι να βρεθεί το σημείο 'κορεσμού' - το σημείο δηλαδή που εξασφαλίζει για τον ερευνητή ότι τα στοιχεία, που συλλέχτηκαν, αρκούν και ότι οι κατηγορίες ως έχουν, καλύπτουν ικανοποιητικά τα φαινόμενα που ενσωματώνουν (Σωτηρόπουλος, 2014). Η επιλογή των καταγεγραμμένων στοιχείων επομένως είναι αναπόφευκτη. Η διαμόρφωση των κατηγοριών είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων και αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή, 2002)

#### **4.6. Η σύσταση των εννοιολογικών κατηγοριών**

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο και το σκοπό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας συστάθηκαν οι ακόλουθες κεντρικές κατηγορίες και ανάλυσης:

- Η υπαίθρια εκπαίδευση και η διδακτική εμπειρία
- Η ενεργή υπαίθρια δραστηριότητα και η σύνδεση με τη διδασκαλία της
- Τα στάδια της διδακτικής προσέγγισης
- Η στοχοθεσία στην διδακτική των υπαίθριων δραστηριοτήτων
- Η θεματολογία και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών
- Ο παρεμβατικός- καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού
- Το άνοιγμα προς τη κοινωνία. Επέκταση των δράσεων και η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών
- Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή υπαίθριων δραστηριοτήτων και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών
- Η ανάπτυξη συνεργασίας (οργανισμοί και σχολεία)
- Η έννοια της αξιολόγησης και η πορεία των παιδιών

Η σύσταση των τελικών κατηγοριών οδήγησε στην ερμηνεία των δεδομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιώντας το υλικό τόσο από τις καταγραφές από την παρατήρηση.

#### **4.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο μέτρο του δυνατού με αντικειμενικότητα και μεθοδικότητα προκειμένου να πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποτελέσει μια έγκυρη και αξιόπιστη μελέτη (Cohen & Manion, 2008: 487). Ταυτόχρονα, έγινε μεγάλη προσπάθεια να παρουσιαστούν επαρκώς τα στοιχεία που συλλέχτηκαν, ώστε να αναδειχθεί η αξία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Όσο αφορά την αξιοπιστία της έρευνας αξίζει να επισημανθεί ότι η έρευνα αντιμετωπίστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι το δυνατόν απαλλαγμένη από τον υποκειμενισμό των ερευνητριών και γενικά καθαρή από προκαταλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις. Προκειμένου να τηρηθούν τα κριτήρια εγκυρότητας, επιχειρήθηκε από τις ερευνήτριες να διασφαλισθεί η ακριβής καταγραφή και ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

#### **4.8. Περιορισμοί της έρευνας**

Με δεδομένη την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές της υπαίθρια εκπαίδευσης έχουν διαφορετικά δημογραφικά και ψυχογραφικά χαρακτηριστικά, από τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων σχολείων, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές που εκπαιδεύτηκαν και ασχολούνται με την υπαίθρια εκπαίδευση. Μεθοδολογικοί περιορισμοί: Α. συγκεκριμένα υπαίθρια σχολεία και δασικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Η έρευνα δεν περιλαμβάνει αλλοδαπούς ή Έλληνες εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν το θεσμό της υπαίθριας αγωγής. Β. Η έρευνα δεν περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές που δεν έχουν εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα.

### **5. Παρουσίαση και Ανάλυση Δεδομένων**

#### **5.1. Εισαγωγή**

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε συλλογικά μέσω εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης του Διαδικτύου σε συναδέλφους. Συγκεντρώθηκαν 150 ερωτηματολόγια. Το μέσο στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε είναι το SPSS IBM Statistics 24.

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα 150 εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και εξωτερικό. Στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνονται δημογραφικές ερωτήσεις όπως φύλο, ηλικία και είδος απασχόλησης. Στο πίνακα 1 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο. Από τους 60 Έλληνες εκπαιδευτικούς οι 25 είναι άντρες και οι 35 γυναίκες σε ποσοστό 41,7% και 58,3% αντίστοιχα. Οι 90 ξένοι εκπαιδευτικοί οι 41 είναι άντρες και οι 49 γυναίκες σε ποσοστό 45,6% και 54,4% αντίστοιχα.

Πίνακας 1

1)Φύλο					1)Gender						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άντρας	25	41,7	41,7	41,7	Valid	Female	49	54,4	54,4	54,4
	γυναίκα	35	58,3	58,3	100,0		Male	41	45,6	45,6	100,0
Total		60	100,0	100,0		Total		90	100,0	100,0	

## 5.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από τα στοιχεία που συλλέχτηκαν, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ικανοποιητική διδακτική εμπειρία στην υπαίθρια εκπαίδευση, καθώς εργάζονται με παιδιά, σε σχολικές δομές, σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και ομάδες μαθητών. Έχουν αποκομίσει εμπειρίες επάνω σε πρακτικές και συμπεριφορές που εμφανίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και έχουν τη δική τους θεώρηση για την ανταπόκριση των μαθητών και για τις δυνατότητες που παρέχονται στην βιωματική εκπαίδευση των παιδιών.

Μέσα από την διδακτική τους εμπειρία και την εξειδίκευση, έχουν διαμορφώσει μια γενική εικόνα σχετικά με τη περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία, αλλά και στα κέντρα βιωματικής μάθησης.

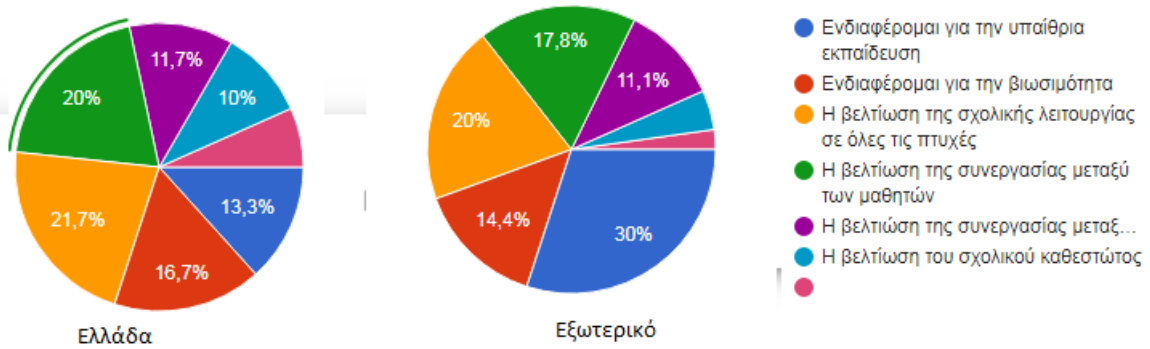
Η εμπειρία των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πιο σαφή και αξιόπιστα τα συμπεράσματα στην παρούσα μελέτη. Προκειμένου να υπάρχει ένα κοινό μέτρο σύγκρισης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται αποκλειστικά σε φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε να καταθέσουν επιπλέον και τις απόψεις τους σε ότι αφορά τη βιωματική εκπαίδευση.

## 5.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια

Στόχος της υπαίθριας εκπαίδευσης είναι να δώσει στους συμμετέχοντες εργαλεία, ιδέες και προτάσεις για 'καλές πρακτικές', σχετικά με τρόπους ενσωμάτωσής της στις διαδικασίες της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης και γενικότερα της δημιουργίας

προγραμμάτων. Ακόμη η κατάρτιση των εκπαιδευόμενων σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ώστε να μπορούν να σχεδιάσουν υπαίθρια προγράμματα και δράσεις συνδέοντας την ύλη διαφορετικών μαθημάτων που διδάσκουν στο σχολικό πρόγραμμα με τις μεθόδους και το περιεχόμενο της υπαίθριας εκπαίδευσης.

1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας έπεισαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα;



Στη προσπάθεια για βαθύτερη κατανόηση έγιναν οι παρακάτω συσχετίσεις με τη χρήση του προαναφερθέντος ηλεκτρονικού προγράμματος. Στους πρώτους πίνακες εξετάζονται οι μεταβλητές « φύλο και ηλικία» με τη μεταβλητή «λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα»



1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας έπεισαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα;

	Ενδιαφέροντα για την βιωσιμότητα	Ενδιαφέροντα για την υπαίθρια εκπαίδευση	Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	Η βελτίωση της σχολικής λειτουργίας
1) Φύλο άντρας	8	4	3	4	1
γυναίκα	2	4	4	8	3
Total	10	8	7	12	4

1) Φύλο \* 1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας έπεισαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα; Crosstabulation

Count

1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας ...

	Η βελτίωση της σχολικής λειτουργίας σε όλες τις πτυχές	Η βελτίωση του σχολικού καθεστώτος	Total
1) Φύλο άντρας	3	4	7
γυναίκα	4	4	8
Total	7	8	15

1) Gender \* 1. What were the arguments that persuaded you to participate in the project? Crosstabulation

Count

1. What were the arguments that persuaded you to participate in the ...

	i am highly interested in outdoor teaching/learning	i am highly interested in sustainability	the improvement of the cooperation between teachers	the improvement of the cooperation between teachers and students
1) Gender Female	15	4	7	10
Male	12	9	3	6
Total	27	13	10	16

	the improvement of the school function in all aspects	the improvement of the school status	the improvement of the school/ local environment	Total
1) Gender Female	2	1	10	49
Male	2	1	8	41
Total	4	2	18	90

1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας έπεισαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα;

	Ενδιαφέροντα για την βιωσιμότητα	Ενδιαφέροντα για την υπαίθρια εκπαίδευση	Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	Η βελτίωση της σχολικής λειτουργίας
2) Ηλικία >50	3	0	1	0	0
18-30	4	6	1	6	4
31-50	3	2	5	6	0
Total	10	8	7	12	4

	Η βελτίωση της σχολικής λειτουργίας σε όλες τις πτυχές	Η βελτίωση του σχολικού καθεστώτος	Total
2) Ηλικία >50	2	2	8
18-30	4	1	26
31-50	7	3	26
Total	13	6	60

2) Age \* 1. What were the arguments that persuaded you to participate in the project? Crosstabulation

Count

1. What were the arguments that persuaded you to participate in the project?

	i am highly interested in outdoor teaching/learning	i am highly interested in sustainability	the improvement of the cooperation between teachers	the improvement of the cooperation between teachers and students	the improvement of the school function in all aspects
2) Age >50	4	3	1	2	1
18-30	14	3	4	5	3
31-50	9	7	5	9	0
Total	27	13	10	16	4

	the improvement of the school status	the improvement of the school/ local environment	Total
2) Age >50	1	4	16
18-30	0	5	34
31-50	1	9	40
Total	2	18	90

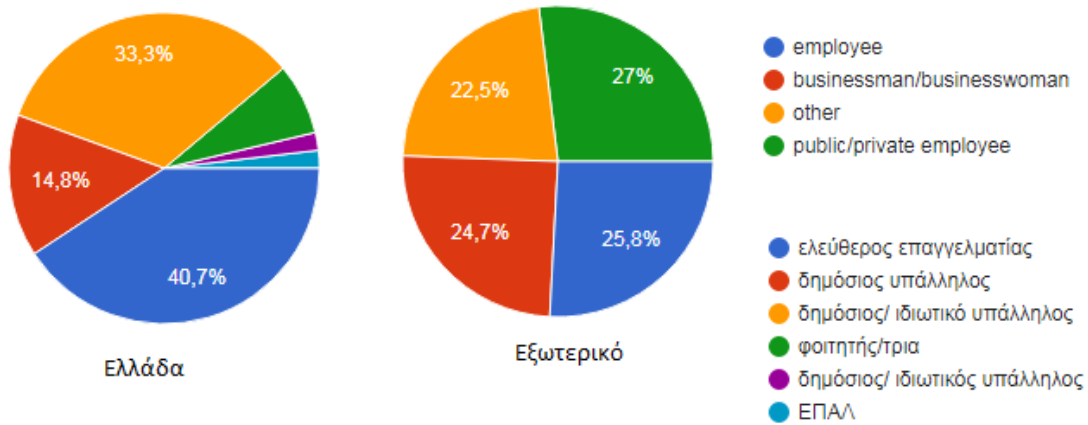
Βάσει των παραπάνω πινάκων φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος ανδρών και γυναικών , ηλικίας 18 έως 30 χρονών, στο εξωτερικό ενδιαφέρονται για την υπαίθρια εκπαίδευση(30%). Αντίθετα στην Ελλάδα οι άντρες ενδιαφέρονται για τη βιωσιμότητα ενώ οι γυναίκες για την βελτίωση της σχολικής λειτουργίας. Κοινό χαρακτηριστικό και στις δύο περιπτώσεις οι ηλικίες συμπίπτουν, μεταξύ 18 έως 50 ετών.

#### 5.4. Η υπαίθρια εκπαίδευση και η διδακτική της εμπειρία

Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει πως οι Έλληνες (33,3%) και οι ξένοι εκπαιδευτικοί (27%) εργάζονται τόσο σε φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης (κέντρα βιωματικής μάθησης), όσο και σε θεσμικά πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης (σχολεία). Το 22,5% των ξένων εκπαιδευτικών εργάζονται μόνο σε κέντρα βιωματικής μάθησης, και δεν κάνουν ιδιαίτερα σχόλια για το θεσμό του σχολείου παρά μόνον σε περιπτώσεις που έχουν συζητήσει με συναδέλφους και γνωρίζουν για την κατάσταση που επικρατεί στους χώρους αυτούς. Ενώ στην Ελλάδα το 40,7 των εκπαιδευτικών, ασκώντας εκπαιδευτικές

υπηρεσίες- ελεύθεροι επαγγελματίες, εφαρμόζουν την υπαίθρια εκπαίδευση ως εξωσχολική δραστηριότητα του σαββατοκύριακου.

### Είδος απασχόλησης



Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στο κίνητρο των παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όπου σε μία τάξη μπορεί να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ή συγκεκριμένη ομάδα έρευνας, ενώ αντίθετα στο κέντρο βιωματικής μάθησης η συμμετοχή των παιδιών είναι εθελοντική ή μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Όπως δηλώνουν, θεωρούν σημαντικό τη πρόθεση των συμμετεχόντων να συναντιούνται για να συνεργάζονται πάνω σε ένα κοινό θέμα. Δημιουργούν μικρές εκδόσεις με τα αποτελέσματα του έργου, τα παρουσιάζουν σε εκθέσεις, στο Διαδίκτυο ή στη θεατρική σκηνή. Βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, χρησιμοποιούν σύγχρονα μέσα ΤΠΕ στο πλαίσιο της συνεργασίας και διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον πλούτο του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις ήταν πολύ σημαντικές για να μπορέσουν να εργαστούν μετέπειτα με τα παιδιά. Οι συνεργασίες σχολείων προσφέρουν επίσης μια πολύ καλή ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν νέους φίλους. Οι συνεργασίες που παρουσιάζονται στην έρευνα δείχνουν τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό που έδειξαν όλοι οι συμμετέχοντες, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκμεταλλεύονται την ευκαιρία που παρέχουν οι

συνεργασίες σχολείων προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που αφορούν τα δικά τους σχολεία και να συγκρίνουν διαφορετικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα

**5. Πώς θα αξιολογούσατε τα κίνητρα των παιδιών για βιωματική μάθηση;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι και τόσο	3	5,0	5,0	5,0
	λίγο	9	15,0	15,0	20,0
	αρκετά	15	25,0	25,0	45,0
	πάρα πολύ	33	55,0	55,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

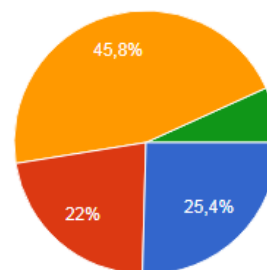
**6. Πώς θα αξιολογούσατε την αποκτειθείσα γνώση από την υπαίθρια εκπαίδευση;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	4	6,7	6,7	6,7
	πάρα πολύ	56	93,3	93,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

**7. Η υπαίθρια εκπαίδευση είναι ένα κίνητρο για τους μαθητές σε ποιό μόνιμη γνώση;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	1	1,7	1,7	1,7
	αρκετά	4	6,7	6,7	8,3
	πάρα πολύ	55	91,7	91,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

προφίλ μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα



- Παιδιά που προσφέρθηκαν εθελοντικά
- Παιδιά απρόθυμα στη γνώση
- Ολόκληρη τάξη
- Μόνο άριστοι μαθητές

συνεργαζόμενα σχολεία.

Η υπαίθρια εκπαίδευση αποτελεί βάση σύμπραξης για θέματα όπως η απροθυμία που προκαλεί το σχολείο, η καλύτερη ενσωμάτωση των δεξιοτήτων των μαθητών στην καθημερινή ζωή του σχολείου και η βελτίωση της διαχείρισης του σχολείου.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε αυτή την έρευνα δίνουν μια γενική εικόνα για την ποικιλία των θεμάτων. Αφορούν πολλούς διαφορετικούς φορείς στον τομέα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης: σχολεία, τοπικές κοινότητες, συλλόγους και ιδιωτικά κέντρα βιωματικής μάθησης.

Σε ερώτηση που ακολούθησε για την υπαίθρια εκπαίδευση ως καινοτόμα δράση και πως οι υπαίθριες δραστηριότητες βελτίωσαν τις σχέσεις τους με όλες τις ομάδες, οι απόψεις που αποκωδικοποιήθηκαν δίνουν ελπιδοφόρα στοιχεία. Το πιο πρωτότυπο χαρακτηριστικό του είναι ότι χρηματοδοτεί έργα, όπως επίσης εργαλεία και αναγνώριση για τη διευκόλυνση της σχολικής συνεργασίας. Επιτρέπει στα σχολεία να λάβουν μέρος, να βρουν κατάλληλους συνεργάτες και να συνεργαστούν μαζί τους σε ένα οργανωμένο περιβάλλον χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένα εργαλεία. Τα σχολεία έχουν την

ελευθερία να επιλέξουν το συνδυασμό δραστηριοτήτων στην ύπαιθρο, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης. Επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία της μάθησης επιτόπου, σε ένα δάσος, σε ένα πάρκο ή σε μια παραλία. Αυτή η ευελιξία και η ελευθερία δράσης, σε συνδυασμό με τα ελάχιστα διοικητικά εμπόδια, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της υπαίθριας εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση των δυνατοτήτων της υπαίθρου και του ανοιχτού χώρου ως περιβάλλοντος φαίνεται να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες μάθησης που μπορούν να βελτιώσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών χρησιμοποιώντας την ύπαιθρο ως τάξη και αντικαθιστώντας τα βιβλία με τις αισθήσεις. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η υπαίθρια τάξη θεωρείται συμπληρωματικό στοιχείο του εσωτερικού χώρου.

Σε διαφορετική βάση θέτει το ζήτημα της υπαίθριας εκπαίδευσης η αναφορά ότι τα απρόθυμα παιδιά τα βοηθά, να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον και να κάνουν συσχετισμούς με το δικό τους περιβάλλον. Πρόκειται για άτομα συνεσταλμένα, τα οποία δυσκολεύονται να εκτεθούν σε καινούργιες καταστάσεις, και γενικά χρειάζονται αρκετό χρόνο για να εμπιστευθούν και να μιλήσουν. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο ως έναν χώρο στον οποίο ο άνθρωπος έχει έναν λόγο ύπαρξης και προσπαθούν να τον κατανοήσουν συμμετέχοντας σε αυτόν.

Συζητώντας στη συνέχεια για τα αντικείμενα που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός να διδάξει στο κέντρο βιωματικής μάθησης φαίνεται πως όλοι επιδιώκουν να οργανώσουν δράσεις και μαθήματα που αφορούν κάθε μορφή υπαίθριας δραστηριότητας, αλλά και επάνω στα αντικείμενα που έχουν εξειδικευτεί ατομικά. Οι φορείς που συμμετείχαν είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό ασχολήθηκαν επίσης με την έρευνα και τα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με την προοπτική της υγείας όσον αφορά την κινητική δραστηριότητα, τη συγκέντρωση και την προσωπική ανάπτυξη.

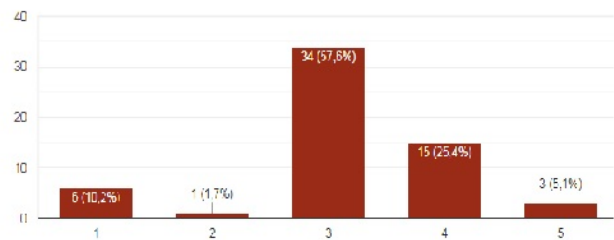
#### **5.5. Η ενεργή υπαίθρια δραστηριότητα και η σύνδεση με τη διδασκαλία της**

Οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται σε καινοτόμες δράσεις. Είναι, όπως λένε, μια προσωπική αναζήτηση για να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις νέες προκλήσεις. Κάτι τέτοιο μάλιστα πηγάζει από το γεγονός ότι και οι ίδιοι είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί, οπότε δεν σταματούν ποτέ να ψάχνονται και να

αναζητούν. Δηλώνουν πως υπάρχουν ανησυχίες γύρω από διάφορα τεχνικά ζητήματα, οργάνωσης χρόνου, απροθυμία παιδιών, ενώ αναφέρουν και δυσλειτουργικές σχέσεις . Κατά τη δημιουργία ενός έργου προκύπτουν συνεχώς ερωτήματα, αντίστοιχα με αυτά που μπορεί να έχουν τα παιδιά κι επομένως γίνονται πολλές συζητήσεις. Κάθε ένας από τους εκπαιδευτικούς αντλεί λίγο σε ποσοστό 57,6% στην Ελλάδα και αρκετά σε ποσοστό 44,4% στο εξωτερικό από τα βιώματά του και μοιράζεται κοινές εμπειρίες με τους συναδέλφους του. Εξάιρεση αποτελεί ένα ποσοστό 10,2% στην Ελλάδα το οποίο δυσκολεύεται να αλληλεπιδράσει και να μεταφέρει γνώσεις και τεχνικές που έχει ανακαλύψει. Το 52,2% των ξένων εκπαιδευτικών, αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τους μαθητές και παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους τη πορεία τους. Ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του 40% των Ελλήνων εκπαιδευτικών εκτυλίσσει διάφορες συζητήσεις για τεχνικά θέματα και προσωπικές αναζητήσεις.

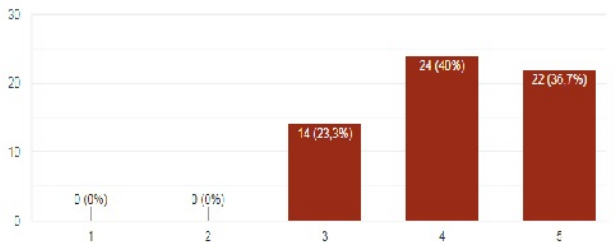
**12. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	10,0	10,2	10,2
	όχι και τόσο	1	1,7	1,7	11,9
	λίγο	34	56,7	57,6	69,5
	αρκετά	15	25,0	25,4	94,9
	πάρα πολύ	3	5,0	5,1	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		



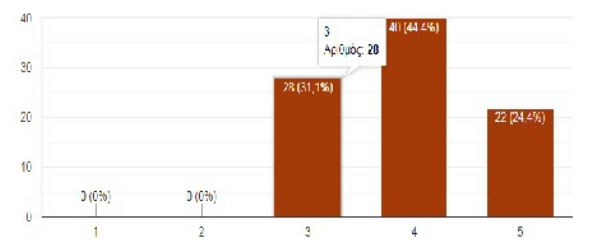
**13. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα επηρέασε τις σχέσεις σας με τα παιδιά;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	14	23,3	23,3	23,3
	αρκετά	24	40,0	40,0	63,3
	πάρα πολύ	22	36,7	36,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	



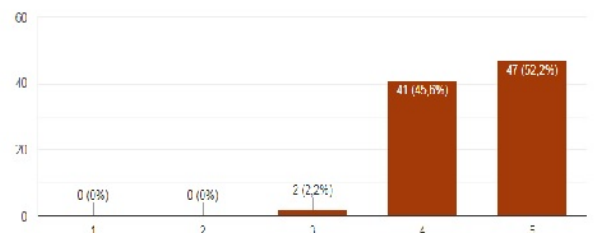
**12. Has your participation in the project affect the relations between teachers?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	28	31,1	31,1	31,1
	αρκετά	40	44,4	44,4	75,6
	πάρα πολύ	22	24,4	24,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	



**13. Has your participation in the project affect the relations between you and the students?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	2	2,2	2,2	2,2
	αρκετά	41	45,6	45,6	47,8
	πάρα πολύ	47	52,2	52,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	



## **5.6. Τα στάδια της διδακτικής προσέγγισης**

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που δίνουν, διαπιστώνεται πως η μέθοδος διδασκαλίας τους ακολουθεί στάδια. Ειδικότερα, αναφέρουν πως ανάλογα με τα κίνητρα και τις δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί και κατακτηθεί από τον κάθε μαθητή, διαφοροποιούνται και οι στόχοι. Αντλούν θέματα από τη φύση, την πόλη, το διάστημα, ατάκες των παιδιών, εποχές κ.ά. χωρίς όμως να περιορίζονται. Εφόσον έχουν κατακτήσει κάποιες βασικές έννοιες, εισάγουν περισσότερες δραστηριότητες τα οποία αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό. Παρατηρούν και συζητούν επάνω σε αυτά ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τη διαδρομή των δραστηριοτήτων μέχρι την ολοκλήρωσή τους. Εστιάζουν περισσότερο σε ανθρώπινα ιδεώδη κ περιβαλλοντικές έννοιες.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με διεθνείς ομάδες, κ.ά. Οργανώνουν τα στάδια του μαθήματος, τα υλικά τους και το χρόνο διδασκαλίας που πιθανόν θα χρειαστεί, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα -μέσα από όλη τη διδακτική πορεία που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός- να εμπλακούν ενεργά και αβίαστα στην βιωματική πράξη και στο τέλος να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις γνώσεις και οι ίδιοι οι μαθητές στις αναζητήσεις τους, βιωματικές και μη.

Χαρακτηριστικό είναι πως στο σύνολό τους αναφέρουν ότι τα έργα στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά δεν περιορίζονται. Αξιοποιούν κάθε υλικό, κάθε μέσο και ιδέες που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά, έτσι ώστε να καταφέρουν να δώσουν τη δική τους αίσθηση στην πραγματικότητα.

## **5.7. Η στοχοθεσία στην διδακτική των υπαίθριων δραστηριοτήτων**

Οι στόχοι που τίθενται από την υπαίθρια εκπαίδευση εν μέρει καλύπτονται κι από άλλες απαντήσεις που δόθηκαν. Γενικά, φαίνεται πως δίνεται μια παιδαγωγική διάσταση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διδακτική της. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν ότι απώτερος στόχος τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να εξερευνήσουν διάφορες πτυχές του εαυτού τους και να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους. Προσπαθούν να συνδυάσουν τη φύση, ως πιο φιλικό και χαλαρωτικό μαθησιακό περιβάλλον, με τη γνώση μέσα στη τάξη, που αποτελεί κομμάτι ενός ευρύτερου project. Βοηθάει να καλλιεργήσουν παρατηρητικότητα, τη φαντασία, την επινοητικότητα, την ευαισθησία τους, να εκφράσουν τις ιδέες τους με διάφορα μέσα και τρόπους. Όσον αφορά τη στοχοθεσία, αναφέρθηκαν και πιο εξειδικευμένα στην απλή εξοικείωση με τα μέσα κ τους ανθρώπους ώστε να γίνουν

ενεργοί συμμετέχοντες, να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση κ να έχουν κίνητρα για μάθηση.

### **5.8. Η θεματολογία και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών**

Η υπαίθρια εκπαίδευση έχει πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των παιδιών κάθε ηλικίας. Το πρόγραμμα αυτό λειτουργεί συμπληρωματικά με την οικογένεια και το σχολείο. Υπάρχουν δράσεις κάθε εβδομάδα, εκδρομές στην ύπαιθρο συνήθως και καλοκαιρινές κατασκηνώσεις. Τα ενήλικα στελέχη εκπαιδεύονται ειδικά για να παρέχουν στο παιδί αυτό το διασκεδαστικό και παιδαγωγικό πρόγραμμα. Σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ως αφόρμηση τα λόγια των παιδιών. Οι ιδέες τους συζητούνται στην ομάδα και διαπραγματεύονται το θέμα που θα τους απασχολήσει για κάποια μαθήματα. Ταυτόχρονα, από όλους τους αναφέρεται η φύση ως ένα κοινό θέμα που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους.

Στην πορεία ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς την διδακτική τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, εστιάζουν σε απρόθυμα παιδιά αναζητώντας ένα περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει και παρέχει οφέλη για όλους. Αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι πιο ευέλικτοι, καθώς αντλούν θέματα από την ιστορία, τη γεωγραφία (γεωλογία) και τον χώρο όπου πραγματοποιείται το έργο, ανάλογα με την ψυχολογία και τη διάθεση που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Το κάθε παιδί ψάχνει να δει τι του ταιριάζει. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός διαθέτει μια στενότερη σχέση με την τοπική κοινότητα η οποία θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της περιοχής γύρω από το σχολείο. Έτσι τα παιδιά έχουν μια βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπων και του περιβάλλοντος και η αρχική εθελοντική συνείδηση να συνεχιστεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι πλειοψηφία των εμπλεκόμενων αναφέρθηκαν σε δυσκολίες είτε σε σχέση με τις ομάδες είτε σε οικονομικά και διοικητικά προβλήματα, ως παράγοντες που υποσκάπτουν το έργο τους και περιορίζουν τη δράση τους. Εν τούτοις, στο σύνολό τους επιδιώκουν να βασίζονται στις ιδέες των ίδιων των παιδιών.

### **5.9. Ο παρεμβατικός – καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Τονίζεται στη συνέχεια ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία που κατέχει η καθοδήγηση που παρέχουν στα παιδιά. Η παρέμβασή τους δεν εστιάζεται στην

απλή ανάπτυξη δεξιοτήτων και την παροχή οδηγιών. Ανάλογα με την προσωπικότητα κάθε μαθητή και τους προβληματισμούς του, οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις χωρίς να επιβάλλονται. Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ο μαθητής και τον στηρίζουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βρει τον δικό του τρόπο να βελτιώσει τη δουλειά του. Έχουν να αντιμετωπίσουν και πρακτικά ζητήματα. Χρειάζεται να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν και μέσα από συζητήσεις της ομάδας μπορεί να έχουν κάποια ιδέα. Με λίγα λόγια οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στα παιδιά. Ένα έργο δεν βγαίνει χωρίς καθοδήγηση. Ένα παιδί χρειάζεται κατεύθυνση σε αυτό που κάνει χωρίς όμως να καταπιέζεται η ελευθερία έκφρασης. Απλά καθοδηγούμε για το πως μπορεί να γίνει κάτι καλύτερο.

Ο υπεύθυνος δεν χρειάζεται να μιλά, να διδάσκει. Η μάθηση βγαίνει μέσα από το παιδί, καθώς αναμετράται με τον εαυτό του. Σκαρφαλώνοντας σε ένα δέντρο, μαθαίνει να εμπιστεύεται τις δυνάμεις του, να καταπολεμά τους φόβους του. Μαθαίνει να αξιολογεί τον κίνδυνο, φτάνει στην αυτογνωσία. Ειδικά στα μικρότερα παιδιά, η πληροφορία περνάει μέσα από βιωματικές διαδικασίες – στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά δεν μαθαίνουν ακούγοντας αλλά συμμετέχοντας.

Η γενική στάση των εκπαιδευτικών είναι ότι όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε εξωτερικό χώρο –πάντα κάτω από επίβλεψη– συμπληρώνουν τα μαθήματα του σχολείου αντί να αποτελούν δαπάνη χρόνου, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τη συγκέντρωση και αυτοπεποίθηση των μαθητών. Επίσης, ως αδιαμφισβήτητη καταγράφεται η θετική επίδραση που έχει το μάθημα στο δάσος στην πνευματική υγεία των παιδιών και στην ευεξία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε κάποια παιδιά έχουν δει αλλαγές. Παιδιά που δεν συμμετείχαν στην τάξη, μόλις βρεθούν έξω, λάμπουν. Άλλα, με χαμηλές επιδόσεις, έξω αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα. Ακόμη και αν μια μερίδα παιδιών δεν ξετρελαθεί στην ιδέα υπαίθριων δραστηριοτήτων, είναι σημαντικό να τους δοθεί αυτή η επιλογή, να βγουν μπροστά, να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

#### **5.10. Το άνοιγμα προς την κοινωνία**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά επιδιώκουν να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις. Τα παιδιά επιθυμούν να παρευρίσκονται στις επισκέψεις και γενικά υπάρχει μεγάλη προσέλευση και έντονος ενθουσιασμός από όλες τις πλευρές. Το 25,4% των παιδιών που συμμετέχουν εθελοντικά στα προγράμματα έχουν κάποιες ευαισθησίες και θέλουν να τις



καλλιεργήσουν. Είναι μια συνειδητή επιλογή που προσφέρει ικανοποίηση, απόλαυση και αξέχαστες εμπειρίες. Θίχτηκε ωστόσο το θέμα της σχολικής ηγεσίας σχετικά με το περισσότερο χρόνο συμμετοχής και ενσωμάτωσης των υπαίθριων δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα. Όπως κατέθεσαν οι ξένοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 94,4% επί της καινοτόμου διδασκαλίας και σε ποσοστό 97,8% επί καινοτόμου υλικού, στάθηκε αφορμή για επιχορήγηση σχετικά με την Βιώσιμη Εκπαίδευση(10%). Το 7,8% μεγάλη συνεργασία με τους εταίρους του έργου, όπως και 4,4% βαθύτερη επίγνωση της υπαίθριας εκπαίδευσης.

#### **5.11. Επέκταση των δράσεων και η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών**

Οι υπαίθριες δραστηριότητες έχουν τεράστια σημασία για το διδακτικό έργο. Πριν την επίσκεψη τα παιδιά βλέπουν βίντεο, έργα, αναζητούν τις πηγές που πιθανόν να χρησιμοποιήσουν και γενικά αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου αναδύονται πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί από τους ίδιους τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στον υπαίθριο χώρο, οι μαθητές πολύ συχνά κρατούν σημειώσεις, κάνουν σχέδια και εμπλέκονται ενεργά, ανάλογα με το πρόγραμμα που υλοποιείται.

Με την ολοκλήρωση της όποιας δράσης-επίσκεψης, η εμπειρία που αποκόμισε κάθε μαθητής μεταφέρεται στη τάξη και αξιοποιείται κατά περίπτωση. Αυτό μπορεί να αναφέρεται στην χρήση των καταγραφών που έγιναν κατά την επίσκεψη, στο ξεκίνημα ενός project, σε μια μικρή έκθεση με τις δημιουργίες που προέκυψαν, στην οργάνωση ενός ημερήσιου εργαστηρίου, σε ένα δρώμενο, κ.ά. Τα στάδια αυτά βέβαια ακολουθούνται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται και σε σχολεία. Τα υπαίθρια σχολεία αποτελούν εξαιρετικές διεξόδους για γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να ξεκινήσουν τη σχολική τους ζωή πιο ομαλά, πιο φυσικά, χωρίς άγχη επιδόσεων και ανταγωνισμούς, για γονείς που ονειρεύονται για τα παιδιά τους μια ζωή πιο κοντά, κυριολεκτικά και μεταφορικά, στο φυσικό περιβάλλον, μια ζωή που θα διαπνέεται από σεβασμό για τα άβια και έμβια όντα γύρω τους.

## **5.12. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή υπαίθριων δραστηριοτήτων και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών**

Στην πορεία της συζήτησης εντοπίστηκαν και ορισμένες δυσκολίες που δυσχεραίνουν το έργο. Ειδικότερα, δυσκολίες ενσωμάτωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα, έλλειψη συνεργασίας, απρόθυμοι μαθητές, έλλειψη κοινού χρόνου για συνάντηση μεταξύ εκπαιδευτικών, οικονομικά προβλήματα και διοικητικά προβλήματα. Τέλος, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (40,7%), ως ελεύθεροι επαγγελματίες, αναφέρονται και σε γονείς, για τους οποίους θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό του προγράμματος.

Παρ' όλες τις δυσκολίες που εμφανίζονται στην άτυπη εκπαίδευση, οι υπεύθυνοι έχουν θετικά συναισθήματα για την διδασκαλία τους στο χώρο αυτό. Μιλούν για καλή διάθεση, για απόλαυση και για την επιλογή τους να δουλεύουν με παιδιά. Προτείνουν μάλιστα - έστω και διεκδικώντας- να επενδυθούν μεγαλύτερα κονδύλια από το δήμο, να βρουν χορηγούς, αλλά και να συνεργαστούν με τους γονείς για να βελτιωθεί η κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνουν απόψεις για έναν δομημένο χώρο που θα περιλαμβάνει εμπλουτισμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τη διάθεση πιο εξειδικευμένων υλικών. Επιπλέον κάνουν λόγο για την επιμέλεια και ανάπλαση των χώρων

Κριτική ασκήθηκε και για την υπαίθρια εκπαίδευση και τον τρόπο που δεξιώνεται στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται σε σχολεία δεν εξέφρασαν κάποια αρνητικά σχόλια που να αφορούν την υπαίθρια εκπαίδευση στην τυπική εκπαίδευση. Οι απόψεις που διατυπώνονται από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να φανερώσουν μια ελαφριά απαξίωση απέναντι στον θεσμό της τυπικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον σε ότι αφορά την παιδεία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα προβλημάτων, αφετηρία θεωρούν την απουσία εθελοντισμού και τον περιορισμένο χρόνο που δίνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν με έμμεσο τρόπο υποσκάπτουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Προσπαθούν, αν και δεν παρέχεται η απαιτούμενη στήριξη να βρουν λύσεις. Προσαρμόζονται στο επίπεδο της τάξης, δημιουργούν μικρές ομάδες εργασίας για να μπορούν να ασχολούνται πιο επισταμένα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή -όσο αυτό είναι δυνατόν- αξιοποιούν κάθε διαθέσιμο υλικό και χρησιμοποιούν το βιβλίο με έναν αρκετά ευέλικτο και ελεύθερο τρόπο.

### **5.13. Η ανάπτυξη συνεργασίας (οργανισμοί και σχολεία)**

Το θέμα της συνεργασίας είναι ένα ζήτημα που φαίνεται να απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και αυτούς που δεν εργάζονται σε σχολεία. Σχετικά με τον σχεδιασμό του προγράμματος, οι απαντήσεις που δόθηκαν δείχνουν πως ο βασικός άξονας είναι κοινός και συνεργάζεται όλη η ομάδα αρχικά, καθώς εμπλέκονται σε κοινά ζητήματα. Στην πορεία ωστόσο μπορεί να διαφοροποιηθεί είτε λόγω θεματολογίας, προσέγγισης, είτε λόγω υλικών και εξοπλισμού. Στον χώρο της άτυπης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν μια σειρά από προγράμματα και συνεργασίες που αναπτύσσουν όχι μόνο μεταξύ των σχολείων, αλλά και με οργανισμούς. Θετικά είναι τα σχόλια, στην πλειοψηφία τους, που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Δεν συμβαίνει όμως κάτι ανάλογο και στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μια συνεργασία με τους δασκάλους, στα πλαίσια του διαθεματικού προγράμματος, ωστόσο έρχονται συχνά αντιμέτωποι με επιφυλακτικούς συναδέλφους. Αποδίδουν τη στάση τους αυτή στην έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και στην αντίληψη που υπάρχει ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι δευτερευούσης σημασίας. Σχολιάζουν ταυτόχρονα και το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι και οι ίδιοι ενεργοί. Ανάλογες απόψεις ακούστηκαν και από ελεύθερους επαγγελματίες, καθώς κάνουν προσπάθειες να συνεργαστούν με φορείς τυπικής εκπαίδευσης στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Συμπληρώνουν ότι χρειάζεται να στενότερη σχέση με την τοπική κοινότητα σε ποσοστό 13,3%. Ανάλογα είναι και τα ποσοστά, τα οποία κατευθύνθηκαν στην ανάπτυξη κάποιων συνεργασιών με σχολεία στην Ελλάδα σε ποσοστό 18,3% και στο εξωτερικό σε ποσοστό 22,2%, ώστε να γίνουν πολιτιστικές ανταλλαγές/επισκέψεις χρησιμοποιώντας το Θεματικό Δίκτυο Αδελφοποιημένων Πόλεων.

### **5.14. Η έννοια της αξιολόγησης και η πορεία των μαθητών**

Στο σημείο αυτό αναπτύχθηκε μια μεγάλη συζήτηση γύρω από τη συνολική τους πορεία των παιδιών. Τέθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης, από το υλικό που συλλέχθηκε διαπιστώνεται ότι οι ημιτελής προσπάθειες υπάρχουν για όλους. Ο τρόπος που τα διαχειρίζονται ωστόσο διαφέρει.

Οι ελεύθεροι επαγγελματίες θεωρούν πως ένα έργο είναι ημιτελές όταν το παιδί νιώθει την ανάγκη να συνεχίσει, αλλά φρενάρει γιατί δεν γνωρίζει τον τρόπο. Σε αρκετές περιπτώσεις το παροτρύνουν να ολοκληρώσουν το έργο του, γιατί ωθούν έτσι τον μαθητή να δουλέψει με τον εαυτό του και να πειραματιστεί. Για τους εκπαιδευτικούς τα ημιτελή έργα περιθωροποιούνται.

Το κέντρο βάρους της συζήτησης μετατοπίστηκε σε αυτό το σημείο στη δράση των παιδιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο αίσθημα της ικανοποίησης και της απογοήτευσης. Πιο συγκεκριμένα, εκτυλίσσονται διάλογοι με τα παιδιά που δεν νιώθουν ικανοποιημένα με την δουλειά τους, προκειμένου να ανιχνεύσουν οι λόγοι που νιώθουν έτσι και ποιους στόχους επεδίωκαν. Στις περιπτώσεις αυτές, οι ελεύθεροι επαγγελματίες επιλέγουν να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά να επανέλθουν αργότερα στο έργο τους.

Διαφορετικά αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη στάση των μαθητών, οι οποίοι καταλαβαίνουν περίπου πώς κινείται ο κάθε μαθητής, οπότε και προλαμβάνει τέτοιες καταστάσεις. Καθίσταται εμφανές πως, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα συναισθήματα των παιδιών, έχουν διαφορετική αφετηρία για τον τρόπο που διαχειρίζονται καταστάσεις απογοήτευσης.

## **6. Συγκριτική Ανάλυση**

### **6.1. Η βιωματική διδασκαλία σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια και ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων και της παρατήρησης που παρουσιάστηκαν σκιαγραφούν την κατάσταση που επικρατεί σε έναν φορέα μη τυπικής εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό θα γίνει αντιπαραβολή και σύγκριση σε δύο θεσμικά πλαίσια (σχολείο- κέντρο βιωματικής μάθησης), ούτως ώστε να εξηγήσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η υπαίθρια εκπαίδευση. Η έρευνα δείχνει πως μια σειρά από παράγοντες επηρεάζουν τη διδασκαλία. Ειδοποιός διαφορά των δύο φορέων είναι το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Οι ελεύθεροι επαγγελματίες και οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού όχι μόνο εξειδικεύονται επάνω σε ζητήματα της υπαίθριας εκπαίδευσης, έχουν και συγκροτημένη γνώση για τα περιεχόμενα του μαθήματος, αλλά έχουν και παιδαγωγική κατάρτιση. Επιπλέον, καταλυτικό ρόλο έχει η εκπαιδευτική εμπειρία σε προγράμματα και σε σχολεία. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα σπάνια λαμβάνουν επαρκή

αγωγή σε καινούργια προγράμματα και για αυτό το λόγο αναφέρεται ως αναγκαιότητα η επιμόρφωση στο χώρο της παιδείας.

Ένα ζήτημα που προκύπτει στην Ελλάδα, αφορά τις διδακτικές επισκέψεις σε υπαίθριους χώρους. Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά -σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα- χωρίς όμως να συνδέονται άμεσα με τα σχολικά μαθήματα. Στα κέντρα βιωματικής μάθησης αντίθετα, τονίζεται η σύνδεση αυτή άμεσα, καθώς συμβάλλουν στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης και όχι μόνο οι επισκέψεις, αλλά γενικά οτιδήποτε μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, από μια περιήγηση στη φύση μέχρι και την πρόσκληση ειδικών εκπαιδευτών στο χώρο. Οι ομαδοσυνεργατικές αυτές μορφές διδασκαλίας και τα projects διαμορφώνουν ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στο κέντρο, που μετατρέπεται σε χώρο ενδιαφέροντος και ευχάριστης μάθησης και αγωγής. Δεν συμβαίνει όμως κάτι ανάλογο στην τυπική εκπαίδευση. Στο παραδοσιακό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπερβούν τα τείχη που έχουν υψωθεί και να καλλιεργήσουν διδακτικές προσεγγίσεις που προωθούν τη βιωματική γνώση και να συνδεθούν με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Στα πλαίσια της διαθεματικότητας οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό είναι δυνατόν να σύνδεουν το θέμα και με άλλα επιστημονικά πεδία. Μια τέτοια συνεργασία γίνεται η αφορμή για προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και ενεργοποίησης περαιτέρω του ενδιαφέροντος των παιδιών για όλα τα μαθήματα.

Οι ελεύθεροι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, αν και επιδιώκουν μια συνεργασία με τους δασκάλους, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με επιφυλακτικούς συναδέλφους. Ωστόσο τέτοιου είδους συνεργασίες ενδυναμώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύουν τους μαθητές σε συναισθηματικό επίπεδο και μέσα από τη συμμετοχική προσπάθεια, τα παιδιά κινητοποιούνται στην απόκτηση κοινωνικών αρετών, στην οικοδόμηση της γνώσης, αλλά κυρίως στην γνωριμία με τον άλλον. Οι δάσκαλοι, όντας αποκομμένοι από τη καινοτομία, στέκονται συχνά εμπόδιο στη βιωματική μάθηση. Δεν είναι σε θέση να αφουγκραστούν και να κατανοήσουν τους προβληματισμούς των παιδιών, καθώς δεν εμπλέκονται ενεργά και δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες. Ως εκ τούτου προωθείται συχνά η παραδοσιακή εκπαίδευση, έναντι της βιωματικής.

Παράλληλα, η υπαίθρια εκπαίδευση στο εξωτερικό διδάσκεται σε οργανωμένο χώρο και επιλέγεται συνειδητά η παρακολούθηση των προγραμμάτων. Ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιωματική διδακτική κατέχει και ο αριθμός παιδιών που φοιτούν εκεί. Μέσα σε ένα κλίμα

ευχάριστο και άνετο, ανακαλούνται εμπειρίες και αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να προάγεται η προσωπικότητα του καθενός και η αβίαστη έκφραση.

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο χρόνο μέσα στις τάξεις, σε σχέση με τους ελευθέρους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, και είναι πιθανόν να γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές, την προσωπικότητά τους, τις ιδιαιτερότητές τους κ.ά. Μια συνεργασία επομένως θα βοηθούσε να αντληθούν πιο εύκολα οι ιδέες των παιδιών και να αξιοποιηθούν στα προγράμματα. Άλλωστε, δεν επιδιώκεται η εκμάθηση στείρας γνώσης. Η βιωματική εμπλοκή ωθεί τα παιδιά να αξιοποιούν στο εγχείρημά τους γνώσεις που έχουν κατακτήσει και προσωπικές εμπειρίες, ιδέες, προβληματισμούς. Είναι μια διαρκής εξερεύνηση του εαυτού.

Επιπλέον, στην τυπική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται φωτοτυπίες με περιγράμματα ευρέως, με το πρόσχημα ότι τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, και να εμπλακούν σε μια ευχάριστη δημιουργική δραστηριότητα. Η υπαίθρια εκπαίδευση όμως απέχει πολύ από τέτοιου είδους πρακτικές και σίγουρα η δημιουργικότητα δεν αντιστοιχεί σε μια ανάλογη δράση, ειδικά με τα παρόμοια αποτελέσματα που επιδεικνύονται. Τα έτοιμα υποδείγματα και η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από τους δασκάλους οδηγεί τα παιδιά να νιώθουν υποτιμημένα, να αμφισβητούν τις ικανότητές τους, ή ακόμα και τον ίδιο τους τον εαυτό. Ως αποτέλεσμα αποτραβιούνται συναισθηματικά από το προκατασκευασμένο έργο τους και αντιμετωπίζουν με αδιαφορία τέτοιου είδους δραστηριότητες. Κατ' επέκταση η αδιαφορία επηρεάζει και την αντίληψη των παιδιών για την καινοτομία με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι περιοριστικές αντιλήψεις για τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα προβλημάτων, αφετηρία εκ των οποίων το περιορισμένο χρόνο που δίνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο αντίστοιχος χρόνος που αφιερώνεται στο κέντρο -για τα μικρά παιδιά τουλάχιστον- είναι 3 ώρες την εβδομάδα, ώστε να ακολουθείται μια πιο βιωματική προσέγγιση. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είναι μια πολύ προσωπική σχέση και πλάθεται συνεχώς. Απαιτείται χρόνος για να εξερευνήσουν και ταυτόχρονα τον εαυτό τους, προκειμένου να προβάλλουν την εσωτερική τους σχέση με τον κόσμο. Για να παρακολουθήσει λοιπόν ένας εκπαιδευτικός ή και ο μαθητής τα στάδια της βιωματικής διεργασίας απαιτείται ατομικός χρόνος.

Στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης, εφόσον απουσιάζει η αίθουσα εργαστηρίου, δεν διευκολύνεται η χρήση ποικίλων υλικών και διάφορων τεχνικών. Πολύ σημαντική επίσης για τη διεξαγωγή του μαθήματος είναι η δυνατότητα φύλαξης των μέσων, των υλικών και των ανακαλύψεων.

## **7. Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Πόσο παράδοξο σε μια χώρα με τόσο πλούσια φύση, τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή με τη φύση και δε διδάσκονται από αυτήν.

Το έργο της υπαίθριας εκπαίδευσης ακούγεται δύσκολο. Η υπαίθρια εκπαίδευση, όμως, σε συνδυασμό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να μετατρέψει τη θεωρία αρχικά σε γνώση και στη συνέχεια σε δράση.

Η πρόταση για συστηματική ενασχόληση των μαθητών με μία νέα για τη χώρα μας εκπαιδευτική περιοχή αυτή της ΥΕ. Σκοπός είναι η παραμονή, η δραστηριοποίηση και η διαπαιδαγώγηση στην ύπαιθρο. Η βιωματική ενασχόληση με παιχνίδια-δράσεις ανάπτυξης και βελτίωσης δεξιοτήτων και αξιών ζωής και με θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του είδους της εκπαίδευσης είναι η διεξαγωγή του «μαθήματος» στην ύπαιθρο. Με άλλα λόγια, η μέρα των παιδιών ξεκινάει και τελειώνει στο δάσος και περιλαμβάνει άναμμα φωτιάς (εξαιρούνται οι καλοκαιρινοί μήνες), περιπλάνηση και παρατήρηση υλικών που βρίσκονται στο δάσος, συζήτηση για αυτά, ελεύθερο παιχνίδι, φαγητό στη φύση και τέλος αφήγηση σχετική με το θέμα της ημέρας και τις εκάστοτε ανακαλύψεις/παρατηρήσεις/διαπιστώσεις που έγιναν.

**Τι προσφέρουν στο παιδί;** Έχουν οι γνώσεις αυτές πρακτική εφαρμογή; Τι έγιναν οι τυπικές γνώσεις που προσφέρει το παραδοσιακό σχολείο;

Τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία του δάσους σίγουρα λαμβάνουν πολλές γνώσεις που θα τα βοηθήσουν πρακτικά στη μετέπειτα ζωή τους. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και πειραματισμό, τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους (ανθρώπινο και φυσικό). Τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται την ελευθερία τους, αποκτούν αίσθηση του κινδύνου, αλλά και επεξεργάζονται τρόπους να αντιμετωπίσουν τους φόβους και τις ανασφάλειές τους. Μαθαίνουν πρακτικά τη συνεργασία και την ομαδικότητα, αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη, αγάπη και

σεβασμό για τη φύση και για το συνάνθρωπο. Ακόμα αποκτούν αυτοπεποίθηση και λαμβάνουν αποφάσεις, πράγμα που αποτελεί εξαιρετική πηγή ενδυνάμωσης.<sup>80</sup>

Οι δράσεις της ΥΕ διαφέρουν από τα ήδη γνωστά παιδαγωγικά παιχνίδια, γιατί:

- Είναι σχεδιασμένες μαθητο-κεντρικά, έχοντας συγκεκριμένους κινητικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, κοινωνικούς στόχους και επιδιώκουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο.
- Απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Το αποτέλεσμα της δράσης ή τους παιχνιδιού, γίνεται κεντρικό σημείο για αξιολόγηση και παραγωγική συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων.
- Αναδεικνύονται προσόντα και δεξιότητες μαθητών σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο.
- Τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε προγράμματα ΥΕ λειτουργούν ως εφαλτήριο για μετέπειτα προβληματισμό του συμμετέχοντα σε αντίστοιχες καταστάσεις.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων έχει ως στόχο, εκτός των άλλων, να έρθουν οι συμμετέχοντες σε άμεση επαφή και εμπειρία με την τοπική κοινότητα και μη συνειδητή γνώση. Σε αντίθεση με την παγκόσμια γνώση που διδάσκεται στα σχολεία υπάρχουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και την ιστορία της τοπικής κοινότητας, η οποία είναι σημαντική για την ανάπτυξη.

Η διεπιστημονικότητα των προγραμμάτων της συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου παγκόσμιου ήθους. Στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης, με τρόπο ώστε να λαμβάνεται υπόψη η ικανοποίηση των αναγκών και επιδιώξεων όλων των πολιτών του κόσμου, στη βάση της ισορροπίας της σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Ελπίζει σε μια αγωγή για πιο φιλική ματιά προς τον πλανήτη μας, βλέποντάς τον ως μια οντότητα που χρειάζεται «διαχείριση», σύμφωνα με τις αρχές της ΠΕ. Βασικός στόχος είναι η δημιουργία πολιτών που είναι αποτελεσματικά και περιβαλλοντικά μορφωμένοι και ικανοί να συμμετέχουν με δημιουργικότητα και υπευθυνότητα σε μια δημοκρατική κοινωνία, που ως κύριο χαρακτηριστικό της έχει το σεβασμό προς τον ίδιο του τον εαυτό, το συνάνθρωπο και το περιβάλλον σε όλες του τις διαστάσεις.

---

<sup>80</sup> <https://www.facebook.com/PEFKITES/>



## 8. Επίλογος

Η διδακτική συνθήκη, όπως διαμορφώνεται, επισημαίνει έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που στηρίζεται στην διερεύνηση, τη συμμετοχικότητα και τη συλλογικότητα, αξιοποιεί την εμπειρικο-βιωματική γνώση των παιδιών, εξασφαλίζει ένα ευέλικτο και ανοιχτό παιδαγωγικό κλίμα και συνδέει το τελικό αποτέλεσμα με ολόκληρη την πορεία της δημιουργίας (Βάος, 2008: 67).

Η οργάνωση μιας συνειδητής παρέμβασης προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που έχει ευρύτερη παιδαγωγική επάρκεια, αλλά και επίγνωση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Η γνώση για το περιβάλλον θα πρέπει να προηγείται της δράσης μέσα στο περιβάλλον.

Τα προσωπικά οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από την υπαίθρια εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητα τεράστια. Το παιδί μαθαίνει να συλλαμβάνει τον κόσμο που το περιβάλλει πολυδιάστατα. Δημιουργεί και εξωτερικεύει με ποικίλους τρόπους βιώματα και συναισθήματα. Καθώς εμπλέκεται ενεργά, εμπλουτίζει την προσωπική του εικόνα. Κινητοποιείται, αλληλεπιδρά και δηλώνει 'παρών' στον κόσμο που το περιβάλλει. Το προγράμματα ΥΕ ανάλογα με την εποχή του έτους επιχειρούν να αξιοποιούν τις διαφορετικές ευκαιρίες που παρέχει το φυσικό περιβάλλον, εστιάζοντας σε ανάλογες εποχικές δραστηριότητες και παιχνίδια σε υπαίθριο χώρο, βουνά, λίμνες, ποτάμια, χιονισμένο περιβάλλον, παραλίες κλπ. Αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα ΥΕ είναι η βίωση από τους μαθητές ανθρωπίνων αξιών και παιδαγωγικών αρχών που δύσκολα θίγονται ή ακόμα διδάσκονται στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον μέσω των άλλων μαθημάτων. Η ασφαλής συμμετοχή είναι πάντοτε το πρωτεύον θέμα καθορίζοντας τη διεξαγωγή ή ακύρωση κάθε δράσης.

Τα προγράμματα ΥΕ αντλούν τη θεματολογία τους από την ΠΕ και τους στόχους της. Ασχολούνται με θέματα ευαισθητοποίησης σημαντικών περιβαλλοντικών ζητημάτων και θεμάτων υγείας. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μετά από πληροφόρηση ενός σχετικού περιβαλλοντικού θέματος συμμετέχουν ενεργητικά σε κατασκευές, δράσεις παρατήρησης/καταγραφής, παραγωγής παιχνιδιών, ώστε να παρουσιάσουν άμεσα προτάσεις και δημιουργικές λύσεις έναντι των προβλημάτων.

Η μελέτη αυτή κάνει πιο εμφανή τον προβληματισμό σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει στη πραγματικότητα. Και

στις δύο περιπτώσεις, παρότι αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο (τυπική και μη-τυπική μορφή εκπαίδευσης) και ενώ υπάρχουν διαφορετικές δυσκολίες στις οποίες οφείλουν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί, εκείνο που δεν πρέπει να λησμονιέται σε καμία περίπτωση, είναι το διδακτικό τρίγωνο και ο απώτερος στόχος της. Η συνάντηση με τη φύση, η συνάντηση με τον άλλον και με τον εαυτό σου με έναν διαφορετικό τρόπο.

Βασικός στόχος είναι η δημιουργία πολιτών που είναι αποτελεσματικά και περιβαλλοντικά μορφωμένοι και ικανοί να συμμετέχουν με δημιουργικότητα και υπευθυνότητα σε μια δημοκρατική κοινωνία, που ως κύριο χαρακτηριστικό της έχει το σεβασμό προς τον ίδιο του τον εαυτό, το συνάνθρωπο και το περιβάλλον σε όλες του τις διαστάσεις.

## 9. Πηγές

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bagust, P. (2008). *Journal of Media & Cultural Studies* 22, No. 2, pg. 213-226.

Bonwell Ch. C. - Eison J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*.

*ERIC Digest*. On line

<http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf>

Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11, (5), pp. 603-621.

Brookes, A. (2002). *Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425.

Brown, M. & Fraser, D. (2009). *Re-evaluating risk and exploring educational alternatives*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 61-77.

Cash, K. (1983). *Designing and using simulation for training*. Technical Note, 20, Massachusetts Univ.: Amherst.

Cohen L, Manion L, & Morriison K. (1996/2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cook L. (1999). The 1944 Education Act and outdoor education: from policy to practice. *History of Education*, 28(2), 157-172.

Cornell J.B. (1989). *Sharing nature with children*. Exley Publication Ltd.

Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education – Literary Education and Sensory Experience. An Attempt at Defining the Identity of Outdoor Education*. Kinda: Linköping University, Kinda Education Centre.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, Touchstone.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., Scott, W. (2005). *Engaging and Learning with Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project. Final Report*.

Dillon, J. & Brandt, C. (2006). *A partnership of the Exploratorium, king's college London and university of California Santa Cruz*. [www.exploratorium.edu/cils.105](http://www.exploratorium.edu/cils.105)

Donaldson, G., & Donaldson, L. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 29(17), 17 and 63.

EOE – The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. (2010). *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education: Collection of Conference Papers / 10th annual EOE Conference, 22nd–25th September 2010, Rateče - Planica, Slovenia. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.* [http://www.eoenetwork.eu/fileadmin/PDFs/Zbornik\\_2010\\_4.pdf#page=39](http://www.eoenetwork.eu/fileadmin/PDFs/Zbornik_2010_4.pdf#page=39), Retrieved .

Farrant, J.S. (1980). *Principles and Practice of education*. Longman.

Faure, E. et al (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO.

Gibbs,, G. R, & Taylor, C. (2005). *How and what to code*. In *Online QDA. School of Human and Health Sciences. University of Huddersfield* [http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro\\_QDA/how\\_what\\_to\\_code.php](http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/how_what_to_code.php) Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 4.11.2018

Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T. and Richards, G. E. (1997). *Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference*. *Review of Educational Research*, 67, 1, 43-87.

Hovelynck, J. & Peeters, L. (2003). *Laughter, smiles and grins: The role of humor in learning and facilitating*. *Journal of adventure education & outdoor learning*. 1754-0402, Volume 3, Issue 2, 171-183.

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm

Kalplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience old nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.

Kellert, S. R. (2002). *Experiencing nature: affective, cognitive and evaluative development in investigations* (Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology). 107

Kirk, J. (1977). The quantum theory of environmental education. In R.H. McCabe (ed.). *Current issues in environmental education III*. Columbus, OH: ERIC/SMEAC, ED 150 018, 29-36.

Kroflič, R. (2002). *Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/oziroma moralne vzgoje. [The School – the environment of empirical social learning and/or moral education]*. *Contemporary Pedagogy*, 53(5), 42-52.

Lund, M. (2002). *Adventure education: Some semantics*.

Nash, R. (1976). Logs universities and the environmental education compromise . In Mariet, R. (ed.). *Current issues in environmental education II*, 10-18. (Columbus OH: ERIC/SMEAC).

Martin, P. (2010). *Outdoor education and the national curriculum in Australia*. Australian

Journal Of Outdoor Education, 14(2), 3-11.

Medveš, Z. (1992). *Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem*. [Actuality of reform pedagogy in contemporary educational concepts and its importance in the development of education in Slovenia]. In: Collection of Scientific Papers – International Conference on Alternative Educational Concepts, Maribor 1992. 1–14.

Medveš, Z. (2007). *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki*. [Education models in reform pedagogy]. *Contemporary Pedagogy*, 58(4), 50-69.

Pate, R. & Hohn, R. (1994). *Health and fitness through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Pedretti, E., Nazir, J., Tan, M., Bellomo, K., & Ayyavoo, G. (2012). *A baseline study of Ontario teachers' views of environmental and outdoor education*. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(2), 4-12.

Peter, M. (1994). *Drama for All*. London: David Fulton Publishers.

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

Report of the educational Products Information Exchange Institute. (1971). *Educational Product Numbers 33/34*. Environmental education Materials. New York: ERIE.

Roth, C.E. (1978). Off the merry-go-round and on to the escalator. In W.B. Stapp (ed.). *From ought to action in environmental education*. Columbus, OH: SMEAC Information Reference Center, ED 159 046, 12-23.

Smith, B. (1986) *The role and organization of Nature Centres in the United States*. *Environmental Education and Information*, 5(2), 58-61.

Smith, J. (1970). Where we have been – what we are – what we will become. *Journal of outdoor education*, 1, 3-7.

Smith, A. G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*. 13,2, pp. 189-207.

Stan, I., & Humberstone, B. (2011). *An ethnography of the outdoor classroom – how teachers manage risk in the outdoors*. *Ethnography and Education*, 6(2), 213-228.

Stapp W., et al. (1969). The Concept of Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, Vol 1, No 1, p. 30-31 (Reprinted in Hungerford H. et. al. (eds). *Essential Readings in Environmental Education*. Stipes Publishing L.L.C.: 33-35.

Stapp, W. (1974). Historical settings of environmental education. Στο Swan, J. & Stapp, W. (επιμ.), *Environmental education: strategies toward a more livable future*, 42-49, (N.Y., Sage).

Swan, M. (1975). Forerunners of environmental education. In N. McInnis & D. Albrecht (eds). *What makes education environmental?*. Louisville, KY: Data'Courier, 4-20.

Thorburn, M., & Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21(1), 97-108.

Tompkins, R. (2007). Overlooked opportunity: students, educators and education advocates contributing to community and economic development, in: D. Gruenewald & G. Smith (Eds) *Place-based education in a global age: local diversity* (Mahwah, NJ, Erlbaum).

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 7-18

Ανθογαλίδου, Θ (2003). Τι είναι το εικονικό σχολείο <http://www.auth.gr/virtualschool/school/1/1/praxis/whatisvirtualschool.htm>

Αραμπατζής, Γ. (01/11/1997) *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*, Tom Douglas. Εκδότης: Ελληνικά Γράμματα,

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

ΓΔ Εκπαίδευση και πολιτισμός. Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2008). *Comenius. Ιστορίες επιτυχίας. Η Ευρώπη δημιουργεί ευκαιρίες*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επισήμων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς-Οικολογική Εταιρεία Ανακύκλωσης (1995). *Απορίες για τα Απορρίμματα. Προτάσεις περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, για τα σκουπίδια και την ανακύκλωση*. Αθήνα: Χειμώνας.

Cohen L, Manion L. & Morrison KK.. (1996/2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δελούδη Μ. (2002). «Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». Στο περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Online στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF>
- Dewey, J. (1938, 1980). «*Εμπειρία και Εκπαίδευση*». μτφ. Λ. Πολενάκης Kolb, D. (1984). «*Experiential Learning*». New Jersey: Pentice Hall.
- Ζάννα Αρχοντάκη- Δάφνη Φιλίππου, *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων* εκδόσεις Καστανιώτη
- Charman L. (1993). *Διδακτικές της Τέχνης*. Μτφ. Λαπουρτάς, Χαραλαμπίδης, Κυπραίου, Βαρδάλου. Αθήνα: Νεφέλη
- Κακούρου - Χρόνη Γ. (2002). *Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες στο Ε*. Γλύτση et al, Πολιτισμός και εκπαίδευση, σ.113-156. Πάτρα: ΕΑΠ
- Καμαρινού Δ (1998). *Βιωματική μάθηση στο Σχολείο Αυτοέκδοση*
- Καμαρινού (1999). *Βιωματική μάθηση στο Σχολείο*. Αυτοέκδοση
- Κανάκης, Ιωάννης:( 1987) *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίες,,* εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα,
- Κάραλης, Θ (χ.η.). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Ανοικτά ζητήματα στο Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές*<https://eclass.upatras.gr/modules/document/document.php?course=PN1457>
- Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ.(1952). *Η Νέα αγωγή,. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν (1999/2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. (μτφρ. Καραλής Θ.), p. 8-9. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Ματσαγγούρας, Ηλίας: (1995) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, εκδόσεις, Γρηγόρη, Αθήνα,
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μπαγάκης Γ (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπακιρτζής Κ. (2000). *Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30.

Meyer, Ernst: (1987) *Ομαδική διδασκαλία, Θεμελίωση και παραδείγματα*, εκδοτικός οίκος, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,

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

Παπαδημητρίου, Β. (1994). *Περιβαλλοντικά κέντρα και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ.7, 68-72.

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

Πηγάκη, Π (1988/2004). *Εθνογραφία Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ρέλλος, Νικόλαος (2000): *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα,

Ρέλλος, Νικόλαος (2003) *Έλεγχος μάθησης-Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα,

Σεργή, Λ. (1978). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηρόπουλος, Λ (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας: Ποιοτικές προσεγγίσεις. Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μεταπτυχιακό μάθημα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών*

Τριλίρα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Τόπος . Αθήνα

ΥΠΕΠΘ-Ν. 1892/1990/ΦΕΚ 175 τ.β./19-3-93. *Βασικός Νόμος για την ΠΕ*.

ΥΑ-ΥΠΕΠΘ Γ2/1242/8/3/93. *Ίδρυση και Λειτουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κ.Π.Ε. (περιφερειακού τύπου)*.

ΥΠΕΠΘ (1997). *Βιβλίο Διδάσκοντα της Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ (2006). *Βιβλίο Εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Φυσική Αγωγή Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΠ/ΠΙ (2007) *Στρατηγικός σχεδιασμός για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με επίκεντρο την αειφόρο ανάπτυξη*. Λευκωσία.

Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β', αρ. φύλου 304/13-03- 03, Παράρτημα, Τόμος Β', σελ. 4281.

Χατζηγεωργίου, Ι., (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσάφιδης, Κ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση*. Στο: Γεωργόπουλος, Α. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, Αθήνα: Gutenberg.



## 10. Παράρτημα

## ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στα πλαίσια της διπλωματικής μας εργασίας για το διδρυματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής " Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων" διεξάγουμε μία έρευνα που σκοπό έχει να ερευνήσει την σχέση των ερωτώμενων με την έννοια της Υπαίθριας Εκπαίδευσης – Outdoor Education και το γόνιμο συνδυασμό της με την επίσημη εκπαιδευτική δομή και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Παρακαλούμε αν μπορείτε να απαντήσετε και να προωθήσετε το λίνκ και σε ανθρώπους που κάνουν παρόμοιες δραστηριότητες και το γνωρίζετε. Ευχαριστούμε για το χρόνο σας.

- Φύλο
    - Άντρας
    - Γυναίκα
  - Ηλικία
    - 18-30
    - 31-50
    - >50
  - Είδος απασχόλησης
    - Ελεύθερος επαγγελματίας
    - Δημόσιος υπάλληλος
    - Δημόσιος & ιδιωτικός υπάλληλος
    - Άλλο
1. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας έπεισαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα; (σύντομη απάντηση)
  2. Έχετε εφαρμόσει ή σκοπεύετε να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθοδολογίες στη διδασκαλία;
    - Ναι
    - Όχι
  3. Έχετε προετοιμάσει μέχρι στιγμής κάποιο εκπαιδευτικό υλικό για να δώσετε στους συνεργάτες σας;
    - Ναι
    - Όχι

4. Ποιό είναι το προφίλ των παιδιών που έχουν συμμετάσχει μέχρι τώρα στο πρόγραμμα;
- Παιδιά που προσφέρθηκαν εθελοντικά
  - Παιδιά απρόθυμα στη γνώση
  - Ολόκληρη τάξη
  - Μόνο άριστοι μαθητές
5. Πώς θα αξιολογούσατε τα κίνητρα των παιδιών για βιωματική μάθηση;

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

6. Πώς θα αξιολογούσατε την αποκτηθείσα γνώση από την υπαίθρια εκπαίδευση;

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

7. Η υπαίθρια εκπαίδευση είναι ένα κίνητρο για τους μαθητές σε ποιό μόνιμη

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

γνώση;

8. Πως επιλέξατε αυτό το τομέα βελτίωσης; (σύντομη απάντηση)
9. Έχετε συνεργαστεί με άλλους τοπικούς φορείς; Αν ναι αναφέρετε
10. Έχετε αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες στο στάδιο της προετοιμασίας;
- Ναι
  - Όχι
11. Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίσατε στο στάδιο της υλοποίησης; (σύντομη απάντηση)

12. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων;

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

13. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα επηρέασε τις σχέσεις σας με τα παιδιά;

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

14. Ποιά είναι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης ; (σύντομη απάντηση)

15. Άλλα σχόλια (σύντομη απάντηση)

Αποτελέσματα: Οι συμμετέχοντες ήταν 150, από Ελλάδα (60) και εξωτερικό (90) (Γερμανία, Ουγγαρία, Λετονία, Σλοβενία, Ισπανία και Ισλανδία)

**1)Φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άντρας	25	41,7	41,7	41,7
	γυναίκα	35	58,3	58,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

**1)Gender**

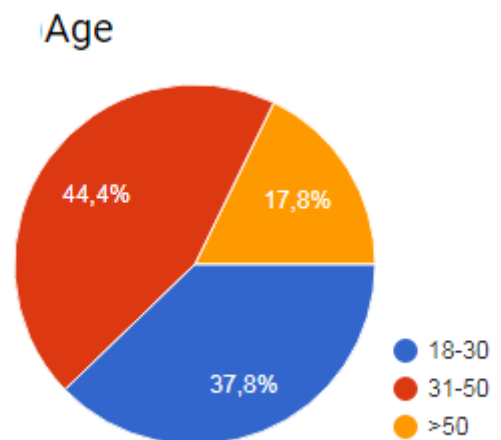
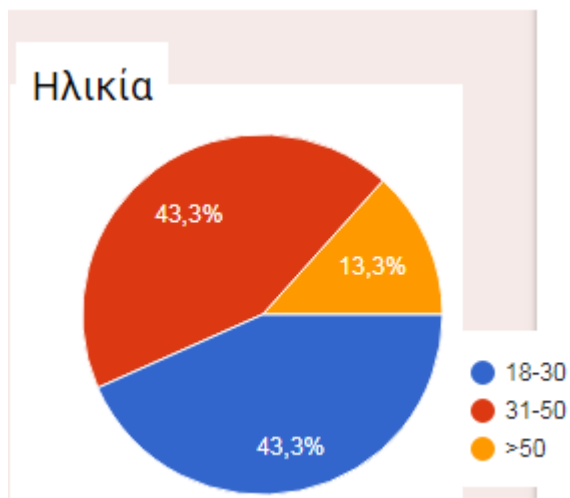
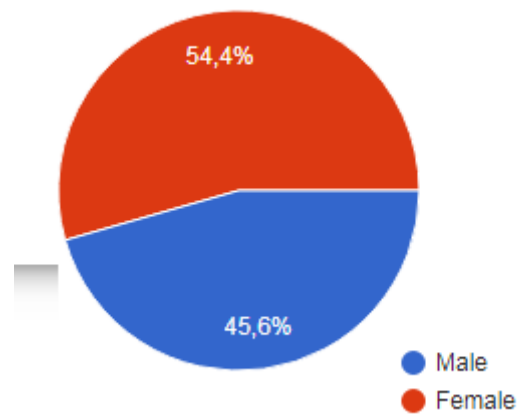
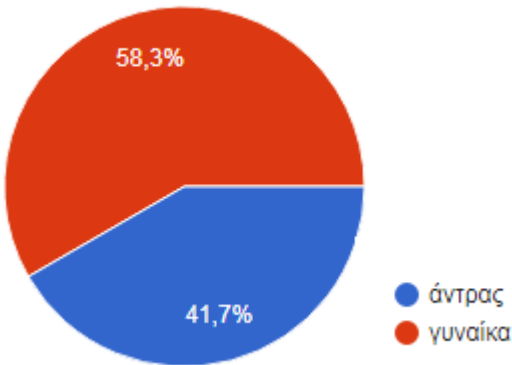
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Female	49	54,4	54,4	54,4
	Male	41	45,6	45,6	100,0
Total		90	100,0	100,0	

**2)Ηλικία**

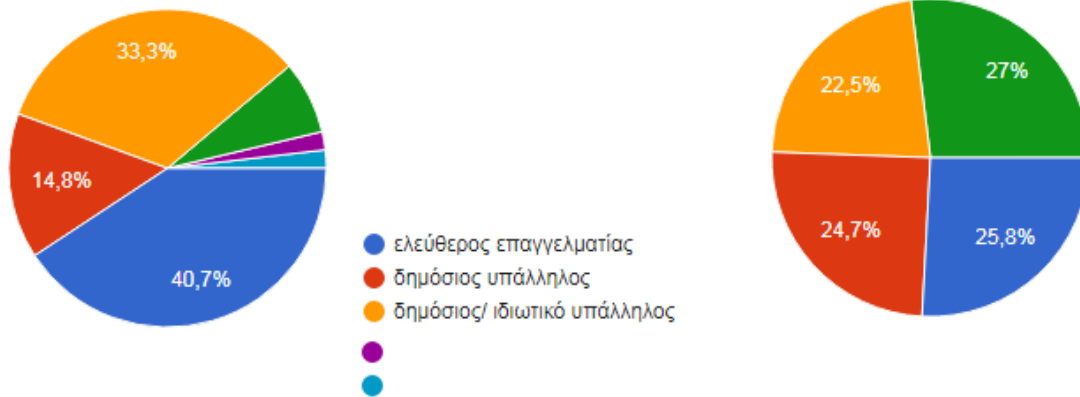
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>50	8	13,3	13,3	13,3
	18-30	26	43,3	43,3	56,7
	31-50	26	43,3	43,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

**2)Age**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>50	16	17,8	17,8	17,8
	18-30	34	37,8	37,8	55,6
	31-50	40	44,4	44,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

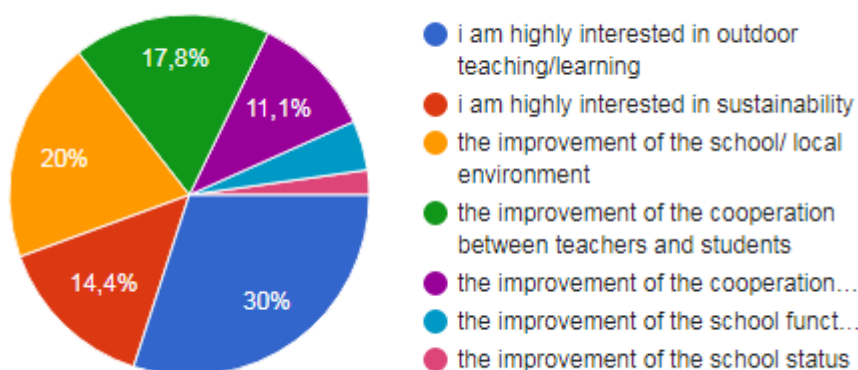
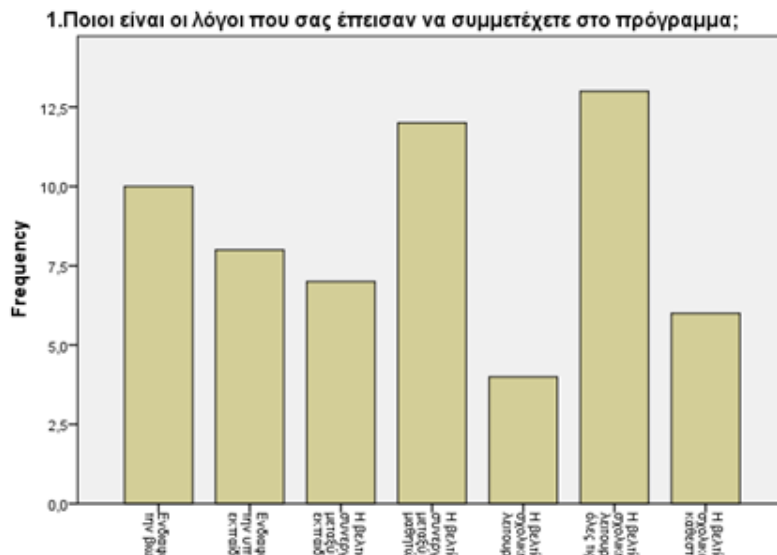


## Είδος απασχόλησης



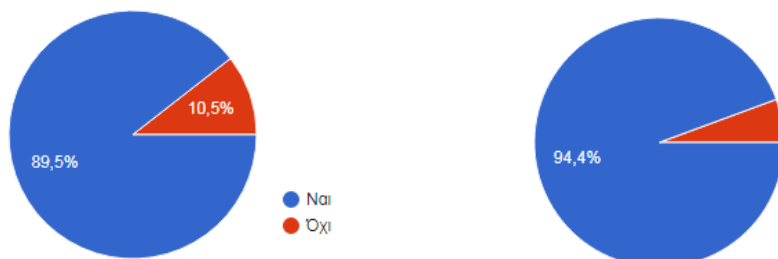
Στην Ελλάδα οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ελεύθεροι επαγγελματίες 40,7% προσφέροντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε κέντρα βιωματικής μάθησης. Το 33,3% απασχολείται σε φορείς τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στο εξωτερικό είναι 25,8% και 22,5% αντίστοιχα.

1. Ο κύριος λόγος συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε προγράμματα υπαίθριας εκπαίδευσης σε ποσοστό 21,7% αφορά τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας σε όλες τις πτυχές της ενώ ο κύριος λόγος συμμετοχής των ξένων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 30% είναι το ενδιαφέρον για την υπαίθρια εκπαίδευση.



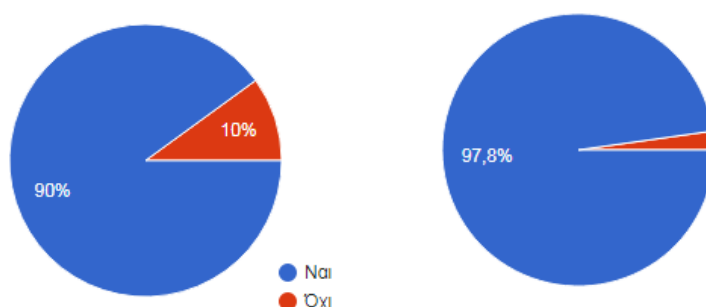
2. Έχετε εφαρμόσει ή σκοπεύετε να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθοδολογίες στη διδασκαλία; Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών απάντησαν «ναι» σε ποσοστό 89,5% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ξένων εκπαιδευτικών είναι 94,4%

Έχετε εφαρμόσει ή σκοπεύετε να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθοδολογίες στη διδασκαλία;



3. Η πλειοψηφία των Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών έχουν προετοιμάσει εκπαιδευτικό υλικό για να δώσουν στους συνεργάτες τους σε ποσοστό 90% και 97,8% αντίστοιχα. Ωστόσο υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό και στις δύο

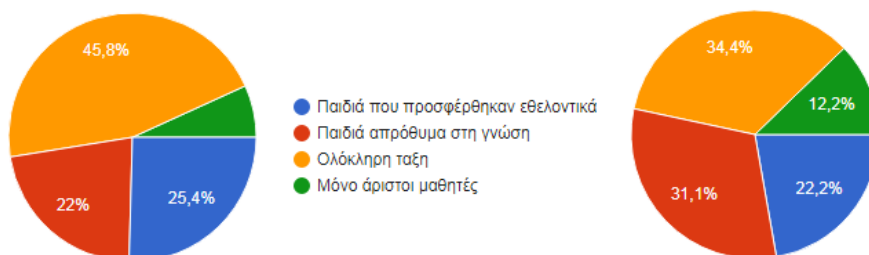
Έχετε προετοιμάσει μέχρι στιγμής κάποιο εκπαιδευτικό υλικό για να δώσετε στους συνεργάτες σας;



περιπτώσεις που δεν έχουν προετοιμάσει κάποιο εκπαιδευτικό υλικό.

4. Ποιό είναι το προφίλ των παιδιών που έχουν συμμετάσχει μέχρι τώρα στο πρόγραμμα; Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ολόκληρη η τάξη παιδιών είναι που συμμετέχει στο πρόγραμμα υπαίθριας εκπαίδευσης.

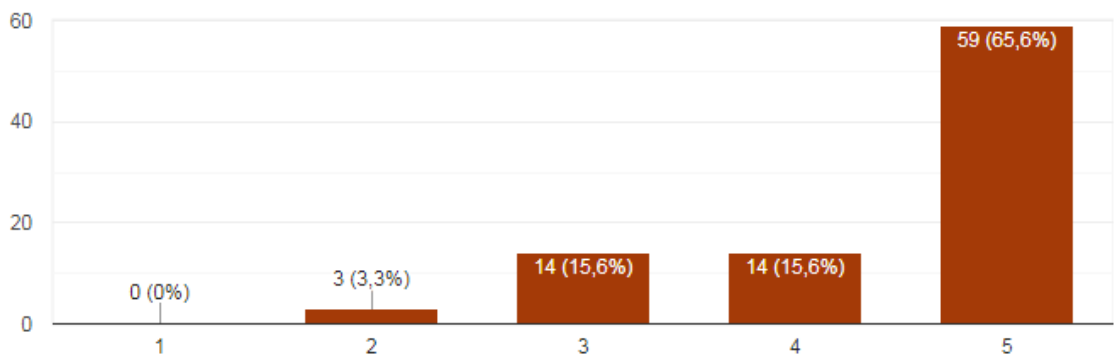
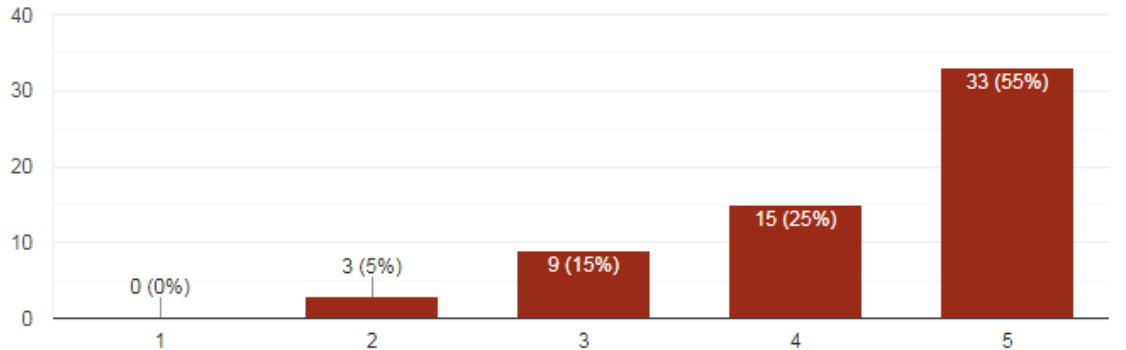
Ποιό είναι το προφίλ των παιδιών που έχουν συμμετάσχει μέχρι τώρα στο πρόγραμμα



Ωστόσο ενδιαφέρον δείχνουν τα λεγόμενα των ξένων εκπαιδευτικών όπου αναφέρουν ότι διαφέρουν οι προτιμήσεις των παιδιών ανάλογα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών. Το 31,1% είναι παιδιά απρόθυμα στη γνώση και το 12,2% είναι άριστοι μαθητές.



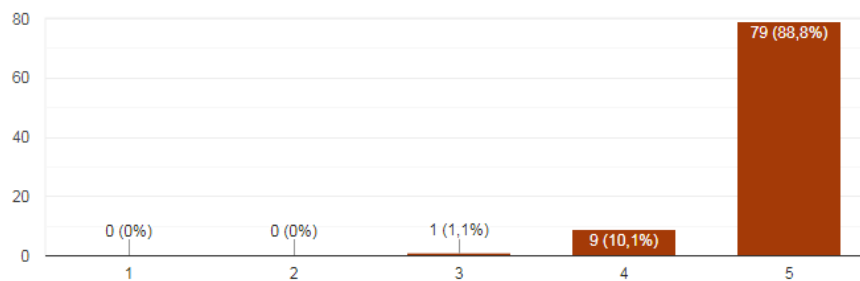
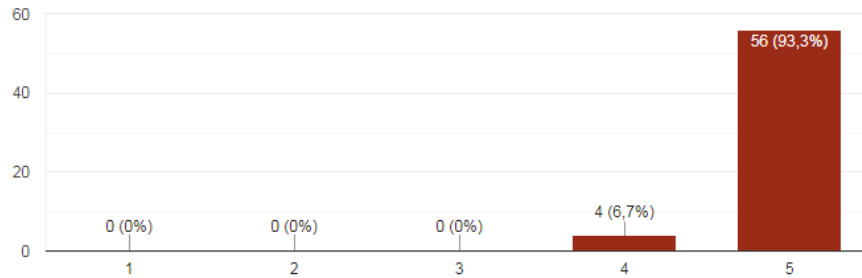
Πώς θα αξιολογούσατε τα κίνητρα των παιδιών για βιωματική μάθηση;



5. 59 στους 90 ξένους εκπαιδευτικούς λένε ότι οι μαθητές ότι τα κίνητρα των μαθητών για βιωματική μάθηση είναι παρά πολύ μεγάλα σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση στο σχολείο. Αντίστοιχα 33 στους 60 Έλληνες εκπαιδευτικούς λένε το ίδιο. Χαρακτηριστικό ποσοστό 5% και 3,3% σε Έλληνες και ξένους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα αναφέρουν ότι το κίνητρο των μαθητών είναι όχι και τόσο μεγάλο.

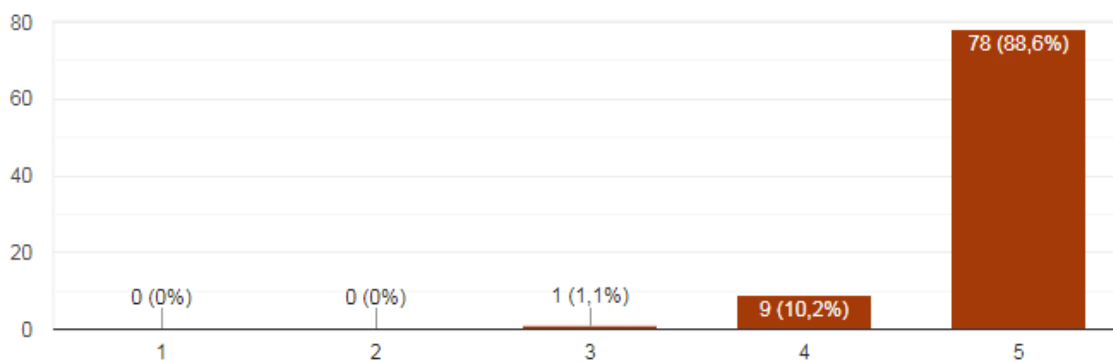
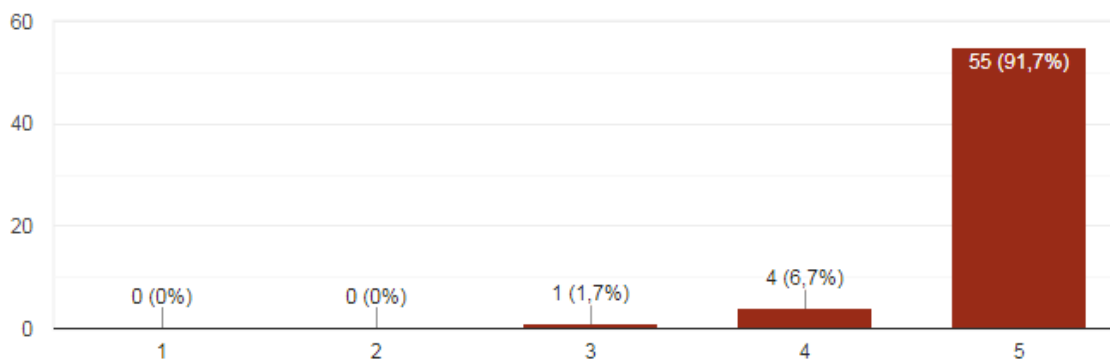
6. 135 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι συμμετέχοντες έχουν κερδίσει ένα υψηλό ποσοστό βιωσιμότητας της τεχνογνωσίας.

Πώς θα αξιολογούσατε την αποκτειθείσα γνώση από την υπαίθρια εκπαίδευση;



7. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η υπαίθρια εκπαίδευση είναι ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και τους οδηγεί σε πιο μόνιμη γνώση.

Η υπαίθρια εκπαίδευση είναι ένα κίνητρο για τους μαθητές σε ποιά μόνιμη γνώση;

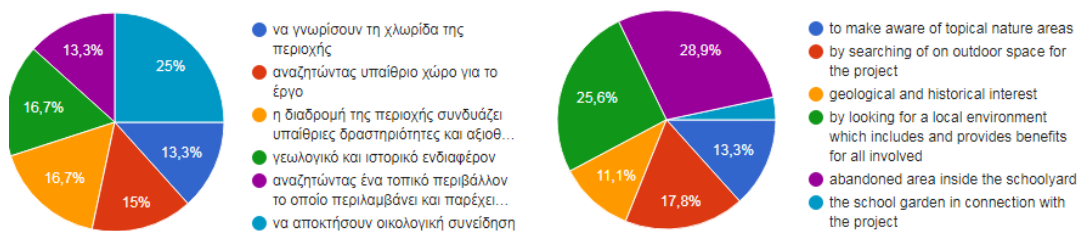


8. Πώς επιλέξατε τον τομέα βελτίωσης;

1. να συνειδητοποιήσουν την χλωρίδα της εκάστοτε περιοχής
2. αναζητώντας υπαίθριο χώρο για το έργο
3. η διαδρομή στη φύση συνδυάζει υπαίθριες δραστηριότητες και αξιοθέατα
4. Γεωλογικό και Ιστορικό ενδιαφέρον
5. Ένα τοπικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει και παρέχει οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες

## 6. τον κήπο του σχολείου σε σχέση με το έργο "Μεγαλώστε με το δέντρο"

Πως επιλέξατε αυτό το τομέα βελτιώσης;



## 9. Έχετε συνεργαστεί με άλλους τοπικούς φορείς; Αν ναι αναφέρετε

Ελλάδα

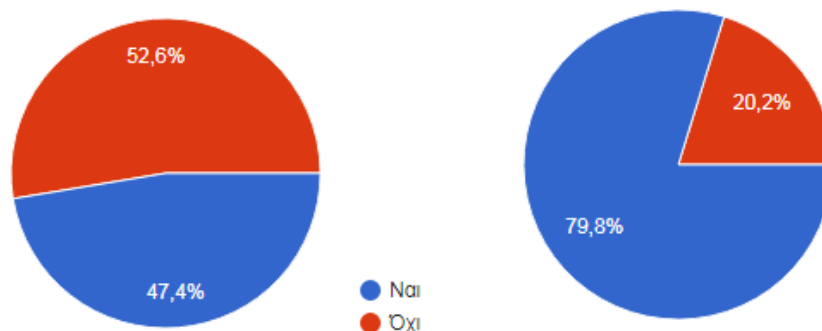
1. Κέντρα βιωματικής μάθησης (πευκίτες,)
2. Πρόσκοποι
3. Κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
4. Σχολεία
5. Μουσεία
6. Αθλητικοί σύλλογοι
7. Κέντρα ψυχικής υγείας

Εξωτερικό

8. Kompostforum, a Hungarian organisation
9. Reykjavík Energy, Sorpa, Sólheimar, the Environment Agency of Iceland,
10. Icelandic Environment Association
11. the Recycling Center Vrhnika, Center for Urban Planning, the Municipality of
12. Vrhnika, ZIC – Association for Tourism, Center for Elderly People in Vrhnika
13. other schools
14. local animal care organisation
15. WWF in Latvia, Nature Fond of Latvia, Kemeru National Park, Mammadaba –Latvia's State Forests, Latvian Green Belt

10. Οι ξένοι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στο στάδιο της προετοιμασίας σε ποσοστό 79,8% αντίθετα το 52,6 % των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα στο στάδιο της προετοιμασίας

Έχετε αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες στο στάδιο της προετοιμασίας;



11. Μερικοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες με απρόθυμους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που χαρακτήρισαν "άλλο" ανέφεραν ότι πολλοί μαθητές ενδιαφέρθηκαν. Ενώ στην Ελλάδα το 51,7% δεν αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες με το αντίστοιχο ποσοστό στο εξωτερικό να κυμαίνεται στο 25,6%. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προβλήματα:

Ελλάδα

1. Άλλο
2. Απροθυμία
3. Γονείς
4. Διοικητικά προβλήματα
5. Ελλιπής ενημέρωση

Εξωτερικό

6. Καμία απάντηση
7. Άλλο
8. Δυσκολίες ενσωμάτωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών
9. Έλλειψη συνεργασίας
10. Απρόθυμοι μαθητές
11. Απρόθυμοι εκπαιδευτικοί

12. Έλλειψη χρόνου για συναντήσεις

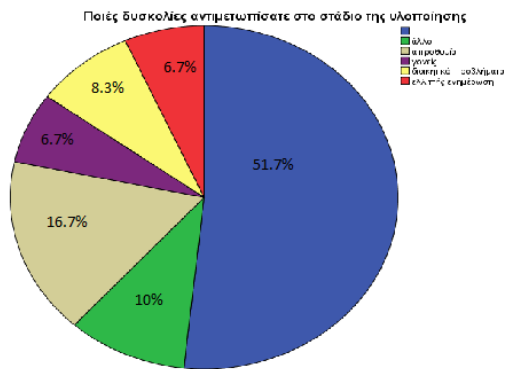
13. Οικονομικά προβλήματα

14. Διοικητικά προβλήματα

11 Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίσατε στο στάδιο της υλοποίησης

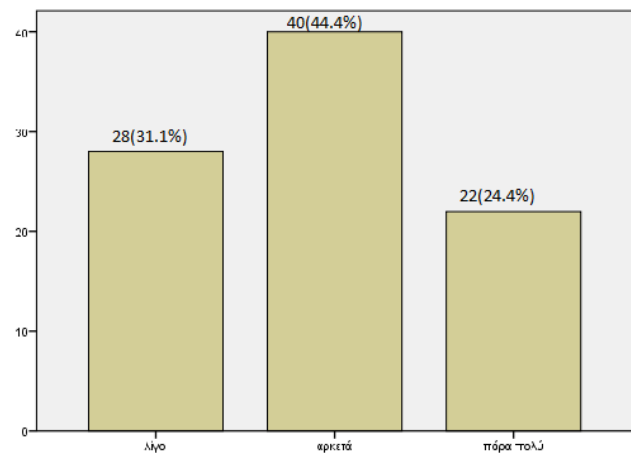
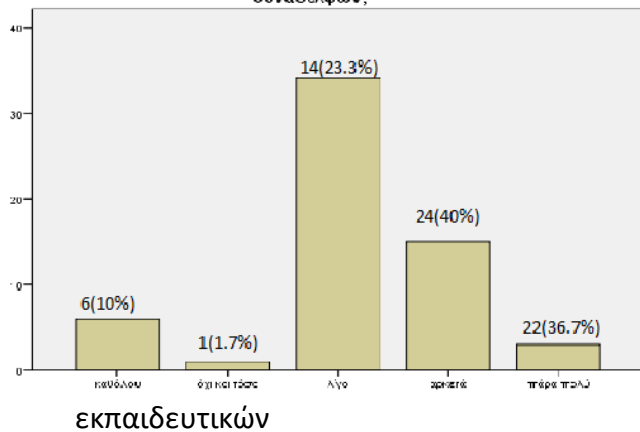
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31	51,7	51,7	51,7
άλλο	6	10,0	10,0	61,7
απροθυμία	10	16,7	16,7	78,3
γονείς	4	6,7	6,7	85,0
διοικητικά προβλήματα	5	8,3	8,3	93,3
ελλιπής ενημέρωση	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	23	25,6	25,6	25,6
Administrative problem	6	6,7	6,7	32,2
Difficulties integrating outdoor activities into the curriculum	8	8,9	8,9	41,1
Financial problems	9	10,0	10,0	51,1
Lack of common time for meeting	10	11,1	11,1	62,2
Lack of common time for meetings	2	2,2	2,2	64,4
Lack of cooperation	4	4,4	4,4	68,9
Lack of the common time for meetings	1	1,1	1,1	70,0
No answer	4	4,4	4,4	74,4
other	6	6,7	6,7	81,1
other schools	1	1,1	1,1	82,2
Reluctant students	15	16,7	16,7	98,9
Reluctant teachers	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

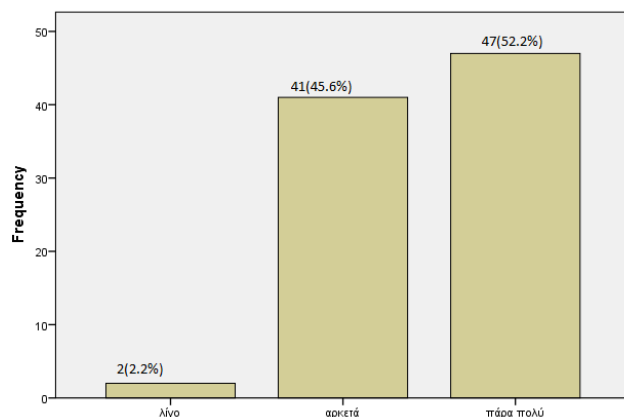
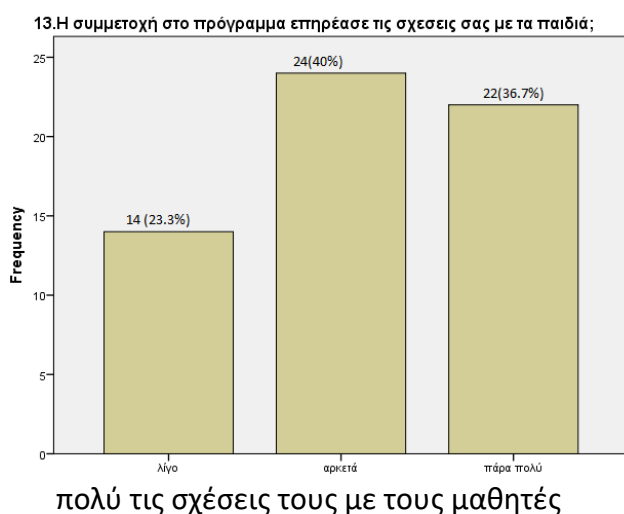


12. οι ξένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους επηρέασε αρκετά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών. 21 Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η συμμετοχή τους επηρέασε λίγο έως και καθόλου τη σχέση μεταξύ των

12. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων;



### 13. οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους έχει επηρεάσει αρκετά έως πάρα



### 14. Ποια είναι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης:

1. Αναπτύσσει δεξιότητες
2. Απόλαυση και ικανοποίηση
3. Ενεργοί συμμετέχοντες
4. Ενθουσιασμός
5. Καλό κλίμα
6. Κίνητρο για μάθηση
7. Ομαδικότητα
8. Στενότερες σχέσεις
9. Σωματική δραστηριότητα
10. Υπαίθρια εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπικότητα
11. Φύση είναι χαλαρωτική και φιλική
12. Χρήση νέων τεχνολογιών

#### Εξωτερικό

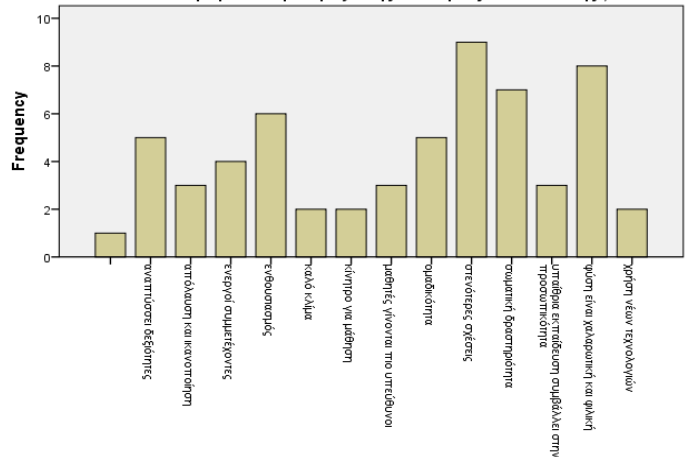
13. πολύ σημαντικό έργο
14. κίνητρο για τους μαθητές
15. η εξωτερική εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευαισθητοποίηση
16. αναπτύσσει δεξιότητες για τη ζωή και τον κόσμο της εργασίας
17. οι φοιτητές είναι πιο υπεύθυνοι

18. μεγάλη απόλαυση και ικανοποίηση
19. την ευκαιρία για αρκετά παιδιά να μιλήσουν
20. καλή ατμόσφαιρα και καλή ευκαιρία για ξένους μαθητές να γνωριστούν
21. υπαίθριες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την ομαδική εργασία και τη συνεργασία με τους μαθητές
22. διαφορετικές δεξιότητες γνώσης για να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες
23. Οι φοιτητές είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι όταν μαθαίνουν σε εξωτερικούς χώρους
24. στενότερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
25. αυξημένα κίνητρα για μάθηση
26. η φύση είναι ένα πολύ πιο φιλικό και χαλαρωτικό μαθησιακό περιβάλλον
27. μεγαλύτερη βιώσιμη συνειδητοποίηση
28. διάλυση ρουτίνας
29. υποστήριξη των ανθρωπίνων αξιών - συνεργασία, ευθύνη κλπ.
30. βελτίωση της σχέσης μεταξύ όλων των ομάδων

**14. Ποιά είναι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης :**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,7	1,7	1,7
ανάπτυξήσει δεξιότητες	5	8,3	8,3	10,0
απόλαυση και ικανοποίηση	3	5,0	5,0	15,0
ενεργοί συμμετέχοντες	4	6,7	6,7	21,7
ενθουσιασμός	6	10,0	10,0	31,7
καλό κλίμα	2	3,3	3,3	35,0
κίνητρο για μάθηση	2	3,3	3,3	38,3
μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι	3	5,0	5,0	43,3
ομαδικότητα	5	8,3	8,3	51,7
στενότερες σχέσεις	9	15,0	15,0	66,7
σωματική δραστηριότητα	7	11,7	11,7	78,3
υπαίθρια εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπικότητα	3	5,0	5,0	83,3
φύση είναι χαλαρωτική και φιλική	8	13,3	13,3	96,7
χρήση νέων τεχνολογιών	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**14. Ποιά είναι η προστιθέμενη αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης ;**



**14. What do you think is the added value of outdoor education?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1,1	1,1	1,1
chance for quite students to speak up	5	5,6	5,6	6,7
a great deal of enjoyment and satisfaction	2	2,2	2,2	8,9
breaking up with routines	8	8,9	8,9	17,8
chance for quite students to speak up	12	13,3	13,3	31,1
closer relationships among students and teachers	6	6,7	6,7	37,8
good atmosphere and good oportunity for foreign students to get to know others	8	8,9	8,9	46,7
higher motivation for learning	3	3,3	3,3	50,0
higher sustainable awareness	2	2,2	2,2	52,2

nature is a much more friendly and relaxe learning environment	3	3,3	3,3	64,4
outdoor activities include team work and cooperation giving students with different	1	1,1	1,1	65,6
outdoor activities include team work and cooperation giving students with different knowledge skills to become	1	1,1	1,1	66,7
outdoor activities include team work and cooperation giving students with different knowledge skills to become active participants	8	8,9	8,9	75,6
outdoor education contributes to personal growth and social awareness	2	2,2	2,2	77,8
students are more motivated when learning outdoors	6	6,7	6,7	84,4



#### 15. Άλλα σχόλια εκπαιδευτικών

1. το έργο με βοήθησε να κερδίσω επιχορήγηση
2. η σχολική ηγεσία να ενδιαφέρεται περισσότερο να συμμετάσχει σε διάφορα έργα
3. μεγάλη συνεργασία με τους εταίρους του έργου
4. επίγνωση της υπαίθριας εκπαίδευσης
5. βαθύτερη κατανόηση των άλλων ανθρώπων και πολιτισμών στην Ευρώπη
6. περισσότερος χρόνος για την ενσωμάτωση του έργου στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών
7. βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπων και του περιβάλλοντος σε άλλες χώρες
8. στενότερη σχέση με την τοπική κοινότητα η οποία θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της περιοχής γύρω από το σχολείο σε ένα μελλοντικό αθλητικό πάρκο
9. Η εθελοντική εργασία των μαθητών θα συνεχιστεί
10. μάθαμε πολλά και μοιραζόμαστε αξέχαστες εμπειρίες
11. απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης
12. μας ενδιαφέρει η υγεία των παιδιών
13. πειραματισμός
14. αυτενέργεια

